مجلة الأسرة والمجتمع
مجلة دولية محكمة نصف سنوية
تصدر بثلاث لغات
الترقيم الدولي: ISSN:2392-5337 الترقيم الإلكتروني: EISSN: 2602-6716
FAMILY AND SOCIETY JOURNAL
International Biannual Journal
refereed Issued in three languages
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/236

المجلد: 12/ العدد: 02 (25)/ 2024	تاريخ إرسال المقال:06 / 07/ 2023	تاريخ القبول: 03/ 09/ 2024	تاريخ النشر: 31/ 12/ 2024	الصفحة: 59 – 82

كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة –مديرية التربية بالجزائر وسط –دراسة عاملية–

Revealing the types of difficulties in teaching the integrative and evaluative situation facing teachers in the natural and life sciences unit in the school. - Education Directorate of Center Algiers Area-Factorial study

ربيعة جعفري*	جامعة التكوين المتواصل، (الجزائر)	Doc.djaafri@gmail.com
نصيرة أونيس	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله (الجزائر)	naceraounis@hotmail.fr

ملخص:

تتطلّع هذه الدّراسة التقييمية إلى التعرّف الجلي على مدى كفاءة المدرّسين في تطبيق الوضعيات الإدماجية التقييمية التي تعتمد على نشاطات المتعلّمين وأداءاتهم في حلّ مشكلات الوضعيات الإدماجية بمختلف أنواعها، وفق ما تقتضيه بيداغوجيا الإدماج في عملية التدريس والتقييم في إطار المقاربة بالكفاءات. وتتجلّى أهمية هذه الدّراسة، في تصميم أداة قياسية موضوعية وبنائها باستخدام التحليل العاملي للتحديد المحكم لنوعية الصعوبات التي تواجه المدرّسين في تطبيق الوضعيات الإدماجية التقييمية في وحدة علوم الطبيعة والحياة في المرحلة المتوسّطة. وقد انبلج، من نتائج هذه الدّراسة، وجود خمس (05) صعوبات كعوامل أساسية تحول دون قدرة المدرّسين على تطبيق الوضعيات الإدماجية التقييمية في هذه الوحدة التعليمية التعلّمية. كما بان بوضوح، من نتائج استخدام (اختبار T)، عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين المدرّسين تُعزى إلى عامل الأقدمية في مواجهتهم لهذه الصعوبات أثناء تطبيقهم لهذا النوع من الوضعيات الإدماجية في الدرس مع المتعلّمين.

الكلمات المفتاحية: الوضعية الإدماجية، المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج، مقياس صعوبات تطبيق الوضعية الإدماجية، تقييم الكفاءة.

* المؤلف المرسل: ربيعة جعفري

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

Abstract:

This evaluation study aims to clearly identify the extent of teachers' efficiency in applying the evaluation integration situations that depend on learners' activities and performances in solving the problems of the various types of integration situations, according to what is required by the pedagogy of integration in the teaching and evaluation process within the framework of the competency-based approach. The importance of this study is evident in designing an objective standard tool and constructing it using factor analysis to accurately determine the type of difficulties facing teachers in applying the evaluation integration situations in the Natural and Life Sciences unit in the intermediate stage. The results of this study revealed the existence of five (05) difficulties as basic factors that prevent teachers from being able to apply the evaluation integration situations in this teaching and learning unit. It was also clearly shown, from the results of using the (T-test), that there were no statistically significant differences between teachers attributed to the factor of seniority in facing these difficulties while applying this type of integration situations in the lesson with learners.

Keywords: integration situation, competency approach, integration pedagogy, scale of difficulties in applying the integration situation, competency evaluation.

مقدّمة:

بعد مضي أكثر من عشرين (20) سنة على انخراط الجزائر– بمخطّطها الاستعجالي – في التدريس بالكفايات كباراديغم تربوي وبيداغوجي جديد، يراهن على تفعيل المعرفة والخلق والإبداع، للتخلّص من المخلفات الفاشلة التي نتجت عن تطبيق مرجعيات سلوكية ومعرفية وممارسات بيداغوجية شهدها النظام التربوي التعليمي بالجزائر؛ فمن البيداغوجيا النمطية السلوكية، إلى بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الخلق والإبداع، بيداغوجيا الكفاءات، التي أدمجها صنّاع القرار السياسي عام (2003) كحركة تصحيحية جديدة استهدفت تجاوز المعضلات المثقلة التي خلّفها التدريس بالأهداف، منها: ضعف المردودية التحصيلية (**تعوينات، علي (1986)**)، (**لقديم (1988)**)، (**قلي (1996)**)، (**فضيل (2000)**)، (**لوصيف (2000)**)، (**زلال (2000)**)، (**جعفري (2003)**)، (**بن ميدون، بن زينة (2016)**)، (**عباد، زكريا (2006)**)، (**عوفي (2021)**)، والتسرّب المدرسي، والعزوف المدرسي (**رزوقي، توفيق (2008)**)، والعنف المدرسي (**ميلاط، بوزغلان (2000)**)، والتنمّر المدرسي (**شطيبي (2014)**)؛ والتي انتشرت بصوره سرطانية في كل الأطوار التعليمية بمختلف مراحلها ومستوياتها.

استناداً على هذه المخلّفات الباتولوجية، يمكن القول إنّ المقاربة بالكفاءات قد برزت، كثورة كوبيرنيكية في عالم التربية والتعليم، وذلك لانتقالها من نموذج إبستيمولوجي يركز على تبليغ المعارف إلى نموذج يهدف إلى بناء المتعلّم

نفسه للمعارف (**غريب (2005)، ص218**)، لاستناده على البيداغوجيات الحديثة، منها: بيداغوجيا المشروع، والعصف الذهني، وبيداغوجيا الإدماج الذي يقوم على أساسه التدبير الكفائي بشكل منظم، باتباع أسلوب المجزوءات، وتنظير وتشكيل مسار التعليم وتجزئة البرامج (معارف الأساس والمعارف الثانوية) داخل شبكة مفاهيمية كبرى، تضم كل محتويات الوحدة التعليمية، تقسّم في مقاطع تعليمية؛ حيث يحتوي كل مقطع منها على مجال مفاهيمي معيّن، تُجزّأ معارفه عبر وضعيات إدماجية: بتدرّج مترابط متسلسل ومتكامل يتيح للمتعلّمين أنفسهم بناء معارفهم في بنياتهم المعرفية بنجاعة وفعالية، وفق أهداف، وقدرات، وكفايات محدّدة ومعيّنة، تجعل من المتعلّم الفاعل الرئيس في عملية التعليم والتعلّم. وهذا ما ييسّر لكل المتعلّمين اكتسابها وفق ميولاتهم الشخصية، وإمكاناتهم الذهنية، ومعارفهم، ومواردهم. (**الوثيقة المرافقة للمنهاج (2003) ، (علي (2006))، (غريب (2014))، Perrenoud ((2001))**.

ذلك أنّ الإدماج نسق لا يمكن تجزئته، إذ يتدرّج في بناء الكفاءة من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى المعقد، تتخلّله محطات التقويم والدعم؛ ويُستدل عليه، بالقدرة على مفصلة الموارد والمعارف في إنجاز الوضعيات الإدماجية التعلّمية (بسيطة، أو مركّبة أو معقّدة أو مشكلة أو مسألة...الخ) من قبل المتعلّمين. لذا، يشترط على المتعلّم أن يكون فيه متيقنا في كل لحظة.لأن التعليم في هذه المقاربة لا يشكّل جزاءً أو عقابا؛ بل رافدا من روافد تجويد تعلّم المتعلّم وتحسين فعاليته. (**Raynal (1997)**)

كما يُلزم هذا البناء النسقي، المدرّسين– بدورهم– على مذهب بول بوانكاري بضرورة انتهاج ديداكتيكية، تعمل باستمرار على إعادة تحديد الكفاءة وتنظيمها وتعميمها بدقة، يميّز فيها بين: أهداف التدريس، وأصناف الكفاءات، وسيرورات المحتويات، وسيرورات التكوين، وسيرورات التقويم وفق قدرات المتعلّمين ومكوّناتهم القبلية المكتسبة، المطلوبة لتطوير بيداغوجية التدريس وفق قدرات الفعل وسيرورات منطق المتعلّم والمحتوى. هذا ما يساعد كل المتعلّمين على إعادة بناء بنياتهم المعرفية وتطويرها وفق ديداكتية محكمة تفسح المجال لهم لامتلاك درايات الفعل بتمكن متميّز مقتدر. (**Poincarré (2005)**)

يُستخلص مما ورد، أن التقييم في "بيداغوجيا الإدماج" ينطلق من تصوّر شمولي، تُبنى فيه الكفاءة عبر مسار نمائي ملموس من بداية الفعل البيداغوجي، أي من أول حصة التقويم التشخيصي وصولا إلى آخر أسبوع من نماء الكفاءة في التقويم الإشهادي. ويخطّط لهذا النماء على مدى مراحل واضحة ومحددة؛ بدءا بإرساء الموارد، وصولا إلى معالجة الصعوبات التي تعرقل تعلّم المتعلّم للتعلّم أثناء التدريس وبعده.

استناداً على هذه المنطلقات، يُستنتج أن التقييم الكفائي يصب في صلب معايير الجودة والتحكم؛ إذ يركّز تدريسه على الإنجازات الفعلية التي يحققها المتعلّمون في المنهاج الواقعي (**Le curriculum officiel**) ، لأنّه ينطلق من الممارسات الفعلية التي تحدث في التعلّم. (**Les pratiques réelles de la classe**) (**Develley**، والتي تُعرف بمؤشرات الكفاءة؛ وهي مؤشرات ملموسة واضحة تُقاس من خلالها مستويات الإنجاز وتُكشف نقاط النجاح والخلل التي تُعيق تعلّم المتعلّم في كل خطوة من الخطوات وتُعرقل استيعاب كل مقطع تعليمي ضمن ما يعرف بالوضعية الإدماجية التقويمية؛ وهي تعكس صورة لما يُنتظر من المتعلّم تأديته اعتمادا على قياس مسافة الفرق بين مؤشرات مستوى الأداء الفعلي ومستوى الأداء المتوقع منه. (**حاجي (2005)**)، والذي يُستوجب قياسه وإعادة تنظيمه لتوجيه تعلّم المتعلّم بإحكام من جهة، وتكييف المدرّس لديداكتيكية الدرس وتطويرها وفق زمكانية القسم، من جهة ثانية. ذلك أنّ التقويم، من منطلق هذه البيداغوجيا يندرج ضمن مسعى التشخيص والمعالجة، مما يفرض على المدرّس متابعة سيرورات عمل المتعلّم وتعلّمه وديداكتيكية تدريسه بشكل مستمر. (**الوثيقة المرافقة للمنهاج (2003)**).

وبانتهاج التعلّم الكفائي هذا المنحى، يستطيع المتعلّم أثناء معالجته للوضعية الإدماجية فرز المهم من الأهم للمعارف، وذلك بتشغيله آليات التدبير الكفائي: التعبئة، الإدماج والتحويل. (**بيشو (2010)**)، وهذا ما يسمح له باستثمارها في حياته المعيشية والمهنية فيما بعد. (**Roegiers (2004)**). ذلك أن المعارف المطلقة، في النموذج الكفائي، لا وجود ولا معنى لها، إلا في حالة إقرانها بالمواقف الحياتية التي يعيشها المتعلّم لكي يتحسّس هذا الأخير المنفعة مما يفعله ويتعلّمه. (**حناش (2008)**).

هذه المسائل العلمية الجديدة وثّقتها نتائج الدراسات الميدانية التي أجريت في المدارس الغربية، نذكر منها دراسات: (**Minder (1996)**)، (**Perrenoud (2004)**)، (**Demeure et Strauven (2006)**)، وكذا الدراسات الشهيرة التي قام بها: "**روجيي وأدان**" ''**Roegiers et Aden**''، والتي أكّدت فاعلية آلية الإدماج بقوة في المدرسة الحديثة؛ فقد جاءت هذه الديداكتيكية على حد قولهما: لتحقيق أكبر تحدي، وهو الإنصاف بين كل المتعلّمين في التعلّم والتعليم (**Roegiers et Aden (2003)**)، لأنّ المدخل الديداكتيكي القائم على الإدماج يساعد كل أصناف المتعلّمين: الضعفاء والمتوسّطين، والمتفوقين، في استيعاب المعارف وتحصيلها، لسبب بسيط: أن آلية الإدماج تسمح للمتعلّمين بمراقبة تعلّماتهم وتصحيحها وتحسينها: كماً ونوعاً، طيلة فترات تعلّمهم. (**Roegiers (2003)**)؛ وهذا بفضل تفعيل التقويم التكويني، الذي يساعد كلاً من المدرّس والمتعلّم على التعلّم، بمعنى: apprendre par sens. إنّ هذا البراديغم التعليمي الحديث، اتخذ معنى التعديل المستمر للفعل التعلّمي، لأنه يسمح للمدرّس بالتدخل عندما يحدث أو لا يحدث شيء ما؛ فالتشغيل الكفائي يتحرّك بين ممكن التدخل وإمكانه (**بيشو (2010)**). لذا،

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

فهو أقرب إلى الملاحظة التكوينية منه إلى القياس المعياري الإمبيريقي. إنّها ملاحظة في خدمة ضبط التعلّمات والفعل الديداكتيكي في وضعية الضبط التفاعلي، الذي تركّز فيه الملاحظة على شروط التعلّم لا نتائجه، وهو ما لا يتضح إلا بعد مرور فترة أو فترات من التعلّم. (**Cardinet (1986)**). ما معناه: تحوّل دور المعلم من دور مدرّس إلى دور ملاحظ محترف في وضعية عمل، سواء أكان ذلك في لحظات مناسبة، أو حالات حاسمة أو داخل أشكال تعلّم مختلف ومتنوّع (**Perrenoud (2004)**). إنه تعلّم قائم على المساءلة حول السيرورات المتّبعة في إنجاز عمل أو أداء ما. إنّه كشف للاستدلالات المعرفية في حالة تمشي ما؛ مما يعني الاهتمام بالسيرورات المعرفية أكثر من إنتاجها في المنحى الكفائي، وهذا ما يبلور التحفيز (motivation) لدى المتعلّمين وكشف حاجياتهم، والسعي إلى تنفيذها والعزم على تحقيقها بحب وعزم.

هذا ما أوكدته بعض الدراسات الغربية من إيجابيات فيما يخص التدريس بالإدماج، أمّا نتائج الدراسات العربية، إنْ على المستوى المحلي أو العربي، فقد جاءت معظمها مفنّدة لذلك؛ حيث تصدّرت كلّ مؤلفات عبد الكريم غريب العديدة والكثيرة لتأكيد غرس: الخلط واللبس والضبابية داخل منظومات: التربية والتكوين والبرامج، لانعكاسها السلبي على الممارسات البيداغوجية، سواء في بيداغوجيا الأهداف سابقا، أو بيداغوجيا الكفايات حاليا. وذلك لعدم استيعابها بشكل واف من قبل المسؤولين عن البرامج والمناهج بقطاعي التربية والتعليم، وعدم تهييئ وتأهيل مسبق للموارد التربوية والبشرية اللازمة، مما قاد هذا الأمر، إلى عدة إخفاقات متتالية، ساهمت في تبذير أموال الدولة دون طائلة مرجوة، كما ساهمت في الوقت نفسه في تشكيل خلل معرفي وتدريسي لدى المدرّسين والمتعلّمين على حدّ سواء. (**غريب (2014)**).

كما أقرّ بيشو، في السياق نفسه، عبر إنتاجه العلمي المتميّز في هذا المجال التربوي والتدريسي، بتغييب المنحى العملي في شكله الماكرو تدبيري بالقطاع المدرسي المغربي الذي بقي على حد قوله: حبيس التصييغ النظري القاعدي -في أحسن الأحوال -دون استكشاف الاشتغال الكفائي: التحويل، والتعبئة، والإدماج وإبراز حدود الجوار الاستعاري المفاهيمي لها من قبل كل المسؤولين والمشتغلين بالقطاع التربوي المغربي. (**بيشو (2010)**).

النتيجة نفسها، تمّ التوصّل إليها في دراسة عبد الواحد بوخلوف الموسومة: "بيداغوجيا الإدماج من الناحية النظرية والممارسة البيداغوجية"، والتي أكّدت نتائجها البحثية أن (70%) من المدرّسين يشتكون من ضعف إنجاز الوضعية الإدماجية وفق معايير وشروط الإدماج، في حين ألحّت نسبة (30%) منهم على العزوف الكلّي عن هذه المقاربة، لضعف مستواهم العلمي الذي لا يسمح لهم بفهم الأبعاد النظرية وآليات وتقنيات التدبير الإدماجي وفق ما تستدعيه المقاربة بالكفاءات. (**بوخلوف (2012)**).

كما أنّ نتائج الدّراسة الوصفية التي قام بها "**خالد زار**": بيداغوجيا الإدماج بين تناسق النموذج وإكراهات الممارسة البيداغوجية، أظهرت مقاومة جزء كبير من المدرّسين لتطبيق هذه البيداغوجيا الحديثة، حيث اتخذوا موقفا سلبيا اتجاهها بسبب ضعف الكفاءة التدريسية للمكونين و عدم قدرتهم على تدريس المحتويات المعرفية لهذه المقاربة للمدرسين، مما حال دون قدرة هؤلاء على تمثيل محتواها تمثيلا صحيحا، معرفيا وتطبيقيا، وفق المدخل التدبيري الكفائي.

في هذا السياق، أكّدت دراسات جزائرية، وبقوة، النتائج العلمية نفسها، تزامنا مع بدايات تطبيق هذه المقاربة في كل مراحلها ومستوياتها التعليمية؛ حيث أظهرت دراسة **منود**، عدم تحكم – أغلبية- الأساتذة في تطبيق التقويم باستخدام الوضعيات الإدماجية، إذْ لا يزال التقويم الذي يسعى إلى الاستيعاب المعرفي بدل بنائه وتوظيفه هو السائد. (**منود (2007)**).

كما كشفت نتائج دراسة خطوط- بجلاء- امتناع ومقاومة مُدرّسي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتطبيق استراتيجيات التقويم وفق ما يقتضيه الإدماج، وذلك بسبب ما يتطلّبه ذلك من جهد ووقت كبيرين في التطبيق، خاصة في ظل الاكتظاظ وضعف التكوين الذي خضعوا له في هذا المجال. (**خطوط (2010)**).

بينما أرجعت دراسات أخرى سبب فشل الاشتغال بالكفايات في القطاع المدرسي الجزائري إلى المفتشين بالمرحلتين الابتدائية والمتوسّطة الذين لم يستوعبوا، بعد، المنظور البنائي التدريسي؛ حيث لا يزال كلّ من المدرّسين والمفتشين -على حد سواء تقريبا- يعانون من غموض المجال المفاهيمي Le champ Conceptuel، الذي يتطلبه تدريس محتويات الوحدات التعليمية وتقويمها. (**Devalley (1996)**) (**حناش (2006)**) (**جعفري (2011)**).

وأرجعت الباحثة بليط سبب هذا الإخفاق، في دراستها، إلى ديداكتيكية تصميم محتويات المنهاج الذي يميّزه الكثير من النقص، وما نتج عنه من تطبيق خاطئ لبيداغوجيا الإدماج في الواقع المدرسي الجزائري، حيث أكّدت نسبة عالية من المدرّسين عدم فهمهم لهذه الطريقة البيداغوجية الجديدة وفق ما تمّ تسطيره من محتوى في المنهاج الجديد. (**بليط (2011)**).

وكشفت الباحثة دامخي – كذلك – في دراستها عدم قدرة مُدرّسي الرياضيات بالثانوي على استيعاب مفهوم الكفاءة ومؤشرات تحديدها وفق مستلزمات المدخل الإدماجي، حيث كشفت نتائجها الدراسية ضعف نسب توظيفه: درسا وتقويما من قبل المدرّسين بسبب ضعف التكوين في هذا المجال. (**دامخي (2012)**).

استخلاصاً لهذه النتائج الدراسية، يُستنتج، أن تقويم الكفاءات وفق المنظور البنائي ما يزال يشوبه الكثير من الغلط واللبس، حيث ما يزال المدرّسون يفتقرون للجانب الديداكتيكي وعلاقته بآليات تشغيله: التعبئة والإدماج والتحويل، وهذا ما دفعهم– حتّى اليوم – إلى تشكيل مسافة اتجاهها ومقاومة تطبيقها في الواقع الميداني.

بناءً على ما سبق يمكن القول إنّ الدّراسة الراهنة تندرج ضمن الدراسات التقييمية التكوينية الإجمالية، بهدف تسليط الضوء–بدقة – على نوع وحِدّة الصعوبات التي ما تزال –بعد – تعترض مُدرّسي وحدة علوم الطبيعة والحياة في تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية في مختلف مستويات المرحلة المتوسّطة ببعض المقاطعات التعليمية بالجزائر وسط؛ لإبراز ما إذا كان للتكوينات والتدريبات والممارسات الطويلة والكثيرة التي برمجت في الندوات العلمية والأيام الدراسية دورٌ في تحسين ديداكتيكياتهم التدريسية والتقويمية وتطويرها، لتفنيد أو تأييد نتائج جلّ الدراسات التقييمية الأولى السلبية –إنْ لم نقل كلها – التي أكدت نتائجها ضعف التدريس بالكفاءات في كلّ المراحل التعليمية: الابتدائية والمتوسّطة والثانوية بمختلف مستوياتها. (**أغلال (2005)**)، (**جعفري (2012)**)، (**غلاب (1999)**)، (**لالوش**)، (**فضيل، عبد القادر (2000)**)، (**طاطا يقوت، بشير (2001)**).

2– تساؤلات الدراسة:

بناءً على اشكالية هذه الدراسة، تمّ حصر تساؤلاتها في الأسئلة الموالية، وهي:

1. ما هي أنواع الصعوبات التدريسية التي تواجه مدرسي المرحلة المتوسّطة بمختلف مستوياتها في وحدة علوم الطبيعة والحياة في تدريس المعارف الأساسية (المكوّنات الأساسية) للوضعيات الإدماجية وتقويمها من خلال إنجاز مهامها في السيرورات الأدائية الفعلية للمتعلمين؟
2. ما هي أنماط الصعوبات التدريسية الثانوية المحددة لبنية كل نوع من أنواع الصعوبات التدريسية الأساسية التي تواجه مدرسي المرحلة المتوسّطة بمختلف مستوياتها في وحدة علوم الطبيعة والحياة في تعليم الوضعية الإدماجية وتقويمها؟
3. هل يؤثر عامل الأقدمية المهنية للمدرسين في التقويم الفعال لنواتج تعلم المتعلمين وفق بيداغوجيا الإدماج الكفائي في مختلف مستويات المرحلة المتوسّطة في وحدة علوم الطبيعة والحياة؟

3– فرضيات الدّراسة:

على ضوء هذه التساؤلات تمّ تحديد فرضيات هذه الدراسة، وهي:

- يواجه مدرسو المرحلة المتوسطة صعوبات تدريسية تتراوح بين العمومية والنوعية في أجرأة المعارف الأساسية التي تضمها المحاور الكبرى لإنجاز الوضعية الإدماجية التقييمية وفق ما يقتضيه التدريس الكفائي في وحدة العلوم الطبيعية والحياة؟
- يواجه مدرسو المرحلة المتوسطة صعوبات تدريسية تتراوح بين العمومية والنوعية في أجرأة البنية المعرفية الثانوية (مؤشرات المعارف الأساسية) لإنجاز الوضعية الإدماجية التقويمية وفق ما يقتضيه التدريس الكفائي في وحدة العلوم الطبيعية والحياة؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي علوم الطبيعة والحياة في إعداد الوضعيات الإدماجية التقييمية وتدريسها للمتعلمين بمختلف مستويات في المرحلة المتوسّطة، تُعزى لعامل الأقدمية المهنية (±12 سنة).

4 – أهداف الدراسة:

– إعداد محك مرجع، لتحديد المحاور الكبرى (العوامل الأساسية) والمحاور الصغرى (مؤشرات متغيرات) المحددة للصعوبات التدريسية الأساسية التي تواجه المدرسين في إعداد مهام الوضعيات الإدماجية التقييمية لتدريسها للمتعلمين وفق بيداغوجيا الإدماج الذي يستلزمه التدريس الكفائي في وحدة علوم الطبيعة والحياة بمختلف مستوياتها ومراحلها.

– التحليل العاملي الدقيق لعناصر البنية المعرفية التي تشملها الصعوبات التدريسية الكبرى، لكشف الخصائص التي ينفرد بها كل نوع من أنواع الصعوبات التدريسية الأساسية. وهذا يعني كشف وتعيين نوع وحدة القصور الذي يعاني منه مدرسو هذه الوحدة التعليمية في تدريس المعارف الأساسية والثانوية للوضعية الإدماجية من البداية إلى النهاية بدقة ووضوح. ويتدرج القصور– بعد القوة والضعف– في تخطيط الدرس وتقويمه في سلم تقديري يتراوح مابين قوي جدا وضعيف جدا.

–* إن الكشف الجلي لنوع القصور و تعيين شدته ، بتحديد نسب الأوزان التراكمية لتقدير قوتها وجوهرها في المحاور الكبرى والصغرى .يسمح لنا بالتعرف الجلي لمواطن القوة ومواطن الضعف، الذي يعاني منه مدرسو علوم الطبيعة والحياة في التقويم الفعال لنواتج تعلم المتعلمين في هذه الوحدة التعليمية .

5– أهمية الدراسة:

– إمداد المفتشين والمسؤولين القائمين على التكوين بمحك مرجع موضوعي–دليل أو خطاطة إعداد وبناء الوضعية الإدماجية التقويمية – يمكنهم من التشخيص الدقيق للصعوبات التدريسية الفعلية الأساسية والثانوية في هذه الوحدة التعليمية، وكشف قوتها وشدتها وعمقها في البنية العاملية التي يشملها كل نوع من أنواعها.

– إن هذا المحك التشخيصي، يساعد في كشف التباعد الموجود بين الأداء الفعلي للتقويم والأداء المتوقع منه. وذلك بدراسة التباين، للمقارنة بين الممارسات اليومية الفعلية المطبقة في إنجاز مهامات الوضعية الإدماجية التقويمية من قبل المدرسين في تدريس هذه الوحدة التعليمية وبين الممارسات المستهدفة النهائية المنتظرة منهم.

– إن التقويم التشخيصي والإجمالي العادل بمساءلة المدرسين من خلال تقديرهم الذاتي لنوعية ونوع الصعوبات التدريسية يسمح لنا بالتشخيص الدقيق لنوع القصور وتعيين حدته. وهذا يعني، فهم المعيقات والتنبؤ والتخطيط الدقيق للبرامج التكوينية والاستراتيجيات التدريسية العلاجية وفق الحاجات الحقيقية القائمة. وهذا ما سيسهم في تجاوزها بشكل ناجع وفعال في المستقبل.

– توعية المسؤولين والقائمين على التعليم والتكوين بنوعية الخطط التكوينية والتدريسية الواجب تسطيرها وبرمجتها في البرامج التكوينية وفق النتائج الموضوعية المتوصل إليها من خلال هذه النماذج التشخيصية المحكية الملائمة والدقيقة. وهذا ما سيسمح للمدرسين بوعي الصعوبات التدريسية وتبصيرهم بديداكتيكيات تجاوزها بمهارة وفعالية. وهذا يعني تجاوز العشوائية التي لاتزال تسود التكوين بالقطاع التعليمي الجزائري والتخلي عنها مستقبلا.

6– منهج الدّراسة وإجراءاتها:

6–1 تعريف مفاهيم الدراسة وتحديدها

6–1–1 تعريف الوضعية الإدماجية

هي وضعيات تعلمية أو وضعيات تقويمية متنوعة: بسيطة ومركبة ومعقدة ومسألة ...الخ تقدم عادة في شكل وضعية مشكلة للمتعلمين لملاحظة سيروراتهم الأدائية الفعلية المتبعة من قبلهم في إنجاز العملية التعلمية التعليمية، وتستهدف هذه الوضعيات إلى حث المتعلمين للانتباه والتركيز، من أجل مساعدتهم في تعبئة وتجنيد وإدماج وتحويل المكتسبات القبلية (المعارف–معارف الأداء – معارف الإتقان –معارف التواجد– المهارات – المواقف...) التي يستلزمها تحقيق أهداف وسيطية أو أهداف نهائي" (هني (2005))، (غريب (2010)).

6–1–2 تعريف الإدماج:

هو ديداكتيك يستخدم فيه مفهوم الإدماج لتجنيد وربط المتعلمين والمدرسين بشكل نسقي دقيق، منتظم، متفاعل، مترابط ومتكامل بين: المعارف والدرايات والمهارات والمواقف ودرايات التواجد... للتعلم الفعّال للتعلم.

لتحقيق الكفاية المستهدفة التي لها القدرة على فعل التحويل في فعل التعلم بشكل مستمر ومتطور في إطار التدريس الكفائي وفق مقتضيات إكراهات contraintes de la réalité الواقع ومتطلباته ومشكلاته، وهذا ما سيضفي معنى على تجربة التعلم والتدريس. (**بيشو، ص ص 44–45**)، (**الوثيقة المرافقة للمنهاج الرسمي (2003)**).

6–1–3 تعريف التقويم:

هو عملية من السيرورات الإجرائية المنتظمة التي يتبعها المدرس في تدريس جميع، مراحل، وخطوات وعمليات ... الوضعية الإدماجية التقويمية للمتعلمين في درس التقويم. إنها سيرورات إجرائية دقيقة تترجم مدى فعالية ودرجة تحكم المدرسين في الكفاءة التدريسية وفق محك المرجع. وتقاس هذه الكفاءة في ضوء الأداءات الفعلية للمدرس الوضعية الإدماجية التقويمية– أي ما يستطيع المدرس انجازه بالفعل– وليس مايتوقع منه من أهداف. ويتم ذلك باستخدام الملاحظة المباشرة أو التقرير الذاتي الكتابي أو الشفوي للصعوبات التدريسية من قبل للمدرسين.

6–1–4 تعريف صعوبة تدريس الوضعية الإدماجية التقويمية:

هي درجة ونوع القصور الذي يواجهه المدرسون في إعداد وتدريس المحاور الوصفية الكبرى (المعارف الأساسية) والصغرى (المعارف الثانوية) للوضعية الإدماجية التقويمية، ضمن تمشي نسقي بنائي مستهدف، أي لمتوقع تحقيقة من قبل المدرسين قبل، وأثناء وبعد الدرس. إنها بنية معرفية ديناميكية مترابطة، ومتفاعلة، ومتكاملة ... تندمج فيها معارف، ودرايات، وكفايات، ومهارات ومواقف ...الخ المدرسين، لتترجم مدى درجة تحكم المدرسين المنهجي والإجرائي في إعداد بنية الوضعية الإدماجية التقويمية (المعارف الأساسية والثانوية) وسيرورات إنجازها مع المتعلمين في هذه الوحدة التعليمية. وتحدد نوعية الصعوبات التدريسية ودرجتها في هذه الدراسة من خلال التقرير الذاتي الكتابي لها من قبل المدرسين. وذلك بوضعهم علامة(X) في خانة التقدير المناسبة للقصور والتي تتراوح درجتها القصوى ما بين: دائما – أحيانا – أبدا لكشف نوع الصعوبة ونوعيتها وتقدير نسبتها التراكمية بدقة وجلاء.

6–1–5 تعريف البنية العاملية:

يقصد بالبنية العاملية المكونات العاملية ذات الدلالة للمتغيرات أو الاختبارات أو المحددات الباراميترية الخاضعة للتحليل العاملي. (الزيات (2013)، ص 501)

6–2 تحديد منهج الدّراسة:

تعتبر خطوة تحديد المنهج، أهم خطوة في البحث، لأن على أساسه يتم الحكم على مصداقية نتائجه. فإذا كان المنهج المتبع في الدّراسة صحيحا، كانت النتائج صحيحة؛ أما إذا كان المنهج خاطئا كانت النتائج خاطئة بالضرورة. (**جعفري (2006)**). وقد اعتُمد المنهج الوصفي في هذه الدّراسة، لأنه يتماشى مع طبيعة موضوعها، حيث

يساعد على اتباع طرق موضوعية في جمع البيانات ووصفها وتصنيفها وتحليلها لتفسير ظاهرة معيّنة في العلوم الاجتماعية أو الإنسانية بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية محددة، بغية فهمها وكشف جوانبها للوصول إلى الأهداف المسطّرة. (**الراشدي (2000)**).

6-3 تحديد عيّنة الدراسة:

طبقت هذه الدّراسة عام (2014/2013) على عيّنة قصدية قوامها مائتان وستّون (**260**) مدرّساً في وحدة علوم الطبيعة والحياة، يعملون في جميع مستويات المرحلة المتوسّطة التابعة لمديرية التربية بالجزائر وسط، ثمّ قسّمت هذه العيّنة إلى مجموعتين: ضمت المجموعة الأولى المدرّسين الذين امتهنوا التعليم سنة (2003)، أي مع انطلاق التدريس بالكفاءات في القطاع المدرسي الجزائري، والذين تُقدّر أقدميتهم المهنية باثنتي عشرة سنة (12 سنة)، في حين تتكوّن المجموعة الثانية من المدرّسين المخضرمين والذين تزيد أقدميتهم المهنية عن (12 سنة)، أي أنّهم امتهنوا التدريس قبل وبعد التدريس بالكفاءات.

6-4 كيفية تصميم فقرات وبنود المقياس:

لتصميم المحتوى الداخلي والخارجي للمقياس –فقراته وبنوده– تم جرد الصعوبات التي يعاني منها مدرسوا هذه الوحدة التعليمية بإتباع المنهج الآتي:

- الاطلاع على الدراسات الميدانية التي تناولت الصعوبات الأكاديمية التدريسية التي يعاني منها المدرسون في هذه الوحدة التعليمية.
- الاطلاع على الإطار المعرفي النظري للبحوث التي أجريت حول صعوبات تطبيق الوضعية الإدماجية وكشفها.
- استخلاص مختلف أنواع الصعوبات التدريسية الأكثر شيوعا وتواترا والحصر الموضوعي الدقيق لها، التي قد تواجه المدرسين في تطبيق الوضعيات الإدماجية التقويمية في هذه الوحدة التعليمية. وعليه، فقد قدر المجموع الكلي لصعوبات تدريس الوضعيات الإدماجية التقييمية وتطبيقها بأربعين (40) بندا.

وباعتماد **طريقة Likert** في القياس، تمّ صياغة هذه المجموعة من البنود، المعبّرة عن صعوبات تطبيق الوضعيات الإدماجية التقييمية وفق اتجاهين: اتجاه إيجابي واتجاه سلبي. حيث يضم كل اتجاه منهما ثلاثة (03) بدائل (دائما – أحيانا – أبدا). وحدّد تسلسلها بأوزان تتراوح ما بين(1-3) في البنود الإيجابية، وما بين (1-3) في البنود السلبية. لعرضها على المدرسين لتحديد نوع الصعوبات التي تواجههم أثناء تدريس الوضعية الإدماجية التقييمية. وذلك، تماشيا مع طبيعة المنهج الوصفي الذي يجمع الحقائق ويعالجها ويحللها تحليلا دقيقا يساعد الباحث في استخلاص النتائج التي تؤكد أو تنفي الظاهرة محلّ الدّراسة (**الراشدي (2000)**).

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

6-5 تحديد فقرات و بنود الأداة القياسية:

باستخدام برنامج (**SPSS**) واعتماد الطريقة الإحصائية (PCA) تم استخراج المكونات (العوامل)، أي الصعوبات الأساسية الأكثر شيوعا لدى عينه الدراسة في تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية. والممثلة كالآتي:

جدول رقم (01) يمثّل المكونات العاملية بعد التدوير لصعوبات تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية لدى هذه العينة

أرقام المكونات	عدد الفقرات التي تشبعت على المكون	استخراج الجذر الكامن		التباين بعد التدوير
		النسب المائوية للتباين	النسب التراكمية	الجذر الكامن بعد التدوير
1	11	0.78	11.078	3.472
2	7	6.019	17.098	2.639
3	7	5.213	22.311	2.744
4	3	4.452	26.763	2.022
5	3	4.113	30.875	1.992

يوضح هذا الجدول، نسب التباين للمكونات الأكثر ظهورا بعد التدوير. وتفيد الجذور الكامنة في تحديد المكونات التي يجب الخروج منها من التحليل العاملي. ويعد الجذر الكامن أحد المعايير للإبقاء على المكونات التي يزيد جذرها على (01) (**SPSS**). (**أبو علاء، رجاء (2006)** وعليه، فقد حددت أسماء المكونات الخمسة في خمس (05) صعوبات تدريسية وهي:

- **المكوّن الأول**:

تمحورت خاصية الصعوبة التدريسية في المكون الأول في: صعوبة التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج الذي يقتضيه التدريس الكفائي بسبب ضعف التكوين.

- **المكون الثاني**: تمحورت خاصية الصعوبة التدريسية في المكون الثاني في: صعوبة التحكم في شروط إعداد الوضعية الإدماجية وتقويمها.
- **المكوّن الثالث**: تمحورت خاصية الصعوبة التدريسية في المكون الثالث في: تمسّك المدرسين بطرق التقويم السلوكية والمعرفية.
- **المكوّن الرابع**: تمحورت خاصية الصعوبة التدريسية في المكون الرابع في: صعوبة تحديد الكفاءات المستهدفة في الوضعية الإدماجية التقويمية.
- **المكوّن الخامس**: تتمحور خاصية الصعوبة التدريسية في المكون الخامس في: اكتظاظ الأقسام وصعوبة التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج الكفائي.

7- دراسة صدق و ثبات المقياس:

باعتماد التحليل العاملي (**Factor Analysis**) تمّ استخراج العوامل الأساسية لصعوبات تدريس الوضعية الإدماجية التقويمية و تحديدها . –كما طبق اختبار **بارتلات و** (**KMO**) لاختبار مدى كفاية عيّنة هذه الدراسة، وعليه فقد أسفر التحليل الإحصائي على كفاية هذه العينة وإمكانية إجراء الدراسة العاملية عليها، كما هو مبين في الجدول رقم 2 وهي:

جدول رقم (02) يمثّل: نتائج اختبار كفاية العيّنة و(KMO)

0,638	**مقياس كفاية العيّنة – مير – أولكن** **Kaïser – Mayer – Olkim: Measure of sampling adequacy**	
1953,304	**Approx.chisquare**	**اختبار بارتلات** **Bartlett of Sphericity**
741	**df**	
0,000	**Sig**	

وعليه، فإن نتائج هذا الجدول تشير إلى أنّ مقياس كفاية العيّنة لـ **كايزر – مير – أولكن** (**KMO**) يساوي(0,638) ؛ وحسب توصية "كايزر" فإن هذه القيمة، تشير إلى أنّ حجم العيّنة مقبول. وهي ملائمة لإجراء التحليل العاملي عليها. كما أنّ قيّمة (KMO)، جاءت أكبر من 0.50. وهذا يدل، على أنّ عيّنة هذه الدّراسة التي حصلنا من خلالها على مصفوفة معاملات الارتباط للبنود، قد جاءت متجانسة على مستوى كل متغير، في هذه الدّراسة.

وبالنظر إلى **اختبار بارتلات** (Bartlett test) الذي يفحص مصفوفة الوحدة –الجدول رقم 2، نلاحظ أنّه يساوي (1953,304) بدرجة حرية (df) مقدارها 741 ومستوى دلالة يساوي (0,000) والتي هي أصغر من (0,50)، مما ينم عن وجود دلالة إحصائية؛ وهي تشير إلى وجود بعض الارتباطات الجيدة بين متغيرات الدّراسة أي بنودها. وعليه، فإن استخدام التحليل العاملي مناسب لتحليل بيانات هذه الدّراسة.

كما أظهر التحليل العاملي لفقرات المقياس وبنوده، وجود درجة عالية من الصدق قيمتها (0,301) للتشيعات في فقرات المقياس والممثل للصدق العاملي للمقياس؛ وهو يمثل في الواقع، معامل الارتباط بين ما هو مشترك أو عام، في مجموعة البنود الخاصة بالتحليل. أما **اختبار الفاكرونباخ**، فقد قدّر بـ (0,78) عند 0,01، مما يعني أنّ درجة ثبات هذا المقياس عالية.

8- الدراسة الوصفية التحليلية لفرضيات الدراسة:

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

بعد الدّراسة الخصائص السيكوميترية (الصدق، الثبات) للمقياس، تمّ الاتصال بمفتشة وحدة علوم الطبيعة والحياة، ببلدية الجزائر الوسطى التي تؤطر متوسّطات الجزائر وسط الكائنة بـ: القصبة، وباب الوادي، ووادي قريش، وبني مسوس، وبوزريعة، وبن عكنون والأبيار؛ حيث زوّدتنا برزنامة ندوات الفصل الأول للسنة الدراسية 2015/2014 المبرمجة لمدرّسي هذه الوحدة التعليمية، وذلك من أجل توزيع المقياس عليهم في الندوات التربوية التكوينية التي تخصص لهم في مجال المقاربة بالكفاءات لجمع البيانات وتفريغها باستعمال برنامج التحليل SPSSللدّراسة الإحصائية لفرضيات الدّراسة.

8-1 المكوّنات الأساسية (المحاور الكبرى) صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية للمقياس

8-1-1 التحليل العاملي لمصفوفة الارتباطات لاستخلاص مصفوفة المكوّنات الأساسية:

أجريت التحليلات العاملية بطريقة المكوّنات الأساسية، ثم أديرت العوامل المباشرة تدويرا متعامدا **بطريقة الطاريماكس** من وضع كايزد، فاستخرجت خمسة(05) عوامل، كما حدّد المعيار التحكمي للشبع الجوهري في بنود المقياس بـ $0,3 \leq$ وثلاثة تشبعات جوهرية لكل عامل على الأقل؛ كما استغل أيضا محك "جتمان" للجذر الكامن بـ $0,1 \leq$؛ وقد بانت هذه المكوّنات بعد التدوير في الجدول رقم(3).

جدول رقم (03) يمثل خصائص المكوّنات الأساسية لصعوبات تدريس الوضعية الإدماجية التقويمية.

المكوّن الأول: صعوبة تدريس التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج الذي يقتضيه التدريس الكفائي			
العدد	رقم البند	نصوص البنود	التشبعات
1	03	أقوم بأجرأة معايير شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية التقويمية إلى مؤشرات.	0,356
2	06	أحافظ على التنظيم الترابطي للمفاهيم عندما أبني الوضعية الإدماجية التقويمية في هذه الوحدة التعليمية.	0,552
3	10	أحدّد بدقة التعلّمات المراد إدماجهافي الوضعية الإدماجية قبل كل عملية تقويم	0,354
4	11	أحدّد بدقة الكفاءات الأكثر تمثيلا للمفهوم الإدماجي.	0,548
5	19	أربط بين الكفاءات المرحلية المستهدفة الهدف الختامي للإدماج عند التقويم.	0,389
6	20	أربط بين الوحدة المفاهيميةو الهدف الوسيطي للإدماج.	0,579
7	21	أدمج وضعية إدماجية تقويمية غير مألوفة بالنسبة للمتعلّم في عملية التقويم.	0,579
8	22	أربط بين الإدماج الوسيطي والتقويم المستمر.	0,532
9	24	أراقب قدرة المتعلّم في تعبئة موارده وتوظيفها في أداءاته الفعلية للوضعية.	0,369
10	27	أمنح فرصة اختيار كل معيار في 3 مناسبات على الأقل للمتعلم.	0,497
11	28	أعتمد في صياغة أسئلة التقويم على مؤشرات الكفاءة الواردة في المنهاج.	0,470
المكوّن الثاني: صعوبة التحكم في شروط إعداد وتقويم الوضعية الإدماجية			

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

العدد	رقم البند	نصوص البنود	التشبعات
1	32	أمنح المتعلّم 3/2 من المجموع الكلّي للنقاط عند تحكمه في معايير الحد الأدنى.	0,343
2	33	أمنح المتعلّم 1/ 4 من إجمالي النقاط عندما يتحكم في معيار التميز (الإتقان).	0,333
3	36	أنجز وضعيات بسندات أساسية.	0,347
4	37	أنجز وضعيات بسندات مشوّشة وأخرى أساسية.	0,579
5	38	أطرح 3 تعليمات في الوضعية.	0,661
6	39	أطرح تعليمات مستقلة الواحدة عن الأخرى.	0,440
7	40	أطرح تعليمات بنفس مستوى التركيب.	0,332
المكوّن الثالث: صعوبة تمسّك المدرسين بطرق التقويم: السلوكية والمعرفية			
1	05	من الصعب أن أتخلى عن أسلوبي القديم (السلوكي والمعرفي) في التقويم.	0,337
2	16	أبذل جهدا من أجل معرفة مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل فترة تعلّمية.	0,562
3	17	أفرّق بصعوبة بين الهدف الوسيطي للإدماج والهدف الختامي للإدماج.	0,323
4	18	أربط بين الهدف الوسيطي للإدماج والكفاءة القاعدية عند التقويم.	0,551
5	31	أجد صعوبة في اختيار الوضعيات التقويمية الأكثر تمثيلا للكفاءة المستهدفة.	0,376
6	34	أخطط عند الانتهاء من تعلّمات كل كفاءة للتقويم الإدماجي.	0,550
7	35	من الصعب إمداد المتعلم بسندات واقعية أثناء إنجازه الوضعية الإدماجية التقويمية.	0,490
المكون الرابع: صعوبة تحديد الكفاءات المستهدفة في الوضعية الإدماجية التقويمية.			
1	29	أنجز وضعيات تعليمية تقويمية غير مألوفة عند إجراء التقويم.	0,630
2	25	أراقب الأداء الفعلي لسيرورة إنجاز المتعلّم لآلية التحويل.	0,722
3	41	أصيغ وضعيات تعلمية تقويمية لمراقبة أداءات المتعلّم الفعلية في كيفية تجنيد موارده.	0,422
المكوّن الخامس: صعوبة اكتظاظ الأقسام لتدريس الوضعية الإدماجية التقويمية			
1	12	من الصعب معالجة وتصحيح أخطاء كل متعلّم على حدى أثناء إدماجه الموارد.	0,689
2	13	يسمح الوقت المخصص لتدريس هذه الوحدة، بإنجاز نشاط إدماجي تقويمي لمراقبة مدى اكتساب المتعلّم للكفاءة المستهدفة.	0,596
3	26	أدرّب المتعلّمين على آلية إدماج الموارد في هذه الوحدة التعليمية قبل تقويم كفاءتهم.	0,495

جدول رقم (04) يمثّل: نسب تباين المكوّنات قبل وبعد التدوير

المكوّنات	استخراج الجذر الكامن			التباين بعد التدوير
	الجذر الكامن قبل التدوير	النسب المئوية للتباين	النسب التراكمية	الجذر الكامن بعد التدوير
1	4,321	11,078	11,078	3,472
2	2,348	6,019	17,098	2,639
3	2,033	5,213	22,311	2,744
4	1,736	4,452	26,763	2,022

5	1,604	4,113	30,875	1,992

يوضّح الجدول رقم (04) نسب تباين المكوّنات قبل وبعد التدوير، والمكوّنات الأكثر ظهورا؛ حيث تسمح الجذور الكامنة بتحديد المكوّنات التي يجب الخروج بها من التحليل العاملي. ويُعدّ الجدول الكامن أحد المعايير التي تنصّ على الإبقاء على جميع المكوّنات التي يزيد جذرها عن (01) وهو معيار أساسي في (**SPSS**) (**أبو غلام رجاء،(2006)**).

وبملاحظة الجدولين: رقم 3 و4 فقد سمّي المكوّن الأول: ضعف التكوين في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات. قد تشبع هذا المكوّن بأحد عشر (11) بندا، وهي على التوالي: -22-20-21-19-11-10-06-03) (28-27-24؛ وتمثل هذه البنود نسبة (27,5%) من إجمالي بنود المقياس التي أدخلت في التحليل العاملي.

وقدّر الجذر الكامن قبل التدوير بـ(4,321)، أما بعد التدوير فبلغ (3,472)، أما بالنسبة للتباين المفسّر فقد وصل إلى (11,078)، أما النسبة التراكمية للتباين لنفس العامل فقد بلغت (11,078).

وسمّي المكوّن الثاني: "صعوبة التحكم في شروط إعداد وتصحيح الوضعية الإدماجية". وقد بيّن الجدول رقم 03 تشبع البنود السبعة الممثلة لهذا المكوّن، وهي: 32، 33، 36، 37، 38، 39، 40؛ وتمثل هذه البنود نسبة قدرها (17,5) من إجمالي بنود المقياس التي أدخلت في التحليل العاملي.

وقدّر الجذر الكامن بـ(2,438) قبل التدوير وبعد التدوير بـ(2,639)، أما نسبة التباين المفسّرة فقد قدّرت بـ (6,019)؛ وقدّرت النسبة التراكمية للتباين بـ(17,078).

وسمّي المكوّن الثالث: التمسّك بطريقة التقويم السلوكية والمعرفية السابقة؛ وقد تشبّع هذا المكوّن بسبعة (07) بنود وهي:05 ، 16، 17، 18، 31، 34، 35. وتمثل هذه البنود نسبة قدرها (17,5%) من إجمالي بنود المقياس؛ حيث بلغ الجذر الكامن قبل التدوير (2,033) وبعد التدوير (2,744). وحدّدت نسبة التباين المفسرة بـ (5,213)، والنسبة التراكمية بـ(22,311). وسمي المكوّن الرابع: "أهداف التقويم". وقد تشبّع هذا المكوّن بثلاثة (03) بنود، وهي:23، 41،25؛ وتمثل هذه البنود نسبة 75%من إجمالي بنود المقياس التي أدخلت في التحليل العاملي. وقد بلغ الجذر الكامن قبل التدوير (1,736) وبلغ بعد التدوير (2,022)، وقدّرت نسبة التباين بـ(4,452) ، أما النسبة التراكمية فقدّرت بـ(26,763) .

وسمي المكوّن الخامس: "علاقة اكتظاظ الأقسام بصعوبة إجراء التقويم الكفائي". وقد تشبّع هذا المكوّن بثلاثة (03) بنود، وهي: 12، 13، 26؛ وتمثل هذه البنود نسبة (7,5 %) من إجمالي بنود المقياس. وقد بلغ الجذر الكامن قبل التدوير (1,604) وبعد التدوير (1,992).أما نسبة التباين المفسرة فقد قدّرت بـ(4,113) والنسبة التراكمية بـ(30,875).

جدول رقم (05): يمثل الفروق بين مُدرّسي علوم الطبيعة والحياة في تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية بالمرحلة المتوسّطة تُعزى لعامل الأقدمية (12±) سنة.

الأقدمية في التدريس	العيّنة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	اختبار "ث"	الدلالة
أقل من 12 سنة	55	93,89	6,70	2,58	0,913	غير دال
أكثر من 12 سنة	205	92,87	7,50			

يبيّن الجدول رقم (05) نتائج اختبار "Test "T لعينتين مستقلتين، والذي قدر بـ (0,91) وهي قيمة غير دالة. مما يدل على عدم وجود فروق في مواجهة الصعوبات في تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية بين مُدرّسي علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسّط تُعزى لمتغير الأقدمية في التدريس (12 ±) سنة.

9- تحليل نتائج الدّراسة وتفسيرها:

دراسة الفرضية الأولى: يواجه مدرسوا المرحلة المتوسطة صعوبات في أجرأة معايير المحاور الكبرى (المعارف الأساسية) للوضعية الإدماجية التقييمية وفق ما يقتضيه التدريس الكفائي في وحدة العلوم الطبيعية و الحياة ، كشفت نتائج دراسة الفرضية الأولى باستخدام التحليل العاملي وجود خمسة (05) مكونات –عوامل أساسية– تضم الصعوبات التدريسية الأساسية التي تواجه المدرّسين في تقييم المتعلّمين وفق بيداغوجيا الإدماج في هذه الوحدة التعليمية . والتي سميت ورتبت حسب أهمية تشبّعها في الآتي:

- صعوبة تدريس التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج الذي يقتضيه التدريس الكفائي
- صعوبة التحكم في شروط إعداد الوضعية الإدماجية و تقويمها :
- التمسّك بطرق التقويم السلوكية والمعرفية السابقة.
- صعوبة صياغة الكفاءات المستهدفة .
- اكتظاظ الأقسام وصعوبة إجراء التقويم الكفائي.

وعليه، فقد برزت تشبّعات العوامل الخمسة بشكل جوهري؛ حيث بلغت نسبة تشبع المكوّن الأساسي الأول (27,5%). وقد جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج الدّراسة التي قام بها "لكحل"، والتي أثبت فيها: ضعف التكوين البيداغوجي في استراتيجيات التدريس الفعّالة على مستوى التقويم للمدرّسين؛ بسبب ضعف التكوين الذي يتلقاه هؤلاء في مجال التدريس بالكفاءات من قبل المفتشين التربويين في الندوات التربوية، والذي انعكس سلبا بالضرورة على تكوين المتعلّمين. **(لكحل، ص 20)**.

عنوان المقال: كشف أنواع صعوبات تدريس الوضعية الإندماجية التقويمية التي تواجه المدرسين في وحدة العلوم الطبيعية والحياة بالمدرسة - مديرية التربية بالجزائر وسط - دراسة عاملية -	اسم ولقب المؤلف1: ربيعة جعفري اسم ولقب المؤلف2: نصيرة أونيس	المجلد: 12 / العدد:02(25) / 2024	الصفحة: 59 – 82

وتتفق نتائج تشبع المكوّن الثاني (17,5%): صعوبة التحكم في شروط إعداد الوضعية الإدماجية وتقويمها ، مع نتائج دراسة خطوط والتي خلصت إلى عدم قدرة أغلبية مُدرّسي وحدة العلوم الطبيعية والحياة على إعداد شبكة التصحيح التي تتضح من خلالها – على مذهب (**Scall(s) (98)**) – الخاصّية الدلالية المفاهيمية التي تسمح للمدرّسين بإعطاء حكم تقييمي موضوعي لعدم تكوينهم من قبل المفتشين في كيفية إعداد المعايير وأجرأتها في مؤشرات دقيقة في شبكة التصحيح التقييمية للكفاءات المستهدفة المراد تحقيقها من قبل المتعلّمين، والتي يستند على أساسها المدرّسون في إقرار الدرجة التحصيلية الفردية المكتسبة من قبل كل متعلّم بعد إخضاعه لأي نموذج ديداكتيكي من أجل التأكد من درجة تحقق أو عدم تحقق الكفاءات المستهدفة؛ وذلك بمقارنة الدرجة الكلية العامة للمعيار، والدرجة التحصيلية الفردية للمتعلّم، والتي تُحدّد على أساسها نسبة نجاح أو فشل المتعلّمين.

هذه المفاهيم التقويمية الجديدة، التي ينطلق منها التقويم بالكفايات، ما تزال تعوزها الكثير على مستوى فهم دلالاتها المعرفية، وآليات تشغيلها، للتدريس الفعّال لمحتويات وحدة العلوم الطبيعية والحياة؛ وهو ما أرجعته العطوي (2010) في دراستها إلى ضعف التكوين في مجال التقويم للمدرسين بالمدرسة الجزائرية، حيث ما يزال هذا الأخير يكتنفه النقص الكبير، وهو بعيد جدا عن مستلزمات التقويم ومتطلباته وشروطه وفق المرجعية المعرفية النظرية والتطبيقية لبيداغوجيا الإدماج.

وفي ظل تغييب التكوين القائم على فعل الدلالة، يتوجّب على المدرّسين لتجاوز هذه المعضلات الوعي المحكم بالشروط التي يُرتكن عليها في إعداد الوضعية الإدماجية التقييمية، والمتمثلة وفق ما اتفق عليه كل من (**Deketele (96)**، (**Meirieu (93)**)، (**Rogiers (2005)**) و(**Boilevin (2005)**)، في:

ضرورة التعرّف على المكتسبات المستهدف إنجازها أو إدماجها أو تقويمها من المحتويات الدراسية والموارد المعرفية.

- ضرورة تحديد الهدف العائق المراد تجاوزه من قبل المتعلّمين في الوضعية الإدماجية التقييمية.
- تحديد مكوّنات الوضعية الإدماجية :السياق والسندات والتعليمات.
- تنظيم مكوّنات الوضعية في سياق متكامل ومتدرّج، مما يسمح للمتعلّمين باستيعاب مختلف الدلالات المتضمنة في الوضعية التقييمية.

كما أكّدت –أيضا – دراسة كل من (**خطوط رمضان (2010)**) و(**يعقوب الثور، أحمد (2007)**)، أن المدرّسين لا يمتلكون المعارف الأساسية التي تمكّنهم بسهولة من إعداد أسئلة الاختبارات بطريقة صحيحة. ويرجع سبب هذه الصعوبات وفق ما توصلت إليه نتائج دراسة (**بن سي مسعود (2008)**) إلى عدم تكوين المدرّسين في مجال إعداد أسئلة الاختبارات وكيفية تقويمها وتقييمها.

كما جاءت نتائج هذه الدّراسة متوافقة مع نتائج دراسة (**الداخلي** (**2008**)) بخصوص وجود نقص في توظيف كل أنواع الوضعيات وأشكالها من قبل المدرّسين في العملية التقويمية – التقييمية. وقد فسّرت دراستا كل من (**بن سي مسعود** (**2008**)) و(**الداخلي** (**2008**)) علّة ذلك، بافتقار المدرّسين التكوين في مجال الديداكتيكية الذي تستلزمه محاور المثلث الديداكتيكي: المتعلّم، والمحتوى، والمدرّس، والذي يسمح لهم بفهم إعداد مخطّط الدّرس وتقييمه من بدايته إلى نهايته بدقة.

واتفقت نتائج بنود المكوّن الثالث، التمسّك بطريقة التقويم السلوكية والمعرفية السابقة، مع النتائج الدراسية التي قام بها كل من: (**خطوط، رمضان**((**2010**) و(**حسينة، أحمد**(**2004**)) اللذين أكدا بدورهما مقاومة المدرّسين الجزائريين لمقتضيات الإصلاح المعتمَد من قبل صناع القرار السياسي في إطار المقاربة بالكفاءات، والذي بان جليا في تمسّكهم باستراتيجيات التقويم في إطار المقاربتين: بالأهداف، والسلوكية التي ما يزال يُعتمد عليها في تعليم وتعلّم المتعلّمين من قبل نسبة لا يستهان بها من المدرّسين. ويرجع سبب هجرانهم لهذه البيداغوجيا الحديثة إلى عدم تهيئتهم لتقبّل هذا التغيير الجذري وعدم تكوين المدرّسين في مجالها.

أمّا بشأن المكوّن الرابع الموسوم: صياغة الكفاءات المستهدفة، والذي تشبّع ببنوده الثلاثة بنسبة (7,5%) من إجمالي نسبة بنود المقياس، فقد كشفت هذه الدّراسة – بدقة – نقص كفاءة المدرّسين –أيضا –في تقويم الأهداف التعليمية وفق هيكل بنود المكوّن الخامس؛ مما ينم عن ضعف فهمهم لمفاهيم الإدماج الأساسية، منها: الوضعية الإدماجية والإدماج، وتجنيد الموارد والتحويل... وغيرها من المفاهيم الأخرى، التي يرتكز عليها التدريس بالكفايات.

وهي النتيجة نفسها التي توصّلت إليها، (**حسينة، أحمد** (**2004**)) في دراستها، والتي أبرزت نتائجها، كذلك، نقص إدراك مُدرّسي المرحلة الابتدائية للمفاهيم الأساسية التي ترتبط بمقاربة التدريس بالكفاءات، الواردة في المنهاج الرسمي، لنقص تكوينهم في أبعاد ملمح المدرس المتمكن الثلاثة، والمتمثلة في: التحكم في الكفاءات المهنية الخاصة بالتكوين المعرفي ومهارات التطبيق وكفاءات الإنجاز. (**حسينة، أحمد** (**2004**)).

استخلاصا لهذه النتائج الدراسية، يتوجّب التأكيد أن عملية التقويم حسب بيداغوجيا الكفاءات لا يجب أن تنطلق مما تمّ تعلّمه من قبل المتعلّم سابقا، بل ينبغي – فيها – الانطلاق من وضعية إدماجية جديدة غير مألوفة بالنسبة للمتعلّمين. وهذا ما يدفعهم إلى التّصرف بفعالية، وإظهار قدراتهم لتعبئة كل الموارد اللازمة لحل المشكلة المدمجة في الوضعية، والتي تبيّن بوضوح للمدرّس مدى قدرة المتعلّمين على توظيف آليات مفهوم الإدماج والتحويل في بناء معارفهم بمفردهم، حيث يُعدّ "التحويل" أحد أهم أهداف التقويم في وحدة علوم الطبيعة والحياة، ذلك أنّ "التحويل عملية معرفية تعبّر عن مدى تمكّن المتعلّم من مستويات الكفاءة العلمية. أما معناه، من الناحية

البيداغوجية، فينحصر حسب "بلوم" في مدى "قدرة المتعلّم على تحويل المعرفة العلمية المكتسبة والتحكّم في توظيفها في مجال آخر جديد من التطبيق، وقدرته على فهم مختلف المشكلات وحلّها". (**Zagliante (1991)**).

أما فيما يتعلّق بالمكوّن الخامس الذي يخص علاقة اكتظاظ الأقسام بصعوبات التقويم الكفائي، فقد أسفرت نتائج البحث، أيضا، عن وجود صعوبة أخرى يواجهها المدرّسون في الوضعية الإدماجية التقويمية، وهي عدم إمكانية متابعة المتعلمين لملاحظة درجة ومستوى تحقق الكفاءة لديهم بعد تدريبهم على عمليتي: الإدماج والتحويل ومعالجة أخطائهم أثناء إدماج الموارد في عملية التقويم، حيث تتطلّب هذه العملية التقييمية – التقويمية جهدا ووقتا كبيرين من المدرّسين لملاحظة ومتابعة السيرورات التعلمية للمتعلمين ، إلا أن اكتظاظ الأقسام يحول دون القيام بها وفق المستوى المعياري المطلوب. ذلك أن المحيط الديداكتيكي Environnement didactique، وفق ما تؤكّده **بوكرمة** في نتائج دراستها، يلعب دور الحسم في تسهيل تعلّم المتعلّم وبنائه لمستواه التعليمي والفكري (**بوكرمة** (2006)).

كما لا يسمح اكتظاظ الأقسام بالاطلاع على نقاط الضعف والقوة في تعلّم المتعلّم وإدراكها بدقة عند كل واحد منهم، في المجالات: المعرفية والنفس حركية والوجدانية، والتي تبدأ باستخراج المدرّس للتصورات المعرفية لتعلّم المتعلّم، ثم تحليل محتوياتها، لكشف التركيبة المعرفية المنتهجة من قبل المتعلّم في بناء بنياته المعرفية بالمعارف، والتي تستخلص في حصة التقويم من قبل المدرّس، والتي يقوم النتاج الأدائي للمتعلّمين على أساسها (**Devichi et autres (1994)**). إنّ اكتظاظ الأقسام، والوقت المخصّص للوحدة (45 د) يحول دون تحقيق هذا المبتغى.

وقد أكدت نتائج المكوّن الخامس، نتائج الدراسات التي قام بها كل من (**قاسمي (2004)**)، و(**عبد المسلم (2008)**)، و(**الحريري (2008)**)، و(**بن سي مسعود (2008)**)، والتي أقرت كلّها صعوبة تطبيق استراتيجيات التقويم بإحكام، في ظل اكتظاظ الأقسام، من قبل المدرّسين وانعكاساتها السلبية على عملية التقويم.

هذا عن الصعوبات الأساسية التي تحول دون التطبيق المعياري للوضعية الإدماجية التقويمية، أمّا بالنسبة لأثر الخبرة التدريسية في هذه المعضلة؛ فقد أبانت نتائج الجدول رقم (04)، عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرّسين الذين لا تزيد خبرتهم عن (12) سنة والأساتذة الذين تزيد خبرتهم عن (12) سنة في مهنة التعليم ،في مواجهة الصعوبات الخمس (05) التدريسية أثناء تطبيق الوضعية الإدماجية التقويمية، إذْ لا يؤثر متغيّر الأقدمية في هذه المشكلة ،حيث تعاني الفئتان من المدرّسين من هذه الصعوبات الخمس (05).

وعليه، فقد جاءت هذه النتائج الإحصائية مؤيّدة لنتائج دراسة كل من: (**بوكرمة (2006)**) و(**خنيش (2006)**) اللذين خلصت نتائج دراستيهما إلى وجود صعوبات لدى المدرّسين الذكور والإناث، على حد سواء،

حيث لم يتمكّن أيّ مدرّس في عيّنتي دراستيهما من فهم معنى الكفاءة معرفياً وتطبيقياً، على الرغم من أقدميتهم التدريسية والتي تزيد عن عشر (10) سنوات في مهنة التعليم.

النتيجة نفسها، أقرّها معوش –أيضا– في دراسته، والتي تنفي تأثير متغيّر الأقدمية في درجة معرفة مُدرّسي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية؛ حيث جاءت النتائج في هذه الدّراسة غير دالّة إحصائياً في هذه المسألة. (**معوش (2012)**).

وقد فسرت العطوي سبب صعوبة فهم المدرسين، دلالة المفاهيم الحديثة الواردة في بيداغوجيا الكفاءات، وعدم كفاءتهم في توظيفها في التدريس بقلة الكفاءة المعرفية التدريسية، لدى الإطارات التي تُكلّف بتكوين المدرّسين من طرف مديرية التربية المسؤولة عن التكوين في هذا المجال بالمدرسة الجزائرية، سواء في الندوات أو الملتقيات أو الأيام الدراسية، ما ينعكس سلبا على تكوين مختلف الإطارات التي لها علاقة بالتعليم أو التكوين بالقطاع المدرسي الجزائري (**العطوي (2010)**).

ارتكانا على نتائج الدّراسة الحالية، فقد تجلّى بوضوح ضعف مستوى تكوين المدرّسين في مجال التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج في وحدة علوم الطبيعة والحياة. فعلى الرغم من خضوعهم لعدة تكوينات أثناء الخدمة في مجال المقاربة بالكفاءات تحت إشراف المفتشين وأساتذة جامعيين، إلا أن مستوى هذا التكوين لم يرتق بهم إلى التذليل من مستوى الصعوبات التي كانت تواجههم في إعداد وتطبيق مذكراتهم التربوية في حصة التقويم. ذلك أنّ هذه الإصلاحات الجديدة التي اعتُمدت من قبل صناع القرار السياسي والتربوي في إطار بيداغوجيا الإدماج منذ تطبيقه إلى اليوم لا تزال تُنفّذ بطريقة تعسفية مفاجئة لكل الطاقم الإداري والتعليمي الذي يعمل في القطاع التعليمي والتربوي في كل مؤسساته على مذهب المشتغلين في هذا المجال، حيث وجد كل هؤلاء – دون سابق إعلان رسمي أو تكوين أوّلي بسيط– أنفسهم مجبرين على تطبيق بيداغوجيا الإدماج مع المتعلّمين في القسم وفق الخطوط العريضة العامة التي أرسلت على شكل تعليمات وزارية للطاقم الإداري الذي يعمل على تسيير مختلف المؤسسات التعليمية التي تدير قطاع التعليم، وذلك على مستوى التراب الوطني، والتي يتوجّب على كل المدرسين قراءتها، والشروع في تطبيقها وفق خبرتهم الميدانية في الدروس مع المتعلّمين في القسم.

لقد نجمت صعوبات ومشاكل جمة، جرّاء تنفيذ هذا الإصلاح الارتجالي السريع في ميدان التعليم، والذي أرهق كاهل المدرس ونفسيته بالدرجة الأولى، والطاقم الإداري والتكويني، اللذين يسهران على تنفيذ التعليمات وتطبيقها دون أي استفسار أو توضيح. وهو ما حاولت وزارة التربية الوطنية امتصاصه عن طريق برمجة أول تكوين، عام (2003)، للطاقم التعليمي والتكويني والإداري لإعلامه بضرورة انتهاج التطبيق الحرفي، لشرح الدروس وفق ما تقتضيه المقاربة بالكفاءات بشكل آلي، وذلك للتخلّي الكلّي عن التدريس بالأهداف السابق، الذي كان متبعاً في

إعداد الدروس وتطبيقها، بهدف مواكبة المدرّسين، الإصلاحات التربوية الجديدة المقرّر إدراجها وتنفيذها وتطبيقها في قطاع التعليم بالمدرسة الجزائرية على مستوى المؤسسات التعليمية المتواجدة في كل التراب الوطني.

وعلى ضوء الاختلالات والنقائص والشكاوى والصعوبات التي سجلت في العمليات التكوينية الأولى والتي طبّقت في سنة (2003) ، أعدت الوزارة نفسها سنة (2004) مخطّطا جديدا لإجراء تكوين آخر، لنفس المجموعات والأشخاص، من أجل مساعدة المعلّمين على مرافقة المناهج الجديدة التي شرعوا في تطبيقها في الميدان. (**وزارة التربية الوطنية (2004)**). إلا أنّ هذه التكوينات ما تزال تتّسم بالكثير من الشطط والارتجال والعشوائية، وهو الأمر المثبت في مختلف الدراسات التي أجريت حول كلّ محاور المنهج التعليمي وفق ما سبق تبيانه.

خاتمــة:

في الختام يمكن القول، **أن** هذه المحاولة عبارة عن سعي ملحّ، استهدفت الكشف عن الصعوبات التدريسية التي لا تزال تعرقل مدرّسي المرحلة المتوسّطة في تطبيق الوضعية الإدماجية التقييمية وفق المدخل الكفائي، وذلك باستخدام محك مرجع موضوعي تتوفر فيه الخصائص السيكوميترية (الصدق والثبات)، وبالتالي ،فإن نتائجه الدراسية تعكس المستوى الفعلي الحقيقي للكفاءة التدريسية للمدرسين في هذه الوحدة التعليمية؛ وعليه فقد أوضحت المعالجة الإحصائية العاملية لهذه الدّراسة عن الضعف الشديد –وذلك بنسب مئوية عالية قوية وجوهرية –للمدرسين في مجال إدماج التعليم وفق ما يقتضيه التدريس الكفائي في عواملها الخمسة الأساسية والثانوية. وعليه إن هذا النوع من التقييم، له القدرة على التشخيص والتنبؤ والتخطيط والتدقيق والمراقبة الموضوعية لمثل هذا النوع من الصعوبات، لفهم أفضل لوظيفة هذه العوامل. وهذا ما يساعد القائمين على التكوين التحسين المستمر لمستوى التدخلات العلاجية التربوية المناسبة لتجاوز هذه المعيقات والقدرة على حلها. وعليه، فقد أثبتت هذه النتائج الدّراسية من جديد بما لا يدع مجالا للشك، وجود فارق كبير بين ما يروج له من خطاب سياسي لبناء الكفايات وتنميتها والحقيقة االفعلية المكرسة في الواقع الميداني المدرسي الجزائري.

– قائمة المراجع:

1. بن يحي زكرياء، عباد مسعود محمد (2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات 2، المشاريع وحلّ المشكلات، الجزائر.
2. بوكرمة أغلال، فاطمة (2006). التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، الجزائر/ تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
3. بيشو، عمر (2010). ديداكتيكية الكفايات والإدماج، (الإصدار الأول). المغرب.

4. جعفري، ربيعة (2006). الدليل المنهجي للطالب في إعداد البحث العلمي. المذكّرة- الرسالة- الأطروحة، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

5. جعفري، ربيعة (1999)، "التحليل السيكولساني للأخطاء اللغوية بالمدرسة الجزائرية"، رسالة ماجستير، الجزائر: جامعة الجزائر 02 – بوزريعة، قسم علم النفس، تخصّص علوم التربية، إشراف/ علي تعوينات.

6. جعفري، ربيعة (2013) "**دراسة تقييمية لمحتوى منهاج الإملاء الرسمي لدى متعلّمي الصف الخامس الابتدائي بالمدرسة الجزائرية"، دراسة ميدانية في المقاطعات التعليمية: (1، 4، 5، 7) بالجزائر العاصمة**، أطروحة دكتوراه علوم، الجزائر: جامعة الجزائر 02 – بوزريعة، قسم علم النفس، تخصّص علوم التربية، إشراف: عبد الله قلي.

7. جندلي، عبد الناصـــر (2005). **تقنيات ومناهج البحث في العلوم الســـياســـية والاجتماعية**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

8. حاجي، فريد (2005). **الكافي في التدريس والكفاءات**، الإصدار الأول. الجزائر.

9. حسينة، أحميد (2004) " **مدى إدراك معلم المدرسة الابتدائية للمفاهيم المرتبطة بمقاربة الكفاءات والواردة في منهاج السنة الأولى ابتدائي**" ، الجزائر: جامعة باتنة.

10. حناش، فضيلة (2008) "**مدى وضوح المنظور البنائي في تقويم الكفاءات لدى مفتش التربية والتعليم الأساسي**"، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 8، الجزائر: جامعة الجزائر.

11. حنيش، يوسف (2005) " **صعوبات التقويم في التعليم المتوسّط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها**". رسالة ماجستير في العلوم التربوية. الجزائر: جامعة باتنة.

12. سنقوقة آمال، عوفي مصطفى (2021) "**المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية**"، المجلّد 15، العدد 02، الصفحات 129-140، الجزائر.

13. عبد السلام، محمود (2008). **الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية**، لبنان.

14. غريب، عبد الكريم (2014). **البيداغوجيا الناجعة المتأسّسة على التعلّمات البسيطة والمعقدة، الإصدار الأول**، المغرب: منشورات عالم التربية.

15. لبني، بن سي مسعود (2008) " **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات** ". رسالة ماجستير في العلوم التربوية، الجزائر: جامعة قسنطينة.

16. لكحل، لخضر (2009) " **التقويم في المقاربة بالكفاءات**". مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر: جامعة قسنطينة.

17. معوش، عبد الحميد (2012) "**درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها "– بحث ميداني ببعض المدارس الابتدائية–** بولاية مسيلة، الجزائر: المسيلة.

18. هني، خير الدين (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**، الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية، ط2

19. وزارة التربية الوطنية (2005)، "**المجموعة المتخصصة لمادة علوم الطبيعة والحياة، الوثيقة، المرافق، المنهاج**"، الجزائر.

20.وزارة التربية الوطنية (2003)، "**المجموعة المتخصصة لمادة علوم الطبيعة والحياة، الوثيقة، المرافق، المنهاج**"، الجزائر.

21.يعقوب النور، أحمد (2007). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الإصدار الأول، عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

22.الحريري، رافد (2008). **التقويم التربوي، الإصدار الأول**، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

23.الطاهر وعلي، محمد (2006). **بيداغوجيا الكفاءات**، الجزائر: دار الكتب العالمية.

24.الطاهر وعلي، محمد (2006). **التقويم في المقاربة بالكفاءات**، الجزائر: دار السعادة للنشر والتوزيع.

25.العطوي، آسيا (2010 " **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلّمي التعليم الابتدائي**" ، الجزائر: جامعة فرحات عباس سطيف.

26.القاسمي، إبراهيم (2004). **دليل المعلم في الكفاءات، الإصدار الأول**، الجزائر: دار هومة.

27. De vecchi G et all. (1994), **L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche.** Paris : France Edition.

28. Gérard Figari, Evaluer, **Quel référentiel ?** France : De Book Université Paris**, 95.

29. Perrenoud.Ph. (2000) « L'approche par compétence, une réponse à l'écolière scolaire. » Geneve : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, l'université de Genève.

30. Rogers x. (2005), L'évolution selon la pédagogie de l'intégration. i, Torallichaalabi. K et Tawil, La refonte de la pédagogie en Algérie- défis et enjeu d'une société en mutation. Alger : UNESCO. ONPS.

31. Scallon G. (2007), L'évolution des apprentissages dans une approche, par compétences, 2ème édition. Bruxelles : Edition Boeck Université.

32. Zagliante C. (1991), L'évaluation, clé internationale, Paris.