مجلة: تطوير العلوم الاجتماعية | ISSN: 1112-9212
مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات- جامعة الجلفة. الجزائر | مجلد: 10 عدد: 01 2017

# مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر مفتشي وأساتذة التعليم المتوسط

أ/د. براهيم براهمي
Brahmi.b2810@yahoo.fr
0662023188

جامعة الجزائر-2-

أ. العـــيد قـــرين
grine11@yahoo.fr
0675071296

**الملخص :**

هدفت الدراسة الحالية إلى: معرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط، وباستخدام المنهج الوصفي وتطبيق استبيان مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، إعداد **حرقاس وسيلة(2010)**. على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة المسيلة خلال سنة الدراسية(2014-2015) قوامها (20) أستاذ ومفتش، أظهرت النتائج ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية. ووجود نسبة 59%من الأساتذة و55% من المفتشين عبروا عن ضعف اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة. ووجود نسبة 52%من الأساتذة و56% من المفتشين يقولون بضعف فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة.

- **الكلمات المفتاحية:** المقاربة بالكفاءات، المنهاج التربوي، الأهداف التربوية، الإصلاحات التربوية.

**Abstract**

The present study aimed to defining the extent to realization The approach of competencies to the objectives of the new curricula in the framework of educational reforms, deem to the teachers and inspectors of intermediate education. by using the descriptive method and the application of the realization The approach of competencies to the objectives of the new curricula in the framework of educational reforms questionnaire. Preparation of **Hargasse Wasila**(2010) on a sample composed of the teachers and inspectors of intermediate education ofM'sila City, during the school year (2014/2015). composed of (20) teachers and inspectors, The results showed the following:

- There were no statistically significant differences between the responses of the teachers and the inspectors regarding the extent to which the students of the intermediate stage acquired the occasional competencies. 59% of the teachers and 55% of the inspectors expressed the weakness of the students of the intermediate stage acquire the occasional competencies.
- There are no statistically significant differences between the responses of professors and inspectors regarding the effectiveness of the competency approach in acquiring what has been added to the competencies targeted according to the new curricula. 52% of the teachers and 56% of the inspectors say that the effectiveness of the competency approach is weak in acquiring the competencies that have been achieved according to the new curricula

- **Keywords**: competency approach, educational curriculum, educational objectives, educational reforms.

**- مقدمة:**

عرف النظام التربوي الجزائرية إصلاحات مست قطاع التربية والتعليم، انطلقت مع بداية السنة الدراسية (2004/2003) من أجل توفير الشروط والضوابط اللازمة لتمكين القائمين على قطاع التربية من اكتساب أقصى ما يمكن من المهارات البيداغوجية، كإعادة الهيكلة الشاملة للطرائق البيداغوجية والبرامج التعليمية، التخطيط لدفعات المتمدرسين وإدخال تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة، والتكوين المتواصل لأفواج الأساتذة بغرض التحسين النوعي للتعلمات، والتعميم التدريجي لعملية تقويمية شاملة لعناصر المناهج ومستلزماتها.

وضمن هذه النظرة الجديدة، التلميذ هو الطرف المحوري في العملية التعليمية التعلمية، في حين يمنح الأستاذ حرية واستقلالية أكبر في المبادرة التعليمية من حيث الصياغة وتطبيق آليات تقويم المكتسبات، وعليه فإن سياسة الإصلاح التربوي، تتضمن تصحيحات وتعديلات مختلفة، يتم متابعتها بواسطة جهاز تقويم يفترض به أن يكون فعالا لتحقيق ما تم تسطيره، وعليه فإننا اتجهنا في بحثنا هذا صوب الهدف، حيث عملنا على اختزال كل النتائج الإصلاحية في مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة لأهداف المناهج الجديدة وللكفاءات العرضية وذلك من وجهة نظر كل من الأستاذ والمفتش لأنهما الطرفان الأكثر فاعلية، والأقرب إلى المتعلم.

**أولا: الجانب النظري للدراسة.**

**1- الإشكالية:**

يقال إن أفضل استثمار هو الاستثمار في رأس المال البشري، الذي يعتمد بالدرجة الأولى على مخرجات الأنظمة التربوية، هذا الرهان يبقى الأفضل لتحقيق التقدم والتطور طال ما كان للنظام التربوي القدرة على مواكبة التغيرات والتطورات والمستجدات التي يعرفها العالم من حوله على كل الأصعدة، من خلال الإصلاحات الشاملة حتى يكون النظام التربوية قادرا من خلالها الإجابة على تساؤل المجتمع، ما هي الكفاءات اللازمة للفرد حتى يكون هي نهاية تمدرسه قادرا على القيام بدوره في بناء المجتمع كمواطن ومواجهة كل عقبات الحياة.

هذا وأمام إلحاح الطلب وزيادة الإقبال على التعليم وتحسين جودته، اتخذت الجزائر قرار إصلاح منظومتها التعليمية، ضمن إصلاح شامل لكل مركباتها ومجالاتها. هذا الإصلاح تجسد سنة **(2003)** في تبني المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات كأساس جديد في مناهجها التربوية مسايرة في ذلك المنظومات التربوية المقارنة، وقد صاحب تطبيق هذه المقاربة الكثير من الملتقيات والندوات العلمية بغية تبسيط مفهومها للأساتذة والمكونين والمفتشين من أجل الوصول إلى تطبيق أمثل للمناهج الجديدة وتحقيق الأهداف المسطرة التي تتمثل أساسا في تكوين نشء قادر على تحويل المعارف النظرية وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية المختلفة فلا يكون بذلك التلاميذ منفصلين عن الحياة العملية بسبب تكوينهم داخل المدرسة.**(وزارة التربية الوطنية،2008)**.

وأمام اتساع الهوة بين المدرسة التي تفرط في تقديمها معارف نظرية في أكثر أشكالها وبين الوضعيات الحياتية التي تزداد تعقيدا، جاءت أهداف الإصلاحات التربوية في شكل مهارات وكفاءات معرفية وحياتية (شخصية واجتماعية ومنهجية وعلمية واتصالية، تكون في خدمة المتعلم يلجأ إلى ممارستها كلما كان في حاجة إليها باعتبارها مكسبا ومخزونا كامنا على حد قول**"Reorgies"** لذا جاءت الوضعيات التعليمية التعلمية بشكل معقد أشبه ما يكون

بالوضعيات الواقعية، حتى يتمكن المتعلم من التدرب عليها وتفعيل المعارف النظرية عملا بالقاعدة البيداغوجية الكفاءات تبنى بتفعيلها، وأن الكفاءات لا تأتي إلا بالمران، يقول **"PH.Merieux"** تنمية الكفاءات، أن يتعلم التلميذ ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله، وهذا هو فحوى الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الإصلاحات التربوية (المقاربة بالكفاءات) **(حرقاس ،2010، ص 09-11)**.

جاءت الدراسة الحالية، لمعرفة مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط. ومدى قدرة هذه المقاربة إكساب تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الكفاءات المستهدفة والتي صنفتها المناهج الجديدة إلى كفاءات ذات طابع منهجي، كفاءات ذات الطابع الاتصالي، كفاءات ذات طابع معرفي، كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي، كل صنف تقوم على تحقيقه بشكل أساسي مادة أو مجموعة من المواد، والكفاءات العرضية التي تشترك فيا كل المواد التعليمية، أيضا حسب المناهج الجديدة عبارة عن الملامح التي يجب أن يتصف بها المتعلم نهاية كل مرحلة تعليمية **(وزارة التربية الوطنية،2003)**.

وعليه نطرح التساؤلا التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية؟

**2- الفرضيات:**

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية.

**3- أهمية موضوع البحث:** تتحدد أهمية الموضوع فيما يلي:

- تعطي هذه الدراسة نظرة تقييمية لمدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط. متابعة نتائج تطبيق الإصلاحات التربوية. أهمية وخطورة التعليم في المرحلة المتوسطة باعتباره حلقة الوصل بين التعليم القاعدي في المرحلة الابتدائية و التعليم الثانوي. تطوير وتنمية المعرفة والممارسات التدريسية لهيئة التدريس، والإشراف في مرحلة التعليم المتوسط فيما يخص تطبيق الإصلاحات التربوية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات. تقديم إضافة علمية للدراسات المرتبطة بمقاربة التدريس بالكفاءات.

**4- أهداف البحث:** هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة والتأكد من صحة الفروض، كذ الوقوف على مدى قدرة هذه المقاربة إكساب تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الكفاءات المستهدفة (كفاءات ذات طابع

منهجي، كفاءات ذات الطابع الاتصالي، كفاءات ذات طابع معرفي، كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي)، والكفاءات العرضية.

والوقوف وقفة تقويمية لما تم تحقيقه في الميدان فيما تعلق بالمقاربة بالكفاءات. معرفة آراء الأساتذة و المفتشين لمرحلة التعليم المتوسط فيما يتعلق بالمقاربة بالكفاءات.

**5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا:**

**5-1- المقاربة بالكفاءات:**

- **المقاربة:** في اللغة تأتي من فعل قارَبَ، تعني الدنو من نهاية الشيء دون بلوغ منتهاه، أيضا الاقتراب من مستوى أمر ما فيقال قارب فلان فلانا إذا دنا منه أو داناه في الرأي.( **مجمع اللغة العربية،2004، ص 723**). واصطلاحا تعني المقاربة ذلك التصور لكيفية بناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في سبيل تحقيق الأداء الفعلي والفعال (**حرقاس ،2010، ص 156**). ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما. وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة (**هني، 2005، ص101**).

- **الكفاءة:** لغةً تعني المساواة و المماثلة في المنزلة، وتعنى المقدرة أو القدرة فيقال فلان كفؤ لأمر أي يمتلك من القدرة ما يمكنه من القيام بذلك الأمر (**مجمع اللغة العربية، ص 791**). وعرفها **لويس دينو (Louis D'Hainaut)** بأنها: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية، الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، والنفسية، والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة، نشاط، مهمة، عمل معقد على أكمل وجه". (**حرقاس، 2010، ص22**)، كما عرفها (بيير، **2003، ص121**) أنها" هدف، مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة". وعرفها أيضا "**بيار جيلي**" (**Gillet, 1986, P-P17 - 37**) بأنها: "نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح(حسن الأداء)". وعرفها كذلك بأنها: "نظام من المعارف المفاهيمية(الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية".

من خلال التعريف السابق لمصطلحي الكفاءة و المقاربة، نستطيع القول أن المقاربة بالكفاءات هي: " تصور لمنهاج دراسي يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على توظيف معارفه ومهاراته وقدراته في حل المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية."

- **إجرائيا:** المقاربة بالكفاءات هي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقا لمقاييس محددة مسبقا، والمتمثلة في الكفاءات المستهدفة والكفاءات العرضية.

**5-2- المنهاج التربوي:** هو مفهوم شامل لا يقتصر على محتويات المواد الدراسية بل ينطلق من الأهداف لتحديد الطرائق والأنشطة والوسائل. يشمل مكونات الخبرة المدرسية التي يكتسبها التلميذ سواء كانت معرفية وجدانية عقلية اجتماعية أو مهارية والتي تتناول بشكل واسع التوجيهات الرسمية والبرامج المحددة والمفصلة، ويشمل المنهاج بالإضافة إلى المعارف كل الكفاءات والمهارات والاتجاهات والقيم والتصورات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم يوميا ويشمل كذلك السلوكات اليومية للمعلمين ونوعية علاقاتهم بالتلاميذ وطرائق التدريس. وقد قدم "**كامبل وكوزال Cambell et Caswell**" تعريفا عاما أنه مجموعة المواد الدراسية ومجموعة الخبرات التي توجه للمتعلم(**حرقاس،2010، ص13**).

- **إجرائيا:** المنهاج هو تلك الخطة الشاملة المتكونة من الأهداف المتمثلة في الكفاءات أو ملامح الخروج كما تسميها المناهج الجزائرية –محتويات المواد الدراسية – الإستراتيجيات البيداغوجية – وفيها طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المعتمدة.

**5-3- الأهداف التربوية:** الهدف لغة هو الغرض الذي تصب فيه الجهود وهو الغاية النتيجة المراد الوصول إليها وتحقيقها والوصول إليها.

أما اصطلاحا وفي مجال التربية تعرف الأهداف على أنها صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية معينة **(B. Bloom 1968)**، أو هو سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظ**(G. Mialaret 1979)**، أما **ماجر (Mager 1972)** فيرى أن الهدف التربوي، هو قصد مصرح به يفي الغيرات التي تطرأ على التلميذ وما سيفعله عندما ينهي تعليمه بنجاح، وهذا ما ذهب إليه " **عبد الله عبد الدايم**" في كون الهدف التربوي هو نتيجة مصرح بها بغض النضر عن الوسائل المؤدية لها (**غريب وآخرون،1994، ص235**)

- **إجرائيا:** هي ملامح خروج التلميذ والكفاءات التي يطالب باكتسابها والمحددة في الوثيقة الرسمية للمناهج التعليمية للمرحلة المتوسطة.

**5-4- الإصلاحات التربوية:**

- **إجرائيا:** يقصد بها مجموع التدابير والتغييرات التي أدخلت على كل النظام التربوي الجزائري من حيث المحتويات والأهداف والمقاربة البيداغوجية وتدابير التقويم والتي انطلقت منذ سنة 2003.

**6- المقاربة بالكفاءات والإصلاحات وفق المناهج الجديدة**

**6-1- خصائص الكفاءة:** من خلال التعارف السابقة بخصوص الكفاءة يمكن أن نلخص خصائص التالية: الكفاءة تتطلب تجنيد المتعلم لمكتسباته المعرفية والمعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية لمواجهة المواقف والتصرف في مواجهتها بعقلانية، وهو ما يتطلب القيام بعمليات عقلية لتحويل المعارف والمكتسبات القبلية وإعادة استثمارها في وضعيات جديدة تكون مغايرة للوضعية الأولى التي تم اكتساب المعرفة فيها. الكفاءة ذات طابع غائي منفعي، فالهدف منها هو استعمالها في مجالات خارج المدرسة، فالكفاءة يجب أن تفيد ممتلكها و تؤدي بذلك وظيفة اجتماعية. الكفاءة مرتبطة بعائلة من الوضعيات، أي أن الكفاءة لا تستخدم إلا في الوضعيات المخصصة لها، و في نفس الوقت لا ينبغي أن تنجز في وضعية واحدة. الكفاءة قابلة للتقييم والتقويم، وذلك من خلال النظر في مدى بلوغ العمل المنجز إلى المستوى المطلوب (**وعلي، 2013، ص 29**).

**6-2- أنواع الكفاءة:** توجد عدة تقسيمات للكفاءة أوردها مفكرو التربية فمنهم من قسمها إلى كفاءات نوعية خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، و ترتبط بنوع محدد من المهام و بمادة دراسية معينة، وإلى كفاءات ممتدة أو مستعرضة و هي خطوات عقلية و منهجية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية. كما نجد من قسم الكفاءات إلى ثلاثة أنواع: كفاءات معرفية، أي امتلاك الشخص للمعارف اللازمة لممارسة عمل ما دون أن يكون هناك مؤشر على أنه قادر على الأداء. كفاءات أدائية تشمل قدرة الفرد في إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة. كفاءات الإنجاز والنتائج، هي قدرة الفرد على التوصل إلى إحداث النتائج المتوقعة ( **خطوط ، 2011، ص68**).

**6-3- مستويات الكفاءة:** تشعبت تصنيفات الكفاءات و تنوعت على اختلاف مستوياتها فنكتفي بالأهم منها:

**6-3-1- الكفاءة القاعدية:** هي الكفاءات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخر و تعلمات مقبلة.

**6-3-2- الكفاءة المرحلية أو المجالية:** هي مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.

**6-3-3- الكفاءة الختامية:** يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية، وهي التي تحقق في نهاية التعلم( **حرقاس، 2010، ص 180**).

**6-3-4- الكفاءة المستعرضة:** وتظهر على مستوى مجموعة من المناهج والمواد، حيث تبنى من تقاطع معارف مختلفة المواد والأنشطة، وتنطلق في الكفاءات السابقة عبر مستوياتها الثلاثية: القاعدية، المرحلية، الختامية، من خلال الدمج بينها، و تتفرع هذه الكفاءة (المستعرضة) إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي مثل: أن يحرر المتعلم نصوصا مختلفة الأنماط.
- كفاءات ذات طابع منهجي مثل: تطبيق طرق عمل فعالة.
- كفاءات ذات طابع فكري مثل: استغلال المعلومة.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي و شخصي مثل: ربط علاقات حسنة مع الآخرين(**وعلي،2013،ص 42**).

**7- مكونات الكفاءة:** ترتكز الكفاءة على أربعة مكونات أساسية حسب (**خطوط ، 2011، ص 71،72**) تتأثر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:

**7-1- الاستعدادات:** و هي نشاطات حيوية فطرية يوظفها الفرد لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة ما يواجهه من وضعيات مشكلة من جهة أخرى، و هي تكون كامنة و يتم إيقاظها بالنشاطات المختلفة.

**7-2- القدرة:** هي مجموعة الاستعدادات الفطرية و النشاطات الذهنية القابلة للتجديد و التي توظف في وضعيات مختلفة و يعبر عنها بنشاط سلوكي يرتبط بالمجالات الثلاثة المعرفي، الوجداني و الحركي. وهي كل ما يستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات (مكتسبة أو متطورة) لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه، أو إنجاز أي نشاط سواء أكان فكريا أم بدنيا أم مهنيا أم اجتماعيا، و غالبا ما يعبر عنها بفعل: يحضر. يشخص . يحلل . يقرر.

**7-3- المحتوى:** هو كل مضمون التعلم من الأشياء الضرورية، وهو مضمون البرنامج الدراسي المقرر يتكون من:

- **المعارف المحضة (الصرفة):** و هي المركب الأساسي لبناء الكفاءة، لأن المعرفة محتويات ومضامين، فلا يمكن للتعلم أن يتم خارجها، فالكفاءة لا تنمو أيضا في فراغ معرفي، لذلك فإن المحتوى يشكل النواة الأولى للتعلم، والذي من خلاله تنمو الكفاءة و تتدرج لبلوغ الهدف المنشود.
- **المعارف الفعلية:** و يقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات المناسبة، كالقدرة على استعمال مهارات الجمع و الطرح في حل إشكالية معينة، فهذه القدرة على التوظيف هي المقصودة بالمعارف الفعلية.
- **المعارف السلوكية:** هي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم، أي أن يظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات، و العقبات، و العوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة (الإشكاليات) أو معالجة قضية أخلاقية، أو دينية...الخ.

فعندما يمتلك المتعلم القدرة على تجاوز العوائق و الصعوبات، لإيجاد الحل الملائم للمشكلة التي اعترضته بأيسر جهد وأقل وقت نقول حينئذ: إن المتعلم يمتلك معرفة سلوكية.

**7-4- الوضعية:** وهي الإشكالية التي تُطرح أمام التلميذ لكي تكون مادة لنشاطه وتعُلماته، والتي من خلالها تظهر قدرته وكفاءته، وهذه الوضعية تكون موضوعا للدرس و تسمى في هذه الحالة وضعية تعليمية وقد تكون وضعية لأجل التقويم و تسمى هنا بالوضعية الإدماجية.

**8- الأسس النظرية والخلفية الفكرية للمقاربة بالكفاءات:** تستند المقاربة بالكفاءات إلى الفكر التربوي للمدرسة البنائية و نظريتها في التعلم، القائمة على الانطلاق من ذاتية المتعلم وما يتوفر عليه من قدرات و معارف ذاتية وكذلك على تأثير العوامل الاجتماعية، و ذلك من خلال أربعة نماذج بارزة **(لكحل،2012، ص 72-76)**.

- **النموذج البنائي الأول ( بياجيه):** ركز جون بياجيه على تفاعل الطفل مع بيئته الاجتماعية واعتبرها شرطا أساسيا لكي يتمكن الطفل من الاستمرار في نموه، وإن كان ذلك في إطار محدود، حيث يرى بياجيه أن النمو العقلي هو من يتحكم في التعليم و ليس العكس. فالتعليم في نظر بياجيه لا يقوم على تبليغ المعلومات وإنما على تسهيل بناء المعلومات لكل طفل بمفرده بواسطة الأدوات التعليمية والاحتكاك مع المحيط وهو ما يعرف في نطاق المقاربة بالكفاءات ببناء المعرفة وتفريد التعليم.
- **البنائية الجديدة:** يمثلها كل من "**دواز ومونيي Doise et mugny**" وهما من تلاميذ بياجيه وحاولا تطوير فكرته القائمة على المتعلم والتركيز على التحديات الخارجية التي يواجهها، والتي تثير استعدادته التعليمية فيصبح أكثر قدرة على اكتساب معارف جديدة و تدعيم قدرته على التعلم. فالتحديات الخارجية أو ما يسمى بالصراع الاجتماعي المعرفي هو المحرك لعملية التعلم وهو العنصر الذي تؤكد عليه المقاربة بالكفاءات خاصة في أدواتها التقويمية التي ترتكز على الوضعية المشكلة والإدماج وتجنيد الموارد.
- **النموذج السوسيوبنائي التفاعلي:** يقوم هذا النموذج على التفاعل الموجود بين ما يوجد لدى الفرد من قدرات ومعارف قبلية مع بيئته المدرسية والاجتماعية وما تفرضه من محاولة مستمرة للتكيف معها. فالتعلم وفق هذا التوجه نشاط ذهني يربط بين العمليات المنجزة ونتائجها.

فهذا النموذج يرى أن التعلم يتم بتفاعل المعارف السابقة مع عناصر جديدة في وضعية محددة مما يسمح للمتعلم من تعديل معارفه و بناء معارف جديدة. و هذا هو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات من خلال وضع المتعلم في وضعية يحس فيها بقصور معلوماته.

- **النموذج المعرفي:** يرى تارديف أن هذا النموذج قد تأسس سنة (1979)، ويركز على العمليات العقلية و تتضمن معالجة المعلومات باعتبارها العنصر الذي تتداخل فيه بقية العمليات الذهنية المعرفية، و يتم التمييز بين المعارف الصريحة المتعلقة بحدث معين مثل خصائص ظاهرة معينة، و بين المعارف الإجرائية و تتعلق باستعمال قواعد معينة من أجل حل مشكلة ما، و هو عين ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات.

من خلال ما سبق يتضح أن جميع النماذج النظرية التي وضعت للمقاربة بالكفاءات تتفق على التركيز على المتعلم و الانطلاق مما يوجد عنده من قدرات و مكتسبات و مهارات في بناء المعرفة.

**9- المبادئ الأساسية في المقاربة بالكفاءات:** تقوم المقاربة بالكفاءات على المبادئ الأساسية التالية:

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- **مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه .
- **مبدأ التكرار**: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.
- **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.
- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة( **بوكرمة، ودحدحي ، ص 486**).

**10- مبررات التحول إلى المقاربة بالكفاءات:**

ظهرت المقاربة بالكفاءات كحل للإشكالات التي واجهت المقاربة بالأهداف، و التي تتمثل أساسا في: الاهتمام بالجانب المعرفي و الحس حركي على حساب الجانب الوجداني. غياب الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي بهم إلى الملل. ضعف المردودية وازدياد نسبة الرسوب والتسرب المدرسي. قلة الفعالية الناجعة التي تتجسد في عجز المتخرجين عن إثبات أنفسهم في الميدان، وهو ما تجسد في عجز التلاميذ عن تسخير المكتسبات المعرفية وتوظيفها في مواقف جديدة مشابهة أو وضعيات جديدة خارج الإطار المدرسي.

وانطلاقا من هذه المشاكل ظهرت المقاربة بالكفاءات كتصور يجعل المدرسة تعلم التلاميذ كيف يتعلمون، فبدلا من تقديم المعرفة يجب أن تقدم آليات اكتساب المعرفة، وبدلا من تراكم المعرفة يفضل بناؤها والتحكم في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة.

وعليه يمكن أن نوجز دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات فيما يلي: الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية. تقديم تعلمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ. إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح

وتكافؤ الفرص للجميع. العمل على تحقيق النوعية و حسن الأداء. اعتماد مقاربة يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم و ما يسمح له أن يتعلم كيف يفعل و كيف يكون( **نايت سليمان و آخرون،2004، ص26**).

**11- الإصلاحـــات التربـوية:**

**11-1- محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر:** كان على الجزائر غداة مواجهة الاستقلال مخلفات الاستعمار الفرنسي على كل الأصعدة على غرار الجانب التربوي والعلمي وقد مر إصلاح هذا الجانب بعدة محطات أبرزها:

- **المحطة الأولى (1967-1970):** تمثلت في مخطط ثلاثي شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية ومن أولوياته مشكلة التعليم إلا أنه سار ببطء لثقل المخلفات الاستعمارية، وكانت 1970 بمثابة الانطلاقة الحقيقية للتعليم مع الإعلان عن الثورة الثقافية ومن أهم ما يميز هذه المرحلة إنشاء المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين.

- **المحطة الثانية (1971-1979):** بقي سير الإصلاحات بطيئا ، وكان أهم ما ميز هذه المرحلة أمرية الرئيس الراحل هواري بومدين سنة 1976 التي صارت مرجع في النظام التربوي الجزائري من حيث النصوص التشريعية والتنظيمات وكذا زيادة عدد المتمدرسين وتنظيم امتحان الأهلية وامتحان شهادة البكلوريا.

- **المحطة الثالثة (1980-1987):** كان في هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بالتعليم وتسير المدارس الأساسية التي كانت السمة الأبرز في هذه المرحلة وتم إنشاء المراكز الجامعية في مختلف أنحاء الوطن وتمت أيضا في هذه المرحلة الجزأرة الكاملة لسك التأطير في الجزائر.

- **المحطة الرابعة (1988-1999):** في هذه المرحلة تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي من أحل رفع مستوى الأداء التربوي والمردود العلمي وأهم ما ركزت عليه إصلاحات هذه المرحلة: اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم. اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس وبناء المناهج. تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم. اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في منظومة التربية. تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقويم الدائم

- **المحطة الخامسة (1999-2003):** وهي مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع فيه عام 2003 لكن قبل بدء تنفيذ الإصلاح لابد من اتخاذ مجموعة تدابير من أبرزها: تطوير الهياكل التعليمية، زيادة حجم ميزانية قطاع التعليم، تطوير نتائج الامتحانات العامة وزيادة نسبة النجاح، الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، تحسين نوعية الكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية( **حرقاس، 2010، ص 38-41**).

- **المحطة السادسة (2003-إلى الآن):** تعتبر هذه المرحلة امتداد للمرحلة السابقة من حيث التطبيق فيما يخص تجسيد الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية بما في ذلك قطاع التعليم العالي أيضا ومحاولات تعديل بعض النصوص التشريعية بما يتماشى ومتطلبات الواقع، وكذلك التوسع في جانب الهياكل وتوفير التجهيزات تحسين نوعية الكتب والمناهج، التي تمكن من تطبيق المقاربة المتبناة ، كذلك الاهتمام بالجانب النوعي في مخرجات النظام التربوي ومحاولة رفع المستوى.

**11-2- السياق السياسي للإصلاح التربوي:** من المعروف أن الإصلاحات التربوية كانت بفعل قرار سياسي من رئيس الجمهورية شخصيا وذلك بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000 تتألف

من 157 عضو من الشخصيات الوطنية ذات الكفاءة التربوية والعلمية المشهود ة في التربية والتكوين قامت هذه اللجنة بتشخيص أسباب الضعف وتحديد مشكلات التعليم وبعد مدة قدمت هذه اللجنة تقريرا يحتوي على مقترحات حول مشروع سياسة التربية في الجزائر، بناءا على ذلك تم الشروع في تطبيق الإصلاحات وتبني مقاربة التدريس بالكفاءات ( **حرقاس، 2010، ص59**).

## 12- أهداف المناهج الجديدة:

**12-1- الأهداف التربوية:** كل مجتمع يضع لنفسه أهدافا تربويةً تحقق طموحاته وتحدد كيانه من خلال ترسيخ مقومات شخصيته في إطار المنظومة العلمية العملية على الصعيد المحلي والعالمي فكانت المناهج الجديدة تترجم غايات مرتبطة بما يلي: بقيم الجمهورية والديمقراطية، بقيم الهوية، بقيم اجتماعية، بقيم اقتصادية، بقيم عالمية.

**12-2- الأهداف التعليمية:** تهدف التربية القاعدية الإجبارية إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني والمجال الحسي والحركي والمعرفي لتنمية شخصية المتعلم، من خلال بعث الفضول التساؤل الاكتشاف، الرغبة في الاتصال بين الأفراد، الرغبة في التفتح على المحيط، حب العلم والتكنولوجيا والفنون، الإحساس والشعور الجمالي، روح الإبداع والفكر الخلاق، روح الاستقلالية و المسؤولية .( **منهاج السنة 4 من التعليم المتوسط**)، الشعور بالانتماء إلى مجتمعه، الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل مكوناتها، الثقة بالنفس، الضمير الأخلاقي والمدني والديني، روح المواطنة والقيم السامية للعمل.

إن للمدرسة القاعدية وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية و تكوين السلوكات، وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية.

- **كفاءات ذات طابع اتصالي:** إن اللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه التلميذ لدخول مختلف مجالات التعلم فهي مادة تعليم واتصال وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة القاعدية أن يكون: قادرا على التعبير باللغة العربية أي أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال. أن يقرا بطلاقة نصوصا مختلفة الطول والصعوبة. أن يحرر مختلف أنماط النصوص وان يحلل نصا. أن يتحكم في استعمال لغة أجنبية أولى: كالإجابة بها على أسئلة أو طرحها والتحاور بها وقراءة وكتابة نصوص بكيفية صحيحة. أن يعرف لغة أجنبية ثانية: يعبر بها ويقرأ ويكتب بها نصوص قصيرة. أن يتحكم في بعض طرق التعبير بالخط :(مخططات، رسوم، جداول، نماذج ) والرسم التشكيلي والموسيقى ....

- **كفاءات ذات طابع منهجي:** ينبغي على التلميذ أن يكون قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه. أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس. أن يكون قادرا على استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة...

- **كفاءات ذات طابع فكري:** ينبغي على التلميذ أن يكون قادرا على معرفة محيطه الفيزيائي والبيولوجي والتكنولوجي والبشري وكذا قواعد الحفاظ على هذا المحيط. أن يكون قادرا على الفهم والانتقاد الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن وسائل الإعلام...

- **كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:** ينبغي على تلميذ مرحلة التعليم المتوسط أن يكون قادرا على العمل ضمن فريق لتحقيق مشروع جماعي. تطبيق قواعد الحياة في المجتمع، احترام الآخرين، تسيير الخلافات بين الأشخاص بروح العدالة والاحترام المتبادل. التفتح على الفروق الفردية والعيش مع الآخرين. القدرة الاستشهاد ببعض الآيات من القرآن الكريم. معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية للعلم واحترامه. معرفة موقع الوطن بالنسبة للقارة والكرة الأرضية( **منهاج السنة 4 من التعليم المتوسط**).

**13- أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط:**

**13-1- أساتذة التعليم المتوسط:** (المادة 50) يكلف أساتذة التعليم المتوسط بتربية التلاميذ ومنحهم حسب مادة الاختصاص تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية وكذا التربية الفنية والتربية البدنية وأطيرهم في الأنشطة الثقافية وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال وتقيم عملهم المدرسي ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات ويحدد نصاب عملهم بـ 22 ساعة من التدريس في الأسبوع ، (المادة 51) يدمج في رتبة أستاذ التعليم الأساسي أساتذة التعليم الأساسي المرسمون والمتربصون، (المادة 53) يضم سلك أساتذة التعليم المتوسط رتبتين: رتبة أستاذ التعليم المتوسط، رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم المتوسط (المادة 56) يوظف بصفة أستاذ التعليم المتوسط: المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة أستاذ التعليم المتوسط التي تتوج أربع سنوات من التكوين، المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلون على شهادة ليسانس التعليم، بصفة استثنائية بالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيتين المحددتين في الحالتين أغلاه عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات المترشحون الحاصلون على شهادة الليسانس في التعليم أو شهادة معادلة

**13-1- مفتش التعليم المتوسط:**(المادة 171) يمارس مفتش التعليم المتوسط مهامه في احد الاختصاصين الآتين: المواد، إدارة المتوسطات، ويكلف بهذه الصفة وحسب الاختصاص بالسهر على حسن سير المؤسسات التعليمية وتطبيق التعليمات والبرامج والمواقيت الرسمية واستعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال طبقا للنصوص والتشريعات والتنظيمات التي تحكم المنظومة التربوية، كما يقوم بتكوين موظفي التعليم والإدارة والتربية وتفتيشهم ومتابعة أنشطتهم وتقييمها وكذا مراقبة التسيير الإداري في المتوسطات ويشارك في أعمال البحث في مجال اختصاصه ويمكن أن يتم تكليفه بمهام التحقيق ويمارس أنشطته في المتوسطات التابعة للمقاطعة المسندة إليه. (المادة 172) يعين مفتشو التعليم المتوسط في حدود المناصب المطلوب شغلها عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكوينا متخصصا يمتد سنة دراسية واحدة، الأساتذة الرئيسيين للتعليم المتوسط الذين يثبتون 10سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة. **النشرة الرسمية للتربية الوطنية (عدد خاص جوان 2013 )**

**ثانيا: الجانب الميداني للدراسة.**

**1- مجالات الدراسة:** تمت الدراسة الميدانية، في متوسطة: **لعلى محمد** بلدية الشلال ، متوسطة **لقرادة بلقاسم** ، بلدية بوسعادة ، متوسطة: **قنفود محمد** ، بلدية أولاد دراج، متوسطة: **سحوان بن عزوز** ، بلدية أمجدل. بولاية المسيلة. خلال من السنة الدراسية:(2014-2015). بالاستعانة بأساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط.

**2- منهج الدراسة:** طبيعة موضوع تحدد المنهج، والدراسة الحالية تبحث في مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من وجهة نظر أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط، وعليه فالمنهج المناسب لهذا البحث هو المنهج الوصفي، الذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.

**2- مجتمع وعينة الدراسة:** تمثل مجتمع الدراسة في، كل الأساتذة بمتوسطات **(لعلى محمد، لقرادة بلقاسم، قنفود محمد، سحوان بن عزوز)** وكل مفتشي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة. وتمثلة عينة الدراسة في**(17) أستاذ في مادة الرياضيات بالمتوسطات المذكور سابقا، و(13)** مفتش من مفتشي المواد لمرحلة التليم المتوسط بولاية المسيلة.

- **طريقة اختيار العينة:** استنادا لطبيعة الموضوع من أجل سحب أفراد عينة الدراسة اعتمدنا على الأسلوب **الغير احتمالي** في المعاينة، على نوع **العينة الغرضية** من أساتذة و مفتشين مرحلة التعليم المتوسط ، بالمؤسسات المذكورة سابقا بولاية المسيلة.

- **حجم العينة:** بلغ حجم عينة الكلية **(30)** أستاذ ومفتش بأربع متوسطات بولاية المسيلة، تم استثناء **(06)** أفراد من الدراسات تم سحبهم بطريقة عشوائية من أجل التحقق من مدى توافر الخصائص السيكومترية – الصدق الثبات– لأداة جمع البيانات، وبذلك أصبح عدد أفراد **عينة الدراسة الأساسية (24)** أستاذ ومفتش منهم (14) أستاذ من أساتذة مادة الرياضيات لملحة التعليم المتوسط بولاية المسيلة و(10) مفتشين من مفتشي المواد بولاية المسيلة.

**4- أدوات جمع البيانات:** لجمع البيانات تم استخدام استبيان مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، إعداد **حرقاس وسيلة** ، **(2010)**. وقبل تطبيقه على عينة الدراسة الحالية تم الاطلاع على خصائصه السيكومترية والتأكد من صدقه وثباته ليتم بعد ذلك توزيعه على أفراد العينة.

**4-1- إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات:** من أجل تطبيق استبيان تقيم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية، إعداد **حرقاس وسيلة** ، **(2010)**، على عينة من أساتذة ومفتشي مرحلة التعليم المتوسط بولاية المسيلة، تم الاستعانة بـ**(ش، ع)** أستاذ مادة الرياضيات بمتوسطة **قنفود محمد**، بلدية أولاد دراج، وبـ**(س، ي)** أستاذ مادة الرياضيات بمتوسطة **لعلى محمد** بلدية الشلال، وبـ**(ر، ر)** أستاذ مادة الرياضيات بمتوسطة **سحوان بن عزوز**، بلدية أمجدل، وبـ**(م، ع)** أستاذ مادة الرياضيات بمتوسطة **لقرادة بلقاسم**، بلدية بوسعادة. بولاية المسيلة.

**4-2- الخصائص السيكومترية للاستبيان في نسخته الأصلية والدراسة الحالية:**

**4-2-1- صدق الاستبيان:**

• **صدق المحكمين (المنطقي):** قامت **حرقاس وسيلة(2010)**، بإعداد الاستبيان في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين، والذين بلغ عددهم 08 أساتذة جامعيين ينتمون لتخصصات مختلفة في علم النفس، لإبداء

آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة إلى كل مجال من مجالات الاستبيان، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، في ضوء آراء المحكمين، قامت بتثبيت العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق أكثر من 80% في الاستبيان. البالغ عددها 57 عبارة تم إدراجها في ستة (05) أبعاد هي: **البُعد الأول** (مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الاتصالي تمثله البنود التالية :**(1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14،15،16)**، **البعد الثاني** (مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع المنهجي و تمثلها البنود التالية :**(17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28)**، البعد الثالث (مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الفكري وتمثلها البنود التالية :**(29،30،31،32،33،34،35،36،37)**، **البعد الرابع** (مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الشخصي وتمثلها البنود التالية:**(38،39،40،41،42،43،44،45)**، **البعد الخامس** (مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات العرضية تمثلها البنود التالية: **(46،47،48،49،50،51،52،53،54،55،56،57)**، ولقد تم الاعتماد على هذه الأبعاد والعبارات انطلاقا من تصنيف آراء الأساتذة و المفتشين من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية.

• **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد منه في الدراسة الحالية من خلال ارتباط أبعاد الاستبيان بالاستبيان ككل مثلما هو موضح في الجدول رقم(01):

**- الجدول رقم(01) يمثل معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية من خلال ارتباط الأبعاد بالاستبيان ككل.**

| رقم البعد | مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية | معامل الارتباط في الدراسة الحالية |
|---|---|---|
| 1 | مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الاتصالي | 0.64 |
| 2 | مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع المنهجي | 0.66 |
| 3 | مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الفكري | 0.59 |
| 4 | مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الشخصي | 0.61 |
| 5 | مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات العرضية | 0.68 |

**4-2-2- ثبات الاستبيان:**

• **معامل ألفا كرونباخ:** قامت **حرقاس وسيلة (2010)**، من خلال التطبيق الاستبيان وإعادة تطبيقه بفارق زمني وحساب معامل الارتباط بارسون بين نتائج التطبيقين وتوصلت إلى أن قيمة **معامل ثبات الاستبيان** قدرت بـ (0.85) وهذا يدل على أن قيمة ثبات الاستبيان عالية. وفي **الدراسة الحالية** كذلك تم حساب معامل الثبات بواسطة(التجزئة النصفية، وجتمان). قدرت على التوالي بـ (0,631) (0,664) وهي معاملات ثبات مقبولة.

**5- أساليب المعالجة الإحصائية:** حسب أسئلة البحث فإن هذه الدراسة تستهدف معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة ومفتشي التعليم المتوسط، فإن الأسلوب الإحصائي المناسبة هي: **T.test** لدراسة الفروق بين المجموعات. كذلك لتأكد من الخصائص السيكومترية تم استعمال معامل الارتباط بيرسون.

**7- عرض وتحليل مناقشة نتائج الدراسة:**

**7-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:**

التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام إختبار (**T,test**) لعينتين مستقلتين من أجل معرفة الفروق ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (02):

**– الجدول رقم (02): يبين قيمة (ت) لدلالة الفروق بين استجابات الأساتذة والمفتشين فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب الكفاءات المستهدفة.**

| المجال | متغير الوظيفة | العينة "ن" | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" المحسوبة | "ت " المجدولة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة | مفتشين | 10 | 56,30 | 6,56 | 2.02 | 2,07 | 22 | 0,05 | غير دالة |
| | أساتذة | 14 | 49,80 | 6,47 | | | | | |

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (**02**) أن قيمة "**ت**" المحسوبة لاستجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة. تقدر بـ (**2.02**) أما "**ت**" المجدولة فقد بلغت (**2,07**) عند مستوى الدلالة (**0,05**) ودرجة حرية(**22**)، ومن خلال المقارنة بينهما تبين أن (**ت**) المحسوبة تكاد تتساوى و(**ت**) المجدولة، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة عند مستوى ($\alpha$ = 0,05)، وهذا ما يتفق مع محتوى الفرضية وعليه فإن **الفرضية الأولى تحققت** ويؤكد نتائج هذه الفرضية النسب المئوية الخاصة بكل بعد من أبعاد الاستبيان التي تكشف عن مدى فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم إكسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة.

حيث بينت النسب المئوية لإجابات الأساتذة والمفتشين عن البعد الأول المتمثل في مدى اكتساب التلاميذ **للكفاءات ذات الطابع الاتصالي**، وجود نسبة **52%**من الأساتذة و**56%** من المفتشين أجابوا **بـ (لا)** في حين أجاب مانسبته**35%** من الأساتذة و**36%** من المفتشين أجابوا بـ **(بنعم)** بينما أجاب ما نسبته **13%** من الأساتذة و**08%** من المفتشين أجابوا بـ **(لا أدري)**، تفسر هذه النتائج حسب استجابات أفرد عينة الدراسة من المفتشين والأساتذة أن الإصلاحات لم تنطلق من أسس علمية صحيحة، وأنهم لم يتلقوا التكوين الكافي لتطبيقها سواءً قبل أو أثناء الإصلاحات، حيث يلقى الكثير من الأساتذة مشكلات في تحضير الدروس وتقديمها وفي عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، كذلك يتلقى المفتشين نفس الصعوبات أثناء عملية تكوينهم للأساتذة.

يقول **"لبوردو LeBordau"** حول ضعف اكتساب التلاميذ للكفاءات ذات الطابع الاتصالي، أن المدرسة تعكس الثقافة ذات السيادة في المجتمع بمعنى أن المدرسة تتأثر بالثقافة الممارسة داخل المجتمع وهذا هو حال المدرسة الجزائرية التي تتأثر بالمجتمع أكثر ما تؤثر فيه، حيث الملاحظ اللغة الاجتماعية إن صح التعبير نجدها تفتقر لعبارات اللباقة والنعومة بين الأفراد حتى بين الآباء والأبناء أو بين الأزواج أو الأصدقاء، وأمام هذا الوضع العام، يصعب على المدرسة لوحدها ترسيخ سلوكيات الاتصال الحضارية، وتعديل ما يأتي به التلميذ من البيت والشارع،

وما يأتي به المعلم أيضا، مما يعزز تحقيق أهداف المنهج الخفي أكثر من أهداف المنهج الرسمي، والمنهج الخفي أة غير الرسمي كما يعرفه **"1968Philip jackson"** هوكافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يتعلمها التلميذ خارج المنهج المقرر دون إشراف المعلم أو علمه، نتيجة أساليب التفاعل اليومي(**حرقاس، 2010**)، في هذا الصدد يمكن القول أن المجتمع الجزائري بأكمله خاصة في بعض المناطق يحتاج إلى إعادة نظر في أسلوب ولغة التواصل التي تكون في الكثير من الأحيان أقرب إلى الخشونة.

كما أن كفاءة التواصل باللغة الفصحى مع المحيط ليست مهمة المدرسة لوحدها، وفي هذا الصدد نجد التلميذ الجزائري ممزق بين العربية والدارجة الممزوجة بالفرنسية والعربية، وبين الفرنسية في بعض العائلات والمناطق، وهذا ما يضعف دور المدرسة في ترسيخ هذه الكفاءة، لأن النموذج الاجتماعي بعيد عنها،

كما بينت النسب المئوية لإجابات الأساتذة والمفتشين عن البعد الثاني المتمثل في مدى اكتساب التلاميذ **للكفاءات ذات الطابع المنهجي**، وجود نسبة 54%من الأساتذة و55% من المفتشين أجابوا بـ (لا) في حين أجاب مانسبته38 من الأساتذة و37% من المفتشين أجابوا بـ (بنعم) بينما أجاب ما نسبته 08% من الأساتذة و08% من المفتشين أجابوا بـ (لا أدري) نلاحظ هنا تقارب الكبير بين إجابات الفئتين ويفسر هذا حسب استجابات أفرد العينة أنهم طرف مسؤول في هذه الإصلاحات ومقيدون في ذات الوقت كون المناهج مفروضة لا يشارك منهم في الميدان في وضع تفاصيلها، وهذا ما لا يتفق وروح الإصلاحات من حيث إعادة النظر في بنية المضامين وأهداف المناهج التي تسعى لتضع المتعلم والمعلم في قلب الفعل التعليمي.

وبينت أيضا النسب المئوية لإجابات الأساتذة والمفتشين عن البعد الثالث المتمثل في مدى اكتساب التلاميذ **للكفاءات ذات الطابع الفكري**، وجود نسبة 55%من الأساتذة و51% من المفتشين أجابوا بـ (لا) في حين أجاب مانسبته36 من الأساتذة و39% من المفتشين أجابوا بـ (بنعم) بينما أجاب ما نسبته 09% من الأساتذة 10% من المفتشين أجابوا بـ (لا أدري) ويفسر هذا حسب استجابات أفرد العينة أن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات يستهدف تطوير القدرات الفكرية دون الاهتمام بمرجعية الممارسات الاجتماعية في الوضعيات المختلفة وأن المعارف تلقن في أكثر حالاتها بجرعات معتبرة نظريا فقط بينما الكفاءات تتحقق بالتدريب والممارسة. وترى حرفاش (**2010:263،264**) في هذا**الصدد**أن المقاربة بالكفاءات تؤكد على علميا وعمليا أن ذلك غير كاف، لأن المعارف لا تكون ذات أهمية إلا إذا كانت قابلة للتجنيد في المكان والوقت المناسبين، وأن الكفاءة لا تتحقق إلا بالفعل والممارسة، ولا تحصل قبله مهما كانت المعرفة وفيرة، ولتحقيق هذه الكفاءات لابد من إعادة النظر في المؤهلات واستبدال الذهنيات التي تعتقد أن المقاربة بالكفاءات عصا سحرية، بمجرد أن نأمر تحل كل مشاكل التربية والتعليم.

حيث بينت النسب المئوية لإجابات الأساتذة والمفتشين عن البعد الرابع المتمثل في مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات **ذات الطابع الشخصي** وجود نسبة 50% من الأساتذة 49% من المفتشين أجابوا بـ (لا) في حين أجاب ما نسبته 33%من الأساتذة و36% من المفتشين أجابوا بـ (بنعم) بينما أجاب ما نسبته 17% من الأساتذة و15% من المفتشين أجابوا بـ (لا أدري) ويفسر هذا حسب استجابات أفرد العينة أن واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات يراعي خصوصيات الفرد الجزائري ومكونات شخصيته بل هي قوالب مستوردة في أكثر تفاصيلها، كما نلاحظ شيئ من

التباعد في استجابات الفئتين فمن جانب المفتشين يشعرون أنهم مقيدون بالمسؤولية التي تفرض عليهم تجنب توجيه النقد أو التقليل من شأن ما جاءت به الإصلاحات.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة **حرقاس**، **(2010)** في كل الأبعاد بينما اتفقت مع ما توصلت اليه دراسة **تيلوين**، **(2003)** التي من بين ما هدفت إليه معرفة موقف المعلمين من البيداغوجيا الحديثة المتبناة والتقليدية وقد بينت النتائج أن أراء المعلمين لا تتماشى مع التغيير وإصلاح المناهج. كما اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة" **جاسم محمد السلامي**" التي هدفت لمعرفة أداء المعلمين في ضوء تطبيق المقاربة بالكفاءات، بينت نتائجها أن أداء المعلمين كان دون المتوسط بشكل عام وأظهرت النتائج ضعف في أداء المعلمين في مجال تخطيط الدروس كما أظهرت ضعف لدى المعلمين في شرح الدروس وتحليل عناصرها(**حرقاس، 2010، 28، 29**).

**7-2- عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام إختبار **(T,test)** لعينتين مستقلتين ، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (03):

**- الجدول رقم (03): يبين قيمة (ت) لدلالة الفروق في إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات العرضية**

| المجال | متغير الوظيفة | العينة "ن" | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | "ت" المحسوبة | "ت" المجدولة | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية | مفتشين | 10 | 7,10 | 2,46 | 1,84 | 2,07 | 22 | 0,05 | غير دالة |
| | أساتذة | 10 | 5,10 | 2,37 | | | | | |

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم **(03)** أن قيمة "**ت**" المحسوبة لاستجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية تقدر بـ **(1,84)** أما "**ت**" المجدولة فقد بلغت **(2,07)** عند مستوى الدلالة **(0,05)** ودرجة حرية**(22)**، ومن خلال المقارنة بينهما تبين أن **(ت)** المحسوبة أقل بقليل من المجدولة بل تكاد تكون متساوية، مما يدل على عدم وجود تكاد غير فروق دالة إحصائيا بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة للكفاءات العرضية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ ، وهذا ما يتفق مع محتوى الفرضية وعليه فإن **الفرضية الثانية تحققت** وتؤكد نتائج هذه الفرضية النسب المئوية الخاصة بالبعد الذي يكشف عن مدى **اكتساب التلاميذ للكفاءات العرضية** وجود نسبة **59%**من الأساتذة و**55%** من المفتشين أجابوا **بـ (لا)** في حين أجاب مانسبته**29%** من الأساتذة و **31%** من المفتشين أجابوا بـ **(بنعم)** بينما أجاب ما نسبته **12%** من الأساتذة و**14%** من المفتشين أجابوا بـ **(لا أدري)**، تفسر هذه النتائج حسب استجابات أفرد عينة الدراسة من المفتشين والأساتذة أن من أجابوا **بـ(نعم)** أن المقاربة بالكفاءات حققت الكفاءات العرضية لدى التلاميذ من خلال مضاعفة جهد ودور المعلمين وكذا مراقبة الأسر لأبنائها، أما من أجابوا **بـ(لا)** أن المقاربة بالكفاءات أخفقت في تحقيق الكفاءات العرضية لدى التلاميذ وأرجعوا ذلك إلى كثافة البرامج والتوقيت وكثرة المفاهيم

ودرجة تعقيدها وقلت آليات التطبيق إن لم نقل عدمها في كثير من المواقف التعليمية التعلمية وكذا اكتظاظ الأقسام وعدم ربط المدرسة بالمجتمع والدراسة بالحياة الاجتماعية الفعلية. وذهب كثير من المعلمين إلى كتابة أسباب أخرى، بينما اكتفى المفتشون بما طلب منهم في السؤال، إلى متى يبقى رأي الفاعل الأساسي في الميدان و هو الأستاذ غير مأخوذ بعين الاعتبار؟ وإلى متى يبقى المفتش يوافق ويخضع لكل القرارات؟

من خلال ما سبق من النتائج في هذه الفرضية يذهب" **رومانفيل**" إلى القول أن الكفاءات العرضية هي مجموع المواقف والخطوات المنهجية والفكرية والأدائية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، وتعتمد الكفاءات العرضية على قاعدة معرفية بين المواد الدراسية، وهي أيضا كذلك على مستوى الفريق التربوي إذ تمثل عمل مشترك بين أساتذة هذه المواد. إن تعلم الكفاءات العرضية يقتضي خطوات وأساليب عمل، تتطلب تطوير منهجية خاصة، تختلف باختلاف سياق التعلم، متكيفة مع الخصائص النفسية والمعرفية للتلميذ، والتي توفق بين معالجة المعلومات وإنجاز الأداء المنتظرة.

**8- استنتاجات ومقترحات:** بعد تحليلنا للنتائج واختبار الفرضيات من خلال مؤشراتها، ومعالجتها إحصائيا، وتفسير ما توصلت إليه الأرقام والقيم، يمكن أن نقوم بتلخيص النتائج العامة للبحث كما يلي:

1- تحقق فرضيتي البحث المتمثلتين في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والمفتشين بخصوص مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة الكفاءات العرضية و فيما يخص فعالية المقاربة بالكفاءات في اكتساب ما تم اكتسابه من الكفاءات المستهدفة وفق المناهج الجديدة.

2- أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب بنسبة كبيرة.

3- الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلميذ، ولا حاجيات المجتمع، ولا طبيعة المتعلم وبيئته.

4- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة.

5- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى إمكانيات مادية كبيرة من وسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.

6- حملت مهمة تنفيذ الإصلاحات للأستاذ وحده، وهذا يتنافى مع قواعد التنمية واستراتيجياتها.

7- مازالت المدرسة تركز على المعارف ومازال التقويم يهتم فقط بالحفظ وقوة الذاكرة، مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات.

8- إلى حد يومنا هذا، مازال الأساتذة لم يفهموا ما هو المطلوب منهم بالتحديد بسبب ضعف التكوين الأكاديمي، عدم دقة التكوين التأهيلي.

9- قلة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات وبالتالي في إنجاحها، بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن إدراج جمل من المقترحات:

1- تكييف كل ما جاء في المشروع لطبيعة البيئة المحلية وطبيعة المتعلم الجزائري، انطلاقامن تحليل الحاجات ودراسة التطلعات، وهذا ما يسمى بالتخطيط العلمي، بكل ما تحمله الكلمة من تفاصيل.

2- تدعيم تكوين الأساتذة أكاديميا وتأهيليا، والأهم من ذلك وربط التكوين بين الجانب الميداني والنظري.

3 -توفير الوسائل التعليمية، ليس لتطبيق المعارف إنما لإنجاز الكفاءات.

4- إشراك الأطراف الفاعلة في تقويم نتائج الإصلاحات.

5- إلزام كل المؤسسات قانونيا خارج المدرسة باستقبال التلاميذ لتنفيذ الجانب العملي من التعلمات.

**- قائمة المراجع:**

**أولا/ مراجع باللغة العربية:**

**01**- بوكرمة، فاطمة الزهراء. دحدحي، إسماعيل.( 2012). **تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية التقويم)**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد 4. جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر.

**02**- بيير، ديشي. (2003): **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**. ط1. ترجمة عبد الكريم غريب: الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة.

**03**- هني، خير الدين. (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. ط1. الجزائر: مطبعة ع/بن.

**04**- وزارة التربية الوطنية. (2003). **ملف مشروع الإصلاحات التربوية**.

**05**- وزارة التربية الوطنية. (2006). **( منهاج السنة 4 من التعليم المتوسط)**.

**06**- وزارة التربية الوطنية. (2008). **منهاج السنة الثالثة ابتدائي**.

**07**- وعلي، محمد الطاهر.( 2013). **بيداغوجيا الكفاءات**، ط2. الجزائر: الورسم للنشر والتوزيع

**08**- حرقاس، وسيلة. (2010) **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية**. رسالة دكتوراه. قسم علوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة.

**09**- لكحل، لخضر.(2012). **المقاربة بالكفاءات الجذور والتطبيقات**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح بورقلة. العدد الرابع. عدد خاص بملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.

**10**- مجمع اللغة العربية.(2004). **المعجم الوسيط**. ط4. القاهرة – مصر: مكتبة الشروق الدولية.

**11**- نايت سليمان، طيب وآخرون.( 2004). **المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم**. تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للنشر والتوزيع.

**12**- النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية. **عدد خاص (جوان 2013 )**

**13**- تيلوين، حبيب.(جوان،2003). **التقويم التربوي تكنولوجيا أم إديولوجيا. ع19. جامعة منتوري. قسنطينة.**

**14**- خطوط، رمضان. (2011). **استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**. رسالة ماجستير. جامعة قسنطينة. الجزائر.

**15**- غريبن عبد الكريم وآخرون(1994). **معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**. ط1. المغرب: دار الخطابي للنشر والتوزيع.

**ثانيا/ مراجع باللغة الأجنبية:**

**16** - Pière Gillet (octobre 1986): L' utilisation des objectifs en formation, évolution, Education permanent, Nr 85.