الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الأطروحة

استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في شعبة علوم التربية

تخصص: تربية وأنظمة تعليمية

إعداد الطالب :
لخويمس قويدر

اشراف الأستاذ:
د. قنوعه عبد اللطيف

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أحمد فرحات	**أستاذ**	**جامعة الوادي**	**رئيسا**
عبد اللطيف قنوعه	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة الوادي**	**مشرفا**
عبد الرزاق باللموشي	**أستاذ**	**جامعة الوادي**	**مشرفا مساعدا**
رشيد سواكر	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة الوادي**	**ممتحنا**
محمد الصالح جعلاب	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة الوادي**	**ممتحنا**
اسماعيل رابحي	**أستاذ**	**جامعة بسكرة**	**ممتحنا**
عبد الله لبوز	**أستاذ**	**جامعة ورقلة**	**ممتحنا**

2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

الى الفقيد عبد الباسط الذي شاءت أقدار الله ان تغيبه جسدا . . ولكن روحه الشغوفة بالعلم حاضرة في الأرجاء . . لا املك يا عزيزي الا ان ارفع اليك هذا الجهد محفوفا بالدعاء لك بالمغفرة والرضوان عربون حب ووفاء لمشوار طالما كنت فيه المشجع والمحفز حين بدأناه معا ...والسلام عليك يا ابن أختي في الأعالي.

شكر وتقدير

الحمد لله والشكر له على إتمام هذا العمل، في هذا المقام لا يسعني الا أن أرفع أسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان للدكتور عبد اللطيف قنوعه لما بذله من جهد متواصل ونصح وتوجيه منقطع النظير أثناء إشرافه على هذا العمل، كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر الى السادة الأساتذة المحكمين ، والسادة مدراء وأساتذة التعليم الابتدائي لحسن تعاونهم معنا وأن أشكر فريق التكوين من أساتذتي الذين كان الفضل في تعليمنا وإرشادنا وتشجيعنا والذين نسأل الله لهم الرفعة وأن يجعلها في ميزان حسناتهم، كما أزجي خالص الشكر الى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم تقويم هذا العمل وتصويبه .

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى الكشف على العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما سعت الى الكشف على العلاقة بين الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وبعض المتغيرات الشخصية (الجنس، مستوى الشهادة، سنوات العمل)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وبصفة خاصة الارتباطي، وقام ببناء خمسة مقاييس تمثلت في مقياس استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية، مقياس استراتيجية مواجهة عوائق التعلم البيداغوجية – الديداكتيكية، مقياس استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية، مقياس استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية و مقياس الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي، هذا المقياس الأخير كان في شكل شبكة ملاحظة، اما المقاييس الأربعة الأولى كانت على شكل استبيان، وقد تم التأكد من خصائصها السيكومترية.

طبقت هذه المقاييس على عينة قوامها 163 أستاذا للتعليم الابتدائي من مقاطعتين تربويتين تفتيشيتين هما مقاطعة الوادي09 ومقاطعة حاسي خليفة02، واختيرت عينة الدراسة عن طريق المعاينة العنقودية الطبقية. بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة الى أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لديهم، كما أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لديهم، ولا توجد هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لديهم، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي وكفاياتهم التدريسية، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين سنوات العمل و كفاياتهم التدريسية، هذه النتائج تدل على أن الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي تحتاج الى مزيد من الدعم والتدريب لتمكنهم من اختيار الاستراتيجيات التدريسية الفعالة لمواجهة عوائق التعلم النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ، مع تطوير آليات تشخيص عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها.

الكلمات المفتاحية: عوائق التعلم، استراتيجيات التدريس، كفايات التدريس.

ABSTRACT

This study aims to unveil the relationship between strategies for confronting learning obstacles and teaching competencies among primary school teachers. Essentially, it also sought to reveal the relationship between teaching competencies of primary school teachers and some personal variables (gender, degree level, years of work). To achieve the objectives of the study, the researcher opted for the descriptive approach, especially the correlational approach. For the this reason, the researcher constructed five scales, which were the psychological learning obstacles confrontation strategy scale, the pedagogical-didactic learning obstacles confrontation strategy scale, the epistemological learning obstacles confrontation strategy scale, the social-cultural learning obstacles confrontation strategy scale, and the primary school teacher's teaching competencies scale. This last scale was in the form of an observation network, while the first four scales were in the form of a questionnaire, and their psychometric properties were confirmed.

These measures were applied to a sample of 163 primary school teachers from two educational inspection districts: El Oued District 09 and Hassi Khalifa District 02. The study sample was selected through stratified cluster sampling. After statistically processing the data, the study concluded that there is no statistically significant correlation between the strategy of confronting psychological learning obstacles and the teaching competencies of primary school teachers, and that there is a statistically significant correlation between the strategy of confronting didactic-pedagogical learning obstacles and their teaching competencies, as there is a statistically significant correlation between the strategy of confronting epistemological learning obstacles and their teaching competencies, and there is no correlation between the strategy of confronting social-cultural learning obstacles and their teaching competencies. The study also showed that there are no statistically significant differences between the sexes in the teaching competencies of primary school teachers, as there are no statistically significant differences between academic qualifications and their teaching competencies, and that there is no correlation between years of work and their teaching competencies. These results indicate that the teaching competencies of primary school teachers need more support and training to enable them to choose effective teaching strategies to confront psychological and social learning obstacles among students, while developing mechanisms for diagnosing learning obstacles and strategies for confronting them.

Keywords: learning obstacles, teaching strategies, teaching competencies.

الفهارس

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر والتقدير	ا
ملخص الدراسة بالعربية	ج
ملخص الدراسة بالإنجليزية	د
فهرس المحتويات	**و**
قائمة الجداول	ط
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: عوائق التعلم والاستراتيجيات التدريسية لتجاوزها	
– عوائق التعلم	13
1 – 1 مفهوم عوائق التعلم	13
1 – 1 – 1 تعريف العائق	13
1 – 1 – 2 خصائص العوائق	14
1 – 2 تصنيف عوائق التعلم	15
1-2-1 العوائق النفسية	15
1 – 2 – 2 العوائق البيداغوجية الديداكتيكية	17
1 -2 – 3 العوائق الإبستمولوجية	18
1 – 2 – 4 العوائق الاجتماعية الثقافية	20
1 – 3 عوائق التعلم من خلال الدراسات	21
2 – استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	24
2-1 مفهوم الاستراتيجية	24
2 – 2 استراتيجية بيداغوجيا الخطأ لمواجهة عوائق التعلم البيداغوجية –	25

2 – 2 – 1 أبعاد ومبادئ بيداغوجيا الخطأ	27
2 – 2 – 2 خطوات تحديد عوائق التعلم في ظل استراتيجية بيداغوجيا الخطأ	30
2 – 2 – 3 مواجهة العائق والاستفادة منه في التعلم	31
2 – 3 استراتيجية مواجهة العوائق النفسية بتفريد التعليم	32
2 – 3 – 1 أسس استراتيجية تفريد التعليم	32
2 – 3 – 2 أهداف استراتيجية تفريد التعليم	33
2 – 3 – 3 مهارات التعلم وفق استراتيجية تفريد التعليم لتجاوز العوائق النفسية	34
2 – 4 استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية بحل المشكلات	37
2 – 4 – 1 خطوات استراتيجية حل المشكلات	38
2 – 4 – 2 مميزات استراتيجية حل المشكلات	41
2 – 4 – 3 مبادئ استراتيجية حل المشكلات لمواجهة العوائق الإبستمولوجية	42
2 – 5 استراتيجيات التعلم التعاوني لمواجهة العوائق الاجتماعية –الثقافية	46
2 – 5 – 1 مبادئ التعلم التعاوني وأهميتها في مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية	47
2 – 5 – 2 دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التعاوني	50
3 – عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها من خلال الدراسات السابقة	51
الفصل الثاني الفصل الثاني: كفايات التدريس	
1 – مفهوم كفايات التدريس	57
2 _ تصنيف الكفايات التدريسية	58
2 –1 كفاية التخطيط	60
2–1 – 1 أهمية التخطيط	61
2 – 1–2 عناصر التخطيط	61
2–1 – 3 إعداد التخطيط	63
2 – 2 كفاية التنفيذ	67
2– 2 –1 التهيئة	68

2 – 2 – 2 تنويع المثيرات	70
2 – 2 –3 الغلق	73
2 –3 كفاية الإدارة الصفية	74
2 – 3 –1 تعديل السلوك كأسلوب للإدارة الصفية:	75
2 – 3 –2 الإدارة الصفية و الجو الاجتماعي الانفعالي	76
2– 3 –3 ديناميكية الجماعة كمدخل للإدارة الصفية	78
2 – 4 كفاية التقويم	79
2 – 4 –1 التقويم التشخيصي (القبلي)	80
2 – 4 –2 التقويم التكويني	81
2 – 4 –3 التقويم الشامل (الختامي)	81
3 التكوين	81
3 – 1 التكوين وكفايات التدريس	82
3 – 2 التكوين والكفايات التدريسية واستراتيجيات التدريس	84
4 – العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وكفايات التدريس من خلال الدراسات	87
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	94
1 – منهج الدراسة	94
2 – الدراسة الاستطلاعية	94
3 – مجتمع وعينة الدراسة	95
4 – أدوات الدراسة	97
5– إجراءات تطبيق الدراسة	114
6 – الأساليب الإحصائية	114
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	

– تمهيد	117
1 – عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها	117
2 - عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها	120
3 – عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها	123
4 – عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها	126
5 – عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها	129
6 – عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها	131
7 – عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها	133
خلاصة	135
قائمة المراجع	138
الملاحق	
أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	145
استبيان قياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	146
شبكة الملاحظة لقياس كفايات التدريس	153

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزيع أفراد المجتمع حسب المقاطعات و والجنس	95
2	توزيع عينة الدراسة حسب المقاطعات والمدارس الابتدائية والجنس	96
3	توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية	97
4	توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	97
5	تحديد البنود الممثلة لكل مقياس	100
6	معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية	101
07	معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات	102

	مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	
08	معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية	104
09	معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية	106
10	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	108
11	معاملات الثبات الفا– كرونباخ لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	108
12	تقدير درجات الكفايات في شبكة الملاحظة	109
13	توزيع العبارات على الكفايات في شبكة الملاحظة	110
14	معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية	111
15	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الكفايات التدريسية	113
16	معاملات الثبات الفا– كرونباخ لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	114
17	معاملات الثبات الفا– كرونباخ لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم	117
18	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق النفسية والكفايات التدريسية	128
19	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم البيداغوجية– الديداكتيكية والكفايات التدريسية	120
20	قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية وأبعاد الكفايات لتدريسية	121
21	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية	124
22	قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية وابعاد الكفايات التدريسية	124

23	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية	127
24	قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية وابعاد الكفايات التدريسية	127
25	يوضح اختبار ت للفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي	130
26	يوضح اختبار ت للفروق بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي	132
27	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي	133

مقدمة:

تولي المنظومات التربوية الحديثة اهتمامها الأول بالمتعلم فهو محور العملية التربوية، والوصول بالمتعلم الى أحسن مستوى ممكن من النمو في جميع جوانب شخصيته وتطورها هو الغاية التي تسعى العملية التربوية التعليمية عبر مختلف مراحلها إلى تحقيقها، وتعتبر المراحل التعليمية الأولى لبنة أساسية في العملية التعليمية، اذ أن الخبرات الأولى التي يكتسبها المتعلم في المرحلة الابتدائية تعتبر أساسا لا يمكن تداركه في مراحل لاحقة، فهي القاعدة الأولى في البناء لشخصية المتعلم ففيها تكتشف طاقات التلميذ وقدراته وتتفتح مواهبه ويستيقظ وعيه ويتفتح على المحيط الخارجي ويتعرف على المبادئ والأفكار والقيم وتتشكل له نواة الخبرات التربوية الأولى ليس في الجوانب المعرفية فقط وإنما في جميع جوانب النمو لديه(موافي، 2013)، وإن ما يحول دون الوصول لتحقيق غايات العملية التربوية التعليمية تلك ويسهم في التعثر للوصول الى النجاح هو ما يسمى في العملية التربوية التعليمية بالعائق، وتشير المقاربات التربوية الحديثة أن بناء المعرفة وتكوينها لدى المتعلمين يتم من خلال مواجهة الأخطاء والعوائق (طاشمة،2022).

ونظرا لما تكتسيه عملية تحسين وتطوير العملية التعليمة من أهمية قصوى، يأتي موضوع عوائق التعلم باعتبارها مصدر أخطاء المتعلمين، فالخطأ يعد تعبيرا أو مظهرا جليا لمجموعة من التصورات و المكتسبات التي تم بناؤها ودمجها ضمن شبكة من التمثلات المعرفية المرسومة في شكل عوائق (فشار،2016)، ومواجهة هذه العوائق من خلال اختيار الاستراتيجيات التدريسية الأنسب لمواجهتها هو السبيل الأمثل لتحقيق الأهداف المنشودة للعملية التربوية.

إن العائق في التعلم هو مفهوم يشير الى كل ما من شأنه الإسهام في حدوث تعثرات لدى المتعلمين تحول دون وصولهم لتحقيق الهدف أو هو "بحسب لوجوندر Legendre صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره التعلمي" (اسليماني، 2014، ص.157)، وإذا كان مفهوم عائق التعلم يعني كل ما يعوق التقدم ويمنع من الوصول إلى الهدف، وكما يشير لوجوندر إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلم خلال مساره التعليمي، فإنه يمكن أن يُنظر إليه بشكل إيجابي كتحدي يجب تجاوزه بإيجابية

أكبر في بذل الجهد، ولقد نظرت البيداغوجيا التقليدية للخطأ من الناحية السلبية، وأنه يُمكن أن يُفهم كعائق يؤدي إلى الفشل وراهنت على تعلم خال من الأخطاء لدى المتعلمين، ولما كان ذلك امرا مستحيلا تنبهت البيداغوجيا الحديثة الى اعتبار الخطأ جزء من عملية التعلم ينبغي الاستفادة منه بتحليله ومعرفة العوائق الكامنة وراءه وتجاوزه لبناء تعلم ناجح، ففي دراستها " التعلم من الأخطاء" تؤكد جانيت متكالف(J,Metcalfe) أن الأخطاء تعمل على تعزيز الذاكرة اللاحقة وتوليد الاستجابات الصحيحة، وتسهيل التعلم النشط، وتحفيز المتعلم على توجيه انتباهه بشكل مناسب، وإبلاغ المعلم بمكان تركيز التدريس، وأن القلق من أن الأخطاء قد تثير ردود فعل عاطفية مختلة هو أمر مبالغ فيه. وبطبيعة الحال، فإن التعامل بحساسية مع الأخطاء وتجنب العقوبات غير المبررة سواء كانت لفظية أو غيرها أمر ضروري، كما أنه ينبغي تشجيع المعلمين والمتعلمين على حد سواء على أن يكونوا منفتحين على أخطائهم(متكالف،2017)، وكما يرى آستولفي (1999) المرور من التصور السلبي للخطأ الى تصور جديد يجعله وسيلة للوقوف على عوائق التعلم لدى التلاميذ، وهناك أنواع مختلفة من العوائق، منها العوائق النفسية التي تظهر على المستوى العقلي والعاطفي والنفسي، والعوائق الديداكتيكية و البيداغوجية المتعلقة بالوسائل التعليمية والمحتويات وطرق التدريس، والعوائق الإبستمولوجية المتعلقة بطبيعة المعرفة والتمثلات البديلة لدى المتعلمين حولها(نورين وحسيني، 2019) بالإضافة إلى العوائق الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالثقافة المجتمعية، وتصنف عوائق التعلم الى ثلاث أنواع؛ عوائق نفسية وعوائق تعليمية وعوائق إبستمولوجية(باللموشي، 2020)، وعليه، فإن عوائق التعلم ليست تحديا أو حاجزا فقط أمام المتعلم، بل تمثل تحديا أيضا أمام المعلم كناقل رئيسي للمحتوى التعليمي، مما يفرض عليه الحاجة إلى معرفة استراتيجيات فعالة للتعامل معها.

وتعتبر الاستراتيجيات التدريسية الفعالة والمناسبة هي السبيل الأمثل لمواجهة مختلف عوائق التعلم وخاصة في المراحل التعليمية الأولى، فالاستراتيجية في التدريس هي ما يستخدمه المعلم من إجراءات ووسائل مختلفة يمكن بها المتعلم من تحقيق الأهداف التربوية من خلال الخبرات التعليمية المخططة، فاختيار هذه الاستراتيجيات التدريسية هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتراعي مكانته، وبدل منطق التعليم تنتقل إلى منطق التعلم، هذا المنطق الذي يراعي متطلبات نمو

المتعلم وخصائصه وسماته النفسية ونشاطه التعلمي، كما تراعي هذه الاستراتيجيات الحديثة مشاركة المتعلم الفاعلة في سيرورة الدرس والفروقات الفردية بين المتعلمين، والتفاعل الصفي للمتعلمين فيما بينهم، وهو ما يسهم في تصحيح الأخطاء لدى المتعلمين والتي تنبؤ بوجود عوائق تعلمية لديهم(الناقة، 2011)، كما أن عدم اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة والفعالة من شأنه أن يكرس بعض عوائق التعلم لدى التلاميذ أو تشكيل بعض التصورات البديلة والمفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ (ألشكري، 2016).

ووفق متطلبات البحث الحالي يعرف الباحث الاستراتيجيات التدريسية بأنها مجموعة الاجراءات والوسائل والاساليب التي يستخدمها أستاذ المدرسة الابتدائية اثناء الموقف التعليمي اعتمادا على قدراته في توظيف ما لديه من كفايات ومهارات في موقف التدريس داخل قاعة الدرس بغية مساعدة تلاميذ المرحلة الابتدائية في التغلب على عوائق التعلم لديهم، وقياس ذلك اجرائيا يتم من خلال أداة الدراسة المتمثلة في مقياس صمم من قبل الباحث بعدما تم التأكد من صدقه وثباته.

وبالرغم من وجود العديد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ولكل منهاما يميزها من اجراءات تدريسية، فإن اختيار الاستراتيجية الملائمة من طرف الأستاذ لمعالجة أخطاء وتجاوز عوائق التعلم لدى التلاميذ يتطلب كفاية ومعرفة جيدة بتلك الاستراتيجيات، والتي من بينها استراتيجية بيداغوجيا الخطأ وهي استراتيجية تعليمية حديثة تمكن من استثمار أخطاء المتعلمين في مسار بناء تعلماتهم والتي يفترض وجودها لديهم أثناء النشاط التعليمي حيث تحدد هذه الأخطاء وتتعرف على العوائق التي كانت مصدرا لها لتفسرها وتستفيد منها في رسم مخطط لمواجهتها وتصحيحها لتكون منطلقا مخططا لتعلمات جديدة(رشيد، 2021)، وتقتضي هذه الاستراتيجية لمواجهة العوائق البيداغوجية أن تجعل التلميذ فاعلا في المواقف التعليمية مع توظيف التجارب والنماذج التدريسية المختلفة أثناء الدرس كما تؤكد الاستراتيجية على جعل التلميذ متشجعا لاستعمال أسلوب التعلم الذاتي، مع بناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتدريبهم على حل المشكلات مع توضيح المهام الطلوب انجازها ومساعدة التلاميذ المتعثرين والدفع بهم للانخراط والمشاركة مثل أترابهم وربط مكتسباتهم ومعارفهم الجديدة بالقبلية.

كما أن استراتيجية حل المشكلات وهي تلك العملية التي من خلالها يتمكن المتعلمين من اكتساب فهم المشكلات وتطوير الخطوات اللازمة لحلها وتوظيف المكتسبات والمعلومات والمعارف لإيجاد انجع الحلول الممكنة والفعالة، تساعدهم هذه الاستراتيجية على تنمية وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي كما تحفزهم وتعمل على تعزيز العمل الجماعي لديهم وقد اثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذه الاستراتيجية في التحصيل الدراسي لمختلف المواد التعليمية لدى المتعلمين ومنها مادة الفيزياء بحسب دراسة الجبوري(2010) وكذلك دراسة قاسمي (2017)، كما أن لها فاعلية في حل المشكلات الرياضية بحسب ما توصلت له دراسة فريجات(2023)، تساعد هذه الاستراتيجية في تنمية القدرة على التفكير الناقد والبناء وتساعد على تنمية القدرة على التفكير الناقد والفعال والابتكاري كما تؤكد على الأسئلة التي تنشط التفكير، فهي لا تهتم بإيجاد الإجابات الصحيحة بقدر ما تهتم بكيفية إيجادها. وهكذا تجعل التلميذ يقظا متمكنا من تقويم أعماله، ومزودة إياهم بالتغذية الراجعة (بالعالية وجناد، 2021)، وهذه الاستراتيجية تعمل على تحسين اداء الطلاب في اختبار التفكير الرياضي في الدروس المخطط لها وكذلك توضح الروابط والمفاهيم والقضايا التي يمتلكها الطالب كما وتمكنهم من توظيف مهارات عقلية عليا واستقراء المفاهيم الرياضية التي تم تعلمها وهو ما يساعد في تجاوز العوائق الابستمولوجية(القيسي،2007) ، كما أن هذه الاستراتيجية تحافظ على دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات وهو ما توصلت اليه دراسة(حسن نمر عبد الرحمان، وعبد الجواد أبوسنينة،2023).

ومن بين تلك الاستراتيجيات ايضا استراتيجية التعلم التعاوني وهي التي يعمل التلاميذ فيها سويا ضمن مجموعات صغيرة بغرض تطوير الخبرات التعليمية لكل واحد منهم الى أعلى درجة ممكنة من الفاعلية، وقد اشارت دراسة كعوان (2017) الى أهمية كل من استراتيجية التعلم التعاوني وحل المشكلات في رفع المهارات الأكاديمية لتلاميذ الابتدائي التي تأهل للتفوق الدراسي والنجاح الدراسي من خلال تجاوز بعض العوائق الاجتماعية و الابستمولوجية، وكذا مهارة الشخصية الاجتماعية والتي تتعلق بشق التعامل الاجتماعي وبخاصة مع بيئة الضيقة متمثلا في الأسرة، ومهارة ضبط الذات التي تساعده على امتصاص كل الصدمات والمشاكل التي تواجهه في حياته اليومية وهو ما يذلل الصعوبات أمام مواجهة العوائق النفسية، وتمدنا استراتيجية التعلم التعاوني بمجموعة من المبادئ تعمل

على تجاوز العوائق الاجتماعية والثقافية للمتعلمين كالتعاضد الإيجابي الذي يعزز تجاوز الأخطاء والعوائق لدى أفراد المجموعة ويذلل بصورة كبيرة وقد حددت بعض الدراسات انماط الاعتماد المتبادل الإيجابي والمتمثلة في؛ التعاون، الفعل المشترك، التحدي التنافسي و التعاون المرتبط بالأدوار والمتناسق (بن نويوة،2020)، كما أن المعالجة الجماعية لعمل المجوعة في استراتيجية التعلم التعاوني تعمل على مراجعة عمل أعضاء المجموعة وتصف سلوكياتهم المساعدة وغير المساعدة وتتخذ بشأنها القرارات سواء بتثمينها وتشجيعها أو بهدمها وتجاوزها بوصفها تجليات لعوائق سوسيو ثقافية (جونسون، وجونسون، وهوليك، 1995).

وقد قدمت دراسة باللموشي (2020) بعض الاستراتيجيات لتجاوز عوائق التعلم كمراعاة خصائص المتعلم النفسية والانفعالية وخصائص نموه العقلي والاجتماعي واختيار التوقيت المناسب لتوزيع الحصص وتنويع الأنشطة فيها، واختيار الرسائل التفاعلية المناسبة باستعمال الرموز والألفاظ المناسبة والتشكيك الذاتي في المعارف والتصورات واستغلال هذه الزعزعة المعرفية لهدم المفاهيم الخاطئة وإعادة تنظيم و بناء المعارف. كما تمدنا استراتيجية تفريد التعليم وهي واحدة من أهم الاستراتيجيات التعليمية بأنموذج تعليمي رائد من خلال ادراج مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية واتاحة الفرصة للمتعلم بالتقدم وفق امكاناته وبالوسائط التعليمية المناسبة لاكتساب مختلف المهارات والمساهمة في مواجهة عوائق التعلم كون تفريد التعليم جملة من الإجراءات التعليمية، يرتكز على تقديم الخبرات التربوية المناسبة حسب كل تلميذ بالنظر لقدراته وميوله وسامته الشخصية، من خلال مساعدته بصورة مباشرة وتحرير المعلم بأن يجعله موجها ومنسقا ومسيرا ومرشدا، ويحدد المكتسبات القبلية للتلميذ ويحقق مبدأ السرية في تجاوز العوائق التي تواجه المتعلم (بولقدام، 2021). وقد توصلت دراسة كل من أحمد صلاح وفؤاد اسماعيل (2021) الى أن اسباب فاعلية تفريد التعليم من خلال نموذج استراتيجية "بلوم" للإتقان كون هذه الاستراتيجية التدريسية تقسم المحتوى إلى وحدات صغيرة، ثم تحدد أهدافها بدقة وإعلام التلاميذ بالأهداف وتحفيزهم ثم تطبيق الاختبارات التكوينية نهاية كل موضوع من موضوعات البرنامج، والوقوف على أخطاء التلاميذ وتحليلها وتصحيحها أولا بأول وهو ما يوفر تغذية راجعة لهم على عكس الاستراتيجيات التقليدية، كما تسعى استراتيجية تفريد الى

تعليم المتعلمين كيف يتعلمون من خلال اكسابهم جملة من المهارات التي من خلالها يستطيعون التغلب على العوائق النفسية للتعلم من خلال تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم بعيدا عن الشعور بالخجل او بالنقص، الخوف او الفشل وإثارة الدافعية للتعلم لديهم مع دفعهم الى الاعتماد على انفسهم وعلى تقدير الذات وتدريبهم على حل المشكلات النفسية ومساعدتهم على التجاوز الذاتي للصعوبات النفسية، والتحفيز لتجاوز العوائق النفسية اثناء تنفيذ المشاريع، مع الحرص من طرف الأستاذ في استراتيجيته التدريسية لمواجهة العائق النفسي لدى التلاميذ على توفير اجواء الاستعداد النفسي للتلاميذ و تحدد العائق النفسي بدقة عند التلاميذ وتحليله من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل ثم اقتراح حلولا لتجاوزه بتقديم حلولا لمشكلات (عوائق نفسية) تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم، مع أهمية الحرص على ربط العوائق النفسية المختارة بالدرس مع ربط معلومات التلاميذ الجديدة بمكتسباتهم القبلية (صلاح واسماعيل، 2021).

وفيما يعرف بوضعيات تجاوز العوائق فإن الاستاذ يتدخل بوضعيات خاصة تمكن من التشكيك في تصور التلميذ والعائق الذي وراء هذا التصور الخاطئ بهدف هدم هذا الأخير واستبداله بالمعرفة الصحيحة، اضافة الى استراتيجية التشكيك هذه فإن استراتيجية الحوارات المتعارضة تظهر الاختلافات المعرفية بين جماعة التلاميذ أو حتى على المستوى الفردي للتلميذ لإنتاج الصراع المعرفي الذي يستثمره الاستاذ لتنظيم معارف التلاميذ ، كما أن استراتيجية استكشاف التصورات التي يساعد فيها الاستاذ التلاميذ على اكتشاف تصوراتهم حول موضوع معين من خلال معارفهم السابقة بتتبع التصحيحات المتتالية، مع استراتيجية المواجهة المعرفية والتي يواجه فيها الأستاذ المعرفة المستهدفة بتصورات التلميذ القبلية وذلك من اجل الوصول الى المعرفة الصحيحة من خلال اظهار الهوة بين المعرفتين ومقاربة الاشكالات المطروحة (لمباشيري، 2002).

هذه الاستراتيجيات المساعدة في وضعيات تجاوز الأخطاء والعوائق الكامنة خلفها يتطلب تنفيذها من المعلم امتلاك الكفايات التدريسية اللازمة والعمل على تطويرها بصفة مستمرة، إذ أنه يكتسبها طيلة فترة إعداده لمهنة التدريس إضافة الى سماته وخصائصه الشخصية وهي عبارة عن مهارات ومعارف وأداءات سلوكية تعمل على تسهيل عملية نمو التلاميذ نفسيا وعاطفيا وعقليا واجتماعيا من خلال ابداع

تلك الكفايات لدى المتعلمين (عسكر، 2008)، ويشير مفهوم الكفايات التدريسية في دراستنا هذه الى تلك الأبعاد المختلفة للكفاية الشاملة والمتمثلة في مجموع الإجراءات والممارسات الميدانية من طرف استاذ المدرسة الابتدائية لعملية التدريس من خلال ما تتضمنه شبكة الملاحظة من مجموع الكفايات الأدائية والمهارية والمعرفية في مختلف أبعاد الكفاية الشاملة وهي التخطيط والتنفيذ والإدارة الصفية والتقويم ويعبر عنها بحساب مجموع الدرجات المتحصل عليها للأستاذ.

وتعتبر الكفايات التدريسية للمعلم مؤشرا لمدى قدرته ونجاحه في إدارة مهامه التربوية والتعليمية، وتكتسب الكفاية التدريسية للأستاذ من خلال الإعداد الوظيفي، و ذلك من خلال الإعداد الأولي له في المعاهد التكنولوجية للتربية أو في كليات التربية المتخصصة بما يسمى بالمدارس العليا للأساتذة أو في المعاهد الجامعية، أو من خلال التكوين المستمر للأستاذ في إطار استراتيجية التكوين التي يقترحها المشرف(المفتش) وينفذها ميدانيا، وتعبر الكفاية التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الأستاذ وتظهر الكفاية التدريسية في سلوكه التدريسي داخل الفصل وتعبر عن مستوى معين من التمكن من أدائه للسلوك التدريسي وإتقانه له. وقد أكدت بعض الدراسات أن كفايات المعلم لها تأثير على اكتساب المهارات السلوكية والمعرفية كما تعمل على التعديل الايجابي لسلوك المتعلم وتزيد من الدافعية نحو التعلم وتعمل على زيادة التفاعل الصفي والنشاط مع المعلم، كما تؤثر الكفاءة العالية للمعلم ايجابا على المهارة المعرفية للمتعلم من خلال تمثل المعارف، جذب الانتباه و زيادة التفكير لديه (معزوزن، 2020 ص. 17)، كما أن المعلم المتمكن من الممارسة الفعلية للكفايات يؤدي الى زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذه والعكس صحيح بحسب ما توصلت له دراسة (بن العزمية والأصبحي، 2018)، كما توصلت دراسة كل من(جوسيليتو.ر، ومارتينا .أ، 2023) الى أن الكفاءات الشخصية والمهنية للمعلمين ترتبط بشكل كبير بأدائهم واستراتيجياتهم في التدريس، وهناك رابطة قوية بين كفايات التدريس والاستراتيجيات الفعالة التي يتبعها المعلمون وكلما زادت الكفاءات الشخصية والمهنية زاد أداء التدريس، تؤثر الكفاءة التحفيزية والقدرة على التدريس بشكل أفضل على أداء التدريس، ومثلما ذكرت دراسة (آشوك ، 2020) أيضا أن المعلمون الذي يمتلكون كفايات تدريسية عالية وحدهم المسؤولون عن إحداث التغييرات المطلوبة بين طلابهم، وكفاية المعلم

وكفاءته هي قوة فكرية موجودة في ذهن المعلم والتي تتحقق في أداء وظيفته وفقًا للمعايير المهنية وفي اختياره لأنسب الاستراتيجيات التي تدعم التحصيل الأكاديمي لطلابه، في حين توصلت بعض الدراسات الأخرى الى أن التكوين أثناء الخدمة يساهم بدرجة في بعد التخطيط للدرس وبدرجة قليلة في بعد تنفيذ الدرس والتقويم، وهو ما يدل على أن بعض برامج التكوين غير ملائمة للرفع مت كفاءة الاساتذة في مجال التدريس في مختلف الأطوار التعليمية (ساعد، 2013 ص. 50)، وبحكم أن دراستنا حدودها الموضوعية هي استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والكفايات التدريسية لديهم، فإن حدودها البشرية تتمثل في عينة من أساتذة التعليم الابتدائي وهم المدرسون والمدرسات الذين يشرفون على تعليم التلاميذ من السنة الأولى ابتدائي الى السنة الخامسة ابتدائي ويدرسون اللغة العربية وأنشطتها بابتدائيات ولاية الوادي بمختلف رتبهم سواء اساتذة أو اساتذة رئيسيين أو أساتذة مكونين بحد زمني للدراسة من مارس 2024 الى غاية: جانفي 2025، وفي اطار دراستنا للكفايات بشكلها المطلوب لا نرى بوضوح مدى تمكينها للأستاذ من استعمال استراتيجيات تدريسية لمواجهة عوائق التعلم، وهو ما تسعى اليه دراستنا الحالية للكشف عنه ميدانيا من خلال الإجابة عن التساؤل التالي:

هل توجد علاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟ وهل توجد علاقة بين الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وبعض المتغيرات الشخصية لديهم (الجنس، مستوى الشهادة، سنوات العمل)؟

واجابة على تساؤلا الدراسة وضعنا الفرضيات التالية:

– توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

– توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

– توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

ان دراستنا هذه تكتسب أهميتها من خلال أهمية موضوع عوائق التعلم وضرورة التعرف عليها من طرف الأساتذة وهو ما يساعد في مواجهة ما يصيب المتعلمين من تعثرات في تعلماتهم وتحصيلهم، وكذلك اهتمامها بالاستراتيجيات التدريسية، نظرا لما لها من دور في احداث تحولات هامة في بناء تعلمات التلاميذ وتصحيح أخطائهم وتطوير معارفهم ومكتسباتهم وهي مؤشر لمدى فاعلية العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، كما تكمن أهميتها في أهمية موضوع الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي لتزويدهم بمختلف الاستراتيجيات الفعالة في العملية التعليمية، وحاجة المنظومة التربوية لأستاذ يمتلك كفاية تدريسية لما لذلك من دور في المساهمة في تحسين مخرجات النظام التربوي، و اهتمام الدراسة بالتكوين ودوره في تحسين واقع العملية التعليمية وبالتالي الإسهام في جودة التعليم في المدرسة الجزائرية.

كما تصبو هذه الدراسة الى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وأيضا الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وعن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة

عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما تهدف دراستنا الى التعرف كذلك عن التكوين متمثلا في المؤهل العلمي للأساتذة وعلاقته بكفاياتهم التدريسية وأيضا عن الخبرة المهنية من خلال سنوات العمل و علاقتها بالكفايات التدريسية لديهم.

وبعد أن عرضنا مشكلة الدراسة وتساؤلاتها والفرضيات المصاغة والمراد اختبارها والتحقق منها وأهمية وأهداف الدراسة وحدودها وتعريفنا للمفاهيم الإجرائية لمتغيراتها، سوف نتطرق الى عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها وعلاقتها بالكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي من خلال الأربع فصول الآتية:

سنخصص الفصل الأول والثاني للإطار النظري، فالفصل الأول يتضمن عوائق التعلم وتصنيفاتها والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتجاوز عوائق التعلم المختلفة، كما يتضمن الدراسات السابقة الخاصة بهذا المتغير، أما الفصل الثاني من الاطار النظري فيحتوي على الكفايات التدريسية للأساتذة وأنواعها وأبعادها كما يحتوي على التكوين والدراسات السابقة المتعلقة بكفايات التدريس والمتعلقة أيضا باستراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وعلاقتها بالكفايات التدريسية.

ويشمل الفصل الثالث للدراسة إجراءاتها المنهجية، بينا فيه المنهج المتبع في دراستنا، ومجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، كما وصفنا فيه الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والإجراءات الميدانية لتنفيذ الدراسة ثم الأساليب الإحصائية المستعملة لمعالجة البيانات.

وفي الفصل الرابع والأخير من الدراسة تم عرض نتائج الفرضيات، واستغلال الجانب النظري لمناقشتها مع ما ورد في الدراسات السابقة لنختتمه بخلاصة النتائج المتوصل اليها واقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: عوائق التعلم والاستراتيجيات التدريسية لتجاوزها

- عوائق التعلم
  - مفهوم عوائق التعلم
  - تصنيف عوائق التعلم
  - عوائق التعلم من خلال الدراسات
- استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم
  - مفهوم الاستراتيجية
  - استراتيجية بيداغوجيا الخطأ لمواجهة عوائق التعلم البيداغوجية –الديداكتيكية
  - استراتيجية مواجهة العوائق النفسية بتفريد التعليم
  - استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية بحل المشكلات
  - استراتيجيات التعلم التعاوني لمواجهة العوائق الاجتماعية –الثقافية
- عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها من خلال الدراسات السابقة

1 – عوائق التعلم:

إن عوائق التعلم موضوع يشكل محورا أساس في علم التربية، إذ يعنى بتحديد ودراسة العوامل التي قد تعيق أو تحد من قدرة الأفراد على استيعاب المعلومات واكتساب المهارات بشكل فعال، ويتناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل مجموعة متنوعة من العوائق التي قد تواجه المتعلمين في بيئاتهم التعليمية، ومن خلال فهم عوائق التعلم يمكن اختيار وتحسين استراتيجيات التعليم والتوجيه، بما يساهم في تطوير أساليب وطرق تعليمية تتناسب مع احتياجات المتعلمين المختلفة. وبتعدد أسباب هذه العوائق فإن دراستها لا تقتصر فقط على تحديد المشاكل، بل تشمل اقتراح حلول عملية لتجاوزها، بما يسهم في توفير بيئة تعليمية شاملة، تتيح لجميع المتعلمين فرصاً متساوية للتعلم والنمو الأكاديمي.

1-1 مفهوم عوائق التعلم:

1 – 1 – 1 تعريف العائق: العائق في اللغة العربية من "عاق الشيء يعوقه عوقا والعوق هو الأمر الشاغل وعوائق الدهر: الشواغل من أحداثه" (ابن منظور، ب ت، ص. 3199). فالعائق هو ما يشغل عن الشيء أو يمنع منه.

وفي اللغة الفرنسية: مرادفهobstacle ، وهو اشتقاق من اللاتينية obstaclum وهي من obstare والتي تشير الى معنى الوقوف أمام الشيء .le petit Robert 1, 1991)

فالعائق هو ما يضايق الحركة ويعترض السير وتستعمل هذه الكلمة تعبيرا عن الموانع المادية أو الحواجز التي تكون بمثابة صعوبات وعقبات. كما تستخدم كلمة العائق للدلالة المجازية عن كل ما من شأنه الاحالة دون الحصول على تحقيق الإنجازات ويمنع من الوصول الى النتائج الإيجابية ، وبذلك فهو مضايقة أو صعوبة أو اعتراض.(le petit Robert 1, 1991)

وإن عوائق التعلم "بحسب لوجندرLegendre صعوبة يصادفها المتعلم خلال مساره التعلمي" (اسليماني،2014، ص.157)، فوضعية المتعلم التعلمية ومن خلال معارفه القديمة المكتسبة يتم انتاج أخطاء تبين اظهار مجموعة من العوائق، يستدعي تجاوزها بناء معارف جديدة على أنقاضها بما يسمى بعملية الهدم كما وصفها غاستون باشلار، ويتضح أن من خصائص العائق أنه معرفة وليس غيابا للمعرفة وأن هذه المعرفة تهيمن وتقاوم وتحول دون تعويضها بغيرها من المعارف وتسبب اخطاء

أمام وضعيات مشكلة في بعض النشاطات التعلمي والتعليمي كما أن ازالتها يؤدي الى بناء معرفة جديدة (فشار، 2023، ص.118).

1 –1– 2 خصائص العوائق:

تُظهر اعمال كل من باشلار وبياجيه أن الخطأ ليس له الدور البسيط وهو ليس فقط نتيجة الجهل وعدم اليقين أو الصدفة، بل تأثير المعرفة السابقة، والتي تبين الآن أنها خاطئة أو غير مناسبة، والأخطاء تشكل بالتالي عقبات، فالعائق هو ما ينشأ أمام المتعلم، ويضع نفسه بين الرغبة في المعرفة والموضوع المدروس، والعائق مرتبط بالعقل العلمي نفسه، وهو داخلي لفعل المعرفة (الإبستمولوجي)، فالعائق هو المعرفة السابقة التي تعارض/تعيد بناء المعرفة الجديدة في حين يعتبر الخطأ ناتج عن نقص المعرفة أو وجود صعوبة، ولا يؤهل للوصول للنتيجة. إن العوائق المعرفية عند باشلار هي مجموعة التشويش والقمع التي تسبب ركود المعرفة العلمية وتوقفها وانقلابها، فعائق التعلم من المنظور البنائي عندما يواجه المتعلمون معرفة جديدة، فإنه لا يتم دمجها كما هي، بل يدمجها المتعلمون بناء على ما يعرفونه بالفعل.

وخاصية العوائق ايضا أنها معرفة وتصور وليست صعوبة أو نقصًا في المعرفة، هذه المعرفة هي نتاج الاستجابات التي تم تكييفها في سياق معين ويتم مواجهته بشكل متكرر، وهوما يولد إجابات خاطئة وهذه المعرفة تقاوم التناقضات التي تواجهها وتؤسس للمعرفة الأفضل وهي معبره تتطلب تحديدا ودمجا ويستمر العائق من خصائصه ولعدم دقته في إظهار نفسه بطريقة غير مناسبة وفي الوقت المناسب. (باشلار، 1982).

ولمواجهته يتوجب تنظيم الانتقال ويتمثل ذلك في اقتراح موقف يحتمل أن يتطور ويجعل المتعلم يتطور وفق جدلية مناسبة، وأن يكون هناك تدفق كافٍ للمواقف الجديدة غير المستساغة بالنسبة له، والتي من شأنها زعزعة استقرارها، وجعلها غير فعالة وغير مجدية وخاطئة، مما يجعل من الضروري عدم اعتمادها لاحقا أو رفضها ونسيانها، و يتطلب التغلب على العوائق عملاً من نفس طبيعة إنشاء المعرفة، أي التفاعلات الجدلية المتكررة بين الطالب وموضوع معرفته و الوضع الحقيقي هو الذي يسمح بهذه الجدلية ويحفزها، فالتعلم يمر بالضرورة بلحظات صعوبة يجب فيها على المتعلم

استبدال المفاهيم القديمة الخاطئة بمفاهيم جديدة صحيحة، ومن خلال ذلك يجب عليه أن يعي أخطائه في أدائه العقلي، ودور المعلم هو تحديد الأخطاء في تنوعها من أجل تحديد طرائق التدخل التعليمي الذي سيتم تنفيذه.

1-2 تصنيف عوائق التعلم : وعوائق التعلم هي مصادر لأخطاء المتعلمين وتعثرات تصادفهم في مسارهم التعلمي و تشير دراسات ببيداغوجيا الخطأ أن أخطاء المتعلمين هي كما وصفها أستولفي (1999) عبارة عن أعراض لعوائق يواجهها تفكير التلميذ ويمكن التمييز بين عدة أنواع من عوائق التعلم فمنها :

1-2-1 العوائق النفسية: يظهر هذا النوع من العوائق على المستويات العقلية والنفس حركية والوجدانية العاطفية، ولها مؤشرات دالة على وجودها كالصعوبة في البرهنة والاستدلال والتعميم وصعوبة القيام ببعض الاستراتيجيات المعرفية والمهارات العقلية بالنسبة للتلميذ، كما يرتبط هذا النوع من العوائق بالتمثلات المعرفية للمعرفة وللدرس بالنسبة للمتعلم كمواقفه السلبية من معاملة المدرس له او من المدرسة أومن المادة الدراسية، أو كبعض حالات الشرود الذهني وعدم التركيز والانتباه وحالات القلق والخوف المصاحبة له أثناء التعلم والاضطرابات النفسية أثناء تلقيه للمعرفة، هذه العوائق لها التأثير المباشر والكبير على استعدادات المتعلم للتواصل والتفاعل مع المعلومات (حجازي ،2000). وهذه العوائق قد يكون منبعها المتعلم كما قد يكون المعلم، فالنسبة لهذا الأخير نجد العوائق النفسية منها التصورات الخاطئة التي يحملها المعلم عن ذاته وما ينجم عنها من ضعف للشخصية وارتباك وخجل أو العكس من مبالغة وغرور، والمبالغة في الثقة بالنفس والتي قد تفضي الى سوء العلاقة بالمتعلمين وسوء التصرف وكذلك صورة المعلم التي يأخذها حول تلاميذه وأفكاره المسبقة حول بعضهم وما تسببه من نفور أو اقبال وتسهيل للتعلمات وتبسيط أو لامبالاة واهمال.

كما أن مزاج المعلم الشخصي وطباعه وما يتصف به من هدوء ورصانة أو تسرع وغضب وما يتركه ذلك من ردود فعل لدى التلاميذ، وعدم قدرته على الصياغة الواضحة والدقيقة للرسالة لتراعي حاجيات المتعلمين وميولتاهم واهتماماتهم.

وبالنسبة للمتعلم فمن هذه العوائق النفسية ما يتمثل في التسرع في أخذ المعلومات أو التسرع في تفسيرها وتأويلها أو الإدراك الانتقائي للرسالة وما يسببه من اضطراب في العملية البيداغوجية التواصلية، التغذية الراجعة السلبية التي يتواصل من خلالها المعلم مع المتعلمين و حالات الشرود الذهني والأحكام المسبقة نحو الدرس وعدم الثقة بالنفس والاضطراب والخوف والقلق وخلل التلقي، سواء كان الخلل سمعي أو بصري والشعور بالخجل والخوف من سخرية الأقران أو المعلم والخوف من العقاب. وكذلك ضعف الدافعية للتعلم والإحساس بعدم الحرية وصعوبة التعبير عن الاستجابات سواء كانت بسبب خلل في عدم القدرة عن الكلام والنطق او بسبب قصور عضوي في تلقي الرسالة وبالتالي خلل الاستجابة وعدم تناسب موضوع الدرس واهتمامات التلاميذ ومستواهم المعرفي سواء كانت أكثر أو اقل(باللموشي، 2020).

والعوائق النفسية للتعلم تعتبر أحد أهم العوامل التي تؤثر سلباً على قدرة الفرد على التعلم والتطور. هذه العوائق تتجذر في العمليات العقلية والعاطفية للفرد، و تتسبب في صعوبات في التركيز، الفهم، والتذكر، وهي تؤثر على الجانب النفسي والعاطفي للفرد، ومن بينها القلق والتوتر حيث يؤدي القلق والتوتر المرتبطان بالتعلم إلى صعوبة التركيز، وتذكر المعلومات، والشعور بالإرهاق، انخفاض الدافعية من خلال فقدان الاهتمام بالتعلم أو عدم الرغبة في بذل الجهد، تشتت في الانتباه والتركيز كصعوبة التركيز على مهمة واحدة لفترات طويلة، والتشتت بسهولة، عدم القدرة على تنظيم الوقت وإدارة المهام بشكل فعال، صعوبة في فهم المشكلات وتطوير حلول لها، صعوبة في التحدث أو الكتابة عن الأفكار والمشاعر، الخجل والتردد والخوف من التحدث أمام الآخرين أو المشاركة في الأنشطة الصفية، عدم القدرة على التعامل مع الفشل أو الأخطاء، اضطرابات المزاج مثل الاكتئاب والاضطراب ثنائي القطب، والتي تؤثر على القدرة على التعلم والتركيز.

ومن أسباب العوائق النفسية للتعلم نجد العوامل الوراثية حيث تلعب الجينات دورًا في بعض الاضطرابات النفسية التي تؤثر على التعلم، البيئة العائلية فالعلاقات الأسرية الصعبة، والضغوط الأسرية، ونقص الدعم العاطفي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات نفسية، البيئة المدرسية فقد تساهم البيئة المدرسية غير الداعمة، والضغط الأكاديمي المفرط، في تفاقم المشاكل النفسية، الأحداث المؤلمة

فالتعرض لأحداث مؤلمة مثل الطلاق، وفاة أحد الأحباء، أو التنمر يمكن أن يؤثر سلبًا على الصحة النفسية.

1 – 2 – 2 العوائق البيداغوجية الديداكتيكية: "تنتج هذه العوائق عن غموض في الوسائل الديداكتيكية. الشيء الذي يؤدي إلى غموض في المفاهيم وطرائق التدريس والمحتويات والوسائل التعليمية والتقويم"(اسليماني،2014، ص. 158). و العائق الديداكتيكي البيداغوجي هو تمثل لمعرفة غير مكتملة أو خاطئة وليس قلة معرفة او نقصا فيها، ويتجسد في استراتيجيات وطرائق التدريس المعتمدة وبالأخص حين ارتباطها بمكتسبات معرفية وأدائية غير متوافقة مع الحقائق العلمية الجديدة والمستهدفة فيما يسمى بالنقلة الديداكتيكية التي تم التخطيط لها كمعرفة مستهدفة للتدريس(فشار، 2023).

وباعتبار العوائق الديداكتيكية البيداغوجية حاجزا أمام المتعلم يمنع تعلمه بعض المفاهيم فإن أسبابها متعددة كارتباطها باختيار مشروع تدريسي أو استراتيجية أو طريقة معينة، أو بتبني مقاربة بيداغوجية ما لا تتناسب جميعها مع خصائص المتعلم بالنظر الى مختلف المكونات البيداغوجية ومستواها والمتداخلة في النشاط التعليمي، أو قد ينتج هذا النوع من العوائق عن اصل إبستمولوجي وله دور في تكوُّن المعارف (اسليماني،2014)، أو باستعمال المعلم عبارات غير دقيقة المعنى وليست ذات دلالة واضحة تكون سببا في عدم فهم وتفهم بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (معلم متعلم) كما أن اختصار الرسالة البيداغوجية أو الإطناب فيها بحيث تحيد المعنى، وكذلك الضعف في التخطيط لعملية التعليم وعدم تهيئة ظروفها وضعف الوسائل والاستراتيجيات والأساليب المستخدمة والتي تعوق الرسالة وعدم تلاؤم المحتوى التعليمي والمستوى المعرفي والعمري للمتعلمين والظروف الفيزيقية للتعلم الغير ملائمة(بروال، 2014).

ومن العوائق الديداكتيكية؛ هناك عوائق تتعلق بلغة التدريس، فبعض المواد تطغى عليها التمثلات اللغوية فاللغة وكلماتها المستعملة في التدريس لها أهمية كبيرة في تمرير المفاهيم العلمية، وعوائق ترتبط بتبسيط المعرفة أثناء عملية التدريس فالمفهوم العلمي لكي ينضبط وفق الشكل المبسط للمعرفة قد يصبح عائقا للتعلم، كما أن هناك عوائق ترتبط بطبيعة المادة ومنها ما يرتبط بالكتب

المدرسية والمراجع فطريقة التقديم والأمثلة المقدمة لتوضيح المعرفة قد تكون حاجزا للاكتساب والفهم، وعوائق متعلقة بتمثلات المتعلم والمعلم فأحيانا تصبح مصدرا لعقبات ويتوجب تأمين معرفة ذات معنى ومستمرة للمتعلم، وعوائق ناجمة عن طريقة التعلم عند التلميذ فقد لا تلائمه المشاريع التعليمية بحسب طريقة التعليم لديه كما أن هناك عقبات تتعلق بالإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم من أساليب واستراتيجيات وتخطيط لمشروع التعلم.

1 –2 – 3 العوائق الإبستمولوجية: تعتبر العوائق الإبستمولوجية صورة لحالات توقف المعرفة العلمية بحسب ما يرى باشلار ففي عملية اكتساب المعرفة ذاتها تظهر تباطؤات وغشاوات بعيدا عن العوامل الخارجية أو أخطاء الحواس أو ضعف الفكر البشري وعلى مستوى المعرفة ذاتها فالأسباب المعطلة هي ما يسميه بالعوائق الإبستمولوجية (باشلار، 1982، ص.13)، فالمعرفة العلمية هي ما ينتج العوائق الإبستمولوجية هذه الأخيرة هي ليست خارجة عن العلم وإنما داخلية فيه وهي منبثقة من صميم المعرفة العلمية ومكون من مكوناتها (وقيدي،1984). ف"المعرفة العلمية عند باشلار عملية تتم ضمن شروط نفسية تترك بصماتها على طبيعة المعرفة ذاتها بشكل أو بآخر، وتتجلى هذه التأثيرات في صيغة عوائق تعترض طريق هذه المعرفة"(تيايبية،2021، ص. 159).

وبحسب باشلار فإنه يمكن التمييز بين مجموعة من العوائق الإبستمولوجية فمنها عائق التجربة الأولى؛ فالتجربة الأولى للفرد تعتبر ضرورية لبناء واكتساب الكفايات، ولكن قد تنطوي أحيانا على بعض العوائق لا تمكن الفرد من معرفة الحقيقة، وهنا يربط باشلار عائق التجربة الأولى بالتحليل النفسي وما أورده كل من يونغ وفرويد بمفهوم اللاشعور، فمن خلال معرفته السابقة وخبراته الأولى يتعامل التلميذ مع المفاهيم والمعارف التي يتلقاها في المدرسة. ومنها عائق التعميم اذ يعتبر التعميم ضروريا لبناء المعرفة العلمية إذا كان صادرا من معرفة علمية، لكن الفرد ميال الى التعميم أو ما يسمى بالمماثلة وقد يكون التعميم متسرعا ولا يحتكم الى معرفة علمية ودون التقيد بحدود التعميم ومقاربتها بشكل دقيق، كالقول بأن كل الأجسام تسقط على الأرض عند مشاهدة جسم يسقط. ومن العوائق الإبستمولوجية التي حددها باشلار هناك أيضا العائق اللفظي والمتمثل في اختصار تفسير وشرح المعنى في كلمة أو جملة واحدة، ثم هناك العائق الجوهري وهو عائق له أشكال متعددة يتكون

من الحدس ويعطي للمادة جوهرا له صفات أو يتكون من بعض الانطباعات والسطحية (كقولنا الصوف ساخن، أو أن اللون الأبيض أو الرخام باردين) وهناك العائق الإحيائي والمتمثل "في اسناد الروح إلى بعض الكائنات التي لا تتمتع بها، لكي تفسر على ضوئها ظواهر أخرى كالظواهر الفيزيائية والكيميائية" (فشار، 2023، ص. 122)، وهو تعميم بعض المعارف البيولوجية أو إعطاء الصفة الإحيائية أو اضفاء صفة الحياة على الكائنات غير الحية(اسليماني، 2014). وعليه فإن" المعارف البيولوجية و الفيزيولوجية تعتبر عوائق إبستمولوجية عندما تتدخل في ميادين غير ميادينها. وهذا يعني أن نقل مفاهيم معرفية واستخدامها في فهم ظواهر غير ميادينها يؤدي الى اعاقة الفهم الموضوعي لهذه المفاهيم المعرفية"(حميدي، 2020، ص. 480). وعوائق التعلم الابستمولوجية هي العوائق التي تحول دون اكتساب المعرفة أو فهمها بشكل صحيح، والتي تتعلق بالنظرة التي يحملها المتعلم حول طبيعة المعرفة والطرق التي يمكن من خلالها الوصول إليها، يمكن اعتبارها عوائق تنبع من الأفكار المسبقة أو القناعات الراسخة أو عدم الفهم الصحيح لمفاهيم معينة، وهي مجموعة التصورات والمفاهيم المسبقة التي يمتلكها المتعلم حول المعرفة، والتي يمكن أن تعرقل عملية التعلم أو تمنعها، وهذه العوائق قد تأتي من أفكار ثقافية، أو خبرات سابقة، أو من طريقة التفكير العقلانية السائدة لدى المتعلم. هذه العوائق تكون أحيانًا حاجزًا أمام تعلم المعرفة الجديدة أو تعديل الأفكار القديمة فمنها العوائق المفاهيمية التي تتعلق بعدم فهم المتعلم للمفاهيم العلمية أو المعرفية بشكل صحيح. قد يكون لديه تفسير خاطئ أو غير دقيق للمفاهيم، مما يجعله غير قادر على التعلم بشكل فعال، وهناك ايضا ما يسمى بالعوائق العقلية المغلقة المتمثلة في الاعتقاد الراسخ بفكرة معينة ورفض الأفكار الجديدة، ان المتعلم الذي يمتلك عقلية مغلقة يميل إلى تجاهل المعلومات التي تتناقض مع معتقداته الحالية، مما يعيق التعلم ، ثم ما ذكره باشلار وقد اشرنا له سابقا من عوائق التعميم الخاطئ ففي هذه الحالة يقوم المتعلم بتعميم بعض النتائج التي وصل إليها بشكل غير دقيق أو مطلق على جميع الحالات مما يؤدي إلى استنتاجات غير صحيحة، وهناك ايضا عوائق التفسير الشخصي المبالغ حيث يميل المتعلم إلى تفسير الأمور وفقًا لتصوراته وأفكاره الخاصة دون الاعتماد على الحقائق العلمية، مما يسبب له انحرافات في فهمه للموضوعات كما أن هناك عوائق اللغة والمصطلحات فعندما يكون هناك صعوبة

في فهم اللغة أو المصطلحات العلمية، فقد يشعر المتعلم بالارتباك أو الفهم الخاطئ، مما يؤدي إلى تعثر التعلم.

تؤدي العوائق الابستمولوجية إلى تأثيرات سلبية على عملية التعلم، حيث تجعل المتعلم غير قادر على التفاعل مع المادة الدراسية بشكل فعال، قد تؤدي إلى عدم القدرة على الربط بين الأفكار، أو إلى استنتاجات غير صحيحة، كما أن المتعلم الذي يتأثر بهذه العوائق قد يعاني من إحباطات متكررة ويقل حماسه تجاه عملية التعلم، بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه العوائق قد تساهم في بقاء المتعلم في منطقة الراحة الخاصة به، حيث يرفض التعرض للأفكار الجديدة أو التحديات العقلية، مما يعوق تقدمه في اكتساب المعارف الجديدة أو تحسين فهمه.

1 – 2 – 4 العوائق الاجتماعية الثقافية: وهي عبارة عن تمثلات سوسيوثقافية وسياسية، فالتنشئة الاجتماعية للفرد وتشبعه بقيم مجتمعية وأيديولوجية محفزة ومشجعة للتعلم ومتلائمة مع المعرفة العلمية والمدرسية تساعده على التعلم في حين تعمل البيئة الاجتماعية التي لا تشجع ولا تحفز على احباط عملية التعلم وتكون عائقا امام تمدرسهم وتعرقل تعلمهم ، "وكلنا نتذكر ما أحدثته العوائق الاجتماعية في العصر الوسيط من إعاقات معرفية لكروية الأرض ودورانها لدراجة إعدام صاحب النظرية كوبرنيك" (اسليماني، 2014، ص.158)، فالعوائق الاجتماعية والثقافية اذن هي تلك العوائق المتكونة من الاتجاهات، العادات، القيم، المعتقدات السائدة ومصدرها الأسرة والمجتمع.

تؤثر العوامل الاجتماعية والثقافية بشكل كبير على تجربة التعلم لدى الفرد، ويمكن لهذه العوامل أن تسهل أو تعيق عملية التعلم ومن بين العوائق الاجتماعية والثقافية الرئيسية التي يمكن أن تعيق التعلم هو الوصول المحدود إلى الموارد فقد يفتقر التلاميذ من الأسر ذات الدخل المنخفض إلى الوصول إلى مواد التعلم الأساسية، مثل الكتب وأجهزة الكمبيوتر والبرامج التعليمية، إضافة الى التعليم الرديء الجودة بحيث أنه في العديد من المجتمعات المحرومة، قد تعاني المدارس من نقص التمويل، مما يؤدي إلى اكتظاظ الفصول الدراسية، والكتب المدرسية القديمة، ونقص المعلمين المؤهلين، اضافة الى التفاوتات الصحية التي يمكن أن يؤدي الفقر إلى نتائج صحية سيئة، بما في ذلك سوء التغذية والأمراض المزمنة، والتي يمكن أن تؤثر سلبًا على التطور المعرفي والأداء الأكاديمي. ومن العوائق

الثقافية العائق اللغوي فقد يواجه التلاميذ من خلفيات لغوية او لهجات غير مهيمنة وغير منتشرة في المجتمع صعوبة في فهم التعليم في الفصول الدراسية والمشاركة فيه، خاصةً إذا لم يتم تدريب المعلمين على استراتيجيات اكتساب اللغة، ثم ان عدم التوافق الثقافي يمكن أن يؤدي الاختلافات في القيم الثقافية والمعتقدات وأساليب التعلم إلى خلق فجوة بين المتعلمين والمعلمين، مما يؤدي إلى سوء الفهم والإحباط اضف الى ذلك عائق النمطية والتحيز بحيث تؤثر الصور النمطية السلبية والتحيزات حول مجموعات ثقافية معينة على احترام التلاميذ لذاتهم ودوافعهم، مما يعيق تقدمهم الأكاديمي، كما ان الخلل الأسري يشكل عائقا اجتماعيا فيمكن أن تؤدي المشاكل الأسرية، مثل الطلاق أو الإساءة أو الإهمال، إلى ضغوط عاطفية وعدم استقرار، مما يجعل من الصعب على التلاميذ التركيز على دراستهم، وكذلك الضغط من الأقران كعائق اجتماعي يؤدي التأثير السلبي من الأقران إلى سلوكيات محفوفة بالمخاطر، مثل تعاطي المخدرات والانحراف، مما قد يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديميين والتنمر والتحرش كذلك يمكن أن يؤدي التعرض للتنمر أو التحرش إلى القلق والاكتئاب وانخفاض احترام الذات، مما يجعل من التلاميذ يعانون من تعثرات تعلمية كبيرة.

1 – 3 عوائق التعلم من خلال الدراسات:

للتعرف على عوائق التعلم ميدانيا ومن خلال الدراسات التي تناولت ذلك وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي كونها المرحلة الأساس والتي يمكن أن تتجلى فيها تلك العوائق بصورة واضحة سواء كانت عوائق نفسية او بيداغوجية وديداكتيكية أو إبستمولوجية أو اجتماعية وثقافية ، اضافة الى كونه المرحلة الابتدائية هي موضوع دراستنا تطرقنا الى بعض الدراسات الميدانية ومن بينها دراسة (عرفان، 2020) حيث هدفت هذه الدراسة الى تحليل عوائق التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة جمع الكسور، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث في جمع البيانات على:

الاختبار: استُخدمت اختبارات مكتوبة لتحديد عوائق التعلم المتعلقة بمادة جمع الكسور لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

المقابلة: أُجريت مقابلات مع التلاميذ للكشف عن طريقة تفكيرهم في الإجابة على الأسئلة المطروحة، وكذلك مُقابلة مع المعلم لفهم مفهومه للكسور وكيفية تدريسه لمادة جمع الكسور في الصف الخامس.

التوثيق: تم تحليل كتاب الصف الخامس المستخدم في عملية التعليم كجزء من عملية جمع البيانات. وشملت الدراسة عينة قوامها 29 تلميذ من السنة الخامسة ابتدائي، وللوصول الى النتائج تمت معالجة البيانات وفق ثلاث مراحل؛ قام الباحث بتسجيل جميع إجابات التلاميذ على أسئلة جمع الكسور، ثم عرض البيانات حيث بدأ بتصنيف أنواع إجابات التلاميذ وتحديد العوائق ثم الاستنتاج والتحقق محللا بالتفصيل أنواع عوائق تعلم التلاميذ في مادة جمع الكسور بالصف الخامس الابتدائي بناءً على التفسيرات النظرية لعوائق التعلم.

وتوصلت الدراسة الى ان التلاميذ يواجهون ثلاثة أنواع من عوائق التعلم:

عائق تطوري وهو ناتج عن عدم قدرة التلاميذ على فهم الصورة المعروضة، وبالتالي صعوبة تحديد قيمة الكسور

عائق إبستمولوجي: ناتج عن عدم قدرة التلاميذ على فهم الكسر على أنه جزء من الكل، وبالتالي تطبيق مفاهيم خاطئة عند إجراء العمليات على الكسور.

عائق بيداغوجي: ناتج عن استراتيجيات تدريس غير رسمية وغير مناسبة وعرض مواد تعليمية ووسائل تدريس لا تركز في تصميمها على إشراك التلاميذ.

ومن الدراسات أيضا نجد دراسة(محمد رفقي محمود وآخرون، 2023) وتتعلق بتحليل عوائق التعلم في المرحلة الابتدائية للمضاعف المشترك الأصغر والمقام المشترك الأكبر، وقد كان الهدف من الدراسة تحديد عوائق التعلم التي يواجهها التلاميذ أثناء دراسة المضاعف المشترك الأصغر والمقسوم المشترك الأكبر كما تسعى الدراسة استغلال نتائج تحديد هذه العوائق في تحضير معارف تعليمية لمواجهة هذه العوائق، واعتمد الباحثون في هذه الدراسة لجمع البيانات على تصميم اختبار متكون من خمسة أسئلة، اضافة الى تحليل محتوى الكتاب المدرسي والوثائق التدريسية للمعلمين، وشملت الدراسة عينة تكونت من 74 تلميذا من الصف الخامس الابتدائي من ثلاث مدارس حكومية مختلفة الخصائص في مدينة باندونج بإندونيسيا ، حيث تم اختيار فصل واحد من كل مدرسة لإجراء الاختبار. تم اختيار العينات المستخدمة في هذه الدراسة باستخدام أسلوب العينة الغرضية، بسبب خصائص التلاميذ ذوي القدرات العالية والمتوسطة والمنخفضة، واستعملت تقنية التثليث لتحليل

البيانات، أي التحقق من البيانات من خلال نتائج الاختبارات والمقابلات والتوثيق وتم عرض نتائج التحليل باستخدام طريقة سردية (وصفية)، وقد توصلت الدراسة الى وجود عوائق للتعلم عند التلاميذ تتمثل في؛

عوائق معرفية (إبستمولوجية): وقد ظهرت في محدودية فهم التلاميذ من حيث سياق الاستخدام لبعض المعارف والمفاهيم، فالتلاميذ يفهمون التعريفات المجردة ، ولكنهم يواجهون صعوبة في تطبيقها على مسائل الكلمات أو سياقات أخرى تتطلب فهماً أعمق.

عوائق تكوينية: ناجمة عن قفزات تفكير التلاميذ في فهم مفهوم المضاعفات والعوامل والعمليات الحسابية على الأعداد الطبيعية بمعنى آخر؛ افتقاد التلاميذ إلى التسلسل المنطقي في فهم هذه المفاهيم الأساسية مما يؤدي إلى صعوبة في تطبيقها أثناء حل المسائل.

عوائق تعليمية (بيداغوجية): نتجت هذه العوائق عن طريق تقديم المعلم للمادة التعليمية، حيث يركز المعلم على الإجراءات الخطوات لحل المسائل باستخدام التحليل إلى عوامل، مثل التحليل إلى عوامل أولية، مما يهمش مناقشة فهم المفاهيم الأساسية بشكل معمق.

ومن الدراسات التي تناولت عوائق التعلم في المدرسة الابتدائية دراسة (لخويمس، وقنوعه، 2024) والتي سعت الى استكشاف عوائق التعلم المنشرة في مرحلة التعليم الابتدائي لدى التلاميذ، وقد استعملت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي المختلط الكيفي والكمي ومن خلال أداة المقابلة لجمع البيانات كيفيا ثم شبكة ملاحظة لتكميم تلك البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من 30أستاذا للتعليم الابتدائي بولاية الوادي الجزائر و136 تلميذا من المرحلة الابتدائية مكونين لخمسة فصول دراسية من السنة الثانية ابتدائي وهي المرحلة التي تتجلى فيها العوائق التعلمية بصورة اكثر بحسب الدراسة، وقد عولجت البيانات المتحصل عليها بالتكرارات والنسب المؤية وتوصلت الدراسة الى رصد مجموعة من العوائق النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية متمثلة في عائق عدم الثقة بالنفس، تشتتت الانتباه و اللامبالاة، الخجل، فرط الحركة و الخوف، كما تم رصد مجموعة من العوائق الاجتماعية منها غياب التحفيز والتشجيع الأسري عدم التواصل بين الأولياء و المدرسة مع وجود بيئة اجتماعية غير داعمة ولا تشجع على التعليم وعدم مساعدة وتحفيز الأسرة للتلميذ تهي من اكثر العوائق الاجتماعية– الثقافية

انتشارا اضافة الحالة المادية والمتمثلة خصوصا في العوز المادي لبعض الأسر، كما توصلت الدراسة الى وجود عوائق بيداغوجية وديداكتيكية متمثلة في وجود مجال زمني غير كاف لاكتساب مهارتي الكتابة والقراءة في البرامج وأن البرامج الدراسية لا تلائم تماما مستوى وعمر التلميذ ومع الضعف المسجل كعائق في لوسائل التدريسية كونها وسائل تقليدية مع ظاهرة الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، ومن العوائق الابستمولوجية المرصودة استغراق بعض التلاميذ وقت طويل أثناء الكتابة، صعوبة اجراء العمليات الحسابية، اضافة الى عائق الخلط فيما بين الحروف وكذلك كتابة بعض الحروف والأعداد مقلوبة وكذلك الخلط بين التاء المربوطة والمفتوحة مع صعوبة ادراك الكل والأجزاء، ومن مؤشرات العوائق أيضا الصاق الكلمات بعضها ببعض وعدم التحكم في فضاء الورقة المخصص للكتابة.

وما توصلت له هذه الدراسات هو تصنيف العوائق الى عوائق نفسية وعوائق بيداغوجية ديداكتيكية وعوائق إبستمولوجية وعوائق اجتماعية وثقافية واستخراج مؤشرات واضحة ومنتشرة لدى التلاميذ تؤكد وجود هذه العوائق التي تقف حجر عثرة أمام تعلمات التلاميذ، ورغم اختلاف طريقة التناول والمنهج بينها واستعمال أدوات مختلفة منها الاختبار والمقابلة وتحليل المحتوى الا أن النتائج المتوصل اليها تكاد تكون واحدة وهو ذكر في الاطار النظري السابق لتبيان وتصنيف هذه العوائق والتي تتجلى بوضوح في هذه المرحلة المهمة من حياة التلاميذ الدراسية وهو الأمر الذي يستوجب البحث في الاستراتيجيات التدريسية المناسبة والكفيلة بجعل التلاميذ يتجاوزون هذه العوائق المختلفة وهو الأمر الذي يكفل وصولهم الى المستوى المنشود من التحصيل المدرسي وتحقيق الأهداف من عملية التعليم والتعلم وتحسين مخرجات العملية التربوية وتحقيق جودتها.

2 – استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم

2-1 مفهوم الاستراتيجية

الاستراتيجيات التدريسية هي مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها المعلم ويمكن بها المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية.

ويشير (عبد القوى، 2007) إلى أن استراتيجية التدريس تضم مكونين أساسيين هما: الطريقة والإجراء، وهما يشكلان معا خطة كاملة لا نجاز درس معين أو مقرر دراسي أو وحدة دراسية وعليه فالاستراتيجية تتكون من الأهداف التعليمية و الأفعال التي يجريها المعلم وينظمها أثناء سير الدرس ثم الأمثلة والتدريبات والتطبيقات المستخدمة بغية الوصول إلى الهدف وكذلك الجو التنظيم والإدارة الصفية و التعليم والتنظيم في الحصة مع استجابات التلاميذ النابعة من المثيرات التي ينظمها الاستاذ ويخطط لها وعليه فالاستراتيجية هي مجموعة الاجراءات والتحركات التي يستخدمها الأستاذ لتمكين المتعلمين من التعلمات وهى فن إدارة بيئة التدريس..

واستراتيجيّة التدريس هي مجموعة من الإجراءات والتدابير يضعها المعلم مسبقا لينفذها في عمليّة التدريس بطريقة متقنة، وليحقق بواسطتها الأهداف، وهي كل ما يشمل عمليّة التدريس وطريقتها من تحركات المعلم داخل الصف، وسلوكيّاته الصادرة عنه بشكل منتظم ومتدرج، وتشمل كذلك مهاراته التعليمية مثل نشاطه، ومدى تفاعله مع المادة الدراسية ومع التلاميذ (التفاعل الصفي)، واستثماره للمساحة الصفيّة بالتحرك والشرح مستخدماً الوسائل التعليميّة المساعدة. و الهدف من استراتيجية التدريس هو رفع جودة عمليّة التعليم إلى أعلى مستوى ممكن، بغض النظر عن طبيعة الظروف، واختلاف المناهج التعليمية التي يتبعها المعلمين، مميزات استراتيجيّة التدريس الجيّدة أنها شاملة لجميع الإجراءات، والخطط، إلى جانب أنّها تعالج جميع المواقف التي قد يتعرّض لها المعلم. إمكانيّة استخدامها وتطبيقها في جميع الظروف، وفي مختلف البيئات الصفية. قابلة للتعديل والتطوير؛ فالمبادئ التي تقوم عليها مرنة، ولا يتعامل معها المعلم كأنّها مسلّمات غير قابلة للتغيير، كما أنها متصلة بصورة أساسيّة بأهداف التدريس وملائمة لجميع مستويات التلاميذ، وتؤدي إلى الحد من الفروقات الفردية بينهم . مراعية لنمط التدريس ونوعه إذا ما كان فردياً أو جماعياً، إلى جانب مراعاتها للإمكانيّات المُتاحة في المدرسة.

2 – 2 استراتيجية بيداغوجيا الخطأ لمواجهة عوائق التعلم البيداغوجية –الديداكتيكية :

كانت الاستراتيجيات القديمة في التعليم تنظر لأخطاء المتعلمين نظرة سلبية باعتبارها نقصا وقصورا لدى المتعلم، لكن ومع تطور النظم التعليمية في العصر الحديث ظهرت الاستراتيجيات الحديثة والتي

من بينها استراتيجية بيداغوجيا الخطأ والتي غيرت النظرة التقليدية لأخطاء التلاميذ فقد أصبحت تنظر اليه نظرة ايجابيه، فبدون أخطاء لا يوجد تعلم، بل إن التعلم الجيد هو الذي منطلقه الأول أخطاء المتعلمين، وقد ارتبطت بيداغوجيا الخطأ أو الخطأ البيداغوجي ارتباطا وثيقا بالفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار فالحقيقة العلمية على حد قوله خطا تم تصحيحه، بل ان الخطأ هو جزء من سيرورة التعلم، فالمعرفة لا تحدث إلا على انقاض معرفة سابقة لها من خلال تصحيحها وعليه فالتعليم يشكل مساحة لارتكاب الأخطاء، فالمتعلم من خلال تفاعله مع الوضعيات التعليمية المتعددة والجديدة سيرتكب أخطاء بناء على الصعوبات والعوائق التي سيجابهها ومن ثمة سيقوم ببناء المعرفة بنفسه (رشيد،2021).

وتعرف بيداغوجيا الخطأ بانها "تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم ،فهي استراتيجية للتعلم، لان الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة او بنائها، من خلال بحثه او ما يمكن ان يتخلل هذا البحث من اخطاء"(غريب،2006، ص. 723).

وحسب جميل حمداوي فبيداغوجيا الأخطاء هي" تلك المقاربة التربوية الديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة استراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد" (حمداوي،2015 ،ص.9).

ويعرفها نعيمة (2021) بأنها استراتيجية حديثه للتعليم، تركز على استثمار أخطاء المتعلم أثناء تعلماته من خلال تحليل تلك الأخطاء وتحديد مصدرها ومعرفة أسبابها وتفسيرها وتقويمها واعتبارها منطلقا للتخطيط لاكتساب معارف وتعلمات جديدة .

ومن خلال مختلف التعريفات فإن بيداغوجيا الخطأ هي استراتيجية تعليمية حديثة تعتبر الخطأ استراتيجية للتعليم و التعلم، ونظرا لافتراض جملة من العوائق النفسية والبيداغوجية الديداكتيكية والأبستمولوجيا والاجتماعية الثقافية في مسار اكتساب المعرفة للمتعلم والتي تكون وراء ارتكابه ، فهي تؤكد على ضرورة اعتبار تلك الأخطاء أمر طبيعي يتوجب أن يأخذ في الحسبان في العملية التعليمية،

وأن يتم تحديد العائق الكامن خلف الخطاء من خلال تحليل الخطأ وتفسيره ثم هدم تلك المعارف الخاطئة لتبنى على أنقاضها معلومات صحيحة.

وتكمن الأهمية البيداغوجية للخطأ بكونه عائق مرتبط بمعالجة وضعية مشكلة لفهم موضوع التعلم، وهو مؤشر على إنجازات مؤقتة للمتعلم قبل تحكمه النهائي في العملية التعليمية ومعطياتها بمعنى أن سيرورة التفكير لدى المتعلم أخذت منحى انحرافي أثناء ارتكاب الخطأ، ويعتبر الخطأ اداة تفسير لمجموعة ما يوظفه المتعلم من عمليات واستراتيجيات بنائه لتعلماته، كما أنه أداة ايضا لتشخيص العوائق وما تحدثه من اختلالات على مستوى تفكير المتعلم.

وتقتضي هذه الاستراتيجية لمواجهة العوائق البيداغوجية و- الديداكتيكية أن تجعل التلميذ فاعلا في المواقف التعليمية مع توظيف التجارب والنماذج التدريسية المختلفة أثناء الدرس كما تؤكد الاستراتيجية على جعل التلميذ متشجعا لاستعمال أسلوب التعلم الذاتي، مع بناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بينهم وتدريبهم على حل المشكلات مع توضيح المهام الطلوب انجازها ومساعدة التلاميذ المتعثرين والدفع بهم للانخراط والمشاركة مثل أترابهم وربط مكتسباتهم ومعارفهم الجديدة بالقبلية، ويسعى الاستاذ حسب الاستراتيجية لانتهاج أسلوب التشكيك في المكتسبات القبلية للتلاميذ وجعلهم في وضع الحيرة وأمام تصورات متناقضة بهدف الاستثمار في ما يقعون فيه من أخطاء ومن ثمة تقويم ما يتم رصده من عوائق بيداغوجية وديداكتيكية من خلال توزيع الأدوار بين التلاميذ وجعلهم يساهمون في منهج العمل التعليمي، وتشجيعهم على التصحيح الذاتي والجماعي للأخطاء ودفعهم الى توظيف مكتسباتهم في وضعيات جديدة.

كما تهتم استراتيجية مواجهة العوائق البيداغوجية – الديداكتيكية بالتغذية الراجعة ومساهمة التلاميذ في تيسير المعلومات وتنظمها بالتدرج من البسيط الى المركب ومن الخاص الى العام بتقديم كل الوسائل التوضيحية المتاحة والمناسبة لمعالجة الأخطاء مع توفير المواد التعليمية لتجاوز العوائق التعليمية .

2 – 2 – 1 أبعاد ومبادئ بيداغوجيا الخطأ:

لاستراتيجية بيداغوجيا الخطأ بيداغوجيا الخطأ أبعاد أساسية تتمثل في؛

– البعد النفسي: وذلك بالنظر الى اعتبار الخطأ ترجمة لتمثلات المتعلم وخبراته وتجاربه السابقة وهذه التمثلات متراكمة ومرتبطة ايضا بنموه المعرفي .

– البعد البيداغوجي الديداكتيكي: يرتبط هذا البعد بالأخطاء المتعلقة باختيار الاستراتيجيات والطرائق والأساليب والوسائل التدريسية كونها لا تتناسب والمتعلم.

– البعد الإبستيمولوجي: ما يرتكبه المتعلم من أخطاء هي بصورة ما تعتبر تكرارا لما ارتكبته البشرية في تاريخ تطورها العلمي من أخطاء وعليه فلبعد الإبستيمولوجي يرتبط بفعل المعرفة نفسه، فلا تعتبر الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أفعال سلبية بل هي على عكس ذلك بصمة ايجابية للمعرفة فلا يمكن للمعرفة الإنسانية أن تتطور وتتقدم الا بتصحيح الأخطاء المعرفية السابقة ونقدها وتجاوزها ثم "بناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان. وهكذا، فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع إبستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة، بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار "(حمداوي، 2015، ص.15).

ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها استراتيجية بيداغوجيا الخطأ؛

لا يمكننا التعلم الا اذا أخطأنا ومن أخطائنا نتعلم .

من حق المتعلم أن يخطأ فالخطأ حق من حقوقه .

في عملية التعلم يعتبر الخطأ ضرورة لابد منها .

الخطأ البيداغوجي يمثل معرفة مضطربة وليس عدم معرفة وهو نقطة انطلاق لبناء معرفة صحيحة على أنقاض تلك المعرفة الغير مكتملة والمضطربة.

الخطأ خاصية إنسانية، وكل فرد عرضة لارتكاب الخطأ.

للأخطاء قيمة تشخيصية .

المتعلم الذي يستكشف أخطاءه ذاتيا ويقوم بتصحيحيها له خاصية التعلم وهذه الميزة تعزز ثقته في نفسه وتساعده في اتخاذ القرارات المناسبة.

إن بيداغوجية الخطأ كاستراتيجية تدريسية حديثة حظيت باهتمام متزايد من الباحثين التربويين وهي تعتبر الخطأ جزءًا طبيعيًا من عملية التعلم، وليس فشلاً يجب تجنبه، وبدلاً من التركيز على تصحيح

الأخطاء بسرعة، تشجع هذه استراتيجية بيداغوجية الخطأ المتعلمين على استكشاف أخطائهم وفهم أسبابها، مما يساعدهم على بناء فهم أعمق للمادة الدراسية، وتكمن أهميتها بكونها تحفز التفكير النقدي تدفع التلاميذ إلى التفكير بعمق في أسباب أخطائهم، مما يعزز مهاراتهم في التحليل والحل الإبداعي للمشكلات، اضافة الى تعزيز الثقة بالنفس كونها تخلق بيئة آمنة تسمح للمتعلمين بالخطأ دون خوف من العقاب، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على التعلم كما انها تسهم في بناء فهم أعمق للمادة بمعنى أن كاستراتيجية تساعد التلاميذ على ربط المفاهيم المختلفة وتحديد الثغرات في فهمهم للمادة وتحسن التحصيل الدراسي لديهم وذلك من خلال فهم أخطائهم والتي يمكنهم تجنب تكرارها في المستقبل وتحسين أدائهم التعلمي.(طاشمة، 2022).

ولتسهيل عملية تطبيق كاستراتيجية تدريس يجب خلق بيئة آمنة بحيث يشعر التلاميذ بالراحة في طرح الأسئلة والاعتراف بأخطائهم دون خوف من الانتقاد، اضافة الى تحليل الأخطاء اذ أنه يمكن للمتعلم والمعلم معًا تحليل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ لفهم أسبابها مع تقديم التغذية الراجعة الإيجابية وهنا ينبغي التركيز من طرف المعلم على الجوانب الإيجابية في عمل التلميذ مع تقديم اقتراحات لتحسين أدائه، وتشجيع التعلم التعاوني فيما بين التلاميذ لحل المشكلات وتبادل الأفكار، مما يساعدهم على التعلم من أخطاء بعضهم البعض مع استخدام التقييم التكويني من طرف المعلم بهدف متابعة تقدم تعلمات التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

وتؤكد العديد من الدراسات على فاعليتها في تحسين عملية التعلم وتطوير مهارات التفكير النقدي لدى المتعلمين كما تدعم فاعلية هذه الاستراتيجية من خلال أنها تعتبر الخطأ كبوابة للتعلم حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن الخطأ ليس عائقًا أمام التعلم، بل هو فرصة ذهبية لاستكشاف المفاهيم بصورة أعمق. عند ارتكاب الخطأ، يدفع المتعلم إلى التفكير في أسباب هذا الخطأ، وبالتالي فهم المفهوم بشكل أفضل، كما تظهر الدراسات أن بيداغوجيا الخطأ تشجع على التعلم النشط والمشاركة الفعالة من قبل المتعلمين. فبدلاً من تلقي المعلومات بشكل سلبي، يصبح المتعلمون أكثر استعدادًا لاستكشاف الأفكار الجديدة وتجربتها، و تكشف الدراسات أن بيداغوجيا الخطأ كاستراتيجية تدريسية حديثة تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين. فمن

خلال تحليل أخطائهم، يتعلم المتعلمون كيفية تحديد المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، كما تؤكد أنها تساعد على بناء ثقة المتعلمين بأنفسهم، حيث يشعرون بأن الخطأ جزء طبيعي من عملية التعلم، وبالتالي يصبحون أكثر تحفيزًا للاستمرار في التعلم، ومن أمثلة تلك الدراسات في مجال الرياضيات فالتلاميذ الذين يتعلمون الرياضيات في بيئة تشجع على ارتكاب الأخطاء وتحليلها، يحققون نتائج أفضل في فهم المفاهيم الرياضية وحل المسائل المعقدة، وفي مجال العلوم تساعد استراتيجية بيداغوجية الخطأ التلاميذ على تطوير مهاراتهم في تصميم التجارب وتحليل البيانات، مما يعزز فهمهم للظواهر العلمية، وفي مجال اللغات كشفت دراسات ت أن التلاميذ الذين يُشجعون على التحدث والكتابة بحرية، دون الخوف من ارتكاب الأخطاء، يحققون تقدمًا أسرع في تعلم اللغة.(صديقي، وتيليوين، 2017).

2 – 2 – 2 خطوات تحديد عوائق التعلم في ظل استراتيجية بيداغوجيا الخطأ: عندما نتعمق في دراسة ظاهرة الخطأ، وكما تشير الأبحاث والدراسات حول ظاهرة الخطأ أن أخطاء المتعلمين ليست ناتجة عن ما هو بيداغوجي أو ديداكتيكي فقط أو تعاقدي وإنما السبب الأهم هو ما يرتبط بتمثلات المتعلمين المعرفية الخاطئة والتي تعتبر عوائق أمام اكتسابهم لمعارف عملية جديدة، وفيما يرتبط ببناء المعارف والمكتسبات العلمية الجديدة لدى المتعلمين تعتبر عملية التقويم التحصيلي أمرا مهما لضبط المستويات التحصيلية في واقع العملية التعليمية وهنا يبرز الدور الفعال للمعلم في هدم تلك التمثلات الخاطئة وتعويضها بمعرفة ملائمة تناسب وتيرة التعليم للمتعلم ومرحلة النمو العقلي له وبالتالي تهيئة الوضعيات التربوية الملائمة لتحقيق الأهداف، وعلى المعلم "ضرورة استحضار أخطاء المتعلمين عند التخطيط للدرس حتى يتسنى التدخل المباشر لمعالجتها" (بادراوا، 2014، ص.279).

وما نرتكبه من أخطاء اثناء تعلمنا وهو ما يشكل جزءا من تاريخنا الشخصي لمعارفنا وخبرتنا وتجاربنا يشبه تماما أخطاء تاريخ العلم خلال مراحل تطوره.

وعملية رصد الأخطاء تتم أولا تتم بتحديدها وتعريفها بدقه، ثم إشعار المتعلم بالخطأ بدون اتخاذ موقف سلبي تجاهه وحتى يصبح الخطأ فرصة للتعلم لابد من مرافقة التلميذ والرفق به وحقه في ارتكاب

الخطأ دون توبيخ أو سخرية، اذ لابد ومن ثم الانطلاق من أخطائه والسعي الى هدمها وتعويضها بالمعارف العلمية الجديدة .

تصنيف خطأ المتعلم والتعرف على مصادر أخطائه سواء كانت نفسية، بيداغوجية ديداكتيكية، إبستمولوجية او اجتماعيه ثقافيه وذلك من خلال التلميذ ذاته او بمساعدة معلمه او مجموعة التلاميذ، وبتصنيف الاخطاء التي وقع فيها ومعرفة مصادرها.

2 – 2 – 3 مواجهة العائق والاستفادة منه في التعلم:

الخطأ يكون فرصة لبناء تعلم جديد اذا ما تم الاعتراف للتلميذ بحقه في ارتكاب، ثم اعتبار أخطاءه نقطة انطلاق نسعى لهدمها وتعويضها بمعرفة علمية جديدة بعد تحديد الخطأ بدقة وتفسيرها وتنويع الاستراتيجيات والممارسات البيداغوجية في الفصل تطبيقا وتفكيرا بهدف تحديد حاجيات المتعلمين، وعلى المعلم أن يعمد الى مشاركة المتعلمين بالمحاولة والخطأ مع النظرة الايجابية لأخطائهم كونها آلية للضبط البيداغوجي وتحديد التمثلات الخاطئة لدى المتعلمين مع رصد العوائق واعتبارها وضعية انطلاق، كما يتوجب على المعلم اختيار أوامر وتعليمات تتسم بالوضوح والدقة في عملية التقويم، فوضوح العقد الديداكتيكي يمكن المتعلم من المعالجة الذاتية لأخطائه، كما أن اعتماد التصحيح الجماعي مع التلاميذ للأخطاء الشائعة لديهم أو فيما تعرف بالمنتوجات المجهولة أمر غاية في الأهمية.

فالمعرفة بحسب البيداغوجيا الحديثة تنطلق من الخطأ ساعية لدمجه في وضعية التعليم والتعلم ليصبح يصبح اداة لبناء معارف جديدة لا عائقا دونها وعليه، فالمعالجة الديداكتيكية للأخطاء تستند إلى مجموعة من المراحل؛ منها رصد الأخطاء والتوقف عندها، وصف وتحليل الأخطاء وتحديد مصادر الخطأ، ثم تصنيف الأخطاء حسب مستوياتها ومجالاتها، مع تحديد القواعد المعيارية الضابطة التي تتحكم في تلك الأخطاء ووجهها ثم تقويم تلك الأخطاء لتتم عملية التصحيح اعتمادا على المتعلم ذاته او بمعية ومساعدة الزملاء او المعلم مه التهيئة الجيدة لعدة المعالجة وتعزيز المعالجة بدروس التقوية والدعم والتغذية الراجعة والتثبيت (حمدان، 2015، ص.53).

2 – 3 استراتيجية مواجهة العوائق النفسية بتفريد التعليم:

يعرف تفريد التعليم بأنه نظام تعليمي يسعى لتقديم تعليم يتوافق مع امكانات وقدرات كل متعلم ويتناسب مع احتياجاته واهتماماته وميوله (شكري أحمد،1990).

ويعرف كل من أحمد صلاح وفؤاد اسماعيل(2021) بأن تفريد التعليم هو" نظام تعليمي تعلمي، يقوم على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويهدف إلى أن يحقق 90%من المتعلمين فأكثر مستوى أداء 90%فأكثر" (ص.286).

كما تعرف استراتيجية تفريد التعليم بأنها "طريقة تدريسية تعتمد على سرعة المتعلم، يتبع فيه المعلم عدة أساليب الكترونية وغير الكترونية، لمراعاة فروق المتعلمين والوصول إلى الأهداف المرجوة" (الحاتم والسيف، 2021، ص.114).

من خلال التعريفات المتعددة تعتبر استراتيجية تفريد التعليم من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتعلم تسعى لتقديم المعرفة للمتعلم وفق ما يمتلك من خصائص وحاجيات وقدرات تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بغية رفع ادائهم الى أعلى مستوى ممكن وتحقيق الاهداف المسطرة.

تكمن أهمية استراتيجية تفريد التعليم أنه يحفز العلم على اعتماد التعلم النشط وارتكاز أنشطة التعليم حول المتعلم حيث يصبح هذا الأخير مركز العملية التعليمية ما يزيد من دافعيته للتعلم وايجابيتهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم وهو عامل أساسي لتجاوز العوائق النفسية لديهم، فضلا عن استراتيجية تفريد التعليم تساهم في اثراء مصادر التعلم وتنويع اساليب التدريس والاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية اضافة الى زيادة خبرة المعلم في التعامل مع مختلف قدرات المتعلمين مع تنمية أدواره داخل الصف الدراسي(مرعي والحيلة، 2002).

2 – 3 – 1 أسس استراتيجية تفريد التعليم:

ترتكز استراتيجية تفريد التعليم على مجموعة من المبادئ و الأسس هي أن؛

– المقرر الدراسي يعتبر نظاما له مدخلات ومخرجات ومجموعة من العمليات تربط بينها التغذية الراجعة.

– صياغة الأهداف الإجرائية وأهداف التعليم صياغة دقيقة وواضحة وسلوكية.

– حرية المتعلم في اختيار البدائل التعليمية المناسبة له وفق حاجياته وميولاته وقدراته.

– اعتماد التقويم المستمر والمتواصل وتنويع الاختبارات بهدف قياس مدى تحقق الأهداف ومدى تقدم المتعلم.

– اساس عملية تقدم التعلم للمتعلمين هو الخطو الذاتي .self–pacing

– من شروط التقدم في عمليات التعلم هو الوصول الى مستوى الإتقان.

– اعتماد تعدد الأساليب في عملية التعلم ومن بين تلك الأساليب المعتمدة في استراتيجية تفريد التعليم؛ التعلم الذاتي ، التعلم في مجموعات صغيرة والتعلم في مجموعات كبيرة.

– الاستعانة بأستاذ لتجاوز بعض الصعوبات والعوائق النفسية ولتقديم الارشاد وفي تطبيق الاختبارات والتمارين

– تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم باعتماد وسائط مختلفة لتجاوز الفروق الفردية.

– استثمار التغذية الراجعة الفورية.

– مقاربة مدى تقدم المتعلم بالنظر الى المستوى المستهدف بما لا يقل عن التسعين في المئة من التقدم أو ما يسمى بالتقويم المرجعي المحكي المرجع.

– اعتماد المكتسبات القبلية والتقويم التشخيصي للمتعلم وإتاحة الفرصة للمتعلم لإحراز تقدم وفق إمكاناته بالوسائل المرغوبة لديه للسماح له بالتقدم أو ليستفيد من التغذية الراجعة (صلاح واسماعيل، 2021).

2 – 3 – 2 أهداف استراتيجية تفريد التعليم:

تسعى استراتيجية تفريد التعليم كاستراتيجية حديثة ومعاصرة الى تحقيق جملة من الأهداف منها: – تنمية الدافعية الذاتية للتعلم والضبط الداخلي

– القضاء على الاتكالية في التعليم وتنمية وتحفيز مبدأ الاستقلالية

– تجاوز الصعوبات الناجمة عن كثافة أعداد المتعلمين.

– تجاوز الفروق الفردية بين المتعلمين ودعم مبدأ التعليم المستمر.

– تحسين الصورة الذاتية ومفهوم الذات عند المتعلم، نظرا للتعدد الأنشطة وتنوع الخبرات(الحاتم والسيف، 2021).

2 – 3 – 3 مهارات التعلم وفق استراتيجية تفريد التعليم لتجاوز العوائق النفسية للتعلم :

تسعى استراتيجية تفريد الى تعليم المتعلمين كيف يتعلمون من خلال اكسابه جملة من المهارات التي من خلالها يستطيع التغلب على عوائق النفسية التعلم من خلال تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم بعيدا عن الشعور بالخجل او بالنقص، الخوف او الفشل وإثارة الدافعية للتعلم لديهم مع دفع التلاميذ الى الاعتماد على انفسهم وعلى تقدير الذات وتدريبهم على حل المشكلات النفسية ومساعدتهم على التجاوز الذاتي للصعوبات النفسية، والتحفيز لتجاوز العوائق النفسية اثناء تنفيذ المشاريع، مع الحرص من طرف الأستاذ في استراتيجيته التدريسية لمواجهة العائق النفسي لدى التلاميذ على توفير اجواء الاستعداد النفسي للتلاميذ و تحدد العائق النفسي بدقة عند التلاميذ وتحليله من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل ثم اقتراح حلولا لتجاوز العائق النفسي بتقديم حلولا لمشكلات (عوائق نفسية) تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم، مع أهمية الحرص على ربط العوائق النفسية المختارة بالدرس مع ربط معلومات التلاميذ الجديدة بمكتسباتهم القبلية (صلاح واسماعيل، 2021).

ولضمان تجسيد السلوك المستهدف و المراد نمذجته من طرف الأستاذ يتوجب اثارة انتباه التلاميذ للسلوك المراد تقويته وتدريب التلاميذ عليه، مع الحرص على دفع التلاميذ الذين لديهم عوائق نفسية للانخراط والمشاركة والاهتمام بالتفكير والعمليات العقلية لتجاوز العوائق النفسية .

وفي اطار التفاعل الصفي بين المتعلمين يحرص الأستاذ ضمن هذه الاستراتيجية المختارة على تشجيع التلاميذ على التعبير والتصرف ضمن حدود حريتهم الشخصية واحترام حرية الاخرين و على حل المشكلات بالحوار ومساعدتهم في بناء علاقات ايجابيه فيما بينهم وتحفيزهم على المشاركة، الاستماع، الملاحظة مع اثارة الانتباه ورفع مستوى التركيز لديهم و توفير المساعدة المستمرة للتلاميذ في سبيل تجاوز العوائق النفسية المختارة والتي تتصل بحياة التلاميذ.

ومن مهارات التعلم وفق استراتيجية تفريد التعليم مهارة الإبداء والمشاركة بالرأي، مهارة التقويم الذاتي، مهارة تقدير الذات والغير للتعاون، مهارة استغلال ما توفره البيئة المحلية من تسهيلات ومهارة

الاستعداد الدائم للتعلم . كما يقوم المعلم بتشجيع التلاميذ على التساؤل الذاتي واثارة الأسئلة وتحفيزهم على اكتساب التفكير النقدي واصدار الأحكام وتدريب التلاميذ على مهارة المطالعة والقراءة والتمحيص والتفكير المتأمل في ما يقرؤون ومهارتي التلخيص والكتابة ما تمت قراءته، وعلى المعلم ربط تعلمات التلاميذ بالحياة وسياق التعلم هو المواقف الحياتية، وتشجيع المتعلمين على الاستقصاء والتوجيه الذاتي وكسب الثقة بأنفسهم وبقدراتهم وامكاناتهم على التعلم وجعل مشكلات الحياة المعاشة موضوع نقاش.

ولهذه الاستراتيجية نماذج متعددة منها نظام الحقائب ، التوجيه السمعي، التعلم للإتقان، خطة كيلر لنظام التعليم الشخصي وبرنامج التعلم حسب الحاجات أو ما يسمى بخطة بلان، نظام التعلم المبرمج التعلم بالموديلات أو الوحدات الصغيرة ، نظام التعليم الموصوف واستراتيجية اتقان التعلم لبلوم (صلاح واسماعيل، 2021، ص.277).

ان استراتيجية تفريد التعليم استراتيجية تركز على تلبية احتياجات كل متعلم على حدة، بهدف بناء بيئة تعلم تساهم في تحقيق أقصى استفادة من قدرات كل طالب وميوله، وتكمن أهميتها في كونها تسهم في زيادة الدافعية والتحصيل، فعندما يشعر التلاميذ بأنهم جزء من عملية تصميم تعلمهم، يزداد اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، وتطور التفكير النقدي والإبداع حيث يوفر تفريد التعليم فرصًا للتلاميذ لاستكشاف اهتماماتهم وتطوير حلول مبتكرة للمشكلات التي تعتريهم، كما لهذه الاستراتيجية دور هام في بناء الثقة بالنفس كونها تساعد الطلاب على اكتشاف نقاط قوتهم وتحسين نقاط ضعفهم، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، وتساهم في تحضيرهم للحياة المستقبلية يعلم تفريد التعليم الطلاب كيفية التعلم بشكل مستقل وتكييف أنفسهم مع متطلبات بيئة التعلم المتغيرة.

ولتطبيق استراتيجية تفريد التعليم يتوجب على الاستاذ بداية التعرف على كل تلميذ لديه من خلال تقييم مهاراته وقدراته وميوله ومن ثم يمكن للمعلم تصميم خطط تعليمية مخصصة، مع توفير خيارات متنوعة فيمكن تقديم المواد الدراسية بطرق مختلفة، مثل النصوص، الصور، الفيديوهات، الأنشطة التفاعلية، لتناسب مختلف أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين ويمكن لهؤلاء المتعلمين العمل في مجموعات صغيرة لتعليم بعضهم البعض وتبادل الأفكار، اضافة الى التقييم المستمر كونه

يساعد المعلم على تتبع تقدم تلاميذه وتعديل الخطط التعليمية حسب الحاجة و استخدام التكنولوجيا لتوفير مصادر تعليمية متنوعة وتخصيص تجربة التعلم لكل متعلم.

ومن أبسط الأمثلة على ذلك يمكن في مادة الحساب تقديم مسائل مختلفة المستويات لتناسب قدرات التلاميذ المختلفة، أو اختيار قراءة كتب تتناسب مع اهتماماتهم ومستوياتهم اللغوية أو يمكن للتلاميذ إجراء تجارب علمية مختلفة واستكشاف موضوعات تهمهم بشكل خاص.

ورغم التحديات التي تواجه استراتيجية تفريد التعليم ككونه يتطلب موارد إضافية من حيث الوقت والجهد والمال و يحتاج المعلمون إلى التدريب على كيفية تطبيق استراتيجيات تفريد التعليم كما أنه قد يكون من الصعب تقييم تقدم المتعلمين في بيئة تعلم مخصصة، رغم هذه التحديات الا أن استراتيجية تفريد التعليم تعتبر نهجاً واعداً لتحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات كل طالب على حدة وأداة قوية ليس فقط لتحسين الأداء المعرفي بل أيضًا لدعم التلاميذ نفسياً. وتجاوز العديد من العوائق النفسية لدى المتعلمين ومنها تعزيز الثقة بالنفس بتحديد نقاط القوة، من خلال تقييم كل تلميذ على حدة، يتمكن المعلم من تحديد نقاط القوة لدى المتعلم والتركيز عليها، مما يعزز ثقته بنفسه وقدراته، كما يساعد تفريد التعليم في وضع أهداف شخصية قابلة للتحقيق لكل تلميذ، مما يشعره بالإنجاز والتقدم المستمر، اضافة الى تحسين الدافعية والاهتمام من خلال المواضيع المثيرة للاهتمام، عندما يختار التلميذ و يساهم في اختيار مواضيع دراسية تثير اهتمامه، يزداد حماسه للتعلم ويتحسن تركيزه، كما تراعي هذه الاستراتيجية السرعة المناسبة اذ يمكن للتلميذ أن يتقدم بمعدل يناسب قدراته، مما يجنبه الشعور بالإحباط أو الملل، كما تسهم في تقليل الضغط والقلق بخلق بيئة تعلم آمنة حيث توفر بيئة التعلم المخصصة مساحة آمنة للتلميذ للتعبير عن نفسه دون خوف من الحكم عليه، مع دعم فردي من خلال تقديم المعلم الدعم الفردي للتلميذ وهو ما يساعده على التغلب على أي صعوبات يواجهها، اضافة الى تحسين العلاقات الاجتماعية بالتعاون والعمل الجماعي حيث يشجع تفريد التعليم على التعاون والعمل الجماعي، مما يساعد التلاميذ على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، واحترام الفروق الفردية فتفريد التعليم كاستراتيجية للتدريس تزرع قيم الاحترام والتسامح تجاه الفروق الفردية بين التلاميذ وتعزز تنمية مهارات حل المشكلات، إن هذه الاستراتيجية تساهم في بناء شخصية التلميذ المتكاملة

من خلال تلبية احتياجاته الفردية، سواء كانت أكاديمية أو نفسية. فهو يوفر بيئة تعلم آمنة ومحفزة تساعدهم على تحقيق أقصى إمكاناتهم وتجاوز مختلف العوائق النفسية التي تعثر تعلمات الكثير منهم.

2 – 4 استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية بحل المشكلات:

حل المشكلات هو عملية ذهنية يستعمل الفرد فيها جميع ما لديه من معارف و مهارات وخبرات سابقة و مكتسبات لمتطلبات موقفيه غير مألوفة بالنسبة للفرد بهدف الوصول إلى حالة الاتزان المفقود لديه، أو إزالة الغموض الناجم من الموقف المشكل أو الخطر الذي يحيط به، و قد يشير مفهوم حل المشكلات إلى الجهد الذي يبذله الفرد للوصول الى هدف لا يملك حل جاهز لتحقيقه.(سعيد، 2007). وحل المشكلات هو تحديا للفرد أمام موقفا أو سؤالا يتطلب منه حلا (الحمويدي، 2005).

ويعرفها شاهين(2010) بأنها خطة تدريسية تتيح الفرصة التفكير العلمي للمتعلم، بحيث يتحدى التلاميذ بعض المشكلات فيخططون لبحثها ومعالجتها ويجمعون مختلف البيانات و يقومون بتنظيمها ويستخلصون استنتاجاتهم الخاصة منها.

وهي تمثل "أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ ، والتي تعتمد علي تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة ، لبناء معارف ، واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة ، ويراعي فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية" (شاهين، 2010، ص.42).

واستراتيجية حل المشكلات في التعليم تمثل تلك العملية التي من خلالها يتمكن المتعلمين من اكتساب فهم المشكلات وتطوير الخطوات اللازمة لحلها وتوظيف المكتسبات والمعلومات والمعارف لإيجاد انجع الحلول الممكنة والفعالة، وتساعدهم هذه الاستراتيجية على تنمية وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي كما تحفزهم وتعمل على تعزيز العمل الجماعي لديهم.

وقد اثبتت العديد من الدراسات فاعلية هذه الاستراتيجية في التحصيل الدراسي لمختلف المواد التعليمية لدى المتعلمين ومنها مادة الفيزياء بحسب دراسة الجبوري(2010) وكذلك دراسة قاسمي (2017)، كما أن لها فاعلية في حل المشكلات الرياضية بحسب ما توصلت له دراسة

فريجات(2023)، وحتى في جانب المهارات البدنية الرياضة ساعدت هذه الاستراتيجية بشكل كبير في تطوير التوافق والمرونة الحركية للطلاب (فوزي محمد، 2021).كل هذه النتائج وغيرها هو ما جعل هذه الاستراتيجية تحقق انتشارا في أوساط التعليم واصبحت درجة ممارستها بصورة مرتفعة كما وصفت ذلك دراسة (الشرعة وآخرون،2018).

2 – 4 – 1 خطوات استراتيجية حل المشكلات:

ان حل المشكلة يبدأ بتحليل المشكلة بعناية، وتقييم جميع أجزائها، ثم تبادل الأفكار حول خطة عمل للتغلب على التحدي. سواء كنت العمل بشكل مستقل مع تلميذ أو تتعاون مجموعة من التلاميذ، فإن اتباع إجراء قياسي يمكن أن يجعل العملية أكثر إنتاجية، والخطوة الأولى تبدأ بتحديد المشكلة وقد تبدو الخطوة الأولى واضحة، لكن معرفة كيفية حل المشكلة تبدأ بتعريف واضح. بغض النظر عن حجم المشكلة، فإن وضعها بوضوح قدر الإمكان يوجه بقية العملية، ويدفع عملية تبادل الأفكار والتعاون والحلول إلى المسار الصحيح، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يساعدك التعريف الموجز في توقع مخاطر إدارة المشروع المحتملة وبناء سجل مخاطر لتجنب المواقف الأكثر تحديًا في المستقبل، وعلى المعلم بصفته الموجه أن يبدأ بطرح بعض الأسئلة الأساسية لفهم عمق ونطاق المشكلة، من هو التلاميذ الذي تنطوي عليه هذه المشكلة؟ هل لديه المعرفة والمهارات اللازمة لحل هذه المشكلة؟ ما هو العائق الكامن خلف هذه المشكلة والمسبب لها؟ ما هي المشاكل الأخرى التي قد يسببها؟ أين حدثت هذه المشكلة؟ متى بدأت المشكلة؟ متى تحتاج إلى حل؟ لماذا تؤثر على تعلم التلميذ؟ لماذا تحتاج إلى حل هذه المشكلة الآن؟ بمجرد تحليل المشكلة، يجبرك على التفكير في العائق، ويمكن أن تكون النتيجة بمثابة نقطة مرجعية أثناء عملك نحو الحل. وهنا ينبغي الحرص على عدم ترك أي مجال للغموض في بيان المشكلة من خلال تحديد الموقف المحدد والتوقيت. بدلاً من ليس هناك وقت، لأن بيان المشكلة التفصيلي يوفر صورة واضحة تمامًا للمشكلة، مما يساعد على أن تكون أكثر إنتاجية التنفيذ.

وتتمثل الخطوة الثانية في التفكير في الحلول الممكنة فمع تحديد المشكلة بوضوح، حان الوقت للإبداع فيركز التفكير الفعّال على الكمية وليس الجودة، والهدف هو بناء خيارات متنوعة دون الإفراط

في تحليلها، وهنا يجب التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول المحتملة، بغض النظر عن مدى غرابتها أو خروجها عن المألوف مثلا يحاول المتعلم بتوجيه من الاستاذ إنشاء قائمة من 10 إلى 15 مسارًا محتملًا ويشجع عقله على التجول والابتعاد عن الحلول الواضحة إلى الحلول المبتكرة المحتملة.

أما الخطوة الثالثة فتتمثل في التفكير في جميع البدائل اذ قد يكون من المغري التخلص فورًا من الأفكار غير المألوفة واحتضان أفكار أخرى ضمن منطقة راحة المتعلم ولكن طالما أن الفكرة تعالج مشكلته بشكل مباشر فيجب منحها الفرصة، وهنا لابد من بتخطيط كل فكرة، بما في ذلك التفاصيل ذات الصلة مثل التكاليف، والعملية خطوة بخطوة، والإطار الزمني، وإذا كانت الفكرة لا تتوافق مع احتياجات التلميذ فليتخلص منها، ثم يرتب البدائل المتبقية حسب التفضيل وتقييم مزاياها وعيوبها.

والخطوة الرابعة هي الاتفاق على حل فمع كل المعلومات المتاحة أمام المتعلم حان الوقت لاتخاذ القرار بشأن أفضل مسار للعمل، وهنا عليه القيام بتضييق نطاق جميع الخيارات، والبحث عن ذات الكفاءة منها والعملية وخاصة بالنسبة للمشاكل والحلول المعقدة، يمكن للأستاذ والزملاء من الأقران تقديم رؤى مساعدة.

ثم الخطوة الخامسة متمثلة في اتخاذ الإجراء فبعد اختيار أفضل حل، حان الوقت لتنفيذه، تتبع التقدم طوال العملية بأكملها لتجنب التأخيرات غير المتوقعة والمفاجآت غير المرغوب فيها، وعلى المتعلم التفكير وتحليل المطبات غير المتوقعة على الطريق والتعلم منها والتأكد من ترك مساحة في الخطة للتكيف مع التحديات عند الضرورة.

وأخيرا خطوة تقييم النتيجة فتحليل نجاح الحل الخاص بالتلميذ يشجع على التعلم من الإخفاقات والأخطاء وتجاوز العوائق الكامنة خلفها ويعزز النجاح في المستقبل، وهنا يجب تقييم فعالية الحل المختار وتقرير ما إذا كان مسار عمل مختلف قد يكون ضروريًا وللتقييم تطرح بعض الاسئلة هل تم حل المشكلة في الإطار الزمني المتوقع؟ ما الذي تعلمته أثناء عملية حل المشكلات؟ هل حدثت أي أعطال؟

ان حل المشكلة يبدأ بتحليل المشكلة بعناية، وتقييم جميع أجزائها، ثم تبادل الأفكار حول خطة عمل للتغلب على التحدي. سواء كنت العمل بشكل مستقل مع تلميذ أو تتعاون مجموعة من التلاميذ، فإن اتباع إجراء قياسي يمكن أن يجعل العملية أكثر إنتاجية، والخطوة الأولى تبدأ بتحديد المشكلة وقد تبدو الخطوة الأولى واضحة، لكن معرفة كيفية حل المشكلة تبدأ بتعريف واضح. بغض النظر عن حجم المشكلة، فإن وضعها بوضوح قدر الإمكان يوجه بقية العملية، ويدفع عملية تبادل الأفكار والتعاون والحلول إلى المسار الصحيح، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يساعدك التعريف الموجز في توقع مخاطر إدارة المشروع المحتملة وبناء سجل مخاطر لتجنب المواقف الأكثر تحديًا في المستقبل، وعلى المعلم بصفته الموجه أن يبدأ بطرح بعض الأسئلة الأساسية لفهم عمق ونطاق المشكلة، من هو التلاميذ الذي تنطوي عليه هذه المشكلة؟ هل لديه المعرفة والمهارات اللازمة لحل هذه المشكلة؟ ما هو العائق الكامن خلف هذه المشكلة والمسبب لها؟ ما هي المشاكل الأخرى التي قد يسببها؟ أين حدثت هذه المشكلة؟ متى بدأت المشكلة؟ متى تحتاج إلى حل؟ لماذا تؤثر على تعلم التلميذ؟ لماذا تحتاج إلى حل هذه المشكلة الآن؟ بمجرد تحليل المشكلة، يجبرك على التفكير في العائق، ويمكن أن تكون النتيجة بمثابة نقطة مرجعية أثناء عملك نحو الحل. وهنا ينبغي الحرص على عدم ترك أي مجال للغموض في بيان المشكلة من خلال تحديد الموقف المحدد والتوقيت. بدلاً من ليس هناك وقت، لأن بيان المشكلة التفصيلي يوفر صورة واضحة تمامًا للمشكلة، مما يساعد على أن تكون أكثر إنتاجية التنفيذ.

وتتمثل الخطوة الثانية في التفكير في الحلول الممكنة فمع تحديد المشكلة بوضوح، حان الوقت للإبداع فيركز التفكير الفعّال على الكمية وليس الجودة، والهدف هو بناء خيارات متنوعة دون الإفراط في تحليلها، وهنا يجب التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول المحتملة، بغض النظر عن مدى غرابتها أو خروجها عن المألوف مثلا يحاول المتعلم بتوجيه من الاستاذ إنشاء قائمة من 10 إلى 15 مسارًا محتملًا ويشجع عقله على التجول والابتعاد عن الحلول الواضحة إلى الحلول المبتكرة المحتملة.

أما الخطوة الثالثة فتتمثل في التفكير في جميع البدائل اذ قد يكون من المغري التخلص فورًا من الأفكار غير المألوفة واحتضان أفكار أخرى ضمن منطقة راحة المتعلم ولكن طالما أن الفكرة تعالج مشكلته بشكل مباشر فيجب منحها الفرصة، وهنا لابد من بتخطيط كل فكرة، بما في ذلك التفاصيل

ذات الصلة مثل التكاليف، والعملية خطوة بخطوة، والإطار الزمني، وإذا كانت الفكرة لا تتوافق مع احتياجات التلميذ فليتخلص منها، ثم يرتب البدائل المتبقية حسب التفضيل وتقييم مزاياها وعيوبها.

والخطوة الرابعة هي الاتفاق على حل فمع كل المعلومات المتاحة أمام المتعلم حان الوقت لاتخاذ القرار بشأن أفضل مسار للعمل، وهنا عليه القيام بتضييق نطاق جميع الخيارات، والبحث عن ذات الكفاءة منها والعملية وخاصة بالنسبة للمشاكل والحلول المعقدة، يمكن للأستاذ والزملاء من الأقران تقديم رؤى مساعدة.

ثم الخطوة الخامسة متمثلة في اتخاذ الإجراء فبعد اختيار أفضل حل، حان الوقت لتنفيذه، تتبع التقدم طوال العملية بأكملها لتجنب التأخيرات غير المتوقعة والمفاجآت غير المرغوب فيها، وعلى المتعلم التفكير وتحليل المطبات غير المتوقعة على الطريق والتعلم منها والتأكد من ترك مساحة في الخطة للتكيف مع التحديات عند الضرورة.

وأخيرا خطوة تقييم النتيجة فتحليل نجاح الحل الخاص بالتلميذ يشجع على التعلم من الإخفاقات والأخطاء وتجاوز العوائق الكامنة خلفها ويعزز النجاح في المستقبل، وهنا يجب تقييم فعالية الحل المختار وتقرير ما إذا كان مسار عمل مختلف قد يكون ضروريًا وللتقييم تطرح بعض الاسئلة هل تم حل المشكلة في الإطار الزمني المتوقع؟ ما الذي تعلمته أثناء عملية حل المشكلات؟ هل حدثت أي أعطال؟

2 – 4 – 2 مميزات استراتيجية حل المشكلات:

توفر لدى التلميذ وتهيئ له الظروف الملائمة لتجعله يكتشف المعلومات ذاتيا بدل أن يتحصل عليها جاهزة من مختلف المصادر سواء معلم أو كتاب مدرسي أو غيره وهكذا تجعل استراتيجية حل المشكلات المتعلم منتجا للمعرفة لا مستهلكا لها.

وتؤكد على اهتمامها بالعمليات العقلية بدلا من اهتمامها فقط بتزويد المعارف، وتتمثل تلك العمليات في التحليل والتفسير والوصف والملاحظة وغيرها من العمليات العقلية التي تسعى الى تطويرها وتنميتها. كما أنها تحقق للتلميذ ذاتيته وذلك بجعله أكثر قدرة على الإقبال على التجارب الجديدة وتقبل الخبرات والبحث والاستكشاف والابتكار والنقد، وتدرب المتعلمين على كيفية التفكير

وتنظيم الأفكار وإدارة المناقشة وعليه فإن هذه الاستراتيجية تتلاءم و الحياة إذ أن مواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها من خلال استعمال الخبرات والمعارف والكفاءات المكتسبة في الحياة هي اعداد التلميذ للحياة، وكما تساعد هذه الاستراتيجية في تنمية القدرة على التفكير الناقد والبناء فإنها تقوي العلاقة معلم – متعلم وتزيدها انسجاما وكذلك العلاقة متعلم – متعلم. كما أنها تساعد على تنمية القدرة على التفكير الناقد والفعال والابتكاري فإنها تؤكد على الأسئلة التي تنشط التفكير، فهي لا تهتم بإيجاد الإجابات الصحيحة بقدر ما تهتم بكيفية إيجادها. وهكذا تجعل التلميذ يقظا متمكنا من تقويم أعماله، ومزودة إياهم بالتغذية الراجعة (بالعالية وجناد، 2021)، وأظهرت نتائج دراسة القيسي(2007) تحسين اداء الطلاب في اختبار التفكير الرياضي في الدروس المخطط لها وفق استراتيجية حل المشكلات كما ساعدتهم هذه الاستراتيجية على توضيح الروابط والمفاهيم والقضايا التي يمتلكها الطالب كما مكنته من توظيف مهارات عقلية عليا واستقراء المفاهيم الرياضية التي تم تعلمها، كما أن هذه الاستراتيجية تحافظ على دافعية التلاميذ نحو تعلم الرياضيات وهو ما توصلت اليه دراسة(حسن نمر عبد الرحمان، وعبد الجواد أبوسنينة،2023).

2 – 4 – 3 مبادئ استراتيجية حل المشكلات لمواجهة العوائق الإبستمولوجية:

باعتبار أن حل المشكلات تمثل أحد الاستراتيجيات الأساسية المتمركزة حول التلميذ ، فهي تعتمد اساسا علي تفعيل أداء ودور التلاميذ من خلال تنشيط البيئة المعرفية لهم، واستحضار خبراتهم ومعارفهم السابقة، لاكتساب معارف وبناء مفاهيم جديدة، وترتكز على ضرورة الانطلاق من اخطاء التلاميذ المعرفية والسعي لتصويبها مع تبني اسلوب التعلم الذاتي لاكتساب المعرفة والاهتمام باكتسابها وتبسط المعارف وتنظيمها، وان يركز الاهتمام بالتفكير والعمليات العقلية مع توضح المهام المعرفية المطلوب انجازها وتشجيع التلاميذ على التأمل والتقييم الذاتي لمعارفهم ونقد تلك المعارف السابقة وربط معلوماتهم الجديدة بمكتسباتهم القبلية كما يتوجب اعطاء الفرصة للتلاميذ لتدوين افكارهم المساعدة في بناء التلخيص مع القيام تقوم باختبارات معرفية قبلية وتكوينية و بعدية اجمالية، وفي استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية ينبغي تقديم كل الوسائل التوضيحية المتاحة لمعالجة الأخطاء و تحدد المشكلة (العائق الإبستمولوجي) بدقة وتحليل العوائق من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل واقتراح

حلولا لتجاوزها مع تنفيذ الحلول الممكنة، ومعالجة عوائق إبستمولوجية بطريقة تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم مع ربطها بالدرس ومن خلال مراجعة الخبرات السابقة للتلاميذ وتوظف التجارب والنماذج المختلفة أثناء الحصص لاكتساب المفاهيم ودفع التلاميذ للتأكد من صحتها ومن صحة استنتاجاتهم، وينبغي في هذا الصدد الاهتمام بالأسئلة غير المتوقعة من التلاميذ واستفساراتهم وتصحيح أخطاءهم ومساعدتهم لتطبيق تعلماتهم في مواقف جديدة وتشجيعهم التلاميذ على المشاركة، الاستماع، الملاحظة واثارة انتباههم ورفع مستوى التركيز لديهم، مع دعم التلاميذ لمراجعة وتصحيح المكتسبات السابقة و اعتماد التصحيح الجماعي مع التلاميذ حول الاخطاء المعرفية الشائعة لديهم و تشجيعهم على التصحيح الذاتي للأخطاء المعرفية او بمشاركة الزملاء.

وهي كاستراتيجية تدريس تتضمن عمليات وأنشطة متعددة ، ويراعي فيها جملة من المبادئ الرئيسية كرفع دافعية التعلم من خلال ربط التعلم بالحياة وشعور التلميذ بمدى فائدتها، والتفكير اذ تؤكد على عمليات التوقع، الفرض ، الفحص، والاختيار، التعميم والتأكد من مدى معقولية الحلول. اضافة الى التأكيد على إعطاء فرصة للتلميذ للتواصل عن طريق دراسته للمشكل وهو ما يجعله أكثر ايجابية من خلال فحص المشكل، رسم التوقعات حوله، التنبؤ بالحلول، صياغة تلك الحلول ودراستها للتوصل الى النتائج وكتابتها، ويمكن من خلال استراتيجية حل المشكلات العمل بشكل جماعي أو بشكل فردي وفي كلا الحالتين فإنه ينبغي التأكيد على العمل باستقلالية بغية الوصول إلى حل للموقف المشكل عن طريق فرض الفروض ودراستها و بناء التوقعات، حيث يقوم التلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات إضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بالمشكلة وهذه الاستراتيجية تتطلب من التلاميذ الوصول إلى نتائج، ومحاولة تعميمها بهدف استثمارها منها في مواقف أخرى، واستفادة المتعلمين من بعضهم البعض ومناقشة آرائهم وأفكارهم معا وما توصلوا اليه من نتائج، كما يتوجب أن يكتب التلاميذ خطة عمل وذلك يمثل جزءا من ملف الأداء والانجاز، كما يجب عليهم مناقشة وعرض وتقديم ما تم تخطيطه والتوصل إليه (شاهين،2011).

ويتمثل المنهج العلمي في هذه الاستراتيجية في مجوعة من الخطوات تكون أولها الإحساس بالمشكلة وتشخيصها حيث أن الاستاذ الناجح والمتعلم الناجح هما من يمتلكان مهارة إدراك المشكلة،

ذلك من خلال الحرص على ترتيب المشكلات وفق درجة أهميتها ووفق أوليتها في المواقف التعليمية أو التعلمية وذلك حت يتسنى معالجة المشكلات الأكثر أهمية والمستعجلة ويتوجب على الأستاذ وعلى المتعلم الإدراك الجيد لذلك النوع من المشكلات الخفية والتي تتمثل في نوع من الأخطاء المعرفية في ذهن المتعلم طابعها إبستمولوجي وهي عادة ما تتسبب في حدوث مزيد من المشاكل التربوية للمتعلم رغم تجاهلها من طرف الكثير من المعلمين، ويستطيع المعلم استكشافها من خلال العمل على تحسسها، أو رصد المؤشرات الدالة على وجودها.

وتلي خطوة الإحساس بالمشكلة خطوة تحليل المشكلة، وذلك من خلال عرض الاستاذ لمجموعة من الأمثلة تحمل معارف علمية مناقضة للأخطاء المعرفية لدى المتعلم ومناقشتها وادراج نماذج مشابهة من الكتاب المدرسي وقيام المتعلمين بتحليل الأمثلة حتى يتسنى لهم اكتشاف المشكلة الواردة فيه.

والخطوة الثالثة تتمثل في وضع بدائل لحل المشكلة تكون مناسبة، حيث يتوزع المتعلمون على مجموعات داخل الحصة وبجهودهم الفردية المستقلة يقومون بوضع الحلول الأفضل للتدريبات التي كلفهم بها الاستاذ ويتابع أعمالهم ويساعدهم في التوصل الى أفضل الحلول المختارة يناقشها معهم لتكون مثبتة كبدائل للمفاهيم والمعارف الخاطئة التي لديهم أما الخطوة الرابعة فتتمثل في تقويم البدائل المتاحة، حيث يطلب الاستاذ من المتعلمين تلخيص ما تم اكتسابه من معلومات مهمة في الحصة واختبار البدائل الصحيحة والافضل من خلال مقارنة بدائل المجموعات من المتعلمين، لتأتي خطوة اختيار أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة اذ تقوم المجموعة باختيار أحسن البدائل المتاحة ولتي تم اختيارها من طرف أغلبية أفراد المجموعة واعتبارها ا الحل الأفضل والمناسب للتدريب والنشاط المطلوب شريطة أن تتميز بالدقة العلمية، وأخيرا متابعة تنفيذ البديل لحل المشكلة من خلال عرض المتعلمين الحلول المتوصل لها لجميع الأنشطة وضبطها وتكليفهم بعد المصادقة على الصحة والدقة للمعلومات بمساعدة الاستاذ على الشروع في تنفيذ البديل الأفضل لحل للأمثلة والتدريبات و يقوم لاحقا بمتابعة الحلول وتقويم الاختيارات والبدائل (أبو شريخ، 2008)

ولتجاوز عوائق التعلم بنجاح، يمكن اتباع استراتيجية تهدف إلى تعزيز المرونة الفكرية، وتحسين البيئة التعليمية، وتعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلم، وتعزيز التفكير النقدي والتحليلي والتشجيع على التساؤل حيث يُنصح بتشجيع المتعلمين على طرح الأسئلة حول كل ما يتعلمونه فهذا يساعدهم على تحدي الأفكار المسبقة وتحليل المعلومات، مع التدريب على التفكير النقدي من خلال تعليم المتعلمين كيفية تقييم المعلومات بشكل نقدي وتحديد مدى دقتها، كي يصبح بإمكانهم تخطي العوائق المرتبطة بالأفكار الراسخة، واستخدام التعلم النشط فالتعلم من خلال التجربة يمكن تشجيع التعلم النشط عبر تنفيذ تجارب عملية أو استكشاف حلول لمشكلات حقيقية، مما يعزز فهم المتعلمين ويقلل من الأفكار المسبقة، مع اعتماد العمل الجماعي والمناقشات فالنقاش مع الآخرين يشجع على تبادل الأفكار والتعرف على وجهات نظر مختلفة، وهوما يساعد المتعلم على رؤية الأمور من زوايا جديدة، وتحفيز المرونة الذهنية والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتعزيز قابلية التكيف اذ يجب تشجيع المتعلمين على تقبل الأفكار الجديدة والتفكير بمرونة، مما يساعدهم على التخلص من الجمود الفكري، وتعليمهم مهارات التأمل الذاتي فيمكن للمتعلمين التدرب على مراجعة أفكارهم وقيمهم الشخصية، وهو الامر الذي يدعمهم في تجاوز العوائق التي تأتي من الأفكار المسبقة، مع إعادة بناء المفاهيم الأساسية بشكل تدريجي و التوضيح والتبسيط حيث ان يُنصح بتوضيح المفاهيم الصعبة باستخدام أمثلة مبسطة وحياتية لإتاحة استيعاب المتعلمين للمعلومات الجديدة بسهولة أكبر، والتعلم من خلال القصص والتجارب الواقعية فالقصص الواقعية يمكن ان تكون وسيلة فعالة لتوضيح الأفكار المجردة وربطها بحياة المتعلمين، واستخدام أدوات التعلم المتنوعة من خلال التعلم الرقمي والتفاعلي والذي يوفر التقنيات الحديثة مثل الفيديوهات التفاعلية والمحاكاة بيئة تعليمية متنوعة تشجع المتعلمين على استكشاف أفكار جديدة واستعمال التعلم المرئي والسمعي خاصة ان بعض المتعلمين يفهمون المعلومات بشكل أفضل عند تقديمها بطرق بصرية أو سمعية، لذا يمكن استخدام أدوات مثل العروض التوضيحية والرسوم البيانية، ومن راكز استراتيجي تجاوز العوائق الابستمولوجية تعزيز الثقة بالنفس وتحفيز المتعلم و الاحتفاء بالإنجازات الصغيرة اذ يُنصح بتشجيع المتعلم والاحتفاء بكل إنجاز يحققه، فهذا يعزز ثقته بنفسه ويساعده على مواجهة العوائق، مع تحفيز الفضول والتعلم المستمر من خلال

بناء بيئة تشجع الفضول والرغبة في التعلم، يصبح المتعلم أكثر استعدادًا لتجاوز أي عوائق، وإعداد بيئة تعليمية آمنة وداعمة ومشجعة على التجربة دون خوف من الفشل و تقديم بيئة تعليمية آمنة تحث المتعلمين على المحاولة دون الخوف من الخطأ أو الفشل، وكذلك إعطاء التغذية الراجعة البنّاءة بتقديم ملاحظات إيجابية وبناءة حول أداء المتعلم يساهم في تحسين استجابته ويقلل من تأثير العوائق، واعتماد التعليم الموجه والشخصي ومراعاة الفروق الفردية اذ ينبغي ان يعتمد التعلم على مراعاة نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، مما يسمح بتقديم المساعدة المناسبة وتجاوز أي عوائق خاصة به، مع ضرورة التوجيه والإرشاد المستمر يمكن أن يوفر المعلمون الدعم اللازم للمتعلمين وتقديم التوجيه الملائم لتجاوز العوائق والتغلب عليها والوصول إلى تعلم فعّال ومستدام.

2 – 5 استراتيجيات التعلم التعاوني لمواجهة العوائق الاجتماعية –الثقافية:

مفهوم التعلم التعاوني: أعطيت للتعلم التعاوني تعريفات متعددة من قبل التربويين بالنظر الى أهميته كاستراتيجية حديثة في التعليم، اذ يعرف التعلم التعاوني بأنه: "أسلوب أو أنموذج تدريسي يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة، عن طريق المناقشة والحوار والتفاعل مع بعضهم البعض ومع المعلم واكتساب خبرات التعلم بطريقة جماعية، ويقومون بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه المعلم ومساعدته، وتؤدي في النهاية لاكتسابهم المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيقهم الأهداف المرغوبة" (عبد السلام، 2001، ص.89).

أما حجازي (2001) فقد عرفه بأنه: "أسلوب تدريسي يقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها من (2 –5) بحيث تعمل كل مجموعة فيما بينها متعاونة من أجل تحقيق أهداف تعليمية، ويكون دور المعلم هو التنظيم والتوجيه وإدارة المواقف، بحيث يتعلم الطلاب من بعضهم البعض، وتنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (ص. 212).

والتعلم التعاوني هو" نشاط تفاعلي بين الطلاب في مجموعات صغيرة في موقف تعليمي تعلمي، تم تخطيطه وإعداده تحت إشراف وتوجيه ومراقبة المعلم، لتحقيق مهمة محددة ذات أهداف واضحة"(اللولو و الآغا، 2008، ص. 187).

من خلال التعريفات المتعددة يمكننا تعريف استراتيجية التعلم التعاوني بأنها استراتيجية تعليميَّة فعالة تعزز التفاعل الإيجابي بين الطلاب وتقلل من التوتر والقلق. من خلال العمل الجماعي في مجموعات صغيرة، تتيح هذه الاستراتيجية للمتعلمين تطوير مهاراتهم الاجتماعية وحل المشكلات وتجاوز كثيرا من عوائق التعلم لديهم ، بالإضافة إلى تعميق فهمهم للمادة الدراسية. كما تساهم في بناء بيئة تعلم إيجابية حيث يشعر كل تلميذ بأهميته ومسؤوليته تجاه نجاح المجموعة. وبالرغم من أن الدراسات والأبحاث في مجال استراتيجية التعلم التعاوني تعود الى بدايات القرن الماضي، الا أن التطبيقات العملية في الفصول الدراسية لهذه الاستراتيجية انطلقت الا في السبعينات حيث قام الباحثون بتطوير استراتيجيات متعددة للتعلم التعاوني، منها استراتيجية (فكر– زاوج– شارك)، استراتيجية التعلم معا، استراتيجية جيجسو (الصور المقطوعة)، استراتيجية الطريقة البنيوية أو المنحى البنيوي، استراتيجية ألعاب ومسابقات الفرق، استراتيجية التنافس الجماعي، استراتيجية البحث الجمعي، وتتميز هذه الاستراتيجيات بإمكانية استخدامها في أي مرحلة من المراحل الدراسية وفي أغلب المواد و استراتيجية تقسيم التلاميذ وفقا لمستويات تحصيلهم...الخ، ويمكن تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في مختلف المراحل التعليمية ولمختلف المواد الدراسية وجميعها تتفق في تقسيم التلاميذ وفق مجموعات " والاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم، وكذلك اكتساب المهارات الاجتماعية، والمسؤولية الفردية والجماعية، وأما الاختلاف فيما بين هذه الاستراتيجيات يكمن في تقسيم وشكل المجموعات، والآلية المتبعة لإنجاز العمل داخلها "(بن نويوة، 2020، ص. 137).

2 – 5 – 1 مبادئ التعلم التعاوني وأهميتها في مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية والثقافية:

ليس التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة هو مجرد وضع مجموعة من التلاميذ في شكل مجموعات أثناء عملية التعليم والتعلم، وليس ان يشاركوا بعضهم البعض بحكم جلوسهم في مجموعات لإنجاز ما كلفوا به من مهام في عملية التعلم، لكن التعلم التعاوني ورغم اهمية ذلك في استراتيجية التعلم التعاوني الا انه ولكي يكون تعلما تعاونيا وجب أن تتوفر فيه جملة من الخصائص من خلال جعل التلاميذ يتعودون على تقدير الاخرين وتقبل الآراء المختلفة وحثهم على الاستفادة من اراء الاخرين وافكارهم ومعلوماتهم والاهتمام ببناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين تسودها الصداقة والتعاون

بينهم ، كما يتوجب في استراتيجية مواجهة العوائق الاجتماعية أن يستخدم الأستاذ نماذج من التلاميذ يمارسون عادات وقيم محفزه للدراسة وتعزيزهم في ذلك امام زملائهم الاخرين اذ ينعين تقسيم التلاميذ الى مجموعات تتكامل فيما بينها لإنجاز المشروع مع توضيح المهام المطلوب انجازها منهم أثناء العمل الجماعي وتوزع الأدوار حسب المهمة المطلوبة من كل التلميذ(تلخيص، توليد الاسئلة، توضيح) في العمل الجماعي مع مساعد التلاميذ اثناء ارتكاب الاخطاء أمام زملائهم.

وترتكز أيضا اهذه الاستراتيجية على الاهتمام بتنظيم تقويم الأقران وتشجيع التعلم الذاتي لكيفية التعامل الاجتماعي الايجابي والتحفيز على هدم التصورات والمعتقدات الاجتماعية المكتسبة الخاطئة، ويتم ذلك من خلال جعل التلاميذ يساهمون في منهج العمل والمنتج المنتظر وجعل الحياة المدرسية جزءا من الحياة الاجتماعية و تشارك المتعلمين في تنفيذ مشروع جماعي و توفير اجواء العمل الجماعي لتحفيز التلاميذ على تجاوز العوائق الاجتماعية اثناء تنفيذ المشاريع هذه العوائق الاجتماعية التي تم تحديدها بدقة و ضبط التمثلات الاجتماعية الخاطئة للمتعلمين مع تحليلها من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل واقتراح حلولا لتجاوزها وتنفيذ تلك الحلول الممكنة، مع الحرص على معالجة عوائق اجتماعية تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم و ربط العوائق الاجتماعية المختارة بالدرس و بحياة التلاميذ. كما تقضي استراتيجية مواجهة العوائق الاجتماعية لدى التلاميذ أن يتم تشجيعه باستمرار على التعبير بحرية أمام أقرانهم وعلى المشاركة، الاستماع، الملاحظة و تدربهم على التعايش وحل المشكلات بالحوار وتشجعهم على التصحيح الذاتي للأخطاء او بمشاركة الزملاء دون اهمال التصحيح الجماعي مع التلاميذ حول الاخطاء الشائعة لديهم

ومن مبادئ هذه الاستراتيجية:

– الاعتماد المتبادل الإيجابي (التعاضد الإيجابي): في التعلم التعاوني على المتعلمين ان يدركوا انه لا يمكنهم تحقيق النجاح الا بنجاح أفراد المجموعة ككل، وعليه فليس كل فرد مسؤول عن عمله فقط وإنما مسؤول أيضا عن عمل افراد جماعته أيضا فكل تقصير من أي فرد ينعكس على المجموعة كاملة ولهذا يتطلب على أفراد المجموعة الوعي بأهمية ارتباطهم وتنسيق مجهوداتهم وتعاونهم لإنهاء مهامهم المطلوبة، ففي الموقف التعليمي يتحمل المتعلمون مسؤولية تعلمات المادة المخصصة لهم

وفي الوقت نفسه يتحملون مسؤولية ثانية تتمثل في تأكدهم من أن كل أفراد مجموعتهم تعلموا تلك المادة أيضا.

فمبدأ التعاضد أو الاعتماد الإيجابي يمثل حقيقتين مهمتين مفادهما أن جهود كل فرد في مجموعة التعلم التعاوني أمر ضروري لا يتسنى للمجموعة الاستغناء عليه في تحقيق نجاحاتها أولا، وأن هذا الجهد الفردي المبذول يساهم جنبا الى جنب مع بقية الجهود المبذولة من طرف بقية الأفراد ليتشكل الجهد المشترك للمجموعة ثانيا، وهذا الجهد الجماعي المشترك هو المسؤول على تحقيق النجاح للمجموعة وبكل أفرادها، وهذا ما يعزز تجاوز الأخطاء والعوائق لدى أفراد المجموعة ويذلل بصورة كبيرة وعلى وجه الخصوص تلك العوائق النفسية والاجتماعية. وقد حددت بعض الدراسات انماط الاعتماد المتبادل الإيجابي والمتمثلة في؛ التعاون، الفعل المشترك، التحدي التنافسي و التعاون المرتبط بالأدوار والمتناسق (بن نويوة،2020).

– التفاعل المباشر والمشجع: وهو ما يعرف بالتفاعل وجها لوجه داخل المجموعة، هذا النمط من التفاعل يساعد في كسب المتعلمين سلوكيات جديدة تساهم في رفع تفاعلهم الاجتماعي بدرجة عالية وهو ما يعزز الثقة بالنفس لديهم ويساعدهم في تجاوز بعض العوائق النفسية كالتردد والخجل والانطواء وغيرها، وتفاعل التلاميذ اللفظي فيما بينهم والمعزز بالاعتماد الإيجابي الداخلي والذي يكون من خلال منح الفرصة للجميع من أجل انجاح بعضهم البعض عن طريق التشجيع للجهد الذي يبذله كل فرد في المجموعة وهو ما يؤدي الى جملة من النتائج الإيجابية منها تطوير أداء كل فرد من خلال التغذية الراجعة، اعطاء حافز للانطوائيين من التلاميذ لتعلمهم بشكل أفضل وتحقيق ذاتهم واكساب المتعلمين أنشطة متعددة تساعدهم في تطوير معارفهم بشكل جيد.

– المسؤولية الفردية: طالما أن هدف استراتيجية التعلم التعاوني هو تقوية كل فرد في المجموعة بأكثر مما كان عليه، فالمسؤولية الفردية هي المفتاح لضمان تلك التقوية من خلال المحاسبة الفردية على كل انجاز فردي بعد المشاركة في النشاطات التعلمية الجماعية من خلال ضرورة اعطاء المادة جماعيا ثم انجازها فرديا، هذه المسؤولية الفردية هي التي تعزز الاعتماد الذاتي لدى التلاميذ من خلال إعطاء واجبات فردية لكل متعلم وتكون شفوية أحيانا، تقليل عدد الأفراد في المجموعة، تكليف الأفراد

في المجموعة بأن يعلم كل واحد منهم ما تعلمه لأفراد آخرين مع اسناد لكل فرد في المجموعة دور خاص به وتتم عملية التقويم من خلال اختبار الفرد داخل المجموعة وتقييم عملية أدائه، ومن الضروري ان تتعرف المجموعة على أفرادها الذين هم بحاجة الى الدعم والمساندة والتشجيع ولهذا فالمساءلة الفردية تعتبر اساس التأكد من زيادة الأفراد في المجموعة تقدما في تعلماتهم.

– المهارات الاجتماعية: إن تفاعل المتعلمين فيما بينهم في التعلم التعاوني واكتسابهم المهارات الاجتماعية هذه المهارات التي تعد أمرا ضروريا للمجوعة التلاميذ أثناء أدائها لمهامها التعلمية ولاستمرارها ونجاحها، فكلما زادت المهارات الاجتماعية زادت كفاءاتهم في التعلم، كما أنها على مستوى الأفراد في المجموعة تسهم بدور فعال ليس في تعلماتهم فقط وإنما في تصحيح أخطاء تعلماتهم وتجاوز مختل عوائق التعلم لديهم، وللتعزيز والتغذية الراجعة الدور الهام في اكتساب تلك المهارات التي بواسطتها تتحقق الأهداف سواء التعاونية أو الخاصة بالمادة الدراسية وللمعلم الدور الحاسم في تسهيل عملية اكتساب تلك المهارات الاجتماعية للمتعلمين كما ان للمتعلمين أدوار هامة أيضا.

– المعالجة الجماعية لعمل المجموعة: إن معالجة عمل المجموعة هو عبارة عن مراجعة عمل الأعضاء بهدف توضيح وتحسين فاعليتهم في العمل معا، لتحقيق أهداف المجموعة من خلال وصف سلوكيات الأعضاء المساعدة والسلوكيات غير المساعدة، واتخاذ قرارات بشأن السلوكيات التي يجب الاستمرار فيها والسلوكيات التي يجب تغييرها"(جونسون، وجونسون، وهوليك، 1995، ص.09). وعليه فالمعالجة الجماعية تتم من خلال مناقشة أفراد المجموعة والتعرف على مدى احرازهم للتقدم للوصول الى الأهداف المسطرة ، مع المراقبة والفحص المستمر الدوري ومعرفة الخطوات المستعملة ومعالجتها وتحسينها.

2 – 5 – 2 دور المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم التعاوني: تتحدد أدور المعلم في التعلم التعاوني من خلال تهيئته للظروف الملائمة لضمان سهولة عمليات التعلم التعاوني وذلك من خلال؛ توضيح الأهداف المتوخاة من الدرس للمتعلمين وتعريفهم بهدف المجموعة، توزيع المتعلمين الى مجموعات غير متجانسة وضبط عدد الأفراد في كل مجموعة من مجموعات التعلم التعاوني، توفير

الوسائل المادية وتهيئة الظروف المناسبة لعمل المجموعات، تحديد المهام وتوضيحها للمجموعات ومتابعة تنفيذها، تقديم المساعدة اللازمة للمتعلمين الذين يواجهون بعض عوائق التعلم وتسهيل عملية دمجهم في المجموعات وتقديم التعزيز المناسب للمجموعات وتوفير التغذية الراجعة و تقويم عمل المجموعات والأفراد.

أما المتعلم فمنوط به أن يتعاون ويساعد زملائه ويتبادل الأدوار معهم مع المثابرة في كل ما ينجزه من نشاط، مع ابداء الحماسة في تلك النشاط والتنافس مع أفراد المجموعة مع الاشتراك معهم في النشاطات وتقبل أعمالهم والتعليق عليها مع الالتزام بالهدوء أثناء الحديث معهم والاستجابة لتوجيهات المعلم وتعليماته.

3 – عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها من خلال الدراسات السابقة:

سعت الكثير من الدراسات لفهم الأخطاء التي يواجهها المتعلمون، وكيف يمكن تفسيرها والوقوف على عوائق التعلم الكامنة خلفها والتغلب عليها لتحسين عملية التعلم، وقد ساعدت هذه الدراسات في تحديد العوائق التي تحول دون تحقيق التعلم الفعال، سواء كانت هذه العوائق ذات طبيعة نفسية، اجتماعية، بيئية، إبستمولوجية أو بيداغوجية ديداكتيكية، ومن خلال فهم الأسباب الكامنة وراء الأخطاء، يمكن للمعلمين والمربين تطوير استراتيجيات تدريسية فعالة واعتماد أساليب تدريسية أكثر ملاءمة واحترافية، كما تساعد هذه الدراسات على تصميم بيئات تعليمية أكثر جاذبية وتشجيعًا، مما يزيد من دافعية المتعلمين ويساهم في تحقيق نتائج أفضل وبالتالي تحسين تجربة التعلم ومن بين تلك الدراسات دراسة (العقون، 2016) والمتعلقة بالأخطاء الشائعة في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي وأساليب معالجتها من وجهة نظر الأساتذة "دراسة ميدانية بولاية البليدة"، وقد هدفت الدراسة الى اكتشاف الأخطاء لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي الشائعة في عمليات الحساب الأربعة، والتعرف على طرق معالجتها من طرف الأساتذة والتحقق من ملائمة اساليب معالجتها وفق بيداغوجية الخطأ الحديثة، ولجمع البيانات اعتمدت هذه الدراسة على استبانة الأخطاء الشائعة في الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من 50 استاذا تم اختيارهم بطريقة قصدية من 13 مدرسة موزعة على خمس(05) بلديات تابعة لولاية البليدة–الجزائر، ولتحليل البيانات استعملت الدراسة النسب المؤية والتكرارات

وتوصلت الى وجود أخطاء شائعة لدى التلاميذ مرتبطة بالعمليات الحسابية الأربعة مختلفة حسب نوع المهمة والعملية الطلوب انجازها، كما توجد أخطاء شائعة مرتبطة بالمكتسبات القبلية للمفاهيم المرتبطة بالعمليات الأربعة الحسابية (الجمع ، الطرح، الضرب والقسمة) وأغلب الأساليب المستعملة لمعالجة هذه الأخطاء ترتكز على المعالجة الآنية باتباع استراتيجية بيداغوجية الخطأ خاصة اذا هذه الإخطاء تكمن وراءها عوائق من أصل بيداغوجي ـ ديداكتيكي، والحث على التركيز وتكثيف النشاطات المنجزة واعتماد التصحيح الجماعي على السبورة ولا تعتمد اساليب المعالجة هذه على البنية المعرفية.

وكذلك دراسة (كعوان، 2017) حول فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، هدفت الدراسة للكشف عن مدى فاعلية استراتيجيتي التعلم التعاوني و حل المشكلات للرفع من الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ولجمع البيانات اعتمدت الدراسة على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي بكل من جزء مقياس السلوك الاجتماعي ومقياس الكفاية الاجتماعية، وكانت عينة الدراسة قد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة وهي مكونة من 56 تلميذا من قسمين لمعلمتين من السنة الثالثة ابتدائي تم تقسمهم الى مجموعتين متجانستين كل مجموعة تتكون من 28 تلميذا من مدرسة حليمة محمد بالجلفة الجزائر. ولمعالجة البيانات استعملت الدراسة الأساليب الاحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار ت .T.test وتمثلت نتائج الدراسة في التوصل الى فاعلية كل من استراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بناء على مقياس الكفاية الاجتماعية لصالح القياس البعدي، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لدرجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. على مقياس الكفاية الاجتماعية وتوجد فروق أيضا دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الكفاية الاجتماعية.

ومن بين الدراسات أيضا دراسة (الرفاعي،2018) حول "دور استراتيجية التغير المفاهيمي عبر أنشطة فن طي الورق Origami في تصويب أخطاء الرياضيات الشائعة وتنمية الثقة بالنفس لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية" والتغير المفاهيمي هو استبدال الفهم الخاطئ لدى التلميذ بالفهم الصحيح الذي يتفق مع المبادئ والمعرفة العلمية من خلال اتباع مجموعة من الخطوات متمثلة في التكامل وهو ربط المكتسبات الجديدة بالقديمة او ربط المعارف بعضها ببعض، ثم التمييز وذلك من خلال قبول المفاهيم الجديدة وتمييزها وفهمها وادراكها، ثم تبادل المفاهيم من خلال تعارض وتضارب المفهومين القديم والجديد وتستهدف هذه الاستراتيجية استبدال المفهوم السابق بالجديد، وأخيرا الربط المفاهيمي من خلال ربط المكتسبات الجديدة بخبرات المتعلم المعتادة ليتسنى له قبولها.

وقد استهدفت هذه الدراسة التحقق من دور استراتيجية التغير المفاهيمي الإيجابي عبر أنشطة فن طي الورق في تصحيح الأخطاء الشائعة في الرياضيات عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وقياس دور هذه الاستراتيجية في تنمية الثقة بالنفس لديهم والتحقق من علاقة تصويب الأخطاء في مادة الرياضيات والثقة بالنفس لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. وباتباع المنهج التجريبي استعملت الدراسة أداتين لجمع البيانات تمثلتا في اختبار تشخيص الأخطاء لدى التلاميذ مكون من 13 مفردة، واختبار مقياس الثقة في النفس محدد في ثلاث أبعاد هي الكفاءة الذاتية، الاتزان الانفعالي وتقبل الواقع، وقد اختيرت عينة البحث بطريقة قصدية حيث تكونت العينة من مجموعتين تجريبية بها 45 تلميذا وتلميذة، وضابطة مكونة من 50 تلميذا وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بالمدرسة الابتدائية سليم بمحافظة الغربية مصر، وباستعمال الأساليب الإحصائية متمثلة في اختبار T test وحساب معامل بيرسون وحساب حجم التأثير والحزمة الاحصائية لبرنامج Mini Tab17 توصلت الدراسة الى وجود تأثير ايجابي لهذه الاستراتيجية في تصحيح الأخطاء الشائعة في الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتنمية الثقة النفس لديهم وأن هناك علاقة ارتباطية (عند مستوى دلالة إحصائية 0.05) بين كفاية المعلم واستراتيجية تصحيح الأخطاء الرياضية والثقة بالنفس، كما عرضت الدراسة توصيات تتعمق بضرورة اعتماد استراتيجيا حديثة ومتطورة لمعالجة اخطاء التلاميذ باعتبار هذه الاخطاء عوائق تعثر المتعلمين في فهم المعارف المختلفة وبخاصة الرياضية منها.

وفي دراسة نورين و حسيني (2019) والمتعلقة بدراسة الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه والتي استهدفت – من خلال النظرة الى الخطأ بأنه عنصر جوهري بحسب المعطيات

البيداغوجية والنماذج التربوية الحديثة ينبغي الوعي والاعتراف به وتقبله – الى الوقوف على مكانته في التربية الحدية عموما وفي النموذج البنائي خصوصا والتعرف على أسباب الأخطاء لدى المتعلمين والعوائق الكامنة وراءها كونها مصادر لها، كما تهدف الدراسة الى الاطلاع على ممارسة معالجة هذه الأخطاء في واقع الممارسة الصفية لدى الأساتذة، ومعرفة بدائل الطرائق و الاستراتيجيات التي تقترحها هذه المرجعية الحديثة.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج التحليلي منطلقة من مفهوم الخطأ والتي اعتبرته عائق إبستمولوجي يقف حاجزا أمام تقدم معرفة المتعلم وقصور في استيعاب و فهم التعليمات المعطاة له وهو ما يتطلب تدخلا من الأقران أو الاستاذ لمساعدته، وفي النموذج البنائي وانطلاق من مباحث باشلار وبياجيه فالخطأ أمر حتمي عند المتعلم وطبيعي ومفيد ومهم لأنه يبين لنا عوائق التعلم، وتعرض الدراسة بحسب النموذج البنائي الأبعاد الأساسية للخطأ والمتمثلة في البعد الابستيمولوجي المتمثل في أخطاء المعرفة والبعد السيكولوجي وهو عبارة عن التمثلات النابعة من تجارب المتعلم ونمو المعرف لديه والبعد البيداغوجي للخطأ النابع من عدم ملائمة الوسائل والطرائق البيداغوجية للمتعلم وعدم تلبيتها حاجياته، وفي هذا النموذج تبنى استراتيجية معالجة أخطاء المتعلمين على مجموعة من الإجراءات منها الوعي بالخطأ لدى الأستاذ باعتبار الخطأ حق من حقوقه ثم عدم الخوف من الخطأ والقدرة على التحرر منه وتقبله وتحديده بدقة وبناء فرضيات تعمل على تفادي الأخطاء، ومعرفة أسباب الأخطاء لدى المتعلم سواء تلك الناجمة عن عدم فهم التعليمات أو عن طبيعة المعرفة أو عن تلك الناجمة عن البرمجة الديداكتيكية، ثم من خلال وضعية المعالجة البيداغوجية وعناصرها المتمثلة في التعلم والتقويم والمعالجة.

ومن الدراسات التحليلية نجد دراسة (باللموشي، 2020) حول عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها– دراسة تحليلية، حيث استهدفت الدراسة تحليل موضوع عوائق التعلم وأنواعها والاستراتيجيات الأساسية لتجاوزها، وقد صنفت عوائق التعلم الى ثلاث أنواع؛ عوائق نفسية وعوائق تعليمية وعوائق إبستمولوجية، وقدمت الدراسة بعض الاستراتيجيات لتجاوز هذه العوائق كإتباع مبدأ الاستراتيجية في عملية التدريس، ومراعاة الفروق بين المتعلمين الفردية، ومراعاة نموهم العقلي والاجتماعي وخصائصهم

النفسية والانفعالية واختيار التوقيت المناسب لتوزيع الحصص وتنويع الأنشطة فيها، واختيار الرسائل التفاعلية المناسبة باستعمال الرموز والألفاظ المناسبة والتشكيك الذاتي في المعارف والتصورات واستغلال هذه الزعزعة المعرفية لهدم المفاهيم الخاطئة وإعادة تنظيم و بناء المعارف.

كما نجد أيضا دراسة طاشمة، (2022) والتي تناولت بالدراسة الخطأ كأداة للتعليم والتعلم، سعت هذه الدراسة الى إعطاء تصور عملي لبيداغوجيا الخطأ والاستعانة به لاكتشاف استراتيجية التعلم لدى المتعلم بدل تصنيف مستوى التلميذ من خلال الخطأ، استعملت الدراسة تقنية المقابلة نصف الموجهة مع المعلمين بأسئلة حول طبيعة أخطاء التلاميذ والعوائق التعلمية الكامنة وراءها واستراتيجيات معالجتها، اضافة الى بناء اختبار تحصيلي مكون من مسألتين في الرياضيات من كتاب السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بغرض التحليل الوظيفي للأخطاء. تكونت عينة الدراسة من 15 معلما ومعلمة يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي و80 تلميذا وتلميذة من السنين الرابعة والخامسة ابتدائي بمختلف مستويات تحصيلهم الدراسي، وتم تحليل البيانات من خلال الدراسة النظرية لموضوع الخطأ وتبني المقاربة السيكو بيداغوجية اضافة الى التكرارات والنسب المؤية لآراء المعلمين حول أخطاء التلاميذ. وتوصلت الدراسة الى ان المصدر الأساسي في أخطاء التلاميذ في نشاط حل المشكلات الحسابية هو غياب التمثل الذهني والذي يعتبر أهم نشاط معرفي للتعامل مع كل وضعية مشكل، واسباب تلك الأخطاء تتمثل في عوامل مرتبطة بالتلميذ (العوائق النفسية) كقلة الرغبة وضعف التركيز وقلة الثقة بالنفس..، وعوامل مرتبطة بالبيداغوجيا (العوائق البيداغوجية) كطرق التقييم وكثافة البرنامج والحجم الساعي.. وعوامل مرتبطة بنوع المهمة (عوائق إبستمولوجية) بالمشكلة معطيات متعددة أو بها أكثر من مجهولين أو ضعف استحضار وتوظيف المكتسبات المعرفية.

الفصل الثاني: كفايات التدريس

1 – مفهوم كفايات التدريس

2 – تصنيف الكفايات التدريسية

2 – 1 – كفاية التخطيط

2 – 2 – كفاية التنفيذ

2 – 3 – كفاية الإدارة الصفية

2 – 4 – كفاية التقويم

3 – التكوين

3 – 1– التكوين وكفايات التدريس

3 – 2– التكوين والكفايات التدريسية واستراتيجيات التدريس

4– العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وكفايات التدريس من خلال الدراسات

1 – مفهوم كفايات التدريس:

مفهوم الكفاية: الكفاية لغة من الفعل كفى يكفي كفاية ومعناه القيام بالأمر(ابن منظور، د.ت).ويكفي الشيء كفاية بمعنى جعله في غنى عن غيره.

أما مصطلح الكفاءة: من كافأ مكافأة أي ماثل والكفء بسكون الفاء أو الكفؤ بضم الفاء فلغة هو النظير والمساوي، وقوله تعالى" لم يكن له كفوا أحد" بمعنى لا نظير له ولا مساويا له.

وتعرف الكفاءة اصطلاحا في مجال التعليم بقدرة النظام التعليمي بصفة عامة على تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة(الفتلاوي، 2003)، وهي بهذا المعنى تشير في أي عمل الى الحد الأقصى للأداء فيه .

وأما الكفاية اصطلاحا في مجال التربية كما عرفها القاموس الموسوعي للتدريب والتكوين هي مفهوم يتعلق بخاصية الفرد الإيجابية التي تمكنه من القدرة على إنجاز بعض المهام، والكفايات شديدة التنوع فهناك العامة وهناك المتحولة التي تمكن من انجاز مهام متعددة وهناك الخاصة أو المحددة ومن الكفايات ما تسهل عملية التعلم وتسهم في تجاوز المشكلات ومنها ما يسهل العلاقات الاجتماعية وبعضها يخص المعارف وبعضها يخص الأداء السلوكي والكينونة (الدريج، 2000).

وقد عرفها تشومسكي بأنها" نسق من المعارف المفاهيمية والمهارية التي تنتظم على شكل خطوات إجرائية تكمن داخل فئة من الوضعيات من اجل التعرف على مهمة أو مشكلة وحلها بإنجاز ملائم" (تشومسكي، 2000، ص.33).

وتعرف الكفايات التدريسية بأنها " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك". (الفرا والجامل، 1999، ص. 41).

وتمثل الكفايات التدريسية الحد الأدنى من المهارات التي يتوجب توفرها لدى الأستاذ قبل وأثناء الخدمة أي اثناء تكوينه قبل ممارسة التعليم وتكوينه أثناء الخدمة وبواسطة هذه المهارات يستطيع تحقيق الأهداف المسطرة في عملية التعليم، ولا يمكن قياس هذه الكفايات الا من خلال ملاحظة أدائه

داخل الفصل الدراسي بواسطة شبكة ملاحظة تعد للغرض. (الجمل واللقاني، 1998). وتختلف الكفاية عن الكفاءة فهي الحد الأدنى المتوفر كشرط لقبول الشيء، فيمكننا أن نحقق كفاية وإن لم نحقق كفاءة، لكن لا يمكن تصور كفاءة بدون كفاية(طعمية وغريب، 1986).

ومن خلال التعاريف المتعددة للكفايات التدريسية يمكن أن نعرفها بأنها مجموع الإجراءات والممارسات الميدانية لعملية التدريس من طرف الاستاذ من خلال ما يمتلكه من مجموع الكفايات الأدائية والمهارية والمعرفية متمثلة في كفايات التخطيط والتنفيذ والإدارة الصفية والتقويم ويمكن معرفتها وقياسها من خلال شبكة الملاحظة تصمم للغرض.

2 _ تصنيف الكفايات التدريسية :

هناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات، أي تحديد محاورها؛ فهناك من يحدد محاور الكفايات في ضوء تصنيف بلوم (Bloom)،الذي يصنفها الى كفايات معرفية تتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود المعلم بها سواء حول مادته التي يدرسها أو البيئة التي تحيط به أو المتعلم الذي يتعامل معه، وهناك كفايات وجدانية تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، وأخيرا هناك كفايات نفس حركية تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها.

وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الثلاثي، بل يضيف إليه ما يترتب على كل من المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي من آثار وما ينتج عنها من خبرات، فقد قدم روبرت روث لرابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975 تصورا لتصنيف الكفايات مقسما إياها إلى مجالات هي مجال المعرفة ومجال السلوك ومجال الاتجاهات ومجال النتائج والآثار ومجال الخبرة (روث و بيجي، 1975).

وهناك تصنيف ثالث للكفايات في ضوء مستوى تعقدها، فتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد. ومثل هذا التصنيف ييسر لواضعي برامج إعداد المعلمين أو تكوينهم و تدريبهم تقسيم هذه

الكفايات على مراحل الإعداد ويمكن من وضع تصور واقعي لمراحل الإعداد المهني والتكوين للمعلمين.

وثمة أسلوب رابع لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور لأدوار المعلم مع تلاميذه فالمعلم ناقل للمعرفة وموجه للنشاط التعليمي ومدير لفصله، وقد قدمت كلية التربية بجامعة بستبرج بأمريكا نموذجا لهذا التصنيف حيث حصرت مجالات الكفايات في ستة تحت كل منها عدد من الكفايات التفصيلية وتنقسم هذه الكفايات التفصيلية بدورها إلى قسمين هما : كفايات التخطيط وكفايات التنفيذ، أما عن المجالات الرئيسية للكفايات في هذا النموذج فهي :

- المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة.
- المجال الثاني : المعلم مدير للنشاط التعليمي.
- المجال الثالث : المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم.
- المجال الرابع: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم.
- المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف.
- للجال السادس : المعلم في تفاعل مع الآخرين .(برامج تدريب الخريجين، 1973).

واتجاه خامس في تصنيف الكفايات يتماشى مع سابقه وإن اختلف عنه بعض الشيء ذلك هو ما استندت إليه كلية التربية جامعة عين شمس في دراستها حول كفايات معلم المرحلة الأولى وتتوزع هذه الكفايات الى تسع هي :

- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له .
- كفايات تحقيق الأهداف.
- كفايات عملية التدريس .
- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة .
- كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل .
- كفايات عملية التقويم.
- كفايات انتظام المعلم.

- كفاية إقامة العلاقات الآخرين.
- كفاية الإعداد لحل المشكلات (أحمد طعيمة، 2006).

وبعد دراسات متعددة ومسح لكثير مما كتب من الكفايات التربوية ينتهى تشيس واشلر وهاريس(1975) بتصنيفها حسب المجالات التالية : كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية، كفايات خاصة بعملية الاتصال، كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية، كفايات خاصة بإجراءات التعليم ثم كفايات خاصة بالتقويم وكفايات خاصة بالمادة الدراسية.

من الواضح من هذه النماذج المختلفة أن أساليب تصنيف الكفايات متعددة، يختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الدراسة التي يجريها الباحث وهدف كل منها، وعموما يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية ولمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى وأهمية ينبغي أن تقدر. فأما شروطه فتتلخص في ضرورة الاتساق مع أ الدراسة وطبيعتها، فليس ثمة تصنيف مطلق. كما ينبغي للتصنيف أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعيا يمكن للبرامج تنفيذه وللباحثين والمشرفين ترجمته إلى استمارات وشبكات ملاحظة وتقويمه للمعلمين، ويمكننا بناء على ما سبق تقسيم الكفاية التدريسية الشاملة للأستاذ الى كفايات هي كفاية التخطيط وكفاية التنفيذ وكفاية الإدارة الصفية وكفاية التقويم.

2 -1 كفاية التخطيط:

يعتبر التخطيط أداة أساسية لنجاح العملية التعليمية، فهو يمكّن المعلم من صياغة أهداف تعليمية محددة ومقاسة، وتحديد المحتوى المناسب لكل هدف، كما يساعده على تصميم أنشطة تعليمية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة وتشجع على المشاركة الفعالة، ومن خلال التخطيط يستطيع المعلم طرح أسئلة محفزة وتوقع التساؤلات المحتملة، مما يخلق بيئة تعلمية تشجع على الاستقصاء والتفكير النقدي بالإضافة إلى ذلك يمكن للتخطيط أن يساعد المعلم على تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتعديل استراتيجياته التعليمية إذا لزم الأمر (الراجي، 2013).

والتخطيط يشير الى قدرة الأستاذ على التحضير للدرس ذهنيا وكتابيا قبل الشروع فيه بفترة كافية من خلال مجموعة من العناصر المختلفة لتحقيق أهداف محددة.

2-1 – 1 أهمية التخطيط:

من المهارات الهامة والتي يجب على المعلم أن يتقنها مهارة التخطيط للدرس ، فهي أساس نجاح العملية التعليمية بأكملها، فالمعلم يستطيع من خلال عملية التخطيط الدقيق أن يحدد الأهداف التعليمية بدقة، ويختار الاستراتيجيات التدريسية الأنسب لتحقيق الأهداف المنشودة، وبالتخطيط ينظم المحتوى العلمي بطريقة منطقية ويسهل الفهم للتلاميذ.. وبالتخطيط الجيد يمنح المعلم لتلاميذه المرونة الكافية للتكيف واشباع احتياجاتهم المتغيرة، وتبرز أهمية التخطيط من خلال:

تحديد المسار بوضوح؛ اذ يساعد التخطيط على وضوح الرؤية للمعلم وتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها من خلال كل حصة.

التحضير الجيد؛ يمنح التخطيط المعلم الوقت الكافي للتحضير الجيد للحصة، وتوفير كافة المواد والأدوات اللازمة.

توفير الجهد والوقت؛ التخطيط أهمية كبرى في إدارة الوقت بشكل فعال، فهو يساعد في التركيز على ضروريات الأمور.

رفع الفاعلية؛ التخطيط يساعد في زيادة فاعلية حصة الدرس، ويحقق الاستفادة القصوى من الوقت المتاح.

التقييم؛ يساهم التخطيط في تمكن الأستاذ من التقييم المستمر لمدى الوصول الى تحقيق الأهداف التعليمية، وإجراء مختلف التعديلات والتصحيحات الضرورية لجودة العملية التعليمية.

يمثل التخطيط الجيد للدرس استثمارا في المستقبل، فهو بمثابة الضمان لنجاح العملية التعليمية، وهو المساهم في تطوير كفاءات التلاميذ التعليمية و مهاراتهم وقدراتهم.(الجبان، 2019).

2 – 1–2 عناصر التخطيط :

يقوم الأستاذ عادة بنوعين من التخطيط التعليمي: تخطيط طويل المدى ويشمل مقررا دراسيا بأكمله، ولفترة زمنية طويلة نسبيا، وتخطيط قصير المدى يتعلق بدرس واحد أو وحدة تعليمية قصيرة وكلا التخطيطين ضروريان لعمل الأستاذ، اذ يعطي التخطيط طويل المدى للأستاذ رؤية شاملة لسير العملية التعليمية بالنظر للأهداف العامة للمقرر الدراسي ويعتبر هذا ضروري لتسهيل تحقيق الأهداف و كي لا تفقد الدرس اليومية وحدتها العضوية.

والتخطيط ذو المدى الطويل لا ينبغي أن يتضمن الخطوط العريضة للمقرر الدراسي فقط وتوزيعه حسب شهور السنة وانما ينبغي أن يتضمن أهم العناصر الأساسية التي تفيد العملية التعليمية وتحقق الاهداف المرغوبة ولإنجاز تخطيط بعيد المدى يجب دراسة الاهداف العامة للمقرر وصياغتها والاطلاع على محتويات المنهاج الدراسي والتعرف على مختلف جوانبه ومقارنة تلك المحتويات بما تم اكتسابه من التلاميذ وبما سيوف يدرسونه.

ومن المفيد للأستاذ تقسيم محتوى المقرر الدراسي الى وحدات و موضوعات متجانسة في مكوناتها تراعي مستوى تحصيل التلاميذ وخصائصهم تنطلق من المكتسبات القبلية لهم وتنتقل بالتدريج الى الخبرات الجديدة، وأن يشتمل المخطط السنوي على تجديد المواد واختيار الوسائل المناسبة التي تكفل تحقيق الاهداف المسطرة واستغلال ما هو متاح، وليس الهدف من التعليم هو انهاء دراسة محتوى الكتاب المدرسي بكل محتوياته إنما الكتاب المدرسي هو إحدى الوسائل لتحقيق الأهداف، وعلى الأستاذ الا يركز على الوسائل ويهمل الاهداف والغايات، فاذا جعل الاساس في نشاطه التعليمي تحقيق الاهداف التي وضعها لتلاميذه ، فان حرصه على تغطية ما ورد في الكتاب يقل ، ويصبح تركيزه منصبا على تلك المواد التي تساعد على تحقيق الاهداف . والسبب الثاني ، كما ينبغي عليه عند وضعك التخطيط أن يراعي المدة الزمنية الفعلية للتدريس المقرر ليتمكن من انجاز ما ينبغي عليك انجازه، ويستحسن اشراك الزملاء الذين سبق لهم تدريس نفس المقرر وبخاصة من لهم خبرات وكفاءات عالية(جابر، 1985).

وهناك مجموعة من العناصر ينبغي أن تتضمنها الخطة بحسب ما أشارت له الكثير من الأدبيات التربوية وأهمها :

– ضبط اهداف المقرر والمنهاج؛ فالتخطيط البعيد المدى يستوجب تحديد قائمة الأهداف العامة والتي يرمي الأستاذ الى تحقيقها من خلال تدريسه للمقرر، وليس من الضروري الالتزام بما ورد في الكتاب المدرسي ، لان ذلك قد يؤدي الى تفاصيل تخل بالأهداف العامة وإن ترتب هذه الأخيرة وفق ما يتناسب والتلاميذ

– تحديد الموضوعات والوحدات التي تحقق كل هدف من الأهداف بحسب محتوى المادة الدراسية المناسبة لكل منها

– إنجاز جدول زمني يتضمن وحدات المقرر و تحديد موضعها في سلسلة الموضوعات ومراعاة خصائص النمو للتلاميذ

– ضبط وتحديد المصادر والمراجع المعتمدة للتعليم .

– تحديد استراتيجية التدريس التي سوف تنتهج والتي تشمل أساليب تقديم المعلومات، وتحديد الأنشطة المقترحة واعتماد استراتيجية التقويم.

ومع أن عملية التخطيط تستغرق وقتا طويلا وتتطلب جهدا كبيرا من المعلم إلا أن العائد منها يبرر ما ينفق في اعدادها من وقت وجهد ، فالخطة تجعل نشاط المعلم هادفا وغير عشوائي. كما أن الخطة الجيدة يمكن أن يستفيد منها المعلم لعدة سنوات. ولا يعنى هذا بطبيعة الحال أن تظل الخطة جامدة دون تغيير وانما يبقى هيكلها العام، على الرغم من أن المعلم الكفء يعمل على تطويرها باستمرار وفقا لما تسفر عنه الخبرة العملية في التدريس.

ولعلنا نلاحظ انه كلما ازداد المعلم خبرة بالتدريس كلما قل اهتمامه بإعداد خطة سنوية مكتوبة ، اعتمدا على ذاكرته وعلى خبرته في تدريس المقرر، وهو ما يؤدي أحيانا بالأستاذ الى الاكتفاء بتدريس ما ورد في الكتاب المدرسي، وهناك فرق بطبيعة الحال بين الاكتفاء بتدريس الكتاب وبين التدريس الموجه نحو تحقيق اهداف معينة واستخدام جميع الوسائل المتاحة.

2-1 – 3 إعداد التخطيط:

تعتبر عملية التخطيط بمثابة ملخص للدرس ولجميع أنشطة التعليم والتعلم وهي تصميم يسعى لتمكين التلاميذ من تحقيق الاهداف المتوخاة من الدرس، وقد تشمل الخطة الواحدة أكثر من درس

واحد بحسب ما يقتضي تحقيق الهدف المرجو تحقيقه، والعبرة من التخطيط لدرس هو تحقيق الهدف وهذا من شأنه أن يحفز المتعلمين ويزيد دافعيتهم ويعطيهم احساسا بالإنجاز.

وفي حال اذا ما كانت الأهداف التعليمية مركبة بحيث يصعب تحقيقها في درس واحد وبحصة واحدة فيتوجب أن يكون التخطيط منطقيا لنهاية كل حصة، فيكون للأستاذ الوقت الكافي لمراجعة ما تناولته الحصة من نقاط رئيسية وبلورتها وتحديد العلاقات بين المعلومات، وفي حالة عدم مراعاة التخطيط الزمني لسير الحصة قد ينهي ها نهاية غير منطقية، واذا كان من الضروري ان يربط الأستاذ بداية حصته بما قد انتهى اليه في الحصة السابقة فإن ذلك الربط يصبح أكثر ضرورة اذا الدرس ممتد الى حصتين.

ولعملية التخطيط ثلاث وظائف أساسية تؤديها للأستاذ عليه وضعها في الاعتبار أثناء اختياره خطة الدرس، الوظيفة الأولى هي أن الخطة تساعده في ترتيب أفكاره وتنظيمها من خلال تدوين الأهداف وكتابة الخطة ومت يترتب عنها من تعديل ومراجعة وتنقيح، أما الوظيفة الثانية فيمكن اعتبار الخطة دليلا مرجعيا لتغطية سير الدرس والتذكير بمختلف عناصره من خلال الخطة، والوظيفة الثالثة هي أن الخطة أداة للتقويم يستعين بها المشرفون (المفتشون).

وتقاس جودة الخطة بمقدار توفر المكونات الأساسية فيها من محتوى تعليمي وأهداف واستراتيجيات ووسائل وتقويم .. وليس بالمبالغة في تفصيلها طولا أو في ايجازها واختصارها قصرا.

الاهداف التعليمية:

يعتبر تحديد الهدف التعليمي أهم عناصر خطة الدرس، فهو توضيح ما ينبغي وصول المتعلمين اليه في نهاية الدرس، كما أنه يحدد الأنشطة التعليمية والتعلمية المناسبة، وجدير بالتأكيد مراعاة امكانية تحقيق الهدف أثناء إنجاز الخطة بالنظر الى الزمن المحدد، اذ لا يكون تحقيق هدف تدريسي في بعض دقائق نخصص له أكثر من ساعة فهذا قدو ما يجعل الأستاذ في وقت لم يخطط له وهو ما ينتج فراغ في الحصة وقد ينجر عن ذلك مشكلات مختلفة داخل الفصل الدراسي، أو العكس بوضع هدف مركب يصعب تحقيقه في الفترة الزمنية التي خصصت له وما ينجر عته من إحباط للمتعلمين وللأستاذ نفسه جراء الشعور بعدم الإنجاز.

المحتوى:

المحتوى هو المكون الثاني في خطة المدرس وله أهمية كبيرة أيضا وشكله يتوقف على أمرين؛ أما الأول فيتمثل في الهدف التعليمي المحدد من الدرس، والثاني يتمثل في الأنشطة المختارة للتعليم والتعلم، وينبغي على الأستاذ ان يسجل في المحتوى ما هو ضروري لتحقيق أهداف الدرس وما يساعده على حسن توجيهه وتنفيذه بغض النظر على طريقة التقديم والتسجيل أثناء الدرس.

الانشطة التعليمية:

تعتبر أنشطة التعليم والتعلم حجر الزاوية في تحقيق أهداف الدرس. فهي ترتبط بشكل وثيق بالمحتوى والهدف، وتحدد كيفية تفاعل الطلاب مع المادة العلمية، كما أنها تتأثر بطبيعة الدرس وأهدافه.

فمثلاً، إذا كان هدف الدرس هو تمكين التلاميذ من تحديد خصائص البرمائيات وتقديم أمثلة عليها، فإن الأنشطة قد تشمل درس موجز لتقديم المعلومات الأساسية، ثم نقاش جماعي لتشجيع الطلاب على التمييز بين الأمثلة المختلفة، وبعدها تقييم ذاتي ليتمكن الطلاب من تحديد النقاط الرئيسية التي استوعبوها ثم تطبيق عملي مثل كتابة قائمة بالخصائص والأمثلة وأخيرا تغذية راجعة من الأستاذ لتقييم أداء الطلاب وتصحيح الأخطاء.

إن تنوع الأنشطة يساهم في خلق بيئة تعليمية محفزة، ويضمن مشاركة فعالة من جميع التلاميذ، كما أنه يساعد على تجنب الملل والروتين، ويعزز فهمهم للمادة الدراسية بشكل أعمق، لكن يتوجب على الأستاذ اختيار الأنشطة بعناية، بحيث تتناسب مع أهداف الدرس ومستوى الطلاب، كما يجب أن يراعي التوازن بين الأنشطة الفردية والجماعية، وبين الأنشطة النظريّة والعملية، فأنشطة التعليم والتعلم هي أداة أساسية في عملية التدريس، وهي تلعب دوراً حاسماً في تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات عملية.

الاستراتيجية:

الاستراتيجية التدريسية المعتمدة هي بمثابة خارطة طريق للدرس، تحدد كيفية سير الأنشطة التعليمية وتوجيه تفاعلات التلاميذ، وتشمل الاستراتيجية عادةً عناصر أساسية مثل التمهيد لخلق دافعية لدى المتعلمين وربط الدرس بما سبقه، تحديد الأنشطة وتسلسلها والوقت المخصص لكل منها، التفاعل و تشجيع التفاعل بين التلاميذ وبينهم وبين الأستاذ، التغذية الراجعة لتقييم أداء التلاميذ وتوجيههم وطرق تقديم المعلومات باستخدام أساليب متنوعة لتناسب مختلف أنماط التعلم ثم مشاركة التلاميذ بإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الفعالة في الدرس.

المواد والوسائل التعليمية:

المواد والوسائل التعليمية هي أدوات أساسية لتحقيق أهداف الدرس. يجب أن يتم اختيار هذه المواد بعناية بحيث تساهم في تحقيق الأهداف المحددة. فاختيار المواد غير المناسبة قد يعيق عملية التعلم ويحرم التلاميذ من فرصة المشاركة الفعالة ومثال على ذلك إذا كان الهدف هو حل مشكلة تتمثل في عائق معين فمن الخطأ أن نقدم للتلاميذ فلما يعرض نفس العائق ويحلله فهنا يكون دور التلاميذ سلبيا وعليه فلا يجب أن نقدم للطلاب الحل الجاهز، بل يجب أن نشجعهم على التفكير والبحث عن الحلول بأنفسهم، وعليه يتوجب تسجيل المواد والوسائل التعليمية بداية في خطة الدرس، والتأكد من توافر هذه المواد وامكانية توظيفها في الدرس.

التقويم:

التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية ويهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية، لذلك يجب أن تتضمن خطة الدرس أساليب تقويم متنوعة لتقييم أداء الطلاب ومعرفة مدى استيعابهم للمادة، وغالبًا ما يغفل المعلمون أهمية التقويم، معتقدين أن طرح الأسئلة خلال الدرس كافٍ إلا أن التقويم له دور أكبر من ذلك، فهو يهدف إلى التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية المحددة للدرس وعليه يجب أن تتضمن خطة الدرس أساليب تقويم متنوعة، مثل الاختبارات القصيرة أو المشاريع، لتقييم مدى فهم التلاميذ للمادة وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم. تساعدنا نتائج التقويم على تطوير طرق التدريس وتحسين عملية التعلم.

التعيينات أو الواجبات:

باعتبار أن عملية التعلم مستمرة، يجب أن تمتد إلى خارج الفصل الدراسي. لذلك، يجب أن تحتوي خطة الدرس على واجبات منزلية متنوعة، مثل تمارين تطبيقية أو مشاريع فردية أو جماعية. هذه الواجبات تساعد التلاميذ على تعميق فهمهم للمادة وتطوير مهاراتهم، يجب أن تكون هذه الواجبات مناسبة لمستوى الطلاب ومتاحة لهم الموارد اللازمة لإنجازها.

من المعلمين من يضيف الى هذه الخطوات عناصر أخرى في خطة درسه وليس التخطيط مجرد هدفا لإرضاء المشرفين من مفتشين ومدراء أو أن يتحول الى عملية روتينية مملة وانما بهذه العناصر وغيرها لتحسين الأداء التعليمي للأستاذ لغرض الوصول الى كفايات تعليمية عالية يتمكن مت خلالها من مواجهة مختلف العوائق التعلمية لدى تلاميذه.

2 – 2 كفاية التنفيذ:

تنفيذ الدرس هو عملية ديناميكية تشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتفاعلات التي تحدث في الصف بهدف نقل المعرفة والمهارات والقيم إلى المتعلمين، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم من خلال توفير تجارب تعليمية متنوعة ومحفزة تلبي احتياجاتهم الفردية وتساعدهم على تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الدرس، ويشير الى المهارات التي يمتلكها الأستاذ لتحويل ما خطط له الى فعل يمكن ملاحظته داخل الفصل الدراسي من خلال تلك الإجراءات والخطوات والمواقف مع التلاميذ لتحقيق النتائج المطلوبة. ورغم الأهمية الكبيرة لمشاركة المتعلمين في الأنشطة الصفية داخل القسم ومشاركتهم في سير الدرس وهو ما تؤكده التربية الحديثة الا أن مواقف كثيرة داخل القسم يبقى المعلم هو القائم بها فهو المنشط والموجه والمحرك لتلاميذه، يوضح المسائل ويشرح الإجراءات ويستكشف العلاقات وفي هذا الصدد فإن 70% مما يجري داخل القسم يقوم به المعلم كما بينت بحوث فلاندرز.

وتشير الأبحاث التربوية الحديثة الى أن هناك العديد من مهارات تنفيذ الدرس والتي يتوجب على الأستاذ امتلاكها والتي قد تصل الى 25 مهارة لكن يمكن تبوبها حسب ثلاث مهارات رئيسة وهي التي ركز عليها الأبحاث التربوية وتناولتها بالدراسة وهي مهارة التهيئة ومهارة تنويع المثيرات وشد

انتباه التلاميذ ومهارة التعزيز عن طريق التلخيص وتسمى مهارة الغلق، والأستاذ الكفء هو الذي يتقن استخدام هذه المهارات الأساسية أثناء سير الدرس.

2 - 2 - 1 التهيئة :

إن فكرة تهيئة المتعلمين للدرس من قبل الأساتذة فكرة متجذرة في تاريخ الممارسة التربوية منذ وهي طريقة لتعزيز دافعية التلاميذ للدرس وشد انتباههم، ولم يركز القائمون على تكوين المعلم قديما الى على ذلك بقدر ما كان رهانهم الأساسي على الموهبة التي يمتلكها المعلم وعلى قدراته وابتكاراته وفنياته وقد كان فورشن Fortune . وروزنشين B. Rosenshine سباقان في ادخال التهيئة كمهارة يتوجب أن يتدرب الأساتذة على إتقانها الخدمة، وكذلك في اعداد المواد اللازمة للتدريب عليها (جابر وآخرون، 1985). ويقصد بالتهيئة مجموعة من الأنشطة والأساليب و المقدمات التي يضعها المعلم قبل الشروع في الدرس الجديد والتي يتبعها لخلق جو محفز ومشجع على التعلم، وتهدف إلى تحضير عقول الطلاب لاستقبال المعرفة الجديدة وتقبلها، وتفعيل الخبرات السابقة لدى الطلاب، وربطها بالمادة الجديدة، وتنمية دافعيتهم للتعلم .

وتختلف التهيئة للدرس عن التمهيد فهذا الأخير يركز على الجانب المنطقي لمادة التعلم في حين تركز التهيئة على الجوانب الانفعالية لدى التلاميذ والتلميذ هو اهتمامات ومشاعر يجب التفاعل والتجاوب معها شدا لانتباههم وضمانا لمشاركتهم الفعالة في الدرس وقد أشارت منذ 1967 أبحاث كل من أميدون وفلاندرسAmidon & Flanders أن الأساتذة الذين يتقبلون مشاعر تلاميذهم ويهتمون باهتماماتهم ومشاغلهم يحرزون نتائج أفضل من غيرهم من الأساتذة الذين لا يفعلون ذلك، وقد ينطلق الأستاذ المتمرس من اهتمامات وانشغالات تلاميذه كمدخل للمادة التعليمية كما قد يجعل من مادته التعليمية مدخلا لتحفيز تلاميذه.

وتهيئة التلاميذ تهدف الى تقوية تركيزهم وتسهيل تكيفهم واندماجهم في أنشطة المادة التعليمية ولا يتمكن المعلم من إثارة دافعية تلاميذه الى بالتهيئة هذه الأخيرة التي تهدف أيضا الى تنظيم الأفكار والمعارف والمعلومات التي يحتويها الدرس والتي سوف تخلق الإطار المرجعي لها، وفي هذا الصدد

أشارت الى ذلك أبحاث قاج وبرلينر Gage & Berliner, بإن إعطاء التلاميذ فكرة مقدمة عما يتوقع منهم ومدهم بفكرة عن محتوى الدرس يساعدهم في تحقيق ما يتوقع منهم واستيعاب الدرس (1975).

كما تساعد التهيئة في ربط المكتسبات السابقة للتلاميذ بالمعارف الجديدة التي سوف يكتسبونها وهو ما يعرف بالاستمرارية في عمليتي التعليم والتعلم، وكما تفيد نظرية برونر بأنه يصبح للتعلم معنى عن طريق ربط المعلومات الجديدة بمكتسبات التلميذ بدمج المعارف الجديدة ضمن النسق المعرفي له، ومن نافلة القول أن التهيئة لا تقتصر على بداية الدرس فقط مثلما يعتقد البعض ولكن طالما ان الدرس يحتوي على جملة من الأنشطة والمعارف فإن كل جزء منها يحتاج الى تهيئة لوحده حتى يتحقق الهدف منه ويصبح الانتقال من نشاط تعليمي الى نشاط آخر انتقالا سلسا وتدريجيا. وهناك أنواع ثلاثة من التهيئة : التهيئة التوجيهية والتهيئة الانتقالية والتهيئة للتقويمية وسنتطرق الى معرفة كل منها وخصائصه ومميزاته.

التهيئة التوجيهية: وتتميز هذه التهيئة بخصائص يمكن ذكرها في النقاط أهمها؛ توجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع يريد الأستاذ تدريسه الذى يعتزم تدريسه ، كما يستعمل الأستاذ في هذا النوع من التهيئة وكنقطة انطلاق موضوعا، نشاطا، حدثا، شخصا أو شيء يكون موضوع اهتمام تلاميذه ويلامس خبراتهم السابقة وهذا لإثارة اهتمامهم بالدرس، كما يقدم اطارا يساعد التلاميذ على تصور الانشطة التعليمية التي سوف يقومون بها و يساعد هم في توضيح أهداف الدرس.

التهيئة الانتقالية: تهدف التهيئة الانتقالية إلى تسهيل الانتقال السلس بين مواضيع الدرس أو الأنشطة المختلفة، ويتم ذلك عادةً عبر استخدام أمثلة مألوفة لدى التلاميذ أو أنشطة يحبونها، مما يخلق صلة بين ما سبق دراسته وما هو جديد، كما تتميز التهيئة الانتقالية بدورها المحوري في ربط المفاهيم الجديدة بما سبق تعلمه للتلاميذ، فهي تعمل كجسر يسهل الانتقال من موضوع لآخر أو من نشاط إلى آخر، ولتحقيق ذلك يستعين المعلم بأمثلة واقعية وأنشطة ممتعة للمتعلمين، وهي تساهم في تعزيز فهم التلاميذ للمادة الدراسية من خلال ربطها بتجاربهم الحياتية عن استخدام أمثلة مألوفة وأنشطة ممتعة بواسطتها يتمكن المعلم من تحفيز فضول التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في عملية التعلم.

التهيئة التقويمية : يهدف هذا النوع من التهيئة إلى تقييم مدى استيعاب التلاميذ للمادة الدراسية قبل الانتقال إلى موضوع جديد، ويتم ذلك عادةً من خلال أنشطة ذاتية من قبل التلاميذ، كإعطاء أمثلة أو حل مسائل ويعتمد هذا النوع من التهيئة على تفعيل دور التلميذ في عملية التعلم، حيث يقوم الاستاذ بتصميم أنشطة تتيح للمتعلمين تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، وهذا ما يساعد في ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، مما يعزز فهم التلاميذ للمادة الدراسية و تطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة.

2 – 2 – 2 تنويع المثيرات:

يعتبر الأستاذ داخل الفصل الدراسي مصدرا للمثيرات ومتحكما فيما يتوافر منها لأى موقف تعليمي، وبها يمكنه التغلب على الملل بالرغم من أن هذا الأخير من المشاكل التربوية، فيحدث أن تسأل تلميذا عن رأيه في المدرسة ومدى حبه لها واقباله عليها، فلا يكون رده ايجابيا ومعبرا عن شعور بالبهجة والارتياح، ورغم من أن هذا الشعور بالضيق يمكن أن يرجع إلى أسباب عديدة مثل عدم ملاءمة المناهج لاهتمامات التلاميذ وحاجتهم، أو النظام المدرسي وما يفرضه من قيود وضوابط ، أو عدم جاذبية البيئة المدرسية بوجه عام ، الا أن النظرة المتعمقة تكشف عن أن ما يحدث داخل الفصل المدرسي له الدور الاكبر في هذا الشعور بالملل لدى التلاميذ. فالتلميذ يجلس على نفس المقعد ساعات طويلة، ولا يتحرك الا بقدر ما يسمح به المعلم، وتتوالى عليه الدروس والمدرسون. هذه الممارسات تصيب التلاميذ دون شك بالملل والسام مما يجرى داخل الفصل وحتى من المدرسة بصفة عامة ويرجع هذا الوضع بالدرجة الأولى إلى قصور واضح فيما يسمى بتنويع المثيرات.

ويقصد بتنويع المثيرات جميع الافعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ اثناء سير الدرس ، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس . والمعلم الكفء هو ذلك الذي يعرف الاساليب المختلفة لتنويع المثيرات في أبسط صورها كحركات المعلم والاصوات التي يحدثها أو الانطباعات البصرية التي تتغير وتتنوع خلال فترة زمنية محددة.

وبحسب جانبيه Gagneأن التعليم يحدث اذا توافرت ثلاثة عناصر هي : المتعلم والمثير والاستجابة (1974). وقد يتخذ المثير صورا متعددة . ففي الفصل الدراسي يمكن أن يكون المثير كتابا أو فيلما

تعليميا أو أنشودة يلقيها المعلم...الخ . وعلى ذلك فان تنويع المثيرات يشير إلى الموارد والادوات والوسائل التي تتوفر في الموقف التعليمي.

ويمكننا فهم أغراض تنويع المثيرات من خلال تصورنا لعملية التعليم والتعلم ، باعتبارها صورة من صور الاتصال والتفاهم. وتتألف عملية الاتصال من عناصر أساسية هي المرسل والمستقبل والرسالة وقناة التوصيل. وفي الموقف التعليمي يتبادل المعلم والتلميذ دوري المرسل والمستقبل. فعندما يشرح المعلم أو يوجه سؤالا فانه يقوم بدور المرسل. اما حينما يجيب التلميذ أو يسأل فانه يكون مرسلا ويكون المعلم مستقبلا. ولكي تصل الرسالة من المرسل الى المستقبل بكفاءة ، ينبغي أن تكون القناة خالية مما يسمى بالنشاز ويشير النشار الى أية مثيرات دخيلة لا علاقة لها بمحتوى الرسالة، كاللفظية الزائدة، عوامل تشتيت الانتباه، الظروف الفيزيقية غير المريحة، التباس المعنى والهدف هو ان نجعل مستوى النشار في الفصل الدراسي عند أدنى مستوى ممكن، حتى تصل الرسالة التعليمية من المرسل للمستقبل بكفاءة، والأستاذ الكفء يدرك وجود هذه العوائق ويعمل على التغلب عليها، عن طريق استخدام تنويع المثيرات واستخدامه الفعال للأساليب المختلفة لتنويع المثيرات أثناء عرض الدرس وتغيير ايقاع عرض الدرس.

ولتنويع المثيرات عدة أسليب منها؛ التنويع الحركي ، التركيز ، تحويل التفاعل ، الصمت ، التنويع في استخدام الحواس.

التنويع الحركي : هو تحرك الأستاذ داخل القسم أثناء تقديم الدرس حيث لا يضل ساكنا في موقع محدد وإنما بتحركه داخل الحجرة الدراسية وبين الصفوف واقترابه من تلامذته يقضي على ذلك الجمود والرتابة شريطة أن تكون تحركاته متزنة وهادئة لا ترك انطباعا لدى المتعلمين بأنها تعبير عن قلق وعصبية أستاذهم لأن ذلك قد يفقدهم القدرة على التركيز.

التركيز: يشير مصطلح "التركيز" في هذا السياق إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يتبعها المعلم لجذب انتباه التلاميذ وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في الحصة الدراسية. وتتنوع هذه الاستراتيجيات بين اللغوية وغير اللغوية، حيث تلعب الأخيرة دوراً محورياً في عملية التعليم. فالإشارات غير اللفظية مثل حركات الجسد والتعبيرات الوجهية، أثبتت قدرتها على التأثير بشكل مباشر على سلوك المتعلمين

وانتباههم. وبالتالي، يمكن للمعلم من خلال هذه الإشارات أن يوجه سلوك تلامذته ويضمن استيعابهم للمادة بشكل أفضل.

تحويل التفاعل: التفاعل من أهم عناصر العملية التعليمية زيادة لفاعليتها ويكون داخل الصف الدراسي وفق أنواع ثلاث تفاعل معلم – تلاميذ، وتفاعل معلم – تلميذ، وتفاعل تلميذ– تلميذ.

فأما التفاعل معلم– تلاميذ؛ فيحدث أثناء الانشطة التعليمية التي ترتكز حول المعلم فمثلا حينما يحاضر المعلم ، أو يقوم بعرض للفصل أو اسئلة توجه للتلاميذ ككل بهدف استثارتهم وليس لتلميذ بعينه. ويحدث التفاعل معلم – تلميذ عندما يتوجه المعلم نحو تلميذ محدد بغرض دمجه في المناقشة أو بتوجيه سؤال له والنشاط التعليمي في هذه الحال لا يكون متمركزا حول الأستاذ ولكن يكون موجها بواسطته. أما التفاعل تلميذ – تلميذ فيحدث حينما يثير متعلما ما داخل الفصل اشكالا أو استفسارا متوجها به الى زملائه للإجابة عليه وفي مثل هذه الحالات تكون انشطة التعليم متمركزة حول التلميذ وليس حول الأستاذ ويكون دور الأستاذ موجها فقط.

إن المعلم الفعال لا يعتمد على نمط واحد للتفاعل مع تلامذته، بل يستخدم مزيجًا من الأنواع الثلاثة. هذا التنوع في أنماط التفاعل يساهم في خلق بيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة، مما يزيد من انتباه المتعلمين ويساعدهم على فهم المادة بشكل أفضل. فالتبديل بين أنماط التفاعل المختلفة يمنع الملل ويجعل الدرس أكثر تشويقًا.

الصمت: يعتبر الصمت اسلوبا لتنويع المثيرات، وهو عبارة عن ذلك التوقف لفترات قصيرة من قبل المعلم أثناء سير الحصة حتى وإن كان بعض المعلمين لا يأبهون بذلك خوفا على اختلال النظام داخل الصف لكنه في الواقع يعمل ذلك الصمت تحسين عملية التعليم والتعلم لأنه جزئ المعلومة الى وحدات أصغر، وهو ما يساعد أكثر في فهم المادة التعليمية. فالإملاء تتطلب بعض مقاطع الصمت وكذلك إلقاء الأسئلة، فهو يجذب انتباه التلاميذ نتيجة التقابل الذي يحدث بي الكلام و الصمت لما بينهما من اختلاف جوهري. ويهيئ الصمت التلاميذ للنشاط العلمي الموالي و يعد الصمت التلاميذ للإجابة ويوفر لهم الوقت والتركيز ويمنع سيطرة المعلم على المناقشة داخل الفصل الدراسي، كما أن

التوقف يؤكد نقطة معينة و يشجع المعلم على ادراك استجابات تلامذته مع توفير جو من التوقع و الاثارة وأنه يعلم التلاميذ صفة الاستماع الجيد.

تنويع الحواس: يتم إدراكنا للعالم الخارجي بداية عن طريق الحواس وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية ، أن قدرة التلاميذ على الاستيعاب يمكن أن تزداد بشكل جوهري اذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل. ولا ينبغي للمعلم أن يخاطب حاسة واحدة هي السمع داخل فصله الدراسي من بين خمسة فقد وجد فلاندرز في أبحاثه ان حديث المعلمين يستغرق حوالي 70% من وقت الدرس، وهى لغة لفظية تخاطب حاسة السمع وحده (الفتلاوي، 2003) . واذا كان ذلك مقبولا في العصور السابقة، فانه لم يعد مقولا في العصر الحاضر، عصر اللغة البصرية التي فرضت نفسها عبر مختلف الوسائل التكنولوجية الرقمية المتاحة أمام التلاميذ، وعليه يتوجب على المعلم في تنفيذ درسه أن يخاطب كل قنوات الاتصال عند التلميذ . وهنا يمكن أن يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة لأخرى.

2 – 2 –3 الغلق :

الغلق هو مجموعة الأفعال أو الأقوال التي يقوم بها المعلم والتي تشير الى نهاية الدرس وهو متمما لعملية التهيئة ومكملا لها، فالتهيئة هي البداية والغلق هو النهاية للدرس وهو أحد العناصر الهامة في الدرس ويتطلب الغلق مهارات من قبل الأستاذ كما أن له العديد من المزايا والوظائف، فالوظيفة الأولى للغلق هي جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس. ولكي يحقق المعلم هذه الوظيفة ينبغي عليه أن يخطط لعملية الغلق اثناء اعداده لخطة الدرس. فالتعليم الفعال يعتمد على التتابع المنظم والسليم لعناصر عرض الدرس، وعليه فان أهم مقوماته التتابع الفعال أن يوفر تغذية مرتدة ومراجعة لكى يعرف المعلم والتلاميذ ما تم انجازه، والوظيفة الأخرى للغلق هي المساعدة على تنظيم التلاميذ، ذلك أن الدرس قد يحتوي على العديد من التفاصيل والانشطة والمعلومات، ومن ثم فان من واجب الأستاذ أن يحاول ربط هذه المكونات في اطار شامل متكامل فشانه شان مشاهد التليفزيون لا ينبغي ان يترك وهو شاعر بعدم الاكتمال او بالإحباط ، إن الغلق الجيد هو وسيلة المعلم لتحقيق ذلك، كما يؤدي الغلق إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها . فبعد أن يلمح الأستاذ الى قرب انتهاء

الدرس ويبذل جهدا مقصودا في تنظيم عناصره وبلورتها، عليه أن يوجه انتباه التلاميذ الى أهم النقاط الأساسية التي شملها الدرس والهدف الأساسي هنا هو مساعدة التلاميذ على تذكر النقاط الأساسية التي قدمت من قبل، فالغلق اذن هو مهارة تهدف الى ابراز أهم عناصر الدرس وربطها بشكل متماسك وضمان تكاملها في الخريطة التلميذ المعرفية، ويستخدم الغلق

للإنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة أو لتأكيد مفهوم أو مبدا جديد تعلمه التلاميذ كما يستخدم لإنهاء مناقشة صفية حول موضوع معين أو لتأكيد وبلورة الخبرات التعليمية التي مر بها التلاميذ اثناء مشاهدتهم عرضا أو شريطا أو فلما أو رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو تجربة علمية...

ويعتمد الغلق على عمليتين أساسيتين من عمليات التدريس، هما إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع، والتدريب أو الممارسة، فالفكرة العامة تتيح للتلاميذ تنظيم المعلومات والمفاهيم في اطارها السليم، والممارسة تزود التلميذ بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة. وقد اثبتت البحوث العلمية اهمية هاتين العمليتين في التدريس وللغلق نوعين رئيسيين هما غلق المراجعة وغلق النقل.

غلق المراجعة: ومن خصائص هذا الغلق أنه بجذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية للدرس كما يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم ويلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين ويربط الدرس بمفهوم رئيسي أو مبدأ.

غلق النقل: يتميز هذا النوع بأنه يحاول ان يلفت انتباه التلاميذ الى نقطة النهاية في الدرس، كما يطلب من التلاميذ ان ينموا معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموها اوتم التدريب عليها.

2 -3 كفاية الإدارة الصفية:

ادارة الفصل هي مجموعة الإجراءات والأنماط السلوكية المتعددة، التي يقوم بها ا المعلم لكى يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارية الحصة التدريسية بما يمكنه منن تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، وادارة الفصل جانب مهم في العملية التعليمية بل هو أولى اهتمامات الأستاذ حتى في فترة إعداده وتكوينه قبل التحاقه بمهنة التعليم، وحسن الإدارة الصفية للمعلم هي مؤشر لمدى

كفاءته وفاعليته وضبطه، وللتمكن من إدارة الفصل إدارة محكمة ينبغي الإحاطة بمفاهيم مدخلاتها فهناك النمط القديم للإدارة وهو ذلك النمط التسلطي ويقابله المدخل التسامحي، كما أن هناك مدخل تعديل السلوك ومدخل الجو الاجتماعي الانفعالي ومدخل عمليات، وما يستفاد من هذه المداخل الثلاثة هو : ادارة الفصل هي مجموعة من الانشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الانماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ ، وحذف الأنماط غير المناسبة ، وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي انفعالي إيجابي وتحقيق نظام اجتماعي فعال و منتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته.

تشير العديد من البحوث والكتابات التربوية الى التأكيد على الإدارة الصفية للوصول الى تعليم فعال والادارة الصفية الفعالة للفصل لها مكانة جد هامة في عملية التعليم والتعلم، فهي تسعى لخلق أحسن الظروف وتوفير أفضل الشروط التي يحدث في اطارها التعلم، وهي بهذا المعنى شرط أساسي لحدوثه طالما أن التعلم يعتبر جملة من الأنشطة التي تسعى مباشرة لتحقيق التلاميذ لأهداف التعليم. وكلما كانت الإدارة الصفية للأستاذ أكثر نجاعة كلما تحققت نتائج أفضل لدى التلاميذ وأن تجاوز العديد من عوائق التعلم لدى التلاميذ إنما يكو من خلال الإدارة الصفية الفاعلة للأستاذ(الدريج، 2000).

2 – 3 –1 تعديل السلوك كأسلوب للإدارة الصفية:

استنادا الى المدرسة السلوكية فتعديل السلوك الى يرتكز على مبدأ مفاده أن جميع السلوكات مكتسبة ومتعلمة سواء كان ذلك السلوك حسنا أو رديئا والسلوك الرديء أو الغير مناسب يصدر عن الشخص لسببين اثتنين إما أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة أو أنه لم يتعلم أن يسلك السلوك المناسب أصلا، ولتعديل السلوك هناك مسلمتان أساسيتان أولهما أنه يمكننا ضبط وتوجيه التعلم بواسطة التحكم في الوقائع البيئية وثانيهما أن التعلم يفسر على أساس التعزيز سواء السلبي أو الايجابي والعقاب والإطفاء، وأن يكافأ ويثاب هذا السلوك ويؤدي بذلك الى نوع من التعزيز هذا الأخير يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك سواء سلوكا مناسبا أو غي مناسب وبمكافئه يستمر في كثير من الحالات وعن طريق التعزيز بالمكافأة وإن جميع السلوكات مرهونة بالتعلم بشرط ان يثاب أو يكافأ هذا السلوك، بمعنى أن يؤدى هذا السلوك الى نوع ما من أنواع التعزيز . وينظر الى التعزيز باعتباره واقعة تزيد من احتمال حدوث سلوك معين او تكراره وتقويته، فبالتعزيز يمكننا تقوية السلوك الإيجابي، وبالتعزيز

السلبي أي باستبعاد المثير الغير سار يمكن القضاء على السلوك السلبي، وقد يستعمل الاستاذ داخل الفصل الدراسي العقاب اسلوبا لإدارة الفصل لحذف سلوك أو يستعمل الإطفاء وهو إبعاد الثواب و المكافأة للخفاء بغض السلوكات وإنهائها.

2 – 3 –2 الإدارة الصفية و الجو الاجتماعي الانفعالي:

يستند المدخل الاجتماعي الانفعالي في الإدارة الصفية الى طبيعة العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ و علاقات التلاميذ فيما بينهم، لك العلاقات التي تستند على خصائص هي واقعية الاستاذ ومدى تقبله ومدى ثقة التلميذ ومشاركة الاستاذ الوجدانية للتلميذ.

فالأستاذ في استعماله المدخل الاجتماعي الانفعالي في الإدارة الصفية ينبغي أن يرتكز على مبدأ إشباع الحب واحترام الذات للتلميذ هذان الحاجتان هما ضروريتان لنجاح تنمية التلميذ ذاته، على عكس أن الصورة السلبية للتلميذ عن ذاته هما السبب الرئيسي في الإخفاق والفشل وعلى الاستاذ توفير جو من الطمأنينة والأمان ليتيح ذلك للتلميذ فرصة الخطأ دون خوف وهي أولى الخطوات ليتعرف التلميذ على أخطائه ومن ثم يمكن تحليلها ومعالجتها وبالتالي تجاوز العوائق الكامنة خلفه، وهنا يجب التأكيد أهمية العلاقات الإنسانية الإيجابية على المشاركة الوجدانية وتقبل الأستاذ للتلميذ.

إن اتجاه المدخل الاجتماعي الانفعالي في الإدارة الصفية لا يقتصر على الجانب التعليمي فقط وإنما بالاهتمام بتنمية التلميذ ككل وترجع الأفكار الأولى في هذا المنحى الى أعمال كارل روجرز،(1969) Rogers، فالتعلم حسبه هو عبارة عن وظيفة لجملة من الخصائص الاجتماعية متضمنة في العلاقة بين الأستاذ كمسير وموجه والتلميذ كمتعلم ولكي يبلغ الأستاذ الحد الأعلى من التأثير في عملية التعليم فهناك أمور يعتبرها روجرز أساسية تتمثل في الواقعية ، الاصالة، التقبل ، التطابق، التفهم ، المكافاة والرعاية والثقة.

ويشترط لحدوث التعلم الناجح الواقعية والتقبل والفهم التقمص العاطفي فالواقعية مفادها أن يكون الأستاذ على سجيته يتفق سلوكه ومشاعره ويعي مشار تلاميذه ليتسنى لهم إدراك أستاذهم كشخص حقيقي وواقعي يرتبطون به وهو ما من شأنه توفير جو انفعالي ايجابي، ويعرف التقبل بأنه

نظرة الأستاذ لتلميذه بانه ذات قيمة وهو تعبير عن الرعاية له دون سيطرة وتعبير عن الثقة وهو ما يزيد التلميذ إحساسا بالثقة في نفسه وما لذلك من دور حاسم في تجاوز الكثير من العوائق النفسية له.

وأما التفهم أو كما يطلق عليه " الفهم التقمصي العطوف" فهو تلك القدرة التي يجب أن تكون لدى المعلم بأن يضع نفسه موضع التلميذ ويتفهم مشاعره على هذا المبدأ وهو ما يوفر علاقات موجبة وجو اجتماعي انفعالي موجب يكون أرضية خصبة لحدوث التعلم.

أما جينو، (1972) Ginott فيرى أن الأستاذ ينبغي أن يركز على الموقف وليس على المتعلم أو الشخصية وهو المبدأ الأساسي للتواصل والتفاهم حسبه، فحين مواجهة سلوك غي محبب على الأستاذ وصف ما يراه من سلوك ويصف ما يحتاج عمله ، وان يصف ما يحتاج الى عمله.

وفي هذا المنحى يذهب جلاسر، Glasser فالحاجة الى الهوية والذاتية هي الحاجة الأساسية التي يحتاج الأفراد لإشباعها، ولابد من تنمية مشاعر القيمة الذاتية والمسؤولية الاجتماعية لكي ينجح التعليم في ذلك، ومن خلاله ينمي التلاميذ مشاعر القيمة الذاتية و المسؤولية الاجتماعية وتكوين علاقات جيدة مع غيرهم وهذا ما من شأنه تجاوز العوائق الاجتماعية لديهم، وبحسب جلاسر فإن السلوك الغير سوي ناتج عن اخاق في تنمية ذاتية ناجحة ولكي يغير التلميذ سلوكه ويتجاوز صعوبته يقترح جلاسر على الأستاذ تكوين علاقة ود مع التلاميذ فيتقبله دون أن يتقبل سلوكه الخطأ، ويظهر له اهتمامه بمساعدته على حل مشكلته، وأن يصف السلوك الحالي للتلميذ دون تقويم ولا حكم على شخصيته ويساعد التلميذ في اصدار حكم قيم على المشكلة السلوكية مع التركيز على يفعله التلميذ لحل المشكلة، كما يتوجب أن يساعده في الوصول الى قراره بنفسه من خلال مساعدته للتخطيط لمسار أكبر للفعل ويقترح عليه بعض البدائل تنمية لمسؤوليته الذاتية وليدرك ما أحرزه من تقدم ، كما ينبغي عليه خلق أي عذر لإخفاق التلميذ بل يدعه يتكبد النتائج الطبيعية لسلوكه دون معاقبة بل يساعده في تطوير خطط أكتر (1989). كما أن كتابات ديكرز وكلاسل ،Deikurs & Classel تدخل في هذا الاتجاه، حيث تنطلق من مسلمة أن الفصل الديموقراطي يحسن سلوك التلميذ وييسر تحصيله وينمي الثقة بين التلميذ والأستاذ ويساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة، أما حينما يستعمل المعلم السيطرة

والتهديد والعقاب يؤدي ذلك الى الشعور بالإحباط والانسحاب من طرف وهو ما يؤدي الى تدهور التحصيل والقصور في الإنتاج قصور في الانتاجية (1972).

2 – 3 –3 ديناميكية الجماعة كمدخل للإدارة الصفية:

هذا المدخل يستند الى مبادئ علم النفس الاجتماعي وديناميكية من خلال الفكرة الأساسية التي تستند على أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل، وأن عمل الأستاذ الأساسي هو تكوين جماعة منتجة في القسم باستمرار, ان جماعة الفصل هي تسق اجتماعي منتج ولها خصائصها تماما كغيرها من الأنساق الاجتماعية المنتجة الأخرى، ودور المعلم هو ايجاد هذه الشروط والمحافظة على استمرارها، ويختلف أصحاب هذا الاتجاه حول الشروط التي تميز الجماعة الفصلية المنتجة والفعالة، فقد حدد(شميك وشمك، Schmuck & Schmmck، 1975) خصائص ست تميز الجماعة الفعالة والناجحة هي؛ التوقعات والقيادة والجاذبية والمعايير والتواصل والتماسك، فالتوقعات هي المدركات المتوفرة لدى الأستاذ والتلاميذ عن علاقاتهم بعضهم ببعض، فكلما كانت تلك التوقعات واقعية ودقيقة كانت الجماعة الفصلية أكثر فاعلية ونجاحا.

وتشير القيادة الى جملة الانماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم وتحقيق الأهداف وتساهم في تفاعلها وتماسكها وتعمل على توزيع الوظائف بين الأستاذ والتلاميذ وكذلك التلاميذ فيما بينهم بحيث يشعر أعضاء الجماعة في ظل هذا التوزيع بالجدارة و بالسلطة والقوة، والأستاذ الذي يمتلك كفاءة في هذا المجال و ذلك الذي يدرب التلاميذ على الوظائف القيادية و يخلق جوا من التفاعل الاجتماعي والانتاجية.

أما الجاذبية فتشير الى انماط الصداقة لدى الجماعة الصفية ومستواها، ومن مؤشراتها ازدياد تقبل التلاميذ الجدد والانطوائيين والمنبوذين والأستاذ الفعال هو الذي يحفز جماعة الفصل على تكوين معايير توفر اطارا يوجه سلوك الاعضاء . من خلال التواصل والتفاهم والتفهم سواء كان التواصل لفظيا فهو الوسيلة التي من خلالها يكون للتفاعل بين أعضاء الجماعة الصفية له معنى، وعلى الأستاذ في هذا الصدد تنمية مهارات كإعادة الصياغة والتغذية والتماسك بين الجماعة ويرى شيك أن

تماسك الجماعة الصفية أسبابه مختلفة؛ كحب الاعضاء بعضهم لبعض، أو للميل القوي للحل أو تفير السمعة الطيبة للأعضاء من قبل الجماعة، ويزداد تماسك الجماعة بمقدار إشباع حاجات الفرد من خلال عضويته فيها.

2 – 4 كفاية التقويم:

يعتبر التقويم أداة أساسية لتحسين جودة التعليم، فمن خلال جمع بيانات دقيقة وموضوعية، يمكننا تقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد العوامل التي تؤثر على أداء المتعلمين، والتقويم يساعد في تشخيص الصعوبات التي يواجهها التلاميذ واقتراح حلول مبتكرة لتجاوزها، وبالتالي فهو يساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق نتائج تعليمية أفضل ، والتقويم عملية حيوية لاتخاذ قرارات مستنيرة بشأن العملية التعليمية، فمن خلاله نوفر معلومات قيمة حول نقاط القوة والضعف في الأداء، وهو ما يساعد الأستاذ على ضبط الاحتياجات المتعلمين فهو بذلك يضمن تعليما ملائماً لاحتياجات كل تلميذ وهوما يعزز من فرص نجاحه.

وقد حظي التقويم في الممارسة التربوية بأهمية كبيرة، حتى أن بعض المبالغين في اعطاء التقويم تلك الأهمية الخاصة حتى أن عملية التعليم برمتها أضحت وكأنها وسيلة لخدمة التقويم ، وتنعكس هذه المبالغة في عملية التدريس لبعض أن الأساتذة يصبح تركيزهم أقوى في تلك الدروس والمواضيع التي ستكون موضع تقييم ، وبرغم هذه الأهمية ألا أن عملية التقويم ظلت ولفترة طويلة هي الحلقة الأضعف في العملية التعليمية ،

ومع ارتباط الأهداف التعليمية بجميع جوانب العملية التعليمية، أصبح التقويم أداة أساسية لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف وتوجيه الجهود نحو التحسين المستمر، ففي الماضي كان التقويم مقتصراً على نهاية العام الدراسي أو الوحدة التعليمية، وكان يتم عادةً بشكل منفصل عن عملية التدريس كما أن المعلم لم يكن مشاركاً بشكل مباشر في عملية التقويم، بل كانت هذه المهمة تُترك لجهات خارجية، هذا النهج التقليدي كان يفتقر إلى الفعالية، حيث كان المعلم الأقرب إلى الطلاب وأكثر دراية بقدراتهم واحتياجاتهم، ومع ذلك كان بعيداً عن عملية تقييم أدائهم.

ومع تطور نظريات التعلم، ظهر مفهوم التقويم المستمر الذي يرتبط بشكل وثيق بعملية التدريس. أصبح التقويم أداة تستخدم قبل التدريس لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وأثناء التدريس لضمان فهمهم للمادة، وبعد التدريس لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية. والتقويم الحديث هو عملية مستمرة، متكاملة، متنوعة ومركزة تحسن التعلم وتطور التدريس وتضمن جودة التعليم.

ولهذا يميز الأدب التربوي الحديث بين أنواع التقويم فهناك التقويم التشخيصي (القبلي)، التقويم التكويني والتقويم الشامل ولكل منها وظائفه التي يؤديها.

2 – 4 –1 التقويم التشخيصي (القبلي):

يحتاج الأستاذ قبل البدء في عملية التدريس الى جمع كثير من المعلومات عن تلاميذه فهو بحاجة الى ان يعرف مدى استعدادهم للتعلم كما أنه بحاجة الى معرفة مستوى نضجهم العقلي والانفعالي، ميولهم واهتماماتهم وكل ما يساعده على أن يوفر لهم أساليب التدريس و المواد التعليمية التي تلائم خصائصهم العقلية والانفعالية والحركية والتقويم القبلي ضروري لتحقيق هذا المزج بين سهولة التعليم وصعوبته.

يعرف وبيستر في قاموسه التقويم التشخيصي بانه "الفحص الدقيق المتعمق للحقائق في محاولة لفهم شيء أو تفسيره ، ولاتخاذ قرار أو التوصل الى رأى يستند الى هذا الفحص" (جابر، وآخرون. 1985). ويوصلنا هذا التعريف الى جوهر المشكلة. فالمعلمون في حاجة الى جمع المعلومات عن قدرات التلاميذ ومعلوماتهم واتجاهاتهم ، يحتاجون الى اتخاذ قرارات تستند الى هذه المعلومات، يحدث هذا النوع قبل البدء في التعلم ، واثناءه ، وبعد انتهائه . والغرض منه هو جمع معلومات يستخدمها الأستاذ في اتخاذ قراراته التعليمية ، فهو يستخدم ، على سبيل المثال ، لتحديد المستوى المبدئي للمتعلمين ، أي لتحديد ما يعرفه التلاميذ وما لا يعرفونه عن الموضوعات التي يزمع تدريسها لهم ، أو تلك التي تلزم للبدء في تعليمهم تلك الموضوعات . كذلك يستخدمه المعلم في معرفة مدى حب التلاميذ للموضوع أو ميلهم اليه ، وما اذا كانوا قد احتفظوا بما تعلموه أو فقدوه. فهذه المعلومات تساعد المعلم في التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية ، كما أنها تمنحه قدرا من الثقة في

نجاحه في تحقيق الاهداف التعليمية . وإذا استطعت أن تستخدم هذا النوع من التقويم بصورة سليمة ، فانه يمكن أن يكون له أثر إيجابي في زيادة كفاءة الأستاذ، وفي زيادة فاعلية تعلم التلاميذ.

فالتقويم التشخيصي له أثرا على تعلم التلاميذ ايجابيا، ورغم ما يتطلبه من جهد الا أن له ما يبرره من المزايا التي تعود بالإيجابية على التلاميذ وتحقيق الأهداف التي تسعى لها العملية التعليمية لتحقيقها.

2 – 4 –2 التقويم التكويني:

يزود التقويم التكويني يزود الأستاذ والتلميذ على حد سواء بالتغذية الراجعة عن مدى تقدم التلميذ وعن أخطائه وعن ومستوى تحصيله، ويعرفنا عن مدى تحقق الأهداف المسطرة، و يوضح التقويم التكويني بطرفي العملية التعليمية الأستاذ والتلميذ تعلمات التلميذ المكتسبة وما ينبغي أن يتعلمه كذلك، كما يبين نواحي الضعف في التحصيل والمرتكزات الخاصة بالمتعلم كما يساعد الأستاذ على تحسين وتطوير الأساليب التعليمة والمواد المستخدمة من طرف ه ومن التلاميذ وكذلك طرق وآليات تعديل الأهداف أو تغيرها.

2 – 4 –3 التقويم الشامل (الختامي):

التقويم الشامل من الأنماط التقويمية الأكثر شيوعا لدى المتعلمين، فقد ألفه التلاميذ والأساتذة على السواء، ويحدث باستمرار بعد الانتهاء من فصل دراسي خلال نهاية كل فصل أو من المقرر الدراسي كاملا نهاية السنة الدراسية وبغرض تحديد المستوى الختامي لكل تلميذ أو المستوى النهائي بعد التعليم و الحصول على تقدير عام لتحصيل لهم وعادة ما يرتبط ذلك بالنجاح والرسوب، والتقويم الختامي ينبأ بتحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية العام ويزود تأسس لوضع التقديرات والدرجات بعدل ومساواة.

3 التكوين:

إن التعليم أداة أساسية في عملية البناء الحضاري، فهو مرآة عاكسة لواقع المجتمع في جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والحضارية والثقافية لذلك يجب استثماره والاستفادة منه بشكل كامل من أجل تحقيق التنمية التربوية المنشودة التي تنعكس على الإنسان والمجتمع ويتجلى ذلك في طريقة

بناء المجتمعات وإعادة هيكلتها ثقافيًا واجتماعيًا بحيث يمتلك أفرادها المهارات والكفاءات اللازمة. ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بوجود معلمين أكفاء يتمتعون بكل صفات المهنة نظراً لأدوارهم المتعددة في بناء الأمة، حيث ينظر إليهم على أنهم حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، إن نوعية المعلمين هي مفتاح تحقيق التعليم لأهدافه وغاياته .فالمعلمون الذين يمتلكون المعرفة والمعلومات النظرية والعملية هم أقوياء بكل ما تحمله الكلمة من معنى .لذلك أصبحت قضية تدريب المعلمين في مؤسساتهم ومعاهدهم من أكثر القضايا اهتمامًا ونقاشًا كما تشير الى ذلك المؤتمرات والدراسات والتقارير التي تقر بأهمية التكوين قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، وهذا يدل بوضوح على الحاجة إلى تحسين وضع المعلمين في جميع الجوانب، خاصة فيما يتعلق بالقضايا الأساسية والمتمثلة في عنصر تدريبهم وتكوينهم.

وكلمة التكوين لغة تعني ولادة، نشوء، تدريب (الجماعي،2010 ، ص.37).

ويعرف اصطلاحا بأنه التزود بالدراسات العلمية والعملية التي تؤدي إلى رفع درجة المهارة في أداء الواجبات الوظيفة.

وبحسب ميلاري فالتكوين " يشمل فعل تعلم منهجي لمعرفة ولمهارة، ويشمل التدريب على أنواع السلوكات المطلوبة للقيام بدورها، وبالتالي، فإن الشخص بكامله هو المعني بفعل التكوين "(قصيرة، 2002، ص.9).

كما يعرف التكوين بأنه "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم"(ردمان، 2000، ص.10).

وتكوين الأساتذة هو نشاط هادف وعمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة لتزويدهم بالمهارات والخبرات والاتجاهات والمعارف والكفايات ويلبي احتياجاتهم التكوينية لتمكينهم من مزاولة مهنة التعليم بصورة أكثر فاعلية وبمستوى عال من الكفاءة من خلال تطوير وتحسين أدائهم سواء قبل التحاقهم بمهنة التدريس في المعاهد والكليات ومدارس تكوين الأساتذة أو أثناء الخدمة بإشراف المكونين سواء مدراء أو مفتشون أو أكاديميون.

3 – 1 التكوين وكفايات التدريس: المعلم الناجح هو صانع المستقبل، اذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة فحسب بل هو الساعي إلى تطوير وتنمية قدرات تلاميذه وشخصياتهم من خلال تحفيزهم وتنمية مهاراتهم ليكونوا قادرين على مواجهة تحديات المستقبل، كما أنه يلعب دورًا حيويًا في صقل شخصياتهم تفهم وضبط احتياجاتهم وتوجيههم نحو التعلم المستمر والتفكير النقدي، وبناء علاقة قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ومساعدتهم في تقديم الدعم اللازم لهم لتحقيق أقصى استفادة من عملية التعلم.

ومن خلال عماية التكوين يكتسب الأستاذ الكفايات التي تؤثر على مهارات المتعلم وتنمية معارفه ومنها؛

– تعديل سلوكيات التلاميذ نحو الايجابية من خلال تقليد التلميذ لأستاذه وغرس هذا الأخير للقيم الايجابية باستمرار بالشغف والتعزيز والثناء والتقدير والاحترام من خلال الكفاية الاجتماعية له.

– تقوية دافعية التلاميذ نحو التعلم من خلال تفاعل المعلم ومشاركته الايجابية وتعرفه على تلاميذه ومشاركته مشاعرهم وتجنب العقاب أثناء أخطائهم وتعثراتهم.

– نشاط التلاميذ وتفاعلهم مع الأستاذ أثناء الدرس من خلال كفاءة الانصات والسمع لدى الأستاذ والتحاور مع المتعلمين وتوفير الشروط النفسية والمادية التي تزيد من تشويقهم واثارتهم وتفاعلهم داخل الصف، والتقليل من التدخلات وإعطاء أكبر فرصة للتلاميذ اظهارا لقدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

– تعزيز سلوكيات المتعلمين من خلال المام الاستاذ واطلاعه على استراتيجيات التدريس الحديثة هذه الكفاية تساعده في تعزيز السلوك الايجابي لدى تلاميذه من تمكنه من التعرف على خصائص المتعلم العمرية ورغباته وميولاته أثناء المواقف التعليمية المختلفة.

– التمكن من التأثير على المهارات المعرفية للمتعلمين من خلال تمثل المعارف وهي تلك الوضعية التي يوظف فيها المتعلم معارفه السابقة المكتسبة والتي تم تعلمها بمساعدة أستاذه وما يميزه من تفتح وتسامح وتحاور مع تلاميذه في مواجهة مشكل ما بحسب الوضعيات المختلفة.

– جذب انتباه التلاميذ من خلال تنويع الاستراتيجيات والطرائق ومساعدته لاندماج المتعلمين مع الدرس وتهيئتهم وتحضيرهم.

– تطوير استراتيجيات التفكير لدى التلاميذ من خلال التكوين في البيداغوجيا الحديثة للتدريس والاهتمام بتساؤلات التلاميذ المختلفة دون ضجر أو ملل توسيعا لآفاقهم الفكرية وتنمية لدافعيتهم للتعلم.

– زيادة المكتسبات اللغوية للمتعلمين من خلال ما يمتاز به الاستاذ من كفايات لغوية واطلاع واسع وهو ما ينعكس مباشرة على متعلميه من خلال تقليدهم له وتأثرهم به وحبهم للتعلم(معزوزن، 2020).

3 – 2 التكوين والكفايات التدريسية واستراتيجيات التدريس:

دراسات كثيرة اهتمت بكفايات التدريس وتكوين الأساتذة في هذا المجال، فبقدر اكتساب الأستاذ للكفايات تكوينا وتدريبا بقدر نجاحه في مهامه وتحقيق العملية التعليمية أهدافها من خلال تنمية شخصية المتعلم وتطويرها من جميع جوانبها وتجاوز مختلف العوائق التعلمية التي تقف حجر عثرة أمام التلاميذ وتنمية مكتسباتهم ومعارفهم، ومن بين تلك الدراسات نجد دراسة (ردمان، 2000) والتي تمحور موضوعها حول الاحتياجات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، وقد استهدفت الدراسة التعرف على مختلف وأهم الاحتياجات التدريسية، وهل توجد هناك بعض الاختلافات في الاحتياجات التدريسية بالنظر لمؤهلات المعلمين، ثم التعرف على تصورات المعلمين المقترحة لاحتياجاتهم، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الاستكشافي لجمع البيانات ومختلف المعلومات، معتمدا على الاستبيان والملاحظة، وتكونت عينة الدراسة 170 فردا، منهم 20 مشرفا، و150 معلمة ومعلما لمادة اللغة العربية في التعليم الأساسي. وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، وتوصلت هذه الدراسة الى أن كل الاحتياجات التدريسية سواء التخطيط أو التنفيذ أو التقويم والنمو والتطور المهني والتخصصي ضرورية ككفاءات يحتاجها المعلمون والمعلمات في عملية التدريس بحسب ترتيبها، كما اسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق في هذه الاحتياجات التدريسية والتكوينية ذات دلالة احصائية (عند مستوى 0.05)بين معلمات ومعلمي اللغة العربية وهذه الفروق تبعا لمستوى ونوع المؤهل وذلك لصالح المستوى الأعلى من المؤهلات، كما توصلت الى ضرورة برمجة دورات تكوينية لكافة المعلمات والمعلمات وبخاصة الى أصحاب المؤهلات الدنيا.

أما دراسة (قصيرة ،2002) فقدت ناولت موضوع تقييم برامج تدريس اللغة العربية في مراكز تدريب المعلمين، حيث استهدفت الدراسة تحديد مدى تأثير البرامج التي يخضع لها المعلمون المتدربون أثناء تدريبهم بما في ذلك البرامج والأساليب التربوية والتعليمية والأدوات والوسائل والأدوات التربوية والتدريب العملي، ومدى تأثيرها على الأداء بعد التخرج، وذلك من خلال دراسة الأساليب والأدوات والآليات التربوية المستخدمة، وأيضًا، من خلال النظر في الأساليب والأدوات والآليات التربوية والتعليمية المستخدمة. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي وكانت أداة جمع البيانات استبانة تحتوي على عدد من الأسئلة التي تم طرحها على أفراد العينة، تحتوي على عدة أسئلة تتعلق بآراء وتفضيلات وسلوكيات أفراد العينة. تم اختيار العينة بشكل عشوائي وتكونت العينة من معلمون ومعلمات في السنة الثانية من التدريب في مركز تدريب المعلمين في الرباط (46 جنس ذكرً و46 جنس أنثى، معلمون في مناصب التدريس في المناطق الحضرية والقروية في سيدي يحيى الغرب ومعلمون في وظائف التدريس في المناطق الريفية، بينت نتائج هذه الدراسة أن البرامج المنفذة في مراكز التدريب هذه غير فعّالة وغير كافية من حيث المناهج والوقت المخصص لها، كما تبين أن البرامج التي يتم تنفيذها في هذه المراكز التدريبية لا تؤدي دوراً فعالاً وأن مناهجها ومخصصاتها الزمنية غير كافية وطرائقها تعتمد على التلقين، لذلك هناك حاجة لمراجعة هذه البرامج والعمل على تحسين أساليب التدريس في مراكز التدريب، كما يجب الاهتمام بتخصص المعلمين في مراكز تدريب اللغة العربية وإعادة النظر في الوقت المخصص لمواد اللغة العربية في مراكز تدريب اللغة العربية وتكوين المعلمين.

أما دوهلن Dhillon 2013) فقد أجرى دراسة حول " أثر تكوين المعلمين على استراتيجيات لتدريس الفعال لديهم" هدفت إلى استكشاف دور التكوين للمعلمين على اختيار أفضل الاستراتيجيات والمهارات التدريسية، وقد أجريت الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان المنهج المتبع هو لمنهج الوصفي – التحليلي، واستعملت الدراسة في جمع البيانات الاستبيان، وتمثلت العينة في 150 معلما في المدارس الابتدائية في ولاية لوس أنجلوس، توصلت الدراسة في نتائجها الى أن تكوين المعلمين على استعمال مهارات واستراتيجيات التدريس الفعال يسهم بشكل واضح في دعم قدرات التلاميذ

التدريسية التي تنعكس مباشرة على رفع المستوى التحصيلي، كما أن التكوين والتدريب على مهارات التدريس أثناء الخدمة أو قبل مزاولة مهنة التدريس يسهم في تطوير الخبرات المهنية و الأكاديمية وهو ما يسهم في تزويد المتعلمين بالمكتسبات المعرفية المطلوبة.

وتمحورت دراسة محمدي وبن الطاهر،(2017) حول دور مفتش التعليم الابتدائي في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمي التعميم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين انفسهم، و قد هدفت هذه الدراسة الى معرفة دور مفتش التعميم الابتدائي في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي الابتدائي والتعرف على دوره في تحسين كفاية التخطيط وكفاية تنفيذ الدرس و تحسين كفاية التقويم لدى معلمي التعميم الابتدائي، وباستخدام المنهج الوصفي الاستكشافي تم الاعتماد في جمع البيانات للدراسة على الاستبيان المعد من قبل بدر عبد السلام، وتمثلت عينة الدراسة في 30 معلما من معلمي المدرسة الأساسية بالمقاطعة رقم 32 التابعة لولاية بسكرة الجزائر، وتمت معالجة البيانات عن طريق البرنامج الإحصائي لحزمة(spss) متمثلة في النسب المؤية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، سيبرمان براون، الفاكرومباخ واختبار T test.وتوصلت الى أن لمفتش التعليم الابتدائي دور في تحسين كفاءة التخطيط والتنفيذ والتقويم لمعلمي المرحلة الابتدائية ويساعد في تطوير وتحسين الممارسة التدريسية لديهم.

أما دراسة سليماني فاطمة الزهراء،(2020) للكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية تيارت، حيث هدفت الى معرفة واقع كفايات التدريس الممارسة من طرف معلمي المرحلة الابتدائية وترتيبها وفقما تعتمد ميدانيا، ومعرفة الكفايات الأكثر فاعلية في الميدان ودعمها والأقل فاعلية لصقلها وتوفيرها حسب الاستراتيجية الفعالة، واعتمدت الدراسة في جمع البيانات على شبكة ملاحظة مكونة من 49 فقرة مقسمة على 05 أبعاد، وقد تكونت عينة الدراسة من 130معلما من 18 مدرسة ابتدائية تم اختيارها بطريقة قصدية باعتماد الثلاث مدارس الأولى من كل مقاطعة بحسب نتائج نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وقد عولجت البيانات باستخدام التكرارات والنسب المؤية والمتوسطات الحسابية والحزمة الإحصائية (SPSS)، وتوصلت الدراسة الى أن كفايات التدريس من خلال

الممارسات الميدانية لمعلمي المرحلة الابتدائية تمارس بطريقة حسنة، وأن من الكفايات الفاعلة ميدانيا كفاية التفاعل الصفي.

وقد سعت دراسة (النعيمي 2020) الى معرفة دور التكوين لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في تنمية مهارات واستراتيجيات التدريس الفعال، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي – المسحي، وطورت الدراسة استبيان لجمع البيانات مكونة من 38 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات التخطيط، التنفيذ والتقويم. أما العينة فكانت 232 معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة الى أن دور الدورات التكوينية للمعلمين في الصفوف الأولى الثلاث في تنمية المهارات التدريسية الفعالة جاء بدرجة مرتفعة، ,ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دور الدورات التكوينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين المتحصلين على شهادة الماستر و الماجستير فأعلى، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دور دورات التكوين في تنمية المهارات وتطوير الاستراتيجيات التدريسية الفعالة تعزى إلى عدد الدورات التدريبية لصالح من خضعوا لدورتين تدريبيتين.

4 – العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وكفايات التدريس من خلال الدراسات:

من بين الدراسات التي تناولت متغيري الاستراتيجيات التدريسية والكفايات لدى الأساتذة نجد دراسة (نورليا مات، وآخرون، 2017) حول العلاقة بين التكوين واستراتيجيات التدريس وتحصيل التلاميذ، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين مستوى احتياجات التكوين واستراتيجيات التدريس لدى المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس الثانوية بولاية بيراك، ماليزيا، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيان. شملت عينات الدراسة 324 معلمًا تم اختيارهم عشوائيًا من 18 مدرسة. تم تحليل البيانات باستخدام النسب المئوية والوسائل واختبار t والتحليل التبايني للاتجاه (ANOVA) وارتباط بيرسون. أظهرت الدراسة ارتفاعًا في مستوى التكوين لدى المشاركين بمتوسط 3.96. وزيادة مستوى مهارات التدريس بمستوى متوسط بمتوسط 3.61. أظهرت نتائج اختبار الفرضيات أنه لا توجد علاقة مهمة بين العوامل الديموغرافية (النوع والعمر والخبرة التدريسية) في مستوى التكوين ومهارات

التدريس، وهو ما أدى الى عدم تمكن الاستراتيجيات التدريسية لدى الأساتذة من معالجة أخطاء وعوائق التعلم المختلفة لدى التلاميذ، ووجدت الدراسة علاقة مهمة بين التكوين ومهارات التدريس في حين لا توجد علاقة مهمة بين مهارات التدريس وتحصيل الطلاب.

وفي دراسة الزهراني (2017) حول "استراتيجيات التدريس المتقدمة وأثرها في تطوير الكفايات المهنية للمعلمين"، حيث تناولت بالدراسة مدى تأثير استراتيجيات التدريس المبتكرة والمتقدمة على تطوير الكفايات المهنية للمعلمين وتحسينها وقد استهدفت دراسة العلاقة بين الاستراتيجيات المتقدمة للتدريس والكفايات المهنية للمعلمين، ومدى أثر الاستراتيجيات التدريسية على تطوير مهارات التخطيط، التفاعل مع الطلاب، التنظيم وتقويم الأداء.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأدوات فقد تمثلت في استبانة، وتكونت عينة الدراسة من 100 معلم ومعلمة من مدارس مختلفة في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الى وجود تحسن في كفايات المعلمين الذين استخدموا استراتيجيات التدريس المتمثلة في التعلم التعاوني، حل المشكلات والتعلم، مع إدارة الفصول بشكل أكثر فاعلية لديهم وكذلك زيادة فاعلية التقويم، مع اظهارهم قدرات على التكيف مع جديد التكنولوجيا والاستفادة منها في الدروس بشكل فعال.

أما دراسة (بن العزمية، والأصبحي، 2018) والمتعلقة بالكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة والسادسة من التعليم الأساسي (نموذجًا) وهي دراسة مقارنة بين اليمن والمغرب، فقد هدفت الدراسة الى معرفة مدى ممارسة الكفايات التدريسية من طرف معلمي اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ المستوى الثالث والسادس الابتدائي، واعداد قائمة بالكفايات الأساسية لمعلمي الطور الأساسي لمادة اللغة العربية، وقد اعتمدت الدراسة في جمع البيانات على شبكة ملاحظة مكونة من 50 كفاية موزعة على أربعة مجالات هي كفاية التخطيط والانجاز، وكفاية التنفيذ وكفاية التقويم وكفاية التمكن من الاختصاص، اضافة الى بناء اختبار لقياس تحصيل التلاميذ لكل مستوى على حدى، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلما و1087 تلميذا. ولتحليل البيانات استعملت الدراسة الأوساط الحسابية والانحراف المعيار واختبار T. Test ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بممارسة بكفاية

التخطيط والتنفيذ والقويم تبعا لمتغير الخبرة ولا توجد فروق دالة احصائيا في كفاءة التمكن من الاختصاص، وجود علاقة دالة احصائيا في متوسط درجات ممارسة الكفايات التعليمية ومتوسط درجات التحصيل لدى التلاميذ، كما توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات تلاميذ المعلمين الأكثر ممارسة للكفايات و درجات تلاميذ المعلمين الأقل ممارسة لها في كلا المستويين الثالث والخامس ابتدائي.

أما دراسة (آشوك ، 2020) التحليلية فقد بحثت في العلاقة بين كفاءة المعلم واستراتيجية التدريس والتحصيل الأكاديمي للطلاب، بحيث اقرت أن المعلمون الأكفاء هم الحلقة الأكثر أهمية في تحسين تحصيل الطلاب وسد فجوة الإنجاز، كما بينت إن التأثير الأكثر أهمية على تعلم الطلاب هو جودة التدريس، ومع ذلك فإن معظم المدارس لا تحدد ما هو التدريس الجيد، وهذه مشكلة لأنه إذا لم يتم تحديده فقد لا يتم منح المعلمين الفرص لتحسين الممارسات في الفصل الدراسي، مما قد يؤثر سلبًا على تحصيل الطلاب، واعتبرت الدراسة أن كفاية المعلم هي مزيج من المعرفة والمهارات والقدرات المطلوبة لأداء وظيفة ناجحة، وكفاءة المعلم هي القدرة الفكرية الموجودة في عقل المعلم والتي تتحقق في أداء وظيفته وفقًا للمعايير المهنية.

وتوصلت الدراسة الى أنه يمكن أن يتأثر تحصيل الطلاب إما بشكل إيجابي أو سلبي من خلال البيئة المدرسية. إن دور المدرسة مهم جدًا في أداء الطلاب والمعلم، والمعلمون هم العنصر الأساسي الذي يؤثر بشكل كبير على بيئة التعلم والتعليم من خلال قدراتهم وإمكاناتهم وكفاياتهم المهنية، والمعلمون الذي يمتلكون كفايات تدريسية عالية وحدهم المسؤولون عن إحداث التغييرات المطلوبة بين طلابهم، وكفاية المعلم وكفاءته هي قوة فكرية موجودة في ذهن المعلم والتي تتحقق في أداء وظيفته وفقًا للمعايير المهنية وفي اختياره لأنسب الاستراتيجيات التي تدعم التحصيل الأكاديمي لطلابه، والمعلمون الأكفاء هم العنصر الأكثر أهمية في تحسين تحصيل الطلاب وسد فجوة الإنجاز. الفرق المهم بين الفصل الدراسي الأكثر فعالية والأقل فعالية هو المعلم والتأثير الأكثر أهمية على تعلم الطلاب هو جودة التدريس، والمعلم الذي لا يمتلك الكفاية فبالضرورة لا يمتلك الفرص لتحسين الممارسات في الفصل الدراسي، وذلك يؤثر بالضرورة أيضا على إنجاز الطالب فيتضرر، كما أن من يمتلك الكفايات

يمتلك أيضا الاستراتيجيات الفعالة والتي بدورها لا تجعل الطلاب يشعرون بالسعادة تجاه المدرسة والتعلم فحسب، بل يجعلون عملهم يؤدي أيضًا إلى زيادة تحصيل الطلاب وتجاوز كل العوائق التعليمية التي تصادفهم أثناء عملية التعلم، وعليه فتحصيل الطلاب الدراسي يعتمد على تمكن المعلمين من اختيار الاستراتيجيات التدريسية الأكثر فعالية وما يوفر لهم ذلك هو ما يمتلكون من كفايات كفاءة المعلمين، فإذا كان المعلمون مزودين بالمهارات فإنهم سيقدمون المعرفة المناسبة للطلاب ومن خلال عملهم سيتحسن تحصيل الطلاب الأكاديمي.

وخلصت الدراسة الى انه وطالما أن الاهتمامات الرئيسية للمدرسة هو زيادة تحصيل المتعلمين فإن الطريق الى ذلك هو التركيز على بيئة الفصل الدراسي مع المعلم كمركز سيؤثر على تحصيل الطلاب ويخلق أفضل بيئة لتسهيل التعلم.

ولقد سلطت الدراسة التي قامت بها كل من(جوسيليتو.ر، ومارتينا .أ، 2023) الضوء على الكفايات التدريسية كونها تلك المهارات والمعارف التي تساعد المعلم على أن يصبح فعالا في حياته المهنية، وعلى وجه التحديد حددت هذه الدراسة لمعرفة مستوى الكفاءة الشخصية ومستوى الكفاءة المهنية ومستوى أداء المعلمين؛ والعلاقة بين الكفاءة التدريسية وأداء المعلمين من خلال الاستراتيجيات المتبعة، وقد صممت الدراسة وفق المنهج الوصفي المسحي، وأجريت في سبع مدارس ابتدائية تابعة لأبرشية كاجايان بالفلبين خلال العام الدراسي 2022–2023، ولجمع بيانات الدراسة صمم استبيان خضع لاختبارات الصلاحية والموثوقية باستخدام ثلاثين (30) معلمًا وخبيرًا غير مستجيبين وقد أجاب عليه 102 معلما في المدرسة الابتدائية من أصل 121 معلمًا من 07 مدارس تابعة لمقاطعة الأبرشية كاجايان دي أورو من خلال طريقة أخذ العينات البسيطة، وجدير بالذكر أن هذه المدارس خاصة.

أظهرت النتائج أنه فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وجد أن المعلمين يتمتعون بكفاءة تحفيزية ومعرفية عالية جدًا. وعلى الرغم من اختلاف متوسطات تقييماتهم، حيث احتلت الكفاية التحفيزية المرتبة الأعلى والكفاية المعرفية المرتبة الثانية، إلا أن كلاهما لا يزال على مستوى مرتفع جدًا. أما فيما يتعلق بالكفاية المهنية، فقد كان لدى المعلمين مستوى عالٍ جدًا من الكفاية. وتحصلت مهارات الاتصال على أعلى متوسط تقييم، والقدرة على التدريس بمتوسط تقييم أقل. وكلاهما يقع على مستوى مرتفع جدًا.

ووجد أن غالبية المعلمين يتمتعون بأداء ممتاز، يليه أداء جيد جدًا، وقليل جدًا لديهم أداء تدريسي جيد، وبشكل عام تم تحديد أداء المعلمين على أنه بمستوى ممتاز، كانت الكفاية المعرفية والكفاية التحفيزية والقدرة على التدريس ومهارات الاتصال مرتبطة إحصائيًا بأداء التدريس. وقد تم تحديد الكفاية التحفيزية والقدرة على التدريس على أنهما لهما أفضل تأثير على أداء التدريس؛ ولم تظهر الكفاية المعرفية ومهارات الاتصال أي تأثير على أداء التدريس.

و بناءً على نتائج هذه الدراسة، تم صياغة الاستنتاجات التالية: يمتلك المعلمون الكفايات الشخصية والمهنية اللازمة ليصبحوا مسيرين فعالين لتعلم التلاميذ ومساعدتهم على التغلب على عوائق التعلم، لقد أدى المعلمون أداءً ممتازًا في حياتهم المهنية للتدريس والتي يمكن ربطها أيضًا بنتائج التعلم الجيدة للمتعلمين لديهم من خلال تجاوز كل صعوبات وعوائق التعلم المختلفة، ترتبط الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين بشكل كبير بأدائهم واستراتيجياتهم في التدريس، وهناك رابطة قوية بين كفايات التدريس والاستراتيجيات الفعالة التي يتبعها المعلمون وكلما زادت الكفايات الشخصية والمهنية زاد أداء التدريس، تؤثر الكفاءة التحفيزية والقدرة على التدريس بشكل أفضل على أداء التدريس.

من خلال تطرقنا للدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة سواء تلك التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية لمواجهة العوائق أو تلك لتي تناولت الكفايات التدريسية للأساتذة وهي بذلك تتقاطع مع هذه الدراسة في احدى جوانب وتختلف معها في أخرى، فهذه الدراسات سواء تلك التي تناولت متغيرا واحدا أو متغيرين للدراسة ركزت في استراتيجيات التدريس عموما ولم تركز في الاستراتيجيات الخاصة بتجاوز عوائق التعلم وأما الدراسات التي تناولت متغير الكفايات التدريسية فقد اتفقت تماما مع دراستنا الحلية في هذا المتغير، وقد اتفقت الدراسات السابقة جميعا من حيث الفئة المستهدفة وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك العينة والمتكونة من أساتذة المدرسة الابتدائية، عدا دراسة نورليا مات، وآخرون، 2017 والتي كانت في المدارس الثانوية، ولتحقق من اهدافها استعملت هذه الدراسات في أغلبها المنهج الوصفي الاستكشافي أ والتحليلي ، واعتمدت في جمعها للبيانات على شبكة الملاحظة والاستبيان وهو ما ساعد في الدراسة الحالية، وفي حدود ما توصل له الباحث فإنه لا توجد دراسات تناولت المتغيرين معا وخاصة متغير استراتيجية مواجهة عوائق التعلم في مختلف مراحل التعليم

وبخاصة وفي التعليم الابتدائي خصوصا، وقد استفدنا من هذه الدراسات في بناء أدوات هذه الدراسة سواء في تصميم الاستبيان أو في إعداد شبكة الملاحظة وستكون هذه الدراسة متممة للرصيد العلمي والمعرفي في هذا الميدان والمتعلق بتسليط الضوء على العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى اساتذة التعليم الابتدائي، ورغم ما توصلت اليه الدراسات السابقة بوجود رابطة قوية بين والاستراتيجيات الفعلة التي يتبعها المعلمون و كفايات التدريس لديهم حيث كلما زادت الكفاءات زاد أداء التدريس وتنوع الاستراتيجيات وهو ما يؤثر على القدرة على التدريس بشكل أفضل وينعكس على أداءات التلاميذ، فإنه لا توجد دراسات في البيئة الجزائرية(في حدود ما توصلنا اليه) جمعت بين متغيري استراتيجية مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى الأستاذ وهي الفجوة التي انطلقت منها دراستنا هذه.

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

- تمهيد

1 – منهج الدراسة

2 – الدراسة الاستطلاعية

3 – مجتمع وعينة الدراسة

4 – أدوات الدراسة

5– إجراءات تطبيق الدراسة

6 – الأساليب الإحصائية

– تمهيد:

يُعتبر الربط بين المفاهيم النظرية المرتبطة بمشكلة الدراسة المطروحة والتي نسعى الى حلها وبين الجوانب الميدانية والتطبيقية أمرًا أساسيًا، فالجوانب الميدانية تمثل أداة مهمة يستخدمها الباحث لدعم فرضياته أو نفيها من خلال الإجراءات والأساليب المنهجية. وفي هذا الفصل سنستعرض المنهج المتبع في الدراسة، المجتمع الأصلي والعينة التي تم سحبها منه، ووصف موضح لأداتي الدراسة بالإضافة إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، مع توضيح كافة تفاصيلها والأساليب الإحصائية المستخدمة في دراستنا هذه.

1 – منهج الدراسة:

إن عملية اختيار المنهج تمثل خطوة أساسية في البحث، لأن موضوعية و مصداقية نتائج الدراسة تتوقف عليها، و باعتبار أن البحث الحالي يهدف الى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي فذلك يستدعي منا استخدام المنهج الوصفي وبصفة خاصة الارتباطي فهو المنهج الذي يسمح لنا بوصف الظاهرة التي ندرس وجمع كل المعطيات المتعلقة بها وتحليل نتائج ما تم تحصيله من معطيات ومن ثم إصدار الأحكام المناسبة وإعداد الاقتراحات في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج.

2 – الدراسة الاستطلاعية:

في مسار البحث العلمي تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية وهامة، فمن خلالها تتشكل التصورات والرؤى التي ستعرفها الدراسة الأساسية من خلال التعرف على الظروف العامة التي ستحيط بالبحث وستعترض الباحث، كما أنها محك أساسي للتأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة وقياس خصائصها السيكومترية وتذليل الصعوبات وتسهيلها لتسهيل تطبيق اجراءات الدراسة الأساسية.

وبالنظر الى أهمية الدراسة الاستطلاعية قمنا بمجموعة من الاجراءات كانت بدايتها الاتصال بمكتب التعليم الأساسي بمديرية التربية لولاية الوادي والذي أمدنا بكل الاحصائيات المتعلقة بالطور الابتدائي من عدد المقاطعات التفتيشية بمدينة الوادي وسط والوادي شرق وعدد المدارس في كل مقاطعة والعدد الاجمالي لأساتذة التعليم الابتدائي، وبعدها باشرنا الاتصال بالسيد مفتش مقاطعة الوادي (09) والسيد

مفتش مقاطعة حاسي خليفة (02) للتعرف على خصائص المقاطعتين وقد تم تزويدنا بالمعلومات الكافية حول المدارس التابعة لكل مقاطعة وعدد الأساتذة في كل مدرسة ابتدائية، كما تم اتصالهما بالسادة المدراء لكل مقاطعة لتسهيل عملنا الميداني وهو ما لمسناه واقعيا أثناء تطبيق الدراسة سواء الاستطلاعية أو الأساسية لاحقا، وقد عرضنا مقاييس الدراسة للسادة المفتشين ومناقشتها معهم واثرائها، ثم قادتنا الزيارة للمدارس الأساسية التابعة لكلا المقاطعتين والتحاور مع السادة المديرين وبعض من السادة الأساتذة حول أهداف الدراسة والمقاييس المعتمدة وشرحها وتوضيحها ومناقشتها، وأخيرا تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من 30 أستاذا بطريقة عشوائية بمعدل أستاذين 02 من كل مدرسة أساسية من المدارس محل الدراسة الأساسية والتي عددها الإجمالي 15 مدرسة، منها 09 مدارس أساسية في مقاطعة الوادي 02 و06 مدارس أساسية في مقاطعة حاسي خليفة 02، وقد امتد المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية من 01 مارس 2024 الى غاية 15 افريل 2024.

3 – مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع دراستنا من جميع أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية بالمدارس الابتدائية الوادي وسط والوادي شرق من السنة الأولى الى السنة الخامسة للسنة الدراسية 2024/2023، وقد استبعدنا من الدراسة أساتذة الرياضة البدنية واللغة الإنجليزية نظرا لحداثتهم في التعليم الابتدائي اذ لا تتعدى أقدميتهم في التعليم السنة الواحدة أو السنتين وكلهم مستخلفين وكذلك استاذة الفرنسية نظرا للحجم الساعي القليل ولا يدرسون كل المستويات في التعليم الابتدائي، وعليه فمجتمع الدراسة يتكون من 1624 أستاذا وأستاذة للغة العربية موزعين عبر 24 مقاطعة تفتيشية تربوية، والجدول رقم 01 يبين ذلك:

جدول(01) يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب المقاطعات و والجنس

	عدد المقاطعات التربوية	عدد الأساتذة الإجمالي		إناث	النسبة	الذكور	النسبة
		العدد	النسبة				
الوادي وسط	12	835	%51.41	584	%69.64	251	%30.05
الوادي شرق	12	789	%48.58	455	%57.66	334	%42.33
المجموع	24	1624	%100.00	1039	%63.97	585	%36.02

تكونت عينة الدراسة الحالية من عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ممثلة للمجتمع الأصلي الذي يشمل أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي الوادي وسط والوادي شرق، وقد تم اختيار العينة بطريقة تضمن التمثيل الصادق حيث اتبعنا طريق المعاينة العنقودية الطبقية وذلك للتعداد الكبير للمدارس الابتدائية و صعوبة الحصول على المعلومات المتعلقة بأفراد الدراسة كالمؤهل العلمي والتكوين وسنوات العمل والرتبة وكذلك صعوبة تفرغ الملاحظين المشاركين في الدراسة لتطبيق شبكة الملاحظة على عينة الدراسة النهائية، وعليه اتبعنا الخطوات التالية حيث تم اختيار مقاطعتين تفتيشيتين تربويتين، مجموع المدارس الابتدائية بهما 15 مدرسة ابتدائية وقد بلغ عدد العينة النهائية للدراسة الأساسية 163 استاذا للتعليم الابتدائي في اللغة العربية وقد مثلت هذه العينة نسبة 10.03% من مجتمع الدراسة.

جدول(02) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب المقاطعات والمدارس الابتدائية والجنس

	المقاطعة	المدرسة الابتدائية	عدد الأســـــــاتذة					
			ذكور	النسبة %	إناث	النسبة%	المجموع	النسبة%
الوادي وسط	المقاطعة التفتيشية الوادي 9	مسعي أحمد	00	00.00	10	100.00	10	06.13
		سباق ابراهيم	02	33.33	04	66.66	06	03.68
		حريز بكار الهادي	03	33.33	06	66.66	09	05.52
		عاشور الطاهر	00	00.00	09	100.00	09	05.53
		بكار العربي بن علي	05	38.46	08	61.53	13	07.97
		بلقط عبد الرزاق	07	58.33	05	41.66	12	07.36
		تواتي أحمد مصطفى	05	45.45	06	54.54	11	06.74
		بن عون عبد الرحمان	07	46.66	08	53.33	15	09.20
		ميلودي العايش	03	10.00	03	50.00	06	03.68
المجموع			32	35.16	59	64.83	91	%55.82

الوادي شرق	المقاطعة التفتيشية حاسي خليفة 02	بن ناصر مبارك	04	40.00	06	60.00	10	06.13
		بالنور الأزهاري	02	33.33	06	66.66	08	04.90
		حميدة محمد	02	16.66	10	83.33	12	07.36
		دحده بشير	06	37.5	10	62.50	16	09.81
		خطاب عبد الكريم	07	53.58	06	46.15	13	07.97
		الأرقط خليفة	05	38.46	08	61.53	13	07.97
المجموع			26	36.11	46	63.88	72	%44.17
المجموع العام			58	35.58	105	64.41	163	%100

نلاحظ من خلال الجدول 02 أن عدد أفراد عينة الدراسة هو 163 أستاذا وأستاذة وهو ما يمثل نسبة 10.03% من المجتمع الأصلي وقد استهدفنا في دراستنا نسبة لا تقل عن 10.00% نظرا لأن مجتمع الدراسة كبير جدا، كما نلاحظ أن نسبة الإناث ونسبة الذكور في عينة الدراسة متقاربة في المقاطعتين وتقارب جدا نسبة الإناث والذكور في المجتمع الأصلي.

جدول(03) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية

عدد السنوات	**عدد الأساتذة**	**النسبة %**
من سنة واحدة الى تسع سنوات	77	%47.23
من عشر سنوات الى تسعة عشر سنة	51	%31.28
عشرون سنة وأكثر	35	%21.47

جدول (04) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	**العدد**	**النسبة%**
شهادة الليسانس	94	%57.66
شهادة الماستر	51	%31.28
شهادات أخرى	28	%17.17
المجموع	163	%100

4 – أدوات الدراسة:

حتى يتسنى لنا فحص الفرضيات والتحقق بطريقة موثوقة من نتائجها، لابد من الاعتماد على أدوات ملائمة للبحث وفي الدراسة الحالية اعتمد الباحث أربع مقاييس للاستراتيجيات التدريسية التي يستعملها استاذ المدرسة الابتدائية لتجاوز عوائق التعلم لدى تلاميذه، ومقياس للكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي.

4 – 1 قياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم:

بهدف الصدق والموضوعية في التعامل مع متغيرات البحث وبالنظر الى أن عوائق التعلم متعددة وبالتالي تعدد الاستراتيجيات التدريسية لتجاوزها فقد اخترنا في هذه الدراسة أنسب الأدوات التي تحقق ما نصبوا اليه من أهداف، وعليه تم بناء هذه المقاييس والتي ستقيس الاستراتيجيات التدريسية لتجاوز عوائق التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وستوجه الى أساتذة التعليم الابتدائي والذين سيجيبون عليها بناء على مدى استعمالهم لمختلف الاستراتيجيات لمواجهة مختلف عوائق التعلم لدى تلاميذهم سواء العوائق النفسية أو الديداكتيكية – البيداغوجية أو الابستمولوجية أو الاجتماعية – الثقافية.

4 – 1 – 1 إجراءات بناء مقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم:

استعنا في اعداد هذه المقاييس بمجموعة من السادة الأساتذة ذوي الكفاءة والخبرة من أكاديميين ومفتشين ومدراء وأساتذة مكونين في التعليم الابتدائي، وهذا بعد الاطلاع على الأدب التربوي وخاصة ما تعلق باستراتيجيات التدريس الحديثة والتدريس بالكفاءات وبيداغوجيا الوضع المشكل والتي هي نتاجًا لتصور بنائي يبرز دورها في بناء التعلمات كما يرى كل من غاستون باشلار وجان بياجيه.

فمقياس استراتيجيات مواجهة العوائق النفسية؛ وهي مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة العوائق التي تظهر على المستويات العقلية والوجدانية العاطفية والنفسية الحركية تكون من 25 بندا، أما مقياس استراتيجية مواجهة العوائق الديداكتيكية والبيداغوجية وهي مجموعة من الإجراءات و الوسائل وتطبيق مبدأ الاستراتيجية في التدريس التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ

من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة، من خلال مواجهة الغموض في الوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية الذي ينتج غموضا في المفاهيم وطرائق التدريس والمحتويات والتقويم فقد تكون من 41 بندا، وأما مقياس استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية وهي مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة مجموعة الأفكار والمعارف الخاطئة والتصورات التي يحملها التلميذ وتعمل على اعاقة اكتسابه المعارف العلمية فتكون من 32 بندا، وتكون مقياس استراتيجية مواجهة العوائق الاجتماعية وهي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة التمثلات الاجتماعية للتلميذ التي لا تتلاءم و المعرفة العلمية وتعمل على عرقلة تعلماته من 31 بندا.

ومجموع العبارات النهائية لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم هو129 عبارة وجميع الأسئلة لكل المقاييس تتكون من أسئلة ثنائية التفرع وهذا النوع يقدم للمستجيب خيارين فقط للإجابة: نعم أو لا، هذه البساطة تمنحها العديد من المزايا التي تجعلها خيارًا شائعًا في العديد من الدراسات والبحوث من حيث سهولة الإجابة اذ تعتبر هذه الأسئلة هي الأسهل والأسرع للإجابة عليها، وهوما يشجع على زيادة معدل الاستجابة وصدق المعلومات والاستكمال، اضافة الى سرعة التحليل فالبيانات الناتجة عن هذه الأسئلة سهلة التحليل والتفسير كما تجنب الأخطاء نظرًا لقلة الخيارات المتاحة، فإن احتمال حدوث أخطاء في الإجابة يكون أقل مقارنة بالأسئلة المفتوحة أو أسئلة الاختيار من متعدد اضافة الى كونها تسمح بإجراء مقارنات واضحة بين مختلف المجموعات أو الفئات، مما يسهل تحديد الاتجاهات والأنماط، مع تركيزها المحدد في الموضوع قيد الدراسة، والحصول على إجابات مباشرة ودقيقة حول هذه الجوانب ويمكن استخدامها في الدراسات التي تشمل عينة كبيرة من المستجيبين، حيث تسهل عملية جمع البيانات وتحليلها، والجدول رقم(04) يبين المقياس وأرقام البنود المتعلقة به.

جدول (05) لتحديد البنود الممثلة لكل مقياس

المقياس	أرقام البنود
مقياس استراتيجيات مواجهة العوائق النفسية	من 1- الى 25
مقياس استراتيجيات مواجهة العوائق الديداكتيكية –البيداغوجية	من 26 – الى 66
مقياس استراتيجيات مواجهة العوائق الابستمولوجية	من 67 – الى 98
مقياس استراتيجيات مواجهة العوائق الاجتماعية – الثقافية	من 99- الى 129
المجموع	131

4 – 1 – 2 الخصائص السيكومترية للمقاييس:

بهدف التأكد من صدق مقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وثباتها، تم تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية والمتكونة من 30 فردا حيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية كما يلي:

صدق المحكمين:

لتحديد الصدق الظاهري تم عرض المقاييس بصورتها الأولية مصحوبة بالتعاريف الإجرائية على تسعة (09) محكمين منهم (05) أساتذة جامعيين و(04) مفتشين للتعليم الابتدائي أنظر الملحق رقم(02) وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث مدى ملاءمة عباراتها ، سلامة اللغة ووضوحها و صحة الصياغة والتركيب.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظتهم عملنا بالتعديلات التي أشاروا اليها وقد اقتصرت على وجود بعض العبارات المكررة وأخرى غير ملائمة تم حذفهما وإعادة صياغة عبارات أخرى.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي ينبغي حساب معامل الارتباط بين مفردات كل مقياس والدرجة الكلية له وقد قام الباحث بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس المنتمية له وكانت النتائج كما يلي:

جدول(06) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية

رقم الفقرة	أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.250	غير دالة
2	30	0.438	دالة عند 0.05
3	30	0.395	دالة عند 0.05
4	30	0.172	دالة عند 0.05
5	30	0.441	دالة عند 0.05
6	30	0.395	دالة عند 0.05
7	30	0.442	دالة عند 0.05
8	30	0.439	دالة عند 0.05
9	30	0.288	غير دالة
10	30	0.389	دالة عند 0.05
11	30	0.395	دالة عند 0.05
12	30	0.377	دالة عند 0.05
13	30	0.455	دالة عند 0.05
14	30	0.368	دالة عند 0.05
15	30	0.395	دالة عند 0.05
16	30	0.430	دالة عند 0.05
17	30	0.395	دالة عند 0.05
18	30	0.372	دالة عند 0.05
19	30	0.391	دالة عند 0.05
20	30	0.395	دالة عند 0.05

21	30	0.430	دالة عند 0.05
22	30	0.388	دالة عند 0.05
23	30	0.598	دالة عند 0.05
24	30	0.438	دالة عند 0.05
25	30	0.398	دالة عند 0.05

من خلال ما يبينه الجدول 06، نلاحظ وجود ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات كل فقرات مقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية والدرجة الكلية له وهو ما يؤكد الصدق الداخلي للمقياس، وهذا باستثناء البندين رقم 1 ورقم 9 اللذين ليست لهما دلالة احصائية، وبعد الرجوع الى البندين وجدنا أن لكل منهما مؤشر لقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم النفسية وهو ما أكدته أيضا آراء السادة المحكمين فتم بناء عليه الإبقاء عليهما في المقياس.

جدول(07) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية

رقم الفقرة	أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.438	دالة عند 0.05
2	30	0.355	غير دالة
3	30	0.408	دالة عند 0.05
4	30	0.550	دالة عند 0.01
5	30	0.504	دالة عند 0.01
6	30	0.444	دالة عند 0.05
7	30	0.387	دالة عند 0.05
8	30	0.438	دالة عند 0.05
9	30	0.415	دالة عند 0.05
10	30	0.438	دالة عند 0.05

11	30	0.395	دالة عند 0.01
12	30	0.455	دالة عند 0.05
13	30	0.438	دالة عند 0.05
14	30	0.396	دالة عند 0.05
15	30	0.395	دالة عند 0.05
16	30	0.377	دالة عند 0.05
17	30	0,411	دالة عند 0.05
18	30	0.365	دالة عند 0.05
19	30	0.438	دالة عند 0.05
20	30	0.598	دالة عند 0.01
21	30	0.408	دالة عند 0.05
22	30	0.395	دالة عند 0.05
23	30	0.639	دالة عند 0.01
24	30	0.430	دالة عند 0.05
25	30	0.598	دالة عند 0.01
26	30	0.438	دالة عند 0.05
27	30	0.504	دالة عند 0.01
28	30	0.408	دالة عند 0.05
29	30	0.395	دالة عند 0.05
30	30	0.355	دالة عند 0.05
31	30	0.377	دالة عند 0.05
32	30	0.395	دالة عند 0.05
33	30	0.392	دالة عند 0.05

34	30	0.400	دالة عند 0.05
35	30	0.611	دالة عند 0.01
36	30	0.408	دالة عند 0.05
37	30	0.598	دالة عند 0.01
38	30	0.438	دالة عند 0.05
39	30	0.408	دالة عند 0.05
40	30	0.516	دالة عند 0.01
41	30	0.385	دالة عند 0.05

من خلال الجدول 07، نلاحظ وجود ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.01 أو عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات كل فقرات مقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والدرجة الكلية له وهو ما يؤكد الصدق الداخلي للمقياس، وهذا باستثناء البندين رقم 2 والذي ليست له دلالة احصائية، وبعد الرجوع الى البند وجدنا أن له مؤشر لقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية وهو ما أكدته أيضا آراء السادة المحكمين فتم بناء عليه الإبقاء عليهما في المقياس.

جدول(08) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية

رقم الفقرة	أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.392	دالة عند 0.05
2	30	0.395	دالة عند 0.05
3	30	0.383	دالة عند 0.05
4	30	0.438	دالة عند 0.05
5	30	0.375	دالة عند 0.05
6	30	0.338	غير دالة
7	30	0.395	دالة عند 0.05
8	30	0.355	دالة عند 0.05

9	30	0.430	دالة عند 0.05
10	30	0.388	دالة عند 0.05
11	30	0.438	دالة عند 0.05
12	30	0.516	دالة عند 0.01
13	30	0.444	دالة عند 0.05
14	30	0.423	دالة عند 0.05
15	30	0.387	دالة عند 0.05
16	30	0.433	دالة عند 0.05
17	30	0.395	دالة عند 0.05
18	30	0.395	دالة عند 0.05
19	30	0.386	دالة عند 0.05
20	30	0.438	دالة عند 0.05
21	30	0.456	دالة عند 0.05
22	30	0.358	دالة عند 0.05
23	30	0.395	دالة عند 0.05
24	30	0.430	دالة عند 0.05
25	30	0.504	دالة عند 0.01
26	30	0.408	دالة عند 0.05
27	30	0.355	دالة عند 0.05
28	30	0.382	دالة عند 0.05
29	30	0.462	دالة عند 0.05
30	30	0.372	دالة عند 0.05
31	30	0.395	دالة عند 0.05
32	30	0.338	غير دالة

من خلال ما يبينه الجدول 08، نلاحظ وجود ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو عند 0.01 بين درجات كل فقرات لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية والدرجة الكلية له وهو ما يؤكد الصدق الداخلي للمقياس، وهذا باستثناء البندين رقم 6 ورقم 32 اللذين ليست لهما دلالة احصائية، وبعد الرجوع الى البندين وجدنا أن لكل منهما مؤشر لقياس استراتيجيات

مواجهة العوائق الإبستمولوجية للتعلم وهو ما أكدته أيضا آراء السادة المحكمين فتم بناء عليه الإبقاء عليهما.

جدول(09) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية

رقم الفقرة	أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.504	دالة عند 0.01
2	30	0.282	غير دالة
3	30	0.395	دالة عند 0.05
4	30	0.387	دالة عند 0.05
5	30	0.438	دالة عند 0.05
6	30	0.372	دالة عند 0.05
7	30	0.358	دالة عند 0.05
8	30	0.266	غير دالة
9	30	0.430	دالة عند 0.05
10	30	0.286	دالة عند 0.05
11	30	0.395	دالة عند 0.05
12	30	0.138	دالة عند 0.05
13	30	0.138	دالة عند 0.05
14	30	0.438	دالة عند 0.05
15	30	0.395	دالة عند 0.05
16	30	0.192	دالة عند 0.05
17	30	0.504	دالة عند 0.01
18	30	0.291	غير دالة
19	30	0.408	دالة عند 0.05
20	30	0.504	دالة عند 0.01
21	30	0.391	دالة عند 0.05
22	30	0.504	دالة عند 0.01

23	30	0.438	دالة عند 0.05
24	30	0.611	دالة عند 0.01
25	30	0.438	دالة عند 0.05
26	30	0.386	دالة عند 0.05
27	30	0.598	دالة عند 0.01
28	30	0.516	دالة عند 0.01
29	30	0.408	دالة عند 0.05
30	30	0.504	دالة عند 0.01
31	30	0.455	دالة عند 0.05

من خلال ما يبينه الجدول (09)، نلاحظ وجود ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة 0.05 أو عند 0.01 بين درجات كل فقرات لمقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والدرجة الكلية له وهو ما يؤكد الصدق الداخلي للمقياس، وهذا باستثناء البنود رقم 2 ورقم 8 ورقم 18 اللذين ليست لهم دلالة احصائية، وبعد الرجوع الى البنود وجدنا أن لهم مؤشرات لقياس استراتيجيات مواجهة الاجتماعية – الثقافية للتعلم وهو ما أكدته أيضا آراء السادة المحكمين فتم عليه الإبقاء عليهم.

التجزئة النصفية:

للتأكد من ثبات المقاييس، استخدمنا طريقة التجزئة النصفية، والتي تتضمن تقسيم عناصر الاختبار إلى قسمين: الأول يتضمن الفقرات ذات الأرقام الفردية، والثاني يتضمن الفقرات ذات الأرقام الزوجية، بعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على النصف الأول ودرجاتهم على النصف الثاني (عطية، 2009).

نظرًا لأن ثبات المقياس يعني أنه يمدنا بنفس النتائج عند تطبيقه عدة مرات تحت نفس الظروف، فإن العديد من الباحثين يفضلون استخدام هذه الطريقة للتغلب على صعوبة التحكم الدقيق في ظروف تطبيق الاختبار (صابر وخفاجة، 2002).

ومع ذلك، يمكن أن يؤدي معامل الارتباط المحسوب بين نصفي المقياس إلى تقليل ثبات الاختبار ككل لذلك، تُعتبر الاختبارات الطويلة أكثر ثباتًا من القصيرة إذا كانت جميع العوامل متماثلة ولتحويل معامل الارتباط الناتج عن التجزئة النصفية إلى تقدير ثبات مناسب للاختبار ككل، يتم استخدام المعادلة التنبئية ل "سبيرمان–براون".

جدول (10) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم

المقاييس	العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
استراتيجيات مواجهة العوائق النفسية	30	25	0.691
استراتيجيات مواجهة العوائق الديداكتيكية – البيداغوجية	30	41	0.814
استراتيجيات مواجهة العوائق الابستمولوجية	30	32	0.663
استراتيجيات مواجهة العوائق الاجتماعية– الثقافية	30	31	0.849

طريقة معامل الثبات الفا– كرونباخ:

وللتأكد كذلك من ثبات المقاييس استخدمنا معادلة الفاـ كرونباخ على العينة الاستطلاعية والتي أظهرت النتائج التالية:

جدول (11) معاملات الثبات الفا– كرونباخ لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم

المقاييس	معامل الثبات الفا– كرونباخ
استراتيجيات مواجهة العوائق النفسية	0.760
استراتيجيات مواجهة العوائق الديداكتيكية – البيداغوجية	0.760
استراتيجيات مواجهة العوائق الابستمولوجية	0.787
استراتيجيات مواجهة العوائق الاجتماعية– الثقافية	0.767

يتبين من خلال الجدول 11أن معاملات الثبات المرصدة تظهر أن لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم درجة مقبولة وجيدة من الثبات.

4 – 2 مقياس الكفايات التدريسية:

تم قياس كفايات التدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق بناء شبكة ملاحظة, وهي الأداة الأنسب فبواسطتها يتمكن الباحث أو المشرف سواء كان مفتشا أو مديرا من ملاحظة أداءات الأستاذ في وضع التدريس ويرصد جميع تحركاته وأفعاله وردود أفعاله ويسجل كل ماله علاقة بالكفاية التدريسية الشاملة للأستاذ سواء ما تعلق منها بجانب التخطيط أو التنفيذ أو الإدارة الصفية أو التقويم، كما أنه لا يمكن للأستاذ أن يكون هو المقيم لكفاياته التدريسية، وعليه كان الهدف من إعداد هذه

الشبكة تقييم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، كما أنها تعمل على مساعدة السادة المدراء والمفتشين على تقويم أداء المدرسين كونها تشمل الكفايات اللازمة للتدريس لدى الأستاذ.

4 – 2 – 1 اجراءات بناء مقياس الكفايات التدريسية:

ولتحقيق ما رسم من أهداف لدراستنا هذه وفي ضوء المراجع والدراسات التربوية المختلفة منها تصنيف تشوز(chose) للكفايات الخاصة بالمعلم، أداة جامعة الينوى شمال غرب لقياس الكفايات (حمدان،2000، ص96)، تصنيف كفايات معلم المرحلة الأولى لكلية التربية جامعة عين شمس، الكفايات التدريسية التي اعتمدها مكتب التربية بكاليفورنيا، شبكة الملاحظة التي صممها كل من(باكي، وبارمونتيي،2002)، اصدارات روجيرس و جيرارد الذي تبنته وزارة التربية الوطنية في اصلاح المنظومة التربوية وخاصة كتاب "المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" والاطلاع على ما رافق مناهج الإصلاح من وثائق، أدوار المعلم في مناهج التعليم في الجزائر(مناهج التعليم الابتدائي، 2003)، الكفايات الأساسية لدى المدرس؛ دليل التعليم الابتدائي البيداغوجي في المملكة المغربية، تصنيف فليب بيرنود للكفايات العشر لمعلمي التعليم الابتدائي للتكوين المستمر(بيرنود، 2004)، شبكة الملاحظة المصممة من طرف (أحميد، 2017) لتقييم مستوى تحكم معلم المدرسة الابتدائية فيما يرتبط بوضعيتي تعلم وهدف من أداءات، المناشير المختلفة منها المنشور رقم 2039 المؤرخ سنة 2005 والذي يؤكد على ضرورة المعالجة الآنية الهادفة لأخطاء وعوائق التعلم تجنبا لتعثر وعرقلة المكتسبات والتعلمات اللاحقة. وعلى ضوء هذه المصادر تم بناء شبكة لملاحظة كفايات التدريس لدى الأساتذة وقد اشتملت البطاقة في صورتها الأولية على (55) مؤشرا منها(15) مؤشرا لكفاية التخطيط و (19) لكفاية التنفيذ و(10) لكفاية الإدارة الصفية و(11) لكفاية التقويم.

ويتم التقدير في شبكة الملاحظة وفق مقياس رباعي كما هو موضح في الجدول (12):

جدول(12) تقدير درجات الكفايات في شبكة الملاحظة

الدرجة	التقدير
4	جيد
3	فوق المتوسط
2	متوسط
1	دون المتوسط

4- 2 – 2 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفايات التدريسية:

صدق المحكمين:

لتحديد الصدق الظاهري تم عرض شبكة الملاحظة بصورتها الأولية على تسعة (09) محكمين منهم (05) أساتذة جامعيين و(04) مفتشين للتعليم الابتدائي أنظر الملحق رقم( ) وذلك لإبداء الرأي فيها من حيث مدى ملاءمة عباراتها ، سلامة اللغة ووضوحها و صحة الصياغة والتركيب.

وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظتهم عملنا بالتعديلات التي أشاروا لها وقد اقتصرت على وجود بعض العبارات المكررة وإعادة صياغة عبارات أخرى ففي كفاية التخطيط تم حذف المكرر منها وعددها(02) كما تم حذف عبارة(01) غير ملائمة وإعادة صياغة عبارة (01) أخرى، وفي كفاية التنفيذ تم حذف ثلاث(03)عبارات مكررة وحذف عبارة (01)أيضا غير ملائمة، و في كفاية الإدارة الصفية تم إعادة صياغة عبارة(01) لتكون أكثر وضوحا .

وبعد أجراء التعديلات المناسبة تضمنت شبكة الملاحظة بصورتها النهائية (48) عبارة موزعة على الكفايات التدريسية حيث ضمت كفاية التخطيط(12) عبارة وكفاية التنفيذ (15) عبارة والإدارة الصفية(10)عبارات وكفاية التقويم ضمت (11) عبارة، والصورة النهائية لشبكة الملاحظة شملت (48) عبارة .

جدول(13) توزيع العبارات على الكفايات في شبكة الملاحظة

الكفاية	العبارات	عدد العبارات
التخطيط	من العبارة رقم 01 الى العبارة رقم 12	12
التنفيذ	من العبارة رقم 13 الى العبارة رقم 27	15
الإدارة الصفية	من العبارة رقم 28 الى العبارة رقم 37	10
التقويم	من العبارة رقم 38 الى العبارة رقم 48	11
المجموع	48عبارة	48

صدق الاتساق الداخلي:

حتى نتأكد من صدق الاتساق الداخلي يجب حساب معامل الارتباط بين مفردات كل المقياس والدرجة الكلية له وقد قمنا بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول(14) معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الكفايات التدريسية

رقم الفقرة	أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	30	0.732	دالة عند 0.01
2	30	0.759	دالة عند 0.01
3	30	0.751	دالة عند 0.01
4	30	0.781	دالة عند 0.01
5	30	0.816	دالة عند 0.01
6	30	0.821	دالة عند 0.01
7	30	0.864	دالة عند 0.01
8	30	0.844	دالة عند 0.01
9	30	0.823	دالة عند 0.01
10	30	0.893	دالة عند 0.01
11	30	0.833	دالة عند 0.01
12	30	0.858	دالة عند 0.01
13	30	0.864	دالة عند 0.01
14	30	0.865	دالة عند 0.01
15	30	0.886	دالة عند 0.01
16	30	0.869	دالة عند 0.01
17	30	0.812	دالة عند 0.01

18	30	0.850	دالة عند 0.01
19	30	0.816	دالة عند 0.01
20	30	0.843	دالة عند 0.01
21	30	0.860	دالة عند 0.01
22	30	0.839	دالة عند 0.01
23	30	0.832	دالة عند 0.01
24	30	0.891	دالة عند 0.01
25	30	0.878	دالة عند 0.01
26	30	0.864	دالة عند 0.01
27	30	0.865	دالة عند 0.01
28	30	0.703	دالة عند 0.01
29	30	0.749	دالة عند 0.01
30	30	0.556	دالة عند 0.01
31	30	0.514	دالة عند 0.01
32	30	0.786	دالة عند 0.01
33	30	0.074	دالة عند 0.01
34	30	0.653	دالة عند 0.01
35	30	0.757	دالة عند 0.01
36	30	0.492	دالة عند 0.01
37	30	0.700	دالة عند 0.01
38	30	0.846	دالة عند 0.01
39	30	0.970	دالة عند 0.01
40	30	0.901	دالة عند 0.01

41	30	0.851	دالة عند 0.01
42	30	0.502	دالة عند 0.01
43	30	0.864	دالة عند 0.01
44	30	0.824	دالة عند 0.01
45	30	0.828	دالة عند 0.01
46	30	0.738	دالة عند 0.01
47	30	0.815	دالة عند 0.01
48	30	0.855	دالة عند 0.01

من خلال الجدول 14 يتضح أن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية عند المستوى 0.01 بين درجات فقرات مقياس الكفايات التدريسية والدرجة الكلية له وهذا ما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

التجزئة النصفية:

بنفس الطريقة المستعملة مع مقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وللتأكد من ثبات مقياس الكفايات التدريسية استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية والتي مفادها تقسيم بنود المقياس الى نصفين يتضمن أحدهما البنود ذات الأرقام الفردية والآخر يتضمن البنود ذات الأرقام الزوجية ثم يحسب معامل ارتباط درجات العينة على النصف الأول ثم على النصف الثاني، وقد تم ذلك وفق معادلة "سبيرمان–براون" وكانت النتيجة كما يلي:

جدول (15) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الكفايات التدريسية

المقياس	العينة	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة سبيرمان براون
الكفايات التدريسية	30	48	**0.989**

يتبين من الجدول 15 أن مقياس الكفايات التدريسية على درجة عالية من الثبات

طريقة معامل الثبات الفا– كرونباخ:

وللتأكد أيضا من ثبات المقياس استخدمنا معادلة الفاـ كرونباخ على العينة الاستطلاعية والتي أظهرت مايلي:

جدول (16) معاملات الثبات الفا- كرونباخ لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم

المقياس	معامل الثبات الفا- كرونباخ
الكفايات التدريسية	0.987

5- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن قمنا بالدراسة الاستطلاعية ومعرفة طبيعة وملامح ما يحيط بدراستنا من ظروف، وبعد معرفة الخصائص السيكومترية لمقاييس دراستنا والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للاعتماد عليها أثناء مباشرة دراستنا الميدانية، بعد التأكد من ذلك وبعد تحديد مجتمع وعينة دراستنا انطلقنا في الإجراءات الميدانية للدراسة وذلك في الفصل الثالث من السنة الدراسية 2024/2023 انطلاقا من شهر أفريل الى غاية نهاية شهر ماي، حيث اتصلنا بداية بالسيد المفتش المشرف على المقاطعة لكل من المقاطعتين الممثلتين لمجتمع الدراسة كل على حدا، وطلبنا منهم الإذن بمباشرة الدراسة الميدانية والذين سهلوا علينا كثيرا الاتصال بالمدارس التابعة لهم ومنه تم الاتصال بكل مدرسة على حدى وتسليم المقاييس للسيد مدير المؤسسة وشرحها والذي بدوره قدم مقياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم للسادة الأساتذة بحضورنا وتم شرح المقياس وإبداء أي ملاحظة بشأنه ليتولى هو و الباحث للتأشير على مقياس الكفايات التدريسية.

وفي الأخير تم جمع المقاييس مؤشرة باستجابات السادة المدراء و الأساتذة لكل من مقياسي استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم ومقياس الكفايات التدريسية وكان العدد الإجمالي للاستمارات 163 استمارة لكل مقياس وهو عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية، وبعد جمعنا للبيانات المرصدة في الاستمارات قمنا بتفريغها باستعمال الحاسوب ومن ثم تمت معالجتها إحصائيا عن طريق الحزمة الاحصائية spss لتقودنا الى النتائج المتوصل اليها في دراستنا هذه.

6 - الأساليب الإحصائية :

استخدمنا في دراستنا مجموعة من الأساليب الاحصائية تمثلت في:

- معادلة "سيبرمان براون" ومعامل "الفا- كرونباخ" لقياس الثبات لمقاييس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم ومقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

– معامل الارتباط "بيرسون" لإيجاد العلاقة بين استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، وايجاد العلاقة بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

– "المتوسط الحسابي"، "الانحراف المعياري" و"اختبار. ت" لحساب الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية وحساب الفروق بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– وتمت معالجة بيانات هذه الدراسة اعتمادا على الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS بصورة آلية.

– خلاصة:

تعرفنا في هذا الفصل على اجراءات الدراسة الميدانية، وهي مجموعة من الخطوات تم توضيحها في كل مرة وهو ما يتطلبه البحث العلمي، حيث عرفنا بداية بالمنهج المستخدم في دراستنا هذه وهو المنهج الوصفي الارتباطي، ثم مجتمع الدراسة وهم أساتذة التعليم الابتدائي لولاية الوادي أما العينة فكانت مقاطعتين تفتيشيتين تربويتين وتم اختيارها بطريقة عنقودية عشوائية، كما تعرفنا على الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها من تأكد للخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتي تمثلت مقاييس لاستراتيجيات مواجهة عوائق التعلم المختلفة؛ النفسية والديداكتيكية ـ البيداغوجية و الابستمولوجية والاجتماعية ـ الثقافية ومقياس للكفايات التدريسية، وقد شرحنا طريقة بنائها والتأكد من صلاحيتها، وأخيرا تعرفنا على الاجراءات الميدانية للدراسة الأساسية ثم الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

الفصـل الرابـع

عرض نتائـج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

- تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها

2- - عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها

6- عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها

- خلاصة

– تمهيد:

بعد تطرقنا في الفصول السابقة الى الجانب النظري للدراسة والجانب التطبيقي، جاء هذا الفصل الذي نبحث من خلاله عن المؤشرات والأدلة بهدف الاجابة عن اسئلة البحث، وهذا الفصل هو من أهم الفصول سيما وأننا ستناول فيه عرض النتائج وتفسيرها وهي مرحلة جد هامة في البحث العلمي، وبناء عليه سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها بحسب ترتيب الفرضيات ثم لنختتمه بخلاصة الدراسة ومقترحاتها.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي".

ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"

وقمنا بدراسة العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي عن طريق معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين النتائج:

جدول(17) : قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين استراتيجية مواجهة عوائق النفسية والكفايات التدريسية

المتغيـــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية	163	0.126	0.108	غير دالة عند 0.05
الكفايات التدريسية				

من خلال الجدول 17 نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.126–) بمستوى دلالة 0.108 وهي غير دالة عند مستوى 0.05، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية وهي لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة

التعليم الابتدائي وزيادة في التفصيل والإيضاح نحاول أن ندرس العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية وأبعاد الكفايات التدريسية وهو ما توضحه النتائج في الجدول التالي:

جدول (18) : قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية وأبعاد الكفايات التدريسية

المتغيـــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية كفاية التخطيط	163	0.114	0.148	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية كفاية التنفيذ	163	0.146	0.063	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية كفاية الإدارة الصفية	163	0.032	0.683	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية كفاية التقويم	163	0.100	0.202	غير دالة عند 0.05

من خلال الجدول 18 يتبين أن العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية وجميع الأبعاد للكفايات التدريسية غير دالة إحصائيا وهي تتوافق مع نتيجة الفرضية الأولى للدراسة التي تؤكد أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

إن عوائق العلم النفسية ترتبط بالتمثلات المعرفية للمعرفة وللدرس بالنسبة للمتعلم كمواقفه السلبية من معاملة المدرس له او من المدرسة أومن المادة الدراسية، أو كبعض حالات الشرود الذهني وعدم التركيز والانتباه وحالات القلق والخوف المصاحبة له أثناء التعلم والاضطرابات النفسية أثناء تلقيه للمعرفة، هذه العوائق لها التأثير المباشر والكبير على استعدادات المتعلم للتواصل والتفاعل مع

المعلومات وهو ما ذكره (حجازي ،2000)، وان اكثر ما ينبغي للأستاذ معرفته هو الخصائص النفسية للتلميذ بحسب المرحلة العمرية التي يجتازها وأستاذ المرحلة الابتدائية وبحكم أهمية هذه المرحلة وخصوصيتها هو اكثر من يحتاج الى التعرف على خصائص النمو النفسي والعاطفي والمعرفي لتلاميذه، و غالبًا ما تشكل عوائق التعلم النفسية للتلاميذ تحديات للأستاذ أمام ما يمتلكه من كفايات تدريسية هذه الأخيرة التي تشير إلى مجموعة من المهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم لتقديم تعليم فعال، بما في ذلك الكفايات التخطيطية، التنفيذية، والإدارة الصفية والتقويمية، ولكن قد تكون الكفايات التدريسية مرتبطة بعوامل أخرى أكثر تأثيرًا، مثل الخبرة العملية، التأهيل الأكاديمي، أو البيئة المدرسية، وليس فقط بالجوانب النفسية، كما التكوين الأكاديمي لأساتذة التعليم الابتدائي والتكوين اثناء الخدمة لم يمكن من تزويد أساتذة هذه المرحلة برصيد معرفي كاف للمتطلبات النفسية وكفايات تدريسية تؤهل لاختيار الاستراتيجيات التدريسية الفعالة لتجاوز العوائق النفسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية وقد ورد في تصور وزارة التربية الوطنية للكفايات المهنية للأستاذ انه عليه أن يتقن أسس علم النفس التربوي وعلم النفس الطفل والمراهق وأن يتحكم فيها لأن ذلك يساهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم داخل الصف الدراسي، كما تساهم مبادئ علم النفس في فهم آليات السلوك عند الطفل وجميع التفاعلات ، و تنمية الدافعية وعملية التواصل، كما تسمح بمعرفة دور البيئية وأثرها على عمليتي التعليم والتقويم وعلى الاختيار الأمثل للاستراتيجيات التدريسية ولأدوات التقويم (فارس وآخرون، 2023)، ومن هذه الزاوية وفي غياب تكوين ذو نوعية في مجال علم النفس سواء في الإعداد الأكاديمي للأساتذة أو حتى في التكوين أثناء الخدمة من طرف ما يؤطره السادة المفتشون من تكوينات مختلفة وأيام دراسية وندوات وزيارات توجيهية هو ما يفسر عدم وجود تلك العلاقة بين ما يمتلكه الأساتذة من كفايات تدريسية وبين تلك الاستراتيجية التدريسية التي تمكنهم من جعل المتعلمين يتجاوزون مختلف العوائق النفسية التي تصادف تعلماتهم وهو ما أشارت له كتابات ديكرز وكلاسل ،Deikurs & Classel.

وتتفق الدراسة مع ما توصلت له دراسة (نورليا مات، وآخرون، 2017) حول العلاقة بين التكوين واستراتيجيات التدريس وتحصيل التلاميذ حيث أظهرت نتائج هذه الأخيرة أنه لا توجد علاقة مهمة بين العوامل الديموغرافية (النوع والعمر والخبرة التدريسية) في مستوى التكوين واستراتيجيات التدريس وهو

ما يحول دون تمكن الاستراتيجيات المختارة من طرف المعلمين في معالجة أخطاء وعوائق التعلم المختلفة لدى التلاميذ، وقد اختلفت دراستنا مع ما توصلت له دراسة (الرفاعي،2018) في أن هناك علاقة ارتباطية (عند مستوى دلالة إحصائية 0.05) بين كفاية المعلم واستراتيجية تصحيح الأخطاء الرياضية والثقة بالنفس، وقد عرضت الدراسة توصيات تتعمق بضرورة اعتماد استراتيجيا حديثة ومتطورة لمعالجة اخطاء التلاميذ.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها وتفسيرها:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الثانية وهي الفرضية التي تنص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"، ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"

ومن خلال دراستنا للعلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي عن طريق معامل ارتباط بيرسون توصلنا الى النتائج المرصدة في الجدول التالي:

جدول(19) : قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم البيداغوجية– الديداكتيكية والكفايات التدريسية

المتغيـــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	163	0.228	0.003	دالة عن 0.01
الكفايات التدريسية				

من خلال الجدول 19 نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.228) بمستوى دلالة 0.003 وهي دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية، وبناء عليه نرفض

الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وهذا على عكس ما توصلت له نتيجة الفرضية السابقة، ولمزيد من التفصيل والتوضيح نحاول أن ندرس العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية وأبعاد الكفايات التدريسية المختلفة والجدول (20) يبين ذلك:

جدول (20) : قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية وأبعاد الكفايات لتدريسية

المتغيــــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	163	0.005	0.526	غير دالة عند 0.05
كفاية التخطيط				
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	163	0.237	0.002	دالة عند 0.01
كفاية التنفيذ				
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	163	0.178	0.023	دالة عند 0.05
كفاية الإدارة الصفية				
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية	163	0.301	0.000	دالة عند 0.01
كفاية التقويم				

من خلال الجدول 20 يتبين أن القيم الاحتمالية كلها أقل إما من(0.01) كما هو الشأن في علاقة استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية بكفاية التنفيذ في علاقة استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية بكفاية التقويم أو القيم الاحتمالية أقل من (0.05)

مثلما هو في علاقة استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية بكفاية التخطيط أو بعلاقتها بكافية الادارة الصفية، وهذا ما يجعلنا نرفض الصفرية والقبول بفرضية هذه الدراسة وعليه فإنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية عند مستوى الدلالة(0.01) بالنسبة لكفايتي التنفيذ والتقويم، وعند مستوى الدلالة(0.05) بالنسبة لكفايتي التخطيط والإدارة الصفية.

إن ما أكدته دراستنا من خلال الفرضية التي نصت على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي يحيلنا الى الأهمية الكبيرة للعلاقة بين كفايات المعلم التدريسية واختياره لأنسب الاستراتيجيات التدريسية أثناء العماية التعليمية سعيا الى تجاوز العوائق الديداكتيكية والبيداغوجية اثناء تعلم التلاميذ وهذا ما اشار اليه (آشوك ، 2020) بأن المعلمون الأكثر كفاية هم الحلقة الأكثر أهمية في تحسين تحصيل الطلاب وسد فجوة الإنجاز، واختيار أنسب الاستراتيجيات التي تدعم التحصيل الأكاديمي للمتعلمين ومساعدتهم في تجاوز جميع عوائق التعلم التي تصادفهم.

وطالما أن "الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة او بنائها، من خلال بحثه او ما يمكن ان يتخلل هذا البحث من اخطاء" كما عبر عن ذلك (غريب،2006، ص. 723) فإن بيداغوجيا الخطأ استراتيجية لمواجهة عوائق التعلم البيداغوجية الديداكتيكية وهوما تركز عليه العمليات التكوينية والندوات التربوية التي يؤطرها السادة مفتشي التعليم، وهو ما دعم كفايات أساتذة التعليم الابتدائي في جميع أبعادها تخطيطا وتنفيذا وإدارة صفية وتقويما، وقد اتفق ما توصلت له دراستنا مع ما توصلت له دراسة (العقون، 2016)، كما قد اشارت دراسة الزهراني (2017) ودراسة دراسة (آشوك ، 2020) وكذلك دراسة(جوسيليتو. ر، ومارتينا .أ، 2023) الى ذلك حيث أنه اذا امتلك الأساتذة من خلال التكوين الكفاءات الشخصية والمهنية اللازمة يصبح ميسرا فعالا لتعلم التلاميذ ومساعدتهم على تجاوز العوائق البيداغوجية ـ الديداكتيكية، ويرتبط ذلك أيضًا بنتائج التعلم الجيدة للمتعلمين فيما يتعلق بتحصيلهم الدراسي من خلال تجاوز كل صعوبات وعوائق التعلم المختلفة، كما أن الكفاءات الشخصية والمهنية للمعلمين ترتبط أيضا بشكل كبير بأدائهم

واستراتيجياتهم في التدريس، وهناك رابطة قوية بين كفايات التدريس والاستراتيجيات الفعلية التي يتبعها المعلمون وكلما زادت الكفايات الشخصية والمهنية زاد أداء التدريس، وتتجلى ذلك من خلال العلاقة الارتباطية بين مختلف هذه الأبعاد للكفايات واستراتيجية مواجهة العوائق البيداغوجية الديداكتيكية برغم ما نلاحظه في واقع العملية التربوية من ضعف في وسائل التدريس أحيانا واستعمال أدوات بيداغوجية تقليدية احيانا أخرى رغم الجهود المبذولة في توفير وتحسين الوسائل، وإن العمليات التكوينية في اطار المقاربة بالكفاءات والتدريبات عليها زاد من كفاية التدريس لأساتذة التعليم الابتدائي وهو ما يكسبهم فعالية لاختيار ما يناسب من اساليب واستراتيجيات تدريسية تتوافق مع اختيار وضعيات مشكلة مناسبة لوضعيات تعلم التلاميذ، خاصة وأن العوائق البيداغوجية ـ الديداكتيكية لا ترتبط فقط بالوسائل والمواد التعليمية وإنما تتجاوزها الى كل ما يحيط بالعملية التعليمية والفعل التعلمي والطرائق والاستراتيجيات والبرامج والمناهج وأدوات التقييم وهنا تبرز كفاية الأستاذ في تطويع هذه المعطيات جميعا واختيار أنسب استراتيجية تدريسية يمكنه من خلالها معالجة وتجاوز ما يصادف تلاميذه من عوائق بيداغوجية ـ ديداكتيكية أثناء تعلماتهم وهو تؤكده فرضية الدراسة وما يتوافق مع ما توصلت له الدراسات السابقة المذكورة.

3- **عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها وتفسيرها:** قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الثالثة وهي الفرضية التي تنص على: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"، ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"

وقمنا بدراسة العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي عن طريق معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين النتائج:

جدول(21) : قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية

المتغيـــــــــــــران	العـدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية الكفايات التدريسية	163	0.182	0.020	دالة عن 0.05

من خلال الجدول (210) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.182) بمستوى دلالة 0.020 وهي دالة عند مستوى 0.05، وعليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية التي ترى أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وزيادة في التفصيل والتوضيح نحاول أن ندرس العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية وأبعاد الكفايات التدريسية حيث كانت النتائج كما يعرضها الجدول (22):

جدول (22) : قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية وابعاد الكفايات التدريسية

المتغيـــــــــــــران	العـدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية كفاية التخطيط	163	0.065	0.406	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية كفاية التنفيذ	163	0.165	0.046	دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية كفاية الإدارة الصفية	163	0.184	0.018	دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية كفاية التقويم	163	0.227	0.004	دالة عند 0.01

من خلال الجدول (22) يتبين أن العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية وأبعاد الكفايات التدريسية غير دالة إحصائيا مع بعد التخطيط للكفايات التدريسية وهو مالا يتوافق مع نتيجة فرضية الدراسة التي تؤكد أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، لكن مع الأبعاد الأخرى سواء التنفيذ أو الإدارة الصفية فهي دالة عند (0.05) أو بعد التقويم فهي دالة عند مستوى (0.01)، وعليه توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية و هذه الأبعاد للكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم.

واذا كانت النتيجة المتوصل اليها بعد فحص فرضية الدراسة بأنها محققة في علاقة استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي فأنها في دراسة استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الإبستمولوجية مع بعد كفاية التخطيط غير محققة وهذا ما يدل على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بي استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية وبعد التخطيط في كفايات التدريس لدى اساتذة التعليم الابتدائي.

ان كفايات التدريس تلعب دورًا مهمًا في معالجة الأخطاء المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تكمن خلفها عوائق تعلم إبستمولوجية كما ذكر(باشلار، 1982) هذه الكفايات تشمل مهارات المعلم في فهم وتحليل الأخطاء التي يرتكبها المتعلمين وتوجيههم نحو تصحيحها بطرق فعّالة عن طريق اختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة والتي ترتكز على معالجة الأخطاء المعرفية من خلال التشخيص المبكر للأخطاء، فالمعلم الذي يمتلك كفايات عالية يستطيع اكتشاف الأخطاء المعرفية التي يرتكبها تلاميذه في وقت مبكر، مما يساعد على معالجتها بشكل سريع وفعّال، كما أن استخدام أساليب متنوعة للتدريس مثل الحوار والمناقشة، التعليم التفاعلي، والأنشطة العملية التي تسمح للتلاميذ بمراجعة أفكارهم وتصحيح أخطائهم، و توفير تغذية راجعة بنّاءة من خلال تقديم تغذية راجعة واضحة، يسهم الاستاذ من خلالها في مساعدة المتعلمين على فهم سبب الخطأ وكيفية تصحيحه، والاستاذ على تحديد العائق الابستيمولوجي يساعد الطلاب على اكتساب فهم أعمق للموضوع (تيايبية،2021)، وعن طريق تشجيع التفكير النقدي من طرف الأستاذ الذي يمتلك كفايات

تدريسية يستطيع توجيه التلاميذ لتحليل أفكارهم وتطوير مهارات التفكير النقدي، هذه المهارات تساعدهم على تحديد الأخطاء المعرفية وتصحيحها بشكل مستقل، مع اعتماد كما ذكرنا في استراتيجية حل المشكلات لتجاوز العوائق الابستمولوجية تنويع استراتيجيات التقييم عبر استخدام استراتيجيات تقييم متعددة مثل الاختبارات القصيرة، الأنشطة الصفية، والمشروعات، يستطيع الاستاذ معرفة الأخطاء المعرفية التي قد تظهر لدى تلاميذه في مواقف مختلفة، والاستاذ ذو الكفايات العالية يعلم تلاميذه كيفية التعلم من أخطائهم باستخدام استراتيجيات مثل المراجعة المستمرة والتفكير التأملي، مما يسهم في تقليل الأخطاء المعرفية مستقبلًا.

وان إهمال التخطيط للتدريس وهو بعد مهم في الكفاية الشاملة للتدريس من طرف الأستاذ هو ما يفسر عدم وجود العلاقة بين استراتيجية مواجهة العوائق الابستمولوجية وكفاياته التدريسية، وربما بسبب ضعف تكوين وشح الزيارات التأطيرية والتوجيهية من طرف المفتشين ويعزى ذلك الى التعود طيلة سنوات كثيرة لدى البعض أدى الى إهمال هذا الجانب الهام وتتفق دراستنا في بعد التنفيذ والإدارة الصفية والتقويم لكفايات التدريس ووجود علاقة ارتباطية دالة بين هذه الأبعاد واستراتيجيات مواجهة عوائق التعلم مع ما ذكره (أبو شريخ، 2008) كما تتفق مع دراسة كعوان، (2017) ومع دراسة بن العزمية، والأصبحي(2018).

4- **عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها وتفسيرها:** تنص الفرضية الرابعة للدراسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"، ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"

وقمنا بدراسة العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي عن طريق معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يبين النتائج:

جدول(23) : قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية

المتغيــــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية / الكفايات التدريسية	163	0.053	0.500	غير دالة عند 0.05

من خلال الجدول (23) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.053-) بمستوى دلالة 0.500 وهي غير دالة عند 0.05، وهذا يعني أنه لا توجد هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، وعليه فإن الفرضية الصفرية ، وزيادة في التفصيل والتوضيح نحاول أن ندرس العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية وأبعاد الكفايات التدريسية حيث كانت النتائج كما يعرضها الجدول (24)

جدول (24) : قيم معامل الارتباط بيرسون بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية وابعاد الكفايات التدريسية

المتغيــــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية / كفاية التخطيط	163	0.035	0.626	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية / كفاية التنفيذ	163	0.083	0.293	غير دالة عند 0.05
استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية / كفاية الإدارة الصفية	163	0.014	0.857	غير دالة عند 0.05

استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية	163	0.025	0.749	غير دالة عند 0.05
كفاية التقويم				

من خلال الجدول (24) يتبين أن العلاقة بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية وجميع الأبعاد للكفايات التدريسية غير دالة إحصائيا وهي تتوافق مع نتيجة الفرضية الأولى للدراسة التي تؤكد أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

إن العوائق الاجتماعية والثقافية اذن هي تلك العوائق المتكونة من الاتجاهات، العادات، القيم، المعتقدات السائدة ومصدرها الأسرة والمجتمع، وكما ذكر اسليماني (2014) فإذا كانت تلك العادات، القيم، المعتقدات السائدة محفزة ومشجعة للتعلم ومتلائمة مع المعرفة العلمية والمدرسية تساعده على التعلم في حين أنه اذا كانت البيئة الاجتماعية لا تشجع ولا تحفز الاعلى احباط عملية التعلم فإنها ستكون عائقا امام تمدرس التلاميذ وتعرقل تعلمهم، وهنا تتدخل كفاية الأستاذ التدريسية في تجاوز هذه العوائق وبخاصة في هذه المرحلة الدراسية مرحلة التعليم الابتدائي عن طريق اختيار الاستراتيجية المناسبة والفعالة الت تمكن من ذلك ومنها كما راينا في الجانب النظري والتي تعزز تجاوز الأخطاء والعوائق لدى أفراد المجموعة وتذلل بصورة كبيرة وعلى وجه الخصوص تلك العوائق الاجتماعية ومنها التعلم التعاوني ومن خلال مبادئه وهي انماط الاعتماد المتبادل الإيجابي والمتمثلة في؛ التعاون، الفعل المشترك، التحدي التنافسي و التعاون المرتبط بالأدوار والمتناسق (بن نويوة،2020). وطالما أن كفايات الأستاذ لا تمكنه من اختيار الاستراتيجية الفعالة والتي من خلالها يستطيع مواجهة عوائق التعلم الاجتماعية والثقافية لدى تلاميذه، فأنه تبقى العلاقة مفقودة بين ما يختاره كاستراتيجية تدريسية لتمكن تلاميذه من تجاوز أخطاء التعلم التي تكمن وراءها عوائق اجتماعية من خلال هدم هذه الأخيرة.

ثم إن التركيز على المنهج الأكاديمي فإذ اكانت استراتيجيات التدريس تركز بشكل رئيسي على المحتوى الأكاديمي وتطوير المهارات المعرفية للتلاميذ فإنها بالتالي قد لا تعطي الاهتمام الكافي

للمشاكل والعوائق الاجتماعية التي قد يواجهها التلاميذ وهي متعددة ، مع غياب الدعم المؤسسي فجل المدارس الابتدائية تفتقر إلى برامج أو مبادرات تركز على معالجة العوائق الاجتماعية وفي بعض الأحيان قد تكون المسؤولية عن معالجة هذه القضايا موكلة إلى جهات أخرى، مثل المنظمات أو الجمعيات أو الجهات الحكومية، بدلاً من أن تكون جزءاً من الاستراتيجية التعليمية نفسها، كما أن التحديات الثقافية أو الاجتماعية قد تكون عامل يجعل الأساتذة يواجهون صعوبة في دمج معالجة القضايا الاجتماعية في استراتيجيات التدريس بسبب الحساسيات الثقافية أو الاجتماعية فقد تكون هناك مقاومة لبعض الموضوعات أو القضايا في بعض المجتمعات التي تعتبرها غير مناسبة للحديث عنها في البيئة التعليمية، مع نقص التدريب والتكوين فقد لا يتلقى الأساتذة التدريب الكافي لمعالجة العوائق الاجتماعية ضمن استراتيجيات التدريس. بالإضافة إلى ذلك، قد تفتقر المدارس إلى الموارد اللازمة لدعم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات اجتماعية – ثقافية، كما أنه في بعض الأحيان، قد تتم معالجة العوائق الاجتماعية من خلال برامج منفصلة، مثل الإرشاد النفسي أو دعم هذه الفئة من التلاميذ، بدلاً من أن تكون جزءاً من استراتيجية التدريس اليومية، وقد اختلفت دراستنا مع ما توصلت له دراسة جوسيليتو.ر، ومارتينا .(2023) وكذلك مع دراسة آشوك ،(2020).

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها وتفسيرها:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الخامسة وهي الفرضية القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي"، وقمنا بدراسة الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي عن طريق حساب اختبار ت للفروق وبما أن المجموعتين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث مستقلتين لذى نطبق قبل ذلك اختبار ليفين للتجانس لنختار قيمة ت المناسبة والجدول (25) يبين النتائج:

الجدول رقم (25) يوضح اختبار ت للفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المجموعات حسب الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
الذكور	59	86.745	23.207	0.053	0.957	غير دالة 0.05
الإناث	104	86.961	25.644			

من خلال الجدول رقم (25) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين ولهذا قبل حساب ت نقوم بحساب اختبار ليفين للتجانس الذي يظهر أنه غير دال ولهذا نأخذ قيمة ت التي تقابل عدم التجانس وهي غير دالة عند 0.05، ولهذا نقبل بالفرضية الصفرية ونستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وهذا راجع لمجتمع الدراسة وخصائصه والذي لا تختلف فيه الكفايات التدريسية عند الأساتذة بين الذكور والإناث.

وهذا يعني أنه من الناحية الإحصائية أنه لا يوجد اختلاف جوهري في مستوى الكفايات التدريسية التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي من كلا الجنسين (ذكور وإناث) لأداء مهامهم التدريسية بفعالية، هذا يعني أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً بشكل كبير على الكفايات التدريسية لديهم، فالكفايات التدريسية تشمل مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن الأستاذ من التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها بشكل فعال، بالإضافة إلى إدارة الصف والتواصل مع الطلاب وأولياء الأمور، وعدم وجود فروق يعني أن كلا الجنسين يمتلكان القدرة على اكتساب وتطوير الكفايات التدريسية بشكل متساوٍ، والنجاح في مهنة التدريس لا يرتبط بشكل مباشر بالجنس، فهناك العديد من العوامل التي تؤثر على كفاية الاستاذ التدريسية كالتأهيل العلمي والتربوي و مستوى التعليم والتدريب الذي حصل عليه الأستاذ والخبرة العملية و عدد سنوات الخبرة في التدريس، اضافة الى الشخصية والخصائص الفردية مثل الحماس، والقدرة على التواصل، والمرونة، والصبر(أحمد طعيمة، 2006). كما أن للبيئة التعليمية من ظروف العمل، والموارد المتاحة، ودعم الإدارة دور هام في رفع وتطوير كفايات الأستاذ اضافة

الى التطور المهني المستمر من خلال المشاركة في الدورات التدريبية وورش العمل، وقد اتفقت دراستنا مع ما توصلت له العديد من الدراسات في عدم وجود اختلاف بين الجنسين لدى اساتذة التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية وانما يعزى ذلك الى عوامل اخرى ومنها ما توصلت له دراسة محمدي وبن الطاهر(2017) الى أن لمفتش التعليم الابتدائي دور في تحسين كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم لمعلمي المرحلة الابتدائية ويساعد في تطوير وتحسين الممارسة التدريسية لديهم، وهو ما توصلت له دراسة دوهلن Dhillon 2013) ، كما ان ما يمتلكه الاستاذ من كفايات لغوية واطلاع واسع وهو ما يرفع من مستوى وجودة كفاياته في التدريس (معزوزن، 2020)، وبالرغم أن ما توصلت له دراسة (ردمان، 2000) الى وجود فروق بين الجنسين لدى أساتذة التعليم الابتدائي في احتياجاتهم التدريبية بهدف تطوير الكفايات التدريسية لديهم، الا أن الكفايات التدريسية قد تتأثر بعدة عوامل، مثل الخبرة العملية، التدريب، الاهتمام الشخصي، البيئة المدرسية، والدافعية، وبالتالي يمكن أن تكون هذه العوامل أهم من تأثير الجنس.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية السادسة للدراسة على أنه" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي"، ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

وقمنا بدراسة الفروق بين الجنسين في الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي عن طريق حساب اختبار ت للفروق وبما أن المجموعتين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث مستقلتين لذى نطبق قبل ذلك اختبار ليفين للتجانس لنختار قيمة ت المناسبة والجدول (26) يبين النتائج.

الجدول (26) يوضح اختبار ت للفروق بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المجموعات المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ماستر	51	89.509	26.953	0.811	0.419	غير دالة عند 0.05
ليسانس	94	85.946	24.285			

من خلال الجدول رقم (26) وعلى اعتبار أن المجموعتين مستقلتين ولهذا قبل حساب ت نقوم بحساب اختبار ليفين للتجانس الذي يظهر أنه غير دال ولهذا نأخذ قيمة ت التي تقابل عدم التجانس وهي غير دالة عند 0.05، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية ونستنتج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وهذا راجع لخصائص مجتمع الدراسة الذي لا يختلف فيه كفايات التدريس للأساتذة حسب المؤهل العلمي ليسانس أو ماستر. أظهرت الدراسة أن المؤهل العلمي للأساتذة في التعليم الابتدائي (شهادة الليسانس وشهادة الماستر) لا يؤثر بشكل واضح أو ملموس على مستوى الكفايات التدريسية لديهم. وبعبارة أخرى، لم تُظهر نتائج التحليل الإحصائي وجود علاقة قوية أو فروق ملحوظة بين مستوى المؤهل العلمي للأستاذ وأدائه في الكفايات التدريسية، وطالما ان الكفايات التدريسية تشمل المهارات والقدرات اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية مثل التخطيط للدروس، إدارة الصف والتقويم، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية يعني أن البيانات التي تم جمعها وتحليلها إحصائيًا لم تُظهر اختلافات مهمة يمكن اعتبارها ناتجة عن المؤهل العلمي.

وقد يعزى ذلك لتوحيد التكوين الميداني أو التكوين اثناء الخدمة كما اشارت الى ذلك دراسة النعيمي (2020) في دور الدورات التكوينية للمعلمين في الصفوف الأولى الثلاث في تنمية المهارات التدريسية الفعالة جاء بدرجة مرتفعة، فجميع الأساتذة يتلقون تدريبًا مماثلًا أثناء العمل، مما يقلل من تأثير المؤهل العلمي، اضافة الى الخبرة العملية فربما تلعب الخبرة التدريسية دورًا أكبر في تنمية الكفايات مقارنة بالمؤهل الأكاديمي كما قد تكون البرامج الأكاديمية أثناء التكوين الجامعي لا

تركّز بشكل كافٍ على المهارات التدريسية العملية، مما يجعل المؤهل العلمي أقل تأثيرًا وهذا ما يدعو الى التركيز على التدريب المستمر إذا كانت الكفايات التدريسية غير مرتبطة بالمؤهل العلمي، فهذا يعني أهمية تصميم برامج تدريب مهنية تعزز من الكفايات مع إعادة النظر في البرامج الأكاديمية فمن المهم مراجعة المناهج الدراسية للتأكد من أنها تغطي المهارات التدريسية العملية وضرورة التقييم بناءً على الأداء من خلال التركيز على الأداء الفعلي للمعلم بدلًا من المؤهلات عند تقييم الكفايات التدريسية وهو ما توصلت له دراسة (آشوك ، 2020) ، ومن الضروري النظر إلى عوامل أخرى مثل التدريب، الخبرة، والدافعية الشخصية لتحسين العملية التعليمية. وقد اتفقت دراستنا مع ما توصلت له دراسة (بن العزمية، والأصبحي، 2018) كما اختلفت مع توصلت له (النعيمي 2020) .

7- عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها وتفسيرها:

تنص الفرضية السابعة للدراسة على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي"، ولاختبار هذه الفرضية احصائيا نحولها الى فرضية صفرية: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي".

وقمنا بدراسة العلاقة بين الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي وسنوات العمل لديهم عن طريق معامل ارتباط بيرسون والجدول (27) يبين النتائج:

جدول (27) قيمة معامل الارتباط بيرسـون بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي

المتغيـــــــــــــران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
سنوات العمل	163	0.136	0.084	غير دالة عند 0.05
الكفايات التدريسية				

من خلال الجدول (27) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.136) بمستوى دلالة 0.084 وهي غير دالة عند مستوى 0.05، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية وهي أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

ان النتيجة الإحصائية تفيد أن عدد سنوات عمل الاستاذ في المرحلة الابتدائية لا يؤثر بشكل مباشر على كفاياته التدريسية بمعنى آخر، ليس بالضرورة أن يكون الاستاذ الذي لديه خبرة أطول أكثر كفاية من أستاذ آخر لديه خبرة أقل.

ويمكن تفسير ذلك من مفهوم الكفاية فهي كمفهوم شامل لا تقتصر فقط على المادة العلمية وإنما تشمل أبعاد أخرى هي عملية التخطيط اذ يمثل التخطيط الجيد للدرس استثمارا في المستقبل، فهو بمثابة الضمان لنجاح العملية التعليمية، وهو المساهم في تطوير كفايات المعلمين(الجبان، 2019).وكذلك التنفيذ والإدارة الصفية، والتقييم، اضافة الى ما ذكره أحمد طعيمة (2006) من كفايات تحقيق الأهداف و كفايات عملية التدريس كفاية إقامة العلاقات الآخرين و كفاية الإعداد لحل المشكلات ،مع وما تتطلبه مهارات التدريس من القدرة على التعامل مع حالات التلاميذ المختلفة وخاصة مع أولئك الذين يواجهون عوائق تعلم مختلفة ويمكن تفسير ذلك أيضا بأن الأساتذة ذوو الخبرة القليلة قد حصلوا على فرص أكبر للتطوير المهني والتكوين، مما ساهم في رفع كفاياتهم ومن جانب آخر قد يكون الأساتذة ذوو الخبرة الطويلة قد أصابهم نوع من الركود الوظيفي فلم يسعوا إلى تطوير أنفسهم.

كما تلعب العوامل الشخصية مثل الشغف المهني و الدافعية، والذكاء العاطفي دوراً هاماً في تحديد الكفايات التدريسية وقد تكون هذه العوامل أكثر أهمية من سنوات الخبرة.

وقد اتفقت دراستنا مع ما توصلت له دراسة النعيمي (2020) في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، كما اتفقت أيضا مع ما توصلت له دراسة نورليا مات، وآخرون(2017) في أنه لا توجد علاقة مهمة بين العوامل الديموغرافية (النوع والعمر والخبرة التدريسية) في مستوى التكوين وكفايات التدريس.

وقد اختلفت دراستنا مع ما توصلت له دراسة بن العزمية، والأصبحي (2018) التي توصلت الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بممارسة بكفاية التخطيط والتنفيذ والقويم تبعا لمتغير الخبرة لدى الأساتذة، وينبغي التركيز على تطوير الكفايات التدريسية للأساتذة بغض النظر عن سنوات خبرتهم، وأن نعمل على تحسين ظروف العمل لتوفير بيئة تعليمية أفضل للجميع.

خلاصة:

إن الأنظمة التربوية في المجتمعات المعاصرة متغيرة ومتطورة باستمرار ومسايرة للتطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والتربوية، فهي الأداة المحققة لطموحات وأهداف المجتمعات، وفي ظل الاهتمام المتزايد بتجويد مخرجات النظم التعليمية عن طريق تطوير استراتيجيات التدريس الحديثة والرفع من كفايات الأساتذة التدريسية ومعالجة ما يحدث من معوقات في العملية التعليمية، تأتي دراستنا هذه لمعالجة موضوع هام في حقل التعليم يتعلق باستراتيجيات مواجهة عوائق التعلم وعلاقتها بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ولتحقيق اهداف دراستنا التي تسعى الى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات مواجهة مختلف عوائق التعلم والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، والكشف عن علاقة بعض المتغيرات الشخصية لديهم (الجنس، مستوى الشهادة، سنوات العمل) بالكفايات التدريسية.

وللتحقق من أهداف الدراسة عمد الباحث الى اعداد خمسة مقاييس وبعد التأكد من صدقها وثباتها والتأكد من خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على الدراسة الأساسية وتمت معالجة البيانات المتحصل عليها باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة عن طريق الحزمة الإحصائية spss وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم النفسية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، وأن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الديداكتيكية – البيداغوجية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، كما أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية مواجهة عوائق التعلم الابستمولوجية والكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ولا توجد هناك علاقة ارتباطية بين استراتيجية مواجهة عوائق

التعلم الاجتماعية – الثقافية والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهل العلمي والكفايات التدريسية لديهم، وأنه أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين سنوات العمل والكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

وبالرغم من أهمية هذه النتائج فإن حدود تعميمها تبقى قائمة، وعلى ضوء ما توصلت له الدراسة الحالية نقترح بعض المسارات البحثية وهي:

– إعادة النظر في التكوين الاكاديمي والتكوين أثناء الخدمة بتزويد الأساتذة بالمكتسبات المعرفية الكافية في علم النفس وعلوم التربية.

– إعداد برامج تكوينية لفائدة أساتذة التعليم الابتدائي للرفع من كفاياتهم التدريسية وتدريبهم على استراتيجيات تجاوز عوائق التعلم لدى التلاميذ.

– التعرف على المشكلات الحقيقية التي تقلل من تمكن أساتذة التعليم الابتدائي من استراتيجيات تجاوز عوائق التعلم النفسية والاجتماعية – الثقافية لدى التلاميذ.

– القيام بدراسات أخرى تعتمد المنهج التجريبي لمعرفة تأثير بعض استراتيجيات التدريس الحديثة على تجاوز عوائق التعلم لدى التلاميذ.

– إجراء المزيد من الدراسات حول عوائق التعلم لدى التلاميذ في مختلف الأطوار التعلمية واستراتيجيات التغلب عليها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبو جلالة، صبحي حمدان. (2007). *مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي* (ط. 1). دار الشرق للنشر.
- أبو شريخ، شاهر.(2008). استراتيجيات التدريس. المعتز للنشر والتوزيع
- أحمد صلاح، سمير يونس وفؤاد اسماعيل، سحر. (2021).فاعلية برنامج قائم على تفريد التعليم باستخدام تطبيق "تيمز Teams" لعلاج أخطاء الكتابة العربية لدى الطلبة/المعلمين بمصر والكويت. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*. 06. 262-303. ISSN(online):2636-2899
- أحمد صلاح، واسماعيل، سحر فؤاد. (2021). فاعلية برنامج قائم على تفريد التعليم باستخدام تطبيق "تيمز Teams "لعلاج أخطاء الكتابة العربية لدى الطلبة/المعلمين بمصر والكويت. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*. 06، 261 -ISSN(Online):2636-2899303 .
- أحمد، طعيمه رشدي.(2006). *المعلم كفاياته إعداده تدريبه* (ط، 02). دار الفكر العربي
- اسليماني، العربي.(2014).*المعين في التربية مرجع للامتحانات المهنية والكفاءة التربوية ومباراة التفتيش*. مطبعة النجاح.
- ألشكري، حامد شياع خير الله. (2016).أثر أنموذج كارين في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الرياضية عند طلاب الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. 29، 375-394. https://iasj.net/iasj/download/9fe705c912f31170
- باشلار، غاستون. (1982). تكوين العقل العلمي (خليل أحمد خليل، ترجمة؛ ط. 2). المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر.(1938).
- باللموشي، عبد الرزاق.(2020).عوائق التعلم واستراتيجيات مواجهتها . دراسة تحليلية. *مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية*، *08*(03)، 84-91 ISSN2352-9555.
- بروال، مختار(2014). التواصل البيداغوجي ومعيقاته مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. *02*(02)، 86-106. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79350.
- بن العزمية، علال والأصبحي، عبد الجبار علي محمد. (2018). الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة والسادسة من التعميم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (02) 191- 223. https://hesj.org/ojs/index.php/hesj/article/view/14/13
- بن منظور،(د. ت). لسان العرب. دار المعارف.
- بن نويوة، سعيد. (2020). *استراتيجية التعلم التعاوني (فكر- زاوج- شارك) وأهميتها في العملية التعليمية*. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. 12(03). 127-1121144-2170 : ISSN .
- بوغالب، جمال .(2018).العائق من الإبستمولوجيا إلى الديداكتيكية .التعليمية، 5(14)،107-121.ردمد1717-2170

- بولرباح، نصير، وجرمون، علي.(2019).تقدير مستوى الكفايات التعليمية الأدائية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*.11(04)،47-56.ISSN:2170-1121
- تشومسكي, نوعام. (2000).*الربح فوق الشعب* (مازن الحسيني, ط؛ 01 . ترجمة). دار التنوير للترجمة والطباعة والنشر. (1999).
- تيايبية، فوزي.(2021). مقاربة نظرية لتحديد العوائق الابستمولوجية للحصول على المعرفة العلمية في ظل ابستمولوجيا غاستون باشلار. مجلة علوم الأداء الرياضي، *03*(01)،157-168.
- جابر، عبد الحميد جابر، والشيخ، سليمان الخضري وزاهر، فوزي (1985) *مهارات التدريس*. دار النهضة العربية.
- الجبان، رياض عارف. (2019).*كفايات التدريس ومهاراته*. دار العصماء
- الجبوري، م. م عزيز محمد علي.(2010). اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي. *مجلة كلية التربية الأساسية*، *10*(03)، 75-109
- جميل حمداوي، جميل. (2017). *كفايات المدرس الناجح* (ط.01). مطبعة النجاح الجديدة
- جميل، حمداوي.(2015).بيداغوجيا الأخطاء(ط.1)، شبكة الألوكة.
- جونسون، و جونسون، وهولبك .(2008). *التعلم التعاوني* (مدارس الظهران الأهلية، ترجمة؛ ط . 1). مؤسسة التركي للنشر والتوزيع. (1995).
- الحاتم، منيرة بنت حمد، والسيف، عبد المحسن السيف. (2021). مدى استخدام معلمات العلوم الشرعية لاستراتيجية تفريد التعليم وأساليبها والمعوقات التي تحد من تطبيقها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (48)، 110-131 :ISSN . 2522- 3399
- حجازي، مصطفى (2000). الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة. المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.
- حميدي، لخضر.(2020). المفاهيم الابستمولوجية الأساسية في فلسفة "غاستون باشلار". مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، *10*(02)،ص469- https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/394/10/2/146076485
- الخالدي، رافد قاسم هاشم.(2013). إبستمولوجية المعرفة عند غاستون باشلار .*مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*،3(1)،183-227.http://search.emarefa.net/detail/BIM-410736 .
- الدريج, محمد. (2000). *الكفايات في التعليم, من اجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج*. منشورات رمسيس.
- الدريج، محمد.(2000).*الكفايات في التعليم*. منشورات رمسيس .
- ردمان، علي أحمد.(2000). الإحتياجات التدريبية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة صنعاء
- رشيد، نعيمة.(2021). استثمار الخطأ في العملية التعليمية- التعلمية كاستراتيجية حديثة في التعليمية. *مجلة الكلم*، *06*(01)،134-144. ISSN : 2345-5233
- الرفاعي، أحمد محمد رجائي.(2018). دور استراتيجية التغيير المفاهيمي عبر أنشطة فن طي الورق Origamiفي تصويب أخطاء الرياضيات الشائعة وتنمية الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية*، *34*(01).65-125. http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

- الزهراني، بندر سعيد (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- سليماني، فاطمة الزهراء.(2020).الكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية تيارت. *مجلة الباحث*،12(03)،242-268.1112-9577:ISSN
- سميرة، بولقدام. (2021). استراتيجيات التعليم العيادي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلّة الواحات للبحوث والدراسات*. 14(01). 1189- 1199. ر ت م د: 7163- 1112 ر ت م د إ :1892-2588
- الشايب، محمد الساسي، وبن زاهي، منصور.(2011).قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، 14،04 - 34 .
- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي. (2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. ط.1مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- طاشمة، راضية (2022)، الخطأ كأداة للتعليم والتعلم ، مجلة التواصل، *28*(1)،73-84.
- طعمية، رشدي، وغريب، حسين. (1986) *الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي* [بحث مقدم]. مؤتمر التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل، كلية التربية، جامعة حلوان.
- طعيمة، أحمد رشدي.(2006).*المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه* (ط.2).دار الفكر العربي.
- عبد السلام، محمد.(2021).*استراتيجيات التدريس الحديثة* .مكتبة نور.
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام. (2001). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. دار الفكر العربي.- حجازي،
- عبد الكريم، عباس عبد المهدي.(2007).الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية (الابتدائية). *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 4(6). 299-221200324-BIM/detail/search.emarefa.net .
- عبد الكريم، غريب.(2006).*المنهل التربوي*،(ط.1الجزءالثاني)، منشورات عالم التربية.
- عبدالحميد. (2001). *فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*، مجلة كلية التربية، 16(39)، 197- 255. https://sec.journals.ekb.eg/article_143320_7a64561bea4625f776312a9944717b0d.pdf
- عسكر، علاء صاحب.(2008). الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الانسانية، 03*(02) 174-195. 1992-1179 ISSN.
- العقون، كمال الدين، (2016). الأخطاء الشائعة في مادة الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي وأساليب معالجتها من وجهة نظر الأساتذة "دراسة ميدانية بولاية البليدة". *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*. **16، 01-15**. 2352-* ISSN 2602-6929 EISSN 9849
- علي، فارس، ويزيد، شويعل، ومحمد إسلام، عماري . (2023). قراءة نقدية لواقع التكوين النفسي التربوي بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر: دراسة تحليلية. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية،05 (20)، 10-21. ISSN: 2676-1998

- فاطمة الزهراء.(2016). المقاربات النظرية لمفهوم العائق والخطأ. *مجلة دراسات وأبحاث*،(24)،113-128. ISSN: 1112
- الفرا، عبد الله والجامل، عبد الرحمان. (1999). *المرشد الحديث في التربية العلمية و التدريس المصغر*(ط. 3). دار الثقافة
- فريجات، عبد الكامل. (2023). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين قائم على استراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، *07*(02)، 144-168. ISNN:2572-0112
- فشار عبد القادر، نورين، و بلقاسم حسيني.(2019).الخطأ في النموذج البنائي واستراتيجيات علاجه. *مجلة مقامات للدراسات اللسانية والنقدية والأدبية*، *03*(01)، 01-18. ISSN25433857
- فشار، فاطمة الزهراء.(2023). *مدخل الى البيداغوجيا والديداكتيك*. (ط.01). كنوز الحكمة.
- قاسمي، حفصة.(2017). أثر استخدام طريق حل المشكلات في تدريس مادة العلوم الفيزيائية و التكنولوجيا بالتعليم المتوسط بالجزائر. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *10*(02)9212-1112 :ISSN .
- قصيرة، محمد.(2002). تقييم برنامج تدريس اللغة العربية بمركز تكوين المعلمين والمعلمات[رسالة دراسات عليا غير منشورة]. جامعة محمد الخامس.
- كعوان، فاطمة.(2017). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة الجلفة. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، *10*(01). 9212-1112 :ISSN
- اللحية، الحسن.(د.ت.).*الكفايات في علوم التربية*. افريقيا الشرق.
- لخويمس، قويدر وقنوعه، عبد اللطيف.(2024). عوائق التعلم في المدرسة الابتدائية. *مجلة المجتمع والرياضة*، *07*(02)، 108-118. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/251957
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (1998). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس* (ط. 02). دار الكتاب .
- لكحل، فريدة وصباغ، علي.(2018).تقييم الكفايات التدريسية لدى أستاذ التعليم الابتدائي المتربص. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،ع.89،50-103. https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/39/4/2/69408
- لمباشيري، محمد. (2002). الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة: مقاربة تحليلية نقدية(ط. 01). *مطبعة النجاح الجديدة*.
- اللولو، فتحية والآغا، إحسان. (2008). تدريس العلوم في التعليم العام (ط. 02). مكتبة اليازجي.
- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (2002). *تفريد التعليم* (ط.2). دار الفكر.
- معزوزن، سمير. (2020). كفايات المعلم التدريسية ودورها في تنمية المهارات السلوكية والمعرفية للمتعلم. *مجلة مهد اللغات*،*02*(03).11-22. ر ت م د : 2710-8872, ر ت م د إ : 2716-8794

- موافي، سوسن محمد عزالدين .(2013). فاعلية نموذج مقترح في تصويب تصورات المفاهيم الخاطئة بمقرر الرياضات المطورة للصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة. *مجلة تربويات الرياضيات*، *16*(01)،06-37. https://armin.journals.ekb.eg/article_82376_a377c9a8cff83a2398e979f65a8cf1f2.pdf
- الناقة ،صالح ،(2011). فاعلية خرائط المعلومات في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، *مجلة الجامعة الإسلامية* (سلسلة الدراسات الانسانية)، *19* (2)، 91-115.
- النعيمي، ساره (2020). *دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمي أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات*[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- النويصر ، منصور صالح عبد الرحمان.(1999). *كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- وصف عقيلي، عمر.(2005),إدارة الموارد البشرية المعاصرة، دار وائل للنشر.
- وقيدي، محمد.(1984).فلسفة المعرفة عند غاستون باشلار،ط.2. مكتبة المعرفة الجديدة.

- ies to Performance: Basis for Professional Development. Asian Journal of Education and Social Studies. 44(04). 33-46. 10.9734/ajess/2023/v44i4969
- M., Rifqi Mahmud,T., Wahyu Sopandi, Siti Maryam, Rohimah, & I.,Marthyane Ashok, Kumar. (2020). Relationship between teachers' teaching competency and academic achievement of students. International Journal of Applied Research . 6(7): 31-33. www.allresearchjournal.com
- Astolfi, J.P(1999). Repère pour enseigner aujourd'hui , ENS Lyon
- Badrawa, E., & Leong, D. J. (2014). Les Outils de La Pensee:L'Approche Vygotskienne Dans L'Education a la Petite Enfance.Québec Canada: PUQ.
- Chase, D., W. Harris, & M. Ishler..(1975) Process to Product. A Competen- cy-Based Teacher Education program in Student Teaching", ERIC. ED. 104 825.
- Dhillon, C. K. (2013). Identifying essential teaching skills. Scholarly Research Journal of Interdisciplinary Studies, 2(13), 1613-1620
- Graduate Internship Program(1973), Professional Teaching Competencies, College of Education, University of Pittsburgh, Summer .
- Irfan, Fauzi. (2020).The Analysis of Students' Learning Obstacles on the Fraction Addition Material for Five Graders of Elementary Schools. Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MIM, 7 (1) 33-45. ISSN: 2442-5133, e-ISSN: 2527-7227.
- Janet, Metcalfe.(2017). Learning from Errors. Annual Review of Psychology, 68:465-489 https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022
- Joselto, R.hermoso & Martina, A.Brobo. (2023). Influence of Teaching CompetencPratiwi. (2023). Learning obstacles analysis of lowest common multiple and greatest common factor in primary school. Jurnal Elemen, 9(2), 440-449. ISSN:2442-4226.

- N., Mat Norwani, W., Nazri ,W., Daud, M., Mansor, & R., Yusof.(2017). The Relationship between In-Service Training andTeaching Skills with Student Achievement. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7(12) 61-76. ISSN: 2222-6990. DOI: 10.6007/IJARBSS/v7-i12/3593 URL: http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i12/3593
- Roth, R. Mahoney &Peggy . (1975). Teacher Competencies and Assessment Techniques. ERIC, ED 104838.

الملاحق

ملحق رقم – 1 – أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية والتخصص	مكان العمل
01	باللموشي عبد الرزاق	أستاذ جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
02	خماد محمد	أستاذ جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
03	منصور مصطفى	أستاذ جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
04	حوامدي الساسي	أستاذ جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
05	سواكر رشيد	أستاذ جامعي	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
06	اعماره يوسف	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة الدبيلة 1
07	قديري محمد	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة حساني عبد الكريم
08	بن علي عبد الرزاق	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة الوادي 09
09	حمروني فيصل	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة الدبيلة 2

ملحق رقم – 2– استبيان قياس استراتيجيات مواجهة عوائق التعلم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية / شعبة علوم التربية

استبيان

أستاذ(ة)ي الفاضل(ة)؛

يقوم الباحث بدراسة في اطار اعداد أطروحة الدكتوراه في المجال التربوي لأجلها صُمم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من العبارات تشير إلى الاستراتيجيات التدريسية لمواجهة عوائق التعلم التي يستعملها أستاذ المدرسة الابتدائية، نرجو منكم التكرم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم تحديد مدى استعمالها من طرفكم أثناء التدريس وذلك بوضع علامة **(X)**في الخانة المناسبة، نرجو منكم عدم ترك أية عبارة دون اجابة مع العلم أن اجابتكم ستحظى بكامل الخصوصية.

ولكم منا كل الشكر لحسن تعاونكم في إثراء البحث العلمي.

الباحث

عدد سنوات العمل:.....مؤهل العلمي:.....

جامعي: ☐ خريج مدرسة عليا: ☐ خريج المعهد التكنولوجي: ☐

التخصص:.....

استراتيجية مواجهة العوائق النفسية: (هي مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة العوائق التي تظهر على المستويات العقلية والوجدانية العاطفية والنفسية الحركية).

الرقم	المؤشرات	نعم	لا
1	تعزز ثقة المتعلمين بأنفسهم بعيدا عن الشعور بالنقص او الخجل او الخوف او الفشل		
2	تثير انتباه التلاميذ للسلوك المراد تقويته		
3	تدرب التلاميذ على حل المشكلات النفسية		
4	تدفع التلاميذ الذين لديهم عوائق نفسية للانخراط والمشاركة		
5	تهتم بالتفكير والعمليات العقلية لتجاوز العوائق النفسية		
6	تربط معلومات التلاميذ الجديدة بمكتسباتهم القبلية		
7	تدفع التلاميذ الى الاعتماد على انفسهم		
8	تساعد التلاميذ على التجاوز الذاتي للصعوبات النفسية		
9	تثير الدافعية للتعلم		
10	تشجع التلاميذ على تقدير الذات		
11	تحفز التلاميذ على تجاوز العوائق النفسية اثناء تنفيذ المشاريع		
12	تشجع التلاميذ على التعبير والتصرف ضمن حدود حريتهم الشخصية واحترام حرية الاخرين		
13	توفر اجواء الاستعداد النفسي للتلاميذ		
14	تحدد العائق النفسي بدقة عند بعض التلاميذ		
15	تحلل العائق النفسي من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل		
16	تقترح حلولا لتجاوز العائق النفسي		
17	تقدم حلولا لمشكلات (عوائق نفسية) تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم		
18	تربط العوائق النفسية المختارة بالدرس.		
19	تجاوز العوائق النفسية المختارة تتصل بحياة التلاميذ		
20	تشجع التلاميذ على حل المشكلات بالحوار		
21	تحدد السلوك المراد نمذجته		
22	تساعد في بناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين		
23	تشجع التلاميذ على المشاركة، الاستماع، الملاحظة		

24	تثير انتباه المتعلمين وترفع مستوى التركيز لديهم		
25	توفر المساعدة المستمرة للتلاميذ		

استراتيجية مواجهة العوائق الديداكتيكية والبيداغوجية: (وهي مجموعة من الإجراءات و الوسائل وتطبيق مبدأ الاستراتيجية في التدريس التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة، من خلال مواجهة الغموض في الوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية الذي ينتج غموضا في المفاهيم وطرائق التدريس والمحتويات والتقويم).

الرقم	المؤشرات	نعم	لا
26	تجعل التلميذ فاعلا في المواقف التعليمية		
27	توظف التجارب والنماذج التدريسية المختلفة أثناء الدرس		
28	تساعد في بناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين		
29	تشجع التلاميذ على استعمال أسلوب التعلم الذاتي		
30	تجعل التلاميذ أمام تصورات متناقضة		
31	تستعمل أسلوب التشكيك في المعارف القبلية للتلاميذ		
32	تدرب التلاميذ على حل المشكلات		
33	توضح المهام المطلوب انجازها		
34	تدفع التلاميذ المتعثرين للانخراط والمشاركة في بناء التعلمات		
35	تربط معلومات التلاميذ الجديدة بمكتسباتهم القبلية		
36	تحلل وتستثمر اخطاء التلاميذ		
37	تنطلق من اخطاء التلاميذ وتسعى لتصويبها		
38	تشجع التلاميذ على التصحيح الذاتي للأخطاء او بمشاركة الزملاء		
39	تقوَم عوائق التعلم الديداكتيكية والبيداغوجية		
40	توزع الأدوار حسب المهمة المطلوبة من كل التلميذ(تلخيص، توليد الاسئلة، توضيح)		
41	تعطي الفرصة للتلاميذ لتدوين افكارهم المساعدة في بناء التلخيص		
42	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ		
43	تهتم بالتغذية الراجعة		
44	تجعل التلاميذ يساهمون في منهج العمل التعليمي		
45	تيسر المعلومات وتنظمها بالتدرج من البسيط الى المركب ومن الخاص الى العام		

46	تدفع التلاميذ الى توظيف مكتسباتهم في وضعيات جديدة		
47	تساهم في جعل التعلم عبر مشاريع ملموسة بالتعلم التعاوني		
48	تساعد التلاميذ على التقييم الذاتي		
49	تقدم كل الوسائل التوضيحية المتاحة والمناسبة لمعالجة الأخطاء		
50	تساعد على ايجاد حلولا لتجاوز العوائق التعليمية الممكنة		
51	تهيء الفرص لتنفيذ الحلول الممكنة للمشكلات المعترضة في بناء التعلم		
52	تطرح اسئلة تثير المناقشة والتفكير		
53	تشجع التلاميذ على اثارة الاسئلة		
54	تدفع التلاميذ للتأكد من صحه استنتاجاتهم (التحقق والمصادقة)		
55	تهتم بالأسئلة غير المتوقعة من التلاميذ		
56	تجيب على اسئلة التلاميذ		
57	توفر المواد التعليمية لتجاوز العوائق التعليمية		
58	تحدد الانشطة التي سينفذها التلاميذ حسب التعليمات المقدمة		
59	تستغل انشطة اللعب في التعلم		
60	تدعم التلاميذ اثناء ارتكاب الاخطاء		
61	تحث التلاميذ على المشاركة بالمحاولة والخطأ		
62	تدعم التلاميذ لمراجعة المكتسبات السابقة		
63	تضيف للتلاميذ تمارين مساعدة التثبيت (التعزيز)		
64	تحث التلاميذ على الإنتاجات الكتابية والشفهية والأدائية		
65	تنجز الرسوم وتعلق عليها		
66	تقارن بين المعرفة التي انطلق منها التلاميذ والتي توصلوا اليها.		

استراتيجية مواجهة العوائق الإبستمولوجية :(هي مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة مجموعة الأفكار والمعارف الخاطئة والتصورات التي يحملها التلميذ وتعمل على اعاقة اكتسابه المعارف العلمية).

الرقم	المؤشرات	نعم	لا
67	تهتم بالتفكير والعمليات العقلية		
68	تشجع التلاميذ على التأمل الذاتي		
69	توضح المهام المعرفية المطلوب انجازها		
70	تربط معلومات التلاميذ الجديدة بمكتسباتهم القبلية		
71	تنطلق من اخطاء التلاميذ المعرفية وتسعى لتصويبها		
72	تعطي الفرصة للتلاميذ لتدوين افكارهم المساعدة في بناء التلخيص		
73	تهتم بطريقة اكتساب المعرفة		
74	تبني اسلوب التعلم الذاتي لاكتساب المعرفة		
75	تبسط المعارف وتنظمها		
76	تقوم باختبارات معرفية قبلية(تشخيص)		
77	تعتمد على التقويم التكويني لتصحيح الأخطاء		
78	تقوم بالاختبار البعدي (الاجمالي)		
79	تشجع التلاميذ على نقد معارفهم السابقة		
80	تساعد التلاميذ على التقييم الذاتي للمعارف		
81	تقدم كل الوسائل التوضيحية المتاحة لمعالجة الأخطاء		
82	توظف التجارب والنماذج المختلفة أثناء الحصص لاكتساب المفاهيم		
83	تحدد المشكلة (العائق الإبستمولوجي) بدقة		
84	تحلل العوائق من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل		
85	تقترح حلولا لتجاوز العوائق الإبستمولوجية		
86	تنفيذ الحلول الممكنة		
87	تعالج عوائق إبستمولوجية بطريقة تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم		
88	تربط العوائق المختارة بالدرس.		
89	معالجة العوائق الإبستمولوجية المختارة من خلال مراجعة الخبرات السابقة للتلاميذ		

90	تدفع التلاميذ للتأكد من صحه استنتاجاتهم		
91	تهتم بالأسئلة غير المتوقعة من التلاميذ		
92	تساعد التلاميذ على تطبيق تعلماتهم في مواقف جديدة		
93	تجيب على استفسارات التلاميذ وتصحح أخطاءهم		
94	تشجع التلاميذ على المشاركة، الاستماع، الملاحظة		
95	تثير انتباه المتعلمين وترفع مستوى التركيز لديهم		
96	تعتمد التصحيح الجماعي مع التلاميذ حول الاخطاء المعرفية الشائعة لديهم		
97	تشجع التلاميذ على التصحيح الذاتي للأخطاء المعرفية او بمشاركة الزملاء		
98	تدعم التلاميذ لمراجعة وتصحيح المكتسبات السابقة		

استراتيجية مواجهة العوائق الاجتماعية :(هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها الاستاذ ويمكن بها التلميذ من اكتساب الخبرات التعليمية وتحقيق الكفاءات المستهدفة من خلال مواجهة التمثلات الاجتماعية للتلميذ التي لا تتلاءم و المعرفة العلمية وتعمل على عرقلة تعلماته).

الرقم	المؤشرات	نعم	لا
99	تعود التلاميذ على تقدير الاخرين		
100	تحث التلاميذ تقبل الآراء المختلفة		
101	تحثهم على الاستفادة من اراء الاخرين وافكارهم ومعلوماتهم		
102	تستخدم نماذج من التلاميذ يمارسون عادات وقيم محفزه للدراسة وتعزيزهم في ذلك امام زملائهم الاخرين		
103	تهتم ببناء علاقات ايجابيه بين المتعلمين		
104	توضح المهام المطلوب انجازها من طرف التلاميذ أثناء العمل الجماعي		
105	تشجع التلاميذ على بناء علاقات صداقة وتعاون بينهم		
106	توزع الأدوار حسب المهمة المطلوبة من كل التلميذ(تلخيص، توليد الاسئلة، توضيح) في العمل الجماعي.		
107	تهتم بتنظيم تقويم الأقران		
108	تشجع التعلم الذاتي لكيفية التعامل الاجتماعي الايجابي		
109	تشجع التلاميذ على هدم التصورات والمعتقدات الاجتماعية المكتسبة		

	الخاطئة		
110	تجعل التلاميذ يساهمون في منهج العمل والمنتج المنتظر		
111	تجعل الحياة المدرسية جزءا من الحياة الاجتماعية		
112	تشارك المتعلمين في تنفيذ مشروع جماعي		
113	تقسم التلاميذ الى مجموعات تتكامل فيما بينها لإنجاز المشروع		
114	تحفز التلاميذ على تجاوز العوائق الاجتماعية اثناء تنفيذ المشاريع		
115	توفر اجواء العمل الجماعي		
116	تحدد المشكلة (العائق الاجتماعي) بدقة		
117	تحلل العائق الاجتماعي من خلال كل البيانات، الاسباب والعوامل		
118	تقترح حلولا لتجاوز العائق الاجتماعي		
119	تنفذ الحلول الممكنة		
120	تعالج عوائق اجتماعية تلامس التلاميذ وتناسب مستواهم		
121	تربط العوائق الاجتماعية المختارة بالدرس.		
122	تربط العوائق الاجتماعية المختارة بحياة التلاميذ		
123	تشجع التلاميذ على التعبير بحرية أمام أقرانهم		
124	تدرب التلاميذ على التعايش وحل المشكلات بالحوار		
125	تشجع التلاميذ على المشاركة، الاستماع، الملاحظة		
126	تساعد التلاميذ اثناء ارتكاب الاخطاء أمام زملائهم		
127	تحدد التمثلات الاجتماعية الخاطئة للمتعلمين		
128	تعتمد التصحيح الجماعي مع التلاميذ حول الاخطاء الشائعة لديهم		
129	تشجع التلاميذ على التصحيح الذاتي للأخطاء او بمشاركة الزملاء		

ملحق رقم –3 – شبكة الملاحظة لقياس كفايات التدريس

شبكة الملاحظة

المدرسة الابتدائية :.....**رقم الأستاذ:**..... **الجنس:**..... **الرتبة:** :.....

الأبعاد	رقم المؤشر	المؤشرات	دون المتوسط	متوسط	فوق المتوسط	جيد
التخطيط	1	الدرس مخطط له				
	2	تحديد مؤشرات الكفاءة في مخطط الدرس				
	3	يضبط الأستاذ الهدف التعليمي للدرس بشكل دقيق.				
	4	تحديد الوسائل التعليمية التي تستعمل في الدرس.				
	5	تخطيط الدرس عبر مراحل مترابطة.				
	6	كل مرحلة في الدرس قابلة للقياس والتقويم				
	7	اسئلة الدرس صياغتها تتناسب الأهداف المحددة				
	8	خطة الدرس موزعة بما يتناسب وزمن الحصة				
	9	خطة الدرس تحدد بوضوح دور الأستاذ والمتعلم				
	10	الواجبات المنزلية المعطاة تعالج مواضيع الدرس بشكل مدمج				
	11	تثير المشكلة اهتمامات التلاميذ بالنظر لارتباطها بواقعهم (الدلالة)				
	12	يحدد الأستاذ الطرق التدريسية والأساليب التي تتناسب مع طبيعة موضوع الدرس				

التنفيذ	13	يهيئ الأستاذ تلاميذه للدرس بطريقة فعالة				
	14	يقوم الأستاذ بتشخيص المعلومات القبلية للمتعلمين وربطها بالدرس				
	15	الأستاذ يثير دافعية المتعلمين للتعلم طوال الحصة				
	16	يثير تساؤلات في أذهان التلاميذ (الزعزعة المعرفية).				
	17	يراعي البيداغوجية الفارقية ويطبق مع التلاميذ المتعثرين طرائق تعلم مناسبة				
	18	يمد التلاميذ بتغذية راجعة تكوينية				
	19	يستعمل الأستاذ الاسلوب التدريسي المناسب حسب الموقف التعليمي				
	20	يستعمل وسائل تعليمية مناسبة وفاعلة				
	21	تتم عملية الانتقال بين مختلف مراحل الدرس بشكل تدريجي				
	22	قبل الانتقال إلى النقطة الموالية من الدرس يتأكد الأستاذ من عملية الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين لما قبلها				
	23	أسئلة الأستاذ مناسبة وتتوزع بين المهارات العقلية العليا والدنيا (مراعاة المستويات)				
	24	يعزز الأستاذ تجاوب المتعلم ويثمن سلوكه الإيجابي				
	25	للأستاذ الفاعلية في استثمار الوقت المخصص للحصة				
	26	يبني التلاميذ ملخصا في نهاية الدرس رفقة الأستاذ				
	27	يمتلك الأستاذ مهارة إنهاء الدرس				

	28	يتحرك الأستاذ في حجرة الدرس بشكل مناسب				
	29	للأستاذ المهارة على إدارة العلاقة أستاذ – تلميذ				
الإدارة الصفية	30	يتواصل الأستاذ مع التلاميذ بأسمائهم				
	31	يشرك الأستاذ جميع المتعلمين في أنشطة حل المشكل				
	32	يتحرك بين الصفوف للاطلاع على الصعوبات التي تعترض التلاميذ				
	33	يوزع الأسئلة الشفوية ويتلقى الإجابات بشكل عادل بين التلاميذ				
	34	يشجع الأستاذ كل الحلول المقدمة من التلاميذ للوضع المشكل				
	35	يحفز الأستاذ تفاعلات التلاميذ الإيجابية بينهم				
	36	يحقق الأستاذ العلاقة تلميذ أستاذ،				
	37	يحقق الأستاذ العلاقة تلميذ تلميذ				
	38	يتدرج الأستاذ في الأسئلة تناسبا ومستويات الكفاءات.				
	39	يقوم الأستاذ بالتقويم القبلي				
	40	يقوم الأستاذ بالتقويم التكويني أو البنائي				
	41	يقوم الأستاذ بالتقويم الختامي				
التقويم	42	لدى الأستاذ دفتر خاص بالتقويم اليومي				
	43	يقدم دعما فوريا للتلاميذ المتعثرين				
	44	يحلل أخطاء التلاميذ				
	45	يصنف التلاميذ حسب مستويات سلم تقدير الكفاءة (تحكم أقصى، أدنى،				

		جزئي أو لا تحكم).				
	46	يقوم الأستاذ بطرح أسئلة مركبة تتدمج بشكل مناسب التعلمات السابقة				
	47	تتناسب أسئلة الأستاذ والأهداف المحددة				
	48	يبني الأستاذ عملية التقويم وفق أسس ومعايير محددة				