كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية- ل م د-

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس الفعّال في تحقيق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر فرع علوم التربية تخصص تأطير تربوي

من إعداد الطالبة

بوعين كريمة

تحت إشراف الأستاذة

عيسي عزيزة

السنة الجامعية: 2013- 2014

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية- ل م د-

جامعة مولود معمري- تيزي وزو

مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس الفعّال في تحقيق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر فرع علوم التربية تخصص تأطير تربوي

من إعداد الطالبة

بوعين كريمة

تحت إشراف الأستاذة

عيسي عزيزة

السنة الجامعية: 2013- 2014

الملخص بالعربية

موضوع:

مدى فاعلية استخدام استراتجيه التدريس الفعال تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط – من وجهة نظر الأستاذة–

تفرض الثورة المعرفية و العلمية التي يشهدها العالم في شتى الميادين إلزامية التغيير في مستويات الحياة الإنسانية بما فيها ميدان التربية و التعليم الذي يتكفل بتكوين الإنسان، إن حاجة المجتمعات إلى التغيير تستدعى تجديد إستراتجيات التربية من أجل مواكبة العصر و متطلباته و لأن المنظومة التربوية هي التي تتكفل بتربية الأجيال و تكوين مجموعة الموارد البشرية التي تحتاج إليها المجتمعات و الأمم في جميع الاختصاصات، كان لا بد عليها من استبدال طرق التدريس التقليدية التي تعمل على تقيد المتعلم و التي من مبادئها التلقين الكمي للمعارف و جعل المتعلم مستقبل و مخزن للمعلومات، و دوره يقتصر على استرجاعها وقت الامتحانات و الفروض، أي استبدلها بإستراتجية التدريس الفعال التي تعتبر المتعلم عنصر أساسي و فعال نشيط و مركز العملية التعليمية التعلمية التي تعمل على خلق فرد ذو كفاءة علمية تعليمية و بهذا كان عنوان الدراسة: " مدى فاعلية استخدام إستراتجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة "، و الهدف منها:

1- معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

2- معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتجية حل المشكلات في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

3 – معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتجية المناقشة في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة ، من وجهة نظر الأساتذة.

4- معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة ، من وجهة نظر الأساتذة.

5- إبراز وجهات نظر الأساتذة نحو فعالية استخدام إستراتجية حل المشكلات، المناقشة التعلم التعاوني.

يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من معلمين و معلمات التعليم المتوسط لولاية تيزي وزو للعام الدراسي (**2013-2014**)، بحيث اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية لمجموعة من معلمين لمادة العلوم الطبيعية و التي قدرت ب 80 معلما و معلمة و التي طبق عليها أداة الدراسة (استبيان) بعد تحقق من صدقها و استخراج ثباتها، و تم معالجة البيانات إحصائيا بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المتمثل في النسب المئوية و كاف التربيع (كا^2).

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- فاعلية استخدام إستراتجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

2- فاعلية استخدام إستراتجية حل المشكلات في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

3- فاعلية استخدام إستراتجية المناقشة في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

4- فاعلية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في تحقيق كفاءة التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة.

و في ضوء هذه النتائج تم اقتراح مجموعة من الاقتراحات منها:

- تنظيم برامج تدريبية لصالح المعلمين من أجل التحكم في استراتجيات حل المشكلات المناقشة و التعلم التعاوني.
- إعداد معلمين ذو كفاءة عالية قادرين على التحكم في سلوك المتعلمين.

اقتراح إستراتجية جديدة و حديثة و الابتعاد عن الإستراتجية التقليدية

الملخص بالفرنسية

Sujet:

l'effet de la stratégie d'enseignement active sur l'acquisition des compétences des sciences naturelles pour l'enseignement moyen -du point de vue des enseignants-.

la révolution cognitive et scientifique que le monde connait s'impose dans de divers domaines, l'obligation de l'expression dans les niveaux de la vie humaine, y compris le domaine de l'éducation et l'enseignement qui s'occupent de la formation de l'individu.

La nécessité des sociétés pour le changement appelle pour l'évolution des stratégies de l'éducation afin de maintenir les exigences du siècle, parce que le système éducatif s'occupe de l'éducation des générations et de la formation d'un ensemble de ressources humaines dont les communautés et les nations ont besoin dans les différentes spécialités.

par ailleurs, il a fallu que ces nations substituent les méthodes classiques de l'enseignement qui se basent sur la restriction des enseignants, et parmi ses principes, la connaissance quantitative qui pousse l'apprenant à endoctriner les informations, et à les récupérer pendant ses devoirs et ses examens à l'aide de la méthode efficace de l'enseignement qui considère que l'apprenant est l'élément essentiel, efficace et actif et le centre du processus de l''enseignement raffiné et de l'apprentissage compétent qui crée un individu actif et performant .

C'est pour cela le titre de cette recherche est : « l'effet de la stratégie d'enseignement active sur l'acquisition des compétences des sciences naturelles pour l'enseignement moyen- du point de vue des enseignants- » est ses objectifs sont :

1. connaitre l'utilité de la stratégie d'enseignement active pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences de la nature et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignants –
2. connaitre l'utilité de la stratégie de résolution des problèmes pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences de la nature et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignants –
3. connaitre l'utilité de la discussion pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences de la nature et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignant-
4. connaitre l'utilité de la stratégie de l'apprentissage coopératif pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences de la nature et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignant-
5. Souligner les points de vue des enseignants sur l'utilité de stratégies de résolution de problèmes, la discussion et l'apprentissage coopératif.

L'ensemble de l'étude comprenait un groupe d'enseignants et d'enseignantes dans le processus de l'enseignement moyen pour la wilaya de Tizi Ouzou, pour l'année scolaire 2013/2014, c'est là qu'on a choisi l'échantillon de l'étude au hasard à un groupe d'enseignants des sciences naturelles d'environ 80 enseignants et enseignantes, et on a appliqué pour l'étude (questionnaire) après avoir vérifié sa véracité et déduit sa persistance, puis traité les données à l'aide des méthodes statistiques qui représentent les pourcentages et les quadratures.

Cette 'étude a révélé les résultats suivants:

1. l'utilité de la stratégie d'enseignement efficace pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences naturelles et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignants –
2. l'utilité de la stratégie de résolution des problèmes pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences naturelles et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignants –
3. l'utilité de la discussion pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences naturelles et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignant-
4. l'utilité de la stratégie de l'apprentissage coopératif pour la réalisation des compétences de l'apprentissage dans les sciences de la nature et de la vie dans le processus de l'enseignement moyen - du point de vue des enseignant-

Dans le cadre de ces résultats on a proposé une collection de suggestions :

- organiser des programmes de formation au profit des enseignants afin de contrôler les stratégies de résolution des problèmes, la discussion et l'apprentissage collaboratif.
- préparer les enseignants qualifiés en mesure de contrôler le comportement des apprenants.
- Proposer de modernes et nouvelles stratégies et s'éloigner des stratégies traditionnelles .

شكر و تقدير

الحمد لله الذي يسر لنا هذا العمل و الذي سخر

لنا من عباده من مد لنا يد العون.

و عليه نتقدم بالشكر و التقدير و وافر الامتنان إلى الأستاذة المشرفة " **عيسي عزيزة** " التي تجسمت عبء الإشراف على هذه المذكرة و نشكرها على جميع النصائح و التوجيهات التي قدمتها طيلة مدة إنجاز هذه المذكرة.

و إلى جميع أساتذة التعليم المتوسط و مديرها الذين تجاوبوا معنا في التطبيق الميداني و إلى كل من ساهم معنا في إنجاز هذا العمل من بعيد و من قريب.

الإهـــداء

أهدي ثمرة جهدي

✓ إلى من كان دعائها و رضاها عني شمعة أنارت لي درب الحياة "**أمي الحنون**"

✓ إلى من علمني معنى المثابرة و الصبر و زرع في نفسي القوة و العزيمة لمواصلة مشواري الدراسي "**أبي العزيز**"

✓ إلى المولود الجديد " **أيلان** ".

✓ إلى إخواني و أخواتي: " **حسان و زوجته**"، "**مراد**"، "**ليلى و زوجها**" "**محمد**"، "**صارة** ".

✓ و إلى أصدقائي و صدقاتي: " **زهية، صبرينة، تسعديت، محند و حسين** ".

✓ كما أهديه إلى من يسعى وراء العلم و المعرفة.

" **كـريمة** "

فهـرس المحتويـات

المحتويـــات	الصفحة
ملخص الدراسة بالعربية.....	أ
ملخص الدراسة بالفرنسية.....	ث
كلمة الشكر.....	ح
الإهداء.....	خ
فهرس المحتويات.....	د
فهرس الجداول.....	ش
فهرس الأشكال.....	ض
فهرس الملاحق.....	ط
مقدمة	
الفصل التمهيدي : الإطـار العـام للإشكـاليـة	
1-إشكالية..... **2**-الفرضيات.....	4 8

3-أهمية الدراسة.....	9
4-أهداف الدراسة.....	9
5-تحديد المفاهيم.....	10
6-الدراسات السابقة.....	17
الجانب النظري **الفصل الأول: التدريس الفعال** تمهيد.....	29
1-الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال.....	30
2-مكونات التدريس الفعال.....	32
3-خصائص التدريس الفعال.....	35
4-مهارات التدريس الفعال.....	36
خلاصة.....	38
الفصل الثاني: إستراتيجيات التدريس تمهيد.....	40

أولا: إستراتيجية حل المشكلات.....	41
1-مفهومها.....	41
2-خطوات إستراتيجية حل المشكلات.....	42
3-خصائص إستراتيجية حل المشكلات.....	44
4-مزايا إستراتيجية حل المشكلات.....	45
5-عيوب إستراتجية حل المشكلات.....	45
ثانيا: إستراتيجية المناقشة	
1-مفهومها.....	46
2-مراحل تصمم إستراتيجية المناقشة.....	47
3-أساليب إستراتيجية المناقشة.....	48
4-أنواع المناقشة.....	51
5-مزايا إستراتيجية المناقشة.....	53
6-صعوبات إستراتيجية المناقشة.....	54
ثالثا: إستراتيجية التعلم التعاوني.....	55
1-مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني.....	55
2-عناصر التعلم التعاوني.....	56
3-خطوات تنفيذ التعلم التعاوني.....	58
4-نماذج التعلم التعاوني.....	59
5-فوائد التعلم التعاوني.....	61
6-مميزات و محاسن التعلم التعاوني.....	62
7-عيوب مواقف التعلم التعاوني.....	62
خلاصة.....	

64	
	الفصل الثالث: المعلم...فاعل التدريس
66	تمهيد.....
67	**1**-من هو المعلم.....
68	**2**-خصائص المعلم الكفء.....
71	**3**-الأدوار الحديثة للمعلم.....
77	**4**-مجالات المتاحة لدور المعلم في العملية التعليمة.....
78	**5**-إعداد المعلمين.....
83	**6**-الأهداف المنشودة من إعداد المعلم.....
85	خلاصة.....
	الفصل الرابع: كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة
87	تمهيد.....
88	**1**-التصورات المختلفة للكفاءات.....
92	**2**-مفهوم الكفاءة في المجال التربوي.....
96	

3-مستويات الكفاءة.....	98
4-خصائص الكفاءة.....	100
5-كفاءات التعلم في مادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط.....	108
6-صياغة الكفاءات.....	110
خلاصة.....	
الجـانب التـطبيـقي **الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة**	
تمهيد.....	113 114
1-التذكير بالفرضيات.....	115
2-الدراسة الاستطلاعية.....	115
3-الدراسة الأساسية.....	115
3-1- منهج الدراسة.....	116
3-2- مجتمع الدراسة.....	116
3-3- عينة الدراسة و خصائصها.....	117
3-4- البعد الزماني و المكاني للدراسة.....	119
3- 5- أدوات جمع البيانات.....	123

3-6- إجراءات تطبق الدراسة.....	124
4-الأساليب الإحصائية المستعملة.....	125
خلاصة.....	
الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج	
1-عرض و تحليل النتائج.....	127
1-1- عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الوصفي.....	127
1-2- عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الاستدلالي.....	136
2-مناقشة النتائج.....	139
استنتاج العام.....	145
صعوبات الدراسة.....	147
اقتراحات الدراسة.....	147
خاتمة.....	148
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهـرس الجـداول

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يمثل كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط	107
02	يمثل تقسم أفراد العينة حسب تكوينها البيداغوجي	117
03	يمثل البعد المكاني للدراسة	117
04	يمثل التعديلات التي تطرأت على الاستبيان	121
05	يمثل توزيع أفراد العينة على أن استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها تكسبهم القدرة على صياغة المشكل و طرح الفرضيات.	128
06	يمثل توزيع أفراد العينة على مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمية تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية)	128
07	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة على وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي	129
08	يمثل توزيع إجابات أفراد العينة على انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة(الطريقة التجريبية)	129
09	يمثل إجابات أفراد العينة على وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على بناء إستراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي.	130
10	يمثل إجابات أفراد العينة على إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و إستعاب المفاهيم تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية للفهم للظواهر الطبيعية.	131
11	يمثل إجابات أفراد العينة على العمل على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و	131

	توجيهها تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية الهيكلة الفكر و عاملا للاتصال.	
12	يمثل إجابات أفراد العينة على الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس تكسب المتعلمين الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات)	132
13	يمثل إجابات أفراد العينة على تشجيع المتعلمين على المشاركة الإيجابية في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظات العلمية الدقيقة للظواهر و الأحداث الطبيعية.	132
14	يمثل إجابات أفراد العينة على تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح تكسبهم القدرة على تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلال الفكر.	133
15	يمثل إجابات أفراد العينة على تقسم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف.	134
16	يمثل إجابات أفراد العينة على تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج) امتلاك طرائق العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة	134
17	يمثل إجابات أفراد العينة على تبادل الآراء بين أعضاء المجموعة (فوج) تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطط عمليات، استعمال أدوات)	135
18	يمثل إجابات أفراد عينة على عمل المتعلمين ضمن المجموعات (أفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية.	135
19	يمثل إجابات أفراد عينة على التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبيق مكتسباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الإنجازات.	136
20	يمثل درجات كا^{2}لإجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الفرضية الجزئية الأولى	137
21	يمثل درجات كا^{2}لإجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الفرضية الجزئية الثانية	138
22	يمثل درجات كا^{2}لإجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الفرضية الجزئية الثالثة	139

فهرس الأشكال

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يمثل مكونات نظام التدريس	34

فهرس الملاحق

الملحق	العنــوان
01	رخصة إجراء البحوث و التربصات الميدانية (المقدمة من جهة مديرية التربية و التعليم لولاية تيزي وزو)
02	دليل المعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط
03	طلب تحكيم
04	قائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة
05	استبيان مقدم للأساتذة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط في تصوراته النهائية
06	توقع بعض المدراء على تسريح تطبيق الاستبيان
07	الجدول الإحصائي لكاف مربع كا^2

مقدمة

إنّ التطور والتغيير في أي ميدان أو مجال أمر تقتضيه الطبيعة و تفرضه المستجدات في مختلف المجتمعات، و ذلك من اجل التطلع نحو الأفضل، ومن المجلات التي يستو جبها هذا التطور قطاع التربية و التعليم لكونه الميدان الذي يتولى مهمة بناء الفرد الذي يعتبر ثروة المجتمع و الركيزة الأساسية لبناء مجتمع العلم و المعرفة، وجب لذلك تزويد هذا الفرد بخبرات و كفاءات و معارف تؤهله لمواجهة مختلف مواقف الحياة العصرية.

و في إطار التفكير بملامح مدرسة المستقبل، قامت المنظومة التربوية الجزائرية بإعادة النظر في إستراتيجيات التدريس بحيث كانت في الماضي تعتمد على الإستراتيجيات أو الطرق التقليدية أو القديمة المتمثلة في الطريقة الإلقائية التي ترتكز على الدور النشيط للمعلم و الإغفال عن دور التلميذ كعنصر فاعل في عملية التعلم بحيث أن الاتجاهات الحديثة تنص على عكس من ذلك أي تعتبر المتعلم هو العنصر الأساسي و الفعال و النشيط في العملية التعليمية التعليمة و دور المعلم يتمثل في أن يكون موجه، مرشد، مسّهل ومورد للعملية التعليمة. **(خالج محمد أبو شعيرة، 2008، ص319)**

و لعدم جدية الإستراتيجيات التقليدية عملت المنظومة التربوية إلى إدراج إستراتيجيات حديثة المتمثلة في إستراتيجيات حل المشكلات و المناقشة و التعلم التعاوني التي تعمل على جعل المتعلم نشيط وفعال و التي سنحاول في هذه الدراسة التعارف على مدى فاعلية استخدام هذه الإستراتيجيات في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط. حيث قسمنا هذه الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب تطبيقي، و بالتالي قسمنا الجانب النظري إلى أربعة فصول بدءا بوضع الإطار العام للإشكالية وذلك بتحديد الإشكالية ووضع الفرضيات التي نعمل على التحقق منها إضافة إلى التطرق لأهمية البحث، أهدافه وتحديد المفاهيم، والدراسات السابقة ثم الانتقال إلى الفصول النظرية حيث خصصنا

الفصل الأول للتدريس الفعّال و الذي تناولنا فيه تمهيدا للفصل، خصائص التدريس الفعّال، الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعاّل، مكونات نظام التدريس الفعّال، شروط التدريس الفعال، مهارات التدريس الفعّال وخلاصة.

أما الفصل الثاني تم التطرق فيه إلى إستراتيجيات التدريس الفعّال و فيه تناولنا كل إستراتيجية حل المشكلات و إستراتيجية المناقشة و إستراتيجية التعلم التعاوني و كل واحدة على حدا.

أما الفصل الثالث تم تناول فيه المعلم فاعل التدريس بحيث تطرقنا فيه إلى من هو المعلم، خصائص المعلم، الأدوار الحديثة للمعلم، مجلات المتاحة لدور المعلم في العملية التعليمة، إعداد المعلمين، الأهداف المنشودة من إعداد المعلم.

و في الفصل الرابع تم التطرق إلى كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة و تناولنا فيه التصورات المختلفة للكفاءات، مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، مستويات الكفاءة، خصائص الكفاءة، كفاءات التعلم في مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط، صياغة الكفاءات.

أما الجانب التطبيقي أو الميداني يتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس يحتوي على منهجية الدراسة، بحيث تم التعرض فيه إلى التذكير بالفرضيات، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، مجتمع الدراسة، تحديد عينة الدراسة وخصائصها، تحديد البعد زمان و مكان الدراسة، أدوات جمع البيانات، إجراءات تطبيق الدراسة،الأساليب الإحصائية المستعملة، صعوبات الدراسة.

أما الفصل السادس فقد تناولنا فيه عرض و تحليل البيانات، مناقشة النتائج وفق الفرضيات المقترحة و الخروج باستنتاج عام و عرض الاقتراحات و في الأخير خاتمة بالإضافة إلى قائمة المراجع و قائمة الملاحق.

الجانب النظري

1. الإشكالية:

تفرض الثورة المعرفية و العلمية التي يشهدها العالم في شتى الميادين إلزامية التغيير في كل مستويات الحياة الإنسانية بما فيها ميدان التربية و التعليم الذي يتكفل بتكوين الإنسان، إنّ حاجة المجتمعات إلى التغيير تستدعي تجديد إستراتيجيات التربية من أجل مواكبة العصر ومتطلباته، و لأن المنظومة التربوية هي التي تتكفل بتربية الأجيال و تكوين مجموعة الموارد البشرية التي تحتاج إليها المجتمعات و الأمم في جميع التخصصات، كان لابد عليها من تطور مناهج و طرق و إستراتيجيات بيداغوجيا كفيلة بأن تكون في مستوى ما هو مطلوب منها لمسايرة و مستجدا ته على العلوم النظرية و التطبيقية.

و هذا ما أدى إلى إفرازات معرفية جديدة و نظريات حديثة تفرض الاستغناء على ما هو معمول به و نقصد هنا الطريقة الإلقائية التي تعمل على تقيد حرية المتعلمين التي تطلب منهم الالتزام بالصمت و الإنصات و الجلوس من دون حركة و العمل على تخزين المعلومات قصد استرجاعها في وقت الاختبار و الفروض .**(هاشم السامرائي وآخرون، 1994، ص11)**

حيث لم تعود تلبي حاجيات الساعة المتسارعة و المتزايدة باستمرار و بدت فيها نقائص كثيرة، و عجز كبير في تحقيق ما هو منتظر من المنظومات التربوية.

لا تختلف المنظومة التربوية الجزائرية عن غيرها من المنظومات بحيث لا تخلو من نقائص و عواقب الطرق التقليدية و مشاكلها. **(محسن علي عطية، 2008، ص 25)**

أي التلقين الكمي للمعارف و جعل التلميذ مستقبل و مخزن للمعلومات و دوره استرجاعها في الفروض و الاختبارات من أجل نيل علامات جيدة و الحصول على الرتب الأولى، بدون إعارة اهتمام بمدى اكتساب التلاميذ على كفاءات التعلم.

بينما يقابل هذا الاتجاه الاتجاه الحديث الذي يرى أن التدريس هي عملية توجيه و إرشاد سلوكات التلاميذ، أي اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية و دور المعلم هو

التخطيط و التوجيه التعلم و هذا ما جعل الاتجاه الحديث يتبني ما يسمى التدريس الفعّال و قد عرفه(**القطامى)** على أنّه "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتاجات في مجال التدريس من دون إهدار الوقت و الطاقة". **(عبد الرحمن عبد الهامشي، طه علي حسين الدليمي، 2002، ص 62)**

و من أهم خصائص التدريس الفعّال تشجيع المتعلمين على المشاركة الفعّالة في التعلم وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة من اجل اكتساب التلاميذ لكفاءات التعلم ونقصد بكفاءات"مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة، لها علاقة بحياة التلميذ"، و هي أيضا "مجموعة من المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة. **(X.Roegiers, 2003, p22)**

و من أجل تحقيق هذه الكفاءات قد ركزت المنظومة التربوية إلى تجديد إستراتيجيات جديدة التي تتمثل في كل من إستراتيجيات حل المشكلات التي تهدف إلى تنمية قدرات التلاميذ على حل أنواع عديدة من المشكلات غير مألوفة، فحل المشكلة عملية يستخدم فيها الفرد (التلميذ) المعلومات التي سبق واكتسابها و المهارات و الفهم لتحقيق متطلبات مواقف غير مألوفة لديه. **(هاشم السامرائي و آخرون، 1994، ص 72)**

كما نجد إستراتيجية المناقشة أو الحوار و هي بدورها تلعب دورا مهما في تحقيق كفاءات التعلم بحيث تعرف بأنها "ذلك الاتصال الفكري و اللغوي، و الحوار الفعّال بين المعلم و طلابه" **(علم الدين عبد الرحمن الخطيب، 1997، ص 45)**

و المناقشة المقصودة هنّا هي حوار الآراء و الأفكار، و تفاعلها بين المجموعة الموجودة في حجرة الدراسة (سواء المتعلم أو المعلم) بهدف الكشف عن جوانب موضوع يهم أعضاء المجموعة، و هذا راجع إلى توصيات علماء التربية و زيادة اهتمامهم للأنشطة، و الفعاليات التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمة و التعلمية، كما نجد من جهة أخرى إستراتيجية

التعلم التعاوني و الذي يعني "ترتيب التلاميذ إلى مجموعات و تكلفيهم بعمل، أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي" **(محمد الحيلة، 2002، ص 188)**

إنّ استخدام هذه الإستراتيجيات يتطلبها موضوع الدرس (محتوى الدرس) و خصائص المعلمين و المادة المراد دراساتها بحيث أنّنا نجد أنّ مادة العلوم الطبيعية والحياة من بين المواد الأكثر حاجة إلى انتهاج هذه الإستراتيجيات و هذا بغرض تحقيق الكفاءات المستهدفة و نقصد بمادة علوم الطبيعية و الحياة كما تعرف "هي إحدى المواد العلمية التي تتميز بطابعها المتميز و المتمثل في السعي للتعرف على المحيط، الظواهر و الوقائع الحيوية و الجيولوجية لفهمها وتفسيرها، التي تسمح بالبناء المستمر و التدريجي خلال مرحلة تعلميه (نقصد مرحلة المتوسطة) لجملة من المعارف العلمية و الكفاءات الأساسية في تزويد المتعلمين بأدوات مفتاحيه للوصول تدريجيا إلى ترقية المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي المتمثلة في: مناقشة أفكار وتقديم حجج ومبررات مما يساعد على تكوين أفكار واقعية، موضوعية، فضولية، تجعله من المواطنين الذين يحتلون الوعي والشعور بالمسؤولية و المبادرة و الاستقلالية في العمل بفضل البناء المتدرج و جمعهم للمفاهيم العلمية. **(دليل المعلم السنة رابعة متوسط, 2014)**

و من أهم كفاءات التعلم لهذه المادة نجد كفاءات مفاهيمية أي قدرة المتعلم على اكتساب مفاهيم في نهاية السنة الدراسية كما نجد كفاءات أخرى في مجالات أخرى منها الكفاءات الفعلية المنهجية أي إكساب مهارات علمية من أجل إنجاز مهامات، كما نجد الكفاءات الفعلية التطبيقية أي التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي، اكتساب كفاءة التواصل أي التحكم في اللغة والكتابة كوسيلة لهيكلة الفكر و عامل الاتصال، و أيضا لاكتساب الكفاءات المتعلقة بالجانب الوجداني أي تحقيق التكيف، التأثير و التفاعل، تبني مواقف و سلوكات صحية.

و دور المعلم هنّا يتمثل في تبني هذه الإستراتيجيات من أجل تحقيق هذه الكفاءات، بحيث يكون ذلك بتوفير الشروط و الوسائل اللازمة.

و في مراجعة المؤلف **(زيتون، 1989)** لبعض الدراسات و البحوث التي لها علاقة بهذه الإستراتيجيات تبين أنّ لحل المشكلات أهمية كبيرة في حياة المتعلم (التلميذ) و زيادة مستوى تحصيله العلمي على مستويات الأهداف التربوية (الدنيا و العليا) في المجال المعرفي (العقلي) كما تجعل المتعلم منظما في تفكيره و عمله و بالتالي قادرا على تحديد مشكلات وتحليلها، اقتراح الفرضيات واختبارها من خلال التعميم التجريبي المناسب للوصول إلى الإجابة الصحيحة التي كانت مجهولة عنه ، و من ثم إقرار الحل الصحيح أو الانتهاء إلى أحكام عامة ترتبط بحل المشكلات المبحوثة، و تعميم تلك الحلول على مواقف تعليمية أخرى سواء في المدرسة أم في الحياة اليومية.

و من أجل ذلك لقد قام الباحث و العالم **(زيتون، 1989)** بالدراسة تعلقت بمدى استخدام طريقة حل المشكلات لدى معلمي العلوم في مرحلة الأساسية، و علاقتها بمستوى التحصل العلمي للطلبة الذين يدرسونهم، و قد تكونت عينة الدراسة من (84 معلما و معلمة) اختبرت بطريقة طبقية عشوائية و شكلت ما نسبته **(35,7%)** من المجتمع الأصلي، و قد استخدم في هذه الدراسة مقياس حل المشكلات المكيف إلى البيئة الأردنية وبعد تطبيق إجراءات الدراسة ومعالجة البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إلى أنّ نسبة العلاقة بين استخدام أسلوب حل المشكلات معلمي العلوم و بين مستوى تحصل العلمي للطلبة الذين يدرسونهم فقد بلغت **(ر=0,12)** و هي علاقة ضعيفة جدا غير دالة إحصائيا و بالتالي لا تختلف عن الصفر، و قد فسرت هذه النتيجة على اعتبار أنّ طريقة حل المشكلات تعمل من حيث المبدأ، على تنمية قدرات التفكير و الاستقصاء العلمي لديهم يأتي كنتيجة و ليس هدف أساسي بحد ذاته، و بناءا على هذه النتائج و إستناجاتها أوصت الدراسة بدعوة معلمي العلوم إلى حضور برامج لإعداد المعلمين، من

أجل اكتساب خبرات لتطبيق هذه الخبرات في مجال تدريس باستخدام إستراتيجيات حل المشكلات. **(عبد اللطيف بن حسين فرج، 2005، ص 134)**

و بناءا على ما سبق نتساءل ما فعاليّة استخدام إستراتيجيات التدريس الفعّال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ؟

الأسئلة الفرعية:

- هل استخدام إستراتيجية حل المشكلات تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة ؟
- هل استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟
- هل استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة؟

2 . الفرضيات:

الفرضية العامة:

استخدام إستراتيجية التدريس الفعّال تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

الفرضيات الجزئية:

- استخدام إستراتيجية حل المشكلات تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.
- استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.
- استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط و الحياة من وجهة نظر الأساتذة

3 . أهمية الدراسة:

– معرفة أهمية إستراتيجيات التدريس الفعال (إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجية المناقشة، إستراتيجية التعلم التعاوني)، في تحقيق كفاءات التعلم أي الكفاءات المستهدفة لمادة العلوم الطبيعية والحياة.

– لفت أنظار المعلمين إلى تبني هذه الإستراتيجيات.

– لفت أنظار المؤطرين على تنظيم برامج تدريبية لصالح المعلمين من أجل تدريبهم على هذه الإستراتيجيات الحديثة.

. بناء الاستبيان لقياس مدى فاعلية استخدم استراتيجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة

4 . هدف الدراسة:

– معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم في تدريس مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

– معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحقيق كفاءات التعلم في تدريس مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط.

– معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتيجية المناقشة في تحقيق كفاءات التعلم مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط.

إبراز وجهة نظر الأساتذة نحو فعالية استخدام إستراتيجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة.

5 . تحديد المصطلحات:

❖ **الفعالية:**

المعنى اللغوي:

الفعل: كناية عن كل عمل متعد و غير متعد.

فعل بفعل فعلا و فعلا فالاسم مكسور و المصدر مفتوح و الاسم الفعل و الجمع الفعّال.

و الفعل بالفتح مصدر فعل يفعل.

و قيل فعال: (كيميائيا) صفة لمادة شديدة التفاعل.

أ)ما يحدث أثرا.

ب)العلّة الفاعلة و السبب الحدث للأشياء و فعالية: جمعها فعاليات و قوة تأثير، كما تعني الفعالية في كتابات أخرى ناجح، مؤثر، كما تعرف أيضا فاعلية و يقال أنّها تعني تحقيق النتائج المرجوة **(سهلية محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 15)**

المعنى الاصطلاحي:

الفعالية تعني القدرة على إحداث الأثر و فعالية الشيء تقاس بما يحدث من أثر في شيء أخر و قد عرفها فينشر (Fincher) "بأنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات، المتوقعة المستهدفة و النتائج الملاحظة".

فالفعالية تعني تحقيق الهدف و القدرة على الإنجاز و هي المقياس الذي به نتعرف على أداء المعلم لدورهما في عملية التعلم و التعليم **(محسن علي عطية، 2008، ص 21)**

منه أنّ فعالية المدرس تقتضي شعوره بجميع متطلبات التعليم و حاجات المتعلمين وتشخيصها و تحديد ما تقتضه إيصال المتعلمين إلى درجة الإتقان و اختبار لإستراتجيات والطرائق الفعّالة في التدريس و وضع الخطط الكفيلة بتحقيق كفاءات التدريس.

❖ **التدريس:**

المعنى اللغوي:

إنّ كلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، فيقال درس الشيء و الرسم يدرس درسا عفا.

و درسته الريح و درسه القوم: عفوا أثره، و درست الثوب أدرسه درسا فهو مدروس و دريس أي أخلفته و منه قيل الثوب الخلف: درس.

و الدّرس" الطريق الخفيّ.

و أدرسوا الخط دارسا أي دارسوها.

و درس الناقد يدرسنها درّسا: دارسوها **(محسن علي عطية، 2008، ص24)**

المعنى الاصطلاحي:

إنّه مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي معين لمساعدة المتعلمين للوصول إلى أهداف تربوية محددة.

و قد عرف "التدريس بأنه نشاط إنساني هادف مخطط منظم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف و تمكنه من اكتشافها".

أو هو "كافة الظروف لإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين و كافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف". **(محسن علي عطية، 2008، ص 25)**

❖ **مفهوم التدريس الفعّال:**

"هو فن إجرائي قابل للتطبيق و التنفيذ". **(محسين علي عطية،62،2008)**

و عرفته **(قطامي)**: " بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتاجات في مجال التدريس من دون إهدارا لوقت والطاقة " **(محسن علي عطية، 2008، ص 62)**

"هو القدرة على التصرف بطريقة مقصودة و مخطط لها، وفق أسس معينة و باستخدام إستراتيجيات تعليم تتناسب و الموقف التعليمي، و بحسب الأهداف المرسومة و تتطلب أنّ يؤدي المعلم بكفالة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل صفي بينه و بين المتعلمين بحيث يكون قادرا على إحداث التعلم، و تحقيق كفاءات التعليم بسهولة ويسر وفاعلية وتفاعل ايجابي بين أطراف العملية التعليمة. ".**(عبد الرحمن عبد الهامشي، طه علي حسين الدليمي، 2008، ص 28)**

التعريف الإجرائي:

***التدريس الفعّال:** هو نشاط تعليمي تعلمي يقوم به كل من المعلم مادة العلوم الطبيعية والحياة وتلميذ مرحلة التعليم المتوسط بحيث يكون هذا المتعلم هو العنصر الأساسي و الفعّال و النشط في هذه العملية التعليمية التعلمية.

❖ **إستراتيجيات التدريس:**

***المعنى اللغوي:**

إنّ أصل الإستراتيجية مأخوذ من كلمة (Strategy) الإنجليزية و هي مشتقة بدورها من كلمة إغريقية قديمة و هي (Stratégie) و تعني الجنرالية (generalship) و الكلمة هذه مكونة من شقين هما (Agein) و تعني جيش (Stratos) نعني يقود:

وهي لفظة استخدمت في الحياة العسكرية ، وتطورات دلالتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجلات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ إلى تناول مجالا من مجالات المعرفية الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحديد الأساليب والوسائل إلى تساعدها على تحقيق تلك الأهداف ، وتحديد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثم وضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نحاجها

وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل. **(احمد حسين اللقانى،على احمد الجمل،1999 ،19ص)**

***المعنى الاصطلاحي:**

و منه نستنتج أنّ التدريس الفعّال هو عملية تقييم و تعلم يقوم المعلم بها بحيث يكون المتعلم هو العنصر الأساسي و الفعّال و النشط في تحقيق أهداف العملية التربوية.

و في أدبيات التربوية نجد أنّ إستراتيجية التدريس تأخذ مسميات أخرى هي إجراءات التدريس، أو الأنشطة التعليمية التعليمة، أو إستراتيجيات التعلم و التعليم، طرائق التدريس.

الإستراتيجية هي تجميع منظم من العمليات العقلية تصف طريقة تنفيذ الفرد لمجموعة من العمليات الأولية اللازمة لأداء مهمة معينة.

و قد عرفتها هانت **(Hunt)** بأنّها "الطريقة التي يعدل بها الفرد خططه و فروضه للوصول إلى حل المشكلة بأقل جهد".**(احمد حسين اللقانى،على احمد الجمل ،1999،ص19)**

و يشير برونر **(Bruner)** إلى أنّ "الإستراتيجية عبرة عن خطة منظمة لإحراز المعلومات".

أما إستراتيجية التي يخططها المعلم مسبقا، لتعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية".

و نعني الإستراتيجية التدريسية الخطة أو الطريقة العامة للتدريس المعتمد على الإمكانيات المتاحة. **(عبد الرحمن عبد الهامشي، طه علي حسين الدليمي، 2008، 238)**

كما تعرف أيضا أنّها "هي مجموعة من الأفكار و المبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة و متكاملة.

أو هي مجموعة من الإجراءات و الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، و هي تتضمن مجموعة الأساليب و الوسائل

و الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف. **(عبد الرحمن عبد الهامشي ، طه علي حسين الدليمي ،ص 19)**

و منه نستنتج أنّ الإستراتيجيات التدريس هي ركن من أركان المنهاج و البحث و التجريب والابتكار، فالإستراتيجية التي يستخدمها المعلم في إيصال مفهوم معين، من

العوامل الحاسمة، و المهمة في مساعدة التلاميذ على اكتساب المفاهيم و المنهجية أثناء عملية التطبيق كما تساعدهم على اكتساب كفاءات التواصل.

التعريف الإجرائي:

***إستراتيجيات التدريس:** هي تلك الإجراءات و الخطوات المنظمة التي يقوم المعلم بإعدادها مسبقا، و العمل على تنفيذها في موقف تعليمي تعلمي في ضوء الإمكانات المتاحة قصد تحقيق الأهداف المنشودة و المقصودة، في تدريس مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط وتم تحديدها في هذه الدراسة بإستراتيجية حل المشكلات، والمناقشة، و التعلم التعاوني.

❖ **كفاءات التعلم:**

المعنى اللغوي:

***معنى الكفاءة:**

جاءت في أدبيات اللغة العربية.

الكفئ: الشيء النظير و منها الكفء و الكفؤ و المصدر الكفاءة .

و يقال الرجل الكفء: المماثل، لا تطير له، و منه الكفاءة المماثلة في القوة و الشرف و الكفاءة في الزواج، أنّ يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها و دينها و علمها و غير ذلك يشير معنى الكفاءة إلى المماثلة و التساوي. **(إبراهيم أنيس و آخرون، 1973، ص 791)**

***المعنى الاصطلاحي:**

يعرفها جود (Good) "بأنّها قدرة الفرد على الحياة و المعيشة و يشير إلى لفظ (Compétences) بمعنى كفاءات و هي مفاهيم خاصة و مهارات و إتجاهات معينة."

يعرفها (Legendre)بأنّها "مجموعة المعارف و المهارات التي تمكن من إنجاز مهمة أو عدة مهام بشكل ملائم."

أما (Boterf) يقول في كتابه « De la compétence » بأن الكفاءة ليست حالة أو معرفة مكتسبة، فإكساب معارف أو قدرات (مهارات) لا يعني أنّ الفرد أصبح ذو كفاءة بحيث يمكن للمرء أن يكون على دراية واسعة بمبادئ المحاسبة و التدبير، و لكن توظيف هذه المعلومات في الوقت المناسب و في المكان المناسب (Savain mobiliser)، تكتسب أثناء ممارسة نشاط ما يتم فيه تجنيد المعارف و القدرات و التوظيف المناسب لها و لا يمكن اكتسابها من فراغ أو من خلال التلقي السلبي.

و يعرفها Ph.Pernaud: بأنّها: "تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف، معلومات، قدرات...) لمواجهة فئة من الوضعيات المشكلات بدقة و فعالية.

و يعرفها أيضا Lwis D'hainaut بأنّها: "مجموعة من المهارات المعرفية و المهارات السلوكية الحركية و المهارات الكيانية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. (**François Raynal, Alain Rieunier**)

ومن منظور مدرسي تعرف الكفاءة بأنّها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة، لها علاقة بحياة تلميذ، و هي أيضا مجموعة من المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة و هذا هو المقصود بالكفاءات التعلم.

(X. Roegiers, 2003, p22)

و من كل هذا يمكن القول أنّ الكفاءات التعلم هي عبارة عن مجموعة من الأهداف يتم صياغتها أثناء التخطيط للدرس بحيث يعمل المعلم على انتهاج مجموعة من الإستراتيجيات سعيّا وراء تحقيقاتها لغرض تمكن المتعلم من اتخاذ القرارات و القدرة على الحكم في قضية ما، تواجهه في حياته الدراسية و العملية أي القدرة على الإدماج الوظيفي للمعارف سواء كانت معارف فعلية، (Savoir faire) أو وجدانية (Savoir être) أو

معارف الوجود مستقبلا (Savoir devenir) بحيث تمكن المتعلم من التكيف مع المحيط عند مواجهته لعدد من الوضعيات قصد حل المشكل.

*** التعريف الإجرائي:**

❖ **كفاءات التعلم**

هي قدرة المتعلم على توظيف و استخدام الناجح لمجموعة مندمجة من الكفاءات المستهدفة بأنواعها أي كفاءات معرفية مفاهيمية، كفاءات فعلية منهجية، كفاءات فعلية تطبيقية و كفاءات التواصل و الوجدانية في وضعيات مشكلة أو مواقف معينة،وتم الاعتماد على بعض الكفاءات كما وردت في دليل العلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة .

- ❖ **إستراتيجية حل المشكلات:** هي مجموعة من الإجراءات و الخطوات المنظمة التي يقوم المعلم لإعدادها مسبقا و المبنية على أسس المنهج العلمي (مشكلة، فرضية، تجريب استنتاج) و يقوم بتنفيذها في المواقف التعليمية لتدريس مادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط.
- ❖ **إستراتيجية المناقشة:** هي مجموعة من الإجراءات و الخطوات المنظمة التي يقوم المعلم بإعدادها مسبقا و المبنية على مبادئ المناقشة و تبادل الآراء و الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين و بين المتعلمين أنفسهم في تدريس مادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط.
- ❖ **إستراتيجية التعلم التعاوني:** هي مجموعة من الإجراءات و الخطوات المنظمة التي يقوم بها المعلم بإعدادها مسبقا المبنية على أسس التعلم الجماعي المبني على التعاون و تبادل الأدوار بين المتعلمين من خلال تقسمهم إلى مجموعات متجانسة في تدريس مادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط.

- **المعلم:** هو ذلك الشخص الذي يقوم بفعل التدريس و يمارسه أي يقدم و يلقي دروسا بحيث يعتمد أثناء تدريسه بمجموعة من الاستراتيجيات التي تلاءم محتوى الدرس و استعدادات التلاميذ حتى يصبح معلما، مرشدا، موجها و مدربا.
- **التعليم المتوسط:** نقصد به مرحلة التعليم الأساسي أو لإكمالي و هو تلك المرحلة التي تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي و تليها مرحلة التعليم الثانوي و هو تعليم عام و شامل يوجه للتلاميذ سن 12 سنة و يدوم 4 سنوات حيث ينتهي بامتحان شهادة التعليم الأساسي.

6. الدراسات السابقة:

أجريت دراسات عديدة تناولت متغيرات الدراسة، مما أتيح لنا الاطلاع عليها من خلال مصادر متعددة تتمثل في الرسائل العلمية و الأبحاث المنشورة في الدورات و المجلات العلمية والمواقع المتخصصة على شبكة المعلومات العالمية –الانترنت– و ذلك لإفادتها في إعداد و ربط نتائجها بالدراسة الحالية، فكانت من بينها دراسات اهتمت بمتغيرات دراساتنا المتمثلة فيما يلي:

1. دراسات سابقة لها علاقة بإستراتجية حل المشكلات:

- **الدراسات العربية:**

❖ **دراسة الحذيفي (2000):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية التدريس باستخدام إستراتجية حل المشكلات في تنمية التحصل الدراسي و الاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط و استخدام الباحث المنهج التجريبي و قام ببناء اختبار تحصلي في العلوم لقياس التحصيل، وإستبانة اتجاه لقياس الاتجاه، و طبقها على عينة مكونة من أربعة فصول دراسية فصلين يمثلان المجموعة الضابطة و عددهم **76** تلميذة و آخرين يمثلان المجموعة و الضابطة وعددهم **71** تلميذة تم اختيارهم عشوائيا و توصلت الدراسة إلى أن لهذه الإستراتجية المستخدمة تأثير كبير في تنمية التحصل الدراسي بمستويات المختلفة و كذلك فاعليتها في تنمية الاتجاه نحو العلوم.

❖ **دراسة سالم 1999:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام إستراتجية التعلم المرتكز على المشكلة –المشكلات– في تنمية التحصل الدراسي و التفكير الابتكاري و الاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم و استخدام الباحث المنهج التجريبي، و قام ببناء أدوات الدراسة – اختبار تحصيلي، اختبار التذكير الابتكاري، مقياس اتجاه– و طبقها على عينة من طلاب التعليم الأساسي، و توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن إستراتجية التعلم المرتكز حول المشكلة –المشكلات– لها فاعلية في تنمية التحصيل و التذكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم الطبيعية.

(محمود محمد فؤاد، عطا برغوت، 2008، ص 52)

❖ **دراسة عبد الرحمن الهامشى ،طه على حسين الدليمي ،2008:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر إستراتجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد و المفاهيم البيولوجيا و الاتجاهات نحو الإحياء لقد تعرض الباحث في هذه الدراسة إلى المقارنة بين الاستراتجيات التقليدية المتبعة في تدريس المواد عامة و تدريس الإحياء خاصة و ذكر أن هناك فرصا قليلة لتعليم مهارات التفكير الناقد، و أن الأمر لا يعد و أكثر من كونه محاولات متواضعة لتدريس مهارات حل المشكلات و تنمية التفكير الناقد، لا تستند غالبا إلى أسس علمية سليمة و قد ذكر الباحث نتائج أوردها المركز الوطني لتنمية المواد البشرية، التي أظهرت ضعفا في مستويات الفهم و حل المشكلات، و قد طرحت الدراسة السؤال الأتي ما أثر استخدام إستراتجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد

و تنمية مهارات البيولوجية،و تنمية الاتجاهات نحو الإحياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي؟ و قد توصل الباحث بعد تحليل النتائج إحصائيا وبعد تطبيق اختبار التفكير الناقد إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة التجريبية و الضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد يعزى لاستخدام إستراتجية حل المشكلات زادت من تنمية المفاهيم البيولوجية، و أظهرت الدراسة الأثر الواضح لاستخدام إستراتجية حل المشكلات عن تدريس المحتوى على استخدام الطريقة التقليدية.

(عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، 2008، 267)

- **الدراسات الأجنبية:**

❖ **دراسة بلتر، سوزان (bulter,susan 1999):**

هدفت هذه الدراسة إلى وصف فاعلية استخدام إستراتجية التعلم المتمركز حول المشكلة

(المشكلات) و استخدام الباحث المنهج الوصفي. و ركزت على إظهار مهارة التفكير النقدي للطلاب والعلاقة بين المفاهيم العلمية و التخصصات التي تدرس، و طبقة المشاكل وتغير الأدوار بين المعلم و الطلاب و التقارير أو النتائج تدل على لأن إستراتجية حل المشكلات أو التعلم المتمركز حول المشكلة تؤثر في عملية إظهار مهارة التذكير النقدي للطلاب و العلاقة بين المفاهيم العلمية و التخصصات التي تدرس.

❖ **دراسة هيل، هينافن (Hill, hinnafin ,1995):**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثار استخدام التعلم المتمركز حول المشكلة في تدريس التكنولوجيا لمعالجة مشاكل التدريس التعلم اليومية و استخدام الباحث المنهج الوصفي.

حيث تم تقديم لمحة عامة عن مسار (التكنولوجيا للمعلمين) و إيجاد العوامل التي تساهم في إنجاح طريقة التدريس و هي: خلق موقف تعليمي، التدريس بنفس الطريقة التي تعلم بها الطلاب و غيرها.

❖ **دراسة كادل ستيفين (kadel stephani 1992):**

أعدت هذه الدراسة لتكون مرجعا و مرشدا لمساعدة المعلمين في دمج إستراتجية التعلم المتمركز حول المشكلة في مادة الرياضيات و الأنشطة العلمية، و تقديم اقتراحات علمية و أمثلة و مصادر للمساعدة في هذا الاتجاه، و هذا نتيجة لمدى فاعلية هذه الإستراتجية والنتائج الإحصائية دليل على ذلك.

(مجموعة محمد فؤاد. عطا برغوت، 2008، ص 55)

- من خلال عرض هذه الدراسات التي لها علاقة بمتغير الدراسة المتمثل في إستراتجية حل المشكلات نستنتج أن هذه الدراسات تؤكد على أن الإستراتجية حل المشكلات لها فاعلية في تحقيق سواء مهارات التفكير، اكتساب المفاهيم و غيرها.

2. دراسات لها علاقة بإستراتجية المناقشة:

❖ **دراسة فيتز جراد(1977):**

هدفت هذه الدراسة غلى معرفة أثر ثلاث طرائق تدريسية طريقة المناقشة، طريقة المحاضرة، طريقة المحاضرة الموجهة لتعليم مدرسي المستقبلي و تدريبهم على طريقة التدريس على موضوع الدراسات الاجتماعية و التربوية.

أجريت هذه الدراسة في الو.م. جامعة كلولورد و هدفت إلى معرفة أثر عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة المناقشة و طريقة المحاضرة وطريقة المحاضرة

الموجهة لتعلم مدرسي المستقبلي و تدريبهم على طريقة التدريس الاستقصائي في موضوعات الدراسات الاجتماعية و التربوية.

تكونت عينة البحث من **(120)** طالبا اختيروا بطريقة عشوائية و وزعوا بالطريقة نفسها على أربع مجموعات، ثلاث تجريبية و واحدة ضابطة بواقع **(30)** طالبا لكل مجموعة وقد استخدم الباحث التحليل التباين.

و أظهرت الدراسة النتائج التالية:

ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التدريس بالمحاضرة الخاصة لمجموعات صغيرة و طريقة التدريس بالمناقشة. غير أن الطلبة تم تدريسهم بطريقة المناقشة و طريقة المحاضرة الخاصة لمجموعة صغيرة. كان تحصيلهم أفضل و ذات دلالة إحصائية أعلى من أولئك الذين تم تدريسهم بطريقة المحاضرة الاعتيادية.

❖ **دراسة الخزرج (1985):**

أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد كلية التربية ابن الرشد عام **1985** و هدفت إلى معرفة أثر طريقة المناقشة الجامعية في تحصيل الطلاب الرابع الإعدادي و قد اختيروا بطريقة عشوائية أجريت عملية التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني و درجات الطلاب في الامتحان الوزاري للعام الدراسي السابق امتحان نصف السنة و درجات الاختبار القبلي.

أعد الباحث اختبار تحصليا من نوع الاختبار من المتعدد لتطبيق على مجموعتين البحث كما استخدم الباحث الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية المتوسط درجات عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الإلقائية) لصالح أفراد المجموعة التجريبية من خلال النتائج التي حصل عليها الباحث استنتج أن الطلاب الصف الرابع إعدادي العام الذين يدرسون المادة بطريقة المناقشة الجماعية يزداد تحصلهم المعرفي قياسا بأقرانهم الذين يدرسون بها.

❖ **دراسة الفهداوي (2005):**

أجريت هذه الدراسة في بغداد على طالبات الصف الرابع في معهد المعلمات اختار الباحث تصميما تجريبيا يضم الفئات المتكافئة يعتمد على مجموعتين تجريبية و ضابطة و ذلك لوجود متغيرين مستقلين هما طريقة الاستقصاء الموجه و المناقشة الجماعية و لذلك هناك ثلاثة مجموعة تجريبية أولا تدريس بطريقة الاستقصاء الموجه و المجموعة الثانية تدريس بطريقة المناقشة الجماعية و المجموعة الثالثة تدرس بالطريقة الاعتيادية التقليدية و تكونت عينة البحث من **(83)** بواقع **25** طلبة للمجموعة الأولى و **28** لمجموعة الثانية و **30** طالبة للمجموعة الثالثة و قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد طبق قبليا و بعديا على عينة البحث و استعمل الباحث وسائل إحصائية تحليل التباين اختبار T.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود الفروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين الطالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درست بطريقة استقصاء موجه و بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درست بطريقة المناقشة الجماعية و بين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درست بالطريقة اعتيادية و نصائح المجموعة الثانية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى و طالبات المجموعة التجريبية الثانية و لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

من خلال عرض هذه الدراسات التي لها علاقة بمتغير المتمثل في استراتيجيات المناقشة نستنتج أن استخدمها في التدريس تحقق أثر ايجابية لصالح التلاميذ.

3. دراسات لها علاقة باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني:

من الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم التعاوني دراسة:

❖ **دراسة (Stevems slarim 1995) :**

التي أجرياها على مجموعة من المدارس أطلق عليها اسم المدارس الابتدائية التعاونية وهذه المدارس تطبق طريقة التعلم التعاوني و قد كان أهم نتائج الدراسة وجود علاقات اجتماعية جيدة بين الطلاب في هذا النوع من المدارس أفضل من المدارس الأخرى التي لا تطبق التعلم التعاوني كما أن الطلاب الذين كانت لديهم إعاقة أصبح لهم قبولا عند الطلاب العاديين بعد العمل معهم في الصف و في بيئة المدرسة.

❖ **دراسة (Laureme1998):**

قام الباحث في هذه الدراسة عن التعلم التعاوني و تأثيره على عملية تعلم الطلاب و قد استهدفت دراسته إلى استخدام في جمع معلوماتها الاستبيانات و المقابلات الشخصية مكانة التعلم التعاوني و دوره و أهميته و توصلت هذه الدراسة إلى الاستنتاج أن استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس و خبرات المعلمين في التعلم التعاوني و أظهرت تميز الطلاب أكاديميا و اجتماعيا.

❖ **دراسة سالم بن علي سالم القحطاني (2000):**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب الأكاديمي و الاجتماعي و تنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة و قد اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات، الأولى تتعلق باستبانة تتعرف بمعلم الدراسات

الاجتماعية لدراسة واقع التعلم التعاوني من حيث معرفة المعلمين به و أهميته و استخدامه في التدريس، الثانية استبانة تتعلق بالطلاب (المجموعة التجريبية) لدراسة اتجاهاتهم نحو التعلم التعاوني، الثالثة اختبار لقياس تحصيل الطلاب أكاديميا للمجموعتين في الفصل الدراسي من العام **1421.1420**هـ بإتباع الأسس العلمية المطلوبة و الإجراءات التطبيقية للتعلم التعاوني وإستراتيجية بعد دراسة الفروق الإحصائية بين المجموعتين.

و كانت نتائج الدراسة كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد على تأثير استخدام التعلم التعاوني على تحصيل الطلاب و تدل على تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة و فاعلية التعلم التعاوني مقارنة بالطرق التدريسية التقليدية الأخرى.
- الأخذ بتوصيات هذه الدراسة من حيث استخدام إستراتيجية التعلم على تحصيل الطلاب، في الدراسات الاجتماعية لاتفاق نتائجها مع نتائج الأبحاث و الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية التعلم التعاوني أكاديميا و اجتماعيا .

(سالم بن علي سالم القحطاني، 2000، ص 16)

❖ **دراسة جوردن و ميتيس 1997:**

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير بعض المهارات الاجتماعية (المشاركة، الإقناع، إدارة الوقت) من خلال تطبيق برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني لمدة عشر أيام على صف بلغ عدد الطلاب **34** طالبا تراوحت أعمارهم بين **10-12** سنة و أظهرت النتائج أن مهارات الطلاب الاجتماعية قد تطورت و أن أداءهم في الواجبات قد تحسن و أن الطلاب الذين كانوا منعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملاءهم و معلمهم، و عززت النتائج الاهتمام بالتعلم بوصفه وسيلة لتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب و تعزيز السلوك الأكاديمي.

و أصبحت الدراسات فاعلية التعلم التعاوني في مجالات الأداء الأكاديمي و الاجتماعي و بملاحظة هذه النتائج و غيرها من نتائج الدراسات التي تناولت موضوع التعلم التعاوني يمكن القول بأنها أظهرت فوائد هذا النوع من التعلم في المجالات التعليمية و النفسية و الاجتماعية أي أن التعلم التعاوني يتجاوز كونه إستراتيجية تعليمية تركز على عملية التعلم فقط ليرقي إلى مرتبة أعلى و هي تلبية حاجيات المتعلم النفسية و الاجتماعية فضلا عن التعليمة.

التعليق على الدراسات السابقة و مدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية:

ساهمت الدراسات السابقة بشكل كبير في بلورة النظرة الشاملة للدراسة البحثية الحالية واستفدت منها في تحديد أهداف الدراسة و في اختيار العينة، كما أنه من خلال هذه الدراسات تم الاستقرار على استخدام أداة الدراسة المناسبة و الأساليب الإحصائية و في ضبط و صياغة فروض الدراسة الحالية.

و تبين من استعراض هذه الدراسات و في حدود علمنا أنه لم تجري أي دراسة تناول هذه الاستراتيجيات، أي قلة الدراسات السابقة خاصة منها التي تناولت فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم.

حيث أن هذه الأخيرة (الاستراتيجيات و الكفاءات التعلم) قد تم إقرارها من قبل وزارة التربية و التعليم الجزائرية منذ إدراج المقاربة الجديدة في التدريس (المقاربة بالكفاءات) أي عدم وجود دراسات تناولت استخدام إستراتيجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم.

و إن كان هناك تشابه في بعض المتغيرات كاستخدام إستراتيجية حل المشكلات، المناقشة، التعلم التعاوني و مع الدراسة الحالية و الدراسات السابقة، إلا أنها تختلف في متغيرات أخرى كتنمية التحصيل الدراسي، تنمية مهارات التفكير الناقد و المفاهيم و غيرها من المتغيرات على اختلاف مع ما تطرقت إليه الدراسة الحالية التي تناولت هذه الاستراتجيات مع متغير أخر المتمثل في كفاءات التعلم.

و من حيث مقارنة حجم العينات بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة نجد أن حجم عينة بعض الدراسات السابقة يفوق حجم عينة الدراسة الحالية بكثير و على سبيل المثال: حجم عينة دراسة **فيتز جراد (1977)** بلغ قوامها **(120)** طالبا بينما الدراسة الحالية قدر حجم العينة **(80)** معلمة و معلما بحيث نجد أن هناك اختلاف بين طبيعة العينة و المنهج المعتمد عليه في كلتا الدراسات سواء السابقة و الحالية.

بحيث نجد أن الدراسات السابقة المتوفرة و الدراسة الحالية هنا تباين فيما يخص منهج المعتمد و حجم العينة و طبيعة العينة.

الفصل الأول

التدريس الفعال

تمهيد

1. **الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال**
2. **مكونات التدريس الفعال**
3. **خصائص التدريس الفعال**
4. **مهارات التدريس الفعال**

خلاصة

تمهيد:

ينبغي آن يكون التخطيط الفعال لتدريس المعلمين، نشاطا علميا منطقيا وفق أسس منطقية و نفسية مدروسة تقوم على التحدي و الإثارة و المتعة، منطلقا من احتياجات المتعلم ومتمشيا مع استعدد تهم و قدراتهم، فالمخرجات المثالية للخطة التعليمية الفعالة، يجب ألا تكون تعلم المتعلم ما يجب أن يعرفوه لمسايرة الحياة المعاصرة فحسب، بل يجب أن تخدم احتياجاتهم الخاصة كأفراد لذا فالتدريس الفعال يتطلب مادة تعليمية مصممة بطريقة تقلل من القلق و الإحباط و الانحراف الذي يتعرض له.

1. الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال:

لتحقيق التعليم الفعال لا بد من توفير بيئة مناسبة التي ينهمك التلاميذ فيها شخصيا في عملية بناء واختيار، و تطبيق قدرتهم العقلية في التعامل مع مواقف التعلم المختلفة، و يعني هذا أن التلميذ يجب أن يكون مشاركا فعالا في العملية إذا لا يكفي أن يصغي أو يراقب عندما تقدم المعلومات في الصف، وعلى هذا يجب على التلاميذ أن يشارك في عملية تؤدي إلى امتلاك المعلومات و تكاملها في إطار مفهومي شخصي و من اجل تحقيق ذلك يتميز التعليم الفعال بمجموعة من المبادئ المتمثلة فيما يلي:

1/1 الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم:

و تعني أن تتوفر الملاحظة الثابتة من قبل المعلم لما يحدث في الصف، للوقوف على الطريقة التي يتأثر بها كل تلميذ، و ألا يقتنع المعلم بمجرد الملاحظة البسيطة لمستوى أداء التلاميذ، و الأكثر من هذا، أن يعرف المعلم غايات التلاميذ و أهدافه و أ السلوك ليس مجرد استجابة الفرد للمثيرات الخارجية، بل عمل خلاق من جانب التلاميذ، فعندما يعرف المعلم أن كل فعل له هدف، سيعلم أن كل سلوك له مغزى و لا يأتي عشوائيا **(محمد محمود الحيلة، 1999، ص60)**.

2/1 التشجيع:

على المعلم أن يثير دوافع التلاميذ للتعلم، و يحافظ على هذه الدوافع، و أن يثبت في التلاميذ الثقة بالنفس و تعزيز سلوكه باستمرار، و يشعره بالنجاح و ليس هناك من شيء يولد النجاح كالنجاح.

3/1 اعتبار الأخطاء جزء من التعلم:

يسود انطباع لدى اغلب التلاميذ مفاده أن المدرسة ليست مكان يتمكن فيه الطلاب من أن يخطئ لكن هذا ليس صحيح، إذ أن على المعلم أن يساعد التلاميذ على التخلي عن هذه الفكرة ومعرفة أن التعلم يحدث بصفة بطيئة و طويلة و وجود فروق فردية بين التلاميذ

و على المعلم شرح للتلاميذ أن الأخطاء هي مصدر مهم من مصادر التعلم، فالتعلم بعد الخطأ أكثر بقاء من التعلم دون خطأ.

4/1 يقوم التعليم الفعال على الاستعداد له:

الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعلم فإذا لم تتوفر الاستعداد فلن يحدث التعلم، و إذا حدث فسيكون تعلما ضعيفا سرعان ما تزول نتائجه، يشتمل الاستعداد بمعناه الواسع على الاستعداد البيولوجي الجسمي و العضوي و الاستعداد النفسي الذي هو بمعنى التهيئة و الاستعداد اللغوي العقلي و الاستعداد الاجتماعي، أي أن الاستعداد قد يرتبط بالنمو و قد يرتبط بالتعلم السابق أو التعلم القبلي.

5/1 يقوم التعليم الفعال على تعدد مصادره:

فالتعلم المتعدد المصادر أقوى من التعلم ذي مصدر واحد فإذا تعلم التلاميذ شيئا كان يقرأ له معلمه، أو سمع شرحا عنه، و كتب شيئا و مارسه بيده فسيكون تعلمه أكثر فعالية و أطوال دواما.

6/1 يهتم التعليم الفعال بالمفاهيم:

تشكل المفاهيم وحدات التعلم الأساسية و من دون المفاهيم تكون المفاهيم متراكمة لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات فيها، و توظيفها أو تطبيقها في مواقف جديدة و لا إجراء العمليات العقلية عليها.

(محمد محمود الحيلة، 1999، ص62)

7/1 ايجابية المتعلم و مشاركته في التعلم: فكلما كان المتعلم ايجابيا و مشاركا في عملية التعلم كان التدريس فعالا، و ذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس وعمل الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس و عمل المعلم على تهيئة ذلك، من خلال دفع بالمتعلم إلى إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم لان فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم، و هذا كله من اجل تأهيله لمواجهة الحاضر و المستقبل و لتحقيق هذا يتطلب من المعلم، التخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلم فعالا و التعليم

منتجا، و تحديد الأهداف التعليمية في ضوء حاجيات المتعلمين المستقبلية.(**وليد أحمد باير و آخرون، 2011، ص34**).

- و منه نستنتج أن من أهم أسس و مبادئ التدريس الفعال مشاركة المتعلم في عملية التعليمية و اعتباره عنصر أساسي و محور رئيسي فيها بحيث يكون نشط و فعال في تنفيذ إستراتيجية التدريس بغرض تحقيق كفاءات التعلم.

و دور المعلم هو العمل على ربط بين متغيرات المساق الدراسي (المدخلات)، بما فيها طبيعة المتعلمين و طبيعة المنهج و البيئة التعليمية و المتغيرات الإجرائية ،وضوح الشرح مثلا أي تبين إستراتيجية تدريسه ملائمة بين المادة و استعدادات التلاميذ و الربط بين المتغيرات الإنتاجية (المخرجات) التي هي في التدريس الفعال متغيرات قصيرة المدى و متغيرات بعيدة المدى.

2. مكونات نظام التدريس الفعال:

التدريس الفعال نظام و هذا النظام يتكون من مدخلات و عمليات إجرائية، و مخرجات تشكل بمجموعة متغيرات التعلم الفعال و هي كما يلي:

2-1 مدخلات التدريس و تشمل:

1/1/2 المعلم: و ما يتصل به من صفات، خصائص مثل العمل، الجنس، الخصائص النفسية و الاجتماعية و تأهيله و الفلسفة التربوية التي يؤمن بها، و مستوى اندفاعه لمهنته.

2/1/2 المتعلم: و ما يتصل به من صفات و خصائص و قدرات و الخلفية الاجتماعية والقيمة و حالاته الاقتصادية و مستوى دافعتيه و استعداداته بحيث أن لها أثر في عملية التدريس لا سيما أنه المستهدف في العملية التربوية هو المتعلم.

3/1/2 المادة: أو موضوع المراد تدريسه من حيث الجوهر و مستوى الصعوبة و درجة و أهمية و صلته بحاجات المتعلم و الكتاب.

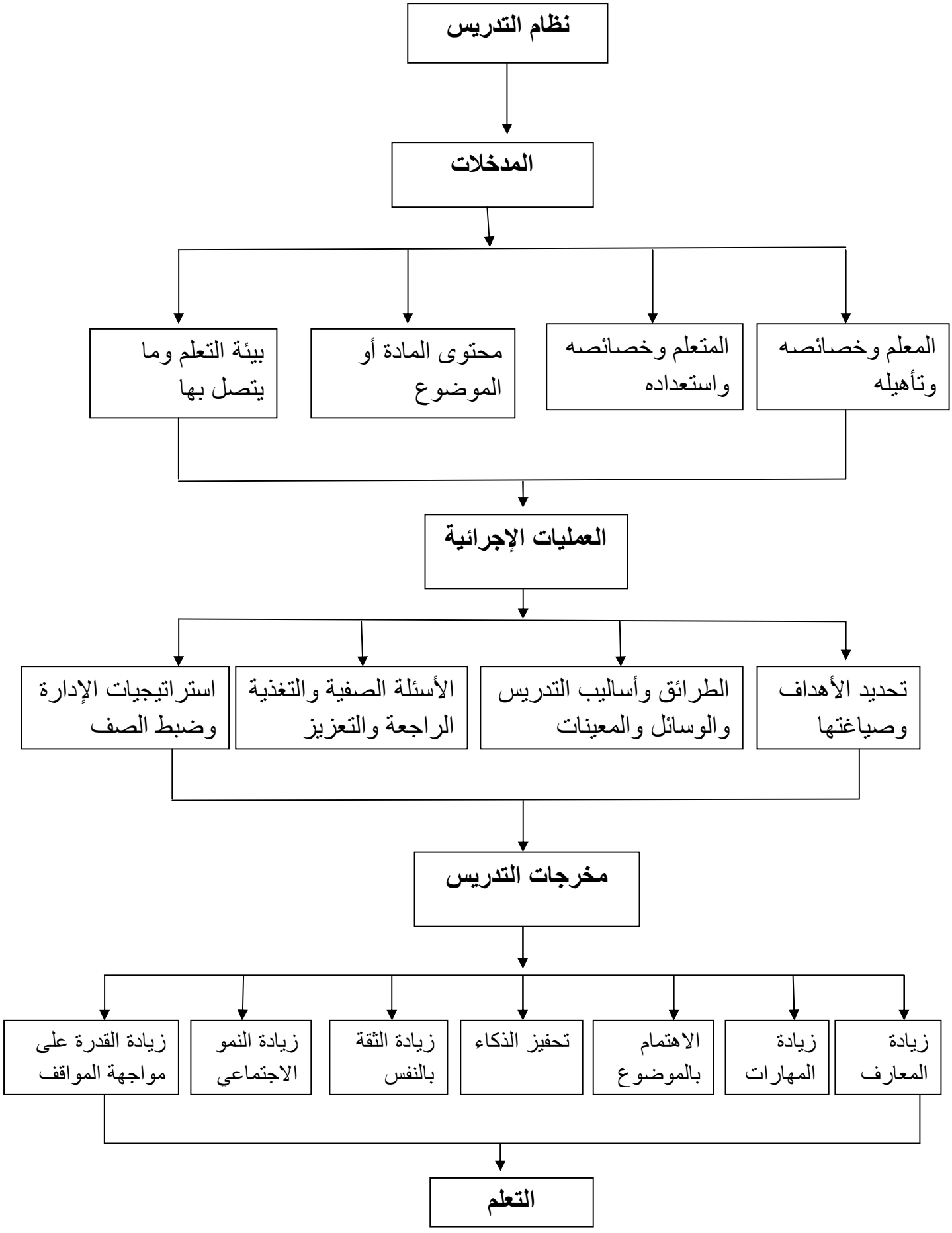
4/1/2 بيئة التعلم و صفاتها: حجم المدرسة، غرفة الدراسة و أثارها و مستوى استيعابها و كثافة الطلبة فيها و موقعها الجغرافي **(محسن علي عطية، 2008، ص90).**

2-2 العمليات الإجرائية: و تشمل كل يفعله المدرس للقيام بالتدريس مثل تحديد أهداف التدريس و الطرق و الأساليب المستخدمة في التدريس و ما يتصل بها من حماس المعلم و وضوح الغرض، و استخدام الأسئلة الصفية و التعزيز و التغذية الراجعة و استراتيجيات إدارة الصف و غيرها و كلها تعتبر من متغيرات الفعالة في التدريس.

2-3 مخرجات التدريس: و تشمل المتغيرات التي تم التخطيط لأحداثها في نهاية عملية التعلم، أي أنها تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها بما فيها الأهداف قصيرة المدى و وضعها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى و من هذه المخرجات.

- زيادة المعرفة لدى المتعلم.
- زيادة المهارات لدى المتعلم.
- زيادة الاهتمام بالموضوع.
- تحفيز ذكاء المتعلم.
- زيادة الثقة بالنفس.
- زيادة النمو الاجتماعي.
- و مهارة صياغة الأسئلة الصفية و توجيهها و مهارة إدارة الصف، كما نجد مهارات استشارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- زيادة القدرة على مواجهة مواقف أخرى.

(محسن علي عطية، 2008، ص 78).



شكل رقم01:يمثل مكونات نظام التدريس

يمثل هذا الشكل مكونات التدريس الفعال الذي يتكون من العناصر التالية:

(محسن علي عطية، 2008، ص 78).

و من خلال هذا الشكل نستنتج أن التدريس عبارة عن نظام يتكون من **المخرجات** المتمثلة في المعلم، المتعلم، المادة، بيئة التعلم، **العمليات الإجرائية** المتمثلة في الأهداف، الطرائق، الأساليب، الوسائل والاستراتيجيات، **مخرجات التدريس** المتمثلة في زيادة المعارف، المهارات، الاهتمام بالموضوع، تحفيز الذكاء، زيادة الثقة بالنفس، زيادة النمو الاجتماعي، زيادة القدرة على مواجهة المواقف، وبالتالي يحدث التعلم.

3- خصائص التدريس الفعال:

يتميز التدريس الفعال بعدة خصائص يجب أن تتوافر فيه لكي نسميه فعالا و هذه لخصائص هي:

- قدرة المعلم على النجاح في توجيه نشاط التلاميذ و مجهودهم توجيها ثابتا و دائما.
- استثارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها للتدريس الجديد من خلال بناء التعلم الجديد على هذه الخبر.

(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة،2009، ص218)

- تعد التدريس و الممارسة الفعالة للمهارة التدريسية شرطا أساسيا في إتقانها.
- القدرة على أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريس للمعلم، سواء كان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للتدريس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقويمه.

(حسن حسن زيتون ،2002 ص12)

- الاقتصاد في الوقت و الجهد.
- الاستعانة بأكثر من إستراتيجية تدريس،حتى ينوع المعلم في معالجة للمحتوى.-تنمية المعلمين لأنفسهم ،إيجاد فرصة لتحقيق تعلم ذي معنى و هادف.

(عبد الرحمان عبد الهامشي ،طه علي حسين الدليمي،2008،ص35،ص36)

و إجمالا يمكننا القول أن التدريس الفعال يتمايز بالديناميكية و الحركة و النشاط من طرف المعلم و المتعلم و اعتبار المتعلم هو المحور الأساسي في عملية التعليمية التعلمية.

4- مهارات التدريس الفعال:

قبل الخوض في مهارات التدريس الفعال لا بد من تحديد مفهوم المهارة.

فالمهارة في اللغة تعني الحذف في الشيء الماهر الحاذف بالفصل و الجمع مهرة: تقول مهرت بهذا الأمر به، أي صرت به خادما. قال ابن سيده و قد مهر الشيء و فيه و به يمهر ،مهرا و مهورا و مهارة و مهارة.

أما في الاصطلاح فمهارة التدريس هي "القدرة على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس أو تنفيذه أو تقويمه، و أن هذا العمل ممكن التحليل إلى مجموعة من الأداءات المعرفية أو الحركية والاجتماعية و يقيم في ضوء معيار الاتفاق و السرعة في الإنجاز، و القدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة".

فالمهارات التدريسية نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية ،أو لفضية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل عناصر الدقة و السرعة و التكيف من ظروف الموقف التدريسي،وهي نشاط عقلي جسمي منسجم منظم يتسم بالدقة و السرعة. و الشخص الماهر يتسم أداؤه بالمرونة و القدرة على التكيف و الانسجام والثبات.

و المهارة تكتسب بالممارسة و التدريب و اكتسابها يتطلب :

معرفة نظرية بالمهارة و امتلاك خلفية نظرية عنها.

التدرب و التمرس بقصد التخلص من الآداءات الخاطئة و تثبيت الأداءات الصحيحة.

الآلية: ونعني أن تؤدي المهارة بطريقة آلية تجافي النسيان و تعد أخر مرحلة من مراحل أداء المهارة و الوصول إلى هذا المستوى يتطلب مزيدا من الممارسة و الدربة و الدقة و السرعة **(محسن عطية ،2008،80)**

لذا فإن الأداء الماهر يتأسس على المعرفة و التدريب و كثرة الممارسة المشفوعة بالتوجيه و الإرشاد و التصويب و التقويم و أن التدريب على المهارة يقتضي تعريف المتدرب بما يتوقع منه بعد التدريب ،و تعريفه بالمعايير التي تحدد بموجبها مستويات أداء المهارة و تزويده بفكرة عامة على أداء المهارة.

4أنواع المهارات:

تصنف المهارات إلى الأنواع التالية:

1.4المهارات المعرفية: و تعني الأداءات الذهنية أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف أو مشكلة به حاجة إلى حل،فإن محيري في ذهن المتعلم من عمليات ذهنية من أجل حل مشكل يطلق عليها المهارات المعرفية التي يغلب عليها الأداء الذهني و من أمثال هذه المهارات تلك العمليات التي يجريها المتعلم ذهنيا في الإجابة عن الأسئلة الطبيعية الفكرية.

2.4المهارات النفسية حركية: و تشمل الأداءات التي يغلب عليها الطابع الحركي فيما يبذله الفرد،مثل تمثيل الأدوار أو الكتابة أو ممارسة عملية أو أداء عمل معين، يمتزج فيه النشاط النفسي و الحركي.

3.4المهارات الاجتماعية ذات الطبيعة الوجدانية: و يندرج ضمن هذا النوع من المهارات إبداء الآراء ووجهات النظر، و طريقة التحدث و طريقة الأنصاب و مهارات التعامل مع الآخرين و غيرها مما تستلزمه الحياة من ممارسات في إطار العلاقات الاجتماعية.

(محسن عطية،2008،82)

و من كل هذا نستنتج أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يمتلك مهارات مختلفة الجوانب في تنفيذ الدرس و هي متعددة لا تقتصر فقط على المهارات السابقة ذكرها بحيث نجد مهارات خاصة بالتهيئة للدرس، مهارة تنويع المثيرات،مهارات استخدام الوسائل التعليمية.

خلاصة:

التدريس الفعال هو باختصار شديد، قدرة على التصرف بطريقة مقصودة و مخطط لها، وفق أسس معينة و باستخدام إستراتيجيات تعليم تتناسب و الموقف التعليمي، و بحسب الأهداف المرسومة بحيث يكون المتعلم عنصر أساسي و فعال و نشط في العملية التعليمية و هو جوهرها و دور المعلم هو التوجيه و الإرشاد و التدريب، و هكذا تكون العلاقة التي تربط بين المعلم و المتعلمين هي علاقة إيجابية، تعاونية التي تساهم في إثارة دافعية المتعلمين.

الفصل الثاني

إستراتيجيات التدريس

تمهيد

أولا: إستراتيجية حل المشكلات

1. مفهومها
2. خطوات إستراتيجية حل المشكلات
3. خصائص إستراتيجية حل المشكلات
4. مزايا إستراتيجية حل المشكلات
5. عيوب إستراتيجية حل المشكلات

ثانيا: إستراتيجية المناقشة

1. مفهومها
2. مراحل تصميم إستراتيجية المناقشة
3. أساليب إستراتيجية المناقشة
4. أنواع المناقشة
5. مزايا إستراتيجية المناقشة
6. صعوبات إستراتيجية المناقشة

ثالثا: إستراتيجية التعلم التعاوني:

1. مفهوم إستراتيجية التعلم التعاوني
2. عناصر إستراتيجية التعلم التعاوني
3. خطوات إستراتيجية تنفيذ التعلم التعاوني
4. نماذج إستراتيجية التعلم التعاوني
5. فوائد إستراتيجية التعلم التعاوني
6. مميزات و محاسن إستراتيجية التعلم التعاوني
7. عيوب مواقف إستراتيجية التعلم التعاوني و علاجها

خلاصة

تمهيد:

تهدف عملية التدريس إلى إحداث تغيرات سلوكية مرغوبة لدى المتعلمين سواء من الناحية العقلية كالمعرفة، الاستنتاج و النقد، و طرق التفكير أو من الناحية الانفعالية كالتذوق و التقدير و الاستماع بالفنون أو في الناحية الحركية و ما تشمله من المهارات و تتوقف فعالية التدريس على ما يحدث من تغيرات في سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فقط، و من أجل هذا على المعلم الماهر الإحسان في اختيار الاستراتيجيات التدريس لان لها دور هام في إثارة المتعلمين و توليد دوافع لديهم من خلال الأساليب التي يعتمدها خلال قيامه بالدرس.

أولا: إستراتيجية حل المشكلات:

تعد القدرة على حل المشكلات الناتج الأكثر أهمية للتعلم، و الأكثر من ذلك أن الفرد القادر على حل المشكلات يمكنه أن يتعلم بنفسه في استقلالية، إذ يهدف تدريس بحل المشكلات تنمية قدرات المتعلم على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المؤلفة لديه، و لحل أي مشكلة يحتاج المتعلم إلى قدر معين من المعلومات و المعارات، فالقدرة على استخدام المعلومات و الحقائق هي الجزء الضروري في عملية حل المشكلات.

1-مفهوم إستراتيجية حل المشكلات:

إن مصطلح مشكلة في التعليم يعني موقفا يوضع فيه المتعلم و يكون مطالبا بإنجاز مهمة معينة لتحقيق هدف معين، و يكون لديه رغبة في الوصول إلى هدف لكنه لا يستطيع بلوغه في ضوء الإمكانات المتوفرة لديه، و بذلك تنشأ المشكلة من وجود تعارض بين الواقع و المتوقع (الفروض).

و نقصد بإستراتيجية حل المشكلات أنه نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول (حل) و هو لذلك عليه إن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث و التفكير،ويصل منها إلى تعميم مبدأ يعتبره حل لها.

(ميشل كامل عطا الله ،2001،361)

إن التدريس القائم على حل المشكلات يعتمد على علم النفس المعرفي كأساس نظري له، التركيز لا يكون في معظمه على ما يعمله التلميذ(سلوكهم) و إنما على تفكيرهم (تكويناتهم المعرفية)أثناء قيامهم بالمهام ،بحيث يهدف تدريس بإستراتيجية حل المشكلات إلى تنمية قدرات المتعلمين على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديهم،و لحل أي مشكلة يحتاج المتعلمين إلى قدر معين من المعلومات و المهارات لحل المشكلة عملية يستخدم فيها الفرد معلومات التي سبق وان اكتسابها و المهارات و الفهم لتحقيق متطلبات و

مواقف غير مألوفة لديه،إذ يحل الفرد ما تعلمه،و يطبقه في مواقف جديدة مختلفة **(عبد الرحمان عبد الهاشمي،طه علي حسين الدليمي،ص170)**

تعد إستراتيجية حل المشكلات من الإستراتيجية الحديثة الفعالة في التدريس،و ذلك لأنها تتأسس على جعل المتعلم فعالا في البحث عن حل يخرجه من حيرته التي وضعها الموقف فيها من خلال إثارة اهتمامه، و إستهوائه و دفعه للبحث عن ذلك الحل،إن هذه الإستراتيجية تمكن المتعلم من الإحاطة بأساليب مختلفة لمواجهة تلك المشكلات.

(محسن عطية،2008،ص212).

2-خطوات إستراتيجية حل المشكلات:

من بين ما ترمي إليه هذه الإستراتيجية تنمية القدرة على التفكير العلمي لذا تعتمد إستراتيجية حل المشكلات على الخطوات الآتية في التدريس:

2-1:الشعور بالمشكلة:

يمكن تعريف المشكلة بأنها "العراقيل التي تواجه الفرد عند إشباع حاجة من حاجاته"و لا بد للفرد من إحساسه و شعوره بأن هناك مشكلة ما أو موقف غامض للبدء في محاولة إيجاد الحل لها أو التفسير لهذا الموقف و إجلاء غموضه و تعد هذه الخطوة أولى خطوات الطريقة العلمية في التفكير**(سلمى زكي الناشف،1999،ص70)**

2-2:تحديد المشكلة:

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات أسلوب حل المشكلات،لأن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا بين عناصرها و ينتج للمتعلمين دراستا بطريقة صحيحة و يوجهون كل جهودهم لحلها. و يلاحظ إن كل مشكلة من المشكلات يمكن تحليلها إلى عدد من المشكلات الفرعية مما يسهل التفكير فيها و الوصول إلى حل مناسب لها.**(عفت مصطفى الطناوي،2009،173).**

2-3:صياغة الفروض المناسبة لحل المشكلة:

تعد الفروض تخمينات ذكية لحل مشكلة ما، و لا يتوصل المتعلم للفروض المناسبة من فراغ ولكنه يعتمد في ذلك على المعلومات و البيانات المتصلة بالمشكلة و التي جمعها

في الخطوة السابقة، و على المعلم أن يشجع المتعلمين على فرض الفروض المناسبة و يدربهم على ذلك و أن يناقشها معهم ويعلمهم من واقع الخبرة المباشرة.

(أ.وليد أحمد جابر و آخرون،2011،232)

2-4:جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة:

و تتمثل في مدى تحديد الفرد (المتعلم) لأفضل المصادر تختلف جمع البيانات (المعلومات) باختلاف طبيعة التلاميذ من حيث ميولهم و خبراتهم و رغباتهم و أعمارهم و تشمل الوسائل السمعية البصرية و غيرها.

و تعد استخدامها هذه الوسائل و التدرب عليها مهارات من المفيد جدا أن يتقنها المتعلمون **(يحي محمد نبهان،2008،ص117)**.

إذا تحددت المشكلة تحديدا دقيقا، أصبح من الميسور جمع المعلومات و البيانات المتصلة بها، و التي يمكن أن تسهم للوصول إلى حل لها.

2-5:مناقشة المعلومات و اختيار الحل الأفضل:

و فيها يوجه المدرس المتعلمين إلى اختيار الأفكار و الحلول المقترحة مستمدين في ذلك المعلومات و البيانات التي سبق جمعها زيادة على الدراسة العلمية كلما تطلب الأمر ذلك.

2-6:اتخاذ القرار:

و فيها يقوم المدرس بالاشتراك مع تلاميذه لتحديد أفضل الحلول للمشكلة و يتم ذلك في ضوء المعلومات التي تم التواصل إليها،فيقبل أحد الحلول المقترحة أو جميعها أو يرفضها، فيتخذ قرارا بتعميم النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء تحليل المعلومات و تفسيرها، و يكون هذا القرار هو الحل المقترح للمشكلة **(محسن علي عطية،2008،ص215)**.

مما سبق نستنتج أن حل المشكلة تتطلب مجموعة من الخطوات التي يجب أن يقوم بها المتعلم بدا من الشعور بشيء غير مألوف وغامض وإلي البحث عن أصل المشكلة

وصياغتها بأسلوب علمي دقيق،ثم صياغة الحلول المؤقتة ونعني الفرضيات من اجل جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة وبتالي تحليل ومناقشتها والخروج بالاستنتاج.

3-خصائص إستراتيجية المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفعالة في تنمية التفكير عند المتعلمين ثم إن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين و تنمية قدراته العقلية و من خصائصها:

- **إثارة دافعية التعلم:** اعتبار المشكلة المطروحة حافزا للبحث بدافع التحدي أو من الاستطلاع و الكشف عن المجهول.

- **تعلم المفاهيم:** يتعرض المتعلم أثناء المعالجة و البحث من الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة و المهارات المرغوبة فيها.

- **تعديل الأطر المرجعية أو تغيير:** يختبر المتعلم إمكاناته و خبراته أثناء عملية البحث عن الحلول فيصلح المفاهيم عنده أو يعدلها و هي بذلك وسيلة فعالة لتحدي الأطر المرجعية و اختبارها و إثبات ضرورية معالجتها.

-التعلم من العمل يعتبر المسعى من خلال المواجهة المنهجية لحل المشكلة تعلمها سواء كان افتراض المتعلم صحيحا أو خاطئا.

- **الاستمتاع بالعمل:** يتم الإقبال على المشكلة برغبة للتعرف على الأشياء، و تعلم المعارات اللازمة و العمليات العلمية انطلاقا من الشعور بضرورة الحل و العمل على ذلك بشكل ممتع.

-**استخدام الخبرات السابقة:** حيث يوثق استخدام الخبرات الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة و يجعلها ذات معنى و دلالة عند المتعلمين.**(طيب نايت سليمان،2004،ص56).**

مما سبق نستنتج أن إستراتيجية حل المشكلات تتميز بمجموعة من الخصائص والمميزات

التي تجعل منها أسلوب تدريسي يعمل على تنمية قدرة التلميذ على مواجهة المواقف التعليمة التي تعترضه ، وتعميمها إلى مواقف أخرى.

مزايا إستراتيجية حل المشكلات:

يمكن تلخيص مزايا هذه الإستراتيجية بما يلي:

– إنها من الطرائق المرنة، أي أنها قابلة للتكيف لمختلف الأساليب لتدريس أو تدريب المواد العلمية، إذ يمكن أن تتم معظم حالات حل المشكلات على أساس ذهني و عقلي.

- اكتساب المتعلمين بموجبها طرقا صحيحة للتفكير المنطقي إذا ما توصلوا إلى تطبيق إستراتيجية حل المشكلات لأن التفكير هو الأداة الصالحة بل الوسيلة النافذة في معالجة المشاكل والتغلب عليها أو تبسيطها فهي تدربهم على أصول التفكير العلمي.

(هاشمي السامرائي،1994،90).

– تنمية ثقة المتعلم بنفسه و اعتماده عليها.

– تنمية قدرات المتعلم على البحث.

– الربط بين الفكرة و العمل و هي من أبرز خصائص التدريس الفعال.

– تبني المتعلمين المواقف الإيجابية،و التفاعل الإيجابي

(محسن علي عطية،2008،219)

– تنمية مهارات عديدة متعلقة بالتفكير المنطقي و الوعي السليم.

– تنمية اتجاهات إيجابية تتعلق بمهارة حل المشكلات و التفكير العلمي.

(سلمى زكي الناشف،1999،ص72)

و من كل هذا نستنتج أن إستراتيجية حل المشكلات مزايا وايجابيات متعددة حيث تعمل على تنمية روح البحث و النقد و التحليل من خلال الاتصال بالمجال التطبيقي بحيث أن المتعلمين هم اللذين يصنعون تدرسهم بأنفسهم.

5–عيوب إستراتيجية حل المشكلات:

مهما كانت لهذه الإستراتيجية مزايا و إيجابيات في تنمية قدرات و تفكير المنطقي و غيرها للمتعلمين إلى أنها لا تخلو من عيوب و هي:

– تقتضي تدريبا طويلا للمتعلمين

– تتطلب خبرات عالية قد لا تتوفر عند الجميع.

– قد تبتعد عما هو جوهري و نعني بما هو شكلي.

–تتطلب وقتا أطول

(محسن علي عطية،2008،ص219).

إن هذه العيوب لا تنقص من قيمة إستراتيجية حل المشكلات،إذ انه يمكن التغلب عليها إذا كان المعلم متدربا عليها،حيث يتحكم في خطواتها، وكل هذا يتوقف على اتجاهات المعلمين نحوها .

و من كل هذا نستنتج أن إستراتيجية حل المشكلات هي إستراتيجية تدريسية فعالة تعتمد على خطوات البحث العلمي في حل المشكلات و تهدف إلى تنمية قدرات و تفكير المتعلمين من خلال تزويده بالمعلومات و المعارف و المهارات و الخبرات التي لها علاقة بالواقع بعيدا عن النظري و التقرب و الاتصال بالتطبيقي،مما يسهم في تحقيق تعلم فعال يكون فيه المتعلم مستقيلا في تعلمه ومشاركا فيه .

ثانيا : إستراتيجية المناقشة:

هي من الإستراتيجيات اللفظية، و لكنها تختلف عن المحاضرة في أنها تسمح بتفاعل لفظي بين الطرفين أو أكثر داخل المحاضرة و قد تكون المناقشة بين المعلم و المتعلمين، أو قد تكون بين المتعلمين أنفسهم تحت إشراف و توجيه المعلم.

1–مفهومها:

هي عبارة عن أسلوب يكون المدرس و التلاميذ في موقف إيجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو موضوع و يتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على

ذلك بما هو صائب و بما هو غير صائب و يدور كل ذلك في نقاط حول الموضوع و المشكلة المطروحة.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، 130)

كما تعد المناقشة إحدى الوسائل اللفظية للكشف عن مضمون و مستوى فكر التلاميذ، فيما وتستخدم الأسئلة و الأجوبة المختلفة، و في الناقشة يظهر التلاميذ ما لديه من معلومات فيصفها،ويفسرها،و يحللها،كما يقوم بفهم و تحليل و نقد أفكار تخص زملائه و معلميه، و في هذا تنمية له على إتقان مهارات متعددة، و اتجاهات إيجابية مرغوبة.

(سلمى زكي الناشف،1999،61)

و منه نستنتج أن إستراتيجية المناقشة هي عبارة عن أسلوب الحوار يتم فيه تبادل الآراء والأفكار بين المعلم و التلاميذ حول وضعية مشكلة و الهدف منه الوصول إلى حل يرضي جميع أعضاء المشاركة (المعلم و التلميذ)

كما يمكن القول أن المناقشة هو ذلك الاتصال الفكري و اللغوي، و الحوار الفعال بين المعلم والتلاميذ.

2. مراحل تصميم إستراتيجية المناقشة:

1. ما قبل المناقشة:

يتضمن ذلك اختيار موضوع المناقشة و إعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة و تحديد أهدافها بدقة و تنظيم جلسة المناقشة و ترتيبها،و تحديد بنية الاتصال.

2. أثناء المناقشة:

اشترك الطلبة في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح، و التأكد من الطلبة جميعهم قد شاركوا في القرار، و إذا حدث أن وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منه إبداء الرأي بطريقة أو بأخرى، و طلب المساعدة من بعض الطلبة مناقشة بعض جانب المشكلة،و محاولة تحليل ما يدور في اجتماع المناقشة .

3. ما بعد المناقشة:

على المتعلم بعد المناقشة و توثيقها، و من تم إجراء عملية تقويم لها ثم عملية في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة. **(محمد محمود الحيلة،1999،ص 396،397)**

و مما سبق يمكن أن نشير هنا أن المناقشة المقصود هي مناقشة علمية مبنية على أسس علمية و مخطط لها مسبقا و ليست المحادثة العادية بحيث أن هذه الأخيرة لا تهدف عادة إلى تحقيق أهداف محددة بينما النقاش التعليمي فيكون له غرض محدد و اتجاه معين و يهدف إلى مساعدة الطلبة على اكتساب المعلومات و المهارات الضرورية للوصول إلى الأهداف المحددة و المراحل التي تمر بها إستراتيجية المناقشة عموما هي مرحلة التخطيط و مرحلة التنفيذ.

3. أساليب إستراتيجية المناقشة:

لإستراتيجية المناقشة أساليب أربعة في بإمكان إتباع إحداها أو جميعها حسب الإمكانات و متطلبات الدرس و قدرات و استعدادات المتعلمين و تتمثل هذه الأساليب فيما يلي:

1/3المناقشة التي يديرها المدرس و يشارك فيها:

و في هذا الأسلوب يقوم المدرس بتخطيط المناقشة التي سيديرها و إعلام المتعلمين به مسبقا، فيعطيهم فكرة واضحة عن الموضوع الذي سيجري بحث و مناقشته في الحصص التي ستخصص للمناقشة و يحدد لهم عدد الحصص التي ستخص للمناقشة الموضوع بها، كما عليه تزويدهم بقائمة تحوي أسماء المصادر المتعلقة بموضوع المناقشة لكي يفسح المجال لهم لقراءتها و الاطلاع عليها، و معرفة محتوياتها في حدود الوقت المقرر.

كما يقوم المعلم بإعداد أسئلة تتعلق بمفردات الموضوعات التي سيقوم المتعلمين بمناقشتها، كما يعتمد أثناء بداية المناقشة بطرح الأسئلة من اجل إثارة تفكيرهم و زيادة دافعتيهم للمناقشة و أثناء الإجابة يحدث ما يسمى الحوار بين المتعلمين و ذلك إعطاء الأهمية إلى كيفية تبادل الآراء المبني على الاحترام و التقدير و احترام الأدوار، و يتمثل دور المعلم هنا توجيه هذه المناقشة من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف المنشود و يكون

ذلك من خلال تقديم تعليق عن بعض النقاط و لفت انتباه المتعلمين إلى النقاط المهمة، و العمل مشاركة كل المتعلمين في هذه المناقشة، و المحافظة على النظام و عدم الشغب أو الانحراف أو الابتعاد عن صلب الموضوع.

إن هذا النوع من الأسلوب له أهمية كبيرة في حياة المتعلمين سواء كان ذلك في مشواره الدراسي أو المهني و حتى الشخصي بحيث أن هذا الأخير يساعد المتعلمين على اكتساب طرق و أساليب تبادل الآراء و قبول وجهات نظر مختلفة عن موضوع ما.**(هاشم لسامراني وآخرون،1999،ص53)**

2/3. المناقشة التي يديرها المدرس و لا يشارك فيها:

إن المعلم في هذا الأسلوب يصبح دوره إدارة المناقشة بدون المشاركة فيها، بحيث تكون المناقشة مقتصرة و معتمدة فقط على المتعلمين و ذلك بهدف فسح المجال لهم للمشاركة الفعالة الكاملة، إذ يقع في هذه الحالة على كامل المتعلمين إعداد و تحضير ما يتطلب للموضوع المحدد للمناقشة من بدايته حتى نهاية الوقت المخصص له.

يقتصر دور المعلم هنا على إدارة سير المناقشة و ينظمها و يوجهها التوجيه العلمي الصحيح من النواحي الأصولية و الشكلية و عليه تجنب التدخل في نوعية المواد و المعلومات و الحقائق التي تقدم من المتعلمين خلال المناقشة، إلا أن له بعد انتهاء الحصص المخصصة للمناقشة أن يبين رأيه في بيان انطباعاته و توضيح بعض المعلومات و الحقائق العلمية من حيث صحتها لئلا تبقى غامضة أو مشوشة.

إن هذا النوع من الأسلوب يعلم المتعلمين تحمل المسؤولية و اكتساب الأسلوب إلا مثل من أجل تبلغ حقائق و معلومات موضوع المناقشة.

3/3المناقشة التي يديرها أحد المتعلمين:

في هذا الأسلوب يترك زمام المبادرة إلى أن يترأس المناقشة أحد المتعلمين تطوعا من تلقاء نفسه، أو ينتخبه المتعلمين الصف، و بذلك يحل محل المعلم في إدارة سير المناقشة. و يكون المجال هنا مفتوحا للمتعلمين المناقشين أن يقوموا بأنفسهم بالبحث عن مادة الدرس

و إعدادها، بعد أن يكونوا قد زودوا من قبل مدرسهم بقائمة من المصادر ذات العلاقة بموضوع المناقشة، فيطرحوا و يناقشوا ما قد توصلوا إليه و ما أعدوه من مادة علمية، مع مشاركة فعالة من طرف الزملاء و العمل الاطلاع على معلومات حقائق التي توصلوا إليها، و يكون دور المعلم هنا الجلوس في ناحية من نواحي قاعة الصف يراقب و يلاحظ فعاليات المتعلمين حيث يكون مستعدا للمشاركة في أن يطرح في الأسئلة بحيث يعتبر نفسه عضو من أعضاء المتعلمين أو التداخل بعد الاستئذان من رئيس المناقشة و هذا من أجل توجيه المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

و في هذا الأسلوب يهدف إلى جعل المتعلم قائدا للمجموعة و تعليمهم أساليب القيادة الايجابية.**(هاشم السامراني وآخرون ،1999،54ص)**

- **أسلوب تقسم الصف إلى مجموعات:**

و يستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد المتعلمين كبير مما يصعب تطبيق إجراء أحد الأساليب الثلاثة آلفة الذكر.

و يكون ذلك تقسم المتعلمين إلى عدة مجموعات حسب ما يحقق غرض الدرس و عليه مطالبة كل مجموعة بمناقشة موضوع أو جزء من موضوع المناقشة، كما يتم تعيين قائد لكل المجموعة و بفضل أن يتناوب كل متعلم من المجموعة أخذ دوره في رئاسة المناقشة لحصص أو مدة معينة حسب ما يسمح به الوقت.

دور المعلم هنا التنقل بين المجموعات و تسجيل ملاحظات و انطباعاته عن كل ما يدور من نقاش و ما يطرح من أراء و تعليقات فضلا عن ملاحظة تطبيق أسلوب و أصول المناقشة العلمية.

و يعد انتهاء المدة المخصصة للمناقشة أعضاء المجموعات حول موضوعات المكلفة لهم، يجتمع المتعلمين الصف مرة ثانية كالمعتاد، و نبدأ كل مجموعة من المجموعات بتقديم ملخص أمام المجموعات الأخرى، عما تواصلوا إليه خلال مناقشاتهم من معلومات و مادة

علمية، و يبدأ المتعلمين الآخرون بأخذ دورهم بمناقشتهم حول ما يريد من معلومات و حقائق علمية ثم تبدأ المجموعة الثانية و الثالثة.

(هاشم السامراني و آخرون، 1994، ص 55-59).

مما سبق نستنتج أن المناقشة تأخذ أساليب عديدة فإما أن تكون المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها أو المناقشة التي يديرها المدرس ولا يشارك فيها أو المناقشة التي يديرها احد المتعلمين أو أسلوب تقسيم الصف إلى مجموعات يتوقف نوع الأسلوب الذي يختاره المعلم على طبيعة المادة وطبيعة الصف الدراسي .

4/ أنواع المناقشة:

صنفت المناقشة أكثر من تصنيف بحسب نوع المتغيرات الداخلية فيما يلي:

أولا: من حيث المشاركين:

. المناقشة الثنائية: و تكون ثنائية بين المعلم و المتعلم أو بين معلمين اثنين.

(محسين علي عطية، 2008، ص 222)

. المناقشة الجماعية: يقوم الطلبة في هذه الطريقة بدراسة موضوع الدرس بأنفسهم قبل حضور الحصة ثم يتنافسون فيما حصلوا عليه من معلومات و ما توصلوا إليه من استنتاجات من المراجع المختلفة، و يفترض أن تحكم المناقشة الجماعية قواعد سلوكية تنظيم العلاقة بين التلاميذ و المعلم و يؤدي المعلم هنا دور بارزا في توجيه مسار المناقشة نحو تحقيق الأهداف و خل المشكلات المطروحة في الدرس.

(إبراهيم عصمت مطاوع، واصف عزيز واصف، 1992، ص 30).

ثانيا: من حيث إدارة النقاش و الإشراف:

. المناقشة بإشراف مباشر من المدرس: و فيها يكون المدرس المسؤول عن إدارة النقاش، و طرح الأسئلة مع إعطاء المجال للطلبة للمشاركة في المناقشة على وقت محددات يضعها المدرس، و فيها تعطي فرصة للمتعلمين لمناقشة بعضهم بعضا.

. المناقشة بإشراف أحد الطلبة من كل مجموعة: على وفق هذا النوع من المناقشة يقوم المدرس بتوزيع المتعلمين بين مجموعات يكون عدد المجموعة فيها بين (5–6) طلاب و يتم اختيار المتعلم من كل مجموعة يتولى إدارة النقاش في إطار مجموعته، فيتبادل أفراد المجموعة الآراء و وجهات النظر حتى الوصول إلى حقائق المطلوبة، على أن تبقى العملية تحت إشراف المدرس و توجيهه إذا اقتضى الأمر.

. المناقشة بإشراف أحد المتعلمين و مساعدة المدرس: و في هذا النوع يتم اختيار أحد الطلبة فيتولى إدارة النقاش و يساعده المدرس و يتولى هذا الطالب عملية الضبط و إعطاء الفرص للطلبة بالمشاركة في المناقشة و إبداء أرائهم و يتولى طرح الأسئلة و يجب عن بعض الأسئلة و لا يتدخل المدرس إلا عندما تطرح معلومات غير صحيحة، أو تكون هناك حاجة إلى زيادة المعلومات في جانب معين يقتضي ذلك.

(محسن علي عطية، 2008، ص 222).

ثالثا: من حيث الحرية في المناقشة:

. المناقشة الحرة: يهدف هذا النوع من المناقشة إلى النقاش حول موضوعات و قضايا عامة أين يكمن لكل عضو أو فرد إعطاء رأيه.

. المناقشة المقيدة (الموجهة): تدور هذه النوع من المناقشة حول الموضوعات المقررة على المتعلمين في المنهج الدراسي **(عبد الحميد شاهين، 2010، ص 112).**

لقد اختلفت تصنيفات المناقشة على اختلاف طبيعة الموضوعات المناقشة و طريقة إدارة المناقشة و حتى عدد أعضاء المناقشة لكن هذا الاختلاف هو اختلاف منهجي فقط إنما أهداف وخطوات المناقشة واحدة عند جميع العلماء بحيث أن على المعلم الحرس على مجموعة من العناصر لأجل إنجاح هذه الإستراتيجية و تحقيق أهدافها و منها مثلا:

- تحدد المعلم أهداف المناقشة.
- تقسم المعلم موضوع المناقشة إلى عدة أفكار (عناصر) فرعية.
- طرح المعلم أسئلة على المتعلمين، مع الاتفاق مع المتعلمين على قواعد المناقشة.

- تلخيص المتعلمين ما تم التوصل إليه مع ربط الأفكار مع المفاهيم مع استخلاص استنتاجات و التوصيات في ضوء عناصر المناقشة.

و من هنا نستنتج أن لنجاح إستراتيجية المناقشة على المعلم أن يكون قائدا، مشرفا و مرشدا للمتعلمين بحيث يعرف كيف يتحكم بالمتعلمين والسير الحسن للقسم حتى لا تعوم الفوضى داخله وخاصة فهم المتعلمين واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين.

5/ مزايا إستراتيجية المناقشة:

يرى كثير من المربيين أن هذه الإستراتيجية من أفضل الطرق التي يمكن أن يخطط فيها المعلم، لتنفيذ بعض المواقف التعليمية و يتناول بعض الأهداف المحددة، و يهيئ الإجراءات و الأنشطة و الوسائل و أساليب التقويم الملائمة للتحقق من حدوث التعلم و ذلك عائد للأسباب التالية:

- تساهم هذه الإستراتيجية في إظهار الدور الايجابي للمتعلم و عدم اقتصار دوره على التلقي، بل تجعل منه مساهما حقيقيا في عملية التعليم.
- تعود كلا من المعلم و المتعلم على احترام أحدهما للأخر مما يقود إلى تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، و هذا يساهم في إشعاره بأنه لد دورا في عملية التعلم، و يقود إلى رفع وتيرة حماسة لما يتعلم. **(آ. وليد أحمد جابر و آخرون، 2005، ص 170)**.
- تنمي روح المعاونة الجماعية و روح المسؤولية الجماعية.
- تجعل التلميذ مركز الفعالية بدل من المعلم.
- تؤكد مشاركة التلاميذ في المهمة و تثير تفكيرهم.
- أنها خير وسيلة لتدريب التلاميذ على الأساليب النيابية و القيادية.
- أنها خير وسيلة لتدريب التلاميذ على الكلام و المحادثة و تحفيزهم على العمل.

(عبد اللطيف بن حسين فرح، 2005، ص 90)

- خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي و المعرفي من خلال القراءة و استعداد للمناقشة.

(عبد الرحمن عبد السلام حامل، 2000، ص 131)

- من الطرق الجيدة لتطوير ميول التلاميذ و خبراتهم في المادة العلمية و محتواها جوهر العملية التعليمية.
- تنجح في تزويد التلاميذ بتغذية راجعة فورية و تقوم بتدعيم استيعاب التلاميذ للمادة العلمية و تشجيعهم على المشاركة الايجابية في موضوع الدرس.

(ميشل كامل عطا الله، 2001، ص 233).

- تدريب المتعلمين على المشاركة الايجابية الاجتماعية الاقتصادية و السياسية بالمجتمع .

(صلاح الدين عرفة محمود، 2005، ص 203).

- تساعد التلاميذ على التفكير ألابتكاري البناء و التواصل إلى التعليلي و التفسير.
- تنمية اتجاهات علمية و أنماط سلوكية ايجابية.

(محمود الحيلة، 1999، ص 394)

- بناء على ما تقدم، لكي تتحقق كل هذه الايجابيات و المزايا و تكون إستراتيجية المناقشة نشاطا تربويا تعليميا تعليما ناجحا و مفيدا و محققا للأهداف التعليمية لا بد من مراعاة المعلم عامل الإرشاد و التوجيه و القيادة العلمية التعليمية التعليمة

6/ صعوبات إستراتيجية المناقشة:

- إنها تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية من ضبط الصف و لديهم قدرة عالية على استخدام الأسئلة الصفية و توجيهها بشكل جيد، كما يمكنهم صياغة الأسئلة بعدة أشكال بما يتمشى مع الفروق الفردية للمتعلمين.

(أ. وليد أحمد جابر و آخر، 2005، ص 169)

- الابتعاد عن الموضوع الأصلي إما لعدم الاستعداد الجيد أو القصور في التخطيط.

(عبد اللطيف بن حسين فرج، 2005، ص 91)

- عدم اقتصاد في الوقت، ربما الخروج عن الموضوع في بعض الأحيان، مما يؤدي إلى هدر في الوقت و الجهد.
- تسبب في إضعاف من فاعلية عملية التعليم و التعلم و هذا في كون المعلم غير متمرس و الذي لم يعد إعدادا كافيا مما يؤدي إلى فقدان المرونة و سرعة التصرف في المواقف التعليمية الطارئة، و هذا يؤدي إلى انتشار الفوضى في الفصل الدراسي.

(علم الدين عبد الرحمن الخطيب، 1997، ص 51).

- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين التلاميذ نتيجة عدم ممارستهم لهذه الطريقة في الوهلة الأولى لدخولهم للمدرسة.

(هاشم السامرائي و آخرون، 1994، ص 64)

إستراتيجية المناقشة تتطلب كفاءات عالية سواء كانت من طرف المعلم أو المتعلم بحيث أن هذه الأخيرة تساعد المتعلمين تحسين مستواهم التواصلي.

و تقابل وجهات النظر فيما بينهم بكل روح علمية كما أيضا تساعد على اكتساب الأساليب الحوارية مع الآخرين، كما أنها تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين و من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة، و قد تستخدم المناقشة كإستراتيجية مستقلة، أو كجزء من معظم الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.

ثالثا: إستراتيجية التعلم التعاوني:

تعتبر إستراتيجية التعلم التعاوني من أهم استراتيجيات التدريس الفعال بحيث يكون فيها المتعلم نشط و فعال في عملية تعليمية و المعلم هو مرشد و موجه و مدرب لهذا الأخير.

1. مفهوم التعلم التعاوني:

قد عرفه كل من **(johson, johnson smith, 1991)** التعلم التعاوني على أنه: "إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من التلاميذ يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن ".

كما عرفته فتيحية حسني محمد (1994) "على أنه نوع من التعلم الذي يأخذ مكانة في بيئة التعلم حيث يعمل التلاميذ سويا في مجموعات صغيرة غير متجانسة تجاه انجاز مهام أكاديمية محددة حيث تعكف المجموعة الصغيرة على التعقيب الذي كلفت به إلى أن ينجح جميع الأعضاء في فهم و إتمام العمل و من ثم يلمس التلاميذ أن لكل منهم نصيبا في نجاح بعضهم البعض و عليه يصبحون مسئولين عن تعلم بعضهم البعض "(**سناء محمد سليمان، 2005، ص22)**.

كما يمكن تعرف أيضا "انه أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 2-6 أفراد و يتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة".

(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة، 2009، ص 184).

و من كل هذا يمكن القول أن التعلم التعاوني هو أسلوب تعليم و تعلم يتم فيه تقسم التلاميذ إلى مجموعة غير متجانسة بهدف العمل على تحقيق هدف معين، عن طريق المشاركة الفعالة لكل أعضاء المجموعة في التعلم.

2. عناصر التعلم التعاوني:

يتفق كل من الحريري و زيتون على أن التعلم التعاوني لا يتحقق إلى إذا توفرت فيه خمس عناصر و يمكن إيجازها فيما يلي:

2-1 الايجابية المتبادلة بين أطراف المجموعة:

إن ايجابية كل فرد من أفراد المجموعة (أي التلاميذ) مطلب أساسي لتحقيق التعليم التعاوني، فالنجاح لا يحسب فرديا و لا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة.

و من هنا فان كل عنصر من عناصر المجموعة يعد أساسيا في تحقيق أهداف المجموعة و إنجاحها، و الفشل الفردي هو فشل للفروق كله و ليس حصرا على فرد دون سائر الأفراد.

2-2 المسؤولية المشتركة الفردية و الجماعية:

إستراتيجية التعليم التعاوني لا تكون المحاسبة قاصرة على الجماعة و حسب بل أن كل فرد يسأل كما تساءل الجماعة و هذا يفيد كل فرد مطالب أن يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طلب منه كفرد في المجموعة و تتنوع أساليب التحقق من الانجاز الفردي و تلك الأساليب.

- الاختبار الفردي لكل طالب في المجموعة للتحقق من مستواه.
- الاختبار العشوائي لأحد أفراد المجموعة للتعرف على مدى إتقانه للمهارات أو المعلومات المشكلة لمجال المحاضرة أو الوحدة.
- الملاحظة و ذلك للتعرف على مدى تقدمه في المجال العلمي.

(عبد الطيف بن حسين فرج، 2005، ص 28)

هذا يعني أن المجموعة مطالبة من تحقيق أهدافها و أن كل فرد أو تلميذ يشمله نصيب من تلك المسؤولية في تحقيق الهدف من عدمه.

2-3 تفاعل المجموعة أو ما يطلق عليه المعالجة الجماعية:

إن أفراد مجموعة التعلم التعاوني ملزمون باتخاذ إجراءات بشكل جماعي بهدف تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني و يكون ذلك من خلال :

- النقاش الفكري الحاد.
- مساعدة بعضهم البعض من خلال المصادر المعلوماتية.
- التغذية الراجعة بين أطراف المجموعة.
- اتخاذ قرارات مشتركة.

(عبد اللطيف بن حسين فرج، ص 29).

2-4 المهارات الاجتماعية:

إن تعلم التلاميذ مهارات العمل ضمن المجموعة و المهارات الاجتماعية لازمة لإقامة مستوى راق من التعاون و الحوار و القيادة و تبادل الثقة حيث إن تحفيزهم على استخدامها كفيل بنجاح تعليمي كبير.

مما تقدم نستنتج أن التعلم التعاوني إستراتيجية تعلم يتم فيها تقسم التلاميذ في الصف الدراسي إلى مجموعات صغيرة بحيث يكون كل فرد مسؤول عن جماعة و يعمل على تحقيق هدف التعلم و ذلك من خلال استخدام مجموعة من المهارات الاجتماعية و الشخصية مثل التعاون، التفاهم، التفاعل الايجابي، استغلال الخبرات السابقة، استغلال الوقت، تبادل الآراء و الأفكار و اتخاذ القرارات المناسبة لحل مشكلة ما أي الوصول إلى حلول يتفق عليها ضمن إطار المجموعة الواحدة و يكون ذلك على نحو التعامل منظما، و منسقا و مبنيا على احترام الآراء و تقبل الرأي الآخر و يكون المعلم مرشدا و موجها و معززا.

3/ خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

يرى ودمان و آخرون **(Wedman et all, 1996)** أنه لا بد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل عالي باستخدام التعلم التعاوني، يتمثل الشرط الأول في توافر الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأعضاء المجموعة، بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة و لتحقيق تعلم تعاوني فعال لا بد من إتباع الخطوات التالية:

3-1 اختبار وحدة أو موضوع للدراسة: يمكن تعليمه للتلاميذ في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع المعلم عمل اختبار فيها.

3-2 عمل ورقة منظمة من قبل المعلم: لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.

3-3 تنظيم فقرات التعلم و فقرات الاختبار: بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل تحتوي على الحقائق و المفاهيم و المهارات التي تؤدي إلى تنظيم عال بين وحدات التعلم و تقديم مخرجات التلاميذ.

3-4 تقسيم التلاميذ الذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتيجية إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات و الخصائص كالتحصيل، و مجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصليا ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلوا مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية، حيث يدرسون الكتاب و المراجع الخارجية كالدوريات دراسة متأنية و من ثم يقومون بنقل ما تعلموه إلى زملائهم.

3-5 و بعد أن تكمل مجموعات الخبراء دراستها و وضع خططها، يقوم كل فيها بإلقاء ما إكسابه أمام مجموعته الأصلية و على كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن و يستوعب المعلومات و المفاهيم و القدرات المتضمنة في جميع فصول الوحدة.

3-6 خضوع جميع التلاميذ لاختبار فردي: حيث أن كل تلميذ هو المسؤول شخصيا عن انجازه، يتم تدوين العلامة في الاختبار لكل فرد على حدة، ثم تجميع علامات تحصيل التلاميذ للحصول على إجمالي درجات المجموعات.

3-7 حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة.

(محمد محمود الحيلة، 1999، ص 337)

من كل هذا يمكن القول أن من أجل نجاح التعلم التعاوني على المعلم أن برسم خطة محكمة مسبقا و هذا للتحكم في أعضاء المجموعة و السير الحسن للوقت و التأكد من مشاركة كل عناصر المجموعة في بذل جهد من أجل تحقيق كفاءات التعلم المستهدفة.

4/ نماذج التعلم التعاوني:

منذ ظهور طريقة التعلم التعاوني بشكل واضح في السبعينات عمل المهتمون بها وعلى تطويرها في صورة استراتيجيات قابلة للتطبيق داخل الصف الدراسي و فيما يلي أبرزها:

4-1 إستراتيجية الفرق الصغيرة:

و فيما يتم تقسيم طلبة الصف فيها إلى مجموعات صغيرة، و هي أبسط طرق التعلم التعاوني حيث يعرض المعلم المعلومات الجديدة على التلاميذ كل أسبوع مستخدما العرض الشفوي أو النص، و يقسم التلاميذ إلى أفواج في كل فوج 4 أعضاء ذو مستوى متباين أي (تلاميذ متفوقين، متوسطين و الضعفاء) و يعمل أعضاء الفوج على تحقيق تحصيل جيد في الامتحان و بعد تحصلهم على علامات جيدة يجري المعلم لكل عضو امتحان خاص به، و منه يقوم المعلم بتعزيز الفوج ذات التحصل المرتفع.

تتميز هذه الإستراتيجية عن غيرها من استراتجيات التعلم التعاوني في أنها تطور العمل الجماعي الايجابي لدى التلاميذ.

(فراس محمود مصطفى السليي، 2006، ص60)

4-2 إستراتيجية البحث الجماعي:

و تعد هذه الإستراتيجية من أكثر فرق التعلم التعاوني تعقيدا و أكثر صعوبة من حيث التطبيق، إذا تتطلب معايير صفية أكثر تقدما، و أكثر تعقيدا من الطرق التي تتمركز حول المعلم.

تهتم هذه الإستراتيجية بتعليم التلاميذ مهارات اتصال جيدة و مهارات تفاعل جماعي فاعل.

و المعلمون الذين يعتمدون على هذه الطريقة يقسمون فصولهم عادة الى جماعات غير متجانسة، يختارون موضوعات للدرس و المذاكرة.

4-3 إستراتيجية التعاون من أجل التعاون:

يتعاون التلاميذ في هذه الإستراتيجية على شكل مجموعات صغيرة لانجاز مهمة محددة و هدفها إفادة الزملاء بحيث يتطوع تلاميذ المجموعة الواحدة جانب معين من موضوع ما.

الهدف من هذه الإستراتيجية تبادل المعلومات و الأفكار بين أعضاء الصف الواحد.

4-4 إستراتيجية تعليم الأقران:

تعد هذه الإستراتيجية من أكثر طرق التعلم التعاوني شيوعا، و فيما يقوم الطالب بتعليم زميله مقدما له العون و المساعدة لاكتساب مهارة جديدة أو إتقان موضوع ما.

تتميز هذه الإستراتيجية بأنها تتيح للمعلم مراقبة التقدم لعدد من التلاميذ في آن واحد، و كذلك تجعل التلاميذ الأكثر قدرة يندمجون في عملهم على نحو نشيط و منتج.

(فراس محمود مصطفى السليي، 2006، ص 59).

إن الهدف الأسمى الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه أثناء انتهاجه لهذه الإستراتيجية بمختلف مناهجها هو الوصول بالمعلمين إلى معرفة الأطر النظرية التي تدعم المنافسة و تفسير الأنشطة و ضبط السلوك، إثارة دافعية التعلم الجماعي، مساعدتهم على اكتشاف ميولهم المعرفية و قدراتهم.

من كل هذا يمكن القول أنه يعتمد النموذج الذي يختاره المعلم على الموضوع و على الاحتياجات الفردية للتلاميذ و على مستوى تقبل واقتناع المعلم بإستراتيجية التعلم التعاوني.

5/ فوائد التعلم التعاوني:

يشير الأدب التربوي في هذا الإطار إلى جملة من الفوائد و المميزات التي جعلت التعلم التعاوني يحظى باهتمام القائمين على عمليات التعليم و تتمثل ذلك في:

- ارتفاع معدلات تحصيل التلاميذ و زيادة القدرة على التركيز.
- تحسن قدرات التفكير عند التلاميذ.
- زيادة الحافز الذاتي نحو التعلم.
- نمو علاقات ايجابية بين التلاميذ و تنمية روح التعاون و التفاهم.

- انخفاض مشكلات السلوكية و القضاء على الملل و الانطوائية و جعل المادة التعليمية مثيرة للتعلم.
- إتباع الحاجات الأساسية لدى المعلمين كالقيام بمهام تتحدى تفكيرهم و إمكانيتهم و هي الحاجة للانجاز و التدريس.

(فراس محمود مصطفى السليتى، 2006، ص 58).

من أبرز الفوائد التي يحققها التعلم التعاوني خلق فرد نشط و فعال في عملية التعلم عكس الفرد الجامد، الخامل الكسول الذي يحب الاعتمادية و الاتكالية على المعلم في انجاز الدرس.

و نجاح هذه الإستراتيجية يتوقف على التفاعل بين أعضاء الفريق أو المجموعة، إضافة إلى إعطاء تغذية راجعة و السماح لكل عضو بالمساهمة بالأفكار أن يكون كل تلميذ في الفصل التعاوني مسؤولا عن تعليم الآخرين في استمرارية المناقشة بينهم.

كما نجد فوائد أخرى منها:

- التمكن من تغطية معلومات كثيرة عن الموضوع.
- القدرة على توضيح أفكار التلاميذ و مناقشتها بشكل علني أمام زملائهم **(سناء محمد سليمان، 2005، ص 51).**

5- مميزات و محاسن التعلم التعاوني:

أوردت الأدبيات التربوية العديد من مزايا أو محاسن التعلم التعاوني لعل من أبرزها ما يلي:

- التعلم التعاوني صالح لمختلف المواد الدراسية (الرياضيات، العلوم، اللغات...إلخ).
- يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءا من رياض الأطفال و حتى مرحلة التعليم العالي.
- يساعد على فهم و إتقان ما يتعلمه التلاميذ من معلومات و مهارات.
- ينمي مهارات التفكير العليا.

- ينمي مهارات الاجتماعية لدى التلاميذ و العلاقات الايجابية بينهم.
- يحدَ من الإحساس بالخوف ة القلق الذي قد يصاحب عملية التعلم.

(سناء محمد سليمان، 2005، 100).

6- عيوب مواقف التعلم التعاوني و علاجها:

أظهرت نتائج بعض الدراسات التي أجريت على التعلم التعاوني أنَ هناك بعض المخاوف التي قد تظهر لدى التلاميذ عند تطبيق هذا النوع من التعليم و هذه المخاوف تتحدد في الأتي:

1-الخوف من السيطرة أو أمكانية استبداد بعض التلاميذ في العمل في المجموعات، و يمنع التلميذ الذي يريد أن يعمل بمفرده لفترة ما،ولعلاج ذلك اقترح جونسون(1989) أنَ التعاون يعتمد إلى تقسيم العمل إلى مهام فرعية مختلفة، و هذا التقسيم يسمح للتلاميذ بأن يعملوا معا لمدة أطوال كي يرتبط بالجماعة و يظهر التعاون من خلال الاشتراك في إنجاز الهدف.

2-تقدم في التعاون معلومات لمنخفضي التحصيل (غذاء سهل) و يتضح ذلك جليا في التعاون في التحصيل الدراسي،ويمكن علاج ذلك بالاستجابة التعاونية في الجماعة تظهر في تماسك و تجانس الفريق و في قدرات التلاميذ، و في حث كل تلميذ على أن يشارك بمجهوده و أنَ يأخذ و يقدم.

3-إنَ عمل التلاميذ سويا فإنهم يفقدون تأكيدهم لذاتهم أو إثباتهم لشخصيتهم لأن الجماعة ستوجههم في بناء مستوياتهم،وبين جونسون أن العلاج لذلك هو إثبات الشخصية و تقدير الذات من خلال التفاعل مع الآخرين ضروري منّ أجل إثبات الشخصية و تأكيدها بالمناقشة أو الحوار المملوء بنمو الذات.

(سناء محمد سليمان،2005،102).

إنَ العيوب التي تهدد التعلم التعاوني هي عيوب جاءت من طرف المعلم الغير كفأ و ناقص الخبرة في مجال استخدام هذه الإستراتجية بحيث أن من طبيعة هذه الأخيرة أنها صعبة التطبيق إنَ لم يكون المعلم شديد الفطنة.

خلاصة:

إنَ النظرة الحديثة للتدريس تلغي ما كان سائدا عنه قديما فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيد للتدريس، و لكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين، حيث يقوم المعلم بتخطيط و إدارة هذا النشاط، و بالتالي أصبح للمعلم و المتعلم أدوارا جديدة وفق النظرة الحديثة لعملية التدريس، فالمعلم لن يقتصر دورهم على الحفظ تلك المعلومات إنما تبني الاستراتيجيات الحديثة في التدريس قد غير دور كل منها بحيث أصبح العمل و الاجتهاد ليس فردي إنَما جماعي و هذا من أجل اكتساب معارف و معلومات و مهارات جديدة و العمل على استهلاكهم على شكل وضعيات مشكلة تجرى وفق قالب تعاوني و مناقشة النتائج و العمل معا على قبولها أو تعديلها أو حذفها .

الفصل الثالث

المعلم... فاعل التدريس

تمهيد

1. من هو المعلم
2. خصائص المعلم الكفء
3. الأدوار الحديثة للمعلم
4. مجالات المتاحة لدور المعلم في العملية التعليمية
5. إعداد المعلمين
6. الأهداف المنشودة من إعداد المعلم

خلاصة

تمهيد:

يرى البعض أن التطور العلمي و التكنولوجي أدى إلى إقلال من أهمية العنصر البشري في عملية التعلم ، والمعلم هو العنصر البشري في الموقف التعليمي و من ثم فهو يعد العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التدريس و على الرغم من كل مستحدثات التربية، و ما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات التي تستهدف تسيير العملية التعليمية ،إلا أن المعلم لا يزال و سيظل العامل الرئيسي في هذا المجال إذ أنه هو الذي ينظم الخبرات و يديرها و ينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منهما.

1/ من هو المعلم:

تختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه اسم (معلم) فالباحث **" فليب جاكسون "** (philip Jachson) يرى أن **"** المعلم هو صانع القرار،يفهم تلاميذه و يتفهمهم، قادرا على إعادة صياغة المادة الدراسية و تشكيلها بشكل يسهل على تلاميذه استيعابها يعرف ماذا يفعل و يعرف متى يعمل **"**.

يعرفه تارستان(HUSEN TARSTEN 1982)" أن المعلم هو الشخص المنظم لنشاطات تعلم التلميذ الفردية ويكون عملا مستمرا ومنظما وهو الذي يجب عليه توجيه التعلم والتحقق من النتائج" . **(محمد منير مرسي، 1974،ص85)**

يعرفه أيضا الدكتور : دافيد برليز David Berliner بأنه **"** المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم**".(عدس محمد عبد الرحيم،2000، ص35)**

يعرفه أيضا **(تركي رابح،1989) "**يعتبر المعلم حجر الزاوية للعملية التربوية ووظيفة رئيسية في التربية،تربية التلاميذ وتعليمهم وتوصيل كل ما تشمل عليه عمليات التربية من فلسفة ومعاني وأهداف إلى عقولهم وقلوبهم".**(تركي رابح،1982 ،ص436)**

أما الدكتور كوبر (Cooper) يرى " أن المعلمين هم الأشخاص الذين لديهم وظائف و مهام مهنية أساسية، و هي مساعدة الآخرين على التعلم و التطور بطرق جديدة ".

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص32).

ومنه نستنتج أن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية فهو موجه و منشط لتعليم المتعلمين بفضل قدراته و كفاءاته المهنية لتصل إلى تحقيق المتعلمين الكفاءات التعلم.

و المعلم الناجح هو من يساهم بشكل مباشر وفعال في تنمية خبرات التلميذ وقدراته العقلية وحتى تكوين طباعة وشخصيته ككل وذلك بالاعتماد على أكثر من إستراتيجية تدريس ،بمعني تنويع واختيار الإستراتيجية الملاءمة، التي تناسب موضوع الدرس،

وخصائص التلاميذ، ولهذا يقال أن المعلم هو سيد الموقف التعليمي واقدر الناس على إدراك الظروف المحيطة به واصل **(جميل حسين المومني 2008 ص48)**

2/ خصائص المعلم الكفء:

لا شك أن الكفاءة التربوية التكوينية، تتطلب من ممارسة مهنة التعليم الجدارة المعرفية و التحكم الفعلي في شتى الجوانب التربوية منها:

الجانب البيداغوجي و الاتصالي و التكوين التأطيري مما يكسبه كفاءات مهنية تسهيل عليه مهنة التعليم، أما فيما يخص تحديد خصائص المعلم الكفء تتمثل فيما يلي:

1.2 الجانب البيداغوجي:

تحدد هذه الخصائص انطلاقا من:

- الصرامة الفعلية بالممارسة التعليمية التي تبين اختيار المعلم للأنشطة التعليمية الفعالة وفق المقارنة بل كفاءات ذلك حسب ما تنص عليه التعليمات التربوية الواردة في المناهج التعليمية بالمستويات التعليمية المختلفة.
- إدراك المعلم الأهمية التعلم ذلك بمحاولته ترجمة الأهداف التربوية بإعطاء الفرصة للمتعلم ليكشف عن معرفة القبلية و تمكنه من تصححها و تعديلها حسب مستويات الصياغة (صياغة المفهوم حسب المستوى التعليمي) في وضعيات تعليمية.

2.2 جانب تكوين المتكون:

تحدد هذه الخصائص انطلاقا من:

- قدرة المعلم على تسيير العملية التعليمية في القسم بتوجيه جميع المتعلمين بدون استثناء في أعمالهم المعرفية و التطبيقية، و ذلك بجعلهم يمارسون تعلمهم ذاتيا في مواقف تعليمية و يوظفون معرفتهم السابقة قصد بناء المفاهيم الجديدة.

(Coue Aline, Vigne Michel, 1995, p20)

- التزام المعلم بتطوير استقلالية المتعلم في التعليم ذلك بإتاحة فرص التعلم و الاختيار له و أخذ المبادرات و تقييم العمل و السلوكيات الايجابية و احترام مبدأ المشاركة و العدالة بين أفراد المجموعة، بحيث يستشير المتعلمين في مختلف الأمور التي تخططهم في مجال العلم أو الجماعة التعليمية.

(op.cite. 1995, p21)

3.2 الجانب الأكاديمي:

تحدد هذه الخاصية انطلاقا من أن:

- يمتلك المعلم المعرفة الكافية و الإلمام بكافة الجوانب في عملية التعليمية خاصة مجال تخصصه و مواكبة ما يستجد فيه.
- كما أن هناك خصائص للمعلم من وجهة نظر التلاميذ أي تلك الخصائص المفضلة عند التلاميذ التي لا يجب نسيانها بل يجب أن نتعرف عليها و ذلك من خلال مدى ايجابياتها على المتعلم و قد أكدت ذلك دراسة التي قام بها **(لوك برود دوموا)**على عينة من التلاميذ تبلغ 40 تلميذ من مستويات متقدمة و متوسطة و قد توصلت هذه الدراسة إلى أن الصفات و الخصائص التي تكون محبوب لدى التلميذ تتمثل في:
- أن يكون المعلم ودودا يؤكد على العمل الجماعي يقدم التضحية، يأخذ و يعطي و يستنبط من التلاميذ و ليس عصبي المزاج، و لا ساخر منهم، لديه الخبرة و الشخصية الخاصة به،...الخ.

(أ. يحي محمد نبهان، 2007، ص149).

- أن يكون إعداده و تنميته المهنية محفزة لذلك.
- التمكن من المادة التي يقوم بتدريسها و كيفية تقديمها بطرق مختلفة غير متعلقة بل تكون متعددة و مشوقة.
- أن يكون مسيرا لعملية التعلم و موجها و مرشدا و راعيا.

(وليم عبيد، 2008، ص120).

4.2 جانب خاص بتسيير القسم:

و تشمل هذه الخاصية:

- خاصية العدل (Fairness) جميع الممارسات التي يقوم بها داخل غرفة الصف بين الطلبة، و مهارة المحافظة على تقديم و سير الحصص المهنية تسييرا منتظما بجنب الملل.
- الإدارة الصفية الناجحة بحيث تؤثر تأثيرا ايجابيا على تعلم التلاميذ و تشمل أمورا كثيرة على المعلم إن براعيتها و منها طريقة التعامل بين المعلم و التلميذ و ما ينتج عنها من تعامل صفي و الاستغلال الأمثل للبيئة.
- تنوع المعلم في الأنشطة الصفية تارة يعتمد على تقديم أنشطة مكثفة و تارة أخرى يقدم أنشطة مريحة.

(يحي محمد نبهان، 2007، ص 148).

نستنتج مما سبق أن الخصائص المذكورة التي تخص المعلم الكفء، ما هي إلى خصائص أكاديمية أدائية بمعنى أنها تخص مهنة التعليم بصفة عامة بينما نجد خصائص خاصة يجب على المتعلم أن يتصف بها من اجل إثارة دافعية المتعلم بحيث يكون ذلك بواسطة الاعتماد على أسلوب التعزيز الايجابي و اتصافه " بالبشاشة و الحيوية و الحماسة و العدالة و الأمانة و الذكاء و التحلي بالأخلاق الحميدة و الصبر و الاحتمال و الكفاية في العمل و الانجاز" **(محمد عبد الرحيم عدس، 2000، ص 36).**

كما نجد أن من خصائص المعلم الكفء انه ذلك الشخص المبدع المنغطس الصداقة والتجانس و الاستقامة الخلقية حتى يكون محبا وعاطفا ،قوي الشخصية ذو كفاءة علمية .

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص25).

3/ الأدوار الحديثة للمعلم:

يتفق أغلب المربيين و المنشغلين في مجال إعداد المعلمين على ضرورة أن يكون هذا الإعداد مرتبطا بما ينبغي عليه عمله بعد تخرجه، و ما تتطلبه من كفايات تعليمية و سمات شخصية معينة، كي يستطيع تأدية أدواره التي سيوكل كل أليه تنفيذها في مهنته التدريسية المستقبلية و تتمثل أدواره فيما يلي:

1.3- قائد مجموعة: فهو يتعامل مع التلاميذ كأفراد و جماعات و يساهم على إكساب مهارة العمل الفردي و العمل الجماعي، من خلال مجموعة من المواقف التعليمية و الممارسات و الأنشطة التي يقوم بها عن وعي و إدراك بقصد التأثير في سلوك المتقدمين، و حفزهم على العمل بتعاون و رغبة و طواعية، و ينسق جهودهم و يرفع روحهم المعنوية و يدفع بهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة فيها بكفاية و فاعلية.

و لتحقيق هذا يفرض على المعلم أن يطور نفسه و يتدرب على اكتساب الصفات و المهارات المرتبطة بالقيادة الناجحة و المتمثلة في الأصالة، الطموح، الاستقرار العاطفي العدالة، الشعبية، الاتصال، التعاون...الخ

2.3- مدير مشروع:

الإدارة هي إتمام العمل عن طريق الآخرين و يكون ذلك من خلال على التعاون الاختياري، فالمعلم هو مدير لمشروع التعلم فهو يحدد الأهداف و يختار المحتوى و يخطط المواقف و يرسم الاستراتيجيات، و يتعرف إلى قدرات المتعلمين من التعلم و اكتساب المهارات و انجاز الأهداف المعرفية و الانفعالية، و تكوين الاتجاهات المرغوبة فيها من قبل المجتمع فالمعلم هو مرشد، موجه، ميسر لعملية التعلم.

(محمود الحيلة، 1999، ص 90)

4.3 ـ باحث في الشخصية:

يتعامل المعلم مع الإنسان الذي يعد أكثر المخلوقات تعقيدا و تنوعا،فالإنسان وحيد فريد من نوعه يختلف عن غيره في كثير من السمات و هذا يعني وجود فروق فردية كبيرة و لا حصر لها بين الأفراد و حتى في الفرد نفسه توجد فروق داخلية، ومن هنا فإن المعلم مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يوفر لكل معلم مكان مناسبا تحت مظلته كما أنه لا يجوز أن يأخذ المعلم بظاهرة السلوك الذي يقوم به المتعلم ،بل لابد له من أن يتعرف إلى دوافع السلوك حتى يقوم بتعديل و إكساب أنماط سلوكية مرغوبة فيها لدى التلاميذ و التعاطف و مراعاة الفروق الفردية **(جمال الدين محمد الشامي 2001 ،الصفحة 20)**

5-3 ـ حل المشكلات:

يهدف التعليم إلى إعداد الفرد المفكر القدير على التكيف مع المجتمع و البيئة و حتى يكون المتعلم قادرا على مواجهة التغيير السريع و تحديد المستقبل و مواجهة المجهول أي (تهيئة التلاميذ لعالم الغد). **(محمود الحيلة، 2002 ص 33)**

إذن فلا بد أن يكون قادرا على التعرف إلى المشكلات أولا ثم إيجاد الحلول المناسبة لها ثانيا من خلال التفكير الواعي و السلوك الذكي في إطار الموضوعية و البحث العلمي، و من هنا يصبح للمعلم دور يتمثل في اتجاهين:

أ- **الاتجاه الأول:** قدراته الذاتية على مواجهة المشكلات الصفية و حلها.

ب- **الاتجاه الثاني:** تدريب الطلبة على الموضوعية في التفكير و البحث العلمي لحل المشكلات التي تواجههم، فهو في هذه الحالة حلال للمشكلات و مدرب على حلها.

(محمود الحيلة، 1999، ص 94).

6-3ـ صانع القرارات و يصدر أحكاما :

يتعامل المعلم مع مجموعات من التلاميذ تشكل عينة عشوائية من المجتمع، و هذا التعامل يتطلب من المعلم أن يكون صانعا مستمرا للقرارات المتنوعة، و التي تتمثل في تصميم المواقف التعليمية و الاستجابة لاحتياجات التلاميذ و مشكلاتهم أو إصدار أحكام

تتعلق بالقيم والاختيار المثالي للأنشطة و التقويم المستمر للتلاميذ، فهو قاضي يصدر حكمه على المواقف صحيحة كانت أو خاطئة و هو طبيب يشخص و يعالج و هو يحدد الصحيح و بين مواطن القوة و يعززها و يحدد الخطأ و بين أسبابه و يعمل على معالجته.

و هو أيضا نموذج ووسيط في العملية التعليمية، مصمم، مقوم و مطور وبذلك المعلم الناجح أن يمتلك عدد من كفايات التعليمية أجملها في الأتي:

أ- **التخطيط:** و يشمل قدرة المعلم على:

- إعداد خطط التدريس على وفق نموذج " إطار نظري " في التعليم.
- صياغة أهداف تعليمية محددة بدلالات السلوك أو الأداء.
- استخدام خطة "نسق " لتصنيف الأهداف التعليمية " أهداف معرفية، أهداف انفعالية و أهداف أدائية ".
- تنظيم المادة التعليمية و مراعاة تسلسلها.
- تحديد البناء " التركيب" المعرفي الذي تحتويه المادة التعليمية ، قدرة المعلم على فحص المادة التعليمية التي يعلمها و تحديد أفكارها الرئيسية الفرعية و تنظيمها في بيان أهمية أية مهارة أو معرفة يتعلمها التلاميذ و توضيح فائدتها.
- اختيار إستراتجية تعليمية مناسبة للمستويات المختلفة للأهداف فيمكن تصيف الأهداف في المجال المعرفي إلى: المعرفة، تطبيق، تحليل، تركيب و تقويم بحسب الأهداف لبلوم ويفترض عند اختيار الإستراتجيات التعليمية أن يراعي المعلم هذه المستويات في المجال المعرفي .
- اختيار وسائل تعليمية تعلميه تتناسب و الإستراتجيات المحددة

(محمود الحيلة، 1999 ص 93)

منه يمكن القول أن المعلم هو العنصر الأساسي في عملية التعليم وهو صانع القرارات بفعل مركزه ، منصبه وخبراته العلمية.

ب- استشارة الدافعية: تؤكد معظم النتائج التربوية و النفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم عند المتعلم باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الوقت التعليمي .

و من أجل زيادة دفعية المتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستشارة انتباه تلاميذه و الحفاظ على استمرار هذا الانتباه و أن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية، و أن يعملوا على استشارة الدافعية الداخلية للتعلم بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي، للمتعلمين الذين لا يحفزون للتعلم داخليا و يرعى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة الدفعية منها:

- الإنجاز باعتباره دافعا .
- القدرة باعتباره دافع.
- الحاجة على تحقيق الذات كدافع للتعلم. **(عبد اللطيف فرج ، 2006 ص 74)**

أي اعتماد المعلم على تطبيق مبادئ نظرية التعزيز و كذلك استخدام مثيرات تعلميه متنوعة و متغير أثناء التعليم.

ج- العرض و التواصل: و يشمل هنا قدرة المعلم على استخدام المرونة الكيفية في أثناء التعليم و توضيح أفكار التلاميذ و دعمها و توظيفها في العملية التعليمية التعليمية، و اعتماده على أطر مرجعية ملائمة لمساعدة التلاميذ في تعلمه و تشجيع تفاعل التلاميذ فيما بينهم خلال العمليات التعليمية **(محمود الحيلة، 1999 ص 94)**

د- الأسئلة الشفوية:

يحتاج المعلم عادة إلى استخدام الأسئلة داخل القسم، و بقدر كم و نوع الأسئلة المستخدمة في هذا المجال يكون كم و نوع التعلم، ففي دراسة قام بها (جالجر و آشتر) سنة 1963 تبين من خلال تسجيلات صوتية لمعلمين في مواقف تدريسية أن نوعية الأسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير الناقد أصبح تلاميذهم قادرين على ممارستهم العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب من التفكير. **(محمد عودة، 2006، ص21)**

3-7- المعلم موجه للتعلم:

يلعب المعلم دورا هاما في توجيه التعلم و يكمن ذلك في كونه قائد العملية التعليمية و ذلك من خلال اعتماد على أسالب التفاعل اللفظي أي العمل على خلق جو يسوده المودة و الفهم لجميع ما يجري من تفاعلات داخل القسم، كما يقوم بتوجيه سلوك التلاميذ لأنه شديد الالتصاق بالتلاميذ و ربما أكثرهم معرفة به، و من خلال هذا الاحتكاك المباشر يمكن للمعلم أي يتعرف على شخصية التلميذ من جوانبه المختلفة و من خلال ملاحظته المستمر و لسلوكاته و تصرفاته في الفصل و خارجه يستطيع أن يدرك ايجابيات و سلبيات في شخصية التلاميذ مما تساعده على توجيه عملية التعليم و حسن التخطيط للدرس بناءا على احترام فروق الفردية لهم.

(محمد منير مرسي، 1999، ص 194).

3-8- التفاعل داخل القسم:

تمثل عملية التعلم عملية تواصل و تفاعل دائم و متبادل و مثمر بين المعلم و تلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم و نظرا لأهمية التفاعل الصفي لعملية التعلم فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة و البحث التربوي، كما أدت دراسات كثيرة على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل و التفاعل الصفي، فالمعلم بالتفاعلات المختلفة و مناسبتها داخل غرفة الصف فهو القدوة و منظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة،

و يعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهما في عملية التعليم و التعلم، لهذا فان نوعية هذا التفاعل و نمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي.

و هكذا تبين لنا أن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم و التلاميذ يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، و عليه فان توجيه خطي لهذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات و القدرات و المواهب الخاصة.

(محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، 2006، ص 126-127).

3-9- في التوجيه الفني:

للدور حيوي أساسي في نجاح عملية التوجيه الفني الذي يهدف أساسا إلى تحسين العملية التربوية التعليمية التي هي جوهر عمل المعلمين، يقارب دور الموجه و مدير المدرسة.

و المعلم هو العنصر العامل مباشرة في حقل التربية و التعليم لذلك كان إسهامه في نجاح عملية التوجيه الفني أمرا ضروريا و يمكن إجمال دور المعلم في التوجيه الفني فيما يلي:

- يجب على المعلم أن يدرك أن عملية التوجيه الفني (التفتيش) هدفها مساعدته على تحقيق رسالته كاملة و لم يقصد بها تَصَيد أخطائه أو تسجيل هفواته، و عليه أن يقبل و يرحب باليد العون التي تمتد له بالتعاون معه في الوصول بعمله إلى النجاح المنشود و هذا خاصة لكونه العنصر الأساسي و المهم في نجاح العملية التعليمية التعليمية و تربية الأجيال.
- كما يتمثل دوره في توفيق صلته بالبيئة و زملائه في العمل و تلاميذه أيضا
- التعاون و التبادل الزيارات و الخبرات مع زملائه من المعلمين في نفس المدرسة و فيما حولها من المدارس وذلك من أجل اكتساب خبرات جديدة و حذف الأخطاء و إكمال النقائص. **(محمد عوض الترتوري، فرحان القضاة ، ص494)**

و منه يمكن القول أن رسالة التوجيه الفني (التفتيش)هي تنمية مهارات المعلمين و قدراتهم و الفصل على مساعداتهم في تأدية أعماله بصورة أحسن. فإذا واجب المعلم أن يبذل جهدا خاصا التنمية قدراته و مهاراته و هواياته الشخصية مع الاستفادة من هذه المواهب و المهارات و الهوايات في عمله.

كما نستنتج أن المهارات و الكفايات التعليمية مجموعة من أنماط السلوك المتناسقة و المتميزة يمكن التعرف عليها، و التي يؤثر فيها المعلم في المتعلم من خلال التدعيم، التعزيز، الإرشاد والتوجيه و المساعدة الأساسية لتحقيق أدوار المعلم في العملية التعليمية

التعليمة و تعتمد قدرة المعلم على ممارسة هذه الأدوار على العديد من العوامل أهمها مدى اقتناع المعلم بمهمته و مدى وعيه بمشكلات التلاميذ، و نوعياتهم ،و مدى توافر الإمكانات الأزمة، وتعمد هذه العوامل كلها على نوع الفكر التربوي السائد و مدى تحمس هذه الأدوار.

4-مجالات المتاحة لدور المعلم في العملية التعليمية:

تعتبر المادة العلمية وسيلة لعملية التربية،شأنها شأن أي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم، و خاصة التي تحتويها الكتب المدرسية باعتبارها الغاية الأساسية من هذه العملية،بحيث يقوم المعلم بوضع خطة العمل في ضوء العديد من الاعتبارات مثل:الجدول الزمني ،عدد الحصص المخصصة لتنفيذ المنهج، ومستويات تلاميذ الفصل، و غيرها من أجل تحقق كل هذا على المعلم التصرف في عدة من المجالات المنهج الدراسي المقرر و يتمثل ذلك فيما يلي:

-دراسة الأهداف العامة للمنهج و تحليلها من أجل التوصل إلى جوانب التعلم التي وردت بها، على اعتبار أن ما تحتويه الأهداف من تلك الجوانب يعبر بشكل مباشر عن فكر مخططي المنهج و تصوراتهم لما يجب أن يحققه التلاميذ بعد دراسة هذا المنهج و من ثم فإن المعلم لكي يبدأ البداية الصحيحة لا بد أن يتعمق في دراسة هذه الأهداف و يستشير ذوي الخبرة في هذا المجال.سواء من الزملاء أو القيادات التربوية الأخرى،و خاصة أن تلك الأهداف العامة هي الأساس الذي يعتمد عليه المعلم عادة في صياغة أهداف دروسه وغير ذلك من الإجراءات المطلوبة في مراحل تخطيط و تنفيذ و تقويم التدريس و هو ما ستعرض له تفصيلا فيما بعد.

- دراسة محتوى المادة العلمية لكل وحدة من وحدات المنهج دراسة واسعة و متأنية،بحيث يستطيع إدراك مضمونها من المفاهيم و المهارات و غيرها من جوانب التعلم، التي يمكن للتلاميذ اكتسابها و تنميتها في أثناء الدراسة، و يرتبط بهذا الأمر بدراسة العلاقات بين مختلف وحدات المنهج الدراسي للتعرف على مدى الاستمرارية و التتابع لجوانب التعلم التي يهتم بها المنهج.

ـ وضع تصور العلاقة بين الأهداف العامة و محتويات وحدات المنهج الدراسي، و قد يأخذ هذا التصور شكل جدول تتضح منه العلاقات الطويلة و العريضة بين مختلف جوانب و في هذه الحالة يستطيع المعلم أن يرى الصورة الكلية.

و تحتوي المادة العلمية و أن يحدد مدى إمكانية توظيفها في اتجاه الأهداف المحددة، و مدى كفايتها و قصورها. و من ثم يحدد الأساس و التكميلي من المواد التعليمية، و في ضوء معرفته بمستويات تلاميذه و اهتماماتهم يستطيع أن يخصص المناسب من المواد العلمية لكل فئة من تلاميذه.

ـ الحرص على القراءة المستمرة في مجال التخصص، فالمعارف تتزايد بشكل لم تعهده البشرية من قبل، كما أن وسائل التكنولوجية الحديثة أصبحت قادرة على إنتاج العديد من المراجع و الكتب و المجلات و الصحف، و الأفلام التي تقدم تصورات العلم في مختلف المجالات. من خلالها تكون لديه خلفية ثقافية واسعة، فضلا عن دراية كاملة بكل ما يقع من أحداث أو ما يظهر من مبتكرات في مجال تخصصه.إذ أن ذلك يعني أنه سيكون قادرا على مواجهة تلاميذه و التفاعل معهم بدرجة كبيرة من الثقة.

ـ مناقشة كل ما يتم في مرحلة تحليل الأهداف العامة، و وضع التصور العام للعلاقة بينها و بين محتوى المادة العلمية مع الزملاء و القيادة التربوية الأخرى، و لا شك أن مثل هذا الأجراء يمكن أن يثري الممارسة العلمية، و يساعد على الاستفادة من خبرات الآخرين.

(محمد عودة، 2006، ص 28-29)

إن تطرقنا لهذه المجالات فقط لا يعني إن دور المعلم تقتصر فيها، إنما تتعدى ذلك من تخطيط إلى تنفيذ ثم تقويم المتعلمين و المنهج الدراسي و غيرها.

5- إعداد المعلمين:

إن نجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة، إلا أن وجود معلم كفء يعد حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب و المقررات الدراسية و الوسائل التعليمية و الأنشطة و المباني المدرسية، رغم أهميتها لا تحقق الأهداف التربوية

المنشودة، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية، و سمات شخصية متميزة يستطيع بها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة و يعمل على تهذيب شخصياتهم و توسيع مفاهيمهم و مداركهم و تفكيرهم و قدراتهم العقلية، و يكمل النقص المحتمل في المقررات الدراسية و يؤكد هذا المعني (**جون لاسكا**) في قوله " إن المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، و كذلك الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية و الأنشطة و حتى المباني والأثاث واحدة، و لكن الناتج من هذه المدارس متمثلا في خرجين مختلفين، و هذا الاختلاف يتضح فيما حصلوا من معارف و خبرات و قيم و اتجاهات، و هذا راجع إلى العنصر الفعال والمميز في عملية التعليمية التعلمية إلا و هو المعلم و الأدوار التي يقوم بها".

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص30).

ومن اجل تحقق غاية العملية التعليمية يتطلب إعداد هذا المعلم إعداد علميا و مهنيا وثقافيا و شخصيا و فيما يلي توضيح ذلك:

1-5 الإعداد الأكاديمي للمعلم:

ويشمل هذا المجال المواد الأساسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها، والتي ينبغي للمعلم أن يدرسها و تقع ضمن تخصصه العملي الذي سيقوم بتدريسه، فالهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب المعلم تفهما كاملا أساسيان ومفاهيم المادة الدراسية التي سيتخصص في تدريسها مستقبلا مما سيجعل معلم المستقبل متمكنا من مادة تخصصه، وهذا التمكن له آثار ايجابية هامة للمعلم أهمها:

- ثقة المعلم في نفسه و في عمله و ثقة الطلبة فيه كمعلم كفء.

يستطيع أن يفيدهم في نموهم العلمي، و في قدراتهم على التفكير السليم و ربط المادة الدراسية بتطبيقاته عملية و بجوانب حياتيه مختلفة.**(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 32).**

فالإعداد الأكاديمي يجب أن يعتبر كإحدى حلقات التربية الدائمة المتجهة دائما نحو المستقبل، لكي يصبح المعلم الشاب المعد في نهاية هذا الألفية، قادرا على عدم التراجع إلى الوراء و أن يظل قادرا في العام 2050، أن يلعب دور صلة الوصل بين التلاميذ و عالم ذلك الوقت. **(غاستون ميالارية،1999،10)**

5-2:الإعداد المهني للمعلم:

و يشمل هذا الجانب الدراسات التربوية و النفسية النظرية، و العلمية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف و الخبرات التعليمية،و تشغل عملية التدريس و مواجهة المواقف التعليمية المختلفة و المتنوعة ،و الإعداد المهني يكسب معلم المستقبل معرفة الصحيحة والمهارات العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس و أوضاعها وأساليبها، حتى يتمكن من التعامل الفعال الناجح في عملية التدريس، و يحقق أهدافها المنشودة والجانب العلمي في هذا الإعداد،يتضمن التدريب العلمي الميداني "التربية العلمية"الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الواقع التعليمي. **(محمد محمود الحيلة،2002, 32)**

و في عصر تنفجر فيه المعلومات و تتبدل التقنيات سريعا و تزداد الحاجة إلى دقة الأداء و إلى اكتساب العاملين مهارات جديدة وقد حدد عبد الجواد(1992) معايير تهمين التعليم داخل كل حلقة من حلقات التكوين للمعلم على النحو التالي:

أولا: معايير الاختبار للالتحاق بجامعات و كليات إعداد المعلمين و هي:

- الرغبة في ممارسة التعليم.
- القدرة على التعبير و التفكير السليم.
- مستوى من القدرات العقلية يضمن القيام بأدوار و عمليات التعليم.
- مستوى عالي من الاتزان النفسي
- الخلو من العيوب الخلقية .

ثانيا: معايير إعداد المهنية:

- توحيد مستويات لأعداد المعلم و أن يتم ذلك في المستوى الجامعي.

- توازن برامج إعداد المعلم في مجالاته الثلاثة .

- التركيز في مجالات إعداد المعلم على المفاهيم و المهارات التطبيقية و العلمية.

- استخدام البحوث في تطوير برامج إعداد المعلمين .

- الاهتمام بالجانب الأخلاقي و القيمي .

- يجب أن يحقق الإعداد الثقافي للمعلم الشروط التالية:

الإلمام بالأحداث التاريخية للأمة، الإلمام بقيم مجتمعه،التعرف على خصائص و متغيرات مجتمعه.

- يجب أن يحقق الإعداد الأكاديمي للمعلم التركيز على المعرفة التي يستفاد منها من الجوانب المهنية، إعداد المعلم في تخصص رئيسي، و مراعاة التغيرات التي تحدث في مناهج الدراسة.

- يجب أن يحقق الإعداد التربوي للمعلم التكامل بين المقررات التربوية، و التدريب على الوسائل و التقنيات الحديثة في اكتساب مهارات التدريس و التدريب الميداني.

ثالثا: معايير مزاولة المهنة:

و هي أهم محققات التكوين المهني للمعلم ،لأنه يلتقي فيها المعلم بأفراد المجتمع و يقوم أبناء المجتمع بجهود و عطاءات المعلم و يجددون قيمها و يشترط فيها هذه الشروط:

- أن يظل من تخرج تحت التدريب لمدة عام .

- ألا يسمح بالانضمام للمهنة إلا لمن لديه تصريح بذلك .

- أن يكون للمعلمين رابطة مهنية .

- إشراك المعلم في قرارات التي تخص مهنة التعلم.

- تعزيز مكانة المعلم الاجتماعية من خلال القوى المؤثرة في تكوين الرأي العام.

رابعا: معايير التوجيه التربوي للمعلمين:

- وضع إطار نظري للتوجيه التربوي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.

- أن يتبنى الموجهون طرائق ديمقراطية تعاونية .

- أن يسند تقويم المعلم إلى أسس و طرائق موضوعية

- أن يتم عملية توجيه المعلم و إرشادات في إطار من العلاقات الإنسانية.

خامسا: معايير التدريب و التعليم المستمر:

- اعتبار التدريب أثناء الخدمة واجبا إلزاميا لاستمرار المعلم في عمله.

- توفير فرص التنمية المهنية للمعلم.

- أن يخطط لبرنامج التدريب من منظور الحاجات التدريبية الحالية و المستقبلية التي يجب رصدها من خلال طرائق عملية **(عبد اللطيف فرج،2006، ص10،12)**

5-3-الأعداد الثقافي للمعلم:

و يشمل هذا الجانب البحوث التي يقوم بها معلم المستقبل التي تزوده بمعارف و إدراكات في جوانب متنوعة ، و يتضمن هذا النوع من الإعداد الثقافة عامة و ثقافة تخصصية.

(محمد محمود الحيلة،2002،32)

فالثقافة العامة كما تتصورها والتي تنجم عن إعداد أكاديمي صلب،تسمح للفرد في أن واحد أن يمتلك أفكار دقيقة في بعض المجالات النشاط البشري، و أن يكون قادرا على نقل المواهب الفكرية المكتسبة إلى مجالات أخرى، و أن يتملك الإحساس بحدود

معرفته،وهذا يفترض إذا معرفة مستوعبة بشكل جديد من جهة،و تنمية للمواقف النقدية من جهة أخرى.

(غاستون ميالارية ،1999،11)

4-5: الأعداد الشخصي للمعلم:

و يشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لإكساب السمات الشخصية السوية و السلوك الشخصي المتميز،و الاتجاهات و القيم و الاهتمامات المرغوب فيها، و قد توجد مقررات دراسية يعينها هذا الإعداد و يتم أيضا من خلال القدرة الحسنة للأساتذة الذين يدرسون الطالب المعلم و من خلال الأنشطة الطلابية سواء الرياضية أم الثقافية أم الاجتماعية و غيرها. و من السمات المرغوبة نجد:

الصوت الواضح المعبر، اللياقة البدنية، احترام شخصية المتعلم،الموضوعية عند إصدار الأحكام، المودة، الصبر،التعاون، التسامح، **(غاسون ميالازية، 32).**

و منه نستنتج أن نمو المعلم مهنيا و علميا عملية واحدة و متكاملة و ضرورية، طابعها الاستمرارية، الديمومة، و هدفها خلق معلم بكفاءة تمكنه من ممارسة المهنة بنجاح و بما يتلاءم مع التغيير المستمر الذي يطرأ على المناهج و أساليب التعليم و الوسائل التعليمية و غير ذلك من عناصر عملية التعليم و التعلم.

6- الأهداف المنشودة من إعداد المعلم:

في ضوء احتياجات مجتمعنا، و طبيعة المرحلة التي يمر بها نحو استشراف عصر جديد يمكن تحديد أهداف إعداد المعلم في كليات العلوم التربوية في الأتي:

- اكتساب المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه الأكاديمي و توظيفها في خدمة نمو التلاميذ، بما يمكنهم من فهم المادة التعليمية و رؤية علاقتها بحياتهم و أثرها في إمكانية تطوير المجتمع الذي يعيشون فيه.

- اكتساب و تنمية قدر من الثقافة العامة التي تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه و فلسفته، و أهدافه والتحولات المختلفة التي يشهدها العالم في وقتنا الحاضر، و إدراك طبيعة العصر الذي نعيشه و متغيراته العالمية، و الفكر التربوي المعاصر و اكتساب و تنمية قدر من الثقافة التخصصية و التنوير العلمي أيضا.
- فهم طبيعة عملية التعليم، و اكتساب المهارات المهنية المناسبة، لتهيئة فرص النمو الشامل للتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة.
- اكتساب و تنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه: أسلوب حل المشكلات، و التفكير الإبتكاري، الاستقراء و الانضباط، و بالتالي اكتساب سلوكيات ذوي الاتجاهات العلمية.
- إدراك أهمية البحث التربوي و استثمار نتائجه في تطوير العملية التربوية و مواجهة مشكلاتها الميدانية.
- اكتساب مهارات التعلم الذاتي، للتمكن من متابعة الجديد في مجال تخصصه، و تحقيق النمو عن طريق التعلم المستمر.
- اكتساب و تنمية قيم و أخلاقيات آداب المهنة ليكون قدوة حسنة، و نموذجا يقتدى به في عمله و خلقه و سلكه، لينال تقدير المجتمع و ثقته و احترامه.
- اكتساب المعلومات والمهارات و الاتجاهات و الميول، و القيم التي تمكنه من المشاركة الايجابية في تلبية احتياجات التلاميذ و المجتمع من الخدمات التربوية و غيرها من مجالات النشاط الاجتماعي ذات الطابع التربوي.

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص 31)

خلاصة:

و خلاصة القول فإن البرنامج الناجح لإعداد المعلم، ينبغي أن يتضمن خبرات تختار بعناية و توجه نحو تحقيق هذه الأهداف، فالمعلم ينبغي أن يفهم مجتمعه و البيئة التي يعيش فيها و ما يدور حوله في العالم من أحداث و تغيرات و أن يكون ملما بعمق في مجال تخصصه و احتياجات المتعلمين الذين سيقوم بتعلمهم و باستراتيجيات التعليم و التعلم، و أن يكون قادرا على تشخيص نواحي القوة و نواحي الضعف في العلمية التعليمية المختلفة، و أن يكون عاملا فعالا و قدوة حسنة، و قيادة تربوية مستمرة في تطوير بيئته و مجتمعه.

الفصل الــرابع

كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة

تمهيد

1) التصورات المختلفة للكفاءات

2) مفهوم الكفاءة في المجال التربوي

3) مستويات الكفاءة

4) خصائص الكفاءة

5) كفاءات التعلم في مادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط

6) صياغة الكفاءات

خلاصة

تمهيد

يعتبر تحديد المعلم للكفاءات التعليمية العنصر الأساسي و الضروري في عملية التخطيط للدرس و التركيز على تحقيقها أثناء تنفيذه، ومن الأمور المهمة التي تبرز مدى نجاح العملية التعليمية التعليمة، بحيث يعتمد في بناء الكفاءة على جملة من النشاطات التي تسهم في إنماءها قصد الاستجابة لغايات التعلم التي تتمثل في فهم الواقع المعاش و تسخير الكفاءات المكتسبة في وضعيات جديدة.

1. التصورات المختلفة للكفاءات:

لقد اختلفت التصورات للكفاءة لاختلاف المعارف و مجالاتهم بحيث تتمثل هذه التصورات فيما يلي:

1-1: تصور الكفاءة كسلوك:

تبين القراءات الخاصة بالمجال المهني أن تحديد الكفاءة الخاصة بمنصب عمل ما يستلزم من المكون في إطار التكوين المهني وصف النشاطات التي يتطلبها المنصب و التي سيقوم بها الفرد المعين فيه لذا قام المختصون في هذا المجال بوصف عدد من النشاطات الخاصة التي يتميز بها كل منصب عمل. و لهذا أصبح وصف الكفاءة المهنية في صورة قائمة من النشاطات المقننة (standardisés) التي تطلب من كل فرد القيام بها عند تعيينه في منصب معين لا تعبر عن أي غموض فيما يخص تحويل الكفاءة من المكون إلى المتكون و لذلك لكون الكفاءة تعبر عن سلوكيات محددة و قبلة للملاحظة **(فاطمة زهراء بوكرمة، 2009، 13)**

وعليه إذا كانت الكفاءة في المجال المهني يقصد بها السلوك المقنن الذي يجب على الفرد العامل أن ينجزه في منصبه،نجد أن مصطلح الكفاءة في المجال البيداغوجي يرجع إلى أدبيات بيداغوجيا الأهداف(par pédagogie objective)، حيث نجد الفكرة الرئيسية التي تبرز في هذه البيداغوجيا تتمحور حول تحديد المعلم لما ينتظره كل متعلم في نهاية كل نشاط أو حصة تعليمية، أي تحديد الهدف من النشاط التعليمي، و المقصود هنا، هو أن يذكر المعلم ما سيكون المتعلم قادرا على القيام به في نهاية الحصة التعليمية. و بهذا انتقلت البيداغوجية من منطلق المعرفة إلى منطلق المعرفة الفعلية التي تهتم بالقدرة ما يؤكد على الدقة في صياغة الغاية من الفعل التعليمي الذي يجب أن يكون مصوغا في صورة سلوكيات تكون قابلة للملاحظة.

و على هذا الأساس نجد نشاط المتعلم الممثل للكفاءة لا يمكن تشخيصه إلا من خلال السلوك الملاحظ من قبل المعلم **(فاطمة زهراء بوكرمة، 2009، ص17)**

و بهذا تصبح تصور الكفاءات سلوكا عندما تترجم المواقف التعليمية إلى الفعالية في الأداء أي تصبح أنها ملكة تمكن من تطبيق الإمكانات المكتسبة قصد تحقيق الغاية.

2-1: تصور الكفاءة كوظيفة:

لقد أعطى النموذج السلوكي أهمية كبرى للسلوك الملاحظ في تحديده للكفاءة. مما جعل علم النفس الحركي يعتبر "سلوك الفرد مجموعة من الاستجابات لما يحيط به من ظروف "و ذلك حتى يتمكن من التكيف معها ،بمعنى أن تكيف الفرد يمكن ملاحظته من خلال استجابته للمثيرات الخارجية،لكن عملية التكيف مع المحيط تتطلب لا في الواقع –من الفرد استعمال قدرات التعلم والذاكرة"أي قدراته العقلية و معرفته السابقة التي ستسمح له"بحل مشاكل التكيف التي ليس لديه حلول مسبقة لها".

و في هذا السياق نجد المرجعية العامة للمناهج الجزائري الجديدة، تؤكد على اكتساب الفرد المتعلم القدرة على حل المشكلات من خلال تعليمه البحث عن الحلول الممكنة اختبار الفرضيات بناءا لمفاهيم العلمية، إضافة إلى تطوير قدرات النفس –حركية و القدرات الوجدانية و اكتساب المتعلم المعارف المنهجية،حيث يقصد بالمعالم المنهجية التي تحتاج إليها كل فرد متعلم في حياته اليومية: الاستدلال العلمي التحكم في المعلومات و التقنيات العلمية و الاتصال و التبليغ ولقد أصبح اكتساب هذه الكفاءات ضروريا في التعليم الإجباري، و ذلك لاكتساب الكفاءات القاعدية ألا و هي كفاءة حل المشكل،حيث تعتبر القدرة على حل المشكل أحد مكونات الأساسية للكفاءة القاعدية التي يجب اكتسابها للفرد المتعلم في مجال التربية حيث يسعى كل من المعلم و المتعلم من خلال هذه الكفاءة وراء تحقيق غاية بتوظيف قدراتهم العقلية بهدف إنتاج حركات إرادية مرتبة تستعمل في مجال عملي معين أو في عائلة من المواقف ما يجعل متطلبات البيداغوجية تشترط توضح كفاءات المراد اكتسابها للمتعلم في صورة سلوك قابل للملاحظة **(فاطمة الزهراء بوكرمة،26)**

و من كل هذا يمكن القول أن تصور الكفاءة كوظيفة تعطي أهمية كبرى للمتعلم كشخص بإمكانه استغلال مكتسباته في وضعيات حل المشكلة في الإطار الدراسي و حتى في حياته اليومية.

3-1: تصور الكفاءة كقدرة مولدة:

بناءا على ما سبق ذكره،نجد الحديث عن الكفاءة بالفرد في مختلف المجالات الحياتية يعني تحديد الغاية و الوظيفية و كذا العمل الإرادي الذي سيعبر الفرد عنه بواسطة حركات تكون ملاحظة من الأخر، و كأن الكفاءة المقصودة تتضمن قائمة من الحركات المهيأة و المحسوسة، إضافة إلى مجموعة من القواعد المسيرة لاختبار و ترتيب هذه القواعد حسب الموقف أو عائلة من المواقف التي تعارض الفرد مما يؤكد أن الكفاءة هي القدرة على التكيف مع المواقف غير معروفة لدى الشخص و القدرة على تحديد الغاية المراد تحقيقها و كذا القدرة على اختراع أو إبداع الوسائل التي تساعد على تحقيق الغاية **(فاطمة الزهراء،2009،31)**

و في الرجوع إلى التعليمات التربوية الخاصة بمناهج العلوم الطبيعية الجزائرية نجد هذا التصور للكفاءة يبرز في الصياغات التالية:

- مواجهة المعطيات الجديدة بالمعارف المكتسبة لاستغلال المعطيات العلمية لتفهم الظواهر و بناء المعارف العلمية للاستعمال العقلاني للوسائل و صياغتها.

- تستهدف المادة التعليمية المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي كالاستدلال العلمي، تقديم الحجج،إجراء التجارب و الاتصال.

أما فيما يخص الإرشادات و التوجيهات التربوية الخاصة بالطور الثاني للتعليم الأساسي فيجدها تؤكد على إدماج المفهوم الإجرائي للقدرة من خلال العبارة التالية:

"... إن الأهداف التي تصف السلوك النهائي للمتعلم فقط لا تبيين العمليات العقلية التي تتدخل في إنجاز السلوك، و هذا ما استجوب إدخال المفهوم الإجرائي للقدرة.

مما سبق نستنتج أن تصور الكفاءة كقدرة مولده لا يمكنه أن يقتصر على وصف السلوك الملاحظ، ذلك لكونه نتاجا لعمليات عقلية تصعب ملاحظتها، ما يؤكد أن القدرة مولده للسلوك تصمم في إطار عقلي (cadre mentaliste) لا سلوكي لأن القدرة المولدة لا تهتم بالسلوك الملاحظ و إنما تهتم بالعمليات العقلية التي تتدخل في إنجازه. **(فاطمة الزهراء بوكرمة،2009،ص32)**

و من كل هذا نستخلص أن الكفاءة يمكن اعتبارها سلوك ووظيفة و قدرة مولدة و كل تصور مرتبط بالأخر بحيث يمكن أن نضيف الكفاءة بأنها قدرة مولدة كامنة مندمجة في شخصية الفرد لا يمكن ملاحظتها من الخارج لكن يمكن أن ننتج عدادا كبيرا من السلوكيات تكون ملائمة لعدد من المواقف الجديدة و هنا تظهر الكفاءة كوظيفة .

4-1 -المعرفة و تصورات الكفاءة:

إذا كانت المعرفة بالمفهوم التقليدي العام تعني المحتوى العلمي الذي تم بناءه من خلال الأجيال و العصور المتعاقبة، نجد أن وظيفة التعابير (langage) المختلفة التي ينتجها الفرد في موقف معين ليعبر عن رأيه أو ما بداخله لا تتمثل في عملية الاتصال مع الآخرين فقط، ذلك لأن التعبير يكتسي وظيفة أخرى ألا و هي " تماثل العالم الذي يحيط بنا و التغيرات التي تطرأ عليه حيث يمثل التماثل (représentation) الوصف الدقيق للواقع الداخلي أو الخارجي الذي يمتد استعماله إلى كل السلوكيات الموجهة نحو تحقيق الهدف المقصود،و لهذا أصبحت التربية العلمية ترمي إلى تكوين فرد متعلم يمتاز بكفاءات تعليمية من خلال تطوير قدراته المعرفية و النفس حركية و الوجدانية قصد بناء شخصيته و الوصول به إلى مستوى المهارة، ما جعل تعليمية العلوم تعطي الأهمية الكبرى للعمليات العقلية التي أقصاها السلوكيون في إنتاج السلوك الذي يتطلب أصلا تدخل مراكز الجهاز العصبي باعتبارها مصدرا للمتغيرات الوسيطة (variable intermédiaire) الممثلة للسيرورة العقلية غير ملاحظة.

فالمعرفة المراد اكتسابها للفرد المتعلم إذا ليست بعملية تكديس المعلومات العلمية على مستوى الذهن في انتظار استرجاعها، و إنما هي عملية ربط بين الخبرة السابقة و المعلومات الجديدة لتشكيل المفاهيم،حيث يصبح كل انتباه إلى مسعى الفرد المتعلم دون المعلومات.

(فاطمة الزهراء بوكرمة،2009، ص46)

5-1 - المعرفة و المعرفة الفعلية:

تعتبر المعرفة (connaissance) في حد ذاتها نتاجا منفصلا عند المساعي الفكرية للفرد، و من لهم هذا التصور في المجال التربوي يفضلون عنها الكفاءة، لأن الكفاءة تظهر كعملية ثقافية يطبق الفرد بواسطتها نشاطها الفكري لحل المشاكل، أي يقوم بمسعى حقيقي يغطي مجموع العناصر: كالأفكار و المعرفة - الفعلية و الاستدلال و فك رموز الموقف و كذا النظم الرمزية systèmes symbolique) حيث تنسق هذه العناصر لتجعل المتعلم يستدل قصد الوصول إلى حل المشكل أو التنبؤ بالنتائج أو أخذ قرار.

و من هذا يمكن القول أن إنتاج أي سلوك مهما تكن طبيعته ستلزم نشاطا تصوريا، و نقصد بالتصور كل العمليات الشخصية التي يقوم المتعلم من خلالها ببناء معلوماته قصد إدماجها، في خبرته السابقة حيث يستمر هذا النوع من المعرفة طيلة الحياة. لذا يجب على كل معلم إدراك كفاءة التعليم و التعلم قصد السعي لإكساب المتعلم الكفاءات التي تمثل المعرفة الخاصة بالعمليات العقلية processus cognitif) بدلا التأكيد على إكسابه المعلومات (connaissance) لأن المعلومات لا تمثل إلى الأداة الاجتماعية التي يمكن لأي فرد أن يحصل عليها في الكتب المدرسية أو المجلات العلمية أو من خلال الوسائل الإعلامية **(فاطمة الزهراء بوكرمة،)**

و من كل ما سبق يمكن أن تكون صورة كاملة عن التصورات المختلفة للكفاءة بحيث نجد أنها بدأت الكفاءة كتصور للسلوك قابل للملاحظة، ثم كوظيفة أي مجموعة من نشاطات منظمة و مقصودة يوحي ترتيبها بوجود أفكار لها القدرة على الوصف الداخلي أو

الخارجي يمتد استعمالها إلى كل السلوكات الموجهة نحو الهدف. كما نجد تصورات أخرى منها الكفاءة قدرة مولدة، المعرفة و تصور الكفاءة، المعرفة و المعرفة الفعلية.

2/ مفهوم الكفاءة في المجال التربوي:

الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلحا حديث التداول في النصوص الرسمية و المناهج التعليمية و أدبيات علوم التربية تصطدم بعدة مفاهيم تتداخل معها بشكل أو بأخر كما هو الأمر بالنسبة للاستعداد و الأهداف و القدرة و المهارة و السلوك و الانجاز ... الخ

و لما كانت هذه المفاهيم حديثة التداول في المجال التربوي يتطلب منا ذلك قبل كل شيء توضيح معناها و العمل على التمييز بينها حتى نتمكن من تحديد مفهوم الكفاءة.

2-1 المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة:

2-1-1 الاستعداد (Aptitude):

هو القدرة الكامنة في الفرد و يقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج والذي هو مستوى معين من الاستعداد للتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة و يكون الاستعداد نفسيا و بيولوجيا و يتحول إلى قدرة أن توفرت للفرد فرص التدريب المناسب. **(محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، 2006، ص 88)**

2-1-2 القدرة (capacité):

" هي جملة الإمكانات التي تكمن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة و تظهر عند مواجهة لمشكلات و وضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة **"** و الخاصة الأساسية المميزة للقدرة أنها متطورة و تنمو مدى الحياة.

(محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، 2006، ص88)

3-1-2 الأداء أو الانجاز Performance:

و هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة، و إذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة، فان الأداء أو الانجاز يظهر في وضعية مفردة تنتمي إلى هذه العائلة.

يستخدم مصطلح المهمة أو الإنتاج للتعبير عن الانجاز حيث يتم تقييم الكفاءة من خلال مهمة يبدي الفرد أثناء القيام بها سلوكات مكيفة تعتبر مؤشرات لهذه الكفاءة .

(قرايرية، حرقاس وسيلة،2010،ص18)

4-1-2 المهارة: (habileté)

يعرفها توفيق أحمد مرعي (1981) بأنها " السرعة و الدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة ".

و يعرفها الفتلاوي (2003) أنها : " ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة و كفاءة و دقة مع اقتصاد في الوقت و الجهد، سواء أكان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا.

(محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، 2006، ص 82)

و من خلال التعريفات نلاحظ أن المهارة يحكمها جملة من المعايير منها: السرعة، الدقة، اقتصاد الجهد و الوقت.

و كما يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم التي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات و القدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بانجاز مهام معينة بشكل دقيق و في وقت قصير.

2-1-5 المعيار:

هو مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشأن شيء ذي قيمة مثل تقويم كفاءة المتعلم في مجال ما و التأكد من درجة اكتسابها و المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلم، وبالتالي وجب التسلح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائية.

(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص3)

2-1-6 المؤشر:

هي علاقة يمكن ملاحظتها داخل المعيار (إما كمية أو نوعية) و غالبا ما يتم اللجوء إلى تحديد مؤشرات متعددة كي يتم مدى احترام المعايير، و بخاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص3)**

2-1-7 الوضعية مشكل:

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي، يقود إلى ناتج، و ينبغي أن يكون فيها السياق و الناتج جديدين أو أحدهما على الأقل.

و تستدعي الوضعية مشكل القيام بمحاولات مثل بناء فرضيات و طرح تساؤلات و البحث عن حلول وسيطة تمهيدا للحل النهائي و مقارنة النتائج و تقييمها و من بين ما تتطلبه الوضعية هو تنظيم التدريس الذي يقوم على إيقاظ دافعية و فضول المتعلم عبر التساؤل و وضعه في وضعية بناء للمعارف و هيكلة المهمات لكي يوظف كل متعلم العمليات الذهنية المستوجبة قصد التعلم.

2-1-8 عائلة الوضعيات:

يقصد بها مجموع الوضعيات التي يوجد بينها قاسم مشترك أي تتطلب تنفيذ العملية و بنفس الأسلوب، و بنفس العملية الذهنية في بعض الأحيان، و من ثم تعالج الوضعية بنفس الكفاءة. **(حاجي فريد، 2005، ص 12)**

2-2 مفهوم الكفاءة التربوية (التعليمية أو التعلم):

تعرف أنها مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة تتحقق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية و تظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ (المتعلم) و هي مجموعة من المعارف و المفاهيم و المهارات و الاتجاهات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه و ترتقي بأدائه إلى مستوى التمكن تسمح له بممارسة مهنته بسهولة **(حاجي فريد، 2005، ص12)**

كما نجد الكفاءة تفيد في "الإدماج الوظيفي للمعارف(savoir)و المعارف الفعلية(savoir faire) و المعارف الوجدانية (savoir être) و معارف الوجود مستقبلا (savoir devenir) بحيث تمكن هذه الكفاءة الفرد من التكيف مع المحيط عند مواجهة لعدد من الوضعيات قصد جل المشكل كما تمكنه من إنجاز مشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل. **(حاجي فريد، ص 12)**

و بناءا على هذا التعريف يمكن القول أن الكفاءة التربوية أو كفاءات التعلم هي مجموعة من المعارف و المهارات و السلوكات المكتسبة من خلال وضعيات مشكل و القدرة على استغلالها في الوضعيات المشكلة المماثلة لها أي القدرة على الأداء و الإنجاز في وقت الحاجة.

3/ مستويات الكفاءة و مكوناتها:

يمكن استخلاص مستويات **الكفاءة** من خلال مراحل تكوين هذه الكفاءات بحيث أنه يمكن تقسم مستوياتها كما يلي:

3-1:المستوى الأدنى للكفاءة:

يتكون من ملكات معرفية و وجدانية و نفس حركية كامنة تمثل استعدادات وراثية للتعلم.

2-3:المستوى ما قبل الأوسط للكفاءة:

و فيه نجد قدرات معرفية و وجدانية و نفس حركية قابلة للنمو و التطور عن طريق التعلم.

3-3:المستوى الأوسط للكفاءة:

و فيه نجد أداءات و نشاطات معرفية و نشاطات وجدانية و نشاطات نفس حركية مترجمة إلى أداءات ملاحظة تعبير عن قدرات التعلم.

4-3:المستوى الأعلى للكفاءة:

و فيه مهارات معرفية و وجدانية و نفس حركية، تنجز في أسرع وقت و بدقة يمثل نتاج التعلم الصحيح.

و يشير الأستاذ بوعلاق محمد في كتابه " مدخل إلى مقاربة بالكفاءات " إلى ثلاثة مستويات للكفاءة بناءا على مراحل إكتسابها و هي كالتالي:

5-3:مستوى التعلم الأولي للكفاءة (المرحلة التحسيسية):

و هو المستوى الأولي و الأساسي الذي يبدأ فيه المتعلم في تعلم مختلف الكفاءات حيث يأخذ المبادئ الأولية الأساسية و البسيطة التي تعتبر القاعدة التي ستنطلق منها عملية تنمية هذه الكفاءات **(بوعلاق محمد، 2004، ص55)**

6-3 مستوى تثبيت الكفاءة:(مرحلة إكتساب الكفاءة):

يعتبر هذا المستوى الثاني و الأوسط في سياق إكتساب أو تنمية الكفاءات التعليمية، إذ يأتي مباشرة بعد مستوى التعلم الأولى للكفاءات المرغوب فيها و التي تتجاوز مستوى التحسيس إلى مستوى الترشيخ **(بوعلاق محمد،2004، ص 57).**

و يعتبر مستوى تثبيت الكفاءات المنطلق الحقيقي لإكساب هذه الأخيرة، فكلما نعلق الأمر بقدرة معرفية أو حسية حركية أو اجتماعية، عاطفية، يعتقد أنها أساسية لمواصلة تعلم

الكفاءات، كان لا بد من تثبيتها و إلا استمرت عملية التحسيس الأولي و غابت عملية التحكم في الكفاءات.

7-3 مستوى الاحتفاظ بالكفاءة:

و يشكل هذا المستوى المرحلة الأخيرة في سياق اكتساب و تعلم مختلف الكفاءات البيداغوجية، ذلك أن الكفاءات التي تم تثبيتها لدى المتعلم في مستوى درامي سابق، ينبغي الاحتفاظ بها في المستويات اللاحقة، مما يفترض قدرة المتعلم على استثمارها أو تفعيلها أو تعبئتها في وضعيات مختلفة و أكثر تعقيدا، هناك إذا علاقة عضوية بين عملية التثبت و عملية الترشيح أو الاحتفاظ، إذا أن وجود هذه الأخيرة رهين بوجود الأولى.

(بوعلاق محمد،2004 ،ص 58).

8-3 مستوى المعرفي للكفاءة:

نشر إلى المعلومات و العمليات المعرفية و القدرات العقلية و المهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات و الأنشطة المتطلبة لهذه المهام، و يتعلق هذا الجانب بالحقائق و العمليات و النظريات و الفنيات، و يعتمد على مدى كفاءات المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

(عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2001، ص ص، 14-15).

و من كل هذا نستنتج أن هناك وجهات اختلاف في تصنيف مستويات الكفاءة بين مجموعة من العلماء أي نجد من يصنفها إلى مستويات التالية (المستوى الأدنى للكفاءة، المستوى ما قبل الأوسط للكفاءة، المستوى الأعلى للكفاءة)، كما نجد تصنيف أخر يتمثل في (مستوى التعلم الأولي للكفاءة، مستوى تثبيت الكفاءة، مستوى الاحتفاظ للكفاءة) لكن رغم هذا الاختلاف إلى أن نجد لهذه المستويات علاقة عضوية بينهما بحيث أن كل مستوى رهين بوجود مستوى ما قبله.

4/ خصائص الكفاءة:

بالإضافة إلى كل ما قبل عن الكفاءة من خلال المفاهيم بمختلف توجهاتها فإنها تتفق كلها على أن الكفاءة مهما كان نوعها و مهما كان مستواها تتميز بالخصائص التالية:

4-1 الكفاءة نهائية: إن الكفاءة كنتيجة أو هدف تحقق نهاية مرحلة تعليمية، فترة تكوينية أو نهاية سنة دراسية هي بذلك تعبر عن نتائج بعيدة المدى نسبيا.

(قرايرس، حرقاس وسيلة، 2010، ص11)

4-2 تجنيد و تفعيل مجموعة من الموارد: للوصول إلى الكفاءة لا بد بتفعيل موارد مختلفة (معلومات، مهارات، قدرات، حسب الأداء، معرفة سلوكية) تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة و فائدة بالنسبة له.

4-3 الغائية النهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضا بل يؤدي وظيفة اجتماعية، نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم، كانجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو لحياة اليومية.

(X.Roegions, 2003, p22)

4-4 الارتباط بعائلة وضعيات: (أي وضعيات ذات مجال واحد) إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة و على الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة أخرى، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض.

4-5 إنها ذات صلة بالمواد الدراسية: ترتبط هذه الميزة بسابقتها و هي ناتجة عن كون الكفاءة لا تعرف إلا في إطار فئة و من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة و مرتبطة بالمادة الدراسية.

من المؤكد أن بعض الكفاءات التي تنتمي الى مواد مختلفة (الكفاءات المستعرضة) تكون أحيانا قريبة من بعضها البعض و بذلك تصبح قابلة للتحويل، إن كفاءة انجاز بحيث

في العلوم الاجتماعية ليست بعيدة عن كفاءة انجازه في العلوم الطبيعية، فالخطوات العامة للبحث مشتركة بينهما الإطار النظري للبحث، جمع المعلومات تدوين الهوامش و المراجع ...) إلى أنهما كفاءتان متمايزتان. **(محمد الطاهر و علي، 2001، ص 38-39)**

4-6 قابلية التقويم: بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، و نوعية الناتج الذي توصل إليه حتى و أن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد مقياس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم.

بغض النظر عن الناتج، و ذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين، و هي كلها كفاءات **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص 9).**

من كل هذا يمكن القول أن الكفاءة عملية مستمرة و متسلسلة و مترابطة في عناصرها و مكوناتها بحيث أن لها نقطة بداية و لها نهاية أي أنها تنطلق من المكتسبات القبلية متوجهة إلى اكتساب معارف و معلومات جديدة ليصلح تطبيقها في كل وقت، ثم تقويم مدى اكتسابها.

5/ أنواع كفاءات التعلم في مادة العلوم الطبيعية والحياة من مرحلة التعليم المتوسط:

مما لا شك فيه أن أي عمل يتطلب تنفيذ كفاءات ملائمة و لكل كفاءة خصائص التي تميزها عن الكفاءات الأخرى بل من الطبيعي وجود هذا الاختلاف، و هذا راجع إلى اختلاف الكفاءات المطلوبة و المرغوب تحقيقها في نهاية المطاف، بحيث نجد أن التدريس مادة العلوم الطبيعية لها أيضا كفاءات تعلم خاصة بها، و في هذا العنصر نقوم بالتعارف على مادة العلوم الطبيعية و أنواع الكفاءات المطلوبة تحقيقها في نهاية المشوار الدراسي.

1-5 مفهوم التعلم المتوسط:

تعرف اليونسكو التعليم المتوسط على أنه " العلم الذي يتعلق بالحاجيات الرئيسية التي يحتاج جميع الناس إلى إشباعها بجانب الحاجة إلى العمل و الحاجة إلى الحصول على حاجيات الاستهلاكية الرئيسية **(صعب محسن، 1978، ص125).**

كما يعرف أيضا أنه "هو التعليم الذي يمتد من بين الثاني عشر سنة إلى غاية الخامسة أو السادسة عشر من عمل الطفل، يتبقى فيها تكوينا متعدد التقنيات يكون في مدارس مخصصة " **(مجلة التربية، 1982، ص 22).**

أما التعليم المتوسط حسب نظرة الجزائر هو تعليم عام و شامل فهو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين يبلغون سن الثاني عشر و يعلمهم أربعة سنوات يدرب التلاميذ على توظيف المعارف المكتسبة في تطبيقات عملية و إدراك العلاقة المتبادلة بين العلم و العمل **(حبيب رحمة أنطوان، 1992، ص 13)**

و من كل هذا يمكن القول أن التعليم المتوسط هي تلك المرحلة التي تمكن الطفل (التلميذ) القدرة على انجاز شتى الأعمال و التي تزوده بمقدار يمكن الاكتفاء به من التربية، و قد أصبح التعليم المتوسط في الجزائر يمتد إلى 4 سنوات بعدما كان ثلاثة سنوات و الذي ينتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط.

1-1-5 خصائص و أهداف التعليم المتوسط:

إن التعليم المتوسط هو محاولة للتغيير مع المستجدات من تعميق التربية و مسايرة التغيير الاجتماعي و الاقتصادي الذي تشهده الجزائر و ترسيخا للمبادئ السياسية للدولة و لطموحات الجماهير و قد جاء في وثيقة لإصلاح التعليم " أنه من الجماهير و قد جاء في وثيقة لإصلاح التعليم " أنه من العزم على الإرساء المكين لاشتراكية في الجزائر و التحكم في متطلبات الثورة الصناعية و الزراعية " و تجلت ضرورة إصلاحها فيما يلي:

- **إصلاح ديمقراطية التعليم:**

سعيا من قيادتنا نحو تعليم أفضل و أجود، كان ميلاد التعليم المتوسط ليضمن مساواة أكثر عدالة و تعليما أحسن تخطيطا و لتقضي على هذه الفوارق السائدة في مجال التعليم، إذ نجد شعبا مزدوجة و أخرى معربة، خطوط النجاح في الأولى و أخر منها في الثانية هذا من ناحية، أما من الناحية الأخرى جاءت لتقضي على التمييز القائم في مستوى التعليم المتوسط .

(Révolution, 1981, p 18-19)

- **التربية و التكوين المستمرين:**

للوقوف على مدى أهمية التعليم المتوسط ينبغي أن نضعها داخل النظام التعليمي ككل من خلال تصور ديناميكي للتربية و التكوين المستمرين، بحيث نتقدم الموانع التي تعيق المتعلم من مواصلة تعلمه و دراسته للحصول على ترقيته الثقافية و الشخصية فتنظيم التعليم بصفة عامة من حيث المضامين و التعليم و المراقبة كل هذا يسمح بمواصلة الدراسة لا بالنسبة للمنخرطين في ذلك التعليم فحسب، بل حتى عامة الشعب مع ضمان ترقية مستمرة للأشخاص.

- **توجيه لغة التعليم:**

نصت على هذا المادة 08 من المرسوم المؤرخ في 16 أفريل 1976 م المتعلم بتنظيم التربية و التكوين، حيث جاءت فيها و بصريح العبارة " يكون التعليم باللغة العربية في جميع مستويات التربية و التكوين و في جميع المواد **" (وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، 1976، ص 24).**

- **التوجيه العلمي التكنولوجي:**

عمدت السياسة الجزائرية في ميدان التربية و التعليم إلى توجيه علمي أكثر من أدبي و ذلك لتفادي النقص في هذا المجال (نقص الإطارات العلمية) من جهة و مواكبة التقدم

و التكنولوجية الحديثة التي تعرفها الدول التي تفوقها تكنولوجيا و قوة، و ما الإدخال مادة الفيزياء ضمن المواد التي تدرس في التعليم المتوسط و التركيز عليها مع بقية المواد العلمية الأخرى إلا دليل على بنية البلاد في تكوين إطارات ديناميكية قادرة على أن تبتكر و تخترع.

(revue pédagogie ,1976 ,p58)

- مراعاة نمو قدرات الطفل عند وضع البرنامج:

يعتبر نمو النفسي و الجسمي للطفل أهم عامل يجب اعتباره عند وضع أي نظام تربوي عصري هذا ما أخذ به التعليم المتوسط **(بوفلحة غياث، 2006، ص 44).**

- **تحقيق غايات التعليم:**

لتحقيق الغايات المتعلقة بين الشخصية السليمة كما حددها علماء النفس و التربية، كذلك التي حددها و صنفها " بلوم" في ثلاثة مجموعات هي الأهداف المعرفية، الحركية المتعلقة بالميول و الاتجاهات و الرغبات **(حسين حمدي الطويقي، 1982، ص 82)**

- **التكامل و الشمولية:**

يعني به المزج بين التعليم النظري و التطبيقي كتعليم واحد، بحيث لا يطفو جانب على أخر و في ظله يمكن تحقيق التكامل التكوين بين الخبرة الميدانية بواسطة التدريبات المهنية و الأشغال اليدوية و التكوين العلمي و التكنولوجيا و بين المعرفة النظرية بواسطة القواعد النظرية في تكوين الأفكار المجردة **(جامعة الجزائر،1990).**

- **بعث حياة اجتماعية بالمدرسة:**

المقصود بهذا جعل أفراد المدرسة العاملين بها من إدارة و هيئة تدريس و عمال أسرة واحدة، بالإضافة إلى اشتراك اسم تلاميذ في عملها التربوي و تكون هنا تعاونا متبادلا بين المدرسة و الأسرة و هذا ما جاءت به المادة 13 من الأمر 76، 35/المؤرخ في

1976/04/16 من حيث ضمن شروط محددة بنصوص يصدرها الوزير المكلف بالتربية **(وزارة التعليم الابتدائي، ص24).**

و من كل هذا نستنتج أن التعليم المتوسط له أهداف محددة و مقصودة تسعى إلى بناء جيل جديد ليعمل على رفع بالمستوى البلاد إلى الإمام و يكون قادرا على التحكم في كل المجالات الحياة و القدرة على مواكبة العالم.

5-1-2 عوائق التعليم المتوسط:

إذا تطرقنا إلى الجانب النظري للتعليم المتوسط و إلى الأهداف التي تصيب إليها يمكن القول أن التعليم المتوسط هي تلك النظرة التي ينادي بتحقيقها المربون المعاصرون إلا أن الواقع يثبت أنها لا زالت تتخبط في مشاكل لكونها تتطلب إمكانيات مادية و بشرية هائلة، فهي تتطلب خفض عدد التلاميذ بالفصول الدراسية و تحتاج إلى أجهزة و مخابر ضرورية للأشغال التطبيقية إلا أن الأزمة الاقتصادية و النمو الديمغرافي السريع و التراجع السياسي أمام المتحيزين إلى المدرسة الفرنسية في الجزائر، كلها عوامل وقفت في وجهة تحقيق المتعدد التقنيات لأهدافه، فلا يبقى من التعليم المتوسط سوى اسمها نتيجة عدم الوفاء بشروطها و متطلباتها المادية نتيجة التعديلات المتكررة التي أدخلت على برامجها و تدهور القدرة الشرائية للمربيين و انحطاط مكانتهم في المجتمع.

و هكذا انخفض مستوى رضاهم المهني مما أثر سلبا على مردود يتهم و بالتالي على فعالية التعليم المتوسط و هو ما أعطى إعدادها فرصة للانقضاض عليها.

لقد كان التعليم المتوسط في الجزائر نتيجة تطور طبيعي فظهر لتحقيق أهداف دعت الحاجة إليها منها الحفاظ على التلاميذ لمدة أربع سنوات من التعليم الإلزامي و تعريب التعليم كغيرها من المنظومات التربوية بما في ذلك دول المتقدمة اذ يجب الكشف عنها من خلال البحوث العلمية و العمل على تقويمها موضوعيا **(بوفلجة غياث، 2006، ص 51)**

إن مرحلة التعليم المتوسط كباقي المراحل التعليمية لها ايجابيات و سلبيات و لكن مع عناية الوزارة التربوية بالعملية التعليمية الى دليل على إعادة نظر في السلبيات و القضاء

عليها و العمل على توفير الظروف الملائمة و اللازمة لإنجاح هذه جميع مراحل التعليم.

2-5 العلوم الطبيعية و الحياة:

1-2-5 مفهوم العلوم الطبيعية:

هي إحدى المواد العلمية التي تسعى إلى فهم الظواهر الطبيعية و الوقائع و تفسيرها و التحكم فيها لصالح الإنسان بحيث تسمح بالبناء المستمر بجملة من المعارف العلمية و الكفاءات الأساسية التي تزويد المتعلمين بأدوات مفتاحيه للوصول تدريجيا إلى مستوى راق في الفهم و التحكم الفكري و العلمي المتعلق بالعالم المحيط و إكساب المتعلم روح المبادرة و الاستقلالية في حل مشاكل الحياة اليومية و لذلك تعتبر العلوم الطبيعية جملة منسقة و مهيكلة لمجالات و نشاطات ذات طابع علمي و تطبيقي تهدف إلى تنمية و تطوير منهجية علمية عند المتعلمين و مساعدتهم على تصحيح تصوراتهم و اكتساب طرق ناجحة لبناء معرفة علمية تسمح لهم بحل المشكلات و ذلك بتوظيف فعال لمكتساباتهم القبلية **(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص24)**

2-1-5 أهمية مادة علوم الطبيعية و الحياة:

تكمن أهمية علوم الطبيعية و الحياة في إنها:

- تساعد عن ترقية المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي الموضوعي بمناقشة أفكار و تقديم حجج و مبررات مما يساعد على تكوين أفكار واقعية و موضوعية تجعلهم من المواطنين الذين يتحلون بالوعي و روح المسؤولية.
- تزويد المتعلمين بثقافة علمية تتضمن تعلما متدرجا لخطة التقصي، الاستكشاف، التجريب و اكتساب كفاءات من خلال إدماج و تجنيد معارف و قدرات و مهارات و مواقف متابعة دراسات عليا و التكيف و التفاعل الايجابي مع عالم اليوم و الغد.

- تعزيز الوعي الجماعي و تنمية القيم لدى المتعلمين مثل روح الجماعة أي روح التعاون من خلال العمل ضمن الأفواج و إقامة مواقف ايجابية اتجاه المجتمع و المحيط بصفة عامة.
- تزويد المتعلمين بثقافة علمية واسعة تسمح له بفهم نفسه و العالم المحيط به و تمكنه في نفس الوقت من الاندماج الفعال في المحيط الاجتماعي.
- تساعد في إدراك قيمة و أهمية الاكتشافات العلمية بصفة عامة و البيولوجيا بصفة خاصة.

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص3)

3-5 كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة:

تتعدد أنواع الكفاءات التعلم من مادة إلى أخرى بحيث نجد في مادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط مجموعة من الكفاءات بحيث يجب على المتعلم في نهاية التعليم المتوسط أن يكون متحكما في الكفاءات الأساسية و هي كما يلي:

جدول رقم (1): يمثل كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط .

(وزارة التربية الوطنية، 2013، ص5)

المجال	الكفاءات
المعرفية المفاهيمية	- اكتساب جملة منسقة و منسجمة لمفاهيم أساسية ضرورية للفهم و التحكم في العالم الطبيعي بمستوى تناول يتماشى و مكتسباته و تصوراته و مدى نضجه العقلي، تتمحور هذه المفاهيم حول: - وحدة العالم الحي (الوظائف الحيوية و الوحدة البنيوية).

	- تنوع العالم الحي: تنوع الأنظمة البيئية و تنوع الكائنات الحية فيها (من حيث أنماط إتمام الوظائف الحيوية). - ديناميكية الكرة الأرضية. - الوظائف الحيوية عند الإنسان.
المعرفية الفعلية **المنهجية**	- التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية). - تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي، التحليل، النقد. - استخدام استراتيجيات التقاضي و معالجة المعلومات. - صياغة المشكل و طرح الفرضيات. - امتلاك طرائق العمل و تطبيقاتها بصفة مستقلة و إبداعية. - انجاز تركيب لموضوع (حوصلة). - إعداد مشروع شخصي، تخطيط عمليات، استعمال أدوات، تقنيات و مواد لتحقيقه.
المعرفة الفعلية **التطبيقية**	- التحكم في اللغة الشفهية و الكتابة كوسيلة هيكلة الفكر و عامل الاتصال. - الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة أفكار و ملاحظات

	إلى مخططات ...). - التمكن من مختلف الخدمات ذات طابع الاجتماعي التي يقدمها الإعلام الآلي.
المواقف	- تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلالية الفكر - الاندماج و التكيف مع الحياة المجتمع. - إدراك أهمية و قيمة التقدم العلمي و الوعي بأثره على نفسه و المجتمع و المحيط. - الوعي بالمشاكل الراهنة للحياة الصحة و البيئة. - التأثير و التفاعل بشكل مسؤول مع محيطه. - تبني سلوك و مواقف صحية، وقائية تتوافق مع المعارف المكتسبة.

- من خلال هذا الجدول نستنتج أن في نهاية مرحلة التعليم المتوسط في مادة العلوم الطبيعية يجب على المتعلم أن يكون متحكما في هذه الكفاءات التي تعتبر كفاءات أساسية ضرورية لمواصلة المرحلة التي تليها (مرحلة التعليم الثانوي) بحيث تعتبر هذه الكفاءات جملة منسقة و منسجمة لمفاهيم علمية مفتاحيه مثل الأسس العلمية في بناء و تنظيم المحتويات المعرفية لبرامج السنوات الأربع، و يعود انسجام المادة التعليمية إلى الترابط بين هذه المفاهيم حتى تكتسب وظيفتها داخل الشبكة المفاهيمية كما يتجلى النسق العمودي سواء من مرحلة لأخرى أو في طور لآخر.

6/ صياغة الكفاءة:

و نعني به تحديد أبعاد نص الكفاءة و يكون ذلك عن طريق مظهرين:

1-6 تحديد إطار ما هو منتظر من المتعلم: و يتعلق بأمرين هما:

- ❖ نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي نوع الإنتاج المنتظر من طرف المعلم و هو حل المشكلة أو ابتكار شيء ما أو التأثير على المحيط.
- ❖ نوع الموارد و شروط تنفيذ المهمة: حيث ينبغي التركيز بشكل واضح في الموارد التي يستخدمها المتعلم و كذا الشروط التي سينفذ المهمة المطلوبة منه وفقها.

2-6 الصياغة الإجرائية للكفاءة: و يتطلب الأمر الإحاطة بكل مكونات الكفاءة قصد الابتعاد عن الطابع العام و المجرد لها و جعلها محسوسة قدر الإمكان و لبلوغ ذلك يجب ضبط ما يلي:

- ✓ **السياق:** و يتمثل في مجال الحياة التي تضاع الكفاءة في إطاره.
- ✓ **المعرفة السلوكية:** و تعبر عنها الجوانب العاطفية الانفعالية المراد إنماؤها لدى المتعلم.
- ✓ **المعرفة الفعلية:** و ترتبط بالجوانب التنظيمية العملية للإنتاج المنتظر.
- ✓ **الدلالة:** و ترتبط بالمعنى الذي يعطي للكفاءة و هي مؤشر دال على دافعية المتعلم.

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009، ص 146).

و عند صياغة الكفاءة لا بد من مراعاة مجموعة من الشروط نلخصها فيما يلي:

- أن يجند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات.
- أن تتصل بفئة (عائلة) من الوضعيات التي يمكن أبرزها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات.

- أن تتحقق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتعلم بحيث تجنده و يكون لها بعد اجتماعي.
- أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم.
- أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة.
- أن تضاع بدقة و بصفة إجرائية و تكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معلمان دون اتفاق مسبق اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلميذ **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2009، ص 147).**

و أخيرا فإن عملية أجرأة الكفاءة أو الهدف هي التي تحدد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشر الكفاءة، أو معيار التقويم، أو هدف إجرائي و هذا الأخير يؤدي في بيداغوجيا الكفاءات وظيفية وسطية، مرحلية، انتقالية، و يصاغ بكيفية سلوكية، و هو يستخدم لتعريف و معالجة العناصر الفرعية و تفاصيل موضوع التعلم، و يدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما، أو تدقيق مؤشر كفاءة معينة، و للإشارة فإذا كان الهدف الإجرائي ينصب على السلوكيات القابلة للملاحظة، فان الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية و السلوكية بمعنى آخر، ففي منصوص الكفاءة لا نطلب منه انجاز نشاط القيام بفعل. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص 7-8).**

و بناءا على ما سبق يمكن القول أن من أجل العمل على تحقيق كفاءة، على المعلمين اتخاذ بعين الاعتبار مجموعة من الأبعاد و الشروط سواء كانت متعلقة بالكفاءة بحد ذاتها أو المتعلم و حتى البيئة المحيطة بهما.

خلاصة:

إن التحكم في الكفاءات يمد المتعلم الفاعلية في التصرف الفعلي في وضعيات معيشية يتطلب منه حلّها.

و يتم اكتساب هذه الكفاءات من خلال تبني المعلم لمجموعة من الاستراتيجيات تكون مبنية على أسس التدريس الفعال بحيث نجد الفكرة الرئيسية التي تبرز في هذه البيداغوجية تتمحور حول تحديد المعلم لما ينتظره من المتعلم في نهاية كل نشاط أو حصة تعليمية أي تحديد الهدف من النشاط التعليمي.

لجانب التطبيقي

الفصل الخامس

منهجية الدراسة

تمهيد

1- التذكير بالفرضيات

2- الدراسة الاستطلاعية

3-الدراسة الأساسية

3-1- منهج الدراسة

3-2- مجتمع الدراسة

3-3- عينة الدراسة و خصائصها

3-4- البعد الزماني و المكاني للدراسة

3- 5- أدوات جمع البيانات

3-6- إجراءات تطبق الدراسة

الأساليب الإحصائية المستعملة

صعوبات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد تناولنا لموضوع بحثنا من الجانب النظري، أين قمنا بتحديد الإشكالية و الفرضيات والتطرق إلى الفصول المحددة لمتغيرات الدراسة، سوف نتطرق إلى جانب تطبيقي، و الذي هو أساس كل بحث علمي.

و الذي اعتمدنا من خلاله على الاستبيانات المقدمة للمعلمين و المعلمات التعليم المتوسط لمادة العلوم الطبيعية و ذلك من أجل إثبات مدى صحة الفرضيات أو عدم صحتها.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

من باب منهجية البحث التذكير بفرضيات وهي كالتالي:

الفرضية العامة:

- ✓ استخدام إستراتيجيات التدريس الفعال تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط - من وجهة نظر الأساتذة -

الفرضيات الجزئية:

- ✓ استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم و الحياة من التعليم المتوسط-من وجهة نظر الأساتذة-
- ✓ استخدام إستراتيجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم من التعليم المتوسط –من وجهة نظر الأساتذة-
- ✓ استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم من التعليم المتوسط –من وجهة نظر الأساتذة-

2-الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية هي خطوات يقوم به الباحث ،ليحدد العناصر التي يجب أن يشتمل عليه بحثه، و تعتبر أصعب مرحلة في التطبيق، كونها تتضمن مختلف المقابلات واللقاءات مع المعلمين الذين هم بمثابة مصدر، يعتمد عليه في الحصول على المعلومات التي تخدم موضوع البحث،فهي بمثابة عمل يجعل الباحث يشعر بالمشكلة و بالخصوص العناصر الأساسية التي يجب أن يتضمنها الاستبيان.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى استطلاع أولي حول موضوع سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية،و هي تساعد في تحدد الإطار النظري للإشكالية، و ضبط الفروض و متغيراتها، كما لها أهمية كبيرة في تحديد أسئلة الاستبيان.

وتغرض الإحاطة بموضوع بحثنا ،و الذي يتمثل في مدى فعالية استخدام إستراتيجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط –من وجهة نظر الأساتذة-انطلقنا من الدراسة الاستطلاعية حيث توجهنا إلى بعض المتوسطات الواقعة في دائرة عزازقة و ولاية تيزي وزو و ذلك خلال بداية السنة الدراسية 2014/2013 قصد الإطلاع على أهم الإستراتيجيات التي يعتمدوا عليها معلمي مادة العلوم الطبيعية و الحياة، من التعليم المتوسط.

و الرغبة في الحصول على دليل المعلم في هذه المادة، و ذلك من أجل اتخاذ هذا الأخير في صياغة أسئلة الاستبيان النهائي و بنائه كما يساعدنا في فهم الموضوع أكثر.

3- الدراسة الأساسية:

3-1: منهج الدراسة:

إن مرحلة تحديد المنهج تأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية،لأن لكل منهج تصميمات، بل كل ما يتلو خطوة من خطوات اختيار المنهج تأتي تبعا لها و تشكل طبقا لها.

مع العلم أن المنهج المستخدم في أية دراسة أو بحث يتحدد نوعه تبعا لطبيعة موضوع البحث و الأبعاد التي يهتم بها و الأهداف المقصودة منه.

(جابر عبد الحميد جابر،أحمد خيري،1978،ص24)

و يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداما و خاصة في مجال العلوم التربوية و النفسية و الاجتماعية لأنه يهتم بجمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة، و وصف الوضع الراهن و تفسيره **(إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، 2000، ص83)**

بحيث تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية و قد تم اختيار منهجها وفق طبيعة المشكل المراد دراسته و نوعية الدراسة بما أن موضوع دراستنا هو "مدى فاعلية استخدام إستراتيجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية- من وجهة نظر الأساتذة-فإن منهج الدراسة هو المنهج الوصفي لأنه الأنسب لذلك.

و نعني بالمنهج الوصفي ذلك المنهج الذي"يهتم بالدراسات التي يتم فيها جمع و تلخيص الحقائق المرتبطة بطبيعته، و بوضع جماعة من الناس أو عدد من الأشياء أو قطاعات من الظروف أو سلسلة الأحداث أو منظومة فكرية أو نوع أخر من الظواهر أو القضايا التي يمكن للباحث في دراستها" **(أحمد عطية عمار،2003، ص157)**

و أيضا هو عبارة عن مجموعة العمليات و الخطوات التي يتبعها الطالب(الباحث) بغية تحقيق أهداف بحثية" **(رشيد زرواتي، 2002، ص19)**

فالبحث الوصفي كما يبدو من تسميته لا يقف عن حدود وصف الظاهرة موضوع البحث ، و لكنه أبعد ما في ذلك فيحلل و يفسر و يقارن و يقيم أملا في التواصل التعميمات ذات معنى يزيدها رصد معارفنا عن تلك الظاهرة **(رابح تركي، 1982، ص30)**

3-2- مجتمع الدراسة: يمثل مجموع الكلي للمعلمين الذين يدرسون مادة العلوم الطبيعية و الحياة في المتوسطات التربوية الواقعة في ولاية تيزي وزو.

3-3-عينة الدراسة و خصائصها:

تتكون عينة البحث من ثمانون (80) فردا المتمثلة في ثمانون (80) معلمة و معلم ، و قد تم اختيارها عشوائية تبعا لاحترام بعض الخطوات التي يرتكز عليها مجموعة من العلماء بحيث يقول برنارد لازروتيزBERNARD LAZRWTIZ "أنه لكي نختار عينة ممثلة فهذا يتطلب تعريف و تحديد واضح للمجتمع موضع الاختيار و قائمة كاملة لكل مفرداته"

و يقول ماك ويجان في كتابه EXperimental psycology)" أنه لكي نختار عينة ممثلة فإنه يجب فعليا أولا أن نحدد مجتمع معين ثم بعد ذلك نختار مجموعة من الأفراد لدراستهم و طالما أن هذه العينة عشوائية من المجتمع الكلي" **(محمد حسين غانم، 2003، ص97)**

وصف طبيعة العينة التي طبقت عليها الدراسة :

الجدول رقم (02) يمثل: تقسيم أفراد العينة حسب تكوينها البيداغوجي

عدد العينة	من خريجي	تقسيمها
80	الجامعة	35
	المعاهد العليا للتدريس	41
	الرسكلة	04

4-3: البعد الزماني و المكاني للدراسة:

تم إجراء الدراسة إبتداءا من 24 ماي 2014 لمدة أسبوع في بعض المتوسطات في ولاية تيزي وزو ،بحيث يتم توزيع إستمارة الاستبيان على مجموعة من المعلمين و

المعلمات و كان ذلك بعد الحصول على رخصة من مديرية التربية **(الملحق رقم01)** والجدول التالي يبين كيفية توزيع العينة:

الجدول رقم (03):يمثل البعد المكاني للدراسة

	المتوسطات	عدد المعلمين
1	– متوسطة حليش حسين تيزي وزو	03
2	– متوسطة عميود سماعيل تيزي وزو	04
3	– متوسطة نهج ستيتي الجديدة تيزي وزو	02
4	– متوسطة محند قاعدة3 تيزي وزو	02
5	– متوسطة خميس علي تيزي وزو	02
6	– متوسطة ايت محند محند القاهرة	04
7	– متوسطة بلامين ياكوران	02
8	– متوسطة إخوان شمام ياكورن	03
9	– متوسطة أحمد زايدات عزازقة	03
10	– متوسطة سماعيل حسين تامدة	02
11	– متوسطة أحمد بوكرسي عزازقة	03
12	– متوسطة دردار سعيد تيزي وزو	03
13	– متوسطة مولود فرعون تيزيوزو	04
14	– متوسطة العقيد لطفي تيز وزو	03
15	– متوسطة القاعدة 3 عزازقة	03
16	– متوسطة اونار محمد معاتقة	04
17	– متوسطة إخوة حاشور بني دوالة	04
18	– متوسطة الإخوة هوناس فريحة	03
19	– متوسطة شلاح محمد إيجار	04
20	– متوسطة القاعدة خمسة إيجار	03
21		02

22	– متوسطة إخواني موسوني أربعاء ناث اثراثن	03
23	– متوسطة محمد ميمون تيزى وزو	03
24	– اكمالية بليل محمد بوزقان	03
25	– اكمالية حموتان علي بوزقان	04
	– اكمالية بعبوش سعيد تيزي وزو	
	– اكمالية دردار سعيد تيزي وزو	
المجموع	**25**	**80**

3-5: الأدوات المستعملة في جمع البيانات:

لقد اعتمدنا خلال دراستنا هذه على تقنية الاستبيان questionnaires، الذي قمنا بإعداده بمساعدة الأستاذة المشرفة.

يعتبر الاستبيان أحد و سائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات و معلومات تتعلق بأحوال الناس أو ميولهم أو اتجاهاتهم و دوافعهم و معتقداتهم، ويعتبر الاستبيان أداة لجمع المعلومات بالرغم مما يتعرض له من انتقادات إنه اقتصادي في الجهد و الوقت إن قرن بكل من المقابلة و الملاحظة.

بحيث أن الاستبيان يتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات مصاغة صياغة استفهامية أو خبرية، يقوم كل مشارك في عينة الدراسات على الإجابة عليها بنفسه دون مساعدة من أحد و استشارة أحد. **(سامي عفريج ،1999،ص28)**

كما عرفه آخرون أنه "قائمة تتألف من عدد من الأسئلة التي توجه لشخص أو لمجموعة أشخاص بهدف الحصول على المعلومات حول ظاهرة مهينة و يتضمن هذا الاستبيان بأنه يمكن للباحث أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات أو البيانات بأقل زمن ممكن.بأقل تكلفة ممكنة في قطاع واسع من الأفراد" **(حسين منسي،1999،ص56)**

و الاستبيان الذي تم الاعتماد عليه هو استبيان مقدم للأساتذة من التعليم المتوسط يدرسون مادة العلوم الطبيعية و الحياة يتكون من ثلاث محاور كل محور يتعلق بالإستراتيجيات التالية:إستراتيجية حل المشكلات –إستراتيجيات المناقشة-إستراتيجية التعلم التعاوني بعدما كانت على شكل أسئلة حرة .

1-5-3 مراحل بناء الاستبيان:

بناءا على ما توصلنا إليه من نتائج الدراسة الاستطلاعية و ما توصلنا اليه من القراءات في الجانب النظري، و بعد الاطلاع على دليل المعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط **(الملحق رقم02)**، قمنا ببناء استبيان يتكون من 03 محاور و كل محور يحتوي على 05 أسئلة و بمعدل 15 سؤال، بحيث كل سؤال يحتوي على اقتراحين (نعم) (لا) و هذه المحاور

رتبت بشكل تسلسلي حسب الفرضيات الجزئية إذ كل محور يحوي على أسئلة تمثل فرضية جزئية ما.

و تم تحديد الهدف من الاستبيان في ضوء أهداف الدراسة المتمثلة في معرفة مدى فاعلية استخدام استراتجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة أعدت الصورة الأولية للاستبيان و كانت تتضمن ما يلي:

- مقدمة توضح غرض الدراسة و موضوعها و الهدف من الاستبيان
- معلومات شخصية لكل فرد من العينة.
- أسئلة حرة.

و بغية الوصول إلى الصورة النهائية للاستبيان و التأكد من مدى دقته ووضوحه قامت الطالبة الباحثة بعرضه على مجموعة من الأساتذة من أجل التحكيم **(الملحق رقم03)**

الذين أبدوا آراءهم و ملاحظتهم التي تم الاعتماد عليها في إجراء التعديلات المناسبة على عبارات الاستبيان موزعة على ثلاثة محاور.

3-5-2: كيفية تطبيق الاستبيان:

تم تطبيق الاستبيان بتوزيعه على أفراد العينة المتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط يدرسون مادة العلوم الطبيعية، و دور المعلم اختيار احد الإجابتين نعم أو لا وذلك بوضع علامة X.

3-5-2-1: الخصائص السيكومترية:

و يتمثل في صدق و ثبات الاستبيان

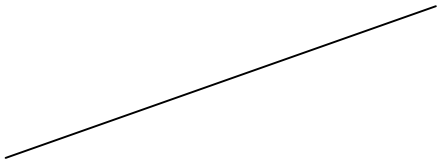
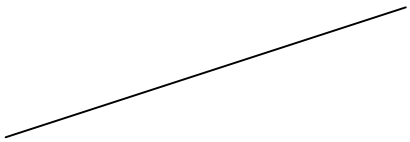
أ- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

لمعرفة مدى ملائمة عبارات الاستبيان و قياس ما يراد قياسه عرضت الصورة الأصلية لاستبيان الذي تم بناءه على **06** محكمين و هم أساتذة بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية **(الملحق رقم 04)**، بعد الإطلاع و التحكيم تم اقتراح تعديل على عبارات الاستبيان بعدما كانت على شكل أسئلة حرة أصبحت على شكل محاور و كل محور يقيس إستراتيجية واحدة و هذا لتكون أكثر وضوحا وتناسبا مع موضوع الدراسة.

و الجدول رقم(04) يمثل التعديلات التي طرأت على الاستبيان:

رقم العبارة	العبارات قبل تعديلها	العبارات بعد تعديلها
01	- هل تعتمد أثناء تنفيذ الدرس بما يلي: استثارة المتعلمين السابقة و الانطلاق منها للتدريس الجديد؟	- هل ترى أن استثارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها تكسبهم القدرة على صياغة المشكل و طرح الفرضيات ؟
02	- هل تقوم بوضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة؟	- هل ترى أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي؟

03	- هل تقوم بتشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية؟	-هل ترى أن مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمية تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالنقص العلمي المنطقي؟
04	- هل تقوم بحث المتعلمين على إتباع خطوات المنهج العلمي في مادة العلوم الطبيعية و الحياة من أجل الوصول إلى الحلول البديلة المناسبة؟	- هل ترى أن انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية) ؟
05	- هل تقوم بوضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة؟	- هل ترى أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على بناء استراتجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي؟
06	- هل تقوم بإعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم؟	- هل ترى أن إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين لفهم المعلومات و استيعاب المفاهيم تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية للفهم للظواهر الطبيعية؟
07	- هل تقوم بالتركيز على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و توجيهها؟	- هل ترى أن العمل على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة وتوجيهها تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية كوسيلة لهيكلة الفكر و عاملا للاتصال؟
08	-هل تقوم بالاعتماد على المناقشة و الحوار وتبادل الآراء من أجل الوصول الى حلول ترضي الجميع؟	-هل ترى أن الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس تكسب المتعلمين الاتصال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات) ؟
09	-هل تقوم بتشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية اجراء النشاطات التجريبية العلمية؟	-هل ترى أن تشجيع المتعلمين على الايجابية الفاعلة في عملية اجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر والأحداث الطبيعية؟
10	-هل تقوم بتعزيز سلوك المتعلمين و اشعارهم بالنجاح؟	-هل ترى أن تعزيز سلوك المتعلمين و اشعارهم بالنجاح تكسبهم القدرة على تبني سلوك الاثبات الذاتي و استقلالية الفكر؟
11	-هل تقوم بتقسيم المتعلمين الى مجموعات (أفواج) ؟	-هل ترى أن تقسيم المتعلمين الى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف؟
12	-هل تقوم بتقسيم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الأفراج) ؟	-هل ترى أن تقسيم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الفوج(تكسب المتعلمين القدرة

		على امتلاك طرائف العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة و ابداعية؟
13		-هل ترى أن تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطيط عمليات، استعمال أدوات) ؟
14	-هل ترى أن استخدام هذه الاستراتجيات تحقق كفاءات بناء إشكالية علمية و تبنيها في علاقة بين معطيات عملية جديدة؟	-هل ترى أن عمل المتعلمين ضمن المجموعات (أفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية؟
15		-هل ترى ان التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبق مكتسباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات؟

ملاحظة:

بعد تصميم الاستبيان و تقدمه إلى الأساتذة المحكمين تم القيام بمجموعة من التعديلات بحيث قامت الطالبة الباحثة بتغير مجموعة من الأسئلة من حيث الصياغة، كما تم الربط بين كل إستراتجية و الكفاءات التعلم اللازمة تحققها في نهاية المرحلة الدراسية لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط، بحيث كان عدد أسئلة الاستبيان في صورته الأولية 25 سؤالا و أصبح 15 سؤالا في صياغته النهائية كما هو مبين في الجدول **(انظر الملحق رقم 05)**.

ب) الثبات:

بعد الدراسة الاستطلاعية و التطبيق الأولي (التطبيق الأول و الثاني أي تطبيق و إعادة تطبيق) تم حساب ثباته و ذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون بين درجات العبارات الزوجية و درجات العبارات الفردية، و أسفرت النتائج أن الاستبيان قدر ب 0.64 و هذه القيمة تدل على أن الاستبيان ذو ثبات عال، أما فيما يخص صدق الأداة فقدر ب 0.80 ما يدل على أن صدقها عال جدا و بالاعتماد على معامل الارتباط المتمثل بالمعادلة التالية:

$$R=\frac{N\sum XY-\sum X\sum Y}{\sqrt{\left[N\sum X^2-(\sum X)^2\right]\left[N\sum Y^2-(\sum Y)^2\right]}}$$

X: إجابات أفراد العينة في التطبيق الأول

Y: إجابات أفراد العينة في التطبيق الثاني

N: حجم الأفراد

(فاتن عبد الحليم أبو علي، 2000، ص 141)

6-3: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعدما تحصلنا على الموافقة و الترخيص من طرف كل من رئيس قيم علوم الإنسانية و الاجتماعية و مديرية التربية انتقلنا إلى مختلف المؤسسات التعليمية المرخص لنا (متوسطات) و ذلك من أجل إجراء الدراسة الميدانية للبحث و بالتالي قمنا بتوزيع 80 استبيان على عينة المعلمين لمادة العلوم الطبيعية بمعدل 2 إلى 3 و بعض الأحيان4 في كل متوسطة.و كان ذلك بعد أخذ موافقة مدير المؤسسة **(ملحق رقم06)**

و لكن بعض الاستبيانات تم توزيعها عن طريق إرسالها لبعض الزملاء بعدما شرحنا لهم كيفية تطبيقه و الأخذ بعين الاعتبار أساتذة العلوم الطبيعية.

فقد كان مجموع المتوسطات التي تم تطبيق فيها هذا الاستبيان قد بلغت 25 متوسطة واقع في ولاية تيزي وزو.

4- الأساليب الإحصائية المستعملة:

إن أي باحث مهما كان موضوع بحثه فإنه لا يمكن له الاستغناء عن الأساليب الإحصائية، التي يستعين بها لتحليل الظاهرة التي يتناولها، بواسطتها يتمكن من معرفة إذا كانت الفرضيات البحث قد تحققت أم لا،لذا اعتمدنا في بحثنا هذا على الأساليب الإحصائية التالية:

4-1: النسب المئوية:

يلجأ الباحث إلى استعمال النسب المئوية من أجل معرفة النسب المئوية لمتغيرات الظاهرة المدروسة،و تكمن أهمية هذه النسب في معرفة الدرجات التي تمثلها كل إستراتيجية و مدى فعاليتها.

$$\text{النسب المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

4-2: كاف تربيع ($كا^2$)

لقد اعتمدنا في تحليل النتائج التي تحصلنا عليها بعد تطبيق الاستبيان على اختبار $كا^2$ لأنه يعتبر وسيلة لمعرفة وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات الأساتذة.

$$كا^2 = \frac{(\text{□□□□□})^2}{\text{□□}}$$

□□ : التكرارات الملاحقة

□□ : التكرارات المتوقع

(فاتن عبد الحليم ابو علي ،2000، ص141)

5 ـ صعوبات الدراسة:

- قلة المراجع فيما يخص كفاءات التعلم.
- عدم وجود دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة:
- رفض بعض المعلمين من القبول على تصحيح الاستبيانات (صدق المحكمين)
- عدم أخذ المعلمين (أثناء التطبيق) الاستبيانات على محمل الحد.
- فقدان بعض الاستبيانات و الاضطرار إلى استبدالها بأخرى.

خلاصة:

توصلنا من خلال هذا الفصل إلى القول أن كل ما ورد فيه من الدراسة الاستطلاعية و المنهج و العينة المختارة و الأدوات لجمع البيانات و تحليلها لهل دور جد فعال في تجسدها تم التطرق إليه في الجانب النظري من جهة و خطوة هامة تقودنا نحو عرض و تفسير النتائج المتواصل إليها من جهة أخرى.

الفصـل الســادس

عرض و مناقشة النتائج

1- عرض و تحليل النتائج.

1-1: عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الوصفي

1- 2: عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الاستدلالي.

2- مناقشة النتائج.

3- استنتاج العام.

خاتمة

اقتراحات

تمهيد:

يعرض هذا الفصل البيانات و النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية و هذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، و من ثم تنظيم النتائج ضمن جداول مع تحليل و مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات من خلال الربط بين الجانب النظري و الميداني للدراسة و عرض الاستنتاج العام و تقديم بعض الاقتراحات.

1. عرض و تحليل النتائج:

1-1 عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الوصفي: سنتعرض فيما يلي حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان:

الجدول رقم(05): استثارة خبرات المتعلمين السابقة والانطلاق منها تكسبهم القدرة على صياغة المشكل و طرح الفرضيات؟

الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**75**	**%93,75**
لا	**05**	**%6,25**

يمثل الجدول رقم**(05)** النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أن استثارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها تكسبهم القدرة على صياغة المشكل و طرح الفرضيات، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "**نعم**" تقدر بـ**93,75%** و أصغر نسبة سجلت كانت في الإجابات ب"لا" وتقدر ب **6,25%**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة من الأساتذة يعتبرون أن إستثارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها لا تكسبهم القدرة على صياغة و طرح الفرضيات،بينما نلاحظ نسبة كثيرة من الأساتذة ترى عكس ذلك.

جدول رقم(06):مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمية تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية)

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**52**	**%65**
لا	**28**	**%35**

يمثل الجدول رقم **(06)** النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أن مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمية تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية)، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ " نعم" تقدر ب**65%** و أصغر نسبة سجلت بـ "لا"تقدر ب**35%.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة من الأساتذة يعتبرون أن مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمة لا تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية، بينما نلاحظ أن نسبة كبيرة أي تفوق **50 %** ترى عكس ذلك.

جدول رقم(07): وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي؟

الإجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**75**	**%93,75**
لا	**05**	**%6,25**

يمثل الجدول رقم **(07)** النسب المئوية للإجابات الأساتذة على وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكل تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ"نعم" و تقدر ب **93,75%**و أصغر نسبة سجلت بـ"لا" تقدر ب **% 6,25.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة لا تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال المنطقي بينما نلاحظ أن نسبة كبيرة جدا ترى عكس ذلك.

الجدول رقم(08): انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية).

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**76**	**%95**
لا	**04**	**%05**

يمثل الجدول رقم **(08)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية).فكانت أكبر نسبة سجلت بـ "نعم"تقدر بـ**05%.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا ترى أن انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي لا تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية)، فكانت أكبر نسبة سجلت بالإجابات بـ " نعم " و تقدر ب **95%** و أصغر إجابات كانت بـ " لا " و تقدر بـ **05%.**

الجدول رقم (09): وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على بناء استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**72**	**%90**
لا	**08**	**%10**

يمثل الجدول رقم **(09)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن يمثل إجابات أفراد العينة على أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على بناء استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي ، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر ب **90%** و أصغر نسبة سجلت كانت بالإجابات ب " لا " و تقدر بـ **10%.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة لا تكسبهم القدرة على بناء استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي، بينما نلاحظ أن نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (10): إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية للفهم للظواهر الطبيعية ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**73**	**%91.25**
لا	**07**	**% 9.75**

يمثل الجدول رقم **(10)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية للفهم للظواهر الطبيعية، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر **بـ91.25%** و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **9.75%**.

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن إعطاء الوقت الكافي للمعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم لا تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية لفهم الظواهر الطبيعية، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (11): إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة وتوجيهها تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية لهيكلة الفكر و عاملا للاتصال.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**75**	**%93.25**
لا	**05**	**%6.25**

يمثل الجدول رقم **(11)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن العمل على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و توجيهها تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية لهيكلة الفكر و عاملا للاتصال، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **93.25%** و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **6.25 %**.

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و توجيهها لا تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية لهيكلة الفكر و عاملا للاتصال، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (12): الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس تكسب المتعلمين الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات) ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**75**	**%93.75**
لا	**05**	**% 6.25**

يمثل الجدول رقم **(12)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس تكسب المتعلمين الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال

العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات)، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **93.25%** و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **6.25 %.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس لا تكسب المتعلمين الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات)، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (13): تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظات العلمية الدقيقة للظواهر و الأحداث الطبيعية.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**78**	**%97.5**
لا	**08**	**%2.5**

يمثل الجدول رقم **(13)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظات العلمية الدقيقة للظواهر و الأحداث الطبيعية، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **97.5%** و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **2.5** %.

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظات العلمية الدقيقة للظواهر و الأحداث الطبيعية، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (14): تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح تكسبهم القدرة على تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلالية الفكر ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**78**	**%97.5**
لا	**08**	**% 2.5**

يمثل الجدول رقم **(14)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح لا تكسبهم القدرة على تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلالية الفكر، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **97.5%**و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **2.5 %.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح تكسبهم القدرة على تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلالية الفكر، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (15): تقسيم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**35**	**%43.75**
لا	**45**	**%56.25**

يمثل الجدول رقم **(15)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن: تقسم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف، فكانت أكبر نسبة

سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **56.25 %**و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **43.75%**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أنتقسم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (16):تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الفوج) تكسب المتعلمين القدرة على امتلاك طرائف العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة و إبداعية.

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**39**	**%48.75**
لا	**41**	**%51.25**

يمثل الجدول رقم **(16)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن: تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الفوج) تكسب المتعلمين القدرة على امتلاك طرائف العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة و إبداعية، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ "نعم" تقدر بـ **56.25 %**و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ**43.75%.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الفوج) تكسب المتعلمين القدرة على امتلاك طرائف العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة و إبداعية، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (17):تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج) تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطيط، عمليات و استعمال أدوات) ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**64**	**%80**
لا	**16**	**%20**

يمثل الجدول رقم **(17)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن: تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج) تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطيط، عمليات و استعمال أدوات)، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ " نعم " تقدر بـ 80 % و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ 20 %.

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج) تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطيط، عمليات و استعمال أدوات)، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (18): عمل المتعلمين ضمن المجموعات (الأفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية .

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**62**	**%77.5**
لا	**18**	**% 22.5**

يمثل الجدول رقم **(18)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أنعمل المتعلمين ضمن المجموعات (الأفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ " نعم " تقدر بـ 77.5% و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ 22.5%.

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن عمل المتعلمين ضمن المجموعات (الأفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

الجدول رقم (19): التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبيق مكتساباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات ؟

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	**78**	**%97.5**
لا	**02**	**% 2.5**

يمثل الجدول رقم **(19)** النسبة المئوية لإجابات الأساتذة على أن التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبيق مكتساباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات، فكانت أكبر نسبة سجلت في الإجابات بـ " نعم " تقدر بـ **97.5** % و أصغر نسبة كانت بالإجابات بـ " لا " و تقدر بـ **2.5 %.**

و حسب هذه النتائج نلاحظ أن نسبة قليلة جدا من الأساتذة يعتبرون أن التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبيق مكتساباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات، بينما نلاحظ نسبة كبيرة ترى عكس ذلك.

2-1 عرض و تحليل النتائج حسب الإحصاء الاستدلالي:

1-2-1عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- استخدام إستراتيجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (20): يمثل درجات كا^2 لإجابات أفراد العينة على بنود الفرضية الجزئية الأولى.

رقم البند	تكرارات مشاهدة		تكرارات متوقعة		درجة الحرية	كا^2		مستوى الدلالة	الدلالة
	نعم	لا	نعم	لا		المحسوبة	المجدولة		
1	75	05	40	40	1	**61.25**	**3 .84**	**0.05**	**دالة**
2	75	05	40	40	1	**61.25**	**3 .84**	**0.05**	**دالة**
3	52	28	40	40	1	**7.2**	**3 .84**	**0.05**	**دالة**
4	76	04	40	40	1	**64.8**	**3 .84**	**0.05**	**دالة**
5	72	08	40	40	1	**51.2**	**3 .84**	**0.05**	**دالة**

درجة الحرية:(عدد الصفوف -1)(عدد الأعمدة-1)

منه درجة الحرية :تساوي **(2-1) (2-1)=1**

نلاحظ من خلال الجدول **رقم (20):** أن القيمة المقابلة لدرجة حرية (1) عند مستوى الدلالة **0.05** تساوي **3.84** وعند مقارنة هذه القيمة (المجدولة) بقيمة (كا^2) المحسوبة نجد أنها أصغر منها في كل البنود المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى، مما يعني أنها دالة احصائيا أي قبول هذه الفرضية .

و منه نستنتج أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من وجهة نظر أفراد العينة(الأساتذة).

1-2-2 عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها:

استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (21): يمثل درجات كا^{2}لإجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الفرضية الجزئية الثانية.

رقم البند	تكرارات مشاهدة		تكرارات متوقعة		درجة الحرية	كا^2		مستوى الدلالة	الدلالة
	نعم	لا	نعم	لا		المحسوبة	المجدولة		
6	73	07	40	40	1	**54.45**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
7	75	05	40	40	1	**61.25**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
8	75	05	40	40	1	**61.25**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
9	78	02	40	40	1	**72.2**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
10	77	03	40	40	1	**68.45**	**3.84**	**0.05**	**دالة**

درجة الحرية: (2-1) (2-1) = 1

نلاحظ من خلال الجدول **(21)** أن القيمة المقابلة لدرجة حرية 1 عند مستوى الدلالة **0.05** تساوي **3.84** و عند مقارنة هذه القيمة المجدولة بقيمة (كا^2) المحسوبة نجد أنها اصغر منها في كل البنود المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية مما يعني أنها دالة إحصائيا أي قبول الفرضية .

و منه نستنتج أن استخدام استراتيجيات المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من وجهة نظر أساتذة المادة.

1-2-3 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة التي مفادها:

استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

جدول رقم (22): يمثل درجات كا^{2}لإجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الفرضية الجزئية الثالثة.

رقم البند	تكرارات مشاهدة		تكرارات متوقعة		درجة الحرية	كا^2		مستوى الدلالة	الدلالة
	نعم	لا	نعم	لا		المحسوبة	المجدولة		
11	35	45	40	40	1	**1.25**	**3.84**	**0.05**	**غير دالة**
12	39	41	40	40	1	**0.05**	**3.84**	**0.05**	**غير دالة**
13	64	16	40	40	1	**28.8**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
14	62	18	40	40	1	**24.2**	**3.84**	**0.05**	**دالة**
15	78	02	40	40	1	**72.2**	**3.84**	**0.05**	**دالة**

درجة الحرية: (2-1)(2-1) = 1

نلاحظ من خلال الجدول **(22)** أن القيمة المقابلة لدرجة حرية 1 عند مستوى الدلالة **0.05** تساوي **3.84** و عند مقارنة هذه القيمة المجدولة بقيمة (كا^2) المحسوبة نجد أنها

اصغر منها في كل البنود المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة مما يعني أنها دالة إحصائيا أي قبول الفرضية .

و منه نستنتج أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من وجهة نظر أساتذة المادة.

2. مناقشة النتائج:

2-1 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتناول هذه الفرضية فكرة مفادها أن استخدام إستراتيجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط، من وجهة نظر الأساتذة و بالرجوع إلى الجدول رقم **(5،6،7،8،9 ،10)** فإننا نلاحظ أن معدل النسب المئوية لإجابات الأساتذة بـ " **نعم** " تفوق **90 %**، كما يمثل الجدول رقم **(20)** الفرق الموجود بين إجابات الأساتذة بـ " **نعم** " و " **لا** "، كما أنه عند مقارنة قيمة كا^2 المحسوبة بالمجدولة في مستوى الدلالة **0.05** ، قد تبين أن كا2 المحسوبة أكبر من المجدولة و هذا يعني أن هذه القيمة دالة إحصائيا مما يمكننا من القول أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت و هذا راجع إلى كون أن هذه الاستراتيجيات تعمل على وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة مما تجعله عنصر فعال و نشط في إيجاد الحلول البديلة عن طريق انتهاج طرق البحث العلمي التي تعمل على إكسابهم كفاءات تعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة المتمثلة في كفاءات خاصة بالمجالات المختلفة سواء كانت كفاءات متعلقة ببناء المفاهيم كفاءات متعلقة بالمجال المنهجي، كفاءات متعلقة بالمجال الاتصال، كفاءات متعلقة بالمجال الوجداني بحيث تعتبر مادة العلوم الطبيعية و الحياة مادة ضرورية في الحياة اليومية التي تساعد المتعلم على اكتشاف العالم الخارجي و فهم القوانين التي تتحكم فيه و اكسابه المعرفة العلمية و تنمية التفكير العلمي لديهم، أي أنها من المواد الأساسية التي تتيح الفرصة للتلاميذ للملاحظة و التجربة و المناقشة و ذلك عن طريق جملة من النشاطات كالتجارب العلمية التي هي لب العمل المخبري لمادة العلوم الطبيعية و الحياة،مما يفرض على معلمي العلوم التحكم و التمكن من

الأنشطة المطلوبة لتحقيق أهداف الدرس، و تقديمها بطرق مختلفة تكون متعددة و مشوقة و يكون مسيرا لعملية التعلم و موجها و مرشدا و واعيا لها و ذلك باستخدام حل المشكلات التي تضع التلميذ أمام مشكلات و مواقف حقيقية، لكي يتعلموا كيف يحلوها ليس فقط في المدرسة بل حتى في الواقع الحياتي اليومي.

إن هذه النتيجة التي توصلنا إليها جاءت متفقة مع العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية طريقة حل المشكلات في تحقيق كفاءات التعلم ، و من بينها: دراسة كل من **(الحذيفي، 2000)**،**(سالم 1999)**، **(بلتر، سوزان، 1999)**، **(هنافت، 19595)** و من النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسات نجد:

- استخدام إستراتيجية حل المشكلات تأثير كبير في تنمية التحصيل الدراسي بمستويات المختلفة و كذلك فاعليتها في تنمية الاتجاه نحو العلوم.
- استخدام إستراتيجية حل المشكلات لها فاعلية في تنمية التحصيل و التفكير الابتكاري و الاتجاه نحو العمل التعاوني في مادة العلوم الطبيعية و الحياة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين استخدام الاستراتيجيات التقليدية و الاستراتيجيات الحديثة و التي لها تأثير في زيادة و تنمية المفاهيم البيولوجيا.
- استخدام إستراتيجية حل المشكلات تؤثر في عملية إظهار مهارات التفكير النقدي للطلاب و العلاقة بين المفاهيم العلمية و التخصصات التي تدرس.
- و بمقارنة النتائج التي توصل إليها الباحثين و نتائج الدراسة الحالية نجد أن كلاهما تؤكد على فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية في تدريس العلوم عامة.

2-2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تشير هذه الفرضية إلى فكرة مفادها أن استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة، و بالرجوع إلى الجداول رقم **(11،12،13،14،15)** فإننا نلاحظ أن معدل النسب المئوية لإجابات الأساتذة بـ " نعم " تفوق **90 %** كما يمثل الجدول رقم**(21)** الفروق الموجودة بين إجابات

الأساتذة بـ نعم و لا و بمقارنة قيمة كا^2 المحسوبة بالمجدولة في مستوى الدلالة **0.05** و درجة حرية **1** قد تبين أن كا^{2}المحسوبة أكبر من قيمة كا^2 المجدولة وهذا يعني أن هذه القيمة دالة إحصائيا مما يمكننا من القول أن الفرضية الجزئية الثانية تحققت و هذا راجع إلى كون أن هذه الإستراتيجية حسب وجهات نظر الأساتذة تساهم في إظهار الدور الايجابي للمتعلم و عدم اقتصار دوره على استقبال المعلومات و تخزينها بل تجعل منه مساهما حقيقيا في عملية التعليم و ذلك من خلال إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و توجيهها و المناقشة و الحوار أثناء الدرس، بحيث تقوم على إنماء الروح العلمية بينهم كما أنها تهدف إلى تنمية مهارات التفكير، بحيث نجد أن إستراتيجية المناقشة تتطلب كفاءات عالية سواء كانت من طرف المتعلم أو المعلم بحيث أنها تساعد المتعلمين على تحسين مستواهم التواصلي.

إن مادة العلوم الطبيعية و الحياة مادة ضرورية في الحياة اليومية للأفراد التي تساهم في تطوير القدرات العقلية (الانتباه– التدارك– التفكير– التركيز) لهم و هي من بين المواد العلمية الأساسية المقررة في المنهاج التعليمي الجزائري مما تستدعي من معلمي هذه المادة التحكم و التمكن من هذه الأخيرة التي تقوم بتدريسها و كيفية تقديمها بطرق مختلفة التي تكون متعددة و مشوقة المتمثلة في استخدام إستراتيجية المناقشة، فالتعلم النشط يشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء مع المعلم أو المتعلم أو مع الآخرين، كما يشجع على المناقشة و إعطاء المتعلمين أسئلة تفكير مفتوحة، مما يساعده على الاندماج في عملية التعلم و بناء معرفته بنفسه. و جاءت نتائج الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات التي تؤكد أن استخدام هذه الإستراتيجية تحقق كفاءات تعلم و من بينها نجد: دراسة كل من **(فيتزجراد، 1997، الخزرجي، 1995، العهداوي، 2005)**

و من النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسات نجد:

- ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين استخدام طريقة التدريس بالمحاضرة الخاصة لمجموعات صغيرة و طريقة التدريس بالمناقشة غير أن الطلبة الذين تم تدرسهم

بطريقة المناقشة كان تحصلهم أفضل و ذات دلالة إحصائية أعلى من أولئك الذين تم تدريسهم بطريقة المحاضرة الاعتيادية.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة الجماعية و متوسط درجات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الالقائية) لصالح أفراد المجموعة التجريبية و من خلال هذه النتائج التي حصل عليها الباحث استنتاج أن الطلاب الصف الرابع إعدادي العام الذين يدرسون المادة بطريقة المناقشة الجماعية يزداد تحصليهم المعرفي قياس بأقرانهم الدريسون بها.
- و بمقارنة هذه النتائج التي تم التواصل إليها، و نتائج الدراسة الحالية نستنتج أن استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق مجموعة من كفاءات المختلفة.

3.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تبين هذه الفرضية أن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

و بالرجوع إلى الجداول رقم (**18،19،20**) نلاحظ أن معدل النسبة المئوية لإجابات الأساتذة بنعم تفوق **80 %** كما يمثل الجدول رقم (**22**) الفروق الموجودة بين الإجابات بنعم أو لا و ذلك بتحديد قيمة كا^2 المحسوبة و مقارنتها بالمجدولة في مستوى دلالة **0.05** و درجة حرية **1** تبين أن كا^{2}المحسوبة أكبر من المجدولة في معظم البنود و هذا يعني أن هذه القيمة دالة إحصائيا.

أما الجدولين رقم **16** و **17** تشير إلى أن عدد الإجابات بنعم تقل عن **50 %** و هذا راجع إلى تأثر هذه الاستراتيجيات بعوامل أخرى التي لها علاقة بالمعلمين بحيث نجد أن زيادة عدد الأقسام التي يدرسها كل أستاذ تؤثر في قدرة المعلم في انتهاج هذه الإستراتيجية فمثلا نجد معلم يدرس 7 أقسام و في كل **30** تلميذ على الأقل بمعنى أن المعلم يقدم نفس الدرس **4** إلى **6** مرات في اليوم أي **10** مرات في الأسبوع هنا نفهم الصعوبات التي

الصعوبات التي تواجه المعلم سوءا في قدرته، أو عدم القدرة في التحكم في الوقت، لكن على الرغم من ذلك إلا أن وجهات نظر الأساتذة نحو هذه الإستراتيجية تشير إلى مدى فاعلية هذه الإستراتيجية، إذن على معلمي مادة العلوم الطبيعية و الحياة العمل على اكتساب مهارات استخدام هذه الإستراتيجية حتى يكون قادرا على يكون التحكم في الوقت و سلوكات التلاميذ التي تجعله قائدا ماهرا ذو كفاءة عالية و ذلك من خلال حضوره لبرامج تدريبية لصالحه من أجل اكتساب كفاءة مهنية عالية التي تؤثر مباشرة بإكساب المتعلمين كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة و هذا ما يمكن تعميمه على جميع المواد الأخرى و من كل.

و من كل هذا يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة تحققت، بحيث أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات تعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة لكون أن هذه المادة ضرورية في الحياة اليومية و لا غنى عنها بحيث تعتبر من المقررات التي لها علاقة بالتفكير العلمي و ذلك بالاعتماد على هذه الإستراتيجية.

و من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية استخدام هذه الإستراتيجية نجد: دراسة كل من (stevensSlarin, 1995) و دراسة (Laurence 1998) و دراسة (جوردن و ميتيت 1997).

و من النتائج التي توصلت إليه هذه الدراسات نجد:

- وجود علاقة اجتماعية جيدة بين المتعلمين في هذا النوع من المدارس (مدارس ابتدائية تعاونية) من أفضل المدارس الأخرى التي لا تطبق التعلم التعاوني كما أن المتعلمين الذين كانت لديهم إعاقة أصبح لهم قبولا من طرف المتعلمين العاديين بعد العمل معهم في الصف و بيئة المدرسة.
- استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس لاكتساب خبرات التعلم التعاوني أظهرت تميز المتعلمين أكاديميا و اجتماعيا.

إن مقارنة نتائج الدراسة التي قام بها الباحثين مع نتائج الدراسة الحالية نستنتج أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم.

و من كل ما سبق يمكن القول أنَ الفرضية العامة قد تحققت والتي مفادها أنَ استخدام إستراتجية التدريس الفعَال تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط. من وجهة نظر الأساتذة، و قد جاءت نتائج هذه الدراسة مسايرة لأهداف التربية الحديثة التي تنادي بتعليم التلاميذ كيف يفكرون و كيف يتحملون مسؤولية تعلمهم،و ذلك عن طريق جملة من النشاطات التي تسمح له أن يلاحظ و يسأل و يناقش حتى يستطيع إتقان ما تعلمه و هو ما يسمى بالتعلم النشط أو الفعال، هذا النوع من التعلم يتطلب تعديل بعض أساليب التعليم التقليدية و إدراج استراتيجيات التعليم الفعال كإستراتيجية التعلم التعاوني و حل المشكلات و المناقشة.

و بالاعتماد على النتائج إلي توصلت إليها الدراسات السابقة يمكن القول أنَ استخدام إستراتيجيات التدريس الفعَال المتمثلة في إستراتيجية حل المشكلات، المناقشة، التعلم التعاوني تحقق مجموعة من الكفاءات سواء كانت على مستوى التفكير، الزيادة في التحصيل، أو القضاء على بعض المشاكل الاجتماعية كالانطواء، العزلة، الخجل، كما تساعد على اكتساب و تنمية الطلاب التفاعل الاجتماعي الايجابي أي أنَ استخدامها يؤدي إلى تنمية الطلاب أكاديميا واجتماعيا في المجال التعليمي و الحياة التعليمية أين تظهر كفاءات التعلم.

استنتاج عام

انطلاقا مما تم عرضه من الخلفية النظرية في كل ما يتعلق بالتدريس الفعال و استراتجياته (حل المشكلات، المناقشة، التعلم التعاوني) و كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط و اعتمادا على البيانات الإحصائية و في إطار الهدف الرئيسي للدراسة المتمثل في معرفة مدى فاعلية استخدام إستراتجية التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط– من و جهة نظر الأساتذة . و من خلال فرضيات الدراسة التي مضمونها:

– استخدام إستراتجية التدريس الفعال تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية والحياة من التعليم المتوسط من و جهة نظر الأساتذة.

. استخدام إستراتجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

. استخدام إستراتجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

. استخدام إستراتجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

و قد صممت هذه الدراسة لاختبار الفرضيات المرفقة في إطار العام لمشكلة الدراسة واعتمادا على المنهج الوصفي و استنادا على الاتجاهات الحديثة التي ترى أن استخدام استراتيجيات التدريس الفعال تحقق كفاءات التعلم.

و اعتمدنا على تصميم استبيان مقدم للأساتذة من أجل معرفة و جهات نظرهم على مدى فاعلية هذه الإستراتيجية في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط.

وبعد أن فرغنا من تطبيق الاستبيان و حصلنا على درجات إجابات الأساتذة ب نعم و لا قمنا بتحليلها إحصائيا فلجأ إلى حساب النسب المئوية و كا^2 و بعد المعالجة الإحصائية و عرض نتائج المتوصل أليها تم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة رغم أننا لم نتحصل على الدراسات تشمل نفس المتغيرات لكن وجدنا دراسات لها علاقة بمتغيرات دراستنا كلها على حدا، بحيث توصلنا إلى النتائج التالية:

-من خلال الجدول رقم **(5،6،7،8،9،10)** نلاحظ أن إجابات الأساتذة ب نعم ذات نسبة عالية مقارنة بالإجابات الأساتذة ب لا من خلال الجدول رقم **(21)** نلاحظ أن نسبة كا^2 المحسوبة أكبر من المجدولة و هذا دليل على أن استخدام لإستراتجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

من خلال الجداول رقم **(11،12،13،14،15)** نلاحظ أن إجابات الأساتذة ب نعم ذات نسبة عالية مقارنة بالإجابات ب لا من خلال الجدول رقم **(21)** أن نسبة كا^2 المحسوبة أكبر من المجدولة و هذا دليل على أن استخدام إستراتجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من وجهة نظر الأساتذة.

من خلال الجدول رقم **(16،17،18،19،20)** نلاحظ أن إجابات الأساتذة ب نعم ذات نسبة عالية مقارنة بالإجابات ب لا و من خلال الجدول**(22)** نلاحظ أن قيمة كا2 المحسوبة اكبر من المجدولة في معظم البنود و هذا دليل على أن استخدام إستراتجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من وجهة نظر الأساتذة.

الصعوبات

- قلة المراجع فيما يخص كفاءات التعلم.
- عدم وجود دراسات سابقة لها علاقة مباشرة بموضوع الدراسة:
- رفض بعض المعلمين من القبول على تصحيح الاستبيانات (صدق المحكمين)
- عدم أخذ المعلمين (أثناء التطبيق) الاستبيانات على محمل الحد.
- فقدان بعض الاستبيانات و الاضطرار إلى استبدالها بأخرى.

الاقتراحات

بناءا على النتائج المتوصل إليها يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات التالية من أجل تجاوز الإشكالية القائمة و تتمثل هذه الاقتراحات في النقاط التالية:

- تنظيم برامج تدريبية لصالح المعلمين من أجل التحكم في استراتيجيات حل المشكلات المناقشة و التعلم التعاوني.
- تدريب المتعلمين على التجاوب مع هذه الاستراتيجيات.
- اقتراح استراتيجيات جديدة و حديثة و الابتعاد عن الاستراتيجيات التقليدية.
- دعوة المعلمين إلى تبني هذه الاستراتيجيات.
- حرس المعلمين على تحقيق كفاءات المواد التدريسية.
- إعداد المعلمين ذو كفاءة عالية قادرين على التحكم في سلوك المتعلمين.
- سهر المعلمين على جعل المتعلم مركز العملية التعليمية.

خاتمة:

لقد أصبحت المعرفة سمة أساسية من سمات مجتمعات القرن الواحد و العشرين، فمجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره و اتخاذ القرارات السالمة و الذي ينتج المعلومات و يوظفها لمعرفة خلفيات و أبعاد الأمور بمختلف جوانبها و أنواعها و هو اليوم أساس التنمية البشرية.

و لتحقيق هذه الغايات تم إعداد هذه الدراسة التي تعتبر اقتراح للوصول إلى خلق فرد ذو كفاءة و ذلك باستبدال الإستراتجية التقليدية" و نقصد بها الطريقة الإلقائية التي تعمل على تقييد المتعلمين و التي من مبادئها التلقين للمعارف و جعل المتعلم مستقبل و مخزن للمعلومات".

بإستراتجية تدريس الفعال التي تعتبر المتعلم عنصر أساسي و فعال و نشيط و مركز العملية التعليمية التعلمية بحيث يعتبر دور المعلم مرشد و مدرب و موجه في هذه العملية، و من هذه الإستراتجية نجد إستراتجية حل المشكلات التي تضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة و التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة عليه إستراتجية المناقشة التي تعتمد على التفاعل اللفظي بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين أنفسهم كما نجد إستراتجية التعلم التعاوني التي تتضمن وجود مجموعة صغيرة من التلاميذ يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

وبالرجوع إلى خصائص هذه الاستراتجيات و بعد الأخذ بوجهات نظر الأساتذة ندعو المنظومة التربوية إلى تبني هذه الاستراتجيات من أجل خلق فرد ذو كفاءة عالية قادر على مواجهة الحياة و مشاكلها و بدمج النتائج التي تم التوصل إليها من خلال مناقشة نتائج الفرضيات الجزئية نجد أن معدل إجابات الأساتذة تفوق 90% و أثناء حساب قيمة كا^2 المحسوبة و مقارنتها بالمجدولة عند مستوى الدلالية 0.05 و درجة حرية 1 نجد أن

المحسوبة أكبر من المجدولة و هذا يعني أن قيمة كا^2 دالة إحصائيا على وجود فروق بين إجابات الأساتذة بـ " نعم" و " لا " و هذا في معظم البنود.

من خلال مناقشة النتائج تم الوصول إلى أن الفرضيات الجزئية لقد تحققت مما يعني أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات، المناقشة، التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط من وجهة نظر الأساتذة.

و ختاما، أمل أن أكون قد لمسنا جانبا من الجوانب التي يمكن أن ترقي بالفعل التعليمي متوخيا ضرورة أخذه بعين الاعتبار و العمل على تطويره و منحه المكانة اللائقة التي هو أهل بها و لما له من دور فعال في الكشف عن مدى نضج ثمرات التعلم المنبثقة من العملية التعليمية.

قائمة المراجع

قائمة المـــــراجع

باللغة العربية:

1. أحمد حسين اللقائي" عودة عبد الجواد أبو سنينة (1990)، التعلم و التعليم الصفي" دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، ط1.
2. أحمد عطية عمار (2003)، "مناهج البحث في التربية و علم النفس، رؤية نقدية" دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2.
3. إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي (2002) طرق البحث العلمي و التحليل في المجالات التربوية و النفسية و الرياضية، مركز الكتب للنشر و التوزيع، مصر، بدون طبعة.
4. بوفلحة غياث (2006) التربية و التعليم في الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، ط2.
5. ثائر غبارى ، خالد أبو شعيرة (2009) ، "علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية "، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1.
6. جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري (1978) " مناهج البحث في التربية و علم النفس، " علم الكتب، مصر، بدون طبعة.
7. جمال الدين محمد الشامي (2001)، " المعلم و ابتكار التلاميذ" دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ، إسكندرية، بدون طبعة.
8. حاجي فريد(2005)، "بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات"، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر.
9. حبيب رحمة أنطوان (1992) تجارب عربية في التعليم الأساسي و دليل تخططه، تونس.
10. حسن منسى (1999)" مناهج البحث التربوي" دار الكندي للنشر و التوزيع، ط2.
11. حسين حمدي الطويقي (1982) التكنولوجيا و التربية ، ط2،
12. خير الدين هني(2005)، "مقاربة التدريس بالكفاءات، ع بن الجزائر، ط1.

13. رابح تركي (1982)، " أصول التربية و التعليم"، ديوان المطبوعات، الجزائر، بدون طبعة.

14. رشيد زرواتي (2002) " تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية " دار الهومة، الجزائر. ط1.

15. ساحي عفريج (1999)،" مناهج البحث العلمي و أسالبه" دار مجد لامي، عمان، ط2.

16. سلمى زكي الناشد، (1999)، " طرق تدريس العلوم" دار الفرقان للنشر و التوزيع/ عمان، ط1.

17. سناء محمد سليمان (2005)" التعلم التعاوني أسسه، استراتيجياته، تطبيقاته" عالم الكتب، القاهرة، ط1.

18. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003) " كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء)، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

19. صعب محسن (1978) اليونسكو منظمة الأمم المتحدة، التربية و التعليم و الثقافة، القاهرة.

20. طيب نايت سليمان (2004)، "المقاربة بالكفاءات لمفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم،ط1.

21. عبد الرحمن عبد السلام جامل (2011)، "الكفاءات التعليمية في القياس و التقويم و اكتسابها بالتعلم الذاتي" دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، ط2.

22. عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسن الدليمي (2008) " استراتيجيات في فن التدريس " دار الشروق للنشر للتوزيع، عمان، ط1.

23. عبد اللطيف بن فرج (2005) " طرق التدريس في القرن الواحد و العشرون " دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

24. عبد اللطيف فرج (2006)" المعلم و مشكلات الصفية (السلوكية، التعليمية للتلاميذ، أسبابها و علاج) ، دار المجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

25. عبد الله عمر الفراء عبد الرحمن عبد السلام، جامل (1999) " المرشد الحديث في التربية العلمية و التدريس المصغر" مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، ط3.

26. عسعوس محمد، "مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، دار الأمل للطباعة، للنشر و التوزيع، الجزائر (تيزي وزو)،ط1.

27. عفت مصطفى الطناوي (2009)، ""التدريس الفعَال، تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه" دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

28. علم الدين عبد الرحمن الخطيب (1997) " أساسيات طرق التدريس " الجامعة المفتوحة، ط.

29. غاستون ميالارية ، تعريب ،فوائد شاهين (1999) "إعداد المعلمين" منشورات عويدات بيروت، ط2.

30. فاطمة الزهراء بوكرمة (2008) "الكفاءة مفاهيم و نظريات" دار هومة للطباعة و النشر والتوزيع، الجزائر ط1.

31. فاطمة زهراء بوكرمة (2009)، "الكفاءة مفاهيم و نظريات" دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2.

32. فراس محمود مصطفى السليتي (2006)، التفكير الناقد و الإبداعي إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة و النصوص الأدبية، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن، ط1.

33. محسن علي عطية (2008) " الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال" دار صفاء للنشر

34. محمد الحيلة " و آخرون (1999) " التصميم التعليمي و نظرية و ممارسة" دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط1.

35. محمد الحيلة (2002) " مهارات التدريب الصفي) دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، ط1.

36. محمد الطاهر و علي(2011)، "بيداغوجية الكفاءات" الوسط للنشر و التوزيع، الجزائر، ط2.

37. محمد بوعلاق (2004)، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات"، قصر الكتاب، الجزائر.

38. محمد بوعلاق (2009)" الموجه في الإحصاء الوصفي و الاستدلال في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، بدون طبعة.

39. محمد حسن غانم (2003)" مناهج البحث في علم النفس المكتبة المصرية للطباعة و النشر و التوزيع، الاسكندرية، بدون طبعة.

40. محمد عبد الرحمن عدس (2000)، " المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، ط1.

41. محمد عودة (2006) " إعداد معلم المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية العين، ط1.

42. محمد عوض التربوي، محمد فرحان، القضايا (2006)" المعلم الجديد، (دليل المعلم في الإدارة الصفية العامة)، دار الحامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

43. محمد منير مرسي (1984) منزلة المعلم و مكانته، طبعة الناشر عالم الكتب، مصر، بدون طبعة.

44. محمد منير مرسي (1998)، الإدارة المدرسة الحديثة" دار عالم الكتب، القاهرة، بدون طبعة.

45. ميشل كامل عطا الله، (2001) " طرق و أساليب تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

46. هاشم السماراني و آخرون (1994) " طرائف التدريس العامة و تنمية التفكير، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.

47. واصل جميل حسين المومني، (2008)" الإدارة المدرسية الفعالة" موضوعات إجرائية و أساسية مختارة لمديري المدرسة، دار الجامد للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

48. وليم عبيد (2009) " استراتيجيات التعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمه و نماذج تطبيقه" دار المسيرة و التوزيع و الطباعة، عمان، ط1.

49. يحي محمد نبهان (2007) " الإشراف التربوي بين المشرف، المدير، المعلم" دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1.

50. يحي محمد نبهان (2008)، مهارات التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، ط2.

القواميس

51. أحمد حسن اللقائي، علي أحمد الجمل (1999) معجم المصطلحات التربوية المعرفية في مناهج و طرق التدريس، عالم الكتب للنشر و التوزيع، القاهرة، ط2.

52. إبراهيم أنيس و آخرون(1973) المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، مصر، ط^2.

المجلات:

53.المركز الوطني للوثائق التربوية(2005)، "سلسلة موعدك التربوي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، العدد 17، الجزائر.

54.المركز الوطني للوثائق التربوية (2009) سلسلة موعدك، التدريس و التقويم بكفاءات، الجزائر.

55.المركز الوطني للوثائق التربوية(2005) سلسلة موعدك، التربوي، التدريس و التقويم بالكفاءات، العدد19، الجزائر.

56. مجلة التربية (1982) وزارة التربية الوطنية، العدد الأول.

57. وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، تنظيم التربية و التكوين (1975) همزة وصل، عدد 11، مديرية التربية و التكوين خارج المدرسة.

السندات:

58. أحمد الزبير " سند تربوي تكويني على أساس المقارنة بالكفاءات يتضمن دور نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية– المعهد الوطني لتكوين مستخدمين و تحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، دائرة البرامج و الدعائم التكوينية.

59. يسرى مصطفى السيد " استراتيجيات تعليمية تساهم في تنمية التفكير الإبداعي، تدريس العلوم نموذجا " جامعة الإمارات، كلية التربية، مركز الانتساب الموجه، أبو ظبي، ورشة عمل.

60. عبد الحميد حسين عبد الحميد شاهين (2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية بد منهور، جامعة الإسكندرية.

61. وزارة التربية الوطنية (2014) مضامين منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط و المبادئ المنظمة له (دليل المعلم في جميع المواد).

المذكرات:

62.التجديد التربوي و صعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية، ماجستير، جامعة الجزائر، 1989–1990.

63.قرارية/حرقاش وسيلة–تقييم مدى تحقيق المقارنة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديد في إطار الإصلاحات التربوية– رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، 2010/2009، قالمة.

باللغة الفرنسية:

64. Françoise Royal, Alain Rieunier , formation et psychologie cognitive , ESF éditeur.

65. Coue Aine et Vigne Michel, (1995), découvert de la matière et des techniques compétences pour enseigner les sciences et technologie, Hachette/ pédagogie pour demain, paris.

66. Reogiers.X(2003), l'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves, de Bolck Bruxelles, 1er édition.

67. Révolution, Africaine, N°.906, 1881.

68. Revue, Pédagogie, N° 6-1976.

الملاحق

ملحق رقم (02)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

تيزي وزو في : 2014/01/29

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات
لولاية تيزي وزو

الموضـــــوع : استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص تطبيقي .
المرجـــــع : مراسلة السيد رئيس قسم العلوم الإجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـــاء علـــى الإرســـال المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التمـــاس الموافقـــة على استقبال الطالبة **بوعين كريمة** بصفتها طالبة جامعية بقسم علوم التربيـــة بكليـــة العلـــوم الإجتماعية و الإنسانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص تطبيقـــي فـــي مجـــال تخصصـها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة المعنية اعتبارا من 2014/02/02 إلي نهاية تربصـها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمـــة الطالبـــة بمـــدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلب تربصها التطبيقي.

وزارة التربية الوطنية 09 مديرية التربية لولاية تيزي وزو

عن مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إ. العيمـــوش

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ملحق رقم (06)

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

تيزي وزو في : 2014/01/29

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات
لولاية تيزي وزو

الموضـــــوع : استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص تطبيقي .
المرجـــــع : مراسلة السيد رئيس قسم العلوم الإجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـــاء علـــى الإرســـال المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التمـــاس الموافقـــة على استقبال الطالبة **بوعين كريمة** بصفتها طالبة جامعية بقسم علوم التربيـــة بكليـــة العلـــوم الإجتماعية و الإنسانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص تطبيقـــي فـــي مجـــال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة المعنية اعتبارا من 2014/02/02 إلي نهاية تربصها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمـــة الطالبـــة بمـــدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلب تربصها التطبيقي.

عن مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إ. العيمـــوش

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيزي وزو

ثانوية أحمد زبدات حزارقة
المدير
إ. بلخلفة
A. BELKHELFA

متوسطة عزارقة العبدية قاعدي
المدير
إ. محلاوي

استبيان (02)

استبيان
(02)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

تيزي وزو في : 2014/01/29

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى

السيدات و السادة مديري متوسطات
لولاية تيزي وزو

الموضـــــوع : استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص تطبيقي .
المرجـــــع : مراسلة السيد رئيس قسم العلوم الإجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـــاء علـــى الإرســـال المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التمـــاس الموافقـــة على استقبال الطالبة **بوعين كريمة** بصفتها طالبة جامعية بقسم علوم التربيـــة بكليـــة العلـــوم الإجتماعية و الإنسانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص تطبيقـــي فـــي مجـــال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة المعنية اعتبارا من 2014/02/02 إلي نهاية تربصها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمـــة الطالبـــة بمـــدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلب تربصها التطبيقي.

عن مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إ. العيمـــوش

استقبال الطالبة الجامعية
متوسطة اليوم 2014/04/27
مع تقديم استبيان لأساتذة
علوم الطبيعة والحياة .

زوبار محمد

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

تيزي وزو في : 2014/01/29

مديـــــر التربيـــــة
إلـــى

متوسطة خامس أعلي تيزي وزو
وصل يوم: 2014/04/24
تحت رقم: 572

السيدات و السادة مديري متوسطات
لولاية تيزي وزو

الموضـــــوع : استقبال طالبة جامعية للقيام بتربص تطبيقي .
المرجـــــع : مراسلة السيد رئيس قسم العلوم الإجتماعية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـــاء علـــى الإرســـال المشار إليه في المرجع أعلاه و المتضمن التمـــاس الموافقـــة على استقبال الطالبة **بوعين كريمة** بصفتها طالبة جامعية بقسم علوم التربيـــة بكليـــة العلـــوم الإجتماعية و الإنسانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربص تطبيقـــي فـــي مجـــال تخصصها، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالبة المعنية اعتبارا من 2014/02/02 إلي نهاية تربصها على أن تخضع خلال فترتها التربصية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إنني على يقين من أنكم لن تدخروا وسعا من أجل تسهيل مهمـــة الطالبـــة بمـــدها بالمساعدات و الوسائل التي يتطلب تربصها التطبيقي.

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيزي وزو
09

عن مديـــر التربيـــة
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
إ. العيمـــوش

متوسطة خامس علي تيزي وزو

عـــبلة صلاح-د

ر. مزياني

ملحق رقم (08) المعيارية لاختبار x^2

Loi du x^2

Seuil / ddl	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.001	0.0001	0.00001
1	1.64	2.71	3.84	5.41	6.64	10.83	15.14	19.50
2	3.22	4.61	5.99	7.83	9.21	13.82	18.42	23.03
3	4.64	6.25	7.82	9.84	11.35	16.27	21.11	25.89
4	5.99	7.78	9.49	11.67	13.28	18.47	23.51	28.48
5	7.29	9.24	11.07	13.39	15.09	20.52	25.74	30.85
6	8.56	10.65	12.59	15.04	16.81	22.46	27.86	33.11
7	9.80	12.02	14.07	16.62	18.48	24.32	29.88	35.25
8	11.03	13.36	15.51	18.17	20.09	26.13	31.83	37.33
9	12.24	14.69	16.92	19.68	21.67	27.88	33.72	39.33
10	13.44	15.99	18.31	21.16	23.21	29.59	35.57	41.30
11	14.63	17.28	19.68	22.62	24.73	31.27	37.37	43.20
12	15.81	18.55	21.03	24.05	26.22	32.91	39.14	45.08
13	16.99	19.81	22.36	25.47	27.69	34.53	40.87	46.90
14	18.15	21.07	23.69	26.87	29.14	36.12	42.58	48.72
15	19.31	22.31	25.00	28.26	30.58	37.70	44.26	50.48
16	20.47	23.54	26.30	29.63	32.00	39.25	45.93	52.25
17	21.62	24.77	27.59	31.00	33.41	40.79	47.57	53.96
18	22.76	25.99	28.87	32.35	34.81	42.31	49.19	55.69
19	23.90	27.20	30.14	33.69	36.19	43.82	50.80	57.36
20	25.04	28.41	31.41	35.02	37.57	45.32	52.39	59.05
21	26.17	29.62	32.67	36.34	38.93	46.80	53.96	60.69
22	27.30	30.81	33.93	37.66	40.29	48.27	55.53	62.34
23	28.43	32.01	35.17	38.97	41.64	49.73	57.07	63.95
24	29.55	32.20	36.42	40.27	42.98	51.18	58.61	65.58
25	30.68	34.38	37.65	41.57	44.32	52.62	60.14	67.17
26	31.80	35.56	38.89	42.86	45.64	54.05	61.66	68.77
27	32.91	36.74	40.11	44.14	46.96	55.48	63.16	70.34
28	34.03	37.92	41.34	45.42	48.28	56.89	64.66	71.92
29	35.14	39.09	42.56	46.69	49.59	58.30	66.15	73.46
30	36.25	40.26	43.77	47.96	50.89	59.70	67.63	75.03
31	37.43	41.33	44.70	48.65	51.38	59.41	66.46	72.91
32	38.54	42.49	45.91	49.91	52.67	60.80	67.94	74.45
33	39.64	43.65	47.12	51.17	53.96	62.19	96.40	75.99
34	40.74	44.81	48.32	52.42	55.25	63.57	70.86	77.51
35	41.85	45.97	49.52	53.67	56.33	64.95	72.31	79.03
36	42.95	47.12	50.71	54.92	57.81	66.31	73.76	80.54
37	44.05	48.27	51.91	56.16	59.08	67.68	75.19	82.04
38	45.14	49.42	53.10	57.40	60.35	69.04	76.63	83.54
39	46.24	50.57	54.29	58.63	61.62	70.39	78.05	85.03
40	47.34	51.71	55.47	59.86	62.88	71.74	79.47	86.51
42	49.52	54.00	57.84	62.32	65.40	74.43	82.30	89.46
44	51.71	56.28	60.20	64.77	67.91	77.10	85.11	92.28
46	53.88	58.55	62.54	67.20	70.40	79.76	87.90	95.29
48	56.06	60.81	64.89	69.63	72.88	82.40	90.67	98.17
50	58.23	63.07	67.22	72.05	75.35	85.02	93.42	101.04

	المعلومات التي جمعها من خلال الوصف، التحليل والتجريب.	المعلومات التي جمعها من خلال الوصف، التحليل والتجريب. • بناء استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي ثم في الحياة اليومية.	التقصي لبناء مفهوم. ••	- هيكلة و تنظيم المعارف المنتقاة من خلال أنشطة البحث و التقصي بغية بناء المفاهيم•• ••
كفاءات متعلقة بالمجال التطبيقي••	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: • الاستعمال العلمي الدقيق للوسائل. إنجاز وتخطيط بعض التراكيب التجريبية. • تحقيق مشاريع ذات طابع علمي. تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق بعض الإنجازات.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: • تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق بعض الإنجازات. • تخطيط و إنجاز بعض التراكيب التجريبية • الاستعمال العلمي الدقيق و المتقن للوسائل • تحقيق مشاريع ذات طابع علمي.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تطبيق المكتسبات المعرفية في تحقيق بعض الإنجازات. - تخطيط وإنجاز نماذج تفسيرية. - ترجمة ملاحظات ميدانية إلى مخططات. - إستغلال الإعلام الآلي. ••	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تطبق مكتسباته لتحقيق بعض التراكيب و الإنجازات. - وتخطيط إنجاز بعض التراكيب التجريبية و النماذج التفسيرية و الوظيفية.. - ترجمة ملاحظاته الميدانية إلى مخططات و منحنيات... - استغلال العلام الآلي في البحث و معالجة الإشكاليات العلمية المطروحة للدراسة
كفاءات متعلقة بالاتصال••	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: • استعمال اللغة العلمية الصحيحة في التعبير وتفسير الظواهر المتعلقة بالحياة. • تحرير نص علمي انطلاقا من وضعية ما. • قراءة وتحليل جدول ومنحنى رسم بياني ومخططات علمية.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - استعمال اللغة العلمية الصحيحة في التعبير وتفسير الظواهر المتعلقة بالحياة و المحيط. - تحرير نص علمي انطلاقا من وضعية ما. - قراءة وتحليل جدول ومنحنى رسم بياني ومخططات علمية. - توظيف المكتسبات لوضع نموذج.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - استعمال مصطلحات علمية جيولوجية. - التبليغ بمخططات. ••	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - استعمال المصطلحات العلمية الدقيقة و الأساليب الملائمة في التعبير وتفسير الظواهر. - التبليغ بالرسم و التخطيط و الرموز العلمية•• ••
كفاءات متعلقة بالمجال الوجداني••	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: • الاعتناء بصحة	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: • الاعتناء بالمحيط.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - الإهتمام بالظواهر	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - الاعتناء بصحة جسمه من خلال تجسيد

عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - الوعي بجسمه من حيث البنية الفيزيولوجية. - تطبيق معايير التصنيف في وضعية جديدة (أغذية، بذور، أزهار). - التوصل إلى مستوى تفسيري لمفهوم حلقة الحياة. - تتبع مراحل تطور ونمو الجنين. - التعرف على وحدة العضوية والعالم الحي. - فهم وتفسير المعنى الحيوي للوظائف.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - التوصل إلى مستوى تفسيري لمعنى التكيف و التنوع. - فهم مختلف أنماط إعمار الأوساط و غزوها. - إمتلاك أدوات التصنيف وتطبيقها في وضعيات جديدة. - فهم معنى النظام البيني و الاهتمام بتوازنه. - إمتلاك أسس علمية لفهم تاريخ الحياة على الأرض.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - بناء مستوى أولي لمفهوم حركة الصفائح (المظاهر الامتداد والتقارب). - بناء مستوى أولي لمفهوم تشوهات القشرة الأرضية (استنتاج عواقب ظاهرة التقارب). - بناء مستوى أولي لمفهوم بنية الكرة الأرضية. - بناء مستوى أولي لمفهوم الطبقات (الصخرية) - بناء مستوى أولي لمفهوم الصخور (بأنماطها) - بناء مفهوم المظهر الجيولوجي (الطبيعي). - بناء مفهوم الموارد الطبيعية. - امتلاك أسس علمية لفهم تاريخ الأرض. - بناء مستوى أولي للزمن الجيولوجي.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - الوعي بجسمه من حيث الوظائف الحيوية و ضرورة الحفاظ على صحته. - فهم معنى الوحدة الوظيفية و البنائية لجسم الإنسان. - التوصل إلى مستوى تفسيري لمفهوم الوراثة، انتقال الصفات. - الوعي بخطورة الاختلال الو راثي. - بناء مستوى أولي لمفهومي المناعة و سلامة العضوية. - توسيع و دعم معارفه بخصوص الأيض. - توسيع مستواه التفسيري لمفهوم الرسالة العصبية و نقل النبأ. - تتبع مراحل تطور و تشكل الجنين. - فهم وتفسير المعنى الحيوي للوظائف.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة. - بناء إشكالية علمية و تبنيها ن العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة. - إصدار فرضيات ذات عواقب قابلة للاختبار و التزكية. - استغلال مراجع
عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة. - استخراج إشكالية علمية انطلاقا من العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة. - إصدار فرضيات ذات علاقة بالإشكالية المطروحة واختبارها.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة. - إستخراج إشكالية علمية انطلاقا من العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة. - إصدار فرضيات ذات علاقة بالإشكالية المطروحة واختبارها.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة. - استخراج إشكالية علمية و تبنيها ن العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة. - إصدار فرضيات ذات عواقبها ثم اختبارها. - استغلال وثائق مختارة بعناية.	عند نهاية هذه السنة يكون المتعلم قادرا على: - تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة. - بناء إشكالية علمية و تبنيها ن العلاقة بين المعطيات العلمية الجديدة. - إصدار فرضيات ذات عواقب قابلة للاختبار و التزكية. - استغلال مراجع

- نشر الوعي الصحي بين أفراد مجتمعه. - التحلي بمواقف إيجابية تجاه نفسه ومحيطه. - تقدير وتثمين عمل زملائه ضمن فوج العمل. - تقبل الرأي المخالف. - تنمية روح التضامن والمسؤولية ضمن فوج العمل.	تجاه الحياة والمحيط. - تقدير وتثمين عمل زملائه ضمن فوج العمل. - تقبل الرأي المخالف. - مناقشة الأفكار و تقديم حجج و مبررات. تنمية روح التضامن والمسؤولية ضمن فوج العمل.	على إعادة تنظيم التصورات المتعلقة بالظواهر الطبيعية (كالزلازل). - مناقشة الأفكار وتقديم الحجج والمبررات. - تنمية روح التضامن والمسؤولية. - الوعي بالزمن البيولوجي من خلال فهم الظواهر الطبيعية.	بين أفراد عائلته و مجتمعه. - التحلي بمواقف إيجابية تجاه نفسه ومحيطه و الطبيعة. - تقدير وتثمين عمل زملائه ضمن فوج العمل. - تنمية روح التضامن والمسؤولية ضمن فوج العمل. - مناقشة الأفكار و تقديم الحجج و المبررات. - تقبل الرأي المخالف.

ضامين منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط والمبادئ المنظمة له

ية مناهج السنوات الثلاث الماضية، فإن منهاج السنة الرابعة متوسط لمادة علوم ا
حياة بشكل جملة منسقة ومنسجمة لمفاهيم علمية مفتاحية تمثل الأسس المنطقية المعت
و رتنظيم المحتويات التي يميزها ترابط بين المفاهيم حتى تكتسب وظيفتها داخل
فاهيمية وفق مبدأ الإدماج الذي يجب أن يبرز بشكل أكبر في هذا المستوى لكونه مستوى
ام التعليم القاعدي إضافة لكونه ينهي مرحلة التعليم المتوسط.

تتمفصل محتويات المنهاج حول فكرة محورية بمثابة العمود الفقري له،وهي:

" تتحقق في العضوية التي تميزها وحدة بنائية ، وحدة وظيفية تستوجب تنسيقا ونظاما
استمرارهما يستوجب فهم الإختلالات الوظيفية واقتراح حلول لها."

الأفكار المنظمة لمحتويات المنهاج:

التغذية عند الإنسان	المفاهيمي01.
يقترح – وفق مسعى علمي- حلولا لمشكل اختلال الوظائف الأيضية ، بتجنيد المعارف المتعلقة بتحولات ودور الأغذية في العضوية.	ءة المرحلية.
22 ساعات	جم الساعي.
01- تحويل الأغذية في الأنبوب الهضمي. 4 سا 02- امتصاص المغذيات. 3 سا 03- نقل المغذيات في الجسم. 5 سا 04- استعمال المغذيات4 سا 05- التوازن الغذائي 6 سا	ات المفاهيمية

المجال	الكفاءات
المعرفة المفاهيمية	* اكتساب جملة منسقة ومنسجمة لمفاهيم أساسية ضرورية للفهم والتحكم في العالم الطبيعي بمستوى تناول يتماشى ومكتسباته وتصوراته ومدى نضجه العقلي. تتمحور هذه المفاهيم حول : - وحدة العالم الحي (الوظائف الحيوية والوحدة البنيوية). - تنوع العالم الحي : تنوع الأنظمة البيئية وتنوع الكائنات الحية فيها (من حيث أنماط إتمام الوظائف الحيوية). - دينامية الكرة الأرضية - الوظائف الحيوية عند الإنسان.
المعرفة الفعلية المنهجية	* التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة (الطريقة التجريبية). * تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي، التحليل والنقد. * استخدام استراتيجيات التقصي ومعالجة المعلومات. * صياغة مشكل وطرح فرضيات. * امتلاك طرائق العمل وتطبيقها بصفة مستقلة وإبداعية. * إنجاز نماذج على شكل مخططات. * إنجاز تركيب لموضوع (حوصلة). * إعداد مشروع شخصي، تخطيط عمليات، استعمال أدوات، تقنيات ومواد لتحقيقه.
المعرفة الفعلية التطبيقية	* التحكم في التقنيات الخاصة بالتقصي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية، تتبع تربية حيوانات ...). * التحكم في تقنيات التوثيق.
الاتصال	* التحكم في اللغة الشفهية والكتابة كوسيلة لهيكلة الفكر وعامل للاتصال. * الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة أفكار وملاحظات إلى مخططات ...) * التمكن من مختلف الخدمات ذات الطابع الاجتماعي التي يقدمها الإعلام الآلي.
المواقف	* تبني سلوك الإثبات الذاتي واستقلالية الفكر. * الاندماج والتكيف مع حياة المجتمع. * إدراك أهمية وقيمة التقدم العلمي والوعي بأثره على نفسه والمجتمع والمحيط. * الوعي بالمشاكل الراهنة للحياة، الصحة والبيئة. * التأثير والتفاعل بشكل مسؤول مع محيطه. * تبني سلوك ومواقف صحية، وقائية تتوافق مع المعارف المكتسبة

منهاج مادة
علوم الطبيعة والحياة

المتوسط إلى تمكين التلميذ من
ة بفضل نشاطات يمارسها في

إلى تنمية المعارف والمهارات
من تطويرها وتحسينها لكي ينمو
الاجتماعي، الحركي، المعرفي

التلميذ التي تساعد على :

1- فهم ...
حة وكيفيات التوصل إلى تنميتها.

2- اختيار الاختصاص الرياضي في المستقبل، منطلقه تربية وتهذيب العقل والجسم.

3- تعلم مهارات حركية تمكن التلميذ من المشاركة بكل ارتياح في مختلف نشاطات القسم والمدرسة.

تقديم المادة

التربية البدنية جزء مندمج في المنظومة التربوية، شأنها شأن مواد التعليم الأخرى، تساهم بقسط وافر في تحقيق ما رسمته الدولة اتجاه تربية وتكوين الناشئة. وهي تدرّس طيلة المسار الدراسي بمنهج متجانس يعتمد على الاستمرارية والتدرج والتكامل في صيرورة التعلم بإكساب التلميذ مهارات حركية مبنية على تطوير القدرات البدنية، موازاة مع التكيّف حسب مختلف الوضعيات التصرّفية طبقا لدرجة نضجه.

وفي ظلّ المقاربة المعتمدة **"المقاربة بالكفاءات"** في منظورها العام للتعلم حيث التلميذ محور الاهتمام في العملية التعلمية، تماشيا مع قدراته البدنية والمعرفية، نقترح فضاءا مميّزا بما توفره من تنوّع للأنشطة البدنية والألعاب، وخاصة التي تنمي روح التعاون والمواجهة والإبداع والتعبير في نفس الوقت، بما يستوجب على التلميذ تكيّف تصرفاته وسلوكاته مع ما يتوافق والوضعية المعيشة.

ملحق رقم (04) القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة:

الرقم	اللقب و الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
01	محمد برو	علوم التربية	دكتوراه دولة	المسيلة
02	موالك مصطفى	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف ب	مولود معمري تيزي وزو
03	مزيود أحمد	علوم التربية	أستاذة محاضرة صنف أ	مولود معمري تيزي وزو
04	العرفاوي	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف ب	مولود معمري تيزي وزو
05	مقدم صافية	علوم التربية	أستاذة محاضرة صنف أ	مولود معمري تيزي وزو
06	هارون شمسية	عبادي	أستاذة مساعدة صنف ب	مولود معمري تيزي وزو

جامعة مولود معمري – تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص تأطير تربوي

ملحق رقم (05)

استبيان:

إلى أساتذة التعليم المتوسط مادة العلوم الطبيعية بصدد تحضيرنا لمذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تأطير تربوي تحت عنوان " مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من وجهة نظر لأساتذة.

نطلب منكم الإجابة عن الأسئلة المطروحة بوضع علامة (X)في الخانة التي تناسب اختيارك.

بيانات شخصية:

- المؤسسة:
- السن:
- الجنس:
- الخبرة المهنية:

من خرجي:

- المعاهد العليا
- الجامعة
- الرسكلة

التخصص:

1. هل ترى أن استشارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها تكسبهم القدرة على صياغة المشكل و طرح الفرضيات ؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل ترى أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على تطبيق الاستدلال العلمي المنطقي ؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل ترى أن مشاركة المتعلمين في بناء الوسائل التعليمية تكسبهم القدرة على التحكم في التقنيات الخاصة بالتقضي العلمي (استعمال الوسائل المخبرية) ؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل ترى أن انتهاج المتعلمين لخطوات المنهج العلمي تكسبهم القدرة على التحكم في المظاهر الأساسية للمقاربة العلمية في حل المشكلة(الطريقة التجريبية) ؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل ترى أن وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة تكسبهم القدرة على بناء استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضه أثناء المسار الدراسي ؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل ترى أن إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم تكسبهم القدرة على اكتساب جملة مفاهيم أساسية و ضرورية للفهم للظواهر الطبيعية ؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل ترى أن العمل على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة وتوجيهها تكسبهم القدرة على التحكم في اللغة الشفهية كوسيلة لهيكلة الفكر و عاملا للاتصال ؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل ترى أن الاعتماد على المناقشة و الحوار أثناء الدرس تكسب المتعلمين الاتصال الفعال باللغة الخاصة بمجال العلوم (ترجمة الأفكار إلى ملاحظات) ؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل ترى أن تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية تكسبهم القدرة على الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر و الأحداث الطبيعية ؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل ترى أن تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح تكسبهم القدرة على تبني سلوك الإثبات الذاتي و استقلالية الفكر ؟

نعم ☐ لا ☐

11. هل ترى أن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا تكسبهم القدرة على الاندماج و التكيف ؟

نعم ☐ لا ☐

12. هل ترى أن تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (الفوج) تكسب المتعلمين القدرة على امتلاك طرائق العمل العلمية و تطبيقها بصفة مستقلة و إبداعية ؟

نعم ☐ لا ☐

13. هل ترى أن تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج) تكسب المتعلمين القدرة على بناء مشروع شخصي (تخطيط عمليات، استعمال أدوات) ؟

نعم ☐ لا ☐

14. هل ترى أن عمل المتعلمين ضمن المجموعات (أفواج) تكسبهم القدرة على بناء إشكالية علمية ؟

نعم ☐ لا ☐

15. هل ترى أن التفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة تكسب المتعلمين القدرة على تطبق مكتسباتهم لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات ؟

نعم ☐ لا ☐

جامعة مولود معمري- تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
فرع علوم التربية

طـــلب تحـكيم

ملحق رقم (03)

الأستاذ(ة)
الدرجة العلمية
التخصص
الجامعة

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) تحية طيبة و بعد:

تقديرا لخبرتكم العلمية والعملية التي ستكون دعما لموضوع مذكرة ماستر فرع علوم التربية تخصص تأطير تربوي تحت عنوان "مدى فاعلية استخدام إستراتجيات التدريس الفعال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة- من جهة نظر الأساتذة ".

انطلقنا من الفرضيات التالية :

الفرضية العامة :

استخدام إستراتجيات التدريس الفعَال تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط ـ من وجهة نظر الأساتذة ـ.

الفرضية الجزئية:

- استخدام إستراتجية حل المشكلات تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط ـمن وجهة نظر الأساتذةـ .
- استخدام إستراتيجية المناقشة تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية و الحياة من التعليم المتوسط ـمن وجهة نظر الأساتذة.
- استخدام إستراتجية التعلم التعاوني تحقق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية من التعليم المتوسط ـ من وجهة نظر الأساتذة.

نضع بين أيدكم أداة الدراسة من أجل تقويم و التحكيم من حيث:

- انتماء كل عبارة مع المجال المنتمية إليه.
- مدى وضوح العبارة.
- تعديل او حذف ما ترونه مناسبا.

و نأمل من سيادتكم التكرم:

بوضع علامة (x) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو التي تحتاج تعديل أو التي يجب أن تحذف.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الطالبة بوعين كريمة.

الرقم	العبـــــــارات	مناسبة	تعديل	حذف	التعديل المقترح
1	هل تعتمد أثناء تنفيذ الدرس بما يلي: -استشارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها للتدريس الجديد ؟				
2	- إثارة دافعية المتعلمين				
3	- تعزيز سلوك المتعلمين و إشعارهم بالنجاح ؟				
4	- تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية ؟				
5	- توفير بيئة منفعمة، مرنة، ثرية بالنشاط، مناسبة لتشكيل فصل التعلم النشط؟				
6	- تقوم بتنويع استراتيجية التدريس؟				
7	-وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة؟				
8	-حث المتعلمين على تحديد و اختيار و بناء الوسائل التعليمية المناسبة؟				
9	- حث المتعلمين على إتباع خطوات المنهج العلمي في مادة العلوم				

	الطبيعية من اجل الوصول إلى الحلول؟				
10	-دفع المتعلمين إلى إيجاد حلول مرضية بأنفسهم؟				
11	-تقسم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا؟				
12	-تعيين قائد لكل مجموعة (فوج)؟				
13	-تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة 'فوج)؟				
14	-الاعتماد على المناقشة و الحوار و تبادل الآراء من اجل الوصول إلى حلول ترضي الجميع؟				
15	- إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم؟				
16	-العمل على إكساب المتعلمين فن طرح الأسئلة و توجيهها؟				
17	-هل اعتمادك على هذه الاستراتيجيات تحقق هذه الكفاءات ؟ -اكتساب جملة منسقة و منسجمة لمفاهيم أساسية ضرورية للفهم و التحكم في العالم الطبيعي؟				
18	- تنظيم معطيات لاستخراج علاقاته في وضعيات جديدة؟				

19	-بناء إشكالية علمية و تبنيها في علاقة بين معطيات علمية جديدة؟				
20	-إصدار فرضيات ذات عواقب قابلة للاختيار و التركبة؟				
21	-الملاحظة العلمية للظواهر و الإحداث الطبيعية؟				
22	-استغلال مراجع و وثائق مختارة بعناية في موضوعات جديدة؟				
23	-هيكلة و تنظيم المعارف المنتقلة من خلال أنشطة البحث و التقاضي بغية بناء المفاهيم؟				
24	-تطبيق مكتسباته لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات؟				
25	-استعمال المصطلحات العلمية الدقيقة و الأساليب الملائمة في التعبير و تفسير الظواهر؟				

نشكرك على مساهمتك في إثراء

البحث من خلال الآراء

و المعلومات التي تفضلت بتقديمها.

جامعة مولود معمري – تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص تأطير تربوي

استبيان

إلى أساتذة التعليم المتوسط:

في صدد تحضيرنا لمذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص تأطير تربوي تحت عنوان "مدى فاعلية استخدام إستراتجيات التدريس الفعَال في تحقيق كفاءات التعلم لمادة العلوم الطبيعية، من وجهة نظر الأساتذة- نطلب منكم الإجابة عن الأسئلة المطروحة بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسب اختبارك.

بيانات شخصية:

المؤسسة:

السن:

الجنس:

الخبرة المهنية:

من خريجي

الجامعة

المعاهد العليا للتدريس

.....

التخصص:

هل تعتمد أثناء تنفيذ الدرس بما يلي:

1. استشارة خبرات المتعلمين السابقة و الانطلاق منها للتدريس الجديد ؟

نعم ☐ لا ☐

2. إثارة دافعية المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐

3. تعزيز سلوك المتعلمين و أشعارهم بالنجاح؟

نعم ☐ لا ☐

4. تشجيع المتعلمين على المشاركة الايجابية الفاعلة في عملية إجراء النشاطات التجريبية العلمية؟

نعم ☐ لا ☐

5. توفير بيئة منفعمة، مرنة، ثرية بالنشاط، مناسبة لتشكيل فصل التعلم النشط؟

نعم ☐ لا ☐

6. تقوم بتنوع إستراتيجية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ دائما ☐ أحيانا ☐

7. وضع المتعلمين أمام وضعيات مشكلة؟

نعم ☐ لا ☐

8. حث المتعملين على تحديد و اختيار و بناء الوسائل التعليمية المناسبة؟

نعم ☐ لا ☐

9. حث المتعلمين على إتباع خطوات المنهج العلمي في مادة العلوم الطبيعية من اجل الوصول إلى الحلول؟

نعم ☐ لا ☐

10. دفع المتعلمين إلى إيجاد حلول مرضية بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐ دائما ☐ أحيانا ☐

11. تقسم المتعلمين إلى مجموعات (أفواج) للعمل معا في المخبر؟

نعم ☐ لا ☐

12. تعيين قائد لكل مجموعة (فوج)؟

نعم ☐ لا ☐

13. تقسم الأدوار بين أعضاء المجموعة (فوج)؟

نعم ☐ لا ☐

14. الاعتماد على المناقشة و الحوار و تبادل الآراء من اجل الوصول إلى حلول ترضي الجميع؟

نعم ☐ لا ☐

15. إعطاء الوقت الكافي للمتعلمين في فهم المعلومات و استيعاب المفاهيم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

16. العمل على إكساب المتعلمين في طرح الأسئلة و توجيهها؟

نعم ☐ لا ☐

- هل اعتمادك على هذه الاستراتيجيات تحقق هذه الكفاءات؟

17. اكتساب جملة منسقة و منسجمة لمفاهيم أساسية ضرورية الفهم و التحكم في العالم الطبيعي؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

18. تنظيم معطيات لاستخراج علاقات في وضعيات جديدة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

19. بناء إشكالية علمية و تبنيها في علاقة بين المعطيات العلمية الجديدة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

20. إصدار فرضيات ذات عواقب قابلة للاختبار و التركبة ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

21. الملاحظة العلمية للظواهر و الإحداث الطبيعية ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

22. استغلال مراجع و وثائق مختارة بعناية في موضوعات جديدة؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

23. هيكلة و تنظيم المعارف المنتقاة من خلال أنشطة البحث و التقضي بغية بناء المفاهيم؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

24. تطبيق مكتسباته لتحقيق بعض التراكيب و الانجازات ؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

25. استعمال المصطلحات العلمية الدقيقة و الأساليب الملائمة في التعبير و تفسير الظواهر؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيا ☐

نشكرك على مساهمتك في إثراء البحث

من خلال الآراء و المعلومات التي تفضلت بتقديمها.