الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر -الوادي-
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

إتجاهات أساتذة السنة الخامسة إبتدائي نحو تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية لبعض المدارس الإبتدائية بولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر – علم إجتماع التربية–

إعـــداد الطالبين :

- خــالد غربـي
- إليــاس قــدة

إشراف الأستاذ :

أ/ فوزي لوحيدي

السنة الجامعية 2014 / 2015

شكـر وعـرفان

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، وله الشكر على نعمائه والصلاة والسلام على خير البرية ومعلم البشرية الأول والهادي سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين .

بعد جهد كبير وصلنا إلى إتمام هذا العمل، وهذا بفضل الله عز وجل، ولا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذة قسم العلوم الإجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وبالأخص أساتذة علم الإجتماع التربوي، وأيضا شكرنا مقدم إلى كل مدراء وأساتذة الإبتدائيات التي تم فيها عملنا الميداني.

والشكر موصول إلى المشرف على هذا العمل الأستاذ: **فوزي لوحيدي** الذي كان خير مشرف وموجه في جميع المراحل التي مررنا بها متمنين له دوام الصحة والعافية و التوفيق والنجاح في مشواره العلمي ونيل شهادة الدكتوراه عن قريب إنشاء الله.

كذلك نشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد، ونخض بالذكر كل من الزميلين والصديقين : مسعي أحمد محمد و مسعودي مسعود .

إلى كل هؤلاء جزيل الشكر والعرفان.

الإهـــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والداي العزيزين أطال الله في عمرهما وحفظهما وأتمنى لهما دوام الصحة والعافية.

إلى زوجتي الغالية العزيزة التي كانت سندا لي طوال مشواري الدراسي ووقفت بجانبي في السراء والضراء حفظها الله.

إلى ولدي الغالي العزيز " **عبـــــد الكـــامل** " الذي رزقني الله به وأنار لي به حياتي حفظه الله لي ورعاه.

إلى إخوتي وأخواتي كل واحد بإسمه.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

إليـــــــاس قـــــــــدة

إلى والدي الرجل القدوة أطال الله في عمره .....

إلى والدتي الكريمة حفظها الله .....

إلى زوجتي السند الذي شجعني على مواصلة الدراسة وأمدتني بيد العون والمساعدة .....

إلى أبنائي طـــه و محمد بهـاء .....

إلى جميع إخوتي وأخواتي وأبنائهم

إلى كل المربين والأساتذة وكل من يحترق في الظلام من اجل إنارة الطريق للآخرين

إلى هؤلاء جميعا ..... اهدي هذا الجهد المتواضع

خـــــالد غربـــــــي

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى مطابقة إستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات، والوقوف على أهم مواقف الأساتذة نحو هذه العملية، وكذلك رصد الممارسة البيداغوجية التي يعتمدها أساتذة المادة، والتعرف على مدى التزام الأساتذة بالتدريس وفق هذه المقاربة.

أجرينا هذه الدراسة في بعض إبتدائيات ولاية الوادي وشملت 07 إبتدائيات واخترنا منهم عينة مكونة من 57 أستاذ بطريقة قصديه تم توزيع عليهم استبيان مكون من 03 مجالات، وبعد جمع البيانات ومن خلال حساب النسب المئوية تم التوصل إلى النتائج التالية :

– هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وفقا لاتجاهات أساتذة المادة وذلك بنسبة 59.36%.

– وأنه لا يوجد تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكلة.

– هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ التعلم الذاتي.

– هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية.

وخلصت الدراسة إلى ضرورة القيام بجملة من الإجراءات لتحسين إتجاه الأساتذة نحو المقاربة بالكفاءات من خلال الإصغاء الجيد للأساتذة، وإقامة دورات تكوينية و عقد الندوات والملتقيات العلمية وخاصة في هذه المقاربة الجديدة، تفعيل دور المدرسة في علاقاتها مع المجتمع من خلال آليات جديدة، وتعزيز منظومة التشريع المدرسي لمواكبة هذا الإصلاح .

résumé

Cette étude vise à déterminer le degré d'appariement stratégie l'enseignement des mathématiques pour la cinquième primaire de l'année avec les principes de base des compétences d'approche Et rester sur les positions les plus importantes de professeurs sur ce processus, ainsi que la surveillance de la pratique pédagogique adoptée par les professeurs de mathématiques, et d'identifier la mesure dans laquelle professeurs enseignent selon cette approche.

Cette étude a été menée en quelque écoles dans la wilaya d'el oued Inclus 07 écoles Et a choisi 57 d'entre eux comme un échantillon de la professeur d'étude de manière délibérée Ils ont distribué un questionnaire composé de 03 moyeux Après la collecte des données et à travers le calcul des pourcentages a été atteint les résultats suivants:

- Il ya la même stratégie pour l'enseignement des mathématiques élémentaires cinquième année Avec les principes de base des compétences d'approche et selon l'article indications des professeurs avec un taux de 59,36%.
- Et qu'il n'y a pas la même stratégie pour l'enseignement des mathématiques pour la cinquième année du primaire avec le principe de résoudre le problème.

- Il ya la même stratégie pour l'enseignement des mathématiques pour la cinquième année du primaire avec le principe de Soi-apprentissage.
- Il ya la même stratégie pour l'enseignement des mathématiques élémentaires cinquième année avec le principe Le statut de intégrative.

L'étude a conclu la nécessité de procéder à une série de mesures pour améliorer la façon dont les enseignants approchent vers compétences à travers à une bonne maîtrise d'écoute et l'établissement de sessions de formation et séminaires et réunions scientifiques Surtout dans cette nouvelle approche Activer le rôle de l'école dans ses relations avec la communauté à travers à de nouveaux mécanismes et de renforcer le système de l'école pour suivre la législation de cette réforme.

الفـــهـــــرس

فهرس المحتويات

العنوان	الرقم
الشكر والتقدير.....	أ
الإهداء.....	ب
ملخص الدراسة.....	ج- هـ
الفهرس.....	و- ي
قائمة الجداول.....	ك
قائمة الأشكال.....	ل
مقدمة.....	م - ع
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1- تحديد مشكلة الدراسة.....	18
2- فروض الدراسة.....	21
3- أهداف الدراسة.....	22
4- أهمية الدراسة.....	22
5-تحديد المفاهيم.....	24
6-الدراسات السابقة.....	25
الفصل الثاني: الإتجاهات	
تمهيد.....	37
1- مفهوم الاتجاهات.....	38
1-1 الإتجاهات لغة.....	38
1-2 الإتجاهات اصطلاحا.....	38
1-3 التعريف الإجرائي للاتجاهات.....	39
2-علاقة الإتجاهات بمفاهيم أخرى.....	39
3 – النظريات المفسرة للاتجاهات.....	41

3-1 النظرية المعرفية..... 41
3-2 النظرية السلوكية..... 42
3-3 نظرية التحليل النفسي..... 43
4- أهمية دراسة الاتجاهات..... 43
5 - تصنيف الاتجاهات..... 44
5-1 على أساس الموضوع..... 45
5-2 على أساس الأفراد 45
5-3 على أساس الوضوح..... 45
5-4 على أساس القوة..... 45
5-5 على أساس الهدف..... 46
6- مكون الإتجاهات..... 46
7- خصائص الإتجاهات..... 49
8- وظائف الإتجاهات 50
8-1 الوظيفة الوسيلية التلائمية النفعية..... 50
8-2 وظيفة الدفاع عن النفس (الأنا)..... 50
8-3 وظيفة التعبير عن القيم..... 50
8-4 الوظيفة المعرفية..... 51
9- العوامل المؤثرة في تكوين الإتجاهات..... 51
9-1 معايير الجماعة..... 51
9-2 تأثير الإتصال الشخصي..... 51
9-3 وسائل الإتصال الجمعي..... 52
9-4 الجماعة المرجعية..... 52
10 - طرق قياس الإتجاه..... 53
10-1 علاقة الإتجاه اللفظي بالإتجاه العملي..... 54
10-2 أساليب قياس الإتجاه 56

خلاصة..... 61

الفصل الثالث : المقاربة بالكفاءات

تمهيد..... 63
1 – مفهوم المقاربة بالكفاءات..... 64
1-1 المقاربة لغة..... 64
1-2 المقاربة اصطلاحا..... 64
1-3 الكفاية لغة..... 64
1-4 الكفاية اصطلاحا..... 66
2 – نشأة مقاربة الكفاءات..... 69
3 – أنواع الكفاءات..... 70
3 – 1 – الكفاءة القاعدية Compétence de base..... 70
3 – 2 – الكفاءة المرحلية (المجالية)..... 71
3 – 3 – الكفاءة الختامية Compétence finale..... 71
4- بناء الكفاءة 72
4-1- مواجهة وضعيات(مشكلات تكون جديدة ومحفزة)..... 72
4-2- استغلال الموارد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها..... 72
4-3- التصرف إزاء الوضعيات بفاعلية 73
4-4- التفاعل مع الأقران..... 73
4-5- المشاركة في تقويم المكتسبات..... 73
4-6- تنظيم المكتسبات الجديدة..... 73
4-7- بناء المعنى والأعداد للتحويل..... 73
4-8- الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة..... 74
5- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة 75
6- المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات..... 76
7- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات..... 77
7-1 خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات..... 78

7 –2 أهداف المقاربة بالكفاءات 80
7 – 3 – مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 81
8– أطراف العملية التعليمية من منظور بيداغوجيا الكفاءات..... 84
8–1 دور ومكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 84
8–2 دور ومكانة المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات..... 87
8–3 الممارسات في الحجرة (القسم)..... 90
9– أسباب تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم..... 91
10– الطرائق البيداغوجية المصاحبة للتدريس بمقاربة الكفاءات..... 94
10–1 التدريس بواسطة المشكلة 94
10–2 طريقة المشروع 96
خلاصة..... 100

الفصل الرابع : الرياضيات

تمهيد..... 102
1– مفهوم المنهاج المدرسي..... 103
1–1 لغــة 103
1–2 اصطلاحا 103
2 – خصائص المنهاج..... 104
3 – منهاج مادة الرياضيات..... 106
3– 1 – تعريف الرياضيات 106
3–2 – تعريف التعليمة :(الديداكتيك)..... 107
3–3– طبيعة الرياضيات 108
3– 4– أهمية الرياضيات 109
3–5 – القيم التربوية للرياضيات..... 110
4– إتجاهات تدريس الرياضيات..... 112
5 – نظريات تدريس الرياضيات 113

6 – أهداف تدريس الرياضيات..... 118
خلاصة..... 119

الفصل الخامس : الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد..... 121
1 – مجالات الدراسة..... 121
2 – المنهج المعتمد في الدراسة..... 122
3 – الأدوات المستخدمة في جمع البيانات..... 123
4 – العينة 125
5 – الأساليب الإحصائية المستعملة..... 127
خلاصة..... 128

الفصل السادس : عرض وتفسير النتائج

تمهيد..... 130
1 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 131
2– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 137
3– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 143
4 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة..... 149
5 – النتائج العامة للدراسة..... 150
توصيات..... 151
خاتمة..... 152
قائمة المراجع
قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح الفرق بين الإتجاه والميل	41
02	يوضح مؤسسات البحث الميداني	121
03	يوضح عدد البنود لكل مجال والنسب المئوية لها	124
04	يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث الميداني	126
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	127
06	يوضح بنود المحور الأول	131
07	يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الأول	134
08	يوضح بنود المحور الثاني	137
09	يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الثاني	141
10	يوضح بنود المحور الثالث	143
11	يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الثالث	147
12	يوضح نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة المبحوثين	149

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح تصنيف الإتجاهات	44
02	يوضح المكونات الوجدانية والمعرفية والسلوكية للاتجاهات	48
03	يوضح مفهوم الإتجاه كما يتناوله الباحثون	53
04	يوضح مقياس المسافات المتساوية	57
05	يوضح ميزان التقدير البياني	58
06	يوضح جوانب النشاطات التعليمية التعلمية التي تساهم في بناء الكفاءات	74
07	يوضح المنهاج والعوامل المنتجة له	105
08	يوضح تصنيف نظريات التعلم	115
09	يوضح نماذج التعليم الهرمي	117
10	يوضح النسب المئوية للبنود حسب المجالات	124
11	يوضح نسب توزيع الاستمارة حسب كل مؤسسة	126
12	يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الأول	135
13	يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الثاني	141
14	يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الثالث	148

مقدمة

تواجه الأنظمة التربوية المعاصرة في ظل التزايد المذهل في الإنتاج المعرفي الذي تدعمه التكنولوجيات الحديثة في الإعلام والاتصال ثلاث تحديات كبرى، جعلت من دور المدرسة يتحول من مجرد تلقين المعارف للمتعلمين إلى تدريبهم على اكتساب كفاءات يستفيدون منها في حل الوضعيات السوسيو مهنية، ليصبحوا أكثر فعالية واستقلالية في المحيط الذي يعيشون فيه .وتظهر هذه التحديات في:

- ضرورة الاستجابة لزيادة في كمية وسيولة المعلومات.
- ضرورة إعطاء دلالة للتعلمات المدرسية.
- ضرورة تحقيق الفعالية الداخلية والخارجية والإنصاف في الأنظمة التربوية.

واستجابة للتحديات المذكورة، تنادي مختلف الأطراف الفاعلة في قطاع التربية والتعليم بضرورة تحويل عمليتي التعلم – التعليم نحو جعل المتعلم قادر على أن يبني كفاءاته انطلاقا من المدرسة، هذا بفضل الأبحاث العلمية التي أثبتت أن هناك هوة بين ما يكتسبه الأفراد في المدرسة والوضعيات السوسيو مهنية التي تواجههم في الوقت الراهن، فقد أثبتت أن هناك فرق شاسع بين ما يكتسبه الفرد في المدرسة وبين ما يمتلكه من كفاءات أساسية، فقد توصلت مجموعة من الدراسات العالمية، إلى انتشار ما يعرف بظاهرة" الأمية الوظيفية"، والذي تعكسه ضعف في كفاءات الأفراد في التعامل مع وضعيات الحياة اليومية، وانتشار ظاهرة الفشل الدراسي.

بحيث أن الأفراد الذين تلقوا تعليما في المدرسة الإبتدائية غير قادرين على توظيف معارفهم في الحياة اليومية، يحلون رموز يقرؤون نص لكنهم غير قادرين على فهم واستنتاج معانيه .ويمكنهم تنفيذ عمليات الجمع والطرح، ولكنهم غير قادرين على حل مشكل من الحياة اليومية، كما يحفظون المعادلات الرياضية عن ظهر قلب لكنهم غير قادرين على انجازها بصفة ملائمة في وضعيات ملموسة، يطرح بالنسبة للأغلبية من هؤلاء الأفراد إشكال التباين بين المكتسبات المدرسية التي من المفروض أن تكتسب بواسطة الوضعيات

المشكلات وبين ما يستطيعوا أن ينجزونه، مما فرض على الباحثين إعادة النظر في الأنظمة التربوية الحالية، وابتكار بيداغوجية تتلاءم والظروف الحاصلة لمسايرة التحديات المطروحة . وكذا الاستجابة لمتطلبات عالم الشغل والحياة باستخدام الوضعيات المشكلات في سيرورة العملية التعليمية–التعلمية في كل مراحلها كأداة للاستجابة للتحديات المذكورة.

لذلك ظهرت المقاربة الكفاءات كرد فعل على الممارسات التربوية والأوضاع السائدة، محورها الأساسي بيداغوجيا إدماج المكتسبات وأداتها الوضعيات المشكلات، مما فرض على كثير من الأنظمة التربوية في الوقت الراهن على إدماج هذه المقاربة واتخاذها ضمن أولويات الإصلاح، فقد أثبتت عدد من الدراسات المعاصرة فعالية المقاربة بالكفاءات في الرفع من نتائج الطلاب في مختلف المواد الدراسية، خصوصا في المواد الأساسية كالرياضيات واللغات .بحيث لا تقتصر بيداغوجيا الكفاءات على إيصال محتويات معرفية ومهارات تكنولوجية للمتعلمين فحسب، بل تسعى إلى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية، مما حمس المنظومة التربوية الجزائرية إلى المسارعة في إصلاح التعليم وفق المقاربة بالكفاءات، والشروع في تطبيق المناهج الدراسية ابتداءا من السنة الدراسية 2003–2004 الذي يرمي إلى إعادة بناء نظام تربوي متناسق وناجع بهدف تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحياة المعاصرة، وتحقيق شروط الفعالية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تخريج أفراد أكفاء قادرين على مواجهة مشكلات الحياة المدرسية والاجتماعية والمهنية.

ونظرا لانطلاقتنا من نتائج الدراسات السابقة، خصوصا دراسة الباحثان فاتح الدين شنين و شنة محمد رضا (2011) والتي توصلا فيها إلى أن واقع التدريس بالكفاءات لا يرضي وأن نسبة إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ضعيف.

سنحاول معرفة اتجاه أساتذة مادة الرياضيات نحو أسلوب التدريس بالكفاءات، وذلك لما لهذه الاتجاهات من أهمية في تحديد مسار سلوك الفرد والتنبؤ به.

لهذا الغرض وضعنا خطة منهجية لدراسة اتجاهات أساتذة السنة الخامسة إبتدائي لمادة الرياضيات نحو التدريس بالكفاءات كما يلي :

الجانب النظري : و يضم أربعة فصول:

الفصل الأول :إشتمل على تحديد إشكالية الدراسة، وصياغة فرضياتها المقترحة، وكذا عرض لأهميتها وأهدافها، وتحديد المصطلحات المتعلقة بالبحث ، وختم بالدراسات السابقة

الفصل الثاني: خصص لموضوع الاتجاهات إذ تطرقنا إلى مفهومها وعلاقتها بمفاهيم أخرى، والنظريات المفسرة لها ثم أهميتها كما تطرقنا إلى تصنيفها ثم خصائصها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها وطرق قياسها.

الفصل الثالث : تطرقنا فيه لموضوع الكفاءات حيث تضمن المفهوم ثم نشأة مقاربة الكفاءات، ثم أنواعها وكيف تبنى الكفاءة والعوامل المؤثرة في ظهورها، والمرتكزات النظرية لهذه المقاربة ثم تطرقنا إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وخصائصها و أهدافها ثم مبادئها، ثم أطراف العملية التعليمية من منظور بيداغوجيا الكفاءات، ثم تطرقنا إلى أسباب تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم، وفي الأخير تطرقنا إلى الطرائق البيداغوجية المصاحبة للتدريس بمقاربة الكفاءات.

الفصل الرابع : خصص للرياضيات حيث تطرقنا إلى مفهوم المنهاج المدرسي ثم إلى منهاج مادة الرياضيات حيث قمنا بتعريفها، ثم تعريف التعليمة (didactique)، وطبيعة الرياضيات وأهمية الرياضيات، ثم القيم التربوية للرياضيات، اتجاهات تدريس الرياضيات، نظريات تدريس الرياضيات، وأخيرا أهداف تدريس الرياضيات.

الجانب الميداني : ويضم فصلان.

الفصل الخامس : ويضم مجالات الدراسة و المنهج المعتمد في الدراسة، ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، العينة، الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل السادس : خصص لنتائج الدراسة فكانت بدايته بعرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ثم نتائج الفرضية الجزئية الثانية ثم عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ثم عرض نتائج الفرضية العامة ثم النتائج العامة للدراسة وصولا إلى الخاتمة.

نأمل أن تكون هذه الدراسة منطلقا لدراسات مستقبلية، تخص المنظومة التربوية، ومهما بلغت هذه النتائج للوصول إلى تحقيق أهدافها إلا أنها تبقى يشوبها النقص والقصور ولله العزة والكمال وبه التوفيق وهو المستعان.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 – تحديد مشكلة الدراسة

2 – فروض الدراسة

3 – أهداف الدراسة

4 – أهمية الدراسة

5 – تحديد المفاهيم

6 – الدراسات السابقة

1 -إشكالية الدراسة:

جعلت تحديات القرن الواحد والعشرون المجتمع الجزائري يجد نفسه في زحام تنافسي بينه وبين الأنظمة المتقدمة في العالم حيث أصبحت القضية بالنسبة له قضية تحدي ومطلبا ملحا ومستعجلا، يتمثل في النوعية وحسن الأداء مما يتحتم على الجيل أن يتكيف مع تكنولوجيا هذا العصر وتجديد معارفه، ومن هنا عرفت التربية في هذا العصر سلسلة من التغيرات المتسارعة شملت مفهومها وأهدافها وأساليبها وطرقها وإستراتيجيتها وكان ذلك كله نتيجة التطورات الهائلة والسريعة في الميدان العلمي والتكنولوجي، وبخاصة التطورات في العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، وكان من الطبيعي أن يؤثر ذلك كله على التربية فكان لابد من تطوير مناهج التدريس، التي كانت قائمة على حشو الأذهان بالمعارف و العلوم دون الاهتمام بقدرات و ميول وكفاءات المتعلم، و بهذا تم الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية لكنها تؤكد على ضرورة استعمالها وتفعيلها وتعبئتها من أجل اتخاذ قرار، أو مواجهة مشكل وحله أي تكون المعارف المكتسبة لدى التلميذ قابلة لتوظيفها في سياقات غير السياق المدرسي، وهذا من أجل تكوين مواطن قادر على حل مشكلاته بنفسه والتكيف والإندماج في المجتمع.ويرجع الفضل في إرساء دعائم التدريس بهذه المقاربة إلى الفلسفة البراغماتية بزعامة "جون ديوي" حيث تعتبر أن التربية لا تعد للحياة، بل أنها الحياة ذاتها ومن ثمة عليها أن تعد الفرد بحيث يصبح قادر على مجابهة المشكلات التي يصادفها في الوسط بمعناها الواسع، كما جاءت هذه المقاربة لتتكفل بمشكل انخفاض المستوى وضعف القدرات وتدني التفكير العلمي ومشكل الفعالية و النجاعة البيداغوجية.

أما السبب الرئيسي لظهور هذه المقاربة هو الاستجابة للتغيرات الكبرى الحاصلة في الجانب السياسي والاجتماعي والثقافي...الخ، وتوخي الوصول إلى مواطن يتمكن من التكيف مع مختلف المشكلات الحياتية.

إن منحى حل المشكلات في التدريس بمفهومه الجديد يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، كما يحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حد ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية.

لهذا تغيرت غايات التربية والتعليم اليوم، وأصبح من أهم غاياتها إعداد التلاميذ لحل المشكلات التي ستواجههم وتواجه مجتمعاتهم غدا ولاشك أن هذه المهمات الملقاة على عاتق التربية صعبة لأن المستقبل مجهول ومشكلات المستقبل مجهولة أيضا، للتغلب على هذه الصعوبة لجأت المدارس إلى تدريب المتعلمين على أساليب حل المشكلات لإيمان القائمين على التربية بأن اكتساب هذه القدرات والمهارات يساعد على الانتقال إلى المواقف الجديدة والمستقبلية.

كما يجب على المدرسة تخريج أجيال قادرة على المساهمة الفعلية في الإنتاج المعرفي وليس لديهم فقط مهارة استهلاك التكنولوجيا والمعرفة، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي على المعلم أن تكون لديه القدرة على بناء المخططات، وأن يتحكم في المفاهيم الواردة في المناهج (كفاءة، محتوى، قدرة، مؤشر، هدف...) وأن يتعمق في فهم المناهج الدراسية، و الوثائق المرافقة لها، ودلائل المعلم، لأن ذلك يساعد على فهم الإستراتيجية التي بني عليها المنهاج بجميع مكوناته وعناصره، فالمعلم هو المسؤول الرئيسي عن تطبيق المناهج الجديدة ، فهو الذي يخرجها من صفحات الكتب إلى الواقع فيترجمها إلى سلوكات وإجراءات عملية، حيث أدرك رجال التربية أن فعالية التربية تتوقف بشكل كبير على فعالية المدرسين ونوعية التعليم الموجه للتلاميذ فان من بين معوقات التدريس كما يقول عبد العزيز إبراهيم "خوف الأستاذ من التجريب وإستعمال العديد من المهارات التعليمية الجديدة أو طرق التدريس الحديثة خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح والواجب، هذا من جهة، ومن جهة أخرى استغراق الأستاذ في تساؤلات داخلية محبطة حول إمكانية العطاء في المهنة، وحول مدى إمتلاك قدرات ومهارات خاصة للتدريس الجيد"[1]، مما يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وخاصة في مادة

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم، مهارات التدريس الفعال، ط1، مكتبة الأنجلو، مصر، 1997، ص 14.

الرياضيات، حيث تعتبر مادة الرياضيات بمختلف مكوناتها، عملية تربوية أساسية تستهدف تكوينا للتلاميذ، يتكامل فيه الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب السلوكي، إضافة إلى أن مثل هذا التكامل في أبعاده الفكرية والنفسية والاجتماعية كفيل بتمكين المتعلم من القدرة على التفاعل مع العالم الخارجي، والاستقلال المعنوي، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، وتنمية روح الإبداع والمبادرة، والتنافس الشريف، لذلك تجدها من بين المواد الأساسية التي تهتم بها المدارس نظرا لحاجة المتعلم إليها في حياته العملية كما أنها تعتبر لغة العلم لما لها من مواصفات الدقة والموضوعية في نتائجها، ويجد فيها المتعلم رياضة عقلية جمة الفوائد، وهذا يتوقف على المعلم الكفء، مما يحتم عليه بأن يجعل المتعلم أكثر فعالية، هذا ما يجعل التلاميذ يعملون بحماس ورغبة في اكتساب المعارف الجديدة، لأنهم يستمتعون بها نتيجة التعزيز والتغذية الراجعة الناجمة عن قطع شوط أو أشواط بإتجاه الحل الصحيح لتحقيق هذه المقاربة، التي تقوم على منطق بناء كفاءات مستديمة لدى المتعلم بدلا من التركيز على الأهداف المجزأة، فمن المفروض أن نهيئ المعلم أولا نفسيا، وذلك بتكوين وتنمية الإتجاهات الايجابية نحو هذا الأسلوب بذكر مزاياه والنتائج الفعالة للبحوث العلمية العالمية في هذا المجال، قبل أن نضطره لعملية التنفيذ، لأنه كما يقول "كريتش و كيتشفيلد" فإن"إتجاهات الفرد تتشكل طبقا للمعلومات التي يحصل عليها أو يتعرض لها "[1].والإتجاهات النفسية للأستاذ نحو نظم التعليم أو نحو المواد الدراسية أو التلاميذ أو الزملاء أو نحو طرق التدريس وأساليبه لها فائدة بالغة في تطوير العملية التعليمية، لذا فان المدرسين الذين يتبنون إتجاهات ايجابية نحو العملية التعليمية بشكل عام ونحو تلاميذهم بشكل خاص، يؤدون مهامهم بشكل أكفأ من المدرسين الذين يتبنون إتجاهات سلبية نحو العملية التعليمية، وأحيانا العمل في الإتجاه المعاكس ما لم تتغير هذه الإتجاهات والمواقف وعليه فالوقوف على العوامل الكامنة في تشكيل هذه الإتجاهات، والسعي من خلال ذلك إلى تحسين الظروف

[1] السيد احمد خير الله، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة، بيروت، 1983، ص 132.

المحيطة بالعملية الإصلاحية، حتى يتسنى لنا المساعدة في تكوين إتجاهات ايجابية نحو العملية سعيا لتوفير أسباب النجاح والتوفيق لها، ويعتبر أستاذ التعليم الإبتدائي معني بكل التغيرات التي حدثت مؤخرا على مستوى طرائق التدريس وعليه مواكبة هذه التغيرات لكي يمكن التلاميذ من مسايرة هذا التطور الهائل في عالم المعلومة.

هذا ما دفعنا إلى إثارة الإشكالية التالية حول الإتجاهات التي يتبناها أساتذة مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي كشريحة من الشرائح القائمين على تنفيذ هذه المقاربة :

ما مدى مطابقة إستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وفقا لإتجاهات أساتذة المادة ؟

ومن هذه الإشكالية نطرح التساؤلات التالية :

ما مدى مطابقة إستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكل؟

ما مدى مطابقة إستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ بناء التعلم؟

ما مدى مطابقة إستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية؟

2 – فروض الدراسة:

الفرضية العامة:

ليس هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات.

الفرضيات الجزئية:

ليس هناك مطابقة لاستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكل .

ليس هناك مطابقة لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ بناء التعلم.

ليس هناك مطابقة لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية.

3- أهداف الدراسة :

تتلخص أهداف الدراسة في النقاط التالية :

- تحديد إتجاهات الأساتذة نحو تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات والوقوف على أهم المواقف التي يبديها الأساتذة نحو العملية .
- رصد الممارسة البيداغوجية التي يعتمدها أساتذة مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي ومدى مطابقتها للمبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات المتمثلة في " وضعية – مشكلة" و "وضعية – إدماجية " و " التعلم الذاتي أو بناء التعلم."
- الكشف عن مدى فاعلية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي .
- أهمية تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة الرياضيات.
- التعرف على مدى إلتزام الأساتذة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- تقديم بعض التوصيات للتغلب على المعوقات التي قد تحول دون تحقيق أهداف التدريس بالكفاءات.

4 - أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تناولته باعتباره من الموضوعات الحديثة والتي لقيت و لا تزال تلقى الاهتمام الكبير من الباحثين في هذا المجال باعتباره موضوع الساعة ويطرح مشكلات ذات بعد بيداغوجي وبالتدقيق من زاوية الصعوبات التي يواجهها الأساتذة على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية وبالأخص أساتذة مادة الرياضيات للتعليم الإبتدائي في ظل الإصلاحات التي عرفتها منظومتنا التربوية خلال السنة الدراسية

2004/2003 وبالضبط في ظل المقاربة الجديدة والتي تعرف بالمقاربة بالكفاءات فأغلبية الأساتذة يعيشون صعوبة في التكيف مع هذه الوضعية الجديدة بسبب غموض في الرؤية وظهور بعض المصطلحات الجديدة في الممارسة البيداغوجية، كذلك تكمن أهميتها على الصعيد التربوي وهي التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات وذلك من وجهة نظر الأساتذة، ومن خلال النتائج المسجلة على الساحة التربوية التي تظهر تذبذب كبير وخاصة في مادة الرياضيات لهذا جاءت هذه الدراسة ساعية للتعرف والكشف على الطريقة التي يقدم بها الأستاذ للدرس وفق المقاربة بالكفاءات ومدى استيعاب التلاميذ لمادة الرياضيات وفقا لهذه الطريقة الجديدة.

وبناءا على ذلك تكمن أهمية دراستنا في النقاط التالية:

- أنها تبحث في الجانب الوظيفي لمقاربة الكفاءات و هو من المواضيع المهمة لأن:

- التطبيق الحقيقي والفعلي لهذه المقاربة في العملية التعليمية التعلّمية يحقق الهدف الشامل للتربية والتعليم، وهو إعداد الفرد الكفء القادر على خدمة مجتمعه.
- تطبيق هذه المقاربة في العمل المدرسي يسمح لكل من المعلم والتلميذ بمواكبة التطورات الحاصلة في العالم اليوم.
- لأن هذه المقاربة تؤكد على عدم اختصار التعليم في حصول المتعلم على المعرفة والمعرفة فقط، إنما يجب أن يكون التعليم هو تربية الفرد من أجل التكيف الناجح وتزويده بالقدرة على التعلم المستمر، وكيفية الحصول على المعارف وتطبيقها عند الضرورة في مواقف جديدة.

- تعد مقاربة التدريس بالكفاءات جوهر الإصلاحات التربوية التي تشهدها المدرسة الجزائر، وقد يساعد هذا البحث في تقويم هذه الإصلاحات بطريقة علمية وبذلك اتخاذ الإجراءات اللازمة لتدارك أي نقص أو حل أي مشكل قد يعيق مسار هذه الإصلاحات بأسلوب علمي دقيق.

- قد تسهم نتائج البحث في لفت أنظار المسؤولين والقائمين على التعليم في الجزائر إلى أهمية إعداد المعلم وتدريبه بطرق حديثة ليواكب أي إصلاح تربوي.
- فتح الطريق أمام دراسات أخرى تغوص أكثر في أعماق النظام التربوي الجديد للكشف على المؤشرات الإيجابية لتدعيمها و المؤشرات السلبية لتداركها .
- إثراء الدراسات والبحوث التي تساهم في تطوير قطاع التعليم بصفة عامة والإبتدائي بصفة خاصة.

5 – تحديد المفاهيم:

التدريس: نقصد بعملية التدريس في بحثنا هذا ممارسة وأداء أساتذة مادة الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي للمقاربة بالكفاءات، وذلك بتنفيذ أهم الأسس الخاصة بها من تلك الأسس نذكر (وضعية – مشكلة)، (التعلم الذاتي أو بناء التعلم) و(الوضعية – الإدماجية).

المقاربة: يقصد بها "الكيفية العامة لإدراك و دراسة مسألة ما أو الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة"[1]

الكفاية: الكفاءة هي القدرة الذهنية و الفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات و المعارف و المهارات والسلوكيات و الأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء[2].

[1] عبد المالك عبد القادر، أصول تدريس مادة الرياضيات، دار مدني، الجزائر، 2003، ص 20.

[2] إلهام أبو المعاطي سرحان،إتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.رسالة ماجستير، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر 2004 ، ص17 .

المقاربة بالكفاءات :هي" بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

الإتجاهات : ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم، بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف[2].

6 – الدراسات السابقة :

إن للدراسات السابقة أهمية كبرى في إعداد البحوث العلمية، بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لا بد من تساند معرفي وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث حتى يصطبغ بالصبغة العلمية ويؤسس لمساره السليم في سياق البحث العلمي الجاد. لذا استوجب منا الأمر لتغطية هذا العنصر، أن نستقصي الأدبيات والدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

توجد العديد من الدراسات التي درست الإتجاهات من جهة ودرست المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى ومن أهمها :

6-1 الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الإتجاهات :

6-1-1 دراسة معوش عبد الحميد

عنوان الدراسة : درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها.

السنة : 2012.

العينة : تتكون العينة من 142 معلم ومعلمة.

المنهج : المنهج الوصفي.

[1] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005، ص 02.

[2] عدنان يوسف القيوم، علم النفس الاجتماعي، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص 196.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- معلمي السنة الخامسة إبتدائي على درجة عالية من المعرفة للوضعية الإدماجية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستو دلالة (α=0.05)بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

الفائدة من الدراسة :

- الكشف عن مدى معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية.
- التعرف على العلاقة بين درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية ودرجة إتجاهاتهم نحوها.

6-1-2 دراسة عبد الرحيم بلعروسي

عنوان الدراسة : إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف.

السنة : 2001.

العينة : تتكون العينة من 123 أستاذ وأستاذة.

المنهج : المنهج الوصفي المسحي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- لا يوجد فروق ذات معنى بين إتجاهات الأساتذة الذكور والإناث.
- هناك فروق بين الأساتذة حسب متغير التخصص الأدبي والعلمي وإتجاهاتهم نحو التدريس الأهداف.

- هناك علاقة بين إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف وخبرتهم المهنية.

الفائدة من الدراسة :

- التحسيس لأهمية معرفتنا للإتجاهات الأفراد.
- الكشف عن إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التدريس بالأهداف(اجابية أو سلبية).
- الكشف عن علاقة هذه الإتجاهات بالمتغيرات الثلاثة الجنس والتخصص والخبرة.

6-1-3 إبراهيم هياق

عنوان الدراسة : إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

السنة : 2011.

العينة : تتكون العينة من 414 أستاذ وأستاذة.

المنهج : المنهج الوصفي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي يعزى إلى متغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي يعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة إتجاهات الأساتذة نحو عملية الإصلاح التربوي.
- الاستفادة من مواقف و آراء الأساتذة.
- توضيح معالم بناء إستراتيجية للتعليم .

6-1-4 عبد المجيد لبيض

عنوان الدراسة : تصورات معلمي المدرسة الإبتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات.

السنة : 2009.

العينة : تتكون العينة من 160 معلم.

المنهج : المنهج الوصفي .

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- معلمو الإبتدائي يتصور أن أساليب الإشراف التربوي في ظل هذه المقاربة هي نفسها التي تستعمل في مقاربتي المحتوى والأهداف.
- معلمو الإبتدائي يتصور أن أساليب الإشراف التربوي في ظل هذه المقاربة تكمن في مراقبة وثائق المعلمين المتعلقة بتحضير الدروس.
- معلمو الإبتدائي يتصور أن أساليب الإشراف التربوي في ظل هذه المقاربة تكمن في الصياغة الإجرائية للأهداف.
- المستوى العلمي للمعلمين يحدد تصوراتهم تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل هذه المقاربة.
- الأقدمية في المهنة للمعلمين يحدد تصوراتهم تجاه أساليب الإشراف التربوي في ظل هذه المقاربة.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة تصورات معلمي الإبتدائي تجاه الإشراف التربوي من خلال :
  - إظهار الأساليب الإشرافية المفضلة.
  - تحديد وظائف المشرفين التربويين من خلال تصورات المعلمين.

6-1-5 بلخير بن الأخضر طبشي

عنوان الدراسة : الإتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للانجاز

السنة : 2007

العينة : تتكون العينة من 106 طالب وطالبة بمعهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.

المنهج : المنهج الوصفي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- إتجاهات طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس إيجابية.
- مستوى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم مرتفع.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإتجاه نحو مهنة التدريس والدافعية للانجاز لدى طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس على حسب اختلاف الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم في مستوى دافعيتهم للانجاز على حسب اختلاف الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم نحو مهنة التدريس على حساب اختلاف المستوى الدراسي.

الفائدة من الدراسة :

- معرفتنا للأهمية الدافعية للانجاز في عملية التعليم.
- أهمية الإتجاهات ومدى انعكاسها على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة المتكونين
- معرفة طبيعة الفئة المدروسة نحو مهنة التدريس ومستوى دافعيتهم للإنجاز.

6-2 الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الكفاءات :

6-2-1 خلوة لزهر

عنوان الدراسة : مقاربة مقارنة للتدريس بين الأهداف والكفايات.

السنة : 2005.

العينة : 74 تلميذ.

المنهج : المنهج التجريبي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- يحقق التدريس بالكفايات المعتمد لحل المشكلات كإستراتيجية لتدريس الرياضيات تحصيلا أفضل لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالأهداف.
- متوسط أداء المجموعة التجريبية الذين درسوا بأسلوب حل المشكلات على الاختبار البعدي المباشر يزيد عن متوسط أداء التلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بطريقة الأهداف.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة الخلفيات النظرية والعلمية لبيداغوجيا الأهداف والكفايات وذلك من خلال المقارنة بين مدرستين نظريتين وهي المدرسة السلوكية والمدرسة البنائية
- استخلاص بعض النتائج والقياسات الكمية التي يمكنان توضح إتجاه الفرق في التحصيل لصالح إحدى المقاربتين.

6-2-2 نور الدين بوخنقة

عنوان الدراسة : دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية

السنة : 2011.

العينة : كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي .

المنهج : المنهج الوصفي التحليلي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- الكتاب المدرسي لمادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي لم يرق بعد إلى جعل المتعلم مكونا لنفسه من ناحية تثبيت الملكة اللغوية لديه.
- التدريس بالكفايات في المدرسة الجزائرية لا يزال بكرا مثيرا للجدل.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة علاقة الكفايات مع بعض البيداغوجيات والوضعيات المتعددة.
- تحديد ورصد الأنشطة التي تساعد على دمج المكتسبات المعرفية اللسانية والشرعية. في حياة المتعلم اليومية.
- تحديد عدد الكفايات وكمية المضامين.

6-2-3 طباع فاروق

عنوان الدراسة : تقويم التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي في مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات.

السنة : 2011.

العينة : 306 تلميذ.

المنهج : المنهج الوصفي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- نسبة أداء التلاميذ في حل الوضعيات المركبة (المشكلات) في الرياضيات معظمها تقل عن معيار النجاح الذي حدده الباحثان دولندشير و روجي وهو 60%.
- لا توجد فروق بين التلاميذ في كفاءات حل الوضعيات المشكلات الرياضية حسب الجنس أي تجانس العينتين.

- لا توجد فروق بين التلاميذ في كفاءات حل الوضعيات المشكلات الرياضية حسب الوسط الذي تواجد فيه المدرسة (حضري– ريفي).

الفائدة من الدراسة :

- ساهم هذا البحث في بلورة المعالم النظرية لمقاربة التكوين وفق الكفاءات وذلك بمحاولة الإحاطة بالجوانب النظرية المتعلقة بالجوانب الابستمولوجية بالإضافة إلى إبراز جوانب المقاربة نفسها ومحورها الأساسي التي تنطلق منها التعلمات المدرسية
- الوقوف على مستوى كفاءات التلاميذ في حل الوضعيات المشكلات في الرياضيات.

6-2-4 بن سي مسعود لبنى

عنوان الدراسة : واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات.

السنة : 2008.

العينة : 130 معلم.

المنهج : المنهج الوصفي التحليلي .

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- يواجه تطبيق التقويم صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وتنظيمية.
- ترجع صعوبة تطبيق التقويم في التعليم الإبتدائي إلى نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي.
- ترجع صعوبة تطبيق التقويم في التعليم الإبتدائي إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.
- ترجع صعوبة تطبيق التقويم في التعليم الإبتدائي إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.
- ترجع صعوبة تطبيق التقويم في التعليم الإبتدائي إلى كثافة المناهج التعليمية.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة الصعوبات التي تواجه التقويم.

6-2-5 سميلة احمد الصباغ

عنوان الدراسة : اثر تنمية الطلاقة العددية على التحصيل في الرياضيات عند تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

السنة : 2005.

العينة : 78 تلميذ.

المنهج : المنهج الوصفي.

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- الطلاقة العددية تنمو من خلال تعلم المتعلم الحس العددي وتوظيف الحساب الذهني (المقصود بالطلاقة العددية هي امتلاك المتعلم المعرفة والقدرة على استخدام الطرق الفعالة والدقيقة في إجراء الحسابات أي التفكير).
- توظيف الحساب الذهني لدى التلاميذ من خلال تعريف المعلمين وتدريبهم على إعداد مواقف تبني هذه الحاجات .

الفائدة من الدراسة :

- الكشف عن مستوى تحصيل التلاميذ في الرياضيات في نهاية المرحلة الإبتدائية
- أهمية الحساب الذهني ودوره في تنمية التفكير لدى المتعلم.

6-2-6 وصفي يوسف

عنوان الدراسة : أثر طرق التعليم التعاوني بين نموذجي جيجيسو والتعلم الجمعي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات وإتجاهاتهم نحوها.

السنة : 1998.

العينة : 892 طالبا.

المنهج : المنهج الوصفي

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التعليم ولصالح الطريقة التعاونية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة الذين درسوا وفق نموذج جيجسو وتحصيل الطلاب الذين درسوا وفق نموذج التعلم الجمعي.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة الطرق المثلى للتدريس.
- معرفة إتجاهات الطلبة نحو الطريقة المحبذة لديهم.

6-2-7 فاتح الدين شنين و شنة محمد رضا

عنوان الدراسة : واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المعلمين.

السنة : 2011.

العينة : 43 معلم ومعلمة.

المنهج : المنهج الوصفي .

النتيجة : خلصت هذه الدراسة إلى :

- واقع التدريس بالكفاءات لا يرضي،إذ أن النسبة الكبيرة من المعلمين لم تتلقى تكوينا وفق التدريس بالكفايات لاسيما الجدد منهم، حتى الذين اخذوا تكوينا لم يكن كافيا.
- نسبة إدراك المعلمين لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ضعيف، بسبب ضعف التكوين في ذلك وانعدامه.
- نقص الدافعية للدراسة عند الكثير من التلاميذ خاصة الذكور.

الفائدة من الدراسة :

- معرفة واقع التدريس بالكفايات في التعليم الإبتدائي.

- التعرف على وجهة نظر المعلمين لواقع التدريس بالكفايات.
- التعرف على مدى التزام المعلمين بالتدريس وفق هذه المقاربة.

6-3 قراءة تحليلية للدراسات السابقة :

من خلال المسح العلمي الذي قمنا به للدراسات السابقة، والتي تناولت في مجملها الإتجاهات والمقاربة بالكفاءات توصلنا إلى النتائج التالية:

– اعتمد أغلب الباحثين على استخدام المنهج الوصفي.

– تم اختيار العينة في الدراسات السابقة بالطريقة العشوائية ، وكان أفرادها من أساتذة و تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتلاميذ المرحلة المتوسطة وتلاميذ المرحلة الثانوية.

– اغلب الدراسات كان عدد أفراد عينتها يتجاوز (100) فرد.

–أغلب الدراسات والبحوث السابقة اشتملت عينتها على مدرسي وتلاميذ المرحلة الإبتدائية ومرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.

–المستويات المعرفية اقتصرت على : المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، وفقا للأهداف التربوية لبلوم.

–إستخدمت غالبية الدراسات السابقة سلم " ليكرت" لدراسة الإتجاهات.

وقد استفدنا من الدراسات السابقة في التعرف على كيفية تحليل أي منهج دراسي عامة ، كذلك استفدنا من مراجعة الأدب التربوي المتضمن الدراسات السابقة في تحديد عينة البحث و المعالجة الإحصائية اللازمة ،وتحديد المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، والذي اعتمدنا فيه نتيجة ظروف إجراء الدراسة على المنهج الوصفي، والاستعانة بنتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج دراستنا وعقد مقارنات بين نتائج هذه الدراسات ودراستنا الحالية من أجل تأكيدها في حالة تشابها أو عكسها في حالة إختلافها وتفسير ذلك حسب الظروف والعوامل.

الفصل الثاني

الإتجاهات

تمهيد

1 – مفهوم الاتجاهات

2 – علاقة الاتجاهات بمفاهيم أخرى

3 – النظريات المفسرة للاتجاهات

4– أهمية دراسة الاتجاهات

5 – تصنيف الاتجاهات

6– مكون الاتجاهات

7– خصائص الاتجاهات

8– وظائف الاتجاهات

9– العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

10 – طرق قياس الاتجاه

خلاصة

تمهيد:

تكتسي دراسة الإتجاهات في ميدان العلوم الاجتماعية، والنفسية والتربوية أهمية بالغة نظرا لإرتباطها بعملية التنشئة الإجتماعية، فالإتجاه يعتبر إستجابة إما إيجابا أو سلبا تجاه مواضيع أو أشياء أو مواقف أو رموز، كما أشار لذلك حامد زهران في تعريفه للإتجاه كما أن الإتجاه مكتسب وليس فطريا.

هذا ما دفع بالعديد من علماء النفس في بداية الأمر إلى التنبيه إلى ضرورة معرفة إتجاهات الأفراد والجماعات، نحو موضوع معين رغبة في الاستفادة من معرفة الإتجاه، في توجيه سلوك الأفراد والجماعات وضبطه، فالإتجاه هو المحرك للفرد نحو الهدف الذي يرغب في تحقيقه، فحركة الأفراد نحو أي شيء تكون بناء على منظومة من القيم و الإتجاهات التي تحدد سلوكه، وتدفع به إلى إبداء سلوك ما نحو موضوع ما.

1 – مفهوم الإتجاهات:

1-1 الإتجاهات لغة :

وجه فلان الشيء:أداره إلى جهة ما، ووجه القوم الطريق:سلكوه وصيروا أثره بينا، ووجه البيت جعل وجهه نحو القبلة.

إتجه إليه : اقبل، واتجه له رأي : سنح.

ومنه فالإتجاهات تعني السلوك والتبيان والإقبال[1] .

1-2 الإتجاهات اصطلاحا :

أول من استخدم تعبير الإتجاهات هو الفيلسوف الإنجليزي هربرت سبنسر في مؤلفه "المبادئ الأولى" سنة 1862. وفيما يلي أهم تعريفاته :

عرفه سانفورد(Sinfoord) بأنه : استعداد عقلي متعلم للسلوك بطريقة ثابتة، إزاء موضوع معين أو مجموعة من الموضوعات[2].

وكذلك عرفه ليفين(Lewin) بأنه :ذو بنية وجدانية تعمل في تفاعل مستمر لتحديد السلوك التالي[3].

كما عرفه توماس فيري(Thomas Ferry) بأنه: موقف الفرد تجاه احد القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية[4]، أي بمعنى أن موقفه من قيمة معينة سواء كانت دينية أو إجتماعية أو غيرها هو إتجاه نفسي كموقفه من الصدق أو الزواج المبكر .....الخ.

وعرفه بروفولد: رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي أو مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل[5].

---

[1] المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، ط4، لبنان، 2003 ص 86.

[2] احمد عبد الرحمن العيسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب الجامعية ،الإسكندرية،مصر، ص18.

[3] جابر عبد الحميد جابر، احمد خيري، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عالم الكتب، القاهرة، مصر،1987، ص105.

[4] سعد عبد الرحمن، السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح،ط3، القاهرة، مصر،1983، ص 517.

[5] زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، مطابع زمزم، ط1، القاهرة، مصر، 1993، ص 90.

في حين قدما لنا "حامد زهران" تعريفا للإتجاه بأنه : تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين المثير والاستجابة)، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات، أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة[1].

1-3 التعريف الإجرائي للإتجاهات :

الإتجاهات هي محصلة تفاعل جملة من المحددات ممثلة في الجوانب الثلاث المعرفية والوجدانية والسلوكية، منتجة موقف يتسم بالقبول أو الرفض تجاه موضوع معين، أو أشخاص أو أشياء أو أفكار سوا تم التعبير عنه مشافهة أو كتابيا أو رمزيا، ويرتبط الإتجاه بالبيئة التي ينتمي إليه الفرد مما يجعله مكتسبا وقابلا للتغيير.

2 - علاقة الإتجاهات بمفاهيم أخرى :

نظرا لوجود ملابسات بين الإتجاه وبعض المفاهيم المرتبطة به يمكن توضيح هذه المفاهيم لرفع اللبس بينهما وبين مفهوم الإتجاه واهم هذه المفاهيم ما يلي :

2-1 الرأي: إن الرأي تعبير لفظي رمزي يدل على إتجاه الفرد نحو الموضوع، فالرأي هو تعبير يمكن إعلانه للإفراد، بينما الإتجاه يكون سري داخلي، يجد الفرد حرجا في التعبير عنه، فالإتجاه عبارة عن استعداد بالقبول أو الرأي لموضوع ما، كما انه نابع من تفكير منطقي موضوعي في حين أن الرأي هو وسيلة تعبير لفظي عن الإتجاه ومن هنا تبين عمومية الإتجاه عن الرأي وأن الإتجاه يصعب تغييره بسرعة بينما الرأي أقل ثباتا وسهل التغيير[2] .

[1] حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص 172.

[2] محمد شفيق، مقدمة في السلوك الإنساني ومهارات القيادة والتعامل،دار النشر للكتاب ،القاهرة، مصر، ص 119.

2-2 القيم : تعتبر القيم الاجتماعية من بين أهم محددات السلوك الاجتماعي، حيث قامت عليها الكثير من الدراسات لعلماء الاجتماع مثل دوركاييم الذي يسميها "المثل الاجتماعية" وتعتبر القيم معايير تفضيلية من خلالها يتم الحكم على مختلف المواضيع داخل المجتمع.

والقيم هي مجموعة من الإتجاهات، أما الإتجاه هو استجابة عامة للفرد إزاء موضوع معين، وعليه يمكن القول بان القيمة هي التي تحدد الإتجاه وتشترك كل من القيمة والإتجاه في سلوك الفرد وبلورته ويختلفإن في أن الإتجاه اقل ثباتا، بتراكمه يصبح قيمة أي أن القيمة وليدة الإتجاه[1].

2-3 السمة : السمة هي صفة أو خاصية للسلوك تتصف بقدر من الاستمرار ويمكن ملاحظتها وقياسها مثال : أن الشخصية تحتوي على أنواع عديدة من السمات، وأشار "جيلفور" إلى أن الإتجاهات نوع من السمات المتعلقة بالموضوع أو المسائل الاجتماعية.

2-4 الإهتمام : أوضح " ايزنك " أن هناك علاقة بين الإتجاهات والإهتمامات فالإهتمامات عبارة عن إتجاهات ذات وجهات إيجابية حيال أشياء معينة ويشعر الفرد نحوها بجاذبية معينة وعلى الرغم من وجود علاقة بين مفهوم الإتجاه ومفهوم الإهتمام فإن هناك إختلافا بين المفهومين، فبينما يشير الإهتمام إلى بعض التفضيلات المهنية، يشير الإتجاه إلى أمور اجتماعية وسياسية أو غيرها من الأمور، كما فرق آخرون بينهما على أن الإهتمامات غالبا[2] موجبة أو مرغوبة بينما الإتجاهات قد تكون موجبة أو سالبة أو محايدة كما تتسم الإهتمامات بالتحديد والخصوصية، في حين تتسم الإتجاهات بالعمومية والشمولية.

2-5 الميل : عرف "ادوارد سترو" الميل بأنه استجابة لرغبة في شيء أو إستجابة لعدم الرغبة فيه، ومن خلال هذا يتضح أن الميل هو نتيجة لرغبة لا غير والإفراد يختلفون في ميولاتهم، فالميل يتعلق بما يحبه الفرد أو يكرهه[3].

---

[1] سهير كامل احمد، التوجيه والإرشاد النفسي، مركز الإسكندرية للكتاب، ط1، مصر،1999، ص 73.

[2] عبد اللطيف محمد خليفة، سيكولوجية الإتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1986، ص ص31-32.

[3] محمد شفيق، مرجع سابق، ص 120.

أو هو رغبات طويلة الأمد في الانغماس في أنواع معينة من النشاط مثل العمل اليدوي أو التفكير أو النقاش مع الآخرين[1].

ومن هنا يتضح الفرق بين الميل والإتجاه والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين الإتجاه والميل.

الإتجاه	الميل
- يكون إيجابيا أو سلبيا أو محايدا	- دائما إيجابي
- تعبير عن عقيدة	- تعبير عن شعور
- أكثر ثباتا	- أقل ثباتا
- يكون نشطا أو غير نشطا	- دائما في حالة نشاط
- أكثر عمومية ووظيفته مطلقة	- ذو طبيعة خاصة ووظيفته آنية

3 – النظريات المفسرة للإتجاهات :

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الإتجاه، ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها الخاصة في هذا التفسير وسيتم عرض هذه النظريات كما يلي :

3-1 النظرية المعرفية :

تندرج في إطار هذا الإتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للإتجاه على البناء المعرفي للفرد فنظرية الاتساق المعرفي " لروزنبورج وابلسون " تذهب إلى أن الإتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، و أن الإتجاهات ذات بنية نفسية منطقية وأنه إذا حدث تغيير في احد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للإتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي[2]

[1] كامل محمد محمد عويضة، علم النفس بين الشخصية والفكر، دار الهدى للطباعة والنشر، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1996، ص 85.

[2] زين العابدين درويش، علم النفس الاجتماعي، دار الفنون للطباعة والنشر، ط1،جدة، السعودية،1992، ص 104.

والعكس صحيح، لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين، وهذا الاتساق في بنية الإتجاه هو الذي يسمح بالتنبؤ بالسلوك.

ويصف " روزنبورج " ديناميات اتزان الإتجاه فيقول: إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للإتجاه في حالة اتساق، كان الإتجاه ثابتا ومستقرا، أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد فإن الإتجاه يكون في حالة عدم استقرار وفي هذه الحالة يحدث عادة تنظيم للإتجاه ينتج عنه إما رفض للرسائل أو القوى الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعرفي، وعندها تستعاد حالة الاستقرار للإتجاه القديم، وان يحدث تفتيت للإتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة عن بعضها، أو يحدث تغيير يؤدي إلى تكوين إتجاه جديد[1].

3-2 النظرية السلوكية :

لتفسير الإتجاهات وتغييرها استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم سواء نظريات الارتباط الشرطي أو نظريات التعزيز، فالإتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات. إذ إستخلص "روزنو" من تجارب اشتراطيه أن الإتجاه استجابة متوسطة متعلمة، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

وان استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز اللفظي السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي، يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي، وافترض "روزنو" أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الإتجاه.[2]

[1] زين العابدين درويش، مرجع سابق، ص ص 104-105.

[2] أحمد عبد اللطيف وحيد، علم النفس الاجتماع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن،2001، ص51.

3-3 نظرية التحليل النفسي :

تؤكد هذه النظرية أن لإتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين الأنا "ego"، والانا يمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مراحل البلوغ، وان إتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشيء عن الصراع الداخلي لمتطلبات الهو "id" الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية (الأنا الأعلى super ego).

إذ يتكون إتجاه إيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر، أو يتكون إتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر، ويمكن لإتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع الذاتي لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض من توتراته، ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي، لتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود إتجاهات قبول أو رفض[1].

4- أهمية دراسة الإتجاهات :

تتبع أهمية دراسة الإتجاهات مما يلي :

4-1 احتلالها مكانا بارزا في كثير من دراسات الشخصية وديناميةالجماعة، وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل الإدارة، علم النفس، علم الاجتماع، الصناعة، وغيرها.

4-2 أهميتها كدوافع للسلوك، وبالتالي تلعب الإتجاهات أدوارا مهمة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين، وتؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا، وتحدد الجماعات التي

4-3 تضفي على حياة الفرد اليومية معنى ودلالة ومغزى حين يتفق سلوكه مع إتجاهاته، ولذلك تعمل الإتجاهات على إشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية لدى الفرد.[2]

[1] احمد عبد اللطيف وحيد، مرجع سابق، ص 52.

[2] عمر احمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003، ص 288.

4-4 تعمل على استجابات الفرد في المواقف التي لديه إتجاهات خاصة بها، فلا يبحث عن سلوك جديد في كل مرة يجابه فيها هذا الموقف، فهي تعمل على توجيه السلوك الإنساني، وتساعده على تفسير ما مر به من مواقف وخبرات وإعطائها معنى ودلالة.

4-5 تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية، وذلك عن طريق قبوله للإتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها، وبالتالي يشعر بالتجانس معهم.[1]

5 - تصنيف الإتجاهات :

تصنف الإتجاهات على عدة أسس :[2]

عام ـــــــــــــ	**الموضوع**	ـــــــــــــ خاص
جماعي ـــــــــــــ	**الأفراد**	ـــــــــــــ فردي
علني ـــــــــــــ	**الوضوح**	ـــــــــــــ سري
قوي ـــــــــــــ	**القوة**	ـــــــــــــ ضعيف
موجب ـــــــــــــ	**الهدف**	ـــــــــــــ سالب

شكل رقم (1) يوضح تصنيف الإتجاهات .

[1] عمر احمد همشري، مرجع سابق، ص 288.

[2] حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتاب، 1984، ص 137 .

5-1 على أساس الموضوع :

5-1-1 إتجاه عام : وهو الإتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الإتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتا من الإتجاه الخاص .

5-1-2 إتجاه خاص : وهو الإتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثباتا وإستقرارا من الإتجاه العام .

5-2 على أساس الأفراد :

5-2-1 إتجاه جماعي : وهو الإتجاه الذي تشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

5-2-2 إتجاه فردي : وهو الإتجاه الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، كما هو الحال لدى الأفراد المبتكرين والفنانين وبعض المرضى النفسيين.

5-3 على أساس الوضوح:

5-3-1 إتجاه علني : وهو الإتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

5-3-2 إتجاه سري : وهو الإتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه كما هو الحال في الإتجاهات نحو التنظيمات المحظورة.

5-4 على أساس القوة:

5-4-1 إتجاه قوي : وهو الإتجاه الذي يتضح في السلوك الفعلي القوي الذي يعبر عن العزم والتصميم، والإتجاه القوي أكثر ثباتا وإستمرارا ويصعب تغييره نسبيا.

5-4-2إتجاه ضعيف : وهو الإتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد، والإتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل[1].

[1] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 137 .

5-5 على أساس الهدف:

5-5-1 إتجاه موجب : وهو الإتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الإتجاه، كالإتجاه الذي يعبر عن التأييد والحب.

5-5-2 إتجاه سالب : وهو الإتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الإتجاه، الذي يعبر عن الكره، والإتجاه الذي يعبر عن المعارضة[1] .

6- مكون الإتجاهات :

حدد " البورت Allport" أربعة شروط أساسية لتكوين الإتجاه وهي :

6-1 إن الخبرات الفردية حول موضوع معين تتكامل وتتجمع مع بعضها البعض مكونة إتجاها نحو هذا الموضوع .

6-2 يمر الإتجاه بعملية تمايز نتيجة للخبرات المختلفة التي يتعرض لها صاحبه .

6-3 الإتجاهات قد تتكون وتكسب نتيجة لخبرة واحدة قوية .

6-4 إن تقليد الوالدين والأصدقاء والأفراد الآخرين الذين يحوزون إعجاب الفرد بصفة عامة، يكون مصدر الإتجاهات جاهزة بالنسبة للفرد.

وعلى الرغم من أن هذه الفئات الأربع تشترك في تأكيد آثار الخبرة كمحدد أساسي للإتجاه إلا أنها لا توضح آثار العمليات المتوسطة مثل التعلم والإدراك والدافعية على تكون الإتجاهات وتغييرها.[2]

وتتكون الإتجاهات كذلك عن طريق :

- الممارسة الفعلية والمجهود الذاتي والأخذ والعطاء .
- الترغيب، فالرغبة في الشيء دافع قوي لإنجازه .[3]

---

[1] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص 137 .

[2] عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات و الإتجاهات، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص 56.

[3] محمود السيد أبو النيل، علم النفس الإجتماعي دراسات عربية وعالمية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985، ص 450.

– القدوة الحسنة والمثال الفعلي للإيحاء – أي التأثير دون إقناع منطقي – تقوم بدور كبير في تكوين الإتجاهات إذ أن تأثير السلوك أقوى من تأثير الألفاظ .

وإذ تتركز أهم خاصية من خصائص الإتجاه في خاصيته التقويمية، إذ أن الشخص يكون بالنسبة لإتجاهاته مع أو ضد شيء ما .

ويمكن إجراء هذه التقويمات لمعتقدات ولمشاعر ولسلوك الفرد المرتبط بموضوع الإتجاه، أي بناء الإتجاه يشمل مكونات معرفية وعاطفية (وجدانية) وسلوكية :

المكون المعرفي للإتجاه :

ويتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الإتجاه، كما يشتمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله أو رفضه لموضوع الإتجاه ويتضح المكون المعرفي للإتجاه في حالة قياس الإتجاه نحو خروج المرأة للعمل مثلا، ويشتمل ذلك في مدى قدرتها على العمل ومدى قيامها به .

المكون العاطفي للإتجاه :

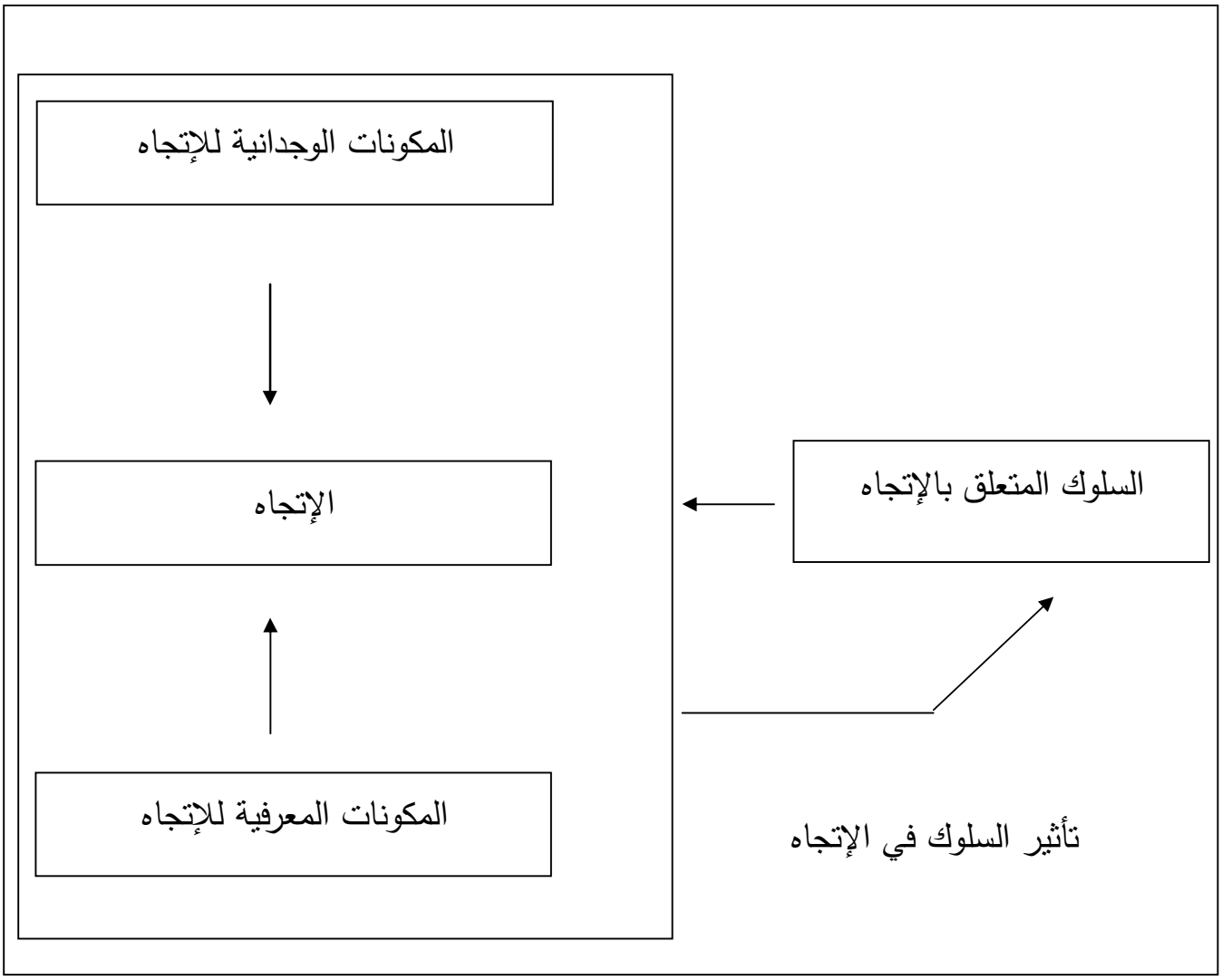
ويستدل على المكون العاطفي من خلال مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو من نفوره منه، وحبه أو كره له. وعلى سبيل المثال : قد نجد شخصين ذوي إتجاه واحد نحو موضوع الإتجاه أي أنهم يعارضون هذا الموضوع ولا يوافقون عليه لكننا نجد أن مشاعرهما نحو هذا الموضوع مختلفة .

فأحدهما يعارضه لأنه خائف منه، والآخر يعارض نفس الموضوع لأنه كاره له، وهذه المشاعر من نفور وغيره والتي يحملها الشخص نحو موضوع ما كالتعصب العنصري نحو أفراد وجنسية أو قومية معينة يمكن تقديرها بمقياس الإتجاهات .[1]

[1] محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص 451.

المكون السلوكي للإتجاه :

يتضح المكون السلوكي للإتجاه في الإستجابة العملية نحو موضوع الإتجاه بطريقة ما. فإذا كانت لدى الفرد معتقدات سالبة من أعضاء جماعة من الجماعات، فإنه بالتالي إما أن يتحاشى اللقاء بهم أو يوجه إليهم العقاب بأي صورة من الصور إذا كان في إمكانه ذلك، أما إذا كانت معتقداته إيجابية فإنه يكون مستعدا للتفاعل معهم أو لتقديم المساعدة إليهم[1] .



شكل رقم (2) يوضح المكونات الوجدانية والمعرفية والسلوكية للإتجاهات

[1] محمود السيد أبو النيل،مرجع سابق، ص 451

7- خصائص الإتجاهات :

تتلخص أهم خصائص الإتجاهات كما أوردها حامد زهران فيما يلي :

- الإتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية ولادية .
- الإتجاهات تربتط بمثيرات ومواقف إجتماعية.
- الإتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من مواضيع البيئة .
- الإتجاهات تعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- الإتجاهات توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الإتجاه .
- الإتجاه يتضمن عنصرا إنفعاليا يعبر عن تقييم الفرد ومدى حبه أو إستجابته الإنفعالية لموضوع الإتجاه .
- الإتجاه يتضمن عنصرا عقليا يعبر عن معتقدات الفرد أومعرفته العقلية عن موضوع الإتجاه .
- الإتجاه يتضمن عنصرا سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد الظاهر الموجه نحو موضوع الإتجاه.
- الإتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الإتجاهات لها صفة الثبات والإستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف[1].

[1] حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق،ص 75.

8- وظائف الإتجاهات :

حدد "دانيال كاتر" أربع وظائف تؤديها الإتجاهات نلخصها فيما يلي :

8-1 الوظيفة الوسيلية التلائمية النفعية :

وهذه الوظيفة هي التي أقام عليها "جيريمي بنتام" والنفعيون نموذج الإنسان عندهم، وتقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية وتقليل العزم الذي قد يلحق بهم.

فالطفل قد تتكون لديه إتجاهات إيجابية نحو الموضوعات في عالمه التي تشبع حاجاته، وتتكون لديه إتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه أو تعاقبه. فالإتجاهات التي تخدم الوظيفة التلاؤمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب أو أنها ترتبط بخبرات أدت في الماضي إلى التوصل إلى هذا الهدف.

8-2 وظيفة الدفاع عن النفس (الأنا) :

وفيه يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه أو عن الأحداث المرة في عالمه الخارجي، وما التعصب إلا إتجاه نفسي يؤكد به الفرد فكرته عن نفسه، وكذلك الإنكار ما هي في كثير من الحالات إلا عملية هروب تسمح للفرد بحماية فكرته عن نفسه.

8-3 وظيفة التعبير عن القيم :

وفيها يحدد الفرد إشباعا بالتعبير عن إتجاهاته التي تتناسب والقيم التي يتمسك بها وفكرته عن نفسه، وهذه الوظيفة لها دورها المركزي في علم النفس الأنا الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات ونموها وتحقيقها.

وإذا كان الفرد في الوظيفة الدفاعية عن الأنا يحاول عدم مواجهة معلوماته عن نفسه، ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى صراحة للتعبير عن التزاماته والاعتراف بها.[1]

[1] سعد جلال، علم النفس الاجتماعي الإتجاهات التطبيقية المعاصرة، منشأة المعارف، ط2، الإسكندرية، 1984، ص 169.

والإثابة هنا ليست الرضا الاجتماعي أو إرضاء الآخرين ولكنها تأكيد للصفات الإيجابية عن فكرته عن نفسه.

4-8 الوظيفة المعرفية :

هي تقوم على حاجة الفرد إلى رؤية حياته في شكل بنيان منتظم. فالسعي وراء معاني الأشياء، والحاجة إلى الفهم والنزعة إلى تحسين الإدراك والمعتقدات لتوضيح الرؤية أمام الفرد، وتكوين المبادئ عن الإدراك والبناء المعرفي كلها من إسهامات مدرسة الجشتالت[1]

9- العوامل المؤثرة في تكوين الإتجاهات :

9-1 معايير الجماعة :

من الدراسات التي توضح دور الجماعة الأولية تلك التي أجراها (نيوكمب) ونشرها عام 1937 في مجلة السوسيو متري (Sociometry) عن علاقة إتجاه الأبناء بالآباء، وفي هذا البحث حصل (نيوكمب) على درجات حوالي 800 فرد عن آرائهم نحو الكنيسة والشيوعية والحرب، وكانت أعمارهم بين 14-38 عاما، كما حصل أيضا على درجات آبائهم وأمهاتهم، فوجد نيوكمب معاملات إرتباط ثابتة إلى حد كبير بين إتجاهات الاباء و الأبناء، وقد وصلت معاملات الإرتباط إلى 0.6، 0.5 على التوالي للإتجاهات نحو الكنيسة والشيوعية والحرب .

مما يدل على تطابق في الإتجاه بين رأي الآباء والأمهات ورأي الأبناء، وتعكس هذه العلاقة في نهاية الأمر دور الجماعة الأولية في الإتجاه.

9-2 تأثير الإتصال الشخصي :

الإتصال الشخصي (أي علاقة الوجه للوجه) له تأثير واضح في تكوين إتجاه الشخص، ونعني به المقابلة المتكررة التي تحدث بين عدد صغير من الأفراد والتي ينتج عنها تأثير الأفراد في إتجاهات بعضهم البعض .[2]

[1] سعد جلال، مرجع سابق، ص 170

[2] محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص 456 .

وقد ذهب كل من (لازارسفيلد، وبرلسون، وجودت)"1948" في دراستهم عن السلوك الإنتخابي أي الإتصال الشخصي يتم على مرحلتين، أي أن التأثير على إتجاهات الجماهير في السلوك الإنتخابي يصل أولا لقادة الرأي، والذين يقومون بدورهم بعد ذلك بتوصيل ما سمعوا وما قرأوا لأتباعهم الذين يقابلونهم يوميا وجها لوجه والذين يكون لهم تأثير عليهم .

ويذهب (كاتز) إلا أن الإتصال الشخصي يؤثر في رأي الإتجاهين على إتخاذ القرار، الأول :من حيث أن الإتصال الشخصي يمثل مصدرا من مصادر الضغط على الفرد لمسايرة طريقة الجماعة في التفكير وفي العمل، والثاني : أنه مصدر من مصادر الدعم والتأييد الإجتماعي للفرد.

9-3 وسائل الإتصال الجمعي :

لوسائل الإتصال الجمعي (Mass média) من راديو وتلفزيون دور كبير في تكوين الإتجاه حيث يتم من خلالها عرض الكثير من الحقائق والآراء والمعلومات عن كافة موضوعات الحياة وظروف الناس وأحوالهم والتي يترتب على تعرف الفرد عليها تحقق تكوين الإتجاه لديه نحو هذه الموضوعات، وإلى جانب ذلك أيضا يجب أن نضع في الإعتبار أن خبرات أعضاء الجماعة والعلاقات الشخصية التي تنشأ بينهم، إما أن تؤدي إلى تدعيم أو إبطال تأثير وسائل الإتصال الجمعي لا يكون بمعزل عن القيم والجماعات الإجتماعية أي البناء الإجتماعي للمجتمع .

9-4 الجماعة المرجعية :

الجماعة المرجعية مفهوم من المفاهيم التي أستخدمت لتوضيح دور الجماعات في تكوين الإتجاه، وهي تلك الجماعة التي يتوحد معها الشخص ويعمل على كسب تقبلها، ويرتبط بقيمها ومبادئها وأهدافها ومعاييرها.

ويقول كيللي "Kelly" أن هناك وظيفتين للجماعة المرجعية، الأولى أنها تعمل كمعايير للشخص لا يخرج عنها عند قيامه بالحكم أو بالإدلاء عن إتجاهه نحو موضوع ما.[1]

[1] محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص 456 .

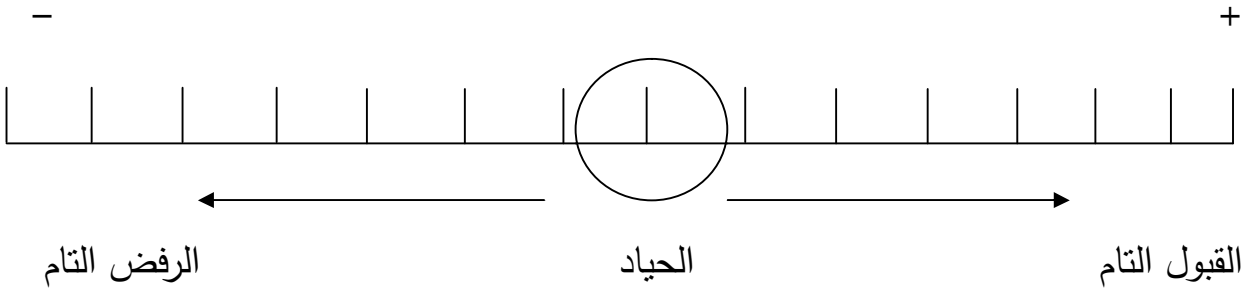
والثانية أنها تعمل كمعايير يقارن الأفراد من خلالها سلوكهم بسلوك الآخرين .

ويستخدم مفهوم الجماعة المرجعية على إعتباره أنه مفهوم عام يتضمن الجماعة العضوية أي أن هذه الأخيرة صورة خاصة من صور الجماعة المرجعية، والجماعة العضوية هي تلك الجماعة التي يكون الشخص عضوا فيها بالفعل أي مقيدا ضمن أعضائها، وهي بالنسبة لشخص ما الجماعة التي يعترف أعضاؤها بعضويته معهم فيها كالجماعة السياسية والدينية والاجتماعية .[1]

10 – طرق قياس الإتجاه :

يكتسي قياس الإتجاهات أهمية كبيرة فهو يمكننا من التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه، ويختلف بناء أو تصميم أدوات القياس من مجال إلى آخر، ولكنها تهدف جميعا إلى وضع الشخص بناءا على إستجابته على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام.

يمكن تشبيه الإتجاه بخط مستقيم يمتد بين نقطتين، إحداهما تمثل أقصى درجات القبول لموضوع الإتجاه والأخرى تمثل أقصى درجات الرفض لنفس الموضوع وفي منتصف المستقيم نقطة الحياد وذلك كما يوضحه الشكل الآتي :[2]



شكل رقم (3) يوضح مفهوم الإتجاه كما يتناوله الباحثون

والمقياس الجيد للإتجاه يبين لنا ما إذا كان الفرد مؤيدا او معارضا، ودرجة شمول الإتجاه أي تنوع المواقف التي يعمم فيها كما يدلنا على تناسق الفرد في إتجاهه أو تناقضه .

[1] محمود السيد أبو النيل، مرجع سابق، ص 457 .

[2] محمد آيت موحي، عبد اللطيف الفاربي، القيم والمواقف، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب، ص ص 66–67 .

ولهذا فلا بد من توافر شروط أساسية عند بناء المقياس منها :

- إختيار عبارات المقياس، وتركيب العبارة بطريقة صحيحة مناسبة لنوعية الإتجاه المراد قياسه وتقديره.
- تحليل عبارات المقياس، للحكم على صلاحية كل عبارة لتقدير الإتجاه المطلوب قياسه، أو بمعنى آخر مدى إتفاق كل عبارة مع الهدف العام للإختبار أو القياس .[1]

لكن ما تجدر الإشارة إليه ونحن نتطرق إلى موضوع قياس الإتجاهات وملاحظة الفرق بين الإتجاه المقاس(اللفظي) والسلوك الفعلي .

10-1 علاقة الإتجاه اللفظي بالإتجاه العملي :

إن الإتجاه اللفظي هو الإتجاه المقاس أي الذي نعرفه من نتيجة مقاييس الإتجاهات .

والإتجاه العملي هو ما يصدقه السلوك الفعلي .

إذ من الممكن ألا يتطابق الإتجاه اللفظي للفرد مع إتجاهه العملي . يقول تعالى : << يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون >>[2] ويقول تعالى << ..يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم ....>> [3] .

ويرى "ويكر Wicker" 1969 أنه يجب الحرص عندما نقرر أن الإتجاهات المقاسة أو الإتجاهات اللفظية (مهما كان القياس دقيقا) تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد والجماعة، وأن الإتجاهات اللفظية أو المقاسة تكون أقرب إلى السلوك الظاهري منها إلى المشاعر الحقيقية والسلوك الفعلي .[4]

---

[1] محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص213 .

[2] سورة الصف، الآية 2-3 .

[3] سورة الفتح، الآية 11 .

[4] حامد عبد السلام زهران، علم النفس الإجتماعي، ط5، عالم الكتاب، 1984، ص 144.

وهذه الملاحظة قامت على أساس دراسات سابقة منها دراسة كوري "korey"(1923) التي أثبتت التباعد بين الإتجاه الفظي نحو الغش في الإمتحانات وبين السلوك الفعلي في الإمتحان.

فقد أعطى بعض الطلاب مقياسا لقياس إتجاهم اللفظي نحو الغش في الإمتحانات وسجل إستجاباتهم ثم إتجاههم اللفظي العملي أو سلوكهم الفعلي في الغش بأن أعطاهم إختبارا موضوعيا في أحد الأيام ثم صححه سرا ولم يضع الدرجة على الورقة، وبعد ثلاثة أيام وزع الأوراق وحسب الفرق بين الدرجة التي أعطاها هو للطالب وبين الدرجة التي أعطاها الطالب لنفسه، واعتبر هذا الفرق دليلا على الغش الحقيقي الذي مارسه الطالب .... ووجد – كوري – أن معامل الإرتباط بين الإتجاه اللفظي وبين السلوك العملي 0.02 فقط (أي أنه لا يوجد تقريبا أي إرتباط بين الإتجاه اللفظي والسلوك العملي).

وقد قام "حامد زهران وآخران" 1975، ببحث ظاهرة الغش في الإمتحان : بحث تجريبي للعلاقة بين الإتجاه اللفظي نحو الغش وبين السلوك الفعلي للغش، ودلت نتائج تجربة البحث على أن الإتجاه اللفظي المقاس نحو الغش في الإمتحان يدل على إستنكار هذا السلوك، ولكن معامل الإرتباط بين الإتجاه اللفظي (المقاس) وبين الإتجاه العملي ضعيف جدا وغير دال إحصائيا ....وأن العلاقة تقل والهوة تزيد بين الإتجاه اللفظي نحو موضوع سلوكي وبين الممارسة الفعلية لهذا السلوك كلما كان موضوع الإتجاه مستنكرا وغير مرغوب فيه إجتماعيا أو أخلاقيا أو دينيا[1] .

[1] حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق ص ص 144– 145.

10-2 أساليب قياس الإتجاه :

هناك عدد من الأساليب المستخدمة في مجال قياس الإتجاهات وهي :

- مقاييس التقدير الذاتي .
- مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي .
- مقاييس الإستجابة الفسيولوجية .
- الأساليب الإسقاطية.

ونقتصر في هذه الدراسة على أكثر المقاييس شيوعا لقياس الإتجاهات وهي مقاييس التقدير الذاتي .

10-2-1 مقاييس البعد الإجتماعي لبوجاردوس " Bogardus" :

تعد محاولة بوجاردوس في قياس الإتجاهات النفسية سنة 1925 من خلال ما أسماه "بالمسافة الإجتماعية" أو " البعد الإجتماعي" من أقدم المحاولات التي ظهرت في هذا المجال.

ويشير مصطلح "البعد الإجتماعي" كما إستعمله بوجاردوس إلى درجة التقبل أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الإجتماعية، والعلاقات بين الأعضاء في الجماعات العنصرية، فهو يحتوي على وحدات أو عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الإجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره أو بعده عن جماعة عنصرية أو شعب معين .

10-2-2 مقياس المقارنة الزوجية لثورستون "Thurstone" :

يعتبر ثورستون أول من أستخدم هذه الطريقة في قياس الإتجاهات والتي تتلخص في المقارنة بين مثيرين أو شعبين لبيان أيهما أشد أو أقوى أو أقصر، وتقتصر فائدة هذه الطريقة على[1]

[1] عبد اللطيف محمد خليفة ، عبد المنعم شحاتة محمود، سيكولوجية الإتجاهات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص 96.

المقارنة بين مثيرين فقط بل يمكن أو تمتد لتشمل أي عدد من المثيرات على أن يقدم كل إثنين معا للمقارنة بينهما، وبالتالي يتزايد عدد المقارنة .

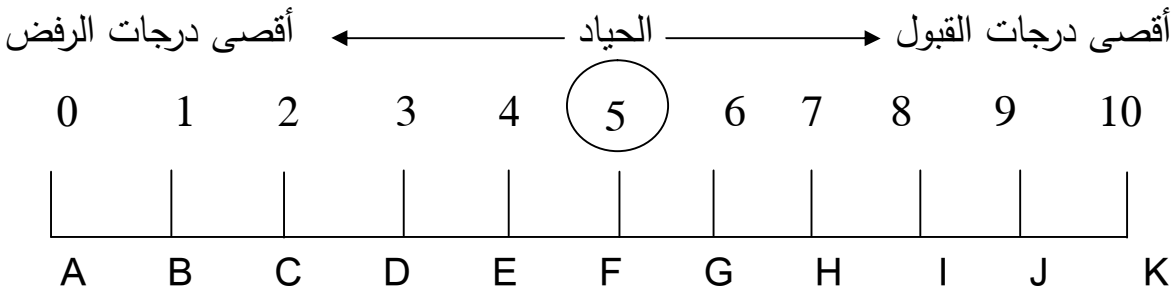
ويمكن حساب عدد المقارنات في هذه الطريقة بواسطة المعادلة الآتية:

$$ن = \frac{(ن-1)}{2}$$

10-2-3 مقياس المسافات المتساوية البعد لثرستون "Thurstone Chave " :

تبين لثرستون أنه لاتوجد فروق ذات دلالة بين نتائج مقياس المقارنة الزوجية، ومقياس بورجاردوس، لذلك حاول عمل عدد من التحسينات على مقياس المقارنة الزوجية، وقدم مع "شيف" سنة 1928 مقياسا جديدا يتمثل في مقياس المسافات المتساوية البعد ويهدف هذا المقياس إلى الحصول على متصل ذي وحدات منتظمة بناء على أحكام محكمين خارجيين يقومون بترتيب الجمل أو العبارات الدالة على الإتجاه نحو الموضوع المطلوب دراسته في وحدات متتالية من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الإتجاه إيجابا أو سلبا.

وتشير الجمل التي يتم وضعها من قبل المحكمين في المظاريف الخمسة الأولى(المكتوبة عليها الحروف من A إلى E) إلى الإتجاه الإيجابي، في حين تشير الحروف الخمسة الأخيرة (من G إلى K) إلى الإتجاه السلبي أما الحرف F فيعبر عن الحياد، وذلك كما هو موضح في الشكل التالي:[1]



شكل رقم (4) يوضح مقياس المسافات المتساوية

[1] عبد اللطيف محمد خليفة ، عبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق، ص96.

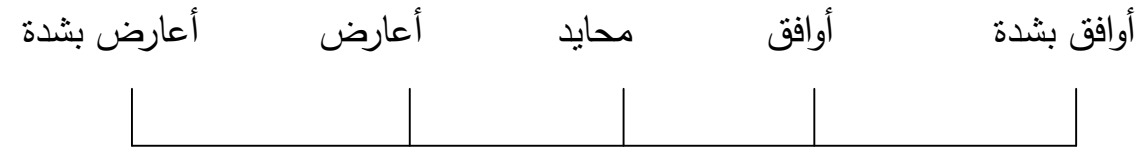
وقد أستخدم مقياس المسافات المتساوية البعد لقياس الإتجاه نحو عدة موضوعات مثل الحرب، ودور العبادة، والرأسمالية، والزنوج، والبيض،...الخ.[1]

ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم وقد تكون العبارات المتساوية البعد في نظر الحكام ليست كذلك في الواقع بالنسبة للمفحوصين، وقد يقترب متوسط التقدير للفرد من متوسط التقدير لفرد آخر مع إختلاف دلالة كل من المتوسطين .[2]

10-2-4 مقياس التقديرات التجمعية لليكارت "Likert":

في سنة 1932 قدم "ليكارت" " R . Likert" مقياسا جديدا عرف باسمه وتمكن بواسطته أن يتغلب على الصعوبات السابقة في مقياس ثرستون، فهو يتفوق عليه في سهولة إعداده وفي ثبات نتائجه، وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات أو البنود عن الموضوع المراد قياس الإتجاه نحوه[3]، ويعبر الفرد عن درجة إتجاهه بالموافقة والمعارضة على ميزان مقسم لخمس نقاط .

كما أن قيمة كل عبارة إعتمدت على التمييز بين الذين يوافقون من الذين لا يوافقون، ويقترب هذا المقياس من مقياس التقدير البياني، ويمكن توضيحها على النحو التالي :[4]



شكل رقم (5) يوضح ميزان التقدير البياني.

[1] عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق ص 96.

[2] محمد السيد أبو نبيل، علم النفس الإجتماعي، الجزء الأول، دار النهضة العربية، 1985، ص 456 .

[3] عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق، ص 98 .

[4] محمد السيد أبو النيل، المرجع السابق، ص 309

وقد أدخلت على طريقة ليكرت بعض التعديلات، ولاقت قبولا كبيرا ومن هذه التعديلات حذف فئة محايد وبهذا يرغم المستجيب أو المبحوث على الإختيار بين الإستجابات إما بالموافقة أو المعارضة.

ويمكن الجمع بين طريقتي ثرستون وليكرت، حيث يتم التخلص أولا من العبارات المحايدة في مقياس ثرستون، ثم نعطي نفس المقياس (بعد حذف العبارات المحايدة) بطريقة ليكرت، وبذلك يحصل كل فرد على درجتين تمثلان عددا أكبر من أبعاد الإتجاه .

10-2-5 مقياس التدرج التجميعي لجوتمان "Guttman" :

لوحظ على المقاييس السابقة أنهما تشمل أحيانا على أكثر من بعد في قياس الإتجاهات (من خلال بعد واحد).

ومقياس التدرج التجميعي يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

وعلى غرار مقياس قوة الإبصار حيث إذا رأى الفرد صفا فإن معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس إلا إذا كانا قد إختارا نفس العبارات.

أما عن طريقة إختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توقع عليه درجة الإستجابة لكل عبارة[1].

[1] عبد اللطيف محمد خليفة ، عبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق، ص 101.

10-2-6 مقياس تمايز معاني المفاهيم :

هو عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم، وقد بدأ شارلز أسجود وزملاؤه في الخمسينات هذه الطريقة أساسا في دراساتهم عن الإدراك والمعاني ويقوم هذا المقياس على أساس أن لكل مفهوم أو تصور نوعين من المعاني عند الفرد:

الأول : المعنى الإشاري : وهو ما تشير إليه الكلمة .

الثاني : المعنى الدلالي : ويقصد به الأفكار والمشاعر التي تحيط بالكلمة أي انه المعنى الإنفعالي الوجداني للشيء الذي يكون في ضوء مجموع الخبرات الإنفعالية لدى الفرد، والتي قد تكون سارة أو غير سارة .

وللمعنى الدلالي أهمية كبيرة من الناحية النفسية، فهو وسيلة لتحليل شخصيات الأفراد، والتعرف على إتجاهاتهم، أما المعنى الإشاري فهو أقرب إلى إختصاص دارسي اللغة.[1]

[1] عبد اللطيف محمد خليفة ، عبد المنعم شحاتة محمود، مرجع سابق، ص 108.

خلاصة :

منذ العقد الثالث من القرن الماضي إزداد الإهتمام بدراسة الإتجاه بصورة عملية رغبة في تحقيق أهداف العلم من فهم وتنبؤ تكون محصلته التحكم والتوجيه، و في هذا الفصل تم التطرق إلى مفهوم الإتجاه من خلال جملة من المفاهيم التي وضعها علماء النفس الاجتماعي كل حسب المنظور الذي أتخذه وعلاقته بالمفاهيم الأخرى ثم النظريات المفسرة له وأهميته، كما تناول الفصل تصنيف الإتجاهات من خلال معايير خاصة تم تحديدها من طرف مختصين في علم النفس الاجتماعي، للإتجاهات وظائفها التي تؤديها في حياة الفرد والجماعة، دون أن نغفل عن مكونات الإتجاه، وفي الختام تم إستعراض وظائف وطرق قياسها.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد.

1 – مفهوم المقاربة بالكفاءات.

2 – نشأة مقاربة الكفاءات.

3 – أنواع الكفاءات.

4– بناء الكفاءة.

5 – العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة.

6– المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات.

7– بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

8– أطراف العملية التعليمية من منظور بيداغوجيا الكفاءات .

9– أسباب تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم.

10 – الطرائق البيداغوجية المصاحبة للتدريس بمقاربة الكفاءات.

خلاصة.

تمهيد :

تعد عملية التجديد والتطوير من المسائل الهادفة والضرورية للمجتمعات، فهي تسعى إلى تحقيق الفعالية والوصول إلى أفضل المستويات في مختلف مجلات الحياة.

فوضع قطاع التعليم من أولويات هذه العملية، كونه محل انشغالات الأمم، لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الركيزة الأساسية في تأسيس المجتمعات المعرفية المتحضرة.

فمع الإصلاحات الحادثة في بلادنا، جاء إصلاح المنظومة التربوية 2003-2004، حيث تم إعداد مناهج جديدة، فكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسيا لها، وهو التصور الجديد للعملية التعليمية التعلمية، الذي يهدف إلى تفعيل العمل التربوي، وذلك بإدماج المعارف واكتساب الكفاءات، لتمكين المتعلم بتحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

فنظرا لأهمية هذه الإستراتجية الجديدة، وتعلقها بمستقبل الفرد والمجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها في هذا الفصل بقدر المستطاع.

1 – مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1-1 المقاربة لغة :

قرب منه، ككرم، وقربه، كسمع، وقارب الخطو: داناه، وتقرب: وضع يده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن[1]

ومنه فالمقاربة تعني الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن

1-2 المقاربة اصطلاحا :

ويقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها وضعية أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما.

وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة[2].

1-3 الكفاية لغة :

يشهد هذا العصر في مجال العلوم الإنسانية بصفة عامة والعلوم التربوية بصفة خاصة ظهور حشدا كبيرا من المفاهيم ذات المعاني المتعددة والمتداخلة في آن واحد كالمعلومات المصرح بها –Connaissances déclaratives – المعارف المرتبطة بالسيرورة – Connaissances procédurales– التوريط – Implication– الكفاءة – Compétence– الوضعية – Situation– الإستراتيجية – Stratégie– وأخرى لا داعي لتسميتها لأن ذلك سيجعلنا نغوص فيها على حساب ما يلائم موضوعنا .

ولما كانت الكلمات والألفاظ تؤخذ من مآخذها قصد تدليل ما يكتنفها من غموض، كان لزاما علينا البحث عن معانيها في القواميس فوجدناها في القاموس الجديد للطلاب [3] تدل

[1] حمد مجد الدين بن يعقوب الفيروز ابادي، القاموس المحيط، ط1، دار الكتب العلمية،2004، بيروت،لبنان،ص 150.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات،ط1، مطبعة ع/بن، 2005، الجزائر، ص 101.

[3] صالحة سنقر، التوجيه التربوي وتدريب المعلم، ط3، سوريا، منشورات جامعة دمشق، 1994.

على الجدارة والأهلية : أي ما يكفي ويغني عن غيره ونقول "كفاه الشيء" يكفي كفاية أم الكفء فهو القدير الجدير .

كما أخبرنا لبوتارف Le boterf.G في ذات التوجه على أهمية استعمال الكفاءة بالفعل أو الكفاءة في وضعية ولهذا صارت لفظ الوضعية في صميم منهجية التدريس بالكفاءة .

فلمن يروم تعلم التدريس بالكفاءة لابد له أن يعي معاني – وضعية مشكلة وضعية معقدة أو مركبة، مشروع، مهمة، وإستراتيجية .

و أهم تعريف لغوي في اللغة العربية للكفاية أو الكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في "لسان العرب"[1]، حيث يذكر : قول حسان بن ثابت : وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل والكفيئ : النظير، وكذلك الكفء والمصدر الكفاءة، والكفء: النظير والمساوي، ويقال : كَفَأْتُ القِدْرَ وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها. والكُفَاةُ : الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كاف، إذا قام بالأمر.

ويقدم لنا المعجم الوسيط[2] دلالة جديدة لكلمة كفاية واكتفى : كفاه الشيء، يكفيه كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف وكفي، اكتفى بالشيء : استغنى به وقنه واكتفى بالأمر اضطلع به.

أما قاموس **Le petit Robert** فيشير إلى أربع دلالات محورية لكلمة Compétence حسب المجالات وهي :

- **في مجال القانون** : تعني الجدارة والأهلية والاختصاص.
- **في مجال اللغة المتداولة** : تدل على الدراسة والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع.
- **في مجال البيولوجيا** : تعني النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير وعلى التشكل والتحول إلى صفات مغايرة.[3]

[1] ابن منظور، "لسان العرب"، دار الجيل بيروت، المجلد الخامس، دس، ص 269.

[2] المعجم الوسيط، درا عمران، د ب، د س، ص 528.

[3] Le petit Robert، P : 472-473

❖**في مجال اللسانيات :** وتعني في لسانيات "تشوفسكي" نظاما يتكون من القواعد (النحو) والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد (المعجم)[1].

1-4 الكفاية اصطلاحا :

كما هي التعريفات المختلفة والعديدة التي قدمت لمفهوم "الهدف" نجد كذلك أن لمفهوم "الكفاية" تعريفات كثيرة ومتنوعة حسب اختلاف أصحابها وتنوع مشاربهم الفكرية واتجاهاتهم النظرية. فإذا كان التصور السلوكي يعرف الكفاية بواسطة "الأعمال والمهام التي يقدر الفرد على إنجازها فإن التصور المعرفي يعرف الكفاية" كإستراتيجية ونظام من المعارف يمكن من إحتواء و تأطير النشاط."[2]

وأول من استعمل مفهوم الكفاية، الباحث اللساني "تشوفسكي" في مجال العلوم اللغوية حيث نجدها في مفهومه المركزي الذي يسميه بالكفاية اللغوية، كما استعمل بشكل كبير في مجال المقاولة، ويرى فرنو أن "الكفاية تلمس في عدة مستويات على مستوى المقاولة ككل، وعلى مستوى فرقة عمل، وكذا على مستوى الفرد، وبالنسبة إلى كل مستوى من هذه المستويات، يمكن القول أن فكرة الكفاية تقود إلى تحديد ما يشكل الاختلاف بين مقاولة ما ومن ينافسها، إن المرء ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء هي التي تشكل الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاية ومع هيمنة نجاحات المقاولة على المستوى الاقتصادي، صار سر نجاحها بديلا ومسعى وملاذا لكل المؤسسات الأخرى، كمرجع يحتدا به لتحقيق نفس النتائج المبهرة، ولقد اتضح للجميع أن الكفاءة هي الروح المحركة لنظام المقاولات، لذلك أخذ هذا المفهوم يكتسح كل المجالات إلى أن وصل إلى الممارس للتدريس كضرورة تمكنه من حسن استعمال كفاياته في أية وضعية تعليمية، والقدرة على التفكير أثناء الفعل التربوي، والتكيف[3]

---

[1] Le petit Robert، IBID، P : 472-473

[2] محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، د ب، د س، ص48.

[3] لحسن مادي، الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد السادس والعشرون، فبراير، 2004 ، ص 38.

مع الوضعيات والسيطرة عليها وفق ما ذهب إليه بيير جيلي : من أن الكفاية "نظام من معارف تصورية وإجرائية منظمة في شيمات عملية، والتي تسمح داخل نمط من الوضعيات بتمييز مهمة– مشكلة وحلها بواسطة فعل ناجح. وتحديدها الدقيق يسمح بانتقاء المعارف.

بحسب الوضعية المهنية والديداكتيكية التي تطبق عليها، فهي ذات طبيعة شمولية وإدماجية إنها تعبئ معارف من مستويات مختلفة، وتحدد وسائل التكوين على مدى بعيد، فهي ختامية بالنسبة إلى سلك أو فترة أو تكوين، وهي قابلة للتقويم من خلال إنجازات".[1] وتبدو الكفاية من خلال هذا التعريف على أنها النموذج المنجز لحل مشكلة أو وضعية وهي قابلة للملاحظة والقياس، ووحده الإنجاز يبقى المحك الحقيقي للحكم على مدى نجاعة الكفاية في أن ميدان وخصوصيات في الميدان التربوي. وبهذا تكون الكفايات اشمل من الأداء والقدرات، وليست فقط مهارات ومعارف تطبيق، بل هي نتاج كل هذه العمليات بما أنها تتيح للمتعلم أن يؤدي مهاما وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة وتبعا لهذا المعنى تصف ساندرا ميشيل الكفاية بكونها "كل ما يتيح حل المشكلات المهنية في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة"[2]. وخوفا من السقوط في نوع من التبسيط والاختزال، تعامل "فليب بيرنو" مع تحديد وتعريف الكفاية بنوع من الحذر والتروي لذى عرفها تعريفا يرتبط بالأهداف وقابلها بمفهوم الإنجاز ولم يرفض تعريف "تشوفسكي". لذا جاءت الكفاية عنده على أنها "خبرة وتعلم يبنيان ويكونان للتصرف بفعالية، وحددها بكونها قدرة على التصرف بفعالية في نمط محدد من الوضعيات، وهي قدرة تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها"[3] ويرى بيرنو أن التدريس بالكفايات قادر على حل أزمة الفشل الدراسي أو الحد منه على الأقل، لأنها تمد المتعلم بما سماه "الحد الأدنى من الكفايات"[4] وبالتالي إقامة

[1] لحسن مادي، مرجع سابق، ص ص38–45 .

[2] مقال عبد اللطيف الفاربي، المرجع السباق، ص49.

[3] لحسن بوتكلاي، "مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو"، مجلة علوم التربية، المجلد الثالث، العدد الخامس والعشرون، أكتوبر 2003، ص 76.

[4] المقال السابق ، ص 82.

مدرسة عادلة بدل المدرسة الظالمة التي كانت تنتج الفشل الدراسي باعتمادها اللامساواة، ويرى الأستاذ محمد الدريج أن الكفايات تمثل نوعا من الامتداد والتجاوز للتصور السلوكي والآلي للأهداف ويقدم مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد (CEPEC) تصوره للكفاية على النحو التالي :"تعرف الكفاية كنسق من المعارف المفاهيمية والمهارية (العملية) والتي تنتظم على شكل خطاطات إجرائية تمكن داخل فئة ممن الوضعيات (المواقف) من التعرف على مهمة–مشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم.

ومن خلال هذا التعريف يلاحظ أن الكفايات ترتبط ارتباطا عضويا بالوضعيات بما هي مجموعة من الشروط والظروف، فالوضعية عبارة عن مشكل أو موقف يجب التعامل معه بإنجاز المهمة على أكمل وجه من خلال استفزاز وتعبئة القدرات والمهارات والمعارف لمواجهة الوضعية بنجاعة وحل المشكل أو تجاوز الموقف وهذه العمليات المنجزة المدللة لصعوبات وضعية ما، هو بالضبط ما تعنيه الكفاية[1].

ونستنتج انطلاقا من التعاريف المقدمة، وبقليل من التحليل البسيط، أنها لا تخرج بشكل عام عن التصور السلوكي والتصور الذهني المعرفي، فالأول يرتكز تعريفه للكفاية على أنها سلسلة من الأنشطة القابلة للملاحظة والقياس خصوصا ما يرتبط بسلوكات الفرد، والثاني، يتجه إلى اعتبار الكفاية بكونها قدرات عقلية وذاتية يتميز بها كل فرد على حدى[2].

[1] محمد الدريج، "الكفايات في التعليم"، ص ص39–41.

[2] نفس المرجع، ص 59.

2 – نشأة مقاربة الكفاءات :

يعود الفضل في ظهور مقاربة الكفاءات كمذهب تربوي جديد إلى جهود الفلسفة البراغماتية بزعامة **جان ديوي (1859–1952)j. Dewey** أو ما يعرف في اللغة العربية بالفلسفة الذرائعية الأداتية أو الوسائلية، وهي لفظة مشتقة من الكلمة اليونانية **Pragma** أي منفعة .

إن أصل هذه الفلسفة حسب ما لاحظته الباحثة **فاطمة الجيوشي** تمتد جذورها إلى التقاليد الأوربية رغم أن الأمريكيين طوروها بكيفية أبهرت أصحابها الأولين .

لقد إنطلقت في أولها من التربية لا تعد للحياة، بل أنها الحياة ذاتها ومن ثمة عليها أن تعد الفرد بحيث يصبح قادرا على مجابهة المشكلات التي يصادفها في الوسط بمعناه الواسع.

في هذا المنظور سجلت الباحثة **فاطمة الجيوشي** أن البراغماتية تعتمد على حل المشكلات في تعليم المتعلمين، لأنهم يدركون أن المواقف الحياتية الواقعية تدعم القدرة على حل .

المشكلات في موقف عملي، والدليل على ما قدمناه يعود الفضل فيه لكتاب **جان ديوي (1859–1952)j. Dewey** كيف نفكر الذي تعرضت الباحثة **فاطمة الجيوشي** إلى جزء كبير لمضمونه والذي ركز فيه على أن الأفكار يمكن استخدامها كأدوات لحل مشكلات حقيقية حيث إقترح خمس مراحل لكل مشكلة وهي على النحو التالي :

- تعريف المشكلة وتحديدها .
- إقتراح الحلول الممكنة لحلها.
- إستنتاج النتائج.
- التحقق من النتائج.

ولعل هذا يبين إهتمام البراغماتية بالسيرورة التي يتبعها ذهن المتعلم للوصول إلى حل المشكلة التي تعترضه، كما ينجم عن هذا الإتجاه في التعامل مع المشكلات تصورا لحلها بمعنى الأداء وهكذا فإن الطريقة التي إقترحها البراغماتيون في التعليم تعتمد أساسا على[1]

[1] فاطمة الجيوشي، فلسفة التربية، ط7، منشورات جامعة دمشق، 2005، ص 112

المشكلة ما دام ذلك يدفع المتعلمين إلى التصرف، لأن الفكر في رأيهم يبدأ من موقف إشكالي.

كما أن للتطور الذي حصل في المجال الإقتصادي على وجه الخصوص تأثيراته على باقي النظم الإجتماعية ومنها التربوية، وحينئذ صنفت الأنظمة التربوية أو بالأحرى التربية على أنها عملية إنتاجية بشكل خاص فأدخلوها في التصنيفات الإقتصادية خاصة لما كثر طلاب العلم ومعلموهم.

وهكذا رمى التطور الإقتصادي بظلاله على المؤسسات التعليمية، ذلك حتى تستجيب من خلال برامجها وأهدافها لمتطلبات عالم الشغل وبما أن الصناعيين يكونون الجماعة الضاغطة حسب فلسفة التربية، فإنهم يتدخلون في صياغة غاياتها ومراميها[1].

3 – أنواع الكفاءات :

لقد تعددت أنواع الكفاءات وأشكالها وهذا حسب توجيهها، وسنحاول رصد هذه الأنواع وذلك بحسب فترات التعلم، بمعنى مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم :

3 – 1 – الكفاءة القاعدية : Compétence de base

هي مجموعة نوات التعليم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضيح بدقة ما سيفعله المتعلم وما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم .[2]

[1] فاطمة الجيوشي،مرجع سابق، ص 119.

[2] خنفري إلهام، مدى فاعلية إختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية،رسالة ماجيستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 116 .

3 – 2 – الكفاءة المرحلية (المجالية):

إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد تتعلق بشهر، أو فصل، أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ.

3 – 3 – الكفاءة الختامية Compétence finale :

إنها نهائية لأنها تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام وتعبر عنه بمفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور فمثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية[1].

والجدير بالذكر هو أن هناك بعض التوجيهات العملية في تحديد الكفاءات يمكن إجمالها فيما يلي :

يحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية.

- ضبط مجالات التعلم التي تحقق الكفاءات الختامية .
- تحديد الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية .
- ضبط مجالات التعلم التي تبنى من خلا لها الكفاءات المرحلية أي المواد والأنشطة
- التي تشترط في بناء كل كفاءة محلية.
- تحديد الكفاءات القاعدية التي تبني كل كفاءة مرحلية .
- ضبط الوحدات التعليمية لكل مادة أو نشاط التي تبني كل الكفاءة القاعدية .
- تحديد المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية[2] .

[1] خنفري إلهام، مرجع سابق، ص 116 .

[2] زيتوني عبد القادر وآخرون، تدرس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 70 .

- ضرورة المعرفة المسبقة للأدوات والوسائل التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية ومعرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب.
- التأكيد على معرفة مستوى التلاميذ منذ البداية والفروق الفردية في مختلف المجالات.
- ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محددة مسبقا ومعروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكفاءة مع التركيز على الأنشطة التكوينية.[1]

4- بناء الكفاءة :

يعتمد بناء الكفاءة على مجموعة من النشاطات التي تساهم إنمائها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في فهم الواقع المعاش وتسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة ومن هذه النشاطات نذكر:

4-1- مواجهة وضعيات(مشكلات تكون جديدة ومحفزة) :

يواجه المتعلم وضعيات معقدة حدد لها إطارها وقريبة من واقعه المعيش في شكل مشكلات ودراسة حالات وعليه أن يقبل التحدي ويحاول رفعه وذلك باقتراح فرضيات واختبار صحتها.

4-2- استغلال الموارد المعروضة عليه أو الممكن الحصول عليها :

يعتبر المتعلم المعارف التي تتضمنها الكتب أو الدروس أو غيرها من المصادر المتنوعة كموارد يتعين عليه تجنيدها وذلك بأن يتساءل عما سيفعل بالمعارف الجديدة، من يوظفها وكيف؟ في أي سياق ووفق أية شروط؟ وما هي الوسائل البشرية والمادية التي يكون بحاجة إلى الاستعانة بها؟[2]

[1] زيتوني عبد القادر وآخرون، مرجع سابق، ص 70 .

[2] بن عقيلة كمال، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات وانعكاسه على تدريب النشاطات البدنية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه(معهد التربة البدنية والرياضية، سيدي عبد الله زرالدة، 2008)، ص 188 .

4-3- التصرف إزاء الوضعيات بفاعلية :

يتعين على المتعلم أن يقوم بمهمات، كأن يقدم انتاجات ذات دلالة ومفيدة كبحوث تتناول قضايا اجتماعية واقتصادية وثقافية وغيرها وعليه أن يبلغ نتائج عمله إلى زملائه و يناقشها معهم.

4-4- التفاعل مع الأقران :

إن العمل بأنواع أو مع الجماعة يفرض على المتعلم أن يقابل أفكاره وتصوراته بأفكار وتصورات زملائه فيتعلم منهم ويتعلمون منه كما انه سيكتسب قيم التعاون، والتعاضد، والتسامح، وقبول الرأي والرأي المخالف، والمنافسة بالحجة والإقناع.

4-5- المشاركة في تقويم المكتسبات :

شارك المتعلمون في التقويم وفق أشكال متنوعة منها التقويم الذاتي والتقويم التبادلي والتقويم التعاوني، إنهم يحللون الأخطاء بغرض تعديل مسارات تعلمهم.

4-6- تنظيم المكتسبات الجديدة :

يقوم المتعلم بتنظيم مكتسباته الجديدة، ما تعلق منها بالمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية لإدماجها وربطها بالمكتسبات القبلية وحفظها و حفظها في ذاكرته الطويلة لاستغلالها عند الضرورة.

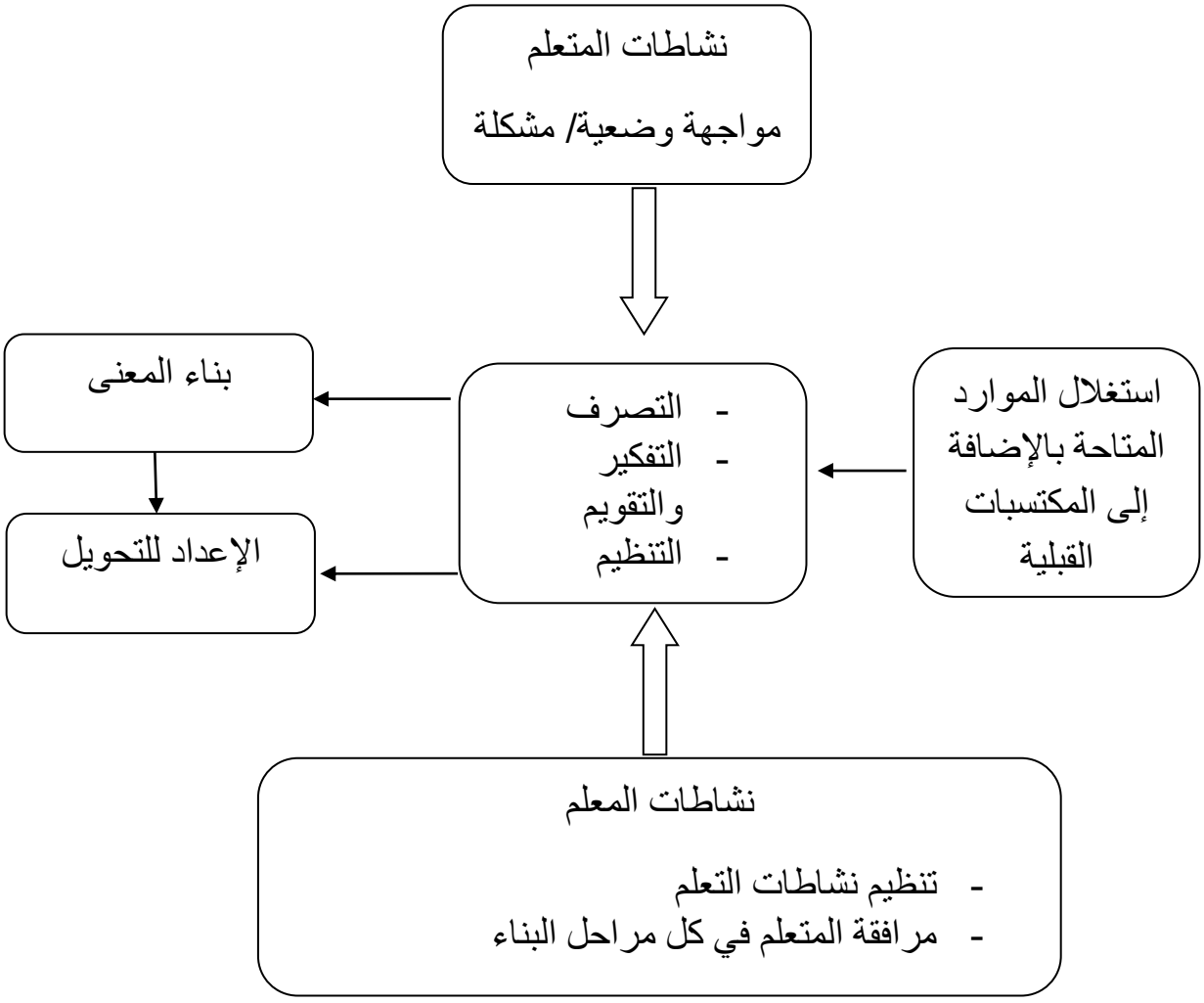
4-7- بناء المعنى والأعداد للتحويل :

يوجه المتعلم نشاطه لاغرقي التعلم والانتاج والبحث عن المعنى وبنائه لتوظيف معارفه المختلفة وتجنيدها في مواقف الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية لبلوغ الاستقلالية.[1]

[1] بن عقيلة كمال، مرجع سابق ، ص 189 .

4-8- الاستعانة بالمعلم في بناء الكفاءة :

إن دور المعلم أساسي في كل مراحل بناء الكفاءة فهو إلى جانب مرافقة المتعلم في كل مسارات البناء ينظم كل نشاطات التعلم التي تمكنه من مواجهة الوضعيات والمشكلات، واستغلال الموارد والتصرف إزاء المواقف بفاعلية مع الأقران والمشاركة في التقويم وتنظيم المكتسبات وبناء المعنى ولإعداد للتحويل الاستقلالية[1].



شكل رقم(6) يوضح جوانب النشاطات التعليمية التعلمية التي تساهم في بناء الكفاءات

[1] بن عقيلة كمال، مرجع سابق، ص 190

5- العوامل المؤثرة في ظهور الكفاءة :

يحدد **LE BOTERF** ثلاثة عوامل تتضافر لإنتاج الكفاءات هي:

5-1 معرفة الفعل « Savoir agir »: وتفترض معرفة مزاوجة وتعبئة أو تفعيل « Mobiliser » الموارد الملائمة معارف مهارات...الخ.

5-2 الرغبة في الفعل (Vouloir – agir » : يقصد بها مبدأ التحضير والانخراط الفردي في الموضوع.

5-3 القدرة على الفعل (pouvoir – agir » : ونعني بها وجود سياق تنظيم العمل والظروف الاجتماعية التي تجعل من الممكن ومن المشروع تحمل المسؤولية ومجابهة الصعاب من طرف الفرد.

يرى هذا الباحث أن الكفاءة ليست مهارات ومعارف ومواقف ولكنها القدرة على تعبئة وإدماج وتنسيق كل هذه المصادر، ولن تكون هذه التعبئة صالحة إلا إذا كانت تندرج في وضعية معينة، وأن التمرن على كفاءة ما،يمر عبر عمليات عقلية معقدة أي ما يمكن التعبير عنه بكلمة " بنية التفكير مما ينتج إمكانية تحديد وتحقيق فعلا معينا يوافق نسبيا الوضعية بمعنى أن الكفاءة حسب **لبوتارف** تبنى عن طريق التكوين والممارسة اليومية وبالانتقال من وضعية إلى أخرى[1].

[1]الطاهر سعد الله، علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي،دراسة سيكولوجية،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر 1991 ص29.

6 – المرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات :

استمدت المقاربة بالكفاءات أصولها النظرية من العديد من التيارات التربوية والسيكولوجية الحديثة والطرق الفعالة والنشيطة في التربية، ذلك وفق ما استحدثته من مبادئ وتصورات واستراتيجيات في التكوين أثبتت التجارب العلمية فعاليتها .فقد تأثرت بالاتجاه النفعي لديوي Dewey، والنظرية البنائية المعرفية التي يتزعمها بياجي Piaget ومحدثي المعرفية بعده بيريت–كليمون ،Perret–Clement دواز،Doise ميوني Mugny بالاضافة إلى نموذج باندورا Bandura، ونموذج فيجوتسكي Vygotsky.

–**أثر التيار النفعي لديوي:** الذي ينظر إلى المعارف المكتسبة في المدرسة بمقدار فعاليتها وما تحققه من فائدة،أي أننا نتعلم ما يعود علينا بالمنفعة ونلغي الخبرات غير الضرورية . وهذا ما يفرضه الوضع الراهن فالمعومات متوفرة لدى الجميع بفضل التكنولوجيات الحديثة ما ينبغي علينا انتقاء الوظيفية التي ننقلها من المدرسة مباشرة إلى الوضعيات الاجتماعية والمهنية والتي تعطي دلالة واضحة لها .كما أثرت أفكار ديوي في الطرائق البيداغوجية الفعالة التي ابتكرها، كطريقة المشروع وطريقة حل المشكلات، حتى أصبحت تكتسب الكفاءات في المدرسة عن طريق مبدأي العمل بالمشاريع وحل المشكلات.

–**أثر المدرسة البنائية المعرفية:** أثرت أفكار بياجي Piaget على عملية تعلم الأفراد والذي ركز على التفاعل القائم بين الذات ومحيطه ، فالطفل يؤثر في المحيط ويتأثر به، ولا يستطيع مواصلة نموه دون ردود أفعال .ولا ترتكز عملية التعلم بالأساس على نقل المعارف، ولكن تسهيل سيرورة بناء المعارف التي يستطيع أن يقوم بها كل طفل بشكل فردي.[1]

[1] Roegiers. X ،La Pédagogie de l’intégration en bref، Organisation intergouvernementale de la francophonie، Séminaire de Rabat، Mars 2006، p 40.

-**أثر البنائية الجديدة** :التي تزعمها تلامذة بياجي وهم :بيريت-كليمون، دواز، ميوني الذين تجاوزوا بعض أفكاره، حيث اقترحوا مفهوم الصراع السوسيومعرفي كمبدأ للنمو والتعلم، ويقوم هذا الصراع على فكرة مؤداها أن دور البناء الذي ينجزه الصراع المعرفي إذا تبعه صراع اجتماعي فالأفراد يتعلمون عندما يواجهون مهمات مركبة يضطرون إلى تجاوز العائق الذي[1] تفرضه المهمة، وينجزونها عن طريق أفعال وتمثلات ذهنية تدخل في صراع مع المشكلة قصد إنجازها.

7- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والإنجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية- تعلمية القيام بشكل لائق بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية. وهناك مفهوم نظري لبيداغوجيا الكفاءات ، يتميز بالشمول ، حيث يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي تتقاطع معه ، كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والإنجاز ، وبذلك سيصبح المفهوم مركبا ، إذ يعني فيما يعنيه حسب j.leplat أنه " : مفهوم افتراضي ، مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الإنجازات والنتائج ، التي يحققها المتعلم . وكذلك القدرة على المواءمة والملاءمة ، مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها المتعلم . وأخيرا الخاصية الإيجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته على إنجاز مهمة محددة كما أن المقاربة بالكفاءات لا تولي ظهرها للمعارف ، ولا يمكنها الإستغناء عنها،إذ يقول أحد رواد المنهج برونود ":المقاربة بالكفاءات لاترفض المحتويات والمواد التعليمية، وإنما هي تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة[2].

[1] Roegiers. X , IBID، p 40.

[2]المركز الوطني للوثائق التربوية ،سلسلة موعدك التربوي العدد – 19 التدريس والتقويم بالكفاءات،. 2005 ص.4

7-1 خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

كان لظهور المقاربة بالكفاءات في مجال التربية تأثيرات كثيرة غيرت من مهنة التعليم فجعلت منها "مهنة جديدة "على حد تعبير بيرنو ويعود السبب إلى استعارة هذه المقاربة لنماذج ونظريات وطرائق حديثة قامت باستغلالها في تكوين نموذج متكامل يستجيب للتحديات المعاصرة أحدث ثورة في التربية، لذلك يعتبر تيار الكفاءات من الحركات الطليعة في تجديد المدرسة، تميزت بما يلي:

– الدراسة التي تمت صياغتها ضمن نموذج ابستمولوجي سوسيوبنائي، واعتمدت على رهان التعلم عوض التلقين فتركزت بدورها على الطرق الفعالة والنشيطة بوصفها تحث المعلمين على جملة من الشروط لتحقيق متطلبات الإصلاح، منها:

*رهان تكوين المعلمين في التدريس ورصد جملة الآليات التي تحققه بفعالية، تفرض هوية جديدة وتكوينا جديدا.

*عدم إلغاء تعلم المعارف بمختلف أنواعها واشتغالها كموارد لتنمية كفاءات المتعلمين.

*الاهتمام بالربط بين مختلف المواد الدراسية عن طريق تنمية الكفاءات المستعرضة.

*التركيز على أنشطة الإدماج خلال فترات التعلم.

*التركيز على التقويم التكويني واستعماله في وضعيات النشاط التعليمي.

*الاعتماد على طريقة حل المشكلات وانجاز المشاريع والتعلم التعاوني خلال انجاز أنشطة التعلم.

*التركيز على أنشطة التعلم الذاتي وتوفير وسائله التربوية والمادية،...وغيرها.

– يتم انجاز المناهج والبرامج الدراسية ضمن مقاربة مدمجة وشاملة، يتضمن تخطيط برنامج التكوين بطريقة نسقية ومترابطة، ومفصلة محتوياتها بصفة مدمجة بهدف تطوير الكفاءات.[1]

[1] هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة،ع/بن، 2005، دون ب، ب س، ص65.

–تكون صياغة الأهداف عن طريق الكفاءات كقدرة مدمجة لدى المتعلم في معالجة وضعية مشكلة معينة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات المتعلقة بالكفاءات

–لا يكمن دور المعارف والمحتويات الدراسية في قدرة التلميذ على استرجاعها وإنما في وظيفتها في حل الوضعيات، حتى أنه يستدل على اكتساب المعارف في التجنيد الوظيفي لها ضمن الوضعية .فالمعارف وسيلة في حد ذاتها وليست غاية

–تغير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية–التعلمية، بحيث أصبح المتعلم المحور الأساسي في سيرورة التعلم ولا يتوقف دوره في تلقي المحتويات بطريقة سلبية وإنما هو الفاعل في بناء كفاءاته وتنميتها .بينما يقتصر دور المعلم في خلق وضعيات مشكلات حقيقية و تهيئة جوَ من التفاعل والاتصال الصفي، وتكوين مجموعات العمل والتخطيط والإشراف على المشاريع .فدور المعلم فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعلم –محتوياته– وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء، كما يساعد على التعلم الفعال.

–يتطلب تنمية الكفاءات في المدرسة امتلاكها لوسائل تعليمية جديدة وكافية، ولا يتوقف على توفير الكتب والمراجع والصور والخرائط والمجسمات، وإنما ما يتعلق بالفضاءات البيداغوجية) كمراكز التوثيق، المخابر، أماكن التربصات الميدانية، فضاءات الإنترنيت وغيرها.

–أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملا سلبيا، بل يكون منطلقا للأنشطة العلاجية التي توظف الخطأ، إيجابيا، وتعتبره دليلا وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم ،ومن بين الخصائص الأساسية لهذه المقاربة هي تواجدها داخل سياق، بمعنى لا يوجد فيها أي اهتمام معياري للتشابه بالمحتويات لفئات هذه الوضعيات[1].

[1] هني خير الدين، مرجع سابق، ص 66.

-تركز في مختلف مراحل عمليات التعلم على الوضعيات المشكلات، بإعتبارها المحرك الأساسي الذي تبنى عن طريقه المعارف وتدمج وتقوَم، ويتم عن طريقها إحداث تفاعلات صفية ملائمة، يقوم التقويم بالكفاءات على المقاربة المعيارية المرجع بالمقارنة بين أداء التلميذ بالأهداف المنتظرة، والاعتماد على معايير تصحيح منتوج التلاميذ في انجاز الوضعيات[1].

7 – 2 أهداف المقاربة بالكفاءات :

تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

7-2-1إنها تقوم بإفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها .

7-2-2 بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره الفطرة.

7-2-3 تمرن المتعلم على كفاءات التفكير المتشعب، كالربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة .

7-2-4 محاولة تطبيق الكفاءات المتنوعة المكتسبة أثناء التعلم سياقات واقعية.

7-2-5 زيادة قدرة المتعلم على إدراك التكامل المعرفة والتبصر والتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

7-2-6 تهدف كذلك إلى سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الإستنتاج

7-2-7 إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها المتعلم وشروط إكتسابها.[2]

---

[1] هني خير الدين : مرجع سابق، ص ص 66-67.

2 محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى تدريس الكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 57.

7-2-8القدرة على تكون نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط بالمتعلم.

7-2-9 الوعي والإستبصار بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.[1]

7 – 3 مبادئ المقاربة بالكفاءات :

7-3-1- الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين :

نعتقد دوما أن إكتساب جملة من الكفاءات تعد بمثابة الهدف الرئيسي في عملية التكوين وقد أصبحت الكفاءة موضوع التكوين، بينما تعود نشاطات التعليم والتعلم إلى وسائل إكتسابها، ويتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات التي تؤدي دور المبدأ المنظم للتكوين، فقد نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة، فيما تتطلب تنمية الكفاءة في البعض الآخر الدروس المقررة كلها أو بعضا منها .

ويتعلق الأمر هاهنا بإنقلاب المنظور رأسا على عقب فيما يخص المقاربة التقليدية التي كانت تتوق إلى إعتبار حقل المواد الدراسية المبدأ الأساس للتكوين حيث كانت برامج التكوين في هاته الحال تعد أساسا إعتمادا على مواضيع الدراسة الخاصة بمادة معينة وكانت الدروس تنظم وفق هذه المواضيع وبإستبدال مجال المواد المعتبرة كمبدأ منظم للتكوينبالكفاءة، نلاحظ لدى أصحاب المقاربة بالكفاءات إرادة لوضع تطبيق المعارف في المرتبة الأولى بدلا من مجرد إكتسابها .

7-3-2- تعيين الكفاءات وفق السياق التي تطبق فيه:

ينجم عن هذا المبدأ السابق أنه بتفضيل المعرف يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك بحسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة : تكوين مهني، ما قبل الجامعي، تكوين عام، ففي سياق التكوين المهني حيث يكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عددا[2]

[1] محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى تدريس الكفاءات، مرجع سابق، ص 57.

[2] وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2000، ص 327.

يكون المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات المراد إكتسابها في إطار برنامج التكوين هو وظيفة العمل.

أما بالنسبة للسياق ما قبل التكوين الجامعي فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات فقد حصل، أما سياق التكوين العام فهو من الخصوصية بمكان إذ لا نعثر على برنامج تكوين خاص في هذا المجال فالتكوين العام هو عنصر من عناصر التكوين المهني أو التكوين ما قبل الجامعي، ففي هذه الحالة يتضح المؤشر الرئيس من خلال المقاصد التربوية والأهداف العامة المنتسبة إلى مشروع تربوي، وعليه فإن الكفاءات التي نرغب في إكتسابها حين ذاك تعكس الإنشغالات القاعدية والقيم الأساسية المرتبطة بالتطور الشخصي للطالب.

7-3-3- وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير المرتبطة :

مهما كان نموذج التكوين نلاحظ الإهتمام بتحديد وبدقة ممكنة لكل كفاءة من كفاءات البرنامج ويمكن حصرها جيدا وعلى العموم نجد :

- النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض الكفاءة .
- معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح المحيط الذي سيجري فيه التقييم.

7-3-4- مشاركة الأوساط المعنية :

يمكن لنماذج المشاركة أن تأخذ أشكالا مختلفة لكن القصد يبقى نفسه :

بما أن الكفاءات تحدد إحتياجات التكوين، فعلى الأشخاص المعنيين بهذه الإحتياجات أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها، هذه المشاركة مرغوبا فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها، وفي مجال التكوين المهني نلجأ إلى خبرة ممثلي عمال الميدان بينما في مجال التكوين ما قبل الجامعي فإن ممثلي الأوساط الإجتماعية والإقتصادية والأوساط الجامعية هم المعنيون مباشرة وهذا لا يعني أن الطلبة[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 327.

والأساتذة وإطارات التعليم يستغنى عنهم في هذا السياق فخبرتهم لا يمكن تجاوزها، وفي كل الحالات فمساهمتهم ضرورية.

7-3-5- التقييم المركز على الكفاءات :

إن تقييم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقييم القدرة على إنجاز نشاطات بذل من إستعراض معارف شخصية، فهذا المبدأ له تأثير على وسائل التقييم بتفضيله جميع أنواع الإختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة، والنتائج المرتبطة بإستعراض كفاءة تقييم إنطلاقا من معايير معدة سلفا.

ولما كان من السهل إقامة الصلة بين الكفاءات وتمييز بعضها عن بعض في آن واحد، فإن هذه الميزة توفر إمكانية هامة بالنسبة للشهادة، يمكننا أن نمنح شهادة تثبت كفاءة أو عددا من الكفاءات داخل برنامج تكوين وهناك شهادات تناسب البرنامج كله .

وفي السياق نفسه فالتوضيحات المتضمنة في وصف إحدى الكفاءة (نتائج ومعايير) تسهل عموما الإعتراف بالمكتسبات، سواء للسماح بالإنتقال من نوع تعليمي إلى آخر أو لتحفيز الكبار على التكوين والتواصل بإعترافنا لهم بالكفاءات المكتسبة من قبل على مستوى تجريبي.

إن هذا المبدأ يقتضي من أي مؤسسة تتبنى هذه المقاربة أن تؤسس علاقات ثابتة مع زبائنها من أجل أن تتلقى ردا يسمح لها بتحديث أو تنمية كفاءة جديدة، وعلى العموم فإن تقييم برنامج التكوين يتم بالإنسجام مع الوسط الذي تطبق فيه.

7-3-6- التعليم المتمحور على التطبيق :

إن الكفاءات المستهدفة من برنامج تكوين ما تصبح الهدف الرئيس للتكوين وبما أنها تتجلى في وضعيات واقعية، فعلى المكونين أن يكون همهم هو إعادة إنتاجها قدر الإمكان أو وضع المتعلم مباشرة على إتصال مع الواقع، فالتربصات والمخابر والأعمال التطبيقية، والتمثيل،[1]

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، ص 333.

ولعب الأدوار تعبر عن أمثلة لطرائق بيداغوجية ينبغي تفضيلها.

كما أن نشاطات التعلم مهمة أيضا بل إنها أكثر أهمية من نشاطات التعليم.

إن تطبيق هذا المبدأ ستكون له إنعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي، وهذا بوضع إكتساب الكفاءة في المقدمة لأن كل تنظيم بيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم محدد وفق هذا الهدف الوحيد وهو إكتساب الكفاءات.[1]

8- أطراف العملية التعليمية من منظور بيداغوجيا الكفاءات :

إن العملية التعلمية هي في حقيقة الأمر عملية تكاملية تشترك في تكوينها عدة أطراف حيث تتفاعل فيما بينها بغية الوصول إلى التعليم الإيجابي المفيد، فالعملية التربوية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تتحقق أهداف التعليم وأي خلل يحصل في هذه الأركان سيؤدي حتما إلى خلل على مستوى النتائج في العملية التعليمية التعلمية وهذه الأطراف هي :

أ- المنهج وما يتصل به من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس .

ب- بينة التعليم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية وتعليمية وإجتماعية.

ج- المعلم وما يتصل به من إستعداد أكاديمي ومهني وتربوي ومستوى تأهيله .

د- المتعلم وما يتصل به من نضج و إستعداد ودافعية.[2]

ويعتبر العنصران الأخيران من أهم أطراف العملية التعليمية التعلمية.

8-1 دور ومكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات :

يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية، حيث يلعب دورا أساسيا في بناء تعلمات المتعلم، وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها" كما أن دوره لا يقتصر على حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها، بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها، وإلى ما بعد الخروج[3]

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص 333.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007، ص 21.

[3] خنفري الهام، مرجع سابق، ص 120.

منها بداية من التفكير في إنجاز عمل بداخلها، بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها، وإلى ما بعد الخروج منها بداية من التفكير في إنجاز عمل ما مع المتعلم إلى التخطيط لتنفيذه."[1]

ويمكن تحديد أدوار ومواصفات المدرس الكفء في ضوء بيداغوجيا الكفاءات في النقاط التالية :

- يعتبر الميل نحو مهنة التعليم أمر ضروري فلا يستطيع المدرس أن يزاول هذه المهنة إن لم يحببها، فكما هو معروف أن كل إنسان يحب عملا يستطيع النجاح فيه، إضافة إلى الحب والإخلاص المهني، الصلة الطيبة بالتلاميذ، كما يجب على الأستاذ أن يميل إلى البشاشة حتى يشعر التلاميذ بنوع من الإرتياح.[2]

التمكن من المادة وما يتصل بها من تطور جديد ومصادرها و كيفية الإستفادة منها وما يحتاجه المتعلم منها فالمعلم الكفء مطالب بالبحث والتقصي في المادة التي يتولى تدريسها ومطلع على كل الدراسات والبحوث التي أصدرت حولها.[3]

- المدرس مفكر: لا يأخذ بالاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية، وكيفية إدراكه للأشياء وحاجياته فحسب، بل وكذلك أهداف البرنامج الدراسي، ومنهاج التدريس وشروط المهام المقترحة والتوظيف الفعلي لإستراتيجيات التعليم الهادفة الملائمة.
- إن ممارسة التعليم تحتم على المعلم أن يكون على علم ببيداغوجيا الكفاءات، وهذا ما يجعله قادرا على التحكم في المواد الدراسية، كما يجب عليه أن يتعامل بنفس الطريقة مع جميع التلاميذ دون تمييز واحد عن الجماعة، ولكن هذا لا يعني عدم مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ يقول خالد لبصيص في هذا الصدد :" أن يكون مطلعا على بيداغوجيا التعليم والتعلم، يجب أن يكون قادرا على التحكم في[4]

[1] خنفري إلهام، مرجع سابق، ص 120.

[2] محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974، ص 236.

[3] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 28 .

[4] خنفري الهام، مرجع سابق، ص 121.

المواد الدراسية، أن يكون موضوعيا في التعامل مع التلاميذ دون أن يحدث فروقا بينهم، أن يراعى الفروق الفردية.

- أن يكون المدرس صاحب قرار، لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات والإلتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية، بل يتعداها إلى إتخاذ القرار المناسب فيما يخص مضمون التعلم وكيفية تقديمه، كما يقلل من الأخطاء التي يمكن للمتعلم الوقوع فيها[1].
- وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف المرغوب فيه لكل موضوع أو وحدة من وحدات المادة المكلف بتدريسها.
- المدرس محفز على التعليم، حيث يستطيع إقناع المتعلم بالنشاطات المقترحة عليه مبيننا جدواها وفائدتها في إحداث التعلم، فضلا عن أهميتها الإجتماعية والمهنية وعلاقتها بواقع الحياة باعتبارهم واقع المهارات والكفاءات ومختبر الإدماج الحقيقي.
- التمكن من تنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين الطلبة في التدريس، لا سيما أن الإتصال اللفظي يشكل أوسع عناصر الإتصال بين المعلم والمتعلم.
- المدرس نموذج حيث أنه يمثل قدوة للمتعلمين، فكان من الطبيعي جدا أن يكون المدرس النموذج المثالي، الذي يحسن بالمتعلم أن يستلهم منه، أو يقلده لتطور
- كفاءته، كما أنه يمثل الوسيط بين الدرس والمتعلم حيث يحاور المتعلم ويناقشه في صعوبات المهام المقدمة إليه، وفي خطوات نجاحه[2].

[1] خنفري إلهام،مرجع سابق، ص 122

[2] خالد لبصيص، التدريس العلمي والفن الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص 105.

- المدرس مدرب : حيث أن مهمة كل متعلم لديه هي التدريب على الحياة، وأن تدريبه يستلزم وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معينة وهادفة، على أن تكون في الإمكان وقريبة من الواقع المعيشي .
- القيام بعملية تقويم للعملية التعلمية، وذلك من خلال المشاريع المختلفة، وكذا الفروض والإختبارات و مختلف الواجبات، التي من شأنها إبراز النقائص والفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ وإكتشاف الإختلالات والتذبذبات الحاصلة خلال عملية التعلم، والعمل على إستدراكها بصفة عادية ومنظمة.[1]

8-2 دور ومكانة المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات :

يعتبر المتعلم القطب الثاني والأساسي في العملية التعليمية والتعلمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة المحور الرئيس الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، بل هو المستهدف منها، لهذا وجب على من يريد النهوض بهذه العملية أن يضع في بؤرة إهتمامه كل العوامل التي تؤثر فيها ومن ذلك : النضج العقلي للتلميذ، والإستعداد الفطري والدوافع والإنفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارية ومستوى ذكاءه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع.

فالمتعلم هو الذي يبادر ويساهم في تحديد مسار التعلم، حيث يمارس ويقوم بمحاولات من أجل إقناع أنداده، ويدافع عنها في جو تنافسي، كما يعمل أحيانا، على تثمين وإغناء التجارب السابقة والعمل على التوسيع في أفاقها، وهو بذلك المسؤول الوحيد على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحرزه، فهو المسؤول على جميع المجهودات المختلفة المبذولة من أجل التعلم، حيث يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداداته، مع قليل من الدقة والتركيز اللازمين وصولا إلى حل المشكلة التي تعترضه، وبالتالي الوصول إلى المعلومة الجديدة.[2]

[1] خنفري إلهام، رسالة ماجيستير، ص 122.

[2] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 25.

كما أن المتعلم مطالب بشكل أو بآخر الامتثال والإستجابة لمطالب وأوامر معلمه، وحتى[1] لأعضاء الأسرة التربوية والنظام التربوي للمؤسسة بصفة عامة، كما أنه ملزم بجميع الأعمال والأدوار التي تخول له وتعطي له سواء تعلق الأمر داخل حجرة الدرس أو ما يدور حولها : " فهذا الدور يقدم له على شكل لائحة من التعليمات أو الأوامر من طرف المعلم أو غيره، بل هي عبارة عن تعليمات عمل يطلب منه إنجازها وفقها في قائمة التعليم أو خارجها، إضافة إلى توجيهات، ونصائح وإرشادات تصاغ له بمصوغات ترغبه في العمل التعليمي، حيث تبين له فوائد العمل بها والمنافع المرجوة من ورائها كما تشرح له المضار والناتج عن إهمالها أو بالأحرى التهاون في تطبيقها، وذلك في إطار يحسه بالتضامن معه من أجل مصلحته مع مراعاة مستوى نضجه العقلي والنفسي في ذلك "[2].

كما يشترط في المتعلم الكفء في هذه البيداغوجيا أن تكون لديه رغبة وجنوح نحو التعلم، وميل في تنمية قدراته ومهاراته من أجل توظيفها في الحياة فيعمل بذلك على توظيف وإستغلال كل ما أدخره من معلومات وقدرات إكتسبها في وضعيات مختلفة، مدركا ومتيقنا بأن ما تعلمه يحقق المنفعة له ولمجتمعه " فالمتعلم الكفء هو الذي تكون لديه رغبة وميل ودافع نحو التعلم، والذي يكون قادرا على إدماج كل المواد المختلفة، ويسعى إلى تطبيق معارفه وإستغلال تعليمه في حياته اليومية لكن في الحقيقة أن المتعلم في ظل هذه المقاربة الجديدة مطالب و باستمرار بالنشاط والديناميكية أثناء التعلم، إذ يقوم بالبحث في حل المشاركة أو مناقشة إستفسار عن فكرة أو قاعدة أو إستنتاج استعصى عليه فهمه، كما أن وضعية تعليم إدماجية (حل مشكلة)، يسمح له وبطريقة سهلة الإدماج مع أترابه في عمل[3]

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 25.

[2] خنفري إلهام، رسالة ماجيستير، ص 122.

[3] خالد لبصيص: مرجع سابق، ص 106.

الأفواج، وإنجاز المشاريع، هذا على الصعيد التعليمي والتربوي، وكذا الإندماج في المحيط الأسري على الصعيد الإجتماعي.

أما دوره خارج قاعة التعلم، فيتمثل أساسا في تنظيم وقته لأداء واجباته التعليمية بصفة متوازنة وواعية يبتعد فيها عن الإرتياح، والمناسباتية، مما يمكنه على المواظبة في إنجاز الأعمال التي يطلبها منه المعلم وفقا للتعليمات والتوجيهات المقدمة من طرف هذا الأخير،وتتمثل أيضا في تعزيز مكتسباته بمعالجة تطبيقات وتمارين إضافية، ومراجعة دروسه، وضبط ما أشكل عليه فيها، ليسأل عنه لاحقا معلمه أو زملائه في الصف، وفي الإستعداد للفروض والإمتحانات من جهة أخرى.

وعموما فالمتعلم الكفء هو الذي باستطاعته إدماج كل الموارد وإستغلالها في وضعيات مختلفة، من أدوار كل من المعلم والمتعلم يمكن القول أن هناك ممارسات تعليمية يؤديها المدرس وممارسات تعليمية يؤديها المتعلم تتم في وقت واحد " وفي إطار من التوافق والتكامل وكذلك يحدث في جو يسوده الحوار والنقاش والنقد البناء والتفتح على الرأي الآخر،وتتراوح هذه الممارسات من تقديم التعليمات إلى تقويمها مرورا ببناء المعرفة وتوظيفها من خلال سلسلة من النشاطات، والغرض المرجو والمتوخى من هذه العملية، هو إكتشاف الحقيقة وبنائها من قبل المتعلم[1].

ولكن عند العودة إلى دور المعلم في هذه البيداغوجيا، سنجد انه دائما يتابع و باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال عملية التقويم، هذه العملية المرفقة لجميع مراحل التعلم وتعد الركن الأساسي لها .[2]

[1] خالد لبصيص: مرجع سابق، ص 106

[2] خنفري إلهام، مرجع سابق، ص 123.

3-8 الممارسات في الحجرة (القسم) :

من خلال ماسبق إن ممارسات العملية التعليمية – التعلمية في القسم تنقسم إلى نوعين: ممارسات تعليمية يؤديها المدرس وممارسات تعلمية يؤديها المتعلم . ويحدث كل هذا في آن واحد وفي إطار من التوافق والتناسق والتكامل، وكذلك يحدث في جو يسوده الحوار والنقاش والنقد البناء والتفتح على الرأي الآخر، وبدرجة مسؤولية أكبر عند المدرس، باعتباره محرك العملية، وتتراوح هذه الممارسات من تقديم التعلمات إلى تقويمها مرورا ببناء المعرفة وتوظيفها وذلك عبر سلسلة من النشاطات.

كما أن مدار العملية التعليمية – التعلمية هو إكتشاف المعرفة وبنائها من قبل المتعلم نفسه.لهذا فإن المدرس مدعو إلى إختيار الأنشطة التعلمية والمشكلات التي تخدم هذا الاتجاه، وعند معالجته لها يعمل على إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين خلال فترة البحث كما يسمح لهم بعرض ما توصلوا إليه فينظم المناقشة بينهم ومعهم فيعيد إليهم الكرة بإعادة طرح بعض أسئلتهم عليهم و يجيب على بعضها تارة أخرى عند الضرورة ، كما يساعدهم على التعبير عن أفكارهم ليكون بذلك شريكا لهم في بعض الفترات من الحصة، ويكون في فترات أخرى مصدر المعرفة المؤسسة، وبهذا يصب العمل في اتجاه تجسيد مبدأ بناء المعرفة[1].

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق. ص 20.

9- أسباب تبني مقاربة التدريس بالكفاءات في التعليم :

يعود ميل بعض الدول إلى تبني بيداغوجيا الكفاءات كمقاربة جديدة في أنظمتها التربوية إلى عدة عوامل موضوعية.

فالباحث السويسري **PH –PERRENOUD** يقدم سببين أديا إلى تبني العديد من الأنظمة التربوية لمقاربة الكفاءات ويتعلق السبب الأول بالنقد الذي تعرضت له المؤسسات المدرسية فيما يخص ضعف قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع العمل)، أما السبب الثاني فيرتبط برغبة تلك الأنظمة في إعادة هيكلة برامجها التعليمية[1].

أما "محمد الدريج" فيرى أن نجاح استخدام مفهوم الكفاءة في المؤسسات الإنتاجية أدى إلى انتقال هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتكوين الذي ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج وهذا ما ذهب إليه الباحث "حاجي فريد" في قوله بأن المقاربة بالكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطوير التكنولوجيات وديناميةالإنتاج من ناحية، وحلا لمعضلة تنوع التلاميذ واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى كما يرى أن جوهر التغير في المناهج هو التخلي عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة، كما كانت عليه بيداغوجيا الأهداف التي كانت تهتم بتعليم السلوك الذي يعني بالدرجة الأولى تعلم " كيفية الرد أو الاستجابة لوضعية ما،دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأن الرد هنا يظل مجرد أداء سلوكي(إستجابة) مقرون بمثير أو مثيرات حاضرة في الوضعية، لأن المتعلم أعتاد بعد خضوعه لعملية إشراط متكررة على إنتاج نفس[2]

[1]محمد بوعلاق، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004 ، ص 31.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005 ، ص8 .

السلوك كلما ظهر نفس المثير، وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الإختلاف بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات لأن تعلم الكفاءة ينطوي عن تعلم " كيفية الرد "على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي.

فالمتعلم في مواجهة وضعية معينة يقوم باختيارات متنوعة ضمن ما لديه من الوسائل، فكرية سلوكية...إلخ .ويتبعها بعملية تنسيق لتلك الوسائل آخذا بعين الاعتبار عناصر الوضعية التي يواجهها وينتهي في الأخير بتشكيل الطريقة التي سيرد بها على الوضعية[1].

وعندما وجهت إلى التعليم الهادف انتقادات لاذعة بسبب اعتماده على تجزئة وتفتيت الأهداف بحيث جعل المتعلم عبارة عن آلة مبرمجة لا تستوعب إلا صياغة الأهداف وتنفيذ ما جاء فيها، ضمن سياقات متقطعة وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته وفي نفس الوقت لا تنمي لديه أية كفاءة تتماشى مع سوق العمل لأنها تهتم بالمعارف بصفة كبيرة لذلك طرحت بيداغوجيا الكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، وإنما هو بديل وتعديل لمسار بيداغوجي، أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجات الفردية والاجتماعية الجديدة ولذلك فهما يلتقيان في النقاط التالية:

-أن كلاهما يخضع للعقلنة والتخطيط الاستراتيجي.

-أن كلاهما يرفض العمل العشوائي والارتجال التي تخضع نتائجه إلى الظروف والعوامل والصدق.

-أن كلاهما يعتبر التقويم جزءا هاما من العملية التعليمية التعلمية يتشكل ضمن السيرورة العامة للتعليم، لا ينفك عنها ولا يفارقها.

-وأن كلا منهما يمثل بعدا استراتيجيا في نطاق شامل وذي سياقات محددة بأهداف وغايات واضحة.ولكنهما يختلفان في: [2]

[1] حاجي فريد، مرجع سابق ، ص8 .

[2] محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص32 .

-أن التعلم الهادف يقوم على مبادئ المدرسة السلوكية، ذات الصبغة غير العقلانية(المثير والاستجابة).

-وأن التعليم الهادف يقوم على أساس تفتيت الخبرة وتفكيك الأهداف وتجزئتها[1].

-وأن التعليم الهادف لا ينمي القدرات العقلية وإنما ينمي السلوكات الأدائية التي ينجزها المتعلم.

-أما التدريس بالكفاءات فيقوم مبادئ المدرسة البنائية ذات الصبغة العلانية.

-يتم التعلم ضمن هذا المنظور، عن طريق مواجهة مشكلات حقيقية نابعة من حياة المتعلم واهتماماته.

-يهتم بتنمية الكفاءات والقدرات والمهارات.

-يكيف التعلم حسب حاجيات الفرد والمجتمع وسوق العمل.

-لا يهتم بالمعرفة النظرية بقدر اهتمامه بالكفاءات.

كما أننا لا نستطيع الجزم بأحكام قطعية على أن التعلم عند الإنسان يحدث نتيجة عمليات عقلية فقط، إعتمادا على آراء الاتجاه العقلاني، لأن التجارب التي قام بها السلوكيون هي الأخرى أثبتت نظرية المثير والاستجابة وهذا ما ذهب إليه "محمد الدريج "حين يقول " لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس الهادف بل هو نموذج من نماذجه ويندرج ضمن ما يعرف بصفة عامة بيداغوجيا الأهداف، إنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا يعمل لتجاوز الانتقادات على تصحيح ما أصابها من إنحراف[2].

[1]محمد بوعلاق، مرجع سابق، ص 33.

[2]نفس المرجع، ص28 .

10- الطرائق البيداغوجية المصاحبة للتدريس بمقاربة الكفاءات :

بعدما ألف المعلمون في الإبتدائي طرفا يبنون عليها إيصال معارفهم وخبراتهم تجاه المتعلمين، فأتقنوا شروطها وتمسكوا بوجهتها العامة والخاصة، ولهم فيها خلفية نظرية تعلموها بفضل مضامين التكوين بأبعاده الثلاثة (أولى، مستمر، وفي أثناء الخدمة) إذ عادة ما يسمونها بالإستنتاج أي إستخراج القاعدة من أمثلة جزئية مماثلة وهي في الواقع مطابقة بين المسألة وجوابها ما دامت مناهج التعليم الأساسي (1981) أفادت ذلك، كما تبين منها دعمها للمشافهة والتفاوض فيما بين عناصر العملية التعليمية، إذ بفضلهما تصقل أفكار المتعلمين فيستحكمون خلاصة تلك المشافهة .

هذا ملخص لإفادة المعرفة قبل الإصلاح الشامل للمناهج الدراسية الذي شرع في تطبيقه مطلع السنة الدراسية 2004/2003 أما بعده فظهرت طرائق بيداغوجية أخرى تم إعتمادها لأول مرة وهي لا تكاد تخفي مراحلها ومقاصدها ما دامت قد أعادت تحديد أدوار المتعلمين ووظائف المعلمين فيها ولما كانت هذه منطلقاتها كان لزاما على المعلمين تطبيقها، ولعل ذلك قد يسبب مقاومة لجزء منها وهكذا رأينا ضرورة تبيين أمورها .

10-1 التدريس بواسطة المشكلة :

لما كانت المشكلة في رأينا يدل عليها إسمها، وجب التفصيل في شأنها قصد الكشف عن خطواتها، وذلك أن البعض يزعم بأن التعلم الفعال يكتسب بعللها وأسبابها لكن قبل ذلك ينبغي أن نعي معناها، فلم نجد من وسيلة أخرى سوى العودة إلى القواميس، فعثرنا على أنها في القاموس الجديد للطلاب (1991) فهو الأمر الصعب الذي لا يفهم حتى يدل عليه من غيره [1]ولما كانت هذه مواصفاتها، كان لا بد من التعرض لشروطها.

[1]علي بن هادية و آخرون، القاموس الجديد للطلاب، ط 7، المؤسسة الوطنية للكتاب،الجزائر،1991، ص147.

10-1-1 شروط المشكلة :

إن المواد الدراسية في الظاهر تنحوا منحى المشكلة في العملية التعليمية كالرياضيات مثلا، لهذا كانت مسائلها فيها ألغاز، هذا لا يعني أن باقي المواد الأخرى لا تستخدم المشكلات في التدريس لكن في الغالب هي ذات علاقة لا تكاد تنقطع مع الرياضيات ومن شروطها نذكر:

- يتضمن المشكل صعوبة لكنها ليست معقدة.
- المشكل يركز على الكفاءات الإجبارية.
- المشكل يحمل حلولا بها إثارة .[1]

10-1-2 مراحل إنجاز المشكلة :

تتكون مراحل المشكلة إذا تم إستعمالها كطريقة للتدريس من ثلاث خطوات وهي حسب ما أوردتها مجلة الجامعة الصيفية لوزارة التربية الوطنية كما يلي :

- **فترة البحث :**

هذه أولى مراحل العمل بالمشكلة وفيها يقرأ المتعلم المشكلة فيدرك ما فيها من مطالب، وعليه ينبغي أن يستغرق الوقت الكافي.

- **مرحلة العرض والإشتراك :**

في هذه المرحلة يدعو عادة المعلم المتعلمين إلى التصريح عن إجراءاتهم وعادة ما تكون مختلفة ما دامت تتعلق بالإستراتيجيات الخاصة بكل متعلم، في هذا التوجه أعطى **جيرار سكالون** Scallon. G مثالا بين من خلاله أهمية التصريح بالإجراءات فمن أجل القيام بجمع عددين 12+3=.....يلجأ المتعلمون إلى إضافة الأعداد الأكبر من 12 حتى يصلوا الحل (12، 13، 14، 15) أو تفكيك العملية لجعلها سهلة (10+2+3) كما يستطيع المتعلمون عد الأعداد من 1 إلى غاية 15، وهناك ربما من المتعلمين من يصل إلى النتيجة[2] .

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ص ص 5-7.

[2] وزارة التربية الوطنية ، المجلة الجزائرية للتربية، العدد الأول الجزائر 1994، ص 11

بالصدفة. لهذا تتطلب أيضا هذه المرحلة حمل المتعلمين على مقارنة هذه الإجراءات حتى يدركوا بأن هناك طرقا شتى للوصول إلى الحل .

- إعادة الإستثمار:

يبدو أن التعلم الشخصي للمتعلم مهم، لكنه غير كاف مادام يحتاج إلى دعم بواسطة ما يعرف بمرحلة إعادة الإستثمار أي أنه مطالب بإنجاز تمارين أخرى مماثلة تنجز عادة خارج المدرسة.[1]

كما أن التدريس بواسطة المشكلة يستدعي الإعتماد على وضعيات عملية أي المنتجة والمبدعة على حد تعبير **مارقريت آلتي Altet.M** ومنها المفتوحة، المشكلة واللغز.

10-2 طريقة المشروع :

إن المتتبع لمضامين مناهج المدرسة الإبتدائية يدرك تمام الإدراك أنها أعطت أهمية فائقة للمشاريع فاعتبرتها طرقا بيداغوجية لا تعادلها أخرى، فأكثرت منها في كل المواد الدراسية المقررة على متعلمي الإبتدائي، وهي طريقة يعتقد من وراءها واضعوا المناهج أنها تنجذب صوب التكفل الأمثل بانشغالات المتعلمين خاصة في مادة التربية العلمية والتكنولوجية التي أدخلت لأول مرة في التعليم الإبتدائي بدءا من السنة الأولى.

ولما كانت الكلمات تؤخذ من مآخذها قصد التعرف على دلالتها، فإنها تعني قصد، نية، خطة، برنامج، تصميم، رسم ورمي، هذا التعدد في معاني لفظه المشروع ليس مطلقا وإنما تشابهات كثيرة[2] .

[1] وزارة التربية الوطنية ، المجلة الجزائرية ، مرجع سابق، ص 11.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع نفسه، ص ص 11-12.

لقد أشار **جان فسيلاف Vassilef.J** إلى معنى اللفظة فسجل أنها مأخوذة من اللاتينية – Progectar– وتفيد عملية الرمي للأمام أي ما يريد أن يفعله الفرد حاليا أو مستقبلا، كما أعتبرها بمثابة عملية أخذ الشيء لذاته وإلقائه إلى الأمام وهو معنى إسقاط –Progection– لهذا صار المشروع يرتبط أكثر بالمستقبل .

ولقد أبلغنا **جان فسيلاف Vassilef.J** بأن الفضل في تدوين قضاياه يعود إلى التبصر للمشاكل البيداغوجية التي أنجزت عن التكوين الإدماجي لفئة محرومة وهي حسبه على النحو التالي :

– الشباب الذي طرد من المدرسة .

– الأفراد غير المؤهلين مهنيا .

– البطالون لمدة طويلة .

حيث تم التكفل بانشغالاتها من خلال تصور إجرائي لمشاريع، لكن هناك من رأى بأن الفضل في ظهور بيداغوجية المشروع للأعمال التي أنجزها كل من **جون دويDewey وكيلباتريك Kilpatrick** اللذان ركزا على البيداغوجية المفتوحة أو التقدمية معتقدين أنها تجعل التعلمات حقيقية وذات دلالة بالنسبة للمتعلم[1] .

هذا الرأي سجله **جان بيار بوتين Boutinet.j–p** منوها فيه بالعبارة المشهورة التي استعملها **جون دوي Dewey** التعلم ينبغي أن يكون بالعمل – learning by doing– في إشارة منه أن المدرسة هي في حد ذاتها الحياة، فعارض بذلك الفكرة التي سيطرت على التربويين لمدة طويلة والتي ذهبت نحو إعتبار المدرسة تعد للحياة.

كما ظهرت أيضا لفظة المشروع في الهندسة المعمارية بشكل واضح، لما أكدت عملية التصميم وإنجاز المشروع للمهندس المعماري وهو المعنى الذي أفاده **جان بيار بوتين[2]**

---

[1] Vassileff.j، la pédagogie du projet en formation 4e ed، lyon، chronique sociale، 1997، p 31

[2] Boutinet،j.p،Anthropologie du projet، paris، 1990، p 166.

Boutinet.j-p مسجلا في ذات المعنى أن اللفظة لصيقة جدا بأخرى خاصة في مجال التربية والتعليم فأحصاها عددا بسبعة أنواع هي :

- المشروع التربوي .
- المشروع البيداغوجي.
- مشروع الفحص .
- مشروع الأنشطة الثقافية والرياضية.
- بيداغوجية المشروع .
- مشروع المؤسسة[1] .

لهذا التنوع نال المشروع بصفة عامة في حياة المتعلمين وغيرهم مكانة خاصة، فصار العمل ألصق بالأهداف التي يسعى الفرد تحقيقها في حياته، لكن هناك منها السهل المنال والطويل الشق وبعضها قصير الأمد وبه عوائق .

وبما أن دراستنا تهتم بيداغوجية الكفاءات كتقنية تثمن مجهودات المتعلمين في إطار تكوينهم بحكم أنهم مطالبون من طرف اساتذتهم بإنجاز مشاريع في كل المواد التدريسية، فإن ذلك سيحفزهم شيئا فشيئا للإقبال على التعلم في هذا التوجه سجل **جان فسيلاف Vassilef.J** ثلاث محطات يعبر عليها المتعلمون حتى يتمكنوا من العمل بمشروع وهي :

- **الثقة :**

وهي بمثابة التعبير عن الرغبة والبحث عن المصداقية، اللذان يؤديان إلى ظهور مناخ في العلاقة بين المكونين والمتكونين أي أن الثقة، هي التي تقف وراء إنجاز المشاريع .[2]

---

[1] Boutinet،j.p،IBID، p 166.

[2] Vassileff.j، IBID، p 33

- **التورط المؤسساتي :**

بما أن المكونين يمثلون همزة وصل بين الجهاز التعليمي والمتعلمين ينبغي أن يتشاوروا مع المتكونين حول القواعد التنظيمية للوقت المخصص لدراسة وإنجاز المشاريع، بهذا المعنى فالمعلم صار منشطا وليس طرفا رئيسيا في إنجاز المشروع .

- **التورط البيداغوجي :**

قصد تقريب المسافة فيما بين أقطاب العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) وبحكم أن المعلمين ينتجون البيداغوجية فهم مدعوون منذ البداية إلى تفصيل طرائقهم المفضلة.فلما تقبل من طرف المتعلمين ينشأ ما يعرف بالتورط البيداغوجي[1]

[1] Vassileff.j، IBID، p 33.

خلاصة

لقد تبين لنا في هذا الفصل أن التدريس بالكفاءات له فوائد متعددة سواء تعلق ذلك بمفهومها أو بطرائق العمل بها، ولما لها من ألفاظ جيدة زادتها دعما للتنصل عن باقي المقاربات الأخرى ورأينا من بينها الوضعية المشكلة، التعلمات، المشروع ...الخ، فصار البيان فيها فكريا وعمليا، فيمكن القول إن الكفاءة ليست شيئا نعرفه فحسب بل هي شيء نحسن القيام به، وعليه تجعل المتعلمين قادرين على القيام بالنشاطات، ويوظفون من أجل ذلك معارفهم المكتسبة في المدرسة وفي التجربة الحياتية الواقعية.

كما أن المقاربة بالكفاءات تنمي للمتعلم كفاءاته الضرورية التي تسمح له بالمرور إلى مستوى أعلى، ومن أجل ذلك يجب العمل على ترسيخ، وتثبيت المعارف والمهارات الأساسية بشكل ملائم، ومناسب لدى كل متعلم، وأن تساعد المتعلم على تعلم كيفية إعادة توظيفها في وضعيات جديدة، والتأكد من قدرته على القيام بذلك.

الفصل الرابع

الرياضيات

تمهيد

1 – مفهوم المنهاج المدرسي

2 – خصائص المنهاج

3 – منهاج مادة الرياضيات

4– اتجاهات تدريس الرياضيات

5 – نظريات تدريس الرياضيات

6– أهداف تدريس الرياضيات

خلاصة

تمهيد :

تهدف مناهج الرياضيات المبنية وفق المقاربة بالكفاءات إلى تنمية القدرة على حل المشكلات، وتطوير قدرات البحث من خلال تدريب التلميذ ذاتيا على كيفية التعامل مع وضعيات ثرية مرتبطة بمشكلات الواقع، حتى تتخذ التعلمات المدرسية دلالة عند التلميذ.

وتعتبر مرحلة السنة الخامسة آخر سنوات التعليم الإبتدئي يتحقق من خلالها الملمح المنتظر من التلميذ في نهاية السنة، حيث يكتسب الكفاءات الرياضية المحددة لمرحلة التعليم الإبتدئي التي تسمح له بمواصلة تعليمه في المرحلة الموالية .وتقسم الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة إلى أربعة مجالات، هي :الأعداد والحساب،التناسبية وتنظيم المعلومات، الفضاء والهندسة، والقياس.

1 - مفهوم المنهاج المدرسي :

1-1 لغـــة :

هو الطريق الواضح، وكذلك المنهج والنهج. وقد وردت لفظة منهاج في قوله تعالى ﴿.. لِكُلٍ جعلْنا مِنكُم شِرْعةً ومِنْهاجًا ﴾[1] وفي هذه الآية الكريمة تعني أيضا الطريق البين الواضح[2].

كما ورد ذكرها أيضا في قول لابن عباس رضي الله عنهما (لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريقة ناهجة) أي الطريقة الواضحة.

المنهج هو مصطلح لاتيني ويعني سباقا يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت إلى أخر في العصور اليونانية والرومانية ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها[3].

1-2 إصطلاحا :

أختلف علماء التربية في نظرتهم إلى مفهوم المنهج المدرسي، مما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم التربوي فترة زمنية قصيرة بدأت في أوائل القرن العشرين، وترجع أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور مثل هذا التفاوت في التعريفات إلى تنوع الخلفية المعرفية والخبرات التربوية، والتطورات في ميادين العلوم والتربية وعلم النفس، ومطالب المجتمع، وفيما يأتي توضيح لهذه الاتجاهات المختلفة لتعريف المنهج المدرسي[4] :

---

[1] سورة المائدة : الآية 48.

[2] عبد الرحمان صالح عبد الله، المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، ط1، 1985م ، ص 19.

[3] احمد المهدي عبد الحليم وآخرون ، المنهج المدرسي المعاصر، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009م، ص 15.

[4] جودت احمد سعاد و عبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط 4، 1425هـ/2004م، ص ص 31-38.

2-1 – 1 الاتجاه التقليدي لتعريف المنهج المدرسي :

هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها،ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها.

المنهج المدرسي هو محتوى المقرر الدراسي

2-1– 2 الاتجاه الحديث لتعريف المنهج :

المنهج هو الخبرات التعليمية التي تم التخطيط لها مسبقا.

المنهج المدرسي هو التعلم الذي تم التخطيط والتوجيه له من جانب المدرسة، سواء عن طريق المجموعات أو عن طريق الفرد المتعلم نفسه، سواء كان داخل المدرسة أو خارجها[1].

– هو مجموعة من المعلومات والحقائق و المفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها[2].

2 – خصائص المنهاج :

إن المنهاج اليوم ذو خصائص تميزه عن البرنامج الدراسي وعما كان يطلق عليه سابقا منهاجا، ويمكن حصر أهم هذه الخصائص فيما يلي :

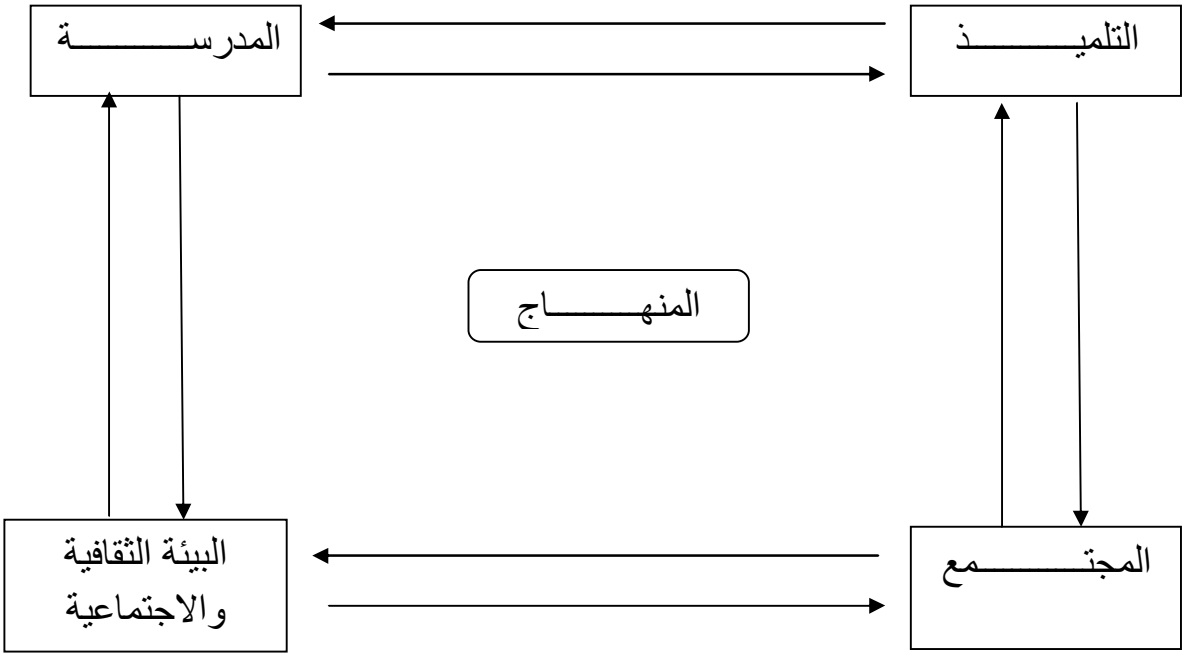
- إن التلميذ هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.
- يتجسد المنهاج في خبرات التلميذ وليس في الكتب وكراسات الدراسة.
- المنهاج المدرسي مشروع للحياة القائمة على التوجيه بدلا من أن يكون واسعا كالحياة نفسها.[3]

[1] جودت احمد سعاد و عبد الله محمد إبراهيم، مرجع سابق ، ص ص 31–38.

[2] محمد محمود الخوالدة ، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1425هـ/2004م، ص 18.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية،مرجع سابق، ص 212.

- المنهاج بيئة تعليمية متخصصة ومنظمة بطريقة متعمدة لتوجيه اهتمامات وقدرات المتعلمين نحو مشاركة فعالة في حياة مجتمعهم.
- أن المنهاج يهيئ للمتعلم الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار وسلوك حل المشكلات ويأخذ في ذلك بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية.
- أن المنهاج يفرض على المعلم إستخدام الأساليب والطرق المتنوعة (الجماعية والفردية لمساعدة التلاميذ على الاكتشاف واكتساب المهارات والخبرات...) ويعتبر المعلم في ظل هذا المنهاج موجها للتلاميذ ليتعلموا بأنفسهم من مصادر التعلم المختلفة ومن ثمة تصبح الحياة في المدرسة مواقف تعليمية تشمل التلميذ والمدرس والمدرسة والبيئة المحلية وثقافة المجتمع وينتج المنهاج من تفاعل هذه العوامل والتي يمكن تمثيلها في الشكل الموالي[1] :



شكل رقم(07) يوضح المنهاج والعوامل المنتجة له

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، مرجع سابق، ص212.

3 – منهاج مادة الرياضيات:

3- 1 – تعريف الرياضيات :

من المعتقدات الراسخة في الأذهان أن علم الرياضيات هو العلم الذي يتعامل مع الأعداد والأعداد المقترنة بالكميات، ولكنه في الحقيقة يمتد لأبعد من ذلك بكثير فهو في الواقع لغة متكاملة بكل ما تضمنته من قواعد مستقلة، وأصول ثابتة نشأت أصلا لتعريف العلاقات بين الأشياء الفيزيقية، كما تتضمن أكثر من عمليات العد والحساب[1].

3-1-1- تعريف محمد قاسم : فيعرفها بأنها " علم يدرس المقادير القابلة للقياس، ومنها مفاهيم كمية أو علاقات سواء كانت متصلة أو منفصلة أو هما معا "[2].

3-1-2- تعريف جون ديوي : يرى أنها " لغة المنطق، وأن الرموز والعلاقات والأرقام تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته " [3].

3-1-3- تعريف حسن سلامة : فيرى أن علم الرياضيات هو :" ذلك العلم الذي يتعامل مع الكميات المجردة مثل : العدد والشكل والرموز والعمليات " [4].

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول، أن الرياضيات علم يهتم بالدراسة التحليلية المنطقية للعدد والشكل، ويحتل مكانة بالغة الأهمية خاصة في تنمية الملكات لدى تلاميذ المراحل التعليمية الأولى.

---

[1] التكنولوجيا، موسوعة علمية مصورة، مجلد 7، تراد كيم للنشر، جينيف سويسرا، 1985، ص 1258 .

[2] محمد قاسم، المنطق الحديث ومنهج البحث، ط1، دار المعارف، 1978، ص 316 .

3 . Encyclopédie، la rousse، liberarie la roulvar، drapail.paris، 1971 p 1041

[4] حسن سلامة، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر، القاهرة، 1990، ص 75 .

3-2 : تعريف التعليمة :(الديداكتيك)

3-2-1 لغة :

- التعليمية هي ترجمة لكلمة didactique التي أشتقت من كلمة didaktitos اليونانية والتي كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية.
- كلمة (التعليمة) في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من (علم) أي وضع علامة أو أمارة لتدل على الشيء لكي ينوب عنه.
- والديداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما : (ديداك) و(تيكا) وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم .
- ذكر صاحب المورد (القاموس الإنجليزي – العربي) "منير البعلبكي" : الديدكتيكا تعني فن أو علم التعليم.

3-2-2 إصطلاحا :

- أول ما ظهر مصطلح الديداكتيك كان في فرنسا سنة 1554 وأستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض بوضوح .
- أما في المجال التربوي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667 كمرادف لفن التعليم– التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس أو المنهجية هي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هي مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتقييم وتحسين مواقف التعليم .[1]

[1] محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدئي، دار الهدى ، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص ص 126-127

- **تعريف سميث** (هي خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة...).
- تعريف ميالاري:(التعليمية هي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم).
- أما بروسو فيقول : (إن التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين).

وعليه فإن التعليمية مشتقة من البيداغوجيا وموضوعها التدريس بصفة عامة، أو بالتحديد تدريس المواد والتخصصات الدراسية المختلفة من خلال التفكير في بنيتها ومنطقتها وكيفية تدريس مفاهيمها ومشاكلها، وصعوبات إكتسابها.

3-3- طبيعة الرياضيات :

الرياضيات مجموعة من الأنظمة الرياضية وتطبيقات هذه الأنظمة في خواص الحياة العملية والتخصصات العلمية والنظام الرياضي، هو عبارة عن بناء استنتاجي يقوم على مجموعة من المسلمات والإقتراحات .[1]

والرياضيات تهتم بدراسة موضوعات عقلية إما يقوم بابتكارها بأعداد أو رموز أو تجرد من العالم الخارجي، مثل الأشكال، العلاقات القائمة بينها، ومن بين أسس ومسلمات المعرفة الرياضية مايلي:

3-3-1- الأساس الأول : اللا معروفات ومنها المجموعات، العدد.

3-3-2- الأساس الثاني: هو التعريفات والتعريف هو توضيح لمعنى اللفظ أو المصطلح أو الشيء وتقوم هذه التعريفات على المفردات المعرفة وغير المعرفة، لنفس الصفات الأساسية للفكرة أو المفهوم موضوع الإهتمام. [2]

[1] محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق ص 127.

[2] إسماعيل محمد الأمين، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، 2000، ص 164.

3-3-3- الأساس الثالث :هو المسلمات وهو عبارات وجب علينا تقبلها دون الحاجة إلى البرهنة عليها، وذلك لوضوحها وهي مجرد افتراضات سليمة بصحتها، شرط ألا تكون متناقضة مع النسق الرياضي، فلا تناقض مع التعريفات مثلا.

3-3-4- الأساس الرابع :هو النظريات وهي نتائج منطقية يمكن البرهنة على صحتها بالإعتماد على مجموعة من المسلمات والتعاريف[1].

3- 4- أهمية الرياضيات :

3-4-1- يحتل الحساب منزلة ممتازة بين المواد الدراسية، وإن كان الاتجاه في علم النفس التربوي، يرمي إلى عدم تفضيل مادة على أخرى، لأن كل ما يتعلمه التلميذ من المواد الدراسية مهم.

3-4-2- تلعب الرياضيات اليوم دورا هاما في حياة الإنسان إذ لا غنى عنها في :

3-4-2-1 – تنظيم مختلف نشاطاته اليومية .

3-4-2-2- إستثمار الوقت والإقتصاد وغيرها.

3-4-2-3إستخداماتها الواسعة في العلوم و التكنولوجيا، ومختلف الأعمال والنشاطات الإجتماعية.

3-4-3- تمثل مناهج الرياضيات حجر أساسي في التطور الذي يحدث في شتى المجالات والميادين، للدرجة التي تجعلنا نؤكد بأنه لا يمكن مواكبة حركة المتغيرات العلمية المتنوعة و المتسارعة، بدون التسلح بالحد الأدنى من المفاهيم والمهارات الرياضية.

3-4-4- إن تعقد الظروف الإجتماعية وتشابك العلاقات الإنسانية يأخذ في الإعتبار أن الرياضيات ضرورية للتخطيط اليومي وأداة للتنظيم الإجتماعي.[2]

[1] إسماعيل محمد الأمين، مرجع سابق، ص 164.

[2] عبد الكريم أبو سل، مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها، ط1، دار الفرقان، عمان الأردن، 1999، ص 12.

فتعليم الرياضيات يزود التلميذ بمعارف ومكتسبات تساهم في التكييف مع المشاكل اليومية، كما أنها تسهم إلى بناء تفكير إستنتاجي دقيق يثير عند المتعلم التخيل وينمي ملكاته العقلية.

3-5 القيم التربوية للرياضيات:

إن أهمية الرياضيات كما سبق وأشرنا إليها تبرز المكانة التي تحظى وتتمتع بها ولعل ما يجعلها في وضع مميز هو أسلوبها المنطقي في الاستدلال ولغتها المحددة الواضحة ومحتواها المتنوع الذي يخدم جميع مجالات الحياة، فضلا عن أن النماذج الرياضية قابلة للتطبيق والاستخدام في مختلف فروع المعرفة البشرية.

ولقد أظهرت التجارب والدراسات أن التلاميذ يمكنهم استيعاب مفاهيم رياضية أكثر تجريدا أو عمقا مما كان عليه الحال سابقا، فهذا " **برونر** " يشير إلى ذلك بهذا القول ،"إننا نستطيع تعليم أي موضوع لأي تلميذ مهما كان عمره محافظين في ذلك على بناء هذا الموضوع الرياضي" .

ومن أبرز ما يميز البرامج في الرياضيات تدريس خواص التبادل ، التجميع التوزيع، ويؤدي فهم وتطبيق هذه الخواض إلى تنمية المهارات لدى تلميذ الصف الإبتدئي خاصة وإكسابه مفاهيم واضحة عن طبيعة العمليات الأساسية.

وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على القيم التربوية للرياضيات التي يكتسبها التلميذ أثناء تعلمه لها والتي سنورد البعض منها كما يلي:

التجريد :العملية العقلية التي ينظم بها العقل المفاهيم والمعاني الكلية العامة من الجزئيات.

التصور :حضور صورة الشيء في الذهن

التحليل والتعميم :دراسة العناصر الجزئية للشيء بقصد إدراكه، إدراك صفات المحسوس كالوزن، الحجم، الشكل[1].

[1] عبد الكريم أبو سل، مرجع سابق، ص 13.

الحدس :إدراك بديهي للحقائق.

الفهم :يشير إلى حالة من الإدراك يكون الفرد فيها على علم بالمعلومة وبإمكانه استخدامها في مواقف أخرى وتتمثل في مظاهر رئيسة مثل الترجمة والتفسير.

التطبيق:استعمال التجريدات في مواقف محددة أو الأفكار ،القواعد ،المبادئ والقوانين في حل المشكلات الرياضية.

وهذه القيم التربوية للرياضيات تجعل تدريسها فنا مبنيا على تركيبات تقوم على حقائق ونظريات وقوانين، ولكي يصبح كذلك فإنه يتطلب مراعاة منطلقات ومبادئ عامة لابد منها في بناء وتنظيم محتواها ومن أبرز هذه المنطلقات:

-الحاجات الأساسية للفرد.

-البناء الرياضي) المفاهيم، المصطلحات، النظريات، الخوارزميات، المهارات والمشكلات الرياضية.

- أساليب التفكير الرياضي.

- طرائق التعلم والتعليم في الرياضيات.

-استخدامات الرياضيات في الحياة العملية.[1]

محمد عبد الكريم أبو سل، مرجع سابق، ص 14.

4- إتجاهات تدريس الرياضيات :

لا شك أن موقع مادة الرياضيات في مجال التخصصات الإستراتيجية التي على أي نظام تربوي إكسابها للمتعلمين وتنمية قدراتهم، جعل من هذه المادة في قلب إهتمامات الدراسات والبحوث، إذ من الصعب إحصاء عددها وكذا إتجاهات تدريسها الكثيرة.

وفي دراسة حول الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات إحصاء لثمانية عشرة إتجاه نذكرها بإختصار فيما يلي [1]:

4-1- إتجاه المشكلات المفتوحة النهاية.

4-2- إتجاه التمثيل بالرسم .

4-3- إتجاه البرمجة .

4-4- إتجاه الآلة الحاسبة اليدوية لتجنب العمليات الحسابية الذهنية.

4-5- الإتجاه لإستخدام برامج معالجة الكلمات مع التلاميذ الذين يواجهون صعوبات بسيطة حسب المشكلة التي يواجهها المتعلم، من حيث تزويد برنامج معالجة الكلمات بالصوت لنطق العبارات وتسجيلها وتدريب التلاميذ فرديا .

4-6- الإتجاه لإستخدام الفرض البياني بالكومبيوتر.

4-7- الإتجاه لإستخدام برامج الكومبيوتر المساعد التعليمي من نوع C.A.I.

4-8- الإتجاه لإستخدام التعليم التعاوني في التدريس ومجموعات العمل.

4-9- الإتجاه لإستخدام العرض المباشر في التدريس وإستخدام أنشطة تعالج يدويا مع التأكيد على المواقف والأنشطة التي يعدها المعلم أو ما يعرف بالمدخل الإنشائي.

4-10- الإتجاه لإستخدام الوسائل التي تعتمد على الحواس المتعددة.

[1] أحمد أبو العباس، محمد علي العطروني، تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الإبتدئية، ط2 ، دار القلم، الكويت، 1983، ص ص 87-88 .

4-11- الإتجاه لإستخدام المدخل التكاملي في تدريس الرياضيات الخاصة بتعليم القراءة والكتابة[1] .

4-12- الإتجاه لإستخدام مخططات وعرض ملموس بصري أو سمعي بصري.

4-13- الإتجاه لإستخدام المواد التجارية والتي يمكن توفيرها محليا لتمثيل المفاهيم.

4-14- الإتجاه لإستخدام إستراتيجيات الألعاب.

4-15- الإتجاه لتدريس حل المشكلات بطريقة متدرجة من مسائل ذات خطوة إلى مسائل ذات خطوتين أو أكثر.

4-16- الإتجاه للإهتمام بطريقة تفكير التلميذ في حل المسائل والتفكير حول التفكير أو ما وراء المعرفة.

4-17- الإتجاه لتقديم موضوعات رياضية حياتية بحيث يعايشها التلميذ.

4-18- الإتجاه لتقديم رياضيات تستلزم عمليات عقلية أقل، وتجنب التعقيد الزائد[2].

5 - نظريات تدريس الرياضيات :

لا شك أنه لا توجد نظرية بعينها تمدنا بنموذج كامل للتدريس والتعلم، إلا أن أبرز النظريات ذات تطبيقات عملية وفعالة لا غنى عنها لأي معلم داخل حجرة الدرس، وهو ينفذ ما تم تخطيطه مسبقا.[3]

[1] أحمد أبو العباس، محمد علي العطروني، مرجع سابق، ص 88.

[2] المنشاوي للدراسات والبحوث، دراسة حول الإتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات منشورة على صفحات الانترنيت، في الموقع www.MINSHAWI.COM ، تمت زيارت الموقع على الساعة 21.00، يوم 2015/02/12ص ص 17-19 .

[3] محمد الصادق محمد الأمين إسماعيل، طرق تدريس الرياضيات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 119 .

فابياجيه J.Peaget بنى نظريته في النمو المعرفي بناءا على مفاهيم النضج والتعلم، واستعان **سكينر SKinner** في نظريته بالشروط التي يتم فيها السلوك الإنساني، وقد قدم **جيلفورد Guilford** في نظريته المعروفة في بناء العقل الإنساني، ما يمكن أن يكون ذا فائدة كبرى للمعلمين في القرن على مشكلات تلاميذهم، كما تعد نظرية **برونر Bronner** في التدريس مفيدة في إنتقاء مداخل التدريس الملائمة لدروس الرياضيات .

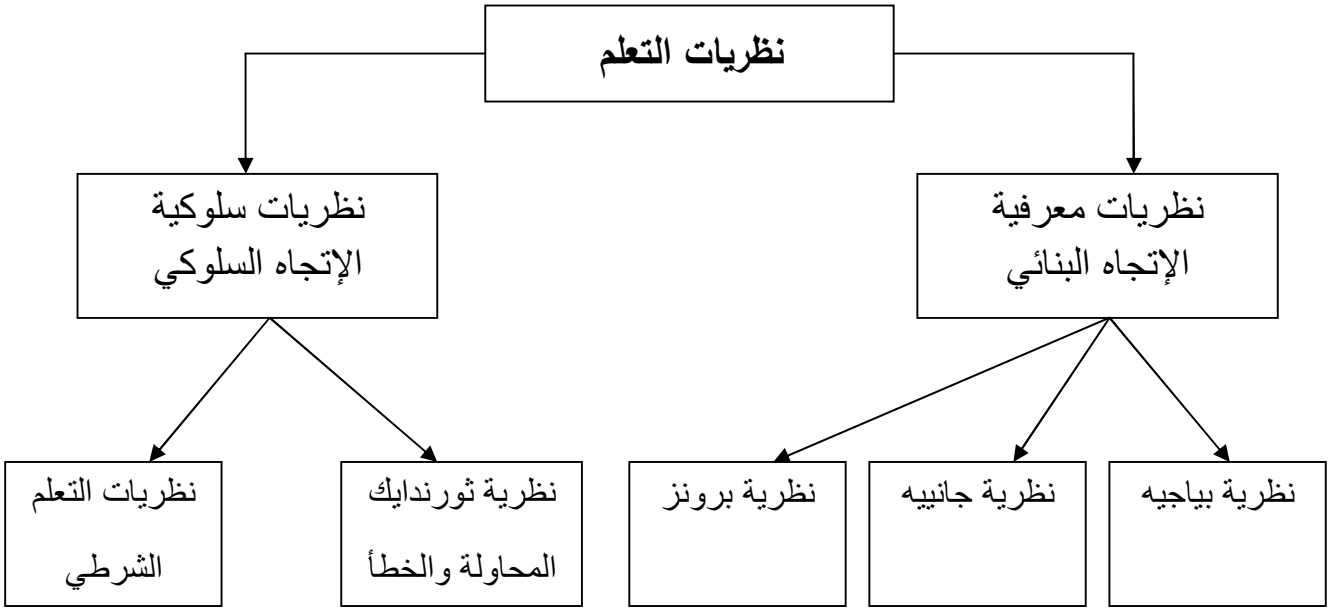
أما **دينيز Dennis** فقد طور بناءا على تفسيرات **بياجيه J.Peaget** للنمو المعرفي نظرية في تدريس الرياضيات تعتمد على سلسلة من استراتيجيات تدريس المفاهيم الرياضية، وأبدع كل من **جانيه Gagne وأوزبل Osbel**، في وضع العديد من الإستراتيجيات التي تهتم بتدريس الرياضيات للمستويات المختلفة، أين يركز "جانييه" على البناء الهرمي للمعرفة مراعيا في ذلك الأبسط من المتطلبات الأولية كالحقائق والمفاهيم والمهارات، من أجل تعلم حقائق ومفاهيم أكثر تعقيدا، وأهتم " **أوزبل** " في نظريته بما عرف بالتعلم ذو المعنى .

5-1- نظريات التعلم والتعليم واستراتيجيات تدريس الرياضيات المنبثقة عنها :

تتنوع الإستراتيجيات الصفية في تدريس الرياضيات وعلى وجه الخصوص، بالنسبة لأولئك التلاميذ الذين يعانون من الضعف في التحصيل بين مجموعتين رئيسيتين من الإستراتيجيات، تهتم الأولى بالأهداف المباشرة لتعليم الرياضيات كالتدريس التوضيحي أو المنظمات المتقدمة أو التعلم بالإكتشاف وتهتم الأخرى بالأهداف غير المباشرة التي تأتي على رأسها استراتيجية حل المشكلات [1] .

[1] محمد الصادق محمد الأمين إسماعيل، مرجع سابق ص 119 .

إن تنوع هذه الإستراتيجيات وتشكلها الثنائي على الشكل السابق، جاء بناءا على التوجهات الفكرية التي حاول العلماء تغيير التعلم من خلالها، إذ حاولت بعض هذه النظريات تفسير التعلم من خلال منحنى بنائي معرفي، بينما اتجهت النظريات الأخرى اتجاها سلوكيا، كما يوضحه الشكل الآتي[1] :



شكل رقم (08) يوضح تصنيف نظريات التعلم

[1] فضلة حسن أحمد خضر، أصول تدريس الرياضيات، ط3، القاهرة، 1984، ص 25 .

وقد كان من نتيجة ذلك ظهور نماذج متعددة للتعليم، تصب في الإتجاهين السالفين الذكر نذكر منهما:

5-1-1 التعلم الشرحي ذو المعنى : الذي يركز على العناصر الثلاثة التالية :

- طرق تنظيم المحتوى.
- استراتيجيات التعلم او أساليب العقل في معالجة المعلومات الجديدة.
- أساليب تقديم المادة للمتعلمين.

5-1-2 نموذج التعليم الاكتشافي (الاستدلال الاستقراء) : والذي يقترح الإستراتيجية الصفية التالية :

- الأهداف أو الخبرات التي يجب تعلمها.
- تخطيط إعادة الدراسية (طرق المادة الدراسية).
- إستراتيجية التعليم (طرق تنظيم الخبرات التعليمية).
- التقويم.

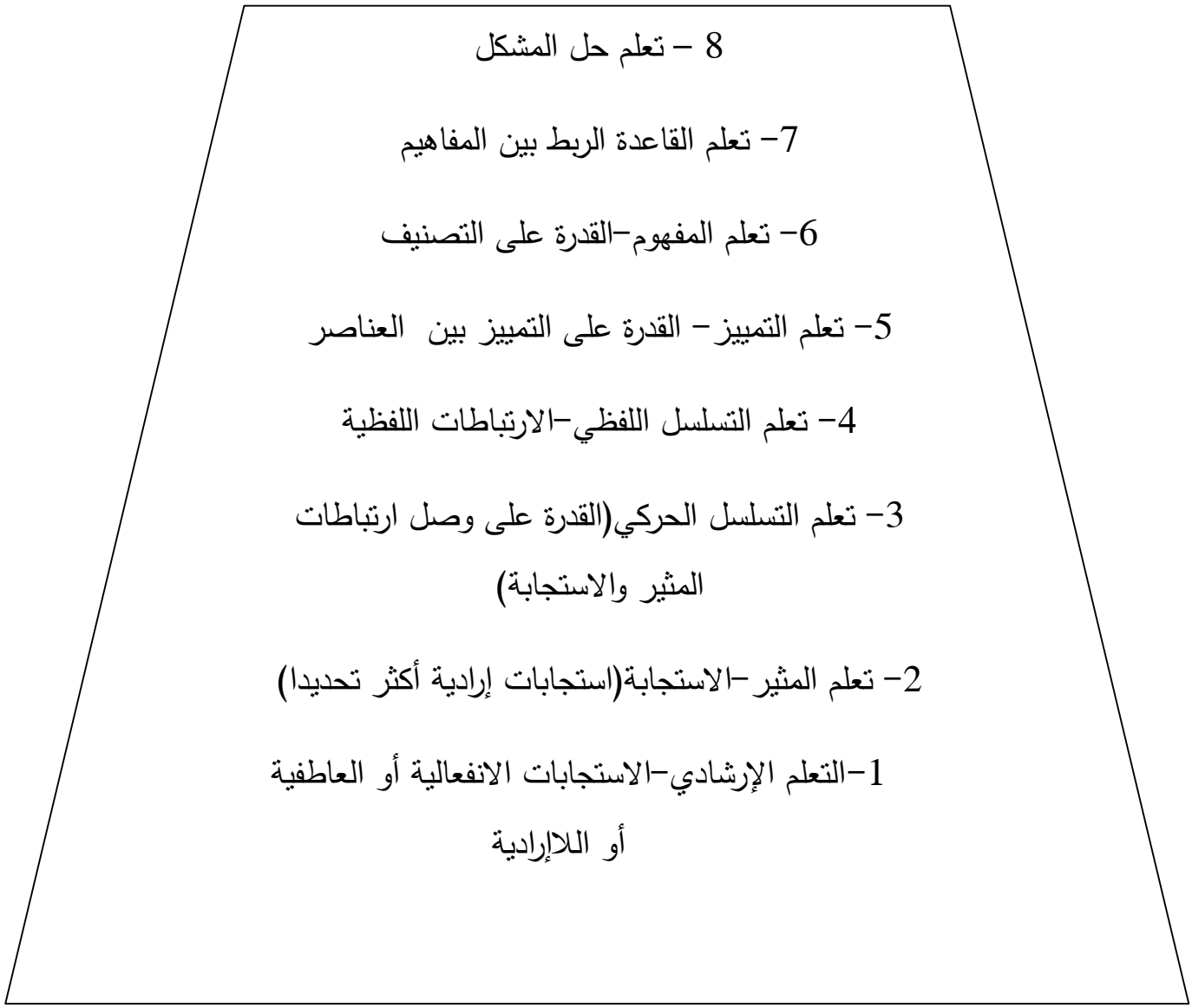
5-1-3 نموذج التعليم السلوكي : والذي يتم عبر الإجراءات التالية :

- تحديد السلوك النهائي المرغوب.
- قياس السلوك المدخلي.
- وضع البرنامج تنظيم الوضع التعليمي، واختيار المعززات ووضع خطة تشكيل السلوك.
- تنفيذ البرنامج.
- تقويم البرنامج.[1]

[1] محمد الصادق محمد الأمين إسماعيل، مرجع سابق، ص 120

5-1-4 نماذج التعليم الهرمي :

والذي يتدرج فيه المتعلم من التعلم الإشاري إلى أرقى أنواع التعلم، أي تعلم حل المشكلة عبر تسلسل هرمي كالتالي[1]:



شكل رقم (09) يوضح نماذج التعليم الهرمي

[1] محمد الصادق محمد الأمين إسماعيل، مرجع سابق، ص 121.

6 – أهداف تدريس الرياضيات:

تساهم الرياضيات مع الأنشطة التعليمية الأخرى في تحقيق ملمح المتعلم، وتدريسها يرمي إلى :

- تمكين المعلم من إكتساب كفاءات قابلة للتحويل والتوظيف في مختلف المجالات (الحياة المدرسية، الإجتماعية.....) بما يسهل عليه التفاعل مع العالم المحيط به .
- إكسابه المفاهيم الرياضية اللازمة، والمعارف الضرورية(من حساب وتناسبية، وقراءة جداول وبيانات، وقياس....) لاستيعاب باقي المواد الدراسية، وحل المشكلات اليومية....
- إكسابه كيفية حل المشكلات إنطلاقا من معطيات (البحث عن النتائج)أو إنطلاقا من نتائج تجربة (نماذج، ظواهر، حلول).
- تنمية إستعداداته، وإغناء قدراته في مجالات البحث والملاحظة والتجريد والإستدلال والدقة في التعبير.
- تمكينه من تحقيق ذاته، والثقة بمؤهلاته والتواصل والتبليغ الشفهي والكتابي والإستعداد للعمل الجماعي والمبادرة والتنافس الشريف.

وعليه فالرياضيات ينتظر من تدريسها تحقيق غرضين إثنين: أحدهما ذو طابع تكويني معرفي والآخر نفعي[1].

[1] محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق ص 194.

خلاصة :

إن صعوبة استيعاب المفاهيم والتقنيات الرياضية يرجع بالأساس إلى الطابع التجريدي الذي تتميز به علوم الرياضيات، وأغلب المتعلمين يصادفون صعوبات كبيرة في مواجهة التجريد .ولتجاوز هذه الصعوبات، يجب اعتماد طرق وأساليب بيداغوجية تراعي قدرات التلاميذ، وتجعل المعارف تبنى من طرفهم.

وتتميز الطرق والأساليب التفاعلية التي تمكن من بناء الكفاءات بكونها تسمح بوضع المتعلم في سياق يحفزه على حل المشكلات باستثمار معارفه، وعلى الانفتاح في نفس الوقت على محيطه .وفي الرياضيات تشكل نظرية الوضعيات إطارا ديداكتيكيا ومنهجيا مناسبا لبناء الكفاءات، إذ أنها تمكن المدرس من آلية منهجية تساعده على تدبير تعلمات تلاميذه على أساس جعلهم يواجهون وضعيات مشكلة تتضمن تحديات وعوائق، مما يجعلهم ينخرطون في البحث عن حلول لتلك المشكلات اعتمادا على نشاطهم الذاتي، والحوار الجماعي.

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1 – مجالات الدراسة

2 – المنهج المعتمد في الدراسة

3 – الأدوات المستخدمة في جمع البيانات

4 – العينة

5 – الأساليب الإحصائية المستعملة

خلاصة

تمهـــيد :

تكتسي الإجراءات المنهجية دورا هاما في مسار البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وآفاق البحث وتعطي للباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه، والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها متمكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه، ويعلم مدى أهمية التكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددا أدوات بحثه بدقة وعناية، حتى يتجنب الوقوع في المحاذير المنهجية أو إستعمال أدوات بحثية في غير محلها أو التقصير في توفير أداة ضرورية لبحثه، كل هذا دون أن نغفل عن جانب مهم وهو العينة المراد دراستها، وكيفية إعدادها بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي قدر الإمكان.

1 – مجالات الدراسة:

1 **المجال المكاني :** هو المكان الذي يجري فيه الباحث دراسته الميدانية، ودراستنا أجريت بولاية الوادي، وذلك لسهولة حصولنا على البيانات وكذلك لانتمائنا لهذه المنطقة، وتماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة الذي يقتضي تحديد مؤسسات إبتدائية، وقد تم إختيار 07 مؤسسات كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم(2) يوضح مؤسسات البحث الميداني

الرقم	إسم الإبتدائية
01	إبتدائية ونيسي الهاشمي – الوادي –
02	إبتدائية 19 مارس – الوادي –
03	إبتدائية نغموش صالح الطاهر – الوادي –
04	إبتدائية زلاسي الجيلاني – الوادي –
05	إبتدائية بوعزيز الهادي – أميه ونسه
06	إبتدائية اميسة بشير – واد الترك،أميه ونسه –
07	إبتدائية مالك بن نبي – البياضة –

1-2 المجال الزماني : هو الوقت المستغرق الذي يجري فيه الباحث دراسته الميدانية.

تم إنجاز الدراسة خلال السنة الدراسة 2015/2014 حيث تم الإنطلاق في توزيع استمارات البحث على عينة الدراسة ابتداء من يوم 2015/04/23 وشرع في إسترجاع إستمارات البحث الميداني ابتداء من 2015/04/30 إلى غاية 2015/05/03 .

1-3 المجال البشري : ويمثل المجتمع المستهدف وهم الأساتذة الذين يدرسون مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي أو الذين سبق لهم وأن درّسوا هاته المادة للسنة الخامسة إبتدائي وفق المقاربة بالكفاءات حيث بلغ عددهم 57 أستاذ وأستاذة.

2 - المنهج المعتمد في الدراسة:

يعرف" فرانسيس بيكون "المنهج العلمي بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معينة[1].

و يعرف "**روسكو**" البحث العلمي بأنه :

<<الدراسة المنظمة الإمبريقية للعلاقة الموجودة بين مختلف المتغيرات، ولا يمكن دراسة هذه العلاقة دون وضع فرضيات أو طرح أسئلة عملية قابلة للفحص من خلال جمع البيانات ...، بهدف قبول أو رفض الفرضيات أو الإجابة عن أسئلة البحث >>، والمقصود بالدراسة الإمبريقية كل بحث يقوم على جمع البيانات الكمية وتحليلها تحليلا كميا سواء كان هذا البحث بحثا تجريبيا ... أم بحثا وصفيا مسحيا[2].

والمنهج الوصفي المسحي يستخدم عندما تكون الإجابة عن مشكلة موجودة في الحاضر...، وفي هذه الحالة نحاول إلقاء الضوء على المشكلة المراد بحثها عن طريق الوصف والفهم الدقيق للظروف الحاضرة بجمع البيانات والمعلومات الكافية التي تزيد

[1] بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، الطبعة الأولى، دار الكتاب الحديث،2000 ، ص 22

[2] مصطفى عشوي، مدخل إلى علم النفس المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،1994، ص316.

توضيح الظروف الحالية ليمكن إدراك أبعاد المشكلة الجديدة والوصول إلى حلها[1] ، ثم إن المسح يزود الباحث بمعلومات تمكنه من التحليل والتفسير واتخاذ القرار والكشف عن العلاقات[2].

وما دام موضوع الدراسة يتعلق بمعرفة اتجاهات أساتذة السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي نحو التدريس بالكفاءات فان المنهج المناسب هو المنهج الوصفي المسحي، لأننا حاولنا استقصاء الاتجاهات السائدة لدى هذه الفئة نحو التدريس بالكفاءات في الحاضر.

3 – الأدوات المستخدمة في جمع البيانات:

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات، الوسيلة المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، وفي هذه الدراسة تم إستخدام الإستبيان كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث.

تعريف الاستبيان:

هو قائمة تحتوي على مجموعة أسئلة يستخدمها الباحث لبناء أسئلة وتوجيهها إلى المجيب حيث يقوم بنفسه بتوجيه الأسئلة، والاستبيان ليس إلا صحيفة استخبار يطبقها الباحث بدلا من المجيب، ويسمح استخدام استمارة الاستبيان للمجيب أن يسجل إجابات في الحال[3].

ولقد تم إعداد استمارة البحث (الاستبيان) بالشكل التالي :

إعداد المقياس :

يتألف المقياس من البيانات الشخصية ومن31 بندا موزعة على 03 مجالات مرتبة كالتالي:

[1] محمد خليفة بركات، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس،ط2، دار القلم، الكويت، 1984، ص63.

[2] فاخر عاقل، أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، ط2، دار العلم للملايين، بيروت، 1982، ص 117.

[3] مراد عبد الفاتح، موسوعة البحث العلمي وإعداد الأبحاث والمؤلفات، القاهرة، 2000، ص807.

أ – مجال حل مشكلة (وضعية مشكلة):

يتكون هذا المجال من 10 بنود توضح أهم الأسس التي تبنى عليها مبدأ حل مشكلة وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات وترصد لنا أهم الممارسات البيداغوجية التي يعتمدها أساتذة مادة الرياضيات.

ب – مجال التعلم الذاتي أو بناء التعلم :

يتكون هذا المجال من 11 بندا تتطرق إلى التعلم الذاتي أو بناء التعلم ورصد أهم الممارسات البيداغوجية التي يعتمدها الأساتذة أمام المتعلم لكي يوظف إمكاناته وقدراته للتعلم.

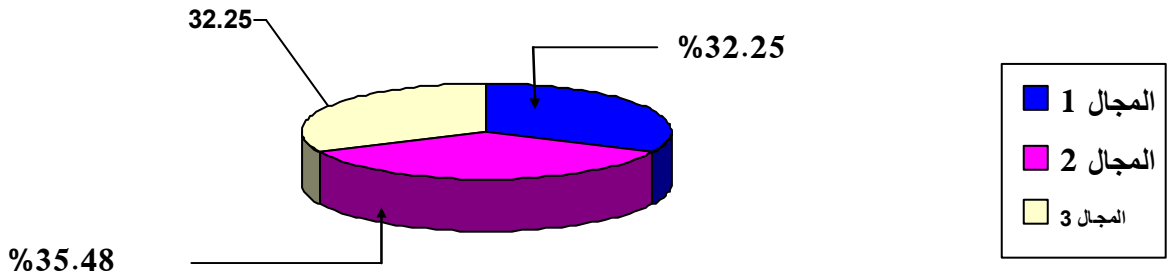
ج – مجال وضعية إدماجية :

يتألف هذا المجال من 10 بنود تعنى بالوضعية الإدماجية التي تتيح للمتعلم بإدماج مكتسباته السابقة ومدى توظيف كل الموارد التي اكتسبها.

فكانت فقرات الاستبيان موزعة حسب وزنها النسبي مع العدد الكلي لفقرات الاستبيان كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم(3) يوضح عدد البنود لكل مجال والنسب المئوية لها

المجال	عدد الفقرات	النسبة المئوية
المجال الأول	10	% 32.25
المجال الثاني	11	% 35.48
المجال الثالث	10	% 32.25
المجموع	31	% 100



شكل رقم (10): يوضح النسب المئوية للبنود حسب المجالات.

وقد إعتمدنا على سلم " ليكرت" في قياس اتجاهات الأساتذة كما هو موضح :

دائـــما	أحيانا	أبدا

4 – العينة :

وتعرف بأنها اختيار الباحث لبعض الحالات التي يعتقد أنها تمثل المجتمع في الجانب الذي يتناوله البحث.

4-1 العينة الغرضية (القصدية) :

عندما لا يتمكن الباحث من اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي لأي سبب من الأسباب التي يراها مقنعة له، أو أنه يرغب في الحصول على عينة ذات مواصفات وخصائص محددة فإنه يلجأ إلى إختيار عينة تسمى " العينة القصدية أو الغرضية"، أي أنه يقصد أفراداً مخصوصين من مجتمع الدراسة. ويؤخذ على هذا النوع من العينات أنه غير عشوائي ومتحيز في نفس الوقت.[1]

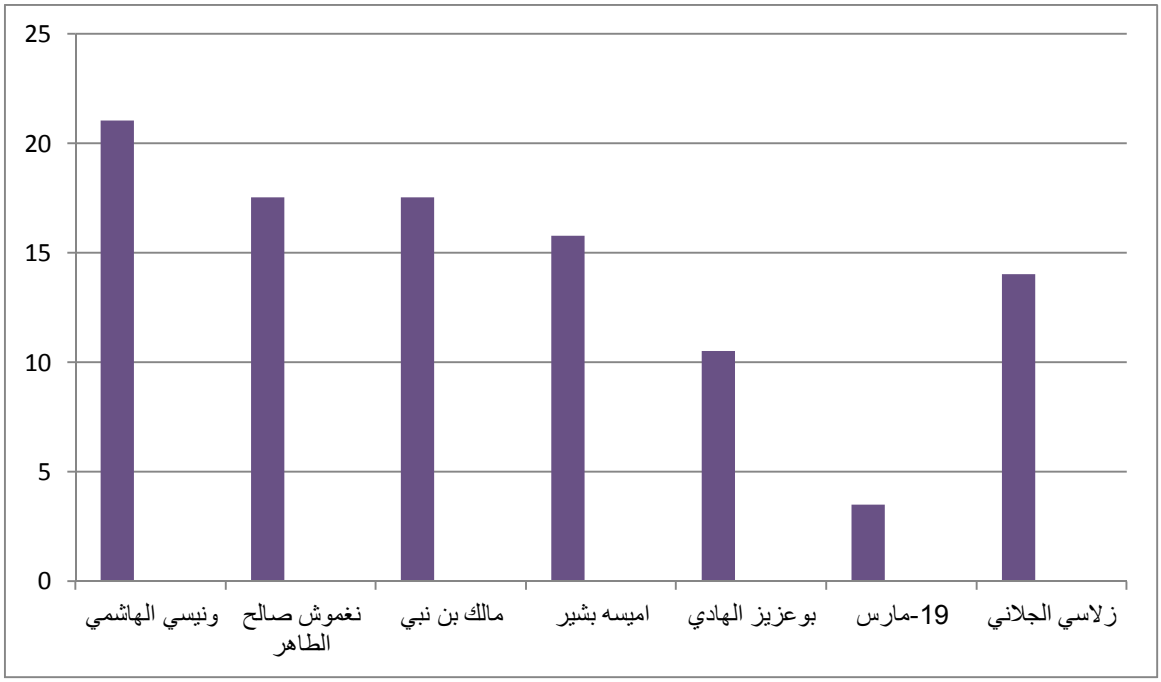
وفي دراستنا هذه تمثل عينة الدراسة مجموعة من أساتذة مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي الذين يمارسون نشاطهم التعليمي ضمن مجال ولاية الوادي خلال السنة الدراسية

[1] زيدان عبد الباقي ، قواعد البحث الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة، ط2، 1974، ص 173.

2015/2014 والبالغ عددهم 57 أستاذ وأستاذة وقد أختيرت هذه العينة بطريقة قصديه حيث تم توزيع 57 استمارة عليهم كما يوضحها الجدول رقم (3).

جدول رقم (4) يوضح مسار توزيع الاستبيان في مؤسسات البحث الميداني

الرقم	المؤسسة التربوية	الاستمارات	النسبة المئوية
1	ونيسي الهاشمي	12	%21.05
2	نغموش صالح الطاهر	10	%17.54
3	مالك بن نبي	10	%17.54
4	اميسة بشير	09	%15.78
5	بوعزيز الهادي	06	% 10.52
6	19 مارس	02	%3.50
7	زلاسي الجيلاني	08	% 14.03
المجمـــــوع		57	% 100



شكل رقم (11) يوضح نسب توزيع الاستمارة حسب كل مؤسسة.

أما فيما يخص جنس الأساتذة الذين وزعت عليهم الاستمارات فهي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	26	45.61
أنثى	31	54.38
المجموع	57	%100

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

بغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا، استخدمنا الطريقة الإحصائية في بحثنا لكون الإحصاء هو الأداة والوسيلة الحقيقية التي نعالج بها النتائج واعتمدنا على استخراج النسبة المئوية باستخدام الطريقة التالية (القاعدة الثلاثية):

ع ← 100

ت ← س ⟸ س = $\frac{\text{ت x 100}}{\text{ع}}$

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرارات x 100}}{\text{عدد الأفراد}}$$

حيث:

ع: تمثل عدد أفراد العينة.

ت: يمثل عدد التكرارات.

س: يمثل النسبة المئوية.

خلاصة :

إن الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي، فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث البارزة وفق إجراءات منهجية، تتميز بالصرامة المنهجية والتدرج في العمل للوصول إلى تحقيق أهداف البحث، وبعد استعراض التراث النظري وأدبيات البحث ذات العلاقة، تم تحديد في هذا الفصل مجالات الدراسة مكانيا وزمنيا وبشريا، كما تم تحديد المنهج المعتمد في هذه الدراسة مع التعريف به وذكر المبررات التي دفعتنا لاختيار هذا المنهج، كذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استمارة البحث الميداني، موضحا المراحل الأساسية التي مرت بها عملية الإعداد حتى تكون جاهزة للتوزيع على عينة البحث، التي بدورها تم تحديدها في هذا الفصل، وأخيرا المعالجة الإحصائية وكيفية القيام بها.

ويمكن القول بأن هذا الفصل له أهمية كبيرة في تحديد معالم وآفاق البحث النهائية، فهو حلقة فصل بين فصولها النظرية والتطبيقية، وتكمن قيمة البحث في التحكم في هذه الإجراءات المتبعة.

الفصل السادس

عرض وتفسير النتائج

تـــمهيد.

1 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2– عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

3 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

4 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة .

5 – النتائج العامة للدراسة.

تـــــمهيد

الغرض من الدراسة الميدانية التي أجريناها على بعض أساتذة مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي بولاية الوادي هو محاولة التوصل إلى :

مدى مطابقة إستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وفقا للاتجاهات أساتذة المادة.

وحتى تحقق الدراسة الهدف المذكور سلفا اقتضى منا ذلك صياغة عدة فرضيات كمسالك إجرائية لبلوغ ما نصبوا إليه، لذا قمنا بتطبيق أداة الاستبيان الذي يقيس إتجاهات عينة الدراسة.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها مع كل فرض من فروض البحث المتبناة في الفصل الأول.

1 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص هذه الفرضية على أنه ليس هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكلة (وضعية مشكلة).

جدول رقم (6) يوضح بنود المحور الأول.

مجال حل مشكلة (وضعية مشكلة)	التكرارات			النسبة المئوية		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
البند رقم 1	29	23	05	%50.87	%40.35	%8.77
البند رقم 2	17	38	02	%29.82	%66.66	%3.50
البند رقم 3	40	17	00	%70.17	%29.82	%00
البند رقم 4	40	17	00	%70.17	%29.82	%00
البند رقم 5	50	07	00	%87.71	%12.28	%00
البند رقم 6	02	53	02	%3.50	%92.98	%3.50
البند رقم 7	37	20	00	%64.91	%35.08	%00
البند رقم 8	04	52	01	%7.01	%91.22	%1.57
البند رقم 9	07	45	05	%12.28	%78.94	%8.77
البند رقم 10	49	07	01	%85.96	%12.28	%1.57
	275	279	16	%48.2	%48.89	%2.78
المجموع	570			%100		

فبعد عملية التحليل ومن خلال الجدول رقم **(6)** نلاحظ أن :

البند الأول : تنص عبارته على أن الأستاذ" يبدأ الدرس بوضعية مشكلة أو حل مشكل" أظهرت النتائج أن هذا البند تحقق بنسبة 50.87% أي أن هناك ما يعادل 29 أستاذ من أصل 57 يفضلون أن يبدأ الدرس بوضعية مشكلة ومنهم من لا يبدأ الدرس بوضعية مشكلة وهي ضئيلة تقدر ب 05 أساتذة وبنسبة8.77%، رغم هذه النتائج إلا أننا سجلنا نسبة

40.35% أي ما يعادل 23 أستاذ قد أجابوا بصيغة "أحيانا" والتي نقرأها كنتيجة، حيث أن نتائج الكثير من الأبحاث الحديثة تشير إلى أن التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات ليست مستخدمة كثيرا في القسم وذلك لأن (85%) من الألفاظ المستخدمة في القسم هي على شكل أسئلة تعمل على تنمية التذكر، أو تكون معادة أو سهلة، أما الأسئلة التي تحتاج إلى عملية التحليل والتركيب وتطوير مهارات التفكير العليا فإنها قليلا ما تسأل من قبل المعلم[1].

البند الثاني: تنص عبارته على أنه " يتم صياغة فرضيات من طرف التلاميذ".

فقد سجلنا نسبة 29.82% أي ما يعادل 17 أستاذ من أصل 57 يصيغ الفرضيات من طرف التلاميذ وهي نسبة ضئيلة وهذا راجع لعدة أسباب منها ما هو متعلق بتكوين الأستاذ ومنها ما هو متعلق بالمستوى المعرفي لدى التلاميذ.

البند الثالث : تنص عبارته على " تقديم محاولات من طرف التلاميذ كإجابات عن الفرضيات المقترحة".

إعتمد الأساتذة إلى حد ما على ما تنص عليه عبارة هذا البند في إستراتيجية التدريس المطبقة في المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة 70.17% أي ما يعادل 40 أستاذ من مجموع 57 أستاذ.

البند الرابع : الذي تنص عبارته على " الخروج باستنتاجات نهائية كحل للمشكلة المطروحة".

فقد سجلنا نفس الملاحظات المسجلة في البند الثالث أي أن الأساتذة يعتمدون في أغلب النماذج المبنية في استراتيجية حل المشكلات تفرض في خطوات تطبيقها على تحديد الفرضيات، تم تقديم المحاولات كإجابات عن الفرضيات المقترحة وفي الأخير الخروج باستنتاجات وهذا كله يتم من طرف التلاميذ وذلك بنسبة 70.17% أي ما يعادل 40 أستاذ من مجموع 57 أستاذ .

[1] أبو جادو صالح محمد علي و محمد بكر نوفل ، تعليم التفكير، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2007، ص 290.

البند الخامس : تنص عبارته على أن الأستاذ "يحترم سيرورة عملية التعليم." فقد تحقق هذا البند و ذلك بنسبة 87.71% ما يعادل 50 أستاذ من مجموع 57 يحترم سيرورة عملية التعليم، فحسب سيرورة عملية التعليم تتكون من : "أولا" السياق الذي تتحدد فيه المعلومات " معطيات لحل الوضعية"والسند "نص، خريطة "..."ثانيا" الموارد " نوع المعلومات اللازم توظيفها "ثالثا "نوع الإنتاج المطلوب "رابعا" التعليمة السؤال المطروح بشكل صريح."[1]

البند السادس: تنص عبارته على " السماح بالعمل الفوجي أثناء سير الدرس."

سجلنا ما نسبته 3.50% ما يعادل 02 أستاذين من مجموع 57 يسمح بالعمل الفوجي أثناء سير الدرس وهي نسبة ضئيلة جدا وهذا عكس ما جاءت به دراسة يوسف وصفي التي خلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لطريقة التعليم ولصالح الطريقة التعاونية.

البند السابع : تنص عبارته على" مراعاة مبدأ حل المشكلات في الرياضيات".

فقد سجلنا نسبة 64.91% أي ما يعادل 27 أستاذ من أصل 57 يراعي مبدأ حل المشكلات في الرياضيات.

البند الثامن : تنص عبارته على " استيعاب التلاميذ المشكلة بسرعة".

من خلال تحليل الاستمارة فقد سجلنا نسبة 7.01% ما يعادل 04 أساتذة من مجموع 57 من يرى أن استيعاب التلاميذ للمشكلة يتم بسرعة، مما يستوجب على الأساتدة أن يعملوا على إيضاح طبيعة المشكلة أي ما هو المعلوم فيها ؟ و ما هو المجهول ؟ ما هي الشروط الواردة فيها ؟ التمييز بين مختلف أجزاء المشكلة و كتابتها .

[1] وعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر 2006، ص 20 .

البند التاسع : تنص عبارته على أن الأستاذ يواجه "صعوبة في تطبيق مبدأ حل المشكلات".

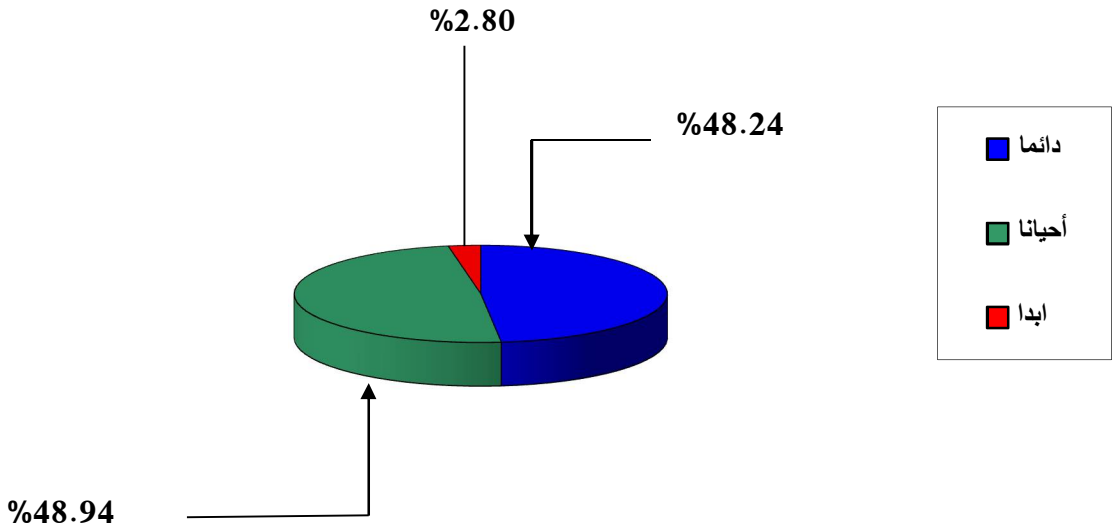
بينت النتائج أن ما نسبته 12.28% ما يعادل 07 أساتذة من مجموع 57 أستاذ يجدون صعوبة في تطبيق مبدأ حل المشكلات وهذه نسبة ضئيلة وهذا راجع إلى تكوين الأساتذة فقد لاحظنا أن الكثير من الأساتذة لديهم اطلاع واسع نحو هذه المقاربة.

البند العاشر: تنص عبارته على أن الأستاذ "يراعي مرحلة التعلمات الأساسية".

بينت النتائج أنه هناك 49 أستاذ من أصل 57 يراعون أثناء تقديمهم للدرس مرحلة التعلمات الأساسية بنسبة تقدر بـ 85.96% وهذا راجع أن لكل أستاذ كتاب يسمى "دليل المعلم" به جميع التعلمات لجميع الدروس وهو عبارة عن مرجع من خلاله يوصل الأستاذ جميع التعلمات للتلاميذ.

جدول رقم (7) يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الأول.

حل مشكلة (وضعية مشكلة)	التكرارات			النسبة المئوية		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
	275	279	16	%48.24	%48.94	2.80%
المجموع	570			100%		



شكل رقم (12) يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الأول.

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج الاستمارة في الجدولين رقم(6) و(7) فقد سجلنا ما نسبته 48.24% من أساتذة مادة الرياضيات يحبذون العمل وفق مبدأ حل مشكلة (وضعية مشكلة) أي اقل من النصف وبالتالي نستخلص أن هذه الفرضية تحققت أي أنه لا يوجد هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكلة (وضعية مشكلة) وفقا لإتجاهات أساتذة المادة.

وهذا ما توصلت إليه دراسة "طباع فاروق" التي أوضحت أن نسبة أداء التلاميذ في حل الوضعيات المركبة (المشكلات) في الرياضيات معظمها تقل عن معيار النجاح الذي حدده الباحثان "دولندشير وروجي" وهو 60%، وارجع الباحث ذلك إلى عدم تطبيق المعلمين للمقاربة بالكفاءات بكل عملياتها أثناء الفعل التعليمي نتيجة ضعف في التكوين التربوي للمعلم والذي صرح به الباحث Roegiers بأن نقص التكوين من الصعوبات التي تواجه

المقاربة بالكفاءات في التعلم للفاعلين التربويين من مفتشين، مستشارين تربويين، مديرين، معلمين .فمن المهم أن نمفصل بين التكوين المهني في الممارسات أولا وقبل كل شيء تجهيز المفتش من أجل ضمان متابعة المؤسسة المدرسية التي اختارت المقاربة بالكفاءات، ومساعدة المعلم على إنتاج أنشطة إدماج، ومن أجل تقويم كفاءات التلاميذ.

تكمن صعوبة التلاميذ في حل وضعيات المشكلات في عدم تمكن التلاميذ من اكتساب التلاميذ الموارد المعرفية.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص هذه الفرضية على انه ليس هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ التعلم الذاتي أو بناء التعلم.

جدول رقم (8) يوضح بنود المحور الثاني

مجال التعلم الذاتي	التكرارات			النسبة المئوية		
أو بناء التعلم	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
البند رقم 1	46	11	00	%80.70	%19.29	%00
البند رقم 2	56	01	00	%98.24	%1.75	%00
البند رقم 3	28	28	01	%49.12	%49.12	%1.75
البند رقم 4	18	37	02	%31.57	%64.91	%3.50
البند رقم 5	42	14	01	%73.68	%24.56	%1.75
البند رقم 6	49	07	01	%85.96	%12.28	%1.75
البند رقم 7	52	05	00	%91.22	%8.77	%00
البند رقم 8	36	20	01	%63.15	%35.08	%1.75
البند رقم 9	32	25	00	%56.14	%43.85	%00
البند رقم 10	01	52	04	%1.75	%91.22	%7.01
البند رقم 11	24	33	00	%42.10	%57.89	%00
	384	233	10	%61.24	%37.16	%1.59
المجموع	627			%100		

فبعد عملية التحليل ومن خلال الجدول رقم **(8)** نلاحظ أن :

البند الأول : تنص عبارته على "إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للبحث والتفكير والتأمل من أجل اكتشاف الحل" .

أظهرت النتائج أن هناك 46 أستاذ من أصل 57 يعطي للتلاميذ الوقت الكافي للبحث والتفكير والتأمل من اجل اكتشاف الحل وذلك بنسبة 80.70% وهذا راجع إلى أن التلميذ المتفاعل مع قيادة ديمقراطية، فإنه يمتاز باتخاذ القرارات وكذلك المبادرة، والإبداع دون الخضوع لسلطة المدرس لأن الأسلوب التقليدي التسلطي في التفاعل الصفي، يحد من مبادرة التلاميذ ومن حريتهم .وهذا عكس ما تتطلبه الطرائق النشيطة في التدريس إذ أن من أسسها إشراك التلاميذ فعليا في عملية التعليم والتعلم.

البند الثاني : تنص عبارته على "فتح باب المشاركة للتلاميذ".

أغلب الأساتذة يفتحون باب المشاركة للتلاميذ وذلك بنسبة 98.24% أي ما يعادل 56 أستاذ من أصل 57 إذ أن المشاركة الإيجابية للتلاميذ في الأنشطة الدراسية لها دور كبير للتعلم الجيد. وأن التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل الصف الدراسي لا يؤدي إلى تباين هؤلاء التلاميذ في التحصيل فحسب، بل يؤدي إلى تباينهم في سلوكهم الراشد وأوضاعهم الاقتصادية[1].

البند الثالث : تنص عبارته على أن الأستاذ " يعتمد على المعالجة الفورية" .

كانت النسب متذبذبة بين من يعتمد على المعالجة الفورية وبين من يؤجلها إلى حين فكانت النسبة متساوية 49.12% أي ما يعادل 28 أستاذ من أصل 57.

البند الرابع : تنص عبارته على أن الأستاذ " يسمح للتلاميذ بالتقويم المتبادل فيما بينهم".

فقد سجلنا نسبة 31.57% أي ما يعادل 18 أستاذ من أصل 57 من يسمح للتلاميذ بالتقويم المتبادل فيما بينهم وهذه نسبة ضئيلة عكس ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

[1] نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان .2008، ص 251.

رغم أهمية اعتماد ما ينص عليه هذا البند فأن التفاعل بين التلاميذ أنفسهم لا يقل أهمية عن التفاعل بين الأستاذ والتلميذ، كما أن تقويم الرفاق خيار فعال لقياس نمو التلاميذ، فالحياة خارج القسم تتطلب العمل مع الآخرين، وإن تزويد التلاميذ بإرشادات تقويم غالبا ما يساعد في توجيه عملية تقويم الرفاق، هذه العملية تؤكد الطبيعة التعاونية في التعليم المبني على المشكلات.

البند الخامس : تنص عبارته على أن الأستاذ" يسمح للتلاميذ بالتقويم الذاتي وتصحيح الخطأ" يلاحظ أن هذا البند عكس سابقه وبالتالي فان الأستاذ يسمح للتلاميذ بالتقويم الذاتي وتصحيح الخطأ وذلك بنسبة 73.68% أي ما يعادل 42 أستاذ من أصل 57 ،حيث إن التقويم الذاتي يسمح للتلاميذ بالتفكير بعناية أكثر حول ما يعرفون، وما لا يعرفون، وما يحتاجون لمعرفته لإنجاز المهام الرئيسية.

البند السادس : تنص عبارته على أن الأستاذ" يدرب التلاميذ على إتباع خطوات المنهج العلمي".

وهذا ما لاحظناه من خلال الاستبيان وذلك بنسبة 85.96% أي ما يعادل 49 أستاذ من أصل 57.

البند السابع : تنص عبارته على أن الأستاذ" يهتم بعملية الإرشاد والتوجيه أثناء سير الدرس"

وهذا حقيقة ما لاحظناه من خلال الاستبيان وذلك بنسبة 91.22% أي ما يعادل 52 أستاذ من أصل 57 يهتمون بعملية الإرشاد والتوجيه أثناء سير الدرس، لأن المدرس المبدع هو الذي يساعد تلاميذه على الوصول السريع إلى التعلم الفردي وهو أيضا الذي يعلم تلاميذه الطريق الذي يجب أن يسلكه أمام كثرة المعلومات، فهو مرشد وموجه أكثر من كونه مجرد آلة ميكانيكية باعثة للمعلومات أن دور المعلم في التعليم المبني على المشكلات هو توجيه مبادرات التلاميذ و التحقق منها، وتعزيزها، لذا يفترض أن يكون المعلم خبيرا في مادته، ويملك ذخيرة من مصادر التعلم التي يمكن من خلالها توجيه التلاميذ إلى مصادر متنوعة في البحث والاستقصاء، من الكتب والمجلات العلمية، والمواقع الإلكترونية.

البند الثامن : تنص عبارته على أن الأستاذ "يهتم بعملية التقويم أثناء سير الدرس. "

سجلنا ما ينص عليه هذا البند من خلال تحليلنا للاستمارة بنسبة 63.15% أي ما يعادل 36 أستاذ من أصل 57 يهتمون بعملية التقويم أثناء سير الدرس أي انه لا توجد صعوبات تواجه التقويم أثناء سير الدرس وهذا عكس ما توصلت إليه دراسة "بن سي مسعود لبنى" التي نصت على أنه توجد صعوبات بيداغوجية ونقص في تكوين المعلم ونقص في الوقت المخصص للحصة الدراسية وارتفاع عدد التلاميذ وكثافة المناهج التعليمية.

البند التاسع : تنص عبارته على أن الأستاذ "يتيح للتلاميذ المجال لطرح انشغالاتهم".

سجلنا ما نسبته 56.14% أي ما يعادل 36 أستاذ من أصل 57 يتيح للتلاميذ المجال لطرح انشغالاتهم، حيث أن طرائق التدريس تكون أكثر جدوى إذا كان المدرس من النوع الذي يمنح التلاميذ الحرية ويقدم لهم نشاطات وأساليب من شأنها توسيع تلك الحرية ويسمح لهم بالمبادرة دون التركيز على الاستجابة له فقط، كما يجب إعطاء الدور الإيجابي للتلميذ في العملية التعليمية – التعلمية لكي يساهم في الدرس إسهاما فعالا،واعتبار المدرس كموجه ومرشد.

البند العاشر : تنص عبارته على أنه "يواجه الأستاذ صعوبة في تطبيق مبدأ التعلم الذاتي".

سجلنا ما نسبته 1.75% أي ما يعادل أستاذ واحد من مجموع 57 أستاذ يواجهون صعوبات في تطبيق مبدأ التعلم الذاتي وبينت النتائج كذلك انه لم يتحقق ما نص عليه هذا البند في إستراتيجية المقاربة بالكفاءات وبنسبة 91.22% أي ما يعادل 52 من أستاذ مجموع 57 وهذا ما يتوافق مع الفرضية الثانية .

البند الحادي عشر : تنص عبارته على أن الأستاذ "يراعي مرحلة الإدماج الجزئي للتعلمات أثناء تقديمه للدرس".

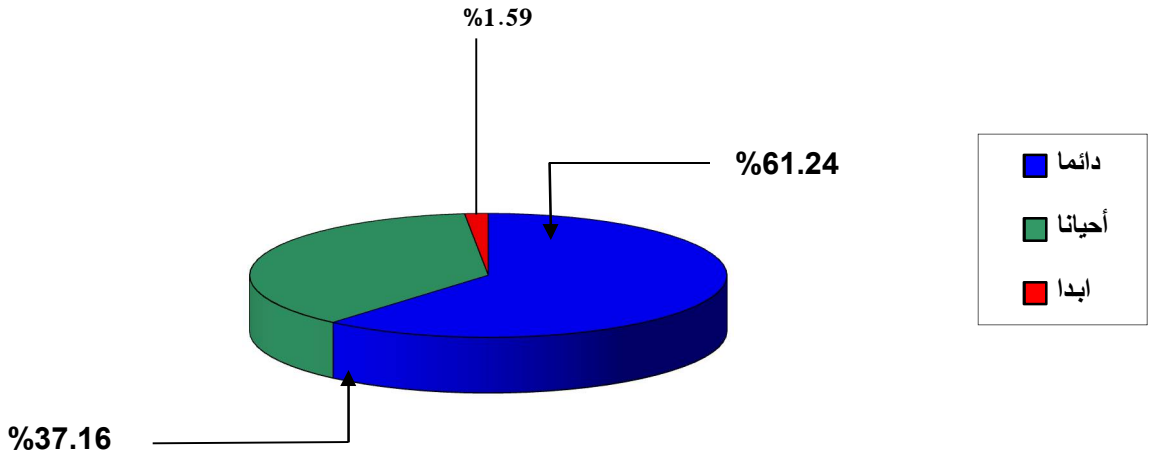
سجلنا ما نسبته 42.10% أي ما يعادل24 أستاذ من مجموع 57 يراعي مرحلة الإدماج الجزئي للتعلمات أثناء تقديمه للدرس وبنسبة 57.89% ما يعادل 33 أستاذ من مجموع 57

أستاذ لا يراعي مرحلة الإدماج الجزئي للتعلمات أثناء تقديمه للدرس وهذا ما يتوافق مع الفرضية الثانية.

وعليه ومن خلال النتائج السابقة نستنتج أن هذه الفرضية لم تتحقق أي انه هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ التعلم الذاتي أو بناء التعلم .

جدول رقم (9) يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الثاني

التعلم الذاتي أو بناء التعلم	التكرارات			النسبة المئوية		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
	384	233	10	%61.24	%37.16	%1.59
المجموع	627			%100		



شكل رقم (13): يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الثاني

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج الاستمارة في الجدولين رقم(8) و(9) فقد سجلنا ما نسبته 61.24% من أساتذة مادة الرياضيات يحبذون العمل وفق مبدأ التعلم الذاتي أو بناء التعلم وبالتالي نستخلص أن هذه الفرضية لم تتحقق أي أن هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ التعلم الذاتي وفقا لاتجاهات أساتذة المادة.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص هذه الفرضية على انه ليس هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية.

جدول رقم (10) يوضح بنود المحور الثالث

مجال وضعية إدماجية	التكرارات			النسبة المئوية		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
البند رقم 1	52	05	00	%91.22	%8.77	%00
البند رقم 2	47	10	00	%82.45	%17.54	%00
البند رقم 3	52	05	00	%91.22	%8.77	%00
البند رقم 4	29	28	00	%50.87	%49.12	%00
البند رقم 5	41	16	00	%71.92	%28.07	%00
البند رقم 6	22	32	03	%38.59	%56.14	%5.26
البند رقم 7	02	41	14	%3.50	%71.92	%24.56
البند رقم 8	52	04	01	%91.22	%7.01	%1.75
البند رقم 9	42	13	02	%73.68	%22.80	%3.50
البند رقم 10	45	12	00	%78.94	%21.05	%00
	384	166	20	%67.36	%29.12	%3.50
المجموع	570			%100		

فبعد عملية التحليل ومن خلال الجدول رقم **(10)** نلاحظ أن :

البند الأول : تنص عبارته على أن الأستاذ "يثير دوافع التلاميذ في وضعيات الإدماج لتوظيف مكتسباتهم السابقة".

وهذا ما توصلنا إليه من خلال الاستبيان بنسبة 91.22% أي ما يعادل 52 أستاذ من مجموع 57 يثير دوافع التلاميذ في وضعيات الإدماج لتوظيف مكتسباتهم السابقة، فوضعية الإدماج هي وضعية مركبة تحتوي على معلومات أساسية وعلى معلومات مشوشة، وتفاعل مع التعلمات السابقة و الإدماج هو توظيف التلميذ لمختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، إذ يعتبر المتعلم هو الفاعل في عملية إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا ينوب تلميذ عن أخر، أي أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها[1].

كما أن النمو المعرفي هو بمثابة سلسلة من التغيرات النمائية المعرفية المتداخلة التي تكون مصحوبة بنوع من الاندماج غير المحسوس، أي هو عبارة عن سلسلة من النشاط العقلي المتنامي... وهذا النشاط المتنامي ينتظم حول ظهور قدرات معرفية ولا ينتقل التلميذ من مستوى معرفي إلى مستوى معرفي أخر قبل أن يسيطر على المستوى الذي يسبقه[2].

البند الثاني : تنص عبارته على أن الأستاذ "في وضعيات الإدماج ينبه إلى النقائص المعرفية (إن وجدت) ويساعد على تجاوزها ".

سجلنا ما نسبته 82.45% ما يعادل 47 أستاذ من مجموع 57 ينبه إلى النقائص المعرفية ويساعد على تجاوزها أثناء وضعية الإدماج، فالخريطة المفاهيمية تعتبر أداة تربوية متعددة الجوانب، ذات منفعة في استقصاء فهم التلاميذ كذلك في التخطيط والتنفيذ والتقويم للتعلم الجديد، قد عرف "**توفاك**" الخريطة المفاهيمية بأنها عرض مرئي للبناء المعرفي للفرد في موضوع محدد، أما حسب محمد خليل عباس نفسه يؤكد على أن التخريط المفاهيمي أخذ مكانة في غرفة الصف كطريقة تقويم بديل، فالاختبارات التقليدية تركز على التعلم الاستظهاري والعلاقات البسيطة، لكن التخريط المفاهيمي يوفر طريقة بسيطة ومباشرة لرؤية كيف يربط التلميذ الأفكار، فالأفكار المفقودة والأفكار البديلة يمكن معرفتها بسهولة من

[1] وعلي محمد الطاهر، مرجع سابق، ص 7.

[2] أبو رياش حسين محمد ،التعلم المعرفي، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص 135.

خلال الخرائط المفاهيمية، وهذا يساعد المعلم على تصميم تعليم إضافي لمعالجة تلك الأفكار أي أن استخدام الخرائط المفاهيمية يعمل على إبراز العلاقات بين المفاهيم المكونة لها، وتوضيح الارتباطات والمعاني فيما بينها من جهة، والكشف عن المفاهيم المفقودة لتداركها[1].

البند الثالث : تنص عبارته على أن الأستاذ في " وضعيات الإدماج يشجع التلاميذ على الاستفادة من تعلماتهم في الحياة اليومية".

فقد سجلنا ما نسبته 91.22% ما يعادل 52 أستاذ من مجموع 57 يشجعون التلاميذ على الاستفادة من تعلماتهم في حياتهم اليومية.

البند الرابع : تنص عبارته على أن الأستاذ " يحسم الموقف في النهاية بتدخله شخصيا".

كانت نتائج هذا البند متذبذبة بين من يحسم الموقف ومن عدمه فقد بينت النتائج أن نسبة 50.87% يحسمون الموقف في النهاية بتدخلهم شخصيا أي ما يعادل 29 أستاذ من مجموع 57 وهذه نتيجة تعتبر متوسطة، حيث أن الأستاذ دائما يكون مرتبط بمشكلة الوقت وهذا ما تم التصريح به من طرف كل أفراد العينة. فالتدريس يكون أكثر فاعلية عندما يطلب من المتعلم – بوعي أو بغير وعي – أن يستخدم الاستراتيجيات المعرفية ذات العلاقة؛ لأن الطريقة التي يعالج بها المتعلم المداخلات التدريسية تعتبر عاملا قويا في عملية التعلم[2].

البند الخامس : تنص عبارته على أن الأستاذ "يعمل على أن تكون الوضعية الإدماجية تطرح مشكل قابل للحل من قبل التلاميذ ".

بالرجوع إلى الاستمارة فقد سجلنا ما نسبته 71.92% أي ما يعادل41 أستاذ من مجموع57 يعمل على أن تكون الوضعية الإدماجية تطرح مشكل قابل للحل من قبل التلاميذ.

1 محمد خليل عباس و محمد مصطفى العبسي، مناهج و أساليب تدريس الرياضيات، دار المسيرة، الأردن، 2007، ص 252.

[2] القطامي يوسف و نايفة، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق ، 1998، ص 439.

فالتخريط المفاهيمي الذي يحمل نفس معنى الإدماج لا يوظف فقط في نفس المستوى الدراسي و إنما يستغل في التعمق في نفس الدرس من مستوى لأخر ويبين محمد خليل عباس أن المناهج الحديثة في الرياضيات تستمر في تغطية عدد من الموضوعات كل سنة وتعاد نفس الموضوعات سنة بعد الأخرى بزيادة متعمقة وهذا يعني أن حركة التطور في[1] مناهج الرياضيات تستفيد من القوة المنهجية لما يسمى بالتخريط المفاهيمي وقد دعمت التجديدات في التكنولوجيا التعليمية فعالية بناء وعرض الخرائط المفاهيمية.

البند السادس : تنص عبارته على أن الأستاذ " يعتمد أثناء الوضعية الإدماجية على الحل الفردي ".

سجلنا ما نسبته 38.59% أي ما يعادل 22 أستاذ من مجموع 57 أستاذ يعتمدون أثناء الوضعية الإدماجية على الحل الفردي وهذه نسبة ضئيلة وهذا ما جاء عكس ما تنص عليه إستراتيجية المقاربة بالكفاءات

البند السابع : تنص عبارته على أن الأستاذ " يعتمد أثناء الوضعية الإدماجية على خمسة أسئلة على الأقل ".

من خلال الاستمارة فقد سجلنا ما نسبته 3.50% أي ما يعادل 02 أستاذين من مجموع 57 أستاذ يعتمدون أثناء الوضعية الإدماجية على خمسة أسئلة على الأقل وهذه النسبة تعتبر ضئيلة جدا وهذا راجع حسب الأساتذة إلى أن السنة الخامسة إبتدائي تعتمد على أكثر من خمسة أسئلة أثناء الوضعية الإدماجية عكس السنوات الأخرى التي تعتمد على اقل من خمسة أسئلة وهذا راجع إلى مراعاة القدرات العقلية لدى التلاميذ.

البند الثامن : تنص عبارته على أن الأستاذ " يقرأ كل ما يتعلق بالوضعية الإدماجية باهتمام"

وهذا ما توصلنا إليه من خلال الاستبيان و بنسبة 91.22% أي ما يعادل 52 أستاذ من مجموع 57 يقرأ كل ما يتعلق بالوضعية الإدماجية باهتمام.

[1] محمد خليل عباس و محمد مصطفى العبسي، مرجع سابق، ص 251.

البند التاسع : تنص عبارته على أن الأستاذ " أثناء تقديمه للدرس يراعي مرحلة أنشطة التقويم والدعم ".

سجلنا ما نسبته 73.68% ما يعادل 42 أستاذ من مجموع 57 يراعي مرحلة أنشطة التقويم والدعم أثناء تقديمه للدرس وهي نسبة معتبرة.

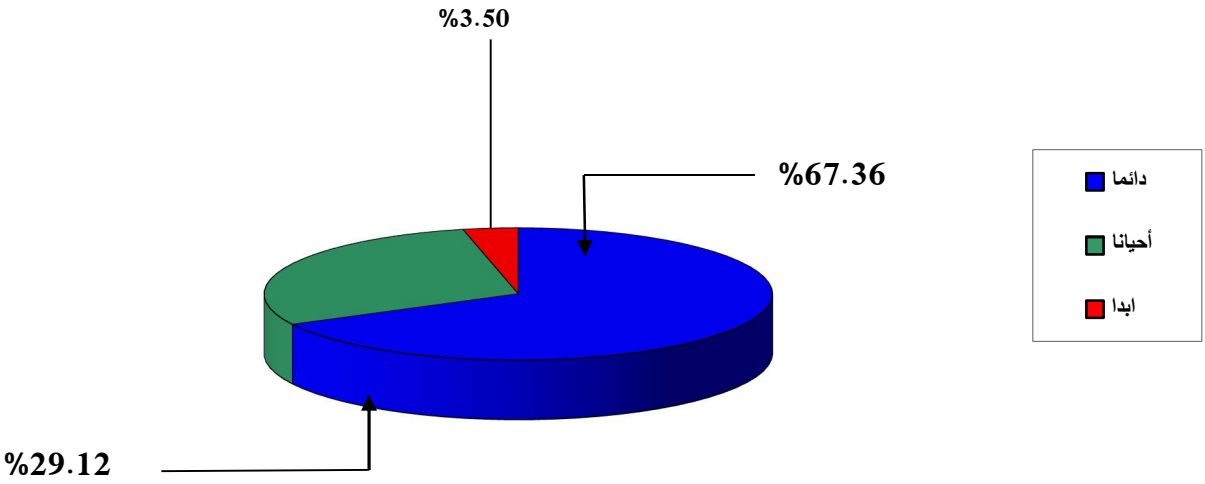
البند العاشر: تنص عبارته على أن الأستاذ "يوظف الوضعيات الإدماجية في تعليم التلاميذ"

سجلنا ما نسبته 78.94% ما يعادل 45 أستاذ من مجموع 57 أستاذ يوظف الوضعيات الإدماجية في تعليم التلاميذ، حيث يفيد الإدماج بيداغوجيا توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية و تجنيدها بشكل مترابط و في إطار وضعية ذات دلالة، فالوضعية الإدماجية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالكفاءات، إذ في إطارها تمارس هذه الأخيرة و تنمى و ذلك بأن يوظف المتعلم مكتسباته المدرسية في وضعيات ذات دلالة،، الأمر الذي سيجعل التلاميذ في حركة و حيوية دائمتين داخل القسم و داخل المدرسة و خارجها.

نستنتج من خلال هذه النتائج انها جاءت عكس ما نصت عليه الفرضية الثالثة أي أن هذه الفرضية لم تتحقق وعليه فان هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية.

جدول رقم (11) يوضح نتائج الاستبيان الخاصة بالمحور الثالث

وضعية إدماجية	التكرارات			النسبة المئوية		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
	384	166	20	%67.36	%29.12	%3.50
المجموع	570			%100		



شكل رقم (14): يوضح نتائج الإستبيان الخاصة بالمحور الثالث

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من خلال تحليل نتائج الاستمارة في الجدولين رقم(10) ورقم(11) فقد سجلنا ما نسبته 67.36% من أساتذة مادة الرياضيات يحبذون العمل وفق مبدأ وضعية إدماجية وبالتالي نستخلص أن هذه الفرضية لم تتحقق أي أن هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية وفقا لاتجاهات أساتذة المادة.

4 – عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة :

تنص هذه الفرضية على أنه ليس هناك تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات.

للإجابة عن هذه الفرضية تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية للمجالات الثلاثة ويظهر الجدول الأتي ذلك :

الجدول رقم(12) يوضح نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة المبحوثين

المجـــال	دائما	أحيانا	أبدا	المجموع	النسبة المئوية %			
					دائما	احيانا	ابدا	المجموع
حل مشكلة (وضعية مشكلة)	275	279	16	570	%48.24	%48.94	%2.80	%100
التعلم الذاتي أو بناء التعلم	384	233	10	627	%61.24	%37.16	%1.59	%100
وضعية إدماجية	384	166	20	570	%67.36	%29.12	%3.50	%100
المجموع	1043	678	36	1757	%59.36	%38.58	%2.04	%100

يتضح من خلال الجدول رقم 12 أنه يوجد تطابق لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وذلك من وجهة نظر أساتذة المادة، وهذا ما بينته النسب التالية : حيث سجلنا أعلى نسبة للمجالات الثلاثة بصيغة "دائما" تقدر بـ 59.36% ، وبصيغة "أحيانا" تقدر بـ 38.58%، وبصيغة " أبدا" تقدر بـ 2.04%، وبالتالي فإن الفرضية العامة لم تتحقق، وهذا ما توصلت إليه دراسة خلوة لزهر التي أوضحت انه يحقق التدريس بالكفاءات المعتمدة حل المشكلات كإستراتيجية لتدريس الرياضيات تحصيلا أفضلا لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق المقاربة بالأهداف.

5 – النتائج العامة للدراسة:

إن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى بعث الدينامكية في المنظومة التربوية وهده الدراسة حاولت أن تقدم صورة لاتجاهات الأساتذة باعتبارهم أعضاء فاعلين في المنظومة التربوية نحو هذه المقاربة ومن ثمة الوصول إلى المبتغى وعلى هذا الأساس يمكننا أن نخلص بعد الإجابة عن فرضيات الدراسة إلى مايلي :

1 – ليست هناك مطابقة لاستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ حل مشكل.

2– هناك مطابقة لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ بناء التعلم.

3 – هناك مطابقة لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع مبدأ وضعية إدماجية.

4– هناك تطابق بنسبة 59.36% لإستراتيجية تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وفقا لإتجاهات أساتذة المادة.

توصيات :

إنطلاقا من نتائج الدراسة وإذا جاز لنا أن نقترح مجموعة من التوصيات وتكون كالتالي :

- تعزيز الاتجاه الإيجابي لدى أساتذة السنة الخامسة لمادة الرياضيات وخاصة تجاه مبدأ بناء التعلم و مبدأ وضعية إدماجية وذلك بـ :
- الإهتمام بالتكوين المهني للمعلمين بالعمل على إقامة دورات تكوينية منتظمة أثناء الخدمة للرفع من الكفاءات الأدائية وإثراء معارفهم التربوية من أجل تحقيق رهان الإصلاح التربوي، لأنه من الصعب تغيير أو تطوير الممارسات التربوية دون مرور المعلمين ببرنامج تكويني يحدد مهامهم وتنمية كفاءاتهم.
- إعطاء الأولوية في تكوين المعلمين في تنمية الكفاءات اللازمة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- ضرورة تعاقد وزارة التربية الوطنية مع مراكز ومكاتب البحث في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، من أجل إجراء دراسات وبحوث حول مدخلات ومخرجات النظام التربوي في ظل هذه المقاربة، والمتعلقة بكل الفاعلين التربويين (معلمين، تلاميذ، مدراء، مستشارين، وغيرهم).
- أهمية تنمية واكتساب ثقافة العناية الوطنية الخاصة بالرياضيات كلغة علم وذلك من خلال :
- تبني المقاربات العلمية المعاصرة المعتمدة على الحواس المتعددة، والتعليم الابتكاري.
- إدخال في نظامنا التعليمي ما يسمى بالاباكوس الياباني (السوروبان) وذلك لتنمية الذكاء والحساب الذهني وزيادة معدل انتباه الأطفال وتركيزهم و يساعد على بناء الذاكرة التصويرية و يقوي الذاكرة التخيلية لدى التلاميذ ويرفع مستوى التحصيل الدراسي.

خـــاتـــمـــة:

أصبح العنصر البشري ثروة للاستثمار، وأصبح الاقتصاد العالمي تحت إملاءات العولمة، يفرض نوعا من الشروط والمواصفات الخاصة بجودة نظام التربية والتكوين. وإذا كانت المقاربة العامة لهذا التوجه الجديد، تتجه نحو المقاربة السوسيو إقتصادية، فإنه تربويا مطالب بالإجابة عن أسئلة تهم مدى إقبال المتعلمين طوعيا على المدرسة، ومدى الأثر الذي يبقى في نفس رجل التعليم من مهنته. أيقدمها بحب ومتعة، أم بسخط ومشقة. ومن جهة أخرى مطالب بتوضيح مدى فاعلية المتعلم في تعلماته كلها و مدى قدرة المؤسسة التربوية ونظامها على الاستجابة لمتطلبات المتعلمين والمجتمع من جهة ومتطلبات السوق العالمية من جهة أخرى.

المقاربة بالكفاءات، ليست كما يتصورها البعض صيحة جديدة في عالم التربية وليست مرادفة للأهداف السلوكية، بل هي توجه نسقي شمولي مترابط أفرزته التحولات العالمية. إن غاية المقاربة بالكفاءات هي تأهيل شخصية المتعلم وجعله في قلب الاهتمام وتمكينه من مواجهة مختلف الصعوبات والمشكلات التي تعترضه، كي يؤهله تعليمه وتكوينه للمواءمة مع احتياجات سوق العمل، وحتى يجد هذا التوجه الجديد مغزاه وأبعاده داخل المحيط التربوي والمدرسي، إرتأينا من خلال موضوعنا هذا، تسليط الضوء على أهم استراتيجيات هذه المقاربة وإبراز أهم ملامح إستراتيجيات تدريس مادة الرياضيات للسنة الخامسة إبتدائي مع المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات وفقا للاتجاهات أساتذة المادة راجين من الله عز وجل التوفيق و السداد.

فمطلب التعليم أضحى مطلبا عالميا لا مكان فيه للضعيف والمتهاون، وبرغم الإكراهات المادية والاقتصادية والاجتماعية التي يشتكى منها، فلننظر بأمل للمستقبل ولنعمل على ألا يخجل أبناؤنا وبناتنا من تعليمهم وتكوينهم وتربيتهم يوما ما.

الملاحق

قائمة المصادر والمراجع

جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة لبحث بعنوان

إتجاهات أساتذة السنة الخامسة إبتدائي نحو تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات

– دراسة ميدانية لبعض المدارس التربوية لولاية الوادي-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستير تخصص علم الاجتماع التربوي

أخي الأستاذ...أختي الأستاذة

تحية طيبة وبعد ...

في إطار التحضير لانجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستير في علم اجتماع التربية يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي تخدم بحثنا لذا ارجوا منكم أن تتفضلوا علينا بجزء من وقتكم لملئها بأمانة ودقة وموضوعية .

آمل أن تكون إجابتكم إسهاما منكم لدراسة هذا الموضوع،ومشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي وستحظى معلوماتكم بالسرية التامة.

لكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم....

مجال البيانات الشخصية

الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

ضع علامة × داخل الخانة المناسبة

المجال الأول : حل مشكلة (وضعية مشكلة)

الرقم	العبـــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	تبدأ الدرس بوضعية مشكلة (حل مشكلة)			
2	تبنى الفرضيات من طرف التلاميذ كإجابات مؤقتة عن المشكلة			
3	تسمح للتلاميذ بتقديم محاولات للتمكن من التحقق من الفرضيات المقترحة			
4	الخروج باستنتاجات نهائية كحل للمشكلة			
5	يحترم سيرورة عملية التعليم			
6	تسمح بالعمل الفوجي أثناء الدرس			
7	تراعي في تدريس الرياضيات مبدأ حل المشاكل			
8	يستوعبوا التلاميذ المشكلة بسرعة			
9	هل هناك صعوبة في تطبيق مبدأ حل المشكلات			
10	أثناء تقديمك للدرس تراعي مرحلة التعلمات الأساسية			

المجال الثاني : التعلم الذاتي أو بناء التعلم

الرقم	العبـــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	تعطي للتلاميذ الوقت الكافي للبحث والتفكير والتأمل من اجل اكتشاف الحل			
2	تفتح باب المشاركة للتلاميذ			
3	تعتمد على المعالجة الفورية			
4	يسمح للتلاميذ التقويم المتبادل فيما بينهم (التعقيب مع التوجيه والإرشاد)			

5	يسمح للتلاميذ بالتقويم الذاتي وتصحيح الخطأ				
6	يدرب التلاميذ على إتباع خطوات المنهج العلمي				
7	تهتم بعملية الإرشاد والتوجيه أثناء سير الدرس				
8	تهتم بعملية التقويم أثناء سير الدرس				
9	تتيح للتلاميذ المجال لطرح انشغالاتهم				
10	هل هناك صعوبة في تطبيق مبدأ التعلم الذاتي (بناء التعلم)				
11	أثناء تقديمك للدرس تراعي مرحلة الإدماج الجزئي للتعلمات				

المجال الثالث : وضعية إدماجية

الرقم	العبـــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	تثير دوافع التلاميذ في وضعيات الإدماج لتوظيف مكتسباتهم السابقة			
2	تنبه إلى النقائص المعرفية (إن وجدت) وتساعد إلى تجاوزها			
3	تشجع التلاميذ على الاستفادة من تعلماتهم في حياتهم اليومية			
4	تحسم الموقف في النهاية بتدخلك شخصيا(الهدف الختامي)			
5	تعمل على أن تكون الوضعية الإدماجية تطرح مشكل قابل للحل من قبل التلاميذ			
6	تعتمد الوضعية الإدماجية على الحل الفردي خصوصا			
7	الوضعية الإدماجية في الرياضيات تحوي خمسة أسئلة على الأقل			
8	تقرأ كل ما يتعلق بالوضعية الإدماجية باهتمام			
9	أثناء تقديمك للدرس تراعي مرحلة أنشطة التقويم والدعم			
10	توظف الوضعيات الإدماجية في تعليم التلاميذ			