وزارة التعليـــــم العالي والبحث العلمـــــي
جامعة العقيــد أكــلي محنــد أولحـــــــــــــــاج
معهـــــد العلوم الإنسانية والاجتماعية

قســـم العلوم الاجتماعية فرع علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

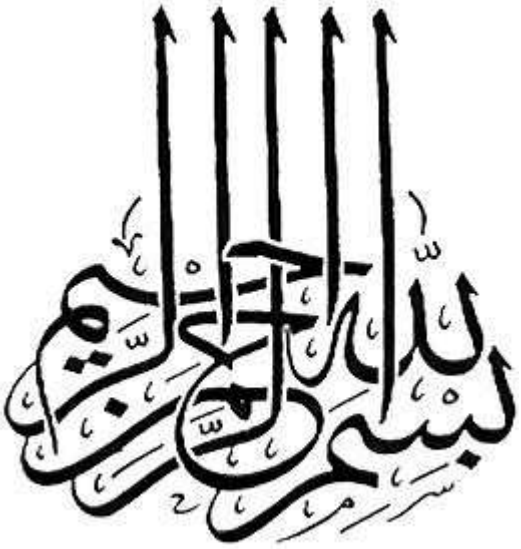
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

إستراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات وتحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه

دراسة ميدانية لطلبة سنة أولى جامعي علوم إنسانية واجتماعية بجامعة البويرة العقيد أكلي محندأولحاج

إعداد الطالبة: إشراف الأستاذ:
– سي يوسف صبرينة – قاضي فريدة

السنة الجامعية: 2012/2011


بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

نحمد الله الذي هدانا و يسر علينا دربنا، و أنار عقولنا بالعلم.

أول من نتقدم له بالشكر الجزيل أستاذتنا "قاضي فريدة" لإشرافها علينا، وصبرها معنا خلال إنجاز هذا العمل والتي كانت كريمة في نصحها وتوجيهها لنا، إضافة إلى مساعدتها لنا في عملية البحث.

و أشكر كل الذين قدموا لنا العون، وساعدونا في الحصول على وثائق لإتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد، خاصة الأستاذ عدار الموجه التربوي في متوسطة أحمد بن سالم الدبايسي

شكرا

الإهداء:

إلى من ساندني و شجعني ، وتمنى نجاحي وتوفيقي، دعا لي ورجا ربي، ليس فقط في هذه السنة وفي إنجاز هذا العمل، إنما طوال مشواري الدراسي، و لولا دعواتها ما بلغت يومي هذا: أمي الحبيبة والحنون.

إلى أختي الصغيرة ذات الصدر الرحب في مناقشتي.

إلى أخواتي اللواتي شحذن عزيمتي وزدن من إصراري على النجاح.

إلى أبي و إخوتي الذين كانوا نعم الداعمين لي منذ التحاقي بالجامعة، وسيظلون.

اهدي لهم جميعا عملي المتواضع هذا.

صبرينة

فهرس المحتويات

كلمة شكر

إهداء

الفهرس .....

المقدمة..... ..... أ–ب

الباب الأول: الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي

1–1– الإشكالية 06

1– 2– الفرضيات..... 07

1–3– أسباب اختيار موضوع الدراسة..... 08

1–4– أهداف الدراسة 08

1–5– تحديد المفاهيم 08

1–6– المقاربة النظرية..... 17

1–7– الإجراءات المنهجي للدراسة.....17

1–8– الإجراءات الميدانية للدراسة 22

1–9– صعوبات الدراسة 24

1–10– الدراسات السابقة 25

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر وتبني المقاربة بالكفاءات

تمهيد: 30

2–1– الإصلاح التربوي في الجزائر 31

2–1 –1– مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر: 31

2–1 – 2– مشكلات التعليم في الجزائر ومحاور الإصلاح التربوي2002: 37

2–1– 3– أسباب اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية: 40

2–2– ماهية المقاربة بالكفاءات:..... 43

2–2–1– تطور استعمال مفهوم الكفاءة (لغويا، مهنيا، تربويا):..... 44

2–2–2– مفهوم الكفاءة وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية..... 46

2–2–3– الكفاءة ومكوناتها ومستوياتها ومراحل تكونها 52

2-2-4- الخلفية النظرية والفلسفية للمقاربة بالكفاءات (البراجماتية والبنائية): 56
2- 3-عناصر العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات..... 60
2-3-1- المنهاج: 61
2-3-2- المعلم: 65
2-3-3- التعليم والتعلم: 67
خلاصة الفصل..... 73

الفصل الثالث: المتعلم واستراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد 76
3-1- المتعلم 77
3-1-1- المتعلم من منظور التعليم الحديث:..... 77
3-1-2- استقلالية المتعلم في التعليم: 80
3-1-3- المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. 85
3-2- التعلم الذاتي:..... 90
3-2-1- مفهوم التعلم الذاتي 90
3-2-2- خصائص التعلم الذاتي ومبادئه 91
3-2-3- أهمية التعلم الذاتي وأهدافه 93
3-2-4- دور المعلم في التعلم الذاتي..... 94
3-2-5- مهارات التعلم الذاتي 95
3-2-6- استراتجيات التدريس المدعمة للتعلم الذاتي..... 96
3-3- التعلم التعاوني: 103
3-3-1- مفهوم التعلم التعاوني.....103
3-3-2- خصائص التعلم التعاوني ومبادئه.....106
3-3-3- أهمية التعلم التعاوني وأهدافه.....107
3-3-4- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني.....109
3-3-5- مهارات التعلم التعاوني.....110
3-3-6- استراتيجيات التدريس المدعمة للتعلم التعاوني 112
خلاصة الفصل.....122

الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة

تمهيد 124

الفصل الرابع

تحليل لنماذج طرق التدريس و أنشطة مدرسية محتواة في الكتب المدرسية

تمهيد 126
4-1- النموذج الأول.....127
4-2- النموذج الثاني.....131
4-3- النموذج الثالث 134
4-4- النموذج الرابع.....139
استنتاج عام.....141

الفصل الخامس: تحليل الفرضيات

5-1- خصائص العينة 143
5-2- تحليل جداول الفرضية الأولى 146
5-3- تحليل جداول الفرضية الثانية 169
5-4- تحليل الفرضية الأولى.....190
5-5- تحليل الفرضية الثانية 192
الاستنتاج العام 193
خاتمة.....196
قائمة المراجع
الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع المبحوثين حسب الجنس	143
02	توزيع المبحوثين حسب التخصص الدراسي	143
03	توزيع المبحوثين حسب الشعبة الدراسية في المرحلة الثانوية	144
04	توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم لمكتبة في المنزل	144
05	توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم للانترنت في المنزل:	145
06	توزيع المبحوثين حسب حضور المحاضرات	146
07	طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بصعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث	148
08	طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بتنمية التعرف على أنواع الأسئلة.	150
09	استخدام المراجع غير مدرسية وعلاقتها باكتساب مهارة البحث	152
10	استخدام الكتب غير المدرسية وعلاقتها بمهارة استخدام الكتب والمراجع.	154
11	استخدام المراجع غير المدرسية وعلاقتها بمهارة اختيار مصادر المعلومات	156
12	استخدام الانترنت وعلاقتها باختيار مصادر المعلومات من الإنترنت.	158
13	إنجاز الوضعية الإدماجية وعلاقتها باكتساب مهارة كتابة البحوث	160
14	ا توزيع المبحوثين حسب طريقة إعداد عرض البحث	162
15	إنجاز الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالتعرف على أنواع الأسئلة	164
16	توزيع المبحوثين حسب نوع الأسئلة المفضلة لديهم للإجابة عنها	166
17	توزيع المبحوثين حسب استخدام المذكرات (كراس الدروس) إذا سمح بذلك في الامتحان.	168
18	إنجاز المشروع وعلاقته بتكوين المجموعة	169
19	توزيع المبحوثين من حيث اختبار نفس الزملاء للعمل معهم	170
20	شكل العمل على المشروع وعلاقته بالاستماع إلى آراء الزملاء	172

21	توزيع المبحوثين حسب أخذ المبادرة في توجيه عمل الفريق	173
22	شكل العمل على المشروع وعلاقته بحدوث مشكلات أثناء العمل الجماعي	175
23	متابعة المشروع من طرف المعلم وعلاقته بطريقة العمل على البحوث	177
24	شكل العمل على المشروع وعلاقته بمناقشة البحث قبل عرضه	179
25	توزيع المبحوثين من حيث طريقة المناقشة مع الزملاء	181
26	عرض المشروع وعلاقته بحالة الطالب أثناء عرض البحث	182
27	عرض العمل وعلاقته بإثارة النقاش حول موضوع البحث	184
28	توزيع المبحوثين من حيث شكل المناقشة بعد عرض البحث	186
29	مناقشة عرض المشروع وعلاقته بالمشاركة في المناقشة	187
30	توزيع المبحوثين حسب الطريقة المفضلة للدراسة.	189
31	توزيع المبحوثين حسب رضاهم على النتائج المحصل عليها في السداسي الدراسي الأول.	-

مقدمـــة

مقدمة:

يعتبر النظام التربوي في أي مجتمع مرآة تعكس طموحاته و مساعيه إلى التطور والرقي، خاصة مع التطور المتسارع للمعرفة والتجديد التكنولوجي والإتصالي التي يفرض مواكبتها والعمل على الاستفادة منها واللحاق بالركب الحضاري الحديث واستغلال إيجابياته.

والجزائر كبلد سائر في طريق النمو مجبر على مسايرة هذا التقدم والازدهار الكبير الحاصل في مجال العلم والتكنولوجيا، وعليه لابد أن تكون قادرة على الالتحاق بركب الحداثة والعصرنة، ولن يتسنى لها ذلك إلا في إطار إستراتيجية قادرة على النهوض بمنظومة التعليم التي هي الوسيلة الأنجع لتحقيق تلك القفزة النوعية في المجال العلمي، ولبلوغ مستوى البلدان المتطورة أقدمت الجزائر على إصلاحات في منظومة التربية والتعليم.

وما سن الجزائر مشروع الإصلاح، سوى استجابة لهذه التطورات و رغبتها في تكوين فرد قادر على مواكبة كل هذه المعطيات الحديثة والمتجددة و مستلزماتها، وما تفرضه من تغير في حياة الأفراد والمجتمعات.

وأهم ما طبع الإصلاح التربوي في الجزائر الذي دخل حيز التنفيذ منذ السنة الدراسية 2002 2003 أنه تبنى مقاربة بيداغوجية يعتبر فيها المتعلم محور العملية التربوية التعليمية، وهو المستهدف الأول من هذا الإصلاح، فلتحقيق أي تطور على أي مستوى كان فإنه لن يتحقق إلا من خلال أفراد المجتمع، والعلاقة طردية في هذه الحالة، إذ كلما كان الأفراد أفضل تكوينا كلما كانوا أفضل تحكما في المعطيات العلمية و المعرفية على اختلاف مجالاتها اقتصادية، اجتماعية ،...وغيرها.

وعليه، فإن تبني المقاربة بالكفاءات كمقاربة تعليمية تجعل المتعلم عنصرا فاعلا ، يستهدف بالدرجة الأولى خلق فرد قادر على تعليم نفسه بنفسه، متجاوزا بالتعلمات المدرسية المحيط المدرسي إلى محيطه الاجتماعي و جعله مصدرا للتعلم من جانب آخر.

وفي دراستنا هذه حاولنا التطرق إلى عملية الإصلاح مركزين على المستجدات التي حملتها للمتعلم، وذلك في بابين وخمسة فصول.

الباب الأول يشمل الجانب النظري للدراسة، والباب الثاني يضم الدراسة الميدانية.

الفصل الأول: خصصناه للإطار المنهجي للدراسة، حيث طرحنا فيه إشكالية البحث وهي عن مدى تأثير استراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على تحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه، ثم الفرضيات، وتحديد المفاهيم، المقاربة النظرية،إضافة إلى عرض المنهج المتبع و الأداة المستعملة لجمع المعطيات الميدانية.

الفصل الثاني: عرضنا فيه مراحل إصلاح التعليم في الجزائر، أسبابه وأهدافه، ثم تطرقنا للمقاربة البيداغوجية المتبناة "المقاربة بالكفاءات"، وأهم التحولات التي أحدثتها على عناصر العملية التعليمية (المنهاج، المعلم ، التعليم والتعلم).

الفصل الثالث: وفيه تطرقنا إلى المتعلم و ذلك في ضوء المنظور التربوي الحديث، وفي ظل المقاربة بالكفاءات، ومعنى إستقلاليته في التعليم، ثم عرضنا لكل من التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، لأهميتهما ومبادئهما، وخاصة المهارات المتعلقة بهما، إضافة إلى الإستراتيجيات المنمية لهذه المهارات.

الفصل الربع: ويضم هذا الفصل تحليل لنموذج لتقديم درس وفق المقاربة بالكفاءات، و بعض الأنشطة المأخوذة من الكتب الدراسية لبعض المواد.

الفصل الخامس: ويضم عرض لخصائص العينة و تحليل جداول الفرضية الأولى و تحليل جداول الفرضية الثانية، ثم تحليل الفرضيتن، متبوعة بالاستنتاج العام .

وفي الأخير قدمنا الخاتمة و قائمة المراجع، والملاحق.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1-1-الإشكالية

1-2-الفرضيات

1-3-أسباب اختيار موضوع الدراسة

1-4-أهداف الدراسة

1-5-تحديد المفاهيم

1-6-المقاربة النظرية

1-7-الإجراءات المنهجية للدراسة

1-8-الإجراءات الميدانية للدراسة

1-9-صعوبات الدراسة

1-10- الدراسات السابقة

1-1- الإشكالية:

لقد فرض التطور العلمي والتكنولوجي والتراكم المعرفي على النظم التربوية التعليمية الحديثة تغير وتحولات في وجهتها وبناء أسسها، إذ لم تعد وظيفتها التقليدية في نقل المعارف بالعملية الكافية لتلبية احتياجات المجتمع، وتكوين فرد قادر على التكيف مع متطلبات عصره، مما جعلها تعمل على"تكيف التعليم حسب حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل والوظائف"[1] وهذا ما أدى بالعديد من دول العالم وفي مقدمتها الدول المتقدمة تعمل على إصلاح نظامها التربوي والتعليمي مسترشدة في ذلك بأحدث ما توصلت إليه الدراسات العلمية التربوية في مجال بيداغوجيات التعليم، واستحداث أنجع الطرق والوسائل لضمان تكوين أفضل للمخرجات التعليمية لتحقيق أهدافها البعيدة المدى على المستوى الاجتماعي ككل.

وفي هذا السياق كانت الجزائر من أولى الدول النامية التي تبنت مشروع إصلاح لنظامها التربوي الذي دخل حيز التنفيذ منذ السنة الدراسية 2002-2003، وعيا منها بضرورة تطويره وتجديده، وهذا ما عكسه تنصيب لجنة خاصة لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000، والتأكيد على ضرورة أن تكون هذه العملية شاملة لكل عناصر النظام التربوي، خاصة في جانبه المتعلق بالمتعلم وضرورة الاهتمام بتنمية كل جوانب شخصيته وقدراته وذلك من خلال بناء المناهج وتبني استراتيجيات تعليمية تركز على تفعيل دور ونشاط المتعلم بحيث يكون قادرا على الاستفادة من كل ما يتعلمه في حياته اليومية ومسايرة أي تغير أو تطور في مجال عمله، وعليه" ينبغي أن تكون الأساليب والطرائق البيداغوجية التي يتعين بناؤها وتطبيقها في أقرب الآجال ذات أثر تكويني وطبيعته ديناميكية مبنية على معرفة لشخص التلميذ،(...) محورها الأنشطة التي تنمي قدرات التلميذ على الملاحظة والتمييز والتفكير النقدي والحوار والبناء"[2]، ووفقا لهذا الاتجاه فقد تم بناء المناهج الحديثة في التعليم وفقا للمقاربة بالكفاءات التي تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية ونجعل منه فاعلا ومشاركا في تعلمه، وهدفها الأساسي" جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادرته وآراءه وأفكاره"[3] خاصة وأنه في مرحلة إعداد وتكوين لمرحلة أعلى يتحدد فيها مصيره

---

[1]- هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة: ع/بن، الجزائر، 2005، ص 49.

[2]- بن بوزيد بوبكر، **إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009، ص 18.

[3]- خير الدين هني، مرجع سابق، ص 65.

المهني" الدراسة الجامعية" أين يكون مطالبا فيها بالاعتماد على نفسه، إن لم نقل يفرض عليه ذلك، وعليه فإن التدريس في ظل هذه المقاربة يسعى إلى" تزويد المتعلمين بوسائل التعلم الذاتي بالتركيز على آليات اكتساب المعرفة وبناءها"[1]، وإكساب هذه الوسائل يحقق للمتعلم الاستقلالية المطلوبة في مساره الدراسي وفي نفس الوقت تمنحه الثقة في النفس والقدرة على المبادرة والتغيير عن آراء طالما أنه يتعلم في إطار جماعي يتفاعل فيه مع زملائه ومعلميه، وهذا ما يجعل من هذه المقاربة" تؤمن بأهمية العمل الجماعي والتعاون والتكامل" حتى يتمكن المتعلمين من الإفادة مما يتعلمون في جوّ تعاوني ونقله بشكل إيجابي في محيطهم الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق، وبالاطلاع على المناهج التعليمية لمختلف مراحل التعليم الثانوي نجد أنه تم انتقاء استراتيجيات تعليمية/تعلمية في مجال التدريس تتيح للمتعلم اكتساب مهارات التعلم الذاتي لتفعيل دوره النشط في تعلمه، و مهارات التعلم التعاوني كمجال لتفعيل دوره في إطار الجماعة في مسعى النظام التربوي لجعل التعليم ذا تأثير فعال وله قيمة نفعية"[2] وتكوين فرد قادر على التكيف مع محيطه الاجتماعي المتغير والمتجدد باستمرار، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عما إذا كان لاستراتجيات التدريس وفق للمقاربة بالكفاءات قد حقق استقلالية المتعلم في تعلمه من خلال إكسابه مهارات التعلم الذاتي ومهارات التعلم الجماعي؟

وتنبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل لإستراتيجيات الإستقصاء و حل المشكلات تأثر في اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي؟

- وهل لإستراتيجيات المشروع والمناقشة تأثير في اكتساب المتعلم مهارات التعلم التعاوني؟

1-2-الفرضيات:

تؤثر استراتيجيات الإستقصاء و حل المشكلات على اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذّاتي.

تؤثر استراتجيات المشروع والمناقشة على اكتساب المتعلم مهارات التعلم التعاوني.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص 18.

[2]- إرزيل رمضان، حسونات محمد، **نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات**، ج1، دار الأمل، تيزي وزو، 2002، ص 11.

1-3- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

- **الأسباب الذّاتية:**

- اهتمامي الخاص بدراسة كل ما يحيط بالمتعلم في بيئته التعلمية.
- زيادة و إثراء رصيدي المعرفي حول التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

- **الأسباب الموضوعية:**

- التغيرات الجذرية التي أحدثها تبني المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
- توجيه الاهتمام و التركيز على المتعلم في العملية التعليمية.
- قلة الدراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالمتعلم.

1-4- أهداف الدراسة:

- معرفة مدى تأثير التدريس بالمقاربة بالكفاءات في تنمية المهارات التعليمية /التعلمية للمتعلم.
- معرفة إذا ما تحقق هدف التدريس بالمقاربة بالكفاءات في تحقيق استقلالية المتعلم.
- الوصول إلى نتائج ميدانية (واقعية) تساهم في معرفة مدى تحقيق أهداف التعليم في المقاربة بالكفاءات.

1-5- تحديد المفاهيم:

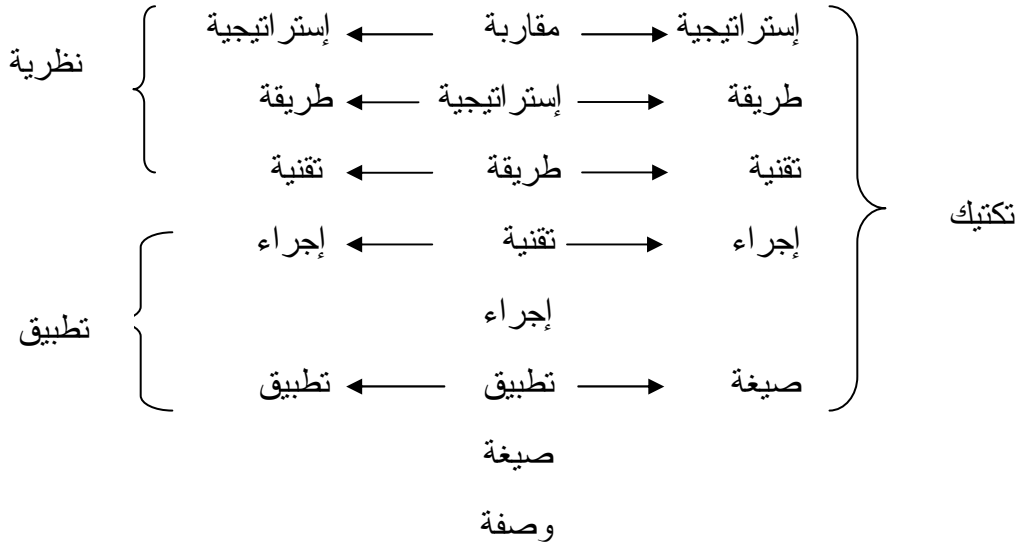
1-5-1- المقاربة بالكفاءات:

المقاربة:

تعرف المقاربة بأنها "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسالة، أو حل أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما"[1]. كما تعرف بأنها "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة، وتركز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل، يوضحها الرسم التالي:[2]

[1]- هني خير الدين ، مرجع سابق، ص 101.

[2]- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، **معجم علوم التربية،: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص 21.



وفي مجال التربية و التعليم يشير مفهوم المقاربة إلى "الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة ، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق ب: 1-المدخلات (...) 2-الفعاليات (العمليات)(...)3-المخرجات (وضعيات الوصول)(...)"[1].

الكفاءة:

تعرف الكفاءة بأنها "مجموعة من المهارات الجسمية –الحسية، و المهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، يمكن ملاحظتها و قياسها و الحكم عليها بالنجاح أو الفشل"[2].

أما "لويس دانو " فيعرف الكفاءة "أنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو نشاط ما أو ووظيفة ما، فهي إذا تساعد على إيجاد الحلول للمشاكل و إنجاز المشاريع "[3]، وتعرف كذلك بأنها "معرفة القيام بمهمة فاعلية، أي فعل له هدف"[4].

---

[1]– إرزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق، ص ص 96-97.

[2]– أوحيدة علي، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007، ص 16.

[3]– لبصيص خالد، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 142.

[4] - REY. Bernard, et autres**, les compétences à l'école : apprentissage et évaluation**, édition de Boeck ,Bruxelles, 2007, 2éd, p 33.

التعريف الإجرائي للمقاربة بالكفاءات:

من خلال ما قدمناه سابقا من تعاريف لمفهومي" المقاربة "و"الكفاءة " نعرف المقاربة بالكفاءات حسب ما نقصده في موضوعنا هذا، بأنها مجموع الخطط والإستراتيجيات الموضوعية التي تستهدف الرفع من كفاءة و فعالية العمليات التربوية والتعلمية لتحسين المستوى التكويني للمخرجات التربوية، أي المتعلمين بتبني إستراتيجيات فاعلة لنشاط المتعلم وجعله مشاركا في عملية تكوينية مثل إستراتيجية الإستقصاء و حل المشكلات و المشروع و المناقشة لتنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني ونعني بها تلك المقاربة التي تبناها النظام التربوي في الجزائر.

والذي يسعى من خلالها إلى تكوين فردا على أن يكون فعالا في محيطه الاجتماعي ومتكيف مع المستجدات الاقتصادية والتكنولوجية التي شملت كل المجالات.

1-5-2- إستراتيجيات التدريس:

تعرف إستراتيجية التدريس "مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة ، وتشمل الإستراتيجية العناصر التالية : الأهداف التدريسية والتحركات التي يقوم بها المتعلم وينظمها ليسير وفقا في تدريسه، وإدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية واستجابات الطلبة الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها"[1].

فهي إذن مجموعة القواعد العامة والإرشادية التي توجه مسار عمل المعلم تهدف الوصول إلى التعلم الفعّال في الحصة الصفية، ومن بين الجوانب المساعدة على حدوث التعلم الفعّال "استعمال طريقة التدريس الفاعلة واستغلال دوافع الطلاب ومراعاة استعداداتها وحاجاتهم وميولهم، وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم وغيرها من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعّال"[2].

---

[1]- سمارة نواف أحمد، العدلي عبد السلام موسي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008، ص 35.

[2]- السليتي فراس، **إستراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008، ص 361.

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات التدريس:

هي مجموعة الطرق والقواعد والأساليب والإرشادات المنهجية التي يتبعها المعلم أثناء تدريسه لتوجيه جهود ونشاط المتعلم داخل القسم، بهدف الوصول إلى التعلم الفعال، وذات تأثير مستمر خارج المدرسة بإكسابه مهارات الاعتماد على النفس في تعلمه وتكوينه المعرفي خلال مساره الدراسي والاستفادة مما يتعلمه في مواقف حياته اليومية، ومن خلال دراستنا هذه حددناها في إستراتيجية التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.

1-5-3- الاستقصاء:

يعرف الاستقصاء بأنه الطريقة «التي يواجه فيها المتعلم مشكلة في صورة موقف (ظاهرة تتعارض مع فهمه وإدراكه) ويطلب منه العمل على حل هذه المشكلة بالاستعانة بمصادر التعلم المختلفة دون أن يتلقى أية توجيهات سابقة، ودون أن يكون لديه معرفة سابقة بالنتائج التي ينتهي إليها في حل المشكلة»[1]

كما يعرف كذلك بالعملية النشطة التي «يقوم بها المتعلم باستخدام مهارات عملية أو عقلية للتوصل إلى تعميم أو مفهوم أو حل مشكلة»[2]

التعريف الإجرائي للاستقصاء:

نقصد بالاستقصاء في دراستنا هذه العملية التي يقوم بها المتعلم أثناء دراسته لموضوع ما من خلال تفحص والتمعن فيها لديه من وثائق ومراجع حول الموضوع، والوصول إلى المعلومات المطلوبة، سواء تمت هذه العملية أثناء الدرس في القسم بتوجيه واشراف وتنظيم من المعلم، أو التي يقوم بها خارج القسم لانهاء الواجبات المطلوب القيام بها.

[1]- سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، مرجع سابق، ص37.

[2]- عبد الحميد هبة محمد، **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، 2008، ص22.

1-5-4- حل المشكلات:

تعرف إستراتيجية حل المشكلات بأنها « نوع من تنظيم العمل في المدرسة بشكل يضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسب لها باستغلال قواه العقلية».[1]

ومن جانب آخر يشير مصطلح "المشكلة" «إلى موقف يكون فيه الفرد مطالبا بإنجاز مهمة لتحقيق هدف معين وتكون لديه الرغبة في الوصول إليه، ولا يستطيع بلوغه في إطار الإمكانات المتوافرة لديه وبذلك تنشأ المشكلة. وتقع المشكلات المرتبطة بالتدريس في نوعين:

مشكلات كيفية وهي مشكلات موقفية يتطلب حلها سلسلة من الخطوات المنتظمة التي تساعد على التوصل إلى الحل (...)

أما النوع الثاني من المشكلات فهي: مشكلات كمية (مسائل) يتطلب حلها تعرف العلاقات والقوانين والنظريات العلمية وإجراء العمليات الرياضية».[(2)]

التعريف الإجرائي لإستراتيجية حل المشكلات:

تعني بإستراتيجية حل المشكلات تلك الوضعيات الإشكالية التي ينطلق منها المعلم عند بداية الدرس و ذلك بطرح مختلف أنواع التساؤلات ، ووضع المتعلم أمام موقف يمثل له مشكلا يدفع به إلى البحث عن حلول مناسبة للوضعية باللجوء إلى خبراتهم السابقة واستغلال ما يوضع بين أيديه من وثائق مصادر المعلومات، وذلك لبناء تعلمات جديدة لدى المتعلم.

1-5-5- إستراتيجية المشروع:

تعرف طريقة المشروع في مجال التعليم أنها « تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تدور حول مشكلات اجتماعية واضحة، تجعل التلاميذ يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وبتوجيه وإشراف المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات شتى، وتنطلق هذه الطريقة من تجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية، بحيث

---

[1]- رشراش أنيس عبد الخالق، أبو ذياب أمل/عبد الخالق، **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية، لبنان، ص65.

[2]- سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، مرجع سابق، ص90.

تتدخل هذه المواد لكي تتمحور حول مجموعة من الأنشطة الهادفة، وبهذا تصبح المعلومات والمعارف مجرد وسيلة لا غاية في ذاتها».[1]

وتعرف كذلك طريقة المشروع بأنها «احدى طرق التدريس المتطورة وتتلخص في دعوة الطلبة للتفكير في المشروعات التي تثير اهتماماتهم الشخصية بما يتوافق مع المنهج الموضوع، وتعتبر هذه الطريقة شكلا منظورا للتمرين يعطي فيها المتعلم فرصة كبيرة للمبادرة والابتكار»[2]

التعريف الإجرائي للمشروع:

نقصد بالمشروع في دراستنا، المواضيع التي يطلب من التلاميذ القيام بالبحث والتوسع في معلومات محدد حسب خطة البحث المرسومة، وتتناول مواضيع مختلفة حسب البرنامج الدراسي المقرر، كما أنها يمكن أن تكون ذات طابع نظري، أي الاعتماد على الكتب والانترنت في جمع ونقل المعلومات، أو طابع تطبيقي، كإعداد نشاط ما مثل معرض للكتاب، أو المشاركة في نشاط كزيارة متحف أو القيام برحلة ثم كتابة تقرير حول ذلك النشاط.

1-5-6- إستراتيجية المناقشة:

المناقشة هي «طريقة تدريس تعتمد على تبادل الأداء والأفكار وتفاعل الخبرات بين المعلم والطلبة، وهي تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال الأدلة التي يقدمها الطالب لدعم إجابته في أثناء المنافسة».[(3)]

كما تعرف كذلك بأنها الطريقة التي «يتعاون من خلالها المعلم والتلاميذ في تحضير مادة الدرس والبحث عنها وتجميعها وتحليلها، ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الأفكار، واستقصاء الحلول للمشاكل المختلفة ويطله كل تلميذ على ما توصل إليه زملاءه من طرق وتحليلات ونتائج، ويكتسب التلاميذ من خلال ممارستها قيم وأفكار واتجاهات الجماعة نتيجة التفاعل الاجتماعي أثناء مناقشة الدرس»[(4)].

---

[1]- الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، مرجع سابق، ص206.

[2]- سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، مرجع سابق، ص ص 151، 152.

[3]- سمارة نواف أحمد، العديلي عبد السلام موسى، مرجع سابق، ص160.

[4]- الطشاني عمر عبد الرازق الصالحين، **طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، 1998، ص.243

التعريف الإجرائي لإستراتيجية المناقشة

تمثل إستراتيجية المناقشة في موضوع بحثنا الحوار والنقاش الذي يتم بين المعلم والمتعلمين بشكل جماعي أثناء سيرورة الدرس من خلال ما يطرحه المعلم من إشكالات تعليمية ومحاولة الوصول إلى حلول بإشراك المتعلمين في إيجادها بالاعتماد على مختلف الوسائل سواء كتب أو وثائق وحتى القيام بالتجارب وذلك حسب طبيعة المادة

1-5-7- مهارات التعلم الذاتي:

المهارة:

عبارة عن "مجموع الأفعال المنهجية والحركية التي يتقنها المدرس أو التلميذ، بالنسبة للمدرس المهارات التعليمية، مجموع أفعال ترتبط فيما بينها وظيفة من وظائف التدريس (حوار، إلقاء، ضبط، تشخيص، بالنسبة للتلميذ المهارة هي مجموع أفعال يقوم بها لأداء مهام و تمارين معينة "[1].

وتعرف أيضا بأنها "ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل، والتكيف، والتأقلم مع الأوضاع المختلفة فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل ، يتمرن عليه الفرد لمدة معينة، قد تطول أو تقصر، أي بحسب عامل الصعوبة والسهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة الكتابة، أو القراءة الجهرية، أو القفز والجري على الحواجز"[2].

التعلم الذاتي:

يعرف التعلم الذاتي بأنه " أحد أساليب التعلّم التي يقوم فيها المتعلم بالدور الأكبر في الحصول على المعرفة، ويصبح هو محورها والمسيطر على متغيراتها، ويمر المتعلم من خلال التعلم الذاتي ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتفق مع قدراته الخاصة وسرعته في التعلم وهذا النوع من التعلم يفيد المتعلم في تدريب نفسه على أنماط اكتساب مهارة جمع المعلومات وتفسيرها والإفادة منها في مواقف جديدة "[3].

---

[1]- إرزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق، ص 199.

[2]- خير الدين هني، مرجع سابق، ص 99.

[3]- سمارة نواف أحمد، العدلي عبد السلام موسي، مرجع سابق، ص ص 64-65.

ويعرف كذلك أنه "أسلوب يدرس فيه المتعلم وحده مستعينا بمواد مطبوعة، مذاعة (بالصوت أو بالصورة) أو مسجلة على أشرطة معدة مسبقا"[1].

التعريف الإجرائي لمهارات التعلم الذاتي:

نقصد في دراستنا هذه ، بمهارات جمع المعلومات كأساليب المطالعة والبحث البيبليوغرافي المتعلقة بمهارات جمع المعلومات كأساليب المطالعة والبحوث القصيرة، التي يدرب على اكتسابها في مرحلة التعليم القبل الجامعي ومدى إفادته منها في المرحلة الجامعية التي تتطلب فيها الدراسة الاعتماد على الجهود الذّاتية في الدراسة والتكوين.

1-5-8- مهارات التعلم التعاوني: (المهارات سبق التعريف بها):

التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو " نموذجا تدريسي يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل يتكون لديهم مهارات شخصية واجتماعية ايجابية، وهكذا يصبح التعلم التعاوني جزءا من أساليب التدريس"[2].

كما أن التعلم التعاوني يعني "تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين فردين إلى 6 أفراد، وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (مهمة تعليمية) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به و تتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها على كافة التلاميذ"[3].

التعريف الإجرائي لمهارات التعلم التعاوني:

نقصد بمهارات التعلم التعاوني من خلال بحثنا، تلك المهارات التي يكتسبها المتعلم خلال سيرورة الدرس وبتوجيه من المعلم ليكون قادرا على التفاعل مع زملائه في عملية التعلم الجماعي،

---

[1]- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، مرجع سابق، ص 109.

[2]- فلية فاروق عبده، الزكي أحمد عبد الفتاح، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأردن، بدون سنة، ص 106.

[3]- بدير كريمان، **التعلم النّشط**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008، ص 149.

مثل مهارة التواصل مع الآخرين، المناقشة وإبداء الرأي، والمبادرة والحوار العقلاني، والنقد بموضوعية، والقدرة على تبادل المعلومات وتصحيح الأخطاء والاستفادة من خبرات الآخرين.

1-5-9- الاستقلالية:

تعني الاستقلالية " عملية جعل الفرد مستقلا في اتخاذ قراراته وتدبير تعليمه بنفسه، وهو مفهوم وظف في خط التكوين للإشارة الى قدرة الطالب على تدبير تكوينه و اكتساب استقلال يجعله متمكنا من تطوير خبرته لوحده، ومبدأ الاستقلالية أن الفرد حين يقطع مرحلة يكون فيها قادرا لوحده على مواصلة

تكوينه، وتعيين معارفه ذاتيا، ويبدأ مشروع استقلالية المتمدرس منذ بداية تكوينه حيث يتم إشراكه في أهداف و سير تكوينه"[1].

والفرد المستقل هو الشخص الذي يتمتع بالحرية وقدرة "على تحديد أهدافه بنفسه و اختيار الوسائل المنافسة لتحقيقها، وهي كذلك هدف من أهداف التربية في سعيها الى الاعتراف بحق الفرد أو الجماعة ومسؤوليتها في التكلف بتوجيههما وأعمالهما و قراراتهما واستقلال تصرفهما ،قدرة الفرد على تحديد معايير تفكير وإرادته وتدبير استقلاله حسب اختياره الشخصي، وتتوجه غايات التربية حاليا وتطورات طرائقها إلى تكوين شخصية المتعلم بكيفية تجعله يكتسب روح الاستقلال استنادا على طرائق تربوية تعتمد على أنشطة تلقائية حرة"[2].

التعريف الإجرائي للاستقلالية:

نقصد بالاستقلالية في بحثنا، شعور المتعلم بأنه قادر على الاعتماد على نفسه وتحمل مسؤولياته وتحديد اختياراته في التعلم، والوصول إلى مصادر المعلومات بيسر، والقدرة على استغلال كل ما يتوفر أمامه من وسائل وإمكانيات مادية (المكتبات، الانترنت) ومعنوية (معارف الأساتذة والزملاء) وقدرته على توظيف كل ما يتعلمه من خلال مواجهة المواقف والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية في تفاعله المستمر مع محيطه الاجتماعي.

---

[1]- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، مرجع سابق، ص 29.

[2]- نفس المرجع، ص 29.

1-6- المقاربة النظرية:

تمثل النظرية في أي بحث أو دراسة اجتماعية تربوية من أهم العناصر التي يقوم عليها، إذ تمنحه المفاهيم العلمية المؤطرة والموجهة له.

ومن خلال المفاهيم الواردة في بحثنا توجهنا إلى النظرية الوظيفية البنائية، على اعتبار أن النظام التربوي عبارة عن بناء اجتماعي ذو وظيفة حيوية يعنى بطاقتها البشرية "إذ يرى الوظيفيون أن الوظيفة الأساسية للنسق التربوي هي عملية الإعداد الاجتماعي والخلقي والمهني للفرد كشخصية متكاملة لممارسة أدواره الاجتماعية بالكفاءة المتوقعة منه بمجتمعه في ضوء متطلبات عملية التنمية الشاملة و طبيعة العصر".

وهذا أهم مساعي الإصلاح للنظام التربوي في الجزائر، وذلك من خلال إعادة تنظيم وتجديد وظائف البناءات الفرعية المنضوية فيه من مقاربات بيداغوجية، والمناهج التعليمية، وأدوار عناصره الفاعلة والمتفاعلة: المعلم، و خاصة المتعلم.

فالمنظور البنائي الوظيفي يعمل على "تحليل التنشئة لتلاميذ المدارس منذ المرحلة الأولى لرياض الأطفال أو الحضانة حتى الانتقال إلى المراحل الثانوية والجامعات، وكيفية اكتساب الأطفال أو التلاميذ أدوارهم ومكانتهم الجديدة خلال كل مرحلة أو الانتقال من فصل دراسي الى الفصول أو المراحل الدراسية اللاحقة فكل مرحلة دراسية تعتبر بمثابة مواقف منظمة لتعلم واكتساب سلوكيات جديدة".

فالنظرية البنائية الوظيفية نظرية تحليلية تلقي الضوء على الكل من خلال الأجزاء، مظهره طبيعة العلاقات الوظيفية فيما بينها، انطلاقا من الأهداف التي يجددها النظام التربوي مسبقا.

1-7- الإجراءات المنهجية للدراسة:

تتمثل الإجراءات المنهجية في الخطوات المتبعة للقيام بالدراسة وخاصة في تحديد مسار الجانب الميداني منها وذلك للوصول إلى نتائج ذات طابع واقعي ملموس للظاهرة المدروسة وتتمثل هذه الإجراءات في المنهج المتبع، ومجتمع البحث والأدوات المستعملة إضافة إلى المجالات الزمانية والمكانية للدراسة وهي كما يلي:

1-7-1- منهج البحث:

المنهج هو مجموعة القواعد والخطوات المنتظمة والمتسلسلة تجعل من مهمة الباحث في دراسته أمر يسير للتحليل البيانات والمعلومات الضرورية لبحثه للوصول إلى نتائج مرضية وصادقة.

وفي دراستنا فإن المنهج المتبع يتمثل في المنهج الوصفي ذلك أن هذا المنهج يعمل على « رصد حالة أي شيء، سواء كان هذا الشيء وضعا فيزيقيا أو خصائص مادية او معنوية للأفراد (الرأي العام) أو مجموعات أو نشاطا إنسانيا (العمل أو الدراسة مثلا) أو مؤسسات (المصانع أو بنية مثلا) أو حتى أنماط التفاعل بين البشر (كالتنافس أو التعاون أو الصراع...الخ) »[1]

فالمنهج الوصفي يسمح بدراسة الظواهر الاجتماعية والاقتصادية الراهنة دراسة كيفية تسمح بتوضيح خصائص الظواهر، أو دراسة كمية تبين حجمها والتغيرات التي تطرأ عليها ومدى ارتباطها بظواهر أخرى.

كما أن ما يميز هذا المنهج أنه لا يتوقف عند جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى تفسيرها وتحليلها كم انه لا يقصد به الحكم على الواقع المدروس حكما قيميا من حيث أنه واقع جيد أو رديء، وإنما يصور لنا الواقع كما هو، ويعتبر مكن أفضل المناهج «وأكثر طرق البحث استعمالا في المجال التربوي لأن كثيرا من المواقف التربوية لا يمكن دراستها إلاّ بهذه الطريقة»[2].

وبالتالي فإن هذا المنهج يسمح لنا برصد ومعرفة مدى تأثير التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تحقيق استقلالية المتعلم في تعلمه واكتسابه للمهارات اللازمة لذلك، وذلك انطلاقا من وصف الوضع الراهن للمتعلم وتحليل هذا الوضع في الدرجة الثانية.

1-7-2- مجتمع البحث (العينة):

إن الهدف الرئيسي لأي دراسة علمية الوصول إلى نتائج سلمية للظاهرة المدروسة، وللوصول إلى هذه النتائج ينبغي على الباحث الحصول على بيانات واقعية عن مجتمع دراسته، وهذا ما يؤدي به إلى النزول إلى الميدان واختيار عينة من المجتمع (وذلك طبعا حسب ما يخدم موضوع البحث).

---

[1]- بحوش عمار، الذنيبات محمد محمود، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص137.

[2]- عزت عطوي جودة، **أساليب البحث العلمي: مفاهيمه أدواته، طرقه الاحصائية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص172.

وعليه، فإن مجتمع بحثنا يتمثل في طلبة السنة الأولى لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية للقسمين: العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، وما دعم اختيارنا لهذا المجتمع، إنه خلال قيامنا بالبحث الوثائقي عن مناهج الدراسة للتعليم الثانوي لم نحصل سوى على مناهج لشعبة الآداب بمختلف فروعه (فلسفة، علوم إنسانية، لغات.) نظرا لاطلاعنا على كيفية تطبيق مختلف استراتيجيات التدريس خلال الدرس (كما هو وارد في النماذج المعروضة ص ص127–141) أما اختيارنا للطلبة سنة أولى أن دراستنا تتعلق بمعرفة مدى تأثير التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في تكوين متعلم مستقل في تعلمه قادر على الاعتماد على نفسه في الدراسة الجامعية.

ومن حيث المعاينة، فقد اعتمدنا على العينة القصدية ذلك أن أهم "متغير ضابط" ركزنا عليه في اختيارنا أفراد العينة "الطلبة الذي تكونوا في إطار المقاربة بالكفاءات"، ذلك أنه صادفنا من طلبة سنة أولى سبق لهم الدراسة في الجامعة كما أن تكوينهم في المرحلة الثانوية لم يكن في ظل المقاربة بالكفاءات.

والعينة القصدية تعني «اختيار كيفي من قبل الباحث للمسحوبين (أو للمستجيبين) استنادًا إلى أهداف بحثه»[1].

أما توزيع الاستبيان على أفراد العينة فقد تم بطريقتين:

الطريقة الأولى: التوجه مباشرة إلى أقسام طلبة سنة أولى بعد اطلاعنا علة جدول التوقيت وقمنا بتوزيع الاستبيان.

الطريقة الثانية: كانت بمساعدة الطلبة أنفسهم، إذ عرضوا المساعدة في توزيع الاستبيان على زملاءهم، وكانوا حرصين جدا على إعادة الاستبيانات في اليوم الموالي.

أما من حيث حجم العينة، فقد حددناه بنسبة 15% مجموع طلبة سنة أولى للقسمين علوم إنسانية وعلوم اجتماعية، حيث يبلغ عدد طلبة سنة أولى علوم إنسانية بـــ 268 طالب، منهم 26.21% ذكور و 73.29% إناث.

أما عدد طلبة سنة أولى علوم اجتماعية فيقدر بـــ 385 طالب، منهم 25.71% ذكور و74.29% إناث؛ وعليه فإن المجموع 268+ 385= 653 طالب وطالبة

[1]– خليل عمر معن، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص28.

وقمنا بسحب عدد أفراد العينة كما يلي: (653*15)/100=98 فردا

وحددنا العدد النهائي بـــ100 طالب وطالبة، ومن حيث أسباب تحديد هذا الحجم أنه أرادنا الحصول على أكبر قدر ممكن من التمثيل لمجتمع البحث، إذ كلما كان حجم العينة كبير كلما كانت أكثر تمثيلا، وكلما كانت المعطيات أكثر صدقا، وفي نفس الوقت حجم يمكننا أن نتعامل مع معطياته في إطار الوقت المحدد لنا لإنهاء المذكرة.

أما العينة الثانية فتتمثل في مجموعة من الكتب المدرسية التي وقع اختيارنا عليها بشكل عرضي أثناء قيامنا بالبحث الوثائقي، وتتمثل هذه الكتب في:

1- كتاب التاريخ للسنة أولى من التعليم الثانوي (جميع الشعب)، منه اخترنا النشاط الإدماجي رقم 03 ، ذلك لاحتوائه على نشاطين، الأول يتمثل في وضعية إدماجية، و النشاط الثاني عبارة عن إنجاز بحث.

2- كتاب الجغرافيا للسنة الثانية من التعليم الثانوي، وأخذنا منه نموذجين، الأول يتمثل في تدريب منهجي حول قراءة بيانات إحصائية، والنموذج الثاني عبارة عن وضعية إدماجية.

3- كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وأخذنا منه نموذج لإنجاز مشروع.

4- النموذج الرابع عبارة عن كيفية إعداد درس نموذجي موجهة لأساتذة التعليم الثانوي وكيفية تطبيق العديد من استراتيجيات التدريس.

1-7-3- أدوات جمع البيانات:

إن الأداة التي استخدمناها لجمع المعلومات الميدانية المطلوبة تمثلت في "الاستبيان" وتسمى كذلك بالاستمارة.

وهي عبارة عن «أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة والجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث»[1].

وقد احتوت الاستمارة على 44 سؤال مقسمة إلى 3 محاور:

المحور الأول: خاص بالبيانات العامة للعينة.

المحور الثاني: بيانات خاصة بالفرضية الأولى.

المحور الثالث: بيانات خاصة بالفرضية الثانية.

ومن حيث نوع الأسئلة التي احتوتها الإستمارة، فهناك الأسئلة المغلقة وتكون فيها الإجابة على الأسئلة «بعدد من الخيارات مثل "نعم" "لا" أو "موافق" "غير موافق"...الخ، وقد يتضمن عدد من الإجابات وعلى المستجيب أن يختار من بينها الإجابة المناسبة»[2]

كما احتوت أيضا على الأسئلة المغلقة المفتوحة، وفيها يطرح الباحث «سؤالا مغلقا، أي يحدد الإجابة المطلوبة ويقيد المبحوث باختيار الإجابة، ثم يتبعه سؤال مفتوح يطلب فيه من المبحوث توضيح أسباب اختياره للإجابة المعنية»[3]

واستعمالنا لكلا النوعين في الاستمارة لنتمكن من الحصول على معلومات وافية ومفصلة عن الوضع الذي نحن في صدد دراستنا، والوصول إلى نتائج أكثر مصداقية.

1-7-4- مجالات الدراسة:

تتمثل مجالات الدراسة في المجال المكاني والزماني الذي تتم فيها الجانب الميداني من البحث.

1- المجال المكاني:

تمت الدراسة الميدانية في جامعة البويرة «العقيد أكلي محند أولحاج» التي تقع في بلدية البويرة " في ولاية البويرة" وسط المدينة.

---

[1]- عليان ربحي مصطفى، **طرق جمع البيانات والمعلومات لأغراض البحث العلمي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص91.

[2]- بحوش عمار، الذنيبات محمد محمود، مرجع سابق، ص68.

[3]- عليان ربحي مصطفى، مرجع سابق، ص101.

وقد أنشأت هذه الجامعة سنة 2001 وانطلقت فيها الدراسة في نفس السنة، وكانت عبارة عن ملحقة بجامعة "محمد بوقرة" في بومرداس.

ليتم ترقيتها إلى مركز جامعي في السنة الدراسية 2005-2006، ثم إلى جامعة وذلك بتاريخ 2011/12/14. وتتكون الجامعة من خمس كليات ومعهد، وهي:

1- كلية العلوم

2- كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية.

3- كلية الحقوق والعلوم السياسية.

4- كلية الآداب واللغات

5- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

وقمنا بالدراسة الميدانية بمعهد العلوم الإنسانية والاجتماعية الذي أنشأ أثناء الدخول الجامعي 2006-2007 ، بموجب المرسوم التنفيذي رقم 300/05 المؤرخ في 2005/08/16، والميدان يتمثل في العلوم الاجتماعية والإنسانية، والشهادة المحصل عليها بنظام LMD، للطورين ليسانس وماستر في مختلف التخصصات.

2- المجال الزماني:

وهو الفترة الزمنية التي قمنا فيها بتوزيع الاستبيان وجمعه، والعمل على تفريغ المعطيات وتحليلها، حيث قمنا بتوزيع الاستبيان يوم 12ماي، ليتم جمع كل الاستبيانات الموزعة 17 ماي بشكل نهائي، لننطلق في مرحلة الفرز المسطح وتفيئة الإجابات المفتوحة، وعملية التفريغ وبناء الجداول ثم تحليل المعطيات والتحقق من صحة الفرضيات.

1-8- الإجراءات الميدانية للدراسة:

وتتمثل الدراسة الميدانية في الدراسة الاستطلاعية لميدان البحث، والخطوات المتبعة في تحليل معطيات العينة

1-8-1- الدراسات الاستطلاعية:

وقمنا بدراستين استطلاعيتين:

الدراسة الأولى: كانت في شهر ديسمبر 2011 وكان ذلك في بعض الثانويات، وذلك في محاولة للحصول على كتب المناهج والمرافقة الخاصة للأساتذة الذين رفضوا إعارتها لنا، ومن جانب آخر رصد لمدى تطبيق الاستراتيجيات التدريسية المقترحة، غير أنه لم يوافق إلا ثلاثة أساتذة فقط من جملة عشرة أساتذة التقينا بهم إجابتها عن هذا السؤال (أستاذة مادة علوم طبيعية، أستاذة لغة عربية، أستاذة مادة التاريخ) حيث صرحت أستاذة العلوم الطبيعية أنها تطبق الوضعية الإشكالية أثناء الدرس وإنها تكلف التلاميذ في بعض الأحيان بانجاز بعض البحوث لكن بشكل فردي.

أما أستاذة اللغة العربية فهي لا تقوم بتطبيق الوضعية الإشكالية إلا أنها تكلف التلاميذ بانجاز المشاريع المقترحة في شكل مجموعات، والوضعيات الإدماجية بشكل فردي ، أما أستاذ مادة التاريخ فهو لا يطبق أي من الطرق المقترحة وإنما لا يزال يمارس التدريس بنفس الطرق القديمة.

أما الدراسة الاستطلاعية الثانية: فقد كانت بتوزيع الاستبيان التجريبي الأول على عينة محدودة من طلبة سنة أولى (20طالب) وذلك لضبط الأسئلة بشكل نهائي.

كما شملت توزيع الاستبيان في صياغته المعدلة على بعض الأساتذة في المعهد لتصحيحه وإبداء بعض الملاحظات عليه، ليتم التصحيح النهائي تحت إشراف وتوجيه الأستاذة المشرفة وكان ذلك في الأسبوع الأخير من شهر أفريل والأسبوع الأول من شهر ماي.

1-8-2- الخطوات المتبعة في تحليل عينات البحث:

ونقصد بها الطريقة التي اعتمدناها في قراءة المعطيات وتحليلها.

وقد اعتمدنا في العملية على:

التحليل الكمي: الذي يتضمن الأساليب الإحصائية وتحويل المعطيات إلى نسب مئوية لتسهيل عملية تحليلها ويتم حساب النسبة المئوية للتكرارات كما يلي:

النسبة المئوية = التكرار مجموع التكرارات ×100

ثم التحليل الكيفي: وذلك لتحليل الإجابات التي صرح بها المبحوثين، ثم تحليل النتائج ومناقشتها.

للوصول إلى استنتاجات مبنية بشكل منطقي مبني على معطيات واقعية.

كما استعملنا أسلوب تحليل المحتوى، و ذلك لتحليل مجموعة من نماذج الدروس و الأنشطة المدرسية المقدمة للتلاميذ في الكتب المدرسية و"يقوم هذا الأسلوب على وصف منتظم و دقيق لمحتوى نصوص مكتوبة أو مسموعة"[1]، وقد استعملنا هذا الأسلوب لتحليل مجموعة النماذج الخاصة بطريقة تطبيق إستراتيجية التدريس من خلال سيرورة الدرس وبعض النشاطات المدرسية المقدمة للتلاميذ في الكتب المدرسية.

1-9- صعوبات الدراسة

لا يمكن أن نتصور خلو أي دراسة علمية من الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء قيامه بها، خاصة في جانبها الميدان .

وخلال قيامنا بهذه الدراسة واجهتنا العديد من الصعوبات، ليس فقط في الجانب الميداني، و يمكن لنا أن نذكرها في ثلاث صعوبات أساسية هي:

- أثناء قيامنا بالدراسة الاستطلاعية مي بعض الثانويات و رفض الأساتذة لقاءنا و الإجابة عن أسئلتنا حول مدى تطبيقهم لطرق التدريس المقترحة في كتب المناهج المدرسية.
- عدم حصولنا على إحصاءات الطلبة للسنة أولى جامعي على مستوى جامعة البويرة لتحديد عينة البحث مما اضطرنا إلى تحديدها على مستوى معهد العلوم الإنسانية و الاجتماعية في ذات الجامعة نظرا للتسهيلات و حصولنا على إحصاءات طلبة سنة أولى في كلا القسمين في هذا المعهد.
- رفض إدارة الثانويات و الأساتذة بها إعارتنا كتب المناهج و الوثائق المرافقة لها حتى نتمكن من الإطلاع بشكل أفضل على استراتيجيات التدريس المقترحة، والتي حصلنا عليها لاحقا بفضل مساعدة بعض الزملاء في الدراسة.

[1] - عليان ربحي مصطفى، غنيم عثمان محمد، **مناهج و أساليب البحث العلمي: النظرية و التطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2000،ص 48.

1-10- الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة من أهم المواد النظرية المساعدة على ضبط جوانب الدراسة، وفي حالات كثيرة تكون نتائجها بمثابة نقطة انطلاق لبحث آخر، كما أنها تساعد الباحث على التحكم بشكل أفضل سواء من حيث ضبط الموضوع، أو طرح الإشكال، والمنهج المستعمل و الأدوات المستعملة.

ورغم مصادفتا للعديد من الدراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات، إلا أنها تناولتها من زوايا مخلفة تماما لدراستنا، إذ تناولتها من منظور عملية إصلاحية وربطها إما بتحليل مناهج دراسية لبعض المواد لمختلف المستويات، أو موقف المعلمين من هذا الإصلاح.

ومن جانب آخر، صدفنا كذلك دراسات تناولت التعلم الذاتي و التعلم التعاوني لكن من حيث كونهما استراتيجيات تدريسية تطبق في التعليم وليس من زاوية اعتبارهما مجموعة من المهارات التي يكتسبها المتعلم للدراسة كما هو حال دراستنا.

وهذا ما يظهر و يزيد من أهمية دراستنا إذ يمكن اعتبارها من أولى الدراسات التي تناولت نتائج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في علاقتها بالمتعلم، ومدى تحقق هدفها الأساسي من كون المتعلم محور هذه المقاربة.

و من جملة هذه الدراسات انتقينا منها الأكثر قربا من موضوع دراستنا في جزء منها، وتتمثل هذه الدراسات في دراسة عربية حول التعلم التعاوني، و دراستان جزائريتان حول المقاربة بالكفاءات.

الدراسة الأولى[1]

موضوع هذه الدراسة التي قام بها "زيد بن عبد الله علي الرباح" حول الأثر الذي تحدثه إستراتيجية التعلم التعاوني عند تدريس مهارات التعبير الكتابي لطلاب الصف الأول من التعليم الثانوي وذلك مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم.

وقد استعمل الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، و حدد حجم العينة ب 48 طالب، قسموا إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة تعلمت مهارات التعبير بالطريقة التقليدية، والأخرى المجموعة التجريبية و تعلمت وفق إستراتيجية التعلم التعاوني.

أما أدوات الدراسة عبارة عن مجموعة من المقاييس و الاختبارات لقياس هذه المهارة و مقارنة النتائج بين المجموعتين.

[1]- الرباح زيد بن عبد الله علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، ماجستير في علم اللغة التطبيقي ، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة السعودية، 2010-2011.

ومن بين النتائج التي توصل إليها أن هناك فروق إحصائية بين المجموعتين تشير إلى تفوق استراتيجيه التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لطلاب الصف الأول الثانوي.

وجود فروق إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي و البعدي لكل مجموعة، مما يعني وجود أكثر إيجابي للتدريب على مهارات التعبير باستخدام التعلم التعاوني أو الطريقة التقليدية.

ما تظهره هذه الدراسة أنه لإستراتيجية التعلم التعاوني تأثير في إكساب المتعلم مختلف المهارات ، وإن كانت هذه الدراسة اقتصرت على مهارة واحدة وذلك يعود إلى طبيعة التخصص الدراسي المتعلق بتعليم اللغة.

الدراسة الثانية[1]

هي دراسة جزائرية للباحثة "داخي ليلى"، تحت عنوان "تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفاءات" وتهدف هذه الدراسة إلى رصد مستوى الكفاية الذي تقيسه وضعية بناء التعلمات في كتب اللغة العربية و آدابها، ومنه الكشف عن درجة الاتساق بين وضعية بناء التعلمات و الوضعية الإدماجية.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، وعينة المصادر تمثلت في كتاب اللغة العربية للسنتين الرابعة متوسط و الثالثة ثانوي المصمم وفق مقاربة الكفاءات.

وتوصلت إلى نتيجة أن وضعية بناء التعلمات ضعيفة جدا لأنها تقيس في أغلبها الكفايات المعرفية الدنيا،

و هذا من شأنه أن يؤثر على بناء الكفاية القاعدية في نهاية المجزوءة التعليمية التي تخاطب كفايات قصوى لدى التلاميذ.

كما أن مستويات التفكير الراقية التي تقيسها وضعية بناء التعلمات لدى التلاميذ ضئيلة، و هذا ما يصعب

على التلميذ حل الوضعية الإدماجية في إنتاج نص أدبي متناسق و متماسك يصدر من خلاله أحكامه وآراءه بصورة موضوعية.

وقد بينت الدراسات العلمية أن تعليم التلميذ كيف يتعلم و يبني إستراتيجياته التعليمية، أي كيف يبني تعلماته بنفسه تساعده على التكيف مع المشكلات المعرفية المختلفة، و قد فسرت في الأخير أن هذا الخلل في مستويات التفكير التي تقيسها الوضعيتين بغياب الانسجام بين الأهداف البيداغوجية للتدريس بالكفاية و بين تصميم الوضيعات الديداكتيكية.

[1]- داخي ليلى، **تقويم وضعية بناء التعلمات على ضوء مقاربة الكفايات**، (مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية) عدد4 ،الجزائر، 2011، ص-ص 499 – 516.

الدراسة الثالثة:[1]

في هذه الدراسة تناولت فيه الباحثتان "بريشي مريامة والأسود الزهرة" تأثير التعليم بالمقاربة بالكفاءات على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الأقسام النهائية من المرحلة الابتدائية.

و قد انطلقتا من دراستهما من فرضية عامة:

توجد علاقة بين التعليم بالمقاربة بالكفاءات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الأقسام النهائية من المرحلة الابتدائية.

و فرضيتن جزئيتان:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملتحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءات باختلاف جنسهم.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملتحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءات باختلاف بيئة تمدرسهم.

واعتمد في دراسته هذه على المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات المقارنة، و تمثلت عينة البحث في تلاميذ السنة السادسة أساسي و تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي و قدر حجمها ب 271 تلميذ وتلميذة.

أما أداة جمع البيانات تمثلت في رصد نتائج التحصيل الدراسي من محاضر لجنة القبول في السنة الألى متوسط بناءا على نتائج امتحان شهادة التعليم أساسي الدورة الأولى، مع إلغاء التلاميذ الناجحين بالإنقاذ.

وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة: أنه لا توجد علاقة بين التعليم بالمقاربة بالكفايات و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الأقسام النهائية من المرحلة الابتدائية ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءات باختلاف جنسهم.

كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءات باختلاف بيئة تمدرسهم.

نجد أن هذه الدراسة تناولت التعليم بالمقاربة بالكفاءات و نتائجها على التحصيل الدراسي و لكن من منطلق خاص بالمتعلم بحد ذاته من حيث جنسهم(ذكور، إناث) واختلاف بيئتهم المدرسية، و هي اختلافات قد تؤثر على التحصيل الدراسي أي كانت المقاربة التعليمية.

[1]- بريشي مريانة، الأسود الزهرة، **التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، نفس المرجع، ص ص 528-542.

الفصل الثاني:

الإصلاح التربوي في الجزائر وتبني المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر وتبني المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

2-1- الإصلاح التربوي في الجزائر

2-1-1- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

2-1-2- مشكلات التعليم في الجزائر ومحاور الإصلاح التربوي2002:

2-1-3- أسباب اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

2-2- ماهية المقاربة بالكفاءات:

2-2-1- تطور استعمال مفهوم الكفاءة (لغويا، مهنيا، تربويا):

2-2-2- مفهوم الكفاءة وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية

2-2-3- الخلفية النظرية والفلسفية للمقاربة بالكفاءات (البراجمانية والبنائية):

2-3- عناصر العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات

2-3-1- المنهاج:

2-3-2- المعلم:

3-3-3- التعليم والتعلم:

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن عملية الإصلاح التربوي في المدرسة الجزائرية ليست بالعملية الحديثة، وإنما هي عبارة عن سلسلة من العمليات المتواصلة، كانت بدايتها منذ استقلال الجزائر، وظلت مستمرة إلى يومنا هذا في سبيل قيام منظومة تربوية تحقق أهداف وطموحات شعبها.

كما أن التقدم العلمي وتأثيره على تطور المجتمعات وظهور احتياجات جديدة يفرض على التعليم مسايرتها والعمل على إنتاج أفراد قادرين على التكيف معها.

ومن خلال هذا الفصل فإننا سنعرض لمراحل إصلاح التعليم في الجزائر، والأسباب التي استدعت إصلاح 2002-2003 إضافة إلى عرض المقاربة البيداغوجية التي تبناها هذا الإصلاح، والى أهم التغيرات التي حملتها للفعل التعليمي، ووظائف عناصره (المعلم، المنهاج، التعليم و التعلم).

2-1- الإصلاح التربوي في الجزائر

2-1-1- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال وسط أوضاع اجتماعية واقتصادية وثقافية مزرية من تخلف وجهل وأمية، وانتشار الفقر والأمراض بين كل فئات الشعب، وكان عليها العمل على إعادة بناء كل مؤسساتها على اختلاف مجالاتها، وفي مقدمتها المؤسسة التربوية أو النظام التربوي بشكل عام.

حيث ورثت الجزائر بعد قرن و30 سنة من الاحتلال نظاما تربويا يحمل من الخصوصيات والمميزات ما يجعله ينتج أفراد يخدمون مصالح الاستعمار، حيث عمل الاحتلال على فتح مدارس أهلية لتعليم الجزائريين كهدف استعماري لغرس فيهم الانتماء والولاء للاحتلال.

وعليه كان لزاما على الدولة الجزائرية بلورة طموحات شعبها في إبراز مكونات هويته وبعده الثقافي الوطني وتجسيد حقه في التربية والتعليم وهذا ما وضعته المنظومة التربوية في اعتبارها منذ الاستقلال: البعد الوطني – البعد الديمقراطي والبعد العصري.

وقد تم تنصيب لجنة خاصة لإصلاح التعليم ووضع خطة تعليمية في 1962/09/15 وتم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964 الذي لم يحمل في طياته الكثير من التغيرات.[1]

ومنذ الاستقلال إلى يومنا هذا مر التعليم في الجزائر بأربع مراحل أساسية هي:

1-1- المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1970:[2]

في هذه الفترة بقي النظام التربوي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، ومع ذلك فقد شهد تحولات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك وفقا للنصوص الأساسية للأمة بيان أول نوفمبر 1954 والمواثيق التي جاءت بعده.

وكان التعليم في هذه المرحلة من حيث الهيكلة منقسما إلى 3 مستويات تعليمية كما يلي:

- **التعليم الابتدائي:** ويشمل ست سنوات ويتوج بامتحان السنة السادسة.

- **التعليم المتوسط:** ويشمل ثلاث أنماط هي:

---

[1]- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، ص ص 13- 14، بتصرف.[http://www.infpe.edu.dz] .

[2]- نفس المرجع، ص-ص 18-20، بتصرف.

- التعليم العام ويدوم 4 سنوات ويتوج بشهادة الأهلية التي عوضت فيها بعد بشهادة(beg).
- التعليم التقني: يدوم 3 سنوات، ويؤدي في اكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة المهنية.
- التعليم الفلاحي يدوم 3سنوات، ويؤدي في اكماليات التعليم الفلاحي، يتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

- **التعليم الثانوي:** ويشمل ثلاث أنماط هي:

- التعليم الثانوي العام ويدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات، علوم تجريبية، فلسفة) أما ثانويات التعليم التقني فتحضرهم لاختبار بكالوريا شعب (تقني رياضيات، تقني اقتصادي).

- **التعليم الصناعي والتجاري:** وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات، وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية، والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

- **التعليم التقني:** يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3سنوات بعد التحصيل على شهادة الكفاءة المهنية.

ومن حيث البرامج تركز في هذه المرحلة على التعريب وتعميم استعمال اللغة العربية، وظهور أفواج معربة وأخرى لا تزال تتلقى تعليمها باللغة الفرنسية، إضافة إلى أن الكتب المدرسية يتم استرادها من مختلف البلدان لمواجهة الغياب الكلي للوسائل التعليمية الوطنية، إضافة إلى محاولات وضع البرامج والمواقيت وكذلك تحسينها، وما يجدر الإشارة إليه، إن التركيز في هذه المرحلة كان على تعميم التمدرس، على حساب انجاز واختيار وتقويم البرامج والأدوات التعليمية التي لم يقع تطويرها بالقدر الكافي.

1-2- المرحلة الثانية: 1970- 1980:[1]

وتميزت هذه المرحلة بانجاز الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية في إطار مخططات التنمية، الذي كان يهدف إلى: تجديد المضامين والطرق التعليمية- التعميم التدريسي للتعلم التقني المتعدد التقنيات- تحديث طرق التوجيه- جعل وسائل التعليم والمضامين التعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط، كما شهد القطاع طيلة هذه المرحلة عددا من القرارات التي مست هيكلة المنظومة

[1]- نفس المرجع، ص-ص 21-23، بتصرف.

في كل أطوار التعليم وكذا الجوانب التربوية، كما مست القطاعات المرتبطة بالشهادات وبالتكوين، وقد تمثلت هذه القرارات فيما يلي:

- **في مرحلة التعليم الابتدائي:**

لم تدخل عليه تغيرات بالمقارنة لما عرف عنه في المرحلة السابقة باستثناء تغيير تسمية "امتحان السنة السادسة" إلى"امتحان الدخول إلى السنة الأولى متوسط".

- **في مرحلة التعليم المتوسط:**

وقد جمع في اكماليات التعليم المتوسط (التي يتم إنشاؤها) كل أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي اكماليات التعليم العام والتعليم التقني والتعليم الفلاحي، تلك المؤسسات التي شرع في إزالتها، ابتداء من سنة 1970، وتنتهي الدراسة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط وحذف التعليم التقني القصير المدى، كما خصصت بعض مؤسسات التعليم المتوسط لاجتياز البرامج الجديدة خلال فترة محددة تدوم 3 سنوات والتي تمثل الطور الثالث من التعليم الأساسي، كما أنشئ فرع جديد في شهادة التعليم المتوسط يسمى "شهادة التعليم الأساسي" التي تتوج الدراسة في المؤسسات التجريبية.

- **االتعليم الثانوي:**

يدوم 3 سنوات وينتهي باختيار مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة.

أما البرامج فقد نشرت وزارة التعليم الابتدائي والثانوي وثيقة تجمع كل عناصر برامج التعليم الابتدائي وذلك سنة 1974 وقد أكدت الوثيقة على الطابع المؤقت للأحكام التي تضمها.

بالنسبة للطور الثاني تم الإبقاء على البرامج الفرنسية، وبقيت الكتب المدرسية تستورد أو تطبع محليا بعد الحصول على حقوق التأليف.

وفي هذه الفترة تكاثرت مؤسسات تكوين الأساتذة (إحداث المعاهد التكنولوجية للتربية) بدلا من المدارس العليا تلبية للطلب المتزايد للمدرسين، وفي الأخير أدت الأعمال المتصلة بالإصلاح إلى "خزان" من النصوص التشريعية والتنظيمية (أمرية 16 أفريل 1976 وخاصة الأمر 76/35 المؤرخ في 1976/04/16 والمراسيم التنفيذية له). وقد حددت هذه النصوص بشكل جلي الإطار العام للإصلاح التربوي وضبطت مجالات التدخل في الميادين التالية:

- البحث التربوي - إعداد الوسائل والبرامج التعليمية - تكوين المستخدمين - التنظيم والمراقبة والتفتيش التربوي - التوجيه المدرسي - الخدمات الاجتماعية - الإدارة المدرسية.

1-3- المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 1990: [1]

وما طبع هذه الفترة هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980-1981، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة حتى يتسنى لمختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية لكل طور، وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9سنوات وتشتمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات (الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط سابقا).

إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة.

في إطار المدرسة الأساسية المدمجة (المأمن)، (ولكن هذا المشروع لم يستكمل لعدة أسباب).

- التعليم الثانوي:

لم يشهد تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل (كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني) واقتصرت هذه التحولات على:

بالنسبة للتعليم الثانوي العام:

- إدراج التربية التكنولوجية سنة 1985/1984 وتلقينها من طرف أساتذة الطبيعة والفيزياء وتم التخلي عنها سنة 1990/1989.

- إدراج التعليم الاختياري (لغات، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية فن...) ثم تم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

- فتح شعبة "العلوم الإسلامية".

بالنسبة للتعليم التقني:

- تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1984/1980.
- فتح شعب جديدة.

---

[1]- نفس المرجع، ص-ص 23- 25 ، بتصرف.

- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.
- وفي نهاية هذه المرحلة تم إدماج القسمين الوزارتين المكلفتين بالتربية في وزارة واحدة تدعى: وزارة التربية الوطنية.

ومن الجدير بالذكر أن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى من التعليم الأساسي إلى السنة التاسعة أساسي تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مدرسة التوزيع على مؤسسات التعليم، وقد كانت البرامج على شكل كتيبات في كل المواد التعليمية وذلك في شهر ماي 1981، كما تم تعريب المضامين، والسهر على ضمان أداء وتأهيل أفضل مما يتماشى وآفاق التنمية المتسارعة.

1-4- المرحلة الرابعة: 1990- 2002:[1]

عرفت هذه المرحلة التركيز على إدخال تعديلات على البرامج التي تبين أنها طموحة ومكثفة وغير منسجمة مع بعض الجوانب مثل التحولات السياسية التي عرفتها البلاد، ومن هنا جاءت عملية تحقيق محتويات البرامج والتي تمت طيلة السنة الدراسية 1993/ 1994، وقد أدت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي، وأهم إجراءاتهم في هذه المرحلة يتمثل في إدراج الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسي (كلغة أجنبية أولى).

وأصبحت هيكلة التعليم الأساسي تنقسم إلى طورين متكاملين:

الطورين الأولين(الابتدائي) ستة سنوات، الطور الثالث : من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي وتتوج بشهادة التعليم الأساسي.

- **بالنسبة للتعليم الثانوي:** بعد اتخاذ الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات والتي تم التخلي عنها بسرعة فإن الجذوع المشتركة التي تم الاحتفاظ بها من 1993/ 1994 وهي:

- الجذع المشترك علوم إنسانية – الجذع المشترك علوم – الجذع المشترك تكنولوجيا، ثم في نهاية 1993 تمت هيكلة التعليم الثانوي – جذع مشترك آداب- جذع مشترك علوم- جذع مشترك تكنولوجيا وابتداء من السنة الثانية ثانوي أصبح يحتوي على:

1- الشعب الأدبية:- الآداب والعلوم الإنسانية – الآداب والعلوم الإسلامية – الآداب واللغات الأجنبية.

2- الشعب العلمية: علوم الطبيعة والحياة- العلوم الدقيقة.

[1]- نفس المرجع، ص ص، 25- 28.

3- شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد: - الهندسة الميكانيكية – الهندسة الكهربائية – الهندسة المدنية – التسيير والاقتصاد.

أما التعليم التقني يشتمل: الكهروتقني – الإلكترونيك.

- الصنع الميكانيكي – البناء والأشغال الكيمياء- تقنيات المحاسبة، كما تم تعديل طريقة الانتقال والتوجيه إلى التعليم الثانوي مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي.

أما البرامج فيرجع تاريخ البرامج المطبقة حاليا في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي إلى الثمانينات عند الشروع في تنصيب المدرسة الأساسية، وقد تم إعدادها خلال فترة قصيرة ولم تعرف أية مراجعة عميقة باستثناء بعض التعديلات الجزئية التي مست برامج المواد الاجتماعية سنة 1989 ثم مجموع المواد 1993 في إطار عملية تصحيح المحتويات، وتم إصدار طبعة جديدة (إعادة صياغة) سنة 1996 على مستوى التعليم الثانوي، إعادة هيكلة التعليم الثانوي أملت ضرورة إعادة النظر في البرامج لتكييفها مع الأهداف الجديدة المسطرة.

من خلال قراءة للمراحل التي مر بها التعليم في الجزائر نجد أنها طغت عليها الإجراءات الهيكلية والتنظيمية، خاصة مع الارتفاع المتزايد لأعداد التلاميذ حيث قدرت الزيادة بمعدل "190.000" تلميذ سنويا[1] ومحاولات إرساء قواعد نظام تربوي يحمل خصوصية وهوية الأمة الجزائرية، وعليه فقد تم تحديد المبادئ التي تقوم عليها المنظومة التربوية الجزائرية في الأمر رقم: 35/76 المؤرخ في 1976/40/16 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين في الجزائر، وتتمثل في:

1. ديمقراطية النظام التربوي: أي المساواة في حق التعلم وتكافؤ الفرص.
2. ربط التنمية الشاملة بالنظام التربوي: فالمنظومة التربوية تستمد أهدافها من الغايات المرسومة لمخططات التنمية في الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
3. اعتماد التوجه العلمي والتكنولوجي: سعيا وراء الازدهار والتقدم ومواكبة كل التحولات الحاصلة بفعل تأثير التقدم العلمي.
4. ترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة.
5. إلزامية التعليم: أي التعليم الأساسي إجباري لجميع الأولاد الذين يبلغون السادسة إلى سن السادسة عشر.
6. مجانية التعليم: وفي هذا المبدأ فيه تدعم لديمقراطية التعليم إلزاميته.

[1]- نفس المرجع، ص28.

7. التعريب: ليعكس وطنية المنظومة التربوية ولنشر القيم الروحية والثقافية، باعتبارها اللغة الرسمية للجزائر.

8. الجزأرة: من حيث المحتوى والتأطير (المعلمين).

2-1-2- مشكلات التعليم في الجزائر ومحاور الإصلاح التربوي 2002:

ما لاحظناه من خلال عرض لمراحل التعليم في الجزائر بعد الاستقلال يظهر لنا جليا أنها اتسمت بمساعي إصلاحية منذ الاستقلال كان هدفها الأول إرساء قواعد مؤسسة تعليمية وطنية تحقق أهداف وطموحات شعبها.غير أن تلك المساعي صاحبتها عدة صعوبات عرقلت من نجاحها وتحقيق غايات النظام التربوي وبلوغ أهدافها بعيدة المدى ذلك أنه النظام التربوي كان يعاني من عدة نقائص واختلالات داخلية، خاصة على مستوى كفاءات الأشخاص القائمين عليه، ويمكن أن نذكر هذه الصعوبات في:

«- عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص.

- نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة، وضعف التمدرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة.

- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها، ذلك أن المعهد التربوي كان مشغولا، بالدرجة الأولى بتصميم وطباعة الكتب المدرسية، وتوزيعها، أكثر من اهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسي.

- انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد.

مثلما يعود منشأ هذه الصعوبات الظرفية إلى نقص الانسجام الداخلي والخارجي بين البرامج الدراسية».[1]

هذه الصعوبات التي صادفت العمليات الإصلاحية، وحدث من فاعليتها قد أفرز عن مشكلات أثرت بشكل مباشر على جودة المخرجات التعليمية الذي تميز بضعف المستوى وعدم تلاؤم مكتسباتها وتكوينها مع ما هو مطلوب في الميدان المهني، وخاصة الكفاءات المطلوبة لمواصلة التعليم العالي في الجامعات ومن خلال التقرير الذي قدم قبل انطلاق مشروع الإصلاح لسنة 2002، حددت مشكلات التعليم في الجزائر في النقاط التالية:

[1]- بن بوزيد بوبكر ، مرجع سابق، ص 47.

– على مستوى التعليم الأساسي (الإجباري): ضعف نسبة الناجحين في شهادة التعليم الأساسي، وارتفاع نسبة المعيدين في كل مستويات التعليم الإجباري (منذ السنة الأولى السنة التاسعة) إضافة إلى ارتفاع نسبة التسرب المدرسي في هذه المرحلة.

– أما على المستوى التعليم الثانوي، فيلاحظ عدم التوازن بين نسبة التلاميذ الموجهين إلى التعليم الثانوي العام الذي يضم النسبة الأكبر من المتعلمين، مقاربة بالتعليم الثانوي التكنولوجي الذي يحظى بعدد أقل بكثير، وهذا ما يشير إلى نقص في الإعلام والتوجيه من المرحلة الأساسية إلى الثانوية، كما أن نسبة الناجحين في شهادة البكالوريا ضعيفة وقدرت ب 25.35%.

– وفيما يخص التعليم المهني، فهو لا يلقي اهتمام، على الرغم من التنوع في محتوى وطرق التكوين المعروضة.

إضافة إلى نقص تأطير وتكوين المعلمين والأساتذة، سواء على مستوى التعليم الأساسي، أو التعليم الثانوي، إلى جانب نقص في الوسائل الديداكتيكية، الذي يكاد ينعدم في بعض المدارس[1]. خاصة مع الارتفاع الكمي لعدد المتعلمين، وزيادة الطلب على اليد العاملة المتخصصة، إلا أن النظام التربوي لم يكن قادرا على استيعاب الارتفاع الكمي للمتعلمين وتحقيق الجودة المطلوبة للمخرجات التعليمية في نفس الوقت.

ضف إلى ذلك مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي فرضت نفسها كتحديات يطلب من النظام التربوي رفعها.

فمن الناحية الداخلية، عرفت الجزائر تغيرات وتحولات مؤسساتية واقتصادية واجتماعية وثقافية في السنوات الأخيرة يطلب من النظام التربوي بشكل عام ومن المدرسة تحديدا ترجمتها، وذلك بنشر قيم التسامح والحوار، وتحضير التلاميذ لممارسة المواطنة في مجتمع ديمقراطي، أي تلبية الاحتياجات الآنية للمجتمع الجزائري، أن يتجاوز النظام التربوي من الوظيفة التعليمية إلى الوظيفة التربوية والتنشيئية والتأهيلية، أي تحقيق فاعلية الداخلية على المستوى الاجتماعي.

التأكيد على ديمقراطية التعليم، وجعله في متناول كل التلاميذ وضمان التساوي في خطوط النجاح لهم[2]

---

[1]-Tawil Sobhi.«**le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial**». Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie .ministère de l'éducation nationale. Alger. pp 27- 49.

[2]– اكزافي روجيرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، تر: ناصر موسى بختي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2006، ص10، بتصرف.

ومن خلال هذه التحديات فإن المدرسة تربط مباشرة بمحيطها الاجتماعي، وبفاعليتها كمؤسسة اجتماعية أنشأت أساسا لتحقيق أهداف وغايات المجتمع الذي لا يمكن أن تعمل بمعزل عن احتياجاته وأهدافه ومن جانب آخر تظهر التحديات الخارجية فيما يعرف بالعولمة والسوق الحرة أو الاقتصادية الحر الذي يتطلب كفاءات عالية التكوين والتخصص المهني، إضافة إلى انتشار المعلوماتية وتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التربوي والتعليمي وانتشار استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة، مما يستدعي ضرورة التحكم في استعمالها.[1]

كل هذه التحديات تفرض على النظام التربوي ضرورة مواكبتها للاستجابة لمقتضيات التنمية الاقتصادية وخاصة الاجتماعية منها بيئتها العالمية.

ومن خلال تحديد المشاكل والنقائص التي يعاني منها النظام التربوي وطبيعة التحديات التي يواجهها، فقد تم تحديد العناصر أو المحاور الرئيسية لعملية الإصلاح التربوي.

المحاور الرئيسية للإصلاح 2002 [2]

تنظيم مدة مراحل التعليم	تعميم التعليم القبل المدرسي، أي التعليم التحضيري، لفئة الأطفال البالغين خمس سنوات .
	إعادة تنظيم مدة التعليم في مرحلة التعليم الأساسي وذلك على مرحلتين التعليم الابتدائي 5 سنوات بدل 6 سنوات، 4 سنوات للتعليم المتوسط بدل من 3 سنوات
	تنظيم التعليم الثانوي في 3 شعب: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، التعليم المهني (Enseignement professionnel) .
التكوين	تحسين الكفاءات العامة والبيداغوجية لمفتشي التعليم، والمعلمين لكل المستويات.
	تنسيق بين عمليات التكوين وتقويمها.
	إعداد وتطبيق برامج خاصة للتحكم في استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في كل المؤسسات التعليمية.
المحتوى والطرائق	إعداد وتطبيق المناهج الجديدة لكفاءة المستويات التعليمية
	الربط بين المقاربات البيداغوجية وطرق وأساليب تقويمها.
	مراعاة المقاربات البيداغوجية الجديدة للمناهج والتعليمات وتقويم المتعلمين والتعلمات، وخاصة مدخل "المقاربة بالكفاءات".

[1]– نفس المرجع، ص11، بتصرف.

[2]– Tawil sobhi, op cit,p 35

إذا عملية الإصلاح شملت 3 مستويات متكاملة فيما بينها، انطلاقا من تنظيم مراحل التعليم وتقسيمها إلى ثلاث مراحل (ابتدائي، متوسط، ثانوي) إلى الاهتمام والتركيز على الرفع من مستوى التكوين المعلمين، والمكونين لكل المراحل التعليمية، وخاصة تبنى مقاربة بيداغوجية حديثة تكون أكثر ملائمة للفعل التربوي والتعليمي لتحسين مستوى المخرجات التعليمية، ومن هذا المنظور كان اختيار بيداغوجيا "المقاربة بالكفاءات" تعتبر من أهم ما جاء به الإصلاح التربوي لهذه المرحلة «باعتبارها عنصرا رئيسيا في أي نظام تعليمي، تعلمي، حيث تلعب دورا فعالا في التغير والتجدد مما تتضمنه من أسس تربوية وبيداغوجية نفسية، وقيم فلسفية نوعية ذات نزعة بنائية/ نفعية/ تقدمية»[1].

2-1-3- أسباب اختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

إن اختيار "المقاربة بالكفاءات " كمقاربة يبنى عليها الفعل التربوي بأبعاده المختلفة يتفق والتوجه التربوي في مختلف الدول التي تبنت هذه المقاربة في التعليم.

وفي النظام التربوي في الجزائر، فقد تم تحديد بعدين أساسيين لاختيار هذه المقاربة حسب القائمين على الإصلاح التربوي.

ويتمثل البعد الأول، في البعد الاستراتيجي:[2]

- مقاربة ذات توجه مستقبلي، ذلك أنه علاوة على الاهتمام بتحسين أداء المنظومة التربوية فإن الأمر يتعلق هنا بانتهاج مسعى استشرافي في منظور مستقبلي من أجل تصور وإقامة مدرسة متجددة تليق بمجتمع يشهد تحولات يومية ويرنو نحو الغد الآتي

- مقاربة متكاملة تتيح تنظيما أحسن لجميع العناصر التي تنطوي عليها البرامج الدراسية.

- مقاربة متدرجة باستمرار تضفي على البرامج الدراسية صفة ديناميكية ترنو دوما نحو المستقبل مع مقدرتها على رغم استقرار المعارف المؤقت والتدرج بخطى دءوبة.

- مقاربة علمية من شأنها جعل البرامج الدراسية تعكس بصدق ما تقرره مدونة الإجراءات والأهداف المحددة بكل وضوح وتعتمد على بناء الفرضيات وتحديد الإجراءات الدقيقة الكفيلة بوضع تلك البرامج حيز التطبيق.

---

[1]- البصيص خالد، مرجع سابق، ص ص،90.91.

[2]- بن بوزيد بوبكر ، مرجع سابق، ص55.

من هذا البعد يوجه النظام التربوي إلى تحقيق الأهداف البعيدة المدى في علاقتها بمستقبل أفضل للمجتمع يمنح الفاعلية لكل عناصره وخاصة فيما يتعلق بالبرامج الدراسية ومحتواها.

هذا إلى جانب البعد المنهجي لهذه المقاربة الذي يتسم ب:[1]

- مبدأ الكلية والشمولية الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموعة الأهداف المنشودة، ويعني بتحقيق جميع الجوانب المبرمجة في ملمح التخرج قبل الشروع في بناء برنامج دراسي معين.
- مبدأ الاتساق أو التماسك والترابط بين مختلف مكونات المناهج بدأ من اختيار الأهداف وانتهاء بضبط استراتيجيات التقييم المقترحة في المناهج.
- مبدأ القابلية للتطبيق أي الأخذ بعين الاعتبار مجموع عناصر السياق الذي يتم تطبيق المنهاج وجدوى ذلك كله.
- مبدأ المقروئية أي وضوح عناصر البرنامج بحيث يكون من اليسير إدراك وفهم البرامج الموضوعية تحت تصرف المعلم والمتعلم.
- مبدأ التقييم الذي يتطلب أن يسير التقييم جنبا إلى جنب مع مسار التعلم.
- مبدأ التلاؤم الذي يتطلب أن تكون البرامج مطابقة للأهداف المقررة وملائمة للحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتطلعاته.

كما تتمثل أهمية المقاربة بالكفاءات في المدرسة ليس في المدرسة الجزائرية فقط وإنما على مستوى المدرسة بشكل عام في أي دولة تبنت هذه المقاربة، وتتمثل في:

- « تتجنب تفتيت الأنشطة أو المهام الدراسية إلى أجزاء تفقدها المعنى بالنسبة للمتعلم.
- تحث على التعلم من خلال وضعيات نشطة.
- تعطي غاية ومعنى للمعارف المدرسية.
- تساهم في جعل التعلم عملية تحويل عميق للمتعلم.
- يمكنها أن تقلص من الانتقائية المدرسية، والفشل المدرسي»[2]
- تعليم المتعلمين كيف يتعلمون بأنفسهم.
- التركيز على تقديم آليات اكتساب المعرفة لا على المعرفة نفسها.
- بناء المعرفة عن طريق المتعلمين بدلا من تناولها بشكل تراكمي.
- اعتماد بيداغوجية قوامها تزويد المتعلمين بوسائل التعلم بما فيها المعرفة.

[1] – بن بوزيد بوبكر ، مرجع سابق، ص 56.

[2] –Rey bernard.et autres. Op cit.p33.

- توحي تعلم ذي دلالة ومعنى يترك أثر دائما لدى المتعلمين، ويمكنهم من التكيف، بل والتحكم في وضعيات الحياة اليومية.
- الاستفادة من التعليمات خارج وضعيات الوسط المدرسي.
- تفعيل المواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة علمية.
- لتخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، حيث يكون التركيز أكثر على نشاط المتعلم في العملية التعليمية/ التعلمية.
- تفريد التعليم، أي جعله يدور على الفرد، تعطي المقاربة اعتبارا هاما للفروق الفردية بين المتعلمين.
- إدماج المعارف والسلوكات والأهداف التعليمة بشكل بنائي متواصل، في نطاق سيرورة التعلم.
- حرية المعلم واستقلاليته، من حيث اختيار الوضعيات والنشاطات التعلمية وتصميم مخططات انجاز المشاريع/ الدورات والوحدات التعلمية لتحقيق الكفاءات المستهدفة.
- توظيف التقويم البنائي، وذلك بالتركيز على أداء المتعلم وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها.
- تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة وجعل المعارف وسيلة لا غاية.
- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلمين المعارف والسلوكات.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية.

نلاحظ أن معظم هذه الأهداف تدور حول المتعلم وأهمية التركيز على كل ما يحقق له أفضل تكوين وتحصيل معرفي ممكن، خاصة الهدفين الأولين اللذان يركزان على تعليم المتعلم كيف يتعلم، وإكسابه الآليات الضرورية لذلك، وبالتالي تحقيق استقلاليته في التعلم، وهذا محور دراستنا هذه.

أما من حيث مميزات هذه المقاربة، فيلخصها الجدول التالي:[1]

تتميز المقاربة الجديدة بـــ:											
إعادة الاعتبار لدور المتعلم						انحسار دور المعلم					
بحيث يصبح						بحيث يقتصر					
محور		يشارك		يدمج		تسهيل		تحفيز		إعداد	متابعة
العملية التعليمية التعليمية		من خلال وصفه لها صفة مشكل		المفاهيم والأدوات المعرفية		عملية التعليم		المتعلم على بذل الجهد والابتكار		الوضعيات التعليمية وبحث المتعلم على التفاعل معها	مسيرة المتعلم وتقويم مجهوداته.

وعليه، فان أهم ما يميز هذه المقاربة النقلة النوعية في أدوار ومهام كل من المتعلم، حيث أصبح المتعلم فاعلا وناشطا في مسار تعلمه، يبادر ويبتكر بدل الركون إلى التلقي والحفظ والاستذكار، ليصبح المعلم بمثابة المهندس لهذه العملية يخطط، وينظم ويوجه ويحفز المتعلم، وبالتالي نجد أنها أعطت لكلا الطرفين أدوارا أكثر فاعلية ونشاطا في العملية التعليمية.

2- 2- ماهية المقاربة بالكفاءات:

إن اختيار المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا للعملية التربوية / التعليمية/التعلمية يحاول من خلالها إخراج هذه الأخيرة من السلبية في تكوين المتعلم، والعزلة عن المحيط الاجتماعي للمدرسة، إذ أن هذه المقاربة تجعل من العملية التربوية التعليمية /التعلمية عملية ديناميكية مسايرة لحركة التغير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتكنولوجي ومختلف تأثيراتها على المجتمع.

[1] – نفس المرجع، ص13.

2-2-1- تطور استعمال مفهوم الكفاءة (لغويا، مهنيا، تربويا):

لقد أصبح مصطلح " الكفاءة" من أكثر المصطلحات تداولا في المجال التربوي غير أن ظهور هذا المفهوم وانتشار استعماله يعود إلى الاستعمال اللغوي، ثم مجال الشغل والتخصص المهني، لينتقل إلى المجال التربوي من خلال علاقة التكوين المهني بالتعليم.

ففي **الاستعمال اللغوي** ربطه "تشومسكي" بنظام القواعد النحوية وبالعناصر التي تطبق عليها أي الكلمات، حيث «يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم- المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته».[1]

كما أنها تشير إلى «القدرة اللانهائية أو غير المحدودة على الإنتاج اللغوي بمعنى النطق بعدد غير محدود من الجمل المختلفة».[2]

فالفرد يجد نفسه في مواقف تواصلية مع الآخرين في وضعيات مختلفة نحمله على إنتاج جمل ليتواصل معهم، وهو بدوره يستمع إلى جمل لم يسبق له أن سمعها من قبل ويضيف تشوميسكي «إن المعرفة اللغوية عند المتكلم ليست لائحة من الجمل، فانه علينا أن نقبل أن هذا المتكلم مزود بنسق محدود من المعرفة اللغوية، يمكنه من إنتاج وتأويل عدد غير محدود من الجمل».[3]

إذن الكفاءة اللغوية تمثل قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار المستمر دون الاعتماد على لوائح مكتوبة مسبقا يلجأ إليها عند الحاجة، وإنما يعتمد على نفسه في إنتاج خطابه من خلال ما اكتسبه من رصيد لغوي من كلمات وألفاظ ومصطلحات.

أما **في مجال الشغل** فقد ظهر هذا المفهوم في نهاية القرن التاسعة عشر «وتبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، حيث جاء التعريف على النحو التالي: الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من معارف

---

[1]- بن يحيي زكريا محمد ، عباد مسعود، **التدريس عن طريق: 1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2 المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص 74.

[2]- شرقي محمد، **مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيو- بيداغوجية**، إفريقيا الشرق، المغرب، 2009 ص 47.

[3]- نفس المرجع، ص 48.

وخبرات وتجارب، من أجل شغل مهنة أو وظيفة أو عمل جاد، حسب روابط محددة ومعرف بها في عالم المهن والحرف والصنع».[1]

ولفترة طويلة ارتبط هذا المفهوم بالأداء في علاقاته بالإنتاج المادي الملموس في النشاط الاقتصادي والصناعي كما «فرض هذا المفهوم أمام التخصص المهني اذ يضل الحصول على منصب عمل في مؤسسة ما معلقا بالكفاءة المهنية بمعنى "معرفة – أدائية" والتقنية اللذان يعبران أهم عناصر التكوين المعترف به رسميا الذي يتوج بالحصول على شهادة».[2]

ذلك أن رب العمل ما يهمه بالدرجة الأولى الأداء في العمل، أكثر مما يولي أهمية لحجم المعرفة التي يمتلكها العامل طالما أنه غير قادر على ترجمتها في شكل سلوك إنتاجي ذو قيمة مادية.

غير أن التطور التكنولوجي والمكننة الذي اكتسح الصناعة قد فرض الحاجة إلى المعرفة قبل الأداء وهذا ما وطد العلاقة بين التكوين المهني والتعليم الذي أصبح حاجة أولية لاكتساب المعارف المهنية خاصة مع التكوين المستمر خلال الخدمة، من أجل تجديد معارف العامل ومواكبته لمستجدات عالم الشغل ووسائله. بذلك أصبح الميدان الاقتصادي بشكل عام يعتمد على المخرجات التعليمية في تسيير وتنظيم شؤونه ومن جانب آخر فقد استعار المجال التربوي العديد من المصطلحات من القطاع الاقتصادي سواء الصناعي أو الزراعي مثل النجاعة المردودية الفاعلية وخاصة الكفاءة وبهذا انتقل هذا المفهوم إلى المجال التربوي، حيث «كان لطبيعة النشاط الذي يمارس في قطاع التكوين المهني (أعمال تطبيقية يدوية) دور كبير في بلورت مفهوم الكفاءة كنشاط عملي، ووظيفي، ذي أثر مباشر في سلوك المتعلم، مما أدى إلى تطور هذا المفهوم بشكل كبير، وأصبح له رواد يعملون على ترويجه في نظام التعليم العام».[3]

وبهذا المعنى ارتبط مفهوم الكفاءة في المجال التربوي بكفاءة النظام التربوي ككل في تعليم وتكوين الأفراد، وارتبك أكثر بالكفاءات الفعلية التي يجب أن يتخرج بها المتعلم من المؤسسات التربوية وقدرته على استغلال رصيده المعرفي والعلمي عمليا.

---

[1]– البصيص خالد ، مرجع سابق ص ص 99-100.

[2] - Rey Bernard et autres, op, cit , p 12

[3]– هني خير الدين، مرجع سابق، ص 51.

2-2-2- مفهوم الكفاءة وعلاقتها ببعض المفاهيم التربوية:

إن التطور الذي عرفه استعمال مفهوم الكفاءة وانتشاره في مجالات عدة أدى إلى تعدد تعاريف هذا المصطلح لتحديد معناه ودلالته، غير أن ما يلاحظ فيها على اختلاف خلفيات ومرجعيات واضعيها إنما تتفق على عاملين أساسيان هما: المكتسبات المعرفية، والقدرة على استغلال تلك المكتسبات فعليا.

وسنورد في هذا المقام بعضا من هذه التعاريف:

"يعرف جود" "Good" الكفاءة بأنها «القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العلمية».[1]

أما هوستن "Houston" فيعرفها بـــ «القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع».[2]

أما فيشر فيري «الكفاءة مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيميا أما المفهوم الهندسي: فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما تنظيميا : فهي قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضي الأفراد الذين تحتويهم».[3]

كما تعرف كذلك الكفاءة بأنها «ذات دلالة عامة، تشتمل قدرة الشخص على استعمال مكتسباته لغرض ممارسة عمل أو وظيفة، أو مهنة أو حرفة بشروط ومعايير متعارف عليها في مجال الشغل».[4]

من خلال استعراض هذه التعاريف نجد أنها ذات صلة بمجال الشغل والكفاءة المهنية المرتبطة بالصناعة، وبالاقتصاد بشكل عام ، تعرف الكفاءة أيضا:

- الكفاءة عبارة عن مجموعة المعارف والمهارات التي تمكن الشخص من تنفيذ عمل ما، أو مجموعة أعمال بأسلوب منسجم ومتوازن بشروط ومتطلبات.

---

[1]- بن يحي زكريا محمد ، عباد مسعود، مرجع سابق، ص 69.

[2]- نفس المرجع ، ص 69.

[3]- نفس المرجع، ص 69.

[4]- هني خير الدين، مرجع سابق، ص 54.

– الكفاءة تمثل سيرورة معقدة التركيب، تساعد على اكتساب معارف تصورية وأدائية تستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص.[1]

أما جيلا "Jilet " فيعرفها «نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة، (المشكل)، وحله بفضل نشاط ناجح لحسن الأداء».[2]

كما نجد مفهوم الكفاءة مرتبطا أيضا بالتفاعل والتواصل مع الآخرين حيث «تشتمل المزايا الفردية الضرورية للتعامل مع الآخرين كالزملاء والأصدقاء والإدارة والزبائن».[3] فالفرد في محيطه الاجتماعي وخلال حياته اليومية هو في حالة تفاعل مستمر مع الآخر سواء كان في حالة ملتقى أو في حالة الفاعل في مواقف ووضعيات متباينة.

ويمكن القول أن مفهوم الكفاءة في المجال التربوي والتعليمي أنه يشمل على كل ما سبق ذكره خاصة وأن الفرد يكون في مرحلة التكون واكتساب للمعارف، وفي نفس الوقت أصبح لزاما على التربية والتعليم أن تعلم الفرد كيف يستغل تلك المعارف، وبالتالي نقل دورهما من دور التلقين إلى دور التفعيل وفي هذه الحالة تعرف الكفاءة بأنها «عبارة عن مكتسب شامل، يجعل المتعلم قادرا على مواجهة مواقف صعبة فيجد الحلول الملائمة للمشكلات التي تواجهه في الحياة».[4]

ومن جانب آخر نلاحظ من خلال التعاريف الكفاءة أنها متصلة بمجموعة من المفاهيم الأخرى التي يراد بها تحديد وتوضيح مفهوم الكفاءة، ومن أكثر هذه المفاهيم تكرارا حسب ما عرضنا من تعاريف نجد القدرة، المعارف، المهارة، النشاط.

وسنتعرض لهذه المفاهيم لمزيد من التوضيح.

1-القدرة (capacité):

يعتبر "ثورستون" القدرة «صفة كاملة في الذهن تتحدد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو يقوم به».[5] ، أما تعريف أحمد زكي بدوي الذي جاء في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية فيعرف

---

[1]– نفس المرجع، ص 55.

[2]– نفس المرجع، ص 55.

[3]– نفس المرجع ،ص 55.

[4]– نفس المرجع، ص 55.

[5]– نفس المرجع، ص 95.

«القدرة مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما والتكيف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية، وقد تكون فطرية أو مكتسبة».[1]

هذا فيما يتعلق بتعريف القدرة بشكل عام، أما القدرة في مجال التعليم، فيعرفها "اكزافيي روجيرس" «القدرة هي الاستطاعة، الاستعداد للقيام بشيء ما، هي نشاط نمارسه، التعرف المقارنة، التذكر، التحليل، التركيب، الترتيب، التصنيف، التجريد، الملاحظة...، هي قدرات، كما أن الاستعداد والمهارة هما المصطلحان الأكثر قربا من القدرة (في المعنى)».[2]

ونضيف تعريف آخر قدمه "Meirieu " وهو «نشاط فكري ثابت ومنتج في مجالات مختلفة للمعرفة، وهو مصطلح غالبا ما يستعمل كمرادف لـــ "المعرفة الفعلية" "savoir faire" ولا يمكن أن توجد قدرة خالصة (لوحدها)، كما أنها القدرة لا تظهر إلا من خلال تنفيذا لمحتوى أو مضمون (دراسي)».[3]

وتتميز القدرة بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

1- أنها استعراضية: أي يمكن توظيف قدرة ما وتفعيلها على أنشطة دراسية مختلفة، فالتحليل مثلا يمكن توظيفها لتحليل معادلات رياضية، أو تحليل وقائع تاريخية أو ظواهر طبيعية.

2- أنها تطورية: فالقدرة الواحدة يمكن لها أن تتطور كلما تقدم المتعلم في المراحل التعليمية، كالتجريد مثلا، فالتلميذ في المراحل الأولى من التعليم تكون قدرته على التجريد ضعيفة، ولكنه تتطور لديه قدرة التجريد في المراحل المتقدمة من التعليم.

3- أنها تقبل التحويل: «حيث تتأثر القدرات ببعضها البعض نتيجة التفاعل والاندماج فيما بينها متأثرة بالمحيط والمواد التعليمية».[4]

وحتى يتم تنمية قدرات المتعلم فان أفضل الطرق التعليمية تلك التي تركز على التدريب، أي تطبيق القدرة (الملاحظة، التركيب، التصنيف....) على محتوى معرفي معين من خلال المناهج الدراسية بتطبيق الطرق النشطة في التعليم.

---

[1]- نفس المرجع، ص 95.

[2] - ROEGIERS Xavier, **savoir, capacités et compétences a l'école**, une quête de sens,Forum-pédagogies, mars 1999 , [www.ibe.unesco.org/fileadmin /presentation Experts-Geneve 04.FR.pdf] pp,24-31

4- idib,pp,24-31

[4]- لبصيص خالد، مرجع سابق، ص96.

2- المعرفة (savoir):

المعرفة هي «- مجموع المعارف التي يكتسبها الفرد بواسطة دراسته أو تجاربه (قد تكون مهارات يدوية أو معارف نظرية)

- مجموع المعارف المنظمة التي بناها المفكرون والعلماء خلال تاريخ الإنسانية
- مجموع المعارف الخاصة بمادة معينة (المعرفة الرياضية، المعرفة الفلسفية
- مجموع المعلومات والأفكار التي تتصل بمجال معين والتي يمتلكها فرد معين (معرفة التجارة، معرفة البرمجة) ...الخ».[1]

والمعرفة في المدرسة هي مجال يتكون من عدة عناصر:

1- المجال: ويشمل الظواهر أو جوانب الحياة التي تتضمنها، فالكيمياء مثلا تتعامل مع الظواهر الكيميائية.....الخ

2- الطرائق: أي القواعد التي يتبعها المتعلم أثناء سعيه وراء المعرفة.

3- التاريخ: أو عرف يتدخل في اتخاذ القرار في المجال الذي يبحث فيه (...). ويتطلب كل مجال معرفي منظم توفر خصائص أساسية:

- البساطة في التحليل
- التناسق في التركيب المفاهيمي والكشف عن الأنماط المهمة للمعرفة والعلاقات بينها.
- الدينامية: أي قدرة ميدان المعرفة على أن يقود إلى مزيد من المعرفة.[2]

كما أن المعرفة تختلف طبيعتها باختلاف أهدافها، حيث نجد:

- المعرفة العلمية، المعرفة اللغوية، المعرفة الرياضية، الحسية الحركية، المعرفة الاجتماعية، المعرفة الفنية. وتشكل هذه المعارف مجتمعة بناء الكفاءة .

وحتى تبنى هذه المعرفة في ذهن المتعلم بشكل منظم فإنها تتشكل عبر مستويات متدرجة بحسب علاقة منطقية يحدثها العلم كما يلي:

1. اكتساب المعرفة
2. تثبيت المعرفة وصقلها.
3. توظيف المعرفة.
4. توسيع المعرفة المكتسبة.[3]

---

[1]- إرزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق، ص 121.

[2]- نفس المرجع، ص ص 121-122

[3]- هني خير الدين، مرجع سابق، ص 82، بتصرف.

فالمعرفة تشكل أهم عنصر أو عامل للكفاءة، إذ يصعب الحديث عنها (أي الكفاءة) إذا انعدم الرصيد المعرفي الذي يلجأ إليه المتعلم للقيام بالنشاط الدراسي، والتكيف مع المواقف والوضعيات الجديدة التي تستدعي خبرته ومعارفه السابقة لاستحداث حلول جديدة لمواجهتها.

3- المهارة (Habileté):

يعرف توفيق أحمد مرعي المهارة بأنها: «السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة».[1]

أما الفتلاوي، فتعرف المهارة بأنها: «ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا».[2]

والمهارة مرهونة بعدة معايير يمكن من خلالها الحكم أو أن نصف المتعلم بالمهارة، تتمثل هذه المعايير في:

1. السرعة في أداء المهارة.
2. الدقة في أداء النشاط أو المهمة
3. التآزر أو التنسيق في أداء نشاط يتطلب عدة عمليات أو مراحل في أدائه.
4. التوقيت، الدقة في توقيت الانجاز.
5. الإستراتيجية سواء في الأداء أو استغلال ما يتاح من مادة وأدوات.
6. الاقتصاد في الوقت والجهد.

وبذلك يمكن أن نلخص معنى المهارة بأنها: مجموعة من الأنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة.[3] وللمهارة ثلاث مستويات في المجال الديداكتيكي، هي:

«- مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات التكرار والمحاكاة

- مهارات الإتقان والدقة، وتنمى بالتكرار والتمهير والتدريب.

- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع، وتنمى بالفعل الذاتي والجهد الشخصي للموجهين».[4]

---

[1]- بن يحي زكريا محمد، عباد مسعود، مرجع سابق، ص 82.

[2]- نفس المرجع ، ص 82.

[3]- نفس المرجع ، ص 82 .بتصرف

[4]- نفس المرجع، ص 83.

فالمهارة تظهر في الجانب التطبيقي للتعلمات المختلفة التي يتلقاها المتعلم في مختلف المواد الدراسية، وهي من أهم عناصره الكفاءة ويعمل المعلم بشكل مستمر لتنمية وصقل هذه المهارة ولا يمكن اعتبارها هدفا في حد ذاته وإنما هي مكتسبات يكتسبها المتعلم للقيام بنشاطات وأعمال أخرى.

4- الأداء (performance):

يعرف "جود"good.الأداء أنه «الانجاز الفعلي كما يصنف من القابلية أو القدرة الكامنة، وخلق فرص التعليم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة أو المهارات».[1]

أما التعريف الذي قدمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قد عرفت الأداء «بأنه الفعل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومات والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية».[2]

من خلال هذين التعريفين يمثل الأداء الجانب الفعلي أو العملي للقدرة، أي لا يكفي أن يكون للمتعلم القدرة على القيام بعمليات حسابية مثلا، بل يجب أن يقوم بذلك فعليا، وبه تتطور قدراته، ويمكن أن نصف الأداء بالعلاقة بين القدرة والمهارة. فالأداء هو الجانب الممارس للقدرة وتكرار الممارسة هو العامل الأساسي في تنمية المهارة وتطورها. فإن كانت الكتابة قدرة كامنة لدى المتعلم فانه من خلال النشاطات الدراسية المختلفة التي يؤديها كالتعبير الشفهي والتعبير الكتابي يصبح المتعلم ذو مهارة في الكتابة والتعبير.

5- النشاط (الأنشطة):

يعتبر النشاط هو المجال الذي تظهر فيه القدرات والمهارات، وكذلك الأداء والمعرفة، فهو «وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإثراء الحيوية عليه، وذلك عن طريق تعامل التلاميذ مع البيئة وإدراكهم لمكوناتها المختلفة من طبيعة إلى مصادر إنسانية مادية يهدف اكتساب الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة»[3]

---

[1]- بن يحي زكريا محمد ، عباد مسعود، مرجع سابق، ص 82 . بتصرف

[2]- نفس المرجع ، ص 82 . بتصرف.

[3]- فلية فاروق عبده، الزكي أحمد عبد الفتاح، مرجع سابق، ص ص، 42- 43.

ويعرف أحمد ماهر عبد الله النشاط المدرسي «بأنه أنماط من السلوك والتفكير يقوم بها التلميذ ويوجهها القائمون على العملية التربوية بما يساعد على تنمية خبراتهم».[1] ويصنف النشاط إلى 3 أنواع وهي:

- **أنشطة صفية:** وهي تلك الأنشطة التي يتم القيام بها داخل القسم وتعتبر جزءا من الدرس، وتهدف بالأساس إلى إثراء العملية التعلمية وتنمية العديد من المهارات وذلك حسب طبيعة المادة الدراسية والموضوع الدراسي، ويتم تحت إشراف وتوجيه من المعلم.

- **الأنشطة اللاصفية:** ويتم خارج القسم، وهي نشاطات مخططة ومقصودة لتفعيل نشاط المتعلم واستمرارية تعلمه مثل المشاركة في المسابقات، إقامة الندوات والمناظرات بين المتعلمين، وتهدف بالأساس إلى مساعدة المتعلم على التكيف مع محيطه الاجتماعي والمشاركة في التعرف على مشكلاته وقضاياه والبحث على حلول عملية، ورغم أنها تتم خارج المدرسة إلا أنها تتم تحت إشراف وتوجيه المدرسة والمعلمين.

- **أنشطة لا منهجية:** وهي غير مرتبطة بالمناهج الدراسية لكنها تتم دائم تحت إشراف المدرسة، كإشراك المتعلمين في النوادي العلمية والرياضية، والجمعيات الخيرية وغيرها، ومن أهم أهدافها إكساب المتعلم مهارات علمية، واجتماعية وخاصة مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين.

كما أنه النشاط التعليمي ذو علاقة مباشرة بالوضعية التعلمية وتعبر جزء منها من خلال عرض هذه النشاطات على المتعلمين يتم تحفيزهم وإشراكهم في عملية التعلم والتعليم.

2-2-3- الكفاءة ومكوناتها ومستوياتها ومراحل تكوينها:

من خلال تحديد مفهوم الكفاءة في المجال التربوي وإبراز علاقته ببعض المفاهيم، إذ يشمل في دلالته البيداغوجية القدرة، الأداء، المهارة، النشاط أو المهمة،«أين يمكن للفرد المتعلم اظهارها في وضعية حل مشكل، أو أمام موقف ما، يجعله يستعمل قدراته المعرفية والنفس حركية والوجدانية معبرا عنها من خلال أداء مترجم إلى سلوك (comportent) قصد الوصول إلى مستوى المهارة»[2].

كما حدد المتخصصون في التعليم مركبين أو مكونين أساسيين للكفاءة وهما: المحتوى المعرفي والوضعية؛ فالمحتوى يمثل مجموعة النشاطات المعرفية التي يتضمنها التعلم، سواء كان قراءة، كتابة، حساب، أو مواد معرفية أخرى مثل التاريخ، فيزياء، رياضيات، كيمياء...وغيرها.

---

[1]- عرفة محمود صلاح الدين ، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة**، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص419.

[2]- أغلال بوكرمة فاطمة الزهراء، **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم**، أطروحة دكتورا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، رسالة منشورة، 2006، ص 95

وقد تم تصنيف المحتوى المعرفي للتعلم إلى ثلاث أصناف:

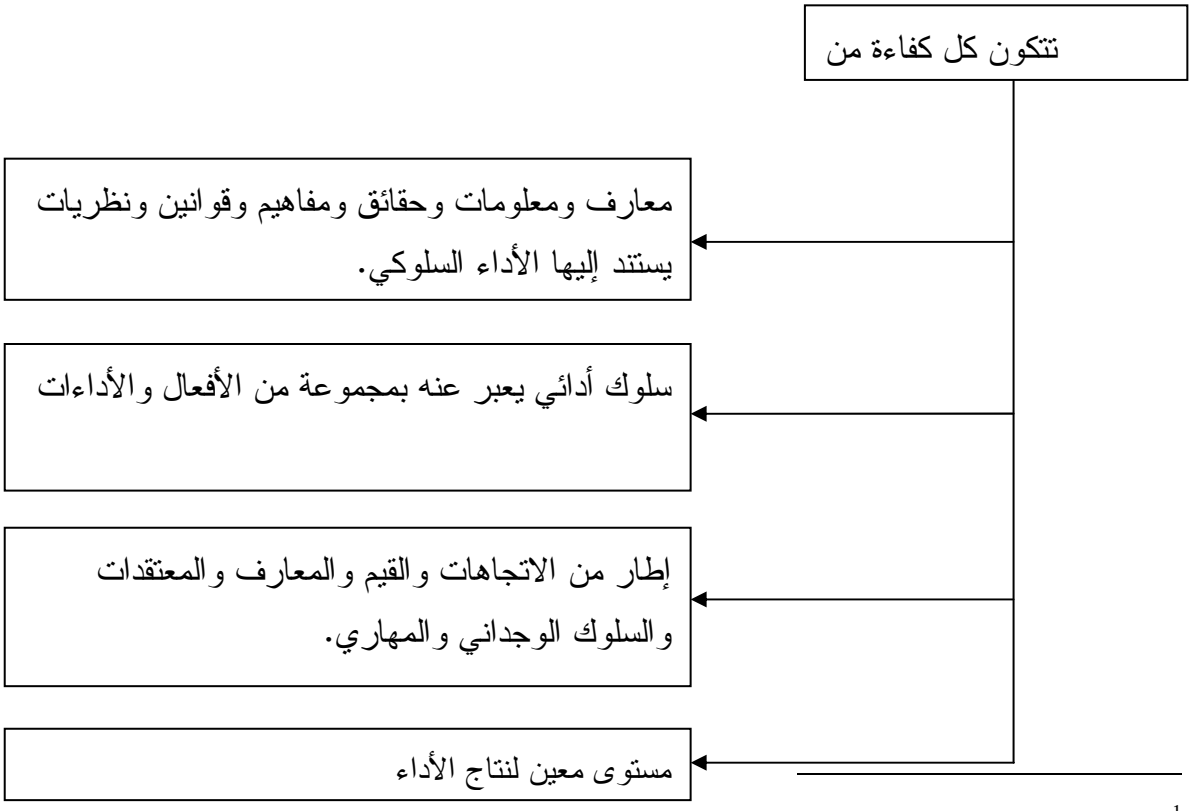
1- المعارف المحضة: وهي المركب الأساسي لبناء الكفاءة ...، فلا يعقل أن تنمو الكفاءة في فراغ معرفي، لذلك كان المحتوى يشكل النواة الأولى للتعلم، والذي من خلاله تنمو الكفاءة وتتدرج نحو الكمال المنشود، مثلا: تعلم القواعد النحوية والصرفية والإملائية، واللغوية، والرياضية والهندسية وغيرها.

- **المعارف الفعلية:** ويقصد بها مهارات استعمال المعرفة في مواطنها الملائمة، أي: القدرة على توظيف المعارف المشار إليها سابقا في الوضعيات المناسبة، مثلا: قدرة التلميذ على استعمال مهارات الجمع أو الطرح في حل إشكالية معينة.

- **المعارف السلوكية:** وهي مختلف المواقف الايجابية التي يسلكها المتعلم أثناء أدائه فعل التعلم، ومعنى ذلك أن يظهر التلميذ القدرة على تجاوز الصعوبات والعقبات والعوائق، عندما يقوم بعملية استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في الوضعيات الجديدة (الإشكاليات)»[1]

2- أما الوضعية: فيقصد به الموقف التعليمي الذي يوضع فيه المتعلم، أي «الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ، لتكون مادة لنشاطه وتعلماته، والتي من خلالها تظهر كفائته وقدراته»[2] كحل مسألة حسابية.

ويمكن لنا أن نلخص مكونات الكفاءة في الشكل التالي:[3]



[1]- هني خير الدين، مرجع سابق، ص 67.

[2]- نفس المرجع، ص 68.

[3]- بن يحيي زكريا محمد، عباد مسعود، مرجع سابق،ص90.

كما أن الكفاءة «مفهوم تطوري، يبني تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب،تظهر في تعلمات التلاميذ خلال مراحل متوالية، إذ يتحقق كل مستوى منها في مرحلة تعلمية معينة».[1] وأي خلل قد يحصل في أي مستوى ينجر عنه فشل المتعلم في المستويات التالية: فكل مستوى يبني على المستوى القلبي له، فالعلاقة بين المستويات المختلفة للكفاءة هي علاقة بنائية فكل مستوى يعتبر قاعدة لبناء المستوى الأعلى منه.

ويمثل الجدول التالي مستويات الكفاءة، من أدنى كفاءة المتضمنة في الحصة الدراسية، إلى أعلى مستوى لها والمتضمن في المنهاج الدراسي لمستوى دراسي أو طور أو مرحلة.

جدول مستويات الكفاءة[2]

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر الكفاءة	هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ
كفاءة حصة	هي الهدف الخاص من كل درس، أو حصة من الحصص
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو وحدة تعلمية، أو ملف أو مجال
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية وتظهر في الشهر أو في آخر الفصل
كفاءة ختامية (نهائية)	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية لنشاط من الأنشطة المقررة وتظهر في آخر السنة أو نهاية الطور، أو المرحلة
كفاءة ختامية مدمجة أو كفاءة استعراضية أو كفاءات عرضية	ترتبط بالمنهاج المقرر، لأنها تضم مجموعة من الكفاءات الختامية النهائية لجميع الأنشطة المقررة لمستوى من المستويات.

وتشير إلى أن الكفاءة الختامية يطلق عليها أيضا مصطلح الكفاءة المستعرضة «وتبنى هذه الكفاءة من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات، أو المواد والنشاطات».[3]

ولكي تنشأ الكفاءة وتتطور لدى المتعلم فإنها تحتاج إلى سيرورة وفترة زمنية، إذ يمر المتكلم عبر مسار من التعلمات ذات المعارف الجزئية وتستغرق وقتا قد يكون طويلا أو قصيرا حتى تتكون

[1]– هني خير الدين، مرجع سابق، ص 75.

[2]– أوحيدة علي، مرجع سابق، ص18.

[3]– هني خير الدين، مرجع سابق، ص77.

الكفاءة المطلوبة لدى المتعلم، وتتبين هذه السيرورة أو المراحل لتكون الكفاءة في المخطط التالي:[1]

المرحلة الأولى:

- نشاط تعليمي 1 (درس ما)، ينتج عنه: معرفة جزئية1 + معرفة جزئية2.

+ معرفة جزئية 3 ← معرفة عامة في النشاط (1).

معرفة جزئية في النشاط (2).

- نشاط تعليمي 2 ينتج عنه: معرفة جزئية1 + معرفة جزئية2.

+ معرفة جزئية 3 ← معرفة عامة في النشاط (2).

معرفة جزئية في النشاط (2).

- نشاط تعليمي 3 ينتج عنه: معرفة جزئية1 + معرفة جزئية2.

+ معرفة جزئية 3 ← معرفة عامة في النشاط (3).

معرفة جزئية في النشاط (3).

المرحلة الثانية:

ينتقل فيها المتعلم من بناء المعارف العامة في شكل لولي، والتي تنشأ من الوحدات الدراسية (دروس)، إلى بناء معرفة شاملة، وهذا ما تعبر عنه التركيبة التالية:

معرفة عامة 1+معرفة عامة 3 ← معرفة شاملة3

كفاءة جزئية 1 + كفاءة جزئية 2 + كفاءة جزئية 3 + كفاءة جزئية 4 ← كفاءة شاملة.

المرحلة الثالثة:

عندما تبنى المعرفة الشاملة ضمن مشروع دراسي تنشأ منها الكفاءة المستعرضة، أنظر التركيبة أدناه:

[1]– نفس المرجع، ص ص 73. 74.

معرفة شاملة1+ معرفة شاملة2+ معرفة شاملة3+ معرفة مندمجة.

كفاءة شاملة1+ كفاءة شاملة2+ كفاءة شاملة3+ كفاءة شاملة4+ كفاءة شاملة5 ← كفاءة مستعرضة.

ما نستنتجه من هذا المخطط أن كل كفاءة على حسب المستويات الموضحة سابقا أنها تتكون بدورها من مستويات متدرجة وتشكل في تواصلها كفاءة أشمل وأعم من الأولى وهكذا ...، وعليه فان عملية إكساب المتعلم كفاءة ما في مجال تعلمي ما يخضع إلى مراحل متسلسلة ليس في الحصة الواحدة أو المادة الواحدة، أو في مستوى تعليمي معين، بل هي عبارة عن مسار يبدأه الطفل لحظة التحاقه بالمدرسة إلى أن يتخرج من الجامعة والدراسات العليا حتى تتحقق الهدف الأساسي من التعليم بشكله العام والشامل.

2-2-4- الخلفية النظرية والفلسفية للمقاربة بالكفاءات (البراجماتية والبنائية):

يمثل الفكر الفلسفي، والبناء النظري القاعدتان الأساسيتان الذي تبين عليهما أي مقاربة تعليمية أو بيداغوجية. فالفكر الفلسفي يعتبر المحدد للتوجه الفكري التربوي وتحليل قواعدها وتحديد أهدافها، أما النظرية فتمد المقاربة التربوية بالمفاهيم التي ينطلق منها الفعل التعليمي في إطاره الواقعي، أي تجسيد الفكر بالفعل والممارسة.

وأهم توجه فلسفي تنطلق منه المقاربة بالكفاءات يتمثل في الفكر البرجماتي الذي يعتبر الخبرة والتجربة الذاتية للمتعلم أهم مصادر التعلم.

أما البناء النظري فقد ارتكزت هذه المقاربة بشكل أساسي على النظرية البنائية على اعتبارها أن المتعلم هو المسؤول على بناء تعليمه، وهذا ما يعتبر العامل المشترك بين البراجماتية والبنائية أن المتعلم هو محور العملية التعليمية/التعلمية.

1- المذهب البراجماتي للتربية:

يعتبر "جون ديوي" من أهم علماء المذهب البراجماتي في التربية والتعليم، حيث كانت توجهه هذا بمثابة ثورة على التربية التقليدية التي تعبر أن عقل الطفل مجرد وعاء يملى بالمعارف، وأنها

عملية لإعداده للمستقبل، حيث كان مناهضا لهذا التوجه و «آمن بأن للطفولة غايتها الذاتية، فلا يمكن لأي إنسان أن يغدو راشدا إذا لم يكن من قبل طفلا».[1]

وبذلك نقلت الفلسفة البراجماتية للتربية والتعليم المتعلم من دور التابع والمتلقي السلبي للمعرفة، إلى دور الفاعل وصانع المعرفة.

بحيث جعلت منه (أي من المتعلم) محور العملية التعليمية، ويجب أن يكون هو مركز الاهتمام بمراعاة قدراته واهتماماته واستعداداته في بناء المناهج الدراسية، وعليه فقد تحول أيضا دور المعلم إلى دور أكثر أهمية في عملية التعليم، إذ أصبحت مهمته توجيه وإرشاد المتعلمين إلى التعلم ولتحقيق ذلك فهو مطالب بأن يكون عارفا بطبيعة المتعلم عبر كل المراحل سواء الطفولة أو المراهقة.

وأهم المبادئ التي تقوم عليها التربية البرجماتية من وجهة نظر "ديوي" تتمثل في:

«- أكد على أهمية الخبرات الواقعية المشتقة من حياة الحضارة العملية التربوية.

- أكد على أهمية الديمقراطية كمفهوم اجتماعي سياسي، وكإطار للعملية التربوية.

- أكد على أهمية التربية، وعلى أنها ليست مجرد إعداد للحياة بل هي الحياة ذاتها.

لهذا أكد أهمية المدرسة وضرورة كونها مؤسسة اجتماعية وصورة اجتماعية للمجتمع وفيها يتم التدريب على التفكير المنظور وشعور الفرد بمسؤولية»[2]

في مجال التعليم فقد أكد "ديوي" على ضرورة تبني الطرق النشطة في التدريس، أي جعل المتعلم نشطا في خلال اشتراكه في عملية تعلمه، وأهم الأسس التي يجب أن تقوم عليها العملية التربوية هي:

«1- أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقي تنبعث منه مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التفكير في ظل ميدان جديد لا يألفه الطالب وفي ظل معايير نعرف بها (...)

2- اللجوء في معالجة ما يواجه الإنسان من صعاب إلى الوقائع والحوادث.

3- يكون لأولياء أمور الطلبة، وللطلبة أنفسهم دورا فاعلا في تقرير ما يتم تعلمه في المدرسة.

4-البحث العلمي شيئا غير موجود يتخطى ما هو كائن في الوقت الحاضر.

---

[1]- التل وائل عبد الرحمان ، شعراوي أحمد محمد ، **أصول التربية التاريخية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 179.

[2]- نفس المرجع ، ص ص، 179.178.

من هنا كان الخيال ضروريا للباحث العلمي، وللعملية التربوية منطلقا من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار وهذا الانتقال هو استدلال، ومعنى هذا أن التربية تعتبر التفكير مبتكرا مادام فاهما لاعتبارات لم تكن مفهومة من قبل.

5- عدم استقرار المناهج، وليست هناك مواد تدرس لذاتها إنما تتغير وفقا للواقع الاجتماعي والمتغيرات ومنها الاجتماعية.

6- إن الأنشطة جزء مهم من المنهاج.
7- التعلم عن طريق العلم من الطالب والمعلم.
8- التربية فيها عنصران فردي واجتماعي ».[1]

2- النظرية البنائية والتعليم:

إن المعرفة حسب النظرية البنائية هي عبارة عن عملية بناء مستمر للمعرفة، ويعرف أنطون بروست "البنائية في المجال التعليمي بقوله «يمكن تلخيص البنائية في المجال البيداغوجي في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرد، وذلك خلافا للاعتقاد السائد بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم»[2]

أي أن التعليم ليس بعملية نقل للمعلومات والمعارف من طرف المعلم إلى المتعلم، بل عملية يقوم بها المتعلم من خلال إرشاد وتوجيهه في الوضعيات التعلمية وذلك للوصول إلى المعرفة بدل من الحصول عليها بشكل جاهز.

وتعبر دراسات "جون بياجية" حول أسس التفكير عند الأطفال الأساس الذي قامت عليه النظرية البنائية.

«ولقد هاجم بياجية الطرق التقليدية في التدريس، حيث يقف التلميذ موقفا سلبيا، يستمع إلى المعلومات تتلى عليه ولا يراها، أو يعالجها أو يشارك في صناعتها، وكرر في أكثر من موقف: أن الطفل لا يستطيع استيعاب المفاهيم بالاستماع السلبي، بل يستوعبها إذا بناها بنفسه عن طريق العمل عليها»[3]

---

[1]- رسمي علي، عابد عبد اللطيف، **الدراسات التربوية، دراسات في المدارس التربوية الحديثة وأبرز مفكريها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2009، ص 281.

[2]- هي خير الدين، مرجع سابق، ص91.

[3]- الطشاني عمر الرزاق الصالحين، مرجع سابق، ص 169.

وتتميز النظرية البنائية بعدد من التوجهات التعليمية ومن بين أهم هذه الاتجاهات ثم التركيز على 3 توجهات رئيسية هي: النظرية البنائية لجون بياجي، البنائية المعرفية ويعتبر "نعوم تشومسكي" من أكبر روادها، والبنائية الاجتماعية ومن أهم روادها: "فيقوتسكي" و "دواز" ونلخص الاتجاه الثلاث في الجدول التالي: [1]

	البنائية **متعلم/معرفة**	**البنائية الاجتماعية** **متعلم/وسيط/معرفة**	**المعرفية** **متعلم/معلم.**
نمط التعليم	قدرة الشخص على التعليم تتوقف على ما يتوفر من وضعيات تساعد على تطور قدراته.	بناء وضعيات يكون فيها للوساطة المعرفية دور كبير في التعلم.	بناء وضعيات توظف فيها المكتسبات القديمة لتحصيل المعرفة الجديدة مع الأخذ بإستراتيجية التعلم التي يضعها المعلم.
يتم التعلم بواسطة	البناء التدريجي للمعرفة في شكل حلزوني عن طريق ربط علاقة بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة.	إحداث تفاعل بين المدرس والمتعلمين عن طريق علاقة تساعد على بناء المعرفة واكتسابها.	اكتساب تدريجي للمعارف عن طريق تنظيم المعارف وغربلتها اعتمادا على إعمال ينفذها المتعلم.
مهام المدرس	توفير الشروط الملائمة لمساعدة التعلم على اكتساب المعرفة.	يكون وسيطا بين المعرفة والمتعلم يثير الصراعات الاج المعرفية.	يدرب المتعلمين بشكل منتظم على تجنيد إستراتجيتهم في التعلم.
دور المتعلم	يشكل المحور الأساسي في عملية التعلم ويكون نشيطا وفاعلا في جميع انجازاته.	قطب العملية التعلمية يستعمل المعرفة في بناء صراعات معرفية أرقى.	يبني معارفه بفاعلية تصبح لديه رغبة في التعلم تعطي أهمية للأعمال التي ينجزها.
التقويم	أساسه تكويني يخدم التعلم بالاعتماد على التغذية الراجعة.	تكويني يؤدي ثلاث وظائف:التشخيص والعلاجي والتعديل.	تكوين يقوم على التغذية الراجعة في الاستراتجيات الموظفة من قبل المتعلمين.
المرجع	بياجي	فيقوتسكي، دواز	شومسكي، وتاريف.

[1]- هني خير الدين، مرجع سابق، ص 93.

إن العامل المشترك بين التيارات الثلاث في التعليم البنائي أن المتعلم هو محور ومركز العملية التعليمية، وان المعرفة بالنسبة إليه ليست بالغاية النهائية من عملية التعليم، وإنما هي معرفة من أجل استغلالها في وضعيات ومواقف قد توجهه ليس فقط على مستوى الدراسة والمدرسة، وإنما ما يواجهه في حياته اليومية خارج أسوار المدرسة، فالمعرفة في هذه الحالة وسيلة يزود بها الطفل لاستخدامها عند الحاجة.

من عرض الفلسفة البرجماتية والنظرية البنائية وتطبيقهما في المجال التربوي، تجد أنها تتفق من حيث أهمية التركيز على المتعلم، وأهمية تحديد حاجاته وتقدير قدراته واستعداداته لتكون الأسس التي يقوم عليها الفعل التربوي.

وعليه فإن هذا هو المحور الرئيسي الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات التي يتم من خلالها بناء المناهج الدراسية وتحديد أهداف عملية التعليم في بناء شخصية المتعلم بشكل متكامل سواء المعرفي أو النفسي والاجتماعي، بعد أن كان التعليم فيما مضى يركز فقط على الجانب المعرفي للمتعلم وهدفها الرئيسي تزويده بأكبر قدر ممكن من المعارف دون تحديد هدف واضح من هذه العملية والغاية.

فالفكر الفلسفي البراجماتي جعل من أهداف التعليم ذو توجيه منفعي آخذ بالاعتبار البيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع، لتكوين أفراد قادرين على التكيف ومسايرة التغيرات المستمرة في مجتمعهم أما النظرية البنائية فقد زودت المجال التربوي بمبادئ التي ينبغي أن تبنى عليها عملية التعليم والتعلم، وتحديد دور المعلم والمتعلم، وأسس بناء المناهج الدراسية.

2-3- عناصر العملية التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

إن عناصر العملية التعليمية في أي مقاربة تربوية تعليمية هي عناصر ثابتة هي: المعلم، المتعلم، المنهاج، التعلم و التعليم، وتبيني المقاربة بالكفاءات أدى إلى تغير واضح في وظائف وأدوار هذه العناصر، إذ انتقل مفهوم المنهاج من مفهومه الضيق المرادف للبرنامج الدراسي إلى مفهوم أكثر شمولا ليضم البرنامج واستراتجيات التدريس إضافة إلى التقويم، ويتحول دور المعلم من دور الناقل والملقن للمعارف والى دور المرشد والموجه للمتعلم نحو طرق وأساليب الوصول والحصول على المعارف، ليصبح بذلك المتعلم ذو دور فاعل ونشط ومشارك في تعلمه، كما أن تحول مفهوم التعليم إلى منطق التعلم.

2-3-1- المنهاج:

إن المنهاج في مفهومه التقليدي كان يستعمل كمرادف للبرنامج أو المقرر الدراسي للسنة أو لمرحلة تعليمية، وكان يعرف:

«- كل الفردات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها.

-كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد، مثل: منهاج اللغة العربية ومنهاج العلوم، ومنهاج الرياضيات...الخ

- المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق»[1]

وأهم ما كان يميز المنهاج بمفهومه التقليدي أن المحتوى المعرفي كان يركز على الجانب العقلي للمتعلم دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، من جسمية، واجتماعية وانفعالية، ويمثل حجم المعلومات أو المعارف التي يتم تخزينها في ذهن المتعلم مقياس أو مؤشر النجاح بواسطة الاختبارات التي تركز على الحفظ والاستذكار، إضافة إلى إهمال الفروق الفردية بين المتعلمين والمطالبة بوصولهم إلى نفس المستوى التحصيلي على أساس أنهم يملكون نفس الاستعدادات والقدرات، وبالتالي نجد أن دور المعلم كان يقتصر على نقل المعلومات و إيصالها إلى المتعلم كحلقة وصل بينه وبين المعرفة باعتماد « أساليب التدريس على الآلية، حيث أصبح عمل المعلم هو التلقين، وعمل المتعلم هو الحفظ والتسميع دون فهم، ولا يخفي ما في ذلك من تحديد لنشاط المتعلم، وتحجيم لفاعليته، وإعاقة لنموه»[2] وهذا ما يؤدي سلبية المتعلم « مما حدا بهم إلى العزوف عن البحث والاطلاع، والاعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسنى لهم النجاح بأيسر السبل، وبذلك حرموا من فرص الاعتماد على النفس»[3]، مما يفقد المتعلم الشعور بقيمة ما يتعلمه، ويفقد المعنى لتعلماته طالما لا يحتاج إلى أكثر من استذكارها أثناء الامتحان وضمان الانتقال إلى الصف الأعلى دون تحكم فعلي في المعرفة وتطبيقاتها في حياته.

إن هذه النقائص في المناهج التربوية أدى إلى ضرورة تداركها والعمل على تطويرها، حيث أثبتت الدراسات التربوية قصورا فعليا فيها، وعجزها عن مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي بعدم التحديد في المحتوى العلمي وقدمه، وما مس المجتمعات من تغيرات ثقافية واقتصادية أصبح يمثل فيها

---

[1]- مرعي توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، **المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2007، ص 22.

[2]- أبو ختلة إيناس عمر محمد ، **نظريات المناهج التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص23.

[3]- مرعي توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، مرجع سابق الذكر، ص25.

التحكم في المعرفة والتكنولوجيا الحديثة من أهم عوامل التطور والازدهار في أي مجتمع وبالتالي تتغير النظرة إلى مناهج، و وظائفية ومحتواه، إذ أصبح يتسم بالشمول والاتساع في مفهومه، ويعرف بـــ« مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم»[1] ويعرف كذلك بأنه « مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية 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]، نجد من خلال هذه التعاريف أن المنهاج بمفهومه الحديث لم يعد يقتصر على المقرر أو البرنامج الدراسي، بل أصبح يعني بالعملية التربوية المحتوى والأهداف والمبادئ والأسس التي يقوم عليها والمشتقة من مبادئ المحيط الاجتماعي لتتلاءم مع أهداف ومساعي المجتمع، وأصبح يستهدف بالدرجة الأولى ويركز على المتعلم بخصائصه واحتياجاته حسب كل مرحلة تعليمية.

وقد مر المنهاج التربوي في المدرسة الجزائرية بثلاث مراحل من حيث المقاربات التربوية التي يبنى على أساسها المنهاج (البرنامج الدراسي) وتتمثل هذه المقاربة فيما يلي:

1/ المقاربة بالمضامين أو المحتويات ومن أهم مبادئها:

«- التركيز على المعارف النظرية الأكاديمية.

- البحث عن المعلومات وتخزينها.
- الاهتمام بتقوية القدرة على الحفظ.
- التعليم قائم على الإملاء واللفظ.
- المعلم مصدر تصنيف المعرفة.
- التعليم التقني هو المسيطر على كل الأنشطة.
- المعلم مصدر أساسي ونهائي في عملية التقويم.»[3]

[1]- نفس المرجع، ص29.

[2]- مرعي توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، مرجع سابق الذكر، ص30.

[3]- لبصيص خالد ، مرجع سابق الذكر، ص 119.

فالمقاربة بالمضامين يمثل فيها المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي مركز الاهتمام وهو غاية التعليم، واكتساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والقدرة على الحفظ والتذكر والتسميع هو مؤشر نجاح المتعلم، دون اهتمام يذكر عن مدى إفادة واستفادة المتعلم منها، رغم أن هذه المضاربة تساهم في تطوير النمو العقلي للمتعلم وخاصة تنشيط الذاكرة، إلا أنه لا يكفي، إذ ينبغي على المنهاج التربوي أن يركز على نمو شخصية المتعلم من كل الجوانب العقلية الجسمية والانفعالية.

وأما المقاربة الثانية فهي **المقاربة بالأهداف**، وأهم ما يميز هذه المقاربة يتمثل في:

«- الجمع بين النشاط التعليمي /التعلمي .

- الأهداف الإجرائية تصاغ وتحدد من قبل المدرس وحده دون إشراك المتعلم (مخالف للشروط).

- الإلتزام بتجسيد الأهداف في مواقف سلوكية قابلة للملاحظة.
- ضمان عدم الابتعاد على المرامي والغايات المسطرة.
- التخطيط والتنظيم الجيد لعملية التدريس.
- وضع مجال التقييم والتقويم ومصداقيته وثباته.
- صعوبة تحديد الأهداف الإجرائية وصوغها.
- عدم القدرة على تجسيدها تبعا للحجم الساعي المحدد.
- صعوبة تحقيق التناغم والتنسيق بين المواد التعليمية أفقيا وعموديا».[1]

وما يعاب على هذه الإستراتيجية أنها تعمل على تفتيت النشاط التعليمي إلى أجزاء وما يعرف "بالأهداف الإجرائية" إلى درجة التي يجعل من الصعب تجسيدها كلها في الوقت المحدد للدراسة، إضافة إلى عدم إمكانية التنسيق بين المواد المختلفة والاستفادة منها في مادة أخرى.

والمقاربة الأخيرة والمطبقة حاليا في المدرسة الجزائرية، هي المقاربة بالكفاءات، وترتكز هذه المقاربة على:

1. التركيز على البعد المفاهيمي للمنهاج في استراتجياته الجديدة والذي « يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم،(...) .

2. اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية فهو شريك فعال ضمن أية إستراتيجية لتنفيذ عملية التعلم،(انتقال المنهاج من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم).

[1]- لبصيص خالد ، مرجع سابق الذكر، ص120.

3. يصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطا بين المعرفة والمتعلم ليسهل عملية التعلم، ويحفز على بذل الجهد والابتكار ويحدد الوضعية ويحث المتعلم على التفاعل معها ويقوم سيرورة التعلم.

4. (...) اختيار الوضعيات من واقع التلميذ تطرح في إطار مشكلة، يستلزم حلها بتجنيد المكتسبات القبلية من معارف وخبرات واستعدادات ومهارات وقدرات وكفاءات.

5. ويتيح هذا الايطار التعلمي للتلاميذ فرص التعلم لبناء المعارف والكفاءات، وينميها في سياق إدماجي متكامل ومنسجم، بدلا من التركيز على تكريس المعارف وتراكمها في الذهن، ثم استظهارها عند الحاجة، في الاختيارات والامتحانات.

6. اعتبار التقويم جزءا من العملية التعلمية التعليمية، فهو مدمج فيها وملازم لها، وليس خارجا عن نطاقها».[1]

وعليه نلاحظ أن هذه المقاربة شملت كل عناصر الفعل التربوي رابطا فيما بينها، موضحة وظيفة كل عنصر منها، سواء المنهاج، المعلم، المتعلم، التقويم، وخاصة ربط التعليم في المدرسة بالمحيط الاجتماعي لها، وأن يكون مصدرا مهما من مصادر التعلم.

وقد تم تحديد عددا من الأسس التي ينبغي أن يقوم عليها المنهاج التربوي حسب ما ذكرها "اكزافي روجيرس".[2]

1. تحديد الهدف النهائي الإدماجي لمرحلة أو سنة دراسية: فأول ما يجب توضيحه الملمح النهائي للمتعلم عند نهاية كل سنة دراسية، أو درجة أو مرحلة دراسية، كتحديد مجموعة الكفاءات التي يفترض المتعلم من مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أعلى منها، كالانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة.

2. تحديد الكفاءات المكونة للهدف النهائي الإدماجي ويتم ذلك من خلال 3 نقاط أساسية هي:

1- مستوى تعقيد المهمة المطلوبة انجازها.
2- مستوى الاستقلالية المطلوبة من المتعلم في أدائه.
3- أيضا عدد المراحل المتبعة لحل المشكل (أي الوضعية التعليمية).

كما أن تنظيم الكفاءات يمكن أن يحقق من خلال تقسيم مجالات النشاط (كالهندسة والحساب في الرياضيات، التعبير الشفهي والكتابي في اللغة).

---

[1]- هني خير الدين، مرجع سابق الذكر، ص ص، 213.214.

[2] - Miled Mohamed , **Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétence.** [www.bied.be]2005, pp 1- 9

3. تحديد المصادر المطلوبة لكل كفاءة:

ويقصد من المصادر مجموع المعارف (معلومات، مفاهيم)، المعرفة الأدائية أو الفعلية (الجمع، تحديد سبب عطل كهربائي، تحويل جملة خبرية إلى جملة استفهامية)... والمعرفة الوجدانية (كالاستماع إلى المتحدث).

4. اقتراح وضعيات للتقويم:

وهذه الوضعيات تقترح للهدف النهائي الإدماجي لكل كفاءة وتحديد الخصائص (القاعدة ومستوى الأداء) ومؤشرات التقويم، ليتكلم المتعلم اعتمادها كنماذج تساعده على بناء وضعيات تقويم للنشاطات الأخرى مع فسح المجال للمعلم في إنشاء وضعيات تقويم تتناسب مع الوضعيات التعليمية حسب الكفاءات المستهدفة المطلوب تكوينها لدى المتعلم.

وعليه نجد أن المناهج في ظل المقاربة بالكفاءات يعني بأدق تفاصيل العملية التربوية والفعل التعليمي داخل الصف الدراسي حتى يتحقق تكوين الكفاءات المطلوبة لدى المتعلم في كل مرحلة تعليمية.

2-3-2- المعلم:

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات في مجال التدريس قد أعطى أبعادا أخرى لوظيفة المعلم، وأضاف أدوارا جديدة لم يكن المعلم يمارسها في ظل المقاربات السابقة، كالمقاربة بالمضمون أو المقاربة بالأهداف حيث كان دوره ينحصر في نقل المعرفة واصالها إلى أذهان المتعلمين بطرق محددة، ذات تطرف أحادي يتحكم في تسييرها وتنظيمها المعلم.

ويمكن أن نلخص مهام المعلم في المقاربات السابقة في النقاط التالية:

- تدريب المتعلمين على النظام والانتباه الجيد وعدم مقاطعة المعلم أثناء الدرس.
- المعلم نموذج يتعلم منه المتعلمون، لأن المهمة الأساسية للمعلم هي نقل المعارف إلى الطلبة وإكسابهم القيم التي يتقبلها المجتمع، وحشو عقول المتعلمين بالمعارف والعلوم، لذلك يقوم بالدور التلقيني القائم عل الحفظ والتكرار.
- التركيز على طرح الأسئلة التي تعبر مقياس للتعلم الجيد.
- الاتصال الصيفي يقوم على نمط الاتجاه الواحد من العلم إلى المتعلمين، أين يكون المتعلم فيه سلبا لا يشارك في النشاط التعليمي.[1]

[1]- الترتوري محمد عوض ، القضاة محمد فرحان ، **المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصيفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن،2006، ص ص 90.89 بتصرف.

فالنظرة التقليدية للتعليم قد حصرت دور المتعلم ووضعيته في ركن محدود لا يتعدى تلقي المعارف للحفظ والاستذكار أثناء الامتحان، ليكون محورا لفاعلية محصورا في وظيفة المعلم للقيام بالعملية التربوية ككل.

أما المنظور الحديث لأدوار المعلم فقد أحاطه بمهام أكثر أهمية من نقل وتلقين المعارف وأصبحت ترتكز على تعليم التعلم، **وأهم هذه الأدوار نذكرها كما يلي:**

- المرشد في عملية التعليم والتعلم بتوجيه المتعلمين إلى استخدام أفضل الطرق والوسائل في تحصيلهم المعرفي، معتمدا على خبرته وتجاربه، بتحديد الأهداف والطرق الواجب إتباعها وبقدر مراحل التقدم للمتعلمين.
- المربي الذي يساعد التلميذ على تعلم أشياء لا يعرفها، ويساعده على فهمها.
- يتخذ صفة الإنسان المجدد، الذي يكون واسطة بين التجارب الإنسانية الماضية وبين التجارب الحاضرة، والأداء والأفكار المستقبلية التي ستتجسد على مستوى المنظور المأمول، المسطر في تلك الغايات والمقاصد والأهداف المسطرة في إطار الطموح والمستقبلية.
- دور الباحث، الذي يجري وراء المعرفة لأن الحاجة إلى المعرفة شعور ملازم للإنسان حتى لا يقال عنه بأنه إنسان لا يدري [1]، فأدوار المعلم أصبحت أكثر شمولا واتساعا وأكثر أهمية، ومسؤولياته أكثر عمقا وتركيزا، إذ أصبح مربيا ومرشدا للمتعلم، وباحثا مجددا لمعارف ليكون أكثر فاعلية في أداء دوره التعليمي، معتمدا في جانب منها على خبرته وتجاربه، وخاصة فيها يخص التعامل والتفاعل مع المتعلمين.

والمتعلم الكف من منظور المقاربة بالكفاءات يجب أن يكون:[2]

« ذلك المدرس الذي لديه الرغبة والميل والدافع لممارسة مهنة التدريس.

- انه المتحكم في المواد الدراسية المنوط بتدريسها.
- انه العارف ببيداغوجيا التعليم والتعلم، ووسائلها خصوصا المقاربة بالكفاءات.
- انه المقتنع بأن التقييم والتقويم هو البوصلة التي تنير له مسار نشاطه صحة أو خطأ.
- انه القادر على التصرف والتكيف مع قدرات المتمدرسين، والمتمكن من تقييم نتائجهم بموضوعية ومصداقية وثبات.
- انه المدرس الذي يعبر أن كل تلميذ هو حالة خاصة في تعلمه (الفروق الفردية)، (...).
- انه المدرس الذي يحدد السلوك المبدئي للمتمدرس، ويراعي السرعة الذاتية له أثناء التعلم.

---

[1]– لبصيص خالد ، مرجع سابق الذكر، ص ص، 13.12 بالتصرف.

[2]– نفس المرجع، ص ص 105.104.

- انه العارف بطبيعة المادة وخصوصيتها، بحيث يقسمها إلى خطوات صغيرة هادفة عند التخطيط، للقيام بتقديم درس أو موضوع أو وحدة أو محور.
- انه ذلك المدرس القوي الذي يسارع إلى التعزيز الفوري، وانجاز التغذية الراجعة بعد كل خطوة، أو بعد كل تقييم مرحلي لعناصر الدرس.
- انه ذلك المدرس الفنان الذي يبتكر الوسائل التعليمية/التعلمية أو يشغل الوسائط والموضحات المتوفرة في المدرسة أو المحيط الاجتماعي/ الاقتصادي/ الصناعي/ التكنولوجي.
- انه ذلك المدرس الذكي، الذي يدفع المتمدرس للقيام ببعض الانجازات /بحوث/ استطلاعات/ تحقيقات/ من خلال توظيف الوسائل السمعية البصرية الحاسوب الانترنت في إطار ما يسمى بالتعلم الذاتي.
- تحليل قضايا والمشكلات الشخصية.
- المشاركة في المناقشات التي تؤدي إلى حلول مرضية.
- التفكير الاجتماعي لتبديد الشكوك في المعاملات المنجزة.
- تنمية المرونة ووعي الطلاب والاحتفاظ بالاختيارات.
- استخدام مداخل غير مألوفة لحل المشكلات.

إن القول بانتقال مركزية العلمية التعليمية من المعلم إلى المتعلم لا يعني مطلقا التقليل أو الحد من محورية دور المعلم، وإنما بالعكس من ذلك تماما، إذ يضاف إلى دوره التدريسي أدوارا أخرى كالإرشاد التوجيه للمسار التعليمي للمتعلم، والاعتماد على قدراته في اختيار وحتى ابتكار وسائل تعليمية لتسهيل وتطويع الفعل التعليمي، وقدرته على تطوير كفاءاته الذاتية في ظل التدريس وفقا للمقاربة بالكفاءات.

2-3-3- التعليم والتعلم:

من بين المفاهيم التي أصبح يركز عليها في ضوء تطبيق المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي "التعلم"، حيث اعتبر هذا المفهوم كبديل أكثر ملائمة للتحولات التي عرفتها أدوار ووظائف عناصر العملية التربوية بالمقارنة مع مفهوم التعليم،« من خلال مساهمة كل من المعلم والمتعلم معا في تفعيل عملية التعليم والتعلم، ودفعها في مسار التنمية الشاملة لقدرات المتعلمين وبناء الكفاءات في ضوء إستراتيجية التعليم الهادفة إلى تكوين شخصية الطفل من كل جوانبها».[1]

[1]- أرزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق الذكر، ص235.

فالتعليم كان يقتصر معناه في المنظور التقليدي لهذه العملية على نقل المعرفة وتلقينها للمتعلمين، وتتم هذه العملية بين الطرفين المعلم والمتعلم في اتجاه واحد يسيطر عليه المعلم ومن أهم ما ميز هذه الممارسة:

«1- اعتبار المعارف غاية، دون سواها والتركيز عليها كمدخل في كل الأنشطة التعليمية.

2- احتكار المعرفة من الناقل، واعتباره مصدر للمعرفة دون سواه.

3- فرض طريقة النقل، وان كانت فيها نقائص واختلالات قد تنعكس سلبا على المتلقي، مع طغيان التلقين والحفظ.

4- على المتلقي (المتعلم) الحفظ والاستظهار بنفس الصيغة التي نقلت إليه المعارف.

5- تقويم المعرفة حسب الأهداف المعرفية المحددة من الملقن (الملقن للمعرفة) وجهل ذاتية المتعلم في الاسترجاع والأداء».[1]

والتعليم بمفهومه الضيق كان مرتبطا بمهنة المعلم ومهامه في نقل المعرفة والتلقين.

وعليه فإن الانتقال إلى مفهوم التعلم من منظور الكفاءات يعرف بأنه «عملية يتم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وفق خطط عمليات يكتسب المعلم بذاته واستعداداته معارف وخبرات وقدرات وكفاءات ومهارات، وعليه فإن التعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي يرغب في امتلاكها ويمنحه الثقة في نفسه ويجعله في موقف ايجابي»[2]

فالتعلم هو مسعى ذاتي يقوم به المتعلم، ويكون دور المعلم فيه موجه ومرشد ومصحح لمساعي المتعلم وإكسابه الطرق وكيفية استغلال الوسائل التعليمية المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة للوصول إلى معارف بجهده الذاتي، وبالتالي فإن مفهوم التعلم يحمل معنى العملية التشاركية بين المعلم والمتعلم.

وفي إطار المقاربة بالكفاءات في التعليم يمكن أن تحدد مسارين أساسيين لترجمة هذه المقاربة في إطار الممارسة الفعلية أثناء التدريس، وهما:

- وضعية التعلم والوضعية الإدماجية، وهما وضعيتان متصلتان ومتكاملتان.

---

[1]- نفس المرجع، ص 235.

[2]- لبصيص خالد ، مرجع سابق الذكر، ص 119.

1. وضعية التعلم:

ويقصد بها: «السياق أو الظروف العامة التي سيتم فيها عملية التعلم والذي يؤدي إلى نتائج تعلمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة، فالوضعية إذن لها أهمية قصوى بسبب أن فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة، سواء كانت معارف تصريحيه أم معارف إجرائية».[1]

ويتم بناء وضعيات التعلم من جعل المتعلم في مواجهة وضع إشكالي أو مشكل معرفي (متعلق بموضوع الدرس) يستدعي اللجوء إلى معارفه ومكتسباته القبلية لحله، وفي نفس الوقت ومن خلال هذه العملية يتم بناء معارف وكفاءات جديدة، وخطوات انجاز وضعية تعلمية هي: «– الإشكالية

– التعليمة.
– تنظيم العمل فردي – ثنائي – أفواج.
– المنتوج أو الانجاز.
– التغذية الراجعة.
– المعالجة الحينية أو البعدية»[2]

وعليه يمكن اعتبار وضعية التعلم تمثل سيرورة الدرس يكون فيها كل من المتعلم والمعلم في حالة تفاعل يرتكز فيه على جهد ونشاط المتعلمين سواء فردي أو مجموعات.

ومن أهم خصائص الوضعية:

«– الاندماجية: تعبئ وتجند مختلف مكتسبات التعلم من معارف وحركات ووجدان.
– ذات منتوج منتظر، وقد يكون هذا المنتوج واحدا في حالة الوضعية المغلقة، وقد يكون متنوعا في حالة الوضعية المفتوحة.
– تعلمية: أي لا تصدر من قبل الأستاذ فتصبح تعليمية، بل تعطي فيها حرية العمل للمتعلم».[3]

وتدعم هذه الخصائص التوجه التربوي الحديث في جعل المتعلم مشاركا ومحورا أساسيا في عملية تعلمه.

ولتوضيح سيرورة الدرس من خلال وضعية التعلم تقدم المخطط التالي:

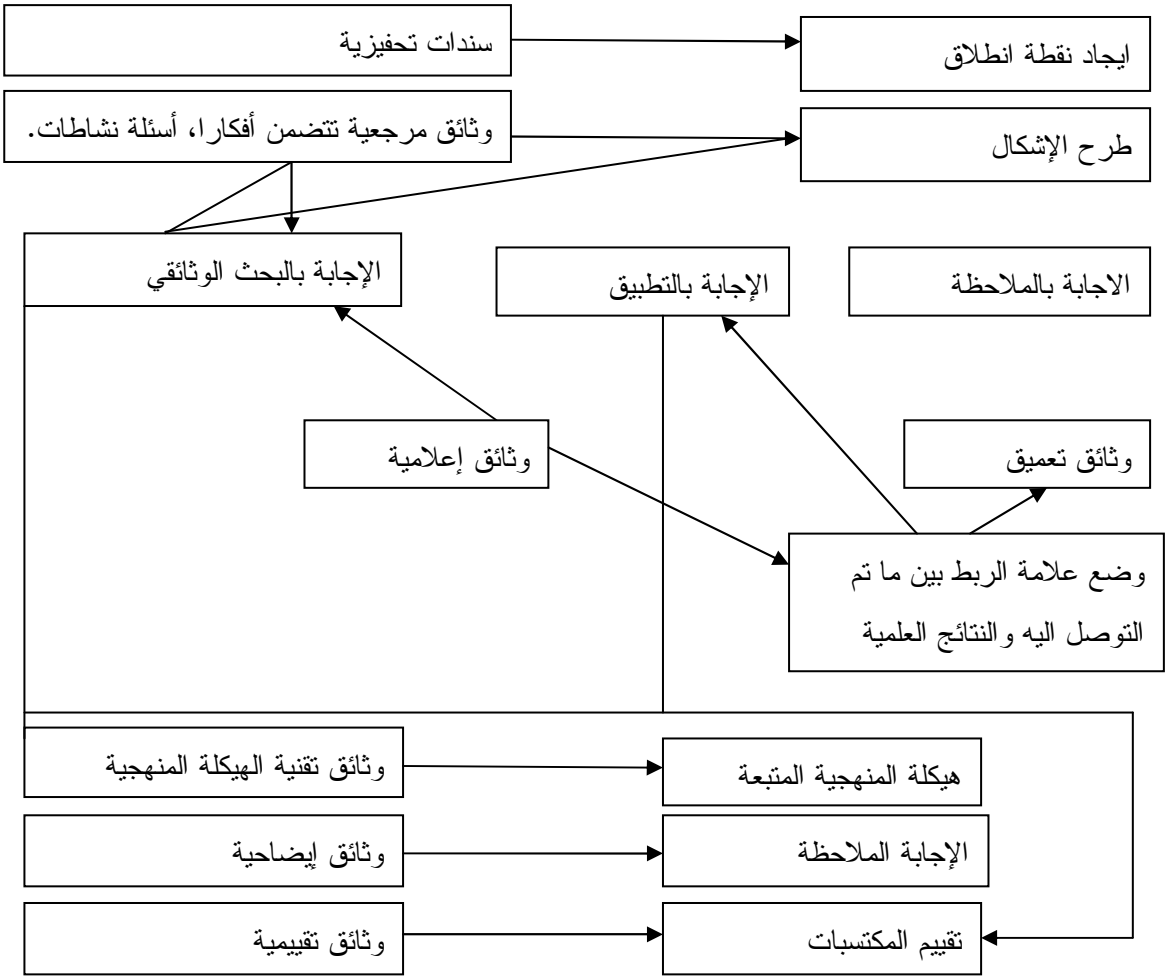
---

[1]– هني خير الدين، مرجع سابق الذكر، ص 119.

[2]– وزارة التربية الوطنية، **المقاربة بالكفاءات**، مديرية التربية لولاية البويرة، الجزائر،بدون سنة، ص 8.

[3]– وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة الأداب)**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر،2006،ص 11.

معينات تعلمية/ سندات تعلمية[1]



من خلال هذا المخطط يظهر لنا جاليا سير الدرس وفق للمقاربة بالكفاءات بواسطة وضعيات التعلم، حيث يتم الاعتماد على سندات وغالبا ما تكون وثائق مكتوبة تحتويها الكتب المدرسية أو يقترحها المعلم، أو من خلال القيام ببعض التجارب (حسب طبيعة المادة الدراسية) بها يتم الوصول إلى إشكال موضوع الدرس، والبحث عن الحلول المناسبة وفيها يكون استثمار للمعارف القبلية للمتعلم ليتم بناء معارف جديدة، وصولا إلى مرحلة التقييم التي يقوم فيها المعلم بتحديد مدى اكتساب أو بناء المعارف الجديدة وتكون مستويات أعلى من الكفاءات.

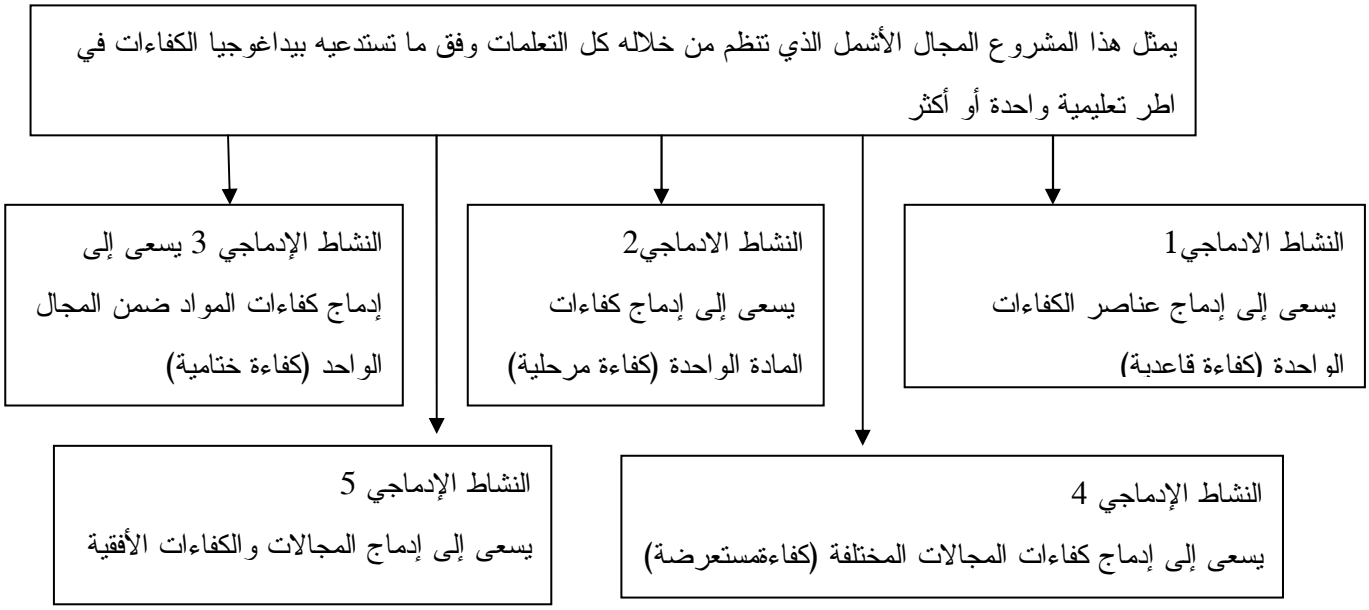
[1] – وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة الأداب)**، المرجع السابق، ص 16.

2- الوضعية الإدماجية:

وأهم ما يميز وضعية الإدماج عن وضعية تعلم أو تعليمة من حيث وظيفة كل منهما، فوضعية التعلم «وظيفتها تتمثل في تعليم التلميذ موارد جديدة: مفهوم جديد، قاعدة جديدة، مهارة جديدة...الخ (...) وتستثمر وضعية الإدماج بعد مجموعة من التعلمات».[1]

فالإدماج مفهوم بيداغوجي، حيث أن عملية تكون الكفاءات لدى المتعلم هي عبارة عن عملية إدماجية لمختلف مستويات الكفاءة «لذلك كان نشاط الإدماج مجالا خصبا يساعد المدرس على الوصول بتلامذته إلى الكفاءة المطلوبة، فهو يعتبر آلية فعالة لإدماج مكونات (عناصر) الكفاءة نفسها، وكذا بين الكفاءة ذات المادة الواحدة، وبين كفاءات المواد الأخرى في سياق مجال التعلم الواحد من ناحية، وبين كفاءات مجالات التعلم المختلفة في ناحية ثانية».[2]

فالوضعية الإدماجية عبارة عن عملية يقوم بها المتعلم باستثمار كل مكتسباته سواء لبناء كفاءات جديدة، أو من أجل تحديد مستوى الكفاءة التي توصل إليها المتعلم من خلال مروره بالتعلمات المختلفة كما أنها لا تقتصر على مجال تعلمي معين، إذ يمكن استغلال مكتسبات قواعد اللغة لكتابة نصوص أو مخلصات في مواد أخرى كالتاريخ أو الجغرافيا، أو الفلسفة، مع رعاية مفاهيم ومصطلحات المادة بطبيعة الحال ويبين المخطط التالي أنشطة الإدماج وعلاقته بتكون الكفاءات وبناءها:[3]



[1]- إكزافي روجيرس، مرجع سابق ، ص ص 60.59.

[2]- هني خير الدين، مرجع سابق الذكر، ص 165.

[3]- نفس المرجع، ص 166.

ويحدد اكزافي روجيسر خصائص وضعية الإدماج في خصائص أساسية، وهي:

1. تستخدم مجموعة المكتسبات، وهذه المكتسبات تدمج ولا تضاف (لا تضاف كمعارف مستقلة).
2. توجه نحو مهمة أو نشاط، وهي دلالية، وتحمل بعد اجتماعي، وتحمل معنى، سواء كانت للمسار التعليمي للتلميذ، أو لحياته اليومية أو المهنية، حيث أنها لا تتعلق بالتعلم "المدرسي".
3. تعتمد على صنف من المشكلات الخاصة بالمادة، أو مجموعة أين يتم تحديد مجموعة من المعايير.
4. أنها جديدة بالنسبة للمتعلم.[1]

إن التركيز على مفهوم التعلم يعطي بعدا آخر لعملية التعليم المدرسي والتحصيل الدراسي.

حيث أن هذا المفهوم يعطي دلالة ذاتية للتعليم في مسعى الفرد لاكتساب معارف وخبرات جديدة ليست فقط في مجال الدراسة وإنما يشمل أيضا حياته خارج أسوار مدرسته مع إمكانية استغلال كل ما يتعلمه في مختلف المواقف التعليمية وفي حياته اليومية.

فالتوجه الحديث للتعليم يأخذ الصبغة المنفعية البرجماتية لتحقيق وإشباع حاجات الفرد على كل مستوياته، سواء المعرفية، الجسمية، النفسية والاجتماعية، ليتمكن من خلق التوازن في ممارساته وتحقيق حاجاته، وعليه لا يكتفي التعليم بنقل المعارف، بل يجب أن يتعدى هدفه إلى الاستفادة من تلك المعارف.

[1] - Xavier roegiers,op cit,pp 24.31

خلاصة الفصل:

إن عملية إصلاح التعليم في الجزائر اتسمت بالشمولية لكل عناصر العملية التعليمية، المناهج، المعلم، التقويم، وخاصة المتعلم الذي أصبح يحتل مركز هذه العملية، و كان تبني المقارب بالكفاءات محاولة لترجمة هذه المساعي و تحويلها من إطارها النظري الى واقع ملموس تتحقق من خلالها أهداف الإصلاح.

الفصل الثالث:

المتعلم واستراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

الفصل الثالث: المتعلم واستراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

3-1 المتعلم

3-1-1 المتعلم من منظور التعليم الحديث:

3-1-2- استقلالية المتعلم في التعليم:

3-1-3- المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

3-2- التعلم الذاتي:

3-2-1- مفهوم التعلم الذاتي

3-2-2- خصائص التعلم الذاتي ومبادئه

3-2-3- أهمية التعلم الذاتي وأهدافه

3-2-4- دور المعلم في التعلم الذاتي

3-2-5- مهارات التعلم الذاتي

3-2-6- استراتجيات التدريس المدعمة للتعلم الذاتي

3-3- التعلم التعاوني:

3-3-1- مفهوم التعلم التعاوني

3-3-2- خصائص التعلم التعاوني ومبادئه

3 -3-3- أهمية التعلم التعاوني وأهدافه

3-3-4- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني

3-3-5- مهارات التعلم التعاوني

3-3-6- استراتيجيات التدريس المدعمة للتعلم التعاوني

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن جعل المتعلم محور العملية التعليمية يتم من خلال عدة محاور، إذ لا يقتصر على جعله طرفا فاعلا في العملية التعليمية وقيامه بمجموعة من النشاطات والمهام التعليمية، وإنما يشمل كذالك طرق التدريس المنشطات لبناء تعلمه وهي مثيرة ومحفزة لنشاط وفاعلية المتعلم.

كما أن الهدف الأساسي لم يعد يتحدد في حجم المعلومات و المعارف التي اكتسبها المتعلم ، وإنما هدفها الأساسي يتمثل في كم المهارات التي أتقنها، والتي تمكنه من الاعتماد على ذاته في تعلمه و تفعيل مشاركته ضمن زملاءه.

وهذا ما نستعرض إليه من الأساسي لم يعد يتحدد في حجم المعلومات والمعارف التي اكتسبها المتعلم، وإنما هدفها الأساسي يتمثل في كم المهارات التي أتقنها، والتي تمكنه من الاعتماد على ذاته في تعلمه وتفعيل مشاركته خلال هذا الفصل وذالك بعرض مكانة المتعلم من المنظور التربوي الحديث وفي ضوء المقاربة بالكفاءات، والإستراتجيات التعليمية المستعملة لإكسابه مهارات التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، مما يؤدي إلى تحقيق استقلاليته في تعلمه.

3-1- المتعلم

إن التوجه الحديث للتربية والتعليم يطبعه الاهتمام المتزايد من قبل الباحثين والمربين بالمتعلم إيمانا منهم بأن كل متعلم فرد فريد يتميز عن باقي المتعلمين وما يعرف بالفروق الفردية. وهذا ما أدى إلى ظهور وتطبيق طرق تعليمية نقلت العملية التعليمية من المادة الدراسية والمعلم إلى المتعلم وإشراكه في عملية تكوينه لتحقيق أهداف التعليم على كل مستوياته.

3-1-1- المتعلم من منظور التعليم الحديث:

فالتعليم تحول إلى مفهوم التعلم، وهذا يعني بشكل مباشر التركيز على المتعلم باعتبار أن التعلم خاصية إنسانية يمارسها الفرد طوال حياته بدافع ذاتي كما أن التعليم «**الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير والظروف الملائمة لذلك**»[1]، وعليه فإن بناء المناهج قد تم وفق ما يحقق احتياجات المتعلمين، حيث أن «عملية تطوير المنهج، وخاصة ما يرتبط بتطوير البرامج الدراسية والمواد التعليمية يجب أن توجه جل اهتمامها نحو المتعلمين، بحيث يتم بناءها وتأسيسها على معلومات وقيم وخبرات المتعلمين الحياتية، بمعنى يجب أن تشبع تلك البرامج والمواد بحاجات المتعلمين، وأن تلبي متطلبات المواقف التعليمية التي تسهم في تحقيق كفاءات المتعلمين وكفايتهم وأن تلاؤم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم الذهنية».[2]

إذا أصبحت المناهج تراعي ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم على النمو الشامل وتحقيق نتائج تعليمية أفضل تطبع لدى المتعلمين مبادئ الاعتماد على الذات في التحصيل الدراسي والمعرفي، وذلك باللجوء إلى طرق « تعليم وتعلم تشجيع على المشاركة الفعالة من جانب الطلاب، والتوسع في استخدام طرائق تعتمد على التجربة الشخصي المباشرة عن طريق:

- الزيادات والرحلات الميدانية.
- تجارب وأنشطة يمارسها الطالب.
- أنشطة ومشاريع تعاونية.
- توظيف مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات»[3]

---

[1]- عمراياس، أبو ختلة محمد، مرجع سابق، ص 28.

[2] - إبراهيم مجدي عزيز، مرجع سابق، 131.

[3]- عمراياس، أبو ختلة محمد، مرجع سابق، ص 168.

بهذه الطريقة يمكن فعلا جعل المتعلم محورا لعملية التعليم والتعلم، وذلك بتحميله جزءا من مسؤولية تعلمه وتكوينه، بدل الاعتماد الكلي على المدرسة والمعلم في تلقي المعلومات والمعارف الجاهزة والمحدودة حسب البرامج والمقررات الدراسية ومن أهداف هذا التوجه في التعليم والتعلم نحو الاهتمام بالمتعلم، نذكر ما يلي:

1- اكتساب المتعلم المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الوظيفية، بحيث تمكنهم من التعامل الصحيح مع التدفق المعرفي والتقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعينه على فهم حاضره بتفصيلاته، وتصور للمستقبل وخاصة إكسابه ثقافة المعلوماتية التي تعتبر جزء أساسي من حياته سواء الحاضرة أو المستقبلية.

2- تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية المتعلم، سواء العقلية، النفسية، وخاصة الاجتماعية لينسجم مع مقتضيات ومتطلبات البيئة والمحيط الاجتماعي، أو التأكد على الإحساس بالمسؤولية الفردية فالمسؤولية الجماعية، وتنمية قدراته للتفكير العلمي بحيث يكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها وتطويرها.

- تهيئة المتعلم لعالم الغد، ويشمل ذلك التحكم في خصائص المعلومات والتعامل والتدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتقبل التغيير في أنماط العلاقات والمهن والوظائف.

- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، وحث المتعلمين على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم وتعريفهم بكيفية التعلم سواء من الكتب أو المصادر المختلفة التقليدية منها أو الحديثة وخاصة استخدام الحاسوب والانترنت.[1]

كما يعتبر "كارل روجرز" واحدا من أهم التربويين الذين حولوا توجه التعليم إلى التعلم المركز نحو المتعلم وجعله محور للعملية التعلمية، وذلك في سياق نظرته للإنسان، إذ يرى أن الإنسان :

«- حر حيوي، نشيط، فعال،
- متعاون يعيش وينشأ في ظروف اجتماعية
- والتواصل عملية اجتماعية تحترم فيها أفكاره»[2]

من هذه الزاوية يرى "روجرز" أن للمتعلم دور مباشر وأساسي في تعلمه، واعتبر المحيطين به من معلمين، وموجهين، والمخططين والإداريين فإن أدوارهم غير مباشرة وفي نفس الوقت لا يمكن تهميشها.

---

[1]- الحيلة محمد محمود، مرجع سابق، ص ص 31.30 بتصرف.

[2] - السليتي فراس، مرجع سابق، ص 18.

وقد حدد الأدوار التالية للمتعلم:

«التعبير عن المشاعر والأفكار.

- ممارسة عملية استبصار الموقف والمشكلة والخبرة.

- المبادرة والنشاط والحيوية في الموقف.

- ممارسة الخبرة والتعلم التفاعلي الخبراتي.

-فهم الذات وصيانتها وتحقيقها.

- يؤدي دورا اجتماعيا فاعلا مع الأفراد المحيطين به.

- يختار موضوع تعلم والخبرات التي تعزز هذا التعلم

- يسهم بمعايير الصف وقوانينه.

- يؤدي دورا هاما في الصف المفتوح»[1]

وعليه فإن التعليم الحديث يفسح المجال لتفتيح شخصية المتعلم وتدفع به إلى اتجاه تنمية تفكيره وقدراته بحيث يتمكن من التأقلم بشكل مستمر مع أي موقف يواجهه معتمدا على ذاته وخبراته.

ومن جهة أخرى يعتبر المتعلم جزءا من محيطه الاجتماعي والمجتمع ككل، وعليه يجب القضاء على روح الأناني والفردانية «التي تشكل خطرا على المجتمع وعلى الأفراد أنفسهم، فهي تنزع إلى أن تعد الطلاب للحياة الاجتماعية، والى أن تخلق لديهم روح العمل الجماعي المشترك» [2]

وليتم ذلك، يجب اعتبار البيئة الاجتماعية مصدرا من مصادر المعرفة، ينبثق منها الفرد، ويعد لها من جانب آخر، في شكل علاقة متبادلة يكون فيها التعليم التعلم وسيطا بينهما، مما يؤدي إلى استعمال طرائق واستراتجيات تعليمية تستهدف تنمية هذا الجانب من شخصية المتعلم (الجانب الاجتماعي)، والتي تدعو إلى العمل ضمن فرق أو ما يسمى بالتعلم التعاوني مع زملاء وأصدقاء كصورة أو نموذج مصغر عن محيطه الاجتماعي الكبير معتمدا على التفاعل والتواصل الايجابي في بناء العلاقات فيما بينهم وتوحيد جهودهم نحو الأهداف المسطرة والمحددة.

---

[1]- نفس المرجع،ص 18.

[2]- التل وائل عبد الرحمان، شعراوي أحمد محمد، مرجع سابق، ص 175.

فالمسؤولية التي تقع على عاتق المتعلم بعد تخرجه لا تتحدد بحجم المعارف التي اكتسبها خلال منشوراه الدراسي، وإنما بترجمتها في شكل مهارات وممارسات واقعية، يعمل من خلالها على تطوير وتغيير وخاصة تحسين مجتمعه اجتماعيا واقتصاديا وغيرها من مجالات الحياة.

إذ ينتظر من المتعلم أن يؤثر على محيطه الاجتماعي، وأن يكون فاعلا بايجابية لتحقيق الازدهار والتقدم، وهذا من أهم الأهداف التي جعلت من توجهات التربية والتعليم تنقل اهتمامها من المعرفة والمادة الدراسية، إلى التركيز على المتعلم وأهمية تكوينه بشكل يجعله واعيا بدوره وضرورة مشاركته في هذه العملية (أي التعلم).

3-1-2- استقلالية المتعلم في التعليم:

إن تحول المتعلم إلى مركز لعملية التعليم والتعلم، صاحبه المطالبة بتحقيق استقلاليته في التعليم؛ فالمتعلم في هذه الحالة يكون مطالبا بالمبادرة والمشاركة الفاعلة في القيام وانجاز مختلف الأنشطة والمهام التعليمية ، غير أن استقلالية المتعلم أصبحت في حد ذاتها هدفا تربويا أساسيا، لأن المتعلم يتم إعداده لمراحل تعليمية متقدمة يكون قادرا فيها على تحمل مسؤولية تعلمه كما الحال في التعليم الجامعي.

لا يمكن اعتبار مفهوم "**استقلال المتعلم**" بالمفهوم الحديث في المجال التربوي، ذلك أنه أكد على أهمية العديد من الباحثين التربويين مثل "**كرشنشتاينر**" و "**فيريير**" ولا سيما في كتابه (استقلال الطلاب)، والمربي الأمريكي "**جون ديوي**" ولا سيما في كتابه (التجربة والتربية)»[1]، إذ يعتبر مبدأ الاستقلالية من أهم مبادئ التوجه البراجماتي في التعليم.

والاستقلالية لا يقصد بها الرفض والتمرد على القوانين والقواعد، وتجاوز اللوائح والنظام العام في المدرسة، وإنما يعني تكوين أفراد قادرين على الاستقلال الفكري والأخلاقي واحترام القوانين والقواعد بشكل واعي وإدراك تام لها.

والتركيز على الحرية والمبادرة الفردية، وسيادة النقاش الهادف والنقد البناء والحوار من أجل تكوين فرد واعي ونجد الباحث والمربي "**فيليب بيرونود**" طرح مفهوم الاستقلالية من زاوية اجتماعية على اعتبار أنها حاجة اجتماعية ضرورية في إطار بناء العلاقات الاجتماعية، وقد حدد ثمانية كفاءات أساسية التي تسمح للفرد من تحقيق استقلالية وهي:

[1]- التل وائل عبد الرحمان، شعراوي أحمد محمد، مرجع سابق، ص 174.

«- تعرف الفرد على المصادر (الاجتماعية والمعرفية) وتقويمها وتقييمها، ومعرفة حقوقه وحدوده وخاصة احتياجاته.

- انجاز وتنفيذ المشاريع سواءا منفردا أو مع جماعة بطرق إستراتيجية فعالة.
- تحليل الوضعيات، والعلاقات المختلفة.
- التعاون والمشاركة مع جماعة وتبادل المعارف.
- إنشاء وتنشيط جمعيات ومنظمات جماعية ذات طابع ديمقراطي.
- السيطرة على الصراعات وتجاوزها.
- معرفة القوانين وحسب استغلالها.
- القدرة على التفاوض والحوار على غرار اختلاف الثقافات»[1]

وهذا ما أدى به إلى التساؤل عن الدور الذي يمكن أن يقوم به النظام التربوي في تحقيق هذا الهدف بالنسبة لكل أفراد المجتمع غير أن الاستقلالية «لا تدرس، وإنما يتم بناءها لدى الطفل بفعل التربية، فالإنسان لا يمكنه أن يكون مستقلا طبيعيا»[2]

وعليه فان من أهم العوامل المأثرة على تحديد مدى العمل على تحقيق الاستقلالية لدى المتعلم يرتبط بشكل مباشر بالاستراتيجيات تعليمية المطبقة ومدى اهتمامها بالمتعلم، وكذلك بأنماط وأساليب القيادة التي يتبعها المعلم في القسم والأدوار التي ينتسب إلى المتعلم وضرورة التقيد بها، ونلخص هذه العلاقة من خلال هذا الجدول وذلك وفقا للأنماط الثلاثة الديمقراطية الديكتاتورية والتسيبية.

نمط القيادة وجه المقارنة	الديمقراطية (الاقناعية)	الديكتاتورية (الاستبدادية- الأوتوقراطية)	التسيبية (الفوضوية)
المناخ الاجتماعي	- تشبع حاجات القائد والأعضاء. - يسود الاحترام لتبادل الحقوق. - تتخذ السياسات نتيجة للنقاشات الجماعية	- ديكتاتوري، استبدادي، أوتوقراطي، تشلطي. - تبنى فيه العلاقة بين القائد والأعضاء على الإغراء.	- فوضوي، يتمتع فيها أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.

[1] -Perrenoud phillipe**. La'utonomie. Une question de compétence**. Paru résonances. N1. Septembre 2002. Université de genéve [www. Unige. Ch/ fapse/ /teachers/ perrenoud/.rtf.] pp.16-18

[2] -Muller francois. **L'autononie de l'élève** .[http:// francois free. Fr/ diversifier/ index. Htm].

القائد	**- يشترك في مناقشة الجماعة ويشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون. - يترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد. - يشجع النقد والنقد الذاتي.**	**- يحدد بنفسه السياسة تحديدا كليا ويملي خطوات العمل وأوجه النشاط. - يعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة. - يضل محور انتباه الجماعة.**	**- محايد للاشتراك إلا بحد أدنى من المشاركة. - يترك الحبل على الغرب للفرد والجماعة.**
الأفراد	**- يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الايجابية في التفاعل الاجتماعي. - تترك أمامهم حرية الاختيار. - أكثر اندفاعا وحماسا للعمل. - يستفيد كل منهم حسب قدراتهم. - الجماعة أكثر تماسكا وارتباطا ودواما. - الشعور بأن "نحن" قوي والروح المعنوي مرتفعة**	**- ينفذون خطوات العمل خطوة خطوة بسورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية أو خطة العمل كاملة. - ليس لهم اختيار رفاق العمل بل يعين القائد العمل ورفاق العمل.**	**- يختارون الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة.**
إذا غادر القائد مكانه	**- يكون الإنتاج والعمل، والنشاط في غيابه متساويا له في حضوره.**	**- تحدث أزمة شديدة فلا تؤدي إلى انحلال الجماعة أو هبوط الروح المعنوية لهم.**	**- يكو الإنتاج في غيابه مساويا أو أقل أو أكثر بحسب ظروف التفاعل الاجتماعي.**
السلوك لدى الجماعة	**- يميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم بعضا. وبينهم وبين القائد. - يسود الشعور بالاستقرار والمسالمة والراحة النفسية**	**- يميزه العدوان والتخريب والمنافسة أو السلبية والعجز واللامبالاة. - يشعر الأفراد بالقصور ويزداد الاعتماد على القائد. - يسود العلق والنفاق للقائد. - تسود حدة الطبع وتنخفض الروح المعنوية.**	**- يتميز بالثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم بعضا وبينهم وبين القائد المتوسطة والتظمر والقلق بدرجة متوسطة.**

الأنماط السائدة في قيادة إدارة التعليم. [1]

كما أن عملية بناء الاستقلالية لدى المتعلم تبدأ من المرحلة الابتدائية من خلال احتكاك الطفل مع الآخرين، فالمدرسة تهدف في هذه المرحلة إلى:

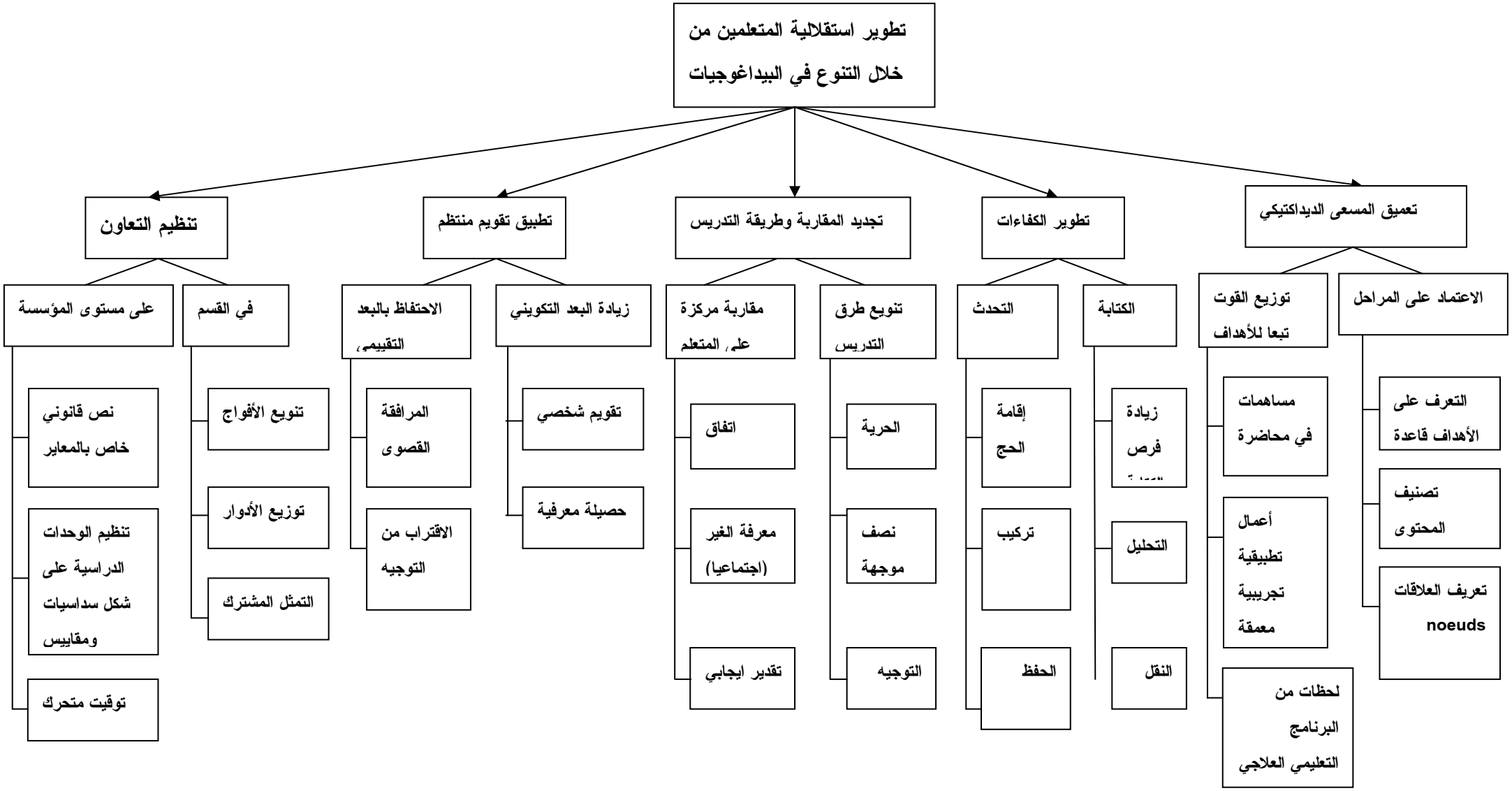
«- أن يبني الطفل علاقات جيدة مع أطفال آخرين، وحتى الراشدين.
- يتعلم الطفل احترام القواعد والحياة الجماعية.
- يعمل ويشارك.

[1]- السليتي فراس، مرجع سابق، ص ص 312.311.

- يكتسب طرق العمل.
- يبني الطفل قاعدة للتربية المدنية حسب محيطه الاجتماعي.
- يكتشف العالم المسير بقوانين الجماعة ويصبح فاعلا في المجتمع المدرسي، يتحمل المسؤوليات، يفسر أفعاله، يستمع إلى رأي الآخرين، يتعلم أن يتقبل ويحترم قواعد الحياة الاجتماعية.
- من خلال ما يمارسه من نشاطات تعليمية يمكنه أن يطور قدراته الحركية، الوجدانية، والعلائقية، والثقافية.
- أخيرا يكتسب طرق العمل من خلال التركيز، والانتباه والملاحظة»[1]

[1] - **L'autonomie**.[www. Reunian. Infm. Fr/dep/ liste dep/ exposes/ L'autonomie. Doc].

30 كفاءة لتطوير استقلالية المتعلمين



المصدر: Mullre françois (séminaire d'annecy-septembre 2005) op.cit

من خلال هذا المخطط يتضح لنا أن كل عناصر العملية التربوية لها دور في تحقيق استقلالية المتعلم، سواء المعلم واختياراته للطرق التدريسية والديدكتيك الملائمة لتنظيم هذه الطرق إضافة إلى استخدام أو تطبيق التقويم عبر مراحل العملية التعليم إذا كانت النتائج في غير المستوى المطلوب.

بالإضافة إلى دور المؤسسة التربوية في تنظيم العملية التعليمية والنصوص واللوائح القانونية اللازمة، كل هذه الإجراءات وغيرها إذا ما تم تنفيذها في إطار كل متكامل ومنتظم يتحقق المسعى المنشود، وبلوغ الهدف الأساسي في تحقيق استقلالية المتعلم.

من هذا العرض لمفهوم الاستقلالية، ودور النظام التربوي في تكوينها لدى المتعلمين، فان الحديث عن استقلالية المتعلم لا يعني ربطها بالتعليم فقط، وإنما هي مجرد طريقة ليتعلم بها التفاعل والمشاركة في مجتمعه الحقيقي، والتكيف مع مستجداته، من خلال تنمية قدراته وإكسابه مهارات العمل الفردي، والعمل الجماعي من خلال استراتجيات وطرق التعليم لتحقيق هذا وهذا ما يظهر لنا جليا من خلال المقاربة بالكفاءات ما تستهدفه من كفاءات ترسخها لدى المتعلمين غير كل المدارس.

3-1-3- المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

من خلال ما ذكرناه عن مكانة المتعلم من المنظور التربوي الحديث، وأهمية استقلاليته في التعلم، فإننا نجد هذين المبدأين قد تم الإرتكاز عليهما من خلال عملية الإصلاح التربوي للمدرسة الجزائرية، وهذا ما يدعمه تطبيق المقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم هو محور العملية التعليمية، وأنه طرف فاعل ونشط، ويتعدى دوره، دور المتلقي والمعتمد على المعلم والكتاب المدرسي في تلقي المعلومات، وإنما العمل على بناءها بشكل مستمر يتاح له فيها استثمار واستغلال معارفه ومكتسباته السابقة، والعمل على البحث والتقصي لتنميتها، وعليه فإن دور المتعلم من خلال هذه المقاربة يتمثل في:

1- المشاركة: إذ يتم بناء كفاءات المتعلم من خلال وضعه في مواجهة حواجز ومشكلات تعليمية في إطار انجاز مشروع تعليمي أو حل وضعية إشكالية، مما يحفزه على العمل والبحث لإيجاد الحلول المناسبة، وبالتالي وجب على المتعلم المشاركة في المهام والأنشطة وذلك بفكر مستيقظ وواعي.

2- الشفافية والوضوح: أي جعل المتعلمين يعملون في أفواج تعليمية سواء للقيام بمشروع أو حل مشكلات وتنسيق مهام المتعلمين مع الآخرين في تعلمهم.

3- المثابرة: أي العمل على استثمار المكتسبات القبلية لبناء كفاءات جديدة، وذلك بعدم إغفال أي نشاط تعليمي، وتشجيعهم على المثابرة والاستمرارية.

4- المسؤولية: أي تكوين فرد قادر على مواجهة مشكلات واقعة، وأن يتحمل مسؤوليات اتجاه نفسه واتجاه الآخرين من خلال انجاز المشاريع الدراسية مع زملاءه فيكون طرفا فيها وله جانب من المسؤولية في تحقيق نجاح الفريق.[1]

نلاحظ من هذه الأدوار المرتبطة بفاعلية المتعلم في المقاربة بالكفاءات أنها تركز على نشاطه وفاعليته في إطار المجموعة التي يتشارك معها النشاطات ويتبادل معهم المعلومات والخبرات، من خلال الاستراتيجيات التعليمية/ التعلمية التي يمارسها المعلم، والتي بنيت عليها مختلف المناهج الدراسية لمختلف المواد والشعب التعليمية.

كما أن المتعلم ورغم أنه في مرحلة التكوين، إلا أن له وظيفة محورية ليس فقط في المشاركة في تعلمه، وإنما أيضا يجب أن تتوفر لديه بعض الصفات الأساسية التي تجعل منه متعلما كفء من منظور هذه المقاربة، وتتمثل في:

1- إنه ذلك المتمدرس الذي له ميل ورغبة ودافع، أو موجه في التعلم.

2- انه ذلك المتمدرس، الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وتوظيف استعداداته.

3- انه ذلك المتمدرس الذي يريد أن يتعلم كيف يتعلم وفق قدراته تحت الإشراف النوعي في المدرسة.

4- انه المتمدرس الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم، بل ينبغي أن يتمكن من توظيف مختلف المعلومات والقدرات في وضعيات معينة في أوقات مختلفة.

- انه المتمدرس الذي يتمكن من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.

- انه المتمدرس المدرك لدلالة ولأهداف الأنشطة التي يقوم بها، أي تعود عليه بالنفع.

- انه ذلك المتمدرس الذي يفكر في تعلمه نظريا وكيف يحوله إلى معرفة عملية لها صلة بالحياة اليومية.

- انه ذلك المتمدرس الذي يدرك وعيا بأن ما يتعلمه يعود عليه بالنفع أو لا وعلى مجتمعه بالفائدة ثانيا، وبذلك يصير طموحا في إيجاد مكان له في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.[2]

---

[1]- ارزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق، ص ص 247.246.

[2]- لبصيص خالد، مرجع سابق، ص 106.

فالقول بمحورية المتعلم في العملية التعليمية لا يقتصر على الأساليب والطرق المطبقة والفاعلة لنشاط المتعلم، وإنما يفترض كذلك مبادرة المتعلم وإقباله على المشاركة في تعلمه، وإحساسه بأنها حاجة ضرورية لتنمية شخصيته، ومعارفه، وتلبية احتياجاته الآنية والمستقبلية له، ولمجتمعه ككل.

وتمثل هذه أدوار وخصائص المتعلم من منظور المقاربة بالكفاءات، إضافة إليها نجد ومن خلال المناهج المدرسية أنه تم تحديد جملة من الكفاءات التي يفترض أن يكتسبها المتعلم في مرحلة تعليمية معينة تمثل كفاءات قاعدية لبناءات كفاءات جديدة.

ونذكر بعض من هذه الكفاءات وفق ما جاء على ذكرها في مناهج التعليم في المدرسة الجزائرية وتحديدا في المرحلة الثانوية و تحديد **ملمح التخرج في التعليم الثانوي**[1]

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة النضج الفيزيولوجي والاستعداد للتعلم التجريدي حيث تتبلور الميول والاختيارات في الدراسة، يتوقع من التلميذ في هذه المرحلة أن يبني نظرة واضحة الأبعاد الزمنية والمكانية لأبرز التحولات التاريخية وطنيا واقليميا وعالميا واستخلاص القيم والخبرات من أجل التموقع والتفاعل كمواطن وكانسان واع في بيئة الطبيعية والاجتماعية.

- الكفاءات المرجعية (القاعدية- المستعرضة)

أولا: كفاءات ذات طابع عقلي (الفكري- المعرفي):

- استرجاع المعارف
- توظيف المعارف
- استغلال الخبر
- حل المشكلات
- إعمال الفكر النقدي
- تحريك الإبداع
- بناء المفاهيم

ثانيا: كفاءات ذات طابع منهجي:

- تنظيم المعطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة.
- استخراج إشكاليات علمية انطلاقا من العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة.

---

[1]- عكوش إبراهيم، **مناهج التاريخ والجغرافيا الوثائق المرافقة في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (شعبة الآداب)**،اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر،2007، ص- ص 3- 5

- إصدار فرضيات ذات العلاقة بالإشكالية المطروحة واختيارها.
- انتقاء مراجع ووثائق ذات صلة بالموضوع محل الدراسة والبحث.

- التحلي بالدقة العلمية والموضوعية والسببية في معالجة وضعيات جديدة.
- حوصلة وإعادة تنظيم المعلومات من خلال الوصف والتحليل والنقد والتجريب.

ثالثا: كفاءات ذات الطابع التطبيقي:

- الاستعمال العلمي الدقيق للوسائل.
- انجاز وتخطيط وتحقيق المشاريع.
- تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق المنجزات.
- استغلال التكنولوجيا والمعلوماتية

رابعا - كفاءات ذات الطابع الاتصالي

- التواصل باللغة "التعبير الكتابي، التعبير الشفوي"
- السيطرة على الأداة اللغوية وفهم آلياتها وبناءها وإمكانياتها التعبيرية في مختلف المقامات والأوضاع.
- التواصل بالأسلوب العلمي.
- التواصل بمختلف التعابير التشكيلية والرمزية والمعلوماتية والتمييز بينها والتعامل مع خصوصياتها.
- التواصل غير الشفوي بالتعبير والانفعالات.

خامسا – كفاءات ذات طابع شخصي واجتماعي ووجداني

1. ذات الطابع الشخصي:

- تحقيق الذات
- معرفة الذات.
- تحمل المسؤولية.
- التقويم الذاتي (نقاط القوة/ نقاط الضعف).
- الحفاظ على الذات وصيانتها.

2- ذات الطابع الاجتماعي:

- الاندماج في مجتمعه بشكل سليم بتمثله لعادات وتقاليد مجتمعه.
- الحس الاجتماعي والسلوك الاجتماعي السليم (تقدير الكفاءات، المشاركة، الشعور بالتآخي والتعاون، تحمل المسؤولية، الاعتماد على النفس، ضبط النفس، تقدير الخدمات العامة).
- تمثل قيم المجتمع قولا وفعلا.

- الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والعمل على المشاركة الواعية فيما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.
- فهم الضوابط الاجتماعية.
- ممارسة قواعد السلوك السليمة في تفاعله وسلوكه الاجتماعية مع الآخرين.
- المحافظة على العلاقات الديمقراطية السوية في أنواع التفاعلات مع أفراد الجماعة.
- تقدير الأسرة باعتبارها مؤسسة اجتماعية هامة.
- المحافظة على قيم ومثالية الأسرة.

3 - ذات الطابع الوجداني:

- الاعتزاز بالانتماء للوطن والتضحية من أجله.
- تقدير جهود الإنسان بصفة خاصة في بناء الحضارة الإنسانية.
- الاعتزاز بالحضارة الإسلامية ودور الجزائري في بنائها.
- دعم القيم المرتبطة بالعادات والتقاليد المستندة في الدين والنطق والعلم.
- الوعي بحقوق الإنسان وواجباته وممارستها في كافة مجالات الحياة تطويرا للفرد والمجتمع.
- الاتجاه نحو التعاون الدولي والتفتح على الثقافات المختلفة إيمانا بأن العالم وحدة تجمعه مصالح وآمال مشتركة.
- الاتجاه نحو التعليم الذاتي وحب الحقيقة والبحث عنها والحصول عليها من مصادرها المختلفة.
- الإيمان والالتزام بالقيم والمبادئ التي تحترم الإنسان وتحث على العلم والعمل والأخلاق.

نلاحظ أن هذه الكفاءات المستهدف بناءها لدى المتعلم تشمل كل المستويات المعرفية والأدائية في كل متكامل، حيث لا يمكن الفصل بين المعرفة والفعل أو الأداء، تجعل من المتعلم يتمتع بالحركية والمرونة في مواجهة مواقف ووضعيات جديدة بشكل عملي ليس فقط على مستوى دراسته، وإنما هي كفاءات ذات طابع استمراري ويمكن استغلالها خارج المدرسة.

ولدقة أكثر من جدوى هذه الكفاءات للمتعلم تحددها في النقاط التالية:

«* ثقافة عامة مبنية في العلوم الإنسانية والعلوم التكنولوجية.
* اكتساب المعارف.
* تعلم تقنيات
* اكتساب منهجيات العمل الفردية والجماعية.
*اكتساب الاستقلالية والقدرة على التكوين الذاتي.
* تطوير القدرات الفكرية والجسدية.

* اكتساب مقاربات عامة قابلة للتطبيق في وضعيات مختلفة »[1]

إذا، فالكفاءات المستهدفة المستهدفة لبنائها لدى المتعلمين خاصة في المرحلة الثانوية كفاءات ذات طابع شمولي لا تتحدد في المجال الدراسي فحسب، وإنما تتعدى إلى مجال الحياة بشكل عام.

فأما بارتباطها بالمجال العلمي، فهي تستهدف تكوين متعلم قادر على أن يعتمد على نفسه في اختياراته العلمية لمواصلة دراسته مع تسليحه بالطرق والاستراتيجيات التعليمية التعلمية وتنمية مهاراتها بحيث تحقق له الاستقلالية في تعلمه وتكوين نفسه بنفسه، معرفيا، أدائيا، وعلميا، أي أنها كفاءات ذات طابع استمراري مع المتعلم حتى بعد الانتهاء من مساره الدراسي والولوج إلى عالم الشغل الذي يتميز هو بدوره بالتغير والتجدد الدائم الذي يتطلب قدرة الفرد على التجديد والتكيف المستمر معه.

3-2- التعلم الذاتي:

أصبح التعلم الذاتي واحدا من أهم الاستراتجيات التعليمية التي تركز عليها المناهج الحديثة، ذلك أن الباحثين والمنظرين التربويين قد اهتموا بالفروق الفردية لدى المتعلمين من حيث القدرات والسرعة في التعلم، وأيضا الميول والرغبات، وتوجه المتعلم نحو التعليم، وفي علاقاتها بمردودية المتعلم ومدى استفادته مما يتعلمه معرفيا وعلميا واجتماعيا.

كل هذه العوامل أدت إلى وضع آليات تساهم في تحسين والرفع من مستوى المتعلم، والجعل منه مشاركا فعالا ونشطا في العملية التعليمية، ويعتبر العمل الفردي للمتعلم من أهم ركائزه.

3-2-1- مفهوم التعلم الذاتي:

هناك تعاريف عديدة للتعلم الذاتي، فهناك من ينطلق في تعريفه من كونه عملية، وهناك من يعتبر كنشاط يمارسه المتعلم، وعليه يعرف التعلم الذاتي «بأنه العملية الإجرائية المقصودة التي يحول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال التطبيقات التكنولوجية التي تتمثل في استخدام المواد والأجهزة والمرافق التعليمية»[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، **المرجعية العامة للمناهج الجديدة**، الجزائر، 2000، ص16، نقلا عن أغلال بوكرمة فاطمة الزهراء،مرجع سابق.

[2]- صالحة عبد الله عيسان و آخرون، **اتجاهات حديثة في التربية**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2007، ص 325

ويعرف كذلك بأنه« النشاط التعليمي الذي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته مستجيبا لميوله واهتماماته بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم، وفيه تعلم المتعلم كيف يتعلم ومن أين يحصل على مصادر التعلم»[1]

كما أن التعليم بهذه الإستراتيجية يضع المتعلم في وضعيات قريبة من الواقع الذي يعيش فيه ويحتك بعوامله وهذا ما يؤدي إلى «القدرة على حل المشكلات والقدرة على الإحساس بالأشياء العامة والمناسبة في التعلم والإلمام بمصادر المعرفة والقدرة والاعتراف بالمسؤولية وتحملها في عملية التعلم والمهارة في إتباع التعليمات والقواعد بمرونة وحل المشكلات وانجاز العمل وبذل الجهد والمثابرة لتعلم الأشياء الجديدة والمعقدة والثقة بالنفس وفهم الذات والدافعية الذاتية في إشباع الذات»[(2)]

وعليه فان التعلم الذاتي يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية لغرض الإنماء فيه قدرات الاعتماد على الذات في حل المشكلات من خلال استغلال كل ما يتوفر له من معلومات اكتسبها ومصادر المعرفة، وتحمل مسؤولية تعلمه والثقة بنفسه

المتعلم صفات، ورسخ فيه مبادئ ذات تأثير مستمر لا تنتهي مع منع التخرج من التعليم النظامي، فالهدف الأساسي ليس حشو ذهن التلميذ بالمعارف وإنما إنماء جوانب شخصيته وصقلها معرفيا واجتماعيا ليكون قادرا على التكيف مع مستجدات محيطه الاجتماعي والمهني المتغير باستمرار.

3-2-2- خصائص التعلم الذاتي ومبادئه:

لكل إستراتيجية تعليمية إلا ولها مجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من الاستراتيجيات وتحدد لنا مبادئها التي تقوم عليها.

وخصائص التعلم الذاتي تتمثل في:

1. إتاحة الفرصة للمتعامين التقدم في عملية التعليم وفقا لقدراتهم والتأكيد على إجاباتهم بما أنهم مشاركون فيها.
2. فسح المجال أمام المتعلم للعمل بحرية واختيار المصادر التي يستخدمها وذلك وفقا لميوله وما هو متوفر لديه.

[1]-نفس المرجع، ص 325

[2]- كريمان بدير، مرجع سابق، ص 119.

3. اكتساب المتعلم مهارات وعادات التعلم المستمر الذي يجعله مسئولا عن متابعة تعلمه بنفسه دون الاعتماد على المعلم.
4. يعتبر مجالا يسمح فيه للمتعلم بتنظيم الخبرات والمواد التعليمية للنمو والتقدم في تعلمه وفقا لقدراته.
5. يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وقدراته مما يساعده على الاندماج والتكيف لمحيطه الدراسي
6. الالتزام وإتباع قواعد العمل المنظم من خلال توجيهات وإرشادات المعلم.[1]

ونلاحظ من هذه الخصائص أنها تركز على الجانب السيكولوجي للمتعلم وذلك أنه العامل الأكثر تأثير على المردود التحصيلي لدى المتعلم متأثرا بالعوامل الخارجية من جهة أخرى.

ومن أهم خصائص التعلم الذاتي للفرد والتي تتجاوز به المستوى الذاتي، لتنقله إلى مستوى التفاعل مع المواقف التعليمية ومعلمه وأيضا زملائه أو التعلم الذاتي:

1- يتيح أشكال مختلفة من التفاعل المحسوب له في كل موقف ويحقق الأهداف مع قدراته واهتماماته باعتبار الأسلوب الأفضل للتعامل مع مشكلة تزايد المعرفة الإنسانية.
2- ايجابية التفاعل في المواقف التعليمية كالتفاعل بين المتعلم والبرنامج التعليمي وإمكانية تلقى التغذية الراجعة إلى جانب تفاعل المتعلم بغيره من المتعلمين سواء كان هذا التفاعل من خلال مجموعة أو مجموعات كبيرة بما يؤدي إلى تقييم الإحساس بالمشاركة والمسؤولية الاجتماعية والتعلم من الآخرين وللتنمية الثقة بالنفس والقدرة على تعلم أشياء جديدة والنجاح في المواقف المختلفة.[2]

وعليه من خلال هذه الخصائص للتعلم الذاتي فانه يمكن أن نحدد مبادئه وأهم الأسس التي يقوم عليها فيما يلي:

1. إشراك الطلبة في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع معلميه، زملائه وحتى أفراد مجتمعه.
2. إشراك الطلبة في النشاطات والفعاليات الصفية بصورة مختلفة عن طريق القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها.
3. التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية بدل التركيز على نقل المعلومات فقط

---

[1]- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن،ط2، 2001، ص ص 427. 429.بتصرف.

[2]- السيد بحيري، **التعلم الذاتي**،.ص 2
[HTTP://WWW.almegbel.net/htlm/]

4. التركيز على استكشاف القيم والمعتقدات والتوجهات لدى الطلبة
5. الحصول على التغذية الراجعة الفورية من المعلم.
6. مراعاة تباين قدرات الطلبة واختلاف أساليب تعلمهم.
7. ألا يقتصر على التعليم داخل قاعات الدراسة فقط وان يشمل نشاطات داخل وخارج المدرسة.[1]

3-2-3- أهمية التعلم الذاتي وأهدافه:

ويمكن أن نلخص أهمية التعلم الذاتي في النقاط التالية:

1. يحقق للمتعلم التعلم وفقا لقدراته وسرعته معتمدا على دافعيته ومبادرته.
2. يعطي للمتعلم دورا نشطا وايجابيا في عملية التعلم، وإكسابه مهارات أساسية تتيح له المجال لمواصلة التعلم مدى الحياة.
3. يعد الأفراد للمستقبل، أي تحمل مسؤولية التعليم بأنفسهم وتدريبهم على حل المشكلات وإيجاد بيئة مناسبة للإبداع والعمل المتواصل.
4. الإقلال من تأثير الفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء الفرصة لكل متعلم أن يكسب المعارف بما يتلاءم قدراته وإمكانياته.

5- الانفجار المعرفي الذي تشهده الدول المتقدمة، بشكل لا يستوعبه نظم التعلم وطرائقها[2]

كما نلمس أهمية التعلم الذاتي من خلال الأهداف التي يسعى لتحقيقها، ليس على مستوى المتعلم فحسب، وإنما على مستوى تحقيق أهداف النظام التربوي كتحسين مستوى كفاءة وجودة المتعلمين وعليه فإن أهداف التعلم الذاتي نذكرها في:

«1- اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه

2- يتحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه

3- المساهمة في عملية التجديد الذاتي للمجتمع

4- بناء مجتمع دائم التعلم»[3]

---

[1]- نعمان شحادة، **التعلم والتقويم الأكاديمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص ص 108 109 بتصرف.

[2]- نعمان شحادة، مرجع سابق، ص 116، بتصرف.

[3]- صالحة عبد الله عيسان وآخرون، مرجع سابق، ص 327.

«5- تعزيز مهارات التفكير العليا لدى الطلبة (التحليل والتركيب والتقويم) ومهارات التفكير الناقل والابداعي، وحل المشكلات

6- تعزيز قدرة الطلبة علة فهم المعارف، وليس حفظها فقط.

7- تنمية اتجاهات ايجابية للطلبة نحو التعلم.

8- تعزيز الحوافز لديهم للتعلم.

9- ربط تعلم الطلبة بمشكلات عملية، مرتبطة بحياتهم الحقيقية».[1]

3-2-4- دور المعلم في التعلم الذاتي:

من حيث الأدوار التي تناط لكل من المعلم والمتعلم في إطار التعلم الذاتي، فانه يمكن تحديد دور المعلم في النقاط التالية:

«- التعرف على قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم من خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية والتشخيصية، وتقديم العون للطالب في تطوير قدراته وتنمية ميوله واتجاهاته.

- إعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية، ومصادر التعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة كالتلفزيون والأفلام، والحاسوب في التعلم الذاتي.

- توجيه الطلبة لاختيار أهداف تتناسب مع نقطة البدء التي حددها الاختيار التشخيصي.

- تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل: مهارة الوصول إلى المعلومات والمعارف ومصادر التعلم، ومهارات الاستخدام العلمي للمصادر، ومهارة استخدام المعنيات التربوية المتوافرة في مكتبة المدرسة أو خارجها.

- وضع الخطط العلاجية التي تمكن الطالب من سد الثغرات واستكمال الخبرات اللازمة له.»[2]

ومن خلال هذه الأدوار نجد أنه قبل أن يصل المتعلم إلى مرحلة التعلم الذاتي، فهي طريقة يتم تدريبه وتكوينه على ممارستها من خلال مختلف النشاطات التي يطلب منه أن يقوم بها معتمدا على نفسه في ذلك.

---

[1]- نعمان شحادة، مرجع سابق، ص 109.110.

[2]- نعمان شحادة، مرجع سابق، ص117.

3-2-5- مهارات التعلم الذاتي:

أما من حيث المهارات التي يحاول إكسابها للمتعلم من خلال التعلم الذاتي نذكرها فيما يلي:

1- مهارات تنظيم الدراسة، كعمل الجداول الدراسية، وتنظيم أوقات الدراسة بما يتناسب والتزامات المتعلم.

2- مهارات تنظيم الدراسة والقراءة والفاعلة ومنها تحسين مستوى الفهم والاستيعاب والتركيز والانتباه والقراءة الفاعلة.

3- الكفايات الكتابية ومهاراتها، كالتلخيص، وتدوين الملاحظات وكتابة التقارير والمقالات.

4- مهارات الوصول إلى مصادر التعلم، والاستفادة منها، مثل مهارات استخدام المكتبة، ومهارات الوسائل التعليمية المتنوعة والتقنيات التربوية الحديثة.

5- المهارات المتعلقة بالتقويم، وتشتمل على معرفة المتعلم لأساليب المراجعة والاستعداد للامتحان وكيفية الإجابة عن الامتحانات بأسئلتها المختلفة، بالإضافة إلى مهارات التقويم الذاتي.

6- مهارات البحث والتنظيم المستمر للمعرفة.

7- مهارات اكتساب التفاعل والتواصل المثمر مع زملاءه ومعلمه[1]

8- تعزيز مهارات التفكير العليا لدى المتعلم كالتحليل والتركيب، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات.

9- تعزيز قدرة المتعلم على فهم المعارف وليس حفظها فقط وخاصة الاستفادة منها في المواقف المختلفة.

10- تنمية اتجاهات ايجابية للطلبة نحو التعلم، إذ يجب أن يشارك في صياغة أهداف تعلمهم، والسعي لتحقيقها والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.

11- تنمية مهارات الطلبة على العمل الإبداعي.

12- ربط تعلم الطلبة بمشكلات عملية مرتبطة بحياتهم الحقيقية.[2] أي يجب أن ينطلق من واقعه في تعلماته حتى لا يشعر بالقطيعة بينه وبين الواقع.

---

[1]- سامي ملحم محمد، مرجع سابق، ص ص ،431.430، بالتصرف.

[2]- نعمان شحادة، مرجع سابق، ص 110.109 بتصرف

إن هذه المهارات عبارة عن مكتسبات يعمل المعلم من خلال سيرورة الدرس إكسابها للمتعلم، ويعتبر اكتساب أي مهارة في أي مستوى تعليمي هو الهدف الرئيسي من التعلمات والمحتوى المعرفي لها، وهذا ما يؤدي إلى القول أن هذه المعرفة لم تعد هي الهدف من التعليم، وإنما أصبحت مجرد وسيلة (إن صح التعبير)، يتم من خلالها تدريب المتعلم على مهارات تجعل منه أكثر قدرة على الوصول إلى المعارف بنفسه من خلال استخدام مختلف الوسائل التعليمية، والاستراتجيات التعليمية التي تمكنه من ذلك.

ووفقا لهذا، ومن خلال المناهج التربوية في المدرسة الجزائرية فقد تم تحديد مجموعة من الاستراتجيات تدعم أو تقود إلى اكتساب مهارات التعلم الذاتي، مثل إستراتيجية الاستقصاء، وحل المشكلات.

3-2-6- استراتجيات التدريس المدعمة للتعلم الذاتي:

تتمثل استراتيجيات التدريس المدعمة للتعلم الذاتي تلك الاستراتيجيات المحفزة لنشاط المتعلم بشكل فردي، ويدفعه إلى البحث والتفكير ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لأي وضعية تعليمية يجد نفسه فيها، سواء باستخدام مكتسباته القبلية أو اللجوء إلى مصادر المعلومات المختلفة، ومن الاستراتجيات التي اعتمدتها مناهج التعليم في المدرسة في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات، والقائمة على نشاط المتعلم والتعلم الذاتي نجد استراتجيات الاستقصاء وحل المشكلات.

1-الاستقصاء:

تعتبر إستراتيجية الاستقصاء في التعليم من أهم الاستراتجيات القائمة على الجهد والنشاط الذاتي للمتعلم، ومن أكثر الطرق مرونة، إذ يمكن استخدامها لمعظم المواد التعليمية سواء علمية أو أدبية وغيرها، وتنوع المصادر التي يمكن اللجوء إليها في جمع المعلومات.

ويعرف "كهيلابون" الاستقصاء «بأنه تطوير المهارات المعرفية للبحث ومعالجة المعلومات، واكتساب مفاهيم المنطق والسببية التي تجعل المتعلم أهلا للاستقصاء»[1] أي جعل المتعلم قادرا على البحث والانتقاء من المعلومات ما يخدم غرض بحثه وذلك في سياق منطقي في ربط العلاقات وتحديد الأسباب والوصول إلى نتائج، حيث تأسست هذه الإستراتيجية «على مبدأ جعل الطالب محور العملية التعليمية، وإعمال فكره، وتنمية قدراته في البحث والتفكير، والتحليل والاستنتاج، لذا فان دور المتعلم في التعلم الاستقصائي هو دور ايجابي عماده الحوار، والمناقشة لأن الطالب فيه يقع في موقع المتحدي

[1]- شاهر ديب، بوشريخ، **استراتجيات التدريس**، المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص، 229.

لآراء أو جهات نظرا، أو مشكلات ينشط في البحث عن حلول لها».[1]، فالاستقصاء رغم أنه يركز على الجهد الذاتي للمتعلم إلا أنه في نفس الوقت يضعه في وضعيات جماعية للمواجهة والنقاش مع زملاءه، فالموضوع الواحد المعروض للبحث يتميز بتراكم معرفي هائل واختلاف وجهات النظر والخلفيات العملية التي تأسست عليها مما يتطلب الدقة في القراءة والتمييز ومقارنة المعلومات وإقناع الطرف الآخر بالنتائج المتوصل إليها.

وأهم ما يتميز به الاستقصاء نجد:

«- طريقة النشاط التعليمي، تقوم على استقلالية المتعلم في اكتشاف المعارف والمفاهيم بنفسه ولها أربعة خصائص:

1- تطوير قدرات المتعلم الذهنية من خلال تمكينه من حل المشكلات وبذلك يتحقق مبدأ تعلم التعلم.

2- اعتمادها على الحوافز الداخلية حيث الرغبة في اكتشاف الحل يدفع إلى التعلم.

3- اكتساب طرائق حل المشكلات، والتمكن من نقلها إلى مجالات أخرى.

4- إتاحة فرصة ترسيخ المعارف، وإعادة إنتاجها باعتبارها اكتشف من طرف التلميذ نفسه»[2]

وعليه فإن لاستخدام استيراتجية الاستقصاء في التعليم في مختلف مراحله فيه تحرير للمتعلم من التبعية العلمية، واعتبار المعلم أو الكتاب المدرسي هما المصدران الوحيدان للمعلم وتعدد وجهات النظر حول قضية واحدة أو ظاهرة ما.

ومنه نجد أن الاستقصاء فوائد لا تقتصر على التحصيل المعرفي فحسب، وتتمثل في:[3]

- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه واعتماده عن ذاته.
- تنمية القدرة على كتابة التقارير والبحوث.
- تأصيل مبدأ التعلم مدى الحياة في نفوس الطلبة.
- تنمية القدرة على التخطيط والتصور المسبق للأحداث.
- تنمية تفكير المتعلم بالاطلاع على مصادر المعلومات ومراجع الكتب الأصلية.
- تدريب الطلبة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام وتبريرها.

---

[1]- محسن على عطية، **الإستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 199.

[2]- ارزيل رمضان، حسونات محمد، مرجع سابق، ص175.

[3]- شاهر ديب، بوشريخ، مرجع سابق، ص ص 230.229.

- تنمية مهارة القراءة من حيث الفهم والاستيعاب.
- توطيد العلاقة بين الطلبة والمجتمع المحلي بالزيارات الميدانية.
- تمكين الطلبة من استرجاع المعلومات- التعلم السابق- وتوظفيها في مواقف جديدة.
- اكتساب القدرة على الترجيح بين الآراء والمفاضلة بينها واختيار الأفضل و الأصوب.
- جعل المتعلم أكثر استماعا بالتخلص من الملل والروتين في التعلم التقليدي.
- تمحص الميول وتكون اتجاهات فاعلة في دافعية التعلم.
- توظيف أكثر من مهارة أثناء التعلم كمهارة الملاحظة والوصف والتفسير، والتجريب والاستنباط والقياس.
- جعل المتعلم محور التعلم ببحثه على التوصل إلى الإجابة بنفسه وبتوجيه طفيف من المعلم.
- تنمية مهارة السيطرة على العمليات العقلية العليا وتوظيفها في اكتساب المعرفة وإنتاجها للآخرين.
- مراعاة حاجات الطلبة النفسية والاجتماعية والجسدية والعقلية وبما يتوافق مع فروقهم الفردية.

وقد حدد "فريدرك" مراحل التدريس بالاستقصاء كما يلي:

«- مواجهة موقف محير.
- جمع البيانات والمعلومات.
- إعادة تنظيم المعلومات.
- تحليل الاستقصاء وتقويمه.»[1]

إن الاعتماد على إستراتيجية الاستقصاء في التعليم والتعلم لا يفسح المجال للمتعلم بالبحث وتوسيع آفاق مطالعاته فحسب، وإنما يتيح الفرصة للمتعلم بتحديد ميولا ته العلمية، وتوجهه نحو مجالات العلم المختلفة وتنمية قدراته الإبداعية من خلال احتكاكه واطلاعه على مختلف مجالات العلم في الكتب والمراجع وغيرها من المصادر،كزيارة المتاحف أو المعارض....

2- حل المشكلات:

إن إستراتيجية حل المشكلات واحدة من أهم الاستراتيجيات التي أصبحت المناهج التربوية الحديثة تعتمدها في أساليب التدريس والتعليم رغم أن هذه الإستراتيجية ليست بالحديثة العهد في مجال التعليم، ويعتبر جون ديوي واحدا من أكثر علماء التربية الذين أكدوا على أهمية هذه الإستراتيجية في التعليم.

[1]- نفس المرجع ص 231.

فالمشكلة تعرف بأنها حالة من التردد والتناقض بين الوضع الذي يكون فيه الفرد والوضع المأمول أو المنشود في موقف ما.

ويعرف "جانبيه" حل المشكلات في مجال التعليم على أنها «عملية تفكير يتمكن المتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقا، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة فهي تؤدي إلى تعلم جديد»[1]

أما "جون ديوي" فيعتبر أسلوب حل المشكلات من الأساليب الرئيسية التي يجب أن يعتمد عليها في وضع المناهج الدراسية لمختلف المواد، ويعرف "ديوي" المشكلة بأنها الشيء الذي يثير الشك وعدم التأكيد لدى الفرد، وقد حدد معياران للمشكلة التي تستحق الدراسة هما:

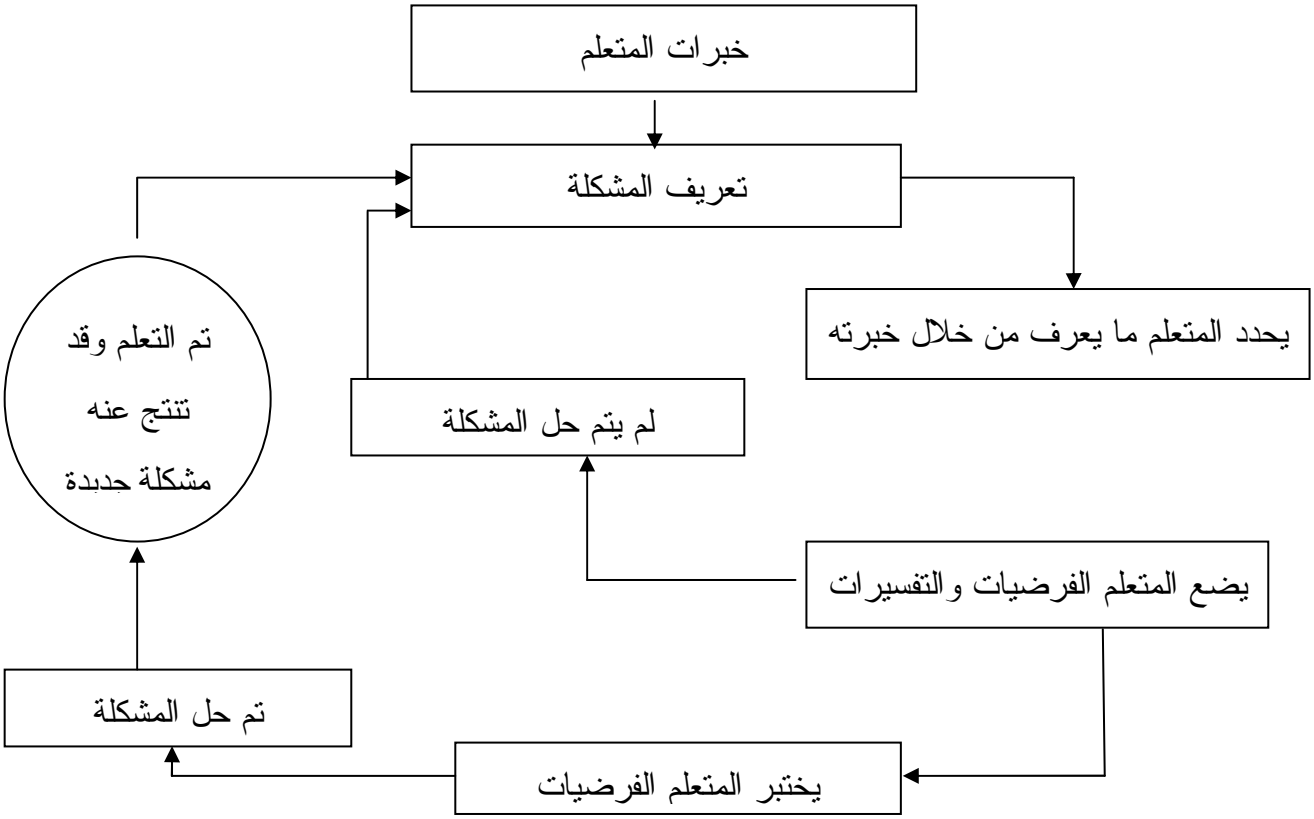
«– يجب أن يكون لها أهمية في ثقافة المجتمع.

– يجب أن يكون لها أهمية عند الطالب».[2]

[1] – حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، **حل المشكلات**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن،2008، ص 61.

[2]– نفس المرجع، ص 87.

وقد وضع ديوي هذا النموذج للتعلم لحل المشكلات في مجال التعليم:



نموذج التعلم المبني على نظرية جون ديوي (حل المشكلات)[1]

نلاحظ من خلال هذا النموذج أن "ديوي" يعبر خبرة المتعلم ومكتسباته السابقة من أهم العوامل التي يجب أن تتوفر حتى يتمكن المتعلم من حل المشكلات الجديدة، وأهم عنصر يجب أن يراعي في صياغة مشكلات وضعيات التعلم أن تكون ذات صلة مباشرة بحاجات المتعلمين وذات معنى وأهمية لتضمن انغماس المتعلم في البحث والتنقيب عن حل المشكل.

وتعد إستراتيجية حل المشكلات من الاستراتجيات الفعالة في التدريب، ذلك أنها تجعل المتعلم فعالا في تعلمه بوضعه في موقف محير يحتاج إلى البحث عن الحل، و «تقوم على أن حياة الإنسان مليئة بالمشكلات التي تواجهه، وأن هذه الإستراتيجية تمكن المتعلم من الإحاطة بأساليب مختلفة لمواجهة تلك المشكلات»[2]

[1]– نفس المرجع، ص87.

[2]– محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 212.

وبالتالي فان هذه الإستراتيجية تسمح بتزويد المتعلم بالمهارات والمعارف الضرورية لمواجهة مشكلات الحياة والتمكن من حلها، وهنا تظهر بشكل ضرورة ربط التعليم بالبيئة الاجتماعية للمدرسة.

كما أن حل المشكلة« في مدى قدرة الفرد على استخدام المهارات، والمعلومات التي اكتسبها سابقا لمواجهة الموقف الجديد، والتغلب على المعوقات التي يمكن أن تقف في طريقه للوصول إلى ما يصبوا إليه، وأن هذا الحل يتطلب تفكيرا يأخذ بنظر الاعتبار جميع مراحل الحل وخطواته المؤدية إلى الحل الأفضل مع الاستفادة من جميع البدائل المتوافرة»[1]

ومن حيث مميزات هذه الإستراتيجية في التعليم يمكن أن نذكر كما يلي:

1- أنه تعلم ذو معنى، يستند إلى حاجات الطلبة ومشكلات واقعية، وتعالج وضعا مرتبطا بواقع معاش.

2- تعتمد على خبرات المتعلمين السابقة وتوظيفها في البحث عن حلول المشكلات جديدة، مما يجعل التعلم نشطا، والمتعلم مشاركا في تحديد أبعاد المشكلة والبحث عن حلها.

3- ترتبط بين مواد دراسية مختلفة مما يمكن المتعلم من مواجهة مشكلاتهم خارج المدرسة بتوظيف معارفهم من مختلف المواد مثل الحساب، الجغرافيا، العلوم...الخ.[2]

وتتميز أيضا بـــ:

1- تنمي القدرة على البحث لدى الطلبة.
2- تنمي ثقة الطالب بنفسه واعتماده عليها.
3- تنمي القدرة على التفكير العلمي في البحث على الحلول اللازمة للمشكلات التي تواجههم.
4- يمكن استخدامها في تدريس مواد كثيرة.
5- تربط بين الفكرة والعمل.
6- تنمي روح التعاون بين الطلبة.
7- يكون الطالب فيها ايجابيا متفاعلا.[3]

وليتم تنفيذ طريقة حل المشكلات خلال الدرس فهناك 7 مراحل أساسية لسيرورة الدرس هي:

---

[1]- نفس المرجع، ص 213.

[2]- ذوقان عبيدات، أبو السميد سهيلة ، **استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين:دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2007، ص 147، بتصرف.

[3]- محسن علي عطية، مرجع سابق، 219.

- الشعور بالمشكلة: ما الذي يشكل عائقا يحول دون الوصول إلى الهدف المحدد.

- تحديد المشكلة: أن للتعرف على عناصرها الأساسية.

تحليل المشكلة: أي التعرف على عناصر ها الأساسية.

- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: أي تحديد أفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات.

- اقتراح الحلول: أي تحديد عدد من الفروض القابلة للتجريب والتأكد من مدى ملاءتها للوضع القائم.

- دراسة الحلول المقترحة، دراسة نافذة.
- اختيار الحلول الأكثر تلاءما مع الوضعية المقترحة.[1]

إن استخدام إستراتيجية حول المشكلات يعتمد بالأساس على استغلال طبيعة الإنسان في البحث عن الحلول لأي وضع إشكالي يجد نفسه فيه، وفي تطبيقاتها التعليمية فهي تقوم على مبادئ علمية، ويتم عبر مراحل منتظمة تجعل المتعلم يقوم باسترجاع خبراته ومعارفه السابقة وتنظيمها في سياق متسلسل حتى يتمكن من الوصول إلى أفضل الحلول المنطقية والمطلوبة لحل المشكل القائم.

وعليه يمكن أن تشمل أهمية الاستقصاء وحل المشكلات بالنسبة للمتعلم في:

- تعويده على البحث والعمل من أجل الوصول إلى المعرفة.
- تكسبه المهارات والاتجاهات الاستقصائية التي يتطلبها هذا النوع من البحث، مثل مهارات التنبؤ، الاتصال.
- تحديد الأهداف، وتحديد موضوع البحث، مثل مهارات التنبؤ،الإتصال، تحديد الأهداف، تحديد موضوع البحث والتعرف على المفاهيم والمصطلحات الخاصة بموضوع البحث.
- القدرة على الوصف والمقاربة والتصنيف، التحليل التصميم والاستنباط.[2]

وهي مهارات أساسية يحتاج إليها المتعلم طوال مساره الدراسي وفي كل المواد الدراسية على اختلاف مجالاتها، خاصة مبدأ الإستقلالية وتحمل المسؤولية والحلي بالصبر على الصعوبات والمعاناة، إضافة إلى:

- تعويد المتعلم على جمع البيانات والمعلومات وتدوينها واستقراءها.

---

[1]- مصطفى نمر دعميس، **منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 252، بتصرف.

[2]- مصطفى نمر دعميس، مرجع سابق، ص 53، بتصرف.

- العمل على كشف الحقائق والمعلومات بأنفسهم وتزويدهم بمهارات التفاعل والتواصل والاتصال الاجتماعي في جماعة.
- مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.
- تنمية روح الجماعة وقيم التعاون بين أفراد جماعته.

إن اعتماد أسلوب التعلم الذاتي، وتطبيق استراتجيات محفزة لنشاط المتعلم يعبر محاولة جادة في مواجهة المد المعرفي وازدياده بشكل هائل في فترات قياسية ولا يفي على الإطلاق منح الحرية المطلقة للمتعلم، أو تحرير المعلم من مسؤولياته اتجاه المتعلمين إنما تعني تكوين المتعلمين على مستويات معرفية أعلى تسمح له بالاستقلالية والاعتماد على نفسه لتحقيق أهداف التعليم والتعلم البعيدة المدى.

3-3- التعلم التعاوني:

يعتبر التعلم التعاوني واحدا من أهم الاستراتجيات التعليمية المعتمدة في التدريس، خاصة في إطار التدريس بالمقارنة بالكفاءات، ويعود الفضل في تطوير هذه الإستراتيجية إلى المدرسة البرجماتية بفضل أعمال "جون ديوي" و "كلباتريك"، وذلك لتفعيل دور المتعلم من خلال انطواءه تحت مجموعة تعليمية بهدف الحصول على المعلومات بواسطة التبادل المعرفي بينه وبين زملائه بتوجيه وإرشاد من المعلم، وتأتي هذه الإستراتيجية على اعتبار أن المدرسة تمثل الحياة الاجتماعية للمحيط الاجتماعي، والتعاون يمثل قيمة اجتماعية هامة لما لها من آثار ايجابية على حياة الفرد والمجتمع ككل، وفي هذا المعنى بين "جون دوي" « أن حجرات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر وأن تكون مختبرا لتعلم الحياة اليومية.»[1]

3-1- مفهوم التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني من أكثر الاستراتجيات التدريس اعتمادا في المدارس، ويقوم هذا التعلم على

إن التعلم التعاوني من أكثر الاستراتجيات التدريس اعتمادا في المدارس، ويقوم هذا التعلم على «أساس تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل مجموعة طلاب من مستويات مختلفة،

[1]- سعادة جودت أحمد وآخرون، **التعلم التعاوني، (نظريات وتطبيقات ودراسات)**، دار وائل للنشر، الأردن، 2008، ص 37.

يتراوح عددهم عادة من 4-6 طلاب يمارسون فيها بينه أنشطة تعليم وتعلم متنوعة لتحقيق هدف مشترك يعود عليهم كمجموعة وكأفراد بفوائد تعليمية واجتماعية تفوق مجموع أعمالهم الفردية»[1]

كما يمكن أن تتم هذه الطريقة في التعليم «على شكل جماعة متماسكة يمكن تنظيمها إلى مجموعات عمل صغيرة، بحيث تسمح لكل طالب باختيار مجموعته التي يرغب في العمل معها كما أنها تحقق حاجات الطلاب النفسية من ناحية، وإيصال محتوى المادة لهم من ناحية أخرى»[2]

كما لا يمكن اعتبار التعلم التعاوني بالطريقة الحديثة في التعليم وإنما يعود ظهورها لسنة 1900 على يد العالم "كيرث كوفكا" أحد واضعي النظرية الجشطالتيه، وتوالت العديد من الدراسات التي أكدت جدوى هذه الطريقة وتأثيرها على تنمية العديد من المهارات لدى المتعلم، كمهارات الاعتماد المتبادل الاجتماعي في دراسات المربي "مورتن دويتش"، ودراسة "باركر" عن تطور فكرة التعلم التعاوني التطبيقي في الفترة مابين 1875-1880، حيث أشار إلى أهمية التعلم التعاوني في إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارة التعاون والإخلاص الشديد في سلوكهم.[3]

ويعتبر "جون ديوي" من أكثر المربيين اهتماما بالتعليم التعاوني اذ ربط بينه وبين الحياة الاجتماعية للفرد في محيطه وأن التعليم مهمته إعداد الفرد لهذا المحيط الاجتماعي ومتطلباته والتعليم التعاوني يتم بعدة أساليب، ومن بين أكثر الأساليب ممارسة في الصفوف الدراسية: الاستقصاء الجماعي والتعلم الجماعي.

- **الاستقصاء الجماعي:** ويتم هذا الأسلوب على مبدأ الاستقصاء التعاوني والمنافسة الجماعية والتخطيط للمشاريع التعاونية، وأول خطوة هي تقسيم المتعلمين إلى أفواج يتراوح عددها ما بين متعلمين إلى متعلمين، ثم تقسم عليهم موضوعات حسب الوحدات الدراسية ويتم العمل عليها من قبل الفريق بالبحث.والتقصي، وتناط مسؤولية انجازها لكل أفراد المجموعة حيث يقوم كل عضو بالخطوات التالية في انجاز العمل.

- الملاحظة، فرض الفروض، التجريب، الاستنتاج، ثم يتم تقديم تقرير شامل عن عمل المتعلمين ويتم مناقشته[4].

---

[1]- بشير خليل إبراهيم، **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 186.

[2]- السليتي فراس، مرجع سابق، ص 65.

[3]- سعادة جودت أحمد وآخرون، مرجع سابق، ص ص 27.26، بتصرف.

[4]- بشير خليل إبراهيم، مرجع سابق، ص 190، بتصرف.

وهنا نشير إلى أن طبيعة الفروض (بمعنى الحلول المقدمة لمشكلة البحث أو الموضوع الدراسي) وطبيعة التجريب يختلف من طبيعة مادة إلى أخرى حسب مجالاتها المختلفة من مواد علمية أو أدبية.

- **التعلم الجماعي:** ومبدأ هذه الطريقة أن يعلم أفراد المجموعة بعضهم البعض لتحقيق الهدف الرئيسي المتمثل في تعلم الجميع أي أفراد المجموعة التي تتراوح ما بين اثنان إلى ستة متعلمين، كما أنه يتم تعبير منسقا لما تكون مسؤوليته ما يلي:

- تعلمه وتعلم أعضاء الفريق.
- تقديم العون والمساعدة لأعضاء الفريق.
- اتخاذ القرارات.
- حل المشكلات التي تعترض الفريق.

أما أعضاء المجموعة فمسؤوليتهم تتمثل في تقبل أفكار الآخرين واحترام آرائهم ومساعدة بعضهم[1]

كما يمكن استغلال هذه الإستراتيجية في تحسين المستوى التحصيلي للمتعلمين وذلك بتشكيل مجموعات تضم المتفوقون وذوي المستوى المتوسط والمستوى الضعيف في تحصيلهم ليستفيدوا من خبرات ومعارف زملائهم.

إذ يمكن القول من أن التعلم التعاوني يعمل على عدة مستويات لتنمية شخصية المتعلم، حيث يتيح فرص تحقيق التوازن بين المتعلمين في تعلمهم، لأنه كل عضو في المجموعة إلا وله دور يفرض عليه القيام به مهما كان مستواه أو قدراته مما يحفزه إلى بذل المجهود والمشاركة بشكل جدي في الأنشطة التعليمية المقترحة، ومن جانب آخر فإنها تعمل على تجسيد أنماط التواصل والتفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة وإكسابهم المهارات التواصلية والتفاعلية الضرورية ليحققوا التواصل الناجح والتكيف مع محيطهم الاجتماعي.

[1]- نفس المرجع، ص ص 191.190، بتصرف.

3-3-2- خصائص التعلم التعاوني ومبادئه:

كغيرها من طرق التعليم والتعلم، فإن التعلم التعاوني له خصائص ومميزات تحدد معالمها ومبادئها التي تعتبر قواعد أساسية تقوم عليها، فمن حيث مميزات وخصائص التعلم التعاوني نذكر منها:

- أنه يشجع الطلبة في الحصول على المعلومات ذاتيا.
- تتيح لعدد أكبر من الطلبة الاشتراك في استخدام الأدوات التعليمية والأجهزة الأخرى بحيث تؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم.
- توفير الفرصة للمعلمين لتصحيح العمل الفردي للطلبة من خلال التنقل بين مجموعات الطلبة والاطلاع علما يقوم به أفراد المجموعة.

- احترام الطلبة لبعضهم البعض، والقضاء على روح العدوانية والصراع لديهم.
- إعطاء فرصة للمتعلمين بطيء التعلم للتفاعل والاشتراك مع الطلبة الآخرين.
- يتعلم المتعلمون مع بعضهم البعض ما يؤدي بهم إلى تحسين مستواهم وزيادة قدراتهم العلمية.
- يمكن المتعلمين من تصميم سلسلة من الأنشطة والمهام التي تناسب حاجات المتعلمين وقدراتهم.[1]

ومن أهم خصائص التعلم التعاوني، أن النجاح في انجاز النشاطات أو المشروعات الدراسية يعبر نجاح جماعي أو فشل جماعي، إذ أن نجاح المتعلم أو فشله يرتبط بنجاح أو فشل زملاءه.

كما أن التعلم التعاوني يتطلب ممارسته جهود فردية تعتمد على مهارات خاصة بالمتعلم كفرد، ومهارات خاصة بالعمل الجماعي والتي يعبر التعلم التعاوني مجالا ليكتسبها ويتقنها الفرد.

ما نستنتجه من خصائص التعلم التعاوني أنه طريقة تركز بشكل أساسي على المتعلم، وجعله في قلب الفعل التعليمي/ التعلمي، وفاعليته في الأنشطة والبحث عن المعلومات بشكل جماعي يبذل فيها المتعلمون جهود متماثلة.

وعليه فإن مبادئ التعلم التعاوني تتمثل في:

1- الاعتماد الايجابي المتبادل: أي المسؤولية المزدوجة لكل متعلم في تعلمه للمحتوى التعليمي وتعلم زملاءه، وإدراك كل عضو أنه مرتبط بباقي أعضاء مجموعته، ونجاحه مرهون بنجاح زملاءه مما يتطلب منهم عمل وجمود جماعية لإنجاز النشاط التعليمي.

[1]- السليتي فراس، مرجع سابق، ص ص، 67.66.

2- التفاعل المباشر المشجع: أي أن يتفاعل كل متعلم مع باقي زملاءه، وتبادل المعلومات والخبرات فيما بينهم حتى يضمن تعلم جميع الأعضاء، وتحقيق الأهداف المطلوبة، ويفضل أن يكون عدد أفراد المجموعة صغيرا حتى تتاح فرص تفاعل أكثر لكل متعلم.

3- المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية: ويشمل هذا المبدأ إدراك كل متعلم في المجموعة أنه مسؤول عن النتائج التي توصلوا إليها وفي نفس الوقت مساءلة المتعلمين لبعضهم وذلك لتقويم أداء كل منهم، وهذا يؤدي إلى التعرف على ما يحتاجه كل عضو في تعلمه لدعمه ومساعدته لتحقيق الهدف المطلوب.

4- المهارات الاجتماعية: أي المهارات الاجتماعية التي يجب أن تتشكل لدى المتعلمين من أجل انجاز أعمالهم في مجموعات العمل التعاوني، خاصة مهارة التواصل التي تعتبر العمود الفقري لهذه الطريقة في التعليم، إذ تمكنهم من تبادل الأفكار والخبرات، (وكلما كان المتعلم أقل تواصلا مع زملاءه قلت حظوظه في تحقيق الأهداف المنتظرة من العمل التعاوني التي تقتصر على تعلم المحتوى التعليمي وإنما تتعدى إلى التفاعل والتواصل في المحيط الاجتماعي خارج المدرسة).

5- المعالجة الجمعية: معالجة الأخطاء ونقاط الخلل للعمل المنجز بشكل جماعي من خلال المناقشة وتقييم مدى تقدمهم نحو الهدف من العمل، وذلك لزيادة فاعلية الأعضاء، كما أن المجموعة بحاجة إلى تحديد الأعمال التي تساعد على انجاز العمل، والأعمال التي لا تساعد على ذلك، واتخاذ قرار جماعي لاختيار أفضلها لإتمام النشاط التعليمي/ التعلمي.[1]

من خلال مبادئ التعلم التعاوني نلاحظ أنه لا يسعى لترسيخ محتوى علمي فقط، وإنما يستهدف تعويد المتعلم على التقويم والنقد الذاتي كعمليات مرافقة في انجاز أي أنشطة أو أعمال على اختلاف أنواعها، إضافة إلى مهارات تتعدى التفاعل والتواصل العلمي إلى التفاعل والتواصل الاجتماعي خارج أسوار المدرسة.

3-3-3- أهمية التعلم التعاوني وأهدافه:

أهمية التعلم التعاوني في النقاط التالية:

1- توفير المجموعات آليات التواصل الاجتماعي وتسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر وشرح الفرد الآخر ومساعدة الغير في فهم الأفكار.

---

[1]- سلامة عادل أبو العز، **طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص.ص 174.172 بتصرف.

2- إعطاء الفرصة لكل المتعلمين بأن يشعروا بالنجاح.

3- استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.

4- مراعاة الفروق الفردية مثل الاتجاهات، الدافعية،القدرة، الاهتمامات، الأنماط الإدراكية والخلفيات الثقافية، فالتعلم التعاوني لا يمكن له أن يزيل الفروق الفردية إنما يعمل على التقليل منها.

5- خلق جو وجداني ايجابي خاصة للمتعلمين الذين لايرغبون في المشاركة.

6- تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية الأمر الذي يهيئ للمتعلمين العمل في إطار تعاوني في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

7- توفير فرصة طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج له.

8- التخفيف من الجو السلطوي في الصف والذي يخلق جو من القلق والتحويل إلى جو ودي.[1]

9- يزيل العزلة والانطواء لدى المتعلمين بطيء التعلم وذلك بتفعيل من خلال النشاطات الصفية وزيادة مستوى تحصيلهم.

10- يؤدي إلى إزالة الملل لدى المتعلمين والاستمرار في متابعة الحصة الدراسية.

11- يشكل منظومة صفية متعاونة ومنافسة في التحصيل وهذا يؤدي إلى تشكيل إطار صفي عام يزيد من قدرات المتعلمين تحصيليا.[2]

ومن حيث أهداف التعلم التعاوني بالنسبة للمتعلم، بذكر:

«- جعل الطالب محور العملية التعليمية والمعلم هو الموجه والمرشد.

- تنمية المسؤولية الجماعية إلى جانب المسؤولية الفردية لدى التلاميذ.
- غرس لدى التلاميذ احترام رأي ووجهات نظر الآخرين.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي.
- تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات المناسبة أثناء حل المشكلات.
- زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم واحترام ذاتهم.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن شعورهم.

---

[1]- بدير كريمان، مرجع سابق، ص 154، بتصرف.

[2]- السلتي فراس، مرجع سابق، ص 68، بتصرف.

– توجيه التلاميذ نحو العمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي»[1].

إضافة إلى:

«– تحسين التحصيل الأكاديمي.

– تنمية المهارات الاجتماعية.

– تقبل التنوع والاختلاف أو الفروق بين الطلاب»[2]

مما سبق نجد أن التعلم التعاوني طريقة تعليمية تستهدف تنمية قدرات المتعلم ومهاراته، سواء الذاتية منها أو الجماعية (في إطار الجماعة).

3-3-4- دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

في إطار التعلم التعاوني نجد أن لكل من المعلم والمتعلم مهام معينة يقوم بها من خلال الدور الذي يسند إليه لتنفيذ وتطبيق هذه الطريق في التعليم.

فبالنسبة للمعلم فان أدواره تتمثل في:

1. اختيار الموضوع وتحديد الأهداف، تنظيم الصف وإدارته.
2. تكوين المجموعات.
3. تحديد المهمات الرئيسية والفرعية للموضوع وتوجيه التعلم.
4. الإعداد لعمل المجموعات والمواد التعليمية وتحديد المصادر والأنشطة المصاحبة.
5. تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق كل مجموعة وبشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسؤولياته.
6. تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.
7. الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
8. توجيه الإرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
9. التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.
10. ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه التلاميذ.

[1]– عمر ايناس، أبو ختلة محمد، مرجع سابق، ص ص 174.173.

[2]– بدير كريمان، مرجع سابق، ص ص 162.161.

11. تقييم أداء المتعلمين وتجديد التكليفات الصفية أو الواجبات [1].

كما أن هناك حالات تفرض على المعلم أن يتدخل فيها وذلك لإعادة مسار التعلم التعاوني إلى نصابه، كما في حالات انعزال بعض المتعلمين في المشاركة مع مجموعتهم في انجاز النشاط، أو حدوث فوضى أو سيطرة بعض الأفراد على القيام بكل النشاط أو عجز المجموعة عن أداء العمل وإتمامه.

أما دور المتعلم في التعلم التعاوني يتمثل في:

1. القيام بتنفيذ الأنشطة والمهمات التعلمية بشكل تعاوني جماعي.
2. مساهمة كل فرد من أفراد المجموعة في انجاز الأنشطة.
3. تبادل الأفكار والأدوار مع زملاءه في المجموعة.
4. العمل على تحقيق الأهداف المنشودة باعتبارها أهداف المجموعة بأكملها [2]
5. تقبل الإنتقاد وتصحيح الأخطاء، وخاصة التقويم الذاتي والجماعي.

3-3-5- مهارات التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني يعتبر تعلما اجتماعيا بالدرجة الأولى، (إن صح التعبير) ذلك أن المهارات المطلوبة لنجاح هذه الطريقة مرتبطة بالمجال الاجتماعي، ومن جانب آخر أصبح التعليم وسيلة لتعليم الأفراد هذه المهارات في المدرسة من خلال تكييف طرق التدريس ونمذجتها حسب المهارات الاجتماعية المطلوبة ليتمكن الغرد من التكيف في محيطه الاجتماعي.

ومن بين هذه المهارات كما عرضها (جونسون وجونسون وهولبك):

1- مهارات التشكيل: وهي أول المهارات المطلوبة لتأسيس مجموعات العمل التعاوني وفق المعيار الذي يضعه المعلم من قبل.

2- مهارات العمل: وهي المهارات المطلوبة لإدارة أنشطة وتفاعلات أعضاء المجموعة، وذلك من أجل انجاز المهمة مع المحافظة على علاقات فاعلة وايجابية فيما بينهم.

---

[1]- بدير كريمان، مرجع سابق، ص ص 156-157

[2]- سلامة عادل، أبو العز وآخرون، مرجع سابق، ص 170، بتصرف

3- **مهارات الصياغة:** وهي المهارات المطلوبة لبناء مستوى عال من الفهم للمواد والموضوعات التعليمية التي يتم تدريسها، من أجل إثارة دافعية الطلاب لاستخدام استراتيجيات عمليات التفكير والعمل على زيادة درجة الإتقان، والاحتفاظ بالمادة الدراسية لأطول فترة زمنية ممكنة.

ونجد أن هذه المهارات، مهارات أولية مرتبطة بتنفيذ التعلم التعاوني في الصف الدراسي، مثل تكوين المجموعات، ومبادئ العمل وأداء النشاطات المطلوبة، سواء الفكرية منها أو الأدائية.

هذا إضافة إلى مهارات تتعلق بالتفاعل التعلمي وتتمثل في [1]:

1- مهارات الاتصال: وهي أساس التعلم التعاوني، إذ بواسطتها يمكنهم تبادل أفكارهم ومعارفهم، ومن دونها يفشل التعلم التعاوني.

2- مهارة بناء الثقة: تضمن هذه المهارة الاتصال الايجابي بين أعضاء المجموعة، وكلما كانت درجة الثقة عالية كان التعاون ثابتا والاتصال فعالا ومثمرا.

3- مهارة القيادة: تساعد هذه المهارة على بناء شخصية كل عضو من أعضاء المجموعة بطريقة مستقلة، وذلك من خلال ممارسة دور القائد، وما يتبع ذلك من تحمل المسؤولية الفردية والجماعية، وما ينعكس عنها في انجاز المهام المتعددة من ناحية، والحفاظ على علاقات تعاونية فعالة بين أعضاء المجموعة من ناحية أخرى.

4- البقاء في المجموعة: أثناء تنفيذ النشاط التعليمي حتى يسود النظام وتوفر فرص التركيز والعمل التشاركي بين كل الأعضاء.

5- التحدث بصوت هادئ: إذ أن العمل وفق مجموعات تعاونية، بحاجة إلى جو مفعم بالهدوء، لذي لا بد من إكساب المتعلمين هذه المهارة والحث على ممارستها.

6- تشجيع الجميع على المشاركة: فمن واجب أعضاء المجموعة التعاونية بناء تعاون ايجابي بين جميع أفراد تلك المجموعة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

من خلال ممارسة التعلم التعاوني في الأنشطة المدرسية، يعني إكساب المتعلمين هذه المهارات، إذ يختلف المتعلمون في قدراتهم على التفاعل والتواصل مع الآخرين بين المتعلم المنطوي، والخجول، أو بطيء التعلم مما يجعلهم في عزلة عن باقي زملائهم، وعليه يمكن استغلال التعليم النظامي وطرق محفزة للاكتساب مهارات التعلم التعاوني.

---

[1]- المرجع السابق، ص ص 150-151

ووفقا للمقاربة بالكفاءات، والمناهج المدرسية الجزائرية فان أهم الاستراتيجيات التدريسية المطبقة والمؤثرة على اكتساب مهارات التعلم التعاوني نجد: إستراتيجية المشروع وإستراتيجية المناقشة كإستراتيجية مكملة ومدعمة للأولى.

3-3-6- استراتيجيات التدريس المدعمة للتعلم التعاوني:

وتشمل هذه الاستراتيجيات طرق محفزة للعمل الجماعي للمتعلمين داخل القسم ويقوم المعلم بتنفيذها لإكساب المتعلمين مهارات التعلم التعاوني وتتمثل هذه الاستراتيجيات في إستراتيجية المشروع وإستراتيجية المناقشة.

1- المشروع:

يعتبر التعلم بواسطة المشروع واحدا من أهم الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة في ظل المقاربة بالكفاءات، «وبيداغوجية المشروع تتمثل في التطبيق الذي يقوم به المعلم لتجنيد التلاميذ لانجاز مشروع ما، غير مصطنع أو مدرسي، لكنه ينصب على إنتاج ذو قيمة خارج المدرسة (مثل: الإعداد لاستعراض نشر جريدة، الإعداد لسفر، القيام برحلة، تحسين جهاز تقني، كتابة رواية أو دليل سياحي، القيام بمعرض، انجاز فيلم، المشاركة في نشاط إنساني».[1] ، ومن خلال هذا التعريف نجد أن المشروع في التطبيق الدراسي لا يقتصر فقط على المواد الدراسية ومحاورها، وإنما انجازه يعطي للمتعلم مجالا للاتصال بالعالم الخارجي للمدرسة.

ويعتبر "وليم كلباترك" أكثر الباحثين التربويين للتيار البرجماتي عملا على استخدام طريقة المشروعة في التعليم وذلك منذ عام 1918، وقد عرفها أي طريقة المشروع «بأنها نشاط غرضي تصاحبه ممارسة قبلية ويجري في محيط اجتماعي»[2] ومن هذا التوجه "لـــ كلباترك" نلاحظ أن التأسيس الأولي يربط التعليم بالمحيط الاجتماعي للمدرسة. وقد قسم "كلباتريك" المشروعات إلى أربعة أنواع أساسية هي:

1- مشروعات بنائية: وهي مشروعات علمية تتجه إلى العمل وإنتاج أو صنع الأشياء مثل صناعة الجبن، تربية الدواجن، إنشاء الحدائق.

[1] - REY Bernard, et autre, OP cit, p 142.

[2] - عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، **المنهج: بين النظري و التطبيق**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2004، ص 270

2- مشروعات استمتاعية: وتتمثل في الرحلات والزيارات الميدانية للمتاحف مثلا، أو مناطق سياحية، إذ ترتبط بالمجال الدراسي وتخدم أهدافه، ومن جانب آخر فهي توفر عنصر الاستمتاع والرغبة في المشاركة.

3- مشروعات في صورة مشكلات: وتهدف لحل مشكلة فكرية أو محاولة الكشف عن أسبابها مثل مشروع لتربية الحيوانات أو مشروع لمحاربة الذباب والأمراض، وغيرها.

4- مشروعات يقصد منها كسب مهارة: والهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية، أو مهارات اجتماعية، كإسعاف المصابين، أو تنشيط حملات تحسيسية.[1]

إن التصنيف الذي وضعه "وليم كلباترك" يبين أن طريقة المشروع في ممارساتها التعليمية هي طريقة مرنة، ويمكن أن تطبق في مجالات مختلفة، ولا يقتصر على المواضيع التعليمية فقط بل يشمل أنواع مختلفة مثل الرحلات، والمتاحف وزيارات ميدانية لمنشآت متعددة.

وتتميز إستراتيجية المشروع بعدة ميزات تتمثل في:

1- أن الموقف التعليمي يستمد حيويته من ميول وحاجات المتعلمين، وتوظيفهم لمعلوماتهم ومعارفهم التي يحصلون عليها داخل القسم، إذ لا يعترف بوجود مواد منفصلة.

2- يقوم فيه المتعلمون بوضع الخطط وممارسة نشاطات عديدة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.

3- تنمي العديد من العادات الايجابية عند المتعلمين كتحمل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، خاصة الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.

4- تتيح حرية التفكير وتنمية الثقة بالنفس، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال اختيارهم ما يناسبهم من المشروعات بحسب قدراتهم وميولاتهم.[2]

وكأي إستراتيجية تعليمية أخرى، فانه قد تم تحديد جملة من الأهداف، ومن أهمها:

1- تعويد المتعلم على البحث المنظم، سواء في المدرسة، المكتبة والمختبر، وأيضا خارجها كارتياد المؤسسات الرسمية من أجل جمع المعلومات.

2- تعويد المتعلمين بطريقة غير مباشرة على أساليب التعامل الاجتماعي مع شرائح المجتمع المحلي من خلال المشاريع الميدانية (زيارة المؤسسات).

3- تعويد المتعلمين على التعلم التعاوني، من خلال مشاركتهم في انجاز المشروع كل حسب الدور المسند إليه وقدراته.

---

[1]- شبر خليل إبراهيم، مرجع سابق، ص 172، بتصرف

[2]- نفس المرجع، ص، 174، بتصرف.

4- إتاحة الفرصة للمعلم التعرف على المتعلمين المبدعين لدعمهم بالأنشطة لاستثمار قدراتهم وتحفيز إبداعهم، وفي نفس الوقت اختيار موضوعات تتناسب مع قدرات المتعلمين ذوي المستوى المتوسط والضعفاء يكون بإمكانهم القيام بها.

5- تعويد المتعلم على طرائق التعلم الذاتي، التي يمكن المتعلم من تعليم نفسه وتعليم زملائه من خلال تبادل الخبرات في إطار المجموعات، كما أنه ينمي ثقة المتعلم بنفسه.[1]

كما نجد أن "فيليب بيرونود" قد حدد مجموعة من الأهداف الأخرى من استخدام طريقة المشروع في التعليم، وهي:

1- استغلال المعرفة والمعرفة الأدائية (Savoir Faire) لبناء كفاءات جديدة.

2- تحقيق تطبيقات اجتماعية تنمي المعرفة والتعلم المدرسي.

3- اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة، من منظور تحسيسي وتحفيزي.

4- وضع المتعلم أما صعوبات يكون في مقدوره تجاوزها وبناء تعلمات جديدة.

5- إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع ذاته.

6- يتيح التعرف على المكتسبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمين عن التقويم الذاتي والتقويم التقريري (يقوم به المعلم).

7- تطوير التعاون والذكاء الجماعي

8- مساعدة كل متعلم على اكتساب الثقة في النفس وتقوية هويته الشخصية والجماعية من وأن يكون فاعلا قويا.

9- تطوير استقلالية المتعلم وقدرته على الإختيار والتفاوض.

10- تكوين المفاهيم وتسيير المشاريع.

كما أضاف أهداف ثانوية تتمثل في:

- اشتراك مجموعة (من المتعلمين) في خبرة "حقيقية" قوية ومشتركة، تقود إلى نوع من تفكير تأملي وتحليلي وإرسال معارف جديدة.

- إثارة التأمل والتساؤل حول المعرفة والتعلم.[2]

إن الأهداف المرجو تحقيقها من إستراتيجية المشروع في التعليم تشمل مختلف الجوانب المتعلقة بالمتعلم وربطه بمحيطه الاجتماعي، إذ أن تكليف المتعلمين بانجاز المشاريع يستهدف تنمية قدراتهم الفكرية والمعرفية والأدائية، وخاصة الإجتماعية من خلال ربط التعليم بواقعهم المعاش.

---

[1]- جابر وليد أحمد، وآخرون، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط3، 2009، ص 131 بتصرف.

[2] -Perrenond Philippe, **Apprendre à l'école à travers des projets** : **pourquoi ?comment ?** P.P 3,4 [http//www.unig.ch/fapse/ teachers/ perrenoud // php nain 1999/17.html].

ولإنجاز مشروع تعليمي فانه يتم عبر مراحل متتالية حتى يضمن بلوغ الأهداف المسطرة له، وتتمثل هذه الخطوات في:

1- اختيار المشروع: وهي أول مرحلة وأهمها، واختيار نوع المشروع الذي يطلب من المتعلمين القيام به يجب على المعلم أن يراعي عدة شروط هي:

- ظروف المدرسة وبيئة المتعلمين.
- أن يعبر المشروع عن مشكلة حقيقية عند المتعلمين.
- أن تكون المشكلة واقعية أي مأخوذة من الحياة العادية.
- أن يكون المشروع قائما على نشاط المتعلم وسعيه بشكل يساعد على إدراك نتيجة ما يقوم به.
- أن يكون المشروع المختار متوازنا ومتنوعا في أهداف بحيث لا تركز على الجانب العقلي أو التفكير الآلي في المواقف، بل يتعدى ذلك، فيضمن نشاطا جسميا وذهنيا، واجتماعيا، وانفعاليا، حتى يتحقق النمو المتكامل للمتعلم.
- أن يساعد المتعلمين على القيام بعلاقات اجتماعية[1] بين المتعلمين.

2- تخطيط المشروع:

«بعد اختيار المشروع يسرع التلاميذ بإشراف المعلم بوضع مخطط لتنفيذ النشاط، ويراعي في التخطيط ما يلي:

1- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع، وذلك من أجل انتقاء الأنشطة والوسائل التي تقود تحقيق الأهداف.

2- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف.

3- تحديد الطرق المتبعة في تنفيذ النشاط، ودور الأفراد والجماعات فيه.

4- تحديد مراحل تنفيذ المشروع، وتحديد متطلبات العمل في كل مرحلة»[2]

3 . تنفيذ المشروع:

وفيما يتم ترجمة الخطة المرسومة للمشروع وذلك حسب شكل العمل (أي إذا كان العمل فردي أو مجموعات متعاونة).

وفي هذه المرحلة يكون دور المعلم موجها لهذا النشاط إذ يجب عليه:

«- التأكد من أن كل متعلم يقوم بدور نشط ويشارك بشكل فعال في عملية التنفيذ ولا يتكل بعضهم على البعض الآخر.

---

[1]- عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء عبد الرحيم عوض، مرجع سابق، ص ص 270-271

[2]- جابر وليد أحمد، وآخرون، مرجع سابق، ص 229.

– التأكد من التزام المتعلمين بما جاء بالخطة الموضوعية سلفا مع مراعاة عنصر المرونة في عملية التنفيذ

– التأكد من الزمان والمكان والرغبات.

– لابد أن يكون المشروع غير مكرر حتى يدفع للطلاب إلى الإبداع والتجديد»[1].

4.تقويم المشروع والحكم عليه:

وتعتبر هذه المرحلة آخر مراحل المشروع وفيها يتم الحكم على المشروع، للوقوف على جوانب القوة والضعف في كل مرحلة من مراحل الانجاز، من خطة العمل الذي وضعها المتعلمين والمشكلات التي صادفتهم أثناء العمل، والمدة الزمنية التي استغرقها التنفيذ، ومدى تحقيق الأهداف المرسومة، وتتم عملية تقويم المشروع على مرحلتين:

– التقويم المرحلي: ويتعلق في كل مرحلة وخطوة في حينها.

– التقويم الشمولي: ويتعلق بالمتابعة النهائية عند استكمال المشروع.[2]

2–المناقشة:

تعد طريقة الناقشة من أقدم طرق التعليم، حيث نرجع إلى عهد أرسطو وسقراط اللذان كانا يعملان بهذه الطريقة في توجيه أفكار طلابهم، فهي طريقة تعتمد على الاتصال الفكري بين المعلم والمتعلمين.

«فالمناقشة في التدريس تتأسس على مبدأ التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في طرح المادة، ومناقشتها، وتحليلها، وتفسيرها وتقويمها، وقد يكون المعلم موجها ومشرفا ومديرا للنقاش، ويكون الطالب مناقشا ومحاورا»[3]

وتتم طريقة المناقشة بطريقتين أساسيتين في الحصة الدراسية

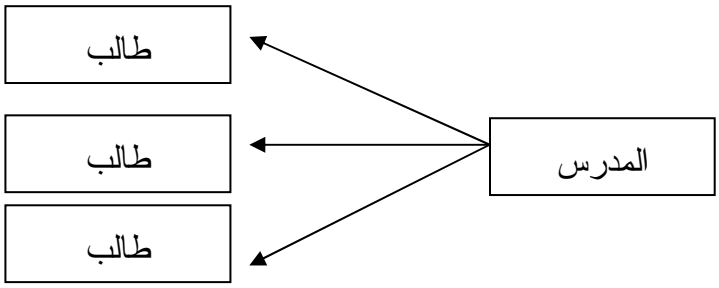
فالطريقة الأولى: يقوم المعلم بطرح سؤال على المتعلمين فيجب أحدهم، فإذا أصاب في إجابته تبعها المعلم بتعليق ومزيد من الشرح، وإذا أخطأ يطلب من متعلم آخر الإجابة، وهكذا يقوم المعلم بإشراك المتعلمين، ويكون دورهم ايجابيا إذ لا يكون الاعتماد كليا على المعلم، على أن يرى عدم اختيار من يجيب على السؤال قبل طرحه، حتى يعطي الفرصة لكل المتعلمين للتفكير وإيجاد الإجابة.

[1]– عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء عبد الرحيم عوض، مرجع سابق، ص 272.

[2]– نفس المرجع، ص 272.

[3]– عطية محسن علي، مرجع سابق، ص220.

« والشكل الآتي يبين اتجاه مسار المناقشة في الدرس:

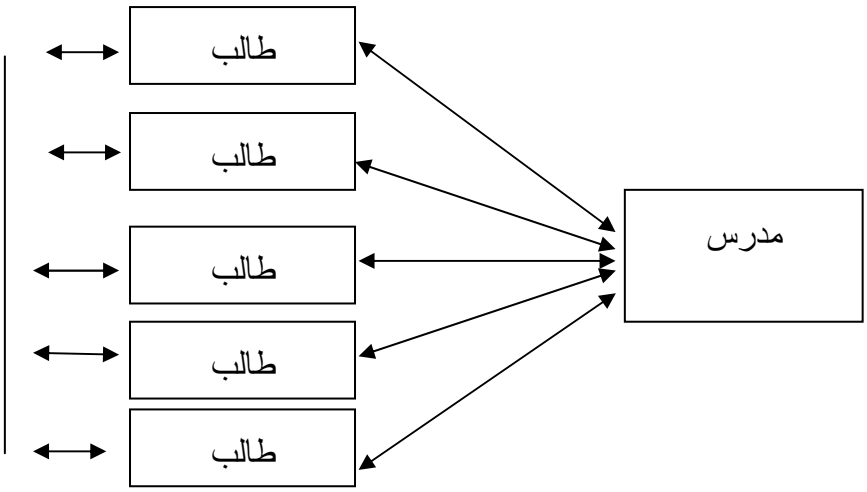


شكل توضيحي يوضح مسار المناقشة بين المدرس والطلبة»[1]

أما الطريقة الثانية: يطرح المعلم سؤالا أو قضية أو مشكلة أثناء الدرس، ويعطي الحرية للمتعلمين في الإجابة والمناقشة فيما بينهم، وفي هذه الطريقة لا يكون النقاش بين المعلم والمتعلمين فقط، بل تتسع دائرته لتشمل تفاعل المعلمين فيما بينهم إلى أن يتوصلوا إلى الإجابات الصحيحة أو حل القضية، ودور المعلم في هذه الحالة يكون بالإشراف عليهم وإدارة النقاش وتوجيههم كلما حادوا عن الموضوع وتعديل النتائج المتوصل إليها.

ويوضح الشكل التالي مسار المناقشة للدرس.

-



شكل توضيحي يبين مسار المناقشة في التدريس على وفق الأسلوب الثاني من طريقة المناقشة»[2]

[1]– نفس المرجع، ص 221.

[2]– نفس المرجع، ص 222.

ومن هذا نجد أن أهم ما يطبع هذه الطريقة في التعليم الحوار والتعبير عن الأفكار بشكل متبادل ومنه يمكن أن تحدد أهم مميزات طريقة المناقشة في التعليم، فيما يلي:

1- ينقل الطالب من الدور السلبي في تلقي المعلومات إلى الدور الإيجابي بالمشاركة إبداء الرأي من خلال حوار ومناقشة معلمه وزملائه.

2- تساعد المتعلم على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل والتفاعل وخاصة مهارات الحديث والتعبير وإدارة الحوار العلمي، مما يكسبه الأسلوب العلمي القائم على احترام رأي الآخرين وعدم التسرع في إصدار الأحكام.

3- تجعل العلاقة بين المعلم والمتعلمين علاقة احترام متبادلة.

4- تتيح للمعلم التعرف على الخلفية العلمية والثقافية للمتعلمين واعتبارها أساسا في عملية بناء تعلمات جديدة، وخاصة معرفة مدى متابعتهم لمجريات الدرس وتصحيح أخطائهم.

5- تسمح بتقدير اتجاه المتعلمين نحو المادة التعليمية، ومدى تحقيقهم للأهداف التعليمية المسطرة.

6- تسهم الأسئلة في إثارة التفكير لدى المتعلمين وتدفعهم للبحث عن الإجابات المناسبة لها.

7- تساعد المعلم في تقويم المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف المنشودة، وبالتالي العمل على سد الثغرات لديهم.

8- يصبح المعلم في طريقة المناقشة مسؤولا عن توجيه الأسئلة وإدارة دفة الحوار.[1]

ومن خلال هذه المميزات يمكن استخلاص أهداف استخدام طريقة المناقشة في النقاط التالية:

1- إشراك المتعلمين في الدرس وإثارة دافعتيهم وتحفيزهم على إشغال فكرهم وإبداء المحاولات.

2- تنمية القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلمين.

3- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي من خلال إشراك كل المتعلمين في الحوار والنقاش.

4- تدريب المتعلمين على أسلوب الحوار والجرأة في إبداء الرأي واقتراح الحلول وخاصة آداب المحاورة كالإصغاء للآخرين، وتقبل وجهات نظر مختلفة.

5- تنمية مهارات الاتصال والتواصل.

6- مساعدة المدرس على معرفة مستويات المتعلمين واستعداداتهم، والصعوبات التي يعانون منها، وتقويم أدائهم وتصحيح الأخطاء.

ونلاحظ من خلال هذه الأهداف أنها تمس المتعلم في جانبين من خلال تنمية قدراته الفردية كالتفكير والتواصل، وقدرات أخرى ذات طابع جماعي كالتعاون والحوار مع الآخرين...، كما أن

[1]- سلامة عادل، أبو العز وآخرون، مرجع سابق، ص ص 150.149، بتصرف

طريقة المناقشة تساعد المعلم على تقويم العملية التعليمية ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة، وحتى يتم هذه الطريقة بنجاح ويتحقق منها الأهداف المنشودة يجب توفر العناصر التالية:

«1- إعداد النشاطات التي تهيئ الطلبة للمشاركة في النقاش

2- توضيح أهداف المناقشة

3- تخصيص جزء من المناقشة لتوضيح موضوعها وأفكارها الرئيسية وأهداف المناقشة

4- محاولة إشراك الجميع في النقاش والحوار

5- تحضير أسئلة إرشادية توجه المناقشة

6- ألا يستأثر مجموعة من التلاميذ بالحوار والمناقشة دون غيرهم، وإنما توضيح الضوابط المناسبة

7- تشجيع التلاميذ غير المشتركين ومحاولة جذبهم للمناقشة وإزالة عامل الخوف والرهبة من نفوسهم

8- عدم الخروج عن موضوع المناقشة

9- محاولة تحقيق الأهداف التي رسمها المعلم للمناقشة

10- تصحيح الأخطاء حتى لا تستقر في الأذهان

11- تلخيص كل فترة بما وصلت إليها المناقشة

12- ترك الفرصة للتلاميذ ليتمرسوا على الحوار ويستفيدوا منه

13- الربط – في نهاية المناقشة – بين جميع العناصر التي دارت حولها المناقشة لتظهر في وحدة متماسكة».[1]

ومن حيث خطوات تطبيق طريقة المناقشة أثناء الدرس ويمكن توضيح هذه الخطوات من خلال مرحلتين في تطبيقها:

1- **مرحلة التخطيط وتشمل:**

«1- تحديد المشكلة وعناصرها.

2- تحديد مصادر المعلومات ذات الصلة بالمشكلة

3- إعداد الأسئلة اللازمة لإثارة المناقشة على أن تعود الإجابة عن هذه الأسئلة إلى الحلول المطلوبة أو الأهداف المتوقعة.

4- تحديد شكل المناقشة وتحديد إذا ما كانت ثنائية أو جماعية وتحديد ما إذا كان الطلبة يقسمون على مجموعات أو يعامل الجميع في مجموعة واحدة، وتحديد النقطة التي تبدأ منها المناقشة وهل يجزأ الدرس إلى أجزاء وتتم مناقشة كل جزء لوحده أو يناقش الدرس كله مرة واحدة

5- تصميم الدرس وكتابة الخطة».[2]

---

[1]- شحادة نعمان، مرجع سابق، ص 121.

[2]- عطية محسن علي، مرجع سابق، ص 224.

أما مرحلة التنفيذ فتتم من خلال الخطوات التالية:

«1- كتابة عنوان الدرس.

2- كتابة عناصر الموضوع الأساسية (محاور النقاش).

3- تحديد الهدف العام والهدف الخاص بكل مجموعة

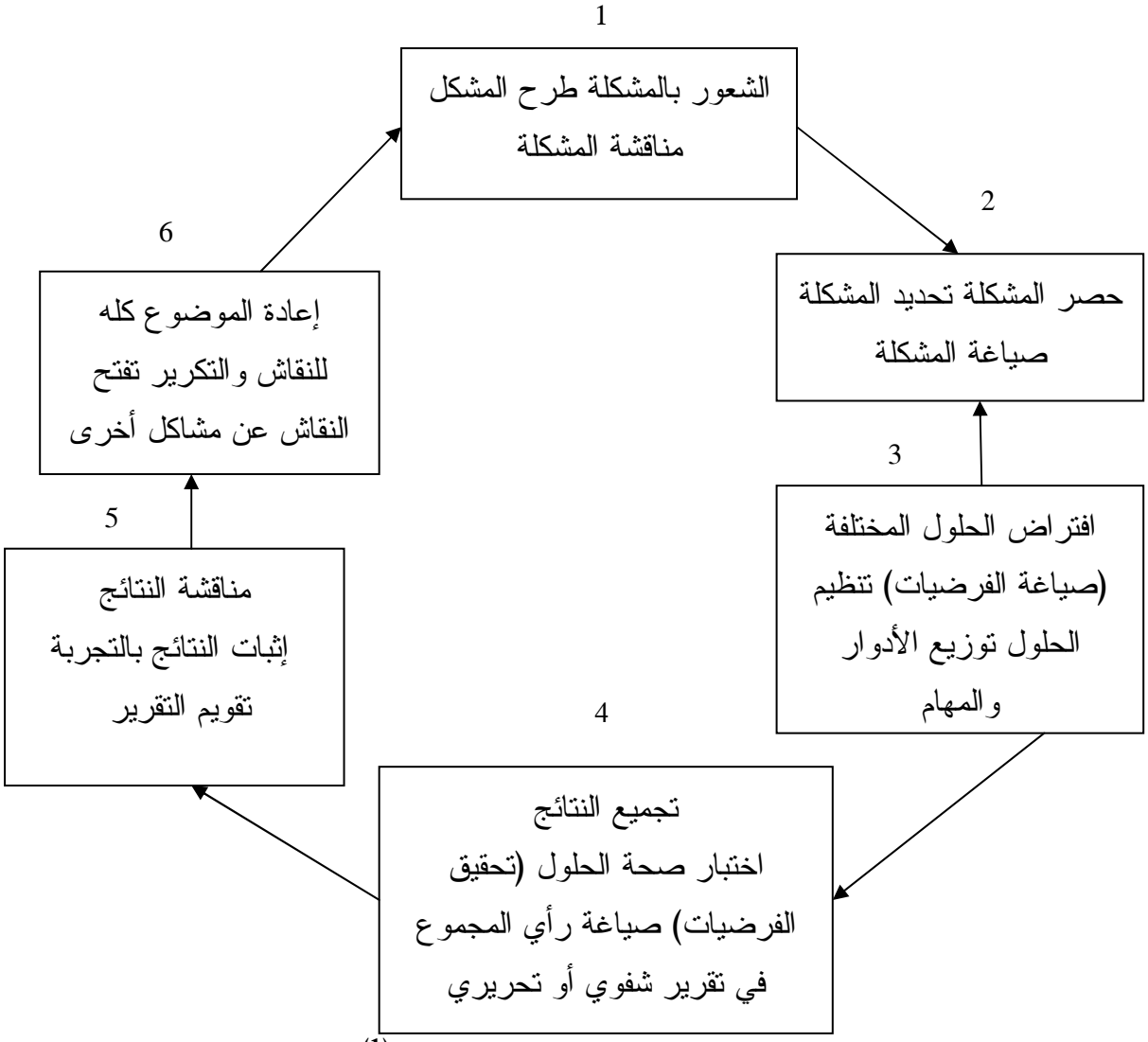
4- تحفيز الطلبة وإثارتهم للمشاركة في النقاش من خلال الربط بين خبراتهم السابقة والمشكلة الحالية، وذلك بطرح الأسئلة المثيرة للانتباه، ودفع الطلبة للانتباه للدرس.

5- فتح الحوار بين المدرس وبين الطلبة أنفسهم مع مراعاة عدم الخروج عن موضوع الدرس، وإشاعة روح الإحترام المتبادل وعدم الازدراء بالأفكار المطروحة، وفي ضوء مناقشة الآراء يتم تحديد ما هو صحيح منها».[1]

وأهم ما يجعل طريقة المناقشة ذات فائدة أكثر إنما يمكن أن تمارس مع مختلف الطرق الأخرى، كالمناقشة أثناء العمل على انجاز مشروع ما كمناقشة خطة العمل، أو أثناء العرض.

[1]- نفس المرجع، 224-225

كما أنه يمكن استخدام طريقة المناقشة مع طريقة حل للمشكلات كما هو موضح من خلال الرسم البياني التالي:



دورة حل المشكلات في طريقة المناقشة[1]

إذا فطريقة أو إستراتيجية المناقشة مرنة ويمكن أن تشمل مختلف مراحل الدرس الواحد إذا كان يعتمد على الأساليب المعتمدة على التفاعل بين المعلم والمتعلم إلا أنها تتطلب تخطيط محكم ووقت لتنفيذها خاصة مع إمكانية مصادفة المعلم لصعوبات مختلفة كعدم تفاعل المتعلمين مع موضوع الدرس، أو حدوث صراع أو اختلافات بين المتعلمين وعليه فان العمل على تنظيم وتنفيذ هذه الطريقة يحتاج إلى جهود كبيرة وسيطرة المعلم على مجريات الحصة لنجاح في تنفيذها وخاصة تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

[1]- الطشاني عبد الرزاق الصالحين، مرجع سابق، ص 245

خلاصة الفصل:

إن ما يمر به المتعلم من تعلمات خلال مساره الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات، لا يهدف إلى اكسابه المعارف والمعلومات، وإنما يستهدف بالدرجة الأولى تزويده بطرق التعلم ومنهجيته ووسائله المحتلفة، التي تعمل على تطوير مهاراته وقدرته على الاعتماد على نفسه في بناء رصيده المعرفي.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

تمهيد:

نتعرض في هذا الجانب من الدراسة إلى الجانب الميداني، إلي ينقسم إلى ثلاث فصول. الفصل الرابع نعرض فيه تحليل لكيفية تطبيق استراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وبعض الأنشطة التي ينجزها المتعلمون المقترحة في الكتب المدرسية لبعض المواد. أما الفصل الخامس خصصناه لعرض خصائص العينة و تحليل جداول الفرضية الأولى. والفصل السادس يشمل تحليل جداول الفرضية الثانية، وتحليل الفرضيات و الإستنتاج العام.

الفصل الرابع:

تحليل لنماذج طرق التدريس و أنشطة مدرسية محتواة في الكتب المدرسية

تمهيد

إن الغرض الأساسي من تقديم نماذج عن كيفية تقديم الدرس وفقا للمقاربة بالكفاءات، و بعض النشاطات المقترحة في الكتب المدرسية لينجزها المعلم هو إظهار كيف أنها تؤثر على تكوين المهارات المتعلقة بالتعلم الذاتي و التعلم التعاوني؛ فتطبيق الإستراتجيات (حل المشكلات، الاستقصاء، المشروع و المناقشة) أثناء الحصة الدراسية يركز على إشراك المتعلم و جعله عنصرا فاعلا و متفاعلا مع موضوعات الدرس و المعلم و المتعلمين الآخرين، إضافة إلى ما تقدمه النشاطات التي يكلف بها المتعلم التي تستهدف تنمية العديد من المهارات.

و إن كانت الكفاءات التي يستهدف اكسابها للمتعلم عبارة عن كفاءات ذات علاقة مباشرة بالمادة التعليمية، لكن إذا ما أحسن استغلالها فإنها تشكل مجالا خصبا لتنمية العديد من الهارات وإن كان لا يصرح بها بشكل مباشر، لكن تبدو ضمنية من خلال إنجاز النشاط، خاصة إذا ما تم توجيهها بالشكل الصحيح من المعلم.

4-1- النموذج الأول:[1]

مجال التـــعلـم : تاريخ **س 1 ث** **المدة : 1 ساعة**

الكفاءة القاعدية 1 : القدرة على تصنيف وشرح عوامل القوة والضعف ومظاهرهما في العالم الإسلامي .

الوحدة التعلمية 1: العالم الإسلامي : وضعه الداخلي وعلاقاته الخارجية 1435- 1914.

موضوع الوضعية التعلمية : الواقع السياسي في العالم الإسلامي – المشرق

قامت في المشرق الإسلامي عدة دول ضعيفة جعلتها عرضة للاجتياح والاعتداء في الفترة الممتدة بين القرن 13 والقرن 15 كالمغول والصليبيين.

اعتمادا على **الخرائط والنصوص الواردة في الكتاب المدرسي** ص 14 إلى 19 **أنجز جدولا** تلخص فيه:

أ - أهم الدول الإسلامية التي قامت في المشرق قبيل القرن 15، مع تحديد إطارها الزماني والمكاني

ب - علاقاتها وأهم الأحداث في عهدها.

ملاحظة : يقدم لهم الجدول فارغا.

[1]-عكوش ابراهيم، **مصطلحات ضرورية لفهم المنهاج و مقاربته بالكفاءات: نماذج للتنفيذ في جميع سنوات الإصلاح،** سنة أولى ثانوي،اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر، 2007،ص 3

المراحل	الطريقة	الوسائل	أنشطة المعلم	أنشطة المتعلم
مرحلة الانطلاق 10 د	الحوار والمناقشة	خريطة العالم السياسية	- تشخيص مكتسباتهم بواسطة خريطة العالم لتحديد العالم الإسلامي جغرافيا وسياسيا. - طرح إشكال الوضعية الجديدة وتدوينه على السبورة مع تحديد المهمة والوسائل والتعليمات وكيفية العمل .	- الإجابة على الأسئلة التشخيصية - تدوين الإشكال على الدفاتر - تصور الإطار العام للإشكالية - تجنيد المكتسبات القبلية - تجنيد الوسائل الفردية كالكتب
مرحلة بناء التعلم 30 د	البحث والاستقصاء وحل المشكلات	خرائط ونصوص الكتاب المدرسي ص: 14، 15،17، 18، 19	- تحديد السندات وتقديمها - توجيه المتعلمين وإرشادهم - تنبيه الغافلين إلى ضرورة المشاركة الفعلية في عمل الفوج - تقديم المساعدة عند الطلب وبشكل يسمعه الجميع . - التنبيه إلى ضرورة الاعتناء بالإنجاز المطلوب شكلا ومضمونا و احترام الوقت المخصص لذلك .	- محاولات فردية وجماعية. - التفكير في الحلول - مناقشة الحلول والإجابات داخل الفوج بشكل منظم - التدرج في اكتساب وبناء المعارف. - التداول على كتابة الإنجاز المطلوب من حصة إلى أخرى - يتدرب ويمارس ويطبق.....
مرحلة التقويم والتثبيت 20 د	الحوار والمناقشة	المذكرة ومنتوج كل فوج	- جمع منتوج كل فوج ويثمن أحسنها من حيث الشكل . - مناقشة ومحاورة التلاميذ حول كل تعليمة ومدي ملاءمة كل منتوج من أجل الإثراء والتصحيح - تدوين النتائج المتوصل إليها على السبورة عقب مناقشة كل تعليمة . - تقديم وضعية إ تقويمية في شكل واجب منزلي خفيف: - انظر ظهر المخطط-	- المشاركة بنظام في تصحيح المنتوج وإثرائه. - مواكبة المدرس في كتابة النتائج على دفتره. - توظيف المعارف المكتسبة في معالجة وضعية مشابهة في القسم أو في المنزل بدون مساعدة.

يتمثل المجال التعليمي في مادة التاريخ لسنة الأولى من التعليم الثانوي، مدة الدرس ساعة واحدة.

الكفاءة القاعدية المستهدفة تتمثل في قدرة المتعلم على تصنيف و شرح عوامل القوة و الضعف ومظاهرهما في العالم الإسلامي، ونجد أن هذه الكفاءة المصرح بها تقتصر على موضوع محدد يتعامل معه المتعلم من خلال ما يطلع عليه من معلومات، وما يقدم له المعلم من شرح للأحداث، لكن إذا تمعننا في هذه الكفاءة فإنها تستهدف بشكل ضمني تنمية المتعلم على تحليل الوثائق، و الوصول إلى العوامل المؤثرة في مجريات الأحداث، و ربط العلاقات و الوصول إلى استنتاجات، وكلها تتمثل في مهارات فكرية يدرب عليها المتعلم، لكن عدم التصريح بها بشكل واضح محدد قد يؤثر على إدراك الطالب قدرته على استغلال هذه المهارات في مادة أخرى، أو في مجال خارج مجال الدراسة ، وهنا يظهر لنا دور المعلم حين نقول أنه تناط إليه مسؤولية توجيه نشاط و جهود المتعلم الوجهة الصحيحة.

من خلال الجدول المعروض نلاحظ كيف أنه يتم تقسيم مسار الدرس إلى 3 مراحل أساسية، لكل من المعلم و المتعلم دور في إنجاز الحصة الدراسية.

فالمرحلة الأولى تتنتل في مرحلة انطلاق الدرس ومدتها10د، والطريقة المتبعة فيها هي طريقة المناقشة و الحوار، إذ يعمل المعلم على تشخيص مكتسبات المتعلمين من خلال أسئلة يطرحها العلم حول موضوع الدرس و يقوم التعلم بالإجابة عليها بالاستعانة بمكتسباتة السابقة، ونشير في هذه المرحلة أن العمل يتم بشكل جماعي يشترك فيه كل التلاميذ، و من ثم بلوغ مرحلة طرح الإشكال، و يكون المتعلم في مرحلة استغلال المكتسبات القبلية و الكتب بشكل فردي.

وفي هذه المرحلة يتم تنشيط للجهود الذاتية للمتعلم من خلال وضعه أمام مشكل يحفزه على البحث والمحاولة لإيجاد الحلول المناسبة، كما أنه يتم استخدام أكثر من إستراتيجية للتدريس في نفس الوقت، والمتمثلة في "حل المشكلات" من خلال تحديد انطلاق الدرس من إشكالية، و التي يتم العمل على إيجاد حلول من خلال المناقشة تجري بين المعلم و التلاميذ، بعد تحديد مشكلة الدرس، يتم الانتقال إلى مرحلة البحث و الاستقصاء و حل المشكلات، و يقوم فيها المعلم بتحديد الوسائل الضرورية و تقديمها للمتعلمين، و توجيههم و إرشادهم، و العمل على إشراك كل المتعلمين.

أما بالنسبة للمتعلمين فمن خلال محاولات فردية أو جماعية، و نشاطه يتمثل في التفكير في الحلول و مناقشتها مع أعضاء الفوج بشكل منتظم، و التدرج في اكتساب و بناء المعارف، ليصلوا إلى المرحلة النهائية لجمع النتائج التي توصلوا إليها و تثمينها من طرف المعلم و مناقشتها معهم و تدوينها على دفاترهم، وفي هذه المرحلة يظهر كذلك مهارة الكتابة و تدوين الملخصات.

من خلال قراءة هذا النموذج، نجد أنه يمكن استثمار مراحل الدرس ليس فقط لتقديم الدرس، وإنما كذلك لتنمية مجموعة متكاملة من المهارات لدى المتعلم على مستويات مختلفة، تبدآ من المهارات الفكرية كالتحليل و الاستنتاج، ثم مهارات المشاركة و طرح الأفكار و مناقشتها مع المعلم و بقية التلاميذ، ثم المهارات العملية سواء كانت ذاتية أو جماعية من خلال البحث و التقصي في الوثائق المتوفرة لدى المتعلم وما يعرضه المعلم من وسائل مساعدة.

و نصل إلى نتيجة أن استغلال مختلف إستراتيجيات التدريس في الدرس يمكن أن يؤثر و بشكل إيجابي في إكساب مهارات التعلم الذاتي و التعلم التعاوني إذا ما أحسن استغلالها من طرف المعلم لتنميتها ككفاءات مستهدفة بشكل مباشر لا ضمني فقط.

4-2- **النموذج الثاني:** من كتاب التاريخ سنة أولى ثانوي[1]

نشاط تقويمي

نشاط إدماجي رقم 3

يشير مفهوم «الثورة الصناعية» أساسا إلى فترة التاريخ الإنجليزي من 1750 إلى1850م تقريبا، حدثت فيها تغييرات كبيرة في البناء الاقتصادي بسبب التحول من المجتمع الزراعي والتجاري إلى عص التصنيع الحديث، وفتحت رحلات القرنين 15 – 16م الطريق إلى تجارة عالمية واسعة.

ظهرت الرأسمالية في القرن 17م، وصُنعت آلات من خشب تحركها قوة المياه والهواء وفي القرن 18م عمل «جيمس واط» على إيجاد الطاقة البخارية وأصبحت إنجلترا مركزا عالميا للمنسوجات واستنبطت اختراعات، منها: آلة الغزل التي ابتكرها أركرايت 1769م والنول الآلي لأموند كارتريت 1785م واستُخدم فح الكوك في إنتاج الحديد. وأصبحت لمناجم الفحم واستخدام الصلب أهمية عظمى ثم نشأت المصان والمد الصناعية. وفي القرن 19 جلبت السكك الحديدية والسفن البخارية تغييرات جديدة، كما أدت الكهرب إلى تغييرات أخرى انتشرت في أنحاء العالم، وصاحبت هذا التطور الفلسفة الاقتصادية القائلة بمبدأ الحر الاقتصادية لآدم سميث وانبثقت منها نظريات كارل ماركس الاشتراكية ومدرسة منشستر الاقتصادية.

قسّم التصنيع المجتمع إلى طبقات متعارضة، من ناحية رأس المال والعمل، فنتج عن ذلك مشكلا اقتصادية، كما نجم عنها ارتفاع عالمي في مستوى السلع المادية.

الموسوعة العربية الميس

1

إن القرن 19م، بحق، هو قرن القوميات، التي كانت إحدى نتائج التطور الفكري للقرنين 17 و18م، إضافة إلى النتائج التي حققتها الثورة الصناعية وكيف سهلت في انتقال الفكر من منطقة إلى أخرى، ثم كيف عملت الثورة الفرنسية على بلورة هذا الفكر وتصديره إلى القارة الأوربية والعالم، ثم كيف حدث الصدام بي إرادة الحكام وإرادة الشعوب، وعملت الحكومات في القارة على طمس الفكر الإصلاحي والقومي وخاضـ من أجل ذلك، حروبا طويلة وأقامت تحالفات ومؤتمرات، لكن في نهاية المطاف فإن إرادة الشعوب لا تقهـ وتمكنت القوميات في أوربا الغربية والوسطى من أن تحقق أهدافها وتأسست الدولة الألمانية والإيطالية وكذلك انتقلت العدوى إلى شرق القارة التي وإن حققت بعض مطامحها فظروفها الخاصة والواقع الدولي آنذاك حال دو استكمال هذه الأهداف.

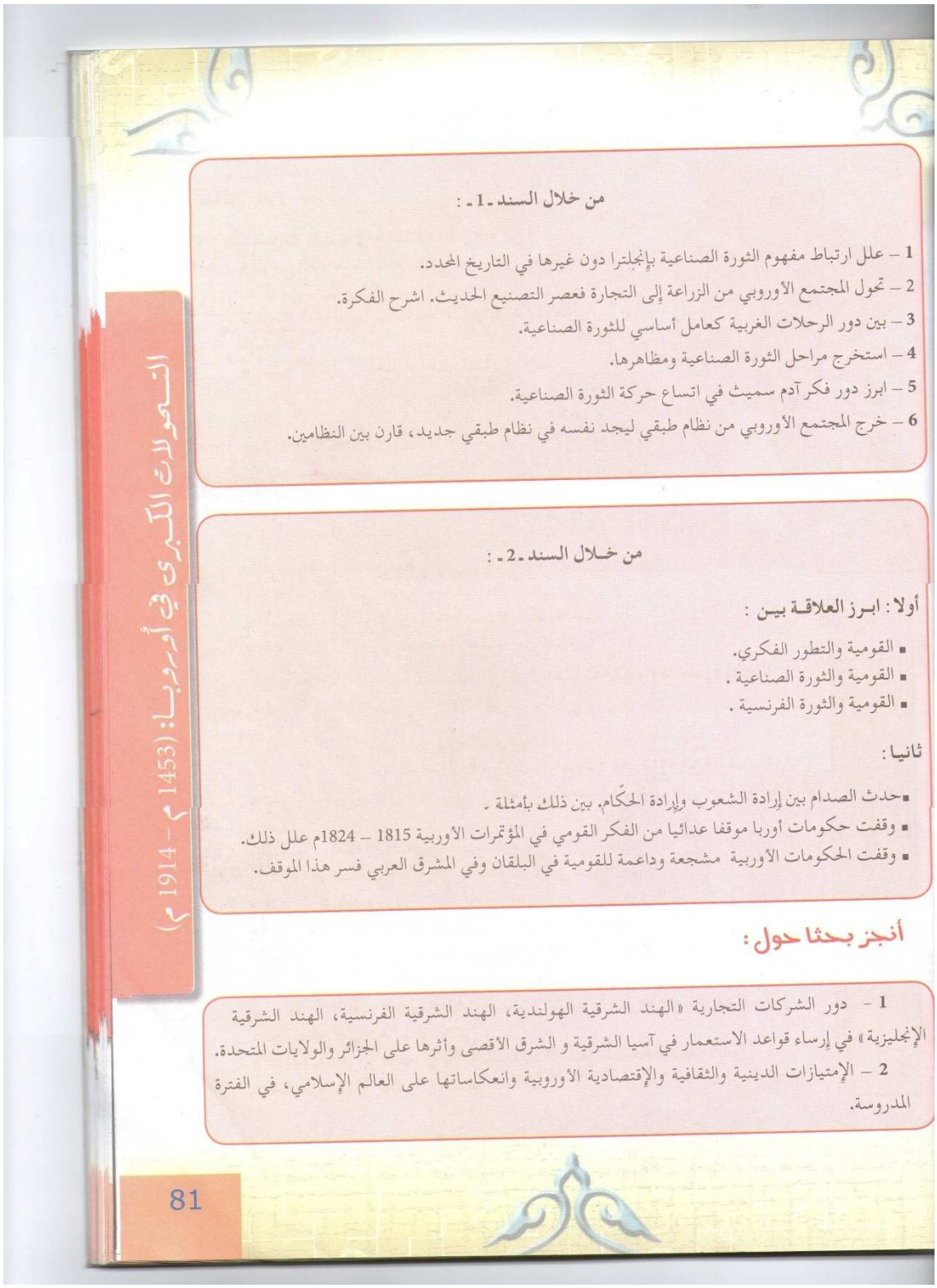
د: حسن السعاتي ، المجتمع العربي والقضية الفلسطينية . بتصرف

2

التحولات الكبرى في أوروبا (1453 م - 1914 م)

80

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتاب التاريخ،**السنة أولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر**، 2011-2012، ص ص80 81



النمو الكبرى في أوروبا: (1453 م - 1914 م)

من خلال السند - 1 - :

1 – علل ارتباط مفهوم الثورة الصناعية بإنجلترا دون غيرها في التاريخ المحدد.
2 – تحول المجتمع الأوروبي من الزراعة إلى التجارة فعصر التصنيع الحديث. اشرح الفكرة.
3 – بين دور الرحلات الغربية كعامل أساسي للثورة الصناعية.
4 – استخرج مراحل الثورة الصناعية ومظاهرها.
5 – ابرز دور فكر آدم سميث في اتساع حركة الثورة الصناعية.
6 – خرج المجتمع الأوروبي من نظام طبقي ليجد نفسه في نظام طبقي جديد، قارن بين النظامين.

من خلال السند - 2 - :

أولا : ابرز العلاقة بين :

- القومية والتطور الفكري.
- القومية والثورة الصناعية .
- القومية والثورة الفرنسية .

ثانيا :

- حدث الصدام بين إرادة الشعوب وإرادة الحكّام. بين ذلك بأمثلة .
- وقفت حكومات أوربا موقفا عدائيا من الفكر القومي في المؤتمرات الأوربية 1815 – 1824م علل ذلك.
- وقفت الحكومات الأوربية مشجعة وداعمة للقومية في البلقان وفي المشرق العربي فسر هذا الموقف.

أنجز بحثا حول :

1 - دور الشركات التجارية «الهند الشرقية الهولندية، الهند الشرقية الفرنسية، الهند الشرقية الإنجليزية» في إرساء قواعد الاستعمار في آسيا الشرقية و الشرق الأقصى وأثرها على الجزائر والولايات المتحدة.
2 – الإمتيازات الدينية والثقافية والإقتصادية الأوروبية وانعكاساتها على العالم الإسلامي، في الفترة المدروسة.

81

أخذنا هذا النموذج من كتاب التاريخ لسنة أولى ثانوي، و قد وقع عليها اختيارنا لأنها تشمل على نوعين من النشاطات، الأول عبارة وضعية إدماجية، و الثاني عبارة عن بحث، و غالبا ما يكلف بها

المتعلم كواجبات منزلية، بشكل فردي(الوضعية الإدماجية) أو كأعمال لمجموعات(البحث أو المشروع) .

يحتوي هذا النشاط تحت عنوان "نشاط تقويمي" على وضعية إدماجية ، تضم سندات تحتوي على مجموعة من المعلومات، أتبع كل سند بمجموعة من الأسئلة ليجيب عليها التلاميذ مستغلين ما جاء في المعلومات الواردة في السندات و مكتسباتهم القبلية من الدروس السابقة.

نلاحظ من خلال هذه النشاطات أن هناك تنوع في طبيعة الأسئلة المطروحة، فالأسئلة التابعة للسند الأول منها:

أسئلة تركز على التعليل و البحث في العلاقات التي تربط بين الأحداث، و استنتاج الأسباب وما ينتج عنها من آثار، كما في السؤال الأول.

أما الؤال الثاني و الثالث فهي تتعلق بتقرير وقائع حقيقية، عكس السؤال الخامس الذي يراد منه قراءة و تحليل أفكار عالم و مدى تأثيرها على الواقع الاقتصادي.

أما السؤال السادس فهو سؤال مقارن يقوم التلميذ بمقارنة مختلف الظواهر و الأحداث من حيث طبيعتها و نوعها و أسبابها و مميزاتها،...و غيرها.

كما نجد الأسئلة، تلك التي تبحث في العلاقات بين الأحداث، كما وارد في السؤال الأول للسند الثاني.

إن طرح مثل هذا النوع من الأسئلة على المتعلمين – و إن كانت مرتبطة بمواضيع معينة على اختلاف مجالات البرنامج الدراسي و مواضيعها– فهي تستهدف تنمية قدرات فكرية على مستوى عالي من خلال الدفع بالمتعلم إلى الملاحظة و القراءة بتمعن في الأحداث و الظواهر الحاصلة من حوله لفهمها و تحليلها، الواقع الاجتماعي و الاقتصادي الذي يعيش فيه و يحتك بعوامله بشكل يومي، أي تعليم المتعلم كيف يتجاوز بالمهارات التي يكتسبها نطاق المدة الدراسية المحدودة . خاصة وأنه مقبل على مرحلة التعليم العالي الذي يكون فيها في أمس الحاجة إلى هذه المهارات ليتمكن من التكيف مع طبيعة الدراسة في هذه المرحلة.

أما النشاط الثاني في هذا النموذج، يتمثل في إنجاز بحث، قد يكلف المتعلمين بإنجازه بشكل فردي أو في شكل مجموعات، ومن المهارات التي يستهدف تنميتها من خلال هذا النوع من الأنشطة فهي مهارات البحث العلمي، و استخدام الكتب، و تحرير التقارير أو العروض، و فيها تستثمر مهارات كتابية و تعبيرية و التدريب عليها على مستويات مختلفة من حيث التحكم في تقنيات التلخيص، و الصياغة، وبناء نص سليم لغويا.

4-3- النموذج الثالث: من كتاب الجغرافيا (سنة ثانية من التعليم الثانوي)[1]

المنهجية

توظيف معطيات إحصائية : إن المؤسسات العمومية من جماعات محلية ووزارات ومنظمات إقليمية وعالمية والمؤسسات الخاصة، تضع في متناول عموم الناس كلا أو بعضا من معلوماتها ومعطياتها الإحصائية المتعلقة بمجالات مختلفة كإحصاء السكان والمبادلات التجارية ومعطيات الطقس الخ ... كما تسمح مواقع على الانترنيت من الحصول على الكثير من من المعلومات والمعطيات العددية والاحصائية في شكلها الخام كجداول وأشكال بيانية متنوعة بالاضافة إلى إمكانية معالجتها عن طريق الإعلام الآلي، وبذلك يكون في متناول دارس الجغرافيا معطيات إحصائية متنوعة تساعد على الفهم والدراسة . **كيف يتم ذلك ؟**

يمكن تقديم ملاحظات عامة ذات دلالة انطلاقا من معطيات إحصائية من خلال أعداد بارزة، يتضمنها جدول مرتب في شكل خانات محددة . كما يمكن تمثيل تلك المعطيات في أشكال بيانية هادفة :

1 - تمثيل معطيات ثابتة

يتم التمثيل البياني لمعطيات إحصائية تخص وضعية ثابتة (مساحة قارة أو بلد .....) أو وضعية ترتبط بفترة زمانية معينة: شهر، سنة .. (كتعداد السكان والكثافة السكانية والإنتاج بواسطة الاشكال البيانية التالية:

- الاعمدة المتدرجة التي تعرض معطيات منتظمة متزايدة أو متناقصة تساعد على المقارنة بين المساحات أو الأعداد أو الأحجام ..... مثل التدرج في الكثافة السكانية لمجموعة ولايات.
- تمثيل المعطيات الاحصائية بواسطة دوائر نسبية تبرز نسبة كل عنصر بالنسبة للمجموعة تساعد على تحديد الظاهرة بمختلف جوانبها أو عناصرها البارزة .

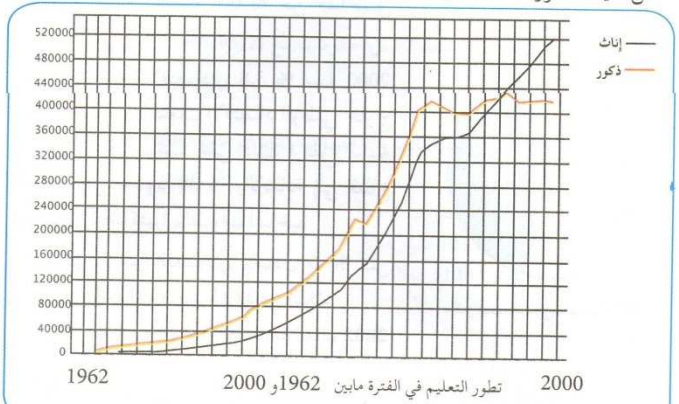
108

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتاب الجغرافيا،**السنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر**، 2009-2010، ص- ص108-111

2. تمثيل معطيات متغيرة

يتم تمثيل المعطيات التي تتصف بالتغير والتطور بالنسبة لظاهرة معينة وفق الاشكال التالية :

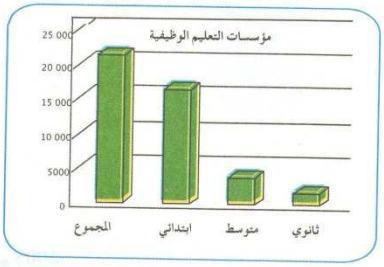
• تمثيل المعطيات الاحصائية بواسطة الخط أو الخطوط البيانية بشكل يصل بين معطيات على محورين أحدهما أفقي يمثل الزمن وثانيهما عمودي يمثل الكميات العددية (وحدة حساب محددة) يساعد الخط البياني على فهم أو تقديم الظاهرة من حيث تطورها .



تطور التعليم في الفترة مابين 1962و 2000

تمثيل المعطيات الاحصائية بواسطة أعمدة تكرارية

يتم تمثيل المعطيات الاحصائية بواسطة أعمدة منفصلة تساعد على فهم تطور الظاهرة بشكل منفصل من حيث العدد والزمان .

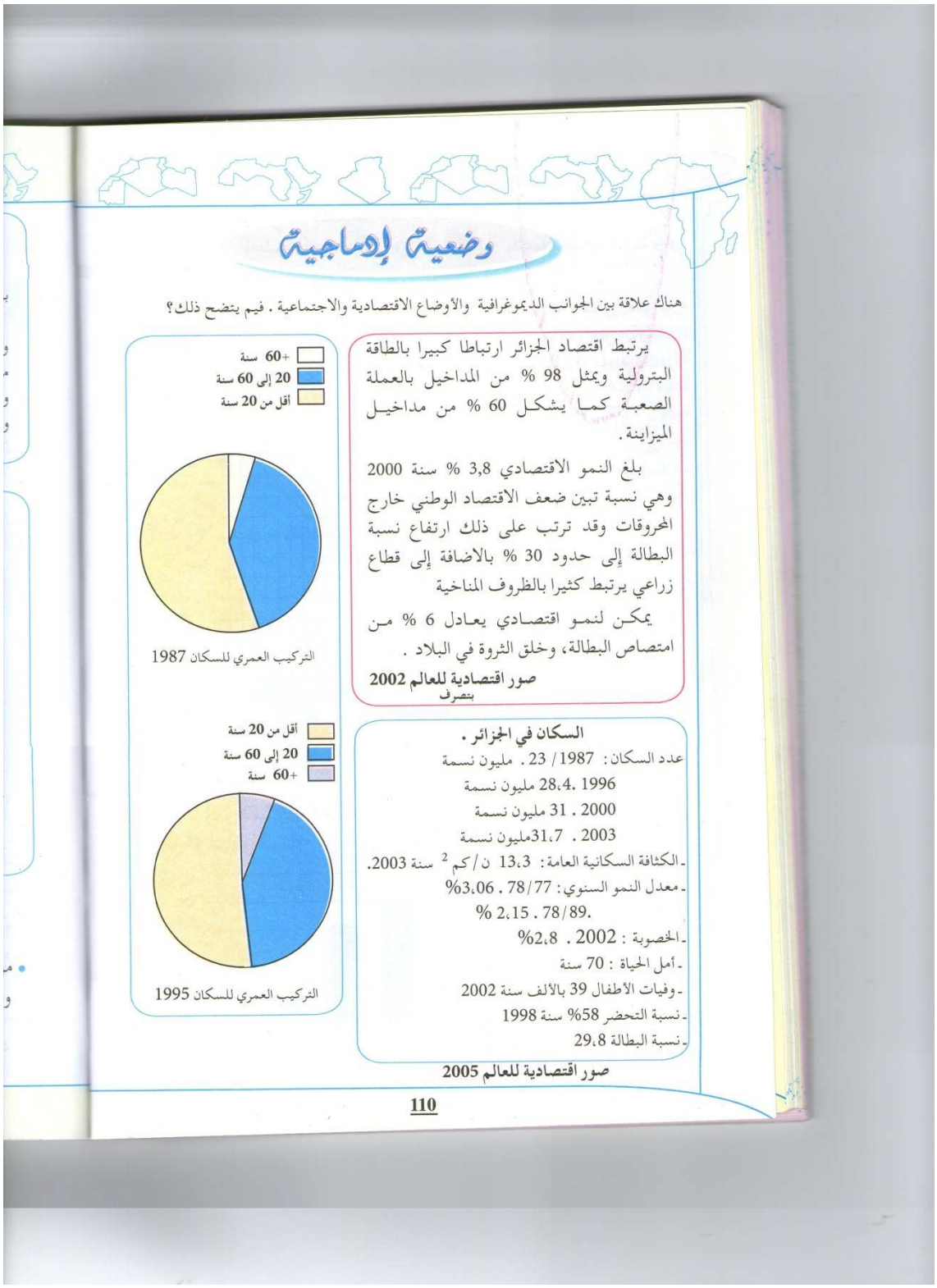


المصدر :

الأطلس العالمي للجزائر

المعهد الوطني للخرائط والاستشعار عن بعد .

109



وضعية إدماجية

هناك علاقة بين الجوانب الديموغرافية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية . فيم يتضح ذلك؟

يرتبط اقتصاد الجزائر ارتباطا كبيرا بالطاقة البترولية ويمثل 98 % من المداخيل بالعملة الصعبة كما يشكل 60 % من مداخيل الميزاينة .

بلغ النمو الاقتصادي 3,8 % سنة 2000 وهي نسبة تبين ضعف الاقتصاد الوطني خارج المحروقات وقد ترتب على ذلك ارتفاع نسبة البطالة إلى حدود 30 % بالاضافة إلى قطاع زراعي يرتبط كثيرا بالظروف المناخية

يمكن لنمو اقتصادي يعادل 6 % من امتصاص البطالة، وخلق الثروة في البلاد .

صور اقتصادية للعالم 2002
بتصرف

+60 سنة
20 إلى 60 سنة
أقل من 20 سنة

التركيب العمري للسكان 1987

أقل من 20 سنة
20 إلى 60 سنة
+60 سنة

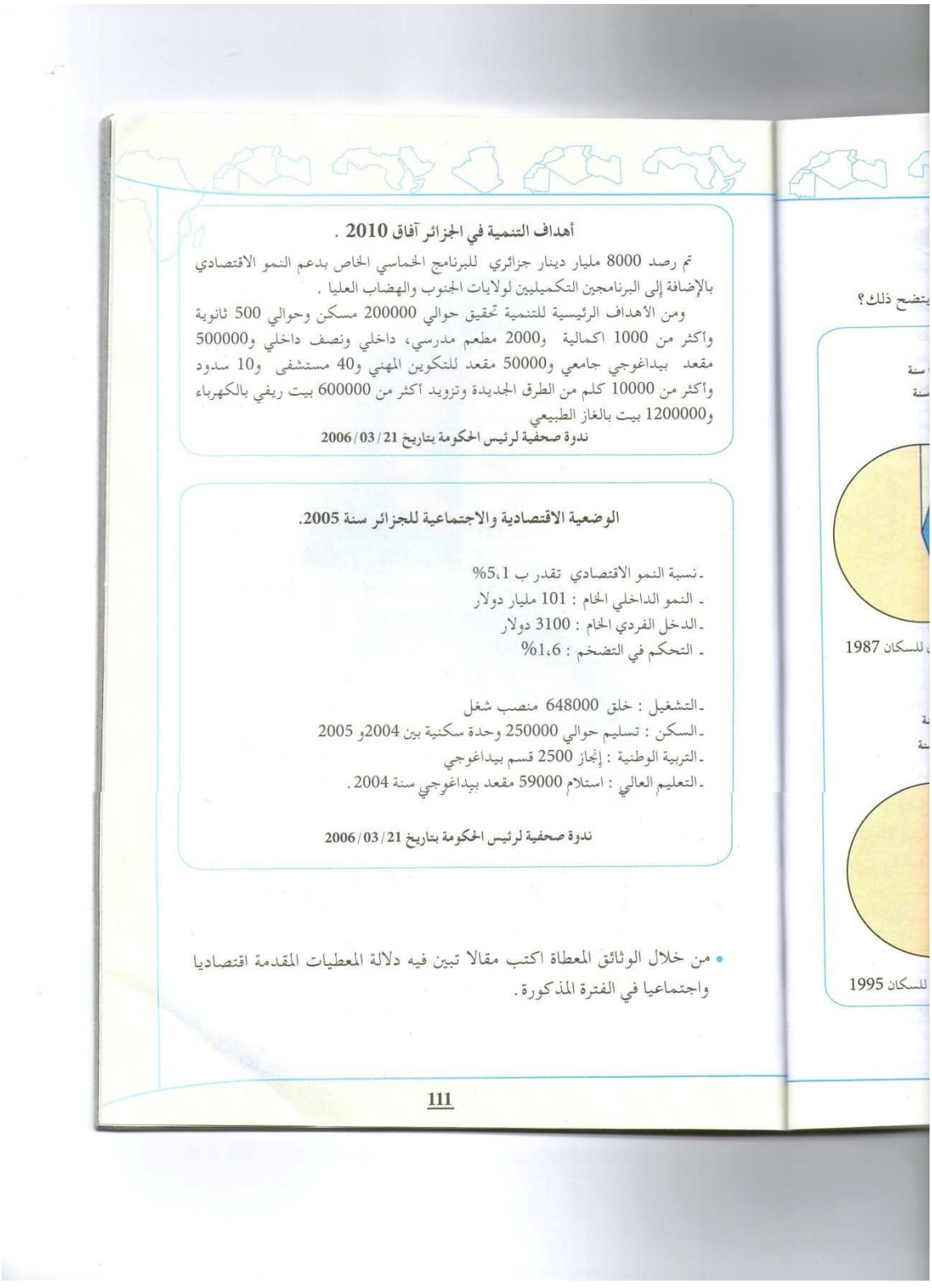
التركيب العمري للسكان 1995

السكان في الجزائر .

عدد السكان : 1987 / 23 . مليون نسمة
1996 .28،4 مليون نسمة
2000 . 31 مليون نسمة
2003 . 31،7مليون نسمة
- الكثافة السكانية العامة : 13،3 ن / كم ^{2} سنة 2003.
- معدل النمو السنوي : 77 / 78 . 3،06%
78/89. 2،15 %
- الخصوبة : 2002 . 2،8%
- أمل الحياة : 70 سنة
- وفيات الأطفال 39 بالألف سنة 2002
- نسبة التحضر 58% سنة 1998
- نسبة البطالة 29،8

صور اقتصادية للعالم 2005

110



أهداف التنمية في الجزائر آفاق 2010 .

تم رصد 8000 مليار دينار جزائري للبرنامج الخماسي الخاص بدعم النمو الاقتصادي بالإضافة إلى البرنامجين التكميليين لولايات الجنوب والهضاب العليا .

ومن الأهداف الرئيسية للتنمية تحقيق حوالي 200000 مسكن وحوالي 500 ثانوية وأكثر من 1000 اكمالية و2000 مطعم مدرسي، داخلي ونصف داخلي و500000 مقعد بيداغوجي جامعي و50000 مقعد للتكوين المهني و40 مستشفى و10 سدود وأكثر من 10000 كلم من الطرق الجديدة وتزويد أكثر من 600000 بيت ريفي بالكهرباء و1200000 بيت بالغاز الطبيعي

ندوة صحفية لرئيس الحكومة بتاريخ 21/03/2006

الوضعية الاقتصادية والاجتماعية للجزائر سنة 2005.

- نسبة النمو الاقتصادي تقدر ب 5،1%
- النمو الداخلي الخام : 101 مليار دولار
- الدخل الفردي الخام : 3100 دولار
- التحكم في التضخم : 1،6%

- التشغيل : خلق 648000 منصب شغل
- السكن : تسليم حوالي 250000 وحدة سكنية بين 2004و 2005
- التربية الوطنية : إنجاز 2500 قسم بيداغوجي
- التعليم العالي : استلام 59000 مقعد بيداغوجي سنة 2004 .

ندوة صحفية لرئيس الحكومة بتاريخ 21/03/2006

- من خلال الوثائق المعطاة اكتب مقالا تبين فيه دلالة المعطيات المقدمة اقتصاديا واجتماعيا في الفترة المذكورة.

111

النموذج الثالث مؤخوذ من كتاب مادة الجغرافيا لسنة الثانية من التعليم الثانوي، وقد وقع اختيارنا عليه لأنه يحتوي على نشاط منهجي يتدرب من خلاله المتعلم على توظيف معطيات إحصائية، من خلال تدريبه على قراءة البيانات من خلال تمثيلاتها البيانية من أعمدة ودوائر نسبية و منحنيات التي تتلخص فيها المعطيات بشكل عملي يسهل التعامل معها، حيث تعتبر من أهم الطرق التي تختصر بها المعطيات و البيانات لمختلف الظواهر الاجتماعية مثل تعداد السكان، مستويات نمو السكاني، المعطيات الاقتصادية و معدلات نموه...و غيرها من المعطيات، وعليه فإن تدريب المتعلم على قراءتها ذات أهمية بالغة إذ لا يقتصر عامل الاستفادة منها في المجال الدراسي فقط .

ومن حيث الوضعية الإدماجية المقترحة في هذا النشاط فهي ترتكز على قراءة معطيات إحصائية لكتابة مقالة لتحليل الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية للفترة الواردة في المعطيات الإحصائية المقدمة، وعليه نجد أن هذا النوع من الأنشطة تستهدف بالدرجة الأولى تنمية مهارات التحليل و التعليل لدى المتعلمين، و الوصول إلى درجة تسمح له بفهم الظواهر الاجتماعية و الاقتصادية من منطلقات و قواعد علمية سليمة، كما تستهدف مهارات التحرير و الكتابة لدى المتعلم.

ما يتضح لنا أن النشاطات المقدمة ليقوم المتعلم بإنجازها، و رغم أنها خاصة بمجال دراسي معين إلا أننا نلمس فيها تداخلا و تكاملا بين مختلف المواد الدراسية الأخرى. ففي هذا النشاط مثلا تداخل فيه الرياضيات من حيث تحويل المعطيات إلى أرقام و نسب مئوية و أشكال و رسومات، كما تتدخل اللغة من حيث العمل على بناء نص سليم لغويا من خلال توظيف القواعد اللغوية، و عليه ومن خلال نشاط واحد يمكن استهداف أكثر من تنمية و تطوير كفاءة واحدة لدى المتعلم.

4-4- النموذج الرابع[1]

المشروع الثاني

موضوع المشروع:

إعداد إضبارة عن عوامل النهضة العربية ومظاهرها وأهم أعلامها

مراحل الإنجاز	الأعمال المنجزة	الموارد
مرحلة الإعداد	– ذكر مبررات وأهداف اختيار الموضوع. – االتفويج وتوزيع المهام بين أعضاء الفوج. – منهجية البحث عن المراجع	**الموارد المعرفية :** – تنمية روح العمل الجماعي. – غرس روح البحث والدربة عليه – التحكم في كيفية استعمال المراجع والاستفادة منها. – توظيف المكتسبات الأدبية. – توظيف المكتسبات اللغوية.
مرحلة الإنجاز	– جمع النصوص والمراجع وتبويبها. – تبويب محتويات الموضوع. – إعداد ملفات خاصة بكل عنصر من عناصر الموضوع. – بناء شبكة تقييم – كتابة مسودة المشروع..	
مرحلة العرض الأولى	– عرض تقارير وأعمال كل عضو. – الربط بين العناصر وتنسيق الأعمال – التصحيح ووضع الصياغة النهائية	
مرحلة العرض النهائي والتقييم	– قيام مقرر الفوج بعرض العمل. – مناقشة أعمال كل فوج. – انتقاء أحسن الأعمال لتزويد المكتبة بها .	**الموارد المادية :** – أوراق للتسويد – أوراق للتبييض – صور الأعلام – كمبيوتر – أنترنت – أقراص مضغوطة – أقلام – المراجع التاريخية والأدبية – كتب تاريخ الأدب العربي الحديث.

[1]– وزارة التربية الوطنية، **اللغة العربية وآدابها:** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبتين: آداب وفلسفة، ولغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007، ص137.

موضوع المشروع:

إعداد إضبارة عن عوامل النهضة العربية ومظاهرها وأهم أعلامها:

ما يظهره لنا هذا الجدول أن مراحل إنجاز هذا المشروع مقسمة إلى أربع مراحل.

تتمثل المرحلة الأولى في مرحلة الإعداد، و يتم ذكر مبررات و أهداف اختيار الموضوع، وتنظيم الأفواج، و توزيع المهام على أعضاء الفوج، وخاصة توضيح منهجية البحث عن المراجع أي التعامل مع المراجع غير مدرسية .

تليها مرحلة ثانية، وهي مرحلة جمع النصوص و المراجع و تبويبها، و تبويب محتويات الموضوع و توجيه المتعلمين إلى طرق العمل وصولا إلى كتابة مسودة الموضوع.

أما من حيث الكفاءات المستهدفة من هتين المرحلتين حسب ما هو مذكور في الجدول تتمثل في تنمية روح العمل الجماعي، فالعمل على إنجاز المشروع يكون في شكل مجموعات يعمل فيها التلاميذ مع بعضهم البعض مما يفسح المجال لاكتساب مهارات التعلم التعاوني، إضافة إلى غرس روح البحث و الدربة عليه، و كيفية استعمال المراجع و الاستفادة منها، وتوظيف المكتسبات الأدبية و اللغوية في مرحلة كتابة مسودة المشروع.

هذا إلى جانب عدد آخر من الكفاءات التي تظهر لنا في المرحلة التالية من إنجاز المشروع "مرحلة العرض الأولى"أين يتم تنسيق العمل و عرض أعمال الأفواج مما يعني أن المتعلم وصل فيها إلى مرحلة عرض عمله أمام زملائه و شرح أفكاره وإقناع الآخر بوجهة نظره، خاصة وأن موضوع المشروع موضوع موحد لكل التلاميذ، وهنا يظهر كذلك عامل حسن اختيار المعلومات المناسبة للموضوع مقارنة بالآخر.

كما نلاحظ تعدد الوسائل المدية التي يفترض أن يستغلها المتعلم أثناء إنجازه للمشروع من كتب و مراجع و استعمال الكمبيوتر و الانترنت.

ما يمكننا أن نتوصل إليه من خلال عرض هذا النشاط أنه يمكن اعتباره صورة أولية يحتك بها المتعلم بطريقة الدراسة الجامعية القائمة على البحث و إنجاز البحوث، وإطلاعه على أساليب العمل الدراسي، لكن يبقى مدى فاعليتها مرهون بكيفية تطبيقها.

4-5- استنتاج عام:

ما نستنتجه من هذا العرض لنموذج طريقة تطبيق استراتيجيات التدريس المختلفة خلال الدرس، ومختلف النشاطات المقدمة للمتعلم ليقوم بإنجازها، أنها تعمل على إكساب المتعلم مختلف المهارات سوءا على مستوى مهارات التعلم الذاتي كما يظهر لنا من خلال إشراك المتعلم في تقديم الدرس بشكل فردي و إنجاز الوضعيات الإدماجية، و مهارات التعلم التعاوني من خلال المشاركة الجماعية للمتعلمين في الدرس، وإنجاز البحوث و المشاريع في شكل مجموعات، وذلك تحت إشراف المعلم، حتى و إن كان لم يصرح ببعض منها بشكل صريح ومباشر، و عد التصريح بها من جانب آخر قد يكون ذو أثر سلبي على مستوى تحقيق هذه الكفاءات، إذ نلاحظ أن ما يحدد من كفاءات خاص بالمجال و موضوع الدراسي.

ما نلاحظه أيضا من هذه النشاطات خاصة عندما تقدم كواجبات منزلية، فإنها تدعم مبدأ استقلالية المتعلم في الإنجاز، أي أنه يعمل على إتمامها معتمدا على نفسه مستغلا معارفه السابقة وما يتاح أمامه من مصادر للمعلومات.

الفصل الخامس:

تحليل الفرضيات

5-1- خصائص العينة

الجدول رقم (01) توزيع المبحوثين حسب الجنس:

الجنس	ت	%
ذكر	12	12
أنثى	88	88
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (01) توزيع المبحوثين حسب الجنس وتمثل نسبة الإناث أعلى نسبة وذلك بـــ 88%، مقابل 12% للذكور وهذا يعكس واقع غلبة عنصر الإناث كما لاحظناه من خلال إحصاءات عدد الذكور والإناث لسنة أولى في كلا القسمين (علوم إنسانية وعلوم اجتماعية) وقدرت بـــ 73.29% في قسم علوم إنسانية و74.29% في قسم العلوم الاجتماعية، ونسبة الذكور 26.21% و 25.71% على التوالي في القسمين.

الجدول رقم (02) توزيع المبحوثين حسب التخصص الدراسي

التخصص	ت	%
علوم اجتماعية	52	52
علوم إنسانية	48	48
المجموع	100	100

يمثل الجدول رقم (02) توزيع المبحوثين حسب التخصص الدراسي في الجامعة وتظهر لنا أن أعلى نسبة 52% في تخصص علوم اجتماعية و48% في تخصص علوم إنسانية.

الجدول رقم (03) توزيع المبحوثين حسب الشعبة الدراسية في المرحلة الثانوية

الشعبة	ت	%
أدأب وعلوم إنسانية	04	04
آداب وفلسفة	51	51
آداب ولغات أجنبية	21	21
علوم تجريبية	15	15
تسيير واقتصاد	09	09
المجموع	100	100

يظهر لنا الجدول رقم (03) توزيع المبحوثين حسب الشعبة الدراسية في المرحلة الثانوية لأفراد العينة، ونجد أن النسبة الأكبر 51% آداب وفلسفة تليها نسبة 21% آداب ولغات ثم علوم تجريبية بنسبة 15% ، و09% تسيير واقتصاد وأقل نسبة 04% آداب وعلوم إنسانية.

ما تبينه هذه الأرقام أنه طغت الشعب الأدبية على الشعب العلمية وهذا راجع إلى طبيعة التخصص في حد ذاته (علوم إنسانية واجتماعية).

الجدول رقم (04): توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم لمكتبة في المنزل

امتلاك مكتبة	ت	%
نعم	14	14
لا	86	86
بدون اجابة	–	–
المجموع	100	100

يمثل الجدول رقم (04): توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم لمكتبة في منازلهم وقد صرح 86% منهم أنه ليس لديهم مكتبة في المنزل مقابل 14% فقط ممن صرحوا أنه لديهم مكتبة في المنزل

غير أنه 78.57% منهم صرح أنه لا تحتوي على كتب في مجال تخصصهم مقابل 21.43% ممن صرحوا انه تحتوي على كتب في مجال تخصصهم أما المبحوثين الذين صرحوا أنه ليس لديهم مكتبة في المنزل، فإن 66.27% منهم صرحوا أنهم يكتفون بالمكتبة الجامعية لدراستهم وأنهم يستخدمون الانترنت في بعض الأحيان، أما 33.72% فقد صرحوا أنهم يعتمدون بشكل كبير على استخدام الانترنت إضافة إلى اشتراك في مكتبات أخرى مثل مكتبة دور الثقافة، والبلدية.

الجدول رقم (05) توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم للانترنت في المنزل:

امتلاك الانترنت	ت	%
نعم	29	29
لا	71	71
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (05) توزيع المبحوثين من حيث امتلاكهم للانترنت في المنزل حيث صرح 71% منهم أنهم لا يملكون انترنت في البيت، مقابل 29% منهم فقد صرحوا أنه لديهم انترنت في البيت.

5-2-تحليل جداول الفرضية الأولى

الجدول رقم (06): توزيع المبحوثين حسب حضور المحاضرات

حضور المحاضرات	ت	%
بشكل دائم ومنتظم	28	28
ليس بشكل دائم ومنتظم	57	57
لا أحضر المحاضرات	14	14
بدون إجابة	01	01
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم 06 توزيع المبحوثين حسب حضور المحاضرات، وتظهر لنا الأرقام المسجلة أن 57% من مجموع المبحوثين أنهم لا يحضرون إلى المحاضرات بشكل دائم ومنتظم، مقابل 28% ممن صرحوا أنهم يحضرون بشكل دائم ومنتظم، أما 14% فقد أكدوا أنهم لا يحضرون المحاضرات مطلقا.

ومن حيث الأسباب التي تؤدي إلى حضور المحاضرات فقد أكد ما نسبته 44.70% من مجموع المبحوثين الذين صرحوا أنهم يحضرون المحاضرات بشكل دائم أو بشكل غير دائم ومنتظم أنهم يحضرون لأنهم يستفيدون، إذ في كثير من الأحيان يشرح الأستاذ أفكار ومعلومات غير مدونة في الدرس، ويستفيدون منها أثناء الامتحان، كما بين بعضهم أن سماع الأستاذ وهو يملي المحاضرة يساعدهم على الحفظ واستذكار المعلومات بشكل أسرع، أما 38.82% من بقية المبحوثين فأكدوا أنه حضور المحاضرات من عدمه لا يفيدهم بشيء خاصة وأنه من الأساتذة من يشرح ما يمليه فقط دون أي إضافة كما أن الحضور غير إجباري.

أما الطلبة الذين صرحوا أنهم لا يحضرون المحاضرات فقد بينوا أنهم كانوا يحضرون المحاضرات قبل الامتحان، ولكن نظرا لعدم حصولهم على النتائج التي كانوا ينتظرونها ولم تكن جيدة، فقد امتنعوا من حضورها طالما أن الأستاذ لا يأخذ بعين الاعتبار التزامهم بالحضور.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن حضور الطالب إلى المحاضرات مرتبط بدرجة الاستفادة من حضورها، خاصة مع تخلصه من فكرة الإجبارية للحضور (كما هو الحال في الأعمال الموجهة)، كما أنّ هذه النتائج تبين لنا بالنسبة لكل الفئات أن الطالب لا يزال من جانب آخر يعتمد على ما يعطيه الأستاذ ويمليه في المحاضرة، والغائب ينقل عن زملائه، ولم يشر ولا مبحوث واحد إلى أنه يقوم بقراءات ومطالعات يمكن القول أنها تغنيه عن حضور المحاضرات، وعليه نجد أن الطالب لا يزال معتمدا ومرتبطا في دراسته على أستاذه أكثر من اعتماده على نفسه.

الجدول رقم (07) طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بصعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث

طريقة تقديم الدرس / صعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث	الشرح المباشر		الانطلاق من إشكالية		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	10	33.33	03	11.11	09	20.94	–	–	20	20
لا	9	30	02	7.5	07	16.27	–	–	20	20
أحيانا	11	36.67	20	74.07	27	62.79	–	–	58	58
بدون إجابة	–	–	02	7.5	–	–	–	–	02	02
المجموع	30	100	27	100	43	100	–	–	100	100

يبين لنا الجدول رقم (07) العلاقة بين الطريقة التي كان يدرس بها المتعلم (في المرحلة الثانوية) وعلاقتها بصعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث، وتظهر لنا النتائج أن 58% من أفراد العينة يواجهون بعض من الصعوبات وهي أعلى نسبة، تليها نسبة 20% لكل من المبحوثين الذين صرحوا بأنهم يواجهون صعوبات بشكل دائم في إتباع الخطوات المنهجية في البحث، وبنفس النسبة للذين صرحوا أنهم لا يواجهون أي صعوبة، وأقل نسبة 02% بدون إجابة.

ومن حيث طرق التدريس التي كانوا يدرسون بها نجد أعلى نسبة من الذين يعانون بعض من الصعوبات في إتباع الخطوات المنهجية في البحث 74.07% كانوا يدرسون بطريقة طرح الإشكالية، ثم نسبة 62.27% ممن كانت طرق تدريسهم تختلف من مادة لأخرى، وأقل نسبة 36.67% كانوا يدرسون عن طريق الشرح المباشر (الإلقاء)، أما بالنسبة للذين يعانون من صعوبات دائمة نجد أعلى نسبة 33.33% فدرسوا بطريقة الشرح المباشر، تليها نسبة 20.94% اختلفت طرق تدريسهم من مادة لأخرى، وأقل نسبة 11.11% فدرسوا بطريقة طرح الإشكال، أما المبحوثين الذين صرحوا أنهم لا يعانون من أي صعوبة فإن 30 % منهم درسوا بالطريقة المباشرة، تليها نسبة16.27% اختلفت طرق تدريسهم من مادة لأخرى، وأقل نسبة 7.5% فعن طريق طرح الإشكالية.

ما تبينه لنا هذه النتائج أن أعلى نسبة من المبحوثين يواجهون صعوبات في إتباع خطوات البحث وتتعلق هذه الصعوبات وبأعلى نسبة 53.84% بجمع المعلومات المناسبة لموضوع البحث، ثم صعوبة بناء خطة العمل وذلك بنسبة 24.35 %، وهذا النوع من الصعوبات تتعلق بأهم خطوتين في إنجاز أي عمل دراسي يتعلق بجمع المعلومات ووضع خطة معينة مبنية بشكل منطقي في جمع وتنظيم هذه المعلومات، ونلاحظ كذلك أن هذه الصعوبات متباينة في نسبها بين مختلف فئات المبحوثين حسب الطريقة التي تم تدريسهم بها.

ما نستنتجه من قراءة هذه المعطيات أنه رغم أن الطرق التدريسية المقترحة في مناهج التعليم[1] جعلت من اكتساب المهارات الأولية في البحث من أولوياتها، حيث أن الانطلاق من وضعية إشكالية يعني إشراك المتعلم في البحث عن حل المشكل القائم وذلك بالقراءة والتمعن في مختلف الوثائق المرتبطة بموضوع الدرس وبالتالي جعله متمكنا من خطوات البحث كتحديد نوع المشكل وبالتالي طبيعة المعلومات المطلوبة لحله (والتي غالبا ما تكون عبارة عن سندات مقدمة في الكتب المدرسية أو القيام ببعض التجارب حسب طبيعة المادة).

وعليه فإن تسجيل صعوبات البحث لدى الطلبة وبنسب عالية يشير وبشكل واضح إلى قصور في الطريقة التي اتبعها المعلمون لإكساب الطالب مهارات البحث الأساسية.

[1]- أنظر النماذج المقترحة ص ص127-141.

الجدول رقم (08): طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بتنمية التعرف على أنواع الأسئلة.

طريقة تقديم الدرس نوع الأسئلة التي طرحها الأستاذ في الامتحان	الشرح المباشر		الانطلاق من إشكالية		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
أسئلة مباشرة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أسئلة مباشرة	06	20	01	3.70	04	9.30	–	–	11	11
أسئلة فهم	05	16.67	06	22.23	12	27.9	–	–	23	23
مقالة	10	33.33	07	25.93	9	20.94	–	–	26	26
أسئلة تعتمد على الذاكرة	01	3.33	01	3.70	2	4.65	–	–	04	04
يختلف من مقياس لآخر	08	26.67	12	44.44	16	37.2	–	–	36	36
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	30	100	27	100	43	100	–	–	100	100

يظهر لنا الجدول رقم (08) العلاقة بين طريقة تقديم الدرس وعلاقتها بتنمية قدرة المتعلم على التعرف على أنواع الأسئلة المختلفة وذلك حسب ما طرح عليهم أثناء الامتحانات.

ونجد أن 36% من أفراد العينة صرحوا أن الأسئلة التي طرحت عليهم اختلفت من مقياس لآخر، ونسبة 26%، أن الأسئلة كانت أسئلة مقالة، أما نسبة 23% فاعتبروها أسئلة فهم ونسبة 11% اعتبروها أسئلة مباشرة، وأقل نسبة 4% فبينوا أنها كانت أسئلة تعتمد على الذاكرة.

ومن حيث توزيع، المبحوثين حسب طرق التدريس نجد أعلى نسبة ممن اعتبروها أسئلة اختلفت من مقياس لآخر أن 44.44% منهم كانوا يدرسون حسب طريقة حل المشكلات، وبنسبة أقل 37.2% ممن اختلفت طريقة تدريسهم من مادة لأخرى، ثم نسبة 26.7% فكانت طريقة تدريسهم تعتمد على الشرح المباشر، أما الذين اعتبروها أسئلة مقالية منهم 33.33% درسوا بالطريقة المباشرة، تليها نسبة 25.93% بطريقة طرح الإشكالية، ثم نسبة 20.94% ممن اختلفت طرق تدريسهم من مادة لأخرى، أما المبحوثين الذين اعتبروها أسئلة فهم نجد أعلى نسبة منهم اختلفت طرق تدريسهم من مادة لأخرى، ثم نسبة 22.23% ممن درسوا بطريقة حل المشكلات ونسبة 16.67% ممن درسوا بطريقة الشرح المباشر، وأقل النسب سجلت بالنسبة للذين اعتبروها أسئلة مباشرة، حيث أن 20 % منهم درسوا بطريقة الشرح المباشر، و9.30% ممن اختلفت طرق تدريسهم من مادة لأخرى، وأقل نسبة 30% تم تدريسهم بطريقة حل المشكلات.

إنّ هذا التضارب في تحديد نوع الأسئلة التي طرحت في الامتحان يدل على عدم تحكم الطالب في التعرف على أنواعها المختلفة " و فهم السؤال يعتبر نصف الجواب" خاصة وأن أفراد العينة هم من نفس التخصص الدارسي (حسب القسمين اللذان شملتهما العينة)، وأنه على الأقل فيها يخص الأستاذ المحاضر هو أستاذ واحد، وأنه طرح نفس السؤال على كل طلبة الدفعة، والعلاقة مع طريقة التدريس تظهر لنا خاصة في استخدام أسلوب "طرح المشكلات"، لأن بناء أو سيرورة الدرس يكون عبارة على "تساؤلات تطرح حول موضوع معين (موضوع الدرس) وبالتالي فإنه يمكن استخدام مختلف أنواع الأسئلة لإيجاد الحلول المناسبة من خلال عملية البحث في المعلومات من طرف الطلبة، ورغم ذلك نجد أن قدرة الطالب على تحديد نوع السؤال ضعيفة وهذا ما يشير مرة أخرى على وجود خلل في تنمية هذه القدرة لدى الطالب من خلال كيفية تطبيق طرق التدريس المتبعة، خاصة بالنسبة للطلبة الذين صرحوا أنه معلميهم في الثانوية كانوا يستعملون طريقة طرح الإشكالات في التدريس.

الجدول رقم (09): استخدام المراجع غير مدرسية وعلاقتها باكتساب مهارة البحث

استخدام مراجعة غير مدرسية صعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث	نعم		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	06	30	07	35	07	35	–	–	20	20
لا	08	40	04	20	08	40	–	–	20	20
أحيانا	16	50	18	62.07	24	61.54	–	–	58	58
بدون إجابة	02	6.26	–	–	–	–	–	–	02	02
المجموع	32	100	29	100	39	100	–	–	100	100

يبين لنا للجدول رقم (09) العلاقة بين استخدام المراجع غير مدرسية وصعوبة إتباع الخطوات المنهجية في البحث لدى المتعلم، وتوضح لنا المعطيات أن 58% من أفراد العينة يواجهون بعض المشكلات في إتباع الخطوات المنهجية في عملية البحث وهي أعلى نسبة مقارنة بالمبحوثين الذين يعانون من صعوبات دائمة وتقدر بـــ 20% وبنفس النسبة للمبحوثين الذين لا يواجهون أي صعوبة تذكر في إتباع الخطوات المنهجية في البحث.

و بالمواضبة في الإتجاه العام نلاحظ ، من حيث استخدام المراجع الغير المدرسية فنجد أعلى نسبة ممن يواجهون بعض الصعوبات 62.07% يكونوا يستخدمون أي مراجع غير مدرسية، وبنسبة

قريبة 61.54% ممن كانوا يستخدمونها في بعض الأحيان وبأقل نسبة 50% فقد كانوا يستخدمون مراجع غير مدرسية في دراستهم، أما بالنسبة للمبحوثين الذين يعانون من صعوبات دائمة في عملية البحث فنجد أن نسبة الذين لم يستخدموا أي مراجع غير مدرسية والذين كانوا يستخدمونها تقدر بـــ 35% لكلا الفئتين وبأقل نسبة مقارنة بهما 30% للذين يستخدمون الكتب بشكل دائم، والذين يستخدمونها أحيانا، و20% ممن لم يستخدموا أي كتب غير مدرسية في دراستهم في المرحلة الثانوية .

ما نستنتجه من هذه المعطيات أنه على الرغم من محاولة تعويد الطالب على البحث من خلال استعمال الكتب غير مدرسية في العملية إلاّ أنّ الأرقام المسجلة تشير إلى أنه هناك من الطلبة من يواجهون صعوبة في عملية البحث رغم محاولة تعويدهم على استخدام الكتب ،ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة الكتاب في حدّ ذاته، إذا المعلومات في الكتاب المدرسي محدودة وتفي بالغرض، أما في الكتب في المرحلة الجامعية فإن المعلومات والرصيد المعرفي الذي يتعامل معه الطالب بشكل مباشر غير محدود، وهذا الحجم من المعلومات قد يشكل في جانب منه صعوبة في التعامل معها ومحاولة حصرها، مما يشكل له صعوبة في عملية البحث.

الجدول رقم (10): استخدام الكتب غير المدرسية وعلاقتها بمهارة استخدام الكتب والمراجع.

استخدام الكتب غير المدرسية / صعوبة استخدام الكتب والمراجع	نعم		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	05	15.63	07	24.13	03	7.7	–	–	15	15
لا	08	25	09	31.04	07	17.94	–	–	24	24
في بعض الأحيان	19	59.37	13	44.83	29	74.36	–	–	61	61
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	32	100	29	100	39	100	–	–	100	100

يبين لنا الجدول رقم (10) العلاقة بين استخدام الكتب غير المدرسية وصعوبة استخدام الكتب والمراجع، وتبين لنا المعطيات أن 61% من المبحوثين يواجهون بعض الصعوبات في استخدام الكتب والمراجع في المرحلة الجامعية وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالذين بينوا أنهم لا يعانون من أي صعوبة في استخدام الكتب 24% ، وبنسبة أقل 15% للذين يعلنون بشكل دائم من هذه الصعوبات.

ومن حيث توزيعهم على استخدامهم للكتب والمراجع نجد أن 74.36% من الذين يعانون من بعض الصعوبات في استخدام الكتب، كانوا يستخدمون مراجع غير مدرسية في بعض المواد تليها نسبة 59.37% للذين كانوا يستخدمون الكتب بشكل دائم، وأقل نسبة 44.83% للمبحوثين الذين لم يكونوا

يستخدمونها، أما المبحوثين اللذين لا يعانون من صعوبات نجد أعلى نسبة لم يكونوا يستخدمون أي مراجع بنسبة 31.04% ، ثم نسبة 25% للذين يستخدمون الكتب بشكل دائم، و17.94% نسبة الذين كانوا يستخدمونها في بعض المواد، أما المبحوثين الذين يواجهون صعوبات دائمة فإن 24.13% لم يكونوا يستخدمون أي كتب غير مدرسية، تليها نسبة 15.63% كانوا يستخدمون هذه الكتب وأقل نسبة 7.7% كانوا يستعملونها في بعض المواد.

ومن حيث طبيعة الصعوبات التي تواجه الطلبة في هذه المرحلة في استعمال الكتب نجد أن 30.26% صرحوا انه تواجههم صعوبة في إيجاد معلومات مطابقة لعنوان البحث الذي يقوم بإنجازه، وبنسبة 23.28% يحددون هذه الصعوبات في فهم بعض المصطلحات والمفاهيم المتعلقة بالتخصص الدراسي خاصة منها المترجمة. أما 22.36% صعوبتهم تتمثل في عدم معرفتهم بطريقة إنجاز البحوث وعدم توجيههم إلى الطريقة الصحيحة، أما 13.15% فيجدون صعوبة في انتقاء المعلومات المناسبة لموضوع البحث من كثرتها وتشابهها في المعنى واختلافها من حيث المصطلحات المستخدمة.

ما تبينه لنا النتائج المسجلة، نجد أن معظم الطلبة يعانون من صعوبة في استخدام الكتب والمراجع، ومن حيث طبيعة هذه الصعوبات نجدها ذات علاقة مباشرة بالمجال الدراسي أي التخصص أكثر من علاقتها فيما إذا كان قد استخدم كتب غير مدرسية من قبل، فالكتب المدرسية معدة حسب برنامج دراسي محدود، والمعلومة فيه جاهزة حسب ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه.

الجدول رقم (11): استخدام المراجع غير المدرسية وعلاقتها بمهارة اختيار مصادر المعلومات

استخدام مراجع غير المدرسية أنواع المراجع التي يختارها الطالب	في كل المواد		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المراجع الأساسية حسب المقياس	20	62.5	16	55.18	28	71.79	/	/	64	64
المراجع الثانوية مقالات مذكرات	02	6.26	/	/	03	7.69	/	/	05	05
الأنترنت	05	15.62	05	17.24	03	7.69	/	/	13	13
مختلف المصادر المذكورة	05	15.62	08	27.58	05	12.83	/	/	18	18
بدون إجابة	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
المجموع	32	100	29	100	39	100	/	/	100	100

يبين لنا الجدول رقم (11) العلاقة بين استخدام الكتب والمراجع غير المدرسية في مرحلة الثانوية وأنواع المصادر المعلوماتية التي يختارها الطالب في دراسته.

ونجد أنّ أعلى نسبة 64 % يعتمدون على المراجع الأساسية حسب المقياس، تليها نسبة 18% من المبحوثين الذين يستعملون مختلف المصادر المذكورة (مراجع أساسية، أنترنت، المراجع الثانوية) ثم نسبة 13% للمبحوثين اللذين يستخدمون الأنترنت، وأقل النسب 05% للذين يعتمدون على المراجع الثانوية.

ومن حيث استخدامهم للمراجع الغير مدرسية في المرحلة الثانوية نجد أن 71.79% من الذين يستخدمون المراجع الأساسية كانوا يستعملون الكتب غير مدرسية في بعض المواد، تليها نسبة

62.5% من الذين صرحوا أنهم كانوا يستخدمون الكتب غير المدرسية في كل المواد، وأقل نسبة مقارنة بالنسب السابقة 55.18% فهم لم يكونوا يستخدمونها أما نسبة المبحوثين الذين يستخدمون مختلف مصادر المعلومات فتوزعت نسبهم من حيث استخدامهم للمراجع غير مدرسية نجد أعلى نسبة 27.58% لم يكونوا يستخدمونها تليها نسبة 15.62% للذين كانوا يستخدمونها بشكل دائم، وأقل النسب 12.83% للمبحوثين الذين كانوا يستخدمون المراجع غير المدرسية في بعض المواد، أما بالنسبة للمبحوثين الذين يستخدمون الانترنت نجد أن 27.24% منهم لم يكونوا يستعملون مراجع غير مدرسية، تليها نسبة 15.62% ممن كانوا يستخدمون مراجع غير مدرسية بشكل دائم، أما أقل نسبة 67.69% فقد كانوا يستخدمونها في بعض المواد فقط، وأقل النسب 7.69% فقد كانوا يستخدمونها في بعض المواد فقط، وأقل النسب سجلت لدى المبحوثين الذين يعتمدون المراجع الثانوية حيث أن 7.69% كانوا يستخدمون كتب غير مدرسية في بعض المواد ونسبة 6.26% كانوا يستخدمون كتب غير مدرسية بشكل دائم.

أما من حيث الأسباب التي تؤدي إلى هذه الاختيارات فقد بين 65.52% ممن يعتمدون المراجع الأساسية أنهم عندما كانوا يستعملون المراجع غير المدرسية فإن عنوان الكتاب يكون متخصص حسب موضوع البحث، إضافة إلى أن المعلومات المحتواة فيه تتمتع بالمصداقية، أما بالنسبة للطلبة الذين يستعملون مختلف المصادر نجد أن 83.33% منهم فبينوا أن أهم هدف لهم هو إنهاء البحث في أقل وقت ممكن بغض النظر عن المصدر، أما الذين يستعملون الانترنت فإن 61.53% فهم يحضرون بحوث جاهزة، أما 23.07% فهم يلجئون إلى الانترنت لإعداد المراجع أما المبحوثين الذين يستخدمون المذكرات والمقالات فلأنها تشبه البحوث ويسهل النقل عنها خاصة توثيق المراجع والتهميش.

من خلال هذه النتائج نستنتج أن تعويد المتعلم على استخدام الكتب غير المدرسية له تأثير واضح على قدرة الطالب على اختيار المراجع الأساسية في دراسته وتنمية رصيده المعرفي بشكل صحيح، إضافة إلى الدور الذي يلعبه الأستاذ في توجيه الطلبة إلى عناوين المراجع التي يستخدمونها مما يسهل على الطالب عملية البحث، كما أن الهدف الذي رسمه الطالب لنفسه له دور محوري في توجيه نفسه نحو طبيعة المصادر ومدى تحقيقها للهدف الذي رسمه كما هو موضح في أسباب اختيار المراجع.

الجدول رقم (12): استخدام الانترنت وعلاقتها باختيار مصادر المعلومات من الإنترنت.

استخدام الانترنت / نوع المصادر المنقولة عنها	نعم		لا		أحيانا		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
دراسات علمية	19	47.5	–	–	20	41.66	–	–	39	39
مصادر غير موثقة	01	2.5	02	16.67	–	–	–	–	03	03
مقالات علمية موثقة	08	20	01	8.33	12	25	–	–	21	21
بحوث جاهزة	10	25	01	8.33	12	25	–	–	23	23
غيرها	02	05	–	–	02	4.17	–	–	04	04
بدون إجابة	–	–	08	66.67	02	4.17	–	–	10	10
المجموع	40	100	12	100	48	100	–	–	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (12) العلاقة بين استخدام الانترنت واختيار المصادر المنقول عنها من الانترنت، وتظهر لنا النتائج المجدولة أن أعلى نسبة من المبحوثين 39% ينقلون عن دراسات علمية، تليها نسبة 23% من المبحوثين الذين ينقلون بحوث جاهزة ونسبة 21% فينقلون عن مقالات موثقة، تليها نسبة 10% بدون إجابة واقل النسب 4% للمبحوثين الذين ينقلون عن مصادر أخرى غير التي ذكرناها والمتمثلة في مواقع تحميل الكتب الالكترونية وعما إذا كان المبحوثين تعودوا استعمال الانترنت في مرحلة سابقة فنلاحظ أن أعلى النسب سجلت بالنسبة للذين ينقلون عن دراسات علمية

وذلك بنسبة 17.5% تعودوا استخدام الانترنت وبنسبة 41.66% يستعملونها من حين لآخر، أما المبحوثين الذين ينقلون بحوث جاهزة فنجد 25% تعودوا استخدام الانترنت، وبنفس النسبة 25% للذين كانوا يستخدمونها أحيانا، وأقل نسبة 8.33% فلم يكونوا يستعملون الانترنت، أما المبحوثين الذين ينقلون عن مقالات علمية موثقة فنجد أن أعلى نسبة بينهم 25% كانوا يستخدمون الانترنت، وبأقل النسب 8.33% لم يسبق لهم استعمال الانترنت.

تبين لنا هذه النتائج أن أغلبية المبحوثين تعودوا على استعمال الأنترنت أو يستخدمونها في بعض الأحيان، ومن حيث نوع المصادر المنقول عنها نجد أن نسبة من أفراد العينة ينقلون عن مصادر موثوقة، سواء دراسات علمية أو مقالات، وهي ذات مصداقية في المعلومة ومتجددة وهذا يشير إلى وعي الطالب ودرايته بمدى أهمية انتقاء مصادر معلوماتية ذات مصدر معلوم حتى يتمكن من بناء معارفه بثقة، رغم تصريح البعض أنهم يلجؤون إلى نقل البحوث الجاهزة "لقلة المراجع".

وهذه النتيجة تبين لنا أن الطالب قد استفاد من خلال المرحلة السابقة (الثانوية) في التعامل مع مصادر الأنترنت، وبأنه أصبح قادرا على الانتقاء ما يناسبه في دراسته وإنجاز أعمال مقبولة.

الجدول رقم (13): إنجاز الوضعية الإدماجية وعلاقتها باكتساب مهارة كتابة البحوث

انجاز الوضعية الإدماجية / كتابة البحوث	نعم		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تلخيص المعلومات	29	65.90	10	52.64	22	59.47	–	–	61	61
تحليل المعلومات	02	4.46	01	5.26	05	13.51	–	–	08	08
إعادة الصياغة	07	15.90	05	26.32	05	13.51	–	–	17	17
النقل الحرفي المعلومات من الكتاب	06	13.65	03	15.78	05	13.51	–	–	14	14
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	44	100	19	100	37	100	–	–	100	100

يظهر لنا الجدول رقم (13) العلاقة بين إنجاز الوضعية الإدماجية واكتساب المتعلم لمهارة كتابة البحوث، ومن قراءة المعطيات نجد أن أعلى نسبة من المبحوثين 61% يعتمدون على تلخيص المعلومات في كتابة البحوث، وتليها بنسبة 17% ممن يعتمدون على إعادة صياغة المعلومة وهي نسبة صغيرة مقارنة بالأولى، و14% من المبحوثين فهم يعملون على النقل الحرفي للمعلومات من الكتاب، وأقل نسبة 8% يعتمدون على تحليل المعلومات.

وتتوزع هذه النسب حسب ما إذا كان المبحوثين ينجزون الوضعيات الإدماجية في المرحلة الثانوية نجد أن 65.90% من المبحوثين الذين يلخصون المعلومات كانوا ينجزون الوضعية الإدماجية وتليها نسبة 59.47% ممن بينوا أنهم ينجزونها في بعض المواد فقط، و52.64% لم يكونوا ينجزون الوضعية الإدماجية، أما المبحوثين الذين يعيدون صياغة المعلومات فإن 26.32% لم يكونوا ينجزون الوضعية الإدماجية، و15.90% فهم كانوا ينجزونها، وأقل نسبة 13.51% فهم كانوا ينجزون الوضعية الإدماجية في بعض المواد، والمبحوثين الذين تعودوا النقل الحرفي للمعلومات فنجد أن 15.78% لم يكونوا ينجزون وضعيات إدماجية، و13.65% كانوا يفعلون ذلك، و13.51% كانوا ينجزونها في بعض المواد، وأقل النسب سجلت للمبحوثين الذين يعتمدون على تحليل المعلومات في كتابة البحوث بين 13.51 منهم أنهم ينجزون الوضعية الإدماجية في بعض المواد، أما 5.26 % فهم لم يكونوا ينجزونها، وأقل نسبة 4.46% فهم كانوا ينجزون الوضعية الإدماجية.

ما تبينه هذه المعطيات أن أعلى النسب من المبحوثين كانوا ينجزون الوضعيات الإدماجية إما في كل المواد أو في بعض المواد، وأن أعلى النسب كذلك يعتمدون على تقنية التلخيص في كتابة البحوث وهذا يشير إلى تحكم الطالب في هذه التقنية، إضافة إلى تقنية إعادة الصياغة وهما مهارتان أساسيتان في عملية الكتابة، غير أن مهارة التحليل تظل محدودة لدى الطلبة رغم أهميتها وأنها من أهم ما يستهدف تنميته لدى المتعلم من خلال تطبيق الوضعيات الإدماجية التي يعتمد عليها على جانبين:

الأول مكتسباته القبلية أو السابقة، من جانب آخر السندات التي تقترح على المتعلم استعمالها لبناء الوضعية وتختلف من مادة إلى أخرى حسب طبيعتها، ففي المجال الأدبي مثلا نستهدف استثمار القدرات اللغوية، وفي الجغرافيا مثلا فتعتمد على تحليل البيانات المقدمة، أو الاعتماد على بعض التجارب في المواد العلمية (فيزياء، علوم) لكتابة الملاحظات والاستنتاجات والنتائج المتوصل إليها، كل هذه الممارسات في إطار وضعيات إدماجية في مختلف المواد تسمح للمتعلم باكتساب جملة من المهارات الضرورية ولا تقتصر فقط على مهارة الكتابة وإنما كذلك القراءة بتمعن، النقد، التحليل، الربط، الاستنتاج... وغيرها.

الجدول رقم (14): توزيع المبحوثين حسب طريقة إعداد عرض البحث

إعداد عرض البحث	ت	%
قراءة البحث كما كتب	37	37
إعداد ملخص البحث	53	53
طريقة أخرى	10	10
بدون إجابة	0	0
المجموع	100	100

يبين لنا هذا الجدول توزيع المبحوثين من حيث الطريقة التي يعدون لها عرض البحث، وتبين لنا ما يلي:

أن 53% يقومون بإعداد ملخص لعرض البحث، وأن 37% فهم يقومون بقراءته مباشرة كما كتب، في حين أن 10% يتبعون طريقة أخرى وصرح 60 % منهم أنهم يقومون بقراءة البحث ثم الشرح، أما 40% فبينوا أن بحوث أخيرة ولا يكفي الوقت لعرضها.

ما أردنا توضيحه من هذا العرض لهذه الأرقام، درجة الثقة التي يتمتع بها الطالب في عرض أعماله ومدى تحكمه في المعلومات التي يقوم بجمعها وتنظيمها من خلال عمله، فإعداد ملخص للبحث يعني ذكر العناصر الأساسية فقط من البحث ثم يتم التوسع فيها بالشرح والتحليل وهذا يشير إلى أن الطالب متحكم في المعلومات وفي نفس الوقت في قدرته على عرض أفكاره بكل ثقة.

أما قراءة البحث كما هو مكتوب فهذا يبين إما خوف الطالب من العرض وخاصة الوقوع في الأخطاء أو عدم استيعابه لما نقله من معلومات وبالتالي إعطاءها كما حضرها وهذا يؤثر على درجة

الطالب في ثقته في نفسه، أما المبحوثين الذين يعتمدون طريقة القراءة والشرح في نفس الوقت وكما أضافوا في تعليقهم أنهم يودون عرض البحث بأفضل طريقة، ومن أجل استفادة الجميع، وهذا يدل على وعي منهم بضرورة إيصال الرسالة المعرفية بكل أمانة لزملائهم.

وبالتالي نجد أن النسبة الأكبر من الطلبة يتمتعون بقدر من الثقة في النفس والرغبة في الاستفادة وإفادة غيرهم من خلال الأعمال الدراسية التي يقومون بإنجازها.

الجدول رقم (15): إنجاز الوضعية الإدماجية وعلاقتها بالتعرف على أنواع الأسئلة

إنجاز الوضعية الإدماجية / نوع الأسئلة المطروحة في الامتحان	نعم		لا		أحيانا		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
أسئلة مباشرة	05	11.36	03	15.78	03	8.10	–	–	11	11
أسئلة فهم	08	18.18	04	21.06	11	29.73	–	–	23	23
مقالة	13	29.54	04	21.06	09	24.33	–	–	26	26
أسئلة تعتمد على الذاكرة	01	2.28	01	5.26	02	5.40	–	–	04	04
اختلفت من مقياس لآخر	17	38.64	07	36.84	12	32.44	–	–	36	36
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
المجموع	44	100	19	100	37	100	–	–	100	100

يبين الجدول رقم (15) العلاقة بين إنجاز الوضعية الإدماجية بالتعرف على أنواع الأسئلة، ذلك أن الوضعية الإدماجية بعد عرض لمجموعة من السندات تتبع بسؤال واضح ومحدد وللإجابة عنه يتم الاعتماد على تلك السندات ومكتسبات المتعلم القبلية (كما يشار إليها).

وتظهر لنا الأرقام المجدولة أن 36% من المبحوثين صرحوا أن الأسئلة المطروحة عليهم اختلفت من مادة لأخرى، ونسبة 26% اعتبروها أسئلة مقالة، أما نسبة 23% من المبحوثين اعتبروها أسئلة فهم، ونسبة 11% اعتبروها أسئلة مباشرة، وأقل نسبة 04% فيرون أنها كانت أسئلة تعتمد على

الذاكرة، ومن حيث إنجازهم للوضعية الإدماجية نجد أن النسب متقاربة بين المبحوثين الذين صرحوا أن أسئلة الامتحانات اختلفت من مقياس لآخر وقدرت بـــ 38% للذين كانوا ينجزون الوضعية الإدماجية، ثم بنسبة 36.84% من المبحوثين الذين لم يكونوا ينجزونها، وبنسبة 32.44% للمبحوثين الذين كانوا ينجزونها أحيانا، أما أفراد العينة الذين اعتبروها أسئلة مقالة نجد أن 29.54% كانوا ينجزون الوضعية الإدماجية، ونسبة 24.33% صرحوا أنهم كانوا ينجزونها في بعض المواد، و21.06% لم يكونوا ينجزون الوضعية الإدماجية والمبحوثين الذين اعتبروها أسئلة فهم نجد أعلى نسبة بينهم 29.73% كانوا ينجزونها في بعض المواد تليها نسبة 21.06% صرحوا أنهم لم يكونوا ينجزونها و 18.18% كانوا ينجزونها. وأقل النسب سجلت بالنسبة للمبحوثين الذين اعتبروها أسئلة مباشرة إذ صرح 15.78% أنهم لم يكونوا ينجزون الوضعية الإدماجية ثم نسبة 11.36% كانوا ينجزونها، مقابل 8.10% ممن كانوا ينجزونها في بعض الأحيان.

ما تبينه هذه النتائج أن أعلى نسبة من المبحوثين قد بينوا أن الأسئلة التي طرحت عليهم اختلفت من مقياس لآخر مقابل نسب أقل ممن صنفوا هذه الأسئلة في إطار نوع واحد ومحدد، وهذا يشيرإلى قصور لدى المتعلم في التعرف على مختلف أنواع الأسئلة مما يؤدي به أن يحيد عن الإجابة الصحيحة وهذا ما يؤثر بشكل مباشر على نتائجه الدراسية.

الجدول رقم (16): توزيع المبحوثين حسب نوع الأسئلة المفضلة لديهم للإجابة عنها .

نوع السؤال المفضل	ت	%
أسئلة مباشرة	39	39
أسئلة فهم	38	38
مقالة	09	09
أسئلة تعتمد على الذاكرة	07	07
بدون إجابة	07	07
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (16) توزيع المبحوثين حسب نوع الأسئلة التي يفضلون أن تطرح عليهم أثناء الامتحان ونجد أعلى نسبة 39% من المبحوثين يفضلون الأسئلة المباشرة، و38% يفضلون أسئلة تعتمد على الفهم، وهما أعلى نسبتان، وبنسب أقل، 09% للمبحوثين الذين يفضلون أسئلة مقالة، أما الذين يفضلون أسئلة تعتمد على الذاكرة فتقدر بـــ 07%، وبنفس النسبة للذين لم يجيبوا على هذا السؤال.

أما سبب تفضيل نوع على نوع آخر من الأسئلة فقد تباين ردود المبحوثين، حيث اعتبر 58.97% من اللذين يفضلون الأسئلة المباشرة أنها سهلة وواضحة وليست في حاجة إلى تأويل لفهم المطلوب، أما المبحوثين الذين يفضلون أسئلة تعتمد على الفهم نجد أن 31.57% منهم يعتقدون أنها تتسم بالموضوعية أما 26.31% فيرون أنها في متناول الجميع والكل يستطيع الإجابة عليها، في حين أن 15.78% يرى أنها تعتمد على استيعاب المعلومات وفهمها، ليتفق معظمهم على أنها ليست بحاجة إلى الحفظ والاستذكار.

أما 88.88% ممن يفضلون المقالة لأن هذا النوع من الأسئلة يسمح –حسب رأيهم– "بحرية التعبير، وأن الطالب يمكن له أن يجيب بشتى الطرق شريطة ألا يخرج عن الموضوع أما المبحوثين الذين يفضلون الأسئلة التي تعتمد على الذاكرة، فكانت إجابتهم واضحة "أنهم يستطيعون الحفظ".

ما توضحه هذه الإجابات أن لكل طالب طريقة خاصة يتبعها في دراسته، واعتماده على طريقة واحدة قد تشكل له عائقا في تقدمه الدراسي، وبالتالي تعتبر نقطة ضعف يعاني منها الطالب، إذ لن "يحالفه الحظ" (إن صح التعبير) أن تكون طبيعة الأسئلة التي تطرح في الامتحان حسب ما هو مستعد له، خاصة وأنه المعيار الوحيد الذي يعتمد عليه في التقييم والتقدم الدراسي، وبالتالي نجد أن الطالب لم يكتسب طرق عمل واستراتيجيات متنوعة ليعتمد عليها في دراسته، وهذه المحدودية في طرق الدراسة قد تؤدي به إلى نتائج سلبية على مستوى تحصيله وتقدمه الدراسي.

الجدول رقم (17): توزيع المبحوثين حسب استخدام المذكرات (كراس الدروس) إذا سمح بذلك في الامتحان.

استخدام المذكرات	ت	%
نعم	18	18
لا	30	30
حسب صعوبة السؤال	48	48
بدون إجابة	04	04
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (17) توزيع المبحوثين من حيث إقبالهم على استخدام المذكرات (كراس الدروس) أثناء الامتحان إذا سمح لهم بذلك، ونجد أن 48% يمكن لهم أن يستخدموها إذا كان السؤال صعبا، و30% أكدوا أنهم لن يستخدموها، أما 18% من المبحوثين فهم سيستخدمونها دون أدنى شك، وأقل نسبة 04% لم يبدوا أي رأي حول هذه الفكرة.

أما من حيث الأسباب نجد أن الذين قد يستخدمونها إذا كان السؤال صعبا فإن 43.75% منهم بينوا أنهم قد يستفيدون منها في الإجابة، أما 20.83% يفعلون ذلك لتذكر ما نسوه من معلومات، أما الذين أكدوا أنهم لن يستخدموها فقد بين 30% منهم أنهم لن يفعلوا ذلك لتحضيرهم الجيد لامتحان ولن يكون الإطلاع على الكراس سوى عامل تشويش وخلط للمعلومات، أما 26.66% فيعتبرون أنه طالما سمح لهم بذلك فلن يجدوا فيها الإجابة حتما، أما 16.66% فاعتبروه غشا ولن يفعلوا ذلك، أما 13% فالأسئلة تبدو غير واضحة بالنسبة إليهم وقد يساعدهم الإطلاع على المذكرة في فهمه.

أما الذين يستخدمون المذكرة دون أدنى شك فإن 44% يفعلون ذلك لربما احتاجوا إليها، أما 38.88% لفهم السؤال، أما 16.66% فبينوا أنهم سيفعلون ذلك للحصول على علامة جيدة .

ما نستنتجه من خلال هذه القراءة للمعطيات نجد أن معظم أفراد العينة يبدوا أنهم لم يدركوا بعد كيفية الاستفادة من المعلومات المتاحة له للإجابة على السؤال، فالسؤال مهما كان صعبا فإن مجاله أو موضوعه له علاقة مباشرة بالدرس، وبالتالي نجد أنه وعلى هذا المستوى أن الطالب يواجه عاملا أساسيا للاستفادة من تعلماته وهو مدى فهمه واستيعابه للسؤال المطروح الذي حتما إذا فهم معناه فإنه على الأقل يمكن له أن يحدد طبيعة المعلومات التي يحتاجها للإجابة وخاصة كيفية الإجابة

5-3- تحليل جداول الفرضية الثانية:

الجدول رقم (18): إنجاز المشروع وعلاقته بتكوين المجموعة

إنجاز المشروع	نعم		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
تكوين المجموعة	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تختار زملاءك	25	73.53	17	73.92	34	82.92	02	100	78	78
يختارك زملاءك	05	14.70	04	17.39	07	17.08	-	-	16	16
طريقة أخرى	01	2.94	01	4.35	-	-	-	-	02	02
بدون إجابة	03	8.83	01	4.35	-	-	-	-	04	04
المجموع	34	100	23	100	41	100	02	100	100	100

يبين لنا الجدول رقم (18) العلاقة بين إنجاز المشروع في المرحلة الثانوية وتكوين مجموعة العمل (إ،جاز البحوث) في المرحلة الجامعية، ونلاحظ من خلال المعطيات أن أعلى نسبة من المبحوثين يقومون باختيار زملائهم للقيام بالبحوث وتقدر بـــ 78% مقابل 16% فقط ممن صرحوا أنهم يختارون زملاءهم معهم، وبأقل النسب للمبحوثين الذين لم يقدموا أي إجابة 4% ، و2% ممن بينوا أنهم ينضمون إلى فريق العمل حسب توجيه الأستاذ.

ومن حيث توزيع المبحوثين حسب إذا ما كانوا ينجزون المشروع في مرحلة سابقة نجد أعلى نسبة 82.92% ممن يختارون زملائهم للعمل معهم صرحوا أنهم كانوا ينجزون المشروع في بعض المواد، تليها نسبة 73.92% فلم يكونوا ينجزونه، ونسبة 73.53% كانوا ينجزونه بشكل دائم، أما بالنسبة للمبحوثين الذين يختارونهم زملاءهم للعمل معهم فنجد أن 17.39% لم يكونوا ينجزون المشروع، تليها 17.08% ممن كانوا ينجزونه في بعض المواد، و14.70% ممن كانوا ينجزون المشروع بشكل دائم.

وتعتبر عملية تكوين المجموعة من أهم الأساس التي يقوم عليها التعلم التعاوني، إذ أن التوافق بين أفراد المجموعة وتقاربهم من حيث طرق العمل والأساليب المتبعة من العوامل المؤثرة بشكل مباشرة على مستوى العمل المنجز، وما تبينه النتائج المسجلة أن معظم أفراد العينة يبادر إلى اختيار الزملاء للعمل معهم وإن اختلفت المعايير التي يعتمدها كل طالب في اختيار زملاءه للعمل معهم.

الجدول رقم (19): توزيع المبحوثين من حيث اختبار نفس الزملاء للعمل معهم.

استخدام المذكرات	ت	%
نعم	41	41
لا	13	13
أحيانا	41	41
بدون إجابة	05	05
المجموع	100	100

يبين الجدول التالي توزيع المبحوثين حسب اختيار نفس الزملاء للعمل معهم لإنجاز البحوث في المقاييس الأخرى وما توضحه الأرقام المسجلة أن أعلى نسبتين 41% لمن أجابوا بأنهم يختارون نفس الزملاء للعمل معهم في بحوث أخرى وبنفس النسبة لمن صرحوا أنهم يفعلون ذلك في بعض الأحيان، وأقل نسبة 13% فقد أكدوا أنهم لا يختارون نفس الزملاء للعمل معهم أما 5% فلم يقدموا لنا أي إجابة، ومن حيث أسباب اختيار نفس الزملاء نجد ما نسبته 56.90% بينوا أنهم يستمرون في العمل معهم إذا كانوا من نفس مستواهم الدراسي والأداء مما يؤدي حتما إلى التعاون لإنهاء العمل في

أقل وقت ممكن، أما 24.39% فقد أكدوا أنهم يتعاونون على أداء العمل مما يجعلهم يستمرون مع بعضهم، و21.95% فصرحوا أنهم تعرفوا إلى زملاءهم وتعودوا عليهم مما يسهل عملية إنجاز البحوث التالية، أما المبحوثين الذين بينوا أنهم لا يختارون نفس الزملاء للعمل معهم فيعود إلى اختلاف في المستوى المعرفي بنسبة 53.65%، و31.70% فعدم اختيارهم لنفس الزملاء في كل مرة يعود إلى عدم الاتفاق على طريقة العمل، أما الذين لا يحبذون العمل مع نفس الفوج في كل مرة فذلك يعود إلى عدم الاتفاق كذلك على طريقة العمل.

عليه وحسب ما تبينه هذه النتائج أن الطالب في المرحلة الجامعية يكون تركيزه بشكل محوري في اختياراته لزملائه على حسب ما يتوافق معه سواء على المستوى الدراسي أو المعرفي وخاصة الاتفاق على طريقة إنجاز المهام المطلوبة، وهذا يبين أن تركيزه يكون أقل بكثير على ما قد يستفيد منه من زملائه أو يفيدهم به.

الجدول رقم (20): شكل العمل على المشروع وعلاقته بالاستماع إلى آراء الزملاء.

شكل العمل على المشروع / الاستماع إلى آراء الزملاء	فردي		ثنائي		جماعي		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	–	–	07	87.5	17	94.44	36	70.58	11	52.38	71	71
لا	01	50	–	–	–	–	–	–	–	–	01	01
أحيانا	01	50	01	12.5	01	5.56	14	27.46	07	33.34	24	24
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	01	1.96	03	14.28	04	04
المجموع	02	100	08	100	18	100	51	100	21	100	100	100

يظهر لنا الجدول رقم (20) العلاقة بين شكل العمل على المشروع بالاستماع إلى آراء الزملاء، ويبين لنا النتائج المجدولة أن 71% من المبحوثين أكدوا أنهم يستمعون إلى آراء زملائهم ونسبة 24% ممن يستمعون إلى زملائهم في بعض الأحيان، ونسبة 4% ممن لم يقدموا أية إجابة و01% ممن بين أنه لا يستمع إلى آراء زملائه، ونلاحظ أن أعلى النسب المسجلة بالنسبة للذين أكدوا أنهم يستمعون إلى آراء زملائهم 94.44 % أنهم كانوا ينجزون المشروع على شكل مجموعات أو أفواج مكونة من عدد من التلاميذ تليها نسبة 87.5 % ممن كان العمل على المشروع ثنائي.

ما نلاحظه من هذه النتائج أن النسبة الأكبر من المبحوثين صرحوا أنهم يستمعون إلى آراء زملائهم وهذا يعتبر من أهم الأهداف التي يرجى تحقيقها لدى المتعلم من خلال العمل في أفواج أو مجموعة، أي يستمع إلى آراء زملائه ويناقشهم معبرا عن وجهة نظره وهذا لا يؤدي إلى التبادل المعرفي بين الطلبة وتعزز مبدأ التعاون والاستفادة من خبرة الآخر وإفادته مما يؤثر إيجابا على إثراء الرصيد المعرفي لكل طالب، خاصة وأن أعلى نسبة ممن ذكروا أنهم يستمعون إلى آراء زملائهم في غالب الأحيان أو أحيانا 51.13% فقد بينوا أنه يفعلون ذلك للاستفادة من رأي زملائهم وتقديم عمل جيد وفي المستوى المطلوب.

الجدول رقم (21): توزيع المبحوثين حسب أخذ المبادرة في توجيه عمل الفريق.

الإجابة	ت	%
غالبا	34	34
لا	09	09
أحيانا	50	50
بدون إجابة	07	07
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (21) توزيع المبحوثين حسب أخذ المبادرة في توجيه عمل الفريق، ونجد أن 50% من المبحوثين بينوا أنهم لا يبادرون لتوجيه عمل الفريق إلا في بعض الأحيان، تليها نسبة 34% ممن أكدوا أنهم يفعلون ذلك غالبا، أما 9% فهم لا يفعلون ذلك على الإطلاق وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسب الأولى، وبنسبة أقل 7% لم يبدوا أي إجابة على السؤال.

فبالنسبة للمبحوثين الذين يبادرون إلى توجيه عمل الفريق في بعض الأحيان أرجعوا السبب إلى قدرتهم على تحمل المسؤولية لإنهاء العمل حيث يكون الوقت المتاح قصير لإنهائه وذلك بنسبة 40%، أما 34% فيفعلون ذلك لضمان نتيجة جيدة و18% فيفعلون ذلك عند تفضيلهم لمادة ما.

أما المبحوثين الذين أكدوا أنه يبادرون إلى توجيه عمل الفريق ذلك أنهم لا يثقون في قدرات زملائهم لإنجاز عمل جيد وذلك بنسبة 38.23%، أما 20.88% فهم يفعلون ذلك للسيطرة على إنجاز العمل حسب ما يرونه صوابا وصحيحا، أما 32.35% فيفعلون ذلك لضمان التعامل فيما بينهم لإتمام العمل بشكل جيد وبسرعة، والمبحوثين الذين لا يبادرون إلى توجيه عمل الفوج فقد صرح 66.66% منهم أنهم لا يفعلون ذلك تجنبا للمشكلات مع زملائهم في حالة اختلاف الآراء، أما 33.34% فيعتقدون أن إنجاز البحوث عمل ممل.

ما نلاحظه في هذه المعطيات أنه هناك تباين واضح بين رؤى المبحوثين فيما يتعلق بتوجيه عمل الفريق، وتباينت الأسباب التي تدفعه لفعل ذلك رغم أنه هناك منهم من أشار إلى مبدأ العمل بالتعاون مع الزملاء إلا أن نسبتهم يمن اعتبارها ضئيلة إذا ما قارناها بمجموع النسب التي أشارت إلى أسباب أخرى كعدم الثقة في كفاءة الزملاء، أو التركيز على إنجاز عمل جيد وقد يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى طريقة تقييم الأستاذ للعمل المنجز الذي يركز عليه أكثر من التركيز أو الاهتمام بطريقة العمل التي يتم إنجازه بها.

الجدول رقم (22): شكل العمل على المشروع وعلاقته بحدوث مشكلات أثناء العمل الجماعي.

شكل العمل على المشروع / مواجهة مشكلات أثناء العمل مع الزملاء	فردي		ثنائي		جماعي		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	01	50	–	–	08	44.44	10	19.61	07	33.34	26	26
لا	–	–	02	25	–	–	10	19.61	04	19.04	16	16
أحيانا	01	50	06	75	10	55.56	31	60.78	07	33.34	55	55
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	03	14.28	03	03
المجموع	02	100	08	100	18	100	51	100	21	100	100	100

يبين لنا الجدول رقم (22) العلاقة بين شكل العمل على المشروع والمشكلات التي يصادفها المبحوثين أثناء العمل الجماعي مع زملائهم.

فتظهر لنا النتائج المسجلة أن 55% من المبحوثين يصادفون بعض المشكلات مع زملائهم أثناء العمل على إنشاء بحث ما، تليها نسبة 26% من المبحوثين الذين أكدوا على مواجهة مشكلات في غالب الأحيان أثناء العمل مع زملائهم مقابل 16% فقط ممن صرحوا أنهم لا يواجهون أي مشكلات.

ومن حيث شكل العمل على المشروع فالذين تعودوا العمل به في المرحلة الثانوية فنجد 75% بينوا أن العمل كان ثنائي، تليها نسبة 60.78% من المبحوثين الذين صرحوا أن عدد أعضاء الفوج يختلف من مادة لأخرى، تليها نسبة 55.56% ممن أكدوا أنهم يعملون في شكل مجموعات و33.34% فلم يقدموا أي إجابة مقابل مبحوث واحد فقط أكد أن العمل على المشروع كان عمل فردي، أما بالنسبة للذين يواجهون مشكلات مع زملائهم في أغلب الأحيان نجد أعلى نسبة 44.44% كانوا يعملون على إنجاز المشروع بشكل جماعي، تليها نسبة 33.34% بدون إجابة، وأقل نسبة 19.61% ممن صرحوا أن اختلف شكل العمل على المشروع من مادة لأخرى، ومبحوث واحد فقط أكد أن العمل كان فردي.

ومن حيث طبيعة المشكلات التي يواجهونها فقد صرح 32.09% بينوا أنهم يواجهون بعض المشكلات مع زملائهم أو في غالب الأحيان وأن سببها يعود إلى اختلاف في الآراء، و25.92% فيعود إلى عدم القدرة على بناء خطة لإنجاز البحث، إضافة إلى لا مبالاة بعض زملائهم للتعاون في إنجازه، أما 20.98% فأرجعوا المشكلات إلى اختلاف في المستوى الدراسي، إذ بين البعض منهم أن ذوي المستوى الجيد في الدراسة يقومون باحتكار العمل وفرض رأيهم، وأقل نسبة 14.81% صرحوا أنهم يخافون من استغلال زملائهم لهم كتركهم يتحملون إنجاز العمل بمفردهم دون مساعدة.

ما نستنتجه من هذه الإجابات وأسباب حدوث المشكلات أنها ذات طابع تنافسي صراعي إذ يغيب مبدأ التعاون بين أعضاء الفوج ليحل محلها إما الرغبة بفرض الرأي، أو احتكار البعض القيام بالعمل خاصة في حالة الاختلاف في المستوى الدراسي وظهور عنصر عدم الثقة في الزملاء، وهذه النتائج تشير إلا أنه لم يتم غرس مبدأ العمل التعاوني وقيمه لدى المتعلمين الذي يفترض أن يسود فيه التعاون الفكري والأدائي في القيام بأي عمل دراسي مما يؤدي على حدوث مشكلات بين أعضاء الفوج الواحد وهذا يشير من جانب آخر إلى قصور في دور المعلم في المرحلة الثانوية في إكساب المتعلم مبادئ التعلم التعاوني السليمة.

الجدول رقم (23): متابعة المشروع من طرف المعلم وعلاقته بطريقة العمل على البحوث.

متابعة المشروع / طريقة العمل على البحث	غالبا		لا		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
عمل جماعي	24	58.53	15	60	08	61.54	13	61.90	60	60
تقسيم العمل والعمل الفردي	14	34.15	08	32	04	30.7	08	38.10	34	34
بدون إجابة	03	7.32	02	08	01	7.59	-	-	06	06
المجموع	41	100	25	100	13	100	21	100	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (23) العلاقة بين متابعة إنجاز المشروع من طرف المعلم في المرحلة الثانوية وعلاقته بطريقة العمل التي يتبعها المبحوثين في إنجاز البحوث في المرحلة الجامعية، وتشير الأرقام في الجدول أن أعلى نسبة من المبحوثين 60% صرحوا أنهم يقومون بعمل جماعي في إنجاز أي عمل دراسي مقابل 34% ممن أكدوا أنه يتم توزيع عناصر العمل على أعضاء الفوج والعمل يكون فردي، أما 6% فبدون إجابة.

ومن حيث تصريح المبحوثين في حالة ما إذا كانت هناك متابعة من طرف المعلمين أثناء إنجاز المشروع نجد نسبة 61% بدون إجابة من الذين يقومون بالعمل بشكل جماعي، تليها نسبة 61.54%

من المبحوثين الذين صرحوا أنه متابعة المعلم لإنجاز المشروع اختلف من مادة لأخرى، تليها نسبة 60% ممن صرحوا أنه لم تكن هناك أي متابعة، أما 58.53% فقد صرحوا أنه هناك متابعة بشكل مستمر من طرف المعلمين، أما بالنسبة للمبحوثين الذين يعملون على تقسيم العمل وإنجازه بشكل فردي فنجد أعلى نسبة 38.10% بدون إجابة تليها نسبة 34.15% فقد كان المعلمون يتابعون مراحل إنجاز المشروع، ثم نسبة 32% لم تكن هناك أي متابعة، أما 30.7% فقد صرحوا ان متابعة إنجاز المشروع يختلف من مادة لأخرى.

ما نلاحظه من هذه النتائج أنها متقاربة فيما بينها وتشير في مجملها إلى تباين واضح حول مدى تأثير متابعة المعلم للمشروع التي تعني توجيه وإرشاد المتعلمين إلى أساليب العمل التعاوني وطرقه وغياب هذا الدور للمعلم في هذه المرحلة يؤثر على شكل العمل في إنجاز البحوث في المرحلة الجامعية، خاصة وأن أعلى النسب 61.90% و38.10% لم تقدم أي إجابة حول ما إذا كانت هناك متابعة من طرف المعلم أثناء القيام بالمشروع، إضافة إلى ارتفاع نسبة الذين صرحوا أنه لم تكن هناك أي متابعة من طرف المعلم في إنجاز المشروع، ورغم أن مجموع المبحوثين الذين ينجزون العمل بشكل جماعي أعلى نسبة 60% مقارنة بالذين ينجزون العمل بشكل فردي وهذا يفسر لنا من جانب آخر سبب حدوث المشكلات أثناء العمل الجماعي مع الزملاء.

الجدول رقم (24): شكل العمل على المشروع وعلاقته بمناقشة البحث قبل عرضه.

شكل العمل على المشروع / مناقشة قبل العرض	فردي		ثنائي		جماعي		يختلف من مادة لأخرى		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	02	100	03	37.5	15	83.34	32	62.74	09	42.86	61	61
لا	–	–	–	–	–	–	06	11.77	02	9.52	08	08
أحيانا	–	–	05	62.5	03	16.66	13	25.49	08	38.10	29	29
بدون إجابة	–	–	–	–	–	–	–	–	02	9.52	02	02
المجموع	02	100	08	100	18	100	51	100	21	100	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (24) العلاقة بين شكل العمل على المشروع ومناقشة البحث قبل عرضه، ويتضح لنا من البيانات المجدولة أن 61% من المبحوثين صرحوا أنهم يناقشون البحث المنجز قبل عرضه، تليها نسبة 29% ممن صرحوا أنهم يفعلون ذلك في بعض الأحيان، أما المبحوثين الذين صرحوا أنهم لا يفعلون ذلك فإن نسبتهم ضئيلة تقدر بـــ 8% فقط، و2% ممن لم يجيبوا على السؤال، أما توزيعه حسب شكل العمل الذي كانوا يعملون به فأعلى نسبة 100% كان العمل ينجز

بشكل فردي تليها نسبة 83.34% أنه كان عمل بشكل جماعي تليها نسبة 62.74% ممن صرحوا أن طريقة العمل على المشروع اختلف من مادة لأخرى، ثم تليها نسبة 37.5% ممن كانوا ينجزون المشروع بشكل ثنائي، أما المبحوثين الذين صرحوا أنهم يناقشون المشروع أحيانا فأعلى نسبة 25.49% ممن بينوا أن شكل العمل على المشروع اختلف من مادة لأخرى وأقل نسبة 16.66% من المبحوثين فإن العمل على المشروع كان جماعي، أما الذين يناقشون البحث قبل عرضه 11.77% منهم اختلف شكل العمل على المشروع من مادة لأخرى و9.52% فلم يقدموا لنا أي إجابة.

ما نستنتجه من قراءة هذه البيانات أن لشكل المشروع تأثير على إقدام الطلبة على مناقشة العمل قبل عرضه وذلك أن أعلى النسب المسجلة تشير إلى أن العمل على المشروع يكون باشتراك مع زميل أو أكثر، وهذا يعني أنه يحتك مع زملائه ويعمل معهم إذا غاب عاملي الاتكال على الآخر أو احتكار العمل مما يعزز لدى المتعلمين مبدأ المناقشة والحوار مع الآخر لإنجاز أي عمل جماعي ليس في الدراسة فقط.

الجدول رقم (25): توزيع المبحوثين من حيث طريقة المناقشة مع الزملاء.

الإجابة	ت	%
المسيطر على الرأي	05	05
إقناع الزملاء بوجهة النظر	57	57
ترك الزملاء يقررون	29	29
عدم الاهتمام بالمشاركة في النقاش	05	05
بدون إجابة	04	04
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (25) توزيع المبحوثين من حيث طريقة المناقشة مع الزملاء، وتوضح لنا المعطيات أن أعلى نسبة 57% من المبحوثين يحاولون إقناع زملاءهم بوجهة نظرهم مقابل 29% ممن يتركون المجال لزملائهم يقررون ما يريدونه في إطار إنجاز العمل، وبنفس النسبة لكل من المبحوثين الذين صرحوا أنهم يسيطرون على رأي المجموعة بـــ 5% والذين لا يبدون أي اهتمام بالمشاركة في نقاش موضوع العمل، وأقل نسبة 4% فلم يقدموا لنا أي إجابة عن السؤال.

ما تظهره لنا النتائج أن معظم المبحوثين يملكون روح الحوار، والقدرة على عرض أفكارهم ومناقشتها مع زملائهم مما يعني الاستماع إلى رأي الطرف الآخر، ومحاورته وهي من أهم مبادئ التعلم التعاوني، أما المبحوثين الذين يتركون زملاءهم يقررون ما يريدونه أو لا يهتمون بالنقاش فهذا يمكن تفسيره من عدة جوانب كالخجل أو الخوف من التعبير عن ٍايه ومناقشتها مع زملائه، أو محدودية الرصيد المعرفي أو المعلوماتي بالنسبة له مما يشكل عائقا في تكوين رأي محدد وواضح قد يتوافق أو يتناقض مع وجهات نظر زملاءه مما يحد من قدرته على الحوار والاستفادة من معارف زملاءه.

الجدول رقم (26): عرض المشروع وعلاقته بحالة الطالب أثناء عرض البحث

عرض المشروع / وضع الطالب أثناء عرض العمل	غالبا		لا		أحيانا		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
متحمس	12	32.44	07	77.78	12	37.5	05	22.73	36	36
متردد	17	45.95	-	-	08	25	05	22.73	30	30
الاعتماد على مساعدة الزملاء	03	8.10	-	-	07	21.87	07	31.81	17	17
تفضيل عدم العرض	04	10.81	02	22.22	04	12.5	03	13.64	13	13
بدون إجابة	01	2.70	-	-	01	3.13	02	9.09	04	04
المجموع	37	100	09	100	32	100	22	100	100	100

يبين لنا الجدول رقم (26) العلاقة بين عرض المشروع في المرحلة الثانوية بحالة الطالب أثناء عرض البحث في المرحلة الجامعية، ويظهر لنا أن 36% من المبحوثين يكونون متحمسين لعرض العمل، تليها نسبة 30% ممن بينوا أنهم يكونون مترددين أثناء عرض العمل، في حين أن17% من المبحوثين فهم يعتمدون على مساعدة زملاءهم، وبنسبة أقل 13% فهم يفضلون عدم عرض البحث، و4% فلم يقدموا لنا أي إجابة.

ومن حيث توزيع المبحوثين حسب تعودهم على عرض المشروع في المرحلة الثانوية فنجد أن أعلى نسبة من المبحوثين الذين يكونون متحمسين للعرض 77.78% لم يكونوا يعرضون مشاريعهم بعد الانتهاء منها، تليها نسبة 37.5% ممن يفعلون ذلك في بعض الأحيان، و32.44% فهم يفعلون ذلك في أغلب الأحيان، وأقل نسبة 22.73% فهم لم يقدموا أي إجابة، أما المبحوثين الذين يكونون مترددين أثناء العرض فنجد أعلى نسبة 45.95% منهم ممن كانوا يعرضون أعمالهم، و25.08% فكانوا يفعلون ذلك في بعض الأحيان، و22.73% فبدون إجابة.

أما الذين يعتمدون على مساعدة زملاءهم فأعلى نسبة 31.81% فبدون إجابة، تليها نسبة 21.87% فيعرضون أعمالهم في بعض الأحيان ونسبة 8.10% فيفعلون ذلك في غالب الأحيان،أما الذين يفضلون عدم العرض نجد أن 22.22% لم يكونوا يعرضون أعمالهم وهي أعلى نسبة، تليها نسبة 13.64% بدون إجابة، أما 12.5% فكانوا يعرضون أعمالهم في بعض الأحيان وأقل نسبة 10.81% فهم يعرضون أعمالهم في غالب الأحيان.

ما تظهره لنا هذه النتائج أنه لا يوجد تأثير من حيث تعود الطالب على عرض أعماله في المرحلة الثانوية وعرضها في المرحلة الجامعية، ذلك أن أعلى نسبة من المبحوثين الذين يكونون متحمسون للعرض لم يسبق لهم عرض مشاريعهم من قبل 77.78، وأعلى نسبة من الذين يكونون مترددين في العرض 45.95% فهم ممن تعودوا عرض أعمالهم أو مشاريعهم في المرحلة الثانوية.

الجدول رقم (27): عرض العمل وعلاقته بإثارة النقاش حول موضوع البحث.

عرض العمل / نقاش / موضوع البحث	غالبا		لا		في بعض المواد		بدون إجابة		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	22	53.66	03	33.33	13	46.42	09	40.9	47	47
لا	-	-	01	11.11	-	-	01	4.55	02	02
أحيانا	18	43.9	05	55.56	15	53.58	11	50	49	49
بدون إجابة	01	2.41	-	-	-	-	01	4.55	02	02
المجموع	41	100	09	100	28	100	22	100	100	100

يبين لنا الجدول رقم (27) العلاقة بين عرض المشروع وإثارة النقاش حول موضوع البحث، وتوضح لنا النتائج المسجلة أن 49% من المبحوثين صرحوا أنه يثار نقاش حول موضوع البحث في بعض الأحيان، تليها نسبة 47% ممن بينوا أنه يكون هناك نقاش 2%، وممن لم يجيبوا على السؤال.

ومن حيث توزيعه حسب عرض المشروع في المرحلة الثانوية فنجد أعلى نسبة بين المبحوثين الذين صرحوا أنهم يناقشون البحث في بعض الأحيان 55.56% بينوا أنهم لم يكونوا يعرضون أعمالهم،

تليها نسبة 53.58% أنهم كانوا يقومون بالعرض في بعض المواد، ونسبة 50% فلم يقدموا أي إجابة وأقل نسبة 43.9% فهم صرحوا أنهم كانوا يقومون بعرض أعمالهم.

أما المبحوثين الذين كانوا يناقشون بحوثهم في غالب الأحيان فأعلى نسبة 53.66% صرحوا أنهم كانوا يعرضون أعمالهم و46.42% فقد صرحوا أنهم يفعلون ذلك في بعض الأحيان، مقابل 40.9% ممن لم يقدموا أي إجابة، أما 33.33% فصرحوا أنهم لم يكونوا يعرضون أعمالهم.

ما نستنتجه من هذه المعطيات أن أغلبية المبحوثين صرحوا أنه يكون هناك نقاش حول موضوع البحث وهذا يشير إلى أنه هناك مشاركة من طرف الطلبة في إثراء موضوع البحث والاستفسار عما هو غامض أو غير واضح، وبالتالي تعميم الفائدة على كل الطلبة.

الجدول رقم (28): توزيع المبحوثين من حيث شكل المناقشة بعد عرض البحث.

الإجابة	ت	%
توجيه أسئلة من طرف الأستاذ	14	14
من طرف الطلبة	05	05
من كلا الطرفين (الأستاذ–الطالب)	73	73
تفضل عدم المناقشة	04	04
بدون إجابة	04	04
المجموع	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (28) توزيع المبحوثين حيث شكل المناقشة بعد عرض البحث، ونلاحظ أن أغلبية المبحوثين صرحوا أن المناقشة تكون بشكل جماعي أي بين الأستاذ والطلبة فيما بينهم، تليها نسبة 14% ممن بينوا أن الأسئلة توجه إليهم من طرف الأستاذ فقط ونسبة 5% صرحوا أن الأسئلة توجه إليهم من طرف الطلبة، أما 4% فهم يفضلون عدم المناقشة وبنفس النسبة 4% بدون إجابة.

ما توضحه لنا هذه النتائج أن هناك نقاش جماعي يتاح فيه لكل الطلبة المشاركة فيه بشكل إيجابي إذا ما أقدم كل طالب على التعبير عن أفكاره و معلوماته بشكل صريح يسمح ليس فقط من تبادلها مع زملاءه، و إنما يفتح المجال لنفسه لتصحيح معلوماته و معارفه في حالة نقصها أو خطئها أو سوء فهمها، و هذا يؤثر عليه و على مستوى تحصيله المعرفي بشكل إيجابي.

الجدول رقم (29): مناقشة عرض المشروع وعلاقته بالمشاركة في المناقشة

مناقشة البحث	غالبا		لا		أحيانا		بدون إجابة		المجموع	
المشاركة في مناقشة العروض	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
غالبا	17	39.53	05	45.45	12	50	04	18.18	28	28
لا	03	6.58	–	–	–	–	01	4.55	04	04
أحيانا	21	48.83	06	54.55	12	50	13	59.09	53	53
بدون إجابة	02	4.66	–	–	–	–	04	18.18	06	06
المجموع	43	100	11	100	24	100	22	100	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (29) العلاقة بين عرض المشروع والمشاركة في المناقشة، وتظهر لنا النتائج أن أعلى نسبة منم المبحوثين 53% صرحوا أنهم يشاركون في بعض الأحيان، مقابل 28% ممن يشاركون غالبا في المناقشة، و6% فهم لم يبدوا أي إجابة، وأقل نسبة 4% فلا يشاركون في المناقشة، وعما إذا كانوا يناقشون عرض المشروع فنجد 59.09% من المبحوثين الذين يشاركون في

النقاش أحيانا بدون إجابة تليها نسبة 54.55% ممن لا يناقشون المشروع، و50% فهم يفعلون ذلك، أما المبحوثين الذين يشاركون في المناقشة بشكل دائم فإن 50% منهم كانوا يناقشون عرض المشروع أحيانا، تليها نسبة 45.45% ممن لم يكونوا يفعلون ذلك، أما 39.53% فصرحوا أنهم يناقشون عرض المشروع في غالب الأحيان، وأقل نسبة 18.18% فلم يقدموا أي إجابة، ومن حيث أسباب عدم المشاركة بشكل دائم أو عدم المشاركة نهائيا نجد أن 59.64% لا يشاركون لعدم امتلاكهم لمعلومات إضافية حول موضوع البحث، تليها نسبة 29.82% فهم لا يشاركون خجلا من الحديث أو خوفا من الإجابات الخاطئة.

ما تبينه هذه النتائج أن الطالب ورغم نسب معتبرة من المبحوثين أنهم كانوا يناقشون عرض المشروع إلا أننا نلاحظ محدودية مشاركته وتخوفه من ذلك، سواء بعدم إثراء رصيده المعرفي، أو تردده من المشاركة خجلا من الحديث، أو الوقوع في الأخطاء ، كما ألا يمكن أن نغفل كون الطالب في مرحلة جديدة و أنه يحتاج إلى وقت للتعود عليها، و بالتالي تتعزز ثقته بنفسه بشكل أفضل.

الجدول رقم (30): توزيع المبحوثين حسب الطريقة المفضلة للدراسة.

الإجابة	ت	%
مع زملاء	37	37
على انفراد	59	59
بدون إجابة	04	04
المجموع	100	100

يبين لنا الجدول رقم (30) توزيع المبحوثين حسب الطريقة المفضلة لديهم للدراسة والمراجعة، ونلاحظ أن نسبة المبحوثين الذين يفضلون الدراسة على انفراد تقدر بـــ 59% وهي أعلى نسبة مقارنة بالذين يفضلون الدراسة مع زملاءهم، وتقدر بـــ 37%، أما 4% فلم يجيبوا على السؤال ومن حيث الأسباب التي تؤدي إلى تفضيل طريقة على أخرى نجد أن غالبية المبحوثين الذين يفضلون الدراسة على إنفراد فذلك رغبة منهم في الهدوء والعمل بتركيز وذلك بنسبة 83.05% كما أشار بعضهم أن الدراسة مع الزملاء يعني الحديث عن مواضيع أخرى غير الدراسة.

أما المبحوثين الذين يفضلون الدراسة مع زملاءهم فإن نسبة 78.37% أنهم يستفيدون أكثر حين يتناقشون مع زملاءهم لفهم واستيعاب الدروس والحفظ بشكل أسرع عندما يستمعون إلى المعلومات، إضافة إلى الاستفادة من معارف زملاءهم وإطلاعهم على معلومات لم يكونوا على علم بها من قبل.

وعليه نجد أن الطريقة التي يعتمدها الطالب في دراسته ترتكز بشكل أساسي على مدى استفادته من هذه الطريقة، وبالتالي فهو يعمل وفق احتياجاته واختياره السبل التي تحقق له هذه الاحتياجات، و تحقيق له أفضل النتائج .

5-4- تحليل الفرضية الأولى:

من خلال التحليل الجزئي للمعطيات الخاصة بتحليل الفرضية الأولى حول تأثير استراتيجيات التدريس (الاستقصاء و حل المشكلات) على اكتساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي ، نتوصل إلى نتيجة مفادها أن المهارات المطلوب أن يكون الطالب قد اكتسبها ليتمكن من التعلم الذاتي محدودة و مقتصرة على بعض المهارات فقط.

انطلاقا من استمرارية اعتماده على الأستاذ في تحصيله المعرفي كما يوضحه لنا الجدول رقم (06) إذ سجلنا نسبة الطلبة الذين يحضرون للمحاضرات أحيانا و الذين يواضبون على حضورها بشكل دائم مرتفعة و قدرت ب 57% و 28% على التوالي، وقد وضحوا أن حضورهم مرتبط بتدوين المحاضرات لمراجعتها قبل الامتحان دون إشارة منهم إلى بحثهم الشخصي للتوسع في المعلومات المقدمة.

كما نجد ارتفاع في نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في عملية البحث بنسبة 58% و 20% (جدول رقم 07)على التوالي و أكثر صعوبة تواجههم تتمثل في صعوبة جمع المعلومات التي تعتبر أهم عامل في تنمية الرصيد المعرفي للطالب خاصة وأنه يعاني كذلك من صعوبات في استخدام المراجع و الكتب و ذلك بنسبة مرتفعة 61% (جدول رقم 10) ، إضافة إلى ضعف في كيفية استغلال ما تعلمه أو ما يتوفر لديه من وثائق وعلاقته بالتعرف على أنواع الأسئلة التي طرحت عليهم أثناء الامتحان في مختلف المقاييس كما يظهر لنا في (الجدول رقم 15)، إذ تعتبر نسب المبحوثين الذين صنفوها في نوع واحد مرتفعة مقارنة بالذين صرحوا أنها اختلفت من مقياس لآخر مما يؤثر بشكل مباشر و سلبي على محتوى الإجابة التي قد يحيد فيها الطالب عن الإجابة الصحيحة، و هذا مناقض للنتائج المتوقعة لدى المتعلم من اكتساب هذه المهارات من حيث الطرق التي يفترض أنه درس بها و النشاطات التي كان يمارسها، وقد نعزي ذلك إلى قصور في طريقة تطبيقها ومتابعتها من طرف المعلم، واقتصار أهدافها على المجال الدراسي المحدود حسب الدرس، كما يتضح لنا من عرض نماذج النشاطات .

ومن جانب آخر نجد أن الطالب متحكم في العديد من المهارات الأخرى ذات طابع عملي، كاختيار مصادر المعلومات و اعتماده المراجع الأساسية حسب تخصصه الدراسي، كما يظهر لنا (الجدول رقم (11)) وعيا منه بأهمية اختيار مصادر معلوماتية موثوقة وذات مصداقية، إضافة إلى مهارات

التلخيص وإعادة الصياغة في كتابة البحوث بأعلى النسب 61% و 17%(جدول رقم 13) على التوالي، وإذ كانت هذه النتائج تشير و بشكل واضح إلى ضعف في مهارة التحليل و ذلك بأقل النسب 08% فقط رغم من أنها أكثر المهارات المستهدفة تنميتها لدى المتعلم من خلال وضعيات الإدماج و طبيعة الأسئلة التحليلية التي تطرح في هذه الوضعيات.

ومن هذا العرض للمعطيات نستنتج أن الأهداف التي حدد تحقيقها من تطبيق استراتيجيات محفزة و فاعلة لدور المتعلم في إطار المقاربة بالكفاءات و إكسابه مهارات التعلم الذاتي لم تتحقق بالدرجة المطلوبة ، و أن الطالب بعد هذه النقلة من مرحلة تعليمية إلى أخرى يجد نفسه يعاني من العديد من الصعوبات في الوقت الذي يطلب منه أن يعتمد على نفسه في تعلمه و تكوينه الذاتي .

وبالتالي نجد أن الفرضية التي انطلقنا منها "تؤثر استراتيجيات التدريس الاستقصاء و حل المشكلات على إكساب المتعلم مهارات التعلم الذاتي" لم تتحقق في جانب منها، ذلك أنه هناك من المهارات ما اكتسبه المتعلم دون أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار هناك من الاستراتيجيات لم تكن تطبق في كثير من الأحيان

كما يظهر لنا الجدول رقم(07) ، كما لا نستثني قدرة الطالب في حد ذاته على الربط بين مكتسباته القبلية خاصة العملية منها لينطلق منها كقاعدة لبناء مكتسبات جديدة، بطريقة تتلاءم مع المرحلة التي هو فيها ، إضافة إلى طبيعة الدراسة في حد ذاتها و طابعها التخصصي.

5-5- تحليل الفرضية الثانية:

يتضح لنا من تحليل جداول الفرضية الثانية حول مهارات التعلم التعاوني ، نجد تباين بين ما اكتسبه المتعلمون من مهارات وما لم يكتسبوه من خلال العمل مع زملاءهم.

ونلاحظ من خلال ما سجل من معطيات أن الطالب يتمتع بعدة مهارات للعمل الجماعي، بداية من تشكيل فريق العمل، خاصة توفر عوامل الإستماع إلى آراء الزملاء و ذلك بأعلى نسبة 71% (جدول رقم 20) واعتماد العمل الجماعي من طرف الطلبة بأعلى نسبة60% (جدول رقم 23) إضافة إلى مناقشة العمل المنجز، وهي مهارات أساسية للتعلم التعاوني، وهذه المهارات تتدعم كذلك من خلال الطريقة التي يتم بها تقديم الدرس، خاصة من خلال استراتيجية حل المشكلات التي يتم بواسطتها إشراك المتعلم في المناقشة والبحث عن حل المشكلات المطروحة في الدرس (كما وضحناه في نموذج الدرس المقدم).

ونلاحظ كذلك أن هناك تطبيق لاستراتيجية المشروع حسب تصريح المبحوثين ب 34% في كل المواد و 41% في بعض المواد (جدول رقم 18)، كما أن 41% من المبحوثين صرحوا أن هناك متابعة من طرف المعلم في إنجاز المشروع، و 43% صرحوا أنه يتبع عرض المشروع بمناقشته ، بالتالي نجد أن هناك ممارسة لهذه الإستراتيجيات و أن لم تكن بشكل كلي و شامل، إلا أن هذا يقدم لنا تفسيرا لاكتساب مهارات التعلم التعاوني، كما أن النسبة الأكبر من المبحوثين صرحوا أن انجاز المشروع يتم إما بشكل ثنائي أو جماعي، كما تختلف طرق إنجازه من مادة لأخرى بين هذه الطرق، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن المتعلم قد تعود العمل مع زملاءه لإنجاز أعمال دراسية.

ما أظهرته النتائج التي سجلناها من وجود مشكلات تصادف معظم الطلبة أثناء العمل مع بعضهم، ورغم أن إمكانية تجنب حدوثها وارد لو درب عليها بشكل صحيح، إلا أنه لا يمكن أن نتجاهل العوامل الذاتية للطالب كالمنافسة والرغبة في إثبات الذات وسط المجموعة خاصة مع زملاء جدد لم يسبق التعامل معهم من قبل.

و بالتالي نجد أن لاستراتيجيات المشروع و المناقشة تأثير على اكتساب المتعلم لمهارات التعلم التعاوني.

الاستنتاج العام:

رغم أن النتائج التي سجلناها تظهر لنا العديد من النقائص في إطار تطبيق استراتيجيات التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات، حسب ما نستخلصه من تصريحات المبحوثين، إلا أننا من جانب آخر لمسنا أن الطالب يتمتع بعدة مهارات سواء كانت متعلقة بمهارات التعلم الذاتي أو التعلم التعاوني .

إذ نجد 27% (جدول رقم 07) فقط من المبحوثين الذين صرحوا أنهم كانوا يدرسون بطريقة حل المشكلات، وهذا يشكل خلل في مسار عملية اكتساب المتعلم للمهارات المطلوبة، خاصة وأن تطبيق مثل هذه الإستراتيجية مرافق بشكل آلي بتطبيق استراتيجيات أخرى كالاستقصاء والمناقشة.

أما لإستراتيجية الاستقصاء فهي تتعلق أكثر بالبحث في المراجع والوثائق المختلفة عن المعلومات، ونجد 32% فقط ممن صرحوا أنهم كانوا فعلا يستخدمون مراجع غير مدرسية في الدراسة، وأن هذه الإستراتيجيات تستهدف تنمية مهارات ذات طابع ذاتي لدى المتعلم وهي مهارات أساسية ليتمكن من الاعتماد على نفسه في دراسته، خاصة مع ارتفاع نسبة الطلبة الذين يعانون من صعوبات في عملية البحث وتحديد المعلومات المناسبة، فالطرق المقترحة للتدريس والتعليم لم تغفل أي جانب من جوانب المتعلم سواء كانت إكسابه مهارات التعلم الذاتي وهذا ما توفره الوضعية الإدماجية التي ينجزها غالبا كواجبات منزلية أو إنجاز المشاريع والبحوث في شكل مجموعات تنمي مهارات التعلم التعاوني، وهذا يجعلنا نعتقد بوجود قصور على مستوى تطبيق هذه الاستراتيجيات ومتابعة النشاطات التي ينجزها المتعلم مما ينجر عنه محدودية في عملية تقويم عمل المتعلم وتقديم التقنية الرجعية ليتمكن من تصحيح أخطائه.

فعلى مستوى تطبيق استراتيجيات المشروع والمناقشة فنجد أن هناك تأثير واضح على اكتساب المتعلم لمهارات التعلم التعاوني، وأنه أثناء العمل الجماعي وتحديدا على مستوى المناقشة أنه يواجه صعوبات ذات طابع ذاتي تتمثل في مستوى ثقته بنفسه ومدى إثراءه لرصيده المعرفي، ذلك أنه في هذه المرحلة لا يزال المتعلم مرتبطا بما يقدمه له الأستاذ في المحاضرات وتخصيص وقته لإنجاز البحوث المطلوبة منه فقط دون الاهتمام بالموضوعات الأخرى ويرجعون ذلك خاصة إلى ضيق الوقت وعدم كفايته بين المحاضرات والأعمال الموجهة و إنجاز البحوث، وعليه نجد أن هناك العديد من العوامل المؤثرة على نشاط الطالب ومحدوديته في بعض الحالات.

وفي الأخير نصل إلى نتيجة مفادها أن واحدا من أهم الأهداف التي يرجى تحقيقها من تبني المقاربة بالكفاءات ألا وهو "استقلالية المتعلم" لم يتحقق بالمستوى المطلوب ذلك لمحدودية المهارات التي اكتسبها المتعلم خاصة تلك المتعلقة بالتعلم الذاتي التي يمكن اعتباره واحدا من أهم أسس التعلم التعاوني، ومعاناته من عدة صعوبات ومشكلات في العمل الدراسي مما يبقيه رهينا لما يقدمه له الأستاذ، وعدم قدرته على التكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية.

خاتمـــة

خاتمة:

يمكن القول أن العمل على إصلاح النظام التربوي والعمل على تجديده لم يعد بخيار، وإنما أصبحت عملية حتمية تفرضها ما تشهده المجتمعات من تحولات وتغيرات اجتماعية واقتصادية، خاصة المعرفية والتكنولوجية. والعمل على تغييره.

وعليه بات من الضروري أن يكيف النظام حسب هذا المطلب من خلال تبني أحدث ما توصلت إليه الدراسات التربوية، وما تحمله من في طياته من تحولات في وظائف و أدوار عناصر الفعل التربوي.

لكن نجاح هذه الإصلاحات و فاعليتها يبقى مرهون بمدى جدية القائمين عليها و المطبقين لها.

إذ لا يكفي الحديث عن أهمية التجديد البيداغوجي و تبني المقاربة بالكفاءات كخيار تبنته دول متقدمة ونامية على السواء.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- أبو ختلة إيناس عمر محمد ، **نظريات المناهج التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

2- إرزيل رمضان، حسونات محمد، **نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات**، ج1، دار الأمل، تيزي وزو، 2002.

3- إكزافي روجيرس، **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، تر: ناصر موسى نجي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2006.

4- أوحيدة علي، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، مطبعة الشهاب، باتنة، 2007.

5- بدير كريمان، **التعلم النّشط**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008.

6- بشير خليل إبراهيم، **أساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

7- بن بوزيد بوبكر، **إصلاح التربية في الجزائر: رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

8- بن يحيي زكريا محمد ، عباد مسعود، **التدريس عن طريق: 1 المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، 2 المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.

9- الترتوري محمد عوض ، القضاة محمد فرحان ، **المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصيفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2006.

10- التل وائل عبد الرحمان ، شعراوي أحمد محمد ، **أصول التربية التاريخية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

11- جابر وليد أحمد، وآخرون، **طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط3، 2009.

12- حسين محمد أبو رياش، غسان يوسف قطيط، **حل المشكلات**، دار وائل للنشر والتوزيع، 2008

13- بحوش عمار، الذنيبات محمد محمود، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

14- الحيلة محمد محمود ، **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 2، 2007.

15- خليل عمر معن، **مناهج البحث في علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2004.
16- ذوقان عبيدات، أبو السميد سهيلة ، **استراتجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين:دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، 2007.

17- رسمي علي، عابد عبد اللطيف، **الدراسات التربوية، دراسات في المدارس التربوية الحديثة وأبرز مفكريها**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2009دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

18- رشراش أنيس عبد الخالق، أبو ذياب أمل/عبد الخالق، طرائق **النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية، لبنان، بدون سنة.
19- سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن،ط2، 2001.
20- سعادة جودت أحمد وآخرون، **التعلم التعاوني، (نظريات وتطبيقات ودراسات)**، دار وائل للنشر، الأردن، 2008.

21- سلامة عادل أبو العز، **طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

22- السليتي فراس، **إستراتيجيات التعلم والتعليم: النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2008
23- سمارة نواف أحمد، العدلي عبد السلام موسي، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008.

24- شاهر ديب، بوشريخ، **استراتجيات التدريس**، المعتز للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008.

25- شرقي محمد، **مقاربات بيداغوجية، من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير- دراسة سوسيو-بيداغوجية**، إفريقيا الشرق، المغرب، 2009.
26- صالحة عبد الله عيسان وآخرون، **اتجاهات حديثة في التربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،2007.

27- الطشاني عمر عبد الرازق الصالحين، **طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، 1998.

28- عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، **المنهج: بين النظري و التطبيق**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن، 2004.

29- عبد الحميد هبة محمد، **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، 2008.

30- عرفة محمود صلاح الدين ، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة (رؤى تربوية لتنمية جدارات الإنسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة)**، عالم الكتب، القاهرة، 2006.

31- عزت عطوي جودة، **أساليب البحث العلمي: مفاهيمه أدواته، طرقه الاحصائية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

32- عليان ربحي مصطفى، **طرق جمع البيانات والمعلومات لأغراض البحث العلمي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

33- عليان ربحي مصطفى، غنيم عثمان محمد، **مناهج و أساليب البحث العلمي: النظرية و التطبيق**، دار صفاء للنشر و التوزيع، الأردن، 2000.

34- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، **معجم علوم التربية،: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994.

35- فلية فاروق عبده، الزكي أحمد عبد الفتاح، **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأردن، بدون سنة.

36- لبصيص خالد، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.

37- محسن على عطية، **الإستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

38- مرعي توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، **المناهج التربوية الحديثة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط5، 2007.

39- مصطفى نمر دعميس، **منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية**، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008.

40- نعمان شحادة، **التعلم والتقويم الأكاديمي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

41- هني خير الدين، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة: ع/بن، الجزائر، 2005.

الوثائق الرسمية

42- عكوش إبراهيم، **مناهج التاريخ والجغرافيا والوثائق المرافقة في الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي** (شعبة الآداب)، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر،2007.

43- عكوش ابراهيم، **مصطلحات ضرورية لفهم المنهاج و مقاربته بالكفاءات: نماذج للتنفيذ في جميع سنوات الإصلاح**، سنة أولى ثانوي،اللجنة الوطنية للمناهج ، الجزائر،بدون سنة

44- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، بدون سنة [http://www.infpe.edu.dz.] .

45- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011.

46- وزارة التربية الوطنية، **المقاربة بالكفاءات**، مديرية التربية لولاية البويرة، الجزائر، بدون سنة.

47- وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج مادة التاريخ للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(شعبة الأداب)**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر،2006.

48- وزارة التربية الوطنية، **اللغة العربية وآدابها:** (السنة الثالثة من التعليم الثانوي الشعبتين: آداب وفلسفة، ولغات أجنبية)، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2007،

49- وزارة التربية الوطنية، **كتاب الجغرافيا،السنة الثانية من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر**، 2009-2010،

50- وزارة التربية الوطنية، **كتاب التاريخ،السنة أولى من التعليم الثانوي، الديوان الوطنى للمطبوعات المدرسية، الجزائر**، 2011-2012.

مراجع الفرنسية

51- REY. Bernard, et autres**, les compétences à l'école : apprentissage et évaluation**, édition de Boeck ,Bruxelles, 2007, 2éd

52-Tawil sobhi.«**le défi de la qualité de l'éducation en Algérie. La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial**». Reforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie .ministère de l'éducation nationale. Alger

الرسائل و الاطروحات

53- أغلال بوكرمة فاطمة الزهراء، **قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم**، أطروحة دكتورا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، رسالة منشورة، 2006.

54- الرباح زيد بن عبد الله علي، **أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**، ماجستير في علم اللغة التطبيقي ، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة السعودية، 2011.

المجلات:

55- مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية عدد خاص: **ملتقى التكوين بالكفايات في التربية** ،عدد4 ،الجزائر، 2011

مواقع الانترنت

56- السيد بحيري، **التعلم الذاتي**،.ص [HTTP://WWW.almegbel.net/htlm2]

57- L'autonomie.[www. Reunian. Infm. Fr/dep/ liste dep/ exposes/ L'autonomie. Doc]

58 -Miled Mohamed , **Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par compétence.** [www.bied.be]

59 -Muller francois. **L'autononie de l'élève** .[http:// francois free. Fr/ diversifier/ index. Htm].2005

60- Perrenond Philippe, **Apprendre à l'école à travers des projets** : **pourquoi ?comment ?** 1999 [http//www.unig.ch/fapse/ teachers/.html].

61- Perrenoud phillipe**. La'utonomie. Une question de compétence**. Paru résonances. N1. Septembre 2002. Université de genéve [www. Unige. Ch/ fapse/ /teachers /.rtf.]

62 - ROEGIERS Xavier, **savoir, capacités et compétences a l'école**, une quête de sens,Forum-pédagogies, mars 1999 , [www.ibe.unesco.org/fileadmin /presentation Experts-Geneve 04.FR.pdf]

الملاحـــق

الجدول رقم (31): توزيع المبحوثين حسب رضاهم على النتائج المحصل عليها في السداسي الدراسي الأول.

الإجابة	ت	%
نعم	37	37
لا	34	34
في بعض المقاييس	21	21
بدون إجابة	08	08
المجموع	100	100

يوضح لنا الجدول رقم (31) تقييم الطالب للنتائج التي حققها خلال السداسي الدراسي الأول، و تظهر لنا النتائج أن 37% من المبحوثين صرحوا أنهم حققوا النتائج التي كانوا يتوقعونها في هذا السداسي، تليها نسبة 34% ممن أكدوا أنهم لم يحققوا النتائج التي كانوا يتوقعونها، أما 21% من المبحوثين فيعتقدون أنهم حققوا بعض من النتائج التي كانوا يتوقعونها و أقل النسب 08% فلم يقدموا لنا أي إجابة.

وما لاحظناه من خلال تصريحات المبحوثين أنهم ربطوا نتائجهم بنتائج الامتحانات فقط خاصة الذين صرحوا أنهم تحصلوا على النتائج التي توقعوها أو الذين حققوا بعض النتائج المتوقعة، و ارجعوا هذه النتائج إلى الجهود التي بذلوها في دراستهم.

أم المبحوثين الذين صرخوا أنهم لم يحققوا نتائج جيدة فالأسباب كانت مثيرة للاهتمام، إذ بين معظمهم أن الدراسة الجامعية تختلف عما كانوا يتصورونه، بداية من التخصص الدراسي واختلاف طرق الدراسة وعدم معرفتهم لمنهجية الدراسة المناسبة لهذه المرحلة و طبيعة الامتحانات و طرق الإجابة، كل هذه عوامل حدت من قدرة الطالب على الفاعلية في دراسته و تحقيق الأهداف التي رسمها و يتمنى تحقيقها.

نحن طلبة علم الاجتماع التربوي سنة ثانية ماستر، في إطار إعداد مذكرة تخرج، وموضوع بحثنا يتمثل في تأثير التعليم القبل الجامعي على الحساب المتعلم المهارات الضرورية التي تمكنه من إيفاء مستلزمات الدراسة في الجامعة.

لذا نرجو منكم مساعدتنا على إتمام هذا العمل من خلال الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان، وتأكدوا أنه لن يتم استعمال هذه المعلومات إلا في إطار علمي محض، مع جزيل الشكر.

ملاحظة: الإجابة تكون بوضع العلامة (x) عند الإجابة المرغوبة، مع الالتزام باختيار إجابة واحدة للأسئلة الاختيارية.

I- بيانات شخصية:

1- الجنس: 1 ذكر ☐ 2 أنثى ☐

2- التخصص الدراسي:.....

3- التخصص الدراسي في المرحلة الثانوية:.....

4- هل لديكم مكتبة في البيت؟ 1 نعم ☐ 2 لا ☐

في حالة نعم هل تحتوي على كتب في مجال تخصصك الدراسي 1 نعم ☐ 2 لا ☐

في حالة لا هل تكتفي بالمكتبة الجامعية للقيام بأعمالك الدراسية 1 نعم ☐ 2 لا ☐

في حالة لا كيف تعوض النقص

1- اشتراك في مكتبات غير جامعية ☐

2- استخدام الإنترنت ☐

3- الاثنين معا ☐

5- هل لديكم إنترنت في المنزل؟ 1 نعم ☐ 2 لا ☐

II - بيانات حول اكتساب الطالب لمهارات التعلم الذاتي

6 – هل كنت تعمل على تحضير دروسك؟ 1 نعم ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

7- هل كان المعلمون يكلفونكم بواجبات منزلية فردية؟ 1 نعم ☐ 2لا ☐ 3 في بعض ☐ المواد

8- كيف كان يقدم المعلم الدرس؟ 1 الشرح مباشرة ☐ 2 الانطلاق من إشكالية ☐

3يختلف من مادة لأخرى ☐

9- هل كان يطلب منكم إعداد ملخصات الدروس:1 في كل المواد ☐2 لا ☐3 يختلف من مادة ☐

10–هل كنتم تستخدمون كتب أو مصادر معلومات أخرى غير الكتب المدرسية؟

1غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 في بعض المواد ☐

11– هل كنتم تستخدمون الإنترنت في الدراسة ؟

غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

12 – هل كنتم تقومون بانجاز الوضعيات الإدماجية؟ في كل المواد ☐ 2لا ☐3 في بعض المواد ☐

13– هل تحضر المحاضرات؟

1 بشكل منتظم ودائم ☐ 2 ليس بشكل منتظم ودائم ☐ 3 لا أحضر المحاضرات ☐

في حالة الإجابة بشكل منتظم ودائم أو ليس بشكل منتظم ودائم هل تستفيد من خلال حضورك للمحاضرات؟.....

.....

وحالة لا لماذا؟

.....

.....

14– في مطالعتك – ما المراجع التي تستخدمها؟

1–مراجع عامة حسب التخصص ☐

2–مراجع خاصة حسب المقياس الدراسي ☐

3–حسب المعلومات التي تحتاج إليها ☐

15– هل تجد صعوبة في استخدام الكتب والمراجع؟

1 غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 في بعض الأحيان ☐

– في حالة غالبا أو في بعض الأحيان، ما هي هذه الصعوبات؟

.....

16– ما نوع المصادر التي تنقل عنها من الإنترنت؟

1–دراسات علمية حد☐ 3 –مقالات علمية مو☐

2–مصادر غير موثق☐ 4 –بحوث جاهزة ☐

5 غيرها ، أذكرها:.....

.....

17– عندما تقوم بإعداد بحث أو عرض على أي نوع من المراجع تعتمد؟

1– المراجع الأساسية حسب المقياس ☐

2- المراجع الثانوية (مقالات، مذكرات) ☐

3- الإنترنت ☐

4- مختلف المصادر المذكورة ☐

في كل الحالات

لماذا؟.....

.....

18- هل تجد صعوبة في إتباع الخطوات المنهجية في البحث؟

1 غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في حالة نعم أو أحيانا، فيما تتمثل هذه الصعوبة؟

1- بناء خطة العرض ☐ 2- توثيق المراجع ☐

3 - جمع المعلومات ☐ 4- صعوبات أخرى ☐

أذكرها:.....

19- في كتابة بحث على ما ذا تعتمد؟

1- تلخيص المعلومات ☐ 2- تحليل المعلومات ☐

3- إعادة الصياغة ☐ 4- النقل الحرفي للمعلومات من الكتاب ☐

20- عند عرض البحث تقوم:

1- بقراءته مباشرة كما كتب ☐ 2- تعد ملخصا ثم تشرح المعلومات ☐

3- طريقة أخرى، أذكرها.....

.....

21- ما نوع الأسئلة التي طرحها الأساتذة في الامتحان؟

1 أسئلة مباشرة ☐ 2 أسئلة فهم ☐ 3 مقالة ☐ 4 أسئلة تعتمد على الذاكرة ☐

5-أسئلة شفهية ☐

22- أي نوع من الأسئلة تفضل أن تجيب عليها حسب الأنواع المذكورة في السؤال السابق؟.....

ولماذا؟.....

23- في حالة ما إذا سمح لك باستخدام المذكرات (كراس الدروس) هل تستخدمها؟

1 نعم ☐ 2 لا ☐ 3 حسب صعوبة السؤال ☐

في كل الحالات لماذا؟.....

.....

III- بيانات حول اكتساب المتعلم لمهارات التعلم التعاوني

24- هل كان المعلمون يكلفونكم بإعداد المشروع الدراسي؟ 1 في كل المواد ☐ 2لا ☐

3 في بعض المواد ☐

25-هل يكون المشروع؟ فردي ☐2 ثنائية ☐ 3 جماعية ☐4 يختلف من مادة لأخرى ☐

26- هل يقوم المعلمون بشرح مراحل انجاز المشروع؟ 1نعم ☐ 2لا ☐3 يختلف من مادة لأخرى ☐

27- هل يتم متابعة انجاز المشروع من طرف المعلم في القسم؟ 1 غالبا ☐ 2 لا ☐

3 يختلف من مادة لأخرى ☐

28- هل يتم عرض الأعمال بعد الانتهاء منها؟ 1 غالبا ☐ 2لا ☐ 3 يختلف من مادة ☐ لأخرى

29- هل يتم مناقشة المشروع في القسم؟ 1 غالبا ☐ 2لا ☐ 3 يختلف من مادة لأخرى ☐

30- في تكوين المجموعة:

1-تختار زملاءك في فوج البحث ☐ 2-يختارك زملاءك لتعمل معهم ☐

3-طرق أخرى ☐

أذكرها:.....

31- هل تختار نفس الزملاء للقيام بالبحوث في المقاييس الأخرى؟

1 نعم ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في كل الحالات لماذا؟.....

32- العمل على البحث يكون:

1- عمل جماعي ☐

2-تقسيم العمل على أعضاء الفوج والعمل يكون فردي ☐

33- هل تأخذ المبادرة في توجيه عمل الفريق؟

1 غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في كل الحالات

لماذا؟.....

.....

34- هل تواجهك مشكلات أثناء العمل مع زملاءك؟

1 غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في حالة الإجابة بغالبا أو أحيانا ما هي هذه المشكلات؟

1-اختلاف في الآراء ☐ 2-اختلاف في المستوى الدراسي ☐

3-خوفا من الاستغلال ☐ 4-مشكلات أخرى، أذكرها:.....

.....

35- هل تقومون بمناقشة البحث قبل عرضه؟

1 غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

36- حين تتناقشون تكون:

1-المسيطر على الرأي ☐ 2- تحاول إقناع زملائك بوجهة نظرك ☐

3- تترك الفرصة لزملائك ليقرروا ما يريدونه ☐ 4-لا يهمك الأمر في كل الأحوال ☐

37- هل تأخذ وقت للاستماع لآراء زملاءك؟

1 نعم ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في كل الحالات لماذا؟.....

.....

38- أثناء العرض تكون:

1- متحمسا ☐ 2- مترددا ☐

3- تعتمد على زملاءك ليساعدوك ☐ 4- تفضل عدم العرض ☐

في حالة الإجابة مترددا أو تفضل عدم العرض لماذا؟.....

.....

39- أثناء العرض هل يثار النقاش حول موضوع البحث؟

1 نعم ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

40- كيف تكون المناقشة؟

1-توجه أسئلة إليكم من طرف الأستاذ ☐ 2-توجه إليكم أسئلة من طرف الطلبة ☐

3-من كلا الطرفين ☐ 4-تفضل عدم المناقشة ☐

في حالة تفضل عدم المناقشة لماذا؟.....

.....

41- إذا صادفتك مشكلة مع زملائك كيف تتصرف؟

1- إيجاد حل للمشكلة ☐ 2- تترك الفوج وتنضم لفوج آخر ☐

2-تصرف آخر ☐

ما هو؟:.....

42- عندما يعرض زملاءك بحوثهم، هل تشارك في المناقشة؟

1غالبا ☐ 2 لا ☐ 3 أحيانا ☐

في حالة لا أو أحيانا لماذا؟

1-عدم امتلاك معلومات حول موضوع البحث ☐ 2-الخجل من الحديث ☐

3-الخوف من الإجابات الخاطئة ☐ 4-أسباب أخرى ☐

أذكرها:.....

43- هل تفضل أن تدرس؟

1 مع زملاءك ☐ 2 على انفراد ☐

في كلا الحالتين لماذا؟.....

.....

44- هل تعتقد أنك حققت النتائج التي كنت تتوقعها في السداسي الأول من الدراسة؟

.....

.....

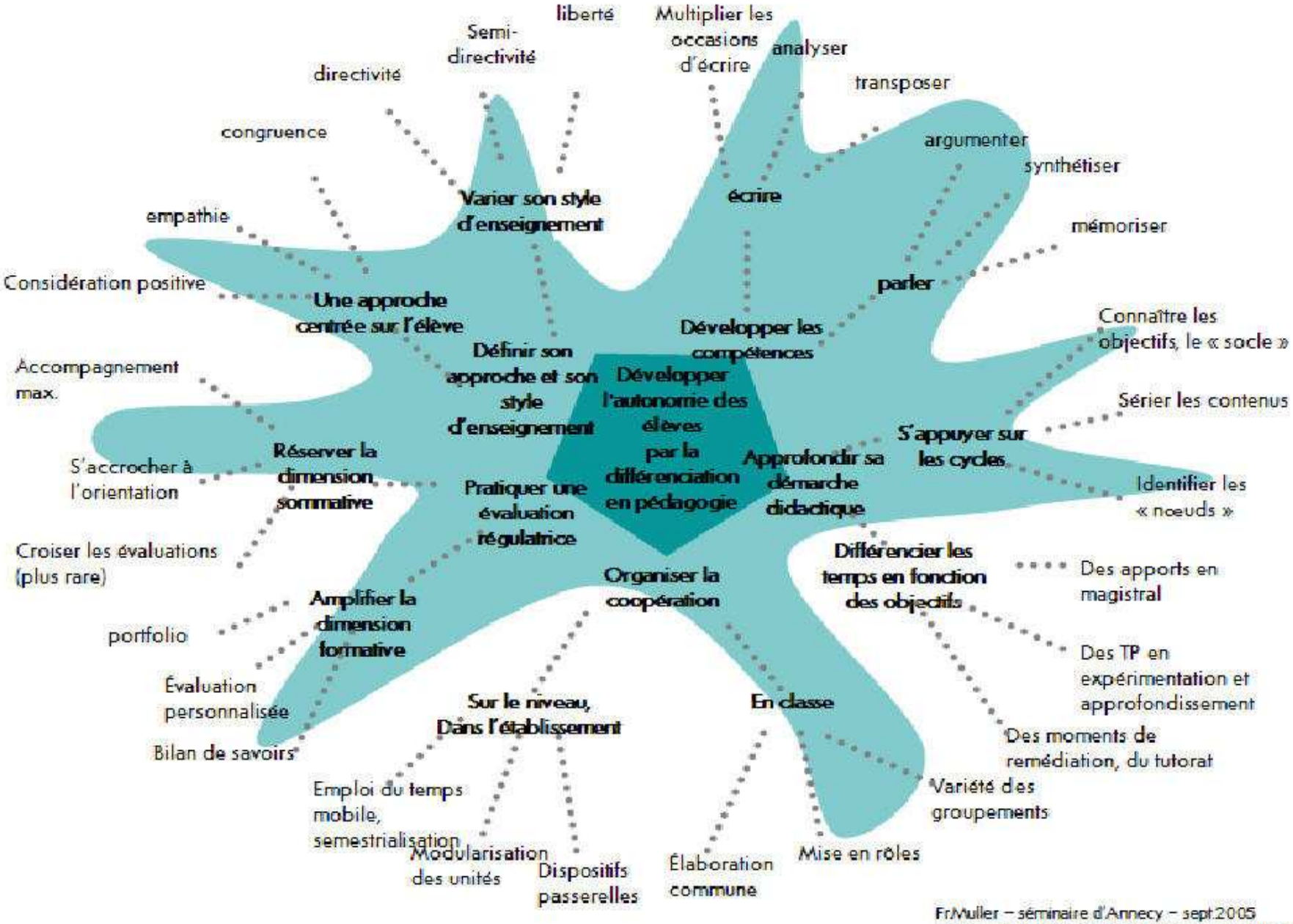
.....

.....

.....

.....

30 compétences pour développer l'autonomie des élèves



FrMuller – séminaire d'Annecy – sept.2005
Retrouvez le cristal en hypertexte sur le site http://diversifier.fr.fm