

جامعة عمار تليجي بالأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



العنوان:

الوضعيات التعليمية من وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي
بمدينة الأغواط

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماستر علم النفس تخصص: علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:

أ.د. بوداود حسين

إعداد الطالبتين:

- شيادي يسرى
- بن قسمية فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2022/2021

إهداء

إلهي لا يطيب الليل الا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا اللحظات إلا بذكرك، ولا الجنة إلا برؤيتك الله جل جلالك

إلى مبلغ الرسالة وأدى الأمانة الى سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم " إلى بر الامان التي غمرتني بحبها وحنانها إلى التي ربت في الخفاء، دعت لي، التي تنير لي الطريق من أجل سعادتني ونجاحي أُمي حفظها الله الى من انار لي دربي وعلمي وتكبد المشاق لراحتي إلى منبع الحب والحنان ابي الغالي حفظه الله، الى قرة عيني اخوتي بن يوسف، مروان، الأمير عبد القادر، إلى نفسي إلى من جمعني القدر بين طيات الحياة وتركت بصمة إخلاص والوفاء صديقتي وزميلتي بن قسمية فاطمة الزهراء

إلى كل من شاركوني افراحي واحزاني الى من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورفتي نتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى الأستاذ المشرف " بوداود حسين " على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في اثراء موضوع دراستنا في كل جوانب مختلفة.

شيادي يسرى

إهداء

أهدي ثمرة جهدي وعلمي هذا المتواضع الى أبي العزيز الذي دعمني
في مشواري الدراسي منذ خطواتي الأولى الى المدرسة
إلى التي حملتني وحممتني ومنحتني الحياة واحاطتني بحنانها امي الغالية التي حرصت على
تعليمي بصبرها وتضحيتها في سبيل نجاحي
كما لا يفوتني ان أخص إهدائي الى صديقتي وزميلتي شيادي يسرى
الى جدتي رحمها الله وجدتي الاخرى الحنونة حفظها الله
والى اختي العزيزة وإخواتي، وإلى كل من عائلتي بن قسمية وبلعيد
الى كل أصدقائي وزميلاتي
الى كل من ساعدني من قريب او من بعيد .

فاطمة الزهراء بن قسمية

شكر و عرفان

قال تعالى " لئن شكرتم لأزيدنكم "

الحمد لله الذي هدانا الى هذا الطريق وشرفنا بإنجاز هذا العمل فالحمد لله حمدا نستعين به ونثوكل عليه فيه ومن خلال انجاز هذا العمل المتواضع الذي نعده قطرة من بحر نتقدم بالشكر الجزيل الى الجامعة التي احتضنتنا بحضنها الواسع، الإدارة والأساتذة والعمال، وكل من له الفضل في انجاز هذا العمل من بعيد او قريب كما نتقدم بجزيل الشكر للأستاذ " بوداود حسين " وال الذي لم ييخل علينا بنصائحه وتوجيهاته الثمينة أدامه الله وأثار دربه وإلى كل من ساعدني ودعمني معنوياً.

كما لا ننسى الأستاذ الذي لم ييخل علينا بتوجيهاته الأستاذ بلعيد أحمد كما نشكر الأساتذة الكرام لمين عياط وفطام جمال لتكرمهم بتحكيم استبيان الدراسة ومدنا بمجموعة من التوجيهات والنصائح

شيادي يسرى و فاطمة الزهراء بن قسمية

ملخص الدراسة

إن الوضعيات التعليمية تسمح بعملية بناء الكفاءات وتحقيقها، وتشكل نقطة انطلاق العملية التعليمية-التعلمية في التربية الحديثة، كما تمثل أحد مرتكزات مقارنة الكفاءات، فإذا كانت الكفاءة تستلزم نشاطا لبلوغها، فإن هذا النشاط لن يكون إلا في إطار الوضعيات التعليمية.

ومما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الوضعيات التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط، بإتباع المنهج الوصفي، ومن أجل ذلك قمنا بإعداد استبيان وتم التأكد من خصائصه السيكمترية على عينة قوامها (30) أستاذ وأستاذة، وأما الدراسة الأساسية كانت على عينة قوامها (65)، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار (22)، توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- 1) - لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عال لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.
- 2) - لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.
- 3) - لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات (الشروط والظروف) الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.
- 4) - توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي.

الكلمات المفتاحية : الوضعيات التعليمية - المقاربة بالكفاءات - أساتذة التعليم الابتدائي.

Study summary

Educational conditions allow for the process of building and achieving competencies. They are the starting point for the educational process in modern education and are also a cornerstone of the competency approach. If competency requires an activity to attain it, this activity will only be within the framework of educational conditions.

The present study aims to determine the educational situation from the perspective of the primary education teacher according to the competency approach of a sample of primary education teachers in the city of Laghouat. And we used the descriptive method, For this reason, we prepared a questionnaire and ascertained the characteristics of the psycho in a sample of (30) teachers. The basic study was on a sample of (65), and after the statistical processing of the study data by the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) program (22), the study came to the following conclusions:

- 1) - Primary education teachers have a high awareness of the role of educational conditions in the context of a competent approach.
- 2) - Primary education teachers are well-practised in terms of their educational situation, under their competency approach.
- 3) - Primary education teachers have an understanding of the requirements (conditions and conditions) and educational conditions following the approach to competence.
- 4) - There are statistically significant differences in the practice of primary education teachers due to the pedagogical composition variable.

Keywords: Educational positions - competency approach - primary education teachers.

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	الإهداء	أ
	التشكرات.....	ت
	ملخص عربي.....	ث
	ملخص انجليزي.....	ج
	فهرس المحتويات.....	ح
	فهرس الجداول.....	ذ
01	المقدمة.....	

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

05	1- الاشكالية.....	
06	2- الفرضيات.....	
06	3- أهداف الدراسة.....	
07	4- أهمية الدراسة.....	
08	5- دوافع اختيار الموضوع.....	
08	6- الدراسات السابقة.....	
15	7- مصطلحات الدراسة.....	
15	7-1 الوضعيات التعليمية.....	
16	7-2 مفهوم المقاربة.....	
16	7-3 مفهوم الكفاءة.....	

الفصل الثاني: وضعية المشكلة

18	تمهيد	
18	1- مفهوم الوضعية التعليمية	
19	1-1 مفهوم الوضعية أو السياق.....	

20	2-1	فعل التعليم والتعلم.....
20	3-1	الفعل الديدانكتيكي.....
21	-2	خصائص الوضعية التعليمية.....
21	-3	مفهوم الوضعية المشكلة.....
21	1-3	مفهوم الوضعية.....
23	2-3	مفهوم المشكلة.....
24	3-3	مفهوم الوضعية المشكلة.....
27	-4	مكونات الوضعية المشكلة.....
28	-5	خصائص الوضعية المشكلة.....
30	-6	أهداف الوضعية المشكلة.....
31	-7	بناء وضعية المشكلة.....
34		خلاصة الفصل.....

الفصل الثالث: الوضعية الإدماجية

36		تمهيد.....
36	-1	مفهوم الإدماج.....
36	-2	تعريف نشاط الإدماج.....
37	-3	المعنى البيداغوجي للإدماج.....
37	-4	مفهوم الوضعية الإدماجية.....
38	-5	مكونات الوضعية الإدماجية.....
40		خلاصة الفصل.....

الفصل الرابع: دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس

42		تمهيد.....
42	-1	تعريف المعلم.....
42	-2	إعداد المعلمين.....

43	 أدوار المعلم.	3-
44	 مفهوم طرائق التدريس.	4-
45	 معايير اختيار طرائق التدريس.	5-
46	 العوامل المؤثرة في اختيار طرائق التدريس.	6-
46	 أسس التدريس الجيد.	7-
47	 خلاصة الفصل.	

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

50	 تمهيد	
50	 المنهج المتبع في الدراسة.	1-
50	 حدود الدراسة.	2-
51	 الدراسة الاستطلاعية	3-
51	 1-3 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	
52	 مجتمع وعينة الدراسة.	4-
52	 1-4 مجتمع الدراسة	
52	 2-4 العينة الأساسية للدراسة.	
53	 أدوات جمع البيانات.	5-
55	 1-5 الخصائص السيكومترية لاستبيان الوضعيات التعليمية.	
59	 الأساليب الإحصائية.	6-

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

61	 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.	1-
62	 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.	2-
64	 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.	3-
65	 عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.	4-
66	 الاستنتاج العام.	3-

68	الخاتمة
71	المراجع
74	الملحق
	 الملحق I: مجتمع الدراسة
	 الملحق II: استمارة التحكيم
	 الملحق III: الاستبيان النهائي
	 الملحق IV: قائمة المحكمين
	 الملحق V: نتائج برنامج SPSS

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والأقدمية	50
02	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأقدمية	51
03	توزيع العبارات الإيجابية والعبارات السلبية	52
04	توزيع العبارات أبعاد الاستبيان	53
05	الدرجات التي يتم منحها للعبارات الإيجابية والسلبية	53
06	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وبين أبعاد الاستبيان	54
07	معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان وأبعادها	55
08	لدلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين -المقارنة الطرفية-	56
09	معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة	56
10	معامل الارتباط لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	57
11	اختبار Ttest للعينة الواحدة حول دور الوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط	59
12	اختبار Ttest للعينة الواحدة حول ممارسة للوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط	61
13	اختبار Ttest للعينة الواحدة حول فهم لمتطلبات الوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي	62

مقدمة:

يعد قطاع التربية والتعليم وضرورة تطويره والارتقاء بكفاءته من أهم القضايا التي تحظى بالاهتمام، وذلك لأهميته ودوره الأساسي في رقي وتقدم المجتمعات، ذلك لأن موضوعه بناء الإنسان القادر على التعامل مع معطيات العصر، وما يشهده من تطورات متسارعة على المستويين الوطني والعالمي ولا خيار أمامنا في ظل هذه التحديات إلى بناء هذا الإنسان باعتباره وسيلة التنمية وغايتها المنشودة، وهذا المنطلق تأتي أهمية ضرورة إحداث نقلة نوعية في تعليمنا الحالي، تتجاوز المفاهيم والممارسات التربوية التقليدية والانطلاق إلى أنفاق أرحب بمفاهيم عصرية باتت تفرض نفسها.

إن لمفهوم الوضعيات التعليمية أولوية بين هذه المفاهيم وهذا ما أدركته الدولة وعملت على تحقيقه وذلك بالإصلاحات المتوالية في قطاع التربية والتعليم، آخرها إصلاح المنظومة التربوية لسنة 2003 لابد من الاعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الاستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقية، إن هذا الوضع المنذر بالخطر والناجم إلى حد كبير بين غياب رؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية، الذي ازداد سوء بسبب ضعف الاتصال بالمحيط المحلي ونقص الانفتاح على المحيط العالمي، ومن البديهي أن هذه الأزمة قلصت قيمة الناتج والمكاسب التي تحققت ومن الأكيد أنها تعرقل بصورة خطيرة مسار التنمية الشاملة، وقد تم تركيز المدرسة على التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل وكما هي مرتبطة بالعصرنة واستكمال ديمقراطية التعليم وبلوغ جودة التعليم والتعلم لفائدة أكبر عدد من التلاميذ، ثم التحكم في العلوم والتكنولوجيا.

تتشكل الكفاءات الضرورية للمتعلمين بالنسبة لعمليتي التعليم والتعلم مقارنة بيداغوجية ملائمة للاستثمار البشري، ما جعل تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات في مناهجها التعليمية، وكتبها المدرسية، يعمل على بلورة الكفاءات الضرورية المراد إكسابها للمتعلمين عن طريق تعليم التعلم، ذلك حتى يتسنى لهم القدرة على مواجهة بعض مختلف

التحديات والتكيف الصحيح مع الوضعيات الجديدة التي يمكنهم أن يصادفونها في الحياة اليومية وعليه فإن المقاربة بالكفاءات التي تشكل السبيل الوحيد والأوحد للاستثمار في الرأس مال البشري ما جعلها تتأسس على مبدأ التكيف باعتماد بيداغوجيا منطلقة من حاجيات وإمكانات المتعلم لبلورتها وفق متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، لهذا اعتمدت هذه البيداغوجيا على السيكولوجية الذهنية (المعرفية) بغرض توظيف الإمكانيات الذهنية للمتعلمين داخل النشاط البيداغوجي ضمن إستراتيجية ديداكتيكية متأسسة على وضعيات المشكل والإدماج حتى يتأهل على غرار المتعلمين بشكل يمكنهم من مواجهة الفعلية لكافة المستجدات التي يمك أن تبرز داخل محيطهم الحالي والمستقبلي. (عبد الكريم غريب، 2008، ص 107)

الجانب النظري



الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

1- الإشكالية:

إن حياة الشعوب والأفراد في حركة مستمرة وتطور متسارع نابع من طموحات الأمة وآمالها ولا يمكن أن تتحقق هذه الآمال ما لم يطور الإنسان أدواته الفكرية والمنهجية. ونتيجة هذا الاهتمام الذي يهدف إلى إخراج التعليم من النمط الأكاديمي المألوف وتحريره من الأساليب التقليدية إلى أساليب حديثة تركز على أساسيات عملية متطورة، الأمر الذي جعل صناع القرار التربوي في الجزائر إذ يفكرون في بناء منظومة تربوية مبنية على ما هو أنفع ومفيد بالنسبة إلى المتعلم حتى تتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم. هذا ما جعل المنظومة التربوية في الجزائر تتبنى إصلاحات جديدة كردة فعل لمواجهة الأزمات والمشكلات ومحاولة إدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي وطرق التدريس بهدف إحداث تطوير نوعي في المناهج التعليمية وبناء إستراتيجيات لجعل التعليم أكثر فاعلية وملائمة وتجارب مع حاجات الفرد ومتطلباته والتي تتمثل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تتمحور حول استحداث دور المعلم بعدما كان ناقل للمعرفة إلى مرشد وموجه وتحويل دور المتعلم من مجرد ملقن سلبى إلى متفاعل إيجابى قادر على مواجهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف موافق الحياة.

كما أن المعلم يعتبر مسؤول عن تطبيق المناهج الجديدة فالأداء الجيد يعتبر من أهم المتطلبات التي يستند إليها فهو الركيزة الأساسية للنهوض بمستوى التعليم وتحسينه، ولا يكون ذلك إلا من خلال النتائج المحصل عليها خلال العام الدراسي، وهو أن يحقق الفرد أعلى مستوى من العلم والمعرفة في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة إلى مراحل متقدمة من العمر.

إن الوضعيات التعليمية تسمح بعملية بناء الكفاءات وتحقيقها وتتشكل نقطة انطلاق العملية التعليمية في التربية الحديثة كما تمثل أحد من مرتكزات مقاربة بالكفاءات، فإذا كانت

الكفاءة تستلزم نشاط بلوغها فإن هذا النشاط لن يكون إلا في إطار الوضعيات التعليمية، وعليه أردنا أن نتساءل عن الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات:

1- ما مدى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات؟

2- ما درجة ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات؟

3- هل لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات الوضعيات التعليمية (الشروط والظروف) في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظرهم؟

4- هل توجد فروق في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي؟

2-الفرضيات:

(1) - لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عالي لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

(2) - لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

(3) - لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات (الشروط والظروف) الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

(4) - توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

3-أهداف الدراسة:

- الاطلاع على واقع الوضعيات التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

- كشف عن ملائمة المناهج والبرامج والوسائل والإمكانات المسخرة لإنجاح المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا للعملية التعليمية والتربوية في العصر الحاضر.

- السعي لمساعدة القائمين على قطاع التربية والتعليم في الكشف عن مكامن الخلل والضعف وكذلك القوة.
- الكشف عن قدرة المعلم في التعامل مع المقاربة التدريسية القائمة على الكفاءات والصعوبات التي تعترضه ومدى تحقيق الأهداف المتوخات.
- البحث في طرق التقييم المتبعة وملائمتها وصدقيتها ومواكبتها لطرق تحصيل التلاميذ.
- إعطاء نظرة تقييمية لواقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدارس الابتدائية.
- إعداد شبكة ملاحظة للمعلمين والقائمين على التربية والتعليم على معرفة واقع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية.

4-أهمية الدراسة:

- إمكانية الاستفادة من الدراسة بالنسبة للمعلمين والأساتذة لفهم أكثر للوضعيات التعليمية في إطارها النظري وشروط وظروف تطبيقها.
- إمكانية اعتماد نتائج الدراسة بالنسبة للمفتشين لمعرفة مدى فهم وإدراك المعلمين والأساتذة لأهمية الوضعيات التعليمية ودورها.
- المساهمة في رقي المدرسة الجزائرية بدعم العلم والتعلم بإثرائها بموضوعات جديدة.
- تحفيز القائمين على التربية والتعليم بالبحث عن الوضعيات التعليمية والبحث عن آخر التحديثات في مجال التعليمي التعليمي.
- تقديم الملاحظات والدفع لتحسين سلوكيات المعلمين لجودة العملية التربوية في بلادنا ومواكبة الدول في عصر التكنولوجيا العلمية والكم المعرفي الهائل.
- مساهمة نتائج الدراسة لدى القائمين على العملية التعليمية لمعرفة أوجه القصور في تطبيق هذه الوضعيات التعليمية وتقديم الحلول المناسبة لها.
- محاولة الكشف نتائج هذه الدراسة عن جوانب النجاح والقصور الحاصلة في المنظومة التعليمية والعمل من أجل التحسين المستمر.

- المساهمة في اتخاذ التدابير اللازمة لإنجاح الإصلاحات الجديدة.
- أهمية الوضعيات التعليمية للمتعلمين ودورها في كسب الكفاءة.

5-دوافع اختيار الموضوع:

- الدوافع التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع:
- معالجة موضوع من المواضيع الهامة والحديثة من مجال التربية والتعليم.
- أهمية ممارسة المقاربة بالكفاءات ودورها الفعال في العملية التعليمية التعلمية.
- توضيح مفهوم وتطبيقات المقاربة بالكفاءات لمعلم المدرسة الابتدائية.
- الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات.
- البحث عن مدى تكيف المعلم المدرسة الابتدائية مع المناهج المدرسية الجديدة.

6-الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى: دراسة المفتش صالح غيلوس الموسومة ب "بناء الوضعية اليداكتيكية أو البنائية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى بناء الوضعيات التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، من خلال ميدانية على عينة من الأساتذة وتمثلت أداة الدراسة في صياغة معيار لوضعية المشكلة في نشاط الرياضيات محتو في أربعة محاور (تحديد الكفاءة المستهدفة مع شمول المحتوى لعناصر الكفاءة، تمديد الموارد المجندة في الوضعية مع شمولها لأنواع المعرفة المستهدفة، تقديم لوضعية المشكلة مع تحديد لآلية الوضعية، تحديد أساليب التقويم مع شموله لعناصر العملية التعليمية التعلمية) وتكلف 32 فرقة تربوية ببناء وضعيات مشكلات لتلاميذ السنة خامسة ابتدائي ثم تم تفرغ بيانات الوضعيات المقترحة في جداول خاصة بمعيار المشكلة في محاور الأربعة مع حساب التكرارات والنسب المئوية، لقد توصلت الدراسة إلى الآتي:

- أن المعلم مازال يعتمد على طريقة التلقين.

- عدم تفريق الكثير من المعلمين بين الوضعيات الثلاثة (تعلم، إدماج، تقويم). (صالح غيلوس، 2010)

الدراسة الثانية: دراسة بن نابي نصيرة حول: "تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات" وهي مداخلة مقدمة في ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة ورقلة.

هدفت هذه الدراسة إلى رصد الممارسة البيداغوجية التي يعتمد عليها أساتذة مادة الرياضيات في أقسام المتوسط، ومدى مطابقتها للمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات المتمثلة في وضعية المشكلة، وضعية الإدماجية والتعلم الذاتي وقد قامت الباحثة في إطار هذا البحث ببناء شبكة ملاحظة تتكون من ثلاثة أبعاد بعد الوضعية المشكلة يتكون من 6 بنود، بعد التعلم الذاتي يتكون من 8 بنود بعد الوضعية الإدماجية يتكون من 4 بنود.

وقد تكونت العينة من أربعة أستاذات تمت ملاحظة كل واحدة منهم خلال 7 حصص بمعدل 60 دقيقة للحصة وقد أفرزت نتائج ملاءمات شبكات الملاحظة على التالي:

• أن هناك تطابق بين استراتيجيات التدريس المطبقة ميدانيا في السنة الثانية والثالثة والرابعة مع مبدأ وضعية مشكلة.

• أن هناك تطابق بين استراتيجيات التدريس المطبقة في السنة الثانية والثالثة والرابعة مع مبدأ التعلم الذاتي.

• ليس هناك تطابق بين استراتيجيات التدريس المطبقة في السنة الأولى والثانية والثالثة المتوسط مع مبدأ الوضعية الإدماجية. (بن نابي نصيرة، 2010)

الدراسة الثالثة: دراسة عزوز كتفي، نذير السلطاني (خلال السنة الدراسية، 2007، 2008)، المعنونة بـ "واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات:

والتي هدف فيها الباحثان إلى التعرف على واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات.

استخدم الباحثان في دراستهما استبيان من تصميمها يحتوي ثلاث أبعاد: البعد الأول يتكون من إثني عشر مؤشر تتناول تدريس الرياضيات بإيقاظ الدافعية لدى التلاميذ، البعد الثاني يحتوي ثلاث مؤشرات تتناول دور تدريس الرياضيات في توظيف المعارف والخبرات السابقة، البعد الثالث يحوي ستة أبعاد تتضمن دور تدريس الرياضيات في حياة المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة 180 معلم من معلمي السنة الخامسة ابتدائي.

وقد توصل الباحثان إلى النتائج: إن التدريس الرياضيات بالوضعية الإشكالية دور في إيقاظ الدافعية لدى التلاميذ.

إن لتدريس الرياضيات بالوضعية الإشكالية دور في توظيف المعارف والخبرات السابقة للتلميذ.

إن لتدريس الرياضيات بالوضعية الإشكالية دور في حياة المتعلم اليومية. (عزوز كتفي، نذير سلطاني، 2008)

الدراسة الرابعة: دراسة العربي محمود (2010) بعنوان: دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات بولاية مستغانم: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، استخدم في دراسة شبكة الملاحظة كأداة لجمع البيانات طبق على عينة قواها (115) معلما من معلمي المدرسة الابتدائية ذكورا وإناثا يختلفون من حيث السن والخبرة المهنية، المستوى التعليمي اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي ولقد توصل الباحث في بحثه إلى مجموعة من النتائج:

- إن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم لا يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وهذا راجع إلى عدم تحقيق السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية أثناء تنفيذ الدرس فهذا لا يتوافق مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الدراسة الخامسة: دراسة إسماعيل. دحدي وفاطمة الزهراء بوكرمة: تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل، وضعية إدماج، وضعية تقويم).

تتشكل الكفاءات الضرورية للمتعلمين بالنسبة لعمليتي التعليم والتعلم مقارنة بيداغوجية ملائمة للاستثمار البشري، ما جعل تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات في مناهجها التعليمية وكتبها المدرسية يعمل على بلورة الكفاءات الضرورية المراد إكسابها للمتعلمين عن طريق التعليم التعلم ذلك حتى يتسنى لهم القدرة على مواجهة مختلف التحديات والتكيف الصحيح مع الوضعيات الجديدة التي يمكنهم أن يصادفوها في الحياة اليومية.

وعليه: إذا كانت المقاربة بالكفاءات في حيث مقاصدها وغاياتها مثيرة للإعجاب والتفاؤل من طرف بعض المربين، والمهتمين بالعملية التربوية وواضعي المناهج، إن الواقع التربوي لا يعكس ذلك، حيث نجد معظم مدارسنا الجزائرية في التعليم الابتدائي بصفة خاصة، لازالت تطرح عدة تساؤلات من طرف المعلمين والممارسين على مستوى التطبيق والممارسة حول:

1- ما المقصود بيداغوجيا الكفاءات في الممارسات التعليمية التعلمية وما دور العلم فيها؟

2- ما هي كفاءات التعلم في الممارسة التعليمية التعلمية؟

3- ما المقصود بالوضعية وما هي إستراتيجية التعلم وفق مختلف وضعيات التعلم؟ (إسماعيل أدحدي، فاطمة الزهراء بوكرمة، 2019)

الدراسة السادسة: دراسة نعمان بوكروح "الوضعيات التعليمية في درس الترجمة"

تكتسي التعليمية أهمية بالغة في مجال التدريس عموما وفي مجال الأكاديمي بوجه خاص، نظرا للقيمة التي يضيفها وعي الطلبة بدورهم إلى جانب الأستاذ في العملية التعليمية التعلمية وهي تتفرغ إلى فروع عديدة يميزها عن بعضها البعض أساسا أوجه العلاقة بين المدرس والمادة الدراسة، ولا يختلف الأمر عن ذلك من تعلق الأمر بالحديث عن تعليمية

الترجمة وعن الوضعيات في درس الترجمة لأن معرفة عناصر الوضعية التعليمية من متكونين ومكونين ومدة تعليم وفضاء تعليمي وأنواع الوضعيات يسير بلا ريب على كل مكون وأستاذ التحكم في ناصية الترجمة الأهداف المرجوة منه. (نعمان بوكروح، 2018)

الدراسة السابعة: دراسة وسيلة بن عامر "الوضعية التعليمية في المقاربة بالكفاءة":

إن إعداد أو تبني مقاربة في ميدان التعليم، لا يكون له أثر فعال ما لم يخضع للتجربة أو الممارسة العملية، ولذلك فإن تبني المقاربة بالكفاءات لا بد من أن يترتب عليه دراسة الوضعية التعليمية، ويقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم، وبذلك تبرز أهميتها في اختبار المناهج الدراسية وتقييم مستوى التعليم، ولا يمكن فهمها إلا في السياق الاجتماعي والتاريخي وهو نفس سياق بيداغوجيا الكفاءات. (وسيلة بن عامر، 2012)

الدراسة الثامنة: دراسة بسمة لعربي "الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية المفاهيم والممارسات اليداكتيكية والرهانات".

إن نمو المعرفة في المنظور التدريس بالكفاءات، لا يتم بطريقة تراكمية بل طريقة بنائية لذلك فإن المتعلم مدعو إلى إعادة تنظيم مكتسباته المعرفية كلما طرأ عنصر معرفي جديد ليضاف إلى رصيده السابق، وإعادة التنظيم هذه هي التي اصطلح على تسميتها بمصطلح الإدماج.

الإدماج هو طريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية، ويتعلق الأمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم يمتلك كفاءة معينة، ويعني الإدماج من جهة أخرى إرساء روابط بين التعلّيمات حتى يتسنى حل وضعيات مركبة من خلال تجنيد معارف ومهارات مكتسبة.

أما بيداغوجيا الإدماج (pédagogie de l'intégration): فهي تفيد أن البيداغوجيا الموضوعية قيد الاستعمال، تهدف إلى الدفع بالمتعلم إلى تجميع وتنظيم مكتسباته قصد استعمالها في وضعيات مركبة وهي التي تسمى بوضعيات الإدماج. (بسمة لعربي، 2019)

الدراسة التاسعة: دراسة منى عتيق "واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي"

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي ومعرفة واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي والكشف عن مدى اقتناع الأساتذة بهذه المقاربة وإيجابياتها، وقد تكونت عينة الدراسة من 31 أستاذًا لثانويتين من إحدى بلديات ولاية طارف، وبعد تطبيق الأساتذة الحاضرين من الذين أبدوا استعدادهم للإجابة على الاستبيان بواقع 31 أستاذًا وبعد تقديم الاستبيان المعد من طرف الباحثة.

وهذا ما جعل الباحثة تدرك أو تكشف واقع تطبيق المقاربة بالكفايات بالعكس فيها فوائد غيرها من المقاربات، وفيها تسهيل في عملية التعليم خاصة لو حضر التلاميذ أنفسهم للدروس وأبدوا جدبتهم ووفرت إدارة المؤسسة كل الوسائل اللازمة، وكان للأستاذ تكوين جيد في كل الأطوال التعليم والتخصصات، باختصار إذا توفرت الظروف المناسبة. (منى عتيق، 2019)

الدراسة العاشرة: دراسة عمور حنان "اتجاهات المعلمين والمفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين والمفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، من حيث استثارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ نحو التعلم، وتناسبها مع الكفاءات المستهدفة منها ومع السياقات التي صيغت فيها، وإذا ما كانت اتجاهات المعلمين والمفتشين تختلف بين كون الوضعية التعليمية أو الإدماجية، وقد اعتمدت الباحثة منهج المسح بالعينة في دراستها على اعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث قامت الباحثة ببناء استبنتين الأول موجه لعينة المعلمين، والثانية موجهة للمفتشين، كما قدرت عينة الدراسة بـ 123 معلم وستة أفراد من المفتشين، واستخدام الأساليب الإحصائية التالية، التكرارات، النسب

المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبارات، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أن اتجاهات المعلمين والمفتشين كانت إيجابية نحو صياغة الوضعية المشكلة.
- أن اتجاهات المفتشين كانت إيجابية في حين اتجاهات المعلمين كانت محايدة نحو استشارة صياغة الوضعية المشكلة لدافعية التلاميذ التعلم.
- أن اتجاهات المفتشين والمعلمين كانت إيجابية نحو مناسبة صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها.
- أن اتجاهات المعلمين والمفتشين كانت نحو مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها.
- أن هناك اختلاف في اتجاهات المفتشين والمعلمين بين كون الوضعية التعليمية وبين كونها إدماجية. (عمور حنان، 2016)

7- مصطلحات الدراسة:

7-1- الوضعيات التعليمية:

هي مجموعة العلاقات القائمة بكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء ونظام تربوي يمثل المعلم بهدف إكساب المتعلم ووسط ما يحتوي على نظام تربوي كامل قصد الاستفادة من محتويات معينة.

أ- مفهوم الوضعية:

إن الوضعية في مفهومها العام تحدد العلاقات التي يقيمها فرد أو مجموعة من الأفراد في سياق معين يتحدد بالموقف أو مجموعة الظروف المحيطة بهؤلاء الأفراد في زمن محدد. يشير مفهوم الوضعية في السياق المدرسي إلى التفاعل الحاصل بين المعلم والتلاميذ في إطار التعلم.

مفهوم المشكلة:

ارتبط لفظ المشكلة في الماضي بحل التمارين التي تتطلب في غالب الأحيان تطبيق القواعد أو قوانين أو نظريات مع الاستعانة بجملة من المعلومات التي سبق اكتسابها. وضعية المشكلة:

إذ ربطنا بين الوضعيات والمشكلات في الأمثلة السابقة سوف نتحصل على وضعيات المشكلة:

تلاميذ ينظمون فقرات مشوشة لقصة وآخرون يلخصونها، يتعين على فئة أن تنظم الأفكار وعلى الأخرى أن تطبق قواعد التلخيص.

تعد هذه الوضعية أحد أوجه التي تتجسد وتتحقق بموجبها بيداغوجيا الكفاءات وهي تكمل الوضعية التي تمثل صعوبة ثانية للتمييز، حلها ليس جاهز عنده منذ البداية ولكن يمكن أن يتبع إجراءات معينة ويجند معارفه من أجل الوصول إلى حل موضع التعقيد فيها. الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية: هي وضعية مشكلة تقويمية.

يعدّها المعلم (المقوم) أخذوا بعين الاعتبار المكونات والشروط في صياغتها:

أنّها تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحل).

تعرض على المتعلم بعد الفعل التعليمي (بعد مجموعة من التعلّيمات) ويهدف منها إما

تدريبية على الإدماج، أو قياس قدرته على الإدماج أي تجنيد الموارد بشكل مدمج (تقويم نمو

الكفاءة).

7-2- مفهوم المقاربة:

كلمة المقاربة تقابل المصطلح اللاتيني *approche*، وتعني الاقتراب من الحقيقة

المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان.

وتعني كيفية دراسة مشكل أو معالجة مفهوم أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى

العالم والحياة وعنها تنكشف استراتيجيات العمل.

7-3- مفهوم الكفاءة:

تعني مكتسب شامل بدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن

المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية، وعرفت أيضا بأنها معرفة إدماجية مبنية

على تسخير مجموعة إمكانات معارف، مهارات، طرائق، تفكير، استعدادات وتحويلها إلى

سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو لتحقيق إنجازها.



الفصل الثاني

الوضع المشكل

تمهيد:

إن النظر إلى التدريس بأنه مجرد عملية تزويد ونقل المعلومات للمتعلمين، أو أنه عبارة عن نظام متكامل ومنظم يهدف إلى ترك آثار إيجابية لدى المتعلمين وأصبح فكرة قديمة لا تدخل في سياق ما يعرف بالبحث عن تجويد عناصر التعليم، وقد أصبح التعليم أو التدريس عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم.

إذا كانت بيداغوجيا الأهداف تجزئية ولا سياقية، فإن بيداغوجية الكفايات سياقية وشاملة ومندمجة ووظيفة وتعد الوضعيات التعليمية من أهم العناصر التي تركز عليها الكفاية، ومن أهم محاكتها الجوهرية لتقويمها إنجاز أو أداء ومؤشرا، ولا يمكن تصور الكفايات بدون وضعيات تعليمية لأنها هي التي تجعل الكفاية وظيفية لا سلوك، عندما نتحدث عن مفهوم الوضعية التعليمية فإننا نتحدث عن سياق خاص له اصطلاحات ومفاهيم يستخدمها العديد من الباحثين، ولأجل ذلك وجب توضيح بعض من هذه المفاهيم وتحديد دلالتها وأهمية بناء السليم للوضعيات التعليمية التي يعتبر بناؤها السليم هو الكفيل بتحقيق المراد من العملية التعليمية التعليمية، وهو ما يتحتم علينا التمكن من آليات بناء على الوضعيات المطلوبة تقديمها.

1- مفهوم الوضعية التعليمية:

الوضعية التعليمية يقصد بها السياق أو الظروف العامة التي ستتم فيها عملية التعلم، والذي يؤدي إلى ناتج تعليمي جديد تنمو من خلاله الكفاءة، وتبرز أهميتها، باعتبار فعل التعلم يتم في إطارها، وتمكن المتعلم من تجنيد مختلف مكتسباته السابقة سواء كانت معارف تصريحية أو معارف إجرائية. (المقاربة بالكفايات في مدرسة ابتدائية، 2004، 31)

وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بأنها وضعية ملموسة تصف في الوقت نفسه الإطار الأكثر فاعلية وواقعية والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها، والوضعية التعليمية واقعة ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها، الوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة ونفهم من هذا أنها مجموعة من العوائق التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهميته التعليمية. (بيرديشي، 2003، ص181)

1-1- مفهوم الوضعية أو السياق:

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسط فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة، بل نجد كلمة وضع موضعاً وموضع الدالة على الإثبات في المكان، أي أن الوضعية بمثابة إطار مكافئ للذات والشيء.

لكن في اللغات الأجنبية نجد قصوراً لهذا المفهوم بشكل واضح، ففي معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية تعني: معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص، ونقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق الذي هو عبارة عن وضعية يقع فيها الشيء وتساعدك بالتالي على فهمه.

وتعرف الوضعية في مجال التربية والديداكتيك بأنها السياق العام الذي يحدث فيه التعلم وهي وضعية قد تكون قصدية كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للتعلم المنظم في الفصل الدراسي أو تلقائية كما هو شأن مثلاً بالنسبة للتعلم أثناء اللعب أو الأنشطة الأخرى المختلفة.

1-2- فعل التعليم والتعلم:

يستخدم فعل التعليم والتعلم بكثافة للدلالة على التفاعلات التي تتم داخل وضعية التعليم والتعلم، فبقدر ما يشير مفهوم الوضعية أو السياق العام الذي يحدث فيه التعلم، بقدر ما بين مفهوم الفعل العمليات والإنجازات التي تتم بين الأطراف المتفاعلة في سياق الوضعية، وقد يذهب العديد من الباحثين إلى ربط الفعل بالسلوكات التي نقوم بها:

أ- **فعل التعليم:** هو سلوك المدرس القسم ويستخدم مفهوم إستراتيجية التعليم للدلالة على العمليات البيداغوجية المخططة التي يقوم بها المدرس لجعل المتعلم قادرا على بلوغ الأهداف المنشودة.

ب- **فعل التعلم:** هو سلوك التلميذ داخل القسم ويستخدم مفهوم إستراتيجية التعلم للدلالة على مجموع العمليات البيداغوجية المخططة التي يقوم المتعلم لبلوغ أهداف معينة. ومن ثم فإن فعل التعليم والتعلم تفاعل بين السلوكين، ويمكن تحديده بناء على ذلك، في تلك السلوكات والأفعال التي يقوم بها المدرس والتلاميذ خلال تفاعلهم داخل سياق معين وبمساعدة موارد ووسائل معينة تقود المتعلم في الأخير إلى بلوغ أهداف معينة.

1-3- الفعل الديداكتيكي:

يوظف الفعل الديداكتيكي مرادفا لفعل التعليم والتعلم، فهو بهذا القدر أو ذاك الوصف للسلوكات التي تتم داخل وضعية ديداكتيكية التي تعتبر بدورها مرادفا لوضعية التعليم والتعلم.

من خلال ما سبق يظهر أن الديداكتيك ليس فن التدريس فحسب بل هو نظرية موضوعها التدريس، وهي علم متشعب بتشعب عملية التدريس لأن هذه العملية هي أخطر الممارسات

الإنسانية، لأنها موجهة إلى عقول تنشئة من جهة ومن جهة أخرى لأنها تتعامل مع أقطاب متعددة مثل: المدرس والتلاميذ والمعارف، والمناخ الحضاري، والسياسة التربوية، والقيم المؤسسية. (محاضرة الديدكتيك، د سوريا عثمانى، تاريخ الاطلاع: 2022/04/28 على الساعة:

<http://elearning.univ-biskra.dz/moodle2019/mod/resource/view.php?id=13144>، 15:30

2- خصائص الوضعيات التعليمية:

- ✓ - تمكن الوضعية التعليمية المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة إشكالية جديدة، وتعطي معنى جديدا للتعلم أي يصبح ذا وظيفة نفعية.
- ✓ - تمنح الثقة الكاملة للمتعم كي يجد ويجند قدراته ومكتسباته.
- ✓ - تتوخى التوسط بين الفعل التعليمي التعليمي البسيط الذي يستهين به المتعلم وبين الفعل الصعب المعقد الذي لا يقدر إنجازه وتجاوز صعوباته.
- ✓ - تؤدي إلى إنتاج فردي للمتعم بالاعتماد على إمكانياته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول المناسبة لها.
- ✓ - طابع الوضعية الإدماجية والمقصود بها هو تسخير معرفي وحركي والوجداني لكل مكتسبات التلميذ. (المقاربة بالكفايات في المدارس الابتدائية، 2004، ص 31)

3- مفهوم الوضعية المشكلة:

3-1 مفهوم الوضعية:

أ- لغة: الموضوع: المكان والمصدر أيضا، ووضع الشيء من يده يضعه، وضعا وموضعا وموضوعا. المواضعة: المراهنة وهي أيضا مشاركة البيع.

ويقال أيضا واضعه في الأمر أي وافقه فيه على شيء. (بن أبي بكر، 2008، ص 156)

ب-اصطلاحاً: يفيد عبد الكريم غريب أن مصطلح الوضعية يتناول عموماً العلاقات القائمة بين أفراد أو مجموعة أفراد بسياق معين، وما يميز هذا السياق صفة أساسية هي البيئة التي يتموضع الأفراد داخلها وهو ما يعني مجموعة الظروف في لحظة معينة والوضعية تتحدد حسب بصفة خاصة بالنسبة للذات والسياق معين.

وفي السياق المدرسي يشير إلى التفاعل على الحاصل بين المعلم والتلاميذ في إطار التعلم.

من الوضعيات نذكر:

-معلم يوجه التلاميذ لاكتساب معارف نحوية.

-تلاميذ في الساحة أثناء الراحة.

-تلاميذ ينظمون فقرات مشوشة لقصة وآخرون يلخصونها.

-معلمون يتكلمون حول المفاهيم القاعدية في المقاربة بالكفاءات (واعلي، 2010، ص132)

بصفة أكثر دقة غالباً ما يستخدم مصطلح الوضعية وفق مدلولين متباينين وهما

كالتالي:

-نشاط يقوم المدرس بتنظيمه بمعونة مجموعة تلامذته، وهو الأمر الذي يعني وضعية

الفصل وقد يكون درس أو مناقشة جماعية أو بحث أو تقييم أو خرجة استكشافية.

-مجموعة من المعلومات المسبقة التي يلتزم من التلاميذ القيام بمفصلها قصد انجاز مهمة

محددة، وفي هذه الحالة يكتسي مصطلح الوضعية معنى الوضعية المشكلة. (غريب، 2010،

ص 165)

3-2- مفهوم المشكلة:

أ- لغة: شكل: الشكل: الشبه والمثل.

والشاكلة: الناحية والطريقة

أشكال الأمر: الشبه، أمور أشكال بمعنى ملتبسة.

والأشكلة: الحاجة، ومنه قبل لأمر المشتبه مشكلة. (ابن منظور، 2008م، ص ص

(119-118)

ب- اصطلاحاً: المشكلة هي موقف يحتاج إلى المعالجة والتحفيز أو خبرة تبعث على الحيرة والإرباك تواجه الفرد وتتطلب منه اتخاذ قرار أو بناء خطة. (العتوم وآخرون، 2005، ص

(525)

المشكل هو عبارة عن مسألة مطروحة للحل تستغرق نقاشاً حول نتيجة مجهولة، مطلوب إيجاد حلها انطلاقاً من بعض المعطيات. المشكلة هي مهمة ذات مجموعة من حالات ونماذج من المعلومات حقيقية المعطاة لها محتوى ليست كل مضامينه واضحة يحتاج الإنسان أن يجد لها حلولاً والسؤال المهم هنا، من صاحب هذه المشكلة؟ من الذي يريد الحل إذا لم يكن هناك هدف أو رغبة فلا يكون هناك مشكلة والهدف من السهل الوصول إليه لأن هناك عدة معيقات في الطريق ويجب أن تكون محاولات كثيرة وجادة لوجود الحل وبالتالي الوصول إلى الهدف. (الliche، 2010، ص52)

المشكلة في الماضي بجل تمارين التي تتطلب في غالب الأحيان تطبيق قواعد أو قوانين أو نظريات مع الاستعانة بجملة من المعلومات التي سبق اكتسابها بشكل عام، إذ

قلنا: عائق يحول دون تحقيق حاجة أو بلوغ هدف أو معلومات ينبغي الربط بينها وتنظيمها، أو مهمة يجب إنجازها وفق شروط معينة.

إذا نظرنا إلى المشكلات في مفهومها الواسع فإننا نكتشف بأنها تختلف باختلاف سياقاتها، وعليه نجد:

المشكلات المدرسية: منها الديداكتيكية التي تتعلق بصعوبات التحصيل وما ينجز عنها من مشكلات التأخر الدراسي والرسوب والتسرب.

ومشكلات سوء التكيف كالعنف والعدوان ومشكلات العلاقات بين الأطراف المختلفة في المؤسسة وغيرها. (واعلي، 2010، ص 133-135)

3-3- مفهوم الوضعية المشكلة situation problème: هي وضعية تتيح المكتسبات السابقة، تقييم في جزء منها كفاية من الكفايات الأفقية تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه المعيش، وتكون التعليمية المعرضة فيها بلغة غير معقدة وغير قابلة للتأويل. (معجم المصطلحات التربوية، 2009، ص 126)

الوضعية المشكلة هي جملة من المعلومات المعروضة في سياق ما لتوظيفها بطريق مدمجة من أجل إنجاز مهمة. (واعلي، 2010، ص 101)

يعرفها حسن الحية (مرجع سابق، ص 111)، بأنها مجموعة معلومات مقرونة بسياق يتوجب إخضاعها من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنجاز مهمة محددة ننتجتها ليست بديهية بصورة قبلية.

تعرف أيضا بأنها موقف غامض ومعقد يعوق غرضها عند المتعلم فيشير تفكيره، ويجعله في حالة قلق وضيق يدفعه للبحث عن حل لهذا الموقف الغامض، معنى ذلك أنه لكي تكون الوضعية المشكلة لابد من توافر ثلاثة عناصر.

1. هدف يسعى إليه.

2. صعوبة تحول دون تحقيق الهدف.

3. رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به المتعلم.

معنى ذلك كذلك أن السلوك الذي يتبعه التلاميذ لحل هذه الوضعية المشكلة يقع بين إدراك تام لمعلومات سابقة وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمام المتعلم يمكنه أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه فعل المشكلات إذن يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وإحداث التكيف والتوازن مع البيئة. (وشراش، 2001، ص 122)

- ما هي الوضعية المشكلة التعليمية:

يمكن تعريف الوضعية المشكلة التعليمية بأنها بناء اصطناعي يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ، انطلاقا من إرباكهم في تصوراتهم والوصول بهم إلى تغييرها، إنها عقبة أو تناقض نابعة من شيء ناقص تتولد منه مجموعة من التساؤلات.

يوظف المعلم الوضعية المشكلة التعليمية لإرساء الموارد وتعتبر في التعلم بحل المشكلات بمثابة شرارة الانطلاق في سيرورة البحث وطرح التساؤلات، لا توفر الوضعية المشكلة كل المعلومات اللازمة ولا تقدم كل التساؤلات الممكنة، فهي تشكل نقطة لانطلاق فقط، إن ما يمثل مشكلة في الوضعية يحدد من طرف التلاميذ ولا يمكن أن تحل بالتطبيق

الآلي لقواعد معينة أو إتباع طريقة اكتسبت من قبل لديهم أن يعدوا إستراتيجيتهم الخاصة لحل المشكلة.

الوضعية المشكلة التعليمية إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية وهدف ختامي وصعوبات (عراقيل) بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقا.

بناء على ما سبق، إن الوضعية المشكلة التعليمية هي:

- ❖ وضعية تعلم: أي يوضع المتعلم، اعتمادا عليها، في قلب عملية التعلم.
 - ❖ وسيلة للتعلم: وليست نتيجة له إذا بواسطتها يتوصل المتعلم إلى اكتسابه موارد جديدة.
 - ❖ استراتيجية تعليم: تراعي في المقام الأول التزام التلاميذ كونها تتطلب استخدام طرائق متنوعة ووسائل مختلفة في القيام بالنشاطات وتنفيذ المهمات المرتبطة بها.
- إذن إنها مهمة، شاملة، مركبة، وذات معنى.

1. الوضعية المشكلة التعليمية مهمة شاملة: بحيث تكمن شموليتها في امتلاكها لسياق

(معطيات أولية) وهدف (إرساء موارد)

2. الوضعية المشكلة التعليمية مهمة مركبة: لأنها تضعه في صراع عقلي معرفي، لأن

الحل ليس دائما جاهزا وواردا.

3. الوضعية المشكلة التعليمية ذات معنى لأنها: تتطلب منه الرجوع إلى مكتسباته القبلية

(معلومات ومهارات استراتيجيات). (واعلي، 2010، ص 140-142)

4-مكونات الوضعية المشكلة:

حسب (دي كتيل)، فإن للوضعية المشكلة مكونات أربع تميزها هي:

أ- الوسائل المادية: ويقصد بها الوسائل التعليمية مثل: نص، رسم، كتابة، وتحدد هذه الوسائل بـ:

*سياق يحدد المحيط الذي توجد فيه.

*جملة المعلومات التي سيعتمد من طرف المتعلم، وقد تكون هذه المعلومات تامة أو ناقصة، مناسبة أو غير مناسبة وذلك وفقا لما هو مطلوب.

ب- وظيفة: تبرز الهدف من إنجاز إنتاج معين النشاط المطلوب، والذي يعبر في الواقع من النشاط المتوقع.

ج- إرشادات: وهي تعني كافة التوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ العمل ولا بد أن تكون متسمة بالوضوح والدقة. (مادي، 2011، ص16)

ويذكر (بلقيلوز، 2011، ص 33) في مقالته (بيداغوجيا الإدماج بين السياسة المنهجية والممارسات الصفية) أن الوضعية المشكلة تتكون من:

أ- السياق: وعير عن المحيط الذي تدور فيه أحداث الوضعية والذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقاً عائلياً أو سوسيو ثقافياً أو مدرسياً، وهنا تظهر ما تسمى بالدلالة أو الوضعية الدالة المرتبطة بواقع التلميذ.

ب- السند: وهي مجموعة المعطيات المادية التي تقدم للتلميذ قصد مساعدته على الحل، وقد تكون الأسناد عبارة عن صور أو رسوم أو وثائق بصرية أو سمعية، ويتم تحديد نوعها وعددها عند تحديد الهدف من الكفاءة.

- ج- الوظيفة: وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.
- د- التعليمية: هي مجموع التعليمات التي تعطى للمتعلم بشكل صريح، وما هي إلا ترجمة للمهمة.

ومن خلال ما سبق يمكن تلخيص مكونات الوضعية المشكلة في الآتي:

- ١- سياق الوضعية المشكلة: (centexte): هو تقديم كافة الوحدات اللغوية في سياقات ذات معنى تجعل الوضعية ذات قيمة في حياة الدارس، أو هو مجموعة الظروف الاجتماعية والنفسية التي تحيط بفرد معين في وقت ما فتؤثر في سلوكه. (معجم التربوي، 2009، ص36)

يعمل السياق على إضفاء المعنى على التعليمات، أي محو المسافة والغموض بين التعليمات المدرسية والواقع المعيشي اليومي للتلميذ، لكن وجب التمييز بين السياق الوضعية والمحيط، الذي تدور فيه فالسياق الثاني يستثمر في الحل حيث يصبح هذا السياق مورداً أو مرجعاً واقعياً للوضعية، إن هذا السياق (المحيط) يصير مورداً خارجياً بالنسبة للتلميذ، بينما يعني السياق الأول سياق الدعامة أي سياق محتوى المشكل المطروح لحل المشكل (منطوقات الوضعية أو مدلولاتها). (الliche، 2010، ص154)

5-خصائص الوضعية المشكلة:

يحيل مصطلح الوضعية المشكلة على نظريات الوضعيات بعد التحول الذي طرأ على دلالة المشكلات من مجرد سياق تربوي لممارسة فعل التدريس في تفاعل بين الأطراف الثلاثة (معلم، متعلم، معرفة). إلى وضعيات مشكلات تحمل مشروعا اجتماعيا يهدف إلى إكساب التلميذ وسائل بناء المعرفة وانسجاما مع التصور السابق الذكر، تعد الوضعية المشكلة

عنصرا أساسيا من عناصر مقارنة بيداغوجيا الكفاءات لارتكازها من جهة على الأسس التعليمية على المنحنى البنائي الاستكشافي ومساهمتها من جهة ثانية في تنشيط التعلم الذاتي، وهي في دلالتها هاته لا بد من أن تتوفر على عدة خصائص تجمع بين خصائص التعلم البنائي وخصائص التعلم الذاتي. (الliche، 2010، ص 115)

إن ما يميز الوضعية المشكلة عن غيرها من المشكلات المفتوحة هو ارتباطها بعائق محدد يمكن تجاوزه من طرف التلميذ، حيث يمثل هذا العائق هدف بحد ذاته لا غاية للحل، إن العائق الذي يقصده (حسن اللحية). هنا هو اللاتوازن المعرفي الذي يشعر به التلميذ نتيجة قصور تمثلاته المعرفية في إيجاد الحلول المناسبة للوضعية المطروحة أمامه، وهذا ما يعرف بلا توازن المعرفي أو خللة البن المعرفية عند البنائيين وهذا ما يضطر بالتلميذ إلى القطيعة مع هاته التمثلات أو المضي في تحليل وتقصي معطيات الوضعية المشكلة من أجل إيجاد التفسيرات الأكثر ملائمة، وهذا ما يعني التجاء التلميذ إلى النشاطات التعلم الذاتي وهو من خلال نشاطاته وفي علاقته مع السياق مطروح أمامه، يعيد تنظيم معلوماته السابقة وتصورات القبلية، وهذا ما يستلزم منه تغيير بني قديمة بأخرى أكثر منطقية وربط بن بيني معرفية أخرى لتكامل المخططات المعرفية لديه. (الliche، مرجع سابق، ص 117)

ومنه يمكن تلخيص خصائص الوضعية المشكلة فيما يلي:

١- **تخلق لدى المتعلم صراعا معرفيا:** بحيث تترك الوضعية المشكلة التعليمية نظام التصورات الموجود لدى التلميذ، مما يدفع به إلى السعي امتلاك التصورات الأكثر ملائمة لهذه الوضعية.

ب- أنها وسيلة للتعلم وليست نتيجة له: بحيث تدفع التلميذ إلى بناء تعلماته عن طريق حل الوضعية، مما ينبغي لهما أن تبدي المقاومة الكافية لتدفعه إلى توظيف معارفه وتصوراتهِ وإعادة النظر في ما لا يفيد وبناء تمثيلات جديدة.

ج- تمثل نشاطا مهيكلًا بشكل جيد على المستوى الـديداكتيكي:

بحيث يدور تنظيم الدراسة فيها حول وضعية ملموسة لا يتوفر فيها لدى التلاميذ الحل منذ البداية، إلا أنها تسمح لهم بصياغة الفروض واختبار صحتها واستنتاج ما يمكن استنتاجه في النهاية.

د- تتضمن سياقًا وموارد للحل: يتحدد إطار الوضعية المشكلة بواسطة السياق، وتساعد الموارد التي تتضمنها على المشكل المطروح فيها.

هـ- ترمي إلى بلوغ الهدف: بحيث يتمثل الهدف منها في إرساء الموارد للوصول إلى الحل.

(واعلي، 2010، ص 110)

6-أهداف الوضعية المشكلة:

تعزز بيداغوجيا حل المشكلات قدرات المتعلم، وتسمح له باكتساب الكفايات الضرورية التي تساعد على التكيف مع مختلف متغيرات محيطه، ومن أبرز هذه الأهداف البيداغوجيا في العملية التعليمية التعلمية ما يأتي:

-اكتساب القدرة على الملاحظة والتأمل.

-تنمية القدرة على تحليل المعطيات وتنظيمها قصد استغلالها.

-التمرن على اقتراح الحلول وانتقاء أنجحها.

-الوصول بالتلميذ إلى التعلم الذاتي والنقد الموضوعي.

-اكتساب الثقة في النفس.

-التعود على التعاون مع الأقران والآخرين. (موقع الكتروني، الديداكتيك ومنهجيات

التدريس، الوضعية المشكلة: التعريف العناصر الأهداف، الخصائص، الصياغة، 16/14:47-

(2022-1

7-بناء وضعية المشكلة:

إن اعتماد الوضعيات المشكلة في التدريس يستهدف المرور من منطق التعليم إلى منطق التعلم، مما يعني الإلحاح على نشاط التلميذ من حيث أنه الفاعل الأساسي في تعلمه، وهذا ما يتطلب تحديد ما يراد تحقيقه مع التلاميذ بدقة من خلال الوعي بالكفاءات المراد بناؤها أو تتميتها لدى التلاميذ، وكذا الوسائل المساعدة على تحقيق ذلك دون إغفال الصعوبات والعوائق التي قد تعترض سبيل المتعلمين. وفيما يلي سنعرض آراء بعض المشتغلين بميدان مقارنة التدريس بالكفاءات حول بناء الوضعيات المشكلات.

بناء وضعية مشكلة حسب محمد طاهر علي: هناك جملة من الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند بناء وضعية مشكلة، وفيها يأتي توضيح كذلك.

أ- الواقعية: أن تأخذ بعين الاعتبار الوقت والموارد المتاحة وكذا حث المتعلمين على حل المشكلات من الحياة وملائمة كل وضعية للكفاءة المستهدفة منها.

ب- الملائمة: من حيث التوافق وقدرات المتعلمين، والتراوح بين البساطة والتعقيد للسماح لكل متعلم بالعمل وملائمة كل وضعية للكفاءة المستهدفة منها.

ج- الإثارة: بحيث تتحدى الوضعية المشكلة معارف لتلاميذ بشكل يقمهم في نشاطات البحث والتقصي وتجنيب المتاحة لحل المشكلات.

د - الانفتاح: أن تأخذ بعين الاعتبار خصائص النمو لدى المتعلمين، أن تكون قابلة للتعديل وفق عوائق الوقت.

هـ - القابلية للتقويم: تمكين المعلم من استخدام عدة معايير للحكم على فاعلية الطرائق المتبعة وعلى نوعية الإنتاج كما يجب أن تتضمن مؤشرات تسمح للمعلمين بالتقويم الفوري للنتائج.

و - الصرامة: من خلال توضيح تعليمات المهمة المراد انجازها وكذا من حيث درجة صعوبتها فلا تكون صعوبتها تشعر التلاميذ بالعجز اتجاهها، ولا حتى سهولتها تشعر التلاميذ بالاستهتار اتجاهها.

ي - الدلالة: حيث يجب أن تكون الوضعية على صلة بالواقع المعيشي للتلميذ، وأن تسمح له بتوظيف مكتسباته في حياته الخاصة. (واعلي، مرجع سابق، ص 47-48)

بناء وضعية المشكلة عند كريستينبارتون: وهي تقترح المعايير التالية لبناء الوضعية مشكلة.

أ - اعتبارات عامة: الوضعية المشكلة ليست إشكالية.

❖ الوضعية المشكلة مهمة ملموسة.

❖ الوضعية المشكلة تستحضر جانب الخيال.

ب - منطق اشتغال الوضعية المشكلة:

➤ تحديد العوائق.

➤ تحديد الإكramات وشروط التنفيذ المادية والبشرية التي ستحدد وتتحكم في تعلمات

التلاميذ.

➤ اعتماد البناء الذاتي للمعارف.

ج- مراحل الوضعية المشكلة:

- الانطلاق من الاعتبار الوضعية المشكلة مرحلة في سيرورة المعارف.
- تتمثل مراحل الوضعية فالآتي: مرحلة التحفيز للبحث، مرحلة التجريب.
- مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات، مرحلة التقويم.

د- التحويل: ربط الوضعية المشكلة بالحياة اليومية للتلميذ.

تعبئة المعارف خلال الدرس وخلال الحصص وفي مواد أخرى. (حسن الحية، مرجع سابق،

ص 171-172)

بناء الوضعية المشكلة حسب فيليب ميرمو:

- ما هو الهدف المراد بلوغه؟

- ما هي المهمة أو المهام اللازمة اقتراحها؟

- ما هي الموارد التي تستحضر؟

- ما هي الأنشطة التي ستقترح؟

- ضبط المعارف

- ضبط المهارات

- تمديد السياق الذي يستخدم في إطاره المتعلم هذه المهارات.

- وصف الوضعية بحيث تكون شاملة وذات معنى بالنسبة للمتعلم.

- تحديد المهام والموارد، وانتقاء المواد والأدوات.

صياغة الوضعية. (حثروبي، 2012، ص 281)

خلاصة الفصل:

إن التدريس بالوضعيات التعليمية (الوضعية المشكلة، الوضعية الإدماجية)، يستهدف تنمية الشخصية في شموليتها لأن التعلم بين مواجهتها، فهو بهذا المعنى نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، بل يحتم علينا أن نضيف معنى على ما تقدمه للمتعلم، ومعنى لما سيقوم به.

والتعلم كذلك لا ينحصر في التحكم التلميذ في الوضعية في لحظة ما، بل هو القدرة تلميذ على استعمال مكتسباته في وضعيات جديدة من نفس الفئة، مما يجعله واعيا باستثماره المعرفي والمنهجي وطرق التفكير والتحويل.



الفصل الثالث

الوضعية الإدماجية

تمهيد:

تقوم المقاربة بالكفاءات على اختيار وضعيات تعليمية مأخوذة من الحياة في صيغة مشكلات تسعى العملية التعليمية إلى حلها، باستعمال الأدوات الفكرية، وهذه الوضعيات من أهم الطرق النشطة التي تبنتها العملية التعليمية والتعلمية فالوضعية الإدماجية هي وعاء الذي تصب فيه كل المكتسبات القبلية التي تساهم في بناء شخصية المتعلم اللغوية، وعليه تعتبر كنشاط إدماجي وتقييمي للفعل التعليمي التعليمي.

1- مفهوم الإدماج:

عندما يذكر لفظ الإدماج يمكن أن يتبادر إلى الذهن إدماج الأشخاص ومن ثقافات مختلفة (الإدماج الثقافي) ومن أجناس مختلفة (الإدماج العرقي) ومن أعمار أو أجيال مختلفة (الإدماج متعدد الأجيال).

يرتبط المصطلح كذلك بإدماج المعوقين أو المنحرفين في الأوساط المختلفة تربويا أو مهنيا ويدعى ذلك الإدماج الاجتماعي، ويشير مفهوم الإدماج أحيانا إلى إثراء نظام ما يضم عضو جديد إليه، كما نجد الإدماج الاقتصادي والإدماج السياسي بين الدول (منظمة التعاون الخليجي، الاتحاد الأوروبي).

ويوحي الإدماج أحيانا أخرى بفكرة التجميع قصد الحصول على الانسجام في العمل، يمكن تعريف الإدماج على أنه العملية التي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة ترتبط فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدد. (واعلي، 2010، ص8)

2- تعريف نشاط الإدماج:

هو نشاط ديداكتيكي وظيفية الأساسية هي جعل المتعلم يجند مجموعة من الموارد التي كانت من قبل موضوع تعلمات منفصلة (نقطية) يتعلق الأمر إذن بأوقات تعلم الهدف منها هو الوصول بالمتعلم إطار إدماج مختلف المكتسبات وإعطائها معنى.

ففي السنة الأولى من التعليم الابتدائي مثلاً يمكن للمتعلم، بعد اكتساب مجموعة من الحروف، أن يشكل منها كلمات، وفي التربية الرياضية حل مسائل بعد التمكن من إنجاز العمليات وتعلم القوانين.

3- المعنى البيداغوجي للإدماج:

يفيد الإدماج بيداغوجيا توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط، في إطار وضعية ذات دلالة، لإشارة أن المتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا يثوب التلميذ عن آخر، أي أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة، ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته.

يستخدم الإدماج في العملية التقويم (الوضعية الإدماجية) كأداة للتحقق من مدى بلوغ أهداف المنهاج، وعلى المتعلم هنا أن يثبت نجاحه في نشاط إدماجي على علاقة بالمادة أو المواد المقررة وذلك بأن يبين بأنه قد أصبح قد أدمج جيدا كل المظاهر النظرية والتطبيقية لتعلمه. (واعلي، 2010، ص 10)

4- مفهوم الوضعية الإدماجية:

تعرف الوضعية الإدماجية بأنها: وضعية تعكس الكفاءة الختامية التي تسعى لترسيخها في التلميذ ويمكن اعتبارها مناسبة لممارسة لتقييم درجة التحكم في الكفاءة.

وكذلك عرفها بكونها وضعية مركبة بواسطتها تجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيها بينها ارتباطا منسجما لبلوغ هدف محدد يسمح للإدماج للمتعلم بتجنيده مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة (معارف، مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكن من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال تجنيده واستخدامه للموارد المكتسبة من مختلف المواد.

وأيضاً وردت أنها وضعية مركبة وحالة بالنسبة للمتعلم، يطلب من التلميذ أو المتعلم حلها وذلك باستخدام وتوظيف كل مكتسباته القبلية التي اكتسبها وهي تستعمل لتقويم التلميذ. (بيهورجرس وبختي، 2006، ص 42)

وتعرف أيضاً بأنها نشاط يتوخى استدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة، فهي إذا لحظات تعليمية تسعى إلى إضفاء المعنى على تلك التعلّيمات، ويلجأ عادة إلى أنشطة الإدماج عند نهاية بعض التعلّيمات. (الدريج وآخرون، مرجع سابق، ص 192)

الوضعية الإدماجية هي مشكلة تقويمية يعدها المعلم المقوم آخذاً بعين الاعتبار المكونات والشروط وفي صياغتها أنها تتضمن مجموعة من المعلومات والمعطيات (بيانات تساعد على الحل).

-تعرف على المتعلم بعد الفعل التعليمي (بعد مجموعة من التعلّيمات).

-يطلب منه فيها إنجاز مهمة (إنتاج معين وفق تعليمية ما).

-يهدف منها إما تدريبية على الإدماج أو قياس قدرته على الإدماج أي تجنيد الموارد بشكل

مدمج (تقويم نمو الكفاءة). (واعلي، 2006، ص 33)

5-مكونات الوضعية الإدماجية:

بعد أن تعرفنا على مفهوم الوضعية الإدماجية في النظام التعليمي الجديد ومختلف أنواع الوضعيات يحق لنا التعرف على طريقة بناءها، فبناء وضعية الإدماجية يتمحور بالأساس في صياغة مناسبة تجد المعلم نفسه أمام وضعية من الوضعيات التي تمكنه من تحقيق كفاءة المستهدفة المراد تحقيقها من هذه الوضعيات ومن أهم المرتكزات التي يتم توظيفها لصياغة هذه الوضعية ما يلي:

*الدعامة: يقصد بها السند support، تلك العناصر المادية، التي تعتمد عليها الوضعية الإدماجية مثل: النصوص، الوثائق والصور، والأيقونات والخرائط والجداول والأشكال

الهندسية والمخططات، وتكون هذه الأسناد إما لفظية (نصوص ووثائق)، وإما (صور، خرائط وبيانات)، وإما رقمية (معطيات حاسوب) وهي عند إكزافييه روجيرس تنقسم إلى:

أ- **السياق contexte**: وهو إطار الذي توصف فيه البيئة التي تتكون فيه الذات المتعلمة بمعنى أن الوضعية ترتبط بالسياق ويعرفه إكزافييه "بأنه المحيط الذي تجري فيه وضعية معينة، وكما يقبل مفهوم الوضعية اتخاذ دلالات مختلفة، فإن مفهوم السياق يتفرع معناه باختلاف المستوى الذي ينظر منه إلى الوضعية ما يعني أنه لأي وضعية سياق مناسب تقام فيه إذ لكل مقام مقال، فالمقال يمثل الوضعية والمقام هو السياق الذي تقام فيه.

ب- **المعلومات informations**: وتتمثل في مجموعة معطيات التي تزود بها المتعلم على أنه تراعي هذه المعلومات مستوى التلميذ وقدراته وما يمكنه من تحديد المطلوب منه، وفي هذا الشأن يقول إكزافييه "المعطى هو معلومة قابلة للاستعمال في حل وضعية (مشكل) قد يتعلق الأمر بمعلومات مختلفة أشد اختلاف مثل عناصر رسم يطلب ملاحظتها، مقدرا عددي ينبغي توظيفه، مادة أعدت لتستعمل في صنع شيء، تفاصيل وثيقة يطلب تحليلها متلقي رسالة كلمة قدمت لتستعمل في تركيب جمل أو كتابة موضوع.

3- **التعليمية**: وترتبط بالمهمة المطلوب أداؤها من طرف المتعلم، تكون التعليمية سؤالا مطروحا بشكل صريح وواضح وغير قابل للتأويل. (العبيدة، 2010، ص70)

الإشغال بالكفايات: (روجيرس، سحبان وسيعود، 2007، ص87)

6- **الشروط اللازم مراعاتها في صياغتها وضعية إدماجية**:

- ينبغي أن تستجيب الوضعية للشروط الآتية:
- أن يواجه فيها المتعلم مشكلا ينبغي حله.
- أن تكون على علاقة بالكفاءة المراد تقويمها.
- أن تكون مركبة، بمعنى حلها يتطلب من المتعلم تجنيد عدد معتبر من الموارد
- معالجة المعلومات، أي انتقاء ما يحتاج إليه وإبعاد ما لا يحتاجه منها.

-أن تكون دالة، أي ذات معنى، ليتحقق ذلك يجب أن تنطلق من الواقع العيش للمتعلّم.

-أن يستهدفها منها إرساء قيمة ولو بشكل غير مباشر (المعارف السلوكية).
أن تكون جديدة بالنسبة للمتعلّم، وذلك للتأكد من قدرته على تحويل المعرفة. (واعلي، 2006، ص34)

خلاصة الفصل:

تؤدي الوضعيات الإدماجية في المقاربة بالكفاءات دورا أساسيا إذ تتشكل سبب وجود المقاربة بالكفاءات إذ أنه من خلال وضعيات فعلية تظهر أهمية الكفاءات وهذه الوضعيات هي في الحقيقة الأمر مجال لممارسة التلميذ وتقييمها، والجدير بالذكر أن الوضعيات الإدماجية تصاغ بغية تقييم مدى تحقيق الكفاءات المحددة، فالتلميذ لا يعد كفاء إلا بمقدار قدرته على حل الوضعيات المقترحة وإنجازه لها صورة عاكسة وصادقة لتحقيق الكفاءات على أرض الواقع.



الفصل الثاني

**دور المعلم في اختيار الطرائق
التعليمية الناجحة في التدريس**

تمهيد:

يعد المعلم قائد المنظومة التربوية والتعليمية لأنه يمثل أحد الأسس التي يقوم عليها التربية الحديثة فهو المحدث لأثر الطيب بين التلاميذ وقد أكد بعض العلماء التربويون أن التعليم في أشد حاجة قبل كل شيء إلى المعلم الكفاء فالمعلم قادر على التأثير ببقية العناصر الأخرى وله دور قيادي والتوجيهي في العملية التربوية. وعليه فمن المناسب استعراض دور المعلم في اختيار طرائق التعليمية الناجحة في التدريس.

1-تعريف المعلم:

يعتبر المعلم المحرك الأساسي والموجه لعملية التعليم ولسلوكيات التلاميذ وهو مجموعة من الأنشطة النشيطة المتحركة ذات التأثير الكبير على البيئة النفسية والطبيعية وتعليماته ورضاه ويعد المعلم من أهم العناصر الفاعلة والمؤثرة من عناصر إدارة المواقف التعليمية.

المعلم هو المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف والمعلومات والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل فنية تحقق هذا الاتصال.

عرفه كلارك بأنه هو الشخص الذي لديه القدرة على تزويد معرفة التلميذ وتحسينها وتقديم محتوى جيد من المادة الدراسية. (الحري، بن رجب، 2008، ص151)

2-إعداد المعلمين:

أ-الإعداد المهني: هو اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة العالية مهنة التدريس حتى يتمكن المعلم من التعامل الفعال الناجح في عملية التعليم ويحقق أهدافه المنشودة.

ب-الإعداد الشخصي: تعتبر مهنة التعليم أكثر المهن طلبا وسعيا وراء السمات والخصائص الشخصية السوية فالمعلم قدوة لتلاميذه وتتعكس شخصية شعوريا ولا شعوريا ومن أهم السمات المظهر الخارجي الصوت الواضح، الصحة واللياقة البدنية.

ومن جهة أخرى يرى "غاستون ميالابه" إن إعداد المعلمين ينقسم إلى قسمين:

ج-الإعداد الأكاديمي: يجب أن يشمل كل المواد أو حتى مادة واحدة وإنما عليه أن يكون منفتح على كل المجالات وينمي الثقافة العامة فالمعلم عليه القدرة على مساعدة التلاميذ للبحث عن الأسئلة المطروحة.

د-الإعداد التربوي: وهو ما يعرف بالنشاط التربوي أو التعليمي ومن عناصر الإعداد التربوي هو حل المشاكل النفسية للتلاميذ وهي نقطة الاتصال التربوي ونستنتج أن الإعداد التربوي هو عملية ونتيجة في نفس الوقت فهو مجموعة عمليات وخبرات تعمل لمساعدة الفرد على القيام بالنشاط المهني التعليمي على أكمل وجه. (جاسم، 2003، ص260) (دنشر، 2003، ص 113)

3-أدوار المعلم:

الدور هو نمط من الدوافع والأهداف والمعتقدات والقيم والسلوك وعليه فدور المعلم هو نقل المعرفة التعليمية.

-المعلم كمتخصص أكاديمي: إن دور المعلم في نقل المعرفة لتلاميذه يمثل الدور الكلاسيكي (التقليدي) للمعلم وترجع أهمية دوره إلى إمام المعلم بمادته وهذا ما يجعله موضع احترام التلاميذ فالمعلم الذي ليس له دراية بمادته يواجه صعوبات وإحراجات أثناء التدريس.

-المعلم كقدوة: تمكن وظيفة المدرسة في نقل القيم والعادات التي يتقبلها المجتمع والمعلم هو المسؤول عن تحقيق أهداف المجتمع فهو نموذج يقتدي به تلاميذه فكلما كان المعلم صادقا تأثر به.

-المعلم كعضو في المجتمع: يمثل المعلم نقطة تواصل بين الأجيال فهو المسؤول عن تجسيد واستمرار التقاليد.

ويقوم المعلم بدور أساسي في إدارة العملية التربوية في المدرسة وخارجها ويتطلب هذا أن يكون المعلم قائدا إداريا وتربويا، الذي يقوم بأدواره المختلفة في ظل الظروف المتغيرة ويأتي دور المعلم في نقل المفاهيم بمراحله المختلفة إلى التلاميذ.

أ-التعليم والتدريس: على المعلم أن يكون متمكنا من المادة الدراسية التي تخصص فيها كما يجب.

ب-تثقيف التلاميذ: لا يقف المعلم عند التخصص، بل عليه ربط المادة وتناول قضايا المجتمع بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ.

ج-تدريب التلاميذ على البحث عن المعرفة: لا يبقى دور المعلم فقط على التلقين والحفظ إنما عليه أن يدفع بتلاميذ إلى البحث والاستقصاء والتجديد.

د-إرشاد التلاميذ: يقوم المعلم بإرشاد التلاميذ وتوجيههم.

هـ-الاتصال والتواصل مع الأولياء: على المدرسة الاتصال بأولياء الأمور التلاميذ والبيئة الخارجية حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة كوسيط تربوي والبيت.

و-التنمية المهنية الذاتية: ينبغي على المعلم أن يبادر تنمية ذاته تربويا.

ز-تقويم التعليم ونمو التلاميذ: المعلم هو المسؤول عن تقويم تقنية سلوكيا وتقويم عملية التعليم في فصله وتقويم التلاميذ وهو يدرّب التلاميذ على الإيجابية والمشاركة والديمقراطية.

ح-الالتزام بالأحكام الإسلامية: أي بالقواعد السلوكية والآداب واجتناب كل ما هو محل بشرف المهنة. (عبد الحميد، 2006، ص 189)

4-مفهوم طرائق التدريس:

تعتبر طرائق التدريس من الإجراءات الصفية التي يحددها المدرس في تخطيط للدرس والمساهمة في نجاح الموقف التعليمي، فهي تلعب دورا أساسيا ومهما في تناول المادة التعليمية والعلمية وفي تنظيم الحصة الدراسية، لذلك تعتبر أداة ضرورية وفعالة لتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

وتعرف أيضا على أنها المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في الكتاب المدرسي أو المنهاج الدراسي من معرفة والمعلومات ونشاطات للتعلم بسهولة ويسر، أما التدريس فهو عملية تربوية تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعاون خلالها

كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، كما يعد عملية اجتماعية وانتقالية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب الشخصية العقلية الانفعالية والمهارية للمتعلمين. (دروزة، 2000، ص 176)

5-معايير اختيار طرائق التدريس:

إن اختيار طرائق التدريس لا يتوقف على مدى تفضيلها من طرف المدرس، وإنما يتحدد من خلال معايير:

أ- **طبيعة الهدف التعليمي:** ترتبط كل مادة تعليمية بعدد من الأهداف التربوية والسلوكية، فمثلاً إذا كان الهدف إدراكياً فقد يستخدم المدرس طريقة تدريس إدراكية مثل المحاضرة والأسئلة أما إذا كان الهدف ذا طبيعة شعورية فإن طريقة التدريس هي طريقة المناقشة والطريقة الحوارية.

ب- **طبيعة المادة الدراسية:** يتوقف اختيار طريقة التدريس على طبيعة المادة الدراسية، وعلى المدرس أن يدرك ذلك وتكون له الخلفية في هذا المجال حتى يتمكن من إيصال المعلومات إلى طلابه فقد يعتمد طرائق مختلفة مثل المناقشة وطرائق التدريس المباشر (الوصف، العرض، الإلقاء...)

ج- **توفر الوقت لتحقيق الهدف التعليمي:** إن العامل الذي يجب أخذه بعين الاعتبار عند اختيار طريقة التدريس الملائمة هو عامل الزمن، فإذا كان الوقت مناسباً فإن أنسب الطرائق التدريسية هي التي يتفاعل فيها كل من المعلم والمتعلم، أما إذا كان الوقت غير مناسب فإن المدرس يلجأ إلى طريقة المحاضرة.

د- **عدد المتعلمين في الفصل:** إن عدد المتعلمين داخل الفصل يحدد طريقة التدريس المناسبة فإذا كان عددهم يصل إلى خمس وعشرين تلميذاً فيفضل استخدام طريقة المناقشة لتبادل الخبرات، أما إذا زاد عدد المتعلمين عن الحد المطلوب فيفضل استخدام طريقة المحاضرة والطريقة الحوارية وطريقة حل المشكلات. (الفتلاوي، 2010، ص 13)

هـ- الوسائل التعليمية: إن عدم توفر الوسائل التعليمية بشكل جيد ومتنوع يحول دون استخدام طرائق معينة، لذا فإن نقص الوسائل يؤدي إلى تعطيل جهود وعمل المدرس الناجح، لأن استخدام الوسائل في التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بشخصية المدرس ومدى اقتناعه بعمله. (حمدان، 1999، ص35)

6-العوامل المؤثرة في اختيار طرائق التدريس:

إن طرائق التدريس وأساليبها متعددة، فلا يوجد طريقة من بينها هي الأفضل دائماً، وهذا بحكم العوامل التي تؤثر فيها وتحكم المدرس في اختيارها وهي:

أولاً: الفلسفة التربوية التي يتأسس عليها المنهج: فهي تؤكد على أن المدرس هو المحور العملية التدريبية ومصدر للمعلومات، أما التلميذ فهو المتلقي.

ثانياً: الأهداف التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها: تعتبر عاملاً مؤثراً في اختيار طريقة التدريس ومن ثمة اختيار لأسلوب التدريس الذي يلائم التلميذ.

ثالثاً: المنهج والزمن: يقتضي طريقة لا تستغرق وقتاً طويلاً حتى يتم إنجاز المنهج في الوقت المحدد.

رابعاً: المادة ونوعها: تتطلب من الأستاذ أن تكون له دراية بطريقة المناسبة في تدريس مادته. (عطية، 2006، ص65)

7-أسس التدريس الجيد:

إن التدريس الجيد، هو التدريس الذي تتوفر فيه الأسس الآتية:

- مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ والتأسيس عليها ورصد قدراته وإمكانياته واهتماماته والعمل على تنميتها، ومعرفة ميوله بقصد أخذها بعين الاعتبار في العملية التعليمية.
- إثارة المتعلمين وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم.
- وضوح الأهداف وتحديد شكل واضح من المعلم وتعريف المتعلمين كي يوجهوا مسارهم نمو التعليم.

-التنوع بين الأساليب التعليم ووسائله بالعمل والملاحظة أو التبصر، أو بالمحاولة والخطأ، سيادة النظام وحسن التعامل وإيجابية بين المعلم وتلاميذ.

-اعتماد التقويم المستمر وقياس نواتج التعلم، وأخذ نتائج التقويم بعين الاعتبار عند التخطيط للدروس اللاحقة ومراجعاتها. (قايد، 1984، ص 185)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل نستخلص أن دور المعلم هو أساس العملية التعليمية ورائدها نظرا لخصائص والصفات التي تميزه لقيامه بأدواره على أكمل وجه فهو العنصر الفعال فيها ومحركها، ولهذا يتم إعداده في كل جوانب سواء كانت الثقافية أو التربوية... الخ، لكي يستطيع التحكم ومواجهة العوامل والصعاب التي تؤثر على شخصيته وهذا يتمكن من أداء رسالته بأمانة وواجبه كمعلم على أكمل وجه وثقافي من أجل تحقيق الغاية من رسالته ونستخلص أيضا أن أفضل طريقة هي التي يستخلصها المعلم بصياغة الشخصية واختباره ومراجعته، كما أنه لا توجد طريقة تدريس واحدة مثالية تنطبق على كل المعلمين وفي كل المواقف والظروف لأن هناك عدة متغيرات وعوامل في الموقف التعليمي تؤثر على طريقة التدريس وتتفاعل معها وهي التي تتصف بصفات معينة ويكون لها هدف محدود ووسائل تعليمية وأنشطة تربوية حيث تدمج التلميذ في العملية التعليمية وتجعله يتفاعل معها.

الجانِب الميْداني



إِفْطَرُّكَ الْخَامِسِينَ

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث، حيث يمكننا من خلالها من الحصول وجمع البيانات والمعلومات حول مجال البحث والدراسة، ثم نقوم بعد ذلك بتفريغ تلك البيانات والمعلومات وتفسيرها وتحليلها وفقا لطرق وأساليب منهجية ليتم بعد ذلك التوصل إلى نتائج، تكون بمثابة السند الأساسي للجانب النظري ويتحقق من كل هذا على صدق الفروض من خطئها، وفي هذا الفصل سنتطرق إلى طرق والأساليب المنهجية المتبعة في إنجاز هذه الدراسة الميدانية كل هذا من خلال تحليل البيانات في ضوء التساؤلات.

1-المنهج المتبع في الدراسة:

ونظرا لطبيعة لموضوع هذا البحث نرى بأن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لمعالجته إذ يتم تطبيق المنهج الوصفي كما يرى عبد الرحمان عدس " يقوم على تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقرير وصفي عنها". (عدس، 93، ص:17) فهو الأنسب لهذه الدراسة وذلك من أجل تفسير البيانات والمعلومات المتحصل عليها عن طريق تفريغها في جداول واضحة ومبسطة وبما أن موضوع الدراسة يتمثل في الوضعيات التعليمية من وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الابتدائي فإن هذا المنهج مكننا من الوقوف على وصف هذه الظاهرة وذلك من خلال تفسيرها وتحليلها.

2 - حدود الدراسة:

2-1- الحدود البشرية: تم إجراء الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

2-2-الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في(09) ابتدائيات من مدينة الأغواط.

2-3-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الأساسية بدءًا من شهر أفريل 2022 أي بداية

الفصل الثالث من العام الدراسي 2021/2022.

3-الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي الدراسة الاستطلاعية أو الأولية أهمية كبيرة في عملية البحث حيث تهدف إلى الإحاطة بموضوع الدراسة أو الظاهرة من جميع جوانبها وذلك قبل الاستقرار على خطة البحث وتنفيذها بشكل كامل، والتي تتم على عدد محدد من الأفراد، ونتوقع من خلالها تحقيق الأهداف التالية:

1. التيقن من جدوى إجراء الدراسة التي نرغب بالقيام بها.
2. تزويدنا بتغذية راجعة أولية حول مدى صلاحية الفرضيات التي يراد اختبارها لإجراء تعديلات عليها.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
4. التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة الأساسية.

3-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الأولية على عينة قوامها (30) من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط من الجنسين ذكور وإناث وكانت قد أخذت العينة بطريقة عشوائية بسيطة للابتدائيات الموجودة بالمدينة وهذا للوقوف على جاهزية الاستبيان للقياس والتأكد من صدق وثبات أدوات جمع البيانات-الاستبيانات- والجدول التالي يوضح خصائص العينة الاستطلاعية:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والأقدمية

الأقدمية في الإدارة			الجنس		الابتدائية
20- فما فوق	20-10	10-0	إناث	ذكور	
02	03	04	06	03	قسمية الدولة
01	02	04	05	02	قفاف قويدر
03	03	02	03	05	النوعي بلخير
01	02	03	04	02	أول نوفمبر
30			30		المجموع

4-مجتمع وعينة الدراسة:

4-1-مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط الذين يزاولون عملهم بهذه الصفة للموسم الدراسي (2021-2022) والبالغ عددهم (950) أستاذ موزعون على (75) مؤسسة تعليمية (ابتدائية) أنظر الملحق رقم (1).

4-2- العينة الأساسية للدراسة:

اختيرت عينة الدراسة الأساسية من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة حيث تم اختيار (09) مؤسسات تعليمية من بين (75) مؤسسة بنسبة (12%)، ثم تم توزيع الاستبيانات على الأساتذة وكانت العينة الأساسية عددها (65) موزعة على النحو التالي كما في الجدول:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والأقدمية

الرقم	الابتدائية	الجنس		الأقدمية		
		رجال	إناث	10 - 0	20 - 10	20 فأكثر
1	جريدان الأزهاري	0	8	4	1	3
2	قنان قدور	0	5	3	0	2
3	أحمد تاوتي	0	10	7	2	1
4	حبيب شهرة	0	4	2	1	1
5	فرحات بلقاسم	0	6	4	1	1
6	قورين محمد	1	9	6	2	2
7	تيشوش عبد القادر	1	6	6	1	0
8	محيقيرة عبد القادر	1	7	4	2	2
9	العربي تبسي	2	5	5	1	1
المجموع		5	60	41	11	13
المجموع الكلي		65		65		

5- أدوات جمع البيانات:

من أجل الاجابة عن التساؤلات قمنا ببناء استبيان ومرّ بعدّة مراحل قبل الوصول إلى شكله النهائي: حيث تم بناء الاستبيان على طريقة " مقياس ليكرت" أو بما يسمى طريقة التقديرات المجمعة ويعتبر من أكثر الأساليب استخداما في قياس الاتجاهات، ويتكون الاستبيان من مجموعة من العبارات كل عبارة تقيس الوضعيات التعليمية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ويطلب من المستجيبين الإجابة على كل عبارة بأحد البدائل التالية: " موافق - محايد - غير موافق " وتعطى كل استجابة من هذه الاستجابات قيمة عددية. (أبوعلام، 2003، ص:349)

وقد روعي في صياغة المفردات ما يلي:

◀ - أن تعبر كل عبارة عن فكرة أو مهارة واحدة فقط.

◀ - أن تكون بسيطة وسهلة حتى يتم فهمها.

- ◀ - أن تكون معبرة ومرتبطة بواقع والبيئة المدرسية والاجتماعية للأساتذة.
- ◀ - أن تكون العبارات جازمة وقاطعة بحيث لا تحمل أي تأويل أو معنى آخر.

مراحل بناء الاستبيان:

قمنا بتجميع عدد كبير من العبارات حول الموضوع، وكانت ممثلة لكل الوضعيات التعليمية من حيث الدور والممارسة ومتطلبات وظروف الاستخدام وذلك من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ويتكون الإستبيان في صورته الأولى من 26 عبارة وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية والتحكيم حيث قمنا بالملاحظات التالية:

- حذف العبارتين من البعد الأول وعبارة من البعد الثاني.
- إعادة صياغة بعض العبارات.
- إضافة عبارة للبعد الأول.

أما الصورة النهائية فتكون الاستبيان من 24 عبارة كانت منها عبارات سلبية وأخرى إيجابية وفق الجدول التالي:

الجدول (03): يوضح توزيع العبارات الإيجابية والعبارات السلبية

العبارات	البنود
العبارات الإيجابية	01 ، 03 ، 04 ، 06 ، 07 ، 09 ، 10 ، 11 ، 13 ، 14 ، 16 ، 17 ، 18 ، 20 ، 21 ، 23 ، 24
العبارات السلبية	02 ، 05 ، 08 ، 12 ، 15 ، 19 ، 22

مقسمة على ثلاثة أبعاد رئيسية: دور الوضعيات التعليمية، (ظروف وشروط) استخدام الوضعيات التعليمية، ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية وفق الجدول التالي:

الجدول (04): يوضح توزيع العبارات أبعاد الاستبيان

البعد	البؤد
دور الوضعيات التعليمية	01، 03، 04، 06، 10، 14، 17، 20، 23
(ظروف وشروط) استخدام الوضعيات التعليمية	07، 11، 13، 16، 18، 21، 24
ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية	02، 05، 08، 09، 12، 15، 19، 22

تصحيح الاستبيان:

يتكون الاستبيان من (24) عبارة ويتم حساب الدرجة الكلية على الاستبيان بعد جمع الدرجات المعطاة على كل إجابة، ويتم ذلك وفق الجدول التالي الذي يوضح درجة كل بديل من البدائل:

الجدول (05): يوضح الدرجات التي يتم منحها للعبارات الإيجابية والسلبية

لا	أحيانا	نعم	
1	2	3	العبارات الإيجابية
3	2	1	العبارات السلبية

والدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (24-72) درجة.

5-2-1- الخصائص السيكومترية لاستبيان الوضعيات التعليمية:

1. الصدق:

- صدق المحتوى (المحكمين):

تم الاعتماد في صدق الاستبيان على استخدام الصدق الظاهري أو ما يعرف (بصدق المحكمين) بهدف التأكد من وضوح المفردات والأسئلة والعبارات وحسن صياغتها وارتباطها بما وضعت من أجله ولتحقيق ذلك قدمت استمارة التحكيم لعدد (05) من المحكمين من أساتذة في الاختصاص وتحتوي هذه الاستمارة على عنوان الدراسة والهدف

من الأداة وإشكالية الدراسة وفروضها والتعريف الإجرائي للمتغيرات وأجمع الأساتذة على صدق الأداة مع الأخذ بعين الاعتبار تصحيح الملاحظات المقدمة وهي كالتالي:

- التدقيق اللغوي لبعض العبارات.
- إعادة صياغة بعض العبارات.
- حذف العبارتين من البعد الأول وعبارة من البعد الثاني.
- إضافة عبارة للبعد الأول.
- صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson لإيجاد الاتساق الداخلي لكل بعد وذلك من خلال معاملات الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان والنتائج المتحصل عليها مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان وبين أبعاد الاستبيان

الأبعاد	بيرسون	سبيرمان
دور الوضعيات التعليمية	**0.867	**0.814
(ظروف وشروط) استخدام الوضعيات التعليمية	**0.916	**0.816
ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية	**0.808	**0.828

من خلال نتائج الجدول يتبين أن مستوى المعنوية لأبعاد الاستبيان $P=0.000$ وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك تعتبر أبعاد الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.

وللتأكد أكثر بهذه الطريقة من الصدق تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد باستخدام معامل الارتباط بيرسون والتصحيح عن طريق معامل الارتباط سبيرمان وكانت النتائج موضحة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان وأبعادها

دور الوضعيات التعليمية			متطلبات الوضعيات التعليمية			ممارسة الوضعيات التعليمية		
العبرة	بيرسون	سبيرمان	العبرة	بيرسون	سبيرمان	العبرة	بيرسون	سبيرمان
01	**0.518	**0.376	07	**0.518	**0.425	02	**0.443	**0.435
03	**0.553	**0.524	11	**0.455	**0.450	05	**0.472	**0.464
04	**0.583	**0.527	13	**0.541	**0.463	08	**0.796	**0.798
06	**0.718	**0.682	16	**0.714	**0.681	09	**0.506	**0.500
10	**0.644	**0.659	18	**0.545	**0.574	12	**0.743	**0.780
14	**0.465	**0.477	21	**0.727	**0.774	15	**0.553	**0.512
17	**0.619	**0.551	24	**0.586	**0.531	19	**0.644	**0.653
20	**0.786	**0.832				22	**0.396	**0.423
23	**0.632	**0.581						

من خلال نتائج الجدول يتبين أن مستوى المعنوية لأبعاد الاستبيان $P=0.000$ وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.01) وعليه فإن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 وبذلك تعتبر أبعاد الاستبيان صادقة لما وضعت لقياسه.

- صدق المقارنة الطرفية:

لحساب صدق الأداة تم اعتماد طريقة المقارنة الطرفية، أو ما يسمى بالصدق التمييزي، حيث تم ترتيب الدرجات من أعلى درجة إلى أخفض درجة ثم تم توزيعهم إلى مجموعتين، (27%) من الذين تحصلوا على درجات مرتفعة و(27%) من الذين تحصلوا على درجات منخفضة، ثم تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح نتائج T لدلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين -المقارنة الطرفية-

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى المعنوية	DF	مستوى الدلالة
الفئة العليا	08	66.25	2.816	10.686	0.000	14	0.01
الفئة الدنيا	08	50.00	3.251				

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة ت المحسوبة (10.686) عند درجة حرية 14 ومستوى المعنوية (0.000) وهي قيمة أكبر من مستوى دلالة إحصائية 0.01 فهي دالة إحصائية، وعليه توجد فروق بين المجموعتين الطرفيتين وهذا دليل على صدق الأداة وقدرتها على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين.

2. الثبات:

. طريقة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

يتم حساب هذا النوع من الثبات بحساب القيمة الكلية لثبات فقرات الاستبيان ككل وأسفرت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (09) يبين قيمة معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة

الأداة	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ	الدلالة الإحصائية
استبيان الوضعيات التعليمية	24	0.798	دال عند 0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول والتي توضح قيمة ألفا كرونباخ والتي تساوي (0.798) وهي قيمة مرتفعة وذلك مؤشر على ثبات الاستبيان.

- طريقة الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

يعتمد في هذه الطريقة على تقسيم درجات الاستبيان إلى نصفين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بين الدرجات والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يبين قيمة معامل الارتباط لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

الفقرات	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط جيتمان	الدالة الإحصائية
البنود الزوجية	0.702	0.817	دال عند 0.01
البنود الفردية			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نجد أن الارتباط بين البنود الزوجية والفردية (0.702)، وبعد تصحيحه (0.817) وهذا يدل على ثبات الأداة.

وبعد التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة فقد تبين أنها يتمتع بصدق وثبات عاليين يجعل منها أداة صالحة للقياس.

6- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، استخدم الطالب في تحليل النتائج الإحصاء الوصفي والتحليلي والمتمثل في الأساليب الإحصائية التي سيرد ذكرها، ومعتما على البرنامج الإحصائي (SPSS) نسخة 22.

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين العينات.

2- معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) لحساب العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان ومعامل سبيرمان براون (Spearman) وجيتمان (Guttman) للتصحيح.

3- معادلة ألفا كرونباخ α معامل الثبات.

4- اختبار "ت" (T.test) للعينات الواحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي (الفرضية الأولى والفرضية الثانية والفرضية الثالثة).

5- اختبار "ت" (T.test) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي العينتين مرتبطتين (الفرضية الرابعة).



إِفْضَلِكُ الْمَسْلُوكِينَ

عرض وتحليل وتفسير النتائج

1. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثانية التي كان نصها: "لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عالي لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط".

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Ttest للعينة الواحدة وذلك بحساب المتوسط الفرضي للمقياس حيث وجد المتوسط الفرضي = 18 وذلك باستخدام مستويين (مستوى إدراك عالي ومستوى إدراك منخفض) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار Ttest للعينة الواحدة حول دور الوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط

الدالة الإحصائية	مستوى الدالة	T	df	م. الفرضي	إ. المعياري	م. الحسابي	
دالة عند 0.01	0.000	4.911	64	18	3.687	20.25	مستوى دور الوضعيات التعليمية

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة $T = 4.911$ وقيمة $P = 0.000$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدالة 0.01، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي = 20.25 وهي أقل من المتوسط الفرضي = 18 ومنه تحقق الفرضية أي أنه لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عالي لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط".

توضح نتائج هذه الفرضية أن الإدراك العالي لأساتذة التعليم الابتدائي لدور الوضعيات التعليمية إنما يعكس نوعية التكوين الذي تلقاه الأساتذة وأهمية الوضعيات التعليمية لتوصيل الكفاءات الدراسية وكيفية مواجهة مختلف التحديات والتكيف الصحيح مع الوضعيات الجديدة التي يمكن أن يصادفونها في الحياة اليومية، كما أن هناك دور مهم

يقوم به المفتشين من خلال الأيام التكوينية والدراسية لشرح الوضعيات التعليمية وكيفية إعدادها.

لوضعيات التعليمية دور في توظيف المعارف والخبرات السابقة للتلميذ، ودور في حياة المتعلم اليومية وهذا ما تراه دراسة (كتفي والسلطاني، 2007-2008) كانت حول واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، كما للوضعيات التعليمية دور في منح الثقة للمتعلم وذات وظيفة نفعية، كما تسمح له بأن يجند قدراته وحل المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها، كما تبسط وتسهل إستعاب الدروس.

كما تتفق مع دراسة (بوكروح، 2018) حول الوضعيات التعليمية في درس الترجمة حيث ترى أن لتعليمية المادة أهمية بالغة إضافة إلى الوضعيات التعليمية نظرا لوعي الطلبة إلى جانب الأساتذة بدورهم في العملية التعليمية التعلمية، كما ترى دراسة (بن عامر، 2012) حول الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات حيث ترى أن للوضعيات التعليمية أهمية ودور في اختبار المناهج الدراسية وتقييم مستوى التعليم ولا يمكن فهمها إلا في السياق الاجتماعي والتاريخي وهو نفس سياق بيداغوجيا الكفاءات.

2. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثانية التي كان نصها: "لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط".

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Ttest للعينة الواحدة وذلك بحساب المتوسط الفرضي للمقياس حيث وجد المتوسط الفرضي = 14 وذلك باستخدام مستويين (ممارسة جيدة وممارسة ضعيفة) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح نتائج اختبار Ttest للعينة الواحدة حول ممارسة للوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط

الدالة الإحصائية	مستوى الدالة	T	df	م. الفرضي	م. المعياري	م. الحسابي	
دالة عند 0.01	0.000	8.087	56	14	3.451	17.46	ممارسة للوضعيات التعليمية

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة $T = 8.087$ وقيمة $P = 0.000$ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي = 17.46 وهي أقل من المتوسط الفرضي = 14 نقول أنه لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية هذا نظرا لطبيعة التكوين المقدم للأساتذة بالإضافة للخبرة المهنية التي يكتسبها بعضهم ومدى التواصل الذي يربط بينهم كما لوسائل التواصل الاجتماعي واليوتيوب دور في كسب غالبية الأساتذة طرق توظيف وتطبيق الوضعيات التعليمية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (بن نابي، 2010) التي كانت حول تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات حيث توصلت أن هناك تطابق بين استراتيجيات التدريس المطبقة في السنة الثانية والثالثة والرابعة مع مبدأ (وضعية مشكلة، التعلم الذاتي، الوضعية الإدماجية) أي مع الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة (أدحي، وبوكرمة، 2019) حيث ترى أن بالرغم من الاعجاب بهذه المقاربة إلا أنه مازالت عدة أسئلة من طرف المعلمين والممارسين على مستوى التطبيق والممارسة حول: ما المقصود ببيداغوجيا الكفاءات في الممارسات التعليمية؟ وما دور المعلم فيها؟ ماهي كفاءات التعلم في الممارسة التعليمية التعليمية؟ ما المقصود بالوضعية وماهي استراتيجية التعلم وفق مختلف وضعيات التعلم؟

كما لا تتفق مع دراسة (العربي، 2010) حيث توصلت إلى أن السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم لا تتوافق مع استراتيجيات التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودراسة (غيلوس، 2010) التي كانت حول بناء الوضعية اليداكتيكية أو البنائية في ضوء المقاربة بالكفاءات حيث توصلت الدراسة إلى أن المعلم مازال يعتمد على طريقة التلقين وعدم تفريق الكثير من المعلمين بين الوضعيات الثلاثة (تعلم، إدماج، تقويم).

عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة:

وللتحقق من نتائج الفرضية الثانية التي كان نصها: "لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات (الشروط والظروف) الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط".

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Ttest للعينة الواحدة وذلك بحساب المتوسط الفرضي للمقياس حيث وجد المتوسط الفرضي = 16 وذلك باستخدام مستويين (فهم جيد لمتطلبات وفهم ضعيف للمتطلبات) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح نتائج اختبار Ttest للعينة الواحدة حول فهم لمتطلبات الوضعيات التعليمية

لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي

م. الحسابي	إ. المعياري	م. الفرضي	df	T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
17.12	3.170	16	65	2.857	.006	دالة عند 0.01
فهم متطلبات الوضعيات التعليمية						

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن قيمة $T = 17.12$ وقيمة $P = 0.000$ وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي = 17.12 وهي أقل من المتوسط الفرضي = 16 نقول أنه لأساتذة التعليم الابتدائي فهم جيد لمتطلبات الوضعيات التعليمية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

توضح نتائج هذه الفرضية أن لأساتذة التعليم الابتدائي فهم جيد لمتطلبات أي شروط وظروف استخدام الوضعيات التعليمية وبالرجوع إلى نتائج الفرضية الأولى والثانية حيث

توصلت إلى أن لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك جيد للدور وممارسة جيدة للوضعيات بالضرورة نتوصل إلى نتيجة فهم متطلبات وشروط توظيف واستخدام الوضعيات التعليمية أي أن الأساتذة اكتسبوا خبرة كبيرة في تطبيق وممارسة لهذه الوضعيات ونظرا لعامل الخبرة والمدة الزمنية الخاصة بالممارسة وتوفير الجو المناسب لذلك.

حيث ترى دراسة (عتيق، 2019) حول واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات هي مقارنة كباقي المقاربات فيها تسهيل لعملية التعليم خاصة عند توفر الظروف والشروط المناسبة وهي تحضير التلاميذ لدروسهم وتوفير إدارة المؤسسة كل الوسائل اللازمة وكان تكوين الأستاذ جيد.

3. عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة:

وللتحقق من نتائج الفرضية الخامسة التي كان نصها: "توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط".

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار Ttest للعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين الأساتذة الذين (تلقى تكوين بيداغوجي، لم يتلقى تكوين بيداغوجي) وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجداول التالية:

جدول رقم (14): يوضح نتائج اختبار Ttest لعينتين مستقلتين حسب متغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط

الفئات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الذين تلقوا تكوين بيداغوجي	46	61.61	4.933	63	-2.691	0.009	دالة عند 0.01
الذين لم يتلقوا تكوين بيداغوجي	19	57.00	6.744				

من خلال نتائج الجدول (08) نلاحظ أن قيمة $T = -2.691$ وقيمة $P = 0.009$ وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، وبما أن قيمة المتوسط الحسابي = 61.61 للذين تلقوا تكوين بيداغوجي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي 57.00 للذين لم يتلقوا تكوين بيداغوجي نقول أنه توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي

للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

توصلت نتائج هذه الفرضية أن هناك فروق في ممارسة الوضعيات التعليمية لصالح الذين تلقوا تكوين بيداغوجي وهذا نظرا لطبيعة هذا التكوين حيث كان له دور فعال في فهم وتطبيق الأساتذة للوضعيات التعليمية.

كما أن هذا الفارق لم يكن كبير بالعودة إلى المتوسط الحسابي وهذا يعكس مدى الاهتمام البالغ للأساتذة الذين لم يتلقوا تكوين بيداغوجي لممارسة وتوظيف الوضعيات التعليمية والبحث عن الطرق التي يتعلمو بها هذه الوضعيات وذلك بالاحتكاك بالزملاء وحضور الأيام والدورات التكوينية التي يقدمونها المفتشين والبحث في مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت مما قللت هذه الفوارق في ممارسة وتطبيق هذه الوضعيات وهذا ما تراه دراسة (عتيق، 2019) أن للتكوين الجيد للأستاذ دور في تطبيق الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.

الاستنتاج العام:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية صحة وتحقق الفروض القائلة:

أ-لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عال لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

ب-لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

ج-لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات (الشروط والظروف) الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

د-توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

وأوضحت الدراسة أن للوضعيات التعليمية دور في تسهيل العملية التعليمية التعليمية من خلال منح الثقة للمتعلم ومعالجة المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها وأن الوضعيات هي نشاط شمولي وذلك من خلال استخدام مكتسباته القبلية مع وضعيات جديدة من نفس الفئة وهذا وفق المقاربة بالكفاءات، وعليه لتسهيل أكثر لمهمة الأستاذ يجب توفير الشروط والمتطلبات الخاصة بهذه الوضعيات للوصول إلى الكفاءة المرجوة والهدف المنشود.

تتطلب تنمية الكفاءات توظيف بيداغوجيا الكفاءات التي تعطى أهمية كبرى للقدرات العقلية التي تفعل في وضعيات يكون المتعلم قد عايشها أو سيعايشها، ويعبر المتعلم عن مستوى التعلم بأداء أو نشاط يكون قابلاً للملاحظة أو القياس ووضعيات ديداكتيكية مختلفة، سواء كان ذلك في مجال مفاهيمي أو مجال منهجي، أين تنمو كفاءات التعلم الأكاديمية والتي تعمل على إزالة الحواجز بين المواد التعليمية للوصول إلى مستويات فكرية عليا، كل المشكلة، إدماج المعرفة، والتقويم الذاتي.

تسمح الوضعية المشكلة للتعلم باكتساب كفاءات التعلم ومحاولة امتلاكها من خلال ضبط معطياتها لبناء المفاهيم والمعارف وفهم آليات سيرورة كفاءات التعلم وسياقاتها، كحقائق عملية قابلة للتدرب عليها وتطبيقها في وضعيات أخرى لتحقيق ذلك على المعلم تقديم أنشطة تعليمية-تعليمية في صورة وضعيات مختلفة ليتعرف من خلالها المتعلم على مكتسبات جديدة ويحاول إعادة صياغتها من جديد مع تطبيقها على الوضعيات المتنوعة لتثبيتها، أما عملية التعلم في حد ذاتها، فهي تتم من خلال مرحلة الإدماج الذي يسمح بتعبئة الموارد الجديدة إضافة إلى المكتسبة.

توصلنا في نهاية الدراسة إلى عدة نقاط تمثلت فيما يلي:

-لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عال لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات.

- للوضعيات التعليمية دور في توظيف المعارف والخبرات السابقة للتلميذ.

-للوضعيات التعليمية دور في منح الثقة للمتعلم وذات وظيفة نفعية، كما تسمح له بأن يجند قدراته وحل المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها، كما تبسط وتسهل إستيعاب الدروس.

- لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية.
- أنه لأساتذة التعليم الابتدائي فهم جيد لمتطلبات الوضعيات التعليمية.
- هناك فروق في ممارسة الوضعيات التعليمية لصالح الذين تلقوا تكوين بيداغوجي وهذا نظرا لطبيعة هذا التكوين حيث كان له دور فعال في فهم وتطبيق الأساتذة للوضعيات التعليمية.
- الاهتمام البالغ للأساتذة الذين لم يتلقوا تكوين بيداغوجي لممارسة وتوظيف الوضعيات التعليمية والبحث عن الطرق التي يتعلمو بها هذه الوضعيات وذلك بالاحتكاك بالزملاء وحضور الأيام والدورات التكوينية التي يقدمونها المفتشين والبحث في مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت.
- وأوضحت الدراسة أن للوضعيات التعليمية دور في تسهيل العملية التعليمية التعلمية من خلال منح الثقة للمتعلم ومعالجة المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها وأن الوضعيات هي نشاط شمولي وذلك من خلال استخدام مكتسباته القبلية مع وضعيات جديدة من نفس الفئة وهذا وفق المقاربة بالكفاءات، وعليه لتسهيل أكثر لمهمة الأستاذ يجب توفير الشروط والمتطلبات الخاصة بهذه الوضعيات للوصول إلى الكفاءة المرجوة والهدف المنشود

السراج

المراج

قائمة المراجع

- ابن منظور، المصري(2008): لسان العرب، بيروت: دار صادر، المجلد الثامن، ط6.
- الحريري، رافدة وابن رجب، زهرة (2008): المشكلات السلوكية والتربوية، عمان: دار المناهج للنشر.
- الدريج، محمد وآخرون (2005):معجم مصطلحات المناهج و طرق للتدريس، الرباط: مكتب تنسيق التعريف في الوطن العربي.
- العبيدة، لصيغة (2010): بيداغوجيا الإدماج، ط1 المملكة المغربية.
- العتوم، عدنان يوسف (2005): علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار المسيرة للنشر، ط1.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010): المدخل إلى التدريس، الأردن: عمان، دار الشروق.
- اللحية، حسن (2010): الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم، المغرب: دار النشر المعرفة.
- اللحية، حسن (2010): بيداغوجيا الإدماج الأسس والرهانات، المغرب: دار النشر المعرفة.
- بن نابي، نصيرة (2013): تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، بجامعة ورقلة.
- حثروبي، محمد صالح (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع، ط1.
- حثروبي، محمد صالح (2012): الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، الجزائر: عين مليلة، دار الهدى.
- حمدان، محمد زياد (1999): تحضير التعلم والتدريس، سلسلة التربية الحديثة، الأردن: عمان، دار التربية الحديثة.
- دروزة، أفنان نظير (2000)، النظرية في التدريس، الأردن: عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.

- دندش، فايزة مراد (2009): دليل التربية وإعداد المعلمين، الإسكندرية: دار الوفاء، ط1.
- ديشي، ببير (2006): تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- روجرس، إكزافيه (2006): المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ترجمة: ناصر موسى بختي، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1.
- روجرس، إكزافيه (2007): الإشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّيمات، ترجمة: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، الدار البيضاء: مكتبة المدارس، ط1.
- روجيرس، إكزافيه (2009): الإشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات الإدماج التعلّيمات، ترجمة حسين سحبان عبد العزيز سيعود، الدار البيضاء: مكتبة المدارس، ط2.
- عبد الحميد، حسن (2006): العلم والتعليم من منظور علم الاجتماع، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- عبد المجيد، مروان وجاسم، سعيد (2003): الإشراف التربوي، الأردن: عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ط1.
- عطية، محسن (2006): الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، الأردن: عمان، دار الشروق، ط1.
- عمور، حنان (2016): اتجاهات المعلمين والمفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً، رسالة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط.
- غريب، عبد الكريم (2010): بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم، الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، ط1.
- غريب، عبد الكريم (2010): بيداغوجيا الإدماج-المفاهيم والمقاربات اليداكتيكية للممارسات الإدماجية، دار البيضاء: منشورات عالم التربية، ط1.
- قايد، عبد الحميد (1984): رائد التربية وأصول التدريس، لبنان: بيروت، دار الكتاب اللبناني.

- مادي، لحسن (2011): المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، المغرب: مجلة علوم التربية، العدد 25.

- واعلي، محمد طاهر (2006): بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر: دار الرسم للنشر والتوزيع.

- واعلي، محمد طاهر (2010): الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، الجزائر: إلى رسم للنشر والتوزيع، ط2.

- وشراش، بوطالب محمد السعيد وعبد الخالق، أنيس (2001): علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، بيروت: دار النهضة العربية.

- أبوعلام، رجاء محمود (2003): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، مصر: دار النشر للجامعات، ط4.

- غيلوس، صالح (2009): بناء الوضعية الديدكتية في ضوء المقاربة بالمدرسة الجزائرية، الأغواط: جامعة عمار ثليجي، فعالية الملتقى الوطني حول تعليم الرياضيات.

- كتفي، عزوز وسلطاني، النذير (2009): واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات فعاليات، الأغواط: جامعة عمار ثليجي، الملتقى الوطني حول تعليم الرياضيات.

خامسا-المواقع الالكترونية

- العصيمي (16/ 08 /2015)، تم الاسترجاع من موقع:

<https://www.dafatir.net/vb/showthread.php?t=190474> بتاريخ: 28 أبريل 2022.

- عثمانى، سوريا (16/01/2020) ديداكتيك ومنهجيات التدريس، الوضعية المشكلة، تم

الاسترجاع من موقع: <http://elearning.univ->

biskra.dz/moodle2019/mod/resource/view.php?id=13144 بتاريخ: 10 أبريل 2022.



السلامة

الملاحق

الملحق الأول

الجدول رقم (02): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والمقاطعة

الرقم	المقاطعة	الابتدائية	البلدية	الجنس	
				رجال	إناث
1	1	08 ماي 1954	الاغواط	1	13
2	1	أحمد النوعي (برج سنوسي)	الاغواط	6	9
3	1	الرق عيسى	الاغواط	0	7
4	1	الطيب بن إبراهيم	الاغواط	0	16
5	1	أوباتي محمد	الاغواط	2	5
6	1	بورنان عبد المالك	الاغواط	0	10
7	1	بوعامر محمد	الاغواط	2	11
8	1	بوقرين علي	الاغواط	1	14
9	1	خميلي علي	الاغواط	1	13
10	1	دحمانى علي	الاغواط	1	6
11	1	رزوق الطيب	الاغواط	3	11
12	1	روان بن حرزالله	الاغواط	0	14
13	1	زواي حسن إبراهيم	الاغواط	0	12
14	1	سعد الشعبي (برج السنوسي)	الاغواط	8	10
15	1	قريبز محمد	الاغواط	2	12
16	1	كزواي عطاء الله	الاغواط	0	11
17	1	محمود بن احميدة (برج سنوسي)	الاغواط	5	8
18	1	هويشر علال	الاغواط	0	12
19	1	الجديدة الوئام	الاغواط	1	5
20	2	الطيب العوفي	الاغواط	0	14
21	2	أحمد بن سالم لعروسي	الاغواط	1	14
22	2	بعيط بن جدو	الاغواط	1	6
23	2	بلمشري محمد	الاغواط	3	14

12	1	الاغواط	بن فرحات عطاء الله	2	24
14	0	الاغواط	جريدان الأزهاري	2	25
16	3	الاغواط	دوة محمد	2	26
10	2	الاغواط	طيباوي التهامي	2	27
7	0	الاغواط	قنان قدور	2	28
12	3	الاغواط	سعودي محمود	2	29
1	5	الاغواط	هلوب السايح (حمدة)	2	30
13	0	الاغواط	05 جويلية 1962	3	31
21	0	الاغواط	أحمد تاوتي	3	32
11	3	الاغواط	جرفاف عطاء الله	3	33
7	0	الاغواط	حبيب شهرة	3	34
7	0	الاغواط	خديجة أم المؤمنين	3	35
14	0	الاغواط	فرحات بلقاسم	3	36
17	2	الاغواط	فرحات بن شهرة	3	37
15	1	الاغواط	قورين محمد	3	38
14	0	الاغواط	مبارك الملي	3	39
11	0	الاغواط	محبوبي الحاج	3	40
7	0	الاغواط	مخلوفي بلقاسم	3	41
13	1	الاغواط	نويوة أحمد	3	42
9	2	الاغواط	الجودي عبد الحميد	4	43
11	3	الاغواط	الطاهر بلحوت	4	44
18	2	الاغواط	الطاهر صغير	4	45
6	1	الاغواط	بارودي علال	4	46
5	2	الاغواط	بوزياني علي	4	47
14	1	الاغواط	بولفعة محمد	4	48
6	1	الاغواط	تيشوش عبد القادر	4	49
13	1	الاغواط	دهينة أبوبكر	4	50
12	1	الاغواط	رزوق محمد	4	51
13	1	الاغواط	شطة احمد	4	52

12	2	الاغواط	شوشة البوطي	4	53
10	0	الاغواط	عبيرات مرزوق	4	54
13	0	الاغواط	فشكار لخضر	4	55
11	1	الاغواط	قدور بن قانة	4	56
20	0	الاغواط	لطرش سليمان	4	57
7	3	الاغواط	محمد بوعزيز	4	58
14	0	الاغواط	أول نوفمبر 1954	5	59
10	4	الاغواط	بوخلخال معمر	5	60
14	0	الاغواط	بوقنفودة العلمي	5	61
10	2	الاغواط	حراث عبد القادر	5	62
6	0	الاغواط	داني إبراهيم	5	63
10	3	الاغواط	زقنيبي دهيبة بن مخلوف	5	64
14	0	الاغواط	عزوز عيسى	5	65
9	4	الاغواط	كرادرة محمد	5	66
17	2	الاغواط	محيقيرة عبد القادر	5	67
12	1	الاغواط	نوار احمد بن محمد	5	68
11	3	الاغواط	هلالبة عبد الرحمان	5	69
11	1	الاغواط	الشايقة عبد القادر	7	70
8	4	الاغواط	العربي تبسي	7	71
8	1	الاغواط	بن امبارك معمر	7	72
19	0	الاغواط	دني الطاهر	7	73
9	0	الاغواط	عويسي الطيب	7	74
12	2	الاغواط	قلوزة محمد	7	75
843	107		المجموع		
950			المجموع الكلي		

الملحق رقم 02

جامعة عمار ثليجي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

إستمارة المحكمين

الأستاذ الدكتور الفاضل:

الدرجة العلمية:

الجامعة:جامعة عمار ثليجي- الأغواط.....

تهدف هذه الدراسة لمعرفة " الوضعيات التعليمية من وجهة نظر عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية الأغواط" وذلك لنيل شهادة ماستر LMD تخصص علم النفس التربوي.

وبعد الاطلاع على التراث العلمي والأدبي وكذلك التعاريف الإجرائية من أجل قياس متغيرات الدراسة، تحاول الطالبتان بناء مقياس الوضعيات التعليمية بحيث يحتوى المقياس على 26 عبارة مقسمة إلى ثلاثة محاور وهي: بعد دور الوضعيات التعليمية ويحتوي على 10 عبارات - بعد متطلبات (شروط وظروف) استخدام الوضعيات التعليمية وتحتوي على 08 عبارات - بعد ممارسة أساتذة التعليم الإبتدائي للوضعيات التعليمية وتحتوي على 08 عبارة.

لذا أرجو التكرم بتحكيم هذا الاستبيان وإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن فقراته فيما إذا كانت صالحة لما وضعت لقياسه أم غير صالحة، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبناءها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، مع خالص الشكر والتقدير.

من إعداد الطالبتين: - بن قسمية فاطمة الزهراء - شيادي يسرى

تحت إشراف الأستاذ: أ.د. بوداود حسين

1- فرضيات الدراسة:

2- - لأساتذة التعليم الابتدائي إدراك عالي لدور الوضعيات التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

3- - لأساتذة التعليم الابتدائي ممارسة جيدة للوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

4- - لأساتذة التعليم الابتدائي فهم لمتطلبات (الشروط والظروف) الوضعيات التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

5- - توجد فروق دالة إحصائية في ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية تعزى لمتغير التكوين البيداغوجي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط.

6- التعريفات الإجرائية:

*** - المقاربة بالكفاءات:**

الكفاءة هي مجموعة مدمجة من المعارف والمعلومات والعواطف والانفعالات ومن المهارات الحسية والمعارف السيروية، أي أنها تتميز بوضعها (لمحتوى النشاطات الممارسة والوضعيات التي تمارس فيها النشاطات)

*** - الوضعيات التعليمية:**

هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقاً من المشروع الذي يعد، وباعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى وفق شروط وظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته.

التعليمات	واضحة	غير واضحة	البديل

البدايل	مناسبة	غير مناسبة	البديل

عدد البنود	كاف	غير كاف	البديل

1- بعد دور الوضعيات التعليمية:

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
01	تمكن الوضعية التعليمية المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية			
02	تعطي الوضعية التعليمية معنى جديد للتعلم، أي تصبح ذات وظيفة نفعية			
03	تمنح الوضعية التعليمية الثقة للمتعلم			
04	تسمح الوضعية التعليمية للمتعلم بأن يجند قدراته ومكتسباته.			
05	تتوسط الوضعية التعليمية بين الفعل التعليمي			

			التعلمي البسيط وبين الفعل الصعب المعقد الذي لا يقدر على إنجازه.	
			تؤدي الوضعية التعليمية إلى انتاج فردي للتعلم بالاعتماد على إمكانياته الذاتية.	06
			تقوم الوضعية التعليمية بمعالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.	07
			أثناء الوضعية التعليمية يقوم التلميذ بمفرده في مواجهة الإشكاليات المطروحة.	08
			تساهم الوضعية التعليمية في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.	09
			الوضعيات التعليمية تبسط وتسهل إستيعاب الدروس	10

2- بعد متطلبات (شروط وظروف) استخدام الوضعيات التعليمية:

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
01	على الوضعيات التعليمية تسخير معرفي وحركي ووجداني لكل مكتسبات التلميذ			
02	يجب عند وضع الوضعيات التعليمية أن يثري فيها التلميذ خبراته.			
03	يجب أن تحدد الوضعيات التعليمية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.			
04	يجب أن تساهم الوضعية التعليمية في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.			
05	عند إعداد الوضعيات التعليمية يجب أن تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.			
06	يجب عند وضع الوضعية التعليمية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.			
07	تحدد الوضعية التعليمية حسب الكفاءة المراد توصيلها.			
08	على الوضعيات التعليمية أن تتوافق مع الفروق الفردية ومستويات التلاميذ.			

3- بعد ممارسة أساتذة التعليم الابتدائي للوضعيات التعليمية:

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	البديل
01	عند تطبيق الوضعية التعليمية أجد مشاكل في إعدادها.			
02	لديا الخبرة الكافية لتطبيق الوضعيات التعليمية.			
03	أجد صعوبات في الانتقال من وضعية تعليمية إلى أخرى.			
04	لا يمكن تطبيق الوضعيات التعليمية في ظل الفروق الفردية والمستويات المختلفة للتلاميذ.			
05	لست مع تطبيق الوضعية التعليمية لأنها تحد من الإنتاج المعرفي للتلاميذ.			
06	عند تطبيق الوضعيات التعليمية أحس أنها غير ملائمة للمواقف التعليمية.			
07	لا أرى من ضرورة تطبيق الوضعيات التعليمية.			
08	لا أملك الخبرة الكافية لإعداد الوضعيات التعليمية.			

الملحق رقم 3

المقياس

(الصورة الأولية)

أخي الأستاذ(ة) الكريم(ة):

أضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تشير إلى الوضعيات المختلفة التي يمكن استخدامها في التدريس من أجل توصيل الكفاءة المرجوة في آخر الحصة الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة وفهمها جيدا ثم وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك الخاص.

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي مجرد آراء مختلفة، إذ ستجد أن كل عبارة يقابلها ثلاثة خيارات ممكنة حسب رأيك وما عليك إلا اختيار واحدة من بينها فقط، وتأكد أن هذه المعلومات لخدمة البحث العلمي لا غير، وشكرا على تعاونك مسبقا.

البيانات الشخصية:

تخصص الشهادة:

التكوين البيداغوجي: نعم ☐ لا ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية المهنية: من 0 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 20 سنوات ☐

من 20 فأكثر ☐

الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
01	تسمح الوضعية التعليمية للمتعلم بأن يجند قدراته ومكتسباته.			
02	عند تطبيق الوضعيات التعليمية أحس أنها غير ملائمة للمواقف التعليمية.			
03	تحدد الوضعية التعليمية حسب الكفاءة المراد توصيلها.			
04	تعطي الوضعية التعليمية معنى جديد للتعلم، أي تصبح ذات وظيفة نفعية			
05	عند تطبيق الوضعية التعليمية أجد مشاكل في إعدادها.			
06	تمنح الوضعية التعليمية الثقة للمتعلم			
07	على الوضعيات التعليمية أن تتوافق مع الفروق الفردية ومستويات التلاميذ.			
08	أجد صعوبات في الانتقال من وضعية تعليمية إلى أخرى.			
09	أثناء الوضعية التعليمية يقوم التلميذ بمفرده في مواجهة الإشكاليات المطروحة.			
10	لديا الخبرة الكافية لتطبيق الوضعيات التعليمية.			
11	تمكن الوضعية التعليمية المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية			
12	على الوضعيات التعليمية تسخير معرفي وحركي ووجداني لكل مكتسبات التلميذ			
13	تتوسط الوضعية التعليمية بين الفعل التعليمي التعليمي البسيط وبين الفعل الصعب المعقد الذي لا يقدر على إنجازه.			
14	لا يمكن تطبيق الوضعيات التعليمية في ظل الفروق الفردية والمستويات المختلفة للتلاميذ.			
15	يجب عند وضع الوضعيات التعليمية أن يثري فيها التلميذ خبراته.			
16	تؤدي الوضعية التعليمية إلى انتاج فردي للتعلم بالاعتماد على إمكانياته الذاتية.			
17	لست مع تطبيق الوضعية التعليمية لأنها تحد من الإنتاج المعرفي للتلاميذ.			

			18	يجب أن تحدد الوضعيات التعليمية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.
			19	تقوم الوضعية التعليمية بمعالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.
			20	يجب أن تساهم الوضعية التعليمية في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
			21	لا أرى من ضرورة تطبيق الوضعيات التعليمية.
			22	الوضعيات التعليمية تبسط وتسهل إستيعاب الدروس
			23	عند إعداد الوضعيات التعليمية يجب أن تفرض على التلميذ صياغة فرضيات وتخمينات.
			24	لا أملك الخبرة الكافية لإعداد الوضعيات التعليمية.
			25	تساهم الوضعية التعليمية في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
			26	يجب عند وضع الوضعية التعليمية وفق المستوى المعرفي للتلميذ.

اقتراحات الأستاذ:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الاستبيان

الصورة النهائية

أخي الأستاذ(ة) الكريم(ة):

أضع بين يديك مجموعة من العبارات والتي تشير إلى الوضعيات المختلفة التي يمكن استخدامها في التدريس من أجل توصيل الكفاءة المرجوة في آخر الحصة الرجاء منك قراءة كل عبارة بدقة وفهمها جيدا ثم وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك الخاص.

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي مجرد آراء مختلفة، إذ ستجد أن كل عبارة يقابلها ثلاثة خيارات ممكنة حسب رأيك وما عليك إلا اختيار واحدة من بينها فقط، وتأكد أن هذه المعلومات لخدمة البحث العلمي لا غير، وشكرا على تعاونك مسبقا.

البيانات الشخصية:

تخصص الشهادة:

التكوين البيداغوجي: نعم ☐ لا ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الأقدمية المهنية: من 0 إلى 10 سنوات ☐

من 10 إلى 20 سنوات ☐

من 20 فأكثر ☐

الرقم	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
01	تسمح الوضعية التعليمية للمتعلم بأن يجند قدراته ومكتسباته.			
02	عند تطبيق الوضعيات التعليمية أحس أنها غير ملائمة للمواقف التعليمية.			
03	تحدد الوضعية التعليمية حسب الكفاءة المراد توصيلها.			
04	تعطي الوضعية التعليمية معنى جديد للتعلم، أي تصبح ذات وظيفة نفعية			
05	عند تطبيق الوضعية التعليمية أجد مشاكل في إعدادها.			
06	تمنح الوضعية التعليمية الثقة للمتعلم			
07	على الوضعيات التعليمية أن تتوافق مع الفروق الفردية ومستويات التلاميذ.			
08	أجد صعوبات في الانتقال من وضعية تعليمية إلى أخرى.			
09	لديا الخبرة الكافية لتطبيق الوضعيات التعليمية.			
10	تمكن الوضعية التعليمية المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية			
11	على الوضعيات التعليمية تسخير معرفي وحركي ووجداني لكل مكتسبات التلميذ			
12	لا يمكن تطبيق الوضعيات التعليمية في ظل الفروق الفردية والمستويات المختلفة للتلاميذ.			
13	يجب عند وضع الوضعيات التعليمية أن يثري فيها التلميذ خبراته.			
14	تؤدي الوضعية التعليمية إلى انتاج فردي للتعلم بالاعتماد على إمكانياته الذاتية.			
15	لست مع تطبيق الوضعية التعليمية لأنها تحد من الإنتاج المعرفي للتلاميذ.			

			16	يجب أن تحدد الوضعيات التعليمية وفق المستوى المعرفي للتعلم.
			17	تقوم الوضعية التعليمية بمعالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.
			18	يجب أن تساهم الوضعية التعليمية في تكوين الكفاية في شتى مستوياتها المعرفية والحركية والوجدانية.
			19	الوضعيات التعليمية لا تزيد في التعلم لذا لا أرى من ضرورة تطبيقها.
			20	الوضعيات التعليمية تبسط وتسهل إستيعاب الدروس
			21	عند إعداد الوضعيات التعليمية يجب أن تفرض على التعلم إيجاد حلول مناسبة للمشكلات.
			22	لا أملك الخبرة الكافية لإعداد الوضعيات التعليمية.
			23	تساهم الوضعية التعليمية في الوصول للكفاية المطلوبة بسرعة.
			24	يجب وضع الوضعية التعليمية وفق المستوى المعرفي للتعلم.

الملحق رقم 04

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الدرجة	التخصص	الجامعة
01	بوداود حسين	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	الاغواط
02	عياط لمين	أستاذ محاضر قسم أ	علوم التربية	الاغواط
03	فطام جمال	أستاذ محاضر قسم أ	علوم التربية	الاغواط

الملحق رقم 05

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\acer\Desktop\فاطمة بن قسمة\الخصائص فاطمة\فاطمة بن قسمة.sav'
/COMPRESSED.
CORRELATIONS
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations			
		الوضعيّات التعليميّة	دور الوضعيّات
الوضعيّات التعليميّة	Corrélation de Pearson	1	,867**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
دور الوضعيّات	Corrélation de Pearson	,867**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
NONPAR CORR
/VARIABLES=الوضعيّات التعليميّة
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			
		الوضعيّات التعليميّة	دور الوضعيّات
Rho de Spearman	Coefficient de corrélation	1,000	,814**
	Sig. (bilatéral)	.	,000
	N	30	30
دور الوضعيّات	Coefficient de corrélation	,814**	1,000
	Sig. (bilatéral)	,000	.
	N	30	30

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=متطلّبات الوضعيّات التعليميّة
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations			
		الوضعيّات التعليميّة	متطلّبات الوضعيّات
الوضعيّات التعليميّة	Corrélation de Pearson	1	,916**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
متطلّبات الوضعيّات	Corrélation de Pearson	,916**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات_التعليمية
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			الوضعيات التعليمية	متطلبات الوضعيات
Rho de Spearman	الوضعيات التعليمية	Coefficient de corrélation	1,000	,816**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
	متطلبات الوضعيات	Coefficient de corrélation	,816**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات_التعليمية
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			الوضعيات التعليمية	ممارسة الوضعيات
الوضعيات التعليمية	Corrélation de Pearson	1	,808**	
	Sig. (bilatérale)		,000	
	N	30	30	
ممارسة الوضعيات	Corrélation de Pearson	,808**		1
	Sig. (bilatérale)	,000		
	N	30	30	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات_التعليمية
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			الوضعيّات التعلّيمية	ممارسة الوضعيّات
Rho de Spearman	الوضعيّات التعلّيمية	Coefficient de corrélation	1,000	,828**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
	ممارسة الوضعيّات	Coefficient de corrélation	,828**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=دور_الوضعيّات Q1
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		دور_الوضعيّات	Q1
دور_الوضعيّات	Corrélation de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	30	30
Q1	Corrélation de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=دور_الوضعيّات Q1
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations					
			دور_الوضعيّات	Q1	
Rho de Spearman	دور_الوضعيّات	Coefficient de corrélation	1,000	,376*	
		Sig. (bilatéral)	.	,040	
		N	30	30	
Q1		Coefficient de corrélation	,376*	1,000	
		Sig. (bilatéral)	,040	.	
		N	30	30	

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q3
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		دور_الوضعيات	Q3
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,553**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	30	30
Q3	Corrélation de Pearson	,553**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	30	30

**.

NONPAR CORR

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q3
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
			دور_الوضعيات	Q3
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,524**
		Sig. (bilatéral)	.	,003
		N	30	30
	Q3	Coefficient de corrélation	,524**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,003	.
		N	30	30

**.

CORRELATIONS

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q4
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		دور_الوضعيات	Q4
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,583**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	30	30
Q4	Corrélation de Pearson	,583**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q4
 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
			دور_الوضعيات	Q4
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,527**
		Sig. (bilatéral)	.	,003
		N	30	30
	Q4	Coefficient de corrélation	,527**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,003	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q6
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		دور_الوضعيات	Q6
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,718**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Q6	Corrélation de Pearson	,718**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q6
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations			دور_الوضعيات	Q6
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,682**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
Q6	Q6	Coefficient de corrélation	,682**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q10
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations				دور_الوضعيات	Q10
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	1	,644**
				30	30
				30	30
Q10	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	,644**	1
				,000	
				30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=دور_الوضعيات Q10
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			دور_الوضعيات	Q10
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,659**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
	Q10	Coefficient de corrélation	,659**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=دور_الوضعيات Q14
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

Corrélations			دور_الوضعيات	Q14
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,465**
		Sig. (bilatérale)		,010
		N	30	30
Q14	Corrélation de Pearson		,465**	1
		Sig. (bilatérale)	,010	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=دور_الوضعيات Q14
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			دور_الوضعيات	Q14
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,477**
		Sig. (bilatéral)	.	,008
		N	30	30
Q14		Coefficient de corrélation	,477**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,008	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q17
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

Corrélations			دور_الوضعيات	Q17
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,619**
		Sig. (bilatérale)		,000
		N	30	30
Q17	Corrélation de Pearson		,619**	1
		Sig. (bilatérale)	,000	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q17
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			دور_الوضعيات	Q17
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,551**
		Sig. (bilatéral)	.	,002
		N	30	30
Q17		Coefficient de corrélation	,551**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,002	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q20
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

Corrélations				دور_الوضعيات	Q20
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	1	,786**
				30	,000
				30	30
Q20	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	,786**	1
				,000	
				30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=دور_الوضعيات Q20
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			دور_الوضعيات	Q20
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,832**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
Q20		Coefficient de corrélation	,832**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q23
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			
		دور_الوضعيات	Q23
دور_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,632**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Q23	Corrélation de Pearson	,632**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES= دور_الوضعيات Q23
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
			دور_الوضعيات	Q23
Rho de Spearman	دور_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,581**
		Sig. (bilatéral)	.	,001
		N	30	30
	Q23	Coefficient de corrélation	,581**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,001	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES= متطلبات_الوضعيات Q7
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			
		متطلبات_الوضعيات	Q7
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilatérale)		,003

	N	30	30
Q7	Corrélacion de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q7
 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
			متطلبات_الوضعيات	Q7
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,425*
		Sig. (bilatéral)	.	,019
		N	30	30
Q7		Coefficient de corrélation	,425*	1,000
		Sig. (bilatéral)	,019	.
		N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q11
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			
		متطلبات_الوضعيات	Q11
متطلبات_الوضعيات	Corrélacion de Pearson	1	,455*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	30	30
Q11	Corrélacion de Pearson	,455*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q11
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q11
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,450*
		Sig. (bilatéral)	.	,013
		N	30	30
	Q11	Coefficient de corrélation	,450*	1,000
		Sig. (bilatéral)	,013	.
		N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q13
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

Corrélations				متطلبات_الوضعيات	Q13
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	1	,541**
				,002	
				30	30
Q13	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N	,541**	1
				,002	
				30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q13
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q13
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,463**
		Sig. (bilatéral)	.	,010
		N	30	30
	Q13	Coefficient de corrélation	,463**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,010	.

	N	30	30
--	---	----	----

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q16
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		متطلبات_الوضعيات	Q16
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,714**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Q16	Corrélation de Pearson	,714**	1
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q16
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations			
		متطلبات_الوضعيات	Q16
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000
		Sig. (bilatéral)	,618**
		N	,000
Q16			30
			30
	Q16	Coefficient de corrélation	,618**
		Sig. (bilatéral)	1,000
		N	,000
			30
			30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q18
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		متطلبات_الوضعيات	Q18
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,545**

	Sig. (bilatérale)		,002
	N	30	30
Q18	Corrélation de Pearson	,545**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q18
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q18
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,574**
		Sig. (bilatéral)	.	,001
		N	30	30
Q18	Q18	Coefficient de corrélation	,574**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,001	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q21
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q21
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	1	,727**
				,000
			N	30
Q21	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	,727**	1
			,000	
			N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q21

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q21
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,774**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
	Q21	Coefficient de corrélation	,774**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q24

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q24
متطلبات_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,586**
		Sig. (bilatérale)		,001
		N	30	30
Q24	Corrélation de Pearson		,586**	1
		Sig. (bilatérale)	,001	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات Q24

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations			متطلبات_الوضعيات	Q24
Rho de Spearman	متطلبات_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,531**
		Sig. (bilatéral)	.	,003
		N	30	30
	Q24	Coefficient de corrélation	,531**	1,000

	Sig. (bilatéral)	,003	.
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q2
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		ممارسة_الوضعيات	Q2
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,443**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Q2	Corrélation de Pearson	,443**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q2
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations			
		ممارسة_الوضعيات	Q2
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000
		Sig. (bilatéral)	.
		N	30
Q2	Q2	Coefficient de corrélation	,435**
		Sig. (bilatéral)	,000
		N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q5
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		ممارسة_الوضعيات	Q5
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,472**

	Sig. (bilatérale)		,008
	N	30	30
Q5	Corrélation de Pearson	,472**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q5
 /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q5
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,464**
		Sig. (bilatéral)	.	,010
		N	30	30
Q5		Coefficient de corrélation	,464**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,010	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q8
 /PRINT=TWOTAIL NOSIG
 /MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q8
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,796**
		Sig. (bilatérale)		,000
		N	30	30
Q8	Corrélation de Pearson		,796**	1
		Sig. (bilatérale)	,000	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q8
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q8
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,798**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
Q8	Q8	Coefficient de corrélation	,798**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q9
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q9
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,506**
		Sig. (bilatérale)		,004
		N	30	30
Q9	Corrélation de Pearson		,506**	1
		Sig. (bilatérale)	,004	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```

NONPAR CORR
/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q9
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q9
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,500**
		Sig. (bilatéral)	.	,005
		N	30	30
Q9	Q9	Coefficient de corrélation	,500**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,005	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q12
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		ممارسة_الوضعيات	Q12
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,743**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
Q12	Corrélation de Pearson	,743**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q12
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations non paramétriques

Corrélations				
			ممارسة_الوضعيات	Q12
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,780**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
Q12	Q12	Coefficient de corrélation	,780**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q15
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations			
		ممارسة_الوضعيات	Q15
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson	1	,553**
	Sig. (bilatérale)		,002

	N	30	30
Q15	Corrélation de Pearson	,553**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q15

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q15
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,512**
		Sig. (bilatéral)	.	,004
		N	30	30
Q15	Q15	Coefficient de corrélation	,512**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,004	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q19

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q19
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,644**
		Sig. (bilatérale)		,000
		N	30	30
Q19	Corrélation de Pearson		,644**	1
		Sig. (bilatérale)	,000	
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q19
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q19
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,653**
		Sig. (bilatéral)	.	,000
		N	30	30
Q19		Coefficient de corrélation	,653**	1,000
		Sig. (bilatéral)	,000	.
		N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q22
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q22
ممارسة_الوضعيات	Corrélation de Pearson		1	,396*
		Sig. (bilatérale)		,030
		N	30	30
Q22	Corrélation de Pearson		,396*	1
		Sig. (bilatérale)	,030	
		N	30	30

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

NONPAR CORR

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات Q22
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE .

Corrélations non paramétriques

Corrélations			ممارسة_الوضعيات	Q22
Rho de Spearman	ممارسة_الوضعيات	Coefficient de corrélation	1,000	,423*
		Sig. (bilatéral)	.	,020

	N	30	30
Q22	Coefficient de corrélation	,423*	1,000
	Sig. (bilatéral)	,020	.
	N	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

T-TEST GROUPS=الفئة_نوع (1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=الوضعيات_الفئات
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques de groupe

نوع الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الوضعيات_الفئات فئة عليا	8	66,25	2,816	,996
فئة دنيا	8	50,00	3,251	1,150

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الوضعيات_الفئات	Hypothèse de variances égales	,236	,635	10,686	14
	Hypothèse de variances inégales			10,686	13,720

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الوضعيات_الفئات	Hypothèse de variances égales	,000	16,250	1,521
	Hypothèse de variances inégales	,000	16,250	1,521

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الوضعيات_الفئات	Hypothèse de variances égales	12,988	19,512
	Hypothèse de variances inégales	12,982	19,518

RELIABILITY

/VARIABLES=Q1 Q3 Q5 Q7 Q9 Q11 Q13 Q15 Q17 Q19 Q21 Q23 Q2 Q4 Q6 Q8 Q10 Q12 Q14

XXXV

```

Q16 Q18 Q20 Q22 Q24
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=SPLIT
/STATISTICS=SCALE.

```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,606
		Nombre d'éléments	12 ^a
	Partie 2	Valeur	,694
		Nombre d'éléments	12 ^b
	Nombre total d'éléments		
Corrélation entre les sous-échelles			,702
Coefficient de	Longueur égale		,825
Spearman-Brown	Longueur inégale		,825
Coefficient de Guttman			,817

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24.

Statistiques d'échelle

	Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
Partie 1	30,07	10,823	3,290	12 ^a
Partie 2	28,70	15,597	3,949	12 ^b
Deux parties	58,77	44,668	6,683	24

a. Les éléments sont : Q1, Q3, Q5, Q7, Q9, Q11, Q13, Q15, Q17, Q19, Q21, Q23.

b. Les éléments sont : Q2, Q4, Q6, Q8, Q10, Q12, Q14, Q16, Q18, Q20, Q22, Q24.

RELIABILITY

```

/VARIABLES=Q1 Q2 Q3 Q4 Q5 Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 Q17 Q18 Q19
Q20 Q21 Q22 Q23 Q24
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.

```

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	30	100,0
Exclue ^a	0	,0
Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,798	24

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
58,77	44,668	6,683	24

الملحق رقم 6

T-TEST

/TESTVAL=18

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=دور_الوضعيات

/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
دور_الوضعيات	65	20,25	3,687	,457

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 18				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					%
دور_الوضعيات	4,911	64	,000	2,246	Inférieur 1,33

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 18	
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Supérieur	
دور_الوضعيات	3,16	

DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\acer\Desktop\فاطمة\بن قسمية.sav'

/COMPRESSED.

T-TEST

/TESTVAL=14

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=ممارسة_الوضعيات

/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ممارسة_الوضعيات	65	17,46	3,451	,428

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 14				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
ممارسة الوضعيات	8,087	64	,000	3,462	2,61

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 14	
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Supérieur	
ممارسة الوضعيات	4,32	

DATASET ACTIVATE Jeu_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\acer\Desktop\الفرضيات فاطمة\فاطمة بن قسمية.sav'
/COMPRESSED.

T-TEST

/TESTVAL=16

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=متطلبات_الوضعيات

/CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
متطلبات الوضعيات	65	17,12	3,170	,393

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 16				
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
متطلبات الوضعيات	2,857	64	,006	1,123	,34

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 16	
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Supérieur	

متطلبات الوضعيات	1,91
------------------	------

T-TEST GROUPS=التكوين_البيداغوجي (1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=الوضعيات_التعليمية
 /CRITERIA=CI (.95) .

Test T

Statistiques de groupe

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التكوين_البيداغوجي				
لم يتلقى تكوين	19	57,00	4,933	1,132
تلقى تكوين	46	61,61	6,744	,994

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	t	ddl
Hypothèse de variances égales	,780	,381	-2,691	63
Hypothèse de variances inégales			-3,059	45,643

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
Hypothèse de variances égales	,009	-4,609	1,713
Hypothèse de variances inégales	,004	-4,609	1,507

Test des échantillons indépendants

	Test t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	-8,031	-1,186
Hypothèse de variances inégales	-7,642	-1,576