

رّة التعلّم العالّى والبّحث العالّى

المركز الجامعى العقيد آكلّى محند أولحاج بالبويرة

معهد العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة



تخصّص: علم النفس المدرسى

فرع: علم النفس

واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات

في مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانيّة لمتوسّطات ولاية البويرة

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسى

إشراف الأستاذ:

آناش مختار سليم

إعداد الطالب:

العربي آمال

السنة الجامعيّة

2011-2010

رّة التعلّم العالّى والبّحث العالّى
المركز الجامعى العقىء آكلّى محنء أولءاء بالبويرة
معء العلوم الإنسانىة والاءءماعىة



ءءصص: علم النفس المءرسى

فرع: علم النفس

واقع ءءرىس ماءة الرىاضىاء وفق المقاربهة بالكفاءاء
فى مرءلة الءعلّم المءوسء
ءراسة مىءانىة لمءوسءاء ولاىة البويرة

مءكرة لنىل شهاءة ماسءر فى علم النفس المءرسى

إشراف الأءءاء:

آءاش مءءار سلىم

إعءاء الطالب:

العربى آمال

السنة الجامعىة

2011-2010

الإهداء

إلى روح والديا رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه وغفر لهما،
وأسأل الله لهما جنة الفردوس مع الصديقين والشهداء.

إلى ما كان لصبرها ودعمها الفضل بعد الله في وصولي إلى هذه
المرحلة رفيعة دربي، زوجتي الفاضلة والعزيزة التي منحتني الكثير
من وقتها وجهدها لإتمام هذه الدراسة.
والى من ملأت بنوريهما الدار إلى ابنتيا نبض قلبي وقرّة عيني
"بسمة" و"نور الهدى" الغاليتين.

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع وأسأل الله القبول
والتوفيق.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله الذي قدر فهدي، والذي خلق فسوى، علم الإنسان ما لم يعلم، أحمدته على نعمه، وأشكره على آلائه وأصلي على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه الطيبين.

أشكره تعالى على توفيقه لي أن أكون من طلاب العلم ووفقني على انجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل المشرف، الأستاذ كئاش سليم، على ما بذله من جهد وإبداء توجيهاته القيمة وملاحظاته السديدة حرصاً منه على انجاز هذا البحث بالصورة المطلوبة، فجزاه الله عني خير الجزاء وأعانه على أمور دينه ودنياه.

وأتقدم بالشكر الوافر إلى رئيس معهد علم النفس، زئاتي نخضر، وإلى جميع أعضاء هيئة التدريس بالمعهد على إسهاماتهم في دراستي.

كما أقدم خالص الشكر والتقدير، للأستاذ حمود طه، على ما قدمه لي من أفكار سديدة ومراجع أثرت البحث.

كما أخص بالشكر والعرفان للصديق، الأستاذ خيذر لعمارة، على ما قدمه لي من مساعدة ومشورة لإنجاز هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر الجزيل لأساتذة مادة الرياضيات على ما قدموه من جهود في مساعدتي في تسهيل تطبيق هذه الدراسة.

ولا يفوتني أن أرفع أجمل عبارات الشكر إلى أعضاء اللجنة المناقشة اللذين تكرموا بالموافقة على مناقشة هذه المذكرة.

وفي الختام، أقدم خالص شكري وتقديري لمن شاركني عناء البحث والدراسة ووقف معي بالعطاء والنصح والدعاء. وأسأل الله وحده أن يتولى عني شكرهم وجزاءهم فالكمال لله وحده وذلك فضل الله يؤتيه من يشاء والله ذو الفضل العظيم.

الباحث

الفهرس

01 مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

07	.....	1_ مشكلة الدراسة
11	.....	2_ الفرضيات
11	.....	3_ أهمية الدراسة
12	.....	4_ أهداف الدراسة
12	.....	5_ تحديد المصطلحات
18	.....	6_ الدراسات السابقة

الفصل الثاني: التدريس بالمقاربة بالكفاءات

28	.....	تمهيد
29	.....	1_ تطور مفهوم الكفاءة
30	.....	2- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات
31	.....	3- لماذا المقاربة بالكفاءات
32	.....	4- تعريف الكفاءة
35	.....	5- خصائص الكفاءة
35	.....	5-1- توظيف مجموعة من الموارد
35	.....	5-2- كفاءات ذات طابع نهائي
35	.....	5-3- الارتباط بفئة وضعيات
36	.....	5-4- الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحيان
36	.....	5-5- الكفاءة القابلة للتقويم
36	.....	6- أنواع الكفاءات
37	.....	6-1- الكفاءات المعرفية

37	.....	2-6- الكفاءات الوجدانية
37	.....	3-6- كفاءات الأداء
37	.....	4-6- كفاءات الإنجاز أو النتائج
37	.....	1-4-6- الكفاءة القاعدية
38	.....	2-4-6- الكفاءة المرحلية
38	.....	3-4-6- الكفاءة الختامية
38	.....	4-4-6- الكفاءة المستعرضة
39	.....	7- مركبات الكفاءة
39	.....	1-7- القدرة
39	.....	2-7- الاستعداد
40	.....	3-7- الموقف
40	.....	4-7- القيمة
41	.....	8- التدريس
42	.....	9- التدريس بالكفاءات
44	.....	10- مميزات التدريس بالكفاءات
44	.....	1-10- تفريد التعليم
44	.....	2-10- قياس الأداء
44	.....	3-10- تحرير المعلم من القيود
45	.....	4-10- دمج المعلومات
45	.....	5-10- توظيف المعارف
45	.....	6-10- تحويل المعارف
45	.....	11- الوضعيات التعليمية
48	.....	12- تسيير الوضعيات التعليمية/التعلمية
48	.....	1-12- دور التلميذ
48	.....	2-12- دور الأستاذ
49	.....	13- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
49	.....	1-13- الطرائق النشطة
50	.....	2-13- طريقة المشروع
52	.....	3-13- طريقة حل المشكلات

53	.....	14- تعليمية مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات
55	.....	15- تقويم الكفاءات
55	.....	15-1- تقويم الكفاءة
55	.....	15-2- إستراتيجية تقويم الكفاءة
58		خلاصة
59	.....	مراجع الفصل

الفصل الثالث: منهاج مادة الرياضيات في الطور المتوسط

63	.....	تمهيد
64	.....	1- مفهوم المنهاج التربوي
66	.....	2- عناصر المناهج التربوية
66	.....	2-1- الأهداف التربوية
67	.....	2-1.1- الأهداف العامة
67	.....	2-1.2- الأهداف الخاصة
67	.....	2-2- المحتوى
67	.....	2-3- الأنشطة
68	.....	2-4- التقويم
68	.....	2-4.1- التقويم التشخيصي
68	.....	2-4.2- التقويم التكويني
68	.....	2-4.3- التقويم الختامي
68	.....	3- تطور سيرورة المناهج في الجزائر
69	.....	3-1- المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين)
69	.....	3-2- المقاربة بالأهداف (بيداغوجيا الأهداف)
70	.....	3-3- المقاربة بالكفاءات
71	.....	4- المنهاج المبني وفق المقاربة بالكفاءات
71	.....	4-1- من مفهوم البرنامج الى مفهوم المنهاج
71	.....	4-2- المقاربة المعتمدة
72	.....	5- الوثائق الضرورية لتنفيذ المنهاج

72	..... وثيقة المنهاج	1-5
72	..... الوثيقة المرافقة للمنهاج	2-5
72	..... دليل استعمال الكتاب المدرسي	3-5
73	..... الكتاب المدرسي	4-5
73	..... الرياضيات في الطور المتوسط	6
73	..... تقديم مادة الرياضيات	1-6
74	..... غايات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط	2-6
75	..... منهاج الرياضيات للسنة الأولى متوسط	7
75	..... البرنامج المقرر	1-7
76	..... الكفاءات الرياضية للسنة الأولى متوسط	2-7
76	..... منهاج الرياضيات للسنة الثانية متوسط	8
76	..... البرنامج المقرر	1-8
78	..... الكفاءات الرياضية للسنة الثانية متوسط	2-8
79	..... منهاج الرياضيات للسنة الثالثة متوسط	9
79	..... البرنامج المقرر	1-9
81	..... الكفاءات الرياضية للسنة الثالثة متوسط	2-9
82	..... منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط	10
82	..... البرنامج المقرر	1-10
83	..... الكفاءات الرياضية للسنة الرابعة متوسط	2-10
84	..... الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم المتوسط	11
84	..... الكفاءات العرضية	1-11
85	..... الكفاءات الرياضية	2-11
86	..... خلاصة	
87	..... مراجع الفصل	

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية البحث

91	تمهيد
91	1- الدراسة الاستطلاعية
92	2- مجتمع الدراسة
92	3- عينة الدراسة
94	4- خصائص العينة
96	5- منهج الدراسة
97	6- حدود الدراسة
97	7- أدوات جمع البيانات
97	7-1- الاستبيان
98	7-2- صدق الاستبيان
99	8- أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

102	1- اختبار الفرضيات
111	2- الاستنتاج العام
114	الخاتمة
116	التوصيات والاقتراحات
118	المراجع
123	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الصفحة	العنوان	رقم الجدول
93	توزيع المتوسطات حسب المقاطعة التربوية للولاية	01
93	توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية	02
94	توزيع أفراد العينة حسب المتوسطات	03
94	توزيع أفراد العينة تبعا للجنس	04
95	توزيع أفراد العينة تبعا للمؤهل العلمي	05
96	توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير سنوات الخبرة	06
101	التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الثاني الخاص بتوظيف الأساتذة للمنهاج في التحضير التربوي.	07
103	يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية	08
104	التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الثالث الخاص بتوظيف الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس.	09
105	يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية	10
106	التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الرابع الخاص بانجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية.	11
107	يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية	12
108	التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الخامس الخاص بتقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.	13
109	يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية	14

قائمة الأشكال

رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
01	مخطط تعريف الكفاءة	34
02	النظرة الثلاثية الدينامية للتدريس	42
03	مخطط انجاز وضعية تعليمية	47
04	عناصر المنهاج التربوي	66

مقدمة

في ظل متطلبات العصر الحديث والتطور التكنولوجي والتقدم العلمي، أصبح على عاتق المنظومة التربوية الجزائرية مهمة بناء مجتمع قائم على الكفاءات والعمل على تنشئة أجيال لهم القدرة على التكيف مع التكنولوجيا الحديثة وتجديد المعارف والتكيف مع المستجدات والانطلاق بهم نحو آفاق المستقبل، وهذا ما دفع القائمين على شؤون التربية والتعليم بالاهتمام بالكفاءات كتصور حديث في المجال التربوي والبيداغوجي، والذي أصبح من بين أحسن الخيارات الإستراتيجية من أجل تحقيق غايات ومقاصد التربية الحديثة.

ومع التطورات الحديثة للمناهج التربوية والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف إلى مهارات وإلى ممارسات وكفاءات، ومن هذا المنطلق تم تبني مناهج تربوية وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على أسس تربوية بيداغوجية نفسية ذات مرجعية بنائية وبنوعية.

فالتدريس بالكفاءات جاء مكملًا للتدريس بالأهداف ومصححًا لمساره وخطواته، لأنه يتضمن تعليم المتعلمين كيف يتعلمون ويوجههم نحو تنمية القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وتوظيفها في حل المشكلات، أي أنها تسعى نحو اكتساب الكفاءات وليس نحو تراكم المعارف، وفي هذه المقاربة يتم استخدام مصطلح الكفاءة بدلا من الهدف الخاص، ومصطلح القدرة بدلا من الهدف العام، وعليه فإن المقاربة بالكفاءات تقترح تعلمًا اندماجيًا غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف المدرسية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات المختلفة تعاملًا سديدًا سليمًا، فالانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات يعني الانتقال من منطق التعليم أي تلقي المعارف إلى منطق التعلم أي ممارسة مدلول المعارف حيث يوضع المتعلم أمام وضعيات إشكالية ومواقف مماثلة من أجل التعلم بنفسه مما يدفع به إلى

التكيف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حل للمشكلات التي تعترضه، فالمعلم ضمن هذا المنظور لا يملك الحق وحده في توجيه العملية التعليمية بأدوارها ووسائلها، وإنما هو شريك فعال للتلميذ ولا يعتبر المصدر الوحيد للمعرفة، وإنما عنصر ضمن أطراف الفعل التعليمي التعليمي بكل مكوناته. ومن أهم السمات التي تطبع بيداغوجيا الكفاءات أنها أعادت النظر في دور المعلم وحددت وظائفه من خلال علاقته بالمتعلم بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة.

فالرياضيات باعتبارها أداة لاكتساب المعارف ووسيلة لتكوين الفكر، فهي تساهم في نمو قدرات المتعلم الذهنية وتساهم في بناء شخصيته ودعم استقلاليتها، فهي تمثل أرضية مناسبة لتبني المقاربة بالكفاءات باعتمادها على وضعيات حل المشكلات كمنطلق لبناء المعرفة الرياضية ومجالا لاستثمارها وحافزا للتعلم وتمكن المتعلمين من بناء المفاهيم الرياضية.

إن الرهانات بالنسبة للمعلم تتمثل في وضع تصورات وممارسات بيداغوجية بديلة للممارسات السابقة وأن تكون لديه القدرة على التجديد، بحيث يتجنب التفكير بدء من محتويات التعلم بل يجب أن ينصب التفكير حول ضبط المهام والكفاءات التي نتوقع تنميتها لدى المتعلمين.

وفي هذا السياق جاءت هذه الدراسة لمحاولة وصف واقع تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات. وقد تناولنا في هذا البحث:

الفصل الأول: عرضنا فيه المدخل المنهجي الذي يتضمن الإشكالية والفرضيات ثم تحديد مصطلحات الدراسة والدراسات السابقة وأهمية الموضوع وأهدافه.

ثم الجانب النظري: يحتوي على فصلين.

الفصل الثاني: ويتضمن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وقد حاولنا في هذا الفصل التعرض إلى كل ما يخص مفهوم الكفاءة كخلفية نظرية باعتبارها مرجعا معرفيا ضروريا لكل ممارس تربوي، بدء بنشأتها والخلفية العلمية، ودواعي تبني المقاربة

بالكفاءات، ثم بعد ذلك تعرضنا إلى مفهوم التدريس ومكوناته، ثم التدريس بالكفاءات ومميزاته والوضعيات التعليمية وكيفية تسييرها في العملية التعليمية/التعلمية وطرائق التدريس المستعملة بمنظور هذه المقاربة، بعدها تطرقنا إلى تعليمية مادة الرياضيات في الطور المتوسط والتقويم بالكفاءات.

الفصل الثالث: خاص بمناهج مادة الرياضيات في الطور المتوسط، وتطرقنا فيه بإيجاز إلى مفهوم المنهاج التربوي وعناصره، ومراحل تطور المناهج في المنظومة التربوية الجزائرية، ثم تناولنا مستجدات المناهج المبنية وفق المقاربة بالكفاءات، وكذا البرامج المقررة والكفاءات الرياضية لكل مستويات الطور المتوسط.

الجانب التطبيقي: والمتمثل في الفصلين الرابع والخامس، حيث خصصنا الفصل الرابع للتناول المنهجي في البحث؛ والذي يشمل تحديد مجتمع الدراسة وكذلك أفراد العينة، المنهج المتبع في الدراسة وحدودها والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعالجة الإحصائية.

أما الفصل الخامس، فخصص لعرض ومناقشة النتائج واختبار فرضيات الدراسة يليه الاستنتاج العام.

وأخيرا خاتمة الدراسة ثم عرض بعض التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المصطلحات

6- الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة

من دواعي التطوير في المناهج التعليمية التقدم العلمي و التكنولوجيا الذي يشهده العالم اليوم، إذ أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الأساسي الذي يقاس به تطور المجتمعات البشرية هو مستوى النجاح الذي تحقّقه في مجالات التربية والتعليم، فالعملية التعليمية شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسية وجزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع يتطلب ذلك رؤية تربوية حديثة ونظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها بل توظيف المعارف النظرية علميا وتنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم.

فمعظم الدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها العامة وتسعى باستمرار إلى مراجعة أساليب وبرامج التعلم وفقا للتطور المعلوماتي لأجل بناء مجتمع معرفي متميز، فالوظيفة التعليمية لديها لا تنحصر في التحصيل المعرفي وإنما في تكوين نموذج المتعلم المتفتح على العالم له القدرة على مواجهة تحديات العولمة والانفتاح على المعرفة مما يؤثر إيجابا في عملية النمو الثقافي والتطور الحضاري الإنساني.

وفي ظل الانفجار المعرفي وثقافة المعلومات التي يشهدها القرن الواحد والعشرون، سعت الجزائر في سنة 2003 إلى إصلاح المنظومة التربوية بهدف الانتقال من المجال المحلي إلى المجال العالمي لبناء وتجاوز بيداغوجية المقاربة بالأهداف للمدرسة السلوكية في علم النفس إلى بناء مناهج جديدة تستجيب أكثر لمقتضيات ومستجدات العصر الحديث، ومن هذا المنطلق واجه النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوية في العالم مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة إذ تتضمن في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية والنتيجة حسب المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه المربي الأمريكي جون ديوي وأنصار المدرسة البنائية في علم النفس وعلى رأسهم

المربي السويسري جان بيباجيه هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز والاكتشاف أي يتعلم من أجل أن يتعلم، وليس لفعل شيء ما أو تحليل الواقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه.

ولحل هذه المشكلة تم الاعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعليمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم. ومن ثمة تغدو هذه المقاربة بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجالات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات والتعقيد في الظواهر الاجتماعية وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

إن تبني بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تأتي ضمن أولويات الإصلاح وتطوير المنظومة التربوية باعتبارها بديلا للمقاربة بالأهداف أي عنصرا مجددا للميدان البيداغوجي، فحسب المنهاج المقرر من وزارة التربية الوطنية فهي مبدأ منظم للتعليم والتعلم لأنها تنظر إلى المدرس كنموذج يقوم بالتنشيط والتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم والنقد لما يقرؤه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإبداع. وتتنظر أيضا إلى التلميذ من خلال النشاط الذاتي له معنى ودلالة يثمن من خلاله قدراته ومهاراته ويطور استعداداته الكامنة، فهو الذي يقوم ببناء المعرفة من خلال عدة استراتيجيات مكتسبة يوظفها كآليات للتعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2004:19)

وفي هذا السياق جاء اختيار المقاربة بالكفاءات في بناء المناهج، وهي تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، مقارنة ذات تصور جديد للمنهاج المدرسي وللأهداف وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل والتقويم والزمن البيداغوجي.

وتعتبر مناهج مادة الرياضيات للطور المتوسط المبنية وفق المقاربة بالكفاءات حافزا لتعلم الرياضيات ومفاهيمها من خلال المشكلات والمواقف والتحدي الذي توفر لهم، وبذلك تتكون علاقة بين بيداغوجية الكفاءات ومعايير تعليم الرياضيات بجعل المتعلم محور العملية التعليمية وإعطاء فرص كبيرة للتفكير والمناقشة والحوار والتعاون في حل المشكلات باستخدام التفكير العلمي مما يخدم مجال الرياضيات ويكسب التلميذ مهارات التواصل السليم والعمل الجماعي والمبادرة في تعلم الرياضيات وتوظيفها في المواقف اليومية والحياتية.

إن العمل بهذه المقاربة يستلزم بالضرورة امتلاك كفاءة مهنية في التدريس أي قدرة أساتذة الرياضيات لتهيئة وضعيات تعليمية ومساعدة التلميذ على بناء كفاءته ومعارفه والقدرة على تصور وضعيات تقييمية من أجل القياس الموضوعي لمستوى الأداء لقدرات التلميذ وكفاءته، ولذلك تستدعي التحكم في البيداغوجيات مثل البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا الإتقان ومنهجية حل المشكلات والمهارات التواصلية وأيضا تتطلب بيداغوجية التدريس بالكفاءات بتكريس مفهوم الوضعيات الإدماجية باعتبارها مفتاح هذه البيداغوجية.

فمن خلال ممارستنا المهنية في سلك التعليم في الطور المتوسط لمادة الرياضيات، وحضور ندوات تربوية وأيام دراسية مع مفتشي مادة الرياضيات، ومن خلال التساؤلات العديدة للأساتذة حول كيفية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، سمحت لنا بأخذ نظرة عن واقع الممارسات البيداغوجية والمتأرجحة بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات. وبناءا على الدراسة الاستطلاعية والتي شملت مقابلات مع بعض الأساتذة ومفتشي مادة الرياضيات والتي خلصت إلى ما يلي:

— صعوبة اكتساب المعارف الأساسية لمفهوم الكفاءة لدى الأساتذة نظرا للنقص في التكوين في مجال التدريس بالكفاءات.

— صعوبة مقروئية المنهاج وترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ.

- كثافة البرامج واكتضاض التلاميذ في حجرات التدريس وصغر الحجم الساعي للمادة مما يؤدي إلى صعوبة التجسيد الميداني لبيداغوجية الكفاءات.

فعلى الرغم من أننا في السنة الثامنة من الإصلاح التربوي (2003-2011) والذي من شأنه أن يغير ويجدد الممارسات وفي مقدمتها المقاربة بالكفاءات، إلا أنه يوجد صعوبات في ممارسات العملية التعليمية لدى الأساتذة، مع أن الإصلاحات كانت واسعة مست كل المستويات من إعداد المناهج والبرامج والكتاب المدرسي والدلائل والوثائق الخاصة بالمعلم.

وهذا ما دفعنا إلى تناول هذه الدراسة باعتبار أن المعلم يتخذ مركزا رئيسيا في أي تجديد تربوي وهو أهم العناصر المؤثرة في فعاليته وتحقيق أهدافه، وهو بالتأكيد حجر الزاوية في بناء أي إصلاح تربوي جديد.

وبناء على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل يتم تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات؟

أسئلة الدراسة

- 1- هل يوظف الأساتذة المنهاج في التحضير التربوي؟
- 2- هل يوظف الأساتذة الطرائق النشطة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- 3- هل ينجز الأساتذة النشاطات الإدماجية (الوضعيات الإدماجية)؟
- 4- هل يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات؟

2- الفرضيات**2-1- الفرضية العامة:**

يتم تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات للطور المتوسط.

2-2- الفرضيات الفرعية:

- 1- يوظف الأساتذة المنهاج في التحضير التربوي.
- 2- يوظف الأساتذة الطرائق النشطة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- 3- ينجز الأساتذة النشاطات الإدماجية (الوضعية الإدماجية).
- 4- يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

3- أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من مشكلة الدراسة وأبعادها وأهمية موضوع البحث ألا وهو واقع التدريس وفق بيداغوجية الكفاءات من طرف أساتذة الرياضيات في الطور المتوسط. ويمكن تلخيصها في الآتي:

- تبين هذه الدراسة مدى تجسيد الإصلاح التربوي في الميدان من خلال التعرف على واقع الممارسات الميدانية لأساتذة الرياضيات داخل حجرات التدريس للطور المتوسط.
- الدور الكبير للكفاءة المهنية لأساتذة الرياضيات في تنفيذ وإنجاح أي مشروع تربوي جديد.
- أهمية التعليم المتوسط باعتباره مرحلة هامة للتعلم البنائي القاعدي للمفاهيم الرياضية من طرف التلميذ وفق التدريس بالكفاءات.

4- أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- 1- معرفة واقع توظيف الأساتذة للمنهاج في التحضير التربوي.2-
- معرفة واقع تطبيق الأساتذة لطرائق التدريس النشطة الموافقة للمقاربة بالكفاءات.
- 3- معرفة واقع انجاز الأساتذة النشاطات الإدماجية (الوضعية الإدماجية).
- 4- معرفة واقع التقويم للمتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.
- 5- وضع بعض الاقتراحات والتوصيات لأصحاب القرار التربوي في الجزائر والتي تسهم في اتخاذ الإجراء اللازم الذي يساعد على تحسين الأداء من أجل رفع التحديات والرهانات وترسيخ الإصلاح التربوي.

5- تحديد المصطلحات

إن المعالجة العلمية لأي موضوع يتطلب تحديد المفاهيم المستخدمة في الدراسة والبحث حتى تسهل العملية على القارئ. لذلك سنحاول إعطاء تعاريف لبعض المفاهيم التي أدرجت في دراستنا.

5-1- التدريس:

لغة: درس، درسا، أقبل على كتاب أو علم أو نحوهما بحفظه، والتدريس من الفعل درس مصدر التدريس مهنة التعليم، انخرط في سلك التدريس. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2000: 459)

اصطلاحا: يعرفه "أحمد علي الفنيش": " بأنه نشاط مقصود صمم ليخدم تعلمًا وتشمل ظاهرة التدريس على ثلاث عناصر: المدرس، الطالب والمادة الدراسية ولا بد لهذا الثلاثي أن يتسم بسمّة المرونة والحركية". (لخضر زروق، 2003: 28)

إجرائيا: هو نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر أساسية ثلاثة: معلما ومتعلما ومنهجا دراسيا، وهذه العناصر ذات خاصة دينامية. كما أنه يتضمن نشاطا لغويا وهو وسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال غير اللفظية. والغاية من هذا النظام إكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الايجابية والميول المناسبة. (علي راشد، 2005 : 14)

5-2- أستاذ الرياضيات:

بالرغم من تعدد الأسماء الخاصة بهذا الفرد (مربي، معلم) إلا أنه يقصد بمفهوم أستاذ الرياضيات الفرد الفعال الذي تولى له مهمة تنفيذ التعليمات الرسمية الخاصة بتعليم وتعلم الكفاءات الرياضية الواردة في مناهج الطور المتوسط، كما توكل إليه مهمة تعليم المتعلم كيف يتعلم من خلال وضعه في وضعية حل مشكل ومساعدته على تنمية قدراته.

5-3- مادة الرياضيات:

اصطلاحا: الرياضيات هي أداة لاكتساب المعارف ووسيلة لتكوين الفكر، فهي تساهم في نمو قدرات التلميذ الذهنية وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلالته وفي تسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي. وهي تسمح للتلميذ باكتساب أدوات مفهوماتية وإجرائية مناسبة تمكنه من القيام بدوره بثقة وفعالية في محيط اجتماعي متطلب أكثر فأكثر في عالم شمولي يتحول باستمرار .

إجرائيا: مادة الرياضيات للطور المتوسط تشمل فرعين:

الفرع الأول: أنشطة عددية

الفرع الثاني: أنشطة هندسية

4-5- الطور المتوسط:

هي مرحلة تعليمية تتوسط مرحلتين تعليميتين الابتدائي والثانوي. مدتها الزمنية أربع سنوات ويلتحق بها التلاميذ الذين أتموا المرحلة الابتدائية بنجاح.

5-5- المقاربة:

لغة: من الفعل قارب، يقارب، المصدر مقاربة بمعنى دناه. (المنجد في اللغة والأدب والعلوم، 1957)

اصطلاحاً: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (فريد حاجي، 2005 : 270)

6-5- الكفاءة:

لغة: هي حالة يكون فيها الشيء مساوياً لشيء آخر. مماثلة. نظيرة. وهي مصدر من كفا أو كفى (كفاً. يكفاً) (كفى. يكفي).

اصطلاحاً: هي قدرة الفرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين أداءً يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالاً في موقف إشكالي محدد، وتظهر بشكل واضح. (خالد لبصيص، 2004 : 142)

إجرائياً: الكفاءة تعبر عن المعنى التربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة إلى نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية، لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة والتي تتعلق بمقاربة التدريس وأهداف التعلم وغرابة المحتويات والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم. (خير الدين هني، 2005 : 54)

5-7- المقاربة بالكفاءات:

اصطلاحاً: هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

إجرائياً: هي طريقة بيداغوجية لإعداد الدروس والتي تعتمد أساساً على ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها ليبنى معارفه وينمي كفاءاته مع مراعاة الشروط التالية:

- التمثيل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
 - تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتج عنها.
 - ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية.
- (محمد الطاهر وعلي، 2006 : 9)

5-8- الطرائق النشطة:

اصطلاحاً: وتشير إلى عملية الاحتواء الديناميكي للمتعلم في موقف تعليمي والتي تتطلب منه الحركة والمشاركة الفعالة تحت إشراف وتوجيه المعلم.

(لخضر زروق: 2005، 58)

إجرائياً: طرائق التدريس التي من خلالها يمارس المتعلمين العديد من أنشطة التعلم المتنوعة والتي توفر لهم الفرصة والمشاركة الايجابية لتعلم المفاهيم الرياضية الخاصة بالطور المتوسط.

5-9- الإدماج:

لغة: من دمج، يدمج إدماجا أي إدخال عنصر جديد في مجموعة أو تفعيل مجموعة عناصر في بعضها بغية الحصول على انسجام وتفعيل فيما بينها.

اصطلاحا: معناه تجنيد المعرفة والقدرة على التصرف أمام مشكل تربوي أو معرفي يتطلب التفكير والمبادرة والحل.

إجرائيا: هي وضعيات/مشكل ذات معنى تنجز اثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الاندماجية وتستهدف تجنيد المكتسبات من أجل التعلم أو حل وضعية جديدة. (لخضر زروق، 2003: 14)

5-10- التقويم:

لغة: جاء في منجد اللغة والإعلام "قوم الشيء: عدله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل، وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة".

اصطلاحا: هو عنصر جوهري من عناصر العملية التعليمية/التعلمية وجزء لا يتجزأ منها، كما أنه يلعب دورا أساسيا في مدخل الكفاءات ويساعد المعلم على معرفة قدرات ومستوى تلاميذه والصعوبات التي يواجهها بعضهم بالإضافة الى الكشف عن مدى نجاعة الطرائق والأساليب والوسائل المستعملة، كما يساعد التلميذ في تحديد مركزه العلمي ومدى تقدمه التربوي وفعاليتته ومدى قربيه أو بعده من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

إجرائيا: هو تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف.

5-11 المنهاج:

لغة: مأخوذ من نهج الطريق سلكه. وهو مصدر من نهج: نهجا الأمر: أبانه وأوضحه الطريق، سلكه نهجا الطريق أو الأمر: وضح.

اصطلاحاً: هو بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، مع الاعتماد في إعدادة على منطق يربط الكفاءات المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلم وكفاءات المدرس.

إجرائياً: مناهج مادة الرياضيات في الطور المتوسط المبنية وفق المقاربة بالكفاءات، ويظم البرامج المقررة والكفاءات الرياضية لكل طور والكفاءات العرضية في نهاية التعليم المتوسط.

5-12 التحضير التربوي:

هي خطة بيداغوجية ضرورية لتحقيق الكفاءة، وهو عبارة عن تصميم بيداغوجي للدرس مع مراعاة الوسائل والتشخيص المسبق للمكتسبات القبلية وتحديد الأهداف مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والزمن البيداغوجي.

6- الدراسات السابقة

دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي

دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي حول: " برنامج تجريبي لإعداد الطلبة المعلمين على أساس الكفاية" سنة 1994 - 1995 . وقد اتبعت الباحثة نمطا من أنماط التصميم ذي الضبط الجزئي الذي يتلاءم مع ظروف الدراسة. وقد أجريت هذه الدراسة في معهد إعداد المعلمين المركزي لمدينة بغداد قسم اللغة العربية والعلوم الاجتماعية. كان عدد الطلبة 460 طالبا وطالبة موزعين على 10 قاعات دراسية وقد تم استخدام ثلاث طرائق للتدريس كمتغيرات مستقلة لهذه المجموعة لتدريبها على الكفايات التدريسية، أما المتغير التابع فيتمثل في مستوى أداء الكفايات للطلبة المعلمين عند التدريس.

وكان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مستوى أداء الطلبة المعلمين لبعض الكفايات التدريسية في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية ومعرفة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث التي دربت بطريقة الكفايات وطريقة العرض العلمي والطريقة التقليدية.

وكانت فرضيات الدراسة تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في مستوى أداء الكفايات التدريسية.

أما النتائج المتوصل إليها والتي تتعلق بالموازنة بين مجموعات التدريب الفردي بطريقة الكفايات وبين مجموعة الطريقة التقليدية، فقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة الأولى وهذا ما يعني أن طريقة الكفايات أفضل من الطريقة التقليدية في التأثير على مستوى أداء الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية بشكل كلي ومنفرد.

وقد أرجعت الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها: تركيز الطريقة الأولى على الدور الفعال للطالب المعلم في عملية التدريس. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003: 99)

دراسة حرقاس وسيلة

دراسة حرقاس وسيلة حول: "مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش" سنة 2004 وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال. وهي دراسة ميدانية أجريت بالمقاطعات التربوية بولاية قلمة. وتمثلت إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- هل معلمو السنة الأولى ابتدائي مهئين تكوينيا لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة؟

- هل تلقى معلم السنة أولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق الإصلاحات قبل انطلاقها؟

- هل محتوى الإعداد الحالي منسجم مع طبيعة الإصلاحات الجديدة؟

أما النتائج التي توصلت إليها الباحثة فهي:

- إن معلمي السنة أولى ابتدائي وهي السنة الأولى من الإصلاحات لم يتلقوا الإعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج الدراسية وخاصة تطبيق المقاربة بالكفاءات.

- إن إصلاح المنظومة التربوية رغم أنها حظيت بالاهتمام الكبير على المستوى العالي ورغم تسخير رؤوس الأموال الهائلة لتطبيقه إلا أن هذه الإصلاحات قد تفشل بسبب كونه بسيط إلا أننا نراه نحن أساسيا ألا وهو إعداد العنصر البشري والاهتمام به، ولهذا ينبغي التخطيط الصحيح لسياسة تكوينية شاملة ومؤسسة حسب ما تقتضيه المعطيات الجديدة في المجتمع وتحديد استراتيجيات إعداد المعلمين بحيث تكون متكاملة ومتواصلة من فترة التكوين الأولى إلى الإعداد أثناء الخدمة بمواصفات عالمية وحديثة أو إلحاق التكوين بالجامعات لأنه لا المفتش لوحده و لا المدير لوحده و لا المعلم لوحده يستطيع التكفل بالعملية.

دراسة بوثلجة غياث

دراسة بوثلجة غياث، 2003. وكان عنوان الدراسة (التربية والتكوين) وهي دراسة نظرية انطلقت من إشكالية التربية والإصلاح التربوي بالجزائر وتجربة المجلس الأعلى للتربية في إصلاح المنظومة التربوية وكذا واقع المنظومة التربوية الجزائرية ومواجهة التحديات. وقد طرحت الباحثة التساؤلات التالية:

- ما هي خطوات الإصلاح التربوي؟

- ماذا يجب القيام به من أجل تدارك النقائص؟

وكان الهدف من هذه الدراسة هو:

- أن ترقى المنظومة التربوية بمستواها لمواجهة التحديات المفروضة عليها.

- أن يهتم مخططو السياسة التربوية بالجوانب البيداغوجية والأكاديمية في تكوين الأساتذة.

أما النتائج التي توصلت إليها الباحثة فهي:

- غياب إستراتيجية عملية ومنطقية الإصلاح التربوي في الجزائر.

- سوء التنسيق وعدم التكامل بين قطاعات المنظومة التربوية.

الاستنتاج العام

إن دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و دراسة حرقاس وسيلة التي تم عرضهما تناولتا موضوع "التدريس بالكفاءات" ولكن من زاويتين مختلفتين.

حيث ركزت دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي على معرفة مستوى أداء الطلبة المتعلمين لبعض الكفايات التدريسية في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية.

أما دراسة حرقاس وسيلة فقد تناولت الكشف عن مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش. وقد توصلت إلى أن معلمي السنة الأولى ابتدائي، وهي السنة الأولى من الإصلاحات، لم يتلقوا الإعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج الدراسية وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

وبناء على النتائج المتوصل إليها من خلال هاتين الدراستين نستنتج أن الكفاية شرط أساسي في التكوين والممارسات التعليمية الميدانية لأن التعليم اليوم صار مهنة جديدة تتطلب أدوات جديدة للممارسة الفعالة للعملية التعليمية، والتي تقتضي التركيز على التعليمية النظرية والتطبيقية معا هذا من جهة، ومن جهة أخرى أهمية التكوين المواصل والأولي الذي ينبغي أن يراعى فيه اكتساب المعلمون الجدد والقدامى الكفاءات المطلوبة لتطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبالتكيف مع الوضعيات الجديدة أثناء الممارسة.

أما دراسة بوثلجة غياث التي تناولت الإصلاح التربوي في الجزائر من حيث السياسة التربوية المنتهجة في الإصلاح في الميدان التربوي، والتي كشفت عن النقائص الإستراتيجية في دراسة كل المتطلبات الأساسية للإصلاح ومستجدات التغيير انطلاقا من واقع المدرسة الجزائرية.

بينما الدراسة الحالية فقد تناولت واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط خاصة ونحن في السنة الثامنة من عمر الإصلاح مما يبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة.

مراجع الفصل

الكتب

- 1- خالد لبصيص (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. دار التنوير، الجزائر.
- 2- خير الدين هني(2005). مقارنة التدريس بالكفاءات. الجزائر، الطبعة الأولى.
- 3- علي راشد (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- 4- فريد حاجي(2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات. دار الخلدونية، الجزائر.
- 5- محمد الطاهر وعلي2006. بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر
- 6_ لخضر زروق (2005). طرائق التدريس الحية ومقاربة الكفاءات. دار هومة، الجزائر.
- 7_ لخضر زروق (2003). دليل المصطلح التربوي. دار الهومة، الجزائر.
- 8_ سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003). كفايات التدريس. الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

الوثائق

9— وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم 2003-2004.

المناجد

10— المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2000). المشرق، بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

11— المنجد في اللغة والأدب والعلوم (1957). المطبعة الكاثوليكية، بيروت.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

التدريس بالمقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- تطور مفهوم الكفاءة

2- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات

3- لماذا المقاربة بالكفاءات

4- تعريف الكفاءة

5- خصائص الكفاءة

6- أنواع الكفاءات

7- مركبات الكفاءة

8- التدريس

9- التدريس بالكفاءات

10- مميزات التدريس بالكفاءات

11- الوضعيات التعليمية

12- تسيير الوضعيات التعليمية/التعليمية

13- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

14- تعليمية مادة الرياضيات في الطور المتوسط

15- تقويم الكفاءات

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد

إن النظام التربوي في الجزائر الذي كان خاضعا ولفترة طويلة لنمط التدريس بالأهداف القائم على التراكم المعرفي، ونظرا للتحويلات الجديدة التي أحدثتها التطور العلمي والتكنولوجي والحاجات المتزايدة للإنسان المعاصر، تم تبني منهجية المقاربة بالكفاءات كخلفية تعكس تصورا لحل مشكلة التربية والتي تجعل من المعرفة النظرية مادة حيوية لتكون رافدا من روافد الكفاءة المنشودة وبالتالي تصبح هي الهدف النهائي للتعلم وليس المعرفة.

ومن هذا المنطلق، فإن المدرسة اليوم في ظل التدريس بالكفاءات ملزمة بتوفير الأدوات الفكرية والتقنية لتطوير وتنمية القدرات والمهارات لدى المتعلمين بقدر يساعدهم على الاندماج في الحياة العملية من غير عائق يعترض سبيلهم.

وبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتناول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، وهذا ما يستدعي الاهتمام بالموضوع والبحث والدراسة العلمية من أجل تفسير وتوضيح والتمييز بين المفاهيم البيداغوجية والمصطلحات المتعلقة بها وتطبيقاتها في الميدان، وكذلك تحليل خلفيتها النظرية والتطبيقية ومعرفة الأسس التربوية والبيداغوجية.

هذا ما سعيينا إليه من خلال هذا الفصل إذ تناولنا فيه بإيجاز تطور مفهوم الكفاءة والخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات ودواعي تبنيها في المجال التربوي، ثم حددنا المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بها ومفهوم التدريس، ثم تطرقنا إلى تبيان تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط ومميزات التدريس بالكفاءات وطرائقها المختلفة والتقويم بمنظور هذه المقاربة.

1- تطور مفهوم الكفاءة

إن مفهوم الكفاءة ارتبط في بداية ظهوره بمجالات التشغيل والمهن وتدبير الموارد البشرية. واتسع هذا المفهوم ليشمل الجانب التربوي، فقد جاء كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف " حيث كان الصراع شديدا بين أنصار المدرسة البنائية، والتي من أشهر روادها العالم السويسري "جان بياجى" حيث تقر هذه النظرية بأن التعليم يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية متدرجة في الصعوبة وتنمي قدراتهم العقلية بجعلهم في الأخير قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال.

وجاءت هذه النظرية لتكمل المسيرة في مجال تحديث تقنيات التدريس وأساليبه.
(خير الدين هني، 2005: 55)

أما المقاربة بالكفاءات بشكلها النسقي فقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية الستينات وبداية السبعينات وجاء بسبب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين، مما تسبب في ضعف النظام المدرسي، لأن تكوينهم لم يعد قادرا على مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديدة.

وفي سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات التربوية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور، حيث نجد كفاءات مستعرضة ترتبط بمواقف المتعلم وتتضمن عبارات: أن يكون التلميذ قادرا على أن يحلل أو أن يقيم. أما في كيبك (كندا) فقد أشارت وزارة التربية في تصريحها الخاص بالسياسة التربوية لسنة 1997 لمفهوم الكفاءة المستعرضة. وفي سنة 1999 أصدرت الحكومة البلجيكية مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها نظام التعليم في بلجيكا. (محمد بوعلاق، 2004: 12)

وفي الجزائر ومنذ بضع سنوات تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق في السنة الدراسية 2003 لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط. (محمد بوعلاق، 2004:12)

2- الخلفية النظرية لبيداغوجية الكفاءات

تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي في التربية والى المدرسة البنائية في علم النفس، حيث يرى دعاة المذهب النفعي في التربية وعلى رأسهم العالم الأمريكي (جون ديوي) الذي ابتكر طريقة المشروع وحل المشكلات في التعليم، أن قيمة المعرفة تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع، وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات. أما مبادئ التعلم ضمن بيداغوجية الكفاءات تعود إلى المدرسة البنائية في علم النفس والتي من أعلامها الطبيب والمربي السويسري (جون بياجيه)، حيث أكد على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي، وأن التعليم ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده وبتفاعله مع محيطه. (محمد الطاهر وعلي، 2006: 08)

فالتعلم بهذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم في وضعية معينة وفق وتيرة نموه، وان الهدف الأساسي للتعلم بهذا المنظور هو السماح للمتعلم ببناء معارفه بنفسه، بمعنى أن التعلم هو مسار بناء المعارف والذي يتحقق عبر التفاعل القائم بين الفرد الذي يفكر والمحيط الذي ينمو فيه وبشكل ذاتي لبناء هذه المعارف يتعين عليه استخدام معارفه السابقة كوسيلة تصور وتفكير للوصول إلى استيعاب المعلومات الجديدة وذلك في إطار المحيط الثقافي والاجتماعي والتعليمي للمتعلم.

3- لماذا المقاربة بالكفاءات

إن للكفاءة إستراتيجية عملية أكثر دقة ووضوحاً من نموذجي التعليم بالمضامين والأهداف، وأكثر فعالية في بلوغ الأهداف المسطرة، ولاسيما في قطاع التكوين المهني، إذ تتضمن هذه الإستراتيجية التركيز على التدريب والممارسة الفعلية على الأنشطة التي يزاولها المتعلمون، وذلك ما يتيح لهم فرص اكتساب المهارات والكفاءات في إطار وظيفي وعملي، يؤدي بهم إلى بناء الكفاءة، وليس إلى تراكم المعلومات وتكديسها في الذهن من غير فعالية. (القصود من ذلك هو ظهور العجز لدى الفرد المتعلم، عند مواجهة موقف ما، أو إشكالية معينة، حيث يعجز على توظيف تلك المعارف والخبرات والمهارات لمواجهة المشكل بالحلول الملائمة).

لاشك أن طبيعة النشاطات التي تمارس في التكوين المهني (أعمال تطبيقية يدوية)، كان لها علاقة وثيقة بمفهوم الكفاءة، مما أدى إلى تطور مفهومها، فانتقل إلى الأوساط التربوية في قطاع التعليم، لأن وظيفة المدرسة أصبحت على ضوء التحولات الجديدة التي أحدثتها الانفجار العلمي وتدفق المعارف، وتطور الآلات التكنولوجية، وتزايد الحاجة الاجتماعية والاقتصادية للإنسان المعاصر، أصبحت أكثر من أي وقت مضى مدعوة إلى توفير الأدوات الفكرية، والتقنية التي تساعد الإنسان على إشباع هذه الحاجات والرغبات ويساعده على الاندماج في الحياة العملية، من غير عائق يعترض سبيله.

وبما أن التوجهات الجديدة للتربية، أصبحت تدعو وبإلحاح كبير إلى ضرورة استثمار معادلة الربح بطرفيها الزماني والجهدية، وبشكل عقلائي وفعال، حتى لا نستنزف قيمة الوقت والجهد في التأهيل وإعادة التأهيل، قصد امتلاك القدرة على الاندماج في عالم الشغل والحياة. (خير الدين هني، 2005 : 63)

إن التعليم بهذا التصور الجديد المبني على الكفاءات يسعى إلى تحويل المعرفة إلى سلوكات عملية وذات قيمة نفعية في حياة الفرد وتحقيق الحاجيات الاجتماعية المتزايدة وكذلك تطلعات العصر وحاجاته.

4- تعريف الكفاءة

لقد تعددت التعاريف التي منحت للكفاءة وذلك حسب تعدد المهتمين بهذا المصطلح نذكر بعضها:

في قاموس اللغة العربية المعاصرة، عرفت الكفاءة على أنها "إمكانيات أو قدرات الفرد على اتخاذ القرارات وهي قدرة معترف بها في مادة من المواد، والفرد الكفاء هو الذي يكون مؤهلاً، ويملك الحق في الحكم أو إبداء الرأي في موضوع معين يكون فيه معرفة معقمة وقدرات كبيرة.

أما التعريف الاصطلاحي: فقد عرفت الكفاءة: ما اتفق عليه الناس في دلالة الاستعمال لمعنى معين، لا يقبل التأويل أو الغموض في المعنى للتعبير عن معنى جديد، استحدثوه لتحقيق حاجة اجتماعية أو اقتصادية وقد أصبح الذهن ينصرف إلى المعنى الجديد من غير أنه يقع التباين أو الالتباس في المعنى وهي تعني في هذا المجال التعبير عن المعنى التربوي البيداغوجي الذي ينطلق من الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية. (خير الدين هني، 2005 : 53)

ويرى لطارديف أن الكفاءات "هي نظام من المعارف السردية والشرطية والمنهجية المنظمة بشكل عملي لكي تسمح بحل المشكلات".

أما بالنسبة لبيرينو أن "الكفاءات تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات و تكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية وذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فعالية".

ويعرفها جونار (فيليب) على أنها " عملية تنشيط المعارف، والمعارف الفعلية، والمعارف السلوكية، والمعارف الصيرورية في سياق وضعية محددة، وفي علاقة مع تصورات الفرد". (محمد الطاهر وعلي، 2006: 20)

نستنتج من خلال التعاريف السابقة ما يأتي:

— أن ممارسة الكفاءة يتطلب دمج الفرد، في نفس الوقت، قدرات من المجال العقلي المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفسي حركي.

— أن الكفاءة تستلزم تجنيد المحتويات وكل ذلك في إطار وضعيات/مشكلات.

— أن تنظيم وضعية تعلم لا يعني أن يحدد المعلم المحتويات وتبلغ للتلاميذ وإنما بالإضافة إلى ذلك ينبغي التأكد من مكتسباتهم القبلية والانطلاق من تصوراتهم وتفريد التعلم (مراعاة الفروق الفردية).

— إن الكفاءة لا تمارس إلا في وضعية إدماج ذات معنى، تبيين للتلميذ بأنه سيكون قادرا على تجنيد مختلف مكتسباته بشكل فعال وعملي وإعطاء معنى لما يتعلمه. إن هذه الخاصية هي التي توجه التعلم في شكل كفاءات، فبدلا من تلقينه معلومات ومعارف مشتتة ينبغي حمله على توظيفها وتجنيدتها في وضعيات ذات دلالة.

وبالتالي نجد مفهوم هذا المصطلح يختلف باختلاف المرجعية المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبنائه.

وباختصار فإن تعريف الكفاءة هو:

"قدرة المتعلم على تجنيد موارده لحل وضعية معقدة".

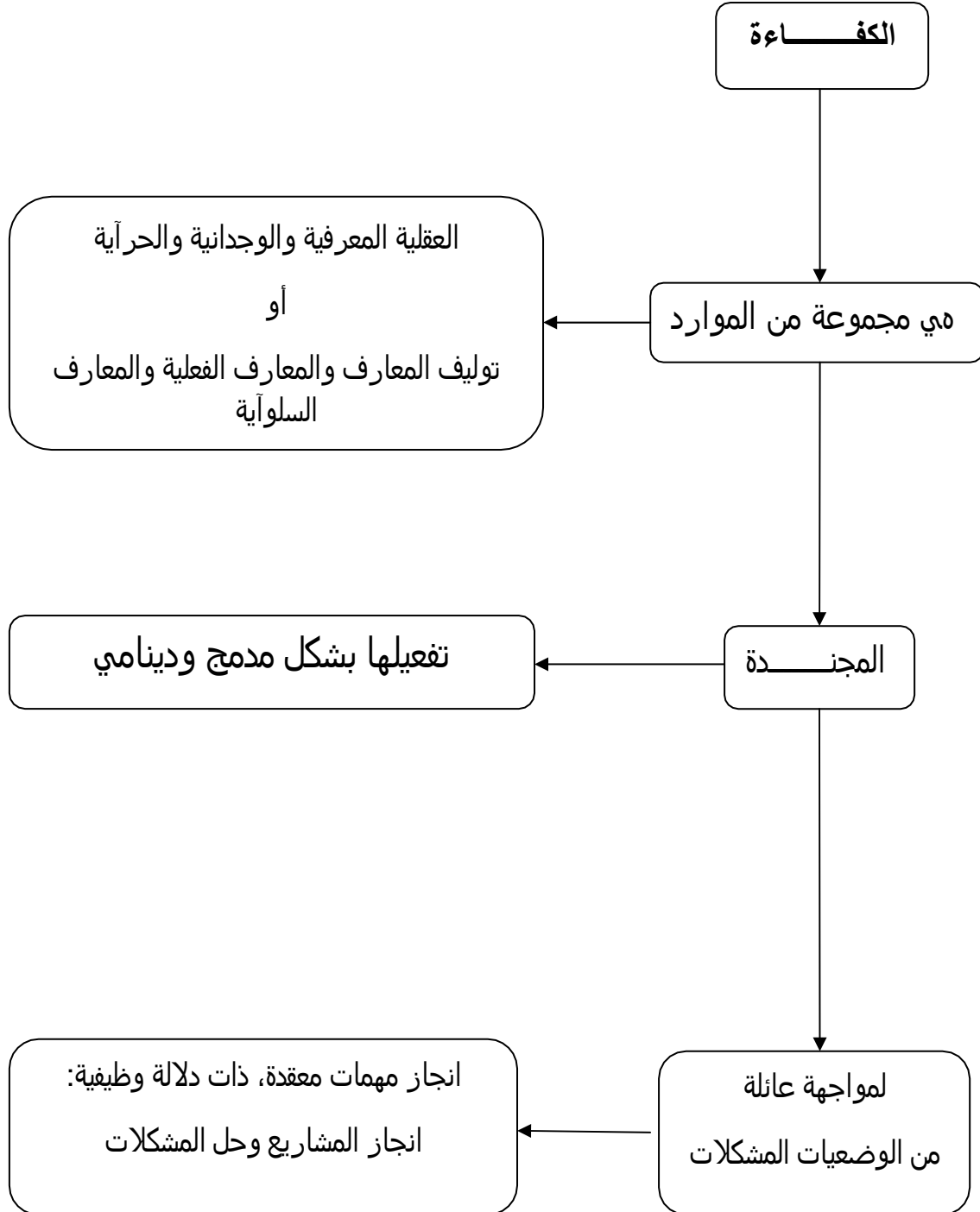
— القدرة بمعنى أن المتعلم يستطيع أن يتصرف إزاء المواقف وخاصة الجديدة منها بفعالية وعن رغبة وميل وبدافع.

— التجنيد معناه تسخير مكتسباته المعرفية الفعلية والمعرفية السلوكية بشكل مدمج لمواجهة المواقف والتصرف إزاءها بعقلانية.

— الوضعية المعقدة تمثل المشكل أو العائق الذي يعترض الفرد والذي يتطلب منه استخدام كل أشكال المعارف لبلوغ الحل. (محمد الطاهر وعلي، 2006: 21)

- مخطط تعريف الكفاءة

والشكل (1) يمثل مخطط تعريف الكفاءة. (محمد الطاهر وعلي، 2006:24).



5- خصائص الكفاءة

تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص نورها فيما يلي:

5-1- توظيف مجموعة من الموارد:

إن الكفاءات تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والمعارف العقلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية، وغالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكون ما يعرف بخاصية الإدماج.

5-2- كفاءات ذات طابع نهائي:

وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية واجتماعية، بمعنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية.

(محمد الصالح حثروبي، 2002 : 44)

5-3- الارتباط بفئة وضعيات:

(أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهمها أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض. فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية تتضمن قواسم مشتركة. (فريد حاجي، 2005: 21)

5-4 - الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال:

القصـد من ذلك أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المرتبط بالمادة الدراسية الواحدة في غالب الأحوال. فعند انجاز فعل التعليم لبناء الكفاءة المطلوبة، توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادة المدروسة، فعندما نريد بناء كفاءة حل إشكاليات رياضية مثلا، فإن المفاهيم الرياضية كالعـمليات الأربع ونظام الكسور والأعداد العشرية والبيع والشراء، والربح والخسارة، والمضلعات والمساحات والعلاقات المنطقية التي تراعي في انجاز الإشكالية وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات واستخلاص المعطيات وتحديد العوائق للتغلب عليها، فكل ذلك يمثل الموارد الأساسية لبناء هذه الكفاءة وفي بعض الحالات يمكن تجنيد معارف ومهارات ليست لها علاقة مباشرة بالمادة الواحدة لتنمية الكفاءة المنتظرة.

5-5 - الكفاءة قابلة للتقويم:

بقدر ما نجد القدرة غير قابلة للتقويم، بقدر ما تكون الكفاءة على عكس ذلك، إذ يمكن تقديرها على أساس مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الانجاز في العمل ونوعية النتيجة المحصل عليها.

إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية الاستقلالية، احترام الآخرين هي كلها كفاءات. (فريد حاجي، 2005: 35)

6- أنواع الكفاءات

تكاد تجمع الكتابات التي تناولت أنواع الكفاءات إلا أن هناك أربعة أنواع من الكفاءات، وهناك من يطلق عليها اسم مستويات الكفاءات.

6-1 - الكفاءات المعرفية:

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد، والأنشطة المتطلبة لهذه المهام. ويتعلق هذا الجانب بإستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

6-2 - الكفاءات الوجدانية:

تشير إلى أداء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة، مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهه نحو المهنة. (عبد الرحمن عبد السلام، 2002 : 14)

6-3 - كفاءات الأداء:

وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته. ومعيار تحقيقها هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

6-4 - كفاءات الانجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل، دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، وهناك من يصنف الكفاءات على أنها:

6-4.1 - الكفاءة القاعدية:

هي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات. وإذا حقق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشرات المحددة، فإنه سيواجه صعوبات

وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

6-4.2- الكفاءة المرحلية:

يبني (يشكل) هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويحقق بناء هذا النوع من الكفاءات غير مرحلية زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل التالي:

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

(خير الدين هني، 2005: 76)

6-4.3- الكفاءة الختامية:

تصف كليا وتتميز كليا بطابع الشمولية، وتعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المجزأة، كأن ينتج نصا يوظف فيه جملة من الموارد التي سبق له تعلمها.

6-4.4- الكفاءة المستعرضة:

تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلّات أو المواد والنشاطات.

كما يمكن تحقيقها عندما تدمج نواتج تعلّات مختلفة. فقد تتركب من كفاءات متقاطعة ضمن مجال معرفي واحد. (خير الدين هني، 2005 : 77)

كما يعرفها "الدريج" (2000) "إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها في سياقات جديدة".

"... إنها اتجاهات وخطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، والتي تستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية بناء المعارف والمهارات

ويعني التمكن من هذه الكفاءات، الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلميذ في التعلم وينطبق هذا النوع من الكفاءات في تعلم اللغة الأم واكتساب المواقف والاتجاهات وكذا تمثل الخطوات المنهجية المرتبطة بمختلف الحقول المعرفية".

(محمد بوعلاق، 2004: 100)

7- مركبات الكفاءة

تتركز الكفاءة على عدة مركبات نذكر من بينها:

7-1- القدرة:

هي مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني، وهي قابلة للنمو والتطور بالعديد من مظاهر التعلم، وبمختلف الخبرات والتجارب الخاصة وهي عموما كل ما يجعل الإنسان قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به سواء كان ذهنيا أو حسيا أو حركيا أو وجدانيا. إن القدرة لا تتجسد إلا إذا تمكن المدرسون من تفعيل مضمون أو محتوى التعلم إذ لا يمكن ملاحظتها إلا إذا كانت مرتبطة بالمحتويات التعليمية.

ويمكن تنمية القدرة على الاستخلاص بجعل المتمدرس يوظفها أيضا في دروس الرياضيات والعلوم واللغة.

ومما سبق تبين أن مفهوم القدرة لا يخرج في مدلوله عن ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية والتجريبية لانجاز عمل ما أو للقيام بنشاط مهما كان نوعه وهدفه.

7-2- الاستعداد:

نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات

والمهارات وذو ارتباط أكثر بهما. وفي النهاية تصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات.

فواضع المناهج ومنفذه ودراسة كل هؤلاء يملكون استعدادات واسعة، وان كانت هذه الاستعدادات كاملة يمكن إيقاظها بواسطة التنشيط والممارسة الحرة، مما يدل على أن الاستعداد يتضمن قدرة كاملة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية. (خالد لبصيص، 2004 : 92-93)

3-7 – الموقف:

هو الاتجاه الذي يتخذه الفرد تجاه شيء أو شخص أو مشكلة معينة بالقبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرة تتصل بذلك الشيء أو الشخص أو المشكلة؛ بمعنى آخر، الموقف هو خلاصة خبرة تجاه شيء وتتعلق بما يعتقد الفرد، وهو أيضا نوع من السلوك يميز مسار الفرد نتيجة المعنى الذي تكون لديه.

يتميز الموقف بأنه مكتسب وله صفة الثبات النسبي لأنه مرتبط بشخصية الفرد وحاجاته وإدراكه لموضوع الاتجاه أو الموقف.

4-7 – القيمة:

هي أحكام يصدرها الشخص على العالم المحيط به، وهي تنظيمات معقدة لأحكام عقلية وجدانية معممة نحو الأشياء أو الأشخاص أو المعاني. وهناك أنماط متنوعة من القيم مثل القيم الدينية، العلمية، الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية والجمالية، فالسلوك هو عبارة عن مجموعة كبيرة من القيم تكونت في صيغ مجموعة كبيرة من الاتجاهات والمواقف. (خالد لبصيص، 2004 : 98)

8 - التدريس

إن التدريس مهنة إنسانية يتشرف بها كل إنسان للعمل فيها، حيث تناط بالمعلمين مسؤولية إعداد الأجيال الصالحة النافعة لنفسها ولمجتمعتها، فالتدريس رسالة سامية وعمل له جوانبه المتعددة ويحتاج إلى خبرات متنوعة من العمل ليحقق الأهداف المنشودة.

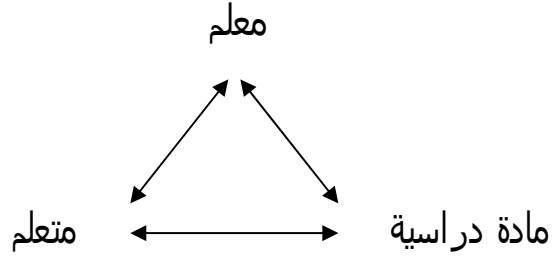
ويعد التدريس نشاطا متوصلا يهدف إلى إثارة التعلم لدى التلميذ، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المعلم الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. وهو أيضا عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية/التعلمية، فبواسطته يقوم المعلم بتوظيف محتوى التدريس لمادته لتحقيق الأهداف التعليمية.

فالمعلم هو صانع التدريس، وهو أدواته التخطيطية والتنفيذية والتقويمية، والتدريس وسيلة اتصال تربوية تعلم وتخطط وتوجه من قبل المعلم لتحقيق أهداف التلميذ معرفيا ومهاريا ووجدانيا، وبذلك ينظر للتدريس نظرة الثلاثية الدينامية، ويتضمن ثلاثة عناصر هي المعلم، المتعلم والمادة الدراسية.

وأن هذه العناصر الثلاثة تمثل معا الشرط الأساسي لحدوث التدريس، وعندما يتخلف واحد من هذه العناصر فإن العنصرين الآخرين ينفصل أحدهما عن الآخر ولا يتم التدريس.

كما تؤكد هذه النظرة أن العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة علاقة دينامية، بمعنى أنها تتغير من حين لآخر حسب مقتضيات الموقف التعليمي، كما أن التفاعل بين عنصرين منهما يؤثر على تفاعل العنصر الثالث مع أحدهما أو كليهما.

والشكل(2): يعبر عن النظرة الثلاثية الدينامية للتدريس.(علي راشد، 2005: 21)



9- التدريس بالكفاءات

إن المقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/تعليمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية.

فالمفهوم النظري لبيداغوجيا الكفاءات، يتميز بالشمول، حيث يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي تتقاطع معه، كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والانجاز، وبذلك سيصبح المفهوم مركبا، إذ يعني فيما يعنيه حسب Leplat J. أنه:

"مفهوم افتراضي، مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الانجازات والنتائج، التي يحققها المتعلم. وكذلك القدرة على المواءمة والملائمة، مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها المتعلم. وأخيرا، الخاصية الايجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته على انجاز مهمة محددة". (فريد حاجي، 2005: 43)

وتعني الكفاءة القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات، وكذلك القدرة على التحويل، أي تكييف التصرف مع وضعية جديدة، والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها. كما أنها ادخار الجهد، والاستفادة منه أكثر. زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل.

هذا، ويعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم؛ تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليم لتكديس المحفوظات والمعلومات؛ تعلم يرتبط بالحياة، حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية. وتتميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات بالدينامية، فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية، حيث تعطي المدرس مجالا واسعا للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك ومساعد ومنشط للتعلم، وفي المقابل، تجعل المتعلم عنصرا فاعلا، وتساهم في تكوين القدرات والمهارات ولا تقتصر على مجال ضيق أو إطار محدود يكبل طاقات التعلم ويحد من خياله الخصب وفكره الخلاق. (وزارة التربية الوطنية، 2003: 10)

وإذا كان التدريس بالكفاءات عبارة عن نشاط معرفي وتعلمي، فإنه لا يستقيم إلا مع منهجية حل المشكلات، والمقاربة التوافقية، ومناهج المشروعات، لأن هذه البيداغوجية في التدريس تعتبر التعلم ممارسة واشتغالا ذاتيا للمتعلم، فهي تخلق لديه أمام المواقف التعليمية اهتمامات، وحاجات معرفية ومادية، تجعله يصوغ تلقائيا أهدافا متجددة، قد يعدلها أو يتجاوزها، متى أصبحت الضرورة التعليمية تقتضي ذلك. وبالتالي، فإنه لا يكون سجين أهداف مصاغة بشكل قبلي وإلزامي. وأخيرا، تعتمد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات على مفهوم الوضعيات الاندماجية باعتبارها مفتاح المقاربة بالكفاءات، حيث تستند هذه الوضعيات إلى مكونين أساسيين هما:

أولاً: الوضعية/المشكل الديدانكتيكية التي يتصورها المدرس ويخطط لها كي يمكن المتعلم من الاشتغال لحل مشكل معين عن طريق القيام بعدة أعمال في آن واحد، أي قيام المتعلم بتجديد ما لديه من معارف وقدرات، ثم العمل على دمج م تم تجنيده على المستوى الذهني مع الالتزام بالتعليمات المحددة ذات الصلة بحل المشكل الذي هو بصدد.

ثانياً: وضعية التقويم التي تتعلق بما سينجزه المتعلم في أنشطة التقويم كي يبرهن على ما حققه من معارف وما اكتسبه من كفاءة مستهدفة. (فريد حاجي، 2005: 44)

10- مميزات التدريس بالكفاءات

إن مقارنة التدريس بالكفاءات لها مميزات الخاصة بها وتتمثل في:

10-1- تفريد التعليم:

أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه، وفسح المجال أمام مبادراته وآرائه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

10-2- قياس الأداء:

ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية، مثل ما كان عليه الحال في النماذج التقليدية خاصة نموذج التدريس بالأهداف.

10-3- تحرير المعلم من القيود:

للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم (محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء.

كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال، ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهاكة أنهكتها السنين.

10-4 – دمج المعلومات:

وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي تكديسي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين مفاهيم في الذهن أي في شكل حلزوني، يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته الحلزونية حتى يصل إلى منتهاه.

10-5 – توظيف المعارف:

وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في: (معارف، نظريات، قوانين، خبرات، قدرات، رموز، إشارات ومهارات) عند مواجهة إشكالية معينة واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

10-6 – تحويل المعارف:

من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات. (خير الدين هني، 2005: 65)

11 – الوضعيات التعليمية

الوضعية التعليمية موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق و أن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى.

وتعرف على أنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته.

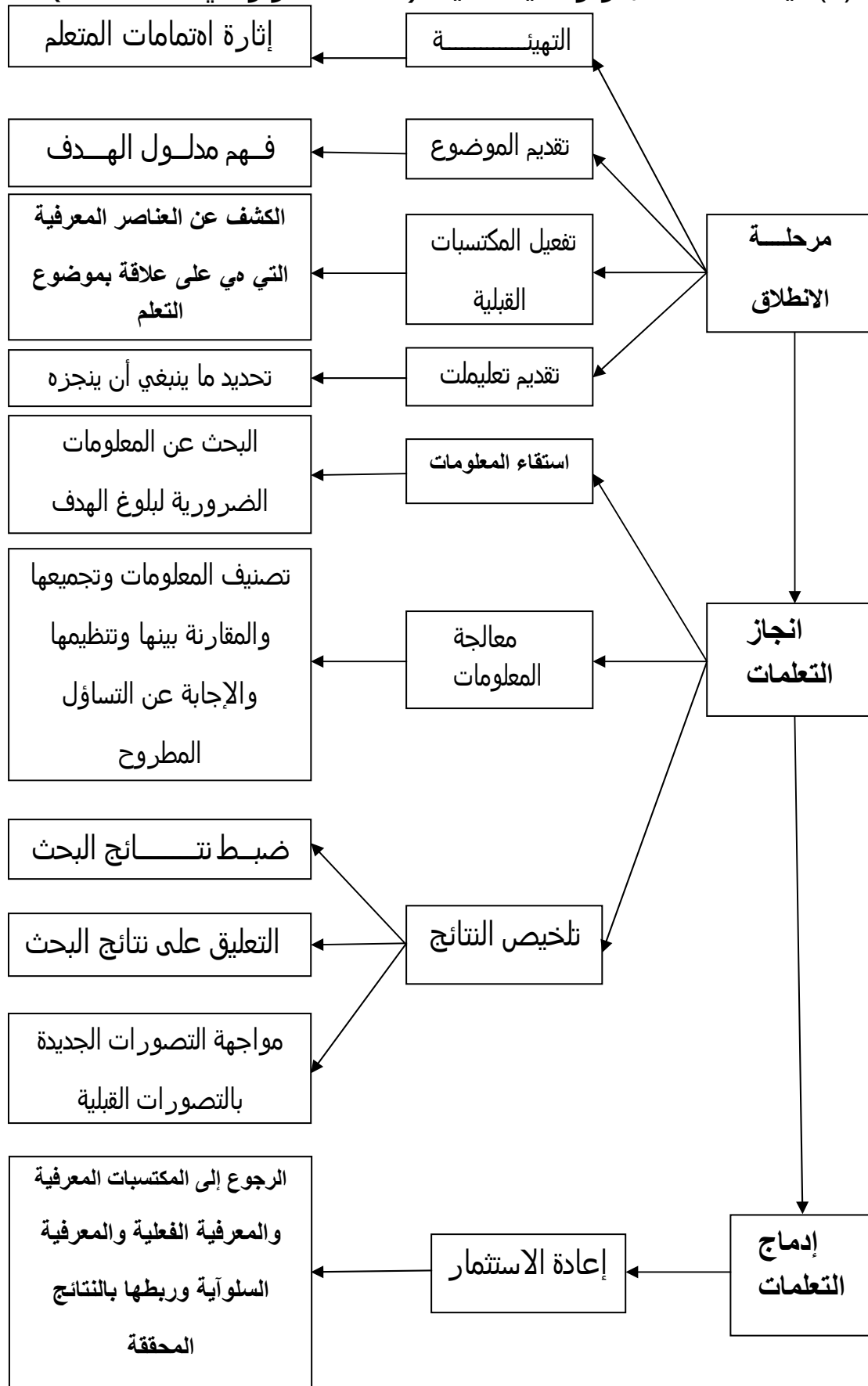
كما أنها مجموعة من النصوص الشفوية أو المكتوبة والأنشطة المتنوعة التي تنظم بشكل متناسق. (محمد الطاهر وعلي، 2006:42)

يمكن للوضعية التعليمية أن تكون تلقائية كأن تستوقف المتعلم ملاحظة ما أو حادثة معينة تطرح عليه مشكلا تجعله يعيد النظر في تصوراتهِ. أما في الظروف العادية فإن المعلم هو الذي يشكل الوضعية التعليمية وذلك باستحضار الشروط الأولية المحفزة لطرح المشكل اعتمادا على عائق مفاهيمي لوحظ لدى المتعلم أو عبر عنه بنفسه.

يقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجديد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراتهِ القبلية كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة.

مهما يكن تنفيذ الوضعية التعليمية فرديا أو جماعيا فإن إعدادها يمر عبر صياغة إشكالية في إطار مادة دراسية واحدة أو عدة مواد دراسية وعبر غرض يتعين على المتعلمين بلوغه.

الشكل (3): يمثل مخطط انجاز وضعية تعليمية: (محمد الطاهر وعلي، 2006: 52)



12- تسيير الوضعيات التعليمية/التعلمية

12-1 - دور التلميذ:

تفترض المقاربة بالكفاءات تبني نماذج تعليمية تضع التلميذ في مركز فعل التعليم/التعلم، وتعتبر الرياضيات أرضية مناسبة لتحقيق ذلك، لذا ينبغي أن يكون تعلم التلميذ سيرورة نشيطة لها تأثيرات عديدة على مردود التلميذ والقسم، وهذا يستدعي الاقتناع بالدور الأساسي الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ في القسم وحتى خارج القسم.

في القسم، تقتضي الممارسة الفعلية للنشاط الرياضي، سواء تعلق الأمر ببناء معارف المتعلم أو إعادة استثمارها، أن يشارك التلميذ بفعالية فرديا أو ضمن أفواج في الأنشطة التي يقترحها الأستاذ وهذا النشاط الصفي يقتضي أن يكون له امتداد خارج القسم، فمن واجب التلميذ كذلك المثابرة خارج القسم والعمل على دعم جهوده وتعزيزها بالقيام بالأعمال التي يقترحها عليه الأستاذ (واجبات منزلية، بحوث). (وزارة التربية الوطنية، 2004:23)

12-2 - دور الأستاذ:

إن للإستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة من قبل الأساتذة تأثير عميق في الكيفية التي يتناول بها التلاميذ الرياضيات، لذا ينبغي أن يكون للأستاذ سلوك ايجابي تجاه الرياضيات، بمساعدة التلاميذ على الاقتناع بأن تعلم الرياضيات يتطلب الصبر والمثابرة.

لا يقتصر التعلم اليوم على استهلاك لمنتوج جاهز فقط، بل هو كذلك إدماج لسيرورات تستهدف عموما تعديل سلوك التلميذ. ولذا على الأستاذ أن يعتمد طرائق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول المتعلم أكثر مما تتمركز حول المضامين، وأن يضع نفسه دائما في منطلق تعليمي أو تكويني بدلا من منطلق تعليمي أو تلقيني.

ينبغي على الأستاذ أن يخطط ويختار وينظم نشاطات القسم بإعطاء الأولوية للوضعيات التي لها دلالة بالنسبة للتلاميذ، والمحفزة لهم، حتى تثير اهتمامهم ورغبتهم، مرتكزا في ذلك على مكتسباتهم وتمثيلاتهم. وتكون هذه الوضعيات متنوعة (وضعيات لبناء معارف جديدة، وضعيات ترسيخ وإدماج مكتسبات، وضعيات تحويل وإعادة استثمار...).

وفي تسييره للقسم، على الأستاذ أن يعمل على ترسيخ مبادئ الحوار الرياضي الفعلي بين التلاميذ بتنظيم وتنشيط المواجهات والتبادلات بينهم.

أما بالنسبة إلى ممارسة التقويم، فمن غير المعقول أن تختصر في منح التلميذ، بمناسبة كل ثلاثي، علامتين أو ثلاث. ولذا ينبغي أن يتخلص الأستاذ من هذه الممارسة "الإدارية" ويتبنى التقويم المستمر حتى يتمكن من متابعة تعلمات تلاميذه من جهة، وتعديل خطط عمله من جهة أخرى. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 36)

13- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

إذا كان التلميذ والمنهج هما قطبا العملية التربوية، فطريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين القطبين إذ يتوقف على طريقة التدريس نجاح إخراج المنهج إلى حيز التنفيذ.

وللتدريس بالكفاءات طرائق عديدة وليس هناك طريقة من هذه الطرائق صالحة لكل الأحوال بل هناك عدة عوامل تحدد متى تكون طريقة مناسبة ومن بين هذه الطرق نذكر:

13-1 - الطرائق النشطة:

لم تعد النظرة للتعليم اليوم تركز على المعرفة، وإنما على الوسائل المؤدية إليها والى تطويرها، ولذا ينبغي أن يكون التعليم مثقفا ومحفزا وفعالا في آن واحد، لذا تغير دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية، حيث أصبح المدرس مصمما

للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسابها، ولكن هذا لن يأتي الا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز واكتساب المعارف إلى الوعي بالذات واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 17)

ويرى كل من "شلفان" و"ليبيرين" "أن الطرائق النشطة تتطلب جملة من المبادئ هي:

- التزام المتعلم الشخصي عند القيام بنشاطها.

- إدراك معنى الالتزام.

- بناء المتعلم لمعارفه بنفسه من خلال النشاط (تنمية الكفاءات).

- الربط بين المشروع الشخصي والمهني والدراسي.

- اعتماد دينامية الأفواج كسند للمتعلم.

وخلاصة القول أن طرائق التدريس الجديدة تعمل على مساعدة المتعلم كي يكون حقيقة في القلب منظومة التعلم وحيث يقوم وفي مساحات واسعة بتعامله مع نفسه، وذلك هو الهدف الجوهرى وهو ما يستوجب دوما تقديم المدرس للمتعلم دعما بسيطا وشكل من بناء تعلماته وتنمية كفاءاته العامة منها والمنهجية. (فريد حاجي، 2005: 35)

13-2 - طريقة المشروع:

وفيها يدعى المتعلمون إلى تحقيق المشروع الذي يقترحه عليهم الأستاذ فينجز المتعلم المشروع وحده أو مع زملائه حسب طبيعة المشروع وأهدافه، إذا اقتضى المشروع أن ينجز بالأفواج، يقسم الأستاذ التلاميذ إلى أفواج صغيرة حيث يقوم كل فوج بانجاز جزء معين من المشروع، ويتم ذلك بعد عملية التخطيط ورسم أهداف المشروع وعناصره، والوسائل المساعدة على تحقيقه ومهما يكن من أمر ففي انجاز

المشروع ينتقل المتعلمون من الجانب النظري إلى الجانب العملي فيستخدمون اللغة عمليا ويبرزون مواهبهم في مختلف الفنون.

يتم انجاز المشروع تحت إشراف الأستاذ الذي يقتصر دوره على التوجيه بما يبسر للمتعلمين انجاز عملهم، عموما ينجز المشروع بإتباع المراحل التالية:

- تحديد المشروع وأهدافه.

- التخطيط للمشروع (بدراسة إستراتيجية الإنتاج).

- تنفيذ الخطة حيث توزع الدوار والنشاطات على أعضاء الفوج التربوي.

- تقييم المشروع حيث تعرض في هذه المرحلة نتائج المشروع بصورة فردية أو جماعية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة وتشجيعا للمتعلمين، ويحرص الأستاذ على نشر أعمال المتعلمين أو عرضها حسب طبيعة المشروع في القاعة المخصصة لانجاز التلاميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2006 : 20)

إن انجاز المتعلمين للمشاريع المقررة تهتدي بهم إلى:

- القدرة على تفعيل المعارف والمعارف الفعلية المكتسبة.

- تعميق المعارف بالنسبة إلى أنماط النصوص المقررة.

- اكتساب كفاءات أكثر فعالية.

- الانتقال من المعارف الخبرية إلى المعارف العملية.

- تجنيد نشاطاتهم لاكتساب معارف عملية.

ومن شروط نجاح المتعلمين نذكر مايلي:

- فهم معطيات المشروع المطروح للانجاز.

- اختيار طريقة العمل والوسائل المستعملة على الانجاز.

- حسن استخدام هذه السائل في الانجاز.

- القدرة على تأويل المكتسبات لما يخدم الانجاز.

- إبراز مظاهر المعارف السلوكية في الانجاز. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 18)

13-3 - طريقة حل المشكلات:

ينطلق هذا النموذج من أسس نظرية تنظر إلى عملية التعلم على أنها إنتاج المجهود الخاص لجماعة تلاميذه، كما أنها تؤسس ممارستها على إستراتيجية تعليمية تركز على صيرورة من المعلومات تتجه نحو مشكلات مطروحة على جماعة من التلاميذ.

إن التعلم بواسطة حل المشكلات يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة (مشكل) يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية واستثمارها بأسلوب يساعد على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار تعاوني وقد تطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية.

والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من المتعلم، هو إن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا عن طريق وضعهم أمام مشكل معين.

ويقتصر دور المدرس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للتلاميذ وفي اختبار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد وقد يستغرق العمل وفق هذه البيداغوجيا زمتا أطول ولكنه يحقق نتائج أفضل، ومن أجل تحقيق هذه الغاية فإن المناهج الجديدة تنظم العمل في إطار الوحدة وقد منحها وقتا كافيا (161 ساعة ونصفا وساعتين حسب المستوى الدراسي). (خير الدين هني، 2005: 160)

14- تعليمية مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات

يحتل تعلم الرياضيات في التعليم القاعدي مكانة هامة بفضل مساهمته المعتبرة التي يمكن أن يقدمها لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا المستوى.

ويتمثل الأمر فيما بعد في تزويد التلميذ بمعارف تسمح له بحل مشاكل بسيطة يمكن أن يواجهها سواء في حياته اليومية أو في تعلمات مواد أخرى، وهذا بإرجاعها عند الحاجة، إلى نماذج رياضية.

كما ينتظر من تعلم الرياضيات أن تساهم في التكوين الفكري للتلميذ، إذ ينبغي لهذا التعليم بالخصوص، أن يدرّب التلميذ على التفكير الاستنتاجي ويحثه على الدقة ويشير عنده التخيل ويطور ميزاته في العناية والتنظيم.

لذا فإن نقطة البدء في نشاط رياضي ليست التعاريف، بل المشكل المراد حله. فبواسطة نشاط حل مشكل يبني التلميذ معارفه الرياضية، والمشكل ينبغي أن يكون منطلق النشاط الفكري للتلميذ، ولا يختصر هذا النشاط في البحث عن إجابة لسؤال مغلق يؤدي بقوة إلى الجوانب المنتظر، ينبغي أن يتمثل في صياغة أسئلة وجبهة أمام وضعية إشكالية، ليؤدي هذا النشاط إلى وضع تخمينات تواجه تخمينات الآخرين والتي يجب تجربتها كأجوبة للمشكلة المطروحة.

وحتى نجعل التلميذ يدرك معنى مفهوم رياضي ويلمس فائدته، لا ننطلق من تمثيل للمعرفة المقصودة، بل ننطلق من مشكل حقيقي مبني حولها (سنسميه فيما بعد وضعية/مشكل). يستعمل التلميذ في حله إجراءات قاعدية متنوعة، إلا أنها غير كافية، وتكون هذه المعرفة الأداة الأنجع للحل، وهذا ما يسمح بإعطاء معنى لاستخدامها، وهكذا يصبح القسم فضاء لخطة قريبة من البحث والحوار، تتطلب الجهد والصبر.

إن المقاربة بالكفاءات تفرض تغيير ممارسات القسم، الشيء الذي يستوجب إعادة النظر في تصوراتنا لفعل التعليم / التعلم.

وهي تركز على تصور بنائي للتعلّيمات يضع التلميذ في مركز الاهتمام في كل مراحل بناء معارفه، فمن غير المعقول أن يأتي الأستاذ بمعارف جاهزة ويطلب من التلاميذ حفظها وتطبيقها، وإنما أن يوفر الشروط المشجعة للنشاط الرياضي للتلميذ، بتنظيم وضعيات حوار أو مشاريع بسيطة للبحث تثير عند التلميذ تذوق فائدة البحث والتبادل مع الآخرين وبذل الجهد للفهم. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 19-20)

في التعليم المتوسط، وابتداء من السنة الأولى، يشرع التلميذ في التدريب على الاستدلال من خلال تبرير إجراءات، ويطبق نماذج حل أكثر تركيب ويتعلم اختيار الحل المناسب أكثر لمشكل وينفذه بكيفية سليمة.

يتعلم التلميذ أن حل مشكلات في الرياضيات، سيرورة مبنية على التحسس، والتي تفترض محاولات وأحيانا ترك محاولات والنجاح والإخفاق وكذا معاينة وقبول أو رفض بعض الحلول.

بواسطة حل مشكلات، يدرك التلميذ أيضا قيمة التبليغ في الرياضيات باستعماله لتعبير دقيق لا مجال فيه للغموض، ويعمل على تطوير مؤهلاته في العمل فرديا و/أو جماعيا قصد تبادل الأفكار مع أقرانه.

وعلى هذا الأساس، فالبرنامج الجديد يمنح مكانة أساسية لحل المشكلات، باعتبار أن التلميذ يتدرب من خلالها تدريجيا على القيام بالنشاط الرياضي الفعلي الذي يتمثل في:

– فهم مشكل.

– تخمين نتيجة.

– التجريب على أمثلة.

– بناء تبرير.

– تحرير حل.

— تصديق نتائج.

— التبليغ (التبادل) حول الحل.

بفضل هذا النشاط، للتعلّات دلالة يمكن أن تساهم في دعم اهتمام التلميذ وتحفيزه على التعلّم. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 22)

15— التّقيم بالكفاءات

15-1 - تّقيم الكفاءة:

يعدّ التّقيم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلّم المنبثقة عنها. وقد أصبح التّقيم معنيا - أكثر من وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

وباختصار فالتّقيم بالكفاءات "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلّات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلّم بكفاءة واقتدار. وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلّم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلّم المختلفة". (فريد حاجي، 2005 : 65)

وبناء على هذا التعريف يمكن القول أن تّقيم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تّقيم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تّقيم المعارف.

15-2 - إستراتيجية تّقيم الكفاءة:

قبل عملية التّقيم لابد أن يوضع تصور دقيق يقوم على إستراتيجية واضحة. ويكون هذا التصور قائما على التساؤلات التالية:

— ماذا أقوم؟

— وفي أي إطار يقوم هذا التقويم؟

— وما هي الأهداف المتوخاة من هذا التقويم؟

— وكيف أستطيع أن أبرهن على أنني قمت بالتقويم؟

فهذه التساؤلات تقودنا إلى وضع خطة دقيقة وشاملة لأبعاد التقويم في نسقه المتكامل.

من هنا يتوجه الاهتمام عبر السؤال الأول إلى أن التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات يقوم على معاينة القدرة على ما سيستطيع التلميذ أن ينجزه من نشاطات معينة، بأداء جيد، عوضاً عن استعراض المعارف المكتسبة على ظهر قلب من غير ارتباطها بوضعيات جديدة.

ثم نرسم من خلال السؤال الثاني الإطار الذي نعينه من التقويم. أقصد التقويم الذي يتم في وضعية الانطلاق، (المقدمة أو التمهيدي). أو تقويم وضعية بناء التعلّيمات (مرحلة معالجة الدرس)، أو تقويم وضعية الاستثمار (التطبيقات النهائية).

ثم نحدد الأهداف التي سيركز عليها التقويم. أي، نوعية المكتسبات القبلية التي ستشخص من خلال هذا التقويم.

ثم نضع المعايير والمؤشرات التي من خلالها نستطيع أن نحكم على نجاح هذا التقويم أو فشله.

وعادة ما ترتبط المعايير والمؤشرات بنوع الكفاءة التي يراد تحقيقها. (كفاءة قاعدية، مرحلية، ختامية، مستعرضة). ونوعية النشاط ومرحلة انجازه وعلاقته بالأنشطة الأخرى هي التي تحدد نوع الكفاءة، فإذا كان الدرس يتضمن موضوعاً واحداً ضمن

وحدة دراسية، فإن الكفاءة القاعدية هي التي تكون مستهدفة، أما إذا كان الدرس يتعلق بمجال وحدات دراسية، فإن الكفاءة المرحلية تكون هي المقصودة.

على حين إذا كان الدرس يتناول مجالات مختلفة فتكون الكفاءة الختامية هي المرادة. وفي حصص الإدماج تكون الكفاءة المستعرضة هي هدف التقويم.

هذا ويمكن أن تتضمن الوضعية الجديدة، إضافة إلى التفصيلات السابقة العناصر التالية:

- المعارف والقدرات المدمجة في الكفاءة.

- الاتجاه التحليلي والبنائي للوضعية المنشودة.

- تبرير الاختيارات التي يقررها التلميذ الممتحن.

— تحديد المفاهيم.

ويجب الانتباه إلى أن المعايير المحددة للتقويم، هي التي نحكم بواسطتها على تملك الحد الأدنى من الأدنى من الأداء، أو جودته أو إتقانه من قبل المتعلمين. ويشترط في تحديد هذه المعايير قربها من الواقع المعيشي. مع وجوب إشراك التلاميذ في ضبطها، لأن ذلك يمكنهم من إدراك الشروط اللازمة لبناء الكفاءة أو تنميتها، لا يجوز إبقاء هذه المعايير في شكل نية مضمرة في نفس المدرس. لأن ذلك لا يتفق مع مبدأ التعلم. (خير الدين هني، 2005: 193)

خلاصة

إن التدريس بمنظور المقاربة بالكفاءات هو تصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية، حيث يهدف إلى التجسيد الواقعي للمعرفة المكتسبة وللمهارات والى إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير، حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل بناء ومزود بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف.

وعلى هذا الأساس تغيير دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية/التعليمية حيث أصبح المدرس مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى، بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسابها، أي الانتقال من منطلق التعليم إلى منطلق التعلم، وهذا في ظل طرائق التدريس النشطة التي تسمح للمتعلم بتجاوز واكتساب المعارف إلى الوعي بالذات واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي الرياضي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية.

مراجع الفصل

الكتب

- 1- خالد لبصيص(2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. دار التنوير، الجزائر.
- 2- خير الدين هني (2005). مقاربة التدريس بالكفاءات. الجزائر، الطبعة الأولى.
- 3- عبد الرحمان عبد السلام جامل (2002). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 4- علي راشد (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- 5- فريد حاجي(2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر.
- 6- محمد الدريج (2004). التدريس الهادف. دار الكتاب الجامعي، سلطنة عمان الطبعة الأولى.
- 7- محمد الصالح حثروبي (1997). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 8- محمد الطاهر وعلي (2006). بيداغوجيا الكفاءات.الجزائر.
- 9- محمد بوعلاق (2004). مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات. قصر الكتاب، البليدة.

الوثائق

10- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم 2003-2004.

القواميس

11- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2000). المشرق، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

الفصل الثالث

الفصل الثالث

منهاج مادة الرياضيات في الطور المتوسط

تمهيد

- 1- مفهوم المنهاج التربوي
- 2- عناصر المنهاج التربوي
- 3- تطور سيرورة المناهج في الجزائر
- 4- المنهاج المبني وفق المقاربة بالكفاءات
- 5- الوثائق الضرورية لتنفيذ المنهاج
- 6- الرياضيات في الطور المتوسط
- 7- منهاج الرياضيات للسنة الأولى متوسط
- 8- منهاج الرياضيات للسنة الثانية متوسط
- 9- منهاج الرياضيات للسنة الثالثة متوسط
- 10- منهاج الرياضيات للسنة الرابعة متوسط
- 11- الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم المتوسط

خلاصة

مراجع الفصل

تمهيد

إن المناهج التي بنيت على خلفية بيداغوجيا الكفاءات تشكل العنصر الرئيسي في جهاز الإصلاح التربوي في الجزائر والتي ترمي في جوهرها إلى التجديد البيداغوجي الذي يهدف إلى تغيير ممارسات المدرسين وتصرفات المتعلمين تجاه مسار التعليم والتعلم الفعال حيث تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية/ التعلمية، فهو شريك فعال ضمن أية استراتيجية لتنفيذ عملية التعلم، ويصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطا بين المعرفة والمتعلم تسهل عملية التعلم وتحفز على بذل الجهد والابتكار وتحدد الوضعية، وتحث المتعلم على الانتقال معها وتقوم سيرورة التعلم.

وبالتالي الانتقال من منهاج بيداغوجيا الأهداف إلى منهاج بيداغوجيا الكفاءات هو في الواقع تعديل لمسار بيداغوجي وذلك بمنح المتعلمين الكفاءات التي تعطيهم القدرة على كيفية التعلم ولأنه السبيل الوحيد الذي يجعلهم قادرين على اكتساب المعارف باستقلالية تامة، والذي يمكنهم من تلبية حاجاتهم في ظل التطور المتسارع للمعرفة والتي لا يمكن للمدرسة وحدها أن تقدمها.

وفي هذا السياق، أعدت منهاج مادة الرياضيات في الطور المتوسط حيث تساهم في بناء شخصية المتعلم وتدعيم استقلاليته وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي، كما تسمح للمتعلم باكتساب أدوات إجرائية مناسبة تمكنه من التكيف والاندماج بثقة وفعالية.

وبناء على هذا التطور الجديد للعملية التعليمية/التعلمية، أعدنا هذا الفصل الذي يشمل منهاج مادة الرياضيات في الطور المتوسط، وسنتطرق من خلاله إلى مفهوم المناهج التربوية، ثم تطور سيرورة المناهج في الجزائر وإبراز مستجدات المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات والوثائق الضرورية لتطبيق المناهج ثم تقديم منهاج مادة الرياضيات في كل مرحلة تعليمية في الطور المتوسط.

1- مفهوم المنهاج التربوي

لغة: قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرْعَةً وَمِنْهَا جَا﴾ (المائدة 48). وفي قول لابن عباس رضي الله عنهما: "لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريق ناهجة". إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، وكلمة ناهجة في قول ابن عباس رضي الله عنهما تعني الطريق الواضح.

(توفيق مرعي، محمد الحيلة، 2000: 21)

اصطلاحاً:

هناك عدة تعاريف للمنهاج التربوي نذكر منها:

- تعريف اللقاني، 1995: " المنهاج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم". (توفيق مرعي، محمد الحيلة، 2000: 29)

- تعريف الفرحان ومرعي، 1990: " هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها". (نفس المرجع السابق)

- تعريف جودت احمد سعادة وآخرون 1995: "أنه مخطط تربوي ويتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريب وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه مطبقة في مواقف تعليمية، داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم". (سامي محمد ملحم، 2000 : 481)

وكذلك حسب "الدكتور توفيق أحمد مرعي" نجد عن:

— تعريف الراشد محمد عطية أبو صواوين: " هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتكاملة يقصد منها تحقيق أهداف محددة. ويتكون من الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة والتقويم". (توفيق أحمد مرعي وآخرون، 2000 : 24)

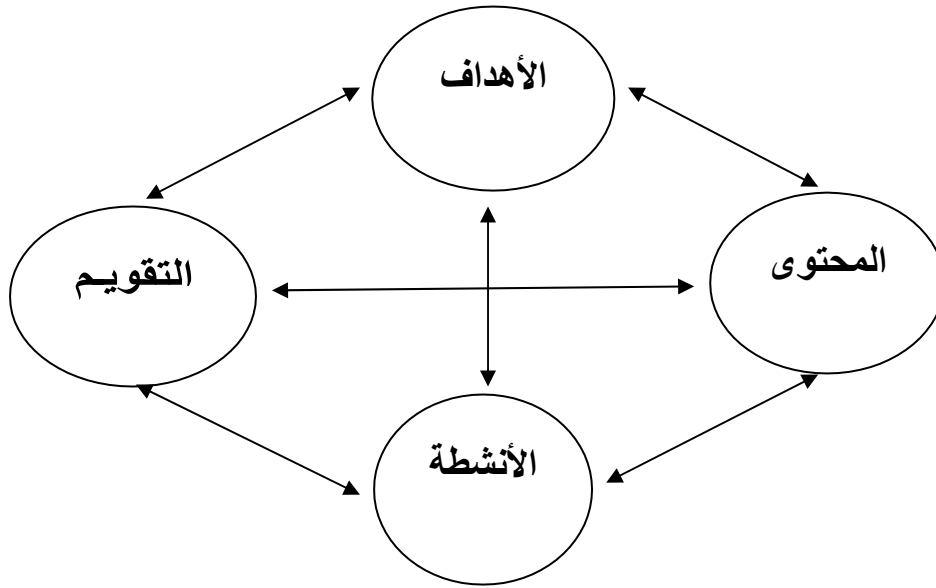
ومن مختلف التعاريف التي قدمناها نستنتج أن تعريف المنهاج التربوي هو:

مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرّيس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم .

2 - عناصر المناهج التربوية

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب لتايلور أنها تتكون من الأهداف، الأنشطة، المحتوى والتقييم.

(مرعي وآخرون، 1993)، كما يوضحها الشكل (4).



الشكل (4): عناصر المنهاج التربوي

إن هذا الشكل يمثل تفاعل كل عناصر المناهج فيما بينها حيث أن الأسهم تدل على العلاقات المتبادلة بين مختلف هذه العناصر والتي سنقوم بتوضيح كل منها:

2-1- الأهداف التربوية:

حيث في ضوءها تحدد العناصر الأخرى للمنهاج سواء المحتوى، الأنشطة أو التقييم. وتعرف الأهداف التربوية على أنها "نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانيات وقدرات معينة" (توفيق أحمد مرعي، 2000: 34)

وتنقسم الأهداف التربوية إلى قسمين هما:

2-1.1- الأهداف العامة: وهي أهداف إستراتيجية طويلة المدى تحددتها فلسفة التربية المستمدة من ثقافة المجتمع بما فيه من قيم ودين وسياسة.

2-1.2- الأهداف الخاصة: وهي تتمثل في الأهداف التعليمية الأقل شمولاً من الأهداف العامة وتتمثل في التغيير المتوقع في سلوك المتعلم القابل للقياس والممكن تحقيقه وملاحظته.

وحسب تصنيف بنجامين بلوم 1956: فإن الأهداف التربوية تتمثل في ثلاث مجالات وهي المجال المعرفي والإدراكي، وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية كالحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب وإصدار الأحكام، ثم المجال الانفعالي الوجداني وأهمها الاتجاهات والقيم وتعتبر أعمق وأشمل وأكثر ثباتاً. ثم المجال النفسي الحركي أو الأدائي وتعتبر عنه العادات والمهارات.

2-2- المحتوى:

يعتبر المحتوى أول من يؤثر في الأهداف التي يرمي منهاج إلى تحقيقها، ويشمل على المعرفة المنظمة والأنشطة التعليمية التعلمية والمراجعة والتغذية الراجعة، وعمليات التقويم المختلفة.

2-3- الأنشطة:

حسب تعريف اللقاني، 1995: فالأنشطة تمثل "الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم والمعلم من أجل بلوغ هدف ما". ويشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك قد يكون النشاط تعليمياً إذا قام به المعلم، وقد يكون تعليمياً إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي. (توفيق

مرعي، محمد الحيلة، 2000: 87)

2-4 - التقويم:

تعد عملية التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية لأنها تتمثل في العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية وأنشطتها لتوجيهها في المسار الصحيح الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتأتي أهمية التقويم في كونه وسيلة وإستراتيجية في آن واحد، فهي وسيلة لمعرفة فاعلية العمليات التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى تساعد وتسرع في التغير التربوي. فالقيادة التربوية بحاجة إلى المعلومات الموثوقة على مستوى الأداء التعليمي والتربوي وعن الظروف وإمكانات المتاحة للمدرسة والهيئات التدريسية حتى تتمكن من اتخاذ القرارات التربوية الصائبة.

ويمكن للتقويم أن يكون ذاتيا (أي يقوم الشخص بتقويم نفسه)، أو يكون داخليا أي تقوم المدرسة ببناء أدوات القياس لنفسها لكي تقف على مدى تحقيق أهدافها أو يكون التقويم خارجيا إذ تقوم هيئة خارجية بتقويم عناصر منهاج تربوي معين.

أما بالنسبة لتصنيف عملية التقويم في ضوء الأهداف فهي ثلاثة أنواع:

2-4-1- التقويم التشخيصي: ويهدف هذا النوع إلى كشف نقاط الضعف

لإعداد الخطط العلاجية الملائمة.

2-4-2- التقويم التكويني: أي يقوم المعلم بالتحسينات والتعديلات أثناء قيامه

بالعمليات التعليمية مما يسمح له بتحقيق الأهداف المنشودة.

2-4-3- التقويم الختامي: ويستخدم للكشف على مدى التقدم أو النجاح الذي

تحقق بالنسبة للأهداف الكلية للموقف التعليمي التعليمي.

3- تطور سيرورة المناهج في الجزائر

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات مختلفة في بناء

المناهج التربوية، وهي:

3-1- المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين):

تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أن المدرس يشرح الدرس، ينظم المسار، ينجز مذكرات، ويكون التلميذ متلقي، يستمع يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بعمليتين هما:

- العملية الأولى- اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا.
- العملية الثانية- استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

ومن مزاياها:

- احترام منطق المادة.
- اكتشاف معارف.
- أما عيوبها فكثيرة نذكر منها:

- التركيز على المادة.
- الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف)
- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم.
- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.

3-2- المقاربة بالأهداف (بيداغوجيا الأهداف):

في هذه المقاربة يتغير دور المعلم، والمتعلم معا، حيث يصبح المدرس مصدرا للتعليم من بين مصادر أخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية التلاميذ، والتأكد من تحقيق النتائج المرجوة (عن طريق الأهداف الإجرائية).

كما تتغير وظيفة التلميذ من مستهلك إلى مساهم فعال ونشيط، وبذلك تتمكن نسبة لا بأس بها من التلاميذ من إدراك أهداف التكوين الواردة في البرامج التعليمية.

وتتمثل مزاياها في:

- وضع المتعلم في مركز فعل التعليم- التعلم.
- تجسيد الأهداف في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة.
- ضمان واحترام الاختيارات الأساسية (الغايات والأغراض)
- تسهيل اختيارات أنشطة التعلم والوسائل التي يجب استغلالها.
- التقويم الأحسن لعمل التلميذ.

أما عيوبها فتتمثل في:

- صعوبة صياغة كل الأهداف .
- سهولة وهمية.
- تفتيت (تجزئة) الأهداف.
- الاهتمام أكبر بالجانب المعرفي.
- النقص في التنسيق بين المواد.

3-3 المقاربة بالكفاءات:

هذه الإستراتيجية أكثر تطورا من سابقتها لأنها تتضمن تعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وتوجههم نحو تنمية القدرات العقلية السامية: التحليل، التركيب وحل المشكلات.

أي أنها تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث إستراتيجية التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته من أجل جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية.

ومن مزاياها:

- وضع المتعلم في مركز التعليم - التعلم.
- التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ ضمن تحقيق الأهداف العامة.
- تجنيد مجموعة من مكتسبات مدمجة وليست متراكمة.

4 - منهاج المبني وفق المقاربة بالكفاءات

1-4 - من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

البرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة. أما المنهاج فيشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم أي كل المؤثرات والنشاطات العملية المنسجمة التي تهدف إلى امتلاك المتعلمين للمفاهيم العملية والى المساهمة في مواصلة التعلم المكتسبة.

2-4 - المقاربة المعتمدة:

إن اعتماد المقاربة بالكفاءات في بناء منهاج الطور المتوسط يقوم على المسعى البنوي الذي يجعل المتعلم فاعلا رئيسيا في مسار التعلم، وتقدم المضامين سندا معرفيا لتنفيذ النشاطات التي سيمارس المتعلم من خلالها قدراته ويبنى تدريجيا المفاهيم العملية التي تهيك المنهاج وبذلك فإن مسار التعليم والمتعلم يهدف إلى نقل تطبيق العلم كبناء مفاهيمي وليس تكديسا للمعارف والنشاطات العلمية لبناء المفاهيم حول مشكلات ورهانات ذات دلالة تؤدي إلى تطوير نظام الكفاءات.

إن المنهاج المبني على أساس هذه المقاربة تجعل من المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية/التعلمية ويقوم على مختلف النشاطات الصفية واللاصفية من أجل اكتساب طرائق عملية ومركز اهتمام يتجه نحو توجيه المتعلم إلى توظيف المعارف

المكتسبة وإبراز كفاءاتهم في المجالات المختلفة وفي الوضعيات المتنوعة من الحياة اليومية. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 20)

5 - الوثائق الضرورية لتنفيذ المنهاج

وهي روافد يعتمد عليها الأستاذ ليتمكن من تحقيق الأهداف التعليمية في مسعى التدريس ضمن مضمون بيداغوجيا الكفاءات مع الاهتمام بالنشاطات التعليمية التي تيسر هذا المسعى وتتمثل فيما يلي:

1-5 - وثيقة المنهاج: وهي الوسيلة الرسمية للعمل التربوي والمرجع الأساسي الذي يعتمد عليه الأستاذ في أداء مهامه.

2-5 - الوثيقة المرافقة للمنهاج: ترافق كل منهاج وثيقة تربوية تقدم فيها الأسس البيداغوجية التي بنيت على أساسها المناهج والمسعى المعتمد في ذلك، وتسهل مقروئته. وتعتبر مرجعا إضافيا وعلميا بعد المنهاج يسترشد بها الأستاذ بما تتضمنه من شروح وتوضيحات حول:

- بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بما تقدمه من أمثلة عملية عن الكفاءات والأهداف التعليمية والمضامين المعرفية المناسبة. -

بعض المعالم التي تساعد على تناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة واقتراح أنشطة تعليمية / تعليمية.

كما تقترح عليه بعض المعالم التي تساعد على إعداد خطط العمل وتزويده بالأدوات التي تمكنه من تقييم أداء المتعلم.

3-5 - دليل استعمال الكتاب المدرسي: هو كتاب خاص بالأستاذ وهو عبارة عن دليل بيداغوجي له دون التلميذ، وهو أداة ضرورية في استعمال كتاب التلميذ بصفة ناجعة ويتضمن ما يلي:

- توجيهات وملاحظات تربوية.
- تسلسل الأبواب، وتوزيع البرنامج حسب الفصول والأشهر والأسابيع.
- محتوى البرنامج المتعلق بكل باب، والكفاءات القاعدية المنتظرة من الباب، مع ملاحظات وتعليق. -
- أجوبة الأسئلة المطروحة، سواء في التذكير أو في الأنشطة؛ وكذا أجوبة تمارين ومسائل كل باب من كتاب التلميذ.
- توصيف لكيفية تقديم الأنشطة.
- كيفية تسيير القسم أو تسيير حصة تمارين محلولة.
- تصحيح بعض الهفوات المطبعية.

4-5 - الكتاب المدرسي: هو من الوسائل الهامة في العملية التربوية لأنه يترجم مقارنة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية. فإذا كان الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم أداة عمل ضرورية، فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم. لذلك روعي في إعدادة جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية العلمية والجمالية حتى يكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين. (وزارة التربية الوطنية، 2003-2004: 5)

6 - الرياضيات في الطور المتوسط

6-1- تقديم مادة الرياضيات:

الرياضيات وسيلة لتكوين الفكر، وأداة لاكتساب المعارف، فهي تساهم في نمو قدرات التلميذ الذهنية، وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلالته، وتسهل مواصلة تكوينه المستقبلي. فالرياضيات تساهم مع المواد الأخرى في تحقيق ملمح التلميذ، وتدرسيها يرمي إلى تمكينه من اكتساب كفاءات قابلة للتحويل إلى مختلف المجالات،

وينتظر من تعلم الرياضيات تحقيق غرضين اثنين:
أحدهما ذو طابع تكويني ثقافي والآخر نفعي.

2-6 - غايات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

ينتظر من تدريس الرياضيات تحقق غرضين اثنين أحدهما تكويني والآخر نفعي،
ويتفرع عن هذين الغرضين لتعليم الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط الأهداف
التالية:

- إعطاء معنى للمفاهيم الرياضية المدروسة بتناولها لمختلف المظاهر وبتبيان كيف
تمنح أدوات لحل مشكلات مألوفة. -
 - جعل التلميذ يدرك تدريجيا المعنى الحقيقي لنشاط رياضي من خلال حل
مشكلات.
 - حث التلميذ على ممارسة المنهجية العلمية بتنمية قدراته على التجريب
والاستدلال والتخيل والتحليل النقدي. -
 - جعل التلميذ يمتلك أدوات وطرائق رياضية مفيدة في مجالات أخرى كالعلوم
الطبيعية والتكنولوجيا والجغرافية وغيرها...
 - التحكم في تقنيات رياضية بسيطة لمعالجة وحل مشكلات.
 - إثراء لغة التلميذ بتعلم مختلف أشكال التعبير: الأعداد والأشكال والبيانات
والقوانين والجداول والمخططات.
 - ممارسة التعليق تمهيدا للاستدلال الإستنتاجي.
- (وزارة التربية الوطنية، 2005: 05)

7- منهاج الرياضيات للسنة الأولى متوسط

1-7 - البرنامج المقرر:

تم بناء برنامج السنة الأولى من التعليم المتوسط على أساس أنه يمثل حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط من جهة، ومن جهة أخرى ليسمح لتلميذ المرحلة الابتدائية الحالية بالتكيف مع مستلزمات البرنامج الجديد.

فالبرنامج يترجم استمرارية في التصور الشامل لتكوين التلميذ في الرياضيات، وهو يرمي إلى جعل التلميذ:

- يدعم ويثري مكتسباته في المرحلة الابتدائية.
- ينتقل تدريجيا من الملاحظة والمعالجة اليدوية إلى تمثيلات متنوعة.
- يبني بنفسه بعض المفاهيم ويدقق تعبيره أكثر.
- يشرح خطته في العمل بوضوح أكثر.
- يجند كفاءاته لحل مشكلات من مجالات مختلفة.

إن البرنامج الجديد يمثل قطيعة مع الممارسات داخل القسم بالنسبة للبرنامج السابق، سواء كان ذلك متعلقا بالمكانة التي يمنحها للمعرفة المدروسة أو بدور كل من الأستاذ والتلميذ.

لذا ينبغي تجنب التفتيت في الأهداف الذي يؤدي حتما إلى عمل متقطع كثيرا، وبالتالي تشجيع خطة متدرجة لبناء وإدماج المعارف، الأمر الذي يقتضي الماما كافيا بهيكل هذه المعارف.

وعلى هذا الأساس يضع البرنامج الجديد نشاط حل مشكلات بكل المهارات والقدرات المرتبطة به في صميم التعلّيمات الرياضية، فهو في نفس الوقت وسيلة لامتلاك المعارف الجديدة ومحل لنشاط رياضي فعلي، يجب العمل إذن على مساعدة

التلاميذ وبالخصوص الذين لم يتعودوا منهم على ذلك، على التكيف مع الطرق الجديدة.
(وزارة التربية الوطنية، 2003: 22)

7-2 – الكفاءات الرياضية للسنة الأولى متوسط :

الأنشطة العددية	تنظيم معطيات	النشطة الهندسية
<p>– معرفة واستعمال الأعداد الطبيعية والعشرية والكسور. – مقارنة الأعداد النسبية. – ممارسة الحساب على هذه الأعداد. – التدريب على الحساب الحرفي. – حل مشكلات بتوظيف معادلات بسيطة من الشكل: $AX + B = C$</p>	<p>– اكتساب إجراءات متنوعة مرتبطة بالتناسب وتطبيقها في حل مشاكل (جداول تناسبية، النسبة المئوية، المقياس). – معرفة واستعمال وتحديد (بالمقياس أو بالحساب) مقادير (الأطوال، المساحات، الحجم). – تنظيم معطيات في شكل جداول أو مخططات،</p>	<p>– معرفة الأشكال الهندسية المستوية الألوفة (المثلث، المستطيل، المربع، المعين، الدائرة) والمجسمات (متوازي المستطيلات). – استعمال التناظر المحوري في دراسة وإنشاء بعض الأشكال الهندسية المألوفة. – الاستعمال السليم للأدوات الهندسية.</p>
<p>استدلال الاستنتاجي لتبرير بعض النتائج وبعض الخواص</p>		

8 – منهاج الرياضيات للسنة الثانية متوسط

8-1 – البرنامج المقرر:

تم بناء برنامج السنة الثانية متوسط، كما هو الحال بالنسبة إلى السنة الأولى، على أساس البحوث الحديثة في تعليمية الرياضيات وتطورات العلوم عامة والتحدي المتمثل

في إدخال التكنولوجيات الحديثة. لذلك، فالبرنامج يركز على بعض المبادئ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحسين استمرارية التعلم:

ويكون ذلك بإعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة (أو في طور الاكتساب) خلال السنوات السابقة ودعمها.

- تقديم المفهوم عند ضرورة استعماله:

إذ لا يمكن استيعاب مفهوم إلا بتوظيفه في وضعية معينة.

- تفضيل، قدر الإمكان، الجانب الآداتي لمفهوم ما، قبل تناوله كموضوع للدراسة:

ومنه ضرورة:

- إعطاء معنى للمفهوم قصد امتلاكه بصورة أفضل من قبل التلاميذ.
- توظيف هذه الأدوات ضمناً قبل كل صياغة رياضية لها.
- استقاء الوضعيات من الحياة اليومية للتلميذ ومحيطه الاجتماعي الثقافي والمواد التعليمية الأخرى.

- ممارسة تعليم حلزوني وضمان تدرج المكتسبات:

بدلاً من تقديم مفهوم (مثلاً الكسور والحساب عليها) مرة واحدة معتقدين أن كل شيء قد قيل وأنجز، يستحسن الرجوع إليه بانتظام بدعم المكتسبات وإثرائها. والرجوع إلى مفهوم قدم من قبل، لا يعني إعادة التقديم مرة أخرى في شكل تذكير أو مراجعة. بل هو استغلال معارف ومهارات مكتسبة من قبل لتناول مشكلات لم يكن بالإمكان معالجتها سابقاً، واستخراج خواص جديدة.

فمن الضروري إذن تقويم المعارف والمهارات القاعدية والتأكد من التحكم فيها والاعتناء بها بانتظام وإعادة استثمارها.

- الشروع بالتدرج في تدريب التلميذ على الاستدلال:

هذا العمل، الذي شرع فيه في السنة الأولى متوسط، ينبغي أن يتواصل في السنة الثانية. إذ يجب استغلال كل الفرص لتدريب التلاميذ على الاستدلال وتطوير قدراتهم على تقديم تخمينات والتعليل وتبرير أجوبتهم وتصديق أو عدم تصديق قضايا. ولا يتعلق الأمر بمطالبة التلاميذ بتقديم (خطاب) رياضي صارم من البداية، لأن تعلم البرهان يتم بشكل متدرج طوال مرحلة التعليم المتوسط.

- جعل التلميذ فاعلا:

ينبغي على التلميذ أن يبني معارفه الرياضية بنفسه. وعلى هذا الأساس تعطى مكانة أساسية لنشاط التلميذ. فالتلميذ هو الذي يختار، في حدود الإمكان، الإستراتيجية الناجعة لحل مشكلة. هذه المنهجية ترمي إلى الاستجابة إلى إحدى غايات المدرسة والمتمثلة في تكوين مواطن له استقلالية ذاتية يمتاز بروح المبادرة والنقد.

(وزارة التربية الوطنية، 2003: 24)

8-2- الكفاءات الرياضية للسنة الثانية متوسط:

الأنشطة الهندسية	الدوال وتنظيم المعطيات	الأنشطة العددية
الاستعمال السليم للأدوات الهندسية (المدور، الكوس، المنقلة) في إنشاء أشكال.	اكتساب إجراءات متنوعة مرتبطة بالتناسب وتطبيقها في حل مشكلات (جداول تناسبية، النسبة المئوية، المقياس).	ممارسة الحساب على الكسور.
معرفة الأشكال الهندسية المستوية (المألوفة) (المثلث، الزاوية، متوازي الأضلاع،	معرفة المقادير (مساحات، أحجام) وطولها وتحديدها	ممارسة الحساب على النسبية.
		التدريب على الحساب الحرفي.
		حل مشكلات بتوظيف معادلات بسيطة من

<p>والمجسمات (الدائرة) والموشور القائم، أسطوانة (الدوران). تنظيم معطيات في شكل جداول أو مخططات، قراءتها وتحليلها واكتساب بعض الأدوات الإحصائية. استعمال التناظر المركزي في دراسة وإنشاء بعض الأشكال الهندسية المألوفة وتبرير بعض خواصها.</p>	<p>واستعمالها (بالقياس أو بالحساب). تنظيم معطيات في شكل جداول أو مخططات، قراءتها وتحليلها واكتساب بعض الأدوات الإحصائية.</p>	<p>الشكل: $a \div x = b$</p>
<p>التدريب على الاستدلال الاستنتاجي في المجالات المختلفة للمادة وذلك من خلال:</p> <ul style="list-style-type: none"> - التمييز بين الفرضيات والنتائج في استلزام . - استعمال أمثلة مضادة لإثبات عدم صحة قضية. - إتمام استدلال استنتاجي أو برهان. 		

9 - منهاج الرياضيات للسنة الثالثة متوسط

9-1- البرنامج المقرر:

تمّ بناء برنامج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، كما هو الحال بالنسبة إلى السنتين الأولى والثانية، على أساس منهجية تركز على البحوث الحديثة في تعليمية الرياضيات وتطورات العلوم عامة والتحدي المتمثل في الإدخال التدريجي للتكنولوجيات الحديثة من جهة ومنهجية تضمن الانسجام في مقارنة المفاهيم وكتابة التوجيهات البيداغوجية واختيار الأنشطة من جهة أخرى، كلّ ذلك يندرج في إطار مرجعية تتبنى المقاربة بالكفاءات التي تعطي للتعلّيمات معنى وتمنح لكلّ من التلميذ والأسّاذ دوراً جديداً. لذلك، فالبرنامج يقوم على بعض المبادئ، يمكن تلخيصها فيما يلي :

9-2- الكفاءات الرياضية للسنة الثالثة متوسط:

الأنشطة الهندسية	الدوال وتنظيم المعطيات	الأنشطة العددية
<p>- معرفة حالات تقايس المثلثات واستعمالها.</p> <p>- معرفة النظريات المتعلقة بمستقيم المنتصفين في مثلث واستعمالها.</p> <p>- معرفة تناسبية أطوال أضلاع المثلثين المعينين بمستقيمين متوازيين وقاطعين لهما واستعمالها.</p> <p>- تمييز المثلث القائم بإحاطته بدائرة أو بعلاقة فيثاغورث.</p> <p>- إجراء حسابات في المثلث القائم.</p> <p>تعريف المستقيمات الخاصة في مثلث وإنشائها ومعرفة خواصها واستعمالها.</p> <p>- إنشاء صور أشكال</p>	<p>- التعرف على وضعيات تناسبية انطلاقاً من تمثيلات بيانية.</p> <p>- استغلال التناسبية في : استعمال وحدات الزمن.</p> <p>- التعرف على الحركة المنتظمة والحساب عليها.</p> <p>- إجراء التحويلات المرتبطة بوحدات مقادير حاصل قسمة.</p> <p>- حل مشكلات متعلقة بالنسب</p> <p>- المئوية والكميات أو التكرارات.</p> <p>- تقديم سلسلة إحصائية في جدول وتمثيلها.</p> <p>- تجميع معطيات إحصائية في فئات وحساب تكرارات.</p>	<p>- ممارسة الحساب على مور وعلى الأعداد النسبية والأعداد الناطقة.</p> <p>- ممارسة الحساب على قوى عدد.</p> <p>- التدريب على الحساب الحرفي (تبسيط ونشر عبارات جبرية بسيطة).</p> <p>حل مشكلات بتوظيف المعادلات من الدرجة الأولى ذات مجهول واحد.</p>

<p>بسيطة وأشكال مالوفة بالانسحاب.</p> <p>- معرفة خواص الانسحاب واستعمالها في تبرير بعض النتائج.</p> <p>معرفة الهرم ومخروط الدوران وحساب حجم كل منهما</p>	<p>- حساب تكرارات نسبية.</p> <p>- حساب متوسط سلسلة إحصائية.</p>	
<p>- العمل وفق منهجية علمية عند حلّ مشكلة : تشخيص مشكلة، تجريب، تخمين نتيجة، تبرير وإنجاز حلّ.</p> <p>- بناء براهين بسيطة في مختلف مجالات المادة.</p>		

10- منهاج السنة الرابعة متوسط

10-1- البرنامج المقرر:

تم بناء برنامج السنة الرابعة متوسط، كما هو الحال بالنسبة إلى السنوات الأولى والثانية والثالثة، على أساس منهجية تركز على البحوث الحديثة في تعليمية الرياضيات وتطورات العلوم عامة والتحدي المتمثل في الإدخال التدريجي للتكنولوجيات الحديثة من جهة، ومن جهة أخرى منهجية تضمن الانسجام في مقارنة المفاهيم وكتابة التوجيهات البيداغوجية واختيار الأنشطة. كل ذلك يندرج في إطار مرجعية تتبنى مقارنة بالكفاءات تعطي للتعلّقات معنى وتمنح لكل من التلميذ والأستاذ دورا متجددا. لذلك، فالبرنامج يقوم على بعض المبادئ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحسين استمرارية التعليمات.
 - تقديم المفهوم عند ضرورة استعماله.
 - تفضيل، قدر الإمكان، الجانب الآداتي لمفهوم ما، قبل تناوله كموضوع للدراسة.
 - ممارسة تعليم حلزوني وضمان تدرج المكتسبات.
 - الشروع بالتدرج في تدريب التلميذ على الاستدلال.
 - جعل التلميذ فاعلا. (وزارة التربية الوطنية، 2003: 18)
- 10-2 – الكفاءات الرياضية للسنة الرابعة متوسط:**

الأنشطة الهندسية	تنظيم معطيات	الأنشطة العددية
حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف: الأشكال الهندسية، والمجسمات المألوفة. – الأشعة (تعيين شعاع، المجموعة الشعاعية) التحويلات النقطية (التناظر، الانسحاب، الدوران)	حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف: - التناسبية (جداول تناسبية، النسبة المئوية، المقياس، حاصل القسمة والجداء، الدوال) - إجراءات تنظيم وتقديم وتمثيل معطيات إحصائية (جداول، مخططات، بيانات) ومعالجتها (حساب وترجمة التكرارات، التكرارات النسبية أو التواترات، الوسط، الوسيط)	حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف: - الحساب على الأعداد الناطقة والجذور التربيعية الحساب الحرفي والمعادلات والمترجمات من الدرجة الأولى بمجهول واحد

11 - الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم المتوسط

تعتبر هذه الكفاءات بمثابة ملصق تخرج التلميذ في نهاية التعليم المتوسط وقد سبق تقديمها في برنامج السنة الأولى. وتتشكل من :

11-1- الكفاءات العرضية:

يسعى تدريس الرياضيات في التعليم القاعدي إلى:

- جعل التلميذ يكتشف ويفهم ما حوله من أشياء ومفاهيم وظواهر مألوفة وعلاقات وتنظيمات.

- جعل التلميذ يجتد مكتسباته الرياضية ويحوّلها لحلّ مشاكل من الحياة اليومية ومن المواد الأخرى (فيزياء، تكنولوجيا، ...).

- تدريب التلميذ على ممارسة خطة علمية في معالجة حلول المشكلات وذلك بالتنمية التدريجية لقدرات التجريب والاستدلال والتصور والتحليل النقدي.

- المساهمة في تكوين شخصية التلميذ بتنمية الثقة بالنفس لديه والاستقلالية وحثه على بذل الجهد والمثابرة والتنظيم والعناية في العمل وتدريبه على التعبير السليم. (وزارة التربية الوطنية ، 18:2003)

11-2- الكفاءات الرياضية:

الأنشطة الهندسية	تنظيم معطيات	الأنشطة العددية
- معرفة الأشكال الهندسية المستوية المألوفة والمجسمات (متوازي المستطيلات).	- اكتساب إجراءات متنوعة مرتبطة بالتناسب وتطبيقها في حل مشاكل	- معرفة واستعمال الأعداد (الطبيعية، العشرية، النسبية، الناطقة، الصماء).
- استعمال التناظر المركزي في دراسة وإنشاء بعض الأشكال الهندسية المألوفة.	- معرفة واستعمال وتحديد (بالقياس أو بالحساب) مقادير (الأطوال، المساحات، الحجوم)	- ممارسة العمليات الحسابية على الأعداد.
- الاستعمال السليم للأدوات الهندسية	- تنظيم معطيات في شكل جداول أو مخططات،	يمكن تدريجيا من التعبير الحرفي واستعماله.

<p>(المدور، المنقلة)، الكوس،</p>	<p>قراءتها وتحليلها. - تنظيم وتمثيل وتحليل سلسلة إحصائية.</p>	<p>- التمكن من توظيف المعادلات والمترجمات في حل مشكلات.</p>
<p>- بناء براهين بسيطة والحكم على صدق استدلال بتوظيف مكتسباته، في مختلف مجالات المادة (المجال العددي، المجال الهندسي، مجال الدوال وتنظيم معطيات). وذلك بـ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - صياغة خاصية أو التعبير بلغة رياضية سليمة. - ترييض مشكلة وحلها. - تعليل نتيجة أو خاصية باستدلال رياضي. - تعميم خاصية بالتدرج. 		

خلاصة

بناء على ما تقدم نستخلص أن منهاج مادة الرياضيات في الطور المتوسط، في ظل المقاربة بالكفاءات، تقتضي من المدرس الذي يعتبر الفاعل الرئيسي في كل عملية تربوية أن يكون واعيا بالتغيرات التي يحملها المنهاج في مختلف جوانبه (المنهجية، البيداغوجية والإستراتيجية).

كما يعمل على تحليل وتفسير المقاصد التعليمية للمنهاج، وفهم أبعاد بيداغوجيا الكفاءات القائمة على المبادئ البنيوية الاجتماعية المركزة أساسا على نشاط التلميذ، وبناء وضعيات لحل المشكلات، والربط المنطقي للكفاءات المنشودة، والوسائل والتقنيات وأساليب وطرق التدريس الناجعة في كل مرحلة تعليمية من أجل تعزيز وتعميق وفحص التعلّات ومكتسبات المتعلمين لبلوغ الكفاءات الرياضية العرضية الذي يستهدفه التعليم المتوسط.

مراجع الفصل

الكتب

- توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة (2000). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- سامي محمد ملحم (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى.

الوثائق

- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم 2003-2004.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الفصل الرابع

منهجية البحث

تمهيد

1- مجتمع الدراسة

2- عينة الدراسة

3- خصائص عينة الدراسة

4- منهج الدراسة

5- حدود الدراسة

6- أدوات جمع البيانات

خلاصة

تمهيد

تناول هذا الفصل إيضاحاً للدراسة الاستطلاعية. وكذلك تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ووصف خصائص أفراد العينة، والتأكد من صدق أداة الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية.

1- الدراسة الاستطلاعية

إن من خلال الدراسة الاستطلاعية يستطيع الباحث تجميع الملاحظات والمشاهدات عن مجموعة الظواهر الخاصة بموضوع الدراسة، وبالتالي تعميق معرفته للموضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية، مما يسهل عملية التخطيط والتصميم المنهجي من حيث الأهداف والإطار وتحديد الفروض، إذ يعرفها محمد حسن غائم على أنها "استطلاع أو كشف أو إمطة اللثام عن الظروف المحيطة بالظاهرة وموضوع الدراسة والتعريف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق أو ليتمكن الباحث من صياغة المشكلة صياغة دقيقة للبحث فيها". (محمد حسن غائم، 2000: 181) ولهذا تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساساً جوهرياً لبناء بحث مبني على أسس علمية وموضوعية.

إن اهتمامنا بموضوع الدراسة الحالية " واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط" راجع إلى القراءات حول التدريس بالكفاءات لضرورة في ممارستنا المهنية كأستاذ مادة الرياضيات في الطور المتوسط، ولحضور ندوات داخلية مع أساتذة المادة وندوات تربوية مع مفتش التعليم المتوسط لمادة الرياضيات وأساتذة المقاطعة التربوية، حيث تم تسجيل عدة ملاحظات ومشاهدات حول الممارسات البيداغوجية الميدانية وكانت معظمها تتمحور حول نقص اكتساب أساليب تعليمية مادة الرياضيات بالكفاءات، وكذا كثافة البرامج المقررة مقارنة بالحجم الساعي الأسبوعي والمحدد بخمس ساعات، واكتضاض الأقسام وما ينجر عنه من صعوبات المتابعة والتقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات.

وبغية توسيع مجال المعلومات والملاحظات حول موضوع الدراسة، تم إجراء مقابلة مع ثلاث مفتشين للتعليم المتوسط لمادة الرياضيات للمقاطعات التربوية الثلاث، والذين لديهم الأقدمية في الإشراف والتوجيه والتكوين. وكان السؤال الرئيسي للمقابلة: "هل يتم تدريس المادة وفق المقاربة بالكفاءات؟". وكانت إجابتهم تتلخص فيما يلي:

- هناك عدد من الأساتذة لا بأس به يبذلون مجهودات في تطبيق منهجية بيداغوجيا الكفاءات من حيث تحضير المذكرات البيداغوجية وتجسيدها ميدانيا وبلوغ الكفاءات الرياضية المنشودة من خلال وضع وضعيات تعليمية وتقويمية طبقا للمناهج، وفي المقابل نسجل ميدانيا النقائص التالية:

- نقص الاطلاع بموضوع التدريس بالكفاءات.

- ضعف مستوى التلاميذ خاصة تلاميذ السنة الأولى متوسط مما يصعب وضع الوضعيات التعليمية الموافقة للكفاءات الرياضية للسنة الأولى.

- صعوبة التدريس بالأفواج الدينامية نظرا لاكتضاض الأقسام.

- نقص التنسيق بين أساتذة خلية مادة الرياضيات في معظم المتوسطات والجلوس على طاولة النقاش والتحليل والتعاون على وضع وضعيات تقويمية إدماجية في بناء الاختبارات.

2- مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع أساتذة مادة الرياضيات العاملين بالمتوسطات التابعة للمقاطعات التربوية الثلاث لولاية البويرة.

3- عينة الدراسة

أفراد مجتمع الدراسة هم أساتذة مرسومون في مادة الرياضيات في الطور المتوسط، والذين يدرسون وفق مناهج وزارة التربية الوطنية. لهذا اختيرت عينة الدراسة

بالطريقة العشوائية و الممثلة تمثيلا صادقا لمجتمع الدراسة. وتألقت من ثلاثون أستاذا موزعين على تسع متوسطات والممثلة للمقاطع التربوية الثلاث. وهي موضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (1): يمثل توزيع المتوسطات حسب المقاطعة التربوية للولاية.

المقاطعة التربوية	المقاطعة الأولى	المقاطعة الثانية	المقاطعة الثالثة
المتوسطات	– غول رابح بايت	– ثيكسي اغيذن	– ميراد
	لعزيز	بالشرفة	اعمر بالهاشمية.
	– عمر المحطة	– عين الترك	– صالح سي
	– حدوش السعيد	– آيت السعيد	يوسف بالبويرة
بالبويرة	أعمر	– عين العلوي	

جدول رقم (2): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المقاطعات التربوية.

المقاطعة التربوية	المقاطعة الأولى	المقاطعة الثانية	المقاطعة الثالثة	المجموع
عدد الأساتذة	12	09	09	30
النسب المئوية	%40	%30	%30	%100

جدول رقم (3): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المتوسطات.

عدد الأساتذة	المتوسطات
03	– عين العلوي
04	– حدوش السعيد
03	– عين الترك
03	– ثيكسي ايغيدن بالشرفة
04	– ميراد اعمر بالهاشمية
04	– غول رايح بايت لعزيز
03	– صالح سي يوسف
03	– عمر المحطة
$\Sigma = 30$	

4- خصائص العينة

تمثلت خصائص عينة الدراسة في الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. والموضحة من خلال الجداول التالية:

جدول رقم (4): يمثل توزيع أفراد العينة تبعا للجنس.

النسبة المئوية	التكرارات	الجنس
60%	18	ذكر
40%	12	أنثى
100%	30	المجموع

تشير بيانات الجدول رقم (4) إلى توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث بلغ عدد الأساتذة ذكور (18) أستاذاً بنسبة 60% من حجم العينة، وعدد الأساتذة إناث (12) أستاذاً بنسبة 40% من حجم العينة.

أما توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فهو كما في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5): يمثل توزيع أفراد العينة تبعاً للمؤهل العلمي.

النسبة المئوية	التكرارات	المؤهل العلمي
90%	27	شهادة التخرج من المعهد تكنولوجي
10%	03	شهادة التخرج من الجامعة
/	/	شهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة
100%	30	المجموع

تشير بيانات الجدول رقم (5) إلى توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي حيث بلغ عدد حاملي شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية (27) أستاذاً أي بنسبة 90% من حجم العينة، وبلغ عدد الأساتذة الحاملين للشهادات الجامعية (03) أستاذاً أي بنسبة (10%)، ولا يوجد أي أستاذ حامل لشهادة التخرج من المدرسة العليا للأساتذة.

أما توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في مجال التدريس فهو كما في الجدول رقم (6):

جدول رقم (6): يمثل توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

المتغير	التكرارات	النسبة المئوية	متوسط الخبرة
سنوات الخبرة	02	07%	10 - 01
	10	33%	20 - 11
	14	47%	30 - 21
	04	13%	40 - 31
المجموع	30	100%	22.5

تشير بيانات الجدول رقم (6) إلى توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس حيث بلغ عدد من خبرتهم تتراوح بين السنة والعشر سنوات أستاذين (02) أي بنسبة 07%، ومن خبرتهم تتراوح بين إحدى عشرة سنة وعشرون سنة (10) أستاذاً أي بنسبة 33%، ومن خبرتهم تتراوح بين واحد وعشرون سنة وثلاثون سنة (14) أستاذاً أي بنسبة 47%، ومن خبرتهم تتراوح بين واحد وثلاثون سنة وأربعون سنة (04) أساتذة أي بنسبة 13%.

نلاحظ من خلال هذه الجداول أن أفراد عينة الدراسة مكونة من الجنسين ومعظمهم حاملي شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي للتربية ومتوسط سنوات الخبرة لديهم يقدر بـ 22.5 سنة.

5- منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي لملائمته لموضوع البحث، فالمنهج الوصفي يهتم ويقوم بوصف وتفسير ما هو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات الإنسانية، لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفاً، حيث يرى كل من "فريينكل" و "ولان" على أنه:

"أحد أشكال التحليل والتفسير العلني المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها للدراسة الدقيقة". (سامي محمد ملحم، 2000 : 324)

6- حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط لولاية البويرة، حسب مناهج مادة الرياضيات المقررة من طرف وزارة التربية الوطنية، وهذا خلال العام الدراسي 2010/2011، حيث شملت الدراسة عينة من أساتذة مادة الرياضيات اللذين يدرسون في متوسطات مختارة عشوائيا من المقاطعات التربوية الثلاث للولاية.

7- أدوات جمع البيانات

تتعدد أدوات البحث العلمي المستخدمة في جمع البيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة وتشمل هذه الأدوات الملاحظة والمقابلة والاستبيان والاختبار والقياس. وقد تم استخدام في هذه الدراسة الحالية الاستبيان.

1-7 - الاستبيان:

نظرا لأن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط، تم استخدام استبيان لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، نظرا لأنها الأداة المناسبة لطبيعة الدراسة، خصوصا وأنها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة الوصفية للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين وتمكن الباحث من اختبار فرضياته. وبناء على ذلك تم تصميم الاستبيان بشكله الأولي ويضم مجموعة من الأسئلة المغلقة.

7-2- صدق الاستبيان:

تعد أداة الدراسة صادقة إذا تمكنت من قياس ما صممت لقياسه وليس شيء آخر أو بديلا عنه. وللتحقق من صدق أداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أساتذة معهد علم النفس وطلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى كفاية الأداة من حيث عدد المحاور وشموليتها ومدى انتماء كل بند لمحوره ودقة كل محور وتدرجات قياسه.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين فيما يتعلق بالتعديل أو التغيير أو الحذف وفق ما يروونه لازما، تم تعديل محتوى بعض العبارات لتصبح أكثر ملائمة، وحذف البعض الآخر، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية، وتغيير مواقع بعض العبارات.

وقد احتوى الاستبيان على المحاور التالية:

- المحور الأول: بيانات أولية، وبلغ عدد البنود فيه خمسة بنود.
- المحور الثاني: توظيف الأساتذة للمنهاج في التحضير التربوي وقد بلغ سبعة بنود.
- المحور الثالث: تطبيق الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس. ويضم خمسة بنود.
- المحور الرابع: انجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية، وبلغ عدد بنوده خمسة بنود.
- المحور الخامس: تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات. ويضم خمسة بنود.

8- أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة.

— بما أن البيانات المتحصل عليها من خلال أداة الدراسة هي على شكل تكرارات لمتغير نوعي واحد التي تتمثل في خيارات الإجابة لأفراد العينة، فالاختبار الأنسب للمعالجة الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة هو اختبار X^2 للتطابق لمتغير نوعي واحد من أجل إيجاد الدلالة الإحصائية للبيانات وذلك عند تحقق الفرضية البديلة.

f_0 : التكرار المشاهد

f_e : التكرار المتوقع

حسابيا إذا وجدنا قيمة X^2 المحسوبة أكبر من قيمة X^2 المجدولة معناه قبول الفرضية البديلة. وإذا كانت قيمة X^2 المحسوبة أقل من قيمة X^2 المجدولة أي قبول الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

1- اختبار الفرضيات

2- الاستنتاج العام

3- الخاتمة

4- التوصيات والاقتراحات

5- المراجع

6- الملاحق

1- اختبار الفرضيات

إن الهدف من الدراسة الحالية هو وصف واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط ، ولتحقيق هذا الهدف سنحاول الإجابة عن السؤال العام للدراسة بقبول أو رفض الفرضية العامة وذلك من خلال اختبار الفرضيات الفرعية للدراسة.

- اختبار الفرضية الأولى:

التي تنص على أنه يوظف الأساتذة المنهاج في التحضير التربوي.

الجدول رقم (07): يوضح التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الثاني الخاص بتوظيف الأساتذة للمنهاج في التحضير التربوي.

Σ		لا		نعم		الخيارات البند
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%100	30	%10	03	%90	27	6- هل اطلعت على مادة التوجيهات التربوية الخاصة بمنهاج الرياضيات
%100	30	%43	13	%57	17	7- هل توظف الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس
%100	30	%53	16	%47	14	8- هل توظف دليل الأستاذ في تحضير الدروس
%100	30	%33	10	%67	20	9- هل يتم إنجاز المذاكرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات
%100	30	%63	19	%37	11	10- هل يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في الكتاب المدرسي
%100	30	%07	02	%93	28	11- هل يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في المنهاج المقرر
%100	30	73%	22	%27	08	12- هل اطلعت على الكفاءات الخاصة بمادتي العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية

يتضح من الجدول ما يلي:

– في البند(6): الخاص بالاطلاع على التوجيهات التربوية الخاصة بمنهاج الرياضيات، عدد الخيارات ب"نعم" هو (27) أي بنسبة (90%)، وعدد الخيارات ب "لا" هو (3) بنسبة (10%)، ومنه فان معظم أفراد العينة يطلعون على التوجيهات التربوية للمنهاج.

– في البند(7): الخاص بتوظيف الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس، فكانت عدد الخيارات ب "نعم" هو (17) بنسبة (57%)، وعدد الخيارات ب "لا" هو (13) بنسبة (43%) مما يلاحظ تباين بين أفراد العينة حول توظيف الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس.

– في البند(8): الخاص بتوظيف دليل الأستاذ في تحضير الدروس، عدد الخيارات ب "نعم" هو (14) أي بنسبة (20%)، وعدد خيارات "لا" هو (16) بنسبة (53%). وبناء على ذلك فان أغلبية أفراد العينة لا يوظفون دليل الأستاذ في تحضير الدروس.

– أما في البند(9): الخاص بانجاز المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات، فكانت عدد خيارات "نعم" هو (20) بنسبة (67%)، أما عدد خيارات "لا" (10) أي بنسبة (30%). ومنه فان أغلبية أفراد العينة ينجزون المذكرة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات.

– في البند(10): الخاص بتقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في الكتاب المدرسي، نجد عدد خيارات "نعم" هو (11) بنسبة (37%)، وعدد خيارات "لا" هو (19) بنسبة (63%). وبالتالي هناك عدد كبير من أفراد العينة لا يقدمون الدروس وفق التسلسل الموجود في الكتاب المدرسي.

– في البند(11): الخاص بتقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في المنهاج المقرر. عدد الخيارات ب "نعم" هو (28) أي بنسبة (93%)، وعدد الخيارات ب "لا" هو (02)

بنسبة (7%) مما يوضح أن الأغلبية الساحقة من أفراد العينة تقدم الدروس وفق التسلسل الموجود بالمنهاج.

– في البند(12): الخاص بالإطلاع على الكفاءات الخاصة بمادتي العلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية، فكانت عدد خيارات "نعم" هو (08) بنسبة (27%)، وعدد خيارات "لا" هو (22) بنسبة (73%). وهذا ما يوضح أن أغلبية أفراد العينة غير مطلعون على الكفاءات الخاصة بمادتي العلوم الطبيعية والفيزياء.

الجدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية.

التوظيف	نعم	لا	Σ	X_c^2 المحسوبة	X_t^2 المجدولة	مستوى الدلالة 0.05 $\Delta f = 1$
التكرار	f_0 f_e	85 105	210	3.80	3.84	غير دال

يتضح من الجدول أن القيمة المحسوبة $X_c^2 = 3.80$ ، والقيمة المجدولة $X_t^2 = 3.84$ ، إذن $X_c^2 < X_t^2$ عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية $\Delta f = 1$. هذا يعني رفض الفرضية الفرعية الأولى أي أن الأساتذة لا يوظفون المنهاج في التحضير التربوي.

2- اختبار الفرضية الثانية:

التي تنص على أنه يوظف الأساتذة الطرائق النشطة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (09): يوضح التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبنود المحور الثالث المتعلق بتوظيف الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس.

الخيارات		نعم		لا		∑
البند		التكرار	%	التكرار	%	%
13- هل تعتمد على طريقة واحدة في التدريس		07	23%	23	77%	100%
14- من بين الطرائق التالية ما هي التي تستعملها:	- أسلوب حل المشكلات	29	97%	01	03%	100%
	- بيداغوجية المشروع	02	07%	28	93%	100%
	- دينامية الأفواج	17	57%	13	43%	100%
	- البيداغوجية الفارقية	09	30%	21	70%	100%
15- حسب تجربتك، هل حسنت هذه الطرائق النشطة من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين		14	47%	16	53%	100%
16- هل تحفز المتعلمين على المشاركة في بناء المفاهيم المقررة		24	80%	06	20%	100%
17- هل التوقيت الزمني المقرر (1سا) للحصة الواحدة آف لتطبيق الطرائق النشطة		13	43%	17	57%	100%

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

— في البند(13): الخاص بتوظيف الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس، عدد الخيارات ب"نعم" هو (07) أي بنسبة (23%)، وعدد الخيارات ب "لا" هو (23) بنسبة (77%)، مما يوضح أن معظم أفراد العينة يعتمدون على أكثر من طريقة في التدريس.

— في البند(14): عدد الخيارات للطرائق المستعملة هي كالتالي: هو (29) خيار ب "نعم" بنسبة (97%) مقابل خيار واحد(01) ب "لا" أي بنسبة (03%) لطريقة حل مشكلات، وخيارين(02) ب"نعم" وبنسبة (07%) مقابل (13) خيار ب"لا" لطريقة بيداغوجية المشروع، بينما يوجد (17) خيار ب"نعم" بنسبة(57%) و(13)خيار ب"لا" بنسبة (43%) ب"لا" لطريقة بيداغوجية الأفواج، و(09) خيارات ب"نعم" وبنسبة (30%) و(21) خيار ب"لا" وبنسبة (70%) بالنسبة لطريقة البيداغوجية الفارقية. ومنه

فالتطرق الأكثر استعمالاً هي طريقة حل المشكلات وطريقة دينامية الأفواج، بينما طريقتي المشروع والفارقية فاستعمالها بدرجة أقل.

– في البند(15): عدد الخيارات ب "نعم" هو (14) أي بنسبة (47%)، وعدد خيارات "لا" هو (16) بنسبة (53%) مما يدل على أن الطرائق النشطة حسنت من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

– أما في البند(16): عدد خيارات "نعم" هو (24) بنسبة (80%)، أما عدد خيارات "لا" (06) أي بنسبة (20%). ومنه فالطرائق النشطة حفزت المتعلمين على المشاركة في بناء المفاهيم المقررة.

– في البند(17): نجد عدد خيارات "نعم" هو (13) بنسبة (43%)، وعدد خيارات "لا" هو (17) بنسبة (57%). وهذا ما يوضح أن المدة الزمنية المقررة (1سا) للحصة الواحدة غير كافية لتطبيق الطرائق النشطة لأغلبية أفراد العينة.

الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية.

التوظيف	نعم	لا	Σ	X_c^2 المحسوبة	X_t^2 المجدولة	مستوى الدلالة 0.05 $\Delta f = 1$
التكرار	f_0 f_e	115 119.5	239	0.17	3.84	غير دال

يبين الجدول أن قيمة X_c^2 المحسوبة تقدر ب 0.17 وقيمة X_t^2 المجدولة تقدر ب 3.84 عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $\Delta f = 1$ ، ومنه فإن:

$X_c^2 < X_t^2$ معناه رفض الفرضية الفرعية الثانية أي أن الأساتذة لا يطبقون الطرائق النشطة في التدريس.

3- اختبار الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنه ينجز الأساتذة النشاطات الإدماجية.

الجدول رقم (11): يوضح التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبند المحور الرابع الخاص بانجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية.

Σ		لا		نعم		الخيارات البند
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%100	30	%70	21	%30	09	18- هل يتم إدراج حصص إدماجية في التوزيع السنوي في نهاية آل فصل مفاهيمي
%100	30	%63	19	%37	11	19- هل يقدم النشاط الإدماجي على شكل تطبيقات مباشرة
%100	30	%30	09	%70	21	20- هل فرديا ينجز النشاط الإدماجي
%100	30	%60	18	%40	12	جماعيا
%100	30	%57	17	%43	13	21- هل ينجز التلاميذ النشاط الإدماجي في مجموعات
%100	30	%73	22	%27	08	22- هل يتم تصحيح النشاط الإدماجي في القسم

يتضح من خلال الجدول ما يلي:

_ في البند(18): عدد الخيارات ب"نعم" هو (09) أي بنسبة (30%)، وعدد الخيارات ب "لا" هو (27) بنسبة (70%)، ومنه فإنه تقريبا $\frac{2}{3}$ من أفراد العينة لا يدرجون حصص إدماجية في التوزيع السنوي في نهاية كل فصل مفاهيمي (وضعية إدماجية).

_ في البند(19): عدد خيارات "نعم" هو(11) خيار ب بنسبة (37%) وعدد خيارات "لا" (19) أي بنسبة (63%). ومنه فإن أغلبية أفراد العينة لا يقدمون النشاط الإدماجي على شكل تطبيقات مباشرة.

– في البند(20): نجد عدد خيارات "نعم" هو (21) بنسبة (70%)، وعدد خيارات "لا" هو (09) بنسبة (30%)، مما يوضح أن أغلبية أفراد العينة ينجزون النشاط الإدماجي فردياً.

– في البند(21): عدد خيارات "نعم" هو (13) أي بنسبة (43%)، وعدد خيارات "لا" هو (17) بنسبة (57%)، وهذا يبين أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يقرون بأن التلاميذ لا ينجزون النشاط الإدماجي في مجموعات.

– في البند(22): عدد خيارات "نعم" هو (08) بنسبة (27%)، وعدد خيارات "لا" هو (22) بنسبة (73%). وهذا ما يوضح أن أغلبية أفراد العينة لا يقومون بتصحيح النشاطات الإدماجية في القسم.

الجدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية.

التوظيف	نعم	لا	Σ	X_c^2 المحسوبة	X_t^2 المجدولة	مستوى الدلالة 0.05 $\Delta f = 1$
f_0	62	88	150	2.25	3.84	غير دال
التكرار f_e	75	75				

يبين الجدول أن قيمة X_c^2 المحسوبة تقدر بـ 2.25 وقيمة X_t^2 المجدولة تقدر بـ 3.84 وهذا عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ ودرجة الحرية $\Delta f = 1$ ، ومنه فإن: $X_c^2 < X_t^2$ ومنه ترفض الفرضية الفرعية الثالثة أي أن الأساتذة لا ينجزون النشاطات الإدماجية.

4- اختبار الفرضية الرابعة:

التي تنص على أنه يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

الجدول رقم (13): يوضح التكرارات والنسب المئوية لخيارات أفراد العينة لبند المحور الخامس الخاص بتقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

Σ		لا		نعم		الخيارات البند
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
%100	30	%17	07	%83	23	23- هل يتم إدراج الوضعيات التقويمية (الإدماجية) في بناء الاختبارات
%100	30	%70	21	%30	09	24- هل تعتبر السندات ضرورية في بناء الوضعيات التقويمية
%100	30	%87	22	%13	08	25- هل تدرج مهمة واحدة في بناء وضعية تقويمية
%100	30	%13	04	%87	26	26- هل تدرج أثر من مهمة في بناء وضعية تقويمية
%100	30	%60	18	%40	12	27- هل تقوم الوضعيات التقويمية وفق شبكة التقويم

يتضح من الجدول ما يلي:

– في البند(23): يوجد الأغلبية من أفراد العينة أي بنسبة (83%) الذين يدرجون الوضعيات التقويمية (الإدماجية) في بناء الاختبارات، بينما هناك أقلية من أفراد العينة اللذين يدرجون في بناء اختباراتهم الوضعيات الإدماجية أي نسبة (07%).

– في البند(24): إن السندات غير ضرورية في بناء الوضعيات التقويمية في ضوء النسبة (70%) من أفراد العينة اللذين يؤكدون ذلك، بينما هناك نسبة ضعيفة (09%) من أفراد العينة اللذين يعتمدون على السندات في بنائهم للوضعيات التقويمية.

– في البند(25): في بناء الوضعيات التقويمية يرى (87%) من أفراد العينة أنها لا تتضمن مهمة واحدة، في حين (13%) من أفراد العينة يرون العكس أي الوضعيات التقويمية تدرج فيها مهمة واحدة.

– أما في البند(26): الوضعيات التقويمية أثناء بنائها يتم إدراج أكثر من مهمة وهذا يقر به أفراد العينة بنسبة (87%)، أما نسبة (13%) منهم لا يدرجون أكثر من مهمة.

– في البند(27): إن استخدام أفراد العينة لشبكة التقويم أثناء تقويم الوضعيات يحوي (40%) من مجموعها، بينما (60%) منهم لا يستخدمون شبكة التقويم.

الجدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار X^2 للدلالة الإحصائية.

التوظيف	نعم	لا	Σ	X_c^2 المحسوبة	X_t^2 المجدولة	مستوى الدلالة 0.05 $\Delta f = 1$
التكرار	f_0	f_1	150	0.12	3.84	غير دال
	f_e	f_2				

يتضح من خلال الجدول أن القيمة المحسوبة $X_c^2 = 0.12$ أصغر من القيمة المجدولة $X_t^2 = 3.84$ أي $X_c^2 < X_t^2$ عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، ودرجة الحرية $\Delta f = 1$ ومنه الفرضية الفرعية الرابعة مرفوضة أي لا يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج العام

على ضوء التحليل الإحصائي للبيانات المتحصل عليها واختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار X^2 للتطابق أظهرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– رفض الفرضية الفرعية الأولى أي أنه لا يوظف الأساتذة المنهاج في التحضير التربوي مما يبين أنهم لا يعتمدون على التوجيهات التربوية الخاصة بمناهج مادة الرياضيات في الطور المتوسط والتي تساعد الأساتذة على فهم المبادئ المنهجية والأسس التربوية التي بنيت عليها هذه المناهج، وتوظيف كل من الوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ في تقديم الدروس، والتي تقدم للأستاذ معالم تساعد على ترجمة الأهداف المسطرة والمضامين المقررة إلى وضعيات تعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ وتقرح أدوات تساعد على تقييم أدائهم وبالتالي فغياب هذه الركائز التربوية المصاحبة للمناهج وعدم استغلالها في التحضير التربوي تجعل التدريس لا يتجه اتجاه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبقائه وفق البيداغوجية السابقة، هذا لكون واقع الميدان التربوي يخلو من الندوات التربوية العلمية التي تكسب الأساتذة القدرة على فهم وتحليل وتوظيف مناهج مادة الرياضيات ومستجدات المقاربة الجديدة بصورة صحيحة وفعالة.

– رفض الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على توظيف الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس، بمعنى أن الأساتذة لا يوظفون الطرائق النشطة في التدريس رغم أن معظم أفراد العينة يستخدمون طريقة حل مشكلات والتي تعتبر المنطلق الأساسي في تدريس الرياضيات والتي لا تؤتي أكلها إلا من خلال طرق وأساليب ديداكتيكية مبنية على منهجية بيداغوجية ديناميكية الأفواج التي تحفز على المشاركة في بناء المفاهيم الرياضية والبيداغوجية الفارقية التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين وتقديم الدعم لهم، وفي ظل نقص واقع تدريس مادة الرياضيات لأي تكوين ديداكتيكي علمي وفق المقاربة بالكفاءات يبقى الأساتذة يدرسون وفق الطرق التقليدية وليس

بالطرق النشطة التي تتطلب معايير تنظيمية وبيداغوجية واستراتيجية في أدائها وفي أهدافها.

— رفض الفرضية الفرعية الثالثة التي تنص على انجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية في التدريس بالمقاربة بالكفاءات، أي أن الأساتذة لا ينجزون النشاطات الإدماجية التي هي الأساس في التدريس بالكفاءات كون أن المقاربة بالكفاءات هي مفهوما اندماجيا من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج القدرات والموارد بطريقة فعالة وعملية بهدف إعطاء معنى للتعلّمات، وبالتالي انجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية يتطلب الإعداد الجيد للوضعيات الإدماجية على أن تقدم للانجاز في مجموعات مع مراعاة الزمن البيداغوجي لها. ولكن في ظل ظروف التدريس الحالية لا يمكن انجاز هذه النشاطات بطريقة فعالة نظرا للحجم الساعي للمادة هذا من جهة، واكتضاض الأقسام من جهة أخرى مما يعيق تجسيدها ميدانيا.

— رفض الفرضية الفرعية الرابعة التي تنص على أنه يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات، أي أنه لا يتم تقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات وبالتالي الأساتذة يقومون بالمعارف بدلا من تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام ضمن وضعيات تقويمية هادفة وذات معنى للمتعلّم.

وعلى ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الفرضية العامة غير محققة وبالتالي لا يتم تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط، وهذا ما يجيب على السؤال الرئيسي لمشكلة الدراسة، إذن فواقع التدريس في ظل نتائج هذه الدراسة التي تكشف على أن الممارسات البيداغوجية الميدانية في تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط لأفراد مجتمع الدراسة لا تستجيب لمتطلبات التدريس بالكفاءات التي تشترط بناء وضعيات حل مشكلات والوضعيات الإدماجية والتقويمية في العملية التعليمية/التعلمية، والطرق النشطة التي ترمي في جوهرها إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم بناء المعارف و المهارات و القدرات و حسن توظيفها لتحقيق الكفاءة .

ووفقا لما توصلت إليه الدراسة الحالية وإلى ممارستي الميدانية كأستاذ مادة الرياضيات في الطور المتوسط، وعلى نتائج الدراسة الاستطلاعية تتضح شساعة المسافة بين ما هو موجود في المناهج وحقيقة الممارسات البيداغوجية في الميدان نظرا لغياب إستراتيجية واضحة في إعداد برامج تكوينية مرافقة للإصلاح التربوي وبرامج المتابعة، وهذا ما يوافق نتائج الدراسة السابقة لـ (حرقاس وسيلة، 2004-2005) التي أظهرت أن الإصلاح التربوي لم يراع إعداد العنصر البشري وتكوينه وفق ما تقتضيه مناهج الإصلاح المبنية على المقاربة بالكفاءات ورفع مستوى أداء المعلمين للكفايات التدريسية وفقا لما توصلت إليه الدراسة السابقة لـ (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 1994-1995).

ورغم بلوغ الإصلاح سنته الثامنة من التطبيق الميداني إلا أنه لا توجد متابعة ميدانية لتقييم واقع الممارسات ورهانات الإصلاح، وهذا ما يوافق الدراسة السابقة النظرية لـ (بوثلجة غياث، 2003-2004) التي أظهرت غياب تخطيط استراتيجي للمنظومة التربوية انطلاقا من واقع المدرسة الجزائرية لرفع ومواجهة التحديات المفروضة عليها.

الخاتمة

إن الإصلاحات التربوية الجارية في الجزائر تسعى إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما وفعالية، حيث تبنت مقارنة التدريس بالكفاءات كمنهج للتعلم وكاختيار تربوي بيداغوجي استراتيجي المتمركز حول التدريس بالوضعيات والمشكلات كمدخل للتعلم المتمحور حول المتعلم جاعلا إياه في قلب العملية التعليمية/التعلمية، وبالتالي الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والتي من شأن المقاربة بالكفاءات تحقيق القدرات والمهارات والكفاءات إذا ما أُجيد توظيفها وتطبيقها في الميدان وحجرات التدريس.

ومن خلال ممارستي الميدانية كأستاذ في مادة الرياضيات وبناء على الدراسة الاستطلاعية، اتضح أن واقع الممارسات البيداغوجية لا يتجه وفق ما تنص عليه مناهج مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات. ومنه ارتبطت إشكالية موضوع الدراسة لمحاولة وصف واقع تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات من خلال طرح السؤال الرئيسي هل يتم تدريس مادة الرياضيات في الطور المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات، حيث تم صياغة الفرضية العامة التي تنص على أنه يتم تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات. وبعد المعالجة النظرية والميدانية، خلصت النتائج إلى رفض الفرضيات الفرعية للدراسة وبالتالي رفض الفرضية العامة أي أنه لا يتم تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات.

وبالتالي أفراد مجتمع الدراسة اللذين يمثلون أساتذة مادة الرياضيات للمقاطع التربوية الثلاث لولاية البويرة لا يدرسون مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات في الطور المتوسط.

واعتمادا على ما توصلت إليه هذه الدراسة يمكن القول أيضا أن واقع التدريس يسير عكس وجهة الإصلاح نظرا لغياب الأدوات البيداغوجية الحديثة وصعوبة امتلاكها من طرف الأستاذ الأمر الذي يؤدي به إلى ممارسات اكتسبها من البيداغوجية

السابقة (بيداغوجية الأهداف) عوض أن يقوم ببناء أشكال مهنية أخرى تتماشى ومتطلبات ورهانات المدرسة اليوم.

فالإصلاح يعني بكل بساطة التجديد، والتجديد يستدعي أدوات حديثة، أدوات تراعى فيها كفاءات المعلم المهنية وتلك هي بدون شك النظرة المركزية التي يجب أن ترمي إليها كل البرامج وأساليب التكوين الأولي والمتواصل بغية أن يكون المعلم عنصرا فاعلا وأن ينخرط في سيرورة التحولات ومجابهة التحديات الكبرى للتعليم النوعي.

التوصيات والاقتراحات

1— الاهتمام بإصلاحات المنظومة التربوية يقتضي الإكثار من التربصات والندوات وأيام دراسية يشرف عليها خبراء من علوم التربية وعلم النفس المدرسي وفي المناهج وطرق التدريس، وهي فرصة للتعلم الجماعي وتبني وضعيات للبحث والممارسة.

2— ضرورة توجيه نظر المسؤولين على إعداد وتكوين المفتشين وتزويدهم بأساليب التكوين الحديثة من أجل مساعدة المعلمين على تنمية مهنتهم وقدراتهم والتكيف مع الوضعيات والمستجدات التربوية.

3— إعداد مرجعية للكفاءات المهنية تحدد على أساسها الأدوات التي تتماشى مع بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي يؤكد عليها الإصلاح التربوي والمناهج المقررة.

4— الاستماع للمعلمين وإشراكهم على إعداد برامج التكوين. 5—

تبني بيئة مدرسية مناسبة من خلال إلغاء تكديس التلاميذ في الفصول الدراسية والذي يعيق تنمية مهاراتهم، وجعل العملية التعليمية/التعلمية أكثر فعالية.

6— توفير موقع الكتروني يمثل مرجعا شاملا للعديد من الموضوعات الرياضية تشرف عليه وزارة التربية الوطنية ويدعم البحث عن المعرفة وبنائها لأي موضوع من موضوعات مقررات مادة الرياضيات في الطور المتوسط.

7— توفير وسائل التكوين وعلى رأسها التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال.

8— إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

9- توسيع هذه الدراسة من أجل التقييم الميداني للإصلاح التربوي على مستوى عينات أكبر والممثلة لكل المؤسسات التربوية الجزائرية.

10- ضرورة المتابعة الميدانية من طرف مفتشي مادة الرياضيات من خلال الزيارات الميدانية والندوات التربوية من أجل الوقوف على واقع الممارسات البيداغوجية وتحديد العقبات الميدانية التي تواجه المعلمين والعمل على إزالتها نظريا وتطبيقيا.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

- 1- توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة (2000). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها، وعملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.
- 2- خالد لبصيص (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف. دار التنوير، الجزائر.
- 3- خير الدين هني(1999). تقنيات التدريس. الجزائر، الطبعة الأولى.
- 4- خير الدين هني(2005). مقارنة التدريس بالكفاءات. الجزائر، الطبعة الأولى.
- 5- سامي محمد ملحم (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى.
- 6- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003). كفايات التدريس. الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 7- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2004). تفريد التعلم في إعداد وتأهيل التعليم. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 8- عبدالرحمان بن سالم (1993). المرجع في التشريع المدرسي الجزائري. مطابع عمار قرفي، باتنة.
- 9- عبد الرحمان عبد السلام جامل (2002). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
- 10- علي راشد (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- 11- فاطمة الزهراء بوكومة (2008). الكفاءة مفاهيم ونظريات. دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 12- فريد حاجي (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات. دار الخلدونية، الجزائر.

- 13- محمد الدريج (2004). التدريس الهادف. دار الكتاب الجامعي، سلطنة عمان، الطبعة الأولى. -
- 14 محمد الصالح حثروبي (1997). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته. دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 15- محمد الطاهر وعلي (2006). بيداغوجيا الكفاءات. الجزائر
- 16- محمد بوعلاق (2004). مدخل لمقاربة التعلم بالكفاءات. قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليلة.
- 17- محمد حسن غائم (2000). مناهج البحث في علم النفس. المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- 18- لخضر زروق (2005). طرائق التدريس الحية ومقاربة الكفاءات. دار هومة، الجزائر.
- 19- لخضر زروق (2003). دليل المصطلح التربوي. دار هومة، الجزائر.

قائمة الوثائق و الرسائل:

- 1- وزارة التربية الوطنية: المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم 2003-2004.
- 2- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- 3- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- 4- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- 5- وزارة التربية الوطنية (2004). مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. اللجنة الوطنية للمناهج.
- 6- وزارة التربية الوطنية. الوثيقة المرافقة للمناهج. السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
- 7- وزارة التربية الوطنية. دليل الأستاذ. السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
- 8- محمد بن حبيلس (2003). المقاربة بالكفاءات. المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 9- المنجد في اللغة والأدب والعلوم (1957). المطبعة الكاثوليكية، بيروت.
- 10- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2000). المشرق، بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

11- حرقاس وسيلة. (2005/2004). مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش. رسالة لنيل شهادة الماجستير تحت إشراف لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية

1- Diane Larsen – Freeman (2000). **Techniques and Principles in Language Teaching**. OXFORD University Press, Second Edition.

الملاحق

المركز الجامعي آكلي محند أولحاج بالبويرة معهد العلوم

الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

استبيان موجه لأساتذة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات

في إطار التحضير لمذكرة بحث لنيل شهادة الماستر وبغية الوصول إلى نتائج موضوعية تخص التدريس بالكفاءات نقدم لكم مجموعة من الأسئلة ونرجو الإجابة عليها بكل موضوعية.

إن المعلومات التي نتحصل عليها الغرض منها علمي بحث.

ولكم الشكر والتقدير

ملاحظة:-

تكون الإجابة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

المحور الأول: بيانات أولية

1- الجنس ذار أنثى

2- المؤهل العلمي

- معهد تكنولوجي

- الجامعة

- المدرسة العليا للأساتذة

3- الأقدمية في مهنة التعليم بالسنوات

4- هل تلقيت تكويناً في مجال المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا

5- هل لديك اطلاع على الموضوع " المقاربة بالكفاءات"؟ نعم لا

المحور الثاني: بنود متعلقة بتوظيف الأساتذة للمنهاج في التحضير التربوي.

6- هل اطلعت على التوجيهات التربوية الخاصة بمنهاج الرياضيات؟ نعم لا

7- هل توظف الوثيقة المرافقة في تحضير الدروس؟ نعم لا

8- هل توظف دليل الأستاذ في تحضير الدروس؟ نعم لا

9- هل يتم انجاز المذارة التربوية وفق المقاربة بالكفاءات؟ نعم لا

10- هل يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في الكتاب المدرسي؟ نعم لا

11- هل يتم تقديم الدروس وفق التسلسل الموجود في المنهاج المقرر؟ نعم لا

12- هل اطلعت على الكفاءات الخاصة بمادتي العلوم الطبيعية والحياة والعلوم الفيزيائية؟

نعم لا

المحور الثالث: بنود متعلقة بتطبيق الأساتذة للطرائق النشطة في التدريس.

13- هل تعتمد على طريقة واحدة في التدريس؟ نعم لا

14- من بين الطرائق التالية ما هي تلك التي تستعملها؟

- أسلوب حل المشكلات: نعم لا
- بيداغوجية المشروع: نعم لا
- دينامية الأفواج: نعم لا
- البيداغوجية الفارقية: نعم لا

في حالة استعمالك لطرائق أخرى ولم تدار، اذآرما

15- حسب تجربتك، هل حسنت هذه الطرائق النشطة من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين في مادة الرياضيات؟

- نعم لا

16- هل تحفز المتعلمين على المشاركة في بناء المفاهيم المقررة؟ نعم لا

17- هل التوقيت الزمني المقرر (1سا) للحصة الواحدة آف لتطبيق الطرائق النشطة؟

- نعم لا

المحور الرابع: بنود متعلقة بانجاز الأساتذة للنشاطات الإدماجية.

18- هل يتم إدراج حصص إدماجية في التوزيع السنوي في نهاية آل فصل مفاهيمي (وضعية إدماجية)؟ نعم لا

19- هل يقدم النشاط الإدماجي على شكل تطبيقات مباشرة؟ نعم لا

20- هل ينجز النشاط الإدماجي؟

- فرديا:

- جماعيا:

21- هل ينجز التلاميذ النشاط الإدماجي في مجموعات؟ نعم لا

22- هل يتم تصحيح النشاط الإدماجي في القسم؟ نعم لا

المحور الخامس: بنود متعلقة بتقويم المتعلمين وفق المقاربة بالكفاءات.

23- هل يتم إدراج الوضعيات التقويمية (الإدماجية) في بناء الاختبارات؟

- نعم لا

24- هل تعتبر السندات ضرورية في بناء الوضعيات التقويمية؟ نعم لا

25- هل تدرج مهمة واحدة في بناء وضعية تقويمية؟ نعم لا

26- هل تدرج أثر من مهمة في بناء وضعية تقويمية؟ نعم لا

27- هل يتم تقويم الوضعية التقويمية وفق شبكة التقويم؟ نعم لا