جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال نيل متطلبات شهادة الماستر الأكاديمي

الميدان: علوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتان: ـ بالأطرش راضية

ـ بقي أمال

بعنوان :

واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات

(دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة ورقلة)

تاريخ المناقشة: 2023.06.18

لجنة المناقشة مكوّنة من السادة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
فوزية محمدي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
نبيلة باوية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا
فاتح الدين شنين	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي:2023/2022

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال نيل متطلبات شهادة الماستر الأكاديمي

الميدان: علوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتان: ـ بالأطرش راضية

ـ بقي أمال

بعنوان :

واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات

(دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة ورقلة)

تاريخ المناقشة: 2023.06.18

لجنة المناقشة مكوّنة من السادة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
فوزية محمدي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
نبيلة باوية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا
فاتح الدين شنين	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي:2023/2022

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الحمد لله الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل المتواضع فله الحمد والشكر .ونصلي ونسلم على خير نبي أرسل للعالمين سيدنا محمد عليه أزكى الصلاة وأفضل التسليم وعلى آله وصحبه الطاهرين .

نتقدم بالشكر و الامتنان إلى جميع الأساتذة الكرام وأخص بذكر الأستاذة المشرفة "باوية نبيلة "على كل ما قدمته لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة , كما نتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة ,دون نسيان مديري مؤسسات التعليم الثانوي بولاية ورقلة ,كذلك أقدم أجمل تشكراتي وأثناها بكل الود والإخلاص إلى كل من كان له الفضل وساعدونا على إتمام هذا العمل.

أمال و راضية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوية للمقاربة بالكفاءات بمدينة ورقلة،ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في درجة استخدام المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغيرات (الجنس،الخبرة المهنية ،التخصص الدراسي)، لذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي الاستكشافي لأنه الأنسب لهذا الغرض، ولجمع البيانات تم تصميم أداة للقياس والكشف عن واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات،تم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في استبيان المعد من طرف، "العرابي محمود" (2011) وبعد تحديد بعض الخصائص السيكومترية للأداة، تم التأكد من صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية،تم تطبيقها على عينة قوامها (100) من بينهم أستاذ وأستاذة ببعض الثانويات بمدينة ورقلة،تم اختيارها بالطريقة العرضية،وبعد جمع البيانات وتفريغها تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي للعوم الاجتماعي (25spss) بالاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، النسب المئوية،المتوسط الحسابي ،الانحراف المعياري ،معامل الارتباط بيرسون ،معامل ألفا كرونباخ، ولقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات مرتفعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

Summary:

The purpose of this study is to determine the degree of use of the competency-based approach by secondary school teachers in Ouargla, and to know if there are differences in the degree of use of the competency-based approach according to the variables (gender, professional experience and specialty).

In order to verify the authenticity of the hypotheses of this study, we adopted the appropriate exploratory descriptive approach to our study and for the collection of data on the use of the competency-based approach by secondary school teachers we chose a tool measurement from “Al-Orabi Mahmoud” (2011) and that we adapted for our sample.

After calculating certain psychometric characteristics of the measurement tool such as validity and reliability, it was confirmed that it is valid for the current study and administered to a deliberate sample of (100) teachers in some high schools in Ouargla.

Data were processed using the program (SPSS.25), based on statistical methods; the "T" test for two independent samples, percentages, arithmetic mean, standard deviation, Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha coefficient.

Our study led to the following results:

- The level of use of the competency-based approach by secondary school teachers is high.
- There are no statistically significant differences in the degree of use of the competency-based approach by secondary school teachers, according to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the degree of use of the skills approach by secondary school teachers, according to the professional experience variable.
- There are no statistically significant differences in the degree of use of the competency-based approach by secondary school teachers, according to the specialty variable.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتويات	الصفحة
	الشكر والعرفان	-
	ملخص الدراسة	أ-ب
	فهرس المحتويات	ج
	قائمة الجداول	ز
	قائمة الملاحق	ح
	المقدمة	1
	الجانب النظري	
	الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1	مشكلة الدراسة	11
2	تساؤلات الدراسة	11
3	فرضيات الدراسة	12
4	أهمية الدراسة	12
5	أهداف الدراسة	14
6	التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	13
7	حدود الدراسة	14

	الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات	
	تمهيد	
1	تعريف المقاربة بالكفاءات	19
2	أهمية المقاربة بالكفاءات	21
3	أهداف المقاربة بالكفاءات	23
4	مميزات المقاربة بالكفاءات	24
5	مبادئ المقاربة بالكفاءات	26
6	طرائق المقاربة بالكفاءات	27
7	نظريات المقاربة بالكفاءات	29
8	دواعي تبني المقاربة بالكفاءات	32
9	صعوبات المقاربة بالكفاءات	34
10	دور الأستاذ في تطبيق المقاربة بالكفاءات	37
	خلاصة الفصل	39
	الجانب الميداني	
	الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
	تمهيد	

1	منهج الدراسة	42
2	الدراسة الاستطلاعية	43
3	وصف أداة الدراسة الاستطلاعية	45
4	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	46
5	الدراسة الأساسية	50
6	الأساليب الإحصائية	52
	الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج	
1	عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول	55
2	عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني	59
3	عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث	62
4	عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرابع	67
	استنتاج عام	72
	المقترحات	72
	قائمة المصادر والمراجع	75
	الملاحق	

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	44
2	يوضح توزيع عدد الفقرات على أبعاد الاستبيان	46
3	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المقاربة بالكفاءات	47
4	يوضح صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان المقاربة بالكفاءات	47
5	يوضح قيم معاملات الثبات لاستبيان المقاربة بالكفاءات	49
6	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	50
7	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	51
8	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي	52
9	نتائج اختبار" ت "لدلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لعينة ومتوسط الفرضي على مقياس المقاربة بالكفاءات	54
10	يوضح دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس	59
11	يوضح دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية	62
12	يوضح دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي	67

قائمة الملاحق:

الرقم	الملحق	الصفحة
1	استمارة استبيان	79
2	نتائج صدق المقارنة الطرفية	82
3	نتائج نتيجة صدق الاتساق الداخلي	83
4	نتائج ألفا كرونباخ	87
5	نتائج ثبات التجزئة النصفية	86
6	نتائج المتوسط الفرضي و المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات ورقلة	88
7	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات بين الذكور والإناث	89
8	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات بين الخبرات المهنية .	93
9	نتائج اختبار (ت) ا لدلالة الفروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات بين التخصصات.	96

مقدمة

مقدمة

تعتبر التربية أداة تشكيل شخصية الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها ،كما أن التحولات الجوهرية في شتى المجالات خاصة منها التربية والتعليم نظرا لأهمية هذا القطاع في تقدم المجتمع وتنميته بالمواد والكفاءات البشرية التي تحافظ على مكانته العالمية ،فهي تخرجها متشبثة بتاريخها وهويتها وانتمائها ومتشبعة بنور العلم والمعرفة والخبرة لتصنع مجد أمتها دون ذوبان أو انغلاق ،وهكذا نجد الإصلاح التربوي أداة مواجهة التحديات على كافة المستويات ،ووسيلة تحقيق الأهداف في كل الميادين ،ولهذا نال فائق أهمية القصوى والصرامة الكبرى في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المنظومة التربوية مست إصلاحات منذ استقلال من حيث الخصوص البرامج التعليمية، ومع ذلك فقد واجه النظام التعليمي في بلادنا كغيره من الأنظمة التعلمية في العالم العديد من المشاكل من بينها مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة ،ولحل هذه المشكلة تم الاعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم ،من منطلق أن المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم، وهو ما انعكس أيضا على الأستاذ الذي انتقل بدوره من الملقن إلى الموجه والمقترح والمساعد للتلميذ على التجاوز المشكلات في وضعيات مختلفة، فرغم التطور التكنولوجي المذهل وإدخال تكنولوجيا المعلومات إلى المدرسة إلا أنه لا يمكن الاستغناء عن دور الأستاذ أو التقليل من قيمته في العملية التدريسية فالانطلاق من حتمية التجديد حاولت الجزائر من بين الدول التي ازدادت حاجتها لهذا الإصلاحات التربوية الجديدة سعيا لتفادي المشاكل وتطوير أدائها لمسايرة المستجدات ومواكبة المتغيرات التي يعرفها العالم.

فالعملية التدريسية هي عملية يقوم بها الأستاذ، تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ ويتميز يدوره هنا بإيجاب في قاعة الصف وتتضمن عناصر وأبعاد وطرائق ومداخل ومهارات، حيث يصوغ آليات ووسائل تشكل للمتعلم في عملية التعليمة بتفاعل والتواصل، وتزداد أهمية عملية التدريسية خاصة في المرحلة التعلمية لتعليم الأساسي دون أن ننسى هذه المرحلة التي تعتبر الأهم في حياة العمرية للأبناء وهي تتزامن مع فترة حرجة وهي مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والجسمي والتي تمتد ثلاث سنوات بعد تعليم المتوسط ،والأستاذ في هذه المرحلة يواجه الكثير من التحديات لعل أهمها هو الإلمام بجميع جوانب العملية التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات فيما يتعلق بمعرفته بالطرق السليمة في التخطيط للدرس وفق هذه المقاربة وتنفيذه وفي الأخير تقويمه للوصول إلى أهداف الدرس خاصة والعملية التعليمية بصفة عامة.

حيث تناولت الدراسة خطة منهجية تتكون من الإطار النظري وإطار الميداني ,ففي جانب النظري تطرقنا في الفصل الأول من الدراسة إلى تحديد مشكلة الدراسة، التساؤلات، الفرضيات، أهمية وأهداف الدراسة ثم تناولن التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة ،ثم الدراسات السابقة والتعقيب عليها، أما في الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى عناصر المقاربة بالكفاءات إلى تعريفها، مفاهيمها، نظريته، أهميتها ،أهدافها، مميزاتها ،مبادئها ، طرائقها ، دواعي اختيارها ، صعوبتها، دور الأستاذ في تطبيق المقاربة بالكفاءات.

أما الجانب الميداني: قسم الثالث الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تطرقنا فيه إلى المنهج المتبع ،الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وصف عينة الاستطلاعية ،الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ثم إلى الدراسة الأساسية ،وصف عينتها والأداة المستخدمة في الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وفي الفصل الرابع تم فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج ثم استنتاج وبعض المقترحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة
7. حدود الدراسة

1 ـ مشكلة الدراسة:

لقد شهدت الجزائر تغيرات حضارية واجتماعية وثقافية ،حيث تعكف من فترة إلى أخرى إلى إجراء إصلاحا ت في الميدان التربوي أهمها التي عرفتها المدرسة الجزائرية ،وكنتيجة لذلك شرع في تحرير البرامج والمناهج والكتب المدرسية، فلقد أدركت الأمم الحديثة أن الانبعاث الحضاري والتطور الاجتماعي والنمو الاقتصادي مرتبط بما تحققه التربية والتعليم من أهداف وما تزود به الأجيال من القدرات العالية والخبرات المتفوقة القادرة على الإبداع والابتكار لمواجهة التغيرات الحضارية الكبرى، وتحقيق آفاق المستقبل المرغوب.

كذلك يسهم التعليم في إثارة للقوى العقلية عند المتعلم ودوافعه وتحفيزه على التعلم، وزيادة نشاطه في الموقف التعليمي، وتوفير ما يلزم من الكيفيات اللازمة لحدوث التعلم ،وتعديل سلوك وتمثلت مهمته في إكساب المتعلم مجموعة من المهارات والمعارف والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات ،وتنمية قدراته العقلية والأدائية وقيمه الوجدانية (عطية،دس،ص193).

فالنظام التربوي القائم مر بعدة محطات متعددة مفادها تجديدات في أساليب التربية والتعليم وكان للأستاذ إثرها تجارب وممارسات تعليمية والركن الأساسي لها، إلى أن أثار التجديد والتغيير تبرز في مرحلة التعليم الثانوي نظرا لتعود التلاميذ على السلوكيات المعرفية بل يصدق الحكم عليها ويسهل تقيمها من طرف الأساتذة لأنها أصبحت وسيلتهم في حل مشكلات و على تشغيل طاقتهم الفكرية لأنه مهما تباينت خصائص المادة التعليمية يظل التلميذ نفسه ،وكلما عود نفسه على التفكير المنطقي و حل الأزمات التعلمية ، كلما استغل مهارته من مادة إلى أخرى.

(عتيق، 2011،ص134.135)

كما يعد من الوسيط الأساسي والميدان المهم الذي يحدد فيه تشكل أجيال الناشئة، ويرسم فيه معالم هويتها والمستقبل الذي تكون عليه أهدافها، الوطنية ،ومادام النظام التربوي لأي مجتمع من المجتمعات يفترض فيه أن يعمل وفق الثنائية القائمة على التراث الثقافي الوطني واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكوينية لإعداد الأجيال مواطنين غيورين على وطنهم وهويتهم، فان المدرسة الجزائرية مطالبة بتجديد مناهجها بما يتوافق مع حاجات التلاميذ النمائية وميولاتهم وقدراتهم العقلية، فعلى المنظومة التربوية أن تواكب الواقع وتطلعاته لذا كان من ضروري إعداد مناهج تتوافق مع حاجات التلاميذ النمائية وميولاتهم وقدراتهم العقلية وتحقق أهداف محددة لجعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة ليعد إنسان الغد ويجعله ايجابي التفكير و لديه القدرة على التكيف والتفاعل السريع نستنتج من ذلك أن هناك مبررات موضوعية أدت إلى هذا الإصلاح و الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات من بينها استمرار تجدد المعارف، التدهور المستمر لمستوى المتمدرسين، التحولات الجذرية للممارسات التربوية وهذا ما تؤكده دراسة **عواريب(2009)**.

فجاءت المقاربة بالكفاءات في مجال التربية والتعليم باعتبارها مجموع القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من تعبئة المعارف التي اكتسبها في الوضعيات التعليمية التعلمية، وتطبيقها في مواقف غير تعلمية ،إنها بهذا المعنى تلك العمليات الذهنية والإجراءات التطبيقية التي تمكن الفرد من حشد معارفه لتنفيذ مهمة من المهام التكوينية أو التعليمية بأسلوب مرض (حجاج،2013،ص11).

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها توجه بيداغوجي حديث يركز على المتعلم ،ويهدف إلى تنمية قدراته المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل مشاكله اليومية، وتثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة(عتيق،2011ص.135).

فهي تساهم في مساعدة المتعلم على اكتساب معارفه وتحقيق ذاته وتطبيق معارفه في الواقع المعاش.

إضافة إلا أنها ،مقاربة تستدعي العمل ضمن جملة من البيداغوجيات في تطبيقاتها ومنها بيداغوجية الدعم والإتقان ....حتى تمكن المتعلم من مواجهة الانفجار المعرفي والمعلومات الذي يعد تحدي للمدرسة وللحقل المعرفي ككل ساهمت فيه تكنولوجية المعلومات ولإعلام والاتصال. وهذا التنوع البيداغوجي الذي تحوي عليه مقاربة بالكفاءات يحل لنا جانب معضلة الفروق الفردية (أي مراعاتهم وإعطائهم الفرص ككل دون تميز أو تحيز) فكل تلميذ يتعلم وفق قدراته الطرق المواتية للاستجابة ويبحث بنفسه عن الحلول المناسبة في موقف تعليمي معين ،سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها بالرغم من اختلاف المواقف (نصيرة، دس ،ص109)

كما تسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم بها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة ،يتجاوبون من خلالها في عالم الشغل ،وتهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام(مقدم ،2019،ص63).

نظرا لأهمية المقاربة بالكفاءات أجريت العديد من الدراسات حولها، فموضوع المقاربة بالكفاءات تمت دراسته من زوايا مختلفة ومن بين هذه الدراسات نجد:

دراسة **عواريب لخضر (2009)** التي تهدف للكشف عن واقع العملية التقويمية في المدرسة الجزائرية في ظل تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، تكونت عينة الدراسة في مرحلة التعليم الابتدائي من 243 معلما ،بينما تكونت في مرحلة التعليم المتوسط من 80 أستاذا في حين شملت جميع الأساتذة الذين يدرسون مادة

العلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي والذين بلغ عددهم 47 أستاذ وتوصلت الدراسة إلى أن الأقلية من المدرسين فقط يعتمدون اختبارات تقيس كفاءات حيث بلغت نسبتهم 20.54%.

كذلك دراسة **العرابي محمود(2011)** التي هدفت للكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات ،أما عينة الدراسة فتمثلت في 155معلما من معلمي الابتدائية ذكورا وإناثا يختلفون من حيث السن ،الخبرة المهنية ،المستوى التعليمي ،وتوصلت الدراسة إلى تحقق فرضية جزئية واحدة وهي: تخطيط وتحضير معلم المدرسة الابتدائية للدرس يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

كما تؤكد دراسة **حجاج عمر (2013)**التي هدفت للكشف عن اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعتيهم لتدريس، وأثر كل من الجنس والخبرة التدريسية على اتجاهاتهم نحو التقويم بالكفاءات والدافعية للتدريس، إضافة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم بالكفاءات وبين دافعتيهم للتدريس ،تكونت العينة من(209) مدرسا ومدرسة ،ممن يدرسون المواد الاجتماعية موزعين على كامل مؤسسات التعليم المتوسط بولاية ورقلة، و توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(a=0.05)**بين بين اتجاهات المدرسي الجزائر للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والدافعية للتدريس تعزى لمتغير الجنس والخبرة التدريسية ،أن هناك علاقة موجبة (معامل ارتباط0.875)بين الدافعية لتدريس عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط واتجاهاته نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

دراسة **قويدر تمزور(2017)**هدفت الدارسة الكشف عن جودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ولقد شملت العينة علي 25 معلما ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

الاطلاع على واقع الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات في المنظومة الجزائر والكشف عن قدرة المعلم في التعامل مع المقاربة التدريسية القائمة على الكفاءات والصعوبات التي تعترضه ومدى تحقيق الأهداف المتوخاة.

كما أشارت دراسة **دحدي إسماعيل(2018)** التي هدفت إلى الوقوف على مشكلة تربوية والمتمثلة في إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي ولقد شملت العينة 406أستاذ وأستاذة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : يعتمد أساتذة التعليم الابتدائي على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التلاميذ، كما يعتمدون عليها في التقويم التشخيصي والتكويني و التحصيلي ،تتأثر عملية تنفيذ تقويم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات عند أساتذة التعليم الابتدائي ب:التكوين،عددالتلاميذ في الفوج ،المدة الزمنية المخصصة للتقويم.

كذلك دراسة **صالحي نادية (2020)**التي هدفت إلى تقييم عام لمدى تطبيق أساتذة مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي للتعليمية أثناء تدريسهم لمادة التربية الإسلامية وربطها بالمقاربة بالكفاءات وتوصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق بين الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من5سنوات واقل من5سنوات .

أيضا دراسة **مزهود نوال (2021)**التي هدفت إلى الكشف عن واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وشملت العينة 188معلما وتوصلت الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة 0.01 لدى معلمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

كما ذكر **الحاج سعيد إبراهيم. بالعجال الطاهر (2022)** في دراسته التي تهدف إلى الكشف عن واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي وشملت العينة(60)أستاذا وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لتدريس وفق المقاربة بالكفاءات متوسط وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات مستوى تطبيق المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

تناولت الدراسات السابقة متغيرا مشترك ألا وهو موضوع المقاربة بالكفاءات ،لكل دراسة كانت لها أهدافها الخاصة مع و جود بعض التشابه في الأهداف ،اشتركت الدراسات السابقة في كون العينة من فئة أساتذة إلا أنهم اختلفوا معلمين الابتدائي والمتوسط والتكوين، من خلال الدارسات لم يتم التطرق إلى فئة أساتذة التعليم الثانوي.

ومما تم الإشارة إليه من خلال الاستنتاجات السابقة جاءت فكرة القيام بالدراسة الحالية للكشف عن واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات فكان التساؤل العام كالآتي:

ـ ما درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات؟

ولقد تفرعت عنه التساؤلات الجزئية التالية:

2 ـ تساؤلات الدراسة:

ـ هل توجد فروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس؟

ـ هل توجد فروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية؟

ـ هل توجد فروق في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص الدراسي؟

3 ـ فرضيات الدراسة:

ـ درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات متوسطة.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

4 ـ أهمية الدراسة:

– تظهر أهمية الدراسة العلمية في معرفة درجة استخدام المقاربة بالكفاءات والمتغيرات التي تؤثر فيها .

– إثراء المكتبة العلمية بمعلومات ومعارف جديدة فيما يخص موضوع المقاربة بالكفاءات خاصة مع فئة الدراسات التي تتناول هذا الموضوع .

– محاولة دفع المؤسسات التعلمية إلى الاهتمام بالمقاربة بالكفاءات في التدريس.

– تقديم نتائج إضافية فيما يخص المقاربة بالكفاءات في مجال التربية والتعليم .

– أهمية العينة التي تناولتها الدراسة وهي فئة أساتذة التعليم الثانوي ومعرفة درجة استخدامهم للمقاربة بالكفاءات .

– معرفة الأبعاد التي تتحكم في المقاربة بالكفاءات مما يسمح بتدعيمها وبترقيتها داخل الثانويات .

5 ـ أهداف الدراسة:

– معرفة درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات ببعض ثانويات مدينة ورقلة .

– الكشف عن الفروق إن جدت في المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الثانوي.

– الكشف عن الفروق إن وجدت في المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة حسب متغير الخبرة المهنية.

–الكشف عن الفروق إن وجدت في المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة حسب متغير الجنس.

– الكشف عن الفروق إن وجدت في المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة حسب متغير التخصص الدراسي.

6 ـ التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

المقاربة بالكفاءات: هي بيداغوجيا جديدة في التدريس يقوم بها الأستاذ تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية وتعمل على ربط المواقف التعليمية التي يمر بها التلميذ في المؤسسة التربوية بالحياة العملية واستغلال ما توصل إليه من معارف المعبر عنها من خلال أبعاد(التخطيط، التنفيذ، التقويم) ،والتي سوف

تقاس من خلال الدرجة التي سوف يحصل عليها المفحوص في الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية للموسم الدراسي2023/2022.

التخطيط: هو تلك العملية التي تؤدي إلى وضع خطة دراسية تتضمن مواقف تعليمية بما تشمله هذه العملية من عمليات أخرى تقوم على تحديد الأهداف واختيار الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيقها وتقويمها وتنفيذها .

التنفيذ: هو عملية ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التخطيط، فنجاحها يتوقف على نجاح الخطة الموضوعة للدرس من طور السكون في إعداد الدروس إلى طور الحركة، والتفاعل المائل فيما يمارسه من إجراءات داخل الفصل لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.

التقويم: هو مسار يتمثل في جمع المعلومات ومراقبة التوافق بين تلك المعلومات ومجموعة المعايير الملائمة للكفاءات المستهدفة وذلك لاتخاذ قرار مؤسس ،ويرافق التقويم مختلف محطات التعلم ويوجهها وييسر مهمة المتعلم في اكتساب الكفاءات المستهدفة ،وبالتالي يسهم في تحسين التعلم.

7 ـ حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الموسم الدراسي 2022_2023

الحدود المكانية: طبقت الدراسة ببعض ثانويات مدينة ورقلة.

الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة.

الحدود الموضوعية: تمثلت في المتغير المدروس والأداة والمنهج.

الفصل الثاني: المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1 ـ تعريف المقاربة بالكفاءات

2 ـ أهمية المقاربة بالكفاءات

3 ـ أهداف المقاربة بالكفاءات

4 ـ مميزات المقاربة بالكفاءات

5 ـ مبادئ المقاربة بالكفاءات

6 ـ طرائق المقاربة بالكفاءات

7 ـ نظريات المقاربة بالكفاءات

8 ـ دواعي تبني المقاربة بالكفاءات

9 ـ صعوبات المقاربة بالكفاءات

10 ـ دور الأستاذ في تطبيق المقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد المقاربة بالكفاءات ركنا أساسيا من أركان العملية التعلمية وجزء لا يتجزأ منها ، فهي الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحققه من أهداف, والى مدى اتفاق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، مع الإمكانيات المستخدمة ومن خلال الكفاءة يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعلمية من اجل تحقيق الإجراءات المناسبة وعلاجها.

1 ـ تعريف المقاربة بالكفاءات:

1-1 تعريف المقاربة:

المقاربة حسب المنجد في اللغة العربية المعاصرة. قارب الأمر بمعنى: ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه ،أي الصدق في التعامل مع الموضوع ،فالمقاربة حسب "**لاروس**" هي:

ـ أ سلوب معالجة موضوع أو مشكل.

ـ مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

ـ الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج للقرب من الشيء وتحقيقه."

باختصار فان المقاربة هي المساعي والأساليب والأفعال التي يتم استخدامها بشكل متناسق ومتدرج للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود(نايت،2015،ص13).

حسب "**نايت**" استعملت في الجانب التعليمي :"كمفهوم تقني لدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية ,التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية ،لتتأزر من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية بيداغوجية واضحة" (بن فردية ،2015،ص17).

فالمقاربة تعني المساعي والأساليب المستخدمة بشكل منظم للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، كما تعتبر مفهوم تقني يدل على التقارب بين العناصر المكونة للعملية التعليمية من اجل تحقيق غاية تعلمية وفق إستراتيجية تربوية.

تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسالة أو حل مشكلة ،أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية بيداغوجية واضحة(عوا ريب،2009،ص32).

تعني أيضا الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة ،وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم (زايدي،2009،ص49).

فالمقاربة هي الكيفية العامة لنشاط ما لدراسة مشكلة لبلوغ هدف معين والانطلاق في بناء مشروع والسعي إلى حل مشكلة، ويقصد بها في التعليم القاعدة النظرية المتكونة من المبادئ لإعداد برنامج دراسي.

من جهة أخرى هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب ،من طريقة ووسائل ومكان وزمان ،وخصائص المتعلم والوسط وغيرها(عاشوري ،دس ،ص696).

2-1 تعريف الكفاءة:

- التعريف اللغوي :

-جاء في لسان العرب لابن منظور :

كافأه على الشيء مكافأة وكفاه :جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكفؤ والمصدر الكفاءة ويقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له . (جلالي ،2003،ص40)

يعرفها "**بيرنو berrenoud**" الكفاءة من النوع الذي تعد به المدرسة المتعلمين للحياة بقوله" هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفر كلا من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب ،من اجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها "(العرابي،2011،ص69).

أي أنها القدرة التي تساعد الفرد في التعرف على المشكلة والسعي إلى حلها بالاعتماد على المعارف.

-يعرفها أيضا " **بيير جيلي Gellet.p**"على أنها نظام من المعارف المفاهمية (الذهنية أوالمهارية) التي تنظم في مخططات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات التعرف على المهمة (الإشكالية) وحلها بنشاط وفعالية" *بوجمية،2009،ص70)*

-تعرف الكفاءة على أنها سلوك مسؤول ومعتمد، بل القدرة على تجنيد عدد من الموارد في سياق معين ،قصد حل وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة .(نايت،2015،ص14).

-أيضا تعرف على أنها مجموع القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على مشكلة وحلها من خلال نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم في بناء المعرفة (نايت ،2015،ص14).

-تناولها "**دوكتالDeketel**"بشيء من التفصيل على أنها :"مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات "،ويعرفها في موضع أخر بقوله هي القدرة على حشد وإدماج مجموعة لابأس بها من المعارف والمهارات ومعارف الكيان لحل عائلة من الوضعيات المشكل الجيدة الدالة والمألوفة" (بن عامر، ساعد ،دس،ص338).

نستخلص أن الكفاءة هي النشاطات التي يقوم بها المتعلم والقدرات التي تمكنه من دمج المعارف والمهارات لحل المشكلات .

3-1 تعريف المقاربة بالكفاءات:

هي مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين وتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة ،ومسعى هذه المقاربة هي توحيد رؤية تعليم وتعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات وقوامها محتويات وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكيات وتحقيق الملمح المنتظر الكفاءة الشاملة في نهاية مرحلة التعلم.(الحاج سعيد ،بالعجال ،2022،ص17).

باختصار فالمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تنمية كفاءة المتعلم وتوحيد رؤيته من اجل تحقيق "هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد الظواهر الاجتماعية ،ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة(مقدم،دس،ص4).

"هي ابتكار وضعيات تضم المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على :

ـ التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها

ـ تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها

ـ ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعلمية " (بغدادي، د س، ص182) .

الأهداف المسطرة في نهاية المسار الدراسي.

بمعنى أنها بيداغوجية وظيفية تركز على المتعلم وتعتبره محور العملية التعلمية، كما تراعي حاجاته وميوله ،إضافة إلى أنها طريقة لإعداد الدروس اعتمادا على التحليل لوضعيات العمل وتحديد الكفاءات وترجمتها إلى أهداف تعلمية.

ـ عبارة عن تصور تربوي بيداغوجي .ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته (عمارة ،د س،ص150)

– تعرف أيضا بأنها توجه بيداغوجي حديث يركز على المتعلم ،ويهدف إلى تنمية قدراته المعرفية ،والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تسمح له بحل مشاكل اليومية وتثمين معارفه المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة (مقدم،2019،ص63)

من خلال التعاريف السابقة: نستطيع القول أن المقاربة بالكفاءات هي توجه بيداغوجي يهتم بالمتعلم من جانب النفسي والمعرفي ويسعي إلى تطوير كفاءته وتجعل من المتعلم محور العملية التعلمية .

2 ـ أهمية المقاربة بالكفاءات:

تكمن أهمية البحث للمقاربة بالكفاءات في بيان أهمية إستراتيجية الكفاءات باعتبارها حديثة في نظر معظم الفاعلين في العملية التعلمية وبالتالي نسعى إلى إزالة الخلط والغموض الكائن في طريقة استخدام المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ولتوضيح ذلك فيما يلي:

1.2 وظيفة التعلمات:

تعمل على تثبيت التعليمات وترسيخها بالعمل كما أنها تركز على حل المشكلات بامتياز أي أن هذه البيداغوجية ترسخ وتنمي التعلمات بطريقة جيدة.

تهتم المقاربة بالكفاءات بماهو جوهري وأساسي وفعال في التعلمات.

تجعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى التعلم يفترض أن يدخل في علاقة جدلية مع تعلمات المرتبطة بموضوع معين ولهذا فإن المقاربة بالكفاءات طابع فعال في بناء التعلمات.

2-2 بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة :

_الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة ،وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعليمة ذات معنى .

_ تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من ناحية أخرى .وعلى هذا يكمل هذه الربط بين التعليمات في بناء نسقي تعلمي بحيث توظف المكتسبات والتعليمات من سنة لأخرى ومن طور تعليمي لآخر (مزهود، 2021،ص90.91)

3.2 القابلية للتقويم:

على خلاف القدرة فإن الكفاءة قابلة للتقويم ،بمعنى قياس أثر التعلمات من خلال معايير كجودة الانجاز ومدته.

تقويم الكفاءة يقدم بضرورة من المقوم بتحديد مستويات الكفاءة المطلوبة من أجل تحقيق وتفسير أفضل النتائج لمجموعة من البيانات المختلفة (مزهود،2021،ص90.91).

تكمن أهميتها أيضا فيما يلي:

- تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والكفاءة والشخصية المتوازنة الفاعلة .

- جاء كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف.

- تجعل من المتعلم محور أساسيا لها لمقاربة بالكفاءات ،وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم .

- تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مشتقاه من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك (زمام، دس، ص987).

لذلك يجب الأخذ بالحسبان للأهمية البالغة لإستراتيجية المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم محور العملية التعلمية وفق تطبيقها لتنمية قدراته وزرع المسؤولية الذاتية لديه وتمكينه من مواجهة كل مواقف الحياة.

3 ـ أهداف التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات أهداف تسعى إلى تحقيقها والتوصل إليها ومن بين هذه الأهداف نجد:

-البحث عن الجودة والفعالية.

-عقلنة الموارد البشرية، رغبة في استثمارها وتحقيق التكيف السليم للفرد مع بيئته ،هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية و الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة (العرابي، 2011، ص84.85).

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة لتظهر وتتفتح فيستطيع التعبير عن ذاته.

- بلورة استعداداته وتوجهاته في الاتجاهات التي تتناسب وما تسيره الفطرة .

- تدريبه على كفاءة التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل المشكلة حيث تساعد المقاربة بالكفاءات المتعلم في حل مشاكله.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية ،أي الكفاءات التي يكتسبها يطبقها في الواقع.

- سبر الحقائق ودقة التحقيق ووجود البحث وحجة الاستنتاج.

- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به .

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة . (مزهود ،2021،ص91).

تماشيا مع ما تم ذكره فللمقاربة بالكفاءات أهداف تسعى إلى تحقيقها للوصول بالمتعلم إلى تحقيق التكيف والاندماج والتعبير عن ذاته ،وتحسين نوعية الحياة والوعي بدور العلم .

4 ـ مميزات المقاربة بالكفاءات:

إن نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات يساهم في تحسين العملية التربوية من خلال الاهتمام بالمتعلم من خلال التركيز على اهتماماته وحاجاته كذلك التركيز على إعلان معايير ومؤشرات الكفايات المستهدفة كذلك المساهمة في ضبط واختيار الوضعيات التصحيحية كذلك أن يكون عمل المدرس وفق ما توفر لديه من بيانات دقيقة حول مستجدات علوم التربية من اجل ذلك يمكن حصر مميزات هذا النموذج فيما يلي:

_ توسيع مساحة الحرية أمام المتعلم ،حيث يتيح له فرصة التعبير عن آرائه .

– ايلاء للمتعلم الأسبقية عبر التركيز على اهتماماته وحاجاته ،فيجب الحرص على مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم والتي يتم رصدها عن طريق تقويم تشخيصي يساعد على بناء الخطط التي تتلاءم مع الإمكانات الحقيقية للمتعلم وأسلوبه في التعلم وصعوباته ،وذلك في إطار البيداغوجيا الفارقية والتي تأخذ بعين الاعتبار الفوارق بين المتعلمين.

– التركيز على إعلان معايير ومؤشرات الكفايات المستهدفة أثناء تخطيط التقويم ،وذلك في إطار البيداغوجيا التعاقدية.

– التأكيد على مساهمة المتعلم في ضبط واختيار الوضعيات التعديلية والتصحيحية ويدخل في إطار التقييم الذاتي الذي هو نظرة نقدية للإنجازات.

– أن يكون عمل المدرس وفق ما توفر لديه من بيانات دقيقة حول:

– مستجدات علوم التربية بما فيها الديدكتيك.

– معطيات الوسط المدرسي والحياة المدرسية.

– إجراءات التحويل الديدكتيكي والتي تنبثق من تحليل بعض العوامل (العامل المعرفي والعامل الفكري–الذاتي والعامل المنهجي والعامل التواصلي –التربوي).

– تخطيط المدرس للعملية التعليمية يجب أن يتصف بالمرونة التي تسمح بتحسين تدبير الوضعيات التعليمية ووضعيات الدعم ،من اجل تحقيق التعلم الناجح المبني على التشارك والتفاعل والاندماج حيث يكون هناك تفاعل داخل الغرفة الصفية.

– أن يتم تسهيل التعلم وتفعيله ،واغناؤه عن طريق العمل التعاوني في مجموعات وهذا ما يساعد في تحسين العملية التعليمية (الدريج ,2020,ص68).

وأخيرا التركيز على:

– بناء وتطوير الكفايات الصلبة والناعمة والاتجاهات والقيم ’لا على تراكم المعارف وتجميعها.

– الاهتمام بالعدد المحدد من وضعيات التعليم التي تتمحور حول معارف مهمة وتنتج عنها تعلمات مرتقبة (الدريج،2020 ،ص68).

نستخلص مما سبق أن المقاربة بالكفاءات لها مميزات عدة ،فهي تتيح للمتعلم فرصة التعبير عن أرائه واهتماماته وحاجاته ،كما تركز على إعلان معايير ومؤشرات الكفايات المستهدفة أثناء تخطيط التقويم لتحقيق التعلم الناجح والتفاعل داخل الغرفة الصفية.

5 ـ مبادئ مقاربة بالكفاءات:

الجدير بذكر ما تقوم به بيداغوجية الكفاءات على حسب القدرات والبنيات العقلية للمتعلم وتجدر الإشارة من هذا الصدد إلى جملة من مبادئ نذكر منها :

البناء: أي بمعنى استرجاع المتعلم مكتسباته السابقة ودمجها أي ربطها مع الجديدة قصد حفظها في ذاكرته الطويلة . (بوعيشة، بن عمارة، دس،ص10)

_**الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التفرقة بين مكونات الكفاءة والمحتويات والغرض من ما تعلمه (بوعيشة، بن عمارة، دس،ص10)

_**التطبيق:** أي ممارسة الكفاءة بغية التحكم فيها كما أن الكفاءات تعرف عند البعض أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون التلميذ نشطا وحيويا في تعمله. (حاج سعيد، بالعجال،2022،ص21)

_**الإجمالية** :أي يركز عليها المعلم في تحليل الكفاءات من بداية وضعية شاملة بحيث يسمح هذا المبدأ بتأكيد من قدرات ومهارات المتعلم على كل مكونات الكفاءة التي تتمثل في(السياق. المعرفة .الدلالة). (بوعيشة، بن عمارة، دس،ص10)

التكرار: أي تكليف المتعلم بمهام إدماجية لعدة مرات أي للوصول به إلى اكتساب وتزويده بعمق للكفاءات والمحتويات. (حاج سعيد ،بالعجال،2022،ص21)

الترابط:أي هذا المبدأ يسمح لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي تسعى كلها إلى تنمية الكفاءة (حاج سعيد ،بالعجال،2022،ص21)

كما أن هذه المبادئ ركزت على أهم النقاط المهمة ويتم إتباعها المعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

6 ـ الطرائق المصاحبة للتدريس بالمقاربة بالكفاءات:

يرى "**طيب نايت سليمان وآخرون**": أن المقاربة بالكفاءات تقتضي اللجوء إلى الطرائق النشيطة أو الأساليب التربوية الفعالة ،التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي والتعلم النشط.

1.6 طريقة حل المشكلات: ذكر "**نايت**" أن أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة والنشطة في تنمية التفكير عند التلاميذ ومن العمليات أكثر فعالة في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ وتنمية قدراته العقلية وبالتالي زيادة تحصيله الدراسي.

_**حسب "هني"** :أن طريقة حل المشكلات تقدم بديلا مغايرا لما هو مألوف في الممارسات البيداغوجية السائدة ذلك أن هذا النموذج ينطلق من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة التلاميذ ،وتأسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية تعلمية (دحدي،2018،ص101).

–أي أن طريقة حل المشكلات تساعد المتعلم في التعلم وتنمية التفكير لديه وتحقيق ذاته ،وان التعلم هو نتاج مجهود التلاميذ المبذولة.

يرى "**حثروبي**" :بأنها تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية والأدائية لدى المتعلم ،وتوفر له البنية المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة او المجتمع او الحياة العملية(دحدي،2018،ص101).

يمكن تعريفها كما يلي: "هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة(دحدي،2018،ص103.100).

2.6 التدريس بطريقة المشروع: من الطرق التي أقرتها الوثائق المرافقة لمنهاج الإصلاح التربوي وتتضح هذه الطريقة أكثر في مادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة الابتدائية وفي مادة العلوم الفيزيائية في المتوسط والثانوي .

حسب "**خير الدين هني** ": هو أيضا عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات ،انطلاقا من الوضعيات التي يعيشها المتعلم ،وبمعنى آخران التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى المتعلم على انه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل من خلال ما حدده لنفسه من أهداف تميز أنشطته(دحدي،2018ص،106.105).

تعتبر طريقة المشروع من الطرق التي تساعد المتعلم على الإبداع والتفكير الايجابي ويستطيع بناء معارفه بالاعتماد على نفسه.

3.6 مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني:

يرى "**صلاح الدين خضر**" (1998) إن إستراتيجية التعلم التعاوني عبارة عن خطة يصنعها المعلم حيث يتم فيها تقسيم التلاميذ إلى جماعات صغيرة تضم مختلف المستويات التحصيلية مع تعيين احد التلاميذ في الجماعة قائدا لها، ويشارك أعضاء الجماعة في استيعاب المفاهيم والتعميمات ،وتعليم المهارات ، ،ويقتصر

دور المعلم في هذا التنظيم على الإشراف العام على بعض الجماعات وإجراء الاختبارات القصيرة (دحدي،2018،ص107)

التعلم التعاوني حسب" **خير الدين هني**"،(2003)هو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم ينجزون عملا ما بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم ومن أهم سماته انه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ ،فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات ،ويحارب العزلة والانطواء حول الذات.

هذا ويرى "**مارتين**" 1997 أن التعلم التعاوني عبارة عن نموذج للتدريس ،يعمل فيه التلاميذ جنبا إلى جنب في مهام حل المشكلات والمراجعة أو حل الألغاز العلمية وتنفيذ المهام العملية والعلمية لتحصيل أهداف تدريس العلوم (دحدي،2018،ص107-108).

وخلاصة القول أن المقاربة بالكفاءات تعتمد على طرائق تربوية من بينها طريقة حل المشكلات طريقة التدريس بالمشروع، إستراتيجية التعلم التعاوني وهذه الطرق تساعد المتعلم في الفهم وتثير دافعتيه نحو التعلم وزيادة التفاعل الصفي ورغبة في التعلم.

7 ـ نظريات المقاربة بالكفاءات:

لقد تعددت الاتجاهات المفسرة للمقاربة بالكفاءات وذلك حسب ما يعنيه لهذا الاتجاه بإضافة إلى ما يرمي إليه ،وفيما يلي سنحاول عرض أهم النظريات التي فسرت مقاربة بالكفاءات حسب منهجها وأفكارها .

1.النظرية المعرفية:(cognitive theory)

ترتبط طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات بالنظرية المعرفية التي تم إبراز بصمتهم كل من الباحثون والمعرفيون منهم (بياجيه piajet)و(برونر bruner)و(أزوبل auzobel)،حيث يرون بأن سلوك وظيفة الفرد وأن البيئة المعرفة لا تحتوى على المعرفة القبلية لكنها تتضمن بعض استراتيجيات التي يوظفها المتعلم لحل مشكلاته ومعالجة جميع المواقف التعلمية التي توجهه ،وهذا ما يميز كل فرد بمكتسباته من بنيته العقلية في كيفية وضع استراتيجياته بمسؤولية في معالجة مواقف التعليمي ،وهذا ما ركز عليه المعرفون كثيرا في أية عملية تعليمية على الامكانيات وقدرات الذاتية للمتعلم. .(عوريب ،2009،ص39).

2.النظرية البنائية :(structure theory)

لها رابط سميك بطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتي يتزعمها جان بياجيه التي جاءت لتعديل وتصحيح النظرة السلوكية للتعلم، ومن أبرز الانتقادات التي وجهها بياجيه إلى النظرية السلوكية فني هذا المجال التي تعتبر بأن سلوك الفرد ليس له رابط بجميع الحالات بمؤثر خارجي أي بوجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية ،وليس بضروري أن يكون مثير ليحدث نشاط عصبي على شخصية الفرد وتعود نظرة بياجيه بأن المثير الخارجي لايوجد له أية فعالية أي لم يكن استعداد على مستوى الذات .

الحوصلة من هذا الصياغة إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة آلية من منظور سلوكي ،فإنها من المنظور البنائي تعتبر علاقة ديناميكية وعلى النظرية البنائية تقوم على أساس هذه الجملة "بأن ادارك الخبرات والمثيرات البيئة الجديدة ليست مجرد عملية تسجيل سلبي لما هو مدرك " وسماها بياجيه عملية "التمثل" أي بمعنى عملية تغير ودمج الخبرات و المعارف إلى شيء مناسب للمدركات الجديدة تعتمد على

المخططات والبنى المعرفية المنظمة النابعة من الفرد(عواريب ،2009،ص40.39).

3. نظرية معالجة المعلومات (theory information processing)

وفي هذه النظرية يوجد العديد من العوامل الأكثر أهمية وقيمة في ظهورها التي صدرت في مجال الإعلام الآلي ونظرا لتشابه الكبير بين الحاسوب وذاكرة الإنسان في حفظ ومعالجة المعلومات والحاسوب لديه ثلاثة مراحل يمر بها وهي:

1-مرحلة إدخال المعلومات input : والمتحكمة في استقبال المعلومات في الحاسوب من الخارج.

2-مرحلة المعالجة وتنفيذ البرنامج brogrqmme execution ويوجد فيها الحاسوب المتحكم في تخزين وتنظيم المعلومات بلغته الخاصة .

3-مرحلة إخراج المعلومات Out. Putحيث يتم الحاسوب في نهاية عمله النهائي بإخراج النتائج المحصلة عليها

وكذلك الأمر الذي يخص إنسان يمر بمراحل في معالجته للمعلومات وتبرز هذه المراحل فيما يلي :

_مرحلة تسجيل المعلومات: التي يستقبل فيها المثيرات الخارجية عبر الحواس.

_مرحلة التخزين Stockqge : التي يتم فيها ترميز وتخزين المعلومات بطريقة مرتبة ومنظمة

_مرحلة الاسترجاع: التي يقوم بيها الإنسان باسترجاع المعلومات وتوظيفها على حسب المواقف التي تصادفه، فإن هذه النظرية تنطلق من أن التعلم محكوم بالطريقة تستقبل المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها مرة أخرى عند الحاجة إليها .

استنادا إلى ما سبق نستنتج أن هذه النظريات كلها تقوم على ثلاث معطيات أساسية :

_ عملية التعلم ليست مجرد استقبال لمثيرات معينة ، واستجابة بطريقة آلية كما تدعى ذلك النظرية السلوكية ، تعتمد على ما يمتلكه المتعلم من قدرات ذاتية .

_تقوم هذه النظرية على أساس علم النفس المعرفي الذي يؤكد على المعالجة لذاتية لمشكلات والمواقف.

_تعتمد هذه النظرية وفق إستراتيجية يقوم بيها المدرس لمساعدة المتعلم في بناء المعرفة وليس استقبال المعرفة .(عواريب ،2009، ص42.41).

لقد تناولنا بعض النظريات المهمة التي ركزت على الفرد من كل جوانبهم منها النظرية المعرفية التي تنص على معرفة قدرات ومهارات الذاتية النابعة من المتعلم ونظرية البنائية التي كان لها طابع جيد من ناحية الفرد في تحدي المثيرات الخارجية وموجتها مما يجعله اجتماعي يتفاعل مع حل مشكلاته والنظرية الأخيرة التي علينا أن ننبه بها هي معالجة المعلومات التي ركزت علي استقبال وتخزين واسترجاع المعلومات لدى المتعلم في عملية التعلمية وفق مقاربة بالكفاءات.

8 ـ دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

انطلاقا من الانعكاسات السلبية للمقاربة بالأهداف والتي ترتب عنها تعليم غير متكامل وسلسلة من الأهداف يصعب صياغتها ،كل هذا فرض القائمين على العملية التربوية للتحرك والبحث على استراتيجيات

جديدة فقد خطت الجزائر نحو تبني المقاربة بالكفاءات، ويمكن ايجاز دواعي تبني الجزائر للمقاربة بالكفاءات في ما يلي:

ـ تجاوز الواقع التربوي القائم على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج الدراسية المنفصلة.

ـ تفادي التجزئة المعتمدة التي تقع على الفعل التعليمي باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

ـ الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات والميول مع ربط البيئة بحاجات التلاميذ.

– إعطاء مرونة اكبر لانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم (صالحي، 2020،ص114-115).

لابد من الإشارة إلى الدواعي العلمية والتكنولوجية التي ترتكز إلى الارتقاء بالمتعلم إلى ما ينشده الهدف الأساسي للإصلاح وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والانجازات والمهارات المنظمة ،تجعله في صلب وهذه الطرق تساعد المتعلم في الفهم وتثير دافعتيه نحو التعلم وزيادة التفاعل الصفي ورغبة في التعلم لذلك تم اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لأنها تحلل الوضعية التعليمية التعلمية إلى وضعيات فرعية (خطوط، جلاب،2018، ص11)

استخلاصا لما سبق تعتبر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بيداغوجية تركز على المتعلم، وتهتم بالخبرة التربوية كما تعطي مرونة اكبر للانفتاح على المعرفة.

إضافة الى ما أشار إليه العرابي فالمقاربة بالكفاءات اعتمدت نتيجة لـ:

ـ التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا).

ـ الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من اجل المنفعة بمعنى تحقيق غرض معين والمتمثل في المنفعة.

ـ اتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر، جعل الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجد.

ـ ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية أي عدم ربط المعارف بالواقع المعاش.

ـ عدم مواكبة التقويم عملية التعليم، واقتصاره على مدى تحصيل المعارف (العرابي،2011 ص،82)

من خلال ما سبق نستطيع القول أن المدرسة الجزائرية اعتمدت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات نظرا لتحولات الحالية المرتكزة على المردود واتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر.

9 ـ صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري:

توجد في تطبيق المقاربة بالكفاءات صعوبات كثيرة من قبل المعلمين منها عدم تحضير للمشروع في تطبيقها وصعوبة فهم المقاربة في حد ذاتها وسنتناول من بين الصعوبات صعوبتين ،نجد أن تجاوزهما يساعد كثيرا في إنجاح تطبيق هذه المقاربة وتتمثل هذه الصعوبات في مستويين بارزين هما :

1.9 على مستوى تكوين المعلمين: إذا أردنا أن نقوم الأستاذ على مستوى أدائه المهني، فان هذا التقويم يأخذ ثلاثة كفاءات أساسيتين:

2.1.9 الكفاءة المعرفية: وهي التي تتمحور حول كل ما له علاقة بتكوين أي في المادة العلمية التي يدرسها وفي هذا الصدد لا وجود لأعذار تحول بين الأستاذ وتقديم المادة العلمية بالشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهاج ،وبناء على ذلك فأنه يوجد ارتباط وثيق بين كفاءة الأستاذ المعرفية ونتائج التلاميذ الدراسية ،وتزيد قوة الارتباط كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية ،لأنه يصبح غير قادر على التدريس بالمستوى المطلوب إذا لم يكن تكوينه التخصصي قويا متينا (لكحل ،دس،ص.86)

3.1.9 الكفاءة البيداغوجية: ونعني بها كل ما يتعلق بكيفية إيصال المعارف في أحسن صورة ،وحرص على أن الكفاءة تستند على دعامتين أساسيتين هما فهم المتعلم والتحكم البيداغوجي، أي على برامج التكوين تكون متضمنة لشتى المعارف التي حول خصائص المتعلم الذهنية والعضوية والانفعالية ،وأيضا تكون متضمنة كل الدعائم البيداغوجية التي تساعد من السير والمتابعة وما تحتويه من عناصر التشويق وحسن التوظيف الوسائل التعليمية وتطبيق الطرق والاستراتيجيات المتناسبة في التدريس وخلق جو من المنافسة والمشاركة والتفاعل الصفي والحرص على التحكم في أساليب التقويمية . (لكحل ،دس،ص87.86)

4.1.9 القدرة على البحث: إن الأستاذ لا يمكنه الاكتفاء بتكوينه القاعدي أو التكوين أثناء الخدمة لإنجاز مهامه بطريقة جيدة وفي أحسن وجه، بل عليه اكتساب قدرة ذاتية تجعله وتمكنه من المواكبة المستمرة والمستجدات في الميدان التربية الخاصة على مستوى البيداغوجي ومن جهة أخرى أصبحت أكثر تعقيدا وتطبيقها وأكثر صعوبة مما يتطلب جهدا ذاتيا على المستوى النفسي أن يبرز فيها الدافعية فكلمها ارتفعت تحرر الأستاذ من النمطية وأصبح باحث من جديد سواء على مستوى المهني أوفي مجال التخصص ومجال البيداغوجي الذي يشعره برضا في عمله(لكحل،دس،ص87.86)

ومن بين هذه الكفاءات الثلاث تعتبر من الكفاءة البيداغوجية أكثر تأثير على المعلم بحيث أن الاحتكاك بتلاميذ ينتج لنا جانب معرفي لديه ويسهل الحكم على مستوى المعلم فيه باعتبار أن المعلم الجزائري لديه القدرة على البحث أمر صعب وبعيد المنال ،ومن خلال هذه التجربة التي قام بها الباحث في مشاركته في تأطير تكوين المعلمين والمفتشين وفق المقاربة بالكفاءات وعلى هذا وقفه على صعوبات الميدانية التي تواجه المعلمين، وتتمثل في:

_عدم التميز مقاربة بالكفاءات بالمقاربة بأهداف. هو ما أدى إلى تقديم الكثير من الدروس دون أي تغير في كيفية التقديم .

_عدم التحكم في تطبيق مراحل الحصة التعليمية بدأ من وضعية الانطلاق إلى مرحلة بناء المعرفة .

_عدم التحكم في تطبيق توجيهات الوثائق المرافقة للمناهج.

_عدم التحكم في وسائل التعليمية وتنويعها حسب متطلبات المقاربة الجديدة. (لكحل،دس،ص87.86)

2.9 على مستوى التقويم:

إن مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم ،ويعتبر التقويم ربطة وصل بينه وبين المقاربة الجديدة فأغلبية الصعوبات التي يوجهها الأساتذة ترتبط بهذا العنصر وأبرز هذه الصعوبات الناتجة عن ضعف التكوين لدى الأساتذة في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

_عدم فهم المصطلحات المهمة في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات منها الوضعية المشكلة الإدماج مستوى الكفاءة في تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بأهداف ،فأصبح التغير الجديد لاسمها المقاربة بالكفاءات لكن ظل التطبيق بد تغير .

_ صعوبة بناء الامتحان وتقنيته وفق متطلبات المقاربة

_ صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها.

_ صعوبة بناء سلم التصحيح.(لكحل،دس،ص87.86)

وفي الأخير نجد صعوبات يعاني منها كل من الأساتذة ولقد قمنا بذكرها لكن من الأجدر نصح الأستاذ التربوي بتصحيحها وذلك لسيرورة التعليم الجيد.

10 ـ دور الأستاذ في تطبيق المقاربة بالكفاءات:

يعتبر دور الأستاذ أثناء تقديمه للدرس وفق المقاربة بالكفاءات مهم جدا في توصيل المعلومة للتلاميذ ,وتبرز مهامه فيما يلي :

_ منشط للحصة حيث يقوم بتنويع الطرائق والأنشطة لاستيعاب التلاميذ لموضوع الدرس.

_منظم للوضعيات التعليمية التعلمية وواضع ومبتكر لها من الواقع.

_يوجه ويسهل عملية البحث عن المعلومات وهذا ما تؤكده دراسة "**بونوة "(2014).**

–يحفز التلاميذ على حل المشكلات والوضعيات الإدماجية وحل المشاريع بدل حفظها وتخزينها تراكميا .

–يراعي الجوانب المعرفية ،والنفسية لتلميذ.

–مرافقة التلاميذ في بحثهم واكتسابهم المعلومات .

–معالجة الصعوبات والعراقيل التي تعترض المتعلم في مساره الدراسي .

-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

-يحدد البيداغوجيات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

-يقوم بتنمية المهارات والقدرات العقلية للتلميذ وإكسابه اتجاهاته.

-يجعل من المتعلم قادرا على إكسابها معارف ومهارات بالتعلم الذاتي .

-ربط التعلم لدى التلاميذ بالواقع ،أي تطبيق معارفه وقدراته في الواقع المعاش.

نستخلص أن للأستاذ دور كبير في المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية ويراعي حاجاته النفسية والمعرفية والعقلية، وربط معارفه بالبيئة المحاط بها.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن للمقاربة بالكفاءات بالغة بالنسبة للمتعلم لما تحقق من أهداف تجعله يتكيف مع بيئته المدرسية ,وهذا من خلال تطبيق عدة طرائق تدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من بينها طريقة حل المشكلات وطريقة التدريس بالمشروع وإستراتيجية التعلم التعاوني وهذا راجع إلى دور الأستاذ في مرافقة التلاميذ في دراسته وتحفيزه ومراعاة الجوانب المعرفية والنفسية له.

الجانب الميداني

الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية

اهداف الدراسة الاستطلاعية

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية

بعض الخصائص السيكو مترية للأداة الدراسة الاستطلاعية

ثالثا: الدراسة الاساسية

وصف عينة الدراسة الاساسية

وصف الأداة في صورتها النهائية

الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعد تناولنا للجانب النظري والذي يمثل القاعدة الأساسية والخطوة الهامة للموضوع المدروس ,سنتطرق الآن إلى الجانب الميداني ،حيث يتم التعرض إلى منهج الدراسة والتعرف على الدارسة الاستطلاعية والهدف منها ووصف عينتها والتأكد من بعض الخصائص السيكومترية ،وكذا التعرف على الدراسة الأساسية ووصف مجتمع وعينة الدراسة كذلك وصف الأداة في صورتها النهائية وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة .

أولا: منهج الدراسة

المنهج الوصفي كونه يعتمد على وصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عنها وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (عبد المؤمن ،2008،ص287).

– انطلاقا من طبيعة موضوع الدراسة الحالية والمعلومات المراد الوصول إليها للكشف عن درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات بورقلة ،ومن خلال التساؤلات المطروحة والتي نسعى للإجابة عنها، فالمنهج الأنسب هو المنهج الوصفي الاستكشافي كون الدراسة استكشافية في منطلقها واعدت إلى دراسة الفروق الممكنة في المتغيرات(الجنس ،التخصص الدراسي ،الخبرة المهنية)، واستكشاف الفروق الموجودة بين متغيرات الظاهرة المدروسة كذلك وصف الظاهرة المدروسة.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أساسية وأولية في البحث العلمي ،كونها تحقق الاطلاع على كل جوانب الدراسة .

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

- التأكد من صلاحية استبيان المقاربة بالكفاءات وذلك بحساب صدقه وثباته .
- التأكد من الخصائص السيكو مترية للدراسة.
- تتيح للباحث الاطلاع على المشكلة بكل نواحيها.
- استكشاف الميدان الذي تجرى فيه الدراسة.

2. /وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في اساتذة التعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة شملت العينة (30) والتي طبقت الثانويات(ثانوية مالك بن نبي ،علي ملاح ،مبارك ميلي، عبد المجيد بومادة بورقلة) .و تم اختيارهم بطريقة عرضية.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

المتغير		العدد	النسب المئوية	المجموع
الجنس	ذكور	16	53.33%	100%
	إناث	14	47%	
الخبرة المهنية	أقل من 10سنوات	16	53.33%	100%
	أكثرمن10 سنوات	14	47%	
التخصص	أدبي	15	50%	100%

الدراسي	**علمي**	**15**	**50%**	

يمثل الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغيرات (الجنس، الخبرة المهنية،التخصص الدراسي)، ولقد قدر عدد الاساتذة الذكور ب(16) ،وذلك بنسبة 53.33%والاناث ب(14) وذلك بنسبة47%،أما الخبرة المهنية فكان عدد الأساتذة الذين خبرتهم أقل من10 سنوات قدر عددهم (16) وذلك بنسبة53.33%،و الاساتذة الذين خبرتهم أكثر من10 سنوات قدر عددهم (14) وذلك بنسبة 47%،أما التخصص الدراسي فقدر عدد الأساتذة الأدبيين (15) وذلك بنسبة50%،والأساتذة العلميين (15) وذلك بنسبة50% .

3. / وصف أداة الدراسة الاستطلاعية:

تم الاعتماد على الاستبيان إذ بواسطته يتم جمع بيانات تساعد على وضع تخطيط سليم لبرامجها ،ويستخدم أيضا في البحوث الاجتماعية كوسيلة مساعدة في جمع البيانات عن الظواهر الاجتماعية القابلة للقياس.(عبد المؤمن،2008 ، ص207).

اذ أن الاستبيان وسيلة أو أداة يستخدمها الباحث للتوصل إلى المعلومات .

وقد تم اختيار الاستبيان لتوافقه مع أهداف وطبيعة ،وجمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة من أفراد العينة ،وهو معد من طرف " العرابي محمود"(2011) (استخدمها في دراسته حول) ى: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات ،دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية في مستغانم ومحاولة بناء استبيان

–يتكون الاستبيان من 34 بند و3 بدائل (دائما –أحيانا –أبدا) والأوزان المقابلة لها هي :دائما(3) ،أحيانا (2) ،أبدا ،(1) ،علما أن جميع فقرات المقياس ذات صياغة ايجابية.

جدول رقم (2) يوضح: توزيع عدد الفقرات على أبعاد الاستبيان

الرقم	البعد	الفقرات التي يقيسها	مجموع الفقرات
1	التخطيط	1-5-8-12-15-18-21-24-25-27-30	11
2	التنفيذ	2-4-6-9-11-13-16-19-22-28-31-33-34	13
3	التقويم	3-7-10-14-17-20-23-26-29-32	10

4/ تقدير بعض الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ. الصدق:

ومـن أجـل التأكـد من صـدق أداة الدراسة اعتمدنا على نوعين من الصدق، وهما صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي.

1/ صدق المقارنة الطرفية:

تم حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لاختبار مدى قدرت الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا في السمة المراد قياسها لدى (30) فرد وبعد تطبيق الأداة وتصحيحها وإعطاء درجات الأفراد تم ما يلي :

ـ ترتيب الأفـراد تنازليـاً حسب الدرجـة الكليـة من العليا إلى الدنيا وأخذ نسبة (33% العليا)، ونسبة (33 % دنيا)، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفئة العليا والدنيا، ثم حساب نسبة (ت) للعينتين بواسطة spss النسخة 25 حيث (ن1 =10) و(ن2 = 10)، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم (3) يوضح: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المقاربة بالكفاءات

الفئة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	قيمة sig	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	10	76.00	7.78	ـ 7.510	18	0.000	0.05
الفئة العليا	10	95.80	2.97				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (3) يتبين أن قيمة (ت) قدرت (ـ 7.510) وهي دالة عند درجة الحرية (18)، حيث أن قيمة تساوي (sig= 0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، وبالتالي فاستبيان المقاربة بالكفاءات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي مميز وهو على قدر مقبول من الصدق، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

2 / صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من أجل معرفة أن فقرات أداة الدراسة مترابطة فيما بينها، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان المقاربة بالكفاءات

جدول رقم (4) يوضح: صدق الاتساق الداخلي بين البعد والدرجة الكلية لاستبيان المقاربة بالكفاءات.

رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig	رقم السؤال	قيمة R	القيمة الاحتمالية Sig
1	0.552**	002.	18	0.631**	000.
2	0.571**	.001	19	0.552**	002.
3	0.539**	002.	20	0.436*	016.
4	0.591**	001.	21	0.607**	004.
5	0.653**	000.	22	0.643**	000.
6	0.515**	004.	23	0.622**	000.
7	0.496**	005.	24	0.471**	009.
8	0.590**	001.	25	0.488**	.006
9	0.712**	000.	26	0.508**	.004
10	0.280	.134	27	0.731**	000.
11	0.322	.082	28	0.478**	.008
12	0.491**	.006	29	0.509**	.004
13	0.504**	005.	30	0.460**	.011
14	0.628**	000.	31	0.589**	.001
15	0.572**	001.	32	0.427**	.018

16	0.415**	022.	**33**	0.510**	**.005**
17	0.383*	.037	**34**	0.495**	**.005**

توضح النتائج في الجدول أعلاه صدق الاتساق الداخلي لاستبيان استبيان المقاربة بالكفاءات، حيث قدرة قيم معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للأداة بين (0.280) و (0.731)، حيث تم الاحتفاظ بكل الفقرات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05)، وتم حذف الفقرة رقم (10 – 11) لأنها لم تكن دالة عند هذه المستويات، لنتحصل على أداة تتكون من (32) فقرة تقيس استبيان المقاربة بالكفاءات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي.

ب ـ الثبات:

حيث تم إجراء خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها، وقمنا بحساب كل من معامل ثبات الفاكرونباخ وثبات التجزئة النصفية، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (5) يوضح : قيم معاملات الثبات لاستبيان المقاربة بالكفاءات

الأبعاد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبرمان براون)	
			(R)قبل التعديل	R)بعد التعديل
الأداة ككل (المقاربة بالكفاءات)	32	0.921	0.737	0.849

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل الثبات باستخدام الفاكرونباخ لاستبيان المقاربة بالكفاءات قدرت بـ(0.921)، أما قيمة معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد ارتفعت قيمة "ر" بعد تصحيحها

بمعادلة سبرمان براون من (0.737) إلى (0.849)، مما يدل على أن استبيان المقاربة بالكفاءات الموجه لأساتذة التعليم الثانوي يتمتع بقدر عالي من الثبات، وبالتالي يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

ثالثا: الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية المتمثلة في الصدق والثبات ضمن إجراءات الدراسة الميدانية سنتطرق إلى الدراسة الأساسية.

1 ـ وصف عينة الدراسة الأساسية:

تعد الدراسة الأساسية المكمل الأساسي للدراسة الاستطلاعية ولجمع بيانات الدراسة 'تم توزيع 107 استبيان على 107 أستاذ وأستاذة للتعليم الثانوي ببعض ثانويات مدينة ورقلة في الموسم الجامعي2022/ 2023 الذين تم اختيارهم بطريقة عرضية وبعد الحصول على استجابات الأساتذة تم استرجاع 100 استبيان .

وفي ما يلي توزيع أفراد العينة الاساسية حسب المتغيرات التالية(الجنس، الخبرة المهنية ،التخصص الدراسي)

أ_ حسب الجنس:

جدول رقم (6)يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس :

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	**44**	**44%**
إناث	**56**	**56%**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) أن نسبة الاناث قدرت 44%من عينة الدراسة الأساسية ونسبة الذكور 56% .

ب _ حسب الخبرة المهنية:

جدول رقم (7)يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
أقل من10 سنوات	**58**	**58%**
أكثر من10 سنوات	**42**	**42%**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (7) أن نسبة الخبرة المهنية أقل من10 سنوات التي قدرت**58%** من عينة الدراسة الأساسية ونسبة أقل من10 سنوات**42%** .

ج_ حسب التخصص الدراسي:

جدول رقم (8)يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الدراسي للأستاذ

التخصص الدراسي	العدد	النسبة
علمي	**49**	**49%**
ادبي	**51**	**51%**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن نسبة التخصص الدراسي ، تخصص علمي قدرت 49%من عينة الدراسة الأساسية ونسبة تخصص أدبي 51% .

2/ وصف أداة الدراسة الاساسية في صورتها النهائية:

من اجل الكشف عن واقع استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات ببعض ثانويات مدينة ورقلة تم الاعتماد على استبيان وقد ضمت الأداة بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية 32 بند، وحذف البند 10و11 لأنها لم تكن دالة عند المستويات (0.01) و(0.05) وكل الفقرات كانت موجبة .

3 / الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

لتحقيق أهداف الدراسة قمنا بتفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائيPachage for the Social Sciences Statistica(SPSS25v)، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

ـ النسب المئوية:

ـ المتوسط الحسابي : لحساب متوسطات درجات الأفراد.

ـ الانحراف المعياري :لمعرفة مدى تباعد القيم عن المتوسط .

ـ معامل الارتباط بيرسون : لحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد أداة الدراسة.

ـ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: لدلالة الفروق بين متوسطين لعينتين غير مرتبطتين.

ـ معامل الفاكرونباخ : لقياس ثبات أداة الدراسة

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الأول

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرابع

الاستنتاج العام للدراسة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج وفق ترتيب التساؤلات المنهجية والإحاطة بها بجملة من الأسباب والعوامل في ضوء ما هو منصوص عليه في الإطار النظري والدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحالية.

1 ـ عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول:

1 ـ 1 عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل الأول: ما درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات؟

ومن أجل الإجابة عن هذا التساؤل تم حساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي للمقياس ومتوسط العينة، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لدرجات عينة الدراسة على مقياس المقاربة الكفاءات ،والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (9):نتائج اختبار "ت" لدلالة هذه الفروق الفرق بين المتوسط الحسابي لعينة الدراسة والمتوسط الفرضي على مقياس المقاربة بالكفاءات.

العينة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
100	99	64	80,35	7,67	21,31	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9)أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة قدر بـ (80,35) بانحراف معياري قيمته (7,67)، وهو متوسط أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس والذي قدر بـ (64)، وقد بلغت قيمة

اختبار "ت" لحساب دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي ومتوسط العينة (21,31) عند القيمة الاحتمالية0.000Sig =ودرجة حرية (99) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01). وهو ما يدل على ارتفاع درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات.

1 ـ 2 تفسير ومناقشة التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على الآتي: ما د رجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات؟ وبعد المعالجة الإحصائية جاءت نتيجة التساؤل الأول على أن درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات مرتفعة، ويمكن تفسير ومناقشة ذلك بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

قد تعود درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات المرتفعة، ربما إلى الفهم الكافي من قبل الأساتذة لها، ولكيفية تنفيذها مع التلاميذ داخل حجرة الصف، وكذلك إلى إدراكهم بأهمية ونوع الأهداف البيداغوجية المحققة من جرائها للتلاميذ والمنظومة التربوية، الأمر الذي بدوره قد يجعل هناك طاقة ذاتية علمية لأساتذة التعليم الثانوي من الإطلاع والتكوين والإعداد لنظام وطريقة المقاربة بالكفاءات بناءً على مضامينها وأهدافها ،أيضا الى التشجيع المعنوي مما يولد لديه الرغبة والدافعية التعليم ،المعاملة العادلة من طرف أفراد المؤسسة إضافة إلى تشجيع الأستاذ الممتاز والنشيط ،كما تؤدي طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات إلى خلق جو انفعالي داخل الغرفة الصفية بحيث يراعي الأستاذ اهتمامات المتعلم وميوله واتجاهاته ،مراعاة الفروق بين التلاميذ التنويع في طرق التدريس بالاعتماد على طريقة حل المشكلات وطريقة العمل بالمشروع واستراتيجية التعلم التعاوني ولا يفوتنا أن ننوه إلى البيئة المناسبة للتدريس، وملائمة المعرفة للمستوى الذهني للمتعلم .

كما قد تنعكس إيجابا على كفاءات وقدرات التلاميذ، وهذا ما يجعل أستاذ التعليم الثانوي يبرز بدوره لدى التلاميذ بمجرد طرحهم للدروس والوضعيات الإدماجة بطريقة المقاربة بكفاءات حل المشكلات وطاقات وكفاءات ذاتية كامنة لديهم، مما يجعلهم يتحملون مسؤولية تعلمهم أنفسهم بأنفسهم ويرفع لديهم من عوامل الحماسة والدافعية والإنجاز والطموح، وتوليد الأفكار وهذا بدوره عندما يبرز عند التلاميذ الثانوي ويلاحظ إنتاجه أساتذة التعليم الثانوي ما يشجعهم إلى احتراف الممارسة واستخدامه بيداغوجيا وتربويا لطريقة المقاربة بالكفاءات مع التلاميذ داخل الحجرات الدراسية الصفية بالثانوية، اضافة الى دوره المتمثل في تنويع طرائق التدريس والأنشطة للاستيعاب التلاميذ لموضوع الدرس ،مراعاة للجوانب النفسية والمعرفية ،مرافقة التلاميذ ومراعاة الفروق الفردية ،معالجة الصعوبات والعراقيل التي تعترض المتعلم .

قد يعود كذلك إضافة إلى الإدراك الذاتي للأستاذ بأهمية هذه الطريقة البيداغوجية في تعليم وتعلم التلاميذ وكذا من مكاسبها التعليمية والمعرفية لقدراتهم وآفاقهم المستقبلية، ربما إلى الدور الإداري في حث وتشجيع كل من الإدارة المدرسية أساتذتها باستخدامها وممارستها وفقا لمضامينها وأهدافها، وحرصها في إعداد وتكوين الأساتذة ورقابتهم من الحين للآخر من خلال الاجتماعات البيداغوجية الدورية وكذا في دور الذي تساهم به الدورات البيداغوجية التكوينية في تهيئة الأداء التدريسي للأستاذ، الأمر الذي بدوره قد يجعل الإدارة وفقا لهذا الحرص غلى تهيئة الموارد البشرية ذات الكفاءة والاختصاص وتوفير لكافة الوسائل التعليمية البيداغوجية من مراكز البحث الممكنة والمخابر وقاعات وأجهزة الإعلام الآلي وغيرها التي تساهم في استخدام الأستاذ لطريقة المقاربة بالكفاءات بمعطيات متوافرة سواء لأدائه التدريسي وسواء آخر لتلبية الأهداف من خلال توافرها بالنسبة للتلاميذ مما يساهم في الرفع لديهم من الاطلاع والبحث وحل وضعيات الإدماجة وغيرها في كافة المواد الدراسية والأنشطة والمشاريع المكلفين بها، كما قد يعود ربما الى دور الأستاذ بتويع طرائق التدريس والأنشطة.

ما تؤكده كذلك دراسة"**عبد القادر بن يونس**" (2010)تحديد المشكلات النفسية التي يعاني منها تلاميذ الطور المتوسط ودور المقاربة بالكفاءات في التخلص منها: بحيث أسفرت الدراسة أن المقاربة بالكفاءات دور في تنمية مختلف الصفات النفسية والتخلص من بعض المشكلات النفسية، وهذا من خلال جوانب الشخصية الثلاث التي ترتكز عليها وهي الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب الحسي الحركي، كما استنتج هذه التطورات التي تحدث للمواقف تظهر بعد الكفاءة الختامية لكل مستوى، ويوصي الباحث في الأخير على الاهتمام بدراسة دور التدريب بالمقاربة بالكفاءات في تنمية الصفات النفسية كل على حدا. (بن يونس، 2010، ص21)

قد يرجع ذلك الى أهمية المقاربة بالكفاءات في مجال التقويم، بمعنى أن الكفاءة قابلة للتقويم اي قياس أثر التعلمات من خلال معايير كجودة الإنجاز ومدته ،فتقويم الكفاءة يقدم بضرورة من المقوم بتحديد مستويات الكفاءة المطلوبة من أجل تحقيق وتفسير أفضل النتائج لمجموعة من البيانات المختلفة(مزهود،2021،ص91).

وهذا ما توضحه دراسة "**دحدي إسماعيل**"**(2018)** التي هدفت إلى الوقوف على مشكلة تربوية والمتمثلة في إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي وتوصلت الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يعتمدون على المقاربة بالكفاءات في تقويم مكتسبات التلاميذ، كما يعتمدون عليها في التقويم التشخيصي والتكويني و التحصيلي . **(دحدي،2018،ص170.169).**

اختلفت الدراسة مع دراسة "**بشير بن العابدين** "الدراسة الى تشخيص الاداء التربوي للأستاذ من حيث تحقيقه للأبعاد التربوي المقاربة بالتدريس بالكفاءات التي توصلت الى غالبية أفراد العينة ،لا يحققون بشكل مقبول مختلف الأبعاد المعرفية للمقاربة بالكفاءات الواردة في المناهج المدرسية فأغلبهم لا يبني وضعية الانطلاق مع المتعلمين بعدم اشراكهم في صياغة الأسئلة الأساسية في بداية الدروس (مزهود،2021،ص48)

_كما اختلفت هذه الدراسة مع دراسة "**سليمة قاسي**" و"**بديعة بوعلي** "**(2011)**والتي توصلت الى من المعلمين كانت تقديراتهم التقويمية للمقاربة كانت دون المتوسط ، بمعنى أن أغلب أفراد العينة غير راضين عن العمل بها ،و أداءهم لا يتطابق مع متطلباتها (دحدي ،2018،ص8)

كما اختلفت أيضا مع دراسة **الحاج سعيد و بالعجال (2022)** التي تهدف إلى الكشف عن واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي وشملت العينة(60)أستاذا وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تطبيق أساتذة التعليم الابتدائي لتدريس وفق المقاربة بالكفاءات متوسط ،وهذا يرجع إلى كثافة المعارف ونقص الوسائل، لأن اغلب الأساتذة لا يقدمون على قراءة المنهاج والسندات الرسمية(الحاج سعيد،بالعجال،2022،ص57).

2 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثاني:

2 ـ 1 عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

نص التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس؟

ومن أجل التحقق من صحة هذه التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (10) يوضح: دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس :

المؤشرات الإحصائية المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
ذكور	44	98	80,00	8,884	0,40	0,688
إناث	56		80,63	6,638		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن عدد أفراد عينة الدراسة قد بلغ (100) أستاذ وأستاذة، منهم (44) من الأساتذة الذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس المقاربة بالكفاءات (80,00) بانحراف معياري قدر بـ (8,884) ومنهم (56) من الأساتذة الإناث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس المقاربة بالكفاءات (80,63) بانحراف معياري قدر بـ (6,638). وكانت قيمة "ت" (0,40) عند القيمة الاحتماليةsig= 0,688 وهي أكبر من مستوى الدلالة0,05 بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول أنها لا توجد فروق في بين الأساتذة الذكور والإناث في استخدام المقاربة بالكفاءات.

2 ـ 2 تفسير ومناقشة التساؤل الثاني :

–ينص التساؤل الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس.

ذلك إلى أنه قد يعود عدم وجود فروق بين أساتذة التعليم الثانوي في إستخدامهم للمقاربة بالكفاءات ربما إلى أن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو قرار وزاري عندما سمح له بالسن والإصدار والتنفيذ لم يستثني لا أستاذ

ولا أستاذة فكلاهما ملزم بالتنفيذ والإعداد الذاتي البيداغوجي الديداكتيكي لهن الأمر الذي بدوره يجعلهما يلجئان بنوع أو بآخر وبدرجة أو بأخرى باستخدام كافة السبل من اللجوء إلى الدورات والندوات التكوينية للفهم الجدّي لمضامين طريقة المقاربة بالكفاءات وللأساليب التربوية المساهمة في استخدامه بنجاح وكفاية وكفاءة من قبلهم باختلافهم من أساتذة التعليم الثانوي ذكورا وإناثا.

قد يرجع هذا الى أن كل من الأساتذة الذكور والإناث يدرسون بنفس الطريقة ولديهم نفس الأهمية ونفس التوجهات والأفكار والمعتقدات والسلوكات تقريبا نحو استخدامهم للمقاربة بالكفاءات في التدريس، يحاولون انجاز مهامهم العلمية والتدريسية بنفس الجهود والمساعي ، إضافة إلى أنهم لديهم نفس الشعور بالمسؤولية ووضعهم في موقف تحد، ويجب عليهم إثبات قدراتهم وجدارتهم حيث اظهروا اندفاعا نحو استخدام المقاربة بالكفاءات في التدريس ولديهم قدرة عالية على الانضباط ولا يفوتنا أن ننوه إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أتاح الفرصة للجميع للحصول على المعارف والمعلومات بغض النظر عن الجنس.

كما وقد يعود إلى جميع تلك الجهود الإدارية بالثانوية من قبل المدراء في تحفيز وتشجيع للأساتذة وتقويم أداءاتهم التدريسية في ممارسة طريقة المقاربة بالكفاءات التي تمارس مع كافة أساتذة التعليم الثانوي باختلاف جنسهم ذكورا أو إناثا فكلاهما يساهمان في تفعيل ورفع من الإنتاج التربوي وتحقيق أهدافه وزيادة مكاسبه التحصيلية والبشرية من خلق كفاءات تعليمية وعلمية في ذوات ونفوس تلاميذهم وهذا ما قد يجعل عطاء وإقدام وممارسة الأستاذ لطريقة المقاربة بذاك النوع والدرجة سواء كان أستاذا أو أستاذة، استنادا للإشراف البيداغوجي الإداري والرقابة التربوية الموحدة في تقويمهم كلاهما للأداء التدريسي الجاد بناء على بنود وأهداف تربوية يسعيان إليها كافة الأساتذة باختلاف جنسهم إلى تحقيقها، وعليه ما أدى إلى عدم التفاوت في مستوى ممارستها لطريقة المقاربة بالكفاءات في المجال التدريسي مع التلاميذ داخل حجرة الصف بالثانوية.

– تتفق هذه الدراسة مع دراسة **حجاج عمر (2013)**التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعتيهم لتدريس، وأثر كل من الجنس والخبرة التدريسية على اتجاهاتهم نحو التقويم بالكفاءات والدافعية للتدريس، إضافة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم بالكفاءات وبين دافعتيهم للتدريس، و توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرسي الجزائر للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والدافعية للتدريس تعزى لمتغير الجنس**(حجاج،2013،ص268)**.

كما وقد اختلفت نتيجة التساؤل الحالي مع ما توصلت اليه

دراسة "ناصر بخيت العصفور"(2006) التي هدفت الى معرفة مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت وحاجتهم التدريبية في مجال قياس والتقويم وتوصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة مستوى كفاءة معلمي ومعلمات مرحلة المتوسط تعزى الى الجنس(حجاج ،2013،ص258)

3 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الثالث:

3 ـ 1 عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية؟

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (11)يوضح: دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

المؤشرات الإحصائية المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
أقل من 10 سنوات	58	98	79,29	7,044	1,63	0,106
أكثر من 10 سنوات	42		81,81	8,329		

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية أقل من 10 سنوات قد بلغ (58)وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس بالمقاربة بالكفاءات بـ (79,29) بانحراف معياري قدر بـ (7,044)، وقد بلغ عدد وبلغ عدد الأساتذة الذين لديهم خبرة مهنية من 10 سنوات فما فوق (42) وقد قدر متوسطهم الحسابي على المقياس (81,81) بانحراف معياري قدر بـ (8,329). وبلغت قيمة "ت" لاختبار الفروق في الخبرة المهنية لأساتذة التعليم الثانوي على مقياس المقاربة بالكفاءات(1,63) عند القيمة الاحتمالية Sig = 0 ,106وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05، بمعنى أنها غير دالة، ومنه نقول أنه لا توجد فروق في الخبرة المهنية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3 ـ 2 تفسير ومناقشة التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على الآتي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي لطريقة المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية: (أقل من10سنوات)(من 10سنوات فما فوق)، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية: (أقل من 10سنوات)(من10 فما فوق)، ويمكن تفسير ومناقشة نتيجتها بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

قد يعود ذلك الى إعداد وتكوين الأساتذة قبل مباشرة المهنة التربوية وأثناء مزاولتها، تحسبا لصقل أداء وقدرة الأستاذ التدريسية وتقويمها وفقا لطريقة المقاربة بالكفاءات ومدى ممارستها وفقا لأهدافها وبنودها وشروطها الواجب الالتزام بها وبتنفيذها، فهذا الإعداد والرقابة اللذان يراعيان قدرات ومستوى خبرة الأساتذة ما يساهم بدرجة أو بأخرى إلى جعل جميع أداءات الأساتذة لطريقة المقاربة بالكفاءات التدريسية تتماشى بنفس الدرجة والمستوى المطلوب، وفقا لإعداد وتدريب واحد ومتوازن وملائم لكليهما وبدوره ما أدى إلى تغطية جوانب الخبرة في ممارسة طريقة المقاربة بالكفاءات يتجاوز الخبرة المهنية من خلال الاستفادة الملبية والمناسبة لكليهما من أساتذة قليلي الخبرة المهنية وغيرهم ممن يمتلكون خبرة مهنية طويلة الزمن، وعليه ما جعل بعامل الإعداد والتدريب التربوي للأساتذة والملائم لهم يلبي جوانب الخبرة عند الأساتذة حديثي المباشرة للتدريب ولا يجعل هناك هوة وفجوة بين زملائهم ذوي الخبرة المهنية الطويلة والأكثر من 10سنوات.

كما قد يرجع ذلك إلى أن الأساتذة الذين خبرتهم اقل من 10سنوات أو أكثر لا يوجد فرق بينهم كونهم يهتمون بالمقاربة بالكفاءات ويعتمدون على منهج واستراتيجية واحدة في التدريس ،كما لديهم تشابه في تطبيقها بغض النظر عن الخبرة المهنية .

إضافة إلى ذلك عامل الحرص والخبرة التي قد يتزود بها الأساتذة ذوي الخبرة المهنية الأقل من خلال عامل الاحتكاك بمن هم أكثر منهم أقدمية وخبرة مهنية زمنية بمجال التدريس بالمهنة التربوية الأمر الذي بدوره يجعل أساتذة حديثي الخبرة بزيادة الوعي والاستفادة من الخبرة السابقة لزملائهم الأساتذة ذوي الخبرة المهنية الأكثر ويجعلهم يحتكمون بخبرتهم وأدائهم وتقويمهم، وعليه ما يجعل ممارستهم لطريقة المقاربة بالكفاءات بذات ونفس المستوى والقدر من الممارسة والاستخدام البيداغوجي الديداكتيكي، وكما أن الجوانب الذاتية لأساتذة ذوي الخبرة المهنية الأقل من خلال فرحهم وحماسهم للعمل البيداغوجي ما يجعلهم يبذلون مجهودا مضاعفا وإطلاعا وأداءا وتكوينا خوفا وشغفا منهم في الوصول إلى أداء تدريسي في ممارسة لطريقة المقاربة بالكفاءات بشكل لائق وكما سنت وخططت له، وعليه ما يجعل أدائهم لطريقة المقاربة بالكفاءات يختصر عوامل الزمن والخبرة المهنية من خلال خوفهم وشغفهم وحماسهم الشديد للممارسة الفعلية لطريقة المقاربة بالكفاءات بالمستوى الفعلي لها، وهذا ما يجعل أدائهم يتكافأ مع نظرائهم أساتذة التعليم الثانوي في ممارستهم لطريقة المقاربة بالكفاءات ولا يجعل بينهم أي فروق في الأداء واستخدامها على خلافهم من الخبرة المهنية: (أقل من10سنوات)(أكبر من10 سنوات)

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة "**عمار ميلود** "**(2017)**حيث هدفت الى الكشف عن تأثير التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم المتوسط وتوصلت الى نتيجة بأنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في مستوى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية . (قاسي،2020،ص13)

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة **حجاج عمر (2013)**التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعتيهم لتدريس، وأثر كل من الجنس والخبرة

التدريسية على اتجاهاتهم نحو التقويم بالكفاءات والدافعية للتدريس، إضافة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم بالكفاءات وبين دافعتيهم للتدريس، و توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرسي الجزائر للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات والدافعية للتدريس تعزى لمتغير الخبرة المهنية(حجاج،2013،ص268).

ايضا تتفق مع دراسة **صالحي نادية (2020)**التي هدفت إلى تقييم عام لمدى تطبيق أساتذة مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي للتعليمية أثناء تدريسهم لمادة التربية الإسلامية وربطها بالمقاربة بالكفاءات وتوصلت الدراسة إلى انه لا توجد فروق بين الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من5سنوات واقل من5سنوات . (صالحي،2020،ص297).

كما تتفق كذلك مع دراسة **الحاج سعيد وبالعجال (2022)** التي تهدف إلى الكشف عن واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي وشملت العينة(60)أستاذا، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مستوى تطبيق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة ،لان هذا يرجع إلى التكوين الذاتي ،ودافعية العمل وفق هذه المقاربة**(الحاج سعيد،بالعجال،2022،ص58).**

اختلفت مع دراسة **العطوي آسيا**(2010)حول صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية شملت عينة الدراسة 160استاذا وتوصلت إلى انه توجد فروق ذات دلالة في متغير الخبرة (الحاج سعيد،بالعجال،2022،ص13).

كما اختلفت مع **دراسة مزهود نوال (2021)**التي تهدف إلى الكشف عن واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وتوصلت الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة 0.01 لدى معلمي المدارس الابتدائية في الإعداد للدرس وتنفيذه وتقويمه وفق المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الخبرة المهنية(مزهود،2021،ص300).

اختلفت كذلك مع دراسة "**ناصر بخيت العصفور**"(2006) التي هدفت الى معرفة مستوى كفاءة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت وحاجتهم التدريبية في مجال قياس والتقويم وتوصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في معرفة مستوى كفاءة معلمي ومعلمات مرحلة المتوسط تعزى الى الخبرة المهنية(حجاج ,2013,ص258)

هذا ما أدى بدوره بدرجة أو بأخرى إلى عدم تواجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي في استخدام طريقة المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية(أقل من 10سنوات)(أكثر من10سنوات).

4 ـ عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج التساؤل الرابع:

4 ـ 1 عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:

تنص التساؤل الرابع على أنه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص الدراسي؟

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

الجدول (12) يوضح: نتائج دلالة الفروق في مقياس المقاربة بالكفاءات لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

المؤشرات الإحصائية ..... المجموعات	العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة اختبار "ت"	القيمة الاحتمالية
علمي	49	98	81,10	6,998	0,96	0,339
أدبي	51		79,63	8,273		

يتبين من خلال الجدول رقم (12) أن عدد الأساتذة العلميين قد بلغ (49) وقدر المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس بالمقاربة بالكفاءات بـ (81،10) بانحراف معياري قدر بـ (6,998)، وبلغ عدد الأساتذة الأدبيين (51) بمتوسط حسابي(79،63) وانحراف معياري (8،273). وقد قدرت قيمة "ت" لاختبار الفروق بين الأساتذة العلميين والأدبيين على مقياس المقاربة بالكفاءات بـ (0،96) عند القيمة الاحتمالية Sig = 0 ،339وهي أكبر من مستوى الدلالة 0،05، بمعنى أنها غير دالة، وعليه نقول أنه لا توجد فروق في بين الأساتذة العلميين والأدبيين في استخدام المقاربة بالكفاءات.

4 ـ 2 تفسير ومناقشة التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص الدراسي: (الأدبي/ العلمي)؟ وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى

أنه :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص المدرّس: (الأدبي/ العلمي)، ويمكن تفسير ومناقشة نتيجتها بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

تعود عدم وجود فروق في ممارسة واستخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص الدراسي : (العلمي/ الأدبي)، إلى أن عامل التخصص الدراسي بطبيعته بالنسبة لطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات على أن لكل من أساتذة في تدريسهم لطريقة المقاربة بالكفاءات مبدأه التدريسي طبقا لطبيعة المواد الدراسية بالتخصص الدراسي المدرّس لديه سواء أكان علمي أو أدبي فهنا يختلف استخدام طريقة المقاربة بالكفاءات عن الأساتذة من حيث النوع تماشيا من حيث نوع وطبيعة التخصص فيستند لنفس الأهداف البيداغوجية رغم اختلاف ممارستها للتلاميذ خلاف لتخصصاتهم المدرسية العلمية والأدبية، فكل أستاذ في التعليم الثانوي باختلاف التخصص الذي يدرسه بطريقة المقاربة بالكفاءات ملائمة وطبيعة مواده الدراسية والأهداف البيداغوجية المخططة لها فيها، وعليه يختلف التخصص الذي يدرسه أستاذ التعليم الثانوي ولكنه بقدر ومستوى واحد من حيث الدرجة وملائمة من حيث النوع لطبيعة التخصص الذي يدرسه كل منهم سواء من التخصص الأدبي أو التخصص العلمي.

قد يرجع ذلك إلى أن أساتذة التعليم الثانوي باختلاف تخصصهم الدراسي (أدبيين وعلميين)أنهم لديهم اهتمام كبير بالمقاربة بالكفاءات ،فهي تعتبر لديهم أمر مهم جدا اخذ بعين الاعتبار لذلك لم تظهر الفروق بينهم.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة **حجاج عمر (2013)**التي تهدف إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعتيهم لتدريس، وأثر كل من الجنس والخبرة التدريسية على اتجاهاتهم نحو التقويم بالكفاءات والدافعية للتدريس، إضافة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات

مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم بالكفاءات وبين دافعتيهم للتدريس ،توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة بين الدافعية لتدريس عند المدرس الجزائري للمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم المتوسط واتجاهاته نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات **(حجاج،2013،ص268)**.

كما تتفق نتيجة التساؤل الحالي مع دراسة "**منى عتيق**"**(2010)**التي تهدف الى الكشف عن مدى اقتناع أساتذة التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفايات, والتي توصلت الى أن أساتذة التعليم الثانوي يؤيدون باختلاف تخصصاتهم فكرة المقاربة بالكفايات في ميدان التدريس (عتيق ،2010،ص149.136)

ومنه ما يمكن أن نستنتجه من عرض النتائج وتفسيرها أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير التخصص الدراسي (أدبي .علمي)

استنتاج عام

استنتاج عام

نخلص من هذه الدراسة أن طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري لدى أساتذة التعليم الثانوي تعتبر طريقة فعالة لما تحققه من اهداف ،وهذا راجع إلى الاستخدام الجيد للمقاربة بالكفاءات داخل حجرة الصفية، وما يقدمه للمتعلم من معارف ومهارات جعلت منه محورا هاما في العملية التعليمية والركن الاساسي لها، وعليه كانت مجمل النتائج المتوصل إليه حسب الدراسة الحالية كالآتي :

– درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات مرتفعة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الجنس

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير الخبرة المهنية

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة التعليم الثانوي للمقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

بعض المقترحات:

_توفير كل من مؤسسات التعليم الثانوي ،الأدوات والوسائل المساعدة والمسهلة للأستاذ في تطبيق الجيد لهذه الطريقة .

_ الاهتمام بإدراج مراكز تكوينية نشطة للأساتذة من القاعدة، لكي لا يقعون في جملة "استاذ ملقن فقط "قبل ادراجهم في المؤسسة التربوية .

_التعميم والتوسع في استراتيجية المقاربة بالكفاءات على كل دول العالم.

_الفهم الكافي للأساتذة لخلفية مصطلح المقاربة بالكفاءات.

_ من ضروري من وزارة التربية إضافة إصدار تعديلات ترفع من جودة هذه الاستراتيجية لتبين مدى أهميتها في عملية التدريس.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الدريج، محمد.(2020). هندسة التكوين الأساسي للمدرسين وتمهين.

الحاج سعيد، إبراهيم. بالعجال، الطاهر.(2022). واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة الطور الثاني من التعليم الابتدائي. مذكرة نهاية التكوين المتخصص ما قبل الترقية المعهد الوطني لتكوين موظفي .قطاع التربية الوطنية الفضيل الورتلاني. ورقلة.

العرابي، محمود.(2011). دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات. دراسة ماجستير. جامعة وهران.

الناصر، جلالي.(2003). اتجاهات مدرسي السنة أولى متوسط نحو طريقة التدريس بالكفاءة. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة.

بغدادي، خيرة، شوشان، الزهرة. المقاربة بالكفاءات في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة بوزريعة (الجزائر).

بن عامر، وسيلة، ساعد، صباح. الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مجال التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد خيضر بسكرة .

بن فردية، ضياء الدين.(2015). فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة غرداية.

بن يونس، عبد القادر.(2010). التدريس بالمقاربة بالكفاءات. الجزائر: دار هومة.

بوجمية، مصطفى.(2009).اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

بوعيشة، نورة، بن عمارة، سمية. ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين.

بونوة، احمد بن احمد.(2014). المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي. الجزائر.

التربويين. مجلة ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

التعلم.ط1. مجلة كراسات تربوية.

تمزور، قويدر.(2017). الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات. رسالة مقدمة لنيل شهادة ماستر أكاديمي. جامعة زيان عاشور الجلفة.

حجاج، عمر.(2013) .اتجاهات مدرسي المواد الاجتماعية نحو التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وعلاقته بدافعيتهم للتدريس. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر2.

–خطوط ،رمضان، جلاب، مصباح.(2018). تطبيق المقاربة بالكفاءات في التدريس. الملتقى الوطني الثاني. جامعة محمد بوضياف. المسيلة.

دحدي، إسماعيل.(2018). إشكالية التقويم في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي. رسالة دكتوراه. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

رداف، نصيرة . متطلبات التدريس بالكفاءات. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة سكيكدة.

زايدي، فاطمة.(2009). تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي.

زمام، نور الدين.(2012). المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)مخبر المسألة التربوية في الجزائر. جامعة بسكرة.

صالحي، نادية.(2020). تعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر.

عاشوري، صونيا. متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات. جامعة عنابة (الجزائر).

عبد المؤمن، علي معمر.(2008). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية .ط1. ليبيا. دار الكتب الوطنية.

عتيق، منى.(2011). واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة عنابة (غرداية).

عطية، محسن علي. أسس التربية الحديثة ونظم التعليم .ط1.لأردن: دار المناهج.

عمارة، حليمة. مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس(من المفهوم إلى التقويم).جامعة شلف.

عواريب، الأخضر.(2009). أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات .رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر.

لكحل، لخضر المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر 2 .

مزهود، نوال.(2021). واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. رسالة دكتوراه. جامعة بسكرة.

مقدم، أمال.(2019). الكفاءة التدريسية وفق بيداغوجية مقاربة بالكفاءات. ط1. الاردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

مقدم ،أمال. واقع تكوين المعلمين واحتياجاتهم التكوينية في الجزائر. جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم.

نايت، سليمان طيب .(2015) .المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة عملية".ط1.تيزي وزو: دار الأمل.

الملاحق

جـامعة قــاصدي مربــاح ورقـلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة: علوم التربية

إستبيـــان

أستاذي / أستاذتي الفاضل (ة):

في إطار إعداد مذكرة التخرج لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الخاص باستخدام المقاربة بالكفاءات، من أجل الإجابة

عن فقراته، ونعلمكم بأنه ليست هناك عبارات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن اتجاهكم ورأيكم بكل صراحة وموضوعية، ونعلمكم ونؤكد لكم أن كل ما تدلون به من إجابات ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. كما نرجو من سيادتكم التأكد والتحقق من أنه تمت الإجابة على جميع العبارات دون استثناء، ولكم منا خالص الشكر والتقدير.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر أنثى

سنوات الخبرة العملية: أقل من 10 سنوات أكثر من 10 سنوات

التخصص: المواد العلمية المواد الأدبية

مثال توضيحي:

المثال	دائما	أحيانا	أبدا
أعتبر التلميذ محور العملية التعليمية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات		**X**	

الرقم	الفقرات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أحترم الخطة الدراسية بإتباع المراحل الأساسية للتعلم كما جاءت في المنهاج			
02	أتحقق من خلال طرح الأسئلة بأن المعارف القبلية للتعلم الجديد مكتسبة			
03	أتأكد من تحقق الكفاءة بالمراقبة المستمرة لأداء المتعلمين			
04	أراقب باستمرار مستوى اكتساب المتعلمين للمعارف أثناء تعلمهم			
05	أصوغ الكفاءة القاعدية للدرس بشكل واضح وإجرائي			
06	أنطلق من وضعية مشكلة لبناء مكتسبات جديدة			
07	أطرح أسئلة لتأكد من استيعاب المتعلمين لمعطيات والمستجدات المعرفية والتطبيقية			
08	أستخدم أساليب واضحة في تقويم الكفاءة المستهدفة			
09	أثير دافعية المتعلم للتعلم انطلاقا من وضعية مشكل			
10	أصحح الأخطاء كلما استدعت الضرورة			
11	أشجع المتعلمين على التحاور والنقاش فيما بينهم			
12	أصوغ أهداف الدرس بشكل واضح وإجرائي			
13	أقوم بطرح أسئلة للقياس والتحليل			
14	أطرح أسئلة على المتعلمين للوصول إلى هيكلة المعارف المحصلة			
15	أوضح القدرات والمهارات التي يوظفها المتعلم أثناء الدرس			
16	أعتمد على نماذج أسئلة للقياس والتركيب			
17	أقترح نشاطات تسمح بدمج ما تم اكتسابه من خلال الدرس			
18	أحدد الوقت المخصص في كل مرحلة من مراحل تقديم الدروس			
19	أطرح أسئلة للتأكد من فهم المتعلم للمشكل المطروح			
20	أنوع في الأسئلة لقياس مختلف مجالات التعلم			
21	أوفر الوسائل والأدوات الازمة للتدريس			
22	أطرح أسئلة للقياس والاستنتاج			
23	أشجع المتعلمين على التقييم الذاتي			
24	أحدد خطة الدرس للنشاطات التعليمية التي يقوم بها المتعلم			
25	أستخدم الوسائل والأدوات للتمثيل وتوضيح النشاطات			
26	أعمل على تقييم إنجازات المتعلمين بمعايير مختلفة			
27	تتضمن خطة الدرس التقويم التحصيلي			

28	تقديم نشاطات للمتعلمين تسمح لهم بالبحث عن حلول للمشكل المطروح			
29	أقوم بمعالجة نقاط ضعف الملاحظة على المتعلمين في كل مرحلة من مراحل الدرس			
30	أحدد مسبقا مؤشرات الكفاءة			
31	أحترم الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدروس			
32	أستخدم معايير مفصلة ودقيقة لتقييم نتائج المتعلمين			
33	أشجع الاستقلالية لدى المتعلمين لحل المشكلات المطروحة			
34	أشجع المتعلمين على السلوك الإيجابي وحثهم على الاستمرار			

spss نتائج الدراسة الاستطلاعية

ملحق رقم:(1) نتائج صدق المقارنة الطرفية .

Group Statistics

	VAR00037	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00036	الفئة الدنيا	10	76.0000	7.78888	2.46306
	الفئة العليا	10	95.8000	2.97396	.94045

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المقاربة بالكفاءات	Equal variances assumed	4.492	.048	-7.510-	18	.000	-19.80000-	2.63650	-25.33907-	-14.26093-
	Equal variances not assumed			-7.510-	11.570	.000	-19.80000-	2.63650	-25.56822-	-14.03178-

صدق الإتساق الداخلي نتيجة :(2) محلق رقم.

Correlations

		الفقرة1	الفقرة2	الفقرة3	الفقرة4	الفقرة5	الفقرة6	الفقرة7	الفقرة8	المقاربة بالكفاءات
الفقرة1	Pearson Correlation	1	.384*	.025	.505**	.253	.444*	.354	.393*	.552**
	Sig. (2-tailed)		.036	.897	.004	.177	.014	.055	.032	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة2	Pearson Correlation	.384*	1	.219	.308	.459*	.247	.313	.219	.571**
	Sig. (2-tailed)	.036		.246	.097	.011	.188	.092	.246	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة3	Pearson Correlation	.025	.219	1	.315	.560**	.270	.313	.457*	.539**
	Sig. (2-tailed)	.897	.246		.090	.001	.149	.092	.011	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة4	Pearson Correlation	.505**	.308	.315	1	.271	.208	.327	.578**	.591**
	Sig. (2-tailed)	.004	.097	.090		.148	.270	.078	.001	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة5	Pearson Correlation	.253	.459*	.560**	.271	1	.253	.244	.560**	.653**
	Sig. (2-tailed)	.177	.011	.001	.148		.177	.193	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة6	Pearson Correlation	.444*	.247	.270	.208	.253	1	.354	.147	.515**
	Sig. (2-tailed)	.014	.188	.149	.270	.177		.055	.437	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة7	Pearson Correlation	.354	.313	.313	.327	.244	.354	1	.313	.496**
	Sig. (2-tailed)	.055	.092	.092	.078	.193	.055		.092	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة8	Pearson Correlation	.393*	.219	.457*	.578**	.560**	.147	.313	1	.590**
	Sig. (2-tailed)	.032	.246	.011	.001	.001	.437	.092		.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
انعكاسات	Pearson Correlation	.552**	.571**	.539**	.591**	.653**	.515**	.496**	.590**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.001	.002	.001	.000	.004	.005	.001	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة9	الفقرة10	الفقرة11	الفقرة12	الفقرة13	الفقرة14	الفقرة15	الفقرة16	المقاربة بالكفاءات
الفقرة9	Pearson Correlation	1	.155	.296	.406*	.175	.459*	.259	.472**	.712**
	Sig. (2-tailed)		.413	.112	.026	.354	.011	.167	.009	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة10	Pearson Correlation	.155	1	-.089-	.218	-.177-	.067	.388*	.127	.280
	Sig. (2-tailed)	.413		.638	.247	.350	.724	.034	.505	.134
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة11	Pearson Correlation	.296	-.089-	1	.013	.295	.405*	-.039-	.102	.322
	Sig. (2-tailed)	.112	.638		.946	.113	.026	.837	.591	.082
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة12	Pearson Correlation	.406*	.218	.013	1	.309	.161	.378*	.235	.491**
	Sig. (2-tailed)	.026	.247	.946		.097	.394	.040	.211	.006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة13	Pearson Correlation	.175	-.177-	.295	.309	1	.476**	.211	.269	.504**
	Sig. (2-tailed)	.354	.350	.113	.097		.008	.263	.151	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة14	Pearson Correlation	.459*	.067	.405*	.161	.476**	1	.197	.243	.628**
	Sig. (2-tailed)	.011	.724	.026	.394	.008		.298	.196	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة15	Pearson Correlation	.259	.388*	-.039-	.378*	.211	.197	1	.238	.572**
	Sig. (2-tailed)	.167	.034	.837	.040	.263	.298		.205	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة16	Pearson Correlation	.472**	.127	.102	.235	.269	.243	.238	1	.415*
	Sig. (2-tailed)	.009	.505	.591	.211	.151	.196	.205		.022
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
انعكاسات	Pearson Correlation	.712**	.280	.322	.491**	.504**	.628**	.572**	.415*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.134	.082	.006	.005	.000	.001	.022	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة17	الفقرة18	الفقرة19	الفقرة20	الفقرة21	الفقرة22	الفقرة23	الفقرة24	الفقرة25	المقاربة بالكفاءات
الفقرة17	Pearson Correlation	1	.232	-.036-	.194	.133	.291	-.045-	.098	.081	.383*
	Sig. (2-tailed)		.218	.851	.305	.485	.119	.814	.605	.670	.037
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة18	Pearson Correlation	.232	1	.223	.165	.752**	.384*	.225	.223	.585**	.631**
	Sig. (2-tailed)	.218		.236	.384	.000	.036	.232	.236	.001	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة19	Pearson Correlation	-.036-	.223	1	.277	.211	.185	.642**	.318	.051	.552**
	Sig. (2-tailed)	.851	.236		.138	.264	.329	.000	.087	.787	.002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة20	Pearson Correlation	.194	.165	.277	1	.114	.111	.154	.277	-.046-	.436*
	Sig. (2-tailed)	.305	.384	.138		.548	.559	.416	.138	.807	.016
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة21	Pearson Correlation	.133	.752**	.211	.114	1	.456*	.422*	.084	.668**	.607**
	Sig. (2-tailed)	.485	.000	.264	.548		.011	.020	.658	.000	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة22	Pearson Correlation	.291	.384*	.185	.111	.456*	1	.396*	.185	.279	.643**
	Sig. (2-tailed)	.119	.036	.329	.559	.011		.030	.329	.136	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة23	Pearson Correlation	-.045-	.225	.642**	.154	.422*	.396*	1	.154	.202	.622**
	Sig. (2-tailed)	.814	.232	.000	.416	.020	.030		.415	.283	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة24	Pearson Correlation	.098	.223	.318	.277	.084	.185	.154	1	.309	.471**
	Sig. (2-tailed)	.605	.236	.087	.138	.658	.329	.415		.097	.009
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة25	Pearson Correlation	.081	.585**	.051	-.046-	.668**	.279	.202	.309	1	.488**
	Sig. (2-tailed)	.670	.001	.787	.807	.000	.136	.283	.097		.006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
انعكاسات	Pearson Correlation	.383*	.631**	.552**	.436*	.607**	.643**	.622**	.471**	.488**	1

	Sig. (2-tailed)	.037	.000	.002	.016	.000	.000	.000	.009	.006	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		الفقرة26	الفقرة27	الفقرة28	الفقرة29	الفقرة30	الفقرة31	الفقرة32	الفقرة33	الفقرة34	المقاربة بالكفاءات
الفقرة26	Pearson Correlation	1	.484**	.264	.355	.363*	.228	.464**	.495**	.365*	.508**
	Sig. (2-tailed)		.007	.158	.055	.049	.225	.010	.005	.047	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة27	Pearson Correlation	.484**	1	.477**	.382*	.479**	.422*	.356	.369*	.530**	.731**
	Sig. (2-tailed)	.007		.008	.037	.007	.020	.053	.045	.003	.000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة28	Pearson Correlation	.264	.477**	1	.166	.287	-.121-	.269	.279	.241	.478**
	Sig. (2-tailed)	.158	.008		.381	.124	.526	.151	.135	.199	.008
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة29	Pearson Correlation	.355	.382*	.166	1	.119	.374*	.427*	.427*	.060	.509**
	Sig. (2-tailed)	.055	.037	.381		.532	.042	.019	.019	.754	.004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة30	Pearson Correlation	.363*	.479**	.287	.119	1	.199	.433*	.245	.238	.460*
	Sig. (2-tailed)	.049	.007	.124	.532		.293	.017	.192	.205	.011
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة31	Pearson Correlation	.228	.422*	-.121-	.374*	.199	1	.242	.123	.250	.589**
	Sig. (2-tailed)	.225	.020	.526	.042	.293		.197	.516	.183	.001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة32	Pearson Correlation	.464**	.356	.269	.427*	.433*	.242	1	.290	.315	.427*
	Sig. (2-tailed)	.010	.053	.151	.019	.017	.197		.121	.090	.018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة33	Pearson Correlation	.495**	.369*	.279	.427*	.245	.123	.290	1	.123	.501**
	Sig. (2-tailed)	.005	.045	.135	.019	.192	.516	.121		.516	.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
الفقرة34	Pearson Correlation	.365*	.530**	.241	.060	.238	.250	.315	.123	1	.495**

	Sig. (2-tailed)	.047	.003	.199	.754	.205	.183	.090	.516		.005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
انعكاسات	Pearson Correlation	.508**	.731**	.478**	.509**	.460*	.589**	.427*	.501**	.495**	1
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.008	.004	.011	.001	.018	.005	.005	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

(3) محلق رقم :كرو نباخ الفا نتيجة .

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

```
T-TEST
  /TESTVAL=64
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المقياس
```

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 08:18:23
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\Abderrezzak\Desktop\المقاربة بالكفاءات\المقاربة بالكفاءات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe		T-TEST /TESTVAL=64 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المقياس /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,08

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقاربة بالكفاءات	100	80,35	7,672	,767

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 64					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المقاربة بالكفاءات	21,312	99	,000	16,350	14,83	17,87

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المقياس
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 07:27:24
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\Abderrezzak\Desktop\المقاربة بالكفاءات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>

	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المقياس /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,06
	Temps écoulé	00:00:00,11

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقاربة بالكفاءات	ذكور	44	80,00	8,884	1,339
	إناث	56	80,63	6,638	,887

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المقاربة بالكفاءات	Hypothèse de variances égales	6,722	,011	-,403	98	,688	-,625	1,552	-3,705	2,455
	Hypothèse de variances inégales			-,389	77,355	,698	-,625	1,606	-3,824	2,574

```
T-TEST GROUPS=الخبرة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المقياس
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 07:27:53
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\Abderrezzak\Desktop\المقاربة بالكفاءات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=الخبرة(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المقياس /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

Statistiques de groupe

	الخبرة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقاربة بالكفاءات	أقل من 10 سنوات	58	79,29	7,044	,925
	سنوات فما فوق 10	42	81,81	8,329	1,285

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المقاربة بالكفاءات	Hypothèse de variances égales	1,038	,311	-1,632	98	,106	-2,516	1,541	-5,575	,543
	Hypothèse de variances inégales			-1,589	79,185	,116	-2,516	1,583	-5,668	,635

```
T-TEST GROUPS=التخصص(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المقياس
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Remarques

Sortie obtenue		06-MAY-2023 07:28:12
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\Abderrezzak\Desktop\المقاربة بالكفاءات.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données0
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	100
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors plage pour aucune variable de l'analyse.

Syntaxe	T-TEST GROUPS=التخصص(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=المقياس /CRITERIA=CI(.95).

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقاربة بالكفاءات	علمي	49	81,10	6,998	1,000
	أدبي	51	79,63	8,273	1,158

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,25

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المقاربة بالكفاءات	Hypothèse de variances égales	2,728	,102	,960	98	,339	1,475	1,535	-1,572	4,521
	Hypothèse de variances inégales			,964	96,470	,338	1,475	1,530	-1,562	4,512