مدى تحكم أساتذة اللغة العربية المطبقين:بالتعليم المتوسط، في الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بواسطة الكفاءات.

The level of control of Arabic language teachers at the middle school in cognitive mediation in the light of the competency approach

أ/ فضيلة حناش

أستاذة محاضرة أ المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

تاريخ الاستلام: 2020/09/24 تاريخ القبول: 2023/1/11 تاريخ النشر: 2023/6/10

ملخص :

الوساطة المعرفية من المفاهيم التي ميزت نمط التعلم البنائي، وهي إجراء ضروري لتطبيق المقاربة بالكفاءات، باعتبارها مقاربة ذات منحى بنائي.

تشمل الوساطة المعرفية جملة من المهارات التعليمية، تم التركيز عليها مع إصلاح المناهج التعليمية بالجزائر وتحديدا مع ظهور مناهج الجيل الثاني، التي جعلتها في مقدمة ما ينبغي أن يتحكم فيه المدرسون، وما يجب أن يتدرب عليه طلبة المدارس العليا للأساتذة ، خلال إعدادهم التربوي، الذي يشرف عليه الأساتذة المطبقون بمؤسسات التعليم . وإذا كانت ممارسة الوساطة المعرفية ضرورية في كل مواد التعليم، فإنها تزداد أهميتها بالنسبة لتدريس مادة اللغة العربية، وهذا لاعتبارها لغة تعليم مختلف مواد المنهاج.

في هذا السياق تندرج الدراسة الحالية التي تحمل عنوان: مدى تحكم أساتذة اللغة العربية المطبقين بمرحلة التعليم المتوسط، في الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بواسطة الكفاءات، والتي تهدف إلى التعرف على مستوى تحكم المدرسين المطبقين في أداء هذه المهارة. وتكمن أهميتها في الكشف على مدى كفاية شركاء التكوين وفي مقدمتهم الأستاذ المطبق باعتباره شخصا مرجعيا ،يعوَّل عليه في تكوين الطالب الأستاذ في الوسط المهني، واتخاذ تبعا لذلك القرارات الملائمة.

اشتملت عينة هذه الدراسة على 76 أستاذا وأستاذة مطبقين في مادة اللغة العربية، موزعين على 41 متوسطة بولاية الجزائر، وهي دراسة وصفية تقييمية تم من خلالها تحديد وبناء مرجعية التقويم، ومعاييره، وتصميم أداتين: استبانة وشبكة ملاحظة لجمع المعطيات الأمبريقية. وقد أسفرت الدراسة على النتائج الآتية :يمتلك أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم التوسط ،معرفة كافية للخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفاءات،كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أساتذة اللغة العربية المطبقين في مرحلة التعليم المتوسط، خريجي المدارس العليا للأساتذة، وأساتذة اللغة العربية المطبقين، خرجي الجامعات والمعاهد،في معرفة هذه الخلفية. غير أن الدارسة كشفت من جانب آخر، أن مستوى ممارسة للوساطة المعرفية لدى أساتذة اللغة العربية المطبقين في مرحلة التعليم المتوسط، غير كاف.

الكلمات المفتاحية:المقاربة بواسطة الكفاءات،الوساطة المعرفية،مناهج الجيل الثاني، مرحلة التعليم المتوسط الأستاذ المطبق

Abstract:

Cognitive mediation is one of the concepts that characterized the constructivist learning style. It is a necessary procedure for applying the competency approach, as it is a constructivist approach.

Cognitive mediation includes a set of educational skills, and it was focused on with the reform of educational curricula in Algeria, specifically with the emergence of the second generation curricula that made it at the forefront of what teachers should control, and what highschool students should train for teachers during theire ducational formation, which It is supervised by teachers applied in educational institutions. And if the practice of cognitive mediation is necessary in all educational subjects, it becomes more and more important for teaching Arabic, because it is considered the language of teaching the various subjects of the curriculum.

In this context, the topic of the present study falls under the title: The level of control of Arabic language teachers applied at middle school in cognitive mediation, in light of the competency approach.The importance of this study lies in considering the applied teachers a reference person and a reliable partner in forming the student teacher and training him on various educational skills in the professional environment.

The sample of this study included (76) male and female teachers applying in the Arabic language, distributed among (41) middle schools in the state of Algeria.It is a descriptive and evaluative study through which the evaluation reference, its standards. To collect data used two tools were designed by the researcher:a questionnaire and an observation network for collecting empirical data.The study showed in the following results:The level of knowledge of the Arabic language teachers applied at the middle school of the theoretical background of the competency approach is sufficient.This study also demonstrated that there are no statistically signifiant différences in the knowledge of the theoretical background of the competeny approach, between applied Arabic language teachers at the middle school, graduates of high schools teachers and applied Arabic language teachers, graduates of universities and institutes .However ,the results of study revealed than the level of cognitive mediation practice among Arabic language teachers who are applied at the middle school is insufficient.

Keywords: competency approach,cognitive mediation, second generation curriculum, the applied teachers, the middle school.

المؤلف المرسل: حناش فضيلة،

1- مقدمة:

يهدف التعليم في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، إلى تمكين المتعلم من التحكم في مجموعة من الكفاءات الشاملة، ذات الطابع المعرفي والتواصلي والاجتماعي والوجداني، تحكما يمكّنه من مواجهة متطلبات الحياة وحل مشكلاته، والتكيف السليم للوسط الاجتماعي والمادي الذي يتفاعل معه. **(كزافييي، 2006، صفحة 08).**

ومن دواعي إدخال المقاربة بواسطة الكفاءات مجال التعليم، ما حدث من تطورات على الساحة العلمية، حيث يشهد العالم المعاصر تدفقا عظيما للمعارف والحقائق العلمية، وقد أحدث ذلك صراعا لدى المربين، تمثل في رغبتهم في تزويد المتعلمين بهذا الكم الهائل من المعارف، وصعوبة تحقيق ذلك، سواء على مستوى إعداد المناهج التعليمية أو تجسيدها.

ولقد استلزم ذلك التفكير في أساليب وطرائق تعليم جديدة، من شأنها نقل المتعلم من مستهلك للمعرفة إلى شخص قادر على بنائها وتوظيفها بفعالية في المواقف الحياتية، ليحقق من خلال ذلك استقلاليته. **(Ministère de l'éducation, 2006, p. 36)**

وما من شك في أن تحقيق هذه الأهداف، يقتضي البحث عن اقدر المقاربات البيداغوجية تجسيدا لنظرية التعلم هذه، وأكثرها استجابة لهذه الأهداف.

وتمثل المقاربة بالكفاءات، أنجع الاستراتيجيات تحقيقا لذلك المسعى، باعتبارها مقاربة بيداغوجية ذات منحى معرفي- بنائي.

والملاحظ في هذه المقاربة أنها، على الرغم من المكانة التي توليها للمتعلم في العملية التعليمية -التعلمية، فإن دور المعلم فيها لا يقل أهمية، فهو الشخص الذي ينظم هذه العملية وينفذها، ويمارس من خلالها ما يسميه التعليميون بالوساطة المعرفية.

والوساطة المعرفية إجراء تعليمي أساسي في التعلم البنائي، وقد تكون أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات. ذلك ما تظهره التوجيهات المُتضَمنة في المرجعية العامة للمناهج لوزارة التربية الوطنية لسنة 2009، والمتضمنة مستلزمات تطبيق المقاربة بالكفاءات، من مثل طرائق التدريس النشطة وأسلوب إدارة الصف والتقويم التفاعلي التي تجسد كلها الوساطة المعرفية.

إشكالية الدراسة:

بالنظر لما ظهر من بحوث تربوية بالجزائر، فأنه على الرغم من المكانة التي أولتها مناهج الجيل الثاني للوساطة المعرفية، إلا أن هذه المهارة التعليمية، لم تحظ في حدود علمنا، باهتمام الباحثين، وهذا بالنظر لما أنجز من الدراسات سواء على المستوى العالمي أو المحلي.

فالمتطلع لأدبيات التربية يلحظ أن الدراسات التي تناولت الوساطة المعرفية، تناولتها بصورة جزئية لا في كليتها. فقد عولجت من الجانب التواصلي **(زعموشي، 2015)** كما تناولتها دراسات أخرى من جانب طرائق التعليم والتعلم، من مثل المشروع وحل المشكلات **(فارس، 2013)** بينما وركزت بعض الدراسات على نشاط المدرس التقويمي **(فارح، 2018)**

والملاحظ أنه، على الرغم من أهمية هذه الجوانب،إلا أنها لا تظهر في الواقع سوى مظهر أو آخر من مكونات الوساطة المعرفية، التي تمثل في جوهرها حصيلة كل هذه العناصر مجتمعة.

وقد تكون دراسة عبد الله قلي **(قلي، 2002-2003)** أقرب هذه الدراسات، إلى موضوع الوساطة المعرفية، حيث تناول الباحث فيها، أهمية استثارة العمليات المعرفية وعمليات ما وراء المعرفة لدى الطلبة مرحلة التعليم الثانوي، في عمليتي التدريس والتقويم، واثر ذلك على تحصيلهم الدراسي.

ولما كانت الوساطة المعرفية من المهارات الأساسية التي يستلزمها التدريس وفق المقاربة بواسطة الكفاءات، فإنه من الأهمية بمكان التساؤل حول مدى تحكم المدرسين في هذه الممارسة التعليمية.

ويزداد التساؤل أهمية عندما يتعلق بالأساتذة المطبقين، الذين توكل إليهم مهمة التكوين التربوي لطلبة المدارس العليا للأساتذة، وتدريبهم على مختلف مهارات التدريس، وفي مقدمتها مهارات الوساطة المعرفية.

ومما لا ريب فيه، أن نموذج الأداء الذي يقدمه الأستاذ المطبق للطلبة المتدربين، بخصوص هذه المهارة التعليمية، يؤثر بصورة واضحة على نجاحهم في تنفيذ التدريس بالكفاءات، وعلى أدائهم المستقبلي، في مختلف تخصصات التعليم ومواده.

ويشغل تعليم اللغة العربية، مكانة مرموقة ضمن مناهج الطور الثالث، لاعتبارها لغة تعليم مختلف المواد الدراسية، ولقدرتها على تطوير مهارات المتعلم التواصلية في هذا الطور.

وعلى أساس ما تقدم، جاء اهتمامنا بالدراسة الحالية، التي تحمل عنوان:

"مدى تحكم أساتذة اللغة العربية المطبقين بالتعليم المتوسط، في الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بواسطة الكفايات"، والتي حاولنا من خلالها الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يتحكم أساتذة اللغة العربية المطبقون بمرحلة التعليم المتوسط بدرجة كافية، في الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ولقد أدرجنا ضمن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

– هل يعرف أساتذة اللغة العربية المطبقون بمرحلة التعليم المتوسط، بدرجة كافية، الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات؟

– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين أساتذة للغة العربية المطبقين، خريجي المدارس العليا للأساتذة، وأساتذة للغة العربية المطبقين خريجي الجامعات والمعاهد، في معرفة الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات؟

– هل يمارس أساتذة اللغة العربية المطبقون بمرحلة التعليم المتوسط، بدرجة كافية، الوساطة المعرفية في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟

ومن خلال ما تيسر لنا جمعه من الدراسات السابقة، المتعلقة بتطبيق المقاربة بواسطة الكفايات، وملاحظتنا الممارسات التعليمية لمدرسي اللغة العربية المطبقين، خلال متابعتنا التدريب الميداني لطلبة المدرسة العليا للأساتذة ،افترضنا ما يأتي:

لا يتحكم أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم المتوسط، بدرجة كافية في الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بالكفايات .

وأدرجنا تحت هذه الفرضية العامة الفرضيات الفرعية الآتية:

– لا يعرف أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم المتوسط بدرجة كافية، الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفايات.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في معرفة الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفاءات بين أساتذة اللغة العربية المطبقين في مرحلة التعليم المتوسط، خريجي

المدارس العليا للأساتذة وأساتذة للغة العربية المطبقين في مرحلة التعليم المتوسط خريجي الجامعات والمعاهد.

– لا يمارس أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم المتوسط، بدرجة كافية، الوساطة المعرفية في ضوء المقاربة بالكفاءات ؟

تهدف هذه الدراسة كما تقدم ذكره، إلى التعرف على مستوى تحكم المدرسين المطبقين في أداء هذه المهارة ،وتكمن أهميتها في الكشف على مدى كفاية شركاء التكوين وفي مقدمتهم الأستاذ المطبق، باعتباره الشخص المرجعي الذي، يعوَّل عليه في تكوين الطالب الأستاذ في الوسط المهني، واتخاذ تبعا لذلك القرارات الملائمة.

وفي هذه الدراسة استخدمت المفاهيم الثلاثة الآتية: الوساطة المعرفية، الأستاذ المطبق، المقاربة بواسطة الكفايات:

–الوساطة المعرفية ويقصد بها، استخدام المدرس استراتيجيات التعلم المعرفي– البنائي، ووتفعيل عمليات ما وراء المعرفة لدى المتعلم، لتحقيق الأهداف التربوية .

وتتمثل الوساطة المعرفية على المستوى الإجرائي، في مجموع السلوكات المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتضمنها الوضعيات الثلاثة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

– الأستاذ المطبق ويقصد به إجرائيا: الأستاذ الذي أسندت إليه مهام التكوين بالمؤسسات التعليمية وفق القانون الخاص بموظفي ومستخدمي التربية الوطنية بالجزائر.

– المقاربة بواسطة الكفاءات: وتتمثل إجرائيا، في انتهاج المدرس الوضعيات الثلاثة: وضعية الانطلاق، وضعية بناء التعلمات ووضعية استثمار التعلمات، مع كل ما تستلزمه هذه الوضعيات من ممارسات تعليمية، كحث المتعلمين على التعلم الذاتي.

2–الوساطة المعرفية:

2–1– مفهوم الوساطة المعرفية:La médiation cognitive

نستقي المفهوم الاصطلاحي للوساطة المعرفية من التعليمية البنائية، ويقصد بها جميع الوضعيات التعليمية– التعلُمية التي يعدها المدرس، وينظمها، تنظيما يمكّن المتعلمين من اكتساب المهارات وبناء معارفهم وتوظيفها بصورة فردية، في مواقف جديدة، وإيصالهم إلى الكفايات التعليمية المرغوب فيها. كما تتضمن الوساطة المعرفية التدعيم الإيجابي لبعض السلوكات التي تظهر على المتعلم، وإثارة لديه الوعي بعمليات

تفكيره، بمنحه فرص التأمل في إستراتيجيته المعرفية و اكتسابه أنماطا فعالة لمعالجة المعلومات التي هو بصدد تعلُمها. **(Raynald & Rieunier, 1997, p. 220)**

2-2 الخلفية النظرية للوساطة المعرفية:

الوساطة المعرفية مفهوم معرفي- بنائي. والنظرية البنائية من النظريات التي اعتمدت معطيات علم النفس المعرفي. وهي منظور ابستيمولوجي، من حيث أنها تقدم شرحا لطبيعة المعرفة وكيفية حدوث التعلم، مفاده أن المتعلم يبني معارفه الجديدة من خلال ما يحدث من تفاعل بين معارفه الراهنة ومعتقداته وأفكاره السابقة، خلال الأنشطة التي يقوم بها.

تستقى النظرية المعرفية مبادئها من علم النفس المعرفي الذي يعنى بجميع العمليات التي يمارسها الفرد منذ استقباله المعلومات، وترميزها وتنظيمها وتخزينها وتمثلها، إلى معالجتها وتحويلها إلى معرفة، ثم استخدامها في مجالات الحياة اليومية.

كما يعنى علم النفس المعرفي، بعمليات ما وراء المعرفة التي تُعرف على أنها الوعي التام بالخطوات التي نقوم بها أثناء عملية التفكير، عند محاولتنا إيجاد حل لمشكل معين.

فالتعلم من المنظور البنائي نتاج تفاعل الفرد ببيئته. هذا التفاعل هو ما يسميه علماء النفس، بالصراع النفسي-المعرفي، وهذا بسبب ما يفرضه عليه المحيط الخارجي من تصورات مغايرة لتصوراته الراهنة، واصطدامه بالخبرات الجديدة ولتشبثه بمعلوماته السابقة ومحاولته مقاومة بنائه المعرفي، ما يفسر وجود هذا الصراع.

ويلعب الآخرون دورا عظيما في تعلم الفرد. فكثيرا ما تصطدم أفكار الفرد ومعتقداته بأفكار الآخرين، وهذا يولد صراعا آخر، يسميه البنائيون بالصراع الاجتماعي- المعرفي. كما أن الخبرات الناتجة عن احتكاك الفرد بالآخرين تسمح له بتعديل تصوراته الذهنية وإعادة تركيبها. فمن خلال عملية المناقشة والحوار مع الآخرين تتعدل بعض معاني الفرد وتصوراته ومعلوماته السابقة وهذا ما يسمى بإعادة تشكيل البناء المعرفي. **(شكري وعبد الفتاح، 2013)..**

وتستند فكرة الوساطة المعرفية لأعمال كل من فيغوتسكي (Vygotsky) وبرونر (Bruner) وفرشتاين(Feurstein) التي ساهمت في إرساء بيداغوجيا الوساطة القائمة على أساس فكرة القابلية للتربية l'éducabilité، وفكرة الصراع الاجتماعي- المعرفي والصراع النفسي- العرفي.

ولقد طور فيغوتسكي (1896–1934) في الثلاثينيات من القرن المنصرم فكرة منطقة النمو المحتمل، التي عرفها على أنها الفرق بين مستويين: مستوى النمو المشاهد على الطفل ومستوى النمو المتوقع، معتبرا أن المستوى الأول يقيس نمو الطفل ويظهر في قدرته على حل المشكلات بمفرده، بينما تقيس منطقة النمو المحتمل قدرته على حل المشكلات بمساعدة شخص آخر أي مدى قابلية الطفل للتربية والنمو. **(ايف، 2001، صفحة 140)** ويرى فيغوتسكي أن دور الوسيط يكمن في التدخل في منطقة النمو المحتمل، التي تكتسي أهمية أكبر مما تكتسيه معرفة النمو الحالي الحقيقي للطفل. والوساطة، لا تعني التدخل المباشر وتقديم خبرات جاهزة للمتعلم، بقدر ما هي تنبؤ بكفاءاته عن طريق تقديم مثيرات ملائمة يستجيب لها المتعلم ويظهر من خلالها إمكاناته الحقيقية الحالية.

أما فرشتاينFeurstein، فقد أقام نظريته على مسلمات، مفادها أن الفرد يولد غير مكتمل الشخصية، لكنه يمتلك القابلية للتعلم، معتبرا بان البيئة تضع أمامه مثيرات عديدة، غير أنه يصعب عليه الاختيار الملائم بمفرده. كما خلص فرشتاين إلى أن تعلم الطفل يكون أفضل، إذا ما ساعده راشد وسيط، على إيجاد صيغ فعالة لمعالجة المعلومات.

ومن جهته، تناول برونر (Bruner) وهو منظر للتعلم الاستكشافي، في السبعينيات من القرن المنصرم، أن الطفل بإمكانه الوصول إلى مستوى راق من المعارف، إن توفرت لديه فرص وظروف التعلم والمثيرات المناسبة له، وإذا قدمت له المعارف بطريقة ملائمة. **(Raynald & Rieunier, 1997, p. 221)**

إن مفهوم برونر للوساطة المعرفية، لا يختلف جوهريا عن مفهوم فرشتين لها، حيث تعني لديه توجيه الفرد وتسهيل له سبل العمل والنشاط، اعتمادا على إمكاناته وقدراته وموارده الذاتية. فالوساطة المعرفية، لا تعدو إذن عن كونها مجموع الدعائم والوسائل التي يوفرها شخص لشخص آخر ، من أجل إيصاله إلى معارف ومهارات أو تحقيق أهداف معينة.

ويتضح من المبادئ والافتراضات السابقة، أن التعلم في المنظور المعرفي– البنائي يستوجب إعادة النظر في مكانة المدرس وفي مهامه التي لم تعد محصورة في التلقين والتوجيه المباشر لنشاط المتعلم، بل تتحول إلى مهام وساطة معرفية حقيقية.

2- 3-مهام المدرس في الوساطة المعرفية.

تقوم الوساطة المعرفية كما تقدم ذكره، على أساس وضع المتعلم في مواقف يتفاعل معها تستثيره للبحث والتنقيب. ولهذا يشترط في الوسيط التحكم في أساليب تعليمية جديدة، من مثل استراتيجيات التعلم الذاتي البنائي، التي تؤدي بالمتعلم، إلى تحقيق التعلم ذي المعنى.

2-4 الوساطة المعرفية وإجراءات تطبيقها في مناهج الطور الثالث من التعليم المتوسط

إن المتطلع لفحوى نصوص إصلاح التعليم بالجزائر، يلحظ أن الوساطة المعرفية، مجسدة في مجموع الأنشطة التي يمارسها المدرس في إطار المقاربة بواسطة الكفايات، سواء في إعداده الوضعيات التعليمية- التعلمية التي يتفاعل معها المتعلم، أو الأنشطة الاندماجية التي توفر للمتعلم فرص بناء المعارف وتوظيفها بدل تلقيها جاهزة.

وتؤكد مناهج الجيل الثاني على أهمية الوساطة المعرفية من خلال الأعمال الصفية واللاصفية، ونوع الأنشطة الإدماجية التي يمارسها المدرس في الصف، وفي استخدامه بعض الأساليب التعليمية وطرائق التعليم من مثل استراتيجيات حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع والتعلم التعاوني، وغيرها من أساليب التعلُم البنائي.

كما تؤكد الهيئة الوصية على التربية، على ضرورة إدراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المناهج، لا كمادة مستقلة تدرس للتلاميذ فحسب، بل باعتبارها وسيلة في خدمة المواد الأخرى، تعمل على توجيه قدرات المتعلمين إلى مصادر المعرفة وتعليمهم طرائق البحث عن المعلومات بمفردهم، واكتساب من خلال ذلك استقلاليتهم. **(Ministère de l'éducation, 2006, p. 13)**

كما تفرد وثيقة دليل الأستاذة للتعليم المتوسط ،عناية خاصة بالتقويم التفاعلي وتنوع أدواته، من مثل ملاحظة أداء التلاميذ، وحثهم على ممارسة الضبط الذاتي، وأساليب ما وراء المعرفة في تقويم أعمالهم، واستخدام دفتر الإنجاز portfolio وأجراء التقويم في الوضعيات الحقيقية الأصيلة، **(كحول، 2016)**

إن هذه الإجراءات التقويمية التي تجعل المدرس يبتعد عن أسلوب التقويم كمراقبة، تعكس بوضوح أسلوب الوساطة المعرفية.

3 -إجراءات الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى اختبار الفرضيات الثلاثة للبحث و إجراءاتها كالآتي:

3-1-الإطار الزمني والمكاني للدراسة:

تمت هذه الدراسة في 43 مؤسسة تطبيقية من مؤسسات التعليم المتوسط بولاية الجزائر العاصمة. وقد استغرقت طيلة السنة التكوينية 2019-2020 وخلال فترات التدريبات الأسبوعية والمغلقة التي يتلقاها طلبة السنة الرابعة، ملمح أستاذ التعليم المتوسط.

3-2-منهج الدراسة: اعتمدنا في هده الدراسة المنهج الوصفي- التقويمي وقد اشتمل على أربع خطوات استقيناها من أدبيات التربية وهندسة التكوين وهي كالآتي : تحديد مرجعية التقويم وتحديد محكاته، جمع المعطيات الأمبريقية ثم دراسة الفارق بين المعطيات الأمبريقية والمعطيات المرجعية. **(Figari, 1995)**

وفي بناء مرجعية التقويم، تم الاعتماد على ثلاث وثائق لوزارة التربية الوطنية: المرجعية العامة للمناهج، الوثائق المرافقة لمناهج التعليم المتوسط ودليل الأستاذ في التعليم المتوسط.

وفي تحديد محكات التقويم، تم استخدام مجموعة من المؤشرات الدالة على الوساطة المعرفية، تم تحديدها بناء على أدبيات التربية والتعليمية البنائية.

3-3- مجتمع البحث وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع أساتذة اللغة العربية المطبقين بمرحلة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2019-2020 ومنهم اشتقت عينة الدراسة.

- **عينة الدراسة :**

أجريت الدراسة على 76 أستاذ وأستاذة وهم من الاساتذة المطبقين في مادة اللغة العربية موزعين على 41 متوسطة تطبيقية بالجزائر العاصمة.

اختير أفراد العينة بطريقة قصدية- طبقية وهذا لاشتمال العينة على فئة أساتذة اللغة العربية المطبقين من جهة، باعتبارهم أساتذة نموذجيين يعوَّل عليهم في تكوين المدرسين، وللمكانة التي تشغلها اللغة العربية ضمن مناهج التعليم من جهة أخرى. وخصائص العينة كالأتي:

الجدول رقم 1 يبين توزيع أفراد العينة حسب مؤسسات التطبيق

مكان تواجد المؤسسات التطبيقية	عدد مؤسسات التطبيق	عدد الأساتذة المطبقين
بوزريعة	5	9
الأبيار	5	11
شوفالي	1	2
السويدانية	1	2
الشراقة	3	5
بن عكنون	2	4
بابا احسن	1	2
درارية	1	4
العاشور	2	6
أولاد فايت	1	3
الرستمية	1	2
بئر توتة	2	5
عين البنيان	3	6
باب الزوار	1	1
سيدي موسى	1	1
دالي إبراهيم	2	4
رويبة	3	3
الدار البيضاء	1	1
المحمدية	1	1
السحاولة	1	1
الخرايسية	1	1
الكاليتوس	1	1
القبة	1	1
المجموع	41	76

الجدول رقم 2 توزيع أفراد العينة حسب مؤسسة التخرج

مؤسسة التخرج	التكرار	النسبة المأوية
المدرسة العليا للأساتذة	25	%32.89
الجامعة	51	%67.10
المجموع	76	%100

3-4-الدراسة الاستطلاعية:

تم من خلال هذه الدراسة الأولية تحقيق جملة من الأهداف نختزلها في ما يلي:

- مراجعة أدبيات التربية والدراسات السابقة، للتعرف على نوع الأدوات الملائمة لمثل هذه الدراسة ومعرفة قواعد بناء هذه الأدوات.
- بناء أداتين تمثلتا في استبانة وشبكة ملاحظة الأداء، لقياس مدى تحكم الأساتذة في الوساطة المعرفية.
- عرض موضوع الدراسة وإشكاليتها ومفاهيمها الإجرائية وفرضياتها، على مجموعة من المحكمين لمعرفة أهمية الموضوع وإشكاليته.

- تقدير الزمن الذي يستغرقه تطبيق كل أداة. ومعرفة الصعوبات التي قد يطرحها تطبيقها.

كما استهدفت هذه الدراسة تدريب الطلبة المدرسين على تطبيق شبكة الملاحظة وتوضيح بعض المفاهيم المستخدمة فيها وهي كلها مفاهيم تدرس في سياق الوحدة المسند لنا تدريسها في المدرسة العليا للأساتذة ألا وهي وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

3-5 أدوات الدراسة:

تمثلت في استبانة وشبكة ملاحظة.

3-5-1-الاستبانة:

صممت هذه الأداة لاختبار الفرضية الأولى للدراسة وقياس مدى معرفة الأساتذة، الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفايات. وقد تضمنت عشرين عبارة من النوع المغلق، موزعة على محورين :

- المحور الأول وتضمن عشر عبارات، الهدف منها التعرف على مدى معرفة الأستاذ المطبق، للأهداف وللأسس الفلسفية ولاجتماعية والنفسية للمقاربة بالكفاءات ومكانة كل من المدرس والتلميذ فيها.
- المحور الثاني وعدد عباراته عشرة والهدف منها التعرف على مدى معرفة الأستاذ المطبق، المفاهيم الإجرائية المستخدمة في التدريس وفق المقاربة بواسطة الكفاءات وتحديدا في مناهج الجيل الثاني:

ومن أجل التأكد من صلاحية الاستبانة تم عرضها، مرفقا بأسئلة الدراسة وفرضياتها ومفاهيمها، على مجموعة تتكون من ستة محكمين في علوم التربية من جامعة الجزائر2 وجامعة محمد لأمين دباغين بمدينة سطيف، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وهذا لإبداء أراءهم حول مدى صدق العبارات واتصالها بالخصائص المرد قياسها. وفي اختبار ثبات المحكمين طبق معامل هولستي **(HOLSTI) هولستي. (محمد عبد الحميد، 1983) وحسابه كالآتي:**

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{1 + (\text{ن} - 1) \text{ متوسط الاتفاق بين المحكمين}}$$

جدول رقم 2 يبين نتائج معامل ثبات المحكمين

متوسط نسب الاتفاق	العدد الكلي للفقرات	عدد المحكمين	معامل الثبات
0.87	20	06	0.97

3-5- 2 : أداة الملاحظة:

لإجراء هذه الدراسة، صممت بطاقة ملاحظة استهدفت التقصي والتعرف على مدى ممارسات المدرسين المطبقين للوساطة المعرفية، وهذا بأتباع الخطوات الآتية:

3-5-2-1 خطوات أعداد شبكة الملاحظة:

- تحديد إجراءات المواقف والمهارات التعليمية المعبرة عن الوساطة المعرفية، وقد اعتبرت بمثابة مؤشرات التحكم في الوساطة المعرفية.
- توزيع هذه المؤشرات على ثلاث وضعيات، تبعا لدورة التعلم البنائي، الواردة في المرجعية العامة للمناهج2009 والمتضمنة: وضعية الانطلاق ووضعية بناء التعلُمات ووضعية استثمار المعارف. كما صيغت لهذه الوضعيات، مجموعة من العبارات، استخدمت كمؤشرات التحكم في الوساطة المعرفية، وعددها أربعون 40 مؤشرا .

-**كيفية تطبيق البطاقة:** أسند تطبيق الأداة إلى جميع طلبة السنة الرابعة متوسط، قسم اللغة العربية وآدابها، المقسمين إلى أفواج، لتطبيقها خلال تربصهم، وقد تم تعريفهم بالشبكة، وبكيفية تطبيقها.

- **3-5-2-2 معيار التحكم:** يقصد بالتحكم اصطلاحا مستوى من الأداء الفكري والعملي والمهاري الذي يبديه المدرس في معالجة مواقف العملية التعليمية-التعلمية. أما إجرائيا فيقصد بالتحكم، تحقيق المدرسين المعيار المستخدم في قياس بنود الاستبانة وشبكة الملاحظة.

ويتمثل معيار التحكم في تقييم استجابات المدرسيين في الاستبيان وشبكة الملاحظة، في قاعدة 70/70 ومفادها أن مستوى الاستجابة يكون موفقا وكافيا إذا استطاع 70% من المستجوبين الاستجابة الموفقة على 70% من بنود الاختبار، وهو معيار اقترحه قافيني في الدوسيمولوجيا **(Minder, 1980)** وقد اعتمدتاه لمرونته وإمكانية تكييفه للدراسة

3-6 الخصائص السيكومترية لأداة الملاحظة:

من أجل التأكد من صلاحية أداة الملاحظة تم عرضها، مرفقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها ومفاهيمها، على مجموعة تتكون من ستة محكمين في علوم التربية من جامعة الجزائر2 وجامعة محمد لامين دباغين بمدينة سطيف والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وهذا لإبداء أراءهم حول مدى صدق العبارات والأبعاد المحددة في الشبكة.

وفي دراسة ثبات المحكمين تم استخدام معامل هولستي. وقد أسفرت ملاحظاتهم عما يأتي:

جدول رقم 3 يبين معامل ثبات المحكمين حول فقرات شبكة الملاحظة.

متوسط نسب الاتفاق	العدد الكلي للفقرات	عدد المحكمين	معامل الثبات
53.332	40	06	0.97

3-7-أدوات المعالجة الإحصائية:

بالنظر إلى طبيعة الدراسة وفرضياتها، ومنهج البحث، تم استخدام الأدوات الآتية :

- التوزيع التكراري: يستخدم في الإحصاء الوصفي ويعبر عن عدد مرات وجود الشيء.
- النسبة المأوية: وهي عدد الإجابات المحصل عليها x (100) مقسمة على عدد أفراد العيّنة
- اختبار ك^2 وهو اختبار لابرامتري ويستعمل لحساب دلالة الفرق بين الاستجابات.
- اختبار ثبات المحكمين باستخدام معامل (HOLSTI) هولستي.
- استخدام نظام SPSS

4 -عرض وتحليل نتائج الفرضيات ومناقشتها.

4- 1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على ما يلي: لا يعرف أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم المتوسط بدرجة كافية، الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفاءات. وفي الجدول الموالي ملخص لنتائجها.

جدول رقم 4 يلخص استجابات الأساتذة المطبقين الخاصة بمعرفة الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفايات

رقم العبارة	مجال المعرفة وعناصرها	صحيحة		خاطئة		الامتناع		المجموع	
		تكرارها	نسبتها	تكرارها	نسبتها	تكراره	نسبته		
1	التعرف على طبيعة المقاربة بالكفاءات .	65	%85.52	11	14.47%			76	100%
2	معرفة الغرض من إدخال الكفاءات مجال التعليم	54	71.05 %	22	%28.94			76	100%
3	إدراك موقع التغيير المستهدف في المقاربة بالكفاءات	40	%53.33	35	%46.66	01		75	100%
4	التعرف على طبيعة المنظور النفسي	54	71.05 %	22	28.94%			76	100%

								للمقاربة بالكفاءات	
5	التعرف على مهام لمدرس في المقاربة بالكفاءات.	55	%72.36	21	%27.63			76	100%
6	تحديد مفهوم الإدماج في المقاربة بالكفاءات.	54	71.05 %	22	%28.94			76	100%
7	التعرف على أهداف وخصوصية التعلم التعاوني	58	76.31%	18	23.68%			76	100%
8	تحديد مفهوم الموارد الداخلية في التدريس	60	%78.94	16	21.05%			76	100%
9	معرفة خصوصيات وضعية استثمار التعلمات ضمن دورة التعلم البنائي.	55	%72.36	21	%27.63			76	100%
10	التعرف على الخلفية الفلسفية لطريقة حل المشكلات	60	%78.34	16	%21.05			76	100%
11	ادراك مفهوم المقاربة النصية في منهاج اللغة.	25	%33.78	49	61.21%	02		74	100%
12	معرفة وظيفة الميادين في مناهج تعليم اللغة العربية.	60	78.34%	16	%21.05			76	100%
13	تحديد وظيفة المقطع في مناهج تعليم اللغة العربية.	55	%72.36	21	%27.63			76	100%
14	إدراك علاقة ميادين اللغة بمستوى الكفاءة في لمنهج اللغة.	55	%72.36	21	%27.63			76	100%
15	تمييز مجالات بيداغوجيا الخطأ في التدريس.	54	%71.05	22	%28.94			76	100%
16	ادراك الوظيفة لإدماجية لطريقة المشروع .	20	26.31%	56	73.68%			76	100%
17	إبراز أهمية المكتسبات القبلية في التعلم البنائي.	54	%71.05	22	%28.94			76	100%
18	معرفة أهمية الأنشطة اللاصفية في التدريس.	32	%42.10	44	%57.89			76	100%
19	ربط مؤشر الكفاءة بنوع الهدف التعليمي.	35	46.05%	41	%53.94			76	100%
20	التمييز بين الوضعية الإدماجية من غيرها من الوضعيات التعليمية.	30	%39.47	46	%60.52			76	100%
المجموع		**975**	**64.27 %**	**542**	**%32.72**	**03**	**0.19 %**	**1517**	**%100**

جدول رقم 5 يلخص الخاصة بمعرفة الأساتذة المطبقين لأصول المقاربة بالكفاءات

الاستجابات	الصحيحة	لخاطئة	امتناع	المجموع
التكرار	975	542	3	1520

تبين نتائج الجدول أعلاه أن عدد الاستجابات الصائبة يفوق عدد الاستجابات الخاطئة.غير أن هذه النتيجة ليست نهائية بحيث ينبغي إخضاعها للمعيار المحدد للكفاية، وهذا بتطبيق قاعدة 70/70 أي توفيق 70% وما فوق من مجموع الأساتذة في الإجابة على 70 % وما فوق من مجموع العبارات الصحيحة. وقد اقتضى تطبيق المعيار التعامل مع الاستجابات الصحيحة وفي ضوء هذا المعيار نتحصل على النتائج الآتية:

جدول رقم 6 : لمستوى كفاية معرفة الأساتذة اللغة العربية المطبقين، للأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات بعد تطبيق المعيار

مستوى المعرفة	كاف	غير كاف	المجموع
التكرارات	793	182	975

تظهر هذه النتيجة أن نسبة الأساتذة الذين يعرفون بدرجة كافية الأصول النظرية للمقاربة بالكفايات، تفوق نسبة الأساتذة الذين لم يحققوا المعيار. فهل لهذه الفروق في الاستجابات دلالة إحصائية؟ للتأكد من ذلك تم تطبيق ك^2 وهذا باعتماد التكرارات لا النسب المأوية والنتائج كالآتي :

جدول رقم 7 يتضمن اختبار نتائج الفرضية الاولى.

مستوى المعرف	التكرارات	قيمة كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
كاف	FO793	1223.44	1	0.01
غير كاف	FO182			

تبين نتائج الجدول أعلاه، أن الفروق في مستوى معرفة الأساتذة للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات دالة وحقيقية، وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري ويعني ذلك أن الأساتذة المطبقين في اللغة العربية على معرفة كافية بالأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات.

- **تفسير نتائج الفرضية الأولى:**

أسفر اختبار نتائج الفرضية الأولى عن كفاية معرفة أساتذة اللغة العربية المطبقين بمرحلة التعليم المتوسط، للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات. وهي نتيجة تعارض مع ما توصلت إليه دراسة العطوي أسيا **(العطوي، 2009-2010)** التي استهدفت

التعرف على صعوبات تطبيق مدخل الكفاءات والتي أظهرت أن نسبة 54.56 % من المدرسين **يصرحون** بعدم استيعابهم المفاهيم الخاصة بهذه المقاربة .

والملاحظ أن هذه الدراسة أجريت خلال العقد الأول من إصلاح التعليم، مع تطبيق مناهج الجيل الأول، التي عرفت ثغرات عديدة لا سيما فيما يتعلق بتكوين المدرسين على المقاربة البيداغوجية الجديدة. ولا يزال تطوير الإعداد التربوي للمدرسين مستمرا إلى الفترة الحالية، وهذا مسايرة لمناهج الجيل الثاني التي جاءت لسد الثغرات التي شهدتها مناهج الجيل الأول.

4-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص هذه الفرضية على ما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أساتذة اللغة العربية المطبقين، خريجي المدارس العليا للأساتذة وأساتذة للغة العربية المطبقين، خريجي الجامعات والمعاهد، في معرفة الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفاءات.

استنادا إلى النتائج المتحصل عليها لدى سائر الأساتذة المطبقين، الواردة في الجدول رقم 2 أعلاه، وبعد فرز استجاباتهم حسب مؤسسات التخرج نتحصل على النتائج الآتية:

جدول رقم 8 يبين مستوى معرفة الأساتذة المطبقين للخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفايات حسب مؤسسات التخرج

مستوى المعرفة / مؤسسة التخرج	كاف	غير كاف	المجموع
المدرسة العليا للأساتذة	158	40	198
الجامعات و المعاهد	635	142	777
المجموع	793	182	975

ويستنتج من الجدول أعلاه أن معرفة الأساتذة المطبقين خريجي الجامعات والمعاهد، للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات أعلى من معرفة زملائهم بالمدرسة العليا للأساتذة.فهل هذا الفرق في مستوى المعرفة جوهري وحقيقي وهل لهذه النتيجة دلالة إحصائية؟

لاختبار هذا الفرق تم تطبيق اختبار كاف تربيع ونتائجه كالأتي:

جدول رقم 9 يلخص نتائج اختبار الفرضية الثانية.

مستوى المعرفة / مؤسسة التخرج	*كاف*	غير كاف	قيمة كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المدرسة العليا للأساتذة	*Fo 158*	fo 40	0.386	Df 1	0.01
الجامعات والمعاهد	*fo 635*	*fo142*			

تبين نتائج الجدول أعلاه، أن الفروق في معرفة الخلفية النظرية للمقاربة بواسطة الكفاءات، بين أساتذة اللغة العربية المطبقين خريجي المدارس العليا للأساتذة، وزملائهم أساتذة اللغة العربية المطبقين، خريجي الجامعات والمعاهد، فروق غير دالة إحصائيا، وهذا ما يسمح بقبول الفرض الصفري .

- **تفسير نتائج الفرضية الثانية:** يمكن تفسير تقارب الفروق في معرفة الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات، بين الأساتذة المطبقين خرجي المدارس العليا للأساتذة وزملائهم خريجي الجامعات والمعاهد، بفرص التكوين التي أتيحت للمدرسين خريجي الجامعات، من قبل الهيئة الوصية على التربية الوطنية، قصد إدماجهم وهذا خلال فترات تكوينية قصيرة المدى، التي استهدفت وتزويدهم بمستجدات الإصلاحات البيداغوجية.

4-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:لا يمارس أساتذة اللغة العربية المطبقون في مرحلة التعليم المتوسط، بدرجة كافية الوساطة المعرفية.

جدول رقم10 يتضمن النتائج المتعلقة بمستوى ممارسة المدرسين الوساطة المعرفية بالتكرارات والنسب المأوية.

مهارات الوساطة المعرفية حسب وضعيات الدرس	رقم العبارة	مج الاستجابات / مؤشرات الوساطة المعرفية	صحيحة		خاطئة		الامتناع		مج.الاس الاستجابات
			التكرار	%	التكرار	%	ك	%	
مهارات التحكم في وضعية الانطلاق	1	مهارة تنظيم الصف حسب طبيعة النشاط.	54	71.05 %	22	28.94 %			76
	2	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلم.	54	71.05 %	22	28.94 %			76
	3	دعوة المتعلم لتوظيف مكتسباته القبلية في الدرس .	65	85.52 %	11	14.14 %			76
	4	تحديد الكفاءة المستهدفة في الدرس.	54	% 79.41	14	20.58 %	08	10.52	68
	5	صياغة التعليمة الخاصة بأداء المهمة.	65	85.52 %	11	14.14 %			76
	6	تحديد مؤشرات الكفاءة المستهدفة في الدرس.	45	63.38 %	26	% 36.61	05	6.57 %	71
مهارات	7	التنويع في استخدام الوسائل التعليمية.	35	46.06 %	41	53.52 %			76
	8	توفير فرص التفكير العلمي للتلميذ.	36	% 47.36	40	52.63 %			76
	9	حث المتعلم على استخدام معارفه في حل المشكلات	42	55.26 %	34	44.73 %			76

التحكم في وضعية بناء التعلمات	10	استخدام أعمال المتعلم في بناء معارفه.	30	39.47 %	46	60.52 %		76
	11	التنويع في استخدام أساليب التعزيز.	45	59.21 %	31	40.78 %		76
	12	التنويع في استراتيجيات التدريس.	30	42.85 %	40	57.14 %	06	7.89 %	70
	13	إتاحة فرص الإدماج الجزئي للمتعلم.	40	57.14 %	30	42.85 %	06	7.89 %	70
	14	إتاحة فرص الإدماج المرحلي للمتعلم.	52	68.42 %	24	% 31.57			76
	15	توفير للمتعلم فرصا لبناء معارفه.	43	56.57 %	33	43.42 %			76
	16	ممارسة الأنشطة الميتامعرفية في التدريس.	30	41.09 %	43	58.90 %	03	3.94 %	73
	17	إسهام المتعلم في إيجاد المعنى لما يتعلمه.	42	55.26 %	34	44.73 %			76
	18	استخدام طريقة العمل بالمشروع.	11	14.47 %	65	% 85.52			76
	19	إثارة التفاعل و التواصل بين التلاميذ في الصف.	15	19.73 %	61	80.26 %			76
	20	استخدام الأنشطة اللاصفية مع التلاميذ.	03	01.05 %	73	96.05 %			76
	21	تشجيع استقلالية المتعلم ومبادراته الفردية.	30	42.25 %	41	57.74 %	05	6.57 %	71
	22	استخدام الأنشطة الاجتماعية.	08	% 10.52	68	89.47 %			76
	23	اقترا مشكلات واقعية للدراسة والنقاش.	22	28.94 %	54	71.05 %			76
	24	إثارة الصراع الاجتماعي المعرفي بين المتعلمين.	33	% 47.14	37	52.85 %	06	7.89 %	70
	25	إقامة علاقة تربوية مرنة مع المتعلمين.	56	73.68 %	20	26.31 %			76
	26	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.	41	53.94 %	35	46.05 %			76
	27	مراعاة معتقدات وتصورات المتعلم عند التدريس.	33	47.14 %	43	56.57 %			76
	28	حث المتعلم على	36	47.36 %	40	52.63 %			76
	29	منح المتعلم فرص تويب تعلماته بنفسه.	35	% 46.05	41	53.94 %			76
	30	استخدام أساليب تجاوز الصراع المعرفي لدى المتعلم.	22	30.55 %	50	% 69.44	04	5.26 %	72
	31	يوفر للمتعلمين فرص التعلم التعاوني.	32	% 42.10	44	59.21 %			76
	32	التفضيل بين طرائق تحصيل المعرفة والمعرفة ذاتها.	32	42.10 %	44	% 57.89			76
	33	الالتزام بالبرنامج التقويمي لمنهج المادة الدراسية.	30	39.47 %	46	60.52 %			76
	34	استخدام بيداغوجية الخطأ في التقويم التكويني.	43	56.57 %	33	43.42 %			76
مهارات	35	مراعاة طبيعة التقويم و أهدافه.	32	42.10 %	44	57.89 %			76

التحكم في وضعية استثمار التعلمات	36	استخدام أسلوب التقويم الذاتي.	32	% 42.10	44	57.89 %			76
	37	استخدام الملاحظة الفورية في تقويم أداء المتعلم.	45	59.21 %	31	% 40.78			76
	38	توفير فرص التقويم عن طريق الأتراب.	25	32.89 %	51	67.10 %			76
	39	استخدام في التقويم ملف الانجاز portfolio.	22	28.94 %	54	71.05 %			76
	40	استخدام الوضعيات الادماجية في التقويم التجميعي.	02	03.07 %	63	96.92 %	11	14.47	65
		المجموع	1416	47.42 %	1570	52.57 %	54	1.80 %	2986

تحليل النتائج وتقييمها في ضوء المعيار المحدد. 70/70:

يقتضي تطبيق المعيار التعامل مع الاستجابات الصحيحة. وفي ضوء هذا المعيار، الذي يتطلب توفيق70% من مجموع الأساتذة وما فوق على70% وما فوق من مجموع العبارات، يتبين ما يأتي:

الجدول رقم 11 يبين مستوى التحكم في الوساطة المعرفية بعد معالجة النتائج وفق للمعيار المحدد.

مستوى ممارسة الوساطة المعرفية	كاف	غير كاف	المجموع
التكرارات	362	1054	1416

تبين نتيجة الجدول أعلاه أن عددا معتبرا، من أساتذة اللغة العربية المطبقين لا يمارسون بدرجة كافية الوساطة المعرفية. فهل لهذه النتيجة دلالة إحصائية؟ لاختبار دلالة الفرق بين المستويين، تم تطبيق ك2 ونتائجه كالأتي:

جدول رقم 12 لاختبار الفرضية الثالثة

مستوى المعرف	التكرارات	قيمة كا2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
كاف	FO362	13.263	1	0.01
غير كلف	FO1054			

تبين نتائج الجدول أعلاه، أن قيمة كاف2 دالة إحصائيا وهذا ما يسمح بقبول الفرض الصفري، ويعني ذلك أن أساتذة اللغة العربية المطبقين في مرحلة التعليم المتوسط لا يمارسون بدرجة كافية الوساطة المعرفية، في ضوء المقاربة بالكفاءات.

تفسير نتائج الفرضية الثالثة: يمكن تفسير العجز الذي أسفرت عليه نتائج هذه الفرضية، بما استجد من أساليب ومهارات تعليمية، تضمنها مناهج الجيل الثاني، من مثل طرائق حل المشكلات وطريقة المشروع وأساليب التعلم التعاوني والتقويم التفاعلي، التي يواجه المدرسون صعوبات جمة في ممارساتها، وهي ممارسات لم تدعم بتكوين ملائم. هذا ما كشفت عنه دراسة علي فارس (2013)، الذي اظهر فيها الصعوبات

المتعلقة بالتعامل مع الوضعيات التعليمية ووضعيات حل المشكلات. كما أظهرت دراسة عبد اللطيف فارح **(فارح، 2018)** صعوبات تتعلق بممارسة التقويم البنائي، الذي يستلزم تأهيلا تربويا للمدرس.

والى جانب هذه الدراسات هناك دراسات خلصت إلى أن نقص التكوين يعزى إلى سوء هندسة مناهج التكوين، حيث توصل الباحث **(بن بريكة، 2013، الصفحات 113- 126)** إلى إظهار قصور التكامل بين التكوين النظري والتطبيقي .

كما توصل **(سعد وصالح، 2015، الصفحات 334- 354)** إلى أن ضعف المدرسين في النشاط التقويمي يعود إلى ضعف تكوينهم في هذا المجال.

ولم تقتصر الدراسات، على إبراز عامل التكوين بل هناك دراسات توصلت إلى أن العوائق النفسية من مثل الجمود ومقاومة التجديد من طرف المدرسين، يمكن أن تحول دون استيعابهم الإصلاحات وتمثلها. **(Perrenoud, 1999)**.

5-خاتمة:

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، تبيَن أن مستوى معرفة أساتذة اللغة العربية المطبقين، للخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات كاف، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في هذه المعرفة، بين الأساتذة المطبقين خريجي المدارس العليا للأساتذة وبقية زملائهم المطبقين خرجي الجامعات والمعاهد.

غير أن هذه الدراسة كشفت من ناحية أخرى، عجز أساتذة اللغة المطبقين، على أداء الوساطة المعرفية، حيث كانت ممارستهم لها، غير كافية بالنظر إلى المعيار المطلوب. وتؤكد هذه النتيجة في الوقت نفسه وجود قصور في التكوين التناوبيAlternance، الذي من شأنه توطيد الصلة بين الإعدادين النظري والعملي للمكتونين.

كما كشفت هذه النتيجة عن قصور في التكوين أثناء الخدمة لدى المدرسين المطبقين.

وفي ضوء تلك النقائص يمكن تقديم بعض الاقتراحات التي يمكن اختزالها في:

- ضرورة توطيد الصلة بين شطري التكوين النظري والميداني، وهذا بإعادة النظر في هندسة مناهج التكوين بالمدارس العليا للأساتذة، لتستجيب للتطلعات الحالية للنظام التربوي ومستجدات الإصلاح البيداغوجي واحتياجات التربية. وهذا يمر وجوبا بوضع ما يسمى دفتر الشروط بين المؤسسة المكونة والوسط المهني، والذي يعد من مهام مهندسي التكوين.
- إعداد مفتشي التربية والتعليم على مستجدات العمل التعليمي، باعتبارهم أشخاصا مرجعيين بالنسبة لهيئة التدريس، وموارد يعوَّل عليها في مرافقة الإصلاحات التربوية.

وجدير بالتذكير بأن هذه الدراسة، تعلقت بفئة أساتذة اللغة العربية المطبقين كما أنها خصت ملمح أساتذة التعليم المتوسط، ونأمل بان تدعم بدراسات وأبحاث أخرى، تتسع لملامح ومراحل تعليمية أخرى.

6- قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

1. أسيا العطوي. (2009-2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة. سطيف، الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية الاداب والعلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة سطيف.
2. برترند ايف. (2001). النظريات التربوية المعاصرة، ترجمة محمد بوعلاق. الجزائر: قصر الكتاب البليدة.
3. رضوان زعموشي. (2015). *). التواصل الصفي اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و المتعلم و اثره على التوافق الدراسي، في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات في ماد اللغة العربية، عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.* الجزائر.
4. روجرس كزافييي. (2006). *المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ترجمة موسى بختين.* الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية.
5. سعدية شكري، وعلي عبد الفتاح. (2013). *اتجاهات علم النفس في ضوء نظرية ما وراء المعرفة والبنائية.* القاهرة: لهيئة العامة للكتاب.
6. سعود فؤاد سعد، ويمينة صالح. (2015). صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في التعليم المتوسط. *مجلة الإبداع الرياضي* .
7. عبد الحميد محمد. (1983). *تحليل المحتوى في بحوث الإعلام* (المجلد المجلد 1). المملكة العربية السعوية: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
8. عبد الرحمن بن بريكة. (2013). مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ. *مجلة البحوث التربوية والعلمية (3)* .
9. عبد اللطيف فارح. (2018). *صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي في ضوء المقاربة بالكفاءات رسالة دكتوراه غير منشورة* . الجزائر: جامعة الجزائر 2.
10. عبد الله قلي. (2002-2003). *نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا.*
11. علي فارس. (2013). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر.* الجزائر.
12. محفوظ كحول. (2016). *دليل الاستاذ للسنة الأولى من التعليم المتوسط.* وزارة التربية الوطنية.

المراجع باللغة الأجنبية

1. Figari, G. (1995). *évaluer, quel référentiel?* Paris- Bruxelles: : De Boeck Université.
2. Minder, M. (1980). *Didactique Fonctionnelle: Objectifs, stratégie, évaluation. H.Dessain.* Ed.
3. Ministère de l'éducation, n. U. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algèrie. Alger: ONSP.
4. Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences , quel avenir pour les compétences.* . Bruxelles: De Boek universite.

5. Raynald, f., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie :Dictionnaire des concepts clés ESF*. Paris: ed.