

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي – بالأغواط-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا



الموضوع:

اتجاهات المعلمين والمفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي
-كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص: "علم النفس التربوي"

إشراف الأستاذ الدكتور:

بوداود حسين

إعداد الطالبة :

- عمور حنان

أعضاء اللجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د الأخضر قويدري	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط	رئيسا
أ.د بوداود حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي الأغواط	مشرفا و مقرا
د. محمد داودي	أستاذ محاضراً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	مناقشا
د. محمد بوفاتح	أستاذ محاضراً	جامعة عمار ثليجي الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية 2016/2015 لة

الإهداء:

إلى اللذين شجعاني بلا ملل وانتظراني على أمل ويسرا لي كل السبل، إلى الوالدين الكريمين،
حفظهما الله لنا.

إلى رفقاء دربي إخوتي الأعزاء.

إلى كل أساتذتي ومعلمي الكرام؛ من الذي ابتدأ معي بحروف الهجاء إلى الذي انتهى معي برسالة
التخرج.

إلى كل الأصدقاء و الأهل والأحباب.

إلى كل من تبسم في وجهي سائلا عن مصير هذا العمل.

إليكم كلكم أهدي هذا العمل.

تشكرات:

إن الحمد و الشكر لله حتى يرضى و عند الرضا و بعد الرضا.

أتقدم بجزيل الشكر و عظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور بوداود حسين الذي كان لي سنداً ولدربي مرشداً ولأخطائي مصوباً و لنقائصي مكماً، إلى الذي لم ييخل علي بالنصح و الإرشاد فكان اسمه شرفاً لرسالتي أدامه الله عوناً للطلبة و ذخراً للجامعة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس و علوم التربية على تعاونهم معنا، و كل من سهر على تأطيرنا خلال المشوار الجامعي.

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل و لو بدعاء رفعه إلى الله

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي - كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي -، من حيث استشارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ نحو التعلم، و تناسبها مع الكفاءات المستهدفة منها و مع السياقات التي صيغت فيها وإذا ما كانت اتجاهات المعلمين و المفتشين تختلف بين كون الوضعية تعلّمية أو إدماجية، وقد اعتمدت الباحثة منهج المسح بالعينة في دراستها على اعتباره المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، حيث قامت الباحثة ببناء إستبانتين الأولى موجة لعينة المعلمين و الثانية موجهة للمفتشين، كما قدرت عينة الدراسة ب 123 معلم و ستة أفراد من المفتشين، و باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار ت، توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أنّ اتجاهات المعلمين و المفتشين كانت ايجابية نحو صياغة الوضعية المشكلة .

- أن اتجاهات المفتشين كانت ايجابية في حين اتجاهات المعلمين كانت محايدة نحو استشارة صياغة الوضعية المشكلة لدافعية التلاميذ للتعلم.

- إن اتجاهات المفتشين و المعلمين كانت ايجابية نحو مناسبة صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها.

- إن اتجاهات المعلمين و المفتشين كانت ايجابية نحو مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها.

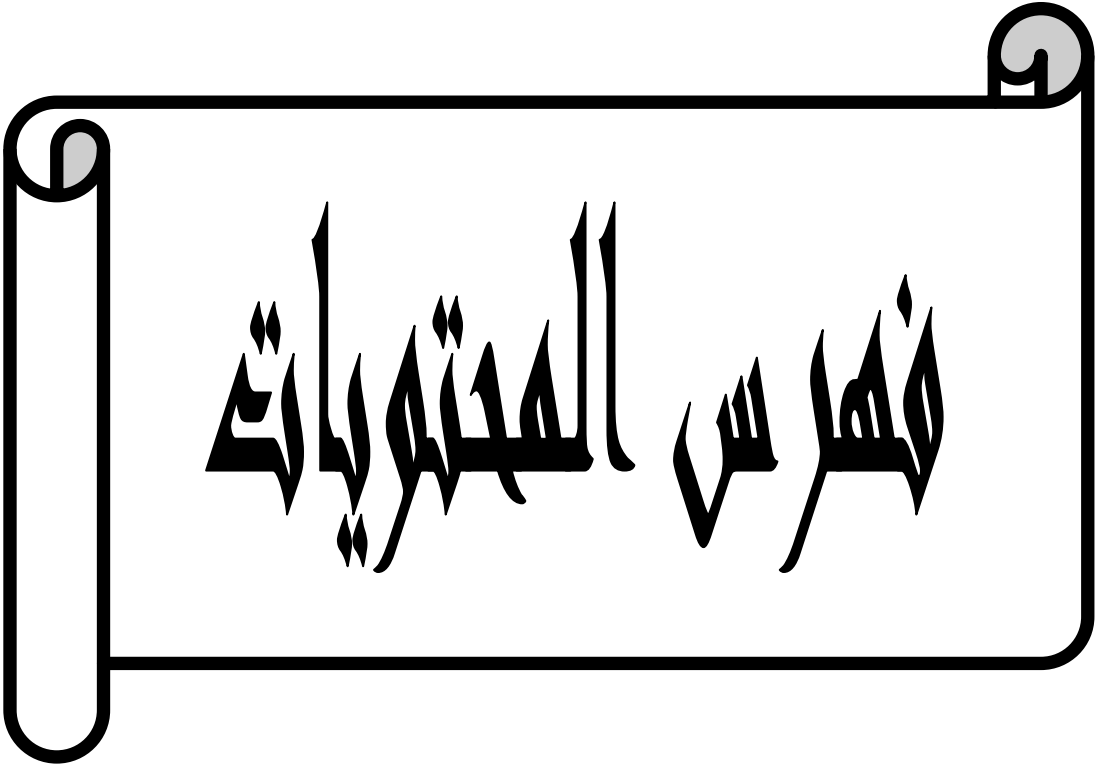
- أن هناك اختلاف في اتجاهات المفتشين و المعلمين بين كون الوضعية تعلّمية وبين كونها إدماجية.

Abstract :

This study aimed at examining the teachers and the inspectors' trends towards the formulation of problem situation in the school book – a book of mathematics for the fifth year of primary education, in terms of raising the motivation of students by adopting problem-solving situation, its fit with the intended competencies as well as with the contexts and whether teachers and inspectors' trends differ between the fact that this situation is a learning or integrating one. In order to achieve the objectives of the study, the researcher adopted the survey method, using two questionnaires. One questionnaire is directed to teachers and the second is directed to the inspectors. The study sample also estimated 123 teachers and six members of the inspectors. Thus, the following statistical methods were used: frequencies, percentages, averages, standard deviations, T Test.

The researcher, then, found the following results:

- The teachers and inspectors' trends were positive towards the formulation of the problem situation.
- Inspectors' trends were positive while the teachers' trends were neutral towards raising the motivation of students by formulating problem situations to learn.
- The inspectors and teachers' trends were positive towards the formulation of appropriate problem situations in the text book with the targeted competencies.
- The teachers and inspectors' trends were positive towards the appropriateness of the contexts in which the problem situations were formulated with the intended competencies.
- There is a difference in the attitudes of inspectors and teachers about whether the problem situation is a learning or integrating one.



فهرس المحتويات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
التشكرات	ب
فهرس الموضوعات	ت
قائمة الجداول	ث
قائمة الأشكال.....	ج

الجانب النظري

الفصل الاول: المشكلة و إعتباراتها

1-مقدمة.....	03
2-دوافع الدراسة.....	05
3- أهداف الدراسة.....	05
4-الدراسات السابقة.....	06
5-مشكلة الدراسة.....	17
6- الفرضية.....	19
7-تحديد المصطلحات.....	19
8-خطة البحث.....	20

الفصل الثاني:

تاريخية الممارسات التربوية في الجزائر

23.....	تمهيد
23.....	1- المدرسة الجزائرية بين الموروث و التوجه.
23.....	1-1- بدايات المدرسة الجزائرية.
24.....	1-2- المدرسة و نظام التربي و التوجيه.
25.....	1-3- الإصلاح الجزئي و التصحيح الضروري.
26.....	1-4- التغيير الشامل و بناء نظام تربوي جزائري.
27.....	1-5- المدرسة الأساسية.
30.....	2- اعتماد مقارنة الدرس بالأهداف.
30.....	2-1- مبررات اعتماد مقارنة التدريس بالأهداف:
30.....	2-2- تعريف الهدف.
31.....	2-3- مستويات الأهداف.
35.....	2-4- دور الأهداف التربوية في العملية التعليمية.
36.....	2-5- مواصفات الأهداف.
37.....	2-6- تصنيف الأهداف.
40.....	2-7- المراحل الأساسية لعملية التدريس الهادف.
42.....	3- مقارنة الدرس بالكفاءات.
43.....	3-1- تعريف الكفاءة.
44.....	3-2- خصائص الكفاءة.

46.....	3-3 أنواع الكفاءات.....
47.....	3-4مرتكزات بناء الكفاءات.....
48.....	3-5 خصائص التدريس بالكفاءات.....
50.....	3-6 إسهام المقاربة بالكفاءات في التعلّيمات.....
53.....	3-7 تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات.....
56.....	3-8 بعض الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات.....
60.....	ملخص الفصل.....

الفصل الثالث:

الوضعية المشكلة، تعريفها، خصائصها، و صياغتها

62.....	تمهيد.....
62.....	1- مفهوم الوضعية المشكلة:.....
62.....	أ- مفهوم الوضعية.....
63.....	ب- مفهوم المشكلة.....
64.....	ج- مفهوم الوضعية المشكلة.....
64.....	1-2 خصائص الوضعية المشكلة.....
66.....	1-3 مكونات الوضعية.....
69.....	1-4 أنواع الوضعيات المشكلة.....
70.....	1-5- بناء الوضعية المشكلة.....
72.....	1-6 شروط صياغة الوضعيات.....
74	2- سيرورات التعلم وفق اعتماد الوضعيات المشكلة:.....
74.....	2-1 شرط التعلم وفق اعتماد الوضعيات.....

2-2	تسيير الدرس وفق نظرية الوضعيات.....	76
3-2	مقاربة تركيبيّة للوضعيات والتعلّّيمات.....	77
3-	الوضعية المشكّلة بين نشاطات التعلم و نشاطات الإدماج.....	79
1-3	الفرق بين الوضعية التعلّّمية و بين الوضعية الإدماجية.....	79
2-3	الوضعية المشكّلة التعلّّمية.....	80
3-3	الوضعية المشكّلة الإدماجية.....	81
4-3	ديناميكية العلاقة بين النشاطات التعلّّمية و الإدماجية.....	84
	ملخص الفصل	86

الفصل الرابع:

الكتاب المدرسي، مفهومه، وظائفه، خصائصه،

	تمهيد	88
1-	تعريف الكتاب المدرسي	88
2-	أهمية الكتاب المدرسي.....	89
3-	مكونات الكتاب المدرسي.....	89
4-	معايير إختيار محتوى المنهج الدراسي.....	91
5-	مواصفات الكتاب المدرسي	92
6-	طرق تأليف الكتاب المدرسي.....	95
7-	عرض عام لمحتوى كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.....	96
	ملخص الفصل	101

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

104.....	1- التذكير بالفرضية
105	2- منهج الدراسة
105.....	3- الإطار المكاني و الزماني للدراسة
105	4- عينة الدراسة
107.....	5- أدوات الدراسة
107.....	5-1- تصميم الاستبيانين
107	5-2- مصادر تصميم الاستبيانين
107.....	5-3- وصف الاستبيانين
110.....	66- الخصائص السيكومترية للأداتين
112.....	7- الأساليب الإحصائية
113.....	-ملخص

الفصل السادس:

عرض و تحليل النتائج

115.....	1- عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة
116.....	2-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
117.....	3-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
119.....	4-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
121.....	5-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
123.....	6-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
124.....	7-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة

8-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة.....	125
9-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.....	126

الفصل السابع:

تفسير و مناقشة النتائج

1- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية العامة	129
2- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	129
3- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	130
4- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....	130
5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....	131
6- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....	131
7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....	132
8- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة.....	132
9-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثامنة.....	133
استنتاج عام	134
الخاتمة.....	137
قائمة المراجع	139

الملاحق

فهرسة الجداول :

الصفحة	موضوع الجدول	الرقم
34	حول يوضح مستويات الأهداف التربوية	(1)
83	جدول يوضح الكفاءات المستهدفة	02
106	جدول يمثل توزيع عينة المعلمين حسب الجنس	03
106	جدول يمثل توزيع العينة مفتشين حسب الجنس و سنوات الخبرة	04
108	جدول توزيع عبارات الاستبيان الموجه للمعلمين حسب أبعادها.	05
109	جدول يبين توزيع عبارات الاستبيان الموجه للمفتشين حسب أبعادها.	06
109	جدول يوضح درجات الإستجابة على العبارات الموجبة والعبارات السالبة	07
111	جدول يمثل معامل الإتساق الداخلي ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمعلمين	08
111	جدول يمثل معامل الإتساق الداخلي ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمفتشين	09
111	جدول يمثل معامل ألفا كرونباخ ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمعلمين	10
112	جدول يمثل معامل ألفا كرونباخ ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمفتشين	11
115	جدول يمثل المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد العينة	12
116	جدول يمثل استجابات المعلمين على البعد الأول	13
118	جدول يمثل استجابات المفتشين على البعد الأول	14
120	جدول يمثل استجابات المعلمين على البعد الثاني	15
122	جدول يمثل استجابات المفتشين على البعد الثاني	16
123	جدول يوضح اتجاهات المعلمين نحو مدى مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها	17
124	جدول يوضح اتجاهات المعلمين نحو مدى مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها	18
125	جدول يوضح الفروق في درجات المعلمين بين البعدين الثاني و الثالث	19
126	جدول يوضح الفروق في درجات المفتشين بين البعدين الثاني و الثالث	20

فهرسة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يبين بطاقة الدرس كما أوردها خالد لبصيص	41
02	المثلث الديقداكتيكي	63
03	مخطط توضيحي لوضعيات التعلم	78



الفصل الأول:

المشكلة و إعتباراتها

تعتبر البيداغوجيات التربوية من الموضوعات الراهنة والتي حظيت باهتمام كثير من الباحثين والتربويين في ميدان التعليم بصفة عامة و المراحل الابتدائية بصفة خاصة نظرا لكونها الحجر الأساس في تحديد مسار التلميذ الدراسي، بما تشمله من مناهج تربوية تتضمن: المحتويات و الوسائل التعليمية المختلفة و طرائق التدريس المتنوعة.

إنّه و بالانطلاق من مختلف مسارات المنظومة التربوية العالمية نلاحظ يشكل جلي أنها عرفت على الدوام إصلاحات وتعديلات متواترة والعامل الرئيس في ذلك يعود للارتباط بين التنمية والتطور وبين مستوى أداء المنظومات التربوية على اعتبار أنّ هذه الأخيرة تشكل المجال المفضل للاستثمار في الرأسمال البشري الذي يعد الركيزة الأساسية في تحديد مستوى التنمية والتطور المجتمعي .

إن بيداغوجيا الكفاءات تعتبر من أحدث البيداغوجيات التربوية التي تبنتها الجزائر منذ أكثر من عقد من الزمن نظرا لديناميكياتها و لمسايرتها لمتطلبات التحولات الثقافية و الاجتماعية التي يشهدها العالم، لذا فمن الواجب تقييم مدى نجاعتها في ميدان التربية و التعليم ومعرفة ما اذا أثبتت جدارتها و أتت أكلها؛ من أجل تصحيح ما يجب تصحيحه و إضافة الناقص و التغاضي عن ما لا يفيد.

إن أهمية مراجعة الوضعيات المشكلات في بيداغوجيا الكفاءات تنبع من كونها الحجر الأساس الذي تعتمد عليه هذه البيداغوجيا، وهذا ما نهدف إليه في دراستنا التي سننطلق فيها من اتجاهات المعلمين و المفتشين على اعتبار أنهم الأعضاء الفاعلين في إنجاح أي بيداغوجيا تعتمد عليها أي دولة من الدول.

ونحن كمدرسة جزائرية قد تبنت العمل وفق نهج المقاربة بالكفاءات و التعلم بالوضعية المشكلة، فلقد أراد الكثير من الباحثين الجزائريين أن تتمحور دراستهم حول ما إذا كانت المقاربة البيداغوجية المعتمدة على الوضعية المشكلة تطبق فعلا بأقسام المدارس الجزائرية لتصل إلى مستوى الأهداف المنشودة، أم أنها مجرد حبر مكتوب على ورق في حين الواقع يعبر عن شئ آخر، ومن الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها دراسة نصيرة بن نابي، عزوز كتفي، ندير سلطاني؛ صالح غيلوس، التي توصلت في أغلبها إلى أن المعلم الجزائري كثيرا ما لا يفرق بين الوضعيات الثلاث (تعلم .إدماج .تقويم)، ويعتمد في كثير من الأحيان على المشكلات الموجودة في الكتاب.

ونحن بحكم تخصصنا جعلتنا نتائج هذه البحوث نطرح العديد من التساؤلات كيف يمكن للمعلم الذي لا يفرق بين الوضعيات الثلاث(تعلم.إدماج .تقويم)كما ذكر صالح غيلوس أن يمارس هذه البيداغوجية بصورتها المطلوبة؟ كما توصلت إليها كل من نصيرة بنابي وعزوز كتفي وندير سلطاني، هل هذا راجع إلى محض الصدفة أم

أن مرتبط الفرس في اعتماد أغلبية المعلمين على المشكلات المطروحة في الكتاب - كما توصلت إليه دراسة صالح غيلوس ثم ما يمكننا التساؤل عما إذا مشكلات كتاب ترقى بمستوى صياغتها إلى الشيء الذي يجعلها دليلا ومكملا لنقائص المعلم.

تنبع أهمية الكتاب المدرسي من كونه مرادفا للمنهاج فهو سجل يدون فيه ما يختار للطلبة من الحقائق والمعلومات والأنشطة المناسبة لهم وهو حسب (الجميلاني 1981) الأداة التنفيذية التطبيقية للمنهاج كما انه أفضل وسيلة لتقوم المنهاج وتحسينه وما تقوم الكتاب المدرسي وتحسينه وتحديثه في واقع الأمر إلا تقويما للمنهاج وتحديثه أيضا وبهذا يمكننا القول بان الكتاب المدرسي هو مرآة للمنهاج .

فالكتاب المدرسي يعتبر مرجعا أساسيا للطالب والمعلم على سواء وهو يعد أداة تعلّمية بالغة الأهمية إذ انه يضمن حدا أدنى للمادة التعليمية بين يدي الطالب والمعلم تمكنها من الاستفادة منه والاستشهاد به في إعداد وتنظيم الدروس (زيدان 1999. ص 119)

ستحتوي هذه الدراسة عل جانبيين جانب نظري وجانب تطبيقي: **الجانب الأول نظري** يحوي أربعة فصول، الفصل الأول يتمثل في المشكلة و اعتباراتها بما سيحويه من دوافع و أهمية و أهداف اختيار الموضوع؛ إشكالية البحث و فرضياته، وكذا الدراسات السابقة، الفصل الثاني سنتطرق فيه إلى تاريخية الممارسات البيداغوجية في الجزائر بدءا بالتدريس بالمضمون إلى مقارنة الدرس بالأهداف انتقلا إلى مقارنة التعليم بالكفاءات، وفيما يخص الفصل الذي يليه سنتناول الوضعية المشكلة من حيث تعريفها وذكر خصائصها و أشكالها و أهميتها و كذا تقنيات صياغتها، و أخيرا الفصل الرابع الذي سنتناول فيه الكتاب المدرسي من خلال تعريف و توضيح أهميته و وظائف مع وصف عام لكتاب السنة خامسة ابتدائي لمادة الرياضيات.

الجانب التطبيقي: سنقسمه إلى ثلاثة فصول : الفصل الخامس تناولنا فيه الإجراءات المنهجية الدراسة كالتالي التذكير بالفرضية، المنهج المستخدم، الحدود المكانية و الزمانية، عينة الدراسة و أدوات الدراسة، أما الفصل السادس سنقوم فيه بعرض نتائج كل فرضية مع تحليلها، الفصل السابع و الأخير سنقوم فيه بتفسير النتائج المتحصل عليها فيما يخص كل فرضية؛ وفي الأخير سنخرج باستنتاج عام مع محاولة تقديم مجموعة من الاقتراحات.

1-دوافع اختيار الموضوع: ما من باحث يقوم بدراسة أو معالجة موضوع معين إلا وكانت له أسبابه ودوافعه التي جعلت اختياره يقع على هذا الموضوع بعينه دون غيره من المواضيع ، وفيما يلي نذكر الدوافع التي أدت بنا إلى اختيار موضوع بحثنا هذا والمتمثلة في:

1- اعتماد الوضعية المشكلة كأساس في التدريس وفق مقاربة التعليم بالكفاءات منذ الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر.

2- نظرا لأهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية، يعتمد عليها أغلب المعلمين في ممارستهم التعليمية.

3- من خلال شعورنا بأهمية صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي و دورها في العملية التعليمية-التعلمية؛ نظرا لاعتماد الكثير من المعلمين-حسب اطلاقنا- على المشكلات الموجودة في الكتاب في تنشيطهم للدروس.

4- ارتأينا دراسة اتجاهات المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، نظرا لاعتقادنا بكونه هو الموجه للتلميذ و المثير له في سيرورة العملية التعليمية؛ و بالتالي هو الأدرى بمدى مناسبة هذه الصياغة والأهداف المسطرة لها؛ وكذا مدى مناسبتها لقدرات التلاميذ و احتياجاتهم.

5- ارتأينا التعرف على اتجاهات المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، بصفتهم الوسيط الرابط بين الجهات الوصية المسؤولة عن إعداد البرامج وبين المعلمين بصفتهم مطبقين لها.

2-أهداف اختيار الموضوع: تمت أهداف دراستنا في الآتي:

1- التعرف على اتجاهات كل من المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي للرياضيات السنة خامسة ابتدائي.

2-محاولة الكشف على نقاط القوة و الضعف في صياغة الوضعية المشكلة في كتاب الرياضيات للسنة خامسة ابتدائي؛ حسب وجهات نظر المعلمين و المفتشين.

3-تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج المتحصل عليها بناء على اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعيات في الكتاب المدرسي.

3- أهمية الدراسة: لأي بحث علمي أهميته مهما كان موضوعه والإطار الذي يدور حوله وعليه تنبع أهمية دراستنا مما يلي:

1- كونها تزامنت مع مرور أكثر من عقد من الزمن على الإصلاحات التربوية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية، والتي تعتبر الكتاب المدرسي من أهم وسائل تحقيق أهداف المنهاج.

2- محاولة تسليط الضوء على أهمية الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية، يفترض تقييمها من حيث المحتوى والصياغة.

3- محاولة تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد في تحسين صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي.

1-الدراسات التي تناولت التدريس المتمركز حول المشكلة:

1-1)دراسة محمد صلاح عبد الحفيظ(1992) هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي، والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واتبع الباحث في دراسته لمنهج التجريبي، حيث قام بإعداد أدوات الدراسة المؤلفة من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي ودليل المعلم في تدريس موضوع (المعادلات) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي، وقد تمثل مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الزقازيق، وتم اختيار الطلاب بالطريقة العشوائية، وقد بلغت عينة الدراسة (140) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية مكونة من (70) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (70) طالباً وطالبة، من طلاب مدارس إنشاص الرمل وصلاح الدين بمشتول، وقد أظهرت نتائج التجربة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لوحدة المعادلات، مما يشير إلى فعالية طريقة حل المشكلات

1-2)دراسة حسن محمود محمد (1999 م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ،وتكونت عينة الدراسة من 60 طالباً بالصف الثالث متوسط في مدينة أبها، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين ،الأولى تجريبية وعددهم 30 طالباً درسوا موضوعات وحدة الهندسة التحليلية بأسلوب حل المشكلات،والمجموعة الثانية ضابطة وعددهم 30 طالباً درسوا باستخدام الطريقة المعتادة واستخدمت الدراسة اختبار تحصيلي في موضوعات وحدة الهندسة التحليلية، واختبار في التفكير الرياضي ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الرياضي لصالح طلاب المجموعة التجريبية ، كما يوجد ارتباط دال إحصائي بين تحصيل الطلاب عينة الدراسة وتفكيرهم الرياضي.

1-3)دراسة سالم ريهام السيد (1999) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم واستخدام الباحث المنهج التجريبي، وقام ببناء أدوات الدراسة (اختبار تحصيلي، اختبار التفكير الابتكاري، مقياس اتجاه نحو العمل التعاوني)، وطبقهم على عينة من طلاب التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن إستراتيجية التعلم المرتكز حول المشكلة لها فاعلية في تنمية التحصيل والتفكير لابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم.

1-4) دراسة الحديفي خالد بن الفهد: (2000) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية التدريس بإستراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط واستخدم الباحث المنهج التجريبي وقام ببناء اختبار تحصيلي في العلوم لقياس التحصيل واستبانته اتجاه لقياس الاتجاه وطبقهما على عينة مكونة من أربعة فصول دراسية فصلين يمثلان المجموعة الضابطة وعددهم (76) تلميذة وآخرين يمثلان المجموعة الضابطة وعددهم (70) تلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتوصلت الدراسة إلى أن لهذه الإستراتيجية المستخدمة تأثيراً كبيراً في تنمية التحصيل الدراسي بمستوياته المختلفة وكذلك فاعليتها في تنمية الاتجاه نحو العلوم.

5-1) دراسة عزوز كتفي، النذير سلطاني (خلال السنة الدراسية 2008/2007)، المعنونة ب: "واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، و التي هدف فيها الباحثان إلى التعرف على واقع تدريس الرياضيات بطريقة حل المشكلات في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات.

استخدم الباحثان في دراستهما استبان من تصميمهما يحوي ثلاثة أبعاد: البعد الأول يتكون من اثني عشر مؤشر تتناول دور تدريس الرياضيات بإيقاظ الدافعية لدى التلاميذ، البعد الثاني يحوي ثلاث مؤشرات تتناول دور تدريس الرياضيات في توظيف المعارف و الخبرات السابقة، البعد الثالث يحوي ستة أبعاد تتضمن دور تدريس الرياضيات في حياة المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة 180 معلم من معلمي السنة خامسة ابتدائي.

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

-إن لتدريس الرياضيات بالوضعية الإشكالية دور في توظيف المعارف و الخبرات السابقة للتلميذ.

-إن لتدريس الرياضيات بالوضعية الإشكالية دور في حياة المتعلم اليومية.

6-1) دراسة المفتش صالح غيلوس الموسومة ب "بناء الوضعية الديدانكتيكية أو البنائية في ضوء المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية (السنة الخامسة ابتدائي نموذجاً)، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى بناء الوضعيات التعليمية/التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، من خلال دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بولاية سطيف، وقد تمثلت أداة الدراسة في صياغة معيار لوضعية مشكلة في نشاط الرياضيات محتو في أربعة محاور (تحديد الكفاءة المستهدفة مع شمول المحتوى لعناصر الكفاءة، تحديد الموارد المجددة في الوضعية مع شمولها

لأنواع المعرفة المستهدفة، تقديم لوضعية المشكلة مع تحديد دلالة الوضعية، تحديد أساليب التقويم مع شموله لعناصر العملية التعليمية/التعليمية، وتكليف 32 فرقة تربوية ببناء وضعيات مشكلات لتلاميذ السنة خامسة ابتدائي، ثم تم تفريغ بيانات الوضعيات المقترحة في جداول الخاصة بمقياس الوضعية المشكلة في محاوره الأربعة مع حساب التكرارات و النسب المئوية.

لقد توصلت الدراسة إلى الآتي:- أن المعلم مازال يعتمد على طريقة التلقين.

- عدم تفريق الكثير من المعلمين بين الوضعيات الثلاثة (تعلم، إدماج، تقويم)

- اعتماد الكثير من المعلمين على المسائل التي لا يتطلب حلها إلا عملية التذكر.

- اعتماد الكثير من المعلمين على المشكلات الموجودة في الكتاب المدرسي.

1-7) دراسة بن نابي نصيرة حول: " تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات " وهي مداخله مقدمة في ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة ورقلة.

هدفت الدراسة إلى رصد الممارسة البيداغوجية التي يعتمد عليها أساتذة مادة الرياضيات في أقسام المتوسط؛ ومدى مطابقتها للمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات المتمثلة في: وضعية مشكلة، وضعية إدماجية، و التعلم الذاتي، وقد قامت الباحثة في إطار هذا البحث ببناء شبكة ملاحظة تتكون من ثلاثة أبعاد: بعد الوضعية المشكلة (يتكون من 06 بنود)، بعد التعلم الذاتي (يتكون من 08 بنود)، بعد الوضعية الإدماجية (يتكون من 04 بنود).

وقد تكونت العينة من أربعة (04) أستاذات تمت ملاحظة كل واحدة منهن خلال 07 حصص بمعدل 60 دقيقة للحصّة. وقد أفرزت نتائج ملاً شبكات الملاحظة على التالي:

*أن هناك تطابقاً بين استراتيجيات التدريس المطبقة ميدانياً في السنة الثانية والثالثة والرابعة مع مبدأ وضعية مشكلة.

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

*ليس هناك تطابقاً بين استراتيجيات التدريس المطبقة في السنة الأولى والثانية والثالثة متوسط مع مبدأ الوضعية الإدماجية .

1-8) دراسة محمود محمد فؤاد الموسومة: "اثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس"، وهي دراسة قدمت كمتطلب أساسي للحصول على درجة الماجستير في المنهاج وطرق التدريس ، غزة فلسطين. 2008

هدفت هذه الدراسة إلى اثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة .

و لتحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث المنهج التجريبي لملاءمته لموضوع الدراسة. وقد تكونت عينة الدراسة من 80 طالبا من طلاب الصف السادس أساسي بمدرسة معين الأساسية للبنين محافظة غزة . حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية و الثانية ضابطة (تضم كل واحدة منهما 40 يوما).

ولبيان اثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية المهارات التكنولوجية قام الباحث بتصميم أدوات الدراسة وهما : اختبار الجانب المعرفي مكونا من 20فقرة . وكذلك بطاقة ملاحظة مكونة من 20 فقرة تقيس أداء الطلاب للمهارات العلمية المستهدفة .

وقد تم اختيار الوحدة الرابعة من منهاج التكنولوجيا للصف السادس وبناء دروسها وفق لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة مع مراعاة أسس ومبادئ تلك الإستراتيجية . ثم تم تدريسها لطلاب المجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة ، وبعد تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة على المجموعتين توصلت الدراسة على نتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح طلاب المجموعة التجريبية

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي اداء الطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية و الضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح المجموعة التجريبية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي أداء الطلاب متدني التحصيل في المجموعتين التجريبية و الضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح المجموعة التجريبية

- توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين درجات طلابالمجموعة التجريبية على الاختبار ككل و على درجاتهم على بطاقة الملاحظة ككل .

التعقيب على الدراسات التي تناولت التعليم المتمركز حول المشكلة :

لقد انطلقت جميع العريية الدراسات السابقة من دور التعليم المتمركز حول المشكلة في التحصيل الدراسي أو تنمية التفكير ألابتكاري أو الاتجاه نحو العمل التعاوني أو نحو المادة، وقد اعتمدت أغلبها على المنهج التجريبي في تطبيقاتهم الميدانية .

وقد تفوقت المجموعة التجريبية - التي طبق عليها التعليم المتمركز حول المشكلة - في جميع الدراسات السابقة على نظيرتها الضابطة في كل من التحصيل الدراسي والتفكير ألابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني على التوالي حسب أهداف كل دراسة.

ونحن كمدرسة جزائرية قد تبنت العمل على هذا النهج في اطر ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات و التعلم بالوضعية المشكلة. فلقد أراد الكثير من الباحثين الجزائريين أن تتمحور دراستهم حول ما إذا كانت المقاربة البيداغوجية المعتمدة على الوضعية المشكلة تطبق فعلا بأقسام المدارس الجزائرية لتصل إلى مستوى إلى الأهداف المنشودة، أم أنها مجرد حبر مكتوب على ورق في حين الواقع يعبر عن شئ آخر، ومن الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها دراسة نصيرة بن نابي عزوز كتفي ندير سلطاني 2008، صالح غيلوس.

وقد اعتمد هؤلاء الباحثون على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأصح لأهداف وفرضيات دراستهم، وقد اتفقت دراسة نصيرة بن نابي مع دراية كل من عزوز كتفي وندير سلطاني في كون الممارسات البيداغوجية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والوضعيات المشكلات مطبقة فعلا في أقسام والمدارس الجزائرية ولها دورها الفعال في إيقاظ دافعية التلاميذ للتعلم الذاتي . وتوظيف المعارف والخبرات السابقة للتلاميذ من خلال الوضعيات الإدماجية،

في حين توصلت دراسة صالح غيلوس إلى أن المعلم الجزائري كثيرا ما لا يفرق بين الوضعيات الثلاث (تعلم .إدماج .تقويم)، ويعتمد في كثير من الأحيان على المشكلات الموجودة في الكتاب.

وقد جعلتنا نتائج هذه البحوث نطرح العديد من التساؤلات كيف يمكن للمعلم الذي لا يفرق بين الوضعيات الثلاث (تعلم.إدماج .تقويم) كما ذكر صالح غيلوس أن يمارس هذه البيداغوجية بصورتها المطلوبة؟(كما توصلت إليها كل من نصيرة بنابي وعزوز كتفي وندير سلطاني هل هذا راجع إلى محض الصدفة أم أن مرتبط الفرس في اعتماد أغلبية المعلمين على المشكلات المطروحة في الكتاب -كما توصلت إليه دراسة صالح غيلوس ثم ما يمكننا التساؤل عما إذا المشكلات الكتاب ترقى بمستوى صياغتها إلى الشئ الذي يجعلها دليلا ومكملا لنقائص المعلم.

ومن منطلق هذه التساؤلات وما توصلت إليه هذه الأبحاث تبلورت فكرة مذكرتنا وتساؤلاتها من حيث أهمية صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب الجزائري.

2) الدراسات التي تناولت تقويم الكتب و المناهج الدراسية:

2-1) دراسة نعيم محمود صادق جرار المعنونة ب: "تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا (الثامن و التاسع و العاشر) من وجهة نظر المعلمين المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين" قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في مناهج و أساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين سنة 1998.

قد حاولت الدراسة التعرف إلى التقديرات التقييمية للمعلمين و المعلمات لكتب قواعد اللغة العربية الثلاثة التي تدرس في محافظة جنين في مرحلة التعليم الأساسية العليا، و كذا اثر المتغيرات المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية و الصف الدراسي) على التقديرات التقييمية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية و معلماتها في محافظة جنين البالغة عددهم (409) معلما و معلمة في العام الدراسي 1997/1998، وكانت عينة الدراسة مكونة من 140 معلم (منهم 80 معلم و 60 معلمة)، وتكونت أداة البحث من إستبانة أعدها الباحث لأغراض الدراسة مكونة من 66 فقرة موزعة على 05 مجالات هي (الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، الأسئلة التقييمية، الإخراج الفني للكتاب).

أظهرت نتائج الدراسة أنّ أفضل مجالات الكتاب هو المجال شكل الكتاب و إخراجة بنسبة 75.8 % ، يليه مجال أسلوب العرض بنسبة 74.6 % ثم مجال المحتوى بنسبة 73% يأتي بعده مجال الأهداف بنسبة 70 % ، وتعتبر هذه النسب كبيرة حسب المستويات المعتمدة في الدراسة، في حين احتل مجال الأسئلة التقييمية المرتبة الأخيرة بنسبة 69.6 %.

كما أظهرت النتائج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في الدرجات التقييمية للمجالات الثلاثة (شكل الكتاب، إخراجة، الأسئلة التقييمية) بينما كانت هناك فروق بين الجنسين فيما يخص (الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض) لصالح المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق في التقديرات التقييمية يعزى لمتغير المؤهل العلمي و لا لمتغير الصف الدراسي، أما فيما يخص متغير الخبرة فظهر لفرق فقط في مجالي (المحتوى، الأسئلة التقييمية) لصالح المعلمين أصحاب الخبرة التي تفوق 10 سنوات.

- 2-2) دراسة يسرى عبد المعني خليل (1998) تحت عنوان " مدى مراعاة منهاج التربية الوطنية لصفات المواطن الصالح من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة منهاج التربية الوطنية المقرر على طلبة الصفوف الأولى حتى السادس أساسي لصفات المواطن الصالح من وجهة نظر المعلمين.
- قد قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من 97 فقرة موزعة على ثلاث مجالات كالآتي: المجال السياسي (28 فقرة)، المجال الاقتصادي (27 فقرة)، و الاجتماعي (34 فقرة)، وقد تكونت عينة الباحثة من (305) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، و قد توصلت الدراسة إلى ما يلي:
- أن صفات المواطن الصالح تكاد تنحصر في ثلاث مجالات و هي: المجال السياسي و الاقتصادي والاجتماعي.
 - درجة مراعاة منهاج التربية الوطنية المقرر على طلبة الصفوف الأولى كانت متوسطة حسب تقديرات المعلمين.
 - أظهرت نتائج اختبار "ت" أن تقديرات الإناث أعلى منها لدى الذكر في المجالين الاقتصادي و الاجتماعي.
 - أظهرت نتائج ANOVA أن تقديرات معلمي الجغرافيا أعلى من نظرائهم من ذوي التخصصات الأخرى في المجال السياسي فقط.
 - كانت تقديرات المعلمين الذين يعملون في مدارس الإناث أعلى مقارنة ونظرائهم الذين يعملون في مدارس الذكر في جميع المجالات.
 - لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق في تقديرات المعلمين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، موقع المدرسة، و كذا خبرة المعلم.
- 2-3) دراسة جميل احمد حامد بشارات العنونة ب: "تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي و معلمي العلوم" و قد قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لنيل شهادة الماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية-2000.
- وقد هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المفتشين و المعلمين في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي 2000/1999، من خلال التقديرات التقييمية للمشرفين و المعلمين للكتاب، و كذا التعرف إلى اثر متغيرات الدراسية المستقلة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) عل النتائج.
- تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين و المعلمين في المدارس التابعة لمديريات التربية و التعليم في محافظات شمال فلسطين و قد بلغ عددهم أربعة مشرفين و 61 معلم، و قد تكونت أداة الدراسة من إستبانة أعدها الباحث لأغراض الدراسة مكونة من 32 فقرة موزعة على ستة مجالات (المظهر العام، مقدمة الكتاب، محتوى، الأساليب والوسائل و الأنشطة، وسائل تقويم الكتاب، تنمية الكتاب لاتجاهات الطلبة).

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقويم الكتاب كانت متوسطة بشكل عام و كانت متوسطة لجميع المجالات ماعدا مجالي المظهر العام للكتاب و وسائل تقويم الكتاب فكانت درجة تقويمهما كبيرة، كما أظهرت هذه الدراسة أن نتائج تقويم كانت أفضل لدى الذكور منها لدى الإناث مما يدل على اثر متغير الجنس على التقديرات التقويمية، في حين لم يظهر أي اثر لمتغير المؤهل العلمي على الدرجات التقويمية، و أن درجة التقويم كانت لدى المعلمين ذوي الخبرة التي تقل عن 10 سنوات ؛ و أيضا لدى المشرفين منها لدى المعلمين.

(2-4) دراسة نهي زياد محمد عقل الموسومة ب: "تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين و المعلمات"، وهي رسالة ماجستير تخصص المناهج و طرق التدريس سنة 2003.

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس أساسي من وجهة نظر معلمي و معلمات مدارس السلفيت الحكومية لسنة 2003/2002، لقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي على عينة معلمي اللغة العربية في محافظة سلفيت البالغ عددهم ثلاث وثلاثون معلما، وقد طبقت الباحثة إستبانه مكونة من واحد وثمانين فقرة موزعة على ستة مجالات (أهداف الكتاب، المحتوى، أسلوب العرض، الأسئلة التقويمية، الشكل و الإخراج الفني، الوسائل التعليمية و الأنشطة)

و كان أهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة الآتي:

- أنّ التقديرات التقويمية الكلية كانت مرتفعة بنسبة 82.8% مما يعني أن تقديرات الكتاب جاءت أعلى من المستوى المقبول تربويا.

- كانت نتائج تقديرات المعلمين للمجالات الستة كالآتي بالترتيب: الشكل و الإخراج (90 %)، مجال الأهداف بنسبة (87%)، مجال المحتوى (84.8%)، مجال أسلوب العرض بنسبة (81.4%)، مجال الأسئلة التقويمية بنسبة (79.8%)، مجال الوسائل التعليمية و الأنشطة بنسبة (76.4%)

(2-5) دراسة سامية مامنية: الموسومة ب"اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي" و هي رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربوي سنة 2005/2004.

قد هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة الطور المتوسط نحو عملية التجديد التربوي، و قد تمثلت عينة البحث في أساتذة الأطوار الثلاثة مختارة عشوائيا من بعض ابتدائيات و متوسطات ولاية قلمة حال العام الدراسي 2004-2005؛ و قد تكونت عينة الدراسة من 200 استاذ.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مساهمة التجديدات التربوية في الجزائر في تغطية نسبة كبيرة من احتياجات المجتمع من الإطارات البشرية و كذا ارتفاع معدلات التمدرس في أوساط المجتمع و تقليص نسبة الأمية؛ لكن في المقابل تدني المستوى التعليمي للتلميذ

-إن خلفيات التجديدات التربوية هي التخلص من مخلفات الاستعمار الثقافية، وكذا تحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية للفرد الجزائري.

-تواجه التجديدات التربوية في الجزائر عدة تحديات منها نقص التجهيزات والمنشآت؛ كثافة المواد الدراسية.

2-6)دراسة بوداود حسين 2007/2006:و هي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، موسومة بـ " تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر- دراسة تحليلية نقدية في الأهداف و البرامج الدراسية-" هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى مناسبة الاهداف و البرامج التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة من حيث الطراق و الوسائل و التقويم وكذا من حيث مناسبتها للخصائص النمائية للمتعلم.

لقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي للتأكد من صحة فرضياته معتمدا على ثلاث استبيانات صممها لكل من التلاميذ و الأساتذة والمفتشين عل الترتيب، في حين تمثلت عينة البحث من 1700 تلميذ و 82 أستاذ و مفتشين اثنين.

و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي مناسبة من حيث الطرائق و الوسائل والتقويم حسب آراء المدرسين في حين تساوت آراء المفتشين.
- أنّ الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي مناسبة لخصائص المتعلم حسب آراء المدرسين في حين تساوت آراء المفتشين.
- أنّ الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي موافقة لقيم حسب آراء المدرسين في حين تساوت آراء المفتشين.
- أنّ الأهداف التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي مساهمة لمطالبات العصر حسب آراء المدرسين في حين تساوت آراء المفتشين.
- البرامج التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي مناسبة من حيث الطرائق و الوسائل والتقويم حسب آراء التلاميذ و المدرسين.
- البرامج التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة في مرحلة التعليم الثانوي مناسبة لخصائص المتعلم حسب آراء المدرسين في حين تساوت آراء المفتشين.

-يوجد إختلاف بين آراء بين التلاميذ العلميين و الأدبيين حول تدريس مادة الفلسفة في التعليم ثانوي.

-يوجد إختلاف بين آراء بين المدرسين و المفتشين حول تدريس مادة الفلسفة في التعليم ثانوي.

-يوجد إختلاف بين آراء بين التلاميذ و المدرسين حول تدريس مادة الفلسفة في التعليم ثانوي.

- 2-7) دراسة رباب إبراهيم الطنة: "تحليل مناهج الرياضيات للصف الثامن أساسي في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هایل" وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير عن قسم المناهج و طرق التدريس سنة 2008.
- هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى مناهج الرياضيات للصف الثامن أساسي، لقد اعتمدت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قامت بتحليل محتوى مناهج الرياضيات للصف الثامن أساسي ف ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هایل؛ استنادا إلى أداتين: أداة تحليل المحتوى من بناء الباحثة و اختبار التفكير الهندسي، على عينة من التلاميذ بلغت 240 تلميذ اختبرت بطريقة عشوائية.
- توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- مستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الثامن أساسي في غزة لا يصل إلى حد الكفاية و هو 60٪.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الثامن أساسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير الهندسي لدى طلبة الصف الثامن لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- 2-8) دراسة سمية شاتي يونس هندي الموسومة ب: " تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهاج الفلسطيني (دراسة نقدية) 2009" وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في فرع المناهج و طرق التدريس.
- هدفت الدراسة الى نقد و تحليل كتب التربية الوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية الأربعة (الأول و الثاني و الثالث و الرابع).
- قامت الباحثة ببناء قائمة معايير تضمنت أربعة جوانب على النحو التالي: معايير خاصة بالمحتوى، معايير خاصة بتنظيم المحتوى، معايير خاصة بطرق عرض المحتوى، معايير خاصة بالتدريبات و الأسئلة و الأنشطة.
- وقد أظهرت نتائج درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب و للصفوف الأربعة؛ أن معيار المحتوى احتل المرتبة الأولى حيث كانت درجته مرتفعة بنسبة بلغت (76.3%)، فيما احتل تنظيم المحتوى المرتبة الثانية بنسبة (76.1%) يليها معيار الأنشطة و الأسئلة بنسبة (65.9 %)؛ و في الأخير معيار عرض المحتوى بنسبة متوسطة بلغت (54.4%).
- كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تحقيق المعايير الكلية لجميع الجوانب و لجميع الصفوف الأربعة متوسطة؛ إذ بلغت للصفوف الأربعة على التوالي: (65.5%) (68.8%) (68.5%) (69.7%) وقد جاءت درجة تحقيق المعايير الكلية و لجميع الصفوف مجتمعة متوسطة بنسبة (68.5%).

9-2)دراسة معوش عبد الحميد 2011 – 2012 الموسومة ب: " درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها". وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي.

وقد هدفت الدراسة إلى: التعرف على درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، والتعرف على اتجاهاتهم نحو الوضعية الإدماجية، فيما إذا كانت هناك علاقة بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية و درجة اتجاهاتهم نحوها .

قد تكونت عينة البحث من (142) معلما ومعلمة، طبقت عليهم أداة البحث هو استبيان صمم من طرف الباحث يحوي على جزأين (درجة المعرفة، درجة الاتجاه). وقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) .

وقد توصلت النتائج إلى الآتي: -معلمو السنة الخامسة من التعليم الابتدائي على درجة عالية من المعرفة للوضعية الإدماجية .

-درجة اتجاهات معلمو السنة الخامسة متوسطة نحو الوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات.

-توجد علاقة ضعيفة جدا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة المعرفة معلمي السنة الخامسة للوضعية الإدماجية و درجة اتجاهاتهم نحوها.

تعقيب على الدراسات التي تناولت المناهج التربوية: لقد تمحور كل الدراسات في تقييمهم للمناهج والكتب التربوية على موصفات الكتاب الجيد(من حيث:المظهر العام، مقدمة الكتاب، محتوى الكتاب، الأساليب والوسائل التقويمية، الأهداف) ومن خلال اعتمادهم على المنهج الوصفي بتطبيقهم لاستبيانات يحوي هذه الأبعاد ومدى توافرها في الكتاب حسب آراء عينة كل دراسة، وقد تراوحت نتائج هذه الدراسة في نسب التوافر بين المتوسط إلى الجيد .

إلا فيما يخص بعض الدراسات التي ارتأت أن تتعمق في تقييمها للمناهج إلى تقييم الأهداف والبرامج وكذا محتويات المناهج بصفة نقدية ، وكذا مدى مناسبة البرامج المادة ، كدراسة سامية مامية التي تناولت اتجاهات الأساتذة نحو التجديد التربوي ونحو خلفيات هذا التجديد والمشكلات التي واجهت مسيرته .

وكذا دراسة سري عبد المنفي خليل (1998) التي تناولت مدى مراعاة مناهج التربية الوطنية لصفات المواطن الصالح (اجتماعيا-اقتصاديا-سياسيا).

وكذا دراسة بوداود حسين 2006 التي تمحورت حول تحليل نقد و البرامج التي صيغت لتدريس مادة الفلسفة: من حيث مناسبة اهداف المادة لبيداغوجيا تدريس هذه المادة من حيث الطرائق ؛ الوسائل و التقويم و للخصائص النمائية للتلاميذ، و أيضا من حيث مدى مناسبة البرامج التي صيغت لتدريس هذه المادة من حيث الطرائق ؛ الوسائل و التقويم و للخصائص النمائية للتلاميذ.

5) مشكلة الدراسة: إن إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر و اعتماد بيداغوجيا الكفاءات منذ 2003 جاء نتيجة متطلبات التحولات الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية التي شهدها العالم و مازال يشهدها.

قد قلبت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الموازين بين المعلم و المتعلم، فبعد أن كان المعلم هو الملحق و المنشط و التلميذ مجرد متلقي للمعلومات؛ انعكست الصورة و أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية-التعلمية، وأصبح التعليم قائما على نشاطات التلميذ الذي يواجه وضعيات مشكلات تتطلب منه تجنيد قدراته من أجل حل هذه الوضعيات التي تخلق لديه صراعا معرفيا تستثير دافعيته للتعلم.

إن اعتماد بيداغوجيا جديدة لتطبيقها على ارض الواقع يتطلب تجنيد قدر المستطاع من الموارد البشرية و المادية لإنجاح هذه البيداغوجيا، مع عدم إغفال كل ما يتعلق بها من برامج و وسائل و طرائق لتحقيق الأهداف المسطرة والمحك لكل ذلك هو التقويم .

يعتبر الكتاب المدرسي أهم وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها من طرف التلميذ و المعلم في الآن نفسه، فالتلميذ يجد فيه المعلومات و المعارف التي ينص عليها المقرر؛ و يجد فيه تطبيقاته التي تقوم تعلماته، كما أن المدرس يعتمد الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية تسهل له مهمة التدريس؛ فيكون له سندا تعليميا ضروريا في تنشيطهم وتسييرهم للدروس؛ كما يعتبره أداة فعالة في التواصل بين المعلم و المتعلم.

انطلاقا مما سبق تظهر أهمية البحث فيما مدى نجاعة هذا الكتاب في طرحه لمختلف الوضعيات المشكلات، التي يفترض أن يواجهها التلميذ حتى يستثار في تعلمه و توقظ لديه روح الاستكشاف و المحاولة، و منه نطرح التساؤلات:

- ما هي طبيعة اتجاهات كل من المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في كتاب الرياضيات المدرسي لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

و يتفرع عن هذا الإشكال مجموعة الإشكاليات الجزئية التالية:

1- هل تستثير صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي دافعية التلاميذ للتعلم، حسب وجهات نظر المعلمين ؟

2- هل تستثير صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي دافعية التلاميذ للتعلم، حسب وجهات نظر المفتشين ؟

3- هل تتناسب صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المعلمين ؟

4- هل تتناسب صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المفتشين ؟

5- هل تتناسب السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب وجهات نظر المعلمين ؟

6- هل تتناسب السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب وجهات نظر المفتشين ؟

7- هل تختلف اتجاهات المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي بين كونها وضعية تعليمية و بين كونها وضعية إدماجية؟

8- هل تختلف اتجاهات المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي بين كونها وضعية تعليمية و بين كونها وضعية إدماجية؟

الفرضية الرئيسية:

- نتوقع أن تكون اتجاهات المعلمين و المفتشين ايجابية نحو صياغة الوضعية المشكلة في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة خامسة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- 1- نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المعلمين.
- 2- نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المفتشين.
- 3- نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المعلمين.
- 4- نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المفتشين.
- 5- نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المعلمين.
- 6- نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المفتشين.
- 7- نتوقع ألا تختلف آراء المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعلّمية و بين كونها وضعية إدماجية.
- 8- نتوقع ألا تختلف آراء المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعلّمية و بين كونها وضعية إدماجية.

7) مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: هو موقف ثابت نسبيا اتجاه موضوع معين، و نقصد به في دراستنا موقف المعلمين و المفتشين من صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب، ويمثل في دراستنا هذه درجة المعلمين أو المفتشين على الإستبيان الموجه لهم.

الوضعية المشكّلة: تعني مجموعة من المعطيات المعروضة في سياق ما لتوظيفها من اجل انجاز مهمة (إيجاد حل كان يجهل حله مسبقا لدى التلميذ)

- **الوضعية المشكّلة التعليمية:** تظهر في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف التي اكتسبها من قبل بل يتطلب حلها اكتساب معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تعلم جديد، و تعني بها الباحثة وضعيات البحث والإستكشاف.

- **الوضعية المشكّلة الإدماجية:** وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات)، والتي كونت له نتاجا تعليميا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ، وتوظيفها في حل الإشكالية،

الكتاب المدرسي: هو أداة مطبوعة و منظمة تضم محتوى المادة الدراسية، موجهة للاستعمال في سيورة التعلم من اجل تحسين فعالية تلك السيورة، و الكتاب المستهدف في دراستنا هو كتاب الرياضيات للسنة خامسة للموسم الدراسي 2013/2012

المعلم: نقصد بالمعلم في دراستنا كل من يمارس مهنة تدريس السنة خامسة من التعليم ابتدائي للموسم الدراسي 2013/2012

مفتش التربية و التعليم: بحسب القانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 الفقرة الاولى؛ فالمفتش هو موظف لدى الدولة الجزائرية يقوم بمهام المراقبة و التكوين و التفتيش و التوجيه.

8) خطة الدراسة: ستحتوي هذه الدراسة عل جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي: **الجانب الأول نظري** يحوي أربعة فصول على حسب متغيرات دراستنا، الفصل الأول يتمثل في المشكّلة و اعتباراتها سيحويه من دوافع و أهمية و أهداف اختيار الموضوع؛ إشكالية البحث و افتراضاته، وكذا الدراسات السابقة لهذا البحث، الفصل الثاني سنتطرق فيه إلى تاريخية الممارسات البيداغوجية في الجزائر بدءا بالتدريس المضمون ثم انتقالا إلى التدريس بالأهداف فمقاربة التعليم بالكفاءات، وفيما يخص الفصل الذي يليه سنتناول الوضعية المشكّلة من حيث تعريفها وذكر خصائصها و أشكالها و أهميتها و كذا تقنيات صياغتها، و أخيرا الفصل الرابع الذي سنتناول فيه الكتاب المدرسي من خلال تعريف و توضيح أهميته و وظائف الكتاب المدرسي مع وصف عام لكتاب السنة خامسة ابتدائي لمادة الرياضيات.

الجانب التطبيقي: سنقسمه إلى ثلاثة فصول : الفصل الخامس تناولنا فيه منهجية الدراسة كالتالي التذكير بالفرضية، المنهج المستخدم، الحدود المكانية و الزمانية، عينة الدراسة و أدوات الدراسة، أما الفصل السادس سنقوم فيه بعرض نتائج كل فرضية مع تحليلها، الفصل السابع و الأخير سنقوم فيه بتفسير النتائج المتحصل عليها فيما يخص كل فرضية؛ وفي الأخير سنخرج باستنتاج عام مع محاولة تقديم مجموعة من الاقتراحات.

الفصل الثاني :

تاريخية الممارسات التربوية
في الجزائر

تمهيد: إن التعليم مظهر من مظاهر الحياة الفكرية و عنصر من عناصرها؛ بل هو أساسها و قوام ازدهارها لأنه سبيل أي أمة في بناء ذاتها و ترقية وجودها و تنمية وعي أفرادها سعيا بتحقيق الرقي الفكري و المادي و الاجتماعي.

لذلك تحرص كل أمة - تعي مسؤولياتها- على جعل العناية الفائقة بالتعليم محور كل اهتماماتها، و إعطاء المدرسة التي هي البيئة الشرعية لممارسة التعليم ونشر المعرفة و بناء العقول المكانة الرفيعة التي تستحقها، لتبقى باستمرار القوة الفاعلة و القادرة على قيادة المجتمع و السير به في الاتجاه الذي يضمن له القوة و المناعة، و يقيه عوامل الضعف و التخلف و الجمود.

وهذا الدور البنائي المسند إلى المدرسة يفرض على المجتمع أن يحيطها بالرعاية الكاملة؛ و يمدّها بما يعزز قدراتها و يطور جهودها حتى لا تبقى مفصولة عن بيئتها، بعيدة عن اهتمامات الناس المتعاملين معها، ومشدودة إلى أنماط تعليمية جامدة لا تفي بحاجات الأفراد و لا بمطالب المجتمع.

و عندما نصل بالحديث عن فلسفة التربية والتكوين في الجزائر بعد قرابة الخمس عشرينات من الاستقلال، لا بد أن نستعرض الظروف التاريخية التي انطلق فيها المشروع التربوي، ولا بد كذلك لمعرفة عناصر هذه الفلسفة من تتبع اهتمامات الجهات المسؤولة منذ بداية التفكير في تأسيس نظام تربوي وطني يعوض النظام الموروث، ويحدد التوجهات التي ينبغي أن يسترشد بها نظام التعليم في ظل الدولة الجزائرية.

1-المدرسة الجزائرية بين الموروث و التوجه:

1-1) بدايات المدرسة الجزائرية:

إننا حين نريد الوقوف على أحوال المدرسة الجزائرية التي نتعامل معها اليوم في الجزائر، و التي يميل البعض منا إلى محاكمتها و التقليل من شأنها، يجب أن نرجع بذاكرتنا إلى الوراء و إلى الظروف التاريخية التي انطلقت منها

في بداية الاستقلال، فالإشكالات التي يعانها التعليم اليوم مردها في الأساس إلى هذه البداية التي كان يطبعها الغموض في التوجه و التردد في المواقف.

فالكل يعلم منا أنّ المدرسة التي ورثناها_غداة الاستقلال_ كانت مدرسة غريبة عن مجتمعنا في توجهاتها و لغتها و أهدافها، لأنها تأسست في الأصل لغايات تخدم السياسة الاستعمارية المنتهجة في بلادنا آنذاك، و الخطاب السياسي لم يخف هذه الحقيقة و لم يتجاهلها بل كثيرا ما صرح بها و اعتبرها وضعية غير طبيعية و دعا إلى تصحيحها، و لكن هذه الدعوة لم تترجم إلى إجراءات و قرارات عملية مما أطال عمر المشكلة، لأنّ التوجهات السياسية على مستوى القول كانت واضحة و متطابقة مع إرادة الأمة؛ لكن الأفعال و الممارسات التي كانت تجري في الميدان كانت تسير في اتجاه معاكس لهذه الأقوال مما أبقى المسعى التصحيحي يتأرجح بين الفعل و القول و بين القرار السياسي و الإجراء الإداري بين النوايا و الممارسات.

إنّ الموقف المتردد للمسؤولين جعلهم يتجهون إلى انتهاج أسلوب حرصوا فيه على الجمع بين الاحتفاظ بالوضع القائم مع السعي إلى إحداث التغييرات الممكنة التي من شأنها أن تمهد لإقامة نظام تربوي يعوض النظام الموروث أو يعدل بعض مكوناته. (عبد القادر فوضيل، 2009، ص:25)

1-2) المدرسة و نظام التربي و التوجيه:

إن تبني المدرسة الموروثة يشكل الخطوة الأولى التي أصبح نظام التعليم فيها خاضعا للإدارة الجزائرية بعد أن كان تابعا للإدارة الاستعمارية، و قد كان القرار السياسي الأول الذي اتخذته الدولة هو تبني أوضاع المدرسة الموروثة بهدف ضمان سير التعليم بالمدارس القائمة، مع الحرص على استغلال كل طاقاتها من اجل توفير إمكانية التعلم لأكبر عدد ممكن من الأطفال، مع الشروع في اتخاذ بعض الإجراءات العاجلة؛ التي كانت تؤثر في توجيه نظام التعليم و إعطائه صورة غير الصورة التي كان عليها قبل ذلك، و من هذه الإجراءات:

-ترسيم تعليم اللغة العربية و الدين الإسلامي في مناهج التعليم.

-توجيه عناية لدروس التاريخ و تصحيح مسار تدريس هذه المادة.

-تكتيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم؛ التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون المرحلون.

-إبطال العمل بالقوانين و الإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة الوطنية.(المرجع نفسه، ص: 27)

1-3)الإصلاح الجزئي و التصحيح الضروري: لأمد طويل ظل تصور المدرسة الجزائرية التي سنّت السلطة توجهها العام؛ يخضع لنمط ثقافي ازدواجي، وكانت حينئذ معضلة المشرّع هي التوصل إلى حل معادلة مستعصية تتمثل إجمالا في تقديم أمرين على أنهم متكافئين أو على الأقل ليسا متضادين و هما الروحي و الدنيوي؛ كأساس لقانون توجيه التربية على صعيد الأمة.

وكان رهان الجزائر آنذاك إلى جانب الإفصاح عن إرادة صادقة للفتوح على أصناف المعاصرة الفكرية والاجتماعية، الإعراب عن عزم حازم للاستجابة لمطلب الجزائريين الوجداني بالقيام -من خلال المدرسة- بانجاز تاريخي لتأصيل الثقافة و الهوية الجزائرية. (نور الدين طوالي، 2005، ص: 17)

إن تصحيح الوضع اللغوي في التعليم كان في طليعة الأهداف المرسومة في صلب السياسة التعليمية النظرية، وكان الإجراء الأول المتخذ في هذا الصدد تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي سنة 1965؛ ثم إمتد هذا الإجراء إلى السنوات الأخرى، لكن هذا الإجراء لم يتواصل إذ حل محله إجراء آخر كان الهدف منه التدرج نحو تعريب المواد العلميّة في مراحل التعليم العام ولكن بنسبة محدودة ، فقد تعزز بداية من سنة 1971 العمل بالإجراء الخاص بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في مراحل التعليم (التعريب النقطي كما أطلق عليه في ذلك الوقت)، ونتج عن هذا الإجراء تقسيم التلاميذ إلى معربين ومزدوجين نتيجة ظهور ازدواجية لغوية في نظام التعليم؛ تعليم يلقّن باللغة العربية وتعليم يلقّن باللغة الفرنسية داخل المدرسة الواحدة، وكان المصوّغ لتصميم هذه الخطة حسب

تصريحات المسؤولين آنذاك هو قلة الإطارات المكوّنة للعربية في هذه الاختصاصات، وعجز نظام التعاون العربي عن إمدادنا بما نحتاج إليه، و الشيء الذي يجب ذكره هنا هو أنّ هذا الإجراء كان في الأصل حلاً استثنائياً ومؤقتاً لأنّ الخطة المتخذة كانت تقضي بالتوسع التدريجي في رفع نسبة تعميم الأقسام المعربة وتقليص نسبة الأقسام المزدوجة تمهيدا لتوحيد لغة التعليم، و إزالة حالة الانقسام بعد ذلك ليصبح النظام المدرسي نظاما واحدا وليس نظامين.

إنّ الأساس الذي قام عليه هذا الإجراء أساس منطقي في الأصل؛ لأنه انطلق من الواقع ولكن الاستمرار في التعامل معه أظهر الموقف الغير المشجع للتعليم باللغة العربية و للأقسام التي تدعى أقساما معربة، ومهما يكن فقد تواصلت عمليات التصحيح والإصلاح ولكن بأسلوب يفتقر إلى الدقة في التخطيط والوضوح في الرؤية ، مما أبقى الاتجاه غامضا والغاية غير واضحة فالاحتفاظ بمكونات المدرسة الموروثة وإدخال عناصر جديدة في صلب نظامها التعليمي؛ جعل المؤسسة التعليمية الواحدة تتعامل مع نظامين متوازيين يعيشان تحت سقف إداري واحد: نظام تميزه خصائص المدرسة الفرنسية و آخر يرمز إلى خصائص المدرسة الوطنية.

ولقد حققت عمليات الإصلاح و التصحيح في هذه المرحلة النتائج التالية:

-تعريب الصفوف الأربعة الأولى من التعليم تعريبا شاملا.

-تعريب المواد الاجتماعية في مختلف المراحل.

-تعريب ثلث الأقسام العلمية تعريبا كاملا.

-ضبط التصور القانوني الكامل لبناء نظام تربوي وطني. (عبد القادر فوضيل ، مرجع سابق، ص ص: 28-29)

1-4)التغيير الشامل وبناء نظام تربوي جزائري: إن إعادة صياغة النظام التعليمي صياغة جديدة كانت هدف الإصلاحات و التحويلات الجزئية التي تمت على فترات متعاقبة، و التي مهدت السبيل لهذا التغيير الشامل الذي أدى إلى بناء نظام تربوي وطني، مستخلص من ظروفنا و تجاربنا و تحولات مجتمعنا، مؤسسا وفق الاتجاه الفكري

و الاجتماعي الذي تسير عليه بلادنا، هذا النظام الذي توجّهًا به الإصلاحات الجزئية؛ و أنهيّا به المرحلة الانتقالية التي عرفت مدرستنا، وأسسنا بمقتضاه المدرسة الجزائرية التي صدرت النصوص المؤسسة لها عام 1976؛ و شرع في تعميم العمل بها سنة 1980، ومن المناسب هنا أن نشير إلى بعض التوجهات التي تميز بها نظام التعليم الأساسي:

* إقرار التعليم الأساسي الذي يعوض المرحلة الابتدائية و المتوسطة؛ ويمدد المرحلة الإلزامية إلى 09 سنوات.

* جعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد في جميع المراحل.

* التركيز على التربية العلمية و التكنولوجية التي تتيح للمتعلّمين توظيف المعارف النظرية في مجالات العمل التطبيقي.

* تنظيم تعليم اللغات الأجنبية بصفتها الروافد المساعدة على التفتح على العالم.

(عبد القادر فوضيل، مرجع سابق، ص: 31)

1-5) المدرسة الأساسية:

لقد نشأت المدرسة الأساسية بمقتضى الأمر 76/35 المؤرخ في 16-04-1976 ، والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين الصادر في الجريدة الرسمية عدد 33 في 23-04-1976 وهي مرحلة مكونة من إدماج التعليم الإبتدائي في 06 سنوات مع مرحلة المتوسط 03 سنوات، وبذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق 09 سنوات، أي أن التلميذ لا يغادر المدرسة إلا عند بلوغه 16 سنة. (سند تكويني، 2004، ص: 165).

أ-أسباب ظهور المدرسة الأساسية: لقد تبنت الدولة الجزائرية المدرسة الأساسية كبديل لا بد منه نتيجة عاملين اثنين:أ-التطور الاقتصادي و الاجتماعي: لقد عرفت الجزائر بعد استقلالها تطورا كبيرا نتيجة الجهود المبذولة على كل المستويات من أجل التنمية و الرقي، فصار من الأهمية تطوير المنظومة التربوية و مدها بمزيد من الإمكانيات المادية و البشرية، كما أن التطور الاقتصادي لبلادنا انجر عنه الحاجة المتزايدة إلى عمال مهرة و تقنيين و بالتالي

الحاجة إلى تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات الصناعة الجزائرية و مدّها بما تحتاج إليه من أخصائيين.

ب-عيوب التنظيم التربوي الموروث: وهذا نتيجة تنافي المنظومة التربوية الموروثة مع الإختيارات الأساسية و السياسية لبلادنا. (بوفلجة غيات، 1992، ص:45)

ب-خصائص المدرسية الأساسية: تعتبر المدرسة الأساسية مدرسة شاملة متعددة التقنيات، يتكامل فيها العلم بالتطبيقات العلمية و بترجمة المعارف النظرية إلى مهارات أو مواقف إجرائية، وتجدد في النهاية عناصرها واختياراتها الأساسية التي أخذت بعين الاعتبار في وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي فيما يلي:

- ضمان التعليم الإجباري لكل طفل: حيث تدوم المرحلة الأساسية تسع سنوات من التعليم الإجباري؛ تتكون من دمج لمرحلي التعليم الابتدائي (ستة سنوات و التعليم المتوسط ثلاث سنوات).
- ضمان قدر متساو من المعلومات لكل طفل: حيث تعتبر مرحلة التعليم الأساسي مرحلة إلزامية موحدة البرامج التكوينية.
- توحيد لغة التعليم: حيث جهدت المدرسة الأساسية على القضاء على ازدواجية اللغة، حيث وفرت للغة العربية مكانتها التي تليق بها كلغة لتدريس كل مواد هذه المرحلة من التعليم.
- ربط البرامج التعليمية بالقيم العربية الإسلامية.
- تعويد التلاميذ على العمل اليدوي و ترغيبهم فيه: وذلك بربط الدراسة بالعمل، كما تقدم للتلاميذ حدا مقبولا من المعلومات المهنية و التقنية، و ذلك لتمكينهم من التكيف مع الحياة العملية و قيم المعلومات التقنية و حب العمل اليدوي. (بوثلجة غيات، مرجع سابق، ص: 48-49)

- مراعاة نمو الطفل عند وضع البرامج: حيث يعتبر النمو النفسي و الجسمي للطفل أهم عامل عند وضع أي نظام تربوي.

- إعتبار التربية بمعناها الواسع لتشارك في مسؤوليتها الشاملة المتكاملة المؤسسات المدرسية والأسرة والمنظمات الاجتماعية والهيئات الوطنية على اختلاف مهامها ونشاطاتها.

- جزأة التعليم من ناحية المضمون والبرامج والمناهج والكتب والوسائل التربوية والتأطير...

- تفتحته على المحيط القريب والبعيد، عن طريق دراسة الوسط وتعلم اللغات الأجنبية.

ج-تنظيمها وإقامتها: تحتوي المدرسة الأساسية - من حيث بنائها الداخلي - على ثلاثة أطوار متتابعة يراعى كل

واحد منها الخصائص النفسية والعضوية لنمو الطفل فتظهر كمايلي:

-الطور الأول أو المرحلة القاعدية: لمدة ثلاث سنوات من سن السادسة للتلميذ وحتى السنة التاسعة ، في هذا

الطور يركز التعليم والنشاطات البيداغوجية على نمو التلميذ مع العمل على إصحابه وسائل التعبير الأساسية في توقيت إجمالي أسبوعي لمدة 27 ساعة .

-الطور الثاني أو مرحلة الايقاظ: لمدة ثلاثة سنوات أيضا من سن العاشرة إلى السنة 13، هدفها تعزيز وتأييد وسائل التعبير الأساسية واكتشاف الوسط الاجتماعي والوسط الطبيعي واستقصاؤه.

-الطور الثالث أو مرحلة التوجيه: مدة ثلاث سنوات من السنة 13 إلى السنة 15، تهدف هذه المرحلة إلى

تعزيز المكتسبات السابقة وتجهيد المعارف والمفاهيم المكتسبة من خلال وضعيات واقعية واستقطاب الاهتمامات، والتوجيه في نهاية الطور إلى السنة أولى ثانوي عام أو تقني أو إدماج في عالم الشغل أو التكوين المهني المناسب لاستعدادات التلميذ ورغباته؛ بعد تزويده بالمبادئ الأساسية العلمية والتقنية التي تساعد على فهم عالم التكنولوجيا

والإنتاج الزراعي والفلاحي. (طاهر زرهوني، 1994، ص:123-125)

2-اعتماد مقارنة الدرس بالأهداف:

1-2) مبررات اعتماد مقارنة التدريس بالأهداف: لقد تحول الاهتمام إلى مقارنة التدريس بالأهداف كثرة تقديمية على الأساليب التربوية التي كانت سائدة، لما كانت تسببه من فجوة بين نظام التعليم العام و بين القطاع الصناعي في الفاعلية و النجاعة و المردودية، و هو ما حدا بالكثير من العلماء التربويين أمثال (بوبيت، رالف تيلر، بلوم...) إلى القيام بدراسات معمقة اقتبسوا فيها مفاهيم تصلح لتعميمها في شكل مقاربي على واقع التدريس.

لقد اقترح نموذج التدريس الهادف كبديل متوازن يأخذ الفعالية و المردودية كغايات بديلة لتحديث محتويات نظام التعليم و عصرنته، حيث استلهم رواد هذه المقاربة فكرهم الإصلاحية من الفلسفة البراغماتية التي تبنت الواقعية كمفهوم نفعي مباشر يعنى بالفعالية الاجتماعية. (خير الدين هني، 2005، ص:28)

كذلك تكمن الغاية الحقيقية من مقارنة الدرس بالأهداف في عقلنة التعليم وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير و التخطيط و الإعداد المسبق و التحضير الجيد للخطوات و المراحل و التنظيم المحكم للمادة و الوسائل، من خلال الممارسة الواعية للفعل التربوي التعليمي-التعلمي. (خالد لبصيص، 2004، ص:50)

2-2) تعريف الهدف (objectif):

لغة: الهدف هو كل شيء مرتفع من بناء أو كُتب رمل أو رجل، و منه سمي الغرض هدفا.

و يقال هدف إلى الشيء إي أسرع إليه و لجأ. (ابن منظور، 2008، م 15، ص:37)

إصطلاحا : هو نشاط معرفي أو مهاري يمارس على محتوى مثل: يصرف الفعل .ينجز عملية جمع بالإحتفاظ.

(فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي، 2009، ص :95)

و يعرف أيضا بأنه: "استنباط سابق للنهاية الممكنة في ظل الظروف الحاضرة، أو هو صياغة الظرف التي يتوقع فيها تغيير سلوك المتعلم صياغة واضحة عن طريق العملية التعليمية". (نفس المرجع السابق ص: 96)

وهو تخطيط للنوايا البيداغوجية، وتحديد نتائج سيرورة التعليم. (BirzeaCesa,1979, p 186)

و يمكن تعريفه بأنه غرض يراد الوصول إليه، قد يكون عاما لأغراض التربية أو المرحلة التعليمية، وقد يكون خاصا كأغراض وحدة تعليمية أو درس معين. (عبد العزيز السيد وآخرون، 1984، ص: 72).

2-3) **مستويات الأهداف:** لقد تعددت الدراسات المهمة بالأهداف التربوية، وبلغت من التشعب ما يجعل المربين - معلمين وأساتذة - في حيرة أحيانا أمام كثرة المصطلحات، وتنوع الاتجاهات، غير أن التصنيف المتبنى في بلادنا، هو تصنيف (بيرزيا) (محمد الطاهر وعلي، 1999، ص: 12) الذي يصنف الأهداف إلى المستويات التالية:

أ- **الغايات:** (Fins) هي تعبير عن المبادئ التي توجه النظام التربوي، وبواسطة هذه المبادئ يتميز مجتمع ما عن غيره من المجتمعات، إذ أنها ترجمة لقيمه وطموحاته وآماله و ثقافته كما أنها تعكس فلسفته في الحياة ، وبعبارة أخرى فهي تحدد ملمح المواطن الذي على المدرسة أن تكونه عبر مراحل التعليم المختلفة من الأمثلة عليها: حب الوطن، التسامح التعاون بين أفراد المجتمع، مكافحة الظلم والاستعباد تطوير التفكير النقدي. (المرجع نفسه، ص: 28)

ب- **الأغراض أو المرامي** (But): تشتق المرامي من الغايات وتقدم لمقرر دراسي معين، يتعلق بمادة معينة و تحقيقها يتم بعد فترة طويلة تحدد بمرحلة تعليمية (المرحلة الأساسية) أو بطور (الطور الأول) أو بدورة تكوينية.

على حد تعبير (دينو): المرامي: « هي عبارات أقل عمومية و أكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسية التربوية و تترجم عادة في مخططات عمل و برنامج و مقررات تحدد ملمح التلميذ » . (D.HAINAUT ;1985 .P;28)

تعتبر المرامي عن نوايا المؤسسة التربوية التي ينوب عنها المعلم، هذا يعني أنه في صياغتها ينبغي أن يكون الفاعل هو المربي، ومن أمثلتها: تنمية روح البحث و الاستقصاء عند المتعلم. (نفس المرجع، ص: 28)

ج- الأهداف العامة: تشتق الأهداف العامة بدورها من المرامي ، بمعنى أن المرمى الواحد لا يمكن بلوغه إلا من خلال عدة أهداف عامة، فالهدف العام يعبر عن قدرة تنمي لدى المتعلم قد تكون هذه القدرة عقلية أو وجدانية أو نفسية-حركية ، يرتبط الهدف العام بعدة دروس أو مواضيع ، وهذا يعني أن مدة تحقيقه طويلة نسبيا، ومن خصائصه أن الفاعل فيه هو التلميذ، وكذا قابليته للتأويل ، ففي قولنا: «القدرة على حل المعادلات يتضح أن هذه القدرة لا تتحقق في درس واحد كما يمكن أن نتساءل: أي نوع من المعادلات نعني ؟ ومن أمثلتها أيضا :القدرة على التعبير والقدرة على الاتصال. (محمد طاهر وعلي، مرجع سابق، ص: 29)

و تمر صياغة الأهداف التربوية بعدة مراحل على النحو التالي:

-تحويل أهداف المجتمع إلى أهداف عامة للتربية، ويشترط فيها أن تكون واضحة و محددة و غير متداخلة.

-تحديد أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم.

-بعد تحديد أهداف كل مرحلة يجب تحديد أهداف كل مادة دراسية، و يتطلب ذلك تحديد الأهداف العامة لكل مادة على مستوى المرحلة ككل؛ ثم على مستوى كل صف دراسي تدرس فيه هذه المادة.

- تحديد أهداف كل موضوع من الموضوعات التي تتضمنها المادة في كل صف دراسي.

(حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، 1999، ص: 81)

د-الهدف الخاص: تستنتج الأهداف الخاصة بدورها من تفتيت الهدف العام، وهي كالهدف العام في كون الفاعل

فيها هو المتعلم، إلا أنها مرتبطة بمحتوى درس معين، لذا فمدة تحقيقها قصيرة نسبيا وغير قابلة للتأويل، فإذا أخذنا

كهدف عام «القدرة على حل المعادلات» فإن الأهداف الخاصة التي يمكن أن تنبثق منه ستكون: القدرة على حل معادلات من الشكل $أس + ب = 0$ (معادلة من الدرجة الأولى بمجهول واحد).

(محمد طاهر وعلي، مرجع سابق، ص30)

هـ-الهدف الإجرائي: كل تغيير عند التلاميذ يكون قابلا للملاحظة و القياس في نهاية درس معين أو جزء منه، يسعى المعلم لتحقيقه معهم. (محمد شارف سرير و نور الدين خالدي، 1995، ص21).

و يعرفها بلوم "بأنها صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدد "

(B.S.Bloom1، 1969، P21)

إن الهدف الإجرائي هو نفسه الهدف الخاص، إلا أنه يتضمن في صياغته المعايير التي بناءا عليها سنحكم على مدى تحققه، و مثال ذلك: أن يكون المتعلم قادرا على حل 5 معادلات من الدرجة الأولى بمجهول واحد، برجع إلى الدرس على أن لا يرتكب خطأ. (محمد طاهر وعلي، مرجع سابق، ص30)

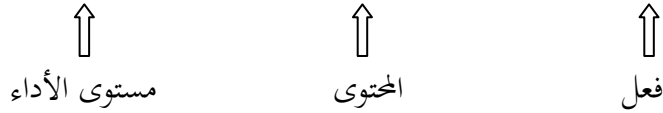
صياغة الأهداف الإجرائية: إن تحديد الأهداف الإجرائية مهمة أوكلت للمعلم أثناء تحضيره لدروسه اليومية فصياغة الهدف الإجرائي تعبير دقيق و واضح عن التغير المرجو حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لمروبه بخبرات تعليمية أثناء أو قبل الدرس، ومن شروط صياغته أن تتوفر فيه العناصر الثلاثة التالية:

الفعل : ويشير إلى العمل الذي يقوم به المتعلم بعد إنجائه لعملية التعلم، والفعل هو العمل الذي يوجه المتعلم إلى "الأداء " المحدد والمطلوب، ويشترط في الأفعال أن تعبر بوضوح عما نرغب في أن يصل إليه المتعلم من حيث قدرته على أداء محتوى الموضوع، ومن أمثلتها : يحسب، يذكر، يحول ، يستنتج ، يكمل..... الخ

المحتوى: ويشير إلى محتوى الموضوع المراد تعلمه، أي يصف الهدف نواتج التعلم؛ وهو وصف المستهدف تحقيقه من عملية التعلم، مثل: أن يحول الجداء $3 \times 3 \times 3 \times 3$ إلى قوة عدد طبيعي.

مستوى معين من الأداء : وذلك بأن يتضح من الهدف الحد الأدنى للأداء، ويمكن توضيح العناصر الثلاثة

السالفة الذكر في المثال التالي: أن يحسب مجموع العددين 2125 و 701 في مدة لا تزيد عن 30 ثانية.



و فيما يلي يعرض الخميس زرواق (1998، ص:13) جدولاً تفصيلياً لمستويات الأهداف التربوية:

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فانه يعبر عن	صادر من لدن	على صيغة او شكل	تتميز ب
غاية	فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعة الضاغطة من أحزاب وبرلمان	مبادئ عليا ورغبات وتطلعات	بشكلها المثير وكذلك القابل للتأويل
مرمى	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد والوسائل والمناهج
عاما	انماط شخصية التلميذ العقلية الوجدانية والحس — حركية	مؤطرين ومدرسين	قدرات مهارات وتغيرات نريد إحداثها واكتسابها من التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته

خاصا	محتوى درس معين سيجزأ إلى حصة أو أكثر	مدرسين أو تلاميذ	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى الدرس	تصريحات بما سيقوم به التلميذ في الدرس
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ لكي يبرهن على بلوغ الهدف	مدرسين أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروطه ومعايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقويم

جدول رقم (01) يوضح مستويات الأهداف التربوية

2-4- دور الأهداف التربوية في العملية التعليمية:

أ-انتقاء النشاط التعليمي المناسب "المحتوى": "لأن ذلك ينبغي أن يكون في ضوء الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فمعرفة المعلم لها ترشده إلى اختيار النشاط التعليمي مراعيًا في ذلك أثناء اختياره:

* التنوع في الأنشطة حتى يتسنى لكل متعلم أن يجد فرصة في الاستيعاب والفهم نظرا لوجود فروق فردية بين المتعلمين.

* أن تكون الأنشطة واقعية من ضمن ما يمكن تحقيقها.

* ارتباط الأنشطة بأهداف الدرس.

* اشتراك المتعلمين في إيضاح الأهداف.

ب-اختيار طريقة التدريس المناسبة : على الرغم من أنه لا توجد طريقة تعليمية واحدة تفيد في جميع المواقف التعليمية، إلا أن معرفة المعلم للهدف التعليمي يعينه على اختيار الطريقة والأسلوب أو الوسيلة المناسبة لتحقيق ذلك الهدف، إذن فعلى المعلم أن يعرف الأهداف المحددة التي يسعى على تحقيقها ويسأل ما يأتي:

* ما الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس؟

* ما الوسيلة التعليمية المناسبة التي يمكن أن تساعد في تحقيق الهدف ؟

* ما مدى التفاعل بين (الطريقة أو الأسلوب والوسيلة) في أثناء التدريس؟

وفي ضوء الإجابة عن هذه الأسئلة يمكنه تصميم تصورا كاملا للدرس، محددًا منه طريقته وأسلوبه و وسيلته مما يجعله أكثر قدرة على تحقيق أهداف الدرس المحددة سلفًا.

ج-تقويم عملية التدريس : إذا كان الهدف من التعليم هو إحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلم، فإن التقويم هو الذي يقرر مدى تحقق هذه الأهداف ولن يكن ذلك ممكنا ما لم يقترن بأساس تنبني عليه الأحكام، ومنه فهذا الأساس المعتمد للحكم هو الأهداف المحددة التي ترشد المعلم إلى ما يقوم به والى الوسائل والأدوات التي يستخدمها في التقويم.

وفي ضوء ما سبق طرحه يتضح جليا أن الغرض من تحديد الأهداف الإجرائية يستدعي الاهتمام بها وضرورة التمكن من صياغتها صياغة جيدة واضحة دقيقة تسهل العمل من أجل تحقيقها، وجعلها أول مهمة يقوم بها المعلم وهو يعد درسه و موضوعه التعليمي والتي تعد بناء عليها أنواع المعلومات الأساسية والأنشطة وطرق التعلم وأساليب التقويم.

(حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص: 124)

2-5) مواصفات الأهداف:

أ- يجب أن يكون الهدف محددًا تحديدا وضحا لا غموض فيه و لا إبهام، بحيث لا يحدث اختلاف في تفسير المقصود بهذا الهدف.

ب- أن يكون الهدف مناسبا لقدرات و إستعدادات و إمكانيات التلميذ.

ج- أن يراعى عند صياغة الهدف الإمكانيات المادية المتاحة للمدرسة.

د-أن يمكن تحقيق الهدف في ضوء المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية.

ه-أن يتم صياغة أهداف المواد الدراسية صياغة إجرائية؛ و يتطلب ذلك:

-تحديد السلوك النهائي المتوقع أن يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الموضوع المراد تعلمه.

-تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأعمال و الأداءات التي يمكن ملاحظتها و قياسها.

-وصف كل عمل أو أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى.

-أن يتضمن الهدف الحد الأدنى لأداء المتعلم.

(حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود، مرجع سابق، ص:82)

2-6) **تصنيف الأهداف:** يعتبر تصنيف بنيامين بلوم أكثر تحديدا و تفصيلا للأهداف التربوية ، فقد صنف بلوم

الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية وكل مجال له مستويات تندرج من البسيط إلى المركب ،وفيما يلي نعرض هذه

المجالات ومستوياتها:

أولاً: المجال المعرفي: ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها و تحليلها

وتركيبتها، كما يشمل العمليات التقويمية، ويتكون المجال الإدراكي من ستة مستويات هي :

أ-المعرفة: من خلال تذكر المعلومات و الحقائق و القوانين و النظريات.

ب-الفهم: ويعتبر أدنى مستويات الفهم حيث يمكن للفرد التعبير كما تعلمه من معارف أو استخدامها دون أن

يكون قادر بالضرورة على ربطها بمعارف أخرى، ويتضمن هذا المستوي : الترجمة : وهي إعادة صياغة المعارف

بأسلوب آخر، التفسير : وهي تنظيم أو تلخيص المعارف دون تحريف معناها الأساسي.

ج-التطبيق : يعني القدرة على استخدام الأفكار العامة أو المبادئ أو الطرق في مواقف جديدة.

د-التحليل: القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة و عناصرها و البحث عن العلاقة التي تربط هذه العناصر

و طريقة تنظيمها، هذا المستوى: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر.

هـ-التركيب: ويعني القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى لم يكن موجودا من قبل من

خلال:إنتاج كل وحيد، إنتاج خطة أو فئة من العمليات، إنشاء فئة من العلاقات المجردة.

و-التقويم: ويعني القدرة على اصدرا حكم على قيمة ما أو عمل أو موقف طبقا لفكرة معينة لتحقيق أغراض

معينة. ويتضمن هذا المستوى: الحكم على شيء في ضوء دليل داخلي، الحكم على شيء في ضوء محركات

خارجية. (حلمي احمد الوكيل، محمد أمين، مرجع سابق، ص:126)

ثانيا: المجال الوجداني : ويتضمن هذا المجال الميول و الاتجاهات و القيم و أوجه التقدير ،تنقسم في خمسة

مستويات:

أ-الاستقبال: ويعني الحساسية لظاهرة معينة أو مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال المثير،

ويتضمن هذا المستوى: الوعي، الرغبة في الاستقبال، ضبط الانتباه و اختيار موضوع الانتباه.

ب-الاستجابة: ويعني التفاعل بايجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا و الارتياح و الاستمتاع، ويتضمن هذا

المستوى : الرغبة في الاستجابة، قبول الاستجابة، الرضا عن الاستجابة.

ج-الحكم في ضوء قيمة (أو الحكم القيمي): ويعني تقدير الأشياء أو الظواهر أو السلوك في ضوء الإيمان

بقيمة معينة، و يتضمن هذا المستوي: تقبل قيمة معينة، تفضيل قيمة معينة ، الاعتقاد الراسخ بقيمة معينة.

د-التظيم القيمي: ويعني تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين و تحديد علاقات القيم الحاكمة و يتضمن هذا المستوى؛ تكوين مفهوم لقيمة معينة، تكوين نظام للقيم.

(حلمي احمد الوكيل، محمد أمين، مرجع سابق، ص: 127)

هـ-التمييز بقيمة أو فئة من القيم: ويعني أنّ القيمة تأخذ مكانها وتنتقل في تنظيم داخلي يحكم السلوك ويواجهه باتساق و ذلك طالما ليس هناك نوع من التهميش او التحدي، ويتضمن هذا المستوى: تكوين فئة عامة من القيم، التمييز في ضوء هذه الفئة من القيم.

ثالثا: المجال النفسحركي: ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه، و أفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة و يتضمن هذا المجال خمس مستويات:

أ-المحاكاة: وتعني التقليد للحركة بعد ملاحظتها ، ويجب ان يتوفر علي : الدافع للمحاكاة، القدرة على التكرار.

ب-المعالجة اليدوية: وتعني أداء حركة بناء على تعليمات وليس بناء على الملاحظة، ويتضمن هذا المستوى : إتباع التوجيهات لتنمية مهارة، أداء الحركة التي يتم اختيارها، تثبيت الأداء بالتدريب.

ج-الدقة: وتعني أن يصل الأداء إلى مستوى عال من الانضباط، ويتضمن هذا المستوى: إعادة الأداء ذاتيا، الانضباط في الأداء

د-الترابط: ويعني التوافق بين مجموعة من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها وتحقيق الاتساق الداخلي بين مجموعة من الحركات المختلفة ويتضمن هذا المستوى: تكوين السلسلة المناسبة من الحركات، تحقيق التألف أو التوافق بين مجموعة من الحركات

هـ-التطبيع: ويعني الوصول إلى أعلى درجة من الأداء أو المهارة بحيث تؤدي الحركة بأقل طاقة جسمية ممكنة، ويتضمن هذا المستوى: الاستجابة التلقائية، تكوين العادة في إجراء الحركة. (المرجع سابق، ص ص: 128-129)

2-7 المراحل الأساسية لعملية التدريس الهادف : تمر عملية التدريس بثلاث مراحل :

أ - مرحلة التحضير والتخطيط : ويعني تحديد التصور المسبق في ذهن المدرس للمواقف التعليمية التي ينبغي أن يهيئها لتحقيق الأهداف التربوية، و يأتي مباشرة بعده التخطيط ويعني التفكير المسبق في جملة التقنيات أو الفنيات التي يستعين بها المدرس في عملية الإعداد وبناء ما تصوره في خطة. (خالد لبصيص، 2004، ص: 83)

وعليه يمكن في نهاية الأمر أن يتوصل إلى التصميم التالي:

- 1 - موضوع الدرس ← هو نقطة الانطلاقة
- 2 - الهدف منه ← هو الهدف الخاص بالدرس
- 3 - الأهداف الإجرائية ← تحديدها يسهل بلوغ الهدف الخاص
- 4 - المعارف / الخبرات والمهارات ← تتحكم الأهداف الإجرائية في نوعية وكمية
- المفاهيم / الخبرات والمهارات المراد تكوينها
أو تنميتها (بعد تحديدها)
- 5 / يحدد الوسائل ويختار الأساليب ← يتم ذلك بدلالة الأهداف الإجرائية المسطرة
- حسب سلم " بلوم " ومقاربة الكفاءات القاعدية
- 6 - اعتماد التقويم في : ← (1) أنشطة التعليم
- (2) أنشطة التعلم
- (3) أنشطة التقييم

ب - مرحلة التنفيذ : التحكم في المهارات التي ينبغي أن يتقنها لتنفيذ العملية التعليمية / التعلمية مهارة عرض

الدرس ، إدارة المناقشة والحوار وتوجيه التلميذ (كيف أدرس ؟) (بأية وسيلة أدرس ؟ ... إلخ)

ج- مرحلة التقويم وإقامة التغذية الراجعة :

-تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية والعملية التدريسية عامة

-مهارة إعداد أسئلة الامتحان

-ما مدى تطور القدرات وتحقيق الكفاءات ؟ (خالد لبصيص، مرجع سابق، ص: 84)

تحضير بطاقة الدرس بواسطة الأهداف:

المادة:

الحصة:

المستوى:

الموضوع :

المرجع : دفتر التحضير

الهدف الخاص :

وكراس العمل اليومي

الأهداف المرحلية (عناصر الدرس) 1	الأهداف الإجرائية 2	الوسائل التعليمية والطرق والأساليب 5
.....	تجزئة الهدف الخاص إلى أهداف أدائية وفق سلم بلوم	صور - كتب - خرائط - أجهزة أدوات

أدوات وأنواع التقييم 3	المحتوى المعرفي 4	الأنشطة المكملّة (التعلم) 6
تشخيص - تكوين - تحصيل	تعارف - مفاهيم - معلومات عامة - حقائق - نظريات - قواعد - نصوص - منهجية - أساليب	فروض - واجبات - تمارين منزلية) بحث - دراسة - تحرير مقالة ..

شكل (01): يبين بطاقة الدرس كما أوردها خالد لبصيص

3-مقاربة الدرس بالكفاءات: ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق تقدم ملموس على مستوى تنظيم وعقلنة العملية التعليمية / التعلمية حيث لم يعد هناك مجال للارتجالية والتدخل في آخر لحظة كما كان الأمر عليه في السابق، فالمدرس سيجد نفسه مع التدريس بالأهداف ، مضطرا للتفكير في كل ممارساته المهنية بما يتطلبه ذلك من تحديد دقيق لأهداف التعلم والعدة البيداغوجية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف من طرق ووسائل وكذا آليات التقويم المناسبة .

غير أن ذلك لم يمنع هذه الممارسة المقننة والمنظمة والمفكر فيها بشكل قبلي من الوقوع في نوع من الرتابة، تجلّى ذلك أساسا في طغيان تلك العلاقة الميكانيكية بين المثبرات والاستجابات الحاصلة عنها من قبل المتعلم ، كما أن تجزئ وحدات التعلم على مكونات عدة بداية من الأهداف العامة للمادة التعليمية إلى الأهداف الإجرائية للوحدات التعليمية ، كان له تأثير سلبي على النية العقلية للمتعلم لأنه سيجد نفسه في الأخير أسير أفعال وردود أفعال تنتج عنها بالضرورة لكنها تبقى مفتتة ومنعزلة ، ومن ثم فالمتعلم وبالرغم من تمكنه من تعلم مهارات محدودة فإن تعلماته تلك لا تتلاءم وطبيعة المشاكل والوضيعات التي تصادفه.

(محمد شوقي، 2011، ص: 50).

وهذا ما تجلّى في: فشل الكثير من التلاميذ وعدم تمكنهم من تحويل المعارف لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، فالمعارف المدرسية لا معنى لها مادامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية .

(أحمد إبراهيم أحمد، 2003.ص: 63).

وهذا ما أدى إلى ظهور المقاربة بالكفاءات التي ظهرت كإمتداد لبيداغوجيا الأهداف كتصحيح لثغراتها و ليست لإحداث قطيعة مع تراث التدريس بالأهداف كما يعتقد البعض ، انما يهم هذه المقاربة ليس تعلم مهارات مثل تلك التي يتحدث عنها (بلوم) في صنفاته التي تشمل المعرفة والفهم والتحليل والتطبيق والتركيب ، بل ما يهمها مدى التمكن والقدرة و الاستيعاب واستثمار ذلك الكل المكتسب من المعارف والقدرات والمهارات والمواقف في مواجهة عائلة من الوضعيات ،فالكفاية في النهاية يتم تحديدها باعتبارها معارف تضاف إليها مهارات سيتم توظيفها في حل وبيان مشكلة ' . (محمد شوقي، مرجع سابق، ص:51)

3-1)تعريف الكفاءة:

لغة: كفاً: كافأه عل الشيء مكافأة و كفاه: جازاه.

و يقال لا كفاء له: أي لا نظير له.

و الكفاء: النظير و المساوي، و المصدر الكفاءة. (ابن منظور، 2008، م 13، ص: 135)

لفظا : هي قدرات تسمح بالسلوك والعمل في إطار سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات مندمجة بشكل مركب .كما يقوم الفرد الذي إكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة .

والكفاية إذا هي إمكانية تعبئة الشخص بكيفية باطنية لمجموعة منسجمة من الموارد بهدف حل صنف من الوضعيات المشكلات. (محمد الدريج وآخرون. 2011. ص: 53).

اصطلاحا:

يعرفها كازافي روجرز: "بأنها إمكانية الفرد تجنيد مجموعة مدججة من الموارد في أفق حل الوضعية مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات" (عبد الكريم غريب، 2010 أ، ص: 10)

يعرفها مصطفى لخصاصي (2009، ص: 32): " اعتبار الكفاءة مجموعة من المعارف و المهارات و القدرات التي تسمح أمام مجموعة من الوضعيات بالتكيف و المعالجة للمشكلة و انجاز المشروع".

هي تجنيد مجموعة من الإمكانيات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات) لمواجهة فئة من الوضعيات المشكلات بفاعلية . (سعيد الصنير. بدون تاريخ . ص: 02).

و يعرفها معجم التربية على أنّها: " جملة الامكانيات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة". (محمد بوعلاق، 2004، ص: 20)

3-2) خصائص الكفاءة: يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حدّدها وهي كالآتي:

أ -الكفاءة توظف مجموعة من الموارد: من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة (معارف، خبرات سابقة ، وقدرات ومهارات من أنواع مختلفة) ، وهذا التعدد في الموارد المستعملة والمدججة يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من الموارد خلال ممارسة الكفاءة

ب - الخاصية النهائية للكفاءة: إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية ، وهي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية ، كما تسمح له باستغلال موارده من أجل تحقيق إنتاج شخصي، أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية.

ج -مرتبطة بمجال واحد هي **الوضعيات**: فلكي يبني التلميذ كفاءة ما ، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة ومعرفة بحيث يسمح هذا التحديد والحصص لجميع عناصر و مواضيع الوضعيات التعليمية بنمو الكفاءة المقصودة ، لا شك أن هناك وضعيات متنوعة وضرورية لتنمية كفاءة المتعلم ، إلا أن هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات وهذا يجنب ارتباط الوضعيات لإكساب المتعلم نوع من الكفاءات مرتبط بوضعية واحدة فتصبح الكفاءة ليست فعالة في وضعيات أخرى.

د-**الكفاءة مرتبطة غالبًا بالسياق الذي تمارس فيه**: و ذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعلم التي يكتسبها المتعلم فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في موقف العلوم حتى وإن كانت الخطوات الأساسية نفسها والتي هي (الإطار النظري ، جمع المعطيات و البيانات... إلخ) إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي هو بصدد البحث فيه، إذن فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات والقدرات والمعارف التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية، فعندما يراود إكساب التلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلاً فإن المعارف المتعلقة بالنحو والصرف وعلامات الوقف والتراكيب والصيغ وكذا الخبرات المكتسبة في التعامل في مثل هذه الوضعيات تمثل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة.

هـ - **الكفاءة قابلة للتقويم**: إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في سلوك عملي ، فإن الكفاءة قابلة للتقويم ، حيث تقوّم من خلال نوعية الأداء ونوعية الإنتاج وذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات و استقلالية التلميذ وتقبله لزملائه، كما تقوّم الكفاءة بتقويم الإنتاج لنهائي الذي توصل إليه المتعلم بمقارنته بمعايير الجودة والإتقان المحددة سابقاً.

وترى الباحثة (ساندار ميشيل) أن للكفاءة أربع خصائص وهي:

*ارتباطها بالفعل: حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد .

*ارتباطها بوضعيات مهنية: إذ غالبًا ما ترتبط بمجال محدد من الوضعيات .

*تمثل كافة جوانب شخصية الفرد من معارف ، مهارات ، واتجاهات .

*اندماجية: حيث أنها تعتمد على محتويات مدججة لا تتوقف على معرفة بعينها.

3-3)أنواع الكفاءات:

أ-الكفاءات الممتدة أو المستعرضة: و هي الكفاءة التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها في سياقات جديدة، و تعتبر الكفاءات المستعرضة أيضا إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية من أجل معارف و مهارات مرغوب فيها، فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلّيمات المتقاطعة أو المعرف المدججة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية.

ب-كفاءات نوعية: هي كفاءات خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، و يعرفها الدريج كالتالي: هي خاصة لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام. (محمد بوعلاق، 2004 ، ص:112)

هناك من يميل إلى تمييز الكفاءات حسب مراحل اكتسابها إلى:

أ-كفاءات قاعدية: مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة .وكلما تحكّم الأمر فيها تسنى له الدخول دون مشاكل في تعلّيمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس يبنى عليه التعلم.

ب-كفاءات مرحلية:هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، كأن يقرأ المتعلم جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ. وهي تتعلق بشهر،أو فصل دراسي أو مجال معين.

ج-كفاءات ختامية: تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا و تتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها و تنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

(حاجي فريد، 2005، ص13)

3-4)مرتكزات بناء الكفاءات: يعتبر التوجه إلى مدخل الكفاءات اختيارا تربويا يسعى إلى الارتقاء بالتلميذ إلى أقصى درجات التربية والتكوين ، ويستند هذا المدخل إلى نظام متكامل من المعارف والأدوات والمهارات التي تتيح للتلميذ القيام بإنجازات لمعالجة وضعية تعليمية معينة ، ومن هذا المنطلق يسعى هذا المدخل إلى توظيف الكفاءات في بناء المناهج وإعادة تنظيم الخطط الدراسية وفق مجموعة من الأسس نبرزها في الخطاطة التالية :

خلق شخصية متكاملة وفعالة
- الدمج بين مختلف مكونات شخصية التلميذ المعرفية و المهارية و الموقفية - الربط بين ما يدرس في المدرسة ومواقف الحياة اليومية - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ - صياغة كفايات تراعي المستويات العقلية والعمرية للتلميذ - اعتبار المدرس موجهها لعمليات التعلم الذاتي

ربط الجسور بين المواد الدراسية
- الانطلاق من الخصوصية المعرفية والمنهجية لكل مادة - انتقاء مكونات عملية التعلم والتعليم بين المواد الدراسية لتحقيق النظرة الشمولية للظواهر - التلاقح بين الأسس العلمية للمواد الدراسية والأسس النفسية والاجتماعية للتلاميذ - خلق ودعم التواصل بين هيئة التدريس رغم اختلاف تخصصاتهم

التكوين بدل التلقين
- تراجع الارتكاز على المعرفة إلى الأخذ بالأنشطة والمهارات - تنمية القدرات و الميولات وتنميتها - وظيفة المناهج في تطوير شخصية التلميذ - وضع ترتيبات لجعل التلميذ ينخرط في عملية البحث عن حقيقة القضايا - التزود بأدوات التفكير وتطوير المفاهيم

عقلنة الفكر التربوي
- الابتعاد عن العشوائية والارتجال في التخطيط لعمليات التعلم والتعليم - اعتبار الكفايات أساس بنائات المناهج - صياغة مناهج دراسية تقوم على قاعدة امتلاك تصور للتلميذ المراد تكوينه والمشروع المجتمعي المزمع تشكيله - بناء الكتب المدرسية على أساس تحرير التلميذ وتوسيع أفق اطلاعه - بناء الأنشطة التربوية على مركزية التلميذ واستحضار سماته الشخصية

(مصطفى لخصاصي، 2009، ص:39)

3-5) خصائص التدريس بالكفاءات: إن التدريس بالكفاءات يعد منهاجا للتعلم و ليس برنامجا للتعليم ، تعلمنا

يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات (معارف و مهارات و قدرات)، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات،

انه تدريس يستهدف تكوين و تأهيل المتعلم للانخراط في الواقع و التسليح بمعرفة منظمة تسمح له بالتعامل الفعال

أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه و عليه يتضح بأن:

*الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها؛ بل كيفية الحصول عليها و تنظيمها

وتوظيفها.

*المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية و الاجتماعية و الاقتصادية.

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجاً تدريسياً له مميزات يمكن إجمالها في العناصر التالية:

أ-تفريد التعليم: ويقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه و ذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه و أفكاره و تجاربه و هو ينجز أنشطة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته.

ب-قياس الأداء: ومعنى ذلك الاهتمام بتقويم أدءات المتعلمين التي يتم فيها توظيف المعارف و المهارات والقدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.

ج- تمتع المعلم بنوع من الحرية: حيث يكون للمعلم دورا فعالا في التخطيط و الإعداد للأنشطة التعليمية- التعليمية وفق حاجات المتعلمين و مستوياتهم ،بحيث تسمح للمتعلمين بالمشاركة بفعالية في بناء التعلّمات المستهدفة، و تقويم سيرورة انجاز الأنشطة المختلفة، وهذا ما يتطلب من المعلم التكوين الذاتي معرفيا و مهنيا والقدرة على الإبداع و حرية المبادئ. (محمد صالح الحثروبي، 2012، ص100)

د- دمج المعلومات : حيث يتم توجيه أنشطة التعليم و التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة

و-توظيف المعارف: وتتمثل في استغلال المكتسبات القبلية (معارف، قدرات، خبرات، مهارات) لمواجهة إشكالية معينة ، أو الخروج من موقف يشكل عائقا بالنسبة للمتعلم.

ن-تحويل المعارف : ويتم ذلك من خلال توظيف المعارف و إخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، حيث تتجسد تلك المعارف في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتيجته في انجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الانجاز خروجاً من مشكلة أو منتوجاً يعود عليه بالنفع.

ي- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية : فالمتعلم في ظل هذه المقاربة عنصرا فعالا و أساسا فهو يشارك في تحديد الأهداف التربوية التي يتوخى بلوغها ، وفي تقويم الأعمال المنجزة ، كما يشارك في انجاز المهام وحل الوضعيات_المشكلة ذات الدلالة بالنسبة له_، سواء كان بمفرده أو في إطار تقسيم المهام و تكاملها بين أعضاء الفريق و ذلك في جو من التنافس الايجابي والمسؤولية. (محمد صالح الحثروبي، مرجع سابق، ص101)

3-6)إسهام المقاربة بالكفاءات في التعلّيمات: يمكن القول أن إسهام المقاربة بالكفاءات يتموضع أساسا على ثلاثة مستويات إذ أن هذه المقاربة تتيح :

أ - إعطاء دلالة للتعليمات : تهدف تنمية الكفاءات إلى التسييق اللاحق للتعليمات في نظر التلميذ وإعطائها دلالة معينة وموضوعة كافة التعلّيمات بالنسبة لوضعية ذات دلالة في نظر التلميذ ومثال ذلك رسالة يراد تحريرها بالنسبة لمن يتعلم الكتابة أو وضعية تدريب بالنسبة للطلاب المتواجد قيد تكوين مهني أو وضعية مسألة شبيهة بتلك التي قد يواجهها المتعلم في حياته المهنية، يتعلق الأمر بصفة خاصة بتغييء finalisation التعلّيمات والسعي إلى عدم إبقاء المعارف ذات طابع نظري بالنسبة للتلميذ ، بل جعلها قابلة للاستعمال بشكل ملموس في وسطه المدرسي أو الأسري أو لاحقا في إطار حياته كراشد أو كعامل أو كمواطن.

ب - جعل التعلّيمات أكثر نجاعة : أكيد أن نتائج الأبحاث تنزع إلى إثبات امتياز وسمو المقاربة بالكفاءات بمفهوم النجاعة و الإنصاف على حد سواء و يعزى هذا المكسب أساسا إلى ثلاثة عوامل وهي :

***تثبيت أفضل للمكتسبات:** تضمن المقاربة بالكفاءات في المقام الأول تثبيتاً أفضل للمكتسبات ، وبالفعل فقد كشفت الأعمال المنجزة بشأن التعلم أن المعرفة يتم اكتسابها بشكل أفضل إذا ما جندت في إطار حل مسألة ، وإذا ما ذهبنا إلى حد أبعد يمكن القول أن الطرائق الذهنية الأساس أي القدرات ، قد تنمى بشكل أفضل في حال مواجهة المتعلمين لوضعيات معقدة ومتنوعة قدر الإمكان، إذن فحل المسائل يشكل مركبة أساسية لتعلم يتسم بالعمق سواء تعلق الأمر بتثبيت المعارف أو القدرات ، والحال أن المقاربات بالكفاءات تعد بامتياز إحدى المقاربات التي تتيح حل المسائل ، وذلك من خلال منحها للتلميذ فرصاً لتجديد مكتسباته في وضعيات لا تفتأ تكتسي طابع الجدة في نظره

***التركيز على ما هو أساسي:** فكافة التعلّيمات لا تتموضع على نفس المستوى ، حيث أن بعضها يكتسي أهميته إما لنفعيته في الحياة اليومية وإما لأنه يشكل أساس التعليمات اللاحقة ، وقد يتعلق الأمر بقدرات مفاتيح ذات نفعية خاصة بالنسبة للتلميذ؛ أو بكفاءات عملية مهمة في الحياة اليومية أو بكفاءات تشكل أساساً لتعلّيمات أخرى. (عبد الكريم غريب، 2010، ص: 230)

إن ما يصح بالنسبة للتعلّيمات يصح أيضاً بالنسبة للتقييم ، وبصفة خاصة ما يتعلق بالتقييم الإشهادي Evaluation certificative فكم من المدرسين ينزعون إبان التقييم النهائي إلى تجاوز الشروط والمعايير المعمول بها، وبالتالي تقييم نجاح التلميذ انطلاقاً من أجزاء دروس تكتسي طابعاً ثانوياً ، إن المقاربة بالكفاءات تساعد التلميذ على القيام بانتقاء للمكتسبات ، ومن ثم تتيح له تمكناً أفضل من المكتسبات الأكثر أهمية.

***الربط بين مختلف المكتسبات:** في المقام الأخير بينت الأعمال المنجزة بخصوص التعلم أن التمكن العميق من المعارف يفترض كذلك ربطها بمعارف أخرى ، إذ أن التثبيت المتين لهذه الأخيرة يتم من خلال المقارنة ما بين مفاهيم متجاوزة؛ والمقابلة ما بين مفاهيم متعارضة وخلق شبكات مفاهيمية، كما أن تنمية الكفاءات يدفع إلى إرساء روابط ما بين مفاهيم مختلفة واردة من نفس المادة وكذلك ما بين مفاهيم واردة من مواد مختلفة.

ج - تأسيس التعلّيمات اللاحقة : إن الربط التدريجي ما بين مختلف مكتسبات التلاميذ وتجنيد هذه الأخيرة في وضعيات دالة ، يتجاوز إطار الفصل الدراسي والسنة الدراسية ، كما أن هذا الربط يمكن من بناء نظام أكثر شمولية حيث تتم من - سنة دراسية إلى أخرى ومن سلك دراسي إلى آخر - إعادة استثمار المكتسبات ووضعها في خدمة كفاءات أكثر تركيبا ، من هذا المنطلق تمكن المقاربة بالكفاءات من تأسيس التعلّيمات اللاحقة .

(عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص: 230)

ويضيف سعيد الصنير الخصائص التالية:

*تغيير أساليب التعليم والتعلم: إذا ما رغبتنا في تنمية وتكوين كفاءات عوض تعليم معارف علينا الانطلاق من وضعيات مشكلات، بحيث يكون حل هذه الوضعيات غير معروف مسبقا لدى التلاميذ، و هنا يكمن الاختلاف بين هذا التصور وما يمارس حاليا من تمارين تطبيقية عقب كل درس ، بحيث يكفي فقط تطبيق المنهجية المدروسة أو القاعدة على التمرين لإيجاد الحل أوتوماتيكي .

من خلال هذا التصور تنتقل من مفهوم "الدرس " إلى مفهوم أوسع وأكثر غنى هو مفهوم "المشروع " الذي تنخرط فيه مجموعات العمل بتوجيه وإرشاد المدرس واختيار مشاريع التقصي والبحث تنطلق من حاجيات حقيقية التلاميذ لفهم واقعهم ومحيطهم ، ويتم فيها تجنيد معارفهم المكتسبة ومهارتهم وما ينتج من تفاعلات سوسيو - وجدانية .

وهذا المنظور يستدعي كذلك إعادة النظر في مفهوم "الكتاب المدرسي " الذي تعودنا أن يعرض معرفة مهيكلية وجاهزة، وما على المدرس إلا شرحها وتبسيطها وتلخيصها ليتم فيما بعد من طرف التلاميذ، وفي هذا المنظور تحتاج نشاطات الكتاب إلى أفكار جديدة في مجال تصور وضعيات مشكلات مركبة تمكن من حشد طاقات التلاميذ .

*ضرورة تغيير أساليب التقويم : لقد اهتم الباحثون في مجال تعليم الكفاءات بالبحث عن أسلوب تقويم ينسجم مع هذا التصور البيداغوجي ، وفيما يلي أهم خصائصه :

-المنطلق الأساس هو أننا لا نقوم اكتساب معارف بل مدى تحقق كفاءات أي إن ما يهم الاستراتيجيات المتبعة لحل المشكلات أكثر من المعارف التي تم تداولها .

- يصبح التقويم التكويني المرافق لاشتغال التلاميذ أثناء معالجتهم لوضعيات مشكلات و انخراطهم في مشروع محدد اهم من التقويم النهائي

-التنافس بين التلاميذ يعوض هنا بأخلاقيات العمل الجماعي التعاوني وما يتم تقويمه ليس هو عمل التلميذ بالمقارنة مع عمل زملائه، بل المقارنة بين ما تتطلبه المهمة المراد انجازها وبين ما أنجزه التلميذ فعلا .والتركيز على الاستراتيجيات المتبعة من طرفهم اثناء القيام بمهام حل المشكلات أو التخطيط لمشاريع.

(سعيد صنيير، بدون تاريخ، ص ص :6-7).

3-7)تخطيط الدرس وفق المقاربة بالكفاءات:

أ-صياغة الكفاءة:صياغة الكفاءة معناها تحديد أبعاد نصها بحيث تكون فعلا كفاءة و ليست قدرة أو هدفا عاما أو خاصا.

لصياغة الكفاءة ينبغي أخذ مظهرين بعين الاعتبار:

الأول: ينص على تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم، و يتعلق ذلك بأمرين هامين هما:

-نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو: - حل مشكلة، ابتكار شيء ما، التأثير على المحيط.

- نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة: قبل صياغة الكفاءة بشكل ينبغي التفكير بشكل واضح في الموارد (السندات...) التي سيستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي وفقها سينفذ المهمة المطلوبة منه.

من الملاحظ أن شروط تنفيذ المهمة يتعلق بالصعوبات و العوائق التي أمام المتعلم و التي إذا ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده.

الثاني: يتعلق الصياغة الإجرائية للكفاءة: تتطلب الصياغة الإجرائية للكفاءة الإحاطة بكل مكونات الكفاءة و ذلك قصد الابتعاد عن الطابع العام و المجرد لها و جعلها محسوسة قدر الإمكان، لبلوغ ذلك يتعين ضبط ما يأتي:

-السياق: و يتمثل في مجال الحياة الذي تصاغ الكفاءة في إطاره.

-المعرفة: و هي عناصر المادة أو المواد المستهدفة في الكفاءة.

-المعرفة السلوكية: و تعبر عنها الجوانب العاطفية و الانفعالية المراد إنمائها لدى المتعلم.

-المعرفة الفعلية: و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.

-الدلالة: و ترتبط بالمعنى الذي يعطى للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

(محمد طاهر وعلي، 2006، ص:32)

ب- تسيير الدرس: ويتم تسيير درس الرياضيات وفق المراحل التالية:

*تقديم النشاط و التعليمات: يختار المعلم هنا النشاط بعناية فائقة؛ بحيث يثير لدى التلاميذ الرغبة في البحثو الشروع

في إجراء الحل، ومن المهم أن يتأكد المعلم من أن جميع التلاميذ قد فهموا جيدا العمل المراد انجازه والمنصوص عليه

في التعليم.

*البحث: تحتل هذه الفترة مكانة هامة في نشاط التعلم، و ينبغي أن يخصص لها وقت كاف ليتمكن كل تلميذ من تنفيذ إجراءاته الشخصي. و المقصود هنا ليس وصول التلميذ إلى الحل المثالي للمشكل، بل تمكين كل تلميذ من الوصول بإجراءاته إلى نهايته.

وفي هذه الفترة ينتقل المعلم بين الصفوف دون أن يتدخل إلا لتشجيع التلاميذ و يلاحظ عملهم، و يحدد مختلف الإجراءات و يحصي الأخطاء المترتبة؛ و هذا ما يسمح له بالتنظيم المحكم لمرحلة العرض و المناقشة.

*العرض و المناقشة: أثناء هذه المرحلة ينبغي تحقيق ما يلي:

- تعيين مختلف الإجراءات المستعملة و تدوينها على السبورة.
- الوصل بالتلاميذ إلى شرح إجراءاتهم و ما سمح لهم بالوصول إلى النتيجة، و هذا سواء توصلوا إلى النتيجة المنتظرة أم لا.

- الوصول بالتلاميذ إلى مقارنة إجراءاتهم من حيث فاعليتها أو القصور في بعض منها، و إبراز الصعوبات المعترضة و الأخطاء المترتبة.

- ينبغي تخصيص وقت كاف لتسيير الأخطاء (فللتلاميذ الحق في الخطأ)؛ ولكن يجب الوصل به إلى فهم أخطائهم و معرفة مصادرها. (منهاج السنة خامسة ابتدائي)

*الحوصلة: تتمثل في تصديق و تنظيم التعلمات الجديدة و تصريح المعلم بالمعرفة الجديدة و يعتبر تحقيق الانسجام في المعارف داخل القسم من بين أهداف هذه المرحلة.

* إعادة الاستثمار: إن المراحل السابقة مهمة جدا في بناء المعرفة عند التلميذ لكنها غير كافية إذ ينبغي أن تعزز وتدعم بتمارين التدريب و إعادة الاستثمار. (منهاج السنة خامسة ابتدائي)

3-8) بعض الممارسات التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات:

أ- طريقة حل المشكلات: هي من الطرق التي انبثقت من مفهوم المنهج الحديث والتي يركز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلاب على إيجاد الحلول للمشكلات التي تعترضهم ، وهي من الطرق التي تشجع على البحث والتساؤل والتجريب، وطريقة حل المشكلات تتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر المؤلف الذي يواجه الفرد. (كامل أبو زينة .2003.ص286)

ويعرفها معجم المصطلحات النفسية والتربوية "بأنها طريقة تحديد وصياغة فروض حلها واختبار صحة الفروض قبل حلها ". (عبد العزيز السيد وآخرون .1984.ص82)

الأسس التربوية لحل المشكلات :

* لها أهداف محددة وواضحة ، وبذلك تتفق مع طبيعة عملية التعلم .

* تنمي روح البحث للوصول إلى النتائج .

* تركز على النشاط الذاتي للفرد في حل المشكلات .وفي هذه تتفق مع أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تجعل الفرد محورا للعملية التعليمية. (زيد الهويدي .2006.ص195)

استراتيجيات حل المشكلة الرياضية: هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في حل المشكلة الرياضية منها :

أ- المحاولة والخطأ: وفي هذه الإستراتيجية يتم اقتراح عدد من الحلول الممكنة ويتم التأكد من الحل الصحيح

بينها

ب- صياغة الفروض واختبارها: من خلال طرح فروض قد تفسر الظاهرة أو المشكلة والتأكد من صحة هذه الفروض .

ج- إستراتيجية البحث عن نمط: تظهر الأعداد والأشكال أو الرموز في بعض الأحيان على شكل نمط معين . وهذا النمط يقودنا إلى التوصل إلى قاعدة تستخدم للتوصل إلى الحل .

د- إستراتيجية البحث عن قاعدة أو قانون لحل المسألة: في هذه الإستراتيجية يتضح وجود قاعدة ما أو قانون نبحث عنه لحل المسألة الرياضية. (كامل أبو زينة .مرجع سابق.ص299).

ب-المشروع :

-أن يقوم بهذا النشاط مجموعة من التلاميذ حتى يتمكن كل فرد منهم أداء العمل الذي يتماشى مع قدراته واستعداداته وحتى يكتسب الجميع روح العمل الجماعي التعاوني .

- أن يكون لهذا النشاط أغراض واضحة يتفق عليها التلاميذ لأهميتها بالنسبة لهم .

-أن يمتد هذا النشاط إلى بيئة التلاميذ حتى لا يظل حبساً بين جدران المدرسة ، بحيث ينتج لهم فرصة الاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها وفهم مشكلاتها والتدرب على حل هذه المشكلات .

-أن يتجاوب هذا النشاط مع ميول التلاميذ وحاجاتهم بأقصى درجة حتى يقبلوا عليه برغبة صادقة وحماس لا يفتر .

وهناك مشروعات عديدة ومتنوعة يختار منها التلاميذ ما يناسبهم ويشبع رغبتهم، وليس الهدف من المشروع تدريب التلاميذ على الإنتاج الجدي الذي يحقق الربح، وإنما الهدف هو إتاحة الفرصة أمامهم لكي يقوموا بأكبر

قدر من النشاط الهادف فيمرون بخبرات ويكتسبون معلومات نافعة ومهارات مفيدة ويكونون اتجاهات صالحة وتنمو قدرتهم على التفكير العلمي في جو تسوده الألفة و روح العمل الجماعي .

(حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المفتي .2005.ص 302)

ج-التعلم التعاوني : هو إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف

تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكنة (جونسون وآخرون .1995.ص201)

يعرفه الشريف (2008.ص 348) بأنه تعلم الطلاب معا من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التحصيلية المختلفة من اجل تحقيق هدف محدد يتمثل في انجاز المهام الرياضية ، بحيث يشعر كل طالب بأنه شريك فعال و مسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة.

أهداف التعلم التعاوني: أثبتت البحوث والدراسات أن التعلم التعاوني يعمل على تحقيق أهداف تربوية مهمة تتمثل في الآتي :

*تحقيق الخبرة التعليمية : وتعني القدرة على استخدام عمليات التعلم الأساسية من قبل الطالب وتشمل الملاحظة والاستنتاج والتصنيف والقياس ومهارات البحث العلمي والتجريب وحل المشكلات وتنمية المهارات اللغوية .

*تطوير القدرة على الاتصال .

*تقدير العمل التعاوني والتخلي عن الأنانية والتحيز .

*التعبير عن الرأي الشخصي واحترام الرأي الآخر .

خصائص التعلم التعاوني :

*التعلم التعاوني مبني على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية . وتبني أهداف التعلم التعاوني بحيث يبدي الطلاب اهتماما بأدائهم و أداء كل أعضاء المجموعة .بحيث تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة اتجاه بقية الأعضاء .

*مجموعة التعلم التعاوني يتباين أعضاؤها في القدرات والسمات الشخصية .

*في مجموعات التعلم التعاونية يؤدي كل أعضاء المجموعة أدوارا قيادية بالتناوب .

*مجموعات التعلم التعاوني تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى إضافة إلى الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء. (الحلية .مرجع سابق .ص350)

ملخص الفصل:

إذا كانت التربية تعني عملية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين، فإنّ الهدف يعني التغيّر الذي يراد إحداثه في سلوك المتعلمين عن طريق عملية التعلم.

إنّ الأهداف في المفهوم الحديث للمنهج يجب أن تتصل بحاجات المتعلمين و حاجات المجتمع؛ وما ينتظره من المنظومة التربوية، و لما كانت حاجات المجتمع متغيّرة، فهذا يعني وجوب إعادة النظر بين الحين و الآخر لأهداف المنهج حتى تواكب التغيرات و التطورات الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية حتى تخدم حاجات الفرد والمجتمع.

الفصل الثالث:

الوضعية المشكلة

و صياغتها

تمهيد:

إنَّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلّم المتمركز على المتعلم و أفعاله و ردود أفعاله، إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي اكتسابها للمتعلّمين، و عليه فالتدريس بالكفاءات يعتمد أساسا على إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلّمية، و فسح المجال أمامه ليتعلّم بنفسه؛ حتى يكون مركز النشاط و ذا دور إيجابي و فاعل داخل أسوار المدرسة و خارجها.

و لما كان التعلّم عملية بنائية يساهم فيها المتعلم بنفسه و وفق ميولاته و أهدافه و معارفه و مهاراته، فإنّ المدرسة مطالبة بتوفير البيئة المناسبة التي تسمح للمتعلّم باستثمار قدراته من خلال وضعيات تعلّم تدفعه إلى التفكير الخلاق و تمكنه من تطبيق خبراته و مكتسباته؛ وكذا اكتشاف تعلّلات جديدة.

ومن هذا المنطلق تظهر أهمية البناء السليم للوضعيات التعلّمية، التي يعتبر بناؤها السليم هو الكفيل بتحقيق المراد من العملية التعليمية التعلّمية، و هو ما يحتم علينا التمكن من آليات بناء الوضعيات المطلوب تقديمها.

1) مفهوم الوضعية المشكلة:

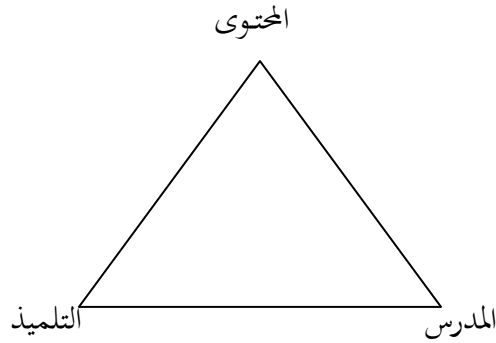
أ- مفهوم الوضعية:

لغة : الموضوع: المكان و المصدر أيضا، و وضع الشيء من يده: يضعه و وضعها و موضوعا. المواضعة: المراهنة، و هي أيضا متاركة البيع.

و يقال واضعه في الأمر أي وافقه فيه على شيء. (محمد بن أبي بكر، 2008، ص: 156)

اصطلاحا: يفيد عبد الكريم غريب أنّ مصطلح الوضعية يتناول عموما 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 حسبها بصفة خاصة بالنسبة للذات ولسياق معين.

وفي السياق المدرسي غالبا ما يفيد مصطلح الوضعية التفاعلات التي تحدث ما بين المدرس وتلاميذته في إطار سيرورة التعلم ، وبالإمكان توضيح ذلك من خلال المخطط التالي :



المثلث الديداكتيك

بصفة أكثر دقة غالبا ما يستخدم مصطلح الوضعية وفق مدلولين متباينين وهما كالتالي:

*نشاط يقوم المدرس بتنظيمه بمعية مجموعة تلامذته، و هو الأمر الذي يعني وضعية الفصل و قد يكون درس أو

مناقشة جماعية أو بحث أو تقييم أو خرجة استكشافية .

*مجموعة من المعلومات المسبقة التي يلتمس من التلاميذ القيام بمفصلتها قصد انجاز مهمة محددة، وفي هذه الحالة

يكتسي مصطلح الوضعية معنى الوضعية المشكلة. (عبد الكريم غريب، 2010 أ، ص: 165)

ب- مفهوم المشكلة :

لغة : شكل : الشكل : الشبه و المثل.

و الشاكلة : الناحية و الطريقة.

أشكال الأمر : التبس، أمور أشكال بمعنى ملتبسة.

و الأشكلة : الحاجة، و منه قيل للأمر المشتبه مشكلة. (ابن منظور، 2008، م 08، ص ص: 118-119)

اصطلاحا: المشكلة هي موقف يحتاج إلى المعالجة و التحفيز، أو خبرة تبعث على الحيرة و الإرباك تواجه الفرد

وتتطلب منه اتخاذ قرار أو بناء خطة. (عدنان يوسف العتوم و آخرون، 2005، ص: 525)

المشكل هو وجود بون بين الوضعية الحاضرة و الوضعية المرغوب فيها.

وهي كذلك مسألة مطروحة للحل تستغرق نقاشا حول نتيجة مجهولة؛ مطلوب إيجاد حلها انطلاقا 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 ذا لم يكن هناك هدف أو رغبة فلا يكون هناك مشكلة والهدف من السهل الوصول إليه لان هناك عدة معيقات في الطريق ويجب أن تكون محاولات كثيرة و جادة لوجود الحل وبالتالي الوصول إلى الهدف.

(حسن اللحية، 2010، ص:52)

ويمكن تحديد المشكلة من خلال الأساسيات التالية : معطيات (محتوى المهمة) –وجود معيقات (حواجز في طريق الوصول للهدف)، وجود الأهداف النهائية. (ابراهيم عقيل، 2003، ص:43)

ج- مفهوم الوضعية المشكلة (situation-probleme): هي وضعية تتيح المكتسبات السابقة، تقييم في جزء منها كفاية من الكفايات الأفقية تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه المعيش، وتكون التعليم المعروضة فيها بلغة غير معقدة وغير قابلة للتأويل. (معجم المصطلحات التربوية. 2009. ص126).

الوضعية المشكلة هي جملة من المعلومات المعروضة في سياق ما لتوظيفها بطريق مدججة من اجل انجاز مهمة. (محمد الطاهر وعلي، 2010، ص:101)

و يمكن تعريفها بكل مهمة مركبة أو مشروع يطرح على التلميذ تحديات تتطلب منه تجنيد جملة من الموارد.

(Renald Legendre, 2005, page 1241)

يعرفها حسن اللحية (مرجع سابق، ص111) بأنها مجموعة معلومات مقرونة بسياق يستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص بقصد انجاز مهمة محددة نتيجتها ليست بديهية بصورة قبلية .

2) خصائص الوضعية المشكلة : يحيل مصطلح الوضعية المشكلة على نظرية الوضعيات بعد التحول الذي طرأ على دلالة المشكلات من مجرد سياق تربوي لممارسة فعل التدريس في تفاعل بين أطراف ثلاثة (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 عن المنحني البنائي الاستكشافي ومساهمتها من جهة ثانية في تنشيط

ميكانيزمات التعلم الذاتي، وهي في دلالتها هاته لابد من أن تتوفر على عدة خصائص تجمع بين خصائص التعلم البنائي و خصائص التعلم الذاتي. (حسن اللحية، 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 باللاتوازن المعرفي أو خلخلة البنى المعرفية عند البنائين وهذا ما يضطر بالتلميذ إلى القطيعة مع هاته التمثلات، و المضي في تحليل و تقصي معطيات الوضعية المشكلة من أجل إيجاد التفسيرات الأكثر ملائمة، وهذا ما يعني التجاء التلميذ إلى نشاطات التعلم الذاتي، و هو خلال نشاطات هاته و في علاقته مع السياق المطروح أمامه، يعيد تنظيم معلوماته السابقة وتصوراته القبلية، وهذا ما يستلزم منه تغيير بنى قديمة بأخرى أكثر منطقية و ربط بنى بنى معرفية أخرى لتكامل المخططات المعرفية لديه. (مرجع سابق، ص: 117)

ومنه يمكن تلخيص خصائص الوضعية المشكلة فيما يلي:

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

ب- **أنها وسيلة للتعلم و ليست نتيجة له:** بحيث تدفع التلميذ إلى بناء تعلماته عن طريق حل الوضعية، مما ينبغي لها أن تبدي المقاومة الكافية لتدفعه إلى توظيف معارفه و تصورات و إعادة النظر في ما لا يفيد و بناء تمثلات جديدة.

ج- **تمثل نشاطا مهيكلًا بشكل جيد على المستوى الديداكتيكي:** بحيث يدور تنظيم الدراسة فيها حول وضعية ملموسة لا تتوفر فيها لدى التلاميذ الحل منذ البداية، إلا أنّها تسمح لهم بصياغة الفروض و اختبار صحتها واستنتاج ما يمكن استنتاجه في النهاية.

د- **تتضمن سياقًا و موارد للحل:** يتحدد إطار الوضعية المشكلة بواسطة السياق، و تساعد الموارد التي تتضمنها على حل المشكل المطروح فيها.

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

(محمد طاهر وعلي، 2010، ص 110)

3) مكونات الوضعية المشكلة:

حسب (دي كليل) فإن للوضعية المشكلة مكونات ثلاث تميزها هي :

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

* سياق يحدد المحيط الذي توجد فيه.

* جملة المعلومات التي سيعتمد من طرف المتعلم، و قد 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، و الذي يعبر في الواقع من النشاط المتوقع.

ج- **إرشادات:** وتعني كافة التوجيهات التي يطلب من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ العمل ولا بد أن تكون متسمة بالوضوح و الدقة. (لحسن مادي، 2011، ص: 16).

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

أ- **السياق:** ويعبر 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- **التعليمة:** هي مجموع التعليمات التي تعطى للمتعلّم بشكل صريح، و ما هي إلا ترجمة للمهمة.

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

أ- سياق الوضعية المشكلة: (contexte) : 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. (المعجم التربوي. 2009. ص:36).

و حسب حسن اللحية (مرجع سابق، ص:153) فإن البحث عن المعنى يهم كل ما يؤدي للتساؤل بالقول لماذا نقوم بما نقوم به؟ أي ما هي أسباب تعليم ما يتعلم؟ وهذا ما يحيلنا على أسباب وجود المدرسة وأهدافها وأنماط وظائفها، و إذا كانت المدرسة مورطة في تحديد الكفاءات المطلوبة بوضوح، سنكون أمام سؤال صعب هو: على أي فاعل اجتماعي تحيل المدرسة؟

يعمل السياق على إضفاء المعنى على التعلّيمات، أي نحو المسافة والبون بين التعلّيمات المدرسية و المعيش اليومي والعام للتلميذ، لكن وجب التمييز بين سياق الوضعية والمحيط، الذي تدور فيه فالسياق الثاني يستثمر في الحل، حيث يصبح هذا السياق مورداً أو مرجعاً واقعياً للوضعية، إنّ هذا السياق (المحيط) يصير مورداً خارجياً بالنسبة للتلميذ، بينما يعني السياق الأول سياق الدعامة أي سياق محتوى المشكل المطروح لا حل المشكل (منطوقات الوضعية أو مدلولاتها). (المرجع السابق، ص:154)

يمكن التمييز بين نوعين من السياقات للوضعية المشكلة :

* سياق طبيعي : يستقيه المدرس من الحياة اليومية للتلاميذ يتطلب حلاً حقيقياً؛ حيث سيلعب التلميذ دوراً في حلها، ويكون الحل إما حلاً حقيقياً أو حلاً يعلمه الإستيعاب والفهم والتمرين والتدريب.

* سياق الوضعية المبنية : يبينه المدرس بغاية التعلم، وفي هذه الحالة تكون ذريعة للتعلم، وهي تستلهم المحيط الذي يعيش فيه التلميذ؛ حيث يبحث التلميذ عن حل حقيقي أو صوري أو مصطنع.

ب- الهدف العائق: (objectif.obstacle): إن مصطلح الهدف العائق وضعه الباحث (مارتيناند 1986) وهو مفهوم يرتبط بحقل ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، وهو مصطلح يتألف في لفظ هدف المأخوذ من بيداغوجيا الأهداف، ولفظ عائق المستمد من إيستومولجيا باشلار.

إن التوليف بين هذين اللفظين يفقد المعنى الأصلي مما يضيف على المصطلح دلالة جديدة، فعوض تحليل قبلي للمادة الدراسية فقط، وتحديد العوائق الإستمولوجية والسيكولوجية إنطلاقاً من نشاط الذات، يتميز انتقاء الأهداف بناءً على طبيعة العوائق كمرجع أساسي وبإختصار فالهدف - العائق هو نتاج للمواجهة بين منطقتين:

- منطق الأهداف و الذي ينتج عن تحليل المحتويات .
- منطق تحليل الصعوبات التي يصادفها المتعلم في إكتسابه للمعارف المدرسة إنطلاقا من تمثلاته الخاصة.

(محمد الدريج وآخرون . 2011 ص ص: 173.174).

يشتغل الهدف العائق على المستوى الديدائكتيكي وفق مايلي:

1- يكون كاختيار في الحصة الدراسية: المطلوب هو بناء وضعيات ديدائكتيكية عقلانية تدور حول تجاوز عائق مستهدف وضع مسبقا.

2- لا ترتبط الحصة الدراسية بتجاوز الهدف العائق الموضوع مسبقا و إنما ترتبط بمنطق مرن و طريقة مستقلة في إطار منهاج منفتح مما يمكن المدرس من الوقوف على الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، فالأهمية البيداغوجية لهذا النوع من الأهداف- العوائق لا تتمثل في بناء وضعيات تعليمية؛ و إنما في تحديد تدخلات المدرس.

3- يمكن للتدبير الديدائكتيكي للعوائق أن يهتم بالتنبؤ بما يمكن أن يقوم به كل من المدرس و التلميذ، ترتبط العوائق بنقص يعانيه التلاميذ؛ نقص في المعارف و المهارات أو غياب سلوكات و مواقف مناسبة، لقد شكلت تمثلات التلاميذ موضوع دراسات كثيرة، وكذا الأمر بالنسبة لتمثلات المدرسين من خلال أهمية اخذ تمثلات التلاميذ بعين الاعتبار بالنسبة للمدرسين في الوعي بالعوائق المرتبطة بالموضوع قيد الدراسة. (حسن اللحية، 2010، ص158)

ج-الموارد الديدائكتيكية: يرد عند البعض أنّ الموارد هي كل ما يقدم للتلميذ من محتويات و مضامين و دعائم (مستنسخات، مراجع، صور، رسومات و بيانات ، احصائيات، خرائط....) تستخدم في حل الإشكال، و تتميز بالخاصيتين التاليتين: * خاصية وجود علاقات بين موارد.

* خاصية وجود أدوار لهذه الموارد. (المرجع السابق: ص 203)

د-المهمة (ATTACH): هي صورة لما ينتظر من التلميذ، أي هي استباق للإنتاج المطلوب من التلميذ، و تتوقف على ما يراود إكسابه للتلميذ.

هـ-التعليمية (consigne): هي مجمل توجيهات العمل التي تقدم للمتعلّم بطريقة مضمرة وفي سياق وضعيات متنوعة، إنطلاقا من دعامة معينة (سياق. معلومة. وظيفة)، وبالتالي فهي تترجم المقصد البيداغوجي المستهدف من خلال استثمار الوضعية التعليمية المقترحة أثناء ممارسة فعل التعليم والتعلم .

وفي تعريف آخر هي أمر يعطى للقيام بعمل معين، في صيغة عبارة تحدد المهمة التي ينبغي إنجازها أو الهدف المراد بلوغه . (محمد الدريج وآخرون. مرجع سابق. ص: 190).

4) أنواع الوضعيات المشكلة : إن الكثير من المشتغلين بمجال الوضعيات المشكلات يميزون بين أنواعها من خلال وظائفها: فيتفقون على تقسيمها إلى وضعيات تعلّمية أو ديداكتيكية - كما يصطلح على تسميتها- وأخرى إدماجية، و منهم من يضيف النوع الثالث و هي الوضعيات التقييمية، لكن الباحثة ارتأت اعتماد التصنيف إلى نوعين: تعلّمية و إدماجية، و هذا نظرا لأنّ الكثير من الباحثين ينوّهون إلى أنّ المشكل يمكن أن يكون وسيلة للتعلّم و كذا معيارا للتعلّم، بعبارة أخرى إن الوظيفة التقييمية للمشكل يمكن أن تتناول في الوظائف التعلّمية ويمكن أن تندرج في الوظائف الإدماجية، ومنه فتنقسم الوضعيات المشكلات إلى:

أ- **الوضعيات المشكلات التعليمية:** (وضعيات الاستكشاف عند دي كاتل) يفيد مفهوم الوضعية المشكلة الديداكتيكية الوضعية التي يقوم المدرس بتنظيمها في سياق تعلم جديد، بمعنى أنّها تخصّ معارف وقدرات جديدة . وفي هذا الصدد نورد تعريف كل من (راينال و ريوني) raynag s rieunier "وضعية بيداغوجية موضوعية من قبل أخصائي تربوي بهدف خلق فضاء تفكير وتحليل للتلاميذ بشأن مسألة يتعين حلها، او بشأن معيق ينبغي تجاوزه، و من جهة أخرى تمكين التلاميذ من مفهومة تمثلات جديدة بخصوص موضوع محدد إنطلاقا من فضاء هذه المسألة".

وهي تتماشى مع المبدأ الذي يكتسب التلاميذ من خلاله معارف و مهارات يساهمون في إرسائها وتشكل موضوع تفكيرهم ، إن الأمر يتعلق بوضعية مشكلة تتمثل في هيئة سيرورة يتم وضعها قيد الإستعمال من أجل تجويد وضعية تعلم، ويندرج ضمنها بصفة عامة الأنشطة المقترحة بهدف التعليم. (عبد الكريم غريب. 2010.أ. ص 172) يعرفها حسن اللحية (.2010.أ. ص 131) بأنها وضعية بيداغوجية تستهدف خلق فضاء للتفكير و التحليل يمكن التلاميذ من بناء مفاهيم جديدة ولا يتم ذلك إلا بمرور التلاميذ بالصراع المعرفي.

إنّ الوضعية المشكلة الديداكتيكية تحدد عموما على أنّها وضعية فعل التعلم التي تشمل أنماط التفاعل بين المدرس والتلاميذ وموضوع الفعل التعليمي، و ذلك بغية تحقيق أهداف معينة في سياق تعلم جديد. (محمد الدريج، مرجع سابق، ص: 105)

ب - **الوضعيات المشكلة الإدماجية :** يطلق على تسميتها كذلك وضعيات إعادة الإستثمار، ويتم إلتماس هذا النوع من الوضعيات في ختام التعلّم، أو في ختام مجموعة من التعلّمات كتتويج لها، أي أنّها تشكل في الوقت نفسه فرصة لتعليم إدماج مجموعة من المكتسبات ومراجعة قدرته فيما يتعلق بمفصلة عدة مكتسبات، إنّها تقتضي وضعية معقدة تتطلب من التلميذ القيام بمفصلة وتوليد عدة مفاهيم سبق له مصادفتها، يتعلق الأمر في الآن نفسه

بوضعية مسألة تتمثل في شكل سيرورة يتم وضعها قيد الإستعمال بهدف تعلم الإدماج، و وضعية مشكلة إدماجية يتم إستعمالها كشاهد على ما ينبغي أن يتمكن منه التلميذ. (عبد الكريم غريب، 2010، أ. ص 174)

5) **بناء الوضعية 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 تنميتها 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:

5-1) **بناء وضعية مشكلة حسب محمد طاهر وعلي:** هناك جملة من الشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند بناء وضعية مشكلة، و فيما يأتي توضيح لذلك:

أ- **الواقعية :** أن تأخذ بعين الاعتبار الوقت والموارد المتاحة، وكذا حث المتعلمين على حل مشكلات من الحياة اليومية، مع إمكانية استخدام وسائل متنوعة لتنفيذ المهمات .

ب- **الملائمة:** من حيث التوافق وقدرات المتعلمين، و التراوح بين البساطة و التعقيد للسماح لكل متعلم بالعمل، وملائمة كل وضعية للكفاءة المستهدفة منها.

ج- **الإثارة:** بحيث تتحدى الوضعية المشكلة معارف التلاميذ بشكل يقحمهم في نشاطات البحث والتقصي وتجديد الموارد المتاحة لحل الإشكال.

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 إنجازها، وكذا من حيث درجة صعوبتها فلا تكون صعوبتها تشعر التلاميذ بالعجز اتجاهها؛ ولا حتى سهولتها تشعر التلاميذ بالاستهتار اتجاهها.

(محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 47).

ي-الدلالة: حيث يجب أن تكون الوضعية على صلة بالواقع المعيش للتلميذ، و أن تسمح له بتوظيف مكتسباته في حياته الخاصة. (محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص: 48)

5-2) بناء وضعية مشكلة عند (كرستين بارتون) ch ; partoune : و هي تقترح المعايير التالية لبناء وضعية مشكلة :

أ- اعتبارات عامة : - الوضعية المشكلة ليست إشكالية .

- الوضعية المشكلة ليست دائما مشكلة واقعية فقط .

- الوضعية المشكلة مهمة ملموسة .

- الوضعية المشكلة تستحضر جانب الخيال .

ب-منطق إشتغال الوضعية المشكلة : -تحديد العوائق .

- تحديد الإكراهات وشروط التنفيذ المادية والبشرية التي ستحدد وتنحكم في تعلمات التلاميذ.

-إعتماد البناء الذاتي للمعارف.

ج-مراحل الوضعية المشكلة : -الإنطلاق من إعتبار الوضعية المشكلة مرحلة في سيرورة بناء المعارف.

-تمثل مراحل الوضعية فيالآتي: مرحلة التحفيز للبحث، مرحلة التجريب،

مرحلة، إكتساب المعارف، مرحلةبناء المفاهيم أو النظريات، مرحلة التقويم.

د- التحويل : -ربط الوضعية المشكلة بالحياة اليومية للتلميذ (ايجاد المعنى) .

- تعبئة المعارف خلال الدرس وخلال الحصص وفي مواد أخرى.

(حسن اللحية .مرجع سابق، ص.ص:171.172).

5-3) بناء الوضعية المشكلة حسب فيليب ميريو :

- ماهو الهدف المراد بلوغه ؟

- ماهي المهمة أو المهام اللازم إقتراحها ؟

- ماهي الموارد التي تستحضر؟

- ماهي الأنشطة التي ستقترح؟

5-4) تقنية فيليب جونار : - ضبط المعارف المقررة .

- ضبط المهارات .
- تحديد السياق الذي يستخدم في إطاره المتعلم هذه المهارات .
- وصف الوضعية بحيث تكون شاملة وذات معنى بالنسبة للمتعلم .
- تحديد المهام والموارد ، وإنتقاء المواد والأدوات .
- صياغة الوضعية. (محمد صالح حثروبي .2012. ص281)

6) شروط صياغة الوضعيات :

6-1) وضعيات ملائمة الأهداف البيداغوجية: يقتضي تلاؤم الوضعية المشكلة بالأهداف البيداغوجية أخذ

ثلاث اعتبارات أساسية بعين الاعتبار، وهي التوضع داخل وضعية تواصل، وتقديم تعليمية تتلائم بما يكفي مع الكفاءة المتوخاة، ثم تجنب الوقوع فيما يصطلح عليه الإنزياح الأدبي، لأنّ الوضعية تشكل فرصة لممارسة الكفاءة والتحقق من درجة التمكن منها، لذا ينبغي أن توافق الوضعية الكفاية المراد التحقق منها، ومنه يتعين تفادي الوضعيات التي تمثل مظهرا واحدا من الكفاية المأمول التمكن منها .

6-2) تمرير الوضعية المشكلة لقيم ايجابية: من الخطأ الاعتقاد أن الوضعية المشكلة تأخذ طابع الحياد، فتبعا للسياق المختار ونوعية التعليم المقدمة للتلميذ و الهدف المتوخى من الوضعية، بالإمكان إدراج بعض القيم الإيجابية بمعنى تنمية بعض المواقف التي يتم السعي إلى تطويرها وبلورتها في إطار الفضاء المدرسي .

6-3) دلالة الوضعية في نظر التلميذ: وهي ترهّن مجموعة من الشروط و التي تتمثل في المقام الأول في إعطاء الوضعية هدفا عمليا، من خلال اختيار سياق يتوجه إلى التلميذ وتوضيح التعليم في حال الضرورة ، وإدراج معطيات ذات درجة معقولة من المقبولية، وأخيرا الاشتغال على وثائق أصلية .

أ-الشرط الأول: تتواجد وضعيات ذات طابع نظري تتمحور حول نفسها ويتعلق الأمر في هذا الصدد بوضعيات يمكن نعتها بالمدرسية في إطار توجه المقاربة بالكفاءات يتم البحث عن وضعيات ذات دلالة أي تسعى إلى تحقيق دلالة محددة تربط المكتسبات بالحياة اليومية والمهنية، ومن هذا المنظور فإن الوظيفة الإجرائية لوضعية تشكل عنصرا غاية في الأهمية .

ب-الشرط الثاني: ترتبط إشكالية الدلالة بالسياق الذي يتم التموضع داخله عندما يقترح على التلميذ حل وضعية معينة، و هي إشكالية تتمحور حول ما إذا كان السياق مألوفاً لدى التلميذ أم سياقاً لا يخاطبه البتة .

(عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص.ص:201.202)

6-4) **وضعية في المتناول**: يشترط أن تكون الوضعية المشكلة في المتناول لشروط تتمثل فيما يلي:

أ- **الشرط الأول**: ينبغي للتلميذ أن يتمكن في المقام الأول من استجلاء الوضعية بمعنى رصد مكوناتها، العنوان والتعليمات و المعطيات و الإيضاحات التي ترافق هذه الوضعية، ويتعلق الأمر في هذا الصدد بمراعاة الاتساق على مستوى عرض الوضعية، وذلك بهدف تفادي إدراج عناصر إيهامية تظل من دون جدوى،

ب- **الشرط الثاني**: يتعلق بوضوح التعليم، يبقى هذا العنصر صالحاً لكافة المستويات المدرسية وبخاصة المستويات الأولية، ويتمثل الإجراء الأمثل في تقديم تعليمة تتسم بالإيجاز وبمقروئيتها، وفي حال الضرورة بالإمكان تقسيم تعليمة مطولة إلى جزأين أو أكثر، يتعلق الشرط الأخير بتفادي الوضعيات الأكثر ثثرة وذات الصياغة المثقلة. (عبد الكريم غريب ، مرجع سابق، ص.203)

6-5) **جعل المتعلم فاعلاً في الوضعية المشكلة**: يتمثل الرهان في هذا الإطار في منح كل تلميذ فرصة التموضع داخل سيورة التعلم، من خلال شعوره بعجز نماذجه التفسيرية عن حل الإشكال المطروح، وكذا من خلال دلالة الوضعية بالنسبة إليه، إنّ حسن اختيار الوضعية من خلال الوعي بتمثالات التلاميذ، هو ما يجعله ينخرط في حل المشكلة وهذا ما يجعله هو الفاعل فيها.

6-7) **وضعيات تؤدي إلى إنتاج**: ينبغي للوضعية أن تحمل معنى بالنسبة للتلميذ، وكذا أن تتطلب تعبئة العديد من الموارد؛ مما يجعله ينخرط في حلها شريطة أن ينتظر منه منتج محدد، يدور حول معرفته بتعبئة هذه الموارد، بحيث تكون معايير تقويم هذا المنتج مرتبطة تحديداً بتمكن التلميذ من تعبئة هذه الموارد.

(حسن اللحية، مرجع سابق، ص:137)

6-8) **صياغة فئة وضعيات مناسبة للكفاءة**: تجدر الإشارة في المقام الأول إلى أن كل كفاية ترتبط بفئة من الوضعيات المشكلات، تشكل كل منها فرصة لممارسة الكفاية بحيث تكون هذه الوضعيات متكافئة أي أنها قابلة للتبادل بمفهوم درجة الصعوبة والتركيب، شريطة أن تكون هذه الوضعيات ممثلة قدر الإمكان للكفاية.

فالتلميذ يتمكن من حياة الكفاية انطلاقاً من اللحظة التي يكون قادراً فيها على مواجهة وضعية تنتمي لنفس فئة الوضعيات، علماً أن الأمر يتعلق بوضعية جديدة وبالتالي فإن مسألة إعادة الإنتاج الصرف تبقى محط إقصاء، ويترتب عن ذلك ضرورة تقديم وضعيات من نفس الفئة للتلميذ حتى يتمكن بالتدريج على اكتساب الكفاءة، بالإضافة إلى تقديم وضعيات أخرى من نفس الفئة بهدف تقييم ما إذا كان التلميذ ذا كفاءة أم لا.

(2) سيرورات التعلم وفق اعتماد الوضعيات المشكّلة:

(1-2) شروط التعلم وفق اعتماد الوضعيات:

أ- شروط التعلم قيد الموضوعة خلال مرحلة ما قبل النشاط: خلال مرحلة ما قبل النشاط، يباشر المدرس ويمارس بصفة أساسية فعل الدراسة، إذ يقوم بتحديد موضوع التعلم المدرسي ويدرجه داخل وضعيته، ثم يسعى إلى إيجاد الموارد الكفيلة بإجراء التعلم، ومن شأن هذا العمل من قبل المدرس تهيئة الشروط المتعلقة بالبعد التفاعلي للتعلم، ويتعلق الأمر بالنسبة للمدرس بخلق الشروط المناسبة كي يحدث تفاعل ما بين معارف التلميذ والدراية المراد تعلمها، وفيما يتعلق بهذا العمل التهيئي لموضوع التعلم هنالك سلسلة من الشروط التي تتعين وضعيتها، ويمكن تجميعها في ثلاث مراحل كبرى وهي: أ- رسم معالم فرضية للهدف.

ب- إبراز المعارف المراد اكتسابها، وإبراز تصورات المتعلمين القبليّة.

ج- إدراج المعرفة داخل وضعية، ويتعلق الأمر في هذا الصدد بإدماج المعلومات السابقة

بهدف خلق وضعيات ملائمة. (عبد الكريم غريب، 2010، ب، ص، ص: 104.106)

ب- شروط التعلم قيد الموضوعة خلال المرحلة التفاعلية: إذا علمنا أن المدرس يقوم خلال مرحلة ما قبل النشاط بخلق الشروط الملائمة والكفيلة بإبراز التعلم لدى تلاميذه، فإن المرحلة التفاعلية تشتغل بصفة أساسية بالارتكاز على الأسس الموضوعية من قبل مرحلة ما قبل النشاط، ويتعين على المدرس أن يلعب خلال المرحلة التفاعلية على انتقال الحق و أن يتقبل انتزاع الحق، ويهم الشق الأساسي في هذا العمل التعليمي أن يكون الفاعل الأساسي هو التلميذ.

كما يتعين عليه أن يوضّع تلاميذه في أعقاب ذلك داخل وضعية للتعلم من خلال اقتراحه لوضعيات في ظل مشاريع حاملة لدلالات بالنسبة لهم، زد على ذلك أنه ينبغي للمدرس ضبط طرائق تلاميذه وتدير التفاعلات

الاجتماعية بهدف امثلة التعلم. وفي هذا المنحنى, يمكن إستخراج مجموعة من الشروط التي ينبغي وضعيتها خلال المرحلة التفاعلية , وهي شروط يمكن تجميعها في ثلاث فئات كبرى, وهي كما يلي :

أ- توضيح دور كل من الفاعلين في عملية التعلم من خلال:

- خلق فضاء حوارى.
 - أخذ اعتيادية الفصل الدراسي بعين الاعتبار.
 - وضع الفاعلين في عملية التعلم في إطار تفاعل .
- ب- موضوعة التلميذ في وضعية تعلم, وهو الأمر الذي يعني تحديد مشروع:

- موضوعة التلاميذ في إطار مشروع.
 - اقتراح وضعيات دالة على التلاميذ.
- ج- ضبط طرائق التعلم لدى التلاميذ , أي ضبط التعلم:

- ملائمة اختيار الوضعيات بتنمية معارف التلاميذ.
- الاندماج في لعبة انتقال الحق وانتزاعه.

ج- شروط التعليم قيد الموضوعة خلال مرحلة ما بعد النشاط: يفترض في المدرس أنه قام خلال المرحلة التفاعلية بتدبير أفضل لشروط التعلم الموضوعة خلال مرحلة ما قبل النشاط, وتجري مرحلة ما بعد النشاط مبدئيا فيما بعد إنجاز العمل بمعية التلميذ بصفة مباشرة, ويتعلق الأمر بالنسبة للمدرس مباشرة بارتداد على الصورة وتحليل ما جرى واستيعاب نتائجه, واحتمال اتخاذ القرارات الضرورية من أجل تصور أنشطة أخرى, أكيد أننا نجد في هذا القول المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالتقييم, ألا وهي تجميع وتنظيم المعلومات وتحليل وفهم المعطيات واتخاذ القرار وتبليغ النتائج, وفي هذا المنحنى يتم نوعا ما اشتغال مرحلة ما بعد النشاط, غير أن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد هو: ما هو موضوع التقييم ؟ إذا كان يتواجد منذ الانطلاق استكشاف للقدرات والمعارف, فينبغي كذلك أن يأخذ التقصي خلال مرحلة ما بعد النشاط عدة اتجاهات, إذ يتعلق الأمر في الآن نفسه باستكشاف معارف التلاميذ والطرائق المقترحة من قبل المدرس والنتيجة المحتملة للمشروع وملائمة الوضعيات المقترحة وملائمة وجاهزية الموارد المحيطة إلخ. (عبد الكريم غريب، 2010، ب، ص، ص: 104.106)

إذا كان هنالك تقييم خلال مرحلة ما بعد النشاط، فينبغي أن ينصب على سيورة التعليم/ التعلم برمتها، أي أن يكون موجها في الآن نفسه إلى أنشطة التعليم والتعلم وداخل هذه الطريقة الشمولية للتقييم، يكون التلميذ بدوره موضوعا للتقييم، وبالمقابل فهو ليس بالمسؤول الوحيد في مواجهة هذا التقييم، فكيف السبيل إلى إجراء هذا التقييم؟ ويتعلق الأمر بمقترحات تسعى إلى أرساء نوع من الانسجام مع النموذج السوسيونيائي والتفاعلي الذي تبناه.

(عبد الكريم غريب، 2010، ب، ص، ص: 106.104)

2-2) تسيير الدرس وفق نظرية الوضعيات : يمر الدرس وفق هذه النظرية بالمرحلة التالية:

أ- **الاحساس بوجود مشكلة وتحديدها:** ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية .

ب- **فرض الفروض:** وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم لحل المشكلة وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والاطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها .

ج- **تحقيق الفروض:** ومعناها تجريب الفروض واختبارها واحدا بعد الآخر حتى يصل التلاميذ للحل أقربها للمنطق والصحة أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطة بتلك المشكلة .

د- **التطبيق:** الوصول إلى أحكام عامة أي تحقيق الحلول والأحكام التي تم التوصل إليها و التأكد من صحتها.

(رقيق ميلود، 2003، ص: 84)

و قد أورد (حسن الحية) في كتابه (الوضعية المشكلة – من الانطلاق الى التقويم) ؛ خطاطة لسير الدرس باعتماد الوضعية المشكلة كما يلي:

التمثيلات: تحديد المعرفة القبلية للتلاميذ حول الموضوع

الهدف – العائق: تحديد العائق الذي يسمح تجاوزه ببلوغ الهدف التعليمي المرغوب فيه.

الصراع (السوسيو) المعرفي : توعية التلاميذ بعدم كفاية تمثلاتهم لتجاوز العائق.

الاشكالة : يحدد التلاميذ المشكل المراد حله انطلاقا من الصراع المعرفي المسنود بحجج.

الفرضيات : يقترح التلاميذ حلولاً للمشكل.

البحث : يواجه التلاميذ الفرضيات فيما بينها و مع مصادر اخرى للمعلومة لتكتملها أو التحقق منها:

- التحقق داخل الوثيقة: البحث عن الحجج التي تسمح بقول ما إذا كانت الفرضية صحيحة أو مبهولة، مبررة أم لا.

- التحقق بالملاحظة: ملاحظة الأحداث ، وذلك بغاية التحقق ما إذا كانت الفرضية تتناسب و الواقعة أم لا.

- التحقق بالتجريب: تحديد الموضوع و الهدف لتجريب ما ، بالإضافة الى وضع تصور أو انجاز تجريب معين.

- التحقق بالبحث عن معلومات يحوزها أشخاص موارد، وذلك بتهيين الأسئلة و اختيار الموارد و التواصل.

المناقشة الجماعية : يعرض التلاميذ نتائج بحثهم في تعارضها و يقومون ذلك.

التركيب : - بنية المعارف و التصديق على مقترحات التلاميذ.

- عودة المدرس للتمثيلات الأولية و توضيح الطريق الذي قطعه التلاميذ.

- اقتراح المدرس لتركيب ما. (2010، ص:117)

3-3) مقارنة تركيبية للوضعيات و التعلّيمات : من شأن مختلف أنواع الوضعيات سواء كانت تعليمية أو إدماجية

أن تكون موضوع تركيب معين، و في هذا العرض يمكن أن يقترح التركيب الذي صاغه عبد الكريم غريب (مرجع

سابق، ص:163)، والذي يركز على محورين يتم على مستواهما ترتيب مختلف أنواع الوضعيات التي يمكن أن

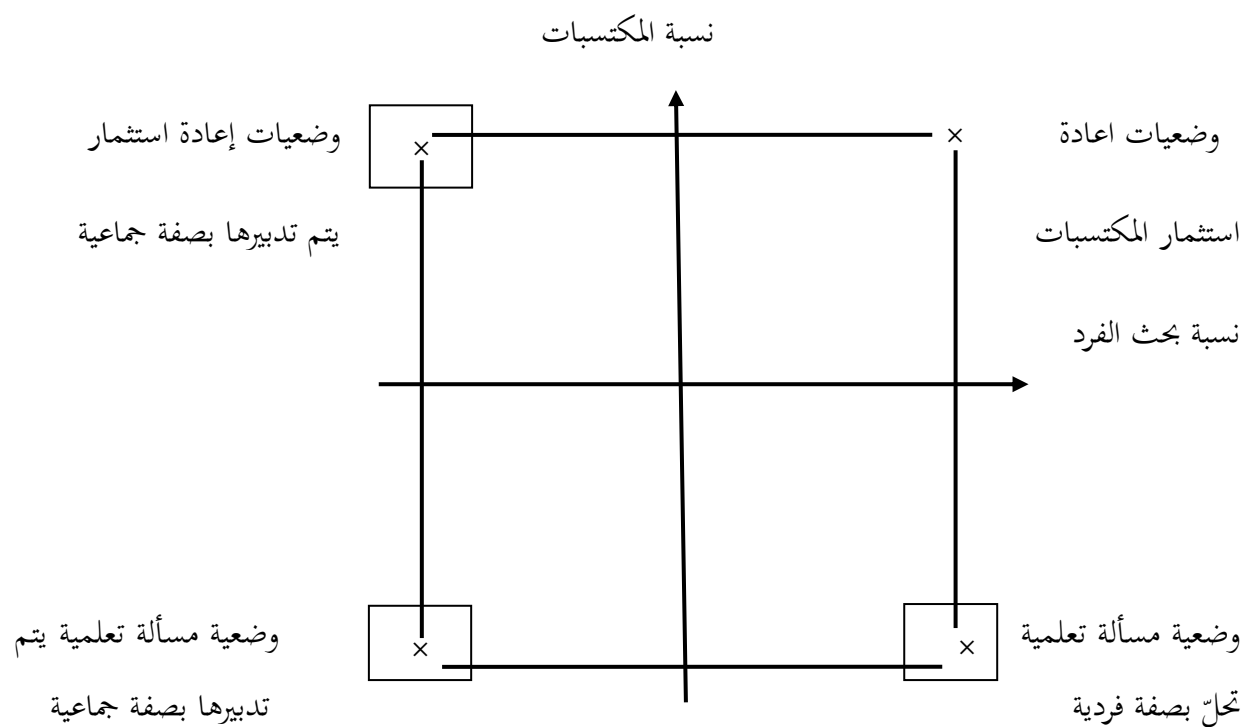
يواجهها المتعلم ، ويتمثل هذان المحوران فيما يلي :

أ- محور نسبة البحث الفردي في إطار نشاط بيداغوجي: و يتمثل هذا المحور نسبة الوقت المستغرق في

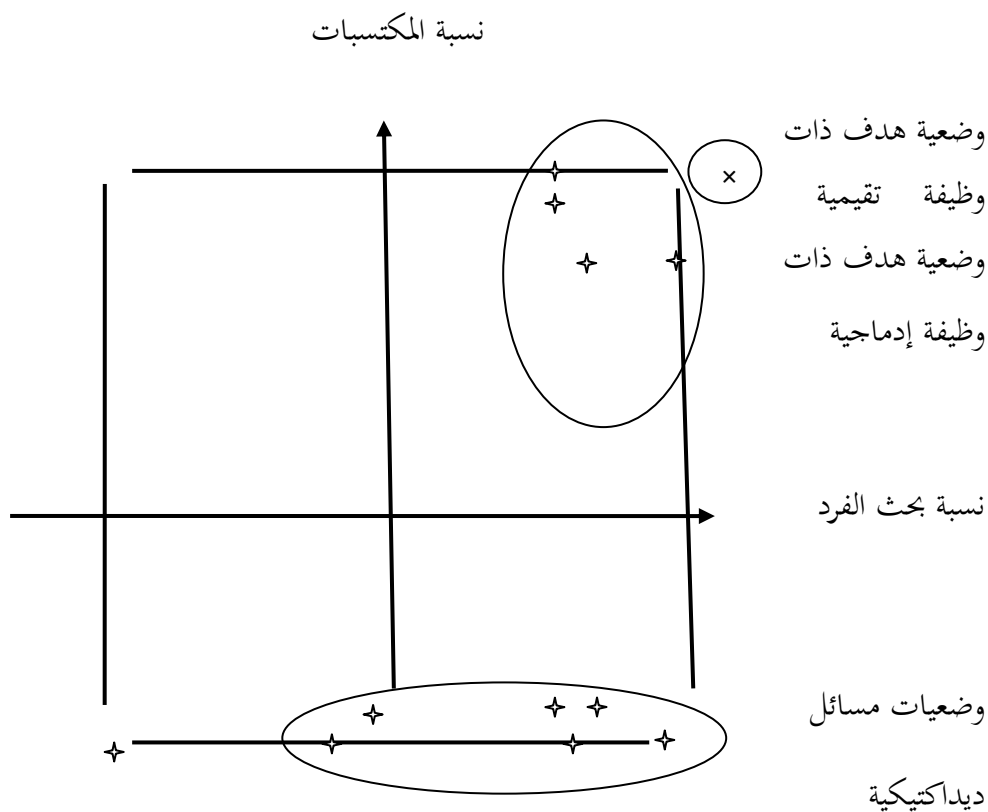
البحث من قبل كل تلميذ. (الحسين سحبان، 2009 ، ص:46)

ب-محور نسبة الموارد أي المعارف و القدرات المكتسبة والموضوعة قصد الاستعمال في النشاط المعني بالأمر.

وفي حال ما إذا أخذنا بعين الاعتبار أنشطة تعلّمية فبالإمكان تمييز أربع وضعيات كما يلي :



أما على مستوى الوضعيات الإدماجية فهناك كذلك اربع حالات:



شكل (02) مخطط توضيحي لوضعية التعلم

3-الوضعية المشكلة بين نشاطات التعلم و نشاطات الإدماج:

1-3) الفرق بين الوضعية التعلّمية و بين الوضعية الإدماجية: إن الفرق بين الوضعية التعلّمية و الوضعية الإدماجية يتوقف على لحظات التعلم، فعلى المستوى البيداغوجي هنالك ضرورة لإكساب التلميذ فرصة لحل وضعيات تعكس كفاءة ما؛ ومن جهة ثانية هنالك ضرورة إكسابه بصفة قبلية الموارد الضرورية لهذه الكفاءة، وبمفهوم مقاطع التعلّيمات نجد إذا لحظات لتعلم الموارد غالبا ما تسمى بالتعلّيمات اللحظية- و هي ما نقصد بها الوضعية التعلّمية في دراستنا- ولحظات التعلّم الإدماجي، فبمجرد انجاز التعلّيمات اللحظية التي تهيء للكفاءة؛ أي بمجرد إرساء المكتسبات الضرورية لممارسة الكفاءة تقدم للتلميذ عدة وضعيات مركبة كي يقوم بممارسة كفاءته (تعلم إدماجي).

إن مفهوم الوضعية الإدماجية يفيد وضعيات تشكل انعكاسا لكفاءة يتعين إرساؤها لدى التلميذ، وهي وضعية يمكن اعتبارها فرصة لممارسة الكفاءة أو فرصة لتقييم درجة التمكن منها، وفي المقاربة بالكفاءات يتم التمييز بينها وبين وضعيات التعلم؛ هاته الأخيرة التي تتجسد وظيفتها في تنمية تعلّيمات جديدة لمعارف و قدرات جديدة.

ولقد لخص كل من حسين سحبان و عبد العزيز سيعود (2009، ص:43) الفرق بينهما في الآتي:

الوضعية المشكلة الإدماجية	الوضعية المشكلة التعلّمية	
الهدف المراد تحقيقه	فسح المجال لتعلّيمات جديدة (مفاهيم، إجراءات...) بهدف الإستيعاب الجيد لها من قبل التلاميذ.	تعليم كل تلميذ على حدى إدماج مكتسباته و تقويم كفاءته من خلال تعبئة مكتسباته.
نوع الحل المستهدف	الحل بواسطة جماعة القسم أو بواسطة مجموعات صغرى.	الحل فردي من قبل التلميذ أي هيمنة التعبئة الذهنية.
نوع المعارف و المهارات العملية المعبأة	المعارف و المهارات العملية جديدة بالنسبة للتلاميذ.	المعارف و المهارات العملية المعبأة مكتسبة لدى التلاميذ.
كم المعارف و المهارات المعبأة	المهارات و المعارف العملية محدودة العدد؛ تمتد زمنيا على مدى درس أو درسين.	مجموعة من المعارف و المهارات المكتسبة على مدى عدة أيام أو أسابيع
طبيعة المنتج المنتظر	منتج غير تام يستثمر لاحقا لغايات تعليمية.	إنتاج تام مغيا.
وظيفة الوضعية المشكلة	غالبا ما تكون الوضعية المشكلة مبنية لغايات بيداغوجية وفقا للمعارف و المهارات العملية التي نريد إكسابها للتلاميذ.	وضعية ذات طابع وظيفي تقترب من وضعية يمكن مصادفتها في الحياة اليومية.

3-2) الوضعية المشكلة التعليمية:

أ- تعريف الوضعية المشكلة التعليمية:

الوضعية المشكلة التعليمية هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية و هدفا ختاميا و عوائق، بحيث يجهد من يواجهها الحل . (محمد الطاهر وعلي، 2010، ص:104)

هي وضعية مشكلة ديداكتيكية تطرح من خلالها للذات مهمة لا تؤدي إلى الحل؛ إلا باستعمال تعلّلات محددة، و هي التعلّلات التي تشكل الهدف الحقيقي للوضعية. (حسن اللحية، مرجع سابق، ص: 111)

ويعرفها اللحية أيضا: "وضعية يقترح فيها المدرس على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوفق فيها بدون تعلم محدد، وهذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية. (المرجع السابق، ص:112)

هي الوضعيات التي يعلّمها المدرس لفائدة جماعة القسم في سياق تعلم جديد (معرفة أو مهارة).

يسمى دوكيتيل (deketel): هذه الوضعيات بوضعيات الإستكشاف هي وضعيات تستجيب للمثل القائل إن التلاميذ يقوى تملكهم للمعارف والمهارات التي ساهموا في إرسائها وتمكنوا من التفكير فيها وأنجزوا حولها بحثا، لا نسعى في هذه الوضعيات بالضرورة إلى التأكد من تحكم كل تلميذ على حدى من التعلم؛ لكن نسعى للحث على بلوغ درجة قصوى من فاعلية التعلم لدى أكبر عدد من التلاميذ .

(الحسين سحبان . عبد العزيز سيعود. 2009. ص:33).

هي كل مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم تدفعه للدخول في سيرورة تعلمية نشيطة وبناءة، وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة ، تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل. (المعجم التربوي. 2009. ص: 124).

غن الوضعية المشكلة الديداكتيكية تحدد عموما على أنها وضعية فعل التعلم التي تشمل أنماط التفاعل بين المدرس والتلاميذ وموضوع الفعل التعليم، وذلك بغية تحقيق أهداف معينة في سياق تعلم جديد (معرفة. مهارة). (محمد الدريج وآخرون. مرجع سابق. ص: 105)

ب- مميزات الوضعية التعليمية :

* تطرح مشكلة يراد إيجاد حل لها ، في إطار تعاقدية منظم للعلاقة بين المتعلم والأستاذ من جهة وبين مكونات جماعة الفصل الدراسي من جهة أخرى، ويكون ذلك وفق الشروط الموضوعية والذاتية التي يفرضها الوسط المدرسي.

* أنها تنشط التعلم، وتدور حول معرفة يراد تعلمها .

* أنها مدبرة بعقد ديداكتيكي والذي ينسج إلتراما ضمينا حول المعرفة المنشطة بين المتعلم و الأستاذ حيث يكون مقاصد التعلم والتعليم معلقة . (محمد حمدي 2007، ص:129)

ج- صياغة الوضعية المشكلة التعليمية : إذا كان مصطلح الوضعية المشكلة كامنا في بناء التعلم فإن تحقيق ذلك يظل رهينة بجودة التخطيط وصياغة الوضعيات المشكلات المناسبة التي من شأنها إكساب التلميذ الكفاءة المستهدفة ، ويتم ذلك وفق المراحل التالية:

1- تحديد الكفاية المراد إكسابها للتلميذ مع تحليلها على مجموع قدرات تترجم ما سيتعلمه التلميذ من معارف ومهارات .

2- صياغة المشكلة - وذلك بعد تحديد الكفاية - الجديرة بتحفيز المعلمين ، وصياغة المشكلة بعني إلباس الوضعية صيغة ملائمة ذات معنى ودلالة واضحة بالنسبة إلى التلميذ وهذا يعتمد على ثلاث معايير .

- التقبل : أن يتقبل التلميذ أن هذه الوضعية مشكل لا بد من إيجاد الحل المناسب له .
- العائق : أي أن المتعلم لا يستطيع استعمال نماذجه المألوفة ولا يتوفر على خطة جاهزة.
- الإستقصاء : هو انخراط المتعلم في سيرورات تعلم المشكل .

(عبد الكريم حياني www.achaifrance.com/choix pedagogiques)

3-3) الوضعية المشكلة الإدماجية:

أ- تعريف الوضعية الإدماجية:

هي وضعية معقّنة تتطلب تنظيم معلومات ضرورية ومعلومات دخيلة تتطلب توظيف التعلّلات السابقة.

(حلومة بوسعدة، 2003، بدون ترقيم)

و يعرفها محمد صالح الحثروبي: بأنّها " وضعية مركّبة و ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم، و يطلب منه حلّها باستعمال و توظيف كل الموارد التي اكتسبها (تجنيد معارف؛ مهارات، قدرات...) بشكل معين قصد إعادة هيكلة تعلّقات سابقة و تكييفها مع متطلبات الوضعية الراهنة". (محمد صالح الحثروبي: مرجع سابق، ص: 284)

هي وضعية مشكل ذات دلالة تنجز إثر التطبيقات أو خلال حصص التعلم الإندماجية، تستهدف تعبئة المكتسبات من أجل التعامل أو حل وضعية جديدة . (المعجم التربوي . 2009. ص: 125).

نشاط يتوخى إستدراج المتعلم لتعبئة المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة. فهي إذا لحظات تعليمية تسعى إلى إضفاء المعنى على تلك التعلّقات . ويلجأ عادة الى أنشطة الإدماج عند نهاية بعض التعلّقات . (محمد الدريج وآخرون . مرجع سابق. ص: 192).

تجدر الإشارة إلى أن تخطيط أنشطة الإدماج يتم عند نهاية التعلّقات المرتبطة بالكفاية، وخلال عملية الإدماج يتم تقديم وضعية مشكّلة من فئة الوضعيات المشكّلات المرتبطة بالكفاية،

ب-مميزات نشاط الإدماج:

1-التبعية المتبادلة: و المقصود به التبعية البينية لمختلف العناصر المراد إستدماجها من خلال إبراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر و الكشف عما يربط بينها و من ثمّ تمثين روابطها و تقريب بعضها البعض.

(محمد طاهر وعلي، بدون تاريخ، ص: 02)

2- التنسيق المنسجم: من خلال ديناميكية تحريك كافة العناصر المراد استدماجها و التنسيق بينها بهدف تحقيق اشتغال منسجم و متناغم.

3- القطبية: المقصود بها أنّ تفعيل العناصر المراد استدماجها لا يتم بشكل عفوي بل يكون لأجل غرض محدد بصفة خاصة قصد بلوغ دلالة معينة. (عبد الكريم غريب، 2010 ب، ص: 180)

و انطلاقا من خصائص الإدماج يظهر جليا أنّه من مميزات نشاط الإدماج ما يلي:

*نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ: نشاط الإدماج هو النشاط الذي يكون محوره التلميذ بحيث يجند فيه كل مكتسباته لانهجته.

*نشاط تجند فيم مجموعة من المكتسبات: ينبغي الحرص على أنّ يسخر التلميذ في هذا النشاط مكتسبات من كل الأنواع (معارف، اتجاهات، مهارات، آليات....) و ذلك بشكل مترابط.

*نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي.

*نشاط يتصف بالطابع الدلالي: الوضعية الدالة (ذات معنى) هي وضعية قريبة قدر من محيط التلميذ و تجعله يلعب دورا فيها و توجهه نحو تحقيق هدف ما، أمّا وضعية يكون فيها لتجنيّد المكتسبات من طرف التلميذ معنى أو دلالة سواء ما تعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ رسالة أو حل مشكلة.

*نشاط مرتبط بوضعية جديدة. (محمد طاهر وعلي، مرجع سابق، ص 06)

ج- مستويات إدماج المكتسبات:

01- العمل و الممارسة: يرتبط ادماج المكتسبات بشكل متين بقدرة التعلم على التصرف او انجاز النشاطات

التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته، يمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الاداءات و النتائج القابلة للملاحظة.

02- الفهم: لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك للمكتسبات القاعدية؛ إنّ هذه الأخيرة هي التي تسمح

للمتعلم بفهم و إدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرط للإدماج و ينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج.

03- الاستقلالية: تعتبر من المؤشرات التي تبين بان إدماج المكتسبات قد تم فعلا غير انه في مرحلة الإدماج لا

تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته و يكون بحاجة إلى المساعدة و هنا تتجلى أهمية التقويم

التكويني؛ اذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء و تحويل المكتسبات، و تستقر تدريجيا العملية

الاستقلالية و ذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة و متنوعة و بالتقليل من التدخل و ينبغي أن تنقل

عملية التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض وفق مراحل اكتساب الكفاءة.

(المرجع السابق، ص ص: 07-08)

د- كيف نعد وضعية مشكّلة إدماجية : يتم إعداد الوضعية الإدماجية وفق المراحل التالية:

1- تحديد الكفاءة المستهدفة .

- 2- تحديد التعلّيمات (الأهداف الخاصة) التي نريد إدماجها.
- 3- إختيار وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات ،مع الحرص على أن تكون من المستوى المطلوب وذات دلالة جيدة وتسمح بإدماج ما نوّد إدماجه .

4-تحديد طريقة التطبيق للتأكد من وظيفة النشاط ولضمان جعل التلميذ محور النشاط وليس المعلم، وعليه ينبغي أن نبين بدقة نشاط التلميذ، الوسائل المدعمة، التعليميّة الدقيقة أشكال العمل(فردى أو جماعى)، خطوات العمل.

(محمد طاهر وعلى، مرجع سابق، ص:16)

3-4)ديناميكية العلاقة بين النشاطات التعلّمية و الإدماجية: يمكن التمييز في إطار المقاربة بالكفاءات بين لحظتين من التعلّيمات هما: -التعلّيمات اللحظية للموارد؛ وهي تمّ المعارف و المهارات.

- أنشطة تعلم الإدماج و التقييم التكويني.

أ-التعلّيمات المرتبطة بالمعارف و المهارات: ما تزال المهارات و المعارف تشكل في إطار المقاربة بالكفاءات الأساس لمووع تعلّيمات لحظية تبعا للطرائق البيداغوجية المتداولة، وهي تتميز بأربع نقط نوردّها كمايلي:

- إعطاء الأولوية لتنمية بعض المهارات و المعارف التي ترتبط بكفاءة نوعية، أما الباقي فهو يعد من قبيل مهارات و معارف للتجويد؛ لا تتم مقاربتها إلا في حال تمكّن كافة التلاميذ من الكفاءات الأساس.
- محاولة المدرس قدر الإمكان أن يجعل هذه التعلّيمات ذات دلالة من خلال توضيح نفعيتها للتلاميذ، و من ثم يدفع بهم إلى القيام بالتوليف التدريجي ما بين هذه الموارد.
- لا تتم تنمية هذه الموارد إلا أثناء جزء من الزمن المدرسي؛ مثلا في فضاء زمني من خمسة أسابيع أو ستة، وذلك حتى يتسنى تخصيص حيز زمني لأنشطة الإدماج
- خلق وضعيات تعلم تجعل التلميذ نشيطا؛ بحيث يكون قادرا على التحليل و البحث و المساءلة و التعاون و حل المسائل.

ب-أنشطة تعلم الإدماج: من خلال هذا المنظور يخصص جزء من زمن التعلم لأنشطة الإدماج، أي لتعليم التلميذ كيفية تجنيد موارده في وضعيات مركبة، ويمكن القيام بهذه الأنشطة في أي لحظة خلال السنة الدراسية، حيث تقدم للتلميذ بصفة منتظمة وضعيات مركبة يجند مكتسباته في ظلها _ من خلال تمارين الحوصلة المعرفية _، وبشكل ملموس يتعين على التلميذ خلا هذه المرحلة أن يقوم بإدماج مكتسباته عبر حل وضعية واحدة او عدة وضعيات

تنتمي لفئة الوضعيات المرتبطة بالكفاءة المتوخاة، لأنّ التلميذ عادة لا يتمكن من إدماج مكتسباته بشكل أوتوماتيكي بل ينبغي تعليمه إدماج مكتسباته عبر مراحل متدرجة.

(عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص: 16)

كمثال عن ذلك لنفترض أن كفاءة ما تتطلب تنمية ثمانية أهداف أو مقاطع (مهارات، معارف، أداءات...)،

فان الإدماج يمكنه أن يتحقق بطريقتين و هما كالتالي:

طريقة تدريجية:

هدف 01	هدف 02	هدف 03	ادماج جزئي	هدف 04	هدف 05	هدف 06	ادماج جزئي	هدف 07	هدف 08	ادماج جزئي
--------	--------	--------	------------	--------	--------	--------	------------	--------	--------	------------

إدماج ختامي:

هدف 01	هدف 02	هدف 03	هدف 04	هدف 05	هدف 06	هدف 07	هدف 08	ادماج نهائي
--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	-------------

تستعمل الطريقة الأولى الإدماج التدريجي؛ وذلك مباشرة بعد التعليمات مثلا بصفة يومية أو عدة مرات خلال الأسبوع، وتنسم هذه التطبيق بغناها، على اعتبار أنها تتقارب مع التعلم الطبيعي؛ إلا أنها تظل أكثر اشتراطا بالنسبة للمدرس، لأنه يتعين عليه تغذية هاجس الإدماج بشكل مستمر.

(عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص: 17)

ملخص الفصل:

إنّ التدريس بالوضعيات المشكلة يستهدف تنمية الشخصية في شموليتها لانّ التعلم يبنى بمواجهتها، فهو بهذا المعنى نشاط شمولي لا يمكن اختزاله في مراكمة المعارف أو التدريبات النوعية، بل يحتّم علينا أن نضيف معنى على ما نقدمه للمتعلّم، و معنى لما سيقوم به .

و التعلم كذلك لا ينحصر في تحكم التلميذ في الوضعية في لحظة ما، بل هو قدرة التلميذ على استعمال مكتسباته في وضعيات جديدة من نفس الفئة، مما يجعله واعيا باستثماره المعرفي و المنهجي و طرق التفكير و التحويل.

الفصل الرابع: الكتاب المدرسي:

مفهومه، أهميته، تصميمه

تمهيد: يشكل الكتاب المدرسي محورا أساسيا في العملية التربوية؛ فهو ترجمة صادقة عن محتويات المنهاج، و هو المرجع الأول لمعلم و الطالب، فالكتاب المدرسي لم يعد في عالمنا وسيلة من وسائل التعليم العادية، بل أصبح أداة من أدوات التعلم و التعليم في عصر اتسم بالمعرفة و انتشار التعليم.

من هذا المنطلق تظهر أهمية العمل على تطوير الكتاب بشكل مستمر؛ حتى يتلائم و متطلبات العصر و المنهاج الذي يخدمه، فالكتاب الذي لا يتناوله التطوير بما يتناسب و تلك المتطلبات معناه أنه لا يؤدي وظيفته؛ بل يكون عائق أمام اللحاق بركب الحضارة و مسايرتها.

1-تعريف الكتاب المدرسي:

يعرفه الميلص: "بأنه الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي بكل أهدافه ومحتواه و أنشطة وأساليب تقويمه وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية بوصفها الأداة التي تمكن من بلوغ الأهداف ،وهو الأساس الذي يستند إليه المدرس في أعداد دروسه " .
(الميلص ،1991،ص:112).

يعرفه اللقاني بأنه: "ذلك الوعاء الذي يحتوى المادة الدراسية، شاملا الوسائل التعليمية والأنشطة و وسائل التقويم ومقدمة الطالب، و فهرسا يعرض المقرر بشكل عام " (اللقاني، 1995، ص10).

يرى المرعي والحيلة (2004، ص: 335) أن المنهج المدرسي يعني مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية . اصطلاح على تسميتها المقررات الدراسية.

يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف المدرسي وخارجه ،وكذلك في التعلم الفردي أو الجماعي ، كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود. (هندي وآخرون 1999.ص:302)

يساهم الكتاب المدرسي بإمداد المعلم بجوانب جاهزة للنظام التعليمي، كالفلسفة والأهداف والطرق والتتابع.

و يعرفه مجيد مهدي محمد (1999، ص:291) بأنه: " كتاب مصمم للاستخدام الصفّي؛ أعدّ بعناية من قبل خبراء مختصين في أحد ميادين المعرفة، لكي يتلائم مع مستوى نضج التلاميذ و ميولهم حسب مرحلتهم الدراسية، لتحقيق الاهداف التربوية في فلسفة المجتمع."

2-أهمية الكتاب المدرسي :

***بالنسبة للمعلم:** يشكل الكتاب المدرسي الحد الأدنى من المواد المرجعية التي قد يرجع المعلم إليها، بحيث يقدم إليه عدة تسهيلات، مثل تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة، إبرازه للمفاهيم الأساسية، اقتراحه للأنشطة والتمارين، وتقديمه للوسائل التعليمية. (توفيق مرعي .إسحاق الفرحان .2008.ص322)

- كما أن الكتاب يعتبر الأداة المساعدة للمعلم لبلوغ الأهداف التعليمية المتوقعة كما رسمها المنهاج، بحيث يساعده على إعداد دروسه، ويسترشده به في الانتقال من موضوع إلى موضوع ومن فكرة إلى أخرى، حسب الخطة المرسومة للدرس. (هندي وآخرون .1999.ص302) .

- يمكن الكتاب المدرسي المعلم من التقييم السريع لمدى تقدم الذي أحرزه التلاميذ في البرنامج التعليمي، في ضوء ما تم دراسته من هذا الكتاب .

***بالنسبة للمتعلم:** فتشمل أهمية الكتاب بأنه يعتبر مرجعه الأساسي للتزويد بالمعارف والخبرات، إضافة إلى أنه سهل التعاطي مؤكداً الثقة، كما أنه يقدم له الحد الأدنى من محتوى المنهاج، ويمكن التحكم بعناصره الأربعة: أهداف؛ محتوى؛ أنشطة وتقييم . (توفيق مرعي .إسحاق فرحان .مرجع سابق .ص321)

- كما أن الكتاب المدرسي يضمن توحيد المحتوى والتتابع التعليمي لهذا المحتوى لكل التلاميذ في مختلف الصفوف الدراسية .

- يعتبر الكتاب المدرسي أداة مرنة يمكن استخدامها داخل الصف المدرسي وخارجه، وكذا لك في التعلم الفردي أو الجماعي . كما يمكن استخدامه في أي وقت دون قيود. (هندي وآخرون 1999.ص:302)

- يفيد المتعلم في عملية التعلم، لأن المتعلم يمكنه استخدامه في أي مكان والسير فيه بمعدل تعلم يتناسب مع سرعته الذاتية، هذا بجانب استخدامه في التعلم الجماعي.

3-مكونات الكتاب المدرسي :أ-الأهداف :

يفترض أن الكتاب التعليمي يحتوي على الأهداف التعليمية المقصودة من الكتاب كله وكذا الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة أو موضوع، فالأهداف تمثل العناصر أو المقاصد التي يسعى إليها واضعو المنهاج ويتولى اتخاذ الإجراءات والوسائل والكيفيات الكفيلة بتحقيقها.(صباح حسن الزبيدي، 2010، ص:37).

ويشترط في الأهداف التعليمية الخاصة بكل وحدة أن تأتي في مقدمة كل وحدة وأن تتصف بما يلي:

*أن تتسق الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات الكتاب التعليمي مع الأهداف التعليمية العامة للكتاب والتي ترد في مقدمة الكتاب .

*أن تتسق الأهداف الخاصة بكل الوحدة مع مضمون الخبرات التعليمية الواردة فيها من حيث الكمية والنوعية بحيث يكون هناك ملائمة بين الأهداف والمحتوى التعليمي، من خلال اختيار محتوى الوحدات التعليمية بدلالة أهدافها، بناء على تحليل علمي مسبق للأهداف، يوضح الطريقة لاختيار المادة التعليمية لتغطية الأهداف رأسياً وأفقياً.

(محمود محمد الخوالدة .2007، ص: 314-315).

ب-المحتوى : و هو ثاني عنصر من عناصر المنهج ومكوناته، فبعد أن يتم وضع أهداف البرنامج يأتي الدور على اختيار المحتوى المناسب للتلاميذ لتحقيق الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها .

(محمد العبيدي، احمد محمد الحداد، 2003. ص:72).

ويعرف المحتوى بأنه مجموعة المعارف والمهارات والقيم التي يراد تعلمها لدى التلميذ.

(عودة عبد الجواد واحمد حسن القاضي 1989. ص48).

كما يعرف المحتوى بأنه مجموعة المعارف و المعلومات التي تتضمنها المادة وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة .

ويعرف كل من توفيق مرعي -إسحاق فرحان(2008.ص324): بأنه ما إشتمل عليه الكتاب من معلومات ومهارات واتجاهات تعرض بشكل يسهل معه تعلم المادة، و تنقسم أشكال المحتوى المعرفي إلى أربعة أشكال:

-المفاهيم: تعرف بأنها مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر، التي تجمع فيما بينها خصائص متميزة مشتركة بحيث يمكن أن يعطى كل جزء منها الاسم نفسه.

فالمفاهيم هي مجموعة الفئات التي تندرج تحتها عناصر متشابهة وذات خصائص مشتركة بحيث يتمكن المتعلم من تصنيف هذه العناصر تحت الاسم نفسه.

-المبادئ: وتعرف بأنها العلاقة التي تربط بين متغيرين أو أكثر، وتصف طبيعة التغير بينها وقد تكون هذه العلاقة طردية أو عكسية .ومثال ذلك كلما زادت السرعة قل الزمن.

-الإجراءات: تعرف بأنها المهارات أو المعارف أو الطرق أو الأساليب والخطوات التي يؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف، ومثال ذلك إجراء تجربة في مختبر ما.

-الحقائق :وهي مجموعة المعلومات اللفظية التي بها تسمى الأشياء وتؤرخ الحوادث. (الحيلة وآخرون. 1999.ص127).

3-معايير اختيار محتوى المنهج المدرسي:

أ-الصدق: يعني أن هناك علاقة بين المحتوى والأهداف، وكذا من حيث المادة العلمية للموضوعات والمقررات والأنشطة وإمكانية تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية للمفاهيم والمبادئ والأفكار .

ب-الدلالة والمغزى: ينطلق هذا المعيار من مدى أهمية المادة التعليمية وعلاقتها بالمواد الأخرى.

(محمد مجاور، لبيب النجحي. ص162).

ج-التوازن بين السعة والعمق للمحتوى: ويقصد بها التوازن عمق المفاهيم والأفكار وبين كمية هذه المفاهيم، وكذا تغطية المادة الدراسية لهذه المفاهيم والمبادئ والأفكار في الصفوف الدراسية.

د-شمولية الأهداف لمحتوى المنهج: من خلال شمول المحتوى لمختلف الأهداف وجوانبها المعرفية والوجدانية والمهارية.

هـ-قدرة الطلاب على تعلم المحتوى :ويعني تكيف المحتوى مع قدرات الطلاب .وجعله فعالا و مراعي لاهتمامات وميول الطلاب ومرتبطة بمراحل نموهم المختلفة .

و-إمكانية تقويم المحتوى: وهو أهم معيار لمعرفة مدى تلاؤم المحتوى للطلبة ومدى تحقيقه لأهداف المنهج المنشودة. (المرجع نفسه.1977.ص:310)

ولذلك نقول أن اختيار محتوى المنهج المدرسي يجب أن يتوفر على الشروط التالية:

*أن يكون مرتبطا بالأهداف .

*أن يكون صحيحا وذا فائدة .

*أن يكون معبرا عن حاجات المجتمع وأهدافه وتطلعاته .

*أن يكون مناسباً للمتعلمين وحاجاتهم وميولاتهم.

*أن يكون متوازنا في شموله وعمقه. (هندي وآخرون .مرجع سابق.ص191)

4-التقويم:

يعد التقويم احد العناصر الأساسية في تصميم الكتاب التعليمي. وحتى يكون التقويم عاملا فاعلا في عملية استعمال الكتاب من قبل المعلمين، فإنه ينبغي أن يتم اختياره في سياق المعايير الآتية:

أ-أن تتم مجمل إجراءات التقويم وعمليات التقدير، التي يقوم بها المتعلم نفسه أو يقوم بها المعلم بدلالة الأهداف التعليمية والكفاءات المقصودة من المقرر الدراسي أو المنهاج التعليمي.

ب-أن تكون اختبارات التقويم شاملة، بحيث تتناول تقويم نتائج التعلم عند المتعلم في مجالات التعلم المختلفة.

ج- أن يستخدم في تقويم نتائج التعلم عند المتعلمين مختلف أساليب التقويم وأنواعه المتمثلة في الاختبارات: المقالية، الموضوعية. الأدائية. التجارب والتقارير وأسئلة التقويم الذاتي .

د-أن تكون أسئلة اختبارات التقويم واضحة ومحددة، لتمكن من تحديد الأدوار التي يقوم بها المعلم أولا، وقياس نتائج التعلم عند المتعلم ثانيا من أجل تحقيق الأهداف.

هـ-أن يزود التقويم التعلم بالتغذية الراجعة في الوقت المناسب ودون تأخير بهدف إعطاء حوافز لتعديل سلوكه

ومساراته باتجاه اكتساب الأهداف المرجوة من المادة التعليمية. (محمود محمد خوالدة،مرجع سابق، ص3)

4-مواصفات الكتاب المدرسي: تختلف مواصفات الكتاب من حيث الشكل و المحتوى باختلاف الفلسفة

التربوية و باختلاف الفئة المستهدفة، و يمكن تلخيصها في الآتي:

أ-المقدمة : حيث تتصف مقدمة الكتاب بالمواصفات التالية :

*تشتمل على الأهداف العامة التي سيحققها تعلم المادة .

*تبين أهمية الكتاب وموقعه في البرنامج الدراسي للمتعلم وعلاقاته بالكمية السابقة واللاحقة

*تخاطب مقدمة الكتاب كلا من المعلم والمتعلم، الأول يستفيد منها في استخدامه للكتاب وتعليمه .والثاني في تعلمه

*تعرف بالكتاب تعريفا عاما .من حيث عدد وحداته وموضوعاته وكذلك بالأساس المنطقية التي روعيت في ترتيبها

*الاشتمال على نظرة أو خلفية شاملة لطبيعة المادة التعليمية للكتاب التعليمي .

(توفيق المرعي .إسحاق فرحان .مرجع سابق ص331)

ب-الأهداف :

-تشتمل كل وحدة من وحدات الكتاب على الكفاءات المتوخاة من دراستها.

-تتفق كفاءات كل وحدة من وحدات الكتاب مع كفاءات الكتاب العامة الواردة في المقدمة .

-تتميز الكفاءات في هذه المقاربة بأنها مدججة و أدائية تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المعلم.

-ترتبط كفاءات كل وحدة من وحدات الكتاب بمحتوى الوحدة، بحيث يتم اختيار المحتوى بدلالة الكفاءات .

(المرجع السابق ص.332) .

ج-المحتوى : لا تركز المحتويات في هذه المقاربة على حو ذهن التلميذ بالمعارف، و إنما تركز على تزيده بكل ما يحتاجه من اجل معرفة العمل و حسن التواجد و حسن التخطيط للمستقبل، و من هنا فإنّ المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة، فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف و ليس من اجل الاستظهار؛ و من هنا فإنّ المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميولات و استعدادات المتعلمين من جهة؛ و و من جهة أخرى فإنّها تقم على إزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية.

(لخضر لكحل، كمال فرحاوي، 2009، ص:120)

د-معايير تنظيم المادة التعليمية :يشكل تنظيم المادة التعليمية احد المبادئ الأساسية في تعلم المادة وفهمها وتمثلها لهذا يراعى في تنظيم المادة التعليمية المعايير الآتية :

- أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص المنطقية لبيئة المادة وسيادة تعليمها من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول مما يسهل اكتساب المادة وفهمها .

- أن تنظم المادة التعليمية للكتاب في ضوء الخصائص السيكلوجية للمتعلمين بدلالة قدراتهم الخاصة وخبراتهم الخاصة و السابقة واحتياجاتهم النهائية التعليمية والمهنية.

- أن ينظم محتوى المادة التعليمية للكتاب المدرسي في وحدات تعليمية متكاملة معرفيا ، بحيث تشكل كل وحدة موضوعا علميا يعالج مجموعة من العناصر المرتبطة منطقيا في إطار الموضوع الواحد (المرجع السابق ص217).

ه-التقويم: يجذب أن يتصف التقويم المستخدم في الكتاب بالمواصفات التالية :

*يتم التقويم بأنواعه المختلفة بدلالة الأهداف العامة للمنهاج والأهداف الخاصة بكل وحدة .

*تشتمل أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة ،والقيام بالمشروعات على مجالات التعلم الثلاث: المعرفية، الوجدانية، الأدائية .

*تصمم الأسئلة التقويمية بالاستعانة بالنصوص، وتصمم التدريبات ليقوم بها المتعلم بعد دراسته للموضوع، وتضم المشروعات ليقوم بها المتعلمون بعد تعلم الوحدة .

*تصاغ الأسئلة والتدريبات والأنشطة بشكل واضح ومحدد بحيث تبين دور المتعلم والإجراءات التي يجب أن يقوم بها.

*تنوع أسئلة التقويم لتشمل كل أنواع أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية.

(توفيق مرعي .إسحاق فرحان. مرجع سابق ص335).

و-الإخراج: يرى الكثير من الباحثين أن يتصف إخراج الكتاب بالمواصفات التالية :

*يختار للكتاب الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير إلى محتواه والمطبوع على ورق مقوى ،والمثبت بالكتاب بطريقة تمنع تفككه .

*يختار للكتاب على ورق مناسب من حيث الوزن واللون ومساحة الصفحات.

*ان تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه وأسماء المؤلفين ودار النشر ومكان وسنة النشر.

*يضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته .وتضمن كل وحدة في بدايتها قائمة بالموضوعات.

*يضع الكتاب الأشكال والرسوم والجداول في مواضعها بشكل تكون فيه واضحة ويسهل الاستفادة منها .

*يحتوي الكتاب على قائمة بالمراجع العربية والأجنبية مرتبة حسب الأحرف الهجائية.

(توفيق مرعي، إسحاق فرحان مرجع سابق .ص335)

5- طرق تأليف الكتاب المدرسي: قد اجمع التربويون على ثلاث طرق لتأليف الكتاب المدرسي كما ذكرها مرعي

والحيلة (.2008.ص326/327)

أ-طريقة التكليف: وفي هذه الطريقة تقوم الجهة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص، بتأليف كتاب معين مقابل مكافآت مادية وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج، وقد تحدد للمؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم بها التأليف.

من مميزات هذه الطريقة أنها فاعلة وسريعة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين، ولكن من عيوبها أن الاختيار قد لا يكون موفقا، حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة قد لا يكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

ب-طريقة الإعلان أو المسابقة: حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف، بالإعلان عن مسابقة لتأليف الكتاب نظير أجر معين، ويوضح في الإعلان، المواد الدراسية التي ستؤلف والصفوف والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات.

تتميز هذه الطريقة بأنها أكثر موضوعية، ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب بطريقة فنية وبصورة سرية، لكن فائدة هذه الطريقة تتوقف على مصداقية عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل.

ج-طريقة اللجان: لقد نص مرسوم إنشاء المعهد الوطني للبحث في التربية الصادر سنة 1976؛ على إنشاء لجنة وطنية للاعتماد و المصادقة على السندات التعليمية، حيث تشكل هذه اللجنة من جامعيين و مفتشي التربية، وهي تعمل بصورة مستقلة في سيرتها و في اتخاذ القرارات. (حسن الأغا، 2005، ص:55)

6- عرض عام لكتاب الرياضيات للسنة خامسة من التعليم الابتدائي:

الكفاءات المستهدفة من خلال الكتاب المدرسي: (دليل المعلم التطبيقي 2011، ص: 05)

الميدان	الكفاءات المطلوب تطويرها
الأعداد	- قراءة وكتابة الأعداد إلى (منزلة الملايين). - تحديد قيمة كل رقم حسب موقعه في كتابة عدد. - تفكيك عدد طبيعي. - مقارنة وترتيب أعداد طبيعية باستعمال الرمز < أو > - حصر كسر بين عددين طبيعيين متتابعين - قراءة وكتابة الأعداد العشرية (مقارنتها، ترتيبها، و استعمال العلاقات بينها
العمليات والحساب	- حل مشكلات متعلقة بالعمليات. - ممارسة الحساب بكل أنواعه (متمعن فيه ذهني إلى أداتي).
التناسبية	- التعرف على وضعيات تناسبية وتمييزها. - حل مشكلات متعلقة بالتناسبية. - حل مشكلات متعلقة بالنسبة المئوية .
تنظيم المعلومات	- تنظيم معطيات عددية على شكل قوائم أو جداول - استعمال معطيات عددية موجودة في جدول في بيان لحل مشكل.
الفضاء والهندسة	- التعرف على بعض الخواص والعلاقات الهندسية (الاستقامة، التعامد، التناظر). - التعرف على مجسمات ووصفها وتسميتها. - تكبير وتصغير أشكال.
القياس	- مقارنة زوايا ونقل زاوية. - معرفة وحدات قياس النظام المتري واستعمالها - معرفة وحدات قياس المدد و استعمالها. - استعمال الوحدات اللازمة لمقارنة مقادير وسعات. - تصنيف سطوح وترتيبها حسب مساحتها. - قياس مساحة بسعة واحدة.

جدول رقم (02) يوضح الكفاءات المستهدفة

6-1) حل المشكلات:

أ-مشكلات للبحث: يقع حل المشكلات في مركز النشاط الرياضي، إذ يسمح ببناء المعارف و استيعابها وإعطاء معنى لها، في هذا المستوى نجد عدة أنواع من المشكلات منها:

*مشكلات لإدخال مفهوم جديد.

*مشكلات للتطبيق و الاستثمار و هي المشكلات التي تسمح بإستعمال المعارف المدروسة.

*مشكلات مركبة(للإدماج): تسمح بتجديد عدة معارف رياضية في وضعيات قريبة من واقع التلميذ.

*مشكلات للبحث: الهدف من هذه المشكلات هو تطوير سلوك البحث أو بناء معرفة جديدة وهي وضعيات لا يملك التلميذ لحلها استراتيجيات مدروسة من قبل، ولم تتوفر الطرق الخبيرة عنده بعد، فيلجأ إلى إجراءات شخصية.

و عند حل مثل هذه المشكلات يحل التلميذ محل الباحث الذي يواجه مشكلا جديدا يتطلب منه وضع إستراتيجية للحل و صياغة فرضيات و التحقق من وجاهتها و فاعليتها و تكييفها للوضعية و الوصول الى الحل وتبليغه و شرحه و مصادقته ،

ج-بناء نص مشكل: يتطلب حل أي مشكل فهمه؛ و لتطوير هذه الكفاءة تنظم في الكتاب عدة أنشطة مثل: *اقتراح عبارة عددية أو حساب و يطلب من التلميذ كتابة نص مشكل يكون حله هذه العبارة أو هذا الحساب.

* اقتراح عدة مشكلات من جهة و حلولها من جهة أخرى و يطلب من التلميذ ربط كل مشكل بحله.

د- التبرير في التعليم الابتدائي: التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم 7 أو 8 سنوات قادرون على تقديم تصريحات بشكل سليم، ففي هذه السن تكون القواعد الأساسية للمنطق متحكما فيها طبيعيا، و نعني بهذه القواعد :

* مبدأ عدم التناقض: لا يمكن أن يكون التصريح و نفيه صحيحين في آن واحد.

*مبدأ الثالث المرفوع : يكون التصريح إما صحيحا و إما خاطئا .

6-2) الحساب: يشير البرنامج إلى ثلاثة أنواع من الحساب هي :

***الحساب المتمعن فيه:** و يغطي كل الأنشطة التي يقوم بها التلميذ ذهنيا أو كتابيا والتي لا يتوفر فيها على نتائج محفوظة أو تقنيات آلية مباشرة، فيلجأ إلى اعتماد إجراءات وبناء استراتيجيات، ضمن عدد معين من الخطوات، تجعل الحساب أبسطا × معتمدا في ذلك على معارف متحكم فيها.

مثال 1: لحساب الجداء $8,4 \times 9$ يمكن استعمال عدة إجراءات منها: ضرب $8,4$ في 10 هو متحكم فيه ثم طرح $8,4$ من الناتج أي $43.2 = 48 - 4.8$.

مثال 2: القسمة 82 على 5 يمكن استعمال عدة إجراءات، منها ضرب العدد 82 في 2 وهو مكتسب (ضعف 82 أي 164) ، ثم قسمة الناتج على 10 (وهو مكتسب كذلك) أي 16.4 .

في الحساب المتمعن فيه تعطى الأهمية للطريقة (اختيار الإستراتيجية وتنفيذها) عوض الاهتمام بسرعة الانجاز، وبالتالي لا يكون الحساب المتمعن فيه مرادفا للحساب السريع المتداول في البرامج القديمة.

(الوثيقة المرافقة للمنهاج، 2011، ص:78)

***الحساب الذهني:** نقصد به تلك الأنشطة التي ينجزها التلميذ ذهنيا ويقدم النتيجة فقط، ثم يشرح كيفية الوصول إليها عندما يطلب منه ذلك، وهذا لا يعني أن الحساب الذهني يتم كليا دون أي كتابة.

مثال: لحساب 0.2×30 ذهنيا: نستعمل التفكيك ($30 = 10 \times 3$)، نحسب (0.2×10) ثم (2×3)؛ و هذا دائما ذهنيا وهو متحكم فيه، و بالتالي هو اقل كلفة من إجراء الآلية النموذجية.

ترتكز الآليات النموذجية للحساب على الحساب الذهني، ويؤدي غياب التحكم فيه إلى هشاشة تعلم آليات الحساب. لهذا فمن الضروري التكفل بالتعلّمات الخاصة به ابتداء من السنة الأولى بتنظيم أنشطة خاصة في بداية كل حصّة ، من 5 إلى 10 دقائق، كما يدمج في مختلف الأنشطة.

للحساب الذهني وظيفتان : *وظيفة اجتماعية تتمثل في استعماله في الحياة اليومية للحساب عند غياب الأداة وللتحقق من نتائج الحساب الآدائي.

*وظيفة بيداغوجية/ تعليمية: تتمثل في ربط و تدعيم التعلّمات الخاصة بالحساب العددي وخواص العمليات.

*الحساب الآداتي: توصي البرامج الجديدة بادراج الحاسبة واستعمالها ابتداء من السنة الأولى، و ذلك للأسباب التالية:

-الحاسبة وسيلة للحساب .

-الحاسبة أداة تثير الرغبة في فهم تشغيلها وتوظيفها.

3-6)التناسبية: جاء في برنامجي السنتين الرابعة و الخامسة ابتدائي "تحل المشكلات المتعلقة بالتناسبية اعتمادا على استدلالات شخصية تركز على خواص خطية تناسبية".

إن التعلم البسيط و الآلي للقاعدة الثلاثية و كل القواعد المنجزة عنها غير كافي لإعطاء معرفة حقيقية حول التناسبية، أي إعطاء تصور جيد للمفهوم الضمني و لجميع المشكلات وطرق الحل والخواص الرياضية المكونة لهذه الاداة التطبيقية الخاصة المسماة بالتناسبية.

إنّ التدرج ، في الوضعيات المقترحة ، مراقب أساسا بثلاث متغيرات تعليمية و هي :

* طبيعة الاعداد(طبيعية ، عشرية ،...)

* وظيفة النسب (داخلية،خارجية)

* طبيعة المعارف المستعملة (ضمنية ،واضحة ..) (المرجع السابق، ص:80)

4-6)الأعداد العشرية و الكسور: يمثل تعلم الأعداد العشرية محورا أساسيا في السنة الخامسة و يركز هذا التعلم على تنظيم أنشطة طوال السنة لفهم كتابتها (مقارنة ،حصر، ترتيب) و العلاقات بينها.

في كثير من الأحيان، يظن التلاميذ أن العدد العشري هو ثنائية عددين منفصلين و يتعامل مع كل من الجزأين (العددين) بصفة منفصلة و ينتج عن هذا عدّة أخطاء.

تخص دراسة الكسور برنامج التعليم المتوسط، و إنّ إدراجها في هذا المستوى ليس بهدف دراستها بل بهدف فهم خصوصيات الأعداد العشرية يعني:

- فهم أن $\frac{2}{1}$ يساوي 0.5
- فهم بعض الإجراءات الضرورية للأعداد العشرية و إعطاء معنى لها .

- استعمال العبارات مثل اخذ $\frac{1}{2}$ ، $\frac{4}{3}$ ، $\frac{10}{3}$ من كمية أو تعليم نقطة على مستقيم مدرج.
- قراءة الكسور والأعداد العشرية.
- ترتيب الكسور و مقارنتها.
- إجراء العمليات على الكسور.

5-6) الهندسة و القياس:

***الهندسة والقياس:** تهدف الأنشطة الهندسية في السنة الخامسة ابتدائي إلى إكساب التلاميذ معارف هندسية وظيفية، بعد ما تعود التلاميذ في السنوات السابقة على أشياء من الفضاء والمستوي ينتقلون تدريجيا من هندسة تعتمد على المحسوس غالى هندسة تتطلب أدوات ومعرفة بعض الخواص.

تتواصل هذه التعلّيمات في السنة الخامسة حيث توظف المكتسبات وتستعمل فيحل مشكلات متعلقة ب :

- وصف أشياء هندسية .
- نقل أشكال هندسية مركبة تتطلب ملاحظة أدق وتحليل أعمق.
- إنشاء أشياء هندسية حسب خواص لها أو وفق "برنامج إنشاء" .
- إبراز بعض خواص الأشكال المستوية.
- اتقان استعمال الأدوات الهندسية .
- تسمح هذه التعلّيمات بالحكم في الفضاء المألوف وبامتلاك المفاهيم الهندسية الأولية الضرورية لتحليل أشياء هندسية والعمل عليها بشكل تدريجي .

***المحيط و المساحة:** كل تعلم يخص المقادير يستوجب إتباع تدرج مثل تلك المستعملة في دراسة الأطوال:

- في البداية يتم التطرق لأنشطة خاصة بالمقارنة.

- ثم بعد ذلك يتم الانتقال إلى القياس بإستعمال وحدات غير اصطلاحية.

-و في الأخير يتم التعود على إستعمال وحدات متفق عليها. (المرجع السابق، ص:94)

ملخص الفصل:

نظرا لكون الكتاب التعليمي يمثل دورا أساسيا في تربية النشء، فإنه يصبح قيمة تربوية ينبغي أن يصمم بعناية من حيث اختيار مكوناته و تنظيم خبراته التعليمية و إنتاجه شكلا و مضمونا؛ بما يتلائم مع الأسس المعرفية و النفسية والتربوية، ليكون أداة تعليمية فاعلة تيسر على المتعلمين عملية التعلم، و تساهم في تحقيق الأهداف التربوية الموجهة لبناء الإنسان المتكيف مع المستجدات،

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس :

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد: إنّ أي بحث من البحوث يتطلب من الباحث الإطلاع على الأدبيات المتعلقة بالموضوع حتى تكون نقطة تنظير لبحثه، و هذا ما تجلّى في الجانب النظري لدراستنا، لكن لا يمكن للباحث أن يتوقف عند الخلفية النظرية لبحثه؛ بل يتوجب عليه أن يتعداها الى الدراسة الميدانية إنطلاقاً من أهداف و فرضيات بحثه و منهج و أدوات دراسته ليصل الى نتائج دراسته؛ ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الداسات السابقة.

إنّ فصل الإجراءات المنهجية يعني بتحديد منهجية البحث و مجتمع الدراسة و عينة البحث، و كذا كلا من أدوات الدراسة و خطواتها و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1) التذكير بالفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

- نتوقع أن تكون اتجاهات المعلمين و المفتشين ايجابية نحو صياغة الوضعية المشكّلة في كتاب الرياضيات المدرسي للسنة خامسة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

1- نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المعلمين.

2- نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المفتشين.

3- نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المعلمين.

4- نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المفتشين.

5- نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المعلمين.

6- نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المفتشين.

7- نتوقع ألا تختلف آراء المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعلّمية و بين كونها وضعية إدماجية.

8- نتوقع ألا تختلف آراء المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعلّمية و بين كونها وضعية إدماجية.

2) منهج الدراسة: إنّ اختيار منهج الدراسة يعتبر الحجر الأساس في مصداقية النتائج التي يتوصل إليها الباحث؛ فمنهج الدراسة هو طريقة البحث العلمية التي ينتهجها الباحث لتحقيق أهداف بحثه؛ المنهج هو عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الطالب بغية تحقيق أهداف بحثه، انطلاقاً من طبيعة المشكلة المبحوثة و اعتماداً على صياغة الباحث التساؤلات و فرضيات بحثه و كذا تحديده لمجتمع و عينة البحث و في إطار ما يمكنه من وسائل لجمع المعلومات.

ويعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداماً وخاصة في مجال العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية ، لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة للظاهرة المدروسة ووصف الوضع الراهن.

و اعتماداً على هذا الأساس ارتأت الباحثة اعتماد منهج المسح بالعينة لدراسة بحثها حيث أنها بصدد التعرف على اتجاهات عينة من المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي

3) الحدود الزمانية و المكانية للبحث:

-الحدود الزمنية: خلال شهر أفريل وحتى الخامس من شهر ماي لسنة 2013.

-الحدود المكانية: أجريت عينة الدراسة على مستوى مقاطعات التربية العشر لولاية الجلفة.

- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قدرت ب 123 معلم، وعلى 06 مفتشين .

4) عينة الدراسة: إنّّه و نظراً لصعوبة حصر الكثير من الباحثين لجميع مفردات مجتمع بحثه و ضامنة لخصائصه في إجراءات دراسته، اختارت الباحثة عينة من معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لبلدية الجلفة و كذا مفتشي التعليم الابتدائي لولاية الجلفة بطريقة عرضية.

يعرف الكثير من الباحثين العينة العرضية أنها العينة التي في متناول اليد؛ و تعتمد على اختيار الباحث للعينة التي يسهل الحصول عليها.

لقد توجهت الباحثة بعد تصميم وتحكيم الإستبيان إلى الميدان لتطبيق أدوات الاختبار حيث وزعت استبانة المفتشين على مفتشي المقاطعات العشر ببلديات الجلفة ، فاسترجعت منها سبعة استمارات ولم تستوف إجابات إحدى الإستمارات كل البنود، فلم تأخذها الباحثة بعين الاعتبار ليستقر العدد عندئذ عند ستة أفراد من عينة المفتشين

في حين قامت الباحثة بتوزيع استبيانات على كل معلمي السنة الخامسة في كل ابتدائيان مقاطعات التربية العشر، والذين يفترض أن يبلغ عددهم 169 معلم ، وبعد استرجاع الاستمارات واستبعاد تلك غير الكاملة استقر عدد أفراد عينة المعلمين على 123 معلم

وقد تكونت عينة البحث مما يلي:

عينة المعلمين:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	56	%45.52
اناث	67	%54.47
المجموع	123	%100

جدول رقم (03) يمثل توزيع عينة المعلمين حسب الجنس

عينة المفتشين:

المقاطعة التربوية	عدد الافراد	الجنس	سنوات الخبرة
الجلفة 01	01	ذكر	08سنوات
الجلفة 03	01	ذكر	06سنوات
الجلفة 04	01	أنثى	07سنوات
الجلفة 06	01	ذكر	09سنوات
الجلفة 10	01	ذكر	07سنوات
الإدرسية	01	ذكر	10سنوات
المجموع	06	/	/

جدول رقم (04) يمثل توزيع اعينة المفتشين حسب الجنس و سنوات الخبرة

5) أدوات الدراسة: إتمدنا في دراستنا على الإستبانة كأداة لجمع المعلومات لكونها الأنسب فيما يخص منهج المسح بالعينة.

الاستبيان: هو أداة من أدوات البحث لجمع البيانات بهدف الحصول على إجابات عن مجموعة من الأسئلة أو الاستفسارات المكتوبة في نموذج أعد لهذا الغرض، ويقوم المبحوث بتسجيل الاستجابة بنفسه.

* **بناء الاستبيان:** ولقد اعتمدت الباحثة على إستبانتين في جمع المعلومات الأولى موجهة للمعلمين و الثانية موجهة للمفتشين؛ لسببين اثنين: الأول هو اختلاف المهام التي يضطلع بها كل من المعلم و المفتش؛ حيث يعتبر هذا الأخير وسيط بين مسطري البرامج و مطبقها، في حين تحوّل مهمة تطبيق البرامج إلى المعلم.

من جهة ثانية: اختلاف وجهات النظر بين المعلم الذي نتعقد أن تكون آراؤه تميل إلى العملية نظرا لتجربته المباشرة في تطبيق البرامج مع التلاميذ؛ وبين المفتش الذي قد تميل آراؤه إلى النظرية نظرا لاطلاعه بسياسات الدولة التربوية وكذا خياراتها.

* **مصادر تصميم الاستبيان:** تم إعداد الاستبيان بالاعتماد على الآتي:

أ - الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بمقاربة التعليم بالكفاءات و كذا التدريس باعتماد الوضعيات المشكلات منها: الوضعية المشكلة -من الانطلاق إلى التقويم-، حسن اللحية(2010)، الوضعية المشكلة التعليمية، محمد الطاهر وعلي(2010)، بيداغوجيا الإدماج -المفاهيم و المقاربات الديدكتيكية- عبد الكريم غريب (2010)، بيداغوجيا الإدماج- نماذج و أساليب التطبيق و التقييم- عبد الكريم غريب (2010)، بيداغوجيا الإدماج- الأسس و الرهانات- حسن اللحية (2010)، بيداغوجية الكفاءات محمد الطاهر وعلي (2006)، بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، مصطفى لخصاصي (2009)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد و المتطلبات- حاجي فريد (2009)، مقارنة الدرس بالكفايات خير الدين هني (2005)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي محمد صالح الحثروبي (2012)،

ب -مراجعة محتوى مناهج مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

* **وصف الاستبيان:** تكوّن الاستبيان الموجه إلى المعلمين من 46 فقرة موزعة حسب فرضيات الدراسة إلى أربعة فروع:

* **الفرع الأول:** يتعلق بمدى استشارة المشكلات الكتاب لدافعية التلاميذ؛ و يتكون من 14 فقرة الأولى.

*الفرع الثاني: يتناول مدى تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها، وقد ارتأت الباحثة تقسيم هذا الفرع إلى فرعين: الأول يخص الوضعيات التعليمية و الثاني يخص الوضعيات الإدماجية، هذا راجع إلى كون الكفاءات التي تستهدف تعلمها لدى التلميذ نوعان: كفاءات تعليمية (أي كيف نعلم التلميذ؛ كيف يتعلم) وقد تمثلت في 12 فقرة من بنود هذا الاستبيان، و كذا كفاءات إدماجية (أي كيف نعلم التلميذ توظيف واستثمار مكتسباته) وقد تمثلت في 10 بنود من الاستبيان.

الرقم	الأبعاد	رقم العبارات
01	صياغة الوضعيات استشارة دافعية التلاميذ للتعلم	01-02-03-04-05-06-07 08-09-10-11-12-13-14
02	تناسب الوضعيات مع الكفاءات المستهدفة منها	15-16-17-18-19-20-21 22-23-24-25-26 27-28-29-30-31-32-33 34-35-36
03	تناسب سياقة الوضعيات مع الكفاءات المستهدفة منها	37-38-39-40-41-42-43 44-45-46

جدول (05) يبين توزيع عبارات الاستبيان الموجه للمعلمين حسب أبعادها.

الاستبيان المخصص للمفتشين يتكون من 39 فقرة موزعة الى فروع حسب فرضيات الدراسة المتعلقة باتجاهات المفتشين كالاتي:

*الفرع الأول: يتعلق بمدى استشارة وضعيات الكتاب لدافعية التلاميذ و تتكون من 10 فقرة.

*الفرع الثاني : يتعلق بمدى تناسب وضعيات الكتاب للكفاءات المستهدفة منها التعليمية منها 11 فقرة و كذا الإدماجية 09 فقرات.

*الفرع الثالث: تتعلق بمدى تناسب سياقات الوضعيات المشكلات بالكفاءات المستهدفة، و يتكون من 09 فقرات.

الرقم	الأبعاد	رقم العبارات
01	صياغة الوضعيات استشارة دافعية التلاميذ للتعلم	01-02-03-04-05-06-07-08- 10-09
02	تناسب الوضعيات مع الكفاءات المستهدفة منها	11-12-13-14-15-16-17-18- 19-20-21-22
	إدماجية	23-24-25-26-27-28-29-30
03	تناسب سياقة الوضعيات مع الكفاءات المستهدفة منها	31-32-33-34-35-36-37-38- 39

جدول (06) يبين توزيع عبارات الاستبيان الموجه للمفتشين حسب أبعادها.

كما توزعت درجات سلم الاستجابة من درجة (01) الى (05) درجات وفق تدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي: جدول رقم (07) يوضح درجات الإستجابة على العبارات الموجبة والعبارات السالبة

الدرجة	العبارات الموجبة	الدرجة	العبارات السالبة
05	للإجابة على موافق بشدة	01	للإجابة على موافق بشدة
04	للإجابة على موافق	02	للإجابة على موافق
03	للإجابة على محايد	03	للإجابة على محايد
02	للإجابة على معارض	04	للإجابة على معارض
01	للإجابة على معارض بشدة	05	للإجابة على معارض بشدة

وعلى هذا النحو فإن درجات استجابات المعلمين تتراوح ما بين 230 كأعلى درجة و 46 كأدنى درجة، أما درجات الإستجابات للمفتشين فستتراوح بين 39 كادنى درجة و 195 كاعلى درجة.

وبهدف الحكم على قيمة المتوسط الحسابي ضمن فئات خمس تمت قسمة المدى بين أعلى درجة وأقل درجة للاستبيان على عدد فئات توزيع المتوسط الحسابي الخمسة ($0.8=5/4=5/1-5$)

وبهذا يكون توزيع فئات المتوسط الحسابي على النحو التالي :

1.80-1.00	درجة اتجاه سلبية ضعيفة
2.61-1.81	درجة اتجاه سلبية (منخفضة)
3.42-2.62	درجة اتجاه محايدة (متوسطة)
4.23-3.43	درجة اتجاه ايجابية (مرتفعة)
5.00-4.24	درجة اتجاه ايجابية (مرتفعة جدا)

7) الخصائص السيكومترية للأداتين:

*الصدق:

أ-الصدق الظاهري ويسمى كذلك صدق المحتوى، أو صدق المحكمين؛ ويتم بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أساتذة تعليم عالي، وأساتذة محاضرين بلغ عددهم 05 محكمين، وطلب من المحكمين و إبداء آرائهم حول ما تضمنه الاستبيانين من حيث: درجة مناسبة الفقرات للموضوع التي تقيسها، وكذا من حيث انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج ضمنه، و مدى وضوح عبارات الاستبيانين،

بعد اطلاع السادة المحكمين على الاستبيانين أشار لنا البعض: بتغيير صياغة بعض العبارات التي اعتقدوا عدم وضوحها وحذف عبارات أخرى نظرا لعدم ملائمتها، فاستقر عدد بنود الاستبيان الموجه للمعلمين عند 46 عبارة بعدما كان يحوي 50 عبارة، أما بالنسبة لاستبانة المفتشين فحذفنا عبارتين ليستقر العدد عند 39 عبارة بعدما كان يحوي 41 عبارة .

كما أشار لنا ثلاثة من المحكمين بإعتماد خمسة بدائل (موافق بشدة- موافق- محايد- معارض- معارض بشدة) لكل من الاستبيانين بدل الأربع بدائل (دائما - أحيانا -نادرا- أبدا) لاستبانة المعلمين والبديلين (نعم - لا) لاستبانة المفتشين التي كانت قد اعتمدتهما الباحثة لأن الأمر يتعلق هنا باتجاهات كل من المعلمين و المفتشين (انظر الملحق).

ب-صدق الاتساق الداخلي: و ذلك من خلال التأكد من مدى إرتباط بين درجة كل بعد و بين درجة الإختبار الكلية.

و قد تمثلت نتائج صدق استبيان المعلمين في التالي:

مستوى الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط مع المقياس ككل	
0.05	0.81	البعد الأول
0.05	0.88	البعد الثاني
0.05	0.78	البعد الثالث
0.5	0.88	البعد الرابع

جدول رقم (08) مثل معامل الإتساق الداخلي ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمعلمين

أما نتائج صدق استبيان المفتشين فهي كالآتي:

مستوى الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط مع المقياس ككل	
0.05	0.81	البعد الأول
0.05	0.88	البعد الثاني
0.05	0.78	البعد الثالث
0.05	0.88	البعد الرابع

جدول رقم (09) يمثل معامل الإتساق الداخلي ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمفتشين

*الثبات: يشير الثبات إلى إمكانية الاعتماد على أداة القياس، أي أنّ الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

الثبات: يعد تطبيق الإستبانتين على عينة المفتشين وعلى 30 فرد من عينة المعلمين حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ كانت النتائج حسب ما ورد في الجدولين الآتيين:

المحور	معامل الثبات	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول	0.70	0.05
المحور الثاني	0.67	0.05
المحور الثالث	0.64	0.05
المحور الرابع	0.76	0.05
الاختبار ككل	0.82	0.05

جدول رقم (10) يمثل معامل ثبات ألفا كرونباخ ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمعلمين

و قد تمثلت معاملات الثبات ألفا كرونباخ لعينة المفتشين في الآتي:

المحور	معامل الثبات	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول	0.93	0.05
المحور الثاني	0.84	0.05
المحور الثالث	0.75	0.05
المحور الرابع	0.92	0.05
الاختبار ككل	0.96	0.05

جدول رقم (11) يمثل معامل ثبات ألفا كرونباخ ومستوى الدلالة الإحصائية للاستبيان الموجه للمفتشين

8) الأدوات الإحصائية: إنّ المعالجة الإحصائية في البحث العلمي عبارة عن استخدام الوسائل الحسابية في جمع

البيانات، ومن ثم تبويب البيانات وتنظيم تلك البيانات عن طريق الأرقام والحسابات والعمليات المرتبطة.

* التكرارات.

* النسب المئوية.

* المتوسط الحسابي.

* الانحراف المعياري.

* اختبارات التابع.

* ألفا كرونباخ.

ملخص الفصل:

لقد ضم هذا الفصل إجراءات البحث الميدانية و كل ما يتعلق بمنهج البحث و افراد العينة، و وصف أدوات جمع البيانات و الخصائص السيكمترية لها، و إجراءات تطبيقها، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض البيانات.

الفصل السادس:

عرض و تحليل النتائج

* عرض نتائج الأسئلة المغلقة:

01- عرض نتائج الفرضية العامة:

الاتجاه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البعد	
محايد	6.83	43.48	المعلمين	البعد الاول
	7.03	36.83	المفتشين	
ايجابي	5.41	38.96	المعلمين	البعد الثاني
	6.47	38.16	المفتشين	
ايجابي	4.79	35.31	المعلمين	البعد الثالث
	2.90	34.33	المفتشين	
ايجابي	5.25	34.02	المعلمين	البعد الرابع
	6.45	34.5	المفتشين	
ايجابي	18.12	157.92	المعلمين	المجموع
	8.28	135.8	المفتشين	

جدول رقم(12) يمثل المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للدرجات الكلية لأفراد العينة

يشير الجدول رقم (12) الى درجة الاتجاهات الكلية لمعلمي السنة الخامسة من التعليم و مفتشي التعليم الابتدائي قد أتت بمتوسط حسابي قدره (157.92) وانحراف معياري قدره (18.12) لاتجاهات المعلمين ، و متوسط حسابي (135.8) وانحراف معياري قدره (8.28) لاتجاهات المفتشين، وهذا يمثل درجة اتجاهات - ايجابية - نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي .

في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث حسب الأبعاد كآتي:

*البعد المتعلق باستشارة صياغة الوضعيات المشكلة لدافعية التلاميذ للتعلم: بلغ المتوسط الحسابي(43.48) والانحراف معياري (6.83) لعينة المعلمين، و (36.83) كمتوسط حسابي (7.03) كانحراف معياري لعينة المفتشين

*البعد المتعلق بمناسبة صياغة الوضعيات للكفاءات التعليمية المستهدفة منها: بلغ المتوسط الحسابي(38.69) والانحراف معياري (5.41) لعينة المعلمين، و (38.16) كمتوسط حسابي (6.47) كانحراف معياري لعينة المفتشين .

* البعد المتعلق بمناسبة صياغة الوضعيات للكفاءات الادماجية المستهدفة منها: بلغ المتوسط الحسابي (35.41) والانحراف المعياري (4.79) لعينة المعلمين، و (34.33) كمتوسط حسابي (2.90) كانحراف معياري لعينة المفتشين .

* البعد المتعلق بمناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات للكفاءات المستهدفة منها: بلغ المتوسط الحسابي (34.02) والانحراف المعياري (5.25) لعينة المعلمين، و (34.5) كمتوسط حسابي (6.45) كانحراف معياري لعينة المفتشين .

2- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نص الفرضية: نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المعلمين. وللتتحقق من هذه الفرضية تم إيجاد التكرارات و النسب المئوية وكذا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين. جدول رقم (13) يمثل استجابات المعلمين على البعد الأول

		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة 01	التكرار	05	81	08	24	05	3.47	0.97	ايجابي
	النسبة	%4.06	%65.85	%6.5	%19.5	%4.06			
العبارة 02	التكرار	05	38	23	50	06	2.91	1.03	سلي
	النسبة	%4.1	%31.1	%18.9	%41	%4.9			
العبارة 03	التكرار	08	75	16	20	03	3.53	0.92	ايجابي
	النسبة	%6.6	%61.5	%13.1	%16.4	%2.5			
العبارة 04	التكرار	02	67	21	29	03	3.29	0.93	محايد
	النسبة	%1.62	%54.9	%17.2	%23.8	%2.43			
العبارة 05	التكرار	07	69	13	30	05	3.52	0.96	ايجابي
	النسبة	%5.69	%56.09	%10.56	%24.39	%3.25			
العبارة 06	التكرار	11	76	12	17	07	3.59	1.01	ايجابي
	النسبة	%8.94	%61.78	%9.75	%13.82	%5.69			
العبارة 07	التكرار	07	54	12	17	07	3.40	0.95	ايجابي
	النسبة	%5.69	%43.90	%9.75	%13.82	%5.69			
العبارة 08	التكرار	09	51	17	44	02	3.27	1.04	محايد
	النسبة	%7.31	%41.46	%13.82	%35.77	%1.62			
العبارة 09	التكرار	00	18	12	74	30	3.82	0.93	ايجابي
	النسبة	%00	%14.63	%9.75	%60.16	%24.39			
العبارة 10	التكرار	05	56	13	40	8	3.02	1.10	محايد
	النسبة	%4.1	%45.4	%32.88	%10.7	%6.6			

العبارة 11	التكرار	02	05	12	75	28	3.98	0.94	إيجابي
	النسبة	٪1.62	٪4.06	٪9.75	٪61.5	٪23			
العبارة 12	التكرار	11	64	22	25	01	3.47	0.97	إيجابي
	النسبة	٪8.24	٪52.03	٪17.88	٪20.32	٪0.81			
العبارة 13	التكرار	05	40	10	47	21	2.68	1.2	سلبي
	النسبة	٪4.06	٪32.52	٪8.13	٪38.21	٪17.07			
العبارة 14	التكرار	03	33	16	56	15	3.4	1.14	إيجابي
	النسبة	٪2.43	٪26.82	٪13	45.52	٪12.19			
مجموع		/	/	/	/	/	3.06	1.00	محايد

بالرجوع إلى الجدول رقم (13) يظهر أن استجابات المعلمين نحو عبارات البعد ككل كانت محايدة بمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري بلغ (1.00) ، و أنّ استجاباتهم تراوحت بين السلبية والايجابية فيما يخص كل بعد حيث بلغ اكبر متوسط حسابي (3.98) بانحراف معياري قدر ب (0.94) بالنسبة للعبارة رقم (11) يليه مباشرة العبارة رقم (09) بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.96) ثم العبارة رقم (06) بمتوسط (3.54) وانحراف معياري (1.01) ثم يأتي كل من البنود التالية (12) (03) (01) (14) (05) بمتوسطات حسابية ساوت (3.47) (3.46) (3.46) (3.38) (3.36) على التوالي وانحرافات معيارية تمثلت في (0.93) (0.95) (0.97) (1.07) (1.00) بنفس الترتيب .

وقد بلغ المتوسط الحسابي لكل من البنود التالية (07) (08) (04) على التوالي (3.23) (3.17) (3.02) وبانحراف معياري بلغ (1.03) (104) (0.96) .

وقد تمثلت استجابات المعلمين السلبية في البنود التالية (10) (02) (13) بمتوسطات حسابية بلغت (2.92) (2.89) (2.68) وانحرافات معيارية (1.10) (1.03) (1.20) على التوالي .

03-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: نتوقع أن تستثير المشكلات المصاغة في الكتاب دافعية التلاميذ للتعلم حسب وجهات نظر المفتشين.

الانجاز	انحراف معياري	متوسط الحسابي	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	رقم البعد
محايد	1.21	3.16	01	01	00	04	00	تكرار
			%16.66	%16.66	%00	%66.66	%00	نسبة
ايجابي	1.37	3.66	01	01	00	03	01	تكرار
			%16.66	%16.66	%00	50%	%16.66	نسبة
ايجابي	1.45	3.83	00	01	00	04	01	تكرار
			00	%16.66	00%	%66.66	%16.66	نسبة
ايجابي	0.89	3.83	00	01	00	04	01	تكرار
			%00	%16.66	%00	%66.66	%16.66	نسبة
ايجابي	0.88	3.5	00	02	00	03	01	تكرار
			%00	%33.33	%00	%50	%16.66	نسبة
ايجابي	0.89	3.83	00	01	00	04	01	تكرار
			%00	%16.66	%00	%66.66	%16.66	نسبة
ايجابي	0.54	4.16	00	00	01	03	02	تكرار
			%00	%00	%16.66	%50	%33.33	نسبة
ايجابي	1.06	3.83	00	01	01	02	02	تكرار
			%00	%16.66	%16.66	%33.33	%33.33	نسبة
ايجابي	0.92	3.33	00	02	00	04	00	تكرار
			%00	%33.33	%00	%66.66	%00	نسبة
محايد	1.21	3.16	00	03	00	02	01	تكرار
			%00	50%	00%	%33.33	%16.66	نسبة
ايجابي	1.04	3.59	/	/	/	/	/	مجموع

جدول رقم (14) يمثل استجابات المفتشين على البعد الأول

من خلال الجدول رقم (14) الذي يوضح اتجاهات المفتشين نحو استشارة صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب لدافعية التلاميذ للتعلم نلاحظ أنَّ المتوسط الإجمالي للاستجابات المعلمين قد بلغ (3.59) وبانحراف معياري يساوي (1.04).

وقد تراوحت استجاباتهم بين المرتفعة في البنود التالية البعد رقم (07) متوسط حسابي 4.16 كأعلى متوسط حسابي وكذا البعد رقم (04) (03) (06) (08) (05) بمتوسطات حسابية بلغت (3.83) للأربعة الأولى (3.50) للآخر.

ثم يليه كل من البندين (02) (09) بمتوسط حسابي يساوي (3.33) لكل منهما وبانحراف معياري يساوي (1.37) البند (02) و 0.92 للبند (9)

وقد جاء في المرتبة الأخيرة كل من البندين (01) (10) بمتوسط حسابي يمثل (3.16) وانحراف معياري يقدر ب (1.21) لكلا البندين .

وكل هذه المتوسطات تقع فوق المتوسط الذي يمثل (3.00)، و هذا يعني اتجاهات ايجابية نحو بنود البعد الأول.

4- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المعلمين

النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة		
العبارة 15	ايجابي	0.96	3.46	03	34	02	78	06	التكرار
				%2.4	%27.6	%1.6	%63.4	%4.2	النسبة
العبارة 16	ايجابي	0.87	3.47	00	25	20	73	05	التكرار
				%00	%29.3	%16.4	%50.4	%4.1	النسبة
العبارة 17	ايجابي	0.82	3.4	00	31	20	69	04	التكرار
				%00	%33.3	%15.4	%47.96	%3.3	النسبة
العبارة 18	ايجابي	0.83	3.54	00	30	11	75	07	التكرار
				%00	%24.4	%8.9	%61	%5.7	النسبة
العبارة 19	ايجابي	0.96	3.63	00	33	08	73	09	التكرار
				%00	%26.8	%6.5	%59.3	%7.3	النسبة
العبارة 20	ايجابي	0.89	3.40	01	30	14	75	03	التكرار
				%4.9	%29.3	%11.4	%52.8	%1.6	النسبة
العبارة 21	ايجابي	0.88	3.42	03	24	18	74	04	التكرار
				%3.3	%26	%13.8	%53.7	%3.3	النسبة
العبارة 22	ايجابي	0.95	3.47	03	22	13	83	02	التكرار
				%2.4	%24.4	%12.2	%59.3	%1.6	النسبة
العبارة 23	ايجابي	0.94	3.43	01	38	18	58	08	التكرار
				%0.8	%39	%14.6	%39	%6.5	النسبة
العبارة 24	ايجابي	0.70	3.54	02	29	11	70	11	التكرار
				%1.6	%23.6	%8.9	%56.9	%8.9	النسبة
العبارة 25	سلبي	1.13	1.78	00	05	03	76	39	التكرار
				%00	%4.1	%2.4	%61.8	%31.7	النسبة
العبارة 26	سلبي	0.74	2.43	02	27	13	54	24	التكرار
				%1.6	%21.95	%10.6	%43.9	%19.5	النسبة
العبارة 27	ايجابي	1.13	3.63	00	24	09	87	03	التكرار
				%00	%19.5	%7.3	%70.7	%2.4	النسبة
العبارة 28	سلبي	0.85	2.43	00	34	12	73	04	التكرار
				%00	%27.6	%9.8	%59.3	%3.3	النسبة
العبارة 29	ايجابي	0.94	3.4	00	42	08	68	05	التكرار
				%00	%34.1	%6.5	%55.3	%4.1	النسبة
العبارة 30	ايجابي	0.86	3.41	00	33	12	72	06	التكرار
				%00	%29.3	%9.8	%56.1	%4.9	النسبة
العبارة 31	ايجابي	0.93	3.40	02	31	12	72	06	التكرار
				%3.3	%31.7	%9.8	%51.2	%4.1	النسبة
العبارة 32	ايجابي	0.83	3.41	6	69	22	22	04	التكرار
				%4.87	%56.09	%17.88	%17.88	%3.25	النسبة
العبارة 33	ايجابي	0.85	3.40	4	64	33	19	2	التكرار
				%3.25	%52.03	%26.82	%15.44	%1.62	النسبة

العبارة 34	التكرار	14	87	03	17	02	3.76	0.81	ايجابي
	النسبة	%11.4	%70.7	%2.4	%13.8	%1.6			
العبارة 35	التكرار	01	20	14	80	8	3.60	0.85	ايجابي
	النسبة	%0.81	%16.26	%11.4	%65.04	%6.5			
36	تكرار	03	74	18	27	00	3.40	0.89	ايجابي
	نسبة	%2.43	%49.59	%15.4	%30.08	%0.8			

جدول رقم (15) يمثل استجابات المعلمين على البعد الثاني

بالرجوع الى الجدول رقم (15) نلاحظ ان اتجاهات المعلمين كانت ايجابية على بنود المحورين حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلا البعدين (3.44) في حين بلغ المتوسط الحسابي للبعد الثاني (38.26) وبانحراف معياري (5.22)، و (31.47) كمتوسط حسابي للبعد الثالث (4.24) كانحراف معياري وقد تراوحت متوسطات استجابات المعلمين فيما يخص المحور الثاني 3.60 كأعلى متوسط وبين 3.40 كأدنى متوسط بالنسبة للاستجابات الايجابية وقد تمثلت الاستجابات السلبية في كل من البندين رقم (25) (26) بمتوسطين بلغا (1.87) (2.43) على التوالي.

في حين كانت اغلب استجابات المعلمين ايجابية فيما يتعلق بالمحور الثالث بمتوسطات بلغت (3.76) كأعلى متوسط للبند رقم (34) وبين (3.40) وبانحراف معياري بلغ (0.85) كأدنى متوسط للبند رقم (33)، عدا البند (28) الذي كانت استجابة المعلمين سلبية نحوه بمتوسطة حسابي (2.43) وانحراف معياري (1.13)

05-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نص الفرضية: نتوقع أن تكون المشكلات المصاغة في الكتاب تتناسب مع الكفاءات المستهدفة منها، حسب اتجاهات المفتشين.

الاتجاه	انحراف معياري	متوسط حسابي	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة	رقم البعد	
ايجابي	1.10	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	11
			%00	%16.66	%16.66	%50	%16.6	نسبة	
ايجابي	1.48	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	12
			%16.66	%16.66	%16.66	%33.33	%16.66	نسبة	
ايجابي	1.21	3.5	00	01	01	04	00	تكرار	13
			%00	%16.66	%16.66	%66.66	%00	نسبة	
ايجابي	1.10	3.5	00	01	02	02	01	تكرار	14
			%00	%16.66	%33.33	%33.33	%16.66	نسبة	
ايجابي	0.93	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	15
			%00	16.66%	%16.66	%50	%16.66	نسبة	
ايجابي	1.15	4.00	00	01	01	01	03	تكرار	16
			%00	%16.66	%16.66	%16.66	%50	نسبة	
ايجابي	0.93	3.5	00	01	01	04	00	تكرار	17
			%00	%16.66	%16.66	%66.66	%00	نسبة	
ايجابي	0.93	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	18
			%00	%16.66	%16.66	%50	%16.66	نسبة	
محايد	1.15	3.00	00	03	01	01	01	تكرار	19
			%00	%50	%16.66	%16.66	%16.66	نسبة	
ايجابي	0.93	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	20
			%00	%16.66	%16.66	%50	%16.66	نسبة	
ايجابي	1.13	4.16	00	01	00	01	04	تكرار	21
			%00	%16.66	%00	%16.66	%66.66	نسبة	
سلي	1.06	1.83	00	01	00	02	03	تكرار	22
			%00	%16.66	%00	%33.33	%50	نسبة	
سلي	0.57	2.00	00	00	01	04	01	تكرار	23
			%00	%00	%16.66	%66.66	%16.66	نسبة	
ايجابي	1.11	3.5	00	02	00	03	01	تكرار	24
			%00	%33.33	%00	%50	%16.66	نسبة	
ايجابي	0.95	3.5	00	01	01	04	00	تكرار	25
			%00	%16.66	%16.66	%66.66	%00	نسبة	
ايجابي	0.93	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	26
			%00	%16.66	%16.66	%50	%16.66	نسبة	
ايجابي	0.73	4.33	00	00	01	02	03	تكرار	27
			%00	%00	%16.66	%33.33	%50	نسبة	
ايجابي	0.46	3.66	00	00	02	04	00	تكرار	28
			%00	%00	%33.33	%66.66	%00	نسبة	
سلي	0.82	2.83	00	03	01	02	00	تكرار	29
			%00	%50	%16.66	%33.33	%00	نسبة	

ايجابي	0.57	4.00	00	00	01	04	01	تكرار	30
			%00	%00	%16.66	%66.66	%16.66	نسبة	
ايجابي	0.95	4.00	/	/	/	/	/		

جدول رقم (16) يمثل استجابات المفتشين على البعد الثاني

بالرجوع الى الجدول رقم (16) نلاحظ ان اتجاهات المفتشين كانت ايجابية على بنود المحورين حيث بلغ المتوسط الحسابي لكلا البعدين (4.00) في حين بلغ المتوسط الحسابي للبعد الثاني (38.26) وبانحراف معياري (6.47)، و (34.33) كمتوسط حسابي للبعد الثالث (2.90) كانحراف معياري وقد تراوحت متوسطات استجابات المفتشين فيما يخص المحور الثاني 4.16 كأعلى متوسط وبين 3.24 كأدنى متوسط بالنسبة للاستجابات الايجابية وقد تمثلت الاستجابات السلبية في كل من البندين رقم (25) (26) بمتوسطين بلغا (1.87) (2.43) على التوالي.

في حين كانت اغلب استجابات المفتشين ايجابية فيما يتعلق بالمحور الثالث بمتوسطات بلغت (3.80) كأعلى متوسط للبند رقم (27) وبين (3.50) وبانحراف معياري بلغ (0.93) وبين (3.26) و بانحراف معياري (0.93) كأدنى متوسط للبند رقم (25)، عدا البند (29) الذي كانت استجابة المفتشين سلبية نحوه بمتوسطة حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.82)

06-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المعلمين.

رقم العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
37	تكرار	03	50	18	45	3.26	0.96	محايد
	نسبة	2.43	40.65	14.63	36.85			
38	تكرار	05	68	18	32	3.41	0.90	ايجابي
	نسبة	%4.03	%55.28	%14.63	%26.01			
39	تكرار	05	61	19	37	2.89	1.09	سليبي
	نسبة	%4.06	%49.59	%15.44	%30.08			
40	تكرار	05	65	29	21	3.40	0.91	ايجابي
	نسبة	%4.06	%52.84	%23.57	%17.07			
41	تكرار	06	74	25	17	3.54	0.82	ايجابي
	نسبة	%4.87	%60.16	%20.32	%13.82			
42	تكرار	05	66	13	38	3.21	0.87	محايد

			0.8%	35.8%	13.8%	45.5%	4.1%	نسبة	
43	سلي	0.92	2.59	02	32	10	73	06	تكرار
				1.6%	26	8.1%	59.3%	4.9%	نسبة
44	سلي	0.74	2.07	00	14	07	81	21	تكرار
				00%	11.4	5.7%	65.9%	17.1%	نسبة
45	ايجابي	0.87	3.45	00	29	17	71	06	تكرار
				00%	23.6%	13.8%	57.7%	4.9%	نسبة
46	ايجابي	0.87	3.49	01	32	11	73	06	تكرار
				0.8%	26%	8.9%	59.3%	4.9%	نسبة
	ايجابي	0.86	3.43	/	/	/	/	/	

جدول رقم (17) الذي يوضح اتجاهات المعلمين نحو مدى مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات

المستهدفة منها

بالرجوع الى الجدول رقم (17) الذي يمثل استجابات المعلمين على البعد الرابع يظهر أن استجاباتهم على عبارات البعد ككل قد (3.43) وبانحراف معياري يساوي (0.86) وهي قيمة ايجابية منخفضة .

وقد تمثلت أعلى قيمة للمتوسط الحساب (3.54) وبانحراف معياري (0.82) للعبارة رقم (41) ثم تلتها العبارات التالية (37) (38) (40) (42) (45) (46) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.49) و(3.20) وهي استجابات ايجابية منخفضة.

فيما كانت استجابات المعلمين سلبية على كل من العبارات التالية (39) (43) (44) بمتوسطات حسابية بلغت (2.89) (2.59) (2.02) وانحرافات معيارية بلغت (1.09) (0.92) (0.74) على التوالي .

07-عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نص الفرضية: نتوقع أن تكون السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات في الكتاب المدرسي مناسبة للكفاءة المراد اكتسابها لدى المتعلم، حسب اتجاهات المفتشين.

رقم البعد	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة	متوسط الحسابي	انحراف معياري	الاتجاه
31	تكرار	01	03	01	01	3.66	0.93	ايجابي
	نسبة	16.66	50	16.66	16.66			
32	تكرار	01	03	01	01	3.66	0.93	ايجابي
	نسبة	16.66	50	16.66	16.66			
33	تكرار	02	02	01	01	3.83	1.06	ايجابي
	نسبة	33.33	33.33	16.66	16.66			

ايجابي	0.93	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	34
			00	16.66	16.66	50	16.66	نسبة	
ايجابي	0.46	3.66	00	00	02	04	00	تكرار	35
			00	00	33.33	66.66	00	نسبة	
ايجابي	093	3.66	00	01	01	03	01	تكرار	36
			00	16.66	16.66	50	16.66	نسبة	
محايد	0.81	3.00	00	02	02	02	00	تكرار	37
			00	3.33	33.33	33.33	00	نسبة	
ايجابي	0.95	3.5	00	00	02	02	01	تكرار	38
			00	00	33.33	33.33	16.66	نسبة	
سلي	0.5	1.16	00	00	00	01	05	تكرار	39
			00	00	00	16.66	83.33	نسبة	
	0.87	3.42	/	/	/	/	/	مجموع	

جدول رقم (18) الذي يوضح اتجاهات المفتش نحو مدى مناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات مع الكفاءات

المستهدفة منها

من خلال الجدول نلاحظ أن اتجاهات كانت ايجابية حيث بلغ لمتوسط العام لاستجابات المفتشين (3.42) بانحراف معياري قدر ب(0.87)، وقد كانت أعلى نسبة بند رقم (3.83) بمتوسط يساوي (1.06) وانحراف معياري يليه كل من البنود (31) (35) (32) (34) (36) متوسط حسابي بلغ (3.66) لكل واحد وبانحراف معياري يقدر ب(0.46) للبند (35) و (0.93) للبنود الأخرى، ثم يأتي في الترتيب الثالث البند رقم (38) بمتوسط حسابي بلغ (3.5) وانحراف معياري (0.95).

وقد كانت اتجاهات المفتشين سلبية فيما يخص البند رقم (39) بمتوسط حسابي بلغ (1.16) وانحراف معياري بلغ (0.5).

8- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

نص الفرضية: نتوقع ألا تختلف آراء المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعلّمية و بين كونها وضعية إدماجية.

الابعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد (2)	38.96	5.41	9.22	1.97	1.22	0.05
البعد (3)	35.31	4.79				

جدول رقم (19) يوضح الفروق في درجات المعلمين بين البعدين الثاني و الثالث

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أنّ قيمة ت المحسوبة (9.22) أكثر من قيمة ت الجدولة (1.97) بدرجة حرية (122) وعند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ، وهذا يدل على وجود اختلاف في استجابات المعلمين بين كون الوضعية تعليمية وبين كونها إدماجية.

09- عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

نص الفرضية: نتوقع ألا تختلف آراء المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة حسب كونها وضعية تعليمية و بين كونها وضعية إدماجية.

الابعاد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البعد (2)	38.16	6.46	3.59	2.57	5	0.05
البعد (3)	34.33	2.91				

جدول رقم (20) يوضح الفروق في درجات المفتشين بين البعدين الثاني و الثالث

بالرجوع إلى الجداول الإحصائية نجد أنّ قيمة ت المحسوبة (3.59) أكثر من قيمة ت الجدولة (2.57) بدرجة حرية (5) وعند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ، وهذا يدل على وجود اختلاف في استجابات المفتشين بين كون الوضعية تعليمية وبين كونها إدماجية.

* عرض نتائج الاسئلة المفتوحة

01-الصعوبات التي تواجه التلاميذ في الدخول في المشكلة حسب آراء المعلمين:

-صعوبة فهم المصطلحات العلمية
-صعوبة تحديد المطلوب من النشاط
-ضيق وقت الحصة مما يجعل المعلم يضطر إلى شرح المشكلة بنفسه
-عدم ملائمة الكثير من الدروس للقدرات العقلية للتلميذ

2-الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حل نشاطات الكتاب حسب آراء المعلمين:

-عدم القدرة على تريض المسائل
-عدم القدرة على تحديد معطيات المسألة
-عدم القدرة على تحديد مجاهيل النشاط
-العجز في استعمال معطيات الوضعية في الحل

الفصل السابع :

تفسير ومناقشة النتائج

تمهيد: في هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج المتوصل اليها، فيما يخص الفرضية العامة و كل فرضية على حدى

1- تفسير و مناقشة الفرضية العامة:

لقد تحققت الفرضية العامة القائلة بأن اتجاهات المعلمين و المفتشين ايجابية، نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، حيث جاوزت متوسطات المحاور الأربعة لكل من الاستبانتين عند جميع أفراد العينة الدرجة المتوسطة، و الأمر نفسه بالنسبة لمتوسط درجات العينة على المقياسين ككل.

كما أن احتكاكهم المباشر بالمعلمين يجعلهم يتأثرون بأرائهم الخاصة فيما يتعلق بنشاطات الكتاب وقدرة التلاميذ على استيعابها فإذا صرح المعلم للمفتش أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في التعامل مع وضعيات الكتاب فسيعتقد المفتش انه راجع لصياغة هذه الأخيرة، كما يجب أن انوه إلى سلوكات يسلكها الكثير من المعلمين أثناء الزيارات الدورية للمفتشين من خلال تحضيرهم المسبق للدرس مع التلاميذ حتى يترك اثر ايجابيا في نفس المفتش حول تسيير الدرس وتفاعل التلاميذ وهذه السلوكات تؤثر بشكل مباشر على آراء المفتش حيث تكون عاملا مشوشا للصورة الحقيقية لسير الدروس .

2- تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الاولى:

انطلاقا من الافتراض القائل بان اتجاهات المعلمين ستكون ايجابية نحوى مدى استشارة صياغة الوضعية المشكلة لدافعية التلاميذ للتعلم، توصلت الباحثة إلى أنّ اتجاهات المعلمين نحو بنود المحور قد تراوحت بين الايجابية وبين السلبية في حين كانت استجابته على البعد ككل تساوي (43.48)وهي نتيجة محايدة تميل إلى الايجابية .

ونحن نعتقد أن هذا الارتياح في آراء المعلمين نحو نجاعة صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي في استشارة دافعية التلاميذ للتعلم إنما يعود إلى كثافة البرنامج مقارنة بالحجم الساعي وضيق الحصص الدراسية، مما يجعل التلميذ لاينال الوقت الكافي لقراءة الوضعية وتحديد المطلوب ولا حتى لإيجاد الحلول الممكنة، مما يجعل المعلم لايعرف ما إذا كان نقص الوقت هو الحائل بين التلميذ والمشكلة، أو أن صياغة الوضعية هي التي تعيق ولوج التلميذ في المشكل والبحث عن الحلول .

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية،

انطلاقاً من الافتراض القائل بأن اتجاهات المفتشين ستكون ايجابية نحوى مدى استشارة صياغة الوضعية المشكلة لدافعية التلاميذ للتعلم، توصلت الباحثة إلى أنّ اتجاهات المفتشين نحو بنود المحور قد تراوحت بين الايجابية وبين السلبية في حين كانت استجابته على البعد ككل تساوي (36.38)وهي وهي نتيجة ايجابية.

تعود هذه النتيجة حسب رأينا إلى العلاقة السلطوية التي قد تفرضها مكانة المفتش بالنسبة للمعلم مما يجعله في حرج من الإفصاح عن الصعوبات قد تواجهه في اندماج التلميذ مع المشكلة فيعتقد المفتش أن المعلم لايعاني من أي مشاكل تذكر، وكذا الأدبيات التي ترافق زيارة المفتش للقسم ومايسبقها من تحضيرات من طرف المعلم فمن جهة يرى المفتش أن صياغة الكتاب تهدف إلى التعلم الذاتي هذا نظرياً، من جهة أخرى يلاحظ خلال حضوره في القسم مدى تجاوب التلاميذ مع المشكل ومدى محاولاتهم في إيجاد الحلول الصحيحة وهذا طبعاً يؤثر على اتجاهات المفتش ويقودها نحو الايجابية .

04-تفسير ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

لقد تحققت فرضية البحث القائلة بأن صياغة الوضعيات المشكلة في الكتاب المدرسي تتناسب و الكفاءات المستهدفة منها حسب وجهات نظر المعلمين. حيث بلغ متوسط إستجابات المعلمين على بنود المحورين (38.96) للبعد الخاص بالكفاءات التعليمية و هذا يفوق المتوسط الذي يمثل (36.00) في حين ساوى (35.41) للبعد الخاص بالكفاءات الادماجية و هو أيضاً معدل يفوق الوسط (30.00)،و إن كانت نتيجة إيجابية منخفضة فهي تعني إتجاهات إيجابية للمعلمين، و قد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة معوش عبد الحميد، التي توصلت إلى أن إتجاهات معلمي السنة الخامسة نحو الوضعية الإدماجية إيجابية .

و هذا راجع في نظرنا إلى الدور الذي يلعبه المعلم في تسيير الدرس، حيث يكون هو المسير للحصة بدل أن يكون موجهاً لها و هذا حرصاً منه على الوصول بالتلاميذ إلى الأهداف المنشودة في الوقت المحدد ، مما يقلل على التلاميذ فرص التعلم الذاتي ؛و هذا ما صرح به الكثير من المعلمين في الأسئلة المفتوحة -، و هذا ما يجعل المعلم يكون إتجاهاً إيجابياً نحو صياغة الوضعيات المشكلات في الكتاب لكونها ساهمت في الوصول إلى الكفاءات المطلوبة متغافلاً عن كونه قد تدخل في ديناميكية التفاعل بين ذات المتعلم و بين وضعيات الكتاب.

5- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لقد تحققت فرضية الدراسة المتعلقة يكون: إتجاهات المفتشين نحو مناسبة صياغة الوضعيات في الكتاب المدرسي مع الكفاءات مستهدفة منها ايجابية، حيث بلغ متوسط الحسابي للبعد المتعلق بالكفاءات التعليمية (38.16)، وبانحراف معياري بلغ (6.46) في حين بلغ المتوسط الحسابي للبعد المتعلق بالكفاءات الادماجية (34.33) وانحراف معياري قُدر ب (2.90).

و تتعلق هذه النتيجة من وجهة نظرنا بشيئين اثنين :أولهما آراء المفتش النظرية المتعلقة بكتاب التلميذ و دليل المعلم و اضطلاعهم بالسياسات التربوية و من جهة ثانية تقارير المعلم المكتوبة عن السير الحسن لكل حصة و عن التمكن من أهداف الدرس وفق معايير المقاربة بالكفاءات ، و هي تقارير في اغلبها مغلوطة - حسب آراء المفتشين - لكن إن كانت كذلك لابد للمفتشين ان يأخذها بعين الاعتبار لأنه لا يملك غيرها من الحقائق .

6- تفسير و مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

لقد تحققت فرضية البحث القائلة :أنّ السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات تتناسب و الكفاءات المستهدفة منها حسب اتجاهات المعلمين، فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين (34.02) و هي نسبة تفوق النسبة المتوسط .

و هذا يعود حسب رأينا إلى كون الرياضيات كمادة و كل ما يتعلق بها من كفاءات تعتبر كفاءات منهجية أو مستعرضة أي أنها تمتد على طول الوحدات المختلفة و المواد لدراسية الأخرى.

و حتى في استعمالاتها يظهر جلياً أهمية مبادئها الأساسية مثل (العمليات على الأعداد الطبيعية. العمليات على لكسور، الهندسة و القياس) في مختلف المواد الدراسية.

كما لا يخفى علينا هنا خصائص المتعلم النمائية فعندما نتكلم عن تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، نحن نتكلم عن ابن الإحدى عشرة سنة، أي انه ما زال يحتاج إلى تبسيط و ربط بين المفاهيم الرياضية و بين الواقع المعيش، و هذا يتجلى في نقل الرياضيات بين مختلف السياقات حتى يتسنى للتلميذ التمكن من الكفاءة المستهدفة.

7- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لقد تحققت فرضية البحث القائلة :ان السياقات التي صيغت فيها الوضعيات المشكلات تتناسب و الكفاءات المستهدفة منها حسب اتجاهات المفتشين . فقد بلغ متوسط استجابات المفتشين (34.5)و هي نسبة تفوق النسبة المتوسط.

و هذا يعود حسب رأينا إلى كون الرياضيات كمادة و كل ما يتعلق بها من كفاءات تعتبر كفاءات منهجية أومستعرضة أي أنها تمتد على طول الوحدات المختلفة و المواد لدراسية الأخرى.

و حتى في استعمالاتها يظهر جلياً أهمية مبادئها الأساسية مثل (العمليات على الأعداد الطبيعية. العمليات على لكسور، الهندسة و القياس) في مختلف المواد الدراسية.

كما لا يخفى علينا هنا خصائص المتعلم النمائية فعندما نتكلم عن تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، نحن نتكلم عن ابن الإحدى عشرة سنة، أي انه ما زال يحتاج إلى تبسيط و ربط بين المفاهيم الرياضية و بين الواقع المعيش، و هذا يتجلى في نقل الرياضيات بين مختلف السياقات حتى يتسنى للتلميذ التمكن من الكفاءة المستهدفة.

8- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

أنّه وبهدف تعرف الباحثة عما إذا كان هناك اختلاف في اتجاهات المعلمين نحو الوضعية المشكلة بين كونها وضعية تعليمية وبين كونها وضعية إدماجية قامت بحساب اختبار ت لدلالة الفروق بين بين درجة استجابات المعلمين على بنود البعد الخاص بالوضعية التعليمية وبين بنود البعد الخاص بالوضعية الإدماجية وقد بلغ المتوسط الحسابي (38.96) وبانحراف معياري قدر ب(5.41) للبعد الأول حيث بلغ المتوسط الحسابي (35.41) البعد الآخر وبانحراف قدره (4.79) فكانت قيمة ت الجدولة (9.22) وهي قيمة أكبر من ق الجدولة (1.97) عند مستوى الدلالة (0.05) وبدرجة حرية (122) وهي قيمة دالة إحصائياً.

إنّ هذا الاختلاف يعود حسب رأي الباحثة إلى ضعف تكوين المعلمين في المقارنة بالكفاءات وما يتعلق بها من وضعيات تعلم و إدماج وتقويم مما يجعل المعلم غير ملم بشروط مميزات نشاط الإدماج ولا بنشاطات التعليم وهذا ما ظهر جلياً للباحثة خلال المناقشات التي دارت بينها وبين المعلمين أثناء توزيع الاستمارات .

كذلك يعتبر ضيق الوقت عاملا قد يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو صياغة الوضعية المشكلة فوق الحصة يضطر المعلم إلى التركيز على وضعيات البحث والاستكشاف المصاغة في الكتاب المدرسي -وهذا طبعا نشاط يتعلق بوضعيات التعلم-، بهدف الوصول إلى التعلم المطلوب، مما يجعله لا يولي نفس الأهمية لوضعيات التوظيف والإستثمار- وهي نشاطات تتعلق بنشاط الإدماج-

و هذا ما قد يؤثر في قدرة التلميذ في الإستيعاب؛ حيث ينال الوقت الكافي في وضعيات البحث مما يساعده على التعلم، في حين يكون الوقت عامل ضغط حين يتعلق الأمر بوضعيات الادماج.

9- تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

إنّ اختلاف اتجاهات المفتش نحو صياغة الوضعيات بين كونها تعليمية وبين كونها إدماجية قد يعود في رأينا إلى أنّ أغلب المفتشين الذين وزعت عليهم الاستمارات كانوا قد مارسوا مهنة التعليم قبل إصلاحات 2003 ، أو مارسوها لفترة قليلة من الزمن، مما يجعل الكثير منهم يفقد الخبرة الميدانية عن طريق الممارسات الفعلية لمهنة التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات مما يجعل آرائهم تتسم بالنظرية أكثر منها عملية مما يجعلهم يعتمدون على آراء المعلمين.

كما أنّ أثر الزيارات التي يقوم بها المفتشون لحجرات الدراسة؛ التي قد يركز فيها المعلمون على وضعيات التعلم في حين لا يكفي وقت الحصة لإستكمال نشاطات الإدماج، قد يجعل اتجاهات المفتش تميل بالإيجابية نحو نشاطات التعلم مقارنة بنشاطات الادماج.

*مناقشة نتائج الأسئلة المفتوحة: انه ومن خلال إجابة المعلمين على الأسئلة المفتوحة يظهر جليا عجز التلاميذ في حل مشكلات الكتاب من خلال صعوبة تحديد المطلوب عدم القدرة على تريض المشكلة عدم القدرة على استعمال معطيات المشكلة في الحل وهذا قد يكون راجعا إلى صعوبة الوضعيات المطروحة في الكتاب وعدم ملائمتها لقدرات التلاميذ العقلية ولخصائصهم النمائية وكذلك ضيق وقت الحصة مما يحول دون تمكن التلميذ من التفاعل الكافي مع معطيات الوضعية وتحديد المطلوب وهذا ما يضطر المعلم إلى شرح المشكلة بنفسه، ومساعدة التلاميذ على الحل؛ إن لم نقل إعطائهم الحلول جاهزة وهذا ما يتنافى مع مبدأ المقاربة بالكفاءات .

نتائج عامة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي، من خلال استبانتي من إعداد الباحثة الأولى الموجهة إلى المعلمين و الثانية موجهة إلى المفتشين و قد توصلت الدراسة إلى النتائج التاية،

1-تحقق الفرضية العامة للبحث مما يعني أن صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي تلقي قبول لدي عينة المفتشين و المعلمين محل الدراسة.

2- تحقق فرضية البحث الجزئيتين القائلتين بأن صياغة الوضعيات المشكلات تستشير دافعية التلاميذ للتعلم حيث كانت إستجابات المفتشين إيجابية نحو بنود الإستبيان في حين كانت إستجابات المعلمين محايدة تميل إلى الإيجابية بجزأين من المئة.

3-تحقق الفرضيتين القائلتين بمناسبة صياغة الوضعية المشكلة للكفاءات المستهدفة منها .

4-تحقق الفرضيتين القائلتين بمناسبة السياقات التي صيغت فيها الوضعيات الكفاءة المستهدفة منها.

5-عدم تحقق الفرضية القائلة بعدم إختلاف إتجاهات المفتشين والمعلمين نحو صياغة الوضعية بين كونها إدماجه أو تعليمية .

و بمقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات الجزائرية الي تمحورت حول ما إذا كانت المقاربة البيداغوجية المعتمدة على الوضعية المشكلة تطبق فعلا بأقسام المدارس الجزائرية لتصل إلى مستوى الأهداف المنشودة، أم أنها مجرد حبر مكتوب على ورق في حين الواقع يعبر عن شئ آخر.

ومن الدراسات التي تمكنت الباحثة من الاطلاع عليها دراسة نصيرة بن نابي عزوز كتفي ندير سلطاني 2008 صالح غيلوس، وقد اتفقت دراسة نصيرة بن نابي مع دراسة كل من عزوز كتفي وندير سلطاني في كون الممارسات البيداغوجية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والوضعيات المشكلات المطبقة فعلا في أقسام والمدارس الجزائرية ولها دورها الفعال في إيقاظ دافعية التلاميذ للتعلم الذاتي . وتوظيف المعارف والخبرات السابقة للتلاميذ من خلال الوضعيات الإدماجية .

في حين توصلت دراسة صالح غيلوس إلى أن المعلم الجزائري كثيرا ما لا يفرق بين الوضعيات الثلاث (تعلم .إدماج .تقويم)، ويعتمد في كثير من الأحيان على المشكلات الموجودة في الكتاب.

و قد جعلتنا نتائج هذه البحوث نطرح العديد من التساؤلات كيف يمكن للمعلم الذي لا يفرق بين الوضعيات الثلاث(تعلم.إدماج .تقويم)كما ذكر صالح غيلوس أن يمارس هذه البيداغوجية بصورتها المطلوبة؟(كما توصلت إليها كل من نصيرة بناي وعزوز كتفي ونذير سلطاني هل هذا راجع إلى محض الصدفة أم أن مرتبط الفرس في اعتماد أغلبية المعلمين على المشكلات المطروحة في الكتاب – كما توصلت إليه دراسة صالح غيلوس.

ومن هنا يظهر جليا دور الكتاب المدرسي -بصفته وسيلة تعليمية- في تنشيط الدروس، لكن ما جعلنا نطرح تساؤلا حول كيف للوضعية المشكلة التي يرتاب المعلم في كونها تستثير دافعية التلاميذ للتعلم، أن تصل بالمعلمين إلى التعلم المطلوب، وهذا ما جعلنا نرجع هذه النتائج إلى ضعف تكوين المعلمين حول المقاربة بالكفاءات و حول بناء وتسيير التعلّمات؛ مما يضطرهم إلى الاعتماد على وضعيات الكتاب، أو أنّ مشكلات الكتاب ترقى بمستوى صياغتها إلى الشيء الذي يجعلها دليلا ومكملا لنقائص المعلم، لكن ضيق وقت الحصة هو الذي يحول دون انخراط التلاميذ بشكل كامل في سياق الوضعية .

الخاتمة

الخاتمة:

إنّ الكتاب المدرسي هو الصورة التنفيذية للمحتوى و هو الذي يبرز مدى قيمته و أهميته، و هو الذي يرسم الطريق للمعلم لتحقيق أهداف المنهج العامة و الخاصة على أساس المادة التعليمية التي يقدمها، فان من الضروري أن يخضع هذا الكتاب للتقويم من حين إلى آخر.

ومن هنا تظهر أهمية دراستنا المتمثلة في التعرف على اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكّلة في الكتاب، وفي ضوء ما توصلنا إليه من نتائج ومن خلال ما ذكره المعلمين من الصعوبات التي يواجهونها، و المتمثلة في الآتي:

* كثافة البرامج مقارنة بالحجم الساعي

* كثرة عدد التلاميذ في القسم . وهذا ما يؤثر على تسيير المعلم للقسم، و كذا صعوبة الحوار و النقاش .

* صعوبة تطبيق مختلف وضعيات التدريس فق المقارنة بالكفاءات نظرا لضيق الوقت و كذا كثرة التلاميذ مما يجعل المعلم يشير بالحل إلى التلاميذ إذا اظهروا عجزا في ذلك .

ومما سبق يمكن للباحثة اقتراح التوصيات التالية:

1- ضرورة إيجاد أساليب حديثة للتقويم في مادة الرياضيات.

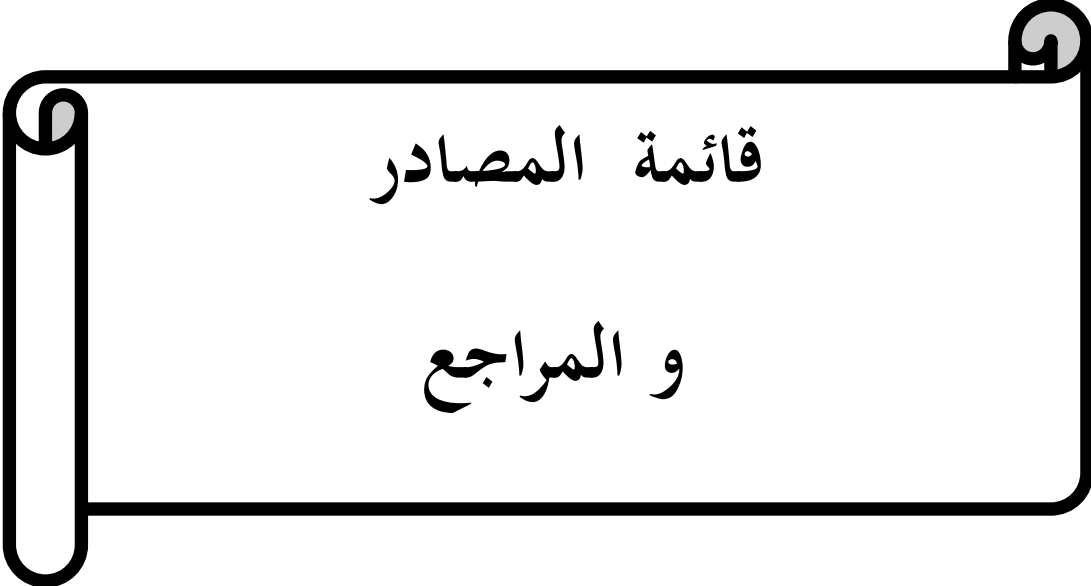
2- إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بتقويم الكتب المدرسية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة .

3- زيادة عدد الحصص المقررة لمحتوى كتاب الرياضيات و ذلك لتغطية المحتوى بشكل إيجابي و فعال

4- ضرورة إشراك المعلمين و المفتشين في تقويم الكتاب و العمل على تطويره.

5- إجراء دراسات للصعوبات التي يواجهها المعلمون في تدريس هذه المادة الرياضيات.

6- ضرورة الإطلاع على مختلف الدراسات و البحوث المتعلقة بتقويم المناهج للكتب المدرسية و الاستفادة من نتائجها .



قائمة المصادر

و المراجع

قائمة المراجع:

*الكتب العربية

- ابراهيم عقيل، 2003، الشامل في تدريب المعلمين، دار الوراق للطباعة و النشر والتوزيع، الرياض، ط1.
- أحمد إبراهيم أحمد، 2003، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية و التعليمية، دار الوفاء للنشر و التوزيع، الاسكندرية.
- اللقاني أحمد حسين، 1995، المنهج: الأسس والمكونات، التنظيمات، عالم الكتب القاهرة.
- الخميسي زروق 1999، فن التدريس، الجزائر، ط02.
- بوفلحة عياث، 2006، التربية و التعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع
- توفيق احمد مرعي ، الحيلة محمد، 2004.، المنهاج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
- توفيق احمد مرعي، 2008، إسحاق فرحان، المنهج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق، القاهرة، مصر.
- جونسون ديفد روجر واديث، 1995، التعليم التعاوني، دار تركي للتوزيع و النشر، الظهران، السعودية، ط 1.
- حاجي فريد، 2002، بيداغوجيا التدريس بمقاربة الكفاءات
- حاجي فريد، 2005، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد و المتطلبات-،الدار لخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر.
- حسن اللحية، 2010، الوضعية المشكلة -من الانطلاق إلى التقويم-، دار نشر المعرفة، المغرب.
- حسن اللحية، 2010، بيداغوجيا الإدماج-الأسس و الرهانات-، دار نشر المعرفة، المغرب.
- حلمي أحمد الوكيل، 1999، حسين بشير محمود،،الاتجاهات الحديثة في تخطيط مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حلمي أحمد الوكيل، 2008، محمد أمين المفتي،اسس بناء المناهج و تنظيماتها، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط3.

- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر، ط1، ب ت
- خالد لبصيص، 2004، التدريس العلمي و الفني و الشفاف بالمقاربة بالكفاءات و الأهداف، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر
- رفيق ميلود، 2012، التقويم التربوي و علاقته بالتحصيل الدراسي-نحو ممارسة جديدة لبناء الاختبارات و التقويم بالكفاءات، منشورات أنوار المعرفة الجزائر
- زيد الهويدي 2006، أساليب و استراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة،
- صباح حسن الزبيدي، 2012، منهاج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1.
- طاهر زرهوني، 1994، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر،
- عامر قندلجي، 2002. البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية. دارالبازوري العلمية للنشر والتوزيع.الأردن.
- عبد القادر فوضيل، 2009، المدرسة في الجزائر حقائق و اشكالات، جسور للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1.
- عبد الحسين شاکر السلطاني، 2002، أساليب تدريس الرياضيات، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع، الاردن.
- عبد الكريم غريب، 2010، بيداغوجيا الإدماج-المفاهيم و المقاربات الديدأكتيكية للممارسات الإدماجية منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1.
- عبد الكريم غريب، 2010، بيداغوجيا الإدماج-نماذج و أساليب التطبيق و التقييم-، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط1.
- عدنان يوسف العتوم، 2005، علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر، الأردن، ط1.
- عودة عبدالجواد، أحمد حسين القاضي، 1989، تخطيط المنهج وتطویره .دار الأهلية، مصر.
- محمد بوعلاق، 2004، مدخل لقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة.

- كزافييه روجيرس، 2009، الاشتغال بالكفايات (تقنيات بناء الوضعيات لادماج التعلّمات)، ترجمة: حسين سحبان، عبد العزيز سيعود، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ط2.
- محمد حاتم العبيدي 2003، احمد محمد الحداد، المنهج المدرسي لطلبة معاهد إعداد المعلمين العليا وكليات التربية، ط 1 ليبيا.
- محمد حمدي، 2007، المداخل التربوية للتعليم بالكفاءات-الرياضيات نموذجاً-، إفريقيا الشرق.
- محمد شارف، نور الدين خالدي، 1995، التدريس الهادف و بيداغوجيا الادمج، مطبعة الامير، الجزائر.
- محمد صالح الحثروبي، 2012، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر.
- محمد صالح الحثروبي، 2002، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر و التوزيع، الجزائر، ط 1
- محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب، 1977، المنهج المدرسي، دار القلم ، الكويت.
- محمد طاهر وعلي، 2006، بيداغوجيا الكفاءات.
- محمد طاهر وعلي 2010، الوضعية المشكّلة في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2،.
- محمد طاهر وعلي 1999، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، الجزائر.
- محمد مكسي، 2003، ديداكتيك الكفايات، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الدار البيضاء، ط1.
- محمود محمد الخوالدة. 2007، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ط2.
- محمد محمود الحيلة، 2003، تصميم التعليم نظرية وتطبيق ، دار المسيرة، الاردن، ط 1
- محمد لبيب النجيحي 1997، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
- مجيد مهدي محمد 1999، المناهج و تطبيقاتها التربوية، جامعة الموصل، العراق،.
- مصطفى لخصاصي 2009،، بناء المناهج وفق مدخل الكفايات، دار الثقافة للنشر و التوزيع، المغرب، ط1،
- كامل ابو زينة، 2003، مناهج الرياضيات المدرسية و تدريسها، دار الفلاح، الكويت، ط. 2.

***الكتب الاجنبية:**

- BirzeaCesar1979:Rendre opérationnelles les objectifs pédagogiques, Ed .puf; Paris, .
- B.S.Bloom 1969:Taxonomie des objectifs pédagogiques T1 ;T2 ,traduction de Marcel L'avalée Nouvelles Montréal.
- D'Hainaut1985:Les fins aux objectifs de l'éducation ;.Paris.

***المعاجم و القواميس:**

- أبي فضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور المصري2008، لسان العرب، المجلد الثامن، دار صادر، بيروت، ط6،.
- عبد العزيز السيد، فؤاد حطب، محمد سيف الدين فهمي، عادل سعد خليل1984، معجم علم النفس و علوم التربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ب ط.
- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي2009، معجم المصطلحات التربوية،
- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، 2008، معجم مختار الصحاح، دار صادر، بيروت، ط1.
- محمد الدريج، جمال الحنطالي، علي الموسوي، علي سعود حسن2011، معجم مصطلحات المناهج و طرق التدريس، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط.
- Renald Legendre 2005: dictionnaire actuel de l'éducation ; 3^{ème} édition, Guérin, Québec,.

- الحذيفي خالد بن الفهد: فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العمل؛ لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 91، ديسمبر 2003، مصر
- الشريف صلاح حسين، مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات، مجلة كلية التربية، العدد الاول، جامعة أسيوط، مصر
- المليص سعيد وآخرون 1991، الكتاب المدرسي (مواصفاته؛ مقوماته التعليمية والجمالية)، مجلة التربية. قطر، العدد. 96
- بن نابي نصيرة حول: " تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات " ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بجامعة ورقلة.
- حسن الاغا، 2006، تحوير البيداغوجيا في الجزائر، مكتب اليونيسكو الاقليمي بالمغرب العربي.
- حسن بلقزبور 2011: بيداغوجيا الإدماج من التجزيء إلى التركيب، مجلة علوم التربية، العدد 25، المغرب.
- حسن محمود محمد 1999، اثر استخدام طريقة حل المشكلات على التحصيل الدراسي و التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، العدد 15 الجزء الاول، جامعة اسيوط، مصر
- حلومة بوسعدة 2003، المقاربة بالكفايات في الوسط التونسي، المعهد الأعلى للتربية و التكوين المستمر.
- سعيد الصنير، بناء الكفاءات، منشورات المركز التربوي بطنجة. ب ت.
- صالح غيلوس 2009، بناء الوضعية اليداكتيكية في ضوء المقاربة بالكفاءات بالمدرسة الجزائرية، فعاليات الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات، جامعة عمار ثليجي الاغواط،
- عزوز كتفي، النذير سلطاني، 2009، واقع تدريس الرياضيات بطريقة "حل المشكلات" في المدرسة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات، فعاليات الملتقى الوطني حول تعليمية الرياضيات، جامعة عمار ثليجي الاغواط،

-لحسن مادي2011،المقاربة بالكفاءات و بيداغوجيا الإدماج، مجلة علوم التربية، العدد25، المغرب.

- لخضر لكحل، كمال فرحاي، 2009، أساسيات التخطيط التربوي(النظرية و التطبيق)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

-محمد صلاح عبد الحفيظ، 1992، اثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، عدد 12، جامعة طنطا مصر.

-محمد طاهر وعلي، نشاط الإدماج، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، بدون تاريخ

- النظام التربوي و المناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004.

-نور الدين طوالي الثعالي، 2006، تحويل البيداغوجيا في الجزائر، مكتب اليونيسكو الاقليمي بالمغرب العربي.

*الرسائل و المذكرات:

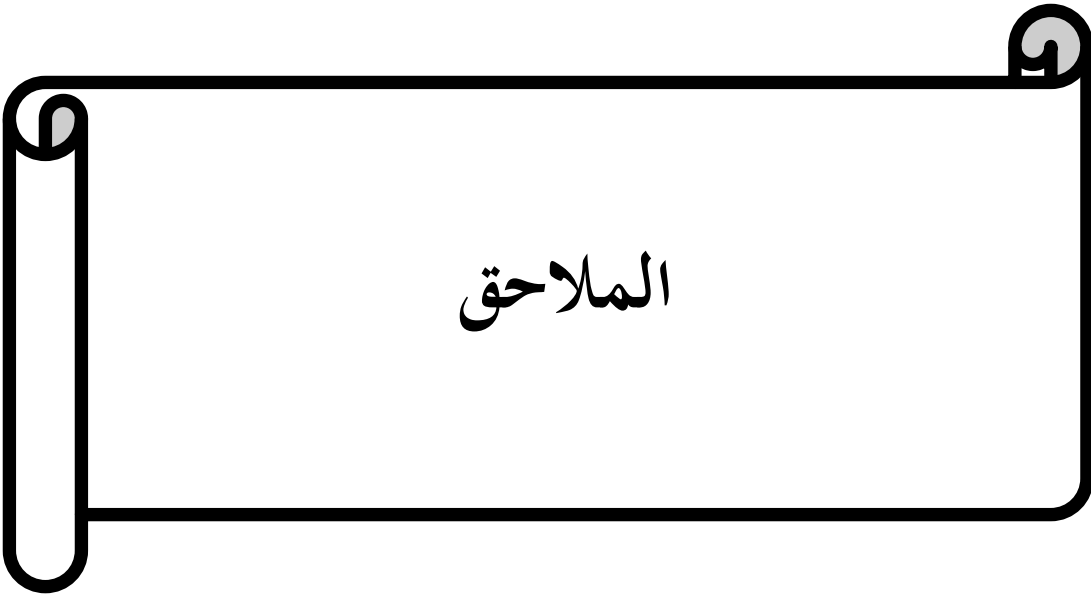
- بوداود حسين 2007/2006:و هي أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، موسومة ب" تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر- دراسة تحليلية نقدية في الأهداف و البرامج الدراسية-"، جامعة الجزائر

-جميل احمد حامد بشارت-2000-، "تقويم كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر مشرفي و معلمي العلوم " و قد قدمت هذه الأطروحة استكمالا لنيل شهادة الماجستير في أساليب تدريس العلوم بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين

-رباب إبراهيم الطنة2008:."تحليل منهاج الرياضيات للصف الثامن أساسي في ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هايل"و هي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير عن قسم المناهج و طرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين،

-سالم ربهام السيد،1999، فاعلية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل و التفكير الابتكاري و الاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم لدى تلاميذ التعليم الاساسي، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة طنطا،مصر.

- سري عبد المعفي خليل (1998)، "مدى مراعاة منهج التربية الوطنية لصفات المواطن الصالح من وجهة نظر المعلمين، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.
- سمية شاتي يونس هندي الموسومة ب: "تحليل كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في المنهج الفلسطيني (دراسة نقدية) 2009" وهي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في فرع المناهج و طرق التدريس. جامعة النجاح، نابلس فلسطين.
- محمود محمد فؤاد 2008: "اثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس"، وهي دراسة قدمت كمتطلب أساسي للحصول على درجة الماجستير في المنهج وطرق التدريس، جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين..
- معوش عبد الحميد 2011 - 2012 الموسومة : ب درجة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باجاءاتهم نحوها . وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيوي وزو الجزائر
- نعيم محمود صادق جرار 1998، "تقويم كتب قواعد اللغة العربية في الصفوف العليا) الثامن و التاسع و العاشر) من وجهة نظر المعلمين المعلمات في المدارس الحكومية في محافظة جنين" قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في مناهج و أساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بنابلس فلسطين.
- نهي زياد محمد عقل، 2003، "تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي من و جهة نظر المعلمين والمعلمات"، وهي رسالة ماجستير تخصص المناهج و طرق التدريس جامعة النجاح، نابلس فلسطين.
- * المواقع الالكترونية:



جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة الاستبيان

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ☐ السن:
المؤهل العلمي: ☐ جامعي ☐ دون الجامعي سنوات الخبرة:

في اطار رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تحت عنوان "اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي-كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً-"، تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول اتجاهاتكم، لذا نرجو منكم سيدي المعلم التكرم بمأ الاستمارة بعد قراءة كل البند؛ و ضع العلامة أمام البديل الذي يناسب رأيكم فيما يخص صياغة أنشطة الكتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

و خذ المثال التالي كدليل:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق بشدة	اوافق	العبارة
			×		01-تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.

نرجو منكم التأكد من مآ الاستمارة، و شكرا على تعاونكم.

محور استشارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ للتعلم:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					01- تتناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.
					02- أرى نشاطات الكتاب تستفز وعي التلميذ من خلال شعوره بقصور معارفه.
					03- أرى أن تقدم نشاطات الكتاب قابلا للولوج (أكونها تشعر التلميذ بالمشكلة و ينخرط في حلها).
					04- حل أنشطة الكتاب لم يمر على خبرة التلاميذ
					05- اعتقد أنّ أنشطة الكتاب ضمن اهتمامات التلاميذ
					06- تتميز عبارات الكتاب بالوضوح.
					07- تتمحور أنشطة الكتاب حول التلميذ
					08- تدفع مهمات الكتاب التلميذ للبحث.
					09- كثيرا يواجه التلاميذ صعوبة في تحديد المطلوب.
					10- وضوح التعليمات الأنشطة لجميع التلاميذ.
					11- اضطر إلى إعادة شرح المشكلة إلى التلاميذ.
					12- سهولة الوضعيات المشكلات تشعر التلميذ بالاستهتار اتجاهها.
					13- تتناسب درجة صعوبتها مع الوقت المتاح للحصة الدراسية.
					14- صعوبتها مشكلات الكتاب تشعر التلميذ بالعجز.

إذا كنت تواجه صعوبات في انخراط التلاميذ في المشكل؛ نرجو منك ذكرها:

.....

.....

محور تناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة

					34_اعتمد على تمارين الحوصلة المعرفية في نهاية كل محور لتقييم مكتسبات تلاميذي.
					35_الوضعية الإدماجية نشاط غير مرغوب فيه من طرف التلاميذ
					36_تراهن وضعيات الحوصلة المعرفية على قدرة التلميذ على إستدماج مختلف التعليمات مع بعضها للوصول إلى حل المشكلة.

ما هي الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حل نشاطات الكتاب أو الوصول إلى التعلم المطلوب؟.....

.....

.....

محور تناسب سياقات الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					37_ وضعيات الكتاب تأخذ بعين الاعتبار السياق المحلي للمدرسة.
					38_ تتيح وضعيات التوظيف للتلميذ نقل المعارف من سياق إلى آخر.
					39_ مشكلات الكتاب تعتمد المحيط الخارجي للمدرسة كسياق لوضعياتها.
					40_ تتيح نشاطات التوظيف الاستثمار للتلميذ فرصة تعبئة مكتسباته في مجال حياته.
					41_ نشاطات الكتاب تقترح تعليمة تتناسب و الهدف المستهدف منها.
					42_ في مشكلات الكتاب توضح صياغة الوضعية الموارد المعتمدة في تسييرها.
					43_ نشاطات الكتاب تعتمد بعض الموارد المشوشة التي لا تفيد في الحل.
					44_ اضطر إلى الاعتماد على موارد أخرى غير التي تحويها نشاطات الكتاب.
					45_ تطرح مشكلات الكتاب سياقات مختلفة تحفز التلاميذ إلى تعلم توظيف مكتسباته.

					46_ نشاطات الكتاب تمرر قيما اجتماعية ايجابية.
--	--	--	--	--	---

معلومات أخرى لم يستفسر عنها الاستبيان تود ذكرها:.....

.....

.....

الملحق الثاني:

إستبانة المفتشين

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة الاستبيان

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:
المؤهل العلمي: جامعي ☐ دون الجامعي ☐ سنوات الخبرة:

في اطار رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تحت عنوان "اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي-كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً-"، تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول اتجاهاتكم، لذا نرجو منكم سيدي المفتش التكرم بمأ الاستمارة بعد قراءة كل البند؛ و ضع العلامة أمام البديل الذي يناسب رأيكم فيما يخص صياغة أنشطة الكتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

و خذ المثال التالي كدليل:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق بشدة	اوافق	العبارة
			×		01-تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.

نرجو منكم التأكد من مآ الاستمارة، و شكرا على تعاونكم.

محور استشارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ للتعلم:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					01- تتمحور أنشطة الكتاب حول التلميذ و حول سماته الشخصية.
					02- محتوى نشاطات الكتاب يراعي الخصائص النمائية للفئة المستهدفة.
					03- نشاطات الكتاب تشكل تحديا بالنسبة للتلميذ، ومحفزا على التعلم الذاتي.
					04- صياغة مشكلات لكتاب تساعد المتعلم على تحديد حاجاته في التعلم من خلال الفرق بين ما اكتسبه و ما يتطلبه حل الوضعية الجديدة
					05- تعتمد وضعيات الكتاب معارف التلاميذ السابقة كمنطلق لخلق الصراع المعرفي.
					06- صياغة الكتاب تستهدف استفزاز وعي التلميذ.
					07- يكون تقديمها قابلا للولوج (أي تشعر التلميذ بالمشكلة و ينخرط في حلها).
					08- يراعى في نشاطات الكتاب أن تكون دالة بالنسبة للتلاميذ و ضمن اهتماماتهم.
					09- تحث نشاطات الكتاب التلميذ على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة.
					10- تحث نشاطات الكتاب التلميذ على التساؤل عن مبادئ و أهداف و سيرورات تعلمه.

محور تناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					11- تراجع الارتكاز من منطق التعليم إلى منطق التعلم
					12- نشاطات الكتاب تعتمد مبدأ الكفاءات أساس بناء المنهاج.
					13- تتناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها.
					14- نشاطات الكتاب تقترح تعليمة تتناسب و الهدف المستهدف

					منها
					15- تضبط صياغة مشكلات الكتاب معطيات الحل.
					16- تتناسب درجة صعوبة مشكلات الكتاب مع الكفاءة المستهدفة منها.
					17- نشاطات الكتاب توضح شروط الانجاز.
					18- إن نشاطات الكتاب المدرسي واضحة الأهداف.
					19- تضبط وضعيات البحث و الاستكشاف التعلّيمات المراد اكتسابها لدى التلميذ.
					20- تعتمد نشاطات الكتاب على وضع التلميذ أمام إكراهات توجه نشاط تعلمه.
					21- تمكن مشكلات الكتاب التلاميذ من الوصول إلى التعلم المطلوب.
					22- اضطر إلى اقتراح وضعيات أخرى للمعلمين نظرا لعدم ملائمة نشاطات الكتاب للكفاءات المستهدفة منها.
					23- اضطر إلى شرح كيفية توظيف نشاطات الكتاب في تسيير الحصّة للمعلمين أثناء توجيههم.
					24- مراعاة التقاطع بين المواد الدراسية لتحقيق النظرة الشمولية للتعلم.
					25- تضبط وضعيات الإدماج في الكتاب التعلّيمات المراد إستدماجها بشكل يسهل استغلالها.
					26- في وضعيات إعادة الاستثمار يخضع التلاميذ أمام إكراهات تجعل من التلميذ يجند بالتحديد معارف و مهارات معينة دون غيرها.
					27- في وضعيات إعادة الاستثمار تكون المعارف و القدرات المراد إدماجها محددة بشكل يسهل استغلالها.
					28- تمكن وضعية التوظيف و الاستثمار التلميذ من توظيف القدرات التي اكتسبها في وضعيات البحث و الاستكشاف.
					29- تضبط وضعيات الإدماج في الكتاب التعلّيمات المراد إستدماجها بشكل يسهل استغلالها.
					30- تتميز وضعيات الكتاب بالتكافؤ بين فئة مجموعة الوضعيات المرتبطة بنفس الكفاءة.

محور تناسب سياقات الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					31-نشاطات الكتاب تستثمر السياق المحلي في صياغتها.
					32- تمرر نشاطات الكتاب قيما اجتماعية ايجابية.
					33- نشاطات الكتاب تحقق المرامي الاجتماعية لموضوع التعلم.
					34-تطرح مشكلات الكتاب سياقات مختلفة تحفز التلاميذ إلى تعلم توظيف مكتسباته.
					35- تتيح نشاطات التوظيف الاستثمار للتلميذ فرصة تعبئة مكتسباته في مجال حياته
					36- توضح صياغة الوضعيات في الكتاب الموارد المعتمدة في تسييرها.
					37-نشاطات الكتاب تتيح لتلميذ فرصة الاستفادة من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة.
					38- تكتسب مشكلات الكتاب الدلالة والقيمة لتشويق التلاميذ وجلبهم للانخراط الفعلي في سيرورة التعلم والاكتساب،
					39-أحث المعلمين على الاعتماد على موارد أخرى غير التي تحويها نشاطات الكتاب لمساعدة التلاميذ في حل المشكلات.

معلومات أخرى تود ذكرها:.....

.....

.....

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة الاستبيان

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى ☐ السن:
المؤهل العلمي: ☐ جامعي ☐ دون الجامعي سنوات الخبرة:

في اطار رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تحت عنوان "اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي-كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً-"، تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول اتجاهاتكم، لذا نرجو منكم سيدي المعلم التكرم بمأ الاستمارة بعد قراءة كل البند؛ و ضع العلامة أمام البديل الذي يناسب رأيكم فيما يخص صياغة أنشطة الكتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

و خذ المثال التالي كدليل:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق بشدة	اوافق	العبارة
			×		01-تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.

نرجو منكم التأكد من مآ الاستمارة، و شكرا على تعاونكم.

محور استشارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ للتعلم:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					01-تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.
					02-أرى نشاطات الكتاب تستفز وعي التلميذ من خلال شعوره بقصور معارفه.
					03- أرى أن تقدم نشاطات الكتاب قابلا للولوج (أكونها تشعر التلميذ بالمشكلة و ينخرط في حلها).
					04- حل أنشطة الكتاب لم يمر على خبرة التلاميذ
					05 -اعتقد أنّ أنشطة الكتاب ضمن اهتمامات التلاميذ
					06 -تتميز عبارات الكتاب بالوضوح.
					07-تتمحور أنشطة الكتاب حول التلميذ
					08_تدفع مهمات الكتاب التلميذ للبحث.
					09- كثيرا يواجه التلاميذ صعوبة في تحديد المطلوب.
					10_وضوح التعليم الأنشطة لجميع التلاميذ.
					11_اضطر إلى إعادة شرح المشكلة إلى التلاميذ.
					12_سهولة الوضعيات المشكلات تشعر التلميذ بالاستهتار اتجاهها.
					13_تناسب درجة صعوبتها مع الوقت المتاح للحصة الدراسية.
					14_صعوبتها مشكلات الكتاب تشعر التلميذ بالعجز.

إذا كنت تواجه صعوبات في انخراط التلاميذ في المشكل؛ نرجو منك ذكرها:.....

.....

.....

محور تناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها:

أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة	
					15_نشطات الكتاب تتناسب و الأهداف البيداغوجية المسطرة لها.
					16_ تتميز نشطات الكتاب بوضوح معنى العمل المطلوب
					17_ ترتبط نشطات الكتاب بعائق محدد قابل للتخطي.
					18_ تحدد وضعيات البحث و الاستكشاف التعلّيمات المراد إكسابها للتلميذ.
					19_ يعتبر العائق الذي يواجه التلميذ في الحل هدف في حد ذاته.
					20_ تضبط صياغة مشكلات الكتاب معطيات الحل.
					21_ تتسم نشطات الكتاب بالجدّة.
					22_ تتناسب درجة صعوبة المشكلة مع الهدف المستهدف منها.
					23_ في نشطات الكتاب توضح التعلّيمات شروط انجاز الوضعية.
					24_ تمكن مشكلات الكتاب التلاميذ من الوصول بالتلاميذ إلى التعلم المطلوب.
					25_ أضيف بعض التعديلات على مشكلات الكتاب حتى أصل بالتلاميذ إلى التعلم المطلوب.
					26_ أفضل عدم الاعتماد على مشكلات الكتاب في تنشيط للدرس.
					27_ تضبط وضعيات الإدماج في الكتاب التعلّيمات المراد إستدماجها بشكل يسهل استغلالها.
					28_ تعتمد وضعيات الكتاب الإدماجية توظيف بعض تعلّيمات المواد الدراسية الأخرى.
					29_ اهتم بالوضعيات الإدماجية في جميع النشاطات المقررة
					30_ تخضع وضعيات الإدماج التلميذ أمام إكراهات تجعل من التلميذ يجند بالتحديد قدرات و معارف معينة دون غيرها.
					31_ تمثل وضعيات الكتاب محتوى الكفاءة أي تغطي مجموع مكوناتها من معارف و قدرات.
					32_ أجد صعوبة في تقييم وضعيات الكتاب الإدماجية.
					33_ لا يملك التلاميذ القدرة على حل الوضعيات الإدماجية.

					34_اعتمد على تمارين الحوصلة المعرفية في نهاية كل محور لتقييم مكتسبات تلاميذي.
					35_الوضعية الإدماجية نشاط غير مرغوب فيه من طرف التلاميذ
					36_تراهن وضعيات الحوصلة المعرفية على قدرة التلميذ على إستدماج مختلف التعليمات مع بعضها للوصول إلى حل المشكلة.

ما هي الصعوبات التي تواجه التلاميذ في حل نشاطات الكتاب أو الوصول إلى التعلم المطلوب؟.....

.....

.....

محور تناسب سياقات الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					37_ وضعيات الكتاب تأخذ بعين الاعتبار السياق المحلي للمدرسة.
					38_ تتيح وضعيات التوظيف للتلميذ نقل المعارف من سياق إلى آخر.
					39_ مشكلات الكتاب تعتمد المحيط الخارجي للمدرسة كسياق لوضعياتها.
					40_ تتيح نشاطات التوظيف الاستثمار للتلميذ فرصة تعبئة مكتسباته في مجال حياته.
					41_ نشاطات الكتاب تقترح تعليمة تتناسب و الهدف المستهدف منها.
					42_ في مشكلات الكتاب توضح صياغة الوضعية الموارد المعتمدة في تسييرها.
					43_ نشاطات الكتاب تعتمد بعض الموارد المشوشة التي لا تفيد في الحل.
					44_ اضطر إلى الاعتماد على موارد أخرى غير التي تحويها نشاطات الكتاب.
					45_ تطرح مشكلات الكتاب سياقات مختلفة تحفز التلاميذ إلى تعلم توظيف مكتسباته.

					46_ نشاطات الكتاب تمرر قيما اجتماعية ايجابية.
--	--	--	--	--	---

معلومات أخرى لم يستفسر عنها الاستبيان تود ذكرها:.....

.....

.....

الملحق الثاني:

استبانة المفتشين

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

استمارة الاستبيان

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ السن:
المؤهل العلمي: جامعي ☐ دون الجامعي ☐ سنوات الخبرة:

في اطار رسالة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تحت عنوان "اتجاهات المعلمين و المفتشين نحو صياغة الوضعية المشكلة في الكتاب المدرسي-كتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجاً-"، تقوم الباحثة بإجراء دراسة مسحية حول اتجاهاتكم، لذا نرجو منكم سيدي المفتش التكرم بمأ الاستمارة بعد قراءة كل البند؛ و ضع العلامة أمام البديل الذي يناسب رأيكم فيما يخص صياغة أنشطة الكتاب مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

و خذ المثال التالي كدليل:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق بشدة	اوافق	العبارة
			×		01-تناسب صياغة الوضعيات المشكلات مع مستوى التلاميذ المعرفية.

نرجو منكم التأكد من مآ الاستمارة، و شكرا على تعاونكم.

محور استشارة صياغة الوضعيات المشكلات لدافعية التلاميذ للتعلم:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					01- تتمحور أنشطة الكتاب حول التلميذ و حول سماته الشخصية.
					02- محتوى نشاطات الكتاب يراعي الخصائص النمائية للفئة المستهدفة.
					03- نشاطات الكتاب تشكل تحديا بالنسبة للتلميذ، ومحفزا على التعلم الذاتي.
					04- صياغة مشكلات لكتاب تساعد المتعلم على تحديد حاجاته في التعلم من خلال الفرق بين ما اكتسبه و ما يتطلبه حل الوضعية الجديدة
					05- تعتمد وضعيات الكتاب معارف التلاميذ السابقة كمنطلق لخلق الصراع المعرفي.
					06- صياغة الكتاب تستهدف استفزاز وعي التلميذ.
					07- يكون تقديمها قابلا للولوج (أي تشعر التلميذ بالمشكلة و ينخرط في حلها).
					08- يراعى في نشاطات الكتاب أن تكون دالة بالنسبة للتلاميذ و ضمن اهتماماتهم.
					09- تحت نشاطات الكتاب التلميذ على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة.
					10- تحت نشاطات الكتاب التلميذ على التساؤل عن مبادئ و أهداف و سيرورات تعلمه.

محور تناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					11- تراجع الارتكاز من منطق التعليم إلى منطق التعلم
					12- نشاطات الكتاب تعتمد مبدأ الكفاءات أساس بناء المنهاج.
					13- تتناسب وضعيات الكتاب مع الكفاءات المستهدفة منها.
					14- نشاطات الكتاب تقترح تعليمة تتناسب و الهدف المستهدف

					منها
					15- تضبط صياغة مشكلات الكتاب معطيات الحل.
					16- تتناسب درجة صعوبة مشكلات الكتاب مع الكفاءة المستهدفة منها.
					17- نشاطات الكتاب توضح شروط الانجاز.
					18- إن نشاطات الكتاب المدرسي واضحة الأهداف.
					19- تضبط وضعيات البحث و الاستكشاف التعلّيمات المراد اكتسابها لدى التلميذ.
					20- تعتمد نشاطات الكتاب على وضع التلميذ أمام إكراهات توجه نشاط تعلمه.
					21- تمكن مشكلات الكتاب التلاميذ من الوصول إلى التعلم المطلوب.
					22- اضطر إلى اقتراح وضعيات أخرى للمعلمين نظرا لعدم ملائمة نشاطات الكتاب للكفاءات المستهدفة منها.
					23- اضطر إلى شرح كيفية توظيف نشاطات الكتاب في تسيير الحصة للمعلمين أثناء توجيههم.
					24- مراعاة التقاطع بين المواد الدراسية لتحقيق النظرة الشمولية للتعلم.
					25- تضبط وضعيات الإدماج في الكتاب التعلّيمات المراد إستدماجها بشكل يسهل استغلالها.
					26- في وضعيات إعادة الاستثمار يخضع التلاميذ أمام إكراهات تجعل من التلميذ يجند بالتحديد معارف و مهارات معينة دون غيرها.
					27- في وضعيات إعادة الاستثمار تكون المعارف و القدرات المراد إدماجها محددة بشكل يسهل استغلالها.
					28- تمكن وضعية التوظيف و الاستثمار التلميذ من توظيف القدرات التي اكتسبها في وضعيات البحث و الاستكشاف.
					29- تضبط وضعيات الإدماج في الكتاب التعلّيمات المراد إستدماجها بشكل يسهل استغلالها.
					30- تتميز وضعيات الكتاب بالتكافؤ بين فئة مجموعة_ الوضعيات المرتبطة بنفس الكفاءة.

محور تناسب سياقات الوضعيات المشكلات مع الكفاءات المستهدفة منها:

معارض بشدة	معارض	محايد	اوافق	اوافق بشدة	
					31-نشاطات الكتاب تستثمر السياق المحلي في صياغتها.
					32- تمرر نشاطات الكتاب قيما اجتماعية ايجابية.
					33- نشاطات الكتاب تحقق المرامي الاجتماعية لموضوع التعلم.
					34-تطرح مشكلات الكتاب سياقات مختلفة تحفز التلاميذ إلى تعلم توظيف مكتسباته.
					35- تتيح نشاطات التوظيف الاستثمار للتلميذ فرصة تعبئة مكتسباته في مجال حياته
					36- توضح صياغة الوضعيات في الكتاب الموارد المعتمدة في تسييرها.
					37-نشاطات الكتاب تتيح لتلميذ فرصة الاستفادة من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة.
					38- تكتسب مشكلات الكتاب الدلالة والقيمة لتشويق التلاميذ وجلبهم للانخراط الفعلي في سيرورة التعلم والاكتساب،
					39-أحث المعلمين على الاعتماد على موارد أخرى غير التي تحويها نشاطات الكتاب لمساعدة التلاميذ في حل المشكلات.

معلومات أخرى تود ذكرها:.....

.....

.....