31-150-30-1

جامعة البليدة
المكتبة المركزية

جامعة سعد دحلب بالبليدة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

التخصص: التعليمية ومشكلات التعلم

إستراتيجيـــة التعلم المتمركـز حول المشكلات وأثرها في تحـقيق مهام التعلم في مـادة التـاريخ

دراسة ميدانية عند تلاميذ الأقسام النهائية

من طرف

بوشناق عائشة

أمام اللجنة المشكلة من:

بوعافية نبيلة	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سعد دحلب البليدة	رئيسا
لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر(أ)	جامعة سعد دحلب البليدة	مشرفا ومقرراً
بوسالم عبد العزيز	أستاذ محاضر(أ)	جامعةسعد دحلب البليدة	عضوا مناقشاً
لحرش محمد	أستاذ محاضر(أ)	جامعة الجزائر2	عضوا مناقشاً

البليدة، جوان 2013

مقـــــدمة

ينفرد موضوع التاريخ بأهمية خاصة سواء كان في تقديمه على شكل دراسات مختارة منتقاة في المدارس، أم في تدريسه بصورة علمية عميقة في الجامعات، ذلك لأن التاريخ لا يُعرفنا بجذور ومسببات المشاكل التي تواجهنا ونحاول حلها فحسب بل إنه عملية توجيه وتوعية وتعبئة متكاملة للجيل في المدارس والكليات. لذلك فإن توعية الناشئة بأهمية التاريخ وتوجيههم يعد واجبا ضروريا من أجل إعداد الأفراد وتوعيتهم وتعبئتهم لحياة كاملة يدرك فيها واجباته وحقوقه، وخاصة فيما يتعلق بالتوعية التاريخية أي تكوين حوافز وقيم لدى الناشئة بحيث نحصل على نخبة طليعة مثقفة تعي تاريخ أمتها وتعتز بتراثها الحضاري الإنساني وتعرف فضله وكيفية الاستفادة منه، كما تدرك بعمق الواقع الراهن للوطن ومجابهته للتحديات والرهانات مما يولد لديها الشعور بالمسؤولية التاريخية تجاه أهدافه وتنميته وتطوره.

لذا فإن إستراتيجيات تدريس التاريخ تلعب دورا مهما وكبيرا في تحقيق أهداف تدريسه حيث تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة في كثير من الدول المتقدمة والنامية من أجل تجريب إستراتيجيات تعليم جديدة وذلك محاولة لجعل التعليم أكثر ملائمة وتجاوبا مع حاجات الفرد ومطالب المجتمع. وهذه الاستراتيجيات المستحدثة تحوِّل دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مرشد و موجه، وتحوِّل دور المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى متفاعل نشط، حيث ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور المتعلم فجعلته محور العملية التعليمية – التعلّمية ، بينما رأت أن يكون دور المعلم منظما و محاوراومرشدا.

ومن استراتيجيات التدريس التي لاقت قبولا واهتماما من طرف المربين و القائمين على العملية التعليمية استراتيجـية التعـلم المتمركز حول المشكلات "وهي نوع من أنواع التعلم التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات. [1] ص12.

"فعن طريق موقف يقدمه المعلم للتلاميذ يتضمن مشكلة أو عدة مشكلات (مهمات)، ويطلب من التلاميذ انجازها و يحثهم على صناعة القرارات تجاهها، ويتم ذلك بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة تتعاون فيما بينها لإنجاز المهمة، وصولا إلى عرض ما تم الوصول إليه في المجموعات المتعاونة حيث عرض تلاميذ كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها، للوصول لتلك الحلول، حيث تمثل المشاركة المرحلة التييتحول فيها الفصل بأكمله إلى مجموعة واحدة. [2] ص14.

وأهم ما يميز استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات أنها " تساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه وتنمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات. فهم الآن يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحداً لكي

يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة. فضلاً عن أن التلاميذ يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد معلومات عقيمة. كما أن البنائيين يؤكدون دوماً على أهمية أن تكون مشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتية كي يرى المتعلم علاقة المعرفة بحياته [3] ص13.

ولأن مفهوم التعليم قد تطور تطورا عميقا منذ اكثر من عقدين،بفضل البحث في تعليمية المواد، وتجربة المدارس النشطة، وبداغوجية المشاريع... ومن ثم فان تعليم اليوم لا يقتصر على صب المعلومات فحسب بل يعتمد أساس على جعل التلميذ في وضعيات تحفزه وتكسبه معنى للمعرفة والعمل المدرسي.

و بالرجوع أيضا إلى طرائق تدريس التاريخ في جميع المراحل التعليمية نجد أنه يغلب عليها أسلوب الإلقاء و الشرح من جانب المعلم ، ولا يعمل على دفع التلاميذ على بناء معارفهم والتعاون فيما بينهم أو إثارة إيجابيتهم داخل القسم ، وهذا ما دعا إلى تفكير الباحثة في تجريب استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس مادة التاريخ لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من أجل مساعدتهم على تحقيق مهام التعلم المطلوبة منهم.

وما يهم في هذه الدراسة هو الكشف عن أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والتعرف على مدى فعاليتها في تدريس مادة التاريخ.
وتكمن أهمية الموضوع في أهمية موضوع استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات و ما تسهم به في تنمية التفكير الناقد و التأملي للطلاب وإكسابهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات بالإضافة إلى تنمية روح التعاون والعمل الجماعي لديهم .
هذا وتسهم الإستراتيجية في مراعاة الفروق الفردية عند التلاميذ كما تراعي ميولهم و اتجاهاتهم و هي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة. كما تساهم تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها، بالإضافة إلى ما قد تسهم به في تحقيق مهام التعلم باعتباره القاعدة الأساسية لتحقيق الكفاءات القاعدية.

ولقد تناولت الباحثة هذا الموضوع من خلال خطة البحث التي اشتملت على مقدمة و ستة فصولو خاتمة.

فمقدمة البحث كانت عبارة عن تقديم و تحديد للموضوع الذي هو بصدد الدراسة، والفصل الأول تضمن: أهمية الدراسة ، الإشكالية ، الفرضيات وأهداف الدراسة ، التحديد الإجرائي لأهم المفاهيم الواردة في الدراسة .

وبالنسبة للفصل الثاني فقد تضمن استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والنظرية البنائية لارتباط هذه الأخيرة بظهور الإستراتيجية : نشأة البنائية وأسباب ظهورها ، مفهومها، الإفتراضات الأساسية للبنائية

وملامح فلسفتها، علاقة النظرية البنائية بكل من التربية وإستراتيجيات التعليم. بالإضافة إلى نشأة إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات، مفهومها ، مكوناتها، مراحل تطبيقها، خصائصها، دور كل من المعلم والمتعلم فيها، الإستراتيجية والتصور البنائي للعملية التعليمية.

أما في الفصل الثالث فقد تضمن موضوع مهام التعلم ومقاربة التدريس بالكفايات حيث تم تناول: ظهور المقاربة بالكفاءات، مفهومها، خصائصها، السياق العام لظهورها، المفاهيم المرتبطة بها، بالإضافة إلى التدريس بالكفاءات في الجزائر، كما تم تحديد مفهوم مهام التعلم، خصائصه، علاقة مهام التعلم مع كل من المحتوى والوسائل التعليمية، تقويم مهام التعلم، ودور السقالات المعرفية في تحقيق مهام التعلم.

و أما الفصل الرابع فقد تضمن أهمية تدريس التاريخ حيث تم تناول: مفهوم التاريخ، مفهومه في القرآن الكريم، مجالاته، المفاهيم المشكلة له، المنهج التاريخي، طرق تدريس التاريخ وأهداف تدريسه، بالإضافة إلى تدريس التاريخ في الجزائر.

و أما الفصل الخامس فقد اشتمل على منهجية البحث و إجراءات الدراسة التجريبية ، حيث تم التطرق فيه إلى: الدراسة الاستطلاعية و نتائجها، منهج الدراسة، الضبط الإجرائي للمتغيرات، أدوات الدراسة، عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المطبقة ، مجالات الدراسة (مكانها و زمانها).

في حين كان الفصل السادس عبارة عن معالجة للمعطيات الميدانية و تحليلها و كذلك عرض النتائج العامة لفرضيات البحث ومناقشتها وتحليلها، وصولا الى وضع اقتراحات وتوصيات، وأخيرا تم عرض خاتمة البحث كخلاصة عامة له.

الفصل 1
الإطارالنظري للإشكالية

1.1.الاشكالية:

إن التربية كأي مجال من المجالات ليست مستثناة من عملية التغيير المستمر كاستجابة لتطور الأفكار حول فلسفة التربية وسيكولوجية التعلم وأهداف التدريس ويحدث هذا التغيير والتطور نتيجة بعض أوجه القصور في التدريس أو في فلسفة التربية كنتيجة للأبحاث والدراسات التي تجري لتقييم المناهج وبرامج التدريس.
ولقد تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة لتحديث التعليم وتنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية وذلك سعيا للخروج بالتعلم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم.
بعدما تأثرت النظم التربوية في الأربعينات والخمسينات من القرن الماضي بالكثير من الأفكار والمبادئ التي تقود الممارسات التعليمية / التعلمية مثل الفكرة القائلة أن "الإلقاء اللفظي للمحتوى يعتبر دليلاً على التعلم" وأن التعليم اللفظي المباشر يقود بالضرورة إلى التعلم" وانتشر ذلك في الأوساط التربوية حتى وكأن أسلوب المحاضرة أصبح الأكثر انتشاراً والمفضل عند المعلمين، وهذا الأسلوب هو ما يسمى في الأوساط التربوية " التعليم التقليدي ". ولعل السبب وراء هذا التوجه في استخدام الطريقة التقليدية كما يرى الكثير من المربين هو تأثير الأيديولوجية السلوكية "إذ تم إدخال كل المعلومات ذات الأهمية إلى المناهج والكتب المقررة في مرحلة التعليم الأساسي بدعوى أن المثير يستجر الاستجابة وأثر ذلك سلباً في نمو الأطفال بشكل عام ونموهم العقلي بشكل خاص الأمر الذي حدا ببعض المربين إلى اعتباره غير أخلاقي ويتنافى مع أسس التعامل العادل مع الأطفال بوصفهم متعلمين [4] ص15.
وعارض عدد كبير من كبار المربين مثل هذه الأفكار أمثال : بياجيه، وأوزبل، وبرونر، الذين قالوا إن الحاجة ماسة لاعتماد أنماط اختبارات بديلة وحقيقية وبناء النماذج التي تشجع الأطفال على استراتيجيات حل المشكلة، وتحسن من أدائهم الفكري. وهذا ما أشارت إليه منى عبد الصبور" في رؤية بياجيه والكثير من أتباعه المربين (والكثير من المنظمات التربوية العالمية) أن دفع الأطفال باتجاه تعلم مواضيع أكاديمية بسرعة يسبب لهم المتاعب النفسية، الأمر الذي يجعلهم متوترين وتعرضهم للمشكلات سيؤثر في شخصياتهم مستقبلاً وتترك آثاراً سلبية حتى على تعلمهم المستقبلي، كما رأوا أن الهدف من التعلم هو توليد الفهم وليس توفير القدرة على النجاح في امتحان موضوعي أو الإجابة على سؤال المعلم بما هو مكتوب في الكتاب " [5].

وكنتيجة لذلك فقد ظهرت عدة أساليب وإستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليمهم للطلبة لمختلف المواد التدريسية سعيا وراء إكسابهم المزيد من الفهم والإستعاب، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، مما يمكنهم من التعامل مع جميع متطلبات الحياة العامة بسهولة ويسر مستفيدين من تلك المعارف والخبرات.

والجزائر كواحدة من هذه الدولفقد عمدت إلى إصلاح تربوي باعتبار أن التعليم لصيق بقضايا التنمية الشاملة ووسيلة للحراك الاجتماعي والاقتصادي، وانطلق في الإصلاح ابتداء من سنة 2003 " والذي ارتكز على ثلاث محاور كبرى هي تحسين نوعية التأطير، إصلاح البيداغوجيا وإعادة تنظيم المنظومة التربوية، وقد وقع الاختيار على المقاربة بالكفاءات في سياق الانتقال من منطلق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطلق التعليم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي، وأهم ما يميز هذه المقاربة هوتكييف المتعلمين وقدراتهم مع محيطهم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. ومن أهم المبررات البيداغوجية التي تقف وراء تبني المقاربة بالكفايات، كونها تساهم بشكل فعال في غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة. هذا يعني ضرورة الاستجابة للتزايد الكمي للمعلومات، ولجاهزيتها "[6].كما أن هذه المقاربة تساهم في إكساب المتعلمين مهارات أدائية يعبر عنها بسلوك آدائي وهذا ما يعبر عن " الإنتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.وعلى الرغم من أهمية الكفاءات في كونها تستخدم قدرات المتعلمين في تحقيق أهداف التعلم، غير أنه لا يجب أن يكون ذلك على حساب المحتوى المعرفي المنشود من الوحدات التعليمية خاصة في المواد الاجتماعية"،[7] ص173 ففي مادة التاريخ - الذي هو موضوع دراستنا – "ينفرد موضوعه بأهمية خاصة سواء كان في تقديمه على شكل دراسات مختارة منتقاة في المدارس أم في تدريسه بصورة علمية عميقة في الجامعات، ذلك لأن التاريخ لا يُعرفنا بجذور ومسببات المشاكل التي تواجهنا ونحاول حلها فحسب، بل إنه عملية توجيه وتوعية وتعبئة متكاملة للجيل في المدارس والكليات" [8] ص15 كما يعتبر مادة غاية في الأهمية لما له من دور في الحفاظ على الهوية وبناء الشخصية الوطنية " فنحن من خلال إبرازنا لمفاهيم الماضي ومظاهره الإيجابية نبرز دور الماضي في تكوين الشخصية القومية...وحين نؤكد مواقف تاريخية معينة للأفراد أو الجماهير فهدفنا من ذلك تكوين أنماط سلوكية إيجابية لدى الناشئة"[9] ص7 لذا كان من الواجب العمل على أن يكون المحتوى المعرفي في هذه المادة المرجع النقي للتاريخ، لما لها من طبيعة اجتماعية وإمكانات متعددة تسهم في خلق جيل من النشء ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، لذلك وجب توفير المواقف التعليمية التي تتيح فرصا من التعلم أكثر فاعلية، وإيجاد إستراتيجيات تدريس تساعد على تنمية قدرات الطلاب وعلى تنمية التفكير الناقد والتفكير المبدع والاستدلال

المنطقي من خلال أساليب تربوية مختلفة. "لأن عملية تدريس الدراسات الاجتماعية هي عملية اجتماعية تطبيقية تتنوع في صيغها ومبادئها ونظرياتها من موقف لآخر.ويتوقف تنفيذ طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية ونجاحها على المعلم باعتباره المسئول عن تحقيق الأهداف المرجوة..وحتى يقوم المعلم بدوره على خير وجه فلابد من معرفته بإستراتيجيات وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية المختلفة".[9]

ومن الواضح أن أهم ما يميز المقاربة بالكفاءات هي إكساب المتعلمين مهارات أدائية يعبر عنها بسلوك آدائي، والمشكل المطروح هو التخوف من أن يكون ذلك على حساب المحتوى المعرفي المنشود من الوحدات الدراسية وهذا ما يتنافى مع أهداف تدريس التاريخ والغايات المرجو وصول المتعلمين إليها،" فنحن إذا أردنا كل ذلك من التاريخ فلا بدّ إذن من الأسلوب الانتقائي في المعرفة، أي أن المعرفة يجب أن تختار لتلائم الأهداف التي ترتضيها في إبراز المُثل والقيم الرائدة التي تعبر عن تطلعات الأمة ورؤيتها المستقبلية الحقيقية"[8]، لذا كان من الواجب العمل على أن يكون المحتوى المعرفي في هذه المادة المرجع النقي للتاريخ" قصد حماية التاريخ من الافتراءات والتشويهات المتوقعة في ظل موجة العولمة واحتمالات تصادم الحضارات وحملات تذويب الهوية"[9].

وبالعودة إلى الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التدريس فإننا نجد أن إستراتيجية "التعلم المتمركز حول المشكلات" تعد من أنجع هذه الاستراتيجيات، وهذا ما تؤكده دراسة ماست Mastعام 2000م التي هدفت إلى توضيح أثر مقارنة استخدام استراتيجية التعلم المرتكز حول المشكلة والطريقة التقليدية في تنمية التعلم الذاتي والإرشاد للبحث عن وظيفة عند الخريجين من المدارس الطبية في كندا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام استراتيجية التعلم المرتكز حول المشكلة أسهم في تنمية التعلم الذاتي والإرشاد للوظيفة بشكل أفضل من الطريقة التقليدية. وكذلك دراسة والكر Walkerعام2001والتي هدفت الى استقصاء فعالية استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التعلم لدى تلاميذ كلية الصيدلة بجامعة الميسسبي، وكذلك دراسة مورهايز Moore Hayseعام 2000 التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة في تنمية التعلم الذاتي في برنامج الإرشاد والبحث عن الوظيفة لدى تلاميذ الكلية المهنية بكندا . وخلصت هذه الدراسات جميعها إلى أن استخدام هذه الاستراتيجية له أثر كبير في تنمية التعلم الذاتي .[2]ص60،83.

ويعتبر بروس أن هذه الإستراتيجية تساعد في تحقيق الكفاءات من جهة وتحقيق المحتوى المعرفي وذلك من خلال صياغته على شكل مهام للتعلم يطلب من التلميذ الوصول إليها، فهذه الاستراتيجية لها أهمية كبيرة في تحديد المحتوى المعرفي المطلوب وتوجيه التلاميذ لتحقيق مهام التعلم والتوصل إلى المنتوج المعرفي المرتقب والمتوقع وليس تركه تائها مع المعلومات والسندات لا يدرك كيفية توظيفها.[1] وهذا ما توصلت

إليه الباحثة من خلال دراسة استطلاعية قامت بها في عدد من الثانويات بولاتي تيارت والبليدة هدفت إلى معرفة مدى تحقق مهام التعلم المطلوبة من التلاميذ وإذا ما كانوا يصلون إلى المنتوج المعرفي المحدد في كل وضعية تعليمية في مادة التاريخ، استعملت خلالها تقنيتي الملاحظة والمقابلة (تفاصيل الدراسة في الفصل الخامس)، ووجدت أن هذا المشكل مطروح فعلا في تدريس التاريخ حيث ذكر 21 أستاذاً أن التلاميذ لا يصلون إلى تحقيق مهام التعلم المطلوب منهم، وذلك ما نسبته 72% من الأساتذة المعنيين بالمقابلة، بينما يرى 03 أساتذة أن التلاميذ غالباً ما يحققون مهام التعلم المطلوبة منهم، بما نسبته 12% ، هذا ما دفع الباحثة للبحث عن إستراتيجية عليم تساهم في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ وقد وقع الإختيار على إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات إلى طرح من خلال طرح التساؤلات التالية:

السؤال العام:

- ما أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ؟

الأسئلة الجزئية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تحقيق مهام التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة التجريبيةوتلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية من حيث تحقيق مهام التعلم؟

2.1. الفرضيــة العامة:

- لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل أثر ايجابي في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة التجريبية وتلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة الضابطة من حيث تحقيق مهام التعلم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في المجموعة التجريبية من حيث تحقيق مهام التعلم.

3.1. أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعريف بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والكيفية المثلى لتطبيقها.
- التعرف على أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.
- تقديم نموذج إجرائي لكيفية تطبيق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس التاريخ.
- التعرف ما اذا كانت هناك فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية والأقسام الأدبية من حيث تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.

4.1. أهمية البحث:

إن الموضوع الذي هو بصدد الدراسة يستمد أهميته من المجال الذي ينتمي إليه وهو مجال التربية والتعليم، وبالتحديد مجال الاهتمام بعمليات التعلم وإستراتيجيات التعليم، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلي:

- تناول مادة تعبر مهمة جدا في تكوين الهوية وبناء الشخصية الوطنية.
- أهميةإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وعلاقتها بالتفكير إذ يعد حل المشكلات من أهم وأرقى عملية التعلم.
- تعزيز التوجهات الجديدة في تبني مفهوم اقتصاد المعرفة الذي يرتكز بشكل أساسي على حل المشكلات في عملية التدريس والذي يعزز من قدرات المتعلمين على إنتاج المعرفة.
- تساعدالإستراتيجية على تدريب المتعلم على حل المشكلات التعليمية وحتى المشكلات التي تواجهه خلال حياته اليومية.

5.1.تحديد المفاهيم: جاءت مفاهيم البحث كما يلي:

1.5.1.مفهوم الإستراتيجية:Stratégie

1.1.5.1. مفهوم الإستراتيجية لغة:

هي فن تنسيق جميع القوى في زمن الحرب، فن تنظيم الجيوش، وضع الخطط العسكرية في المعركة [10].

2.1.5.1. المفهوم الإصطلاحي:

هي خطة عمل تتكون من عمليات و مواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر الوضعية التعليمية [11].

2.5.1.مفهوم إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل

1.2.5.1.المفهوم الاصطلاحي:

يعرفها جونسون وآخرون Jonson.Tعلى أنهامدخل من مداخل التدريس يعمل علي إحداث نوع من الحماس بين مجموعات عمل متعاونة من التلاميذ لحل مشكلة تنطوي علي بعض المعارف المتعلقة بعملية تعلم محتوي معين [12]

2.2.5.1.المفهوم الإجرائي:

هي خطوات يتم فيها تقسيم تلاميذ الأقسام النهائية إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة يمارسون أنشطة تعلم التاريخ وفق الخطوات التطبيقية للإستراتيجية.

3.5.1.مفهوم مهام التعلم: تعرف مهام التعلم كما يلي:

1.3.5.1. المفهوم الإصطلاحي:

هو عبارة عن مشكلة علمية أو سؤال أو استفسار يستوجب على المتعلمين إيجاد حل له، حيث يساعدهم هذا الحل على إعطاء معنى لما يتعلمونه وينمي لديهم الثقة بأنفسهم وقدراتهم من حيث اعتمادهم على أنفسهم في حل المشكلات.[2]

2.3.5.1.المفهوم الإجرائي:

هو المنتوج المعرفي المحدد مسبقا والمتوقع وصول التلاميذ إليه بعد حل الإشكالية المطروحة في كل وضعية تعليمية.

6.1. الدراسات السابقة:

تعتمد أي دراسة على تراكم الخبرة الإنسانية من البحوث و الدراسات السابقة، وكل بحث في حقيقته هو امتداد لبحوث أخرى ، لذلك نجد أن هذه البحوث و الدراسات السابقة تشكل أساسا ومصدرا في غاية الأهمية

بالنسبة للباحث ، فهي تشكل منطلقا أساسيا لتعميق فهمه و إلمامه بأبعاد المشكلة و جوانبها المختلفة المراد مناقشتها و اقتراح حلول لها.

وسيتمالتطرق إلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والتي تعتبر بمثابة مصادر خصبة و موجهات أساسية للدراسة الحالية، و فيما يلي استعراض لبعض الدراسات السابقة في ضوء تقسيمها إلى فئتين، فئة تتناول إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات، باعتبار عدم وجود دراسات – حسب حدود علم الباحثة – تناولت المتغيرين معا وفئة تتناول تدريس التاريخ.

1.6.1. دراسات تناولت استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

الدراسة الأولى:

قام محمود فؤاد بدراسة تحت عنوان: أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة، وتحددت مشكلة الدراسة فيما يلي:

ما أثر إستخدام التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة؟

أما الفرضية الرئيسية للبحث فتمثلت فيما يلي:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة في بعض المهارات التكنولوجية.

وسعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

- تحديد المهارات الأساسية الواردة في كتاب التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة.بيان أثراستخدام إستراتيجية التعلم المتمركزحول المشكلة على تنمية بعض المهارات التكنولوجية لطلاب الصف السادس الأساسي.

واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وفيما يخص عينة الدراسة فقد تم اختيار 80 تلميذا 40 تليذ في المجموعة التجريبية واربعين تلميذ في المجموعة الضابطة، السادس الابتدائي ، وبالنسبة لأداة الدراسة فقد تمثلت في اختبار المعرفي للمهارات وشبكة ملاحظة، وقد كانت نتائج الدراسة كما يلي:

أوضحت نتائج الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح طلاب المجموعة

التجريبية.كما اوضحت الدراسة لاتوجد فروق ذات دلالةإحصائية بين متوسطي أداءالطلاب مرتفعي التحصيل في المجموعة التجريبية والضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح طلاب المجموعة التجريبية . كما بينت نتائج الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط يأداء الطلاب متدني التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المهارات التكنولوجية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما اوضحت الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية على الاختبار المعرفي في التكنولوجيا وبين درجاتهم في بطاقة ملاحظة المهارات التكنولوجية.

الدراسة الثانية:

دراسة مها احمد عبد السلام 2002: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثراستعمال كل من نموذج ويتلي(إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات) للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى فيتنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكيرالابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادةالعلوم، استحدثت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، واختارت عينةالبحث بطريقة عشوائية، واعدت أدوات الدراسةالمتمثلة في اختبارتحصيلي، ومقياس مهارات عمليات التعلم، واختبارالتفكيرالإبداعي وطبقتهاعلى عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لكل من نموذج ويتلي للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى لصالح المجموعةالتجريبية،حيث أن استعمال أنموذج ويتلي للتعلم البنائي والتعلم بالاستقبال ذي المعنى لهماأثركبيرفي تنمية تحصيل ومهارات عمليات العلم والتفكير الابتكاري.

الدراسة الثالثة:

الجندي أمينة السيد 2003: هدفت الدراسةإلى الكشف عن أثرأنموذج ويتلي (إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات) في تنميةالتحصيل ومهارات عمليات التعلم الأساسية والتفكيرالعلمي لتلاميذالصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، واستعملت الباحثةالمنهج التجريبي،وأعدت اختبارا ًتحصيلياً واختباراً لقياس مهارات التعلم الأساسية واختباراً للتفكيرالعلمي، وبعد التأكد من صدق الاختبارات وثباتهاطبقتهاعلى عينةالدراسةالمكونة من مجموعتين،الأولى ضابطة وعددافرادها45 تلميذاً والأخرى تجريبية وحجمها42 تلميذاً،وتوصلت الدراسةإلى وجود فروق دالةإحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارات الثلاث.

الدراسة الرابعة:

دراسة إكرامي محمد مرسال 2003: هدفت الدارسةإلى قياس فاعليةاستعمال أنموذج ويتلي للتعلم البنائي في تنميةالاستدلال التناسبي لدى تلاميذالصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات.استعمل الباحث المنهج التجريبي،وبلغت العينة 120طالباً وطالبة، موزعين عشوائياً إلىمجموعتين(ضابطة وتجريبية)،واعتمدالباحث اختباراً تحصيلياً من النوع الموضوع يبلغ تعدد فقراته 36 فقرة مننوع الاختيارمن متعدد تقيس التذكروالفهم والتطبيق وباستعمال عددمن الوسائل الإحصائية ثم تحليل نتائج البحث؛إذأكدت وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين في التطبيق القبلي والبعدي لاختبارحل المشكلات الرياضية المرتبطة بعلاقات النسبة والتناسب لصالح المجموعة التجريبية ولمصلحةالتطبيق البعدي.

2.6.1.دراسات تناولت تدريس التاريخ:

الدراسة الأولى:

دراسة محمد بن طالب بن مسلم الكيومي 2002 جامعة قابون سلطنة عمان هدفت إلى بحث أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان، ولتحقيق ذلك تم اختيار عدد (112) طالب من طلاب الصف الاول الثانوي، كما تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية درست باستخدام العصف الذهني بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الابتكارية الكلية.

الفصل 02

النظرية البنائية وإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات :

تمهيـــــد:

كثر الحديث في السنوات الأخيرة عن العملية التعليمية التعلمية وسبل تطويريها وكيفية إستغلال عناصرها أحسن إستغلال للوصول إلى أفضل النتائج، ما أدى إلى التأكيد على كل ما يجعل للتعليم معنى أو ما يعرف بالتعلم ذو المعنى القائم على الفهم والإهتمام بالعوامل الخارجية المؤثرة على التعلم مثل متغيرات المعلم كشخصيته ووضوح تعبيره وحماسته، كما أثيرت تساؤلات حول ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة وقدرته على التذكر وأنماط تفكيره، وتعد النظرية البنائية من بين النظريات التي اهتمت بذلك.

ولأن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات تعد من الإستراتيجيات التي تترجم أفكار البنائيين في مجال التدريس إذ أن مصممها جريسون ويتلي Graysonwheatley يعتبر من أكبر مناصري البنائية، من خلال الإفتراضات الأساسية التي تقوم عليها والخصائص المميزة لها لذلك سيتم في هذا الفصل عرض بعض أدبيات النظرية البنائية من خلال التطرق إلى نشأتها وأسباب ظهورها ومفهوم البنائية بالإضافة إلى علاقتها بإستراتيجيات التعليم، ثم الإنتقال إلى إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وعرض الجوانب المتعلقة بها من خلال التعرف على نشأتها ومفهومها وعلاقتها بالتصور البنائي للعملية التعليمية التعلمية.

1.2.نشأة البنائية وأسباب ظهورها:

يعتبر ظهور نظرية ما في أي مجال من المجالات غالبا نتيجة بحوث ودراسات أجريت لتكشف القصور وأوجه الضعف في النظرية التي سبقتها، ولأن التربية واحدة من المجالات التي تعرف التغير والتطور المستمر، فقد حدث تحول في فلسفة التربية حيث كانت الفكرة العامة السائدة أن التلميذ يجب أن يعرف، فتقسم المعلومات الى أجزاء وتبنى في مفهوم شامل، والمدرسون عبارة عن وسائل لإيصال الأفكار والمعاني إلى التلميذ الذي يعتبر دوره سلبيا، حيثأنالمدرسون في تلك المرحلة عبارة عن خطوط أنابيب يسعون إلي نقل أفكارهم ومعانيهم إلي التلميذ السلبي، ويكون هناك مساحات ضيقة لأسئلة المبادرة والتفكير المستقل أو التفاعل بين التلاميذ، ويكون هدف التعليم هو إسترجاع الشرح المقبول من المعلم"[13]. والبنائية كمفهوم ظهرت قديماً ولعبت دوراً في العلوم الطبيعية ، إلا أن الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث ، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية ، حيث برزت فيه بثوب جديد يتمثل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم.

يمكن القول أن جذور الفكر البنائي غاية في القدم، فلقد تحدث عنه الكثير من الفلاسفة في عصور ماضية وثقافات مختلفة، واكتسبت النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم أن فكرتها ليست حديثة فحسب صلاح فضل فإنه يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون، وأرسطو (من 320 - 470 ق. م)، الذين تحدثوا جميعاً عن "تكوين المعرفة". فمن خلال النظرية المعرفية التي أظهرت تحد للنظرية السلوكية والتي لعل جذورها (المعرفية) التاريخية تعود إلى الفيلسوف اليوناني أفلاطون الذي يؤمن بأن المعرفة الشخصية هي معرفة غير موروثة بمعنى أخر أن مهمة المعلمين تكمن في مساعده الطلاب على استذكار هذه المعرفة، والتذكر عند أفلاطون هو البحث واكتشاف الأفكار الحيوية حيث يتم إتباعها باستنباط مجموعة من المفاهيم الجديدة من خلال هذه الأفكار، كما أن سقراط الذي يؤمن بالتعليم المركب الذي يجعل فيه طلابه يستنبطون أفكاره دون أن يقول لهم شيئا. فأفكار أفلاطون وسقراط هي أساس الأفكار الحديثه التي تعتبر التعليم عمليه استكشافيه وترى المعرفة تشتق من الحواس [14].

وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسة للبنائية تنسب إلى جان بياجيه (1926 - 1980)، إلا أن بركاتيرى أن بستالوزي (1746 - 1827) قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك، إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية [15].

إذن نستطيع القول أن البنائية تعد نظرية في المعرفة منذ زمن طويل يمتد عبر القرون، وليس غريباً رؤية هذا التكرار من عدة فلاسفة ومنظرين عبر هذا التاريخ الذين حاول تركيب هذه الأفكار المتعددة في نظرية متكاملة وشاملة ويرى السليم " أن أبرز المنظرين فيه هو العالم جان بياجي، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل إنتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال وفاتحاً الطريق إلى نظرة ومنظمة جديدة في التربية وعلم النفس"[16] ص35.

ولاقت البنائية اهتماماً كبيراً في النصف الثاني من القرن الماضي ، "حيث ظهرت كردة فعل على الوجودية التي انبعثت من جوف الحروب العالمية لتبحث مشكلة الحرية وعلاقتها بالمسئولية والقلق والتمرد ، وتصل إلى عزلة الإنسان وانفصامه عن واقعه والعالم الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط والضياع والعبثية من جراء الحروب، أما وقد تغيرت ظروف أوروبا وعادت إلى السعي والبناء والتعمير شعر المجتمع الأوروبي بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة غير مغلقة،مرنة غير جامدة،تساعد على البناء وتساير التقدمية فظهرت الأصوات التي تنادي بالنظام الكلي المتكامل والمتناسق الذي يوحد العلوم ويربطها بعضها ببعض. من هنا جاءت البنائية كمنهجية شاملة توحد جميع العلوم في نظام إيماني جديد من شأنه أن يفسر الظواهر

الإنسانية كلها بشكل علمي ، وارتكزت مرتكزاً معرفياً يؤكد على كون العالم حقيقة واقعة يمكن إدراكها "[17] ، ولذا توجهت البنائية توجهاً شمولياً إدماجياً ينظر للعالم نظرة كلية بما فيه الإنسان.

ويرجع الكثير من الفضل للنظرية البنائية في نقل النظرة السلبية الجامدة للمعرفة إلى وجهة النظر الأكثر فاعلية ، " فالنظريات فيالمراحل الأولى ركزت على المعرفة كونها إدراك لأشياء توجد مستقلة عن أي موضوع،ووفقاً لهذه النظرة فإن الأشياء المدركة، لها معنى حقيقي والمعرفة تعتبرنقلاً للواقع، وبناءً على ذلك يجب أن تمثل المعرفة العالم الواقعي والذي يتمالتفكير فيه كموجود ومنفصل ومستقل عن الشخص الذي يدرك،غير أن المعرفة - حسب البنائيين دائما- يتم بناؤها بطريقة نشيطة من خلال الفرد الواعي، فكل فرد عليه أن يبنيها بنفسه لأن الكائن المعرفي يفسّر الخبرة وبتفسيره هذا لها يشكل عالما منتظما" [18] وهذا هو الافتراض الرئيسي الذي يتبناه كل البنائيين، وهو يهدف عموماً إلى خلق تراكيب معرفية تناسب العالم التجريبي.

وظهرت**نظرية بنائية المعرفة**كإتجاه للربط بين نظريات التعليم والتعلم بعد ما بين تطور البحث التربوي عدم كفاية نظريات التعلم ونظريات التعليم في تحقيق تعلم وتعليم أفضل.

2.2.مفهوم البنائية:

البنائية كمفهوم ظهرت قديماً ولعبت دوراً في العلوم الطبيعية، إلا أن الإلتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث ، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه بثوب جديد يتمثل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم.

1.2.2.مفهوم البنائية لغة:

ويشير المفهوم اللغوي للبنائية حسب المعجم الوجيز[19] ص96 إلى البناء والتأسيس والاحتذاء وهذه المعاني تشمل جميع ما ذكر في مادة (بني) فيقال بني جدارا أي أقامه، بني مجده أي أسسه، وبني علي كلامه إحتذاه.

ويرى فضل صلاح أن كلمة البنائيةConstructivism تشتقمن البناء Construction أو البنيةStructure، والتي هي مشتقة من الأصل اللاتينيSturereبمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما [14] ص175.

أمّا في اللغة العربية فحسب ناصرتعني كلمة بنية ما هو أصيل وجوهري وثابت لا يتبدل بتبدل الأوضاع والكيفيات[20] ص420.

2.2.2.مفهوم البنائية اصطلاحا:

أما عن المفهوم النفسي والتربوي للبنائية فلا يوجد تعريف محدد يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه مفهوم البنائية من معاني أو عمليات نفسية، وقد حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس التيارات الفكرية، ولذلك فقد وضع حسن زيتون وكمال زيتون [17] ثلاثة احتمالات لعدم تناول منظري البنائية تعريفا محدد لها وهي:

-أن لفظة البنائية جديدة نسبيا في الأدبيات الفلسفية والتربوية وعليه فهي كغيرها من مصطلحات العلوم الإنسانية تحتاج لسنوات عديدة قبل أن تستقر علي معني محدد لها في الذهن.

- أن منظري البنائية قد قصدوا عدم تعريفها وآثروا أن يتركوا لكل منا أن يكوّن مفهوما لها.

- أن منظري البنائية ليسوا بفريق واحد ولكنهم فرق عدة، ولذلك فليس هناك إجماع بينهم علي تعريف محدد للبنائية.

ونتيجة لهذا التعدد في الآراء حول المفهوم النفسي والتربوي للبنائية فسوف يتم عرض لبعض من هذه المفاهيم وهي الأكثر شمولاً:

البنائية: يعرفها فون جلاسرسفيلدVan Glassersfeld أنها إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تربط بين نظريات التعلم ونظريات التعليم، وتؤكد علي الدور الإيجابي للمتعلم في بنائه لمعرفته بنفسه من خلال بنية الموقف التعليمي" ويضيف "البنائية هي ذلك الموقف الفلسفي الذي يزعم أن ما تدعى بـ" الحقيقة " ماهي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقدا أنه تقصاها واكتشفها، وبذلك فإن ما يسميه بالحقيقة ليس إلا ابتداع تم من قبله دون وعي بأنه هو الذي ابتدعها، واعتقادا منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مستقل عنه، في حين أنها من ابتكاره هو، وتكمن في دماغه وتصبح هذه الإبداعات أو التصورات الذهنية هي أساس نظرته إلي العالم من حوله وتصرفاته إزاءه"[18].

ويعرفها بلاك Black أنها " طريقة من طرق التفكير يتم من خلالها تشكيل البنية المعرفية للمتعلم من خلال المناقشات التي تدور بينه وبين المعلم أثناء عملية التعليم " [21] ص87.

وترى حنان مصطفى أن البنائية في أبسط توصيفاتها هي " أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفاهيم سابقة، وإحداث تغييرات علي أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلي عملية توليد لمعرفة متجددة، وعلى المتعلم أن يدعم ما بناه عن طريق حوارات المعلمين والقرناء من الطلاب" [21] ص16.

وحدد معجم المصطلحات النفسية والتربوية حسب حسن شحاتة وزينب النجارأن مصطلح البنائية علي أنه " وجهة نظر حول التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" [19] ص81.

ومن خلال استعراض بعض تعريفات البنائية التي سبق عرضها يمكن القول بأنه:

- لا يوجد اتفاق حول مفهوم محدد للبنائية.
- التأكيد في هذه النظرية علي الدور النشط للمتعلم في الوصول إلي المعرفة.
- الحواريين المتعلمين وبعضهم البعض أو بين المتعلمين والمعلمين له دور هام في توطين المعارف الجديدة في ذهن المتعلم.

3.2.الافتراضات الأساسية للبنائية:

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث ، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية ، وطرق التعامل مع المعرفة ، امتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية لتصبح منهجاً ونشاطاً تربوياً يمارس من قبل الطالب بشكل خاص للوصول إلى المعرفة، كما تركز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم، وتؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم يتم الموائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد. وتنطلق النظرية البنائية من عدة أسس ومنطلقات تمثل الإفتراضات الأساسية لهذه النظرية، حيث تقوم على افتراضين أساسيين وهما:

1.3.2.الإفتـــراض الأول:

أن موضوع المعرفة وبنائها يتم من قبل الفرد، وهذا يمثل الإفتراض الأساسي الذي تقوم عليه النظرية حيث يرى ويتلي أن بناء المعرفة يتم من خلال نشاط المتعلم في الموقف التعليمي وتفاعله مع العالم الخارجي واكتسابه للخبرات المختلفة وبالتالي لا تنفصل المعرفة عن المتعلم ولا عن مواقف الخبرة التي نشأت بها [3]. ومن خلال هذا الطرح فإن البنائيين يرفضون النظرة التقليدية التي ترى سهولة إنتقال المعرفة من عقل المعلم الى عقل المتعلم فهذا النقل السلبي غير مقبول لديهم. وهذا ما يؤكده حسن زيتون وكمال زيتون نقلا عن فون جلاسرسفيلدوذلك بقوله: " لا يوجد سبيل أمام منظري البنائية لنقل المعرفة ، فكل فرد عليه أن يبنيها بنفسه لأن الكائن المعرفي يفسر الخبرة وبتفسيره هذا لها يشكل عالما منتظما "[17] ص91.

ويضيف ويتلي بأنه لا ينبغي لنا أن نضع الأفكار في عقول التلاميذ، وإنما يجب أن يبنوها بأنفسهم فالإتصال الذي نجريه مع الآخرين لا يؤدي الى إنتقال أفكارنا إليهم بنفس المعنى الموجود في عقولنا، بل إن تعبيراتنا

يمكن أن تثير مضامين مختلفة لدى كل فرد من التلاميذ [3].

2.3.2.الإفتــراض الثـانـي:

هو أن وظيفة العملية المعرفية تتمثل في التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وحسب ديلي Daleyفإن البنائيين يرون أن وظيفة المعرفة أو صحة المعرفة لا تنبعمن كونها تطابق الحقيقة الوجودية، بل في كونها نفعية، وتكون على ذلك النحو عندما تساعد الفرد في تفسير ما يمر به من خبرات حياتية. فالفرد لا يمكن أن يدرك ويكون فهما للأشياء وللمعرفة الجديدة إلا عندما تكون المعرفة المسبقة ملائمة للمعرفة الجديدة، ولا يستطيع أن يقول إن إدراكه للحقيقة هي ما يطابق الواقع فعل، فهو يعتمد على معرفته المسبقة ليفسر التجربة التي يتعرض لها، فيبني معرفة تناسبها، وقد تكون هذه المعرفة عرضة للخطأ، ولا يمكن للفرد أن يكون متأكداً من تطابق المعرفة للواقع. و بدلا من ذلك فإن المعرفة هي تفسير ذو معنى لخبرات الشخص الفردية. وكلمة ذو معنى تعني أن التفسير يكون خارجيا محدوداً بالخبرة، وداخليا بما لديه من بنية معرفية سابقة [22].

ويرى هاند hand [23]

4.2. ملامح الفلسفة البنائية: إن هذه الافتراضات تعكسملامح الفلسفة البنائية وهي كالآتي:

1.4.2.التعلم عملية بنائية:

والمقصود بها أن المعرفة تتكون من التراكيب المعرفية السابقة حيث يبني المتعلم خبراته للعالم الخارجي من خلال رؤيته من الأطر أو التراكيب المعرفية التي لديه، حيث ينظم ويفسر خبراته مع العالم المحسوس المحيط به.

2.4.2.التعلم عملية نشطة:

ويعني ذلك أن يبذل المتعلم جهداً عقلياً للوصول لاكتشاف المعرفة بنفسه. ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما، فيقوم ـ في ضوء توقعاته ـ باقتراح فروض معينة لحلها، ويحاول أن يختبر هذه الفروض، وقد يصل الى النتيجة (معرفة جديدة). غير أنه قد يراجع هذه النتيجة محاولاً فرض فروض جديدة أخرى وهكذا. ويرى البنائيون أنه لكي يكون النشاط تعليمياً لابد أن يكون بنائياً، أي يبني المتعلم المعرفة بنفسه

3.4.2.التعلم عملية غرضية التوجه:

يقصد بذلك أنه لكي تكون عملية التعلم عملية بنائية نشيطة يجب أن تكون غرضية التوجه. فالتعلم في رأي البنائيين تعلم غرضي يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها. أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلم، وتكون بمثابة قوة الدفع الذاتي له، وتجعله مثابراً في تحقيق أهدافه.

- كما اضاف بعض الباحثين في البنائية ملامح فلسفية أخرى يمكن تلخيصها كما يلي:

- تتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشـكلة أو مهمة حقيقي:وفي ذلك يشير ويتلي [3] إلى أهمية التعلم القائم على حل المشكلات.فهو يرى أن هذا النوع من التعلم يساعد التلاميذ على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات. فهم الآن يعتمدون على أنفسهم، ولا ينتظرون أحداً لكي يخبرهم بهذا الحل بصورة جاهزة. فضلاً عن أن التلاميذ يشعرون أن التعلم هو صناعة المعنى وليس مجرد معلومات عقيمة. كما أن البنائيين يؤكدون دوماً على أهمية أن تكون مهام المتعلم أو مشكلات التعلم حقيقية، أي ذات علاقة بالخبرات الحياتية كي يرى المتعلم علاقة المعرفة بحياته.

- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى:

يؤكد البنائيون على أهمية المعرفة القبلية لدى المتعلم في بناء معنى كون التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية اللبنة الأساسية في عملية التعلم ذي المعنى، فقد تكون بمثابة الركيزة التي تعبر عليها المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم أو قد تكون عكس ذلك حيث تعمل بمثابة العقبة التي تمنع مرور هذه المعرفة إلى عقل المتعلم.

- الهدف من عملية التعلم الجوهري إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفردحيث ترى منى سعودي" أن الفرد يقوم بالتكيف مع الضغوط المعرفية التي يتعرض لها عن طريق إحداث تغيرات في التراكيب المعرفية، كأن يطورها أو يوسعها أو يبدلها لتتواءم مع هذه الضغوط المعرفية أو يهملها. والضغوط المعرفية هي عناصر الخبرة التي يمر بها الفرد، والتي لا تتوافق مع توقعاتنا ومن ثم تعيقنا عن الحصول على النتائج التي نريدها" [24] ص782،780.

ومن أهم ما تتسم به النظرية البنائية إعادة بناء الفرد لمعرفته، وهذا ما تؤكده أمنية الجنديحيث ترى أن النظرية البنائية تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال تفاوض اجتماعي مع الآخرين، " ويعتبر التأكيد على دور المعرفة المسبقة أحد الدعائم التي يرتكز عليها الفكر البنائي بهدف بناء تعلم ذي معنى، فعملية التعلم ناتجة عن التفاعلات بين المفاهيم الموجودة والخبرات الجديدة" [25] ، أي أنه إعادة بناء للمعاني الموجودة لدى المتعلم بدلاً من كونه اكتساب معلومات.

إن محور الارتكاز في النظرية البنائية كما يشير زيتون يتمثل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم "لتكوين خبرات جديدة والتوصل لمعلومات جديدة، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم، أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية، أو بإعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، وهذا يعني أن البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات" [26] ص84.

5.2.علاقة النظرية البنائية بالتربية:

تعتبر البنائية من المذاهب الفكرية التي برزت في العصر الحديث، وشكلت ثورة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل مع المعرفة، امتد أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية لتصبح منهجاً ونشاطاً تربوياً يمارس من قبل الطالب بشكل خاص للوصول إلى المعرفة.

ويرى كمال زيتون أن المدرسة البنائية من أكثر المداخل التربوية التي ينادي بها التربيون في العصر الحديث، والمدرسة البنائية لها أكثر من منظور في التعلم وهي بشكل عام تؤكد على أن الفرد يفسر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل ومن ثم يتم الموائمة أو التكييف للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعية وتطبيقات مباشرة لتحقيق المعاني لديه [27] .

وقد ظهرت البنائية في التربية مرتبطة ببناء المعرفة (أو بنية المعرفة) وبنية المفاهيم ، ولذا عرفت بالبنائية المعرفية أو البنائية المفاهيمية في التربية، وظهر ما يسمى بالمناهج البنائية ونظريات التعليم البنائية والطرق البنائية في التدريس والمعلم البنائي والطالب البنائي. ولأن الفضل الكبير يعود لجون بياجيه في في طرق باب التربية بنظريته البنائية المعرفية فسيتم عرض لأهم ما جاء في هذه النظرية.

6.2.نظرية بنائية المعرفة لجون بياجيه:

يعتبر جان بياجيه Jean Piaget واحداً من أكثر المفكرين تأثيراً في علم النفسالتطوري في القرن العشرين، واستند مذهب بياجيه إلي " نظرية معرفية تطورية تمثل تطورالدماغ كعملية حيوية، وبهذا يلقى الضوء على الوظيفة التكيفية للإدراك، فالمعرفةبالنسبة لبياجيه ليست عرضاً لعالم حقيقي، فهي عبارة عن تراكيب مفاهيمية يتماختيارها وتبنيها، وهي قابلة للنمو والحياة، فتطور الذكاء البشرى يتقدم خلال التكيفوالتنظيم، فالتكيف عملية استيعاب واحتضان، حيث يتم إستيعاب الأحداث الخارجية كأفكارمن ناحية،ومن ناحية أخرى يتم إضافة التراكيب العقلية الجديدة وغير العادية فيالبيئة العقلية، وعملية التنظيم تعنى تركيب المادة العقلية التي تم تكيفها" [28] ص92. وقد وضع بياجيه نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي، ولهذهالنظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما **الحتمية المنطقية**، ويطلق على ثانيهما **البنائية**.[29].

1.6.2.الحتمية المنطقية:

وتختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية وتصنيف مراحل النمو العقلي للطفل في أربع مراحل وهي: المرحلة الحسية الحركية- مرحلة ما قبل العمليات- مرحلة العمليات الحسية- مرحلة العمليات المجردة.

2.6.2.البنائية:

وتختص بالنمو المعرفي أي ما وضحه بياجيه بمبدأ بنائية المعرفة " أن الفرد هو الذي يبني معرفته "

وقد أشار سركز وخليل[29] أن بياجيه دعا إلى ربط بناء المعرفة بالنمو المعرفي للإنسان منذ طفولته، حيث يؤكد أن الطفل يولد ولديه اتجاهان فطريان هما: التنظيم والتكيف. والنمو المعرفي ما هو إلا تغير في التراكيب العقلية والبنيات المعرفية الموجودة. ويتضمن ذلك عمليتين رئيسيتين :

- التمثلassimilation: وهو عملية عقلية مسئولة عن استقبال المعلومات ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد.
- المواءمة adaptation: وهي عملية عقلية مسئولة عن تعديل هذه التراكيب أو الأبنية المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات.

والتمثيل والمواءمة حسب زيتون وزيتون عمليتان مكملتان لبعضهما وينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم.

كما يشيران إلى أن بياجيه يميز بين ثلاثة أنماط من المناهج التعليمية : المناهج اللفظية التقليدية، والمناهج النشطة، والمناهج الحدسية. ويرى أن المنهج النشط هو أفضلها باعتباره متسقاً مع نظريته في توجيه نشاط المتعلم الخاص للوصول إلى الحقائق بنفسه والحصول على معرفته وتكوين بنياته بذاته، إذ أن هدف التربية عند بياجيه هو تكوين الذكاء وليس تأسيس الذاكرة.

وللبنائية في التعلم أوجه متعددة، حيث أكدت أعمال بياجيه Piaget وبرونرBrunerعلى فكرة أنه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بنائه من طرف الفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف، مع التركيز على عملية التمثيلوالتكييفللمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازم مع التفسير الذاتي للفرد [17]ص87.

بينما يؤكد ديوي (1985)على أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة في ربط الأشياء والتي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي، والتعلم عملية نشطة للبناء وليست اكتساب للمعرفة، وأن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقليةبل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها وليس لها معنى خارج هذه العلاقات.

ويرى ياجرyager[30] أن البنائية تركز على التالي:

- التعلم هو عملية بنائية نشطة ولا تتم عبر اكتساب سلبي للمعرفة.

-يمكن أن تبنى المعرفة في سياق اجتماعي.

-أن تفسير المعرفة يعتمد على عاملين وهما المعرفة والاعتقادات السابقة في الذاكرة. وعلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي تبنى من خلاله.

7.2.علاقة النظرية البنائية بإستراتيجيات التعليم:

علي الرغم من أن كثير من الباحثين يجادلون بأن البنائية لا تقدم نموذجا تطبيقا في العمل التدريسي، إلا أن كثير من الباحثين والمربين يقومون بمحاولات لترجمة أفكار البنائية لتطبيقها داخل حجرات الدراسة، وفقا لما قدمته النظرية من معايير ومقترحات للتدريس الفعّال ولذلك ظهرت العديد من التصميمات والبرامج التدريسية والنماذج والاستراتيجيات التي تقوم علي أفكار الفلسفة البنائيةحيث يرى سنايدرSneiderأن النموذج البنائي يعتمد إستراتيجيات التدريس القائمة على مواجهة التلاميذ بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، فينخرط التلاميذ في حلقات من العمل لإيجاد الحلول المناسبة من خلال البحث والتجريب، ووضع

الفروض والمفاوضات بين بعضهم البعض"ومن هذه الإستراتيجيات: دورات التعلم، التغير المفاهيمي، التعلم التعاوني، التدريس وفق النموذج المنظومي، وإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات". [31] وسوف نتناول بشيء من التفصيل إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.

8.2.إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يعتبر العديد من التربويين أن الإستراتيجيات والنماذج القائمة على النظريةالبنائية أكثر إبداعاً في التربية العلمية خلال السنوات الخمسين الماضية وأنهاستكون أكثر وسائل الربط للقنوات المختلفة في البحوث الخاصة بالتربية العلمية [32] ص438. وقد جرت محاولات عديدة لبلورة إستراتيجيات يمكن أنينفذها المعلم في حجرة الفصل ليدرس تلاميذه وفق المرتكزات الأساسية للنظريةالبنائية، حيث تؤكد هذه الإستراتيجيات التدريسية بصورة عامة على الدور النشطللتلاميذ في التعلم ، من خلال قيامهم بالعديد من النشاطات ضمن مجموعات أو فرق عمل ،كما تؤكد على المشاركة الفكرية الفعلية في النشاط لإحداث تعلم ذي معنى قائم علىالفهم. وفي عام 1991 عرض ويتلى نموذجاً للتدريس البنائي التعلم المتمركز حولالمشكلة، ويذكر ويتلىWheatley أنه يجب تشجيع كل طالب على بناء البنيات الفكرية التي ستتيحتنظيم المعرفة في نظام مفيد لحل المشكلات، وأن دور المدرس هو توفير تجارب محفزةودافعة من خلال التفاوض والعمل كموجه في بناء النظام الشخص [3] ص14.

1.8.2.نشأة استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يعتبروليم عبيد أن براو H.S. Barrow أول من أسهم في ظهور استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وذلك في عام (1986) أثناء تدريسه لطلاب كلية الطب وذلك عن طريق مواجهتهم بحالات مرضية حقيقية يقتصر فيها دوره كطبيب معلم علي التوجيه والإرشاد وليس تقديم المعلومة، ثم تدور المناقشات بينه وبين الأطباء المتعلمين حول تشخيص الحالة المرضية المعروضة [1].

أما عن استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في التعليم فإن الفضل في ذلك يعود إلي (Wheatley) وذلك في عام (1991) حين قام بوضع أسس ومراحل الاستراتيجية بالشكل الذي هي عليه الآن بمراحلها الثلاث ولهذا ففي أحيان كثيرة تنسب الاستراتيجية إليه ويطلق عليها بعض التربويون

ومنهم خليل الخليلي، فايزة أحمد حماده استراتيجية Wheatley .

2.8.2.مفهوم استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يعرف ويتلي Wheatley [3] إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات بأنها نوع من التعلم يساعد التلاميذ علي فهم ما يتعلمونه وبناء معني له، وينمي لديهم الثقةفيقدراتهم علي حل المشكلات،ويعرفها جونسون وجنسون على أنها إستراتيجية تعلم التلاميذ كيفية جمع المعلومات والتفاوض مع الرفقاء من أجل تقويم الحلول التي تم الوصول إليها وكذلك الطريقة التي توصلهم لهذه الحلول من أجل التوصل إلى فهم جيد للموضوع المعني وذلك من خلال زيادة فعالية التلميذ في الحصة الدراسية" [33].

ويعرفها جونسون Jonson.T وأخرون على أنها مدخل من مداخل التدريس يعمل علي إحداث نوع من الحماس بين مجموعات عمل متعاونة من التلاميذ لحل مشكلة تنطوي علي بعض المعارف المتعلقة بعملية تعلم محتوي معين.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتفق علي أن المتعلم هو الذي يبذل جهداً في الحصول علي المعرفة وليس مستقبلا سلبيا لها، كما تشير هذه التعريفات إلي أن التعلم يتم من خلال مشكلات يتعاون المتعلمون في حلها.

3.8.2.مكونات إستراتيجية التعلم التمركز حول المشكلة:

تتكون إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة من المكونات التالية:

1.3.8.2.المهام:

وهي تمثل المحور الأساسي للتعلم المرتكز حول المشكلة، وفي خلالها يقدم المعلم موقفا للتلاميذ يتضمن مشكلة أو عدة مشكلات (مهمات)، ويطلب من التلاميذ انجازها و يحثهم على صناعة القرارات، وكذلك يشجعهم على استخدام أساليبهم البحثية الخاصة، وعلى المناقشة والحوار، ويتم ذلك بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة،وفي هذا الصدد يرى ويتلي[3] أن المهمة يجب أن تكون بمثابة مشكلة أو موقفاً مشكلاً، وقد تتطلب هذه المهمة جلسة حوار فيمابين أفراد المجموعة، أو تتطلب تنفيذ نشاطات معينة، وتطرح المهمة إما بكتابتها علىالسبورة، أو على صحيفة عمل توزع على الطلبة، ويقترح ويتلى مجموعة من الخصائص التييجب أن تتضمنها المهام وهي:

- أن تكون بمثابة دعوة للطلبةلاتخاذ قرارات.
- أن تشجع الأسئلة من نوع (ماذا لو).
- أن تشجع الطلبة علىاستخدام أساليبهم.
- تعزز النقاش والمشاركة والحوار.

- أن تؤدى إلى غايةمعينة.
- فيها عنصر المفاجأة والتشويق.
- أن تكون ممتعة عقلياًللطلبة.
- أن تكون قابلة للامتداد، بمعنى أن تفتح المجال للمتعلمين بمواصلةالبحث.

ويتضح مما سبق أهمية هذه المرحلة حيث أن ناتج استخدام هذه الاستراتيجية يتوقف علي الاختيار الدقيق لمهام المطلوب إنجازها ولذلك يجب أن تكون هذه المهام واضحة ومحددة تماما في أذهان التلاميذ في نهاية تلك المرحلة من مراحل الاستراتيجية تمهيداً للمرحلة الثانية منها.

2.3.8.2.المجموعات المتعاونة:

تتبني هذه الاستراتيجية في المكون الثاني منها (المجموعات المتعاونة) أو مبدأ التعلم التعاوني حيث ينظر إلي التعلم التعاوني علي أنه أكثر فاعلية في التعلم مقارنة بطرق تعلم

أخرى، وفي هذه المرحلة يحدث التعاون بين التلاميذ بشكل طبيعي أثناء مناقشات المجموعة فيما بينهم، وذلك لأن التلاميذ في ضوء هذه الاستراتيجية يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة، وعلى المعلم أن يشجع التلاميذ على التعاون فيما بينهم. وهنا يرى جونسون وجونسون [33]. أن نتائج العديد من الدراسات أشارت إلي أن هناك آثاراً إيجابية للتعلم التعاوني علي التحصيل الدراسي وعلي تنمية الاتجاهات وكذلك اكتساب المهارات، كما أن صياغة العديد من مواقف التعلم الأكاديمي بشكل تعاوني يدعو إلي تعلم المعرفة والمهارات في مواقف تعلم حقيقية وواقعية.ويرى عايش زيتون أنإنجاز المهمة يجب أن يتم في مجموعات صغيرة بحيث تشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون، كل يبذل جهده،ويتحمل جميع أفراد المجموعة النتائج التي تصل إليها المجموعة، يصل الجميع إلى فهممشترك للمهمة، وفي هذه المرحلة يتكشف الفهم غير السليم لدى أي من الأفراد داخلالمجموعة من خلال المداخلات وتبادل الأفكار بين أعضاء المجموعة، فيعدل من قبلالمجموعة نفسها أو بمساعدة المعلم، وبذلك يبنى الفهم السليم، ومن المهم بالنسبةللمعلم أن يحافظ على موقف محايد خلال عمل المجموعات [34] . ويقتصر دوره على المراقبة والتجول بين المجموعات دون تصحيح الإجابات الخاطئة بل يمّكن الطلاب من مناقشتها.

3.3.8.2.المشاركة:

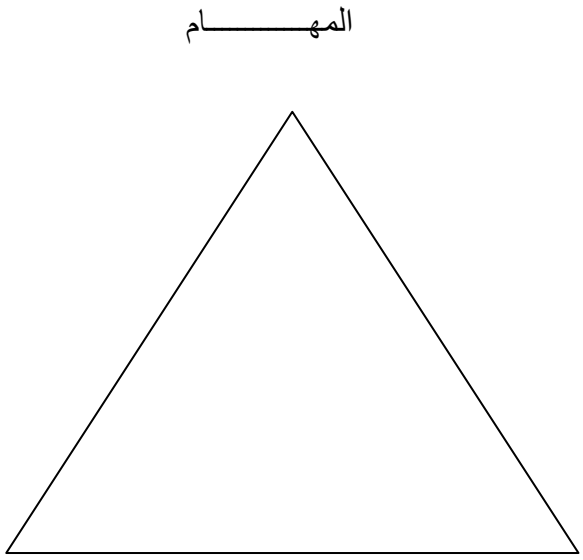
تمثل هذه المرحلة المرحلة الأخيرة من مراحل التدريس بهذه الاستراتيجية، وفيها يتم عرض تلاميذ كل مجموعة حلولهم على الفصل، والأساليب التي استخدموها، وصولاً لتلك الحلول، حيث تمثل المشاركة المرحلة التييتحول فيها الفصل بأكمله إلى مجموعة واحدة، وهنا يرى خليل الخليلي أن تقدم كل مجموعة ما توصلت إليه منننتائج وتفسيرات، ثم يدور النقاش لبناء التفسيرات وتعميق التفكير والفهم وبلورةالمفاهيم

والمبادئ، ويتولى المعلم إدارة النقاش فيما بين الطلبة، ويتحول في نهايةالأمر إلى محاضر يعرض الفهم الصحيح كما يجب أن يصوغ المبدأ بالشكل العلمي الصحيح [32] ص366.
ويشير ويتليإلى أنه في هذا النوع من التعلم يجب أن يعطى الوقت الكافي لتلاميذ كل مجموعة لتقديم حلولهم وآرائهم وأفكارهم. وفي هذه المرحلة يفترض ألا يقوم المعلم بدور الحكم، بل يجب أن يقوم بدور الموجه والمسير لعملية المناقشات بين المجموعات حيث يتضح الاستقلال الفكري في تفكير هذه المجموعات، وعلى المعلم أن يوجه هذه المفاوضات للوصول إلى رأي متفق عليه. وخلال هذه المناقشات يتعلم التلاميذ كيفية إدارة الحوار أو المناقشة مع الآخرين، كما أنها تعمل على تعميق الفهم الصحيح.

وفي إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات يتم تقسيم التلاميذ إلي عدة مجموعات تتكون كل منها من عدد مناسب من التلاميذ بشرط أن يكون هؤلاء التلاميذ غير متكافئين تحصيليا بمعني أن يكون من بينهم علي الأقل في كل مجموعة تلميذ (مرتفع – متوسط – منخفض) التحصيل. وفي هذه المرحلة تعمل كل مجموعة كفريق متعاون لانجاز المهام التعليمية المكلفة بها في المرحلة السابقة حيث يساعد التلميذ القوي التلميذ الضعيف والمتوسط، كما يتلقي تغذية راجعة من أقرانه داخل المجموعة. ويتطلب ذلك من كل تلميذ أن يجمع المعلومات عن المهمة للوصول إلي حلها، كما أن التلميذ داخل المجموعة يتحمل المسئولية الفردية لحل المهمة مما يؤدي بدوره لزيادة التعلم.

والمعلم في هذه المرحلة يكون ميسرا وموجها لعملية التعلم لأن مرحلة المجموعات المتعاونة تعد فرصة للحوار والمناقشة وتبادل الخبرات بين التلاميذ، وعلي المعلم في هذه المرحلة أن يشجع كل تلميذ داخل مجموعته علي المشاركة في حل المهمة ولا يكون سلبيا، وكذلك علي المعلم ألا يمد التلاميذ بالأجوبة المباشرة التي تساعد في حل المهمة المطروحة[35].

أذن هذه الاستراتيجية تتكون من ثلاث مكونات رئيسية هي مهام التعلم، المجموعات المتعاونة، المشاركة، يمكن توضيحها في شكل (01) التالي:



شكل (01) مكونات استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات

4.8.2. مراحل تطبيق استراتيجية حل المشكلات:

تبدأ هذه الاستراتيجية بمهمة تتضمن مشكلة أو موقفا مشكلا يبدأ التلاميذ في البحث عن حل لها في مجموعات صغيرة، وقد يتطلب ذلك استخدام أنشطة ووسائل متعددة، وتشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون، ثم بعد الانتهاء من انجاز المهمة في كل المجموعات يتحول الفصل إلي مجموعة واحدة لتبادل الأفكار المستخدمة في الوصول للحلول المختلفة من خلال المناقشة وذلك للوصول لفهم مشترك لتلك الحلول التي توصلت إليها المجموعات [32].

ويذهب بعض الباحثين إلى تفصيل هذه المراحل في عدة عناصر تسمى الخطوات التطبيقية لإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات ويمكن ذكرها كما يلي:

- الشعور بالمشكلة وتحديدها.
- وضع فروض للمشكلة
- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة .
- اختبار الفرضيات، ثم اختيار ما يمثل منهاحلاً أو حلولاً للمشكلة.
-

1.4.8.2.الشعور بالمشكلة وتحديدها:

ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلم، ويشعر انه في حاجة إلى حلهاوكل ما قد يثير فى نفس المتعلم من استفسارات يبحث عن إجاباتلها، ويرى محمود غباين وجوب أن تكون المشكلة مهمة للطالب ذاته ومن المهم أيضاً أن تكون المشكلة تتناسب مع قدراته الإدراكية ، وان يكون حلها ممكناً، ومن المهم أيضاً أن تكون المشكلة التى ينتقيها التلميذ أو المتعلم تتناسب مع قدراته الإدراكية، وأن يكون حلها ممكناً، وأن تكون على علاقة مباشرة بالمنهج الدراسى [36] ص34.

ومن جانب آخر ، فإن على المعلم أن يراعى تنوع القضايا التى يختارها مع المتعلمين كمشكلات تحتاج إلى حلول، وهنا يرى خليل يوسف الخليلي أن هنالك قضايا علمية وأخرى إجتماعية... حيث يؤمل أن يشجع أسلوب حل المشكلات فى تعلم الطلبة على البحث والكشف والمثابرة والشعور التعاونى بالعمل بروح الفريق، ومن ثم يعمق فهمهم لبعض الظواهر الإيجابية والمفيدة، وينفرهم من غيرها السالبة [32] ص451.

- "وبعد أن يتم تحديد المشكلة في شكل جملة أو جملتين بصياغة استفهامية. في نفس الوقت يقسم المتعلمين في مجموعات غير متجانسة ، يختصون بالبحث عن مصادر المشكلة وطرائق تقديمها وتقويم نتائج تعلمها" [37].

2.4.8.2.وضع فروض مناسبة للمشكلة:

وتكون عبارة عن إجابات مؤقتة للمشكلة المحددة ويشترط زيتون وزيتون[17] أن تكون في شكل نقاط واضحة ومحددة بدقة، لها علاقة مباشرة مع المشكلة المطروحة وتمثل حلول مؤقتة قابلة للتحقق والتجريب. وفي هذه المرحلة وبعد تقسيم الطلبة إلى مجموعات تقوم بأداء المهمة ، يختار الطلبة منسقاً لكل مجموعة، يقوم بعرض الجزئية الموكلة إلى مجموعته ، فى زمن يتلاءم وحجم العمل . ويشرف المعلم على هذه الخطوة إشرافاً دقيقاً فهو يلاحظ أولاً كيف يقدم المنسق الأمثلة التى اختارتها المجموعة ، ويراقب ويوجه ثانياً فى مجال الموازنة والربط لما بين الأشياء المتشابهة ، ويلاحظ دور الطلبة والمنسق والتفاعل بينهم فى هذه الخطوة الهامة ثم يراقب المعلم ثالثاً الطريقة التى اتبعها المنسق فى الوصول مع زملائه إلى استخلاص [38].

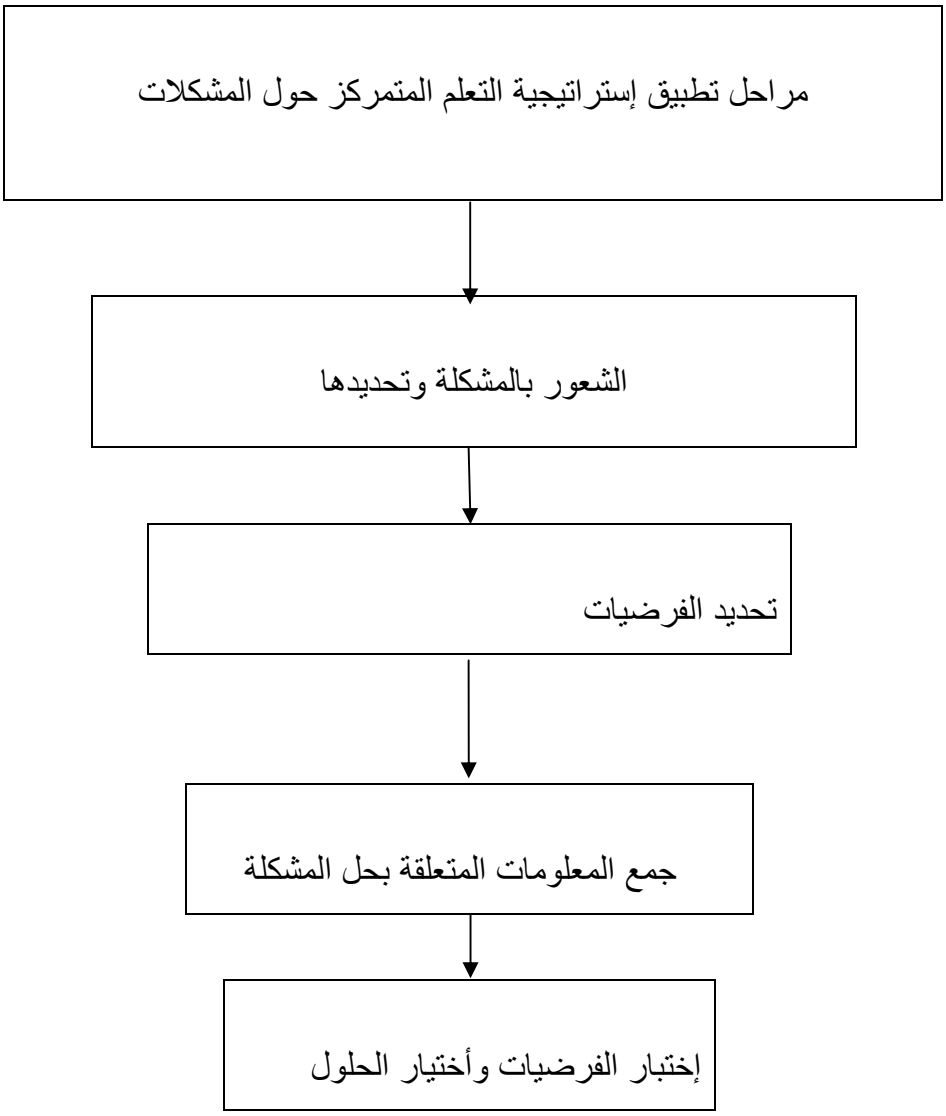
3.4.8.2.جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة:

تأتي هذه المرحلة بعد التحديد الدقيق للمشكلةووضع فروض مناسبة لهاوبعدها يتم جمع كل المعلومات المتعلقة بها والتي تساعد في إيجاد الحل "أنه يجب أن توضع في متناول المتعلم كل السندات والمراجع اللازمة لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة" [39] ص72.وفى هذا المجال ن يقدم المعلم المصادر والمراجع التى يمكن أن يعود إليها الطلبة ليجمعوا منها المعلوماتهذا ويشترط أن يراجع المعلم الأمثلة

والمضامين التى يعدها الطلبة ، ويلاحظها بدقة من أجل الأمانة العلمية أولاً ،ومن أجل أن تكون الأمثلة المقدمة أمثلة من حياة الطلبة ، وبعيدة عن التكلف والسلبية وأن تكون واضحة غير ملتبسة ، وأن تكون منتمية إلى الموضوع الذى اختيرت من أجله ،كما يشترط أن تكون حية مما يشيع استعماله فى الحياة اليومية وان تكون متنوعة فى مضامينها ومتعددةفي أشكالها من أمثلة مستقلة إلى نص مترابط متناسب مع الزمن والمادة التعليمية ، وأن تكون متسلسلة بحيث يبنى اللاحق على ما سبقه [38].

4.4.8.2.إختبار الفرضيات وإختيار الحلول:

ويتضمن ذلك قيامالطلاب بعرض ما تم تدوينه من أفكار وإجراءات أثناء القيام بالأنشطة للتعامل معالموقف التعلمي **و**تقييم أفكارهم وردود أفعالهم فيما قاموا بالتفكير فيه أثناء الموقف التعلمي.ويمكن توضيح هذه الخطوات في الشكل التالي:



الشكل رقم 02 يمثل مراحل تطبيق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات

5.8.2. أهمية لإستخدامإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يعد التدريس وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات من أساليب التدريس الحديثة التي جاءت مع ما شهدته التربية من تطورات وتغيير نتيجة الأبحاث والدراسات، والتي تؤكد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، ويتميز إستخدام هذه الإستراتيجية بعدة مميزات يمكن ذكرها كما يلي [32].

- تثير اهتمام المتعلم لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم للبحث عن حل للمشكلة.
- يساعد على إكتساب التلاميذ المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم واجراء التجارب والوصول إلى استنتاجات وتعميمات.
- يتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف.

- يمكن استخدام هذا الأسلوب في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد المتعلم مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.
- يساعد التلاميذ في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- يساعد المتعلمين على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.

كما يضيف محمود غباين [39] ، بعض مميزات إستخدامإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وهي:

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للتلاميذ كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمي روح التعاون والعمل الجماعي.

. يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم وهي إحدى الإتجاهات التربوية الحديثة.

. يخلق قدرا من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وإزالة حالة التوتر لدى التلاميذ.

6.8.2. دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

تتعدد ادوار كل من المعلم ومتعلم في استراتيجية حل المشكلات حيث يمكن ذكرها كما يلي:

دور المعلم:هناك عدد من المعايير أو القواعد التي يمكن الالتزام بها عند إدارةالمناقشة بين التلاميذ ويذكرها جون وآخرون Jan et al[40] ،يمكن ذكرها كالتالي:

-مخطط للدروس بشكل جيد ومنظم يساعد المتعلم علي الانتباه للمعلومات.

-منظم لبيئة التعلم بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي، وحرية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة وإصدار القرارات.

- يضع الأغراض العامة لمهام التعلم بمساعدة التلاميذ.
- ملاحظ لأفعال التلاميذ ومستمع لإجاباتهم وتساؤلاتهم.
- مصدر احتياطي (ثانوي) للمعلومات إن لزم الأمر.

-موفر لأدوات التعلم ومصادر المعرفة.

- مشارك في إدارة التعليم وتقويم التعلم.

-نموذج يكتسب منه التلاميذ الخبرة.

- يستخدم استراتيجيات تدريسية فعالة.
- يشبع فضول المتعلمين من خلال نموذج التعلم ويساعد متعلميه علي رؤية الفشل كفرصة للتعلم، والأدوار السابقة للمعلم تمثل ما يقوم به.

دور المتعلم: المتعلم في استراتيجية حل المشكلات مكتشف للمعرفة من خلال تفكيره فيها، وهنا يشير جون وآخرون [42] 1994 أن المتعلم مشارك في إدارة التعلم، والتعلم لديه عملية نشطة يتطور فيها المعنى علي أساس الخبرة وهذه الخبرة يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة المعرفية المحيطة به.

7.8.2.خصائص استراتيجية التعلم المرتكز على المشكلة:

إن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في معناه أن يقع المتعلم بين إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديدمعروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراتهومعلوماته السابقة، ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذييواجهه، حيث تتميز هذه الاستراتيجية بعدة خصائص يذكره ويتلي[3] ، كما يلي:

1- تحمل التلاميذ المسئولية أثناء التعليم ، كونهم يضعون حلولاً محتملة للمشكلات التي تواجههم، ويستخدمون المصادر المتنوعة للمعلومات التي يتوقعون أن تساعدهم.

2- محور التدريس بهذه الاستراتيجية يعتمد على مهارة تصميم المشكلة، بطريقة تسمح بالبحث الحر المفتوح.

3- تساعد هذه الاستراتيجية على تنمية مفهوم التعلم الذاتي، كما تنمي كثيراً من المهارات الاجتماعية، مثل الاتصال مع الآخرين، واحترام آرائهم، والاستماع لهم

4- التعاون مبدأ أساسي في هذا النوع من التعلم كون التلاميذ يتناقشون في خلاله، ويتعلمون سوياً ويساعد بعهم بعضا في الحصول على فهم لما يتعلمونه، ومن ثم يتم تطبيقه.

5- لا يشعر التلميذ بتقييد على أفكاره أو آرائه، بل يشعر بحرية في التعبير دون تسلط من المعلم.

6- يقتصر دور المعلم في هذا النموذج على التوجيه والإرشاد لعملية التعلم.

7- يتم تقويم التلاميذ عن طريق قياس أدائهم، عندما يواجهون مشكلات أخرى.

8- إن من شأن هذه الاستراتيجية أن تعدل من الاتجاهات السلبية للتلاميذ نحو المادة المتعلمة، نتيجة تعودهم على العمل بشوق وحماس، دون شعور بالحرج، أو الخجل من الخطأ.

8.8.2.استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات والتصور البنائي للعملية التعليمية:

يضع البنائيون تصوراً عاما للعملية التعليمية وينطبق هذا التصور علي إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات ويمكن عرض هذا التصور كالتالي:

1.8.8.2. الأهداف التعليمية:

يؤكد البنائيون علي ضرورة صياغة الأهداف من واقع وسياق عملية التعلم ذاتها ويرفضون التحديد المسبق لأهداف التعلم حيث يقول ويتليفي هذا الصدد:" نحن نحذر من كتابة الأهداف السلوكية وإخبار المتعلمين بما

سوف يتعلمون، والتأكيد علي السلوك الملاحظ بدلا من النشاط العقلي فالمعرفة تتعلق بالمتعلم، ولذا من الضروري أن تراعي مقاصد المتعلمين، ورؤية وتفسير التعلم فيضوء هدف المتعلم ولذلك فعند استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات لا توضع أهداف المهمة في أوراق عمل التلاميذ بلفي دليل المعلم"[3]ص22.

2.8.8.2. المحتوى:

المحتوى من المنظور البنائي غالبا ما يكون في صورة مهام أو مشكلات ذات صلة بالتلاميذ،حيث ينمي لديهم الثقة في أنفسهم وقدراتهم من خلال اعتمادهم علي أنفسهم في حل هذه المشكلات.

وهنا يجب تزويد المتعلمين بخلفية معرفية منظمة وثيقة الصلة بموضوع المشكلة، فعندما تغيب هذه المعرفة تصبح المشكلة معقدة معرفيا ويصعب بالتالي حلها أو تحقيق الغرض منها. وترىحنان مصطفي أنه يمكن للمعلم بناء درسين لنفس الموضوع، في الدرس الأول يقدم المعلومات الأساسية كخلفية للدرس ويسمي بدرس المضمون أو المحتوى والدرس الثاني يسمي بدرس المشكلة ويتضمن المهام المرتقبة، وعلي هذا يمكن أن يستفيد التلاميذ من تطبيق هذه القاعدة المعلوماتية في حل مهام التعلم حتي لا يتحول حل المشكلات أو المهام التعليمية إلي نوع من التخمين أو المحاولة والخطأ العشوائية التي غالبا لا تجدي في مثل هذا النوع من التعلم ولا تؤدي إلي بناء معرفة علمية [21] ، ومن هنا فإن المكون الأول في هذه الاستراتيجية هو المهام التعليمية التي تصاغ في صورة مشكلات تعليمية.

3.8.8.2.بيئة التعلم:

يري البنائيون ضرورة إتاحة البدائل للمتعلمين، رافضين كون المعلم مسيطرا يقود المتعلمين إلي عملية التعلم، حيث ترى حنان مصطفى أحمد "أن مناصري البنائية لا يميلون إلي اعتبار الفصول كالمصانع التي ينتج عمالها نسخا متشابهة من سلع معينة، فتلك الفصول لا يحدث فيها تعلم بالمعني البنائي ولكنهم يرون الفصول بمثابة معامل للتعلم يمارس فيها المتعلمون دور العلماء والمكتشفين للمعرفة عن طريق بذل الجهد العقلي للوصول إلي حل المهام أو المشكلات المعرفية أو التعليمية التي تواجههم، وتلك المعامل ليست تقليدية كالتي يعطي فيها المتعلمين كتيبات للتدريبات ومواد مقررة تتضمن تنفيذ تجربة ما" [21]ص38.

ولذا ففي المكون الثاني للاستراتيجية تقوم كل مجموعة بمحاولة التوصل إلي المهمة المطروحة عليها منفردة عن المجموعات الأخرى، مع عدم وجود خطوات محددة في كتاب التلميذ يتم اتباعها للوصول إلي الحل.

4.8.8.2. التعزيز:

لا يحتاج المتعلم في نموذج التعلم البنائي إلي تعزيز خارجي من قبل المعلم، وفي هذا الصدد تقول فايزة مصطفى محمد "أن متعلم البنائية يعزز نفسه بنفسه عن طريق مقارنة ما وصل إليه بما كان يتوقعه، وينتج عن ذلك ارتباط المعرفة الجديدة والبنية العقلية للفرد، والتعزيز الداخلي الذي ينتج عن حل المشكلات يتفوق في أثره علي التعزيز الخارجي الذي يعتمد علي المعلم، وبذلك يصبح المتعلم في حالة استعداد مستمر لحل المشكلات وفهم ما يحيط به من ظواهر"[2]ص459،476. ولذلك لا تتضمن الاستراتيجية في إحدى خطواتها عمليات تعزيز منفصلة ينصح باستخدامها أثناء سير عملية التعلم.

ملخص الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولت الباحثة أن تبين أهم ما يتعلق باستراتجية التعلم المتمركز حول المشكل من حيث أنها تتضمن خطوات تطبيقية للوصول إلى حل المشكلة المطروحة وما تتضمنه من العمل الجماعي للتلاميذ داخل مجموعات صغيرة متعاونة للوصول إلى الأهداف المرغـــوبة من خلال تتبع الخطوات والتحكم الجيد في المعرفة وكيفية إستغلال السندات بالإضافة إلى إعطاء الفرص للجميع لكي يتفاعلوا و يتعاملوا معا، و يظهر من خلال العرض السابــق أن التعلم المتمركز حول المشكلات يحقق مهام كثيرة حيث يصل التلميذ إلى مستويات أعـلى في التحـصيل و زيـادة القدرة على التذكر، وحل المشكلات اللفظية، وخصوصا تحصيل المهام المطلوبة منه،وسيتم التطرق إلى مهام التعلم في الفصل الموالي بشيء من التفصيل.

الفصل03

مقاربة التدريس بالكفاءات ومهام التعلم

تمهيـد:

بتشكل الألفية الثالثة شهد العالم منافسة حادة تأسست في المقام الأول على الطاقة الإنسانية والموارد البشرية، ومن أجل ذلك أصبح الاهتمام اليوم منصبا أساسا على تطوير وترقية العنصر البشري في كل المستويات ولأن المنظومة التعليمية تعتبر أول وأكبر مؤسسة لتخريج الإطارات البشرية فقد جذبت إليها اهتمام الكثير من العلماء والباحثين قصد مواكبة التحولات المتسارعة في مجالات المعرفة والتشريع والتقنيات والإنتاج. لذلك فعندما ننظر إلى المدرسة، وإلى التغييرات التي مست المجتمع المعاصر، يتبادر إلى ذهننا دور المدرسة، وتأثره بهذا التغيير. وبالتالي ازداد إلى دورها القديم الدور الجديد، وهو تطوير الكفاءات وبناؤها. وهذا يتطلب منها نقل كم محدد من المعارف. ولكن شريطة تحريكها، وتفعيلها في وضعيات مختلفة، ومعقدة بالاعتماد على نتائج البحوث والدراسات العلمية وكان من أحدث ما توصلت إليه هذه البحوث والدراسات في مجال علوم التربية هو"مقاربة التدريس بالكفاءات".

ولأن مفهوم "مهام التعلم" يرتبط إرتباطا وثيقا بهذه المقاربة فسيتم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف المقاربة بالكفاءات، خصائص الكفاءات، المفاهيم المرتبطة بها، أنواعكفاءات، ثم التطرق الى مفهوم مهام التعلم، النظرية البنائية ومهام التعلم.

1.3.ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات:

الكفاءة مصطلح أصبح متداولا في مجال التربية، وفرضت نفسها في كل الميادينواعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية، مسايرة لمقتضيات التحولاتالمختلفة وروح العصر، و لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني compétenceوقد ظهر سنة 1968م في اللغاتالأوربّية بمعان مختلفة. فماذا يعني هذا المصطلح؟ و ما أسس بناء الكفاءات؟ ومامستوياتها؟

بداية فإن ظهور المقاربة بالكفاءات جاء في مرحلة وقد دخل العالم مرحلة العولمة التي تتجسد اقتصاديا في التنافسية وشمولية السوق والشركات المتعددة الجنسيات ويرى ميلود التوري [41] أن البحث عن النجاعة والمردودية والحديث عن التكيف مع متطلبات السوق ومتطلبات المردودرية والنجاعة أصبح الهم السائد داخل المقاولات. ثم إن منطق المنافسة والمردودية دفع بالمقاولات إلى خلق مصالح تهتم بالتكوين منطلقة في ذلك من تحليل المهام وصولا إلى تحديد الكفايات المطلوبة، ذلك ما كان سببا وراء ظهور مفهوم مرجع الكفايات. قد تكون هذه المصالح المختصة في التكوين داخل المقاولات باهظة، وهو ما دفع بالمقاولات إلى إرغام المدرسة على تغيير برامجها وفق منظور كفاياتي، بل هناك بعض رجال الأعمال من

أعلنوا عن استعدادهم الكامل لمساعدة الأنظمة التربوية على التغيير وتحمل أعباء التكوين في نفس الاتجاه المذكور آنفا. ولهذا السبب نجم عن ضغط المقاولات الأوربية على الاتحاد الأوربي برنامج UNICAP المعروف باسم (UnitésCapitalisables)الذي يسعى إلى تحديد مراجع للكفاءات لكل عينة مهنية وتوزيع التكوين في وحدات وكل وحدة تحدد بمدخلات (كفاءات مكتسبة سابقا من طرف التلميذ والطالب ومتحكم فيها) وبمخرجاتها (كفايات ينبغي التحكم فيها، وأنماط التصديق). وكان لهذا البرنامج تأثير على التعليم التقني والتكوين المهني ومؤسسات التكوين المستمر ومصالح التكوين في المقاولات. فمراجع الكفاءات تتطلب كفاءات عرضانية ، أي كفاءات تمارس في وضعيات مختلفة ومتنوعة.

هكذا يتضح لنا أن العالم السسيو-اقتصادي كان وراء المقاربة بالكفاءات وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألف في موضوع الكفاءات مثل لوبترف (1994-1997-1998)و لفي لوبوير (1996) ثم جاء بعدهما الخبراء في التربية أمثال رومانفيل (1996) وبيرنو(1997).

2.3.مفهوم الكفاءة:يمكن تعريف مفهوم الكفاءة كما يلي:

1.2.3.مفهوم الكفاءة لغـة:

ورد في لســان العرب لابن منظور" كافــأه على الشيء مكافأوكفاءه : جازاه. والكفيء: النظير، وكذلك الكفـء والكفوء، والمصدر الكفاءة. وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له" [42].

2.2.3 مفهوم الكفاءة إصطلاحا:

يشوب مفهوم الكفاءة الكثير من الاختلاف فقد ذكر العديد منالباحثين في هذا الإطار أنّه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، و هذا حسبالسياق الذي يستعمل فيه و الذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجالالتربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف:

- يعرف روجيرسRoegiers. X [43] ص60 الكفاءة في قوله:" نقول عن فلان إنه كفـء ليس فقط لأنه يمتلك بعض المكتسبات (معارف، مهارات، إجراءات، مواقف، إلخ...) ولكن بصفة خاصة عندما يعبئ مكتسباته تلك بطريقة ملموسة لحل وضعية إشكالية محددة. ويضيف: بشكل أدق الكفاءة هي "إمكانية تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد من طرف الفرد لأجل حل وضعية - مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات".

- ويعرفها عبد الكريم غريب [44] على أنها هدف- مرمىللتكوين المتمركز حول تكوين قدرة المتعلم، بشكل مستقل، من أجل التحديد والحل الناجع للمشاكل الخاصة بنمط وضعيات وباعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مدمجة وملائمة.

- أما بول فولكييP.Folquié[45] فيرى أن الكفاءة هي القدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام، والوظائف والقيام ببعض الأعمال. وهي أيضا ما يمّكن من النجاح في إنجاز تمرين معين في إطار نشاط أو مهمة بعينها.

- كما يعرفها فيليب بيرونوPh. Perrenoud [46] ص46 فيعرفها كما يلي: "الكفاءة هي القدرة على الفعل بنجاعة داخل فئة محددة من الوضعيات، قدرة تستند إلى معارف لكنها لا تنحصر فيها...الكفاءات ليست في حد ذاتها معارف، إنها تستخدم و تدمج وتعبئ معارف إعلانية و إجرائية و شرطية".

- ويعرفها دوكتيل في قوله:" إن الكفاية هي هدف إجرائي في وضعية معينة من الإنجاز"، كما يشير دوكتيل إلى الهدف الإجرائي الذي يتضمن قدرة فكرية أو حركية إضافة إلى مضمون دراسي أو تكويني محدد، فإذا أضفنا لهذا الهدف الإجرائي وضعية معينة للإنجاز، فإنه يصبح كفاية حسب دوكتيل [47]ص13.

من خلال هذه التعاريف نستنتج أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتقف أمام أساليب الترويض والتنميط ، والتلقين ، لتنفتح على روح العصر ، الذي يقوم على مبادئ العقل والتحديث ، والذي يسلك سلم التدرج بنحو الكفاءة وامتلاك المهارة والقدرات المعرفية والوجدانية والحسية – الحركية.

3.3. خصائص الكفاءات:

تسهم المقاربة بالكفاءات في التعامل الفعّال. مع غزارة المعلومات وتكاثرها المتسارع وجاهزيتها من خلال الوسائط المتعددة من خلال إعطاء معنى لتعلمات، هذا المعنى الذي يخلق لدى المتعلم وعيا بفعل التعلم وتمكنه من الأدوات الفكرية والجتماعية – الوجدانية التي تسمح له ببناء تصور ورؤية حول ما يطلب منه مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوز، وحسبلوبلاتLeplat [48] فحتى تكون الكفاءات كذلك فهي تتوفر على مجموعة من الخصائص يمكن ذكرها كما يلي:

1.3.3 تعبئة و حشد مجموعة من الموارد:

من بين الموارد التي تستدعيها الكفاية: المعلومات و المعارف المتحصلة من التجارب الشخصية، طرق التفكير، آليات التفكير، القدرات، المهارات المختلفة الأصناف، طرق التصرف... و تشكل هذه الموارد في أغلب الأحيان مجموعة مندمجة يصعب في الغالب جرد كل مكوناتها أثناء اشتغال الكفاءة.

2.3.3. خاصية الإدماج :

مقابل خاصية تجزيء المعارف و المهارات التي تميز بيداغوجيا الأهداف، تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف و المهارات و المواقف لتشكل واقعا منسجما و مندمجا، فهناك الجانب المعرفي الذهني و هناك الجانب السوسيو- وجداني و هناك الجانب الحسي – الحركي.

3.3.3. خاصية الغائية :

إذ ما يشحده التلميذ من موارد متنوعة يكون قصد القيام بنشاط أو بحل مشكل مطروح في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية، و في كل الحالات فإن الكفاءة تكون غائية و قصدية وتستجيب لوظيفة إجتماعية.

4.3.3. خاصية الربط بين عائلة الوضعيات:

لتنمية كفاية معينة، يتم حصرالوضعيات التي يمارس فيها التلميذ الكفاية، فهذه الوضعيات تسمى بعائلة الوضعيات، فهي إذا مجموعة من الوضعيات ترتبط بكفاية واحدة و لها مجموعة من الخصائص مثلا: توفرها على نفس الدرجة من الصعوبة تناسبها و معالجتها لمشكلات مرتبطة بالمادة المعرفية....

5.3.3. خاصية التحويل:

ويقصد بها القدرة على معالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد بشكل يشابه الواقع المعيش المتميز بطابعه المركب . و بالتالي يسهل على التلميذ تحويل ما تعلمه وتدرب عليه في المدرسة، إلى التطبيق الفعلي و العملي للحياة اليومية.

6.3.3. خاصية التركيب:

في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد، تأتي الكفاءات في قمة الهرم مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل والتي يتوجه إليها اهتمام التقويم عادة.

7.3.3. خاصية قابلية التقويم:

بخلاف القدرة التي يصعب تقويمها فإن الكفاءة تتميز بقابليتها للتقويم، لأنه بالإمكان قياس نوعية النتيجة المحصل عليها.

8.3.3. خاصية الوضوح:

هو أن لا يكون فيها لبس أو غموض، و لا تقبل التأويل و أن تعني نفس الشيء بالنسبة لجميع الأشخاص.

4.3.السياق العام لظهور المقاربةبالكفاءات:

لقدجاءت المقاربة بالكفاءات في ظروف تعرف التحوّل الذي تعيشه المدرسة وهو تحوّل جعلها في الواجهة الإقتصادية كأداة أو معمل لمواكبة التحولات الاقتصادية ومتطلبات السوق بدل الوظيفة التقليدية للمدرسة المتمثلة في التنشئة الاجتماعية وفي هذا الصدد يقول فليب بيرنو: " ربما انتهى العصر الذي كانت فيه المدرسة تهيئ لذاتها، وذلك لأن الناشئة في هذا الزمن ليسوا بحاجة إلى المعارف فحسب، بل إنهم في حاجة إلى معارف حية قابلة للتعبئة أثناء العمل وخارج العمل، معارف قابلة للنقل والتحويل والتكيف مع الظروف" [46] ص26 لذا فإن سياقات متعددة صاحبت ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات يمكن ذكرها كما يلي:اطار سياقات متعددة يمكن ذكرها كما يلي:

1.4.3.السياق الاقتصاديوالاجتماعي:

أصبحت المجتمعات، منذ الثورة الصناعيةوما صاحبها من تغيرات كبيرة في الإنتاج، تعرف عدة تحولات شاملة حيث قلت المجاعةوالأمراض، والأمر المهم في هذه التغيرات هو الوعي الذي بات يتمتع به العامل، وأصبحتالمطالبة بالحقوق من أبرز مظاهر هذا الوعي الذي اصبح فيما بعد ركنا مهما في تقدم ورخاءالمجتمعات.

وأكد فليب بيرنو[46] أن الاقتصاد الذي كان يتمتع بالعقلانية، شهد تطورات كبيرةفنشأ مذهب التايلورية الذي تطور خلال العشرينيات من القرن 20م في الميدان الصناعي فكانتهذه التايلورية بداية الانطلاق للولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في مجالالاقتصاد.

صاحب هذه التحولات والتطورات في مجال الاقتصاد خلال القرنالعشرين،تحولات من نوع آخر وهي التحولات التربوية، فنشطت الأبحاث الأولى في بيداغوجيةالأهداف منذ هذه الفترة وإلى غاية الأربعينيات كمظهر من مظاهر عقلنة الحقل التربويوالبيداغوجي، اذن يبدو أن هناك تساوي بين ما يحدث في مجال الاقتصاد ومايجري في مجالات أخرى، ومن بينها مجال التربية والتعليم.

إضافة إلى ما سبق فقد أفرزت التحولاتالتنظيمية وظهور برامج مهيكلة للعديد من المجالات، رهانات جديدة لمزيد من التنمية،وأحدثت ثورة المعلوماتية صدا كبيرا في الأوساط الاقتصادية والاجتماعية وغيرها،فأحدثت قطيعة مع الفترات السابقة، ونتيجة لهذا التطور أصبح البحث عن يد عاملة مكونة في المجالات ضرورةملحة لمسايرة التحديات، ولم يعد المطلوب هو إتقان مهارات دقيقة وأهدافبسيطة وحسب، بل مهارات على مستوى عال تتمثل في كفايات مختصة.

2.4.3.السياقالبيداغوجي:

لقد جاءت المقاربة بالكفاءات، كرد فعلعلى المقاربة بالأهداف التي أصبحت متجاوزة وذلك لعدة اعتبارات، فحسب مجموعة منمحمد دريج [49] يعتبر ظهور المقاربة بالكفاءات نتيجة للعوامل التالية:

- الإفراط فيالأجرأة بشكل يفقد العملية التربوية أهدافها البعيدة.
- تجزئالعملية التعليمية إلى الحد الذي تظهر معه العملية أكثر ميكانيكية.
- التركيز على الأهداف والمهارات البسيطة والإجرائية ، مماهمش العمل في اتجاه الأهداف المعقدة والمركبة ،الأمر الذي قزم من دور المتعلم وأعطىحصة الأسد للأستاذ باعتباره يمتلك ناصية المعرفة.
- الارتباطبالمصنفات ، غياب منطق المواد الدراسية.
- الاستناد إلى المدرسة السلوكية ، جعلهذه البيداغوجيا قاصرة في فهم وتعقيد السلوك البشري ، وبالتالي عدم استثمار مختلفأبعاد الشخصية.

3.4.3. السياق النظري والعلمي:

فرض تطور العلوم سواء العلوم المادية، أو العلوم الإنسانية، تحديا كبيرا يتمثل في البحث عنالطرق الكفيلة من أجل التنسيق بين ما تتميز به العلوم من خصوصية وبين تناولهاوتبليغها. ويشكل علم النفس، أبرز العلوم التي تتميّز بالتعقيد، لأنها تدرسالشخصية من عدة زوايا خصوصا جانب الذكاء، الذي اعتبرته الأبحاث النفسية ذو بعدمنطقي لغوي، ويرى ميلود توري [41] إنه ومن خلال الأبحاث المتعددة سواء النظرية أو الميدانية، توصل "هـ .غاردنرH.Gardner إلى أنالذكاء يتمتع بأبعاد متعددة، وهذا التعدد هو الذي أصبغ على الشخصية الإنسانية طابعالتعقيد" وفيما يلي الأبعاد التي توصل إليها الباحث غاردنر:

-الذكاءاللغوي: تميز بالسهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلماتوترتيبها وإيقاعها..

-الذكاء المنطقي الرياضي:يتميز بالقدرة على التفكير باستعمال الاستنتاجوكذلك تعرفالرسوم البيانية والتعامل معها.

-الذكاءالبصري الفضائي:تميز بالقدرة على خلق تمثلات مرئية للعالم في الفضاءوتكييفها ذهنيا وبطريقة ملموسة.

-الذكاءالموسيقي:يتميز بالقدرة على الإحساس بالمقامات الموسيقية ، وجرس الأصواتوإيقاعها، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية.

-الذكاء الجسدي الحركي:يساعد على استعماله الجسم لحل المشكلات، والقيام ببعض الأعمال، والتعبير عنأفكار وأحاسيس.

- الذكاء التفاعلي:يتميز بالقدرة على العمل بفعالية مع الآخرين ، وفهمهم وتحديد أهدافهم وحوافزهم.

- الذكاء الشخصي والذاتي: يتميز بالقدرة على فهم الفرد لانفعالاته وأهدافه ونواياه.

إضافة إلى هذه الأبعاد ، أضاف " جاردنر"الذكاء الطبيعي الذي يتميز بالقدرة على فهم الكائنات الطبيعية من حيواناتونباتات كشكل من أشكال الذكاء.

هذه مختلف البوادر التي أفرزتالمقاربة بالكفاءات كشكل جديد يروم النهوض بالشأن التربوي من حيث الجودة.

5.3.المفاهيم المرتبطة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفايات تهتم بالتعلم بدل التعليم. وهذا يدفع بها إلى الانتقال من التلقين إلى التدريب الذي يلتزم بموجبه المدرس بعدم التدخل، و بألا يحل محل المتعلم، مثل المدرب الذي يظل دائما على الخط، لأن التلميذ لا يمكن أن يتعلم إلا إذا واجه وضعيات مشكلات تسهم في بناء كفاءات عالية المستوى، وترتبط الكفاءات بعدة مفاهيم يمكن ذكرها كما يلي:

1.5.3مفهوم القدرة:

يشكل مفهوم القدرة أحد أهم المفاهيم الشائعة فيالحقل التربوي، ويتداخل هذا المفهوم كثيرا مع مفاهيم أخرى مثلالكفاءة، حيث غالبا ما يأخذ معه نفس المعنى، ويميز كريم غريب[50] ص45، 46 بتعريف القدرة في قوله:"تدل القدرة على إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما، جسديا كان أو عقليا،وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعليم والتدريب".

ويعرفها ميلود التوري [41] ص149 على أنها " كلّ ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهّلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، فهي غير مرتبطة بمضامين مادّة معيّنة، بل يمكن أن تبرز في موادّ مختلفة، مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها ... و القدرة على التّحليل و الاستخلاص ... إلخ، كلّ هذه النّشاطات عبارة عن قدرات ".

إضافة إلى هذا التعريف يعرفبول فولكيي القدرة فيقول : "إنالقدرة هي محور التطور الذي يتعين على المكون التقدم وفقه، وبشكل أدق محور التكوينالذي نسعى من خلاله للإجابة عن السؤال:أي نوع من الأشخاص نريدتطويرهم" [45] ص59.

2.5.3. مفهوم أهدافالتعلم:

يعتبر مفهوم أهداف التعلم من المفاهيم الأساسية المتعلقة بالكفاءات ويعرفها شكير حسن بقوله:"مرحلة من مراحل اكتساب الكفاءة، و تعني ممارسة القدرة علىمحتوى معين يكون موضوع تعلم، و تصنف إلى أهداف معرفية، وأهداف مهارية، و أهدافوجدانية/ مواقفية أو سوسيو– عاطفية" [51] ص20.

3.5.3.مفهوم الوضعيةالمشكلة:

يعتبر العمل بالوضعيات المشكلاتإستراتيجية حديثة العهد، ساهم فيبنائها عدد من الباحثين أكدواعلى أن تكون الوضعيات المشكلات حقيقة تشعر المتعلمبأهميتها في حياته الخاصةوالعامة.

إذا فما هو معنى الوضعيات المشكلة؟

اعتبربيير جيلي Gillet Pierreأنها ليست مجرد توافر ظروف لا أقل ولا أكثر، بليقال إن هناك وضعية عندما يستطيع فاعل نشط - في خضم شبكة منالأحداث - أن يتناول مجموعة من المعطيات بالتنظيم المتماسك لتمكنه من تمثل المهمة.

تطرحالوضعية كمشكلة، عندما تجعل الفاعل أمام مهمة يكون مطالبا بانجازها وهو غير متمكنمن كل الإجراءات، فكل تعلم يمثل مهمة تقترح تحديا معرفيا للمتعلم، والقدرات والمعارف الضرورية لحل الوضعية المشكلة ، وهو الحل الذي يتطلبه التمكن من الكفاءةالمستهدفة[52].

6.3.أنواع الكفاءات:

تصنف الكفاءات- بصفة عامة - إلى نوعين أساسيين : كفاءات نوعية وكفاءات مستعرضة.[49]

1.6.3.الكفاءاتالنوعية:

وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أومجال تربوي أومهني معين. فهي أقل شمولية من الكفاءات المستعرضة. وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفاءات المستعرضة".

2.6.3.الكفاءاتالمستعرضة:

وتسمى كذلك الكفاءات الممتدة، ويقصد بها الكفاءات العامة التي لاترتبط بمجال محدد أومادة دراسية معينة، وإنمايمتد توظيفها إلى مجالات عدة أومواد مختلفة. ولهذا السبب فإن هذا النوع من الكفاءات يتسم بغنى مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تداخلات متعددة من المواد،كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

فلوفرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكيرالعلمي ككفاية، فإن مستوى هذه الكفاءة يجعل منها كفاءة مستعرضة وذلك لأنهامرتبطة بأكثرمن تخصص إذ أن التفكيرالعلمي ليس مقتصراعلى النشاط العلمي أوالرياضيات..بل يدخل ضمن كل التخصصات. كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتا. وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان . لذلك تسمى كفايات قصوى أوكفايات ختامية، لأنها أقصى مايمكن أن يحرزه الفرد.وهذاطبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تتدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلما مسترسلا وواعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم. فكفايةحل مسألة في الفيزياء تتدخل فيها كفايات مرتبطة بالرياضيات واللغة...الخ.

7.3.التدريس بالكفاءات في الجزائر:

إن المدرسة الجزائرية، مثل أية مدرسة في العالم، تحتاج دائما الي مراجعة وإعادة النظر والتطوير، وهو ما يطلق عليه عادة الإصلاح، حيث أصبح التعليم لصيق بقضايا التنمية الشاملة ووسيلة للحراك الاجتماعي والإقتصادي، وعلى هذا الأساس ظهر وعي بضرورة مراجعة نظم التعليم، والبحث عن إجراءات فاعلة للتطور والتقدم. ولقد شكل التعليم أحد الأولويات الأساسية في السياسة التنموية الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد حصولها على إستقلالها في 5(جويلية 1962)، وحسب نادية بعيبع [53] فقد كرس الدستور الجزائري الصادر سنة (1963) والمواثيق والنصوص الأساسية التي تستمد منها السياسة التعليمية التعليم كعنصر أساسي لأي تغيير اقتصادي واجتماعي.

وتشكل الأمرية رقم 76. 35 المؤرخ في (16 أفريل 1976) أول نص تشريعي على هذا المستوى بوضعه المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري وشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على:

- تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ونشر قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية.

- تثقيف الأمة، بتعميم التعليم والقضاء على الأميـة وفتح باب التكوين أمام جميع المواطنين على اختلاف أعمارهم و مستوياتهم الاجتماعية.

- تكريس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني.

- ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته.

أمافيما يخص المنظومة التربوية الجزائرية،نجد هذه الأخيرة بناءا على المبادئ العامة للسياسةالتربويةالجديدةالخاصة **بإصلاح التعليم الأساسي** وبناءا على نتائج التقريرالخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني " المقاربة بالكفاءات "،باعتبارهذه الأخيرة بديل حديث " لبيداغوجيا الأهداف "حيث سمح ذلك بإعادةالنظرفي المناهج التعليمية والكتب المدرسية وبالتالي تحديث التعليم في الجزائرقصدالإصلاح التربوي والانتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين،وذلك حتى يصبح التعليم الجزائري يتماشى وتحديات العصرالحالي [54].

1.7.3.مبررات اختيار المقاربة:

بناءعلى ماجاء ضمن المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بالإصلاح التربوي والمتضمن للفلسفة التربوية[55] تم تبني مقاربة التدريس بالكفاءات لمراجعة مناهج التربية عوض التدريس بالأهداف الذي كان سائدامن قبل" ويعتبرهذاالتوجه اختياراابيداغوجيا يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتكوين،إذ أن المقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية،القيام بالإنجازات والأداءات الملائمةالتي تتطلبها تلك الوضعية"

ومايعرف عن المقاربة بالكفاءات أنها تعمل على تركيزالأنشطة على المتعلم،حيث تتمحوركل الأفعال التعليمية والتعلمية ومايرتبطبها من أنشطة كفاعل أساسي.ويضيف نفس المصدر تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى المناهج الدراسية المنفصلة.

يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي- التعلمي باعتباره كمّا لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

1.1.7.3. الجانب المنهجي:

تقتضي منهجية تناول المادة الانطلاق من أهداف عامة تمكن من اكتساب المتعلمين كفاءات دائمة باعتبارهم محور الفعل التربوي أو العملية التعليمية، إذ يبنون ويكتسبون معارف وظيفية تستجيب لحاجياتهم الحينية والبعدية، بمعنى أنهم يتعلمون: كيف يتعلمون؟ وكيف يوظفون مكتسباتهم في وضعيات جديدة؟ وهي الصفة

الاندماجية وطابع التغيير الحاصل الذي يتجاوز التلقين ومساعدة المتعلمين على القيام بدور فعّال ومسؤول في تكوينهم الذاتي، من خلال توفير الظروف التي يجدون فيها إجابات على تساؤلاتهم تبعا لمكتسباتهم القبلية وخبراتهم اليومية، كما تساعد هذه المقاربة المتعلمين على التفكير في مساعي تعلماتهم الخاصة التي تساعدهم في تدعيم مكتسباتهم واستثمارها في إطار عملية بناء المعرفة التي تضع المتعلم أمام وضعيات معقدة وذات دلالة تكون مساعيهم التعلمية قوية تعتمد على موارد معرفية ومهارية وسلوكية، تأخذ بعين الاعتبار محيطهم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي...الخ.

2.1.7.3.المسعى البيداغوجي (التعلمي):

يقترح المسعى البيداغوجي فترات الاكتشاف والملاحظة والتطبيق وإعادة الاستثمار والمراقبة أي أنها تمكن المتعلم من: الملاحظة – اكتشاف موضوع التعلم – الممارسة والتحليل قصد فهم الوظيفة – التمرن من خلال نشاطات تمكن من تعميق موضوع التعلم.

8.3.مهام التعلم:

تمثل مهام التعلم محورا أساسيا في عملية التعلم وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، وفيها تكون المهام بمثابة مشكلة علمية أو سؤال أو استفسار أو موقف مشكل، وهناك عدة تعاريف لمهام التعلم يمكن ذكرها كما يلي:

1.8.3.مفهوم مهام التعلم:

حسب حنان مصطفى أحمد [21] فإن مهام التعلم هو عبارة عن مشكلة علمية أو سؤال أو استفسار يستوجب على المتعلمين إيجاد حل له، حيث يساعدهم هذا الحل على إعطاء معنى لما يتعلمونه وينمي لديهم الثقة بأنفسهم وقدراتهم من حيث اعتمادهم على أنفسهم في حل المشكلات.

ويرى جابر عبد الحميد [56] أن مهام التعلم هو محتوى معرفي علي هيئة مشكلات مستندة إلي مبادئ في مواد أكاديمية دراسية معينة، بحيث ينبغي أن تطرح المشكلة إحساسا بالحيرة والغموض، وتكون من الاتساع بحيث تتيح للمعلمين أن يحققوا الأهداف التعليمية، وتكون محددة بحيث تتيح تقديم دروس الزمان والمكان والإمكانيات المتاحة.

يعرفها ميلود التوري [41] على أنها عبارة عن منتوج معرفي محدد مسبقا يكون في شكل سؤال أو مشكلة علمية حيث يطلب من التلاميذ إيجاد حل له، تساعدهم هذه العلمية على تحقيق الاهداف التعلمية من جهة والمشاركة في بناء تعلمهم من جهة أخرى.

2.8.3.خصائص مهام التعلم:

هناك عدة خصائص يجب أن تتوفر في مهام التعلم حيث تذكرها فايزة أحمد حمادة

[2] كما يلي:

- أن تحتوي علي مواقف محفزة تراعي اهتمام وخبرات التلميذ كما تراعي المحتوي المحلي الذي يعيشه بحيث تكون المهام مشتقة من واقع حياة التلميذ.
- أن تكون مهام التعليم مثيرة.
- أن تنتج فرصا متعددة لتبادل الأفكار بين التلاميذ.
- أن تتضمن مستويات صعوبة مناسبة تتحدي عقول التلاميذ وفي الوقت نفسه لا تثبط الهمم.

3.8.3.دور الأنشطة والوسائل التعليمية في تحقيق مهام التعلم:

إن استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية المتعددة يعد ضروريا حتى يتمكن التلميذ عن طريقها من جمع المعلومات حول المشكلة أو المهمة التعليمية التي يحاول حلها سواء بمفرده أو مع المجموعة التي ينتمي إليها في الفصل ويرى خليل يوسف الخليلي [32] أن النشاط العلمي غير الواعي غالبا لا يتيح خبرات متوازنة، ولكن يجب أن تتاح الفرصةكاملة للتلاميذ لتشييد وبناء معرفتهم عن طريق خبراتهم الحسية وحل المشكلات عن طريق النشاطات المعملية والوسائل التعليمية والسندات المعرفية وتعاملهم مع المشكلة من خلال نظرتهم وفهمهم ومحاولتهم للحل ببذل جهد عقلي وفكري.

5.8.3 تقويم مهام التعلم:

يعتبر تقويم مهام التعلم أمرا أساسيا للحكم على مدى تمكن التلاميذ من الاستيعاب والفهم وهنا يرى جابر عبد الحميد [56] أنه لا ينبغي أن يتم الحكم علي التلميذ بناءً علي خصوصيات المعرفة فقط ولكن بناءً علي ما إذا كان بمقدور التلميذ حل المشكلة المطروحة بطريقة قابلة للتطبيق، ولذلك فانتهاء التلاميذ من مهام التعلم بنجاح هو معيار التقويم الصحيح، وليس مجرد حصولهم علي درجة في اختبار. ويجب أن يتم التقويم في سياق عملية التعلم ذاتها، فالتقويم ليس نشاطاً منعزلاً عن التعلم، ويأخذ التقويم أشكالاً عدة منها المناقشات والملاحظات وتقارير التلاميذ ومجالات الحائط...

ولبعض الباحثين وجهة نظر أخرى في عملية التقويم فحسب ميلود التوري [41] ص71 "فإن الفرد هو الذي يبني معرفته، وهذه المعرفة تعتمد علي النشاط العقلي للإنسان وأن العمليات الفرد هي التي تحدد المعنى، وهذه العمليات تتطور من خلال الخبرة ولذلك فإن هذه الأشياء هي التي يجب أن تقيم وليس مدى السلوك أو السلوك الناتج عن هذا السلوك، لذا فإن عملية اكتساب المعرفة هي التي يجب أن يتم تقييمها أكثر من وجوب تقييم الناتج، والذي يستطيع التقويم هنا قد يكون المعلم نفسه هو القادر علي التعرف علي مدى

فهمه لموضوع معين ومعناه لديه أو مجموعة الزملاء بالمناقشة والتفاوض الاجتماعي أو مجموعة مراجعين وفاحصين كمحكمين ".

ومن هنا فإن تقويم مهام التعلم يأخذ صورا عديدة منها المناقشة ملاحظة المعلم، كتابة التقارير، قيام التلاميذ متصل بعملية التعلم.

6.8.3. دور السقالات المعرفية في تحقيق مهام التعلم:

تلعب السقالات المعرفية دورا كبيرا في تحقيق مهام التعلم حيث أشار الكثير من العلماء إلى دورها في ذلك وهنا تصف منى عبد الصبور [57] السقالات المعرفية بأنها عملية يتم فيها مساعدة المتعلم لحل المشكلات عن طريق تزويده بالسقالات المعرفية، وهي معرفة تقدم للمتعلم لتساعده علي عبور الفجوات بين ما يعرف وما يحاول معرفته، وبذلك تقلل السقالات المعرفية من التعقيد المعرفي المتضمن في بعض مهام التعلم، ويتم تقديم السقالات المعرفية من خلال المعلم أو من خلال زميل أو كتاب أو مجلة وغير ذلك من مصادر المعرفة وذلك قبل أو أثناء تخطيط التلاميذ لتحقيق مهام التعلم التي يعملون بها.

ويرى فيجوتسكي Vygotsky [58] أن المتعلمين لديهم مستويان مختلفان للنمو العقلي وهما:

- مستوى النمو الفعلي وهو يعبر عن التوظيف العقلي للفرد، والقدرة علي تعلم الأشياء من قبل الفرد نفسه.
- مستوى النمو الاحتمالي وهو المستوى الذي يستطيع فيه الفرد أن ينجز عملا ما أو يقوم بوظيفة ما بمساعدة أناس آخرين مثل المعلم، الوالدين، الزملاء المتفوقين.. إلخ، والمسافة بين التعلم الفعلي في النمو ومستوى النمو الاحتمالي أطلق عليها فيجوتسكي منطقة النمو التقريب.

مما سبق يمكن الوصول إلي أن التعليم عند فيجوتسكي عملية موصولة اجتماعيا يتم بناؤها أو تنميتها بمعاونة أو دعم راشد أو قرين أكثر نضجا ومعرفة، ويضيف وليم عبيد [1] إن دور الراشد أو القرين هو هيكلة أنشطة التعلم التي تتجاوز مستوى المتعلم ولكن تكون في متناوله، المستوى المدعوم يصبح بعد ذلك نقطة الانطلاق الجديدة التي تعد المتعلم للتحرك للمستوى التالي، ومنطقة النمو التقريبي هي المنطقة التي يحدث فيها النمو المعرفي ويتم فيها التعلم، ويعني ذلك أن التلميذ يحاول بناء معرفته بنفسه أولا ثم يبحث عن المعاونة والدعم لاستكمال عملية البناء.

ويعرف برونر[59] 244 السقالات المعرفية بأنها " عملية تتم من خلالها معاونة المتعلم علي اتقان مشكلة معينة تتعدي قدرته النمائية عن طريق مساعدة مدرس أو شخص أكثر تقدماً" والملاحظ أن مفهوم السقالات المعرفية عند (برونر) يتشابه مع منطقة النمو التقريبي عند (فيجوتتسكي).

ويري وليم عبيد [1] ص17 "أن السقالات المعرفية لا تعني التدريس المباشر، أو إلقاء التعليميات تتعلق بموضوع المهمة التعليمية، بل هي مجرد تقديم معاونة طارئة تمكن التلميذ من الاستمرار والتقدم في بنائه المعرفي بحيث يكون ما قام به التلميذ اليوم بالمعاونة يمكنه أن يقوم به بمفرده في المرة التالية، ومن ثم فإن التلميذ في حاجة إلي بيئة تعليمية ثرية توفر إمكانات تقديم السقالات المعرفية وقت الحاجة إليها".

- ولذلك فعند صياغة مهام التعلم يستحسن وضع اقتراحات لسقالات معرفية وذلك في دليل المعلم لكي يستخدمها في الوقت المناسب عند احتياج التلاميذ إليها.

ملخص الفصل:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى مقاربة التدريس بالكفاءات باعتبارها وثيقة الارتباط بمفهوم مهام التعلم حيث أن ظهور هذا الأخير جاء في إطار المقاربة بالكفايات، بالإضافة إلى تناول مفهوم مهام التعلم باعتباره منتوج معرفي محدد مسبقا يكون في شكل سؤال أو مشكلة علمية حيث يطلب من التلاميذ إيجاد حل له، فإنها تساعدهم هذه العلمية على تحقيق الأهداف التعلمية من جهة والمشاركة في بناء تعلمهم من جهة أخرى. وهام التعلم تحتوي علي مواقف محفزة تراعي اهتمام وخبرات التلميذ وتراعي المحتوي المحلي الذي يعيشه بحيث تكون المهام مشتقة من واقع حياة التلميذ. كما أن تضمنها مستويات صعوبة مناسبة تتحدي عقول التلاميذ وفي الوقت نفسه لا تثبط الهمم. كل هذا يساهم في مساعدة المتعلم لتحقيق أهدافه تعلمه.

الفصـــل 4

التاريخ

تمهيـد:

إن تحديد مفهوم التاريخ بصورة واضحة وشاملة أمر مهم بالنسبة لأهداف تدريس التاريخ، وطبيعته لها دلالات مهمة بالنسبة للأسباب والدوافع التي من أجلها يتم تدريس هذه المادة في المناهج المدرسية فمن خلال توضيح مضمون كلمة التاريخ بكل أبعادها يمكننا أن نستخلص قيمة هذه المادة و فوائدها للمتعلم وهذا أمر بدوره يمثل إطارا لأهداف التدريس، ولأن التاريخ ليس مجرد سرد الأحاديث والأنباء فقط، فهو يتضمن ذكر ذلك مع تعيين أوقاته وبيان أسبابه، فيُعرف أسباب ارتقاء الشعوب وأسباب انحطاط شعوب أخرى إلى ما ذلك من فوائد كبيرة لذلك، لذلك فسيتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التاريخ، مفهوم التاريخ في القرآن الكريم، مجالات التاريخ، المفاهيم المهيكلة للتاريخ، أهداف تدريس التاريخ، إستراتيجيات تدريس التاريخ، بالإضافة إلى تدريس التاريخ في الجزائر.

1.4.مفهوم التاريخ:

تناولت كثير من الكتابات القديمة والحديثة مفهوم التاريخ وعالجته من زوايا مختلفة، وسيتم عرض جانبا منها، لمحاولة استخلاص مفهوم محدد للتاريخ.

1.1.4.مفهوم التاريخ لغة:

يعرفه عثمان علي[60] ص10 بقوله: تاريخ الشيء هو غايته ووقته الذي ينتهي، ولهذا يقال:" فلان تاريخ قومه في الجود، أي الشيء الذي انتهى اليه ذلك" كما أن كلمة تاريخ تعني من حيث الاصطلاح الزمن أو الحقبة.

أما السخاوي[61] ص10 فيعرفه بأنه الاعلام بالوقت وأن تاريخ الشيء قد يدل على غايته ووقته الذي ينتهي إليه زمنه، ويلتحق به بما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة، وهو فن يبحث عن وقائع الزمان من ناحية التعيين والتوقيت وموضوعه الانسان والزمان، ومسائله وأحواله المنفصلة للجزئيات تحت دائرة الأحوال العارضة للإنسان وفي الزمان.

يتضح لنا من خلال هذا العرض للتفسير اللغوي للتاريخ أنه يعني الوقت والزمن المتعلق بوقوع حادث ما، يرتبط ما ترتبط بالإنسان.

2.1.4.مفهوم التاريخ اصطلاحا:

بعد هذا التفسير اللغوي للتاريخ سيتم الآن عرض المفهوم من وجهة نظر الكتابات القديمة والحديثة، ومن القدامى ستتم الإشارة إلى ما أورده ابن خلدون عن مفهوم التاريخ. عندما تناول ابن خلدون مفهوم التاريخ بدأ ذلك بالحديث عن فوائد هذا العلم وقيمته ومقاصده، فذكر في هذا الصدد أن التاريخ " يوقفنا على أحوال

الماضين من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياستهم، حتى تتم فائدة الإقتداء في ذلك لمن يرونه في أحواله الدين والدنيا فيه" [62] ص10

- من خلال هذا التعريف نجد أن إبن خلدون يرى أن التاريخ سجل لأحوال الماضيين، وأن القدوة التي يتخذها دارس التاريخ من تلك الأحوال يمكن أن تكون مقصدا من مقاصد دراسة التاريخ.

- ويذهب حسن عثمان إلى أن التاريخ "يدل على معان متفاوتة فيعتبر بعض الكتّاب أن التاريخ يشمل على المعلومات التي يمكن معرفتها عن نشأة الكون كله، بما يحويه من أجرام وكواكب ومن بينها الأرض ثوما جرى على سطحها من حوادث الانسان وبدأ المؤرخون الأقدمون كتاباتهم بالكلام عن نشأة الأرض، ومن المحدثين نجد المؤرخ ج ولز يبدأ كتابه موجز تاريخ العالم بدراسة نشأة الكون والأرض وما ظهر على سطحها من مظاهر الحياة المختلفة... ثم يتدرج ولز في عرض تواريخ الأمم والشعوب والحضارات المختلفة منذ نشأتها حتى العصر الحديث معبرا في ذلك عن وحدة البشرية على الرغم من جزئيات تواريخها وتفصيلاتها" [63] ص12، وبالتالي التاريخ يمثل نشأة الكواكب بما فيها الأرض ثم ما فيها من تطورات عبر الأجيال المتعاقبة.

- وأشار قسطنطين رزيق إلى أن هناك " لبسا يكتنف لفظة التاريخ، ذلك أن هذه اللفظة تطلق تارة على الماضي البشري ذاته وتارة أخرى تطلق الجهد الذي يبدل من أجل معرفة الماضي ورواية أخباره أو العلم المعني بهذا الموضوع، ويضيف زريق: " إن هذا اللبس موجود في اللغات الأجنبية، ففي الفرنسية Histoire الإنجليزية Historie يستخدم اللفظان يعنيان حوادث الماضي أو العلم الذي يحققها ويرى زريق أنه لكي نتجنب هذا اللبس يبغي أن يطلق التأريخ بالهمزة على دراسة الماضي، والتاريخ بالألف اللينة على الماضي ذاته".[64] ص14،13.

- وحسب عثمان علي فإن كلمة التاريخ تعني " ماضي الإنسانية " وهذا المعنى لكلمة التاريخ كثيرا ما نواجهه في أقوال مثل " كل التاريخ يعلمنا " أو " دروس التاريخ ".[60] ص17.

2.4.مفهوم التاريخ في القرآن الكريم:

تناول بعض الكتاب مفهوم التاريخ في القرآن الكريم أو بمعنى آخر الرؤية القرآنية للتاريخ فأشار عماد الدين خليل" إلى أن هذه الرؤية وثيقة الارتباط بالقرآن الكريم، إذ أن أي صورة من صور المتاب العزيز تشمل على عروض وإشارات تختص بمواقف تاريخية، وإن مجموعها تمثل نسقا متكاملا للتفسير الإسلامي للتاريخ.. والقرآن الكريم يدعو في كثير من آياته إلى تدبرها، بحيث يخرج الذين يتلونها بنتيجة نهائية عن مصير البشر في الزمان و المكان.. ويشير عماد الدين خليل إلى أن جانبا كبيرا من صور القرآن الكريم ينبثق عن إشباع النزعة الأكاديمية دون الإهتمام بالمدلولات الكبرى لما حدث و إشاراته الأخلاقية ليس فقط الهدف، ولكن الغاية الاساسية من تلك القصص والمشاهدات هي أن تحرك الإنسان نحو الأهداف التي رسها الإسلام، وأن يبعد الإنسان في الوقت ذاته – فردا أو جماعة – عن المزالق و المنعرجات"[65]ص9،7.

ومن هنا فإن مفهوم التاريخ الذي يستنبط من القرآن الكريم يتمثل في خبرات الإنسان عبر العصور المتعاقبة و التي تمت وفق سنن إلاهية وأن الانسان الذي يطلع عليها ينبغي أن يتخذ منها العبرة والعظة، وأن يستمد منها القيم الأخلاقية التي توجه حياته توجيها سويا "والتاريخ ليس هو الحوادث إنما هو تفسير الحوادث، وإهتداء إلى الروابط الظاهرة و الخفية بين شتاتها، وتجعل منها وحدة متماسكة الحلقات، متفاعلة الجزئيات، ممتدة مع الزمن و البيئة امتداد الكائن الحي في الزمان و المكان" [66] ص37،38.

3.4.مجالات التاريخ:

لما كان التاريخ " سرد أحداث الماضي، دراسة هدف التغيراتالكونية، ووجدان الإنسان بذاته" [62] ص9فإن التاريخ بهذا المفهوم يعالج ماضي البشريةلفهم أهم التغيرات التي وقعت بدراسة الماضي بأبعاد مختلفة مع استحضار التفاعلات بينالاقتصادي، والاجتماعي، والذهني، والثقافي، والديمغرافيوالسياسي. لذلك فإن المستويات الأساسية التي تكوّن مقطع المادةالتاريخية هي[61]:

- التاريخالسياسي الحدثي.
- الديموغرافياالتاريخية.
- التاريخالاقتصادي والاجتماعي.

4- تاريخ العقليات أوالذهنيات.

4.4. المفاهيمالمشكلة للتاريخ:

إن الواقع التاريخي مرتبط بمفاهيم أساسية يحتاجكل علم من العلوم إلى آليات وأدوات للتواصل ومفاهيم يوظفهامن أجل التعبير عن معارفه، والتاريخباعتباره علما من العلومالإنسانية فهو يرتبط بمفاهيم أساسية يمكن ذكرها كما يلي:

1.4.4.مفهوم الزمن:

يُعرف الزمن أنّه "دفق مستمر حيودائم الحركة، والإنسان هو وحده بينالكائنات الذي يشعر بالتغيير، ويسجله ويعطي الحياة البشرية وحدتها ما بين الأمسوالغد، وبالتالي فإن الزمن مفهوم مركب يحتمل معان مرتبطة بالحركة والاستمرارية،لأنه يعني المدة وكذلك الحركة وديمومة والتعامل مع الزمن التاريخي يعنيالانتقال من زمن معيش إلى زمن آخر[67] ص23.

2.4.4.مفهوم المجال:

المكان أو الحيز وهو الذي "خضع لتصرفالبشر عبر التاريخ، وهو كذلك مفهوم مرتبط بضبطنا للواقع التاريخي حسب إدراكنا له،وكما هو مستحضر في ذهننا كما أن التمكن من هذا المفهوم مهمةصعبة جدا لأن هذا يتطلب منا أن ننتزع من حاضرنا للحلول كليا في الماضي بزمانهومكانه، وضبطنا لهذا المفهوم يعني انتزاع الأحداث والوقائع التاريخية من مجالها فيالماضي لوضعها في مجال جغرافي آني، ويستحضر هذا

المفهوم في ارتباطه بالأحداثوالوقائع التاريخية، ومن خلال واقع وبنية المجال في الماضي أو كيان داخلالمجال" [61] ص30

3.4.4.مفهوم المجتمع:

إن التعامل مع هذا المفهوم، يعنيفهم الأفرادوالجماعات المكونة للمجتمعات "وتكون دراسة الجماعات التي عاشت في مجال ما في الماضي، قصد استيعاب دوافعهموأحكامهم ومبادئهم وعاداتهم وذلك من خلال سلوكياتهموإنتاجاتهم الفردية ، والجماعية بما فيه السوسيواقتصادي (الديمغرافي)، والسوسيوسياسي، والسوسيوثقافي (العقليات)" [65] ص31.

5.4.المنهج التاريخي:

إن الرغبة في الحصول على قصص تاريخي أكثر دقة ومراقبة وثائقية يجب أن يتولد من نقد أشد تماسكا، وأدق قياسالذا كان من الواجب الاعتماد على منهج علمي لدراسة التاريخ ويقصد به المسار المعتمد في دراسة جزء معين من "واقع الماضي" ، ويتم ذلك عبر ثلاث مراحل هي:

1.5.4. مرحلة التعريف:

مرتبط بعملية الفهم، حيث أن "تعريف المعطيات التاريخية لا يتم إلا إذا تم استيعابه في إطار مشروعللاستعمال إذ أن الفهم هو فعل يقوم فيه المتعلم بلقاء واكتشاف البنيةوالمعاني والأفكار المتضمنة في الدعامة أو الوثيقة، والتوصل إلى المعاني يتم عنطريق تجميع المعطيات والتحليل والمقابلة والمماثلة والمقارنة، دون الحكم عليها أوتأكيدها، أو نفيها وبشكل أدق هو إعطاء معنى للمعطيات التاريخية المتناولة والإحاطةبها، وهو يساعد على فك الترميزات [66] ص51.

2.5.4.مرحلة التفسير:

هو الجواب عن سؤال لماذا ؟ ويتأسسعلى تأويل المعطيات التاريخية المدروسة " وهو يتطلب معالجة المعطيات ،والقيام بمهارات عقلية متسلسلة لإيجاد دلائل تفسيرية فالتمييز بين حدث سابق وآخرلاحق، وبين السبب والنتيجة، وبين العام والخاص يثم عن طريق الوصف والمماثلةوالمقارنة والبرهنة." [67] ص44.

3.5.4.مرحلة التركيب:

إن عملية التركيبتنتهي بالمؤرخإلى بناء أحداث ووضعيات يقوم بتأليفها في إطار سرد منسجم وتركيبواضحبمعنى آخر إن مرحلة التركيب، هيالمرحلة التي يتم فيهاالربط بين الجزئي والكلي، "وهذا لن يتم إلا بعد إيجاد الحركات العميقة والاتجاهاتوالعلاقات والترابطات بين الخاص والعام ، في إطار حركة دورانية مستمرة للتوصل إلىمقولات جديدة تجيب عن الإشكالية المطروحة.[61].

6.4.أهداف تدريس التاريخ:

لقد اهتم المؤرخون الأوائل بالتاريخ الذي احتل عندهم مكانة بارزة وألفوا في مختلف فروعه ويرى فاروق فوزي أن علماء التاريخ اطلقوا عليه " علم المستطيل " أي العلم الذي يستطيل ويتشعب في فروع المعرفة الأخرى كافة ويشملها. وقد أورد السخاوي فوائد التاريخ فذكر أن فيه ما يصلح الانسان به امر دينه وسريرته وما يصلح الانسان به امر معاملاته ومعاشه الدنيوي [61] ، من خلال كل هذا يمكن ذكر عدة أهداف لتدريس التاريخ كما يلي:

1.6.4. الحصول على المعرفة التاريخية المتعلقة بالماضي:

يمثل الحصول على المعرفة التاريخية المتعلقة بالماضي هدفا من الأهداف التي يرمي إليها تدريس التاريخ في مراحل التعليم العام، فعندما بدأ تدريس التاريخ للمرة الأولى في المدارس كان الرأي السائد عندئذ أن المعرفة تعد محورا لتدريس التاريخ، وغايته الاساسية..." واقتصرت هذه المعرفة على أحداث معينة مثل الحروب الكبرى، وأعمال و إنجازات تمت على أيدي شخصيات مشهورة... ومن ثم جاءت هذه المعرفة متضمنة لتواريخ وأسماء الشخصيات المشهورة، والتفاصيل الاخرى المتعلقة بهذه الأحداث.. وبهذه الطريقة ظلت المعرفة التاريخية تمثل الأساس لتدريس التاريخ لفترة طويلة...ولهذا يلاحظ الكثير من المدرسين وكذلك المختصين بتخطيط مناهج التاريخ يحرصون على تضمين المقررات الدراسية قدرا كبيرا من هذه المعرفة التاريخية"[68] ص51.

وبالرغم من الأكيد على الحصول على المعرفة التاريخية كهدف من أهداف تدريس التاريخ، إلا أن الكثير من الباحثين ينبهون على ضرورة اختيار هذه المعرفة على أساس مدى أهميتها ومدى فائدتها بالنسبة لنمو الطالب معرفيا وفكريا وثقافيا وفي هذا الصدد يرى عثمان علي عدم اتخاذ المعرفة كغاية في ذاتها، لأن إعطاء كمية من المعرفة قد يكون مصيرها النسيان من جانب الطالب، ولذا فإن المهم هو استخدام هذه المعرفة لنواح تعليمية وتربوية وجوهرية، مثال ذلك استمداد القيم اللازمة لتربية الطالب تربية سوية، بالإضافة غلى غرس الاتجاهات المرغوبة وتوسيع آفاق تفكيره[60].

2.6.4.اتخاذ العبرة والموعظة:

عندما يدرس الطالب الأحداث الماضية، ينبغي ألا ينظر إليها كأحداث انتهت من حيث مكانها وزمانها، " بل إن اتخاذ العبرة يتطلب تبصير الطالب بما تتضمنه الموضوعات التاريخية من هذه المعاني، وما يستشف منها من مغزى" [69] وقد أشار القرآن الكريم في آيات كثيرة إلى العبرة والعظة وضرورة اتخاذها في الحياة.. يقول الله تعالى:**" لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُوْلِي الْأَلْبَابْ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقْ الَّذِيْ بَيْنَ يَدْيَهِ وَتَفْصِيل كُلُّ شَيءٍ وَهُدىً ورَحْمَةً لقَوْمٍ يُؤْمِنُون"**سورة يوسف الآية 11 وتفسير هذه الآية كما جاء في مختصر ابن كثير يقول الله تعالى لقد كان في خبر المرسلين مع أقوامهم وكيف نجينا المؤمنين

وأهلكنا الكافرين (عبرة لأولي الألباب) وهي العقول .. وعن إتخاذ العبرة أيضاً يقول تبارك وتعالى:" **أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ**"سورة الروم الآية9 وبالنسبة لتفسير هذه الآية يذكر ابن الكثير" قال تعالى أولم يسيروا في الأرض، أي يسيروا بأفهامهم وعقولهم ونظرهم، وسماع أخبار الماضي، ليعرفوا كيف كانت الأمم الماضية، والقرون السالفة" [69].

3.6.4.فهم الحاضر من خلال معرفة الماضي:

يشتمل التاريخ على حياة وتجارب أمم متعددة، عرفت عبر العصور عدة خبرات ومشكلات التي حاول ايجاد حلول مناسبة لها ويرى عثمان علي أنه" في العصور الحديثة استمر تراكم الخبرات بسبب تفاعل الإنسان مع البيئة التي تحيط به في جوانب شتى، ومن المهم أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات الحديثة والمعاصرة مرتبطة بمشكلات سابقة، وأنه لكي يستقيم فهم المشكلات الحاضرة، ومن ثم محاولة التغلب عليها من خلال معرفة أصولها وجذورها الضاربة في أعماق الماضي." [70] ص144، ولهذا فإنّ دراسة التاريخ تعتبر سببا مهمّا من أجل فهم الحاضر وحل مشكلاته الضاربة أعماقها في جذور الماضي.

4.6.4.تنمية المهارات اللازمة لتعليم التاريخ:

يتيح تدريس التاريخ تعلم وتنمية مهارات أساسية من شأنها جعل الكتعلم يتعلم التاريخ بصورة فعالة، فهي تطور دراسته لهذه المادة،" كما تجعله يستفيد من هذه المهارات في تنمية جوانب جوهرية في حياته كالتثقيف والتفاعل الاجتماعي الفعال.. ومن ثم اصبحت تنمية المهارات من الأهداف التي يرمي إليها تدريس التاريخ، وأضحت هذه المهارات من أهم النتواتج المرتجاة من تعليم هذه المادة في المدارس." [71] وقد أشار العديد من الكتب المتخصصة لمسألة المهارات في تدريس المواد الإجتماعية عامة، وفي مجال تدريس التاريخ بصفة خاصة، ومنها دراسة تيجس وادام Tiges et Adams حيث أشار عثمان علي نقلا عنهما إلى المهارات بطريقة مفصلة وواضحة، وناقشاها بصورة تبرز وظيفتها، وقد حددا هذه المهارات كما يلي:

- مهارات تحديد مواضع المعلومات تشمل استخدم طرق الحصول على المعرفة من الفهرست المكتبات، الأطلس، المعاجم.
- مهارات اكتسابية تتضمن قراءة الصور والرسوم، قراءة الخرائط، التلخيص...
- مهارات تسجيلية وهي مهارات تدوين الأفكار الأساسية تتضمن إعداد السجّلات، والمذكرات[72].

7.4. طرق تدريس التاريخ:

تعتبر طريقه التدريس من عوامل نجاح المنهج المدرسي أو من عوامل فشله.فطريقه التدريس التي يتبعها المعلم في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها. مع التسليم انه لا توجد طريقه تدريس معينه يمكن أن نقول عليها أفضل طريقه تدريس أو أنها أفضل من الطرق في جميع

الأحوال. إنها تتنوع تنوعا كبيرا تبعا لتنوع الموقف التعليمي.كما يساعد المعلم على اختيار الطريقة المناسبة مستوى المتعلمين والإمكانيات المتوفرة التي يمكن استخدامها في الموقف التعليمي[73]

وهناك عدة طرق لتدريس التاريخ تم تداولها عبر الكثير من المدراس ومن مختلف الاساتذة يمكن ذكرها كما يلي [74]:

- طريقة الإلقاء.
- طريقة حل المشكلات.
- طريقة القصة.
- طريقة تمثيل الدوار.
- طريقة الرحلات والزيارات الميدانية.
- طريقة الأحداث الجارية.
- طريقة التعلم الذاتي.

ولقد أدى التنوع في طرق التدريس إلي وقوع معلمي التاريخ في حيرة فأي الطرق يستخدمون. وأي الطرق يتركون وأي الطرق أفضل من غيرها وحتى لا يقع معلم التاريخ في تلك الحيرة عليه أن يراعي مجموعة من المعايير عند اختياره طريقة التدريس المناسبة ويمكن ذكر هذه المعايير كما يلي:

- أن تكون مناسبة الأهداف الدرس.
- أن تكون مناسبة لتضج الطلاب.
- أن تكون مناسبة للمحتوى.
- أن تكون مناسبة للموقف التعليمي.
- أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب نحو الدراسة.
- أن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- أن تساعد الطلاب على تنمية التفكير.
- أن تسمح للطلاب بالمناقشة والحوار.
- أن تسمح للطلاب بالعمل فرادي وجماعات.
- أن تسمح بالتقويم الذاتي.
- أن تكون قابلة للتعديل إذا تطلب الموقف التدريسي ذلك.
- أن تتيح للطلاب فرص للقيام بزيارات ميدانية.

- أن تتيح للطلاب فرص استخدام كتب أخرى غير الكتاب المدرسي.
- أن تنمي في الطلاب روح الديمقراطية [72] ص98.

وسيتم تناول طريقة حل المشكلات أو إستراتيجية حل المشكلات ومدى ملائمتها في تدريس التاريخ بنوع من التفصيل

8.4.طريقة حل المشكلات في تدريس الدراسات الاجتماعية:

أن طريقة حل المشكلات هي من بين الطرائق الفعالة التي يعتمد عليها في تدريس الدراسات الاجتماعية ويعرفها بعض التربويين على أنها طريقة في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات تعتمد المشكلة في تدريس الدراسات الاجتماعية علي وضع التلاميذ في مواقف تعليمية محيرة بحيث يشعرون بالحيرة وعدم التأكد إزاء بعض المواقف وما تتضمنه المعلومات سواء كانت جغرافية أو تاريخية مع وجود رغبة قوية لدى التلاميذ للتخلص من ذلك الموقف المحير من خلال تنظيم معلوماتهم وربطها اختبارها والتأمل فيها ومن هنا نري أن المشكلة الجيدة تستند علي وضع المتعلم القائم بالحل في موقف يتحدي تفكيره ومهاراته ولا يتطلب حلاً تقليدياً أو سطحياً أو سريعاً ولابد من ملاحظة أن مستوي المشكلة مناسباً للمتعلم مع توفير عنصر الإثارة الدافعية[73].

وتشتمل طريقة حل المشكلات على أسلوبين علميين [75] :

1.8.4. الأسلوب الاستقرائي:

فمنه ينتقل العقل من الخاص إلي العام أي من الحالة الجزئية إلي القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون أو من المشكلة إلي الحل .ومثال ذلك تقديم حالات جزئية للتلاميذ ويطلب منهم استخدام القاعدة فمثلاً جبل كلمنجارو بوسط أفريقيا والجبل الأخضر بليبيا يغطيهما الجليد علي الرغم أن الأول في منطقة حارة والثاني في منطقة دافئة فيمكن للتلميذ أن يستنتج أن الحرارة تنخفض بالارتفاع ويمكن بالتحديد أن يعرف أنها تقل درجة مئوية واحدة لكل 150 متر عن سطح البحر.

2.8.4. الأسلوب القياسي:

ينتقل عقل التلميذ من العام إلي الخاص أي من القاعدة إلي الجزئيات وفي ضوء المثال السابق يمكن القول تنخفض الحرارة درجة مئوية واحدة كل 150 م ارتفاع عن سطح البحر إذاً يغطي الجليد قمة جبل كلمنجارو و الجبل الأخضر.

9.4.تدريس التاريخ في الجزائر:

إن تدريس التاريخ في الجزائر - وبعد المقاربة الجديدة التي جاء بها الإصلاح التربوي- يتم وفق مقاربة التدريس بالكفايات وذلك من خلال الاعتماد على مجموعة من القواعد التي تسيّر المحتويات المعرفية

واختيار المنهجية الملائمة لتحقيق الكفايات المستهدفة. وقد ذكرت هذه المبادئ في الوثيقة التربوية [76] كما يلي:

1.9.4.المحتويات المعرفية في المقاربة بالكفاءات :

إنّ المقاربة بالكفاءات تؤكد على ضرورة التخلي عن الترتيب التقليدي للمادة التعليمية، لذلك فقد جاء في منهاج مادة التاريخ التأكيد على " ضرورة تبنّى هيكلة جديدة للمحتويات بما يمكن المتعلمين من توظيف مكتسباتهم القبلية للتعرّف على الإشكاليات المطروحة كتحدي معرفي ومعالجتها في إطار بناء المعرفة. وعليه، يتم اختيار المفاهيم الأساسية والقواعد المنظمة للمادة باعتبارها مفاهيم مستهدفة للبناء مع مراعاة التدرّج في بنائها وتوظيفها توظيفا سليما.

1.1.9.4.تنظيم المحتويات المعرفية:

تعتبر المحتويات المعرفية وسيلة من الوسائل التي يعتمدها المتعلّم في المقاربة بالكفاءات، وقد تم تنظيمها في المنهاج وفق ما يلي :

2.1.9.4.الوحدة التعلمية:

والتي تم انتقاؤها على أساس منصوص الكفاءة القاعدية وتتضمن مجموعة من العناصر تركز على المحتويات المعرفية في شكل وثائق إسناد (خرائط، سلالم زمنية، وثائق، نصوص، صور ...الخ).

3.1.9.4. شبكة المفاهيم.

وهي مفاهيم ومصطلحات خاصة بالمادة مستهدفة بالبناء من طرف المتعلمين بشكل تدريجي.

4.1.9.4. تبني الكفاءات العرضية:

تعتبر الكفاءات العرضية مرجعية تشترك فيها جميع المواد التعليمية، وهي منطلق للتدرّج في كفاءات تخص المادة المعنية، أي أنّ الكفاءة هي المبدأ الذي تم على أساسه تنظيم المنهاج، إذ تتحكم في تحديد المحتويات كمعارف أساسية ومبادئ منظمة للمادة (مفاهيم، قواعد، نظم) يتم اختيارها وفق منظور جديد هو المسعى لمعالجة الإشكاليات أو حلها، ويتطلب ذلك هيكلة خاصة للمادة التعليمية وتنظيم المنهاج وتنفيذه وفق الخطوات التالية :

- تحديد الكفاءة الختامية (الهدف النهائي الاندماجي) التي تستجيب لفئة خاصة من الوضعيات المرتبطة بالوحدات التعلمية المقصودة، وقد تتحقق خلال سنة أو في نهاية مرحلة تعليمية، وقد تستمر متواصلة عبر مراحل متتالية.تحديد الكفاءة القاعدية المناسبة لكلّ وحدة تعلمية مع الحرص على البقاء داخل إطار الفئة الخاصة بوضعيات الكفاءة الختامية.

- تحديد الوحدات التعلمية.

- اختيار المحتويات التي تتطلبها الوحدة التعلمية على شكل عناصر مفاهيمية تستهدف للبناء، تتحقق خلالها كفاءات قاعدية عبر نشاطات أو مؤشرات الكفاءة.

2.9.4.صياغة كفاءات المادة:

إن صياغة الكفاءات في أي مادة يتطلب مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب الاعتماد عليها من أجل تحقيق ذلك، ففي مادة التاريخ "فقد تم الاخذ بعين الإعتبار عدة عناصر لصياغة كفاءة المادة حيث يمكن ذكرها كما يلي[77]:

1.2.9.4. الكفاءات العرضية الواردة في ملمح التخرّج:

انتقاء الوضعية التي تستدعي نوعا ومستوى معينين من الكفاءة.وتتم صياغة الكفاءة وفق الشروط التالية :

- تحديد نوع المهمة (تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس).

- تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمة.

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم.

تستدعي كل عملية تعليمية التفكير في وضعية تعكس المشكل التعلمي، وتتطلب مهمة أو مهام تمكن من اكتساب الكفاءة المطلوبة.

2.2.9.4.أثر المقاربة بالكفاءات على تعليمية المادة:

إنّ المقاربة بالكفاءات اختيار منهجي بنائي يؤثر إيجابا على تعليمية مادة التاريخ وذلك من خلال ما يلي:

- اعتماد مساعي بيداغوجية تمكن من تنمية قدرات المتعلمين لاكتساب كفاءات ومنهجيات عمل في إطار بناء المعرفة وصولا إلى توظيف مكتسباتهم في وضعيات الحياة خارج القسم.
- تمكين المتعلمين من العمل والدراسة على أساس عقد تعلمي يكون فيه دور الأستاذ ممثلا في التخطيط والتنشيط والتوجيه والتقويم، ويكون فيه دور المتعلم مشاركا بانيا للمعرفة بشكل فردي أو جماعي.
- تمكين المتعلمين من كل الأدوات التي تساعدهم على اكتساب منهجيات عمل لمعالجة الإشكاليات وتجاوز أسلوب الحفظ والتلقين.
- التركيز على التقويم التكويني والمعالجة الآنية للثغرات في جوى مريح للمتعلم (الحق في الخطأ).

ملخص الفصل:

من خلال هذا الفصل تطرقت الباحثة إلى التاريخ من حيث مفهومه وماهيته وكل ما يتعلق به كموضوع عام يهم المتعلم من حيث إعتباره أحد العناصر المُشَكّلة للهوية، بالإضافة إلى إلى التطرق إلى أهميته من حيث هو مادة للتدريس حيث أن تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس التاريخ ترتبط إرتباطا وثيقا بإستراتيجية تدريسه. ويظهر من خلال العرض السابق أن تدريس التاريخ للناشئة يكتسي أهمية قصوى ما بدرجة تستدعي تسخير كل الوسائل والإمكانيات من أجل تحقيق مهام التعلم المتعلقة به.

لذا فإن السؤال المطروح هو ما أثر الإستراتيجية محل التجريب (إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات) في تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ؟

الفصل 5

الجانب التطبيقي للدراسة

تمهيـــد:

بعد الإشارة في الجانب النظري عبر الفصول الثلاثة السابقة إلى كل ما يخص موضوع البحث من معلومات، سيتم التطرق في جانبه الميداني إلى فصلين: الأول وهو الفصل الخامس يضم منهجية البحث و ميدان الدراسة أيالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية المتبعة في البحث والمتمثلة في: الدراسة الاستطلاعية و نتائجها، و منهج الدراسة، وإجراءات إختيار العينة ومواصفاتها وأدوات الدراسة وكيفية إعدادها وتطبيقها بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات.

أما الفصل الآخر فهو الفصل السادس وخصص لتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات وهذا كله قصد الوصول إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق.

وقد قامت الباحثة بدراسة ميدانية في عدد من الثانويات بولايتي تيارت والبليدة باعتمادالمنهجيةالتالية:

1.5.تعريف المنهج:يعرف المنهج كما يلي:

1.1.5.مفهوم المنهج لغة:

"مشتق من فعل نهج ويعني الطريق الواضح"[78] ص119.

2.1.5.مفهوم المنهج اصطلاحا:

يعرفه مروان عبد المجيد "على أنه مجموعةمنالقواعد والإجراءات والأساليب التي تجعل العقل يصل إلى معرفة حقة بجميع الأشياء التي يستطيع الوصول إليها" [11] ص60.

ونظرالتعدد وتنوع مواضيع علم النفس وعلوم التربية فإنها تستخدم العديد من المناهج : المنهجالوصفي،المنهجالتاريخي،منهجدراسةالحالة،المنهجالتجريب، ويتبع الباحث منهجا معينا دون غيره ليناسب طبيعة الموضوع المطروح للدراسة وعليه فقد تم انتهاج المنهج التجريبي، وهذا المنهج حسب رشيد سرواتي "يعتمد على إجراء التجارب تحت شروط معينة معتمدا في ذلك على عينة تجريبية وأخرى ضابطة." [79] ص120

ويعرف عمار بوحوشالمنهج التجريبي على أنه محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد، حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية [80].

وبناء على ما سبق فإن المنهج التجريبي هو أنسب المناهجوأكثرها ملائمة لدراسة الموضوع الحالي والذي يتمثل في أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، باعتباره المنهج الوحيد الذي يهدف إلى اختبار الفروض حول العلاقات السببية بشكل مباشر، ويهدف في هذا البحث إلى تحديد أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات باعتباره المتغير المستقل على تحقيق مهام التعلم باعتباره المتغير التابع.

وقد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس مادة التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات، والأخرى ضابطة (مقارنة) تدرس مادة التاريخ بالطريقة التقليدية أو ما هو معمول به في مدارسنا اليوم، حيث يتم استخدام اختبار مهام التعلم على المجموعتين.

2.5. الدراسة الاستطلاعية ونتائجها:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية أولية بكل من ولايتي البليدة وتيارت شملت أربع ثانويات استعملت خلالها تقنيتي الملاحظة والمقابلة، تم من خلالها اجراء مقابلات مع اساتذة المادة بإضافة الى الملاحظة المباشرة لسير الدروس داخل القسم، وهدفت هذه الدراسة الإستطلاعية الى التأكد من وجود المشكل موضوع الدراسة من خلال إجراء مقابلات مع الاساتذة لمعرفة وجهة نظرهم في مدى نجاعة الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس التاريخ وإلى أي مدى تساهم هذه الاستراتجيات في تحقيق مهام التعلم في الوضعيات التعليمية، وقد دامت هذه الدراسة ستة أشهر(نوفمبر2010 إلى أفريل 2011),

ولما كانت المقابلة غير المقننة "تستخدم في الدراسات الاستكشافية بهدف الاطلاع بعمق على جوانب وخبايا الموضوع، وكشف الستار عن المواضيع والأحداث الغامضة. كما يساهم هذا النوع من المقابلة في تعديل فروض الدراسة وأهدافها وبناء الاستمارة" [81] ص191 فقدت اعتمدتها الباحثة مع مجموعة من اساتذة مادة التاريخ، وفيما يلي جدول يوضح توزيع الاساتذة حسب المدارس الثانوية التي اجريت بها الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم(01) يبن توزيع الأساتذة حسب الثانويات

البليدة		تيارت	
الثانويات	عدد الأساتذة	الثانويات	عدد الاساتذة
الفتح	09	أحمد زبانة	06
المتقنة المتشعبة -زعبانة-	07	المتقنة الجديدة	07
المجموع	29		

يبن الجدول رقم 01 أن الأساتذة المعنيين بالدراسة الإستطلاعية يتوزعون على مختلف الثانويات بولايتي البليدة وتيارت. وكانت نتائج هذه المقابلات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح أراء الأساتذة حول تحقيق مهام التعلم في الوضعيات التعليمية

مهام التعلم	يتحقق غالبا	يتحقق أحياناً	يتحقق نادراً
عدد الأساتذة	03	21	05

يبين الجدول رقم 02 أن 21 أستاذا يرون أن التلاميذ لا يصلون إلى تحقيق مهام التعلم المطلوبة أي ما نسبته 72% من الأساتذة المعنيين بالمقابلة، بينما يرى 05 أساتذة أن التلاميذ نادرا ما يحققون مهام التعلم وذلك ما نسبته 17% من الأساتذة، في حين 03 أساتذة يرون أن التلاميذ غالبا ما يحققون مهلم التعلم بما نسبته 12%.

وبناءا على نتائج هذه المقابلة فقد تبين أن معظم التلاميذ لا يصلون إلى تحقيق مهام التعلم المطلوبة منهم في الوضعيات التعليمية في أغلب الأحيان وهذا حسب الأساتذة المعنيين بالملاحظة.

كما اعتمدت الباحثة أداة الملاحظة وهي من الأدوات الرئيسة التي تستخدم في البحث العلمي ومصدر أساسي للحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لموضوع الدراسة "وتعتمد الملاحظة بالأساس على حواس الباحث وقدرته على ترجمة ما لاحظه، كما تستخدم هذه الاداة أثناء إجرء الدراسات الإستطلاعية"[82]. وفيما يلي جدول يوضح توزيع الأقسام حسب المؤسسات والتخصصات التي تمت فيها الملاحظة:

الجدول رقم (03) يبين توزيع الأقسام حسب التخصصات

التخصصات / الثانويات	آداب وفلسفة	علوم تجريبية
أحمد زبانة (تيارت)	02	02
المتقنة الجديدة (تيارت)	02	02
ثانوية الفتح (البليدة)	01	01

يبين الجدول رقم 03 أن الأقسام المعنية بالدراسة يتوزعون على ثلاث ثانويات بكل من ولايتي البليدة وتيارت حيث أن 08 أقسام تتوزع بولاية تيارت وقسمين بولاية البليدة.

- أما فيما يخص ملاحظة مدى تحقق مهام العلمفإن أغلب الأساتذة يعتمدون الطريقة التقليدية في تقديم الدروس (طريقة المحاضرة) وهي طريقة يقدم فيها الأساتذة جل المحتوى المعرفي المطلوب لذلك فلا يمكن ملاحظة مدى تحقق مهام التعلم من عدمه، ورغم الأسئلة التي يطرحها الأستاذ خلال الدرس غير أنها غير كافية لتكون عبارة عن إشكالية رئيسية يتطلب حلّها.

من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية فقد تأكد عدم تحقق مهام التعلم في أغلب الأحيان كما أكد كل الأساتذة أن طريقة الوضعية المشكل أفضل وأنجع في مساعدة التلاميذ على استيعاب الدروس من طريقة المحاضرة، غير أنهم يجدون صعوبة في تطبيقها لكثرة عدد التلاميذ في القسم من جهة، وضيق الوقت لإنهاء البرنامج من جهة ثانية ممّا اضطرهم للعودة إلى الطريقة التقليدية. من خلال هذا كله نقول إن الموضوع محل الدراسة هو مشكل فعلي مطروح ميدانيا ويعاني منه تدريس التاريخ.

3.5.الضبط الإجرائي للمتغيرات:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد اثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، لذا فإنه تم ضبط المتغيرات التي يحتمل أن يكون لها تأثير على النتائج، لضمان تكافؤ المجموع.ويرى مصطفى ربحي أن المتغير التابع قد يتأثر بالعديد من العوامل الخارجية وبإجراءات تنفيذ التجربة لذلك لا بد للباحث من ضبط هذه العوامل و تحييدها ومنع تأثيرها على العامل التابع لكي يستطيع تحقيق نتائج دقيقة و صحيحة [84].

وفيما يلي عرض لبعض المتغيرات التي تم ضبطها:

1.2.5العمر الزمني:تم استبعاد التلاميذ المعيدين في كل مجموعة من مجموعتي البحث التجريبيةوالضابطة، وأصبح متوسط العمر الزمني لتلاميذ المجموعتين 18 سنة.

2.2.5 النتائج القبلية:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي تم الرجوع إلى نتائج الفصل الأول في مادة التاريخ للموسم الدراسي 2012/2011، وقد أخذت درجات الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه على تلاميذ السنة الأولى متوسط في متوسطة المتقنة الجديدة (ميدان الدراسة)، وللإشارة فقد كان هذا الاختبار مشترك أي تم تطبيقه على نفس الأقسام ، وما يهمنا هنا هو مجموعتي الدراسة حيث تم حساب متوسط درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي في كلتا المجموعتين ، واستخدام اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة (المقارنة) كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (04) : يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي في الفصل الأول من الموسم الدراسي 2011-2012.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط	ع	$ع^2$	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة **الضابطة**	50	14.05	3.28	10.8	**2.08**	غير دالة عند مستوى **α=0.01**
المجموعة **التجريبية**	50	15.79	4.06	16.46		

وهكذا يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا بمعنى أنه لا توجد فروق في التحصيل بين مجموعتي الدراسة التجريبية و الضابطة.

3.2.5. المستوى الإجتماعي:

تم اختيار مجموعتي الدراسة من نفس المؤسسة(ثانوية المتقنة الجديدة)، وجميع التلاميذ الذين يدرسون في هذه المؤسسة يقطنون بنفس الحي تقريبا، و بعد الإطلاع على الحالة الأسرية والاجتماعية لأفراد العينة وذلك بالرجوع إلى ملفاتهم الإدارية وآراء الأساتذة تبين بأن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة متشابهين إلى حد ما فيما يخص المستوى الاجتماعي.

بالإضافة إلى ما سبق فقد تم ضبط بعض المتغيرات الأخرى كأستاذة المادة والمتغيرات المرتبطة بالإجراءات الزمانية والمكانية، ومنه فقد اعتمدت الباحثة نفس المدرِّسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك ضمانا لعدم تشويش بعض المتغيرات الدخيلة أو الخارجية كالاختلاف في الخبرة بين الأساتذة أو الاختلاف في المستوى التعليمي.

وبالنسبة للإجراءات الزمنية والمكانية فإن تقديم الدرس الواحد في مادة التاريخ يكون في نفس اليوم وفي نفس الفترة الدراسية (الفترة الصباحية) مع المجموعتين التجريبية والضابطة كما أن الأقسام تتشابه إلى حد كبير من حيث الإضاءة أو التهوية أو المعلقات الموجودة بحجرة الدراسة ومن حيث الوسائل والتجهيزات بحكم وجودها في مؤسسة واحدة.

3.5.أدوات الدراسة :

يتوقف نجاح الباحث في تحقيق أهداف بحثه على اختيار أنسب الأدوات للحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة والتي لها صلة بموضوع البحث وتخدم أغراضه .

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة الأدوات الآتية:

1.3.5.إختبار مهام التعلم في مادة التاريخ:

تم إعداد اختبار مهام التعلم في مادة التاريخ من خلال تدريس مادة التاريخ لتلاميذ السنة ثالثة ثانوي، ويتكون هذا الاختبار من 15 فقرة من مختلف أنواع الأسئلة : اختيار من متعدد – أسئلة مفتوحة...(انظر الملحق رقم 02)

وقد مرّ إعداد الاختبار حتى وصل إلى صورته النهائية بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار**:**يستخدم هذا الاختبار في قياس مدى تحقق مهام التعلم المقررة على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- تحليل محتوى الوحدة الدراسية المعنية بالتجريب: وهي الوحدة الثانية من البرنامج السنوي لمادة التاريخ (الجزائر ما بين 1945- 1989) وتحديد المهام التعليمية الواردة فيها.
- الاطلاع على الأدبيات أو التراث النظري لمعرفة المتطلبات التي يجب أن تتوافر في الأسئلة التي تقيس التاريخ.
- بناء جدول مواصفات: (Tableau de spécifications) "يمثل جدول المواصفات مخططا لتوزيع فقرات أداة القياس في ضوء توزيع أقسام المحتوى السلوكي ومجموعة الأهداف التي يقيسها الاختبار ..."و تبرز أهمية الفائدة الرئيسية المتوخاة من بناء جدول المواصفات في ضرورة أن تمثل أداة القياس المحتوى الدراسي(في حالة اختبار التحصيل) أو المدى السلوكي (في حالة اختبارات القدرات أو السمات) بأفضل صورة ممكنة." [80] ص76.

" وعند التحدث عن الأهداف الإجرائية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية فإننا نقصد تلك الأهداف المرتبطة بالمقررات الدراسية في جانبها المعرفي." [83] ص300.

وبعد التحصل على التوزيع السنوي الخاص بمادة التاريخ (انظر الملحق رقم 03) تم حصر الوحدات التي سيتم تدريسها حسب الفترة التجريبية و بالتالي طرح أسئلة في كل وحدة حسب الأهمية النسبية لكل وحدة، وذلك بالرجوع إلى كتاب التلميذ والوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ.وعليه فإن جدول مواصفات اختبار مهام التعلمفي مادة التاريخ كان كالآتي:

جدول رقم(05): يمثل جدول مواصفات اختبار مهام التعلم في مادة التاريخ:

الرقم	الأهداف / عنوان الدرس	توزيع فقرات الاختبار على المستويات المعرفة						البنود مجموع	النسبة المئوية
		تذكر	فهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم		
01	من تبلورالوعي الوطني الجزائري إلى الثورة التحريرية	1	2		5	10		4	20%
02	العمل المسلح ورد فعل الإستعمار	1	7	8	11			4	30%
03	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	1		5		12	4	4	30%
04	تأثير الجزائر وإسهامها في حركة التحرر العالمية	1	9			1	6	4	20%
	المجمـــــــوع	4	18	13	16	23	10	16	%100

عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمينكما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يعرض الأساتذة المحكمين

أسماء الأساتذة	الدرجة العلمية
كايا رضا	أستاذ تعليم العالي بالمدرسة العليا للأساتذة
عمیار خلیل	مفتش التعليم الثانوي لمادة التاريخ
زفزاف زينة	أستاذة التعليم الثانوي لمادة التاريخ

يبين الجدول رقم 06 توزيع الأساتذة المحكمين للإختبار مهام التعلم في مادة التاريخ حيث يشمل أستاذ تعليم عالي ومفتش المادة وأستاذة المادة، وكان الهدف من ذلكإبداء رأيهم حول محتوى الاختبار وشموليته ومدى صلاحيته للتطبيق ومعرفة مدى دقة صياغة الأسئلة ومدى مناسبتها لقياس مدى تحقق مهام التعلم، وقد أجمع معظمهم بأن الإختبار جيد من حيث وضوح البنود أو شمولها أو صياغتها اللغوية، مع الإشارة إلى وجوب بعض التعديلات على بعض فقرات الاختبار حيث أشار المفتش وأستاذة التعليم الثانوي في مادة التاريخ بضرورة تعديل بعض البدائل في فقرات الاختبار كما يلي:

جدول رقم (07)يبين مواضع تعديل فقرات اختبار مهام التعلم في مادة التاريخ بعد عرضه على المحكمين.

رقم الفقرة في الاختبار	البديل المعروض	البديل المقترح
فقرة رقم 01	الإستعمار التقليدي	الحركة الوطنية
فقرة رقم13	دستور 1947	مشروع سوستيل
فقرة رقم 11	الأحداث السياسية	إستراتيجية تنفيذ الثورة

يوضح الجدول رقم 07 مواضع التعديل في فقرات إختبار مهام التعلم بعد الإقتراحات المقدمة من طرف المحكمين.

بعدها تم القيام بتطبيقإختبار مهام التعلم على 3أقساممن السنة الثالثة ثانوي بثانوية أحمد زبانة حي البدر ببلدية قصر الشلالة ولاية تيارت قصد التأكد من صدقه و ثباته لأنه " لكي يكون الاختبار ناجحا يجب أن يتوفر على بعض المواصفات السيكومترية كالثبات و الصدق و قدرة الفقرات(الأسئلة على التمييز) و مستويات معتدلة من الصعوبة أو السهولة" [83]ص96. وبلغ عدد التلاميذ بهذين القسمين 100 تلميذا ، وقد تم حساب الثبات باعتماد البرنامج الاحصائي spss.

وفيما يخص صدق الاختبار فقد تم حساب الصدق المرتبط بمحك والحصول على القيمة 0.46 وللتأكد من دلالتها الإحصائية تم تحويلها إلى قيمة (ت) ووجدت بأنها دالة إحصائيا عند جميع المستويات.

كما تم القيام بالتحليل الإحصائي للاختبار التحصيلي المعد في مادة التاريخ بعد تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية و حساب معامل صعوبة الفقرات بغرض ترتيبها من الأسهل إلى الأصعب ، وليس الغرض تعديل الفقرات أو حذفها إذا كانت سهلة جدا أو صعبة جدا لأنه" إذا كان الاختبار قبليا (بمعنى أنه يتم قبل القيام بتدريس وحدة أو مفهوم معين في الصف) من أجل تطوير و بناء مواد تدريسية فاعلة فنتوقع أن تكون درجات أغلب الطلبة ضعيفة لأنهم لم يتعلموا تلك الوحدة أو ذلك المفهوم بعد و عليه لسنا معنيين في

اختبارات الإتقان و الاختبارات التشخيصية و القبلية بالصعوبة لأنه ليس غايتنا التمييز بين الطلبة".[79] ص117.

وبعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أن معظم الفقرات تتمتع بمعاملات سهولة متوسطة تراوحت بين(37.14% و 78.57%) مما يدل على مدى ملاءمتها للتلاميذ.

2.3.5. ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار تم تطبيقه على تلاميذ قسمين بثانوية أحمد زبانة حي البدر ببلدية قصر الشلالة ولاية تيارت وعددهم 74 تلميذا و تلميذة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي من غير عينة البحث (الدراسة الاستطلاعية)، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستعمال البرنامج الاحصائي spss.والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق:

والجدول رقم (08) يوضح تطبيق إختبار ألفا كرومباخ لحساب ثبات الإختبار

العينة	عدد التلاميذ في كل قسم	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ألفا كرومباخ
القسم الأول	35	25.11	9.39	0.82
القسمالثاني	39	27.00	10.43	

نلاحظ من الجدول رقم 08 أن معامل الثبات ألفا كرومباخ يساوي 0.82 وبالتالي فالإختبار على درجة عالية من الثبات.

3.3.5. صدق الاختبار:

تم في هذه الخطوة حساب الصدق المرتبط بمحك حيث يعتبر مقدم عبد الحفيظ (2003-147) الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق،ذلك أن المحكات التي يمكن أن تمثل الاستعداد و الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار.

وتمثل المحك في الاختبار التحصيلي الذي أجري في الفصل الأول، والذي أعد من طرف أساتذة التاريخ الذين يدرسون في ثانوية أحمد زبانة بتيارت، لأن الاختبار كان مشتركا و طبق على جميع أقسام السنة الثالثة ثانوي، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبار التحصيلي المطبق في الفصل

الدراسي الأول (المحك)ودرجات نفس التلاميذ في اختبار التحصيلي في مادة التاريخ تم الحصول على قيمة تساوي 0.46 و هي قيمة لا نستطيع الحكم عليها دونما الرجوع إلى دلالتها الإحصائية ، وبالتالي فقد تم تحويلها إلى قيمــة (ت) التي بلغت 4.22 وقد كانت دالة عند جميع مستويات الدلالة،مما يعني أنه نستطيع الحكم بدرجة عالية من الثقة أن قيمة الصدق عالية وأن هناك علاقة قوية وحقيقية بين الاختبارين.

4.3.5. معامل السهولة والصعوبة:

تم حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار ووجد أن معظم الفقرات تتمتع بمعاملات سهولة متوسطة تراوحت بين(37.14% و78.57%) مما يدل على مدى ملائمتها للتلاميذ.

والجدول الآتي يبين معاملات سهولة فقرات الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ:

جدول رقم (09): يبين معاملات سهولة فقراتاختبار مهام التعلم في مادة التاريخ

رقم الفقرة	معامل السهولة	رقم الفقرة	معامل السهولة
01	%71.42	08	%54.28
02	%37.14	09	%15.42
03	%48.57	10	%12.85
04	%48.57	11	%17.14
05	%58.57	12	%22
06	%10	13	%32
07	%41.42	14	%49

من خلال الجدول رقم 09 نلاحظ أن معامل السهولة تراوح بين 71.42% و 10%

5.3.5.حساب زمن الاختبار:

كما تم حساب الزمن المناسب الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع تلميذ في الاختبار(80د)+ زمن أبطأ تلميذ في الاختبار(120د)}}{2}$$

وبتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار 100 دقيقة وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

6.3.5.تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار جماعيا على تلاميذ كل قسم على حدة، و قد تم تصحيح هذا الاختبار من طرف الباحثة و أعطيت لكل إجابة صحيحة درجة واحدة أما كل إجابة خاطئة أو متروكة فقد أعطيت لها صفرا.

4.5. دليل المعلم:

تم بإعداد دليل المعلم لتوضيح كيفية السير في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وتوضيح دور المعلم فيها و يحتوي الدليل على ما يلي:

- التعريف باستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.
- توجيهات للمعلم في كيفية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات وذلك بإتباع الخطوات التطبيقية للإستراتيجية وتحديد الإرشادات الواجب إتباعها أثناء التدريس.
- عرض المهمات التعليمية التي يحتويها كل درس من دروس الوحدات المحددة سابقا،ثم الأدوات المطلوبة لتنفيذ كل مهمة، مع تحديد مهام التعلم التي ينبغي أن يتوصل التلاميذ إليها بعد كل مهمة.
- تحديد أدوار المعلم و أدوار التلاميذ في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.
- يحتوي الدليل على وصف لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات بصفة عامة كما يعرض تقديم الدروس وفقا لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.(انظر الملحق رقم 01).

ملاحظة: تم عرض أوراق العمل و دليل المعلم على الاساتذة المحكمينللتأكد من صلاحيتهما للاستخدام و إعدادهما في الصورة النهائية لهما.

5.5. عينة الدراسة:

إن اختيار العينة الملائمة للدراسة من أهم الخطوات التي يتعرض لها الباحث لكي تكون ممثلة تمثيلا صحيحا و كاملا للمجتمع الأصلي، وقد تم في هذه الدراسة الاعتماد على اختيار العينة القصدية، والتي تستخدم عموما في الدراسات الاستطلاعية التي تتطلب القياس أو اختيار فرضيات محددة وخاصة إذا كان مجتمع البحث غير مضبوط الأبعاد للعينة.

وقد تم اختيار أربعة أقسام من السنة الثالثة ثانوي وهم قسمان أدبيان 3أوف1 و3أوف2 وقسمان علميان هما 3ع ت1 و3ع ت2 بثانويةالمتقنة الجديدة ببلدية قصر الشلالة والواقعة بحي 90 مسكن، حيث يمثل تلاميذ

القسم 3أوف1 و3ع ت1 المجموعة الضابطة وعددهم 50 تلميذا ، وهي المجموعة التي تدرس وفق الطريقة التقليدية ويمثل تلاميذ القسم الثاني3أوف2 و3ع ت2 المجموعة التجريبية و عددهم 50 تلميذا ، وهي المجموعة التي تدرس وفق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل وكما هو معروف يجب توفر التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعتين لأن " توفير التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث حتى يمكن تفسير النتائج في ضوء التجربة دون تدخل أي عامل خارجي." [85] ص199.

ويتم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية و الضابطة في مستوى التحصيل مثلا- لأنه أهم متغير يجب ضبطه في مثل هذا النوع من الدراسة- بالرجوع إلى اختبارات سابقة (في هذه الدراسة تم الاعتماد على اختبار تحصيلي طبق على عينة الدراسة في الفصل الأول) ، وحساب اختبار(ت) لتبيين أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من المجموعتين أي أنهما متكافئتان في مستوى التحصيل.

والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المجموعتين الضابطة و التجريبية و حسب الجنس:

جدول رقم (10) :يوضح تشكيل عينة الدراسة حسب الجنس.

المؤسسة	القسم	المجموعة	عدد الذكور	النسبة المئوية	عدد الإناث	النسبة المئوية	المجموع
ثانوية المتقننة الجديدة	3أوف1 3ع ت1	الضابطة	22	%44	28	%56	**50**
	3أوف2 3ع ت2	التجريبية	24	%48	26	%52	**50**
	المجـــموع		**46**	**%100**	**54**	**%100**	**100**

من خلال الجدول رقم 10 نلاحظ أن نسبة الذكور في المجموعة الضابطة كانت 44% ونسبة الإناث 56%بجموعة الضابطة بينما كانت نسبة الذكور في المجموعة التجريبية 48% ونسبة الإناث 52%أما الجدول التالي فيمثل توزيع أفراد العينة حسب المجموعة التجريبية والضابطة والتخصص الدراسي:

الجدول رقم (11) يمثل توزيع عينة الدراسة حسب التخصص

المؤسسة	المجموعة	عدد التلاميذ في الأقسام العلمية	النسبة المئوية	عدد في الأقسام الأدبية	النسبة المئوية	المجموع
ثانوية المتقننة الجديدة	الضابطة	28	%51.35	22	%50	**50**
	التجريبية	30	%48.65	20	%50	**50**
المجموع		**50**	**%100**	**50**	**%100**	**100**

من خلال الجدول رقم 11 نلاحظ أن نسبة التلاميذ العلميين والأدبيين في المجموعتين الضابطة والتجريبية متقاربة حيث تراوحت ما بين 48.65% و 50%.

6.5.الأساليب الإحصائية المطبقة في الدراسة:

تم استعمال برنامج الحساب الإحصائي (IBM SPSS Statistic) وذلك لحساب المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - إختبار (ت) لقياس الفروق–إختبار ألفا كرونباخ لقياس الثبات –إختبار أنوفا anova

7.5.مجالات الدراسة

1.7.5.المجال المكاني للدراسة:

تم الجانب الميداني للدراسة الحالية بثانوية المتقنة الجديدة، تقع هذه الثانوية في حي 90 مسكن ببلدية قصر الشلالة ولاية تيارت، تبلغ مساحتها الإجمالية 55542 م² ، يدرس بها 1255 تلميذا و تلميذة موزعين على 30 فوجا ،يسهر على تأطيرهم 48 أستاذا ومدير ومستشار للتربية و 5 مساعدين تربويين ، أما تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيبلغ عددهم 450 موزعين على 10 أفواج.

2.7.5.المجال الزمني للدراسة:

من المعروف منهجيا أن يحدد الباحث الفترة الزمنية التي نزل فيها إلى الميدان، وفي هذه الدراسة تم تطبيق إجراءات الدراسة ابتداء من جانفي2012 و إلى غاية 10مارس 2012 .

وقد استغرقت فترة التجريب أي تطبيق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على المجموعة التجريبية مدة ثمانية أسابيع بواقع 03 حصص في الأسبوع مع العلم أنه تم تدريب الأستاذ والتلاميذ على هذه الاستراتيجية لمدة أسبوعين قبل بدء التجربة .

الفصل 6

عرض وتحليل النتائج

1.6. عرض نتائج اختبارالفرضية الأولى و تحليلها:

تنص الفرضية الأولى على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في إختبار مهام التعلم من حيث تحقيق مهام التعلم.

ولاختبار هذه الفرضية فقد تم حساب اختبار ت ستيودنت لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (12) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهام التعلم.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةsigلحسا ب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية df	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة	65	10.66	1.95	0.71	0.18	3.46	128	SIG= 0.18
المجموعة التجريبية	65	13.56	2.50					

أولا فيما يتعلق بتجانس العينتين يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة sig = 0.18 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي في اختبار مهام التعلم في التاريخالمجموعة الضابطة بلغ 10.66 وفي المجموعة التجريبية بلغ 13.56 مع انحراف معياري بلغ 1.95 لتلاميذ المجموعة الضابطة و 2.50 لتلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.46 وبالعودة إلى قيمة sig فهي تساوي sig = 0.18 وبالتالي فإن 0.18> 0.01 وبالتالي نقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن تلاميذ المجموعة التجريبية أكثر تحقيقا لمهام التعلم مقارنة بالمجموعة الضابطة وترجع الباحثة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية إلى إتباع خطوات تطبيق الإستراتيجية خاصة فيما يتعلق بالفرضيات حيث تساهم في توجيه عمل المجموعات والكيفية المثلى للتعامل مع السندات بالإضافة إلى أن العمل في مجموعات متعاونة و تحمل كل تلميذ مسؤوليته تجاه عملية التعلم ومتابعة التلاميذ أثناء تنفيذ الأنشطة و حل التمارين و تقديم التغذية الراجعة و تصحيح معلوماتهم في نفس الوقت كل ذلك ساهم في تحقيق مهام التعلم المطلوبة في الدرس.

وبهذا تبين أن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات كانت ذات أثر مهم في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، على عكس الطريقة التقليدية التي تجعل التلميذ سلبي في عملية التعلم ولا يتحمل أي مسؤولية.

كما لاحظت الباحثة وجود تنافس كبير بين المجموعات التعاونية بعد تبادل الإجابات المختلفة بينهم وانعكس هذا على الأنشطة وحل التمارين وكان لهذا التنافس دورا كبيرا جدا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ واهتمامهم بالمادة و اتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم مادة التاريخ ، وهذا ما دفع بالتلاميذ إلى الأداء الجيد على المهام الموكلة إليهم.

2.6.عرض نتائج اختبار الفرضة الثانية وتحليلها:

تنص الفرضية الثانية على:

- توجدفروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية في مجموعة الضابطة وتلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة التجريبية من حيث تحقيق مهام التعلم في مادة التاريخ.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مستقلينبإستخدام البرنامج الإحصائيSpssحيث تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (13) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الأقسام العلمية في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيلي في التاريخ.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةsigلحساب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية df	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة (علميين)	42	10.88	1.94	0.81	0.13	1.51	41	SIG=0.13
المجموعة التجريبية (علميين)	42	13.95	1.22					

فيما يتعلق بتجانس العينتين يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة sig = 0.13 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار التحصيلي في التاريخللتلاميذ العلميين في المجموعة الضابطة بلغ 10.88 وفي المجموعة التجريبية بلغ 13.95 للتلاميذ العلميين مع انحراف معياري بلغ 1.94 للتلاميذ العلميين في المجموعة الضابطة و 2.32 للتلاميذ العلميين في المجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول أن قيمة ت تساوي 1.51 وبالعودة إلى قيمة sig فهي تساوي sig = 0.13 وبالتالي فإن 0.13> 0.01 وبالتالي نقبل الفرض البديل القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهذا يعني أن تدريس بعض دروس مادة التاريخ باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات قد ساهم كثيرا في زيادة التحصيل لدى المجموعة التجريبية ، وقد يرجع هذا إلى جِدّة الإستراتيجية بالنسبة إلى التلاميذ، حيث أنها جذبت انتباههم و زادت من دافعيتهم لأن كل ما هو جديد يثير الاهتمام و التشويق دائما ، فمن خلال حضور الباحثة لحصص مادة التاريخ أثناء تطبيق استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على المجموعة التجريبية لاحظت أن تلاميذ هذه المجموعة قد استمتعوا بتعلمهم دروس مادة التاريخ وفق هذه الاستراتيجية التي مثلت أسلوبا جديدا لتعلمهم من خلال تنفيذ الأنشطة الفردية و الجماعية،و قادتهم إلى الاعتماد على النفس في المعرفة و الاستيعاب و التطبيق و التفكير، "

2.6. عرض نتائج الفرضية الثالثة و تحليلها: تنص الفرضية الثانية على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ الأدبيين في المجموعة الضابطة والتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في إختبارفي مادة التاريخ.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مستقلتين

جدول رقم (14) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ الأدبيين في المجموعة الضابطة والتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في اختبار التحصيلي في مادة التاريخ.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةsigلحد ساب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية df	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة الضابطة (أدبيين)	23	10.26	1.98	0.81	0.14	1.47	22	SIG=0.14
المجموعة التجريبية (أدبيين)	23	13.00	2.57					

يتضح من الجدول رقم (14)وفيما يتعلق بتجانس العينيتنفإن قيمة sig = 0.14 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار التحصيلي في التاريخللتلاميذ الأدبيين في المجموعة الضابطة بلغ 10.26 وفي المجموعة التجريبية بلغ 13.00 للتلاميذ الأدبييمع انحراف معياري بلغ 1.98 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة الضابطة و 2.57 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية.

ويبدو أن هذا الفرق يرجع إلى إستخدامإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس بعض دروس التاريخ حيث لاحظت الباحثة اهتمام التلاميذ بالمادة المتعلمة(التاريخ)، ومشاركتهم الفعالة في إنجاز الأنشطة المطلوبة منهم،لأن إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات أتاحت فرصة المشاركة لكل عضو من أعضاء مجموعات العمل غير المتجانسة، وخاصة بالنسبة لتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض الذين استطاعوا التعبير عن أفكارهم و آرائهم و اقتراحاتهم بحرية و انفتاح حول ما هو مطلوب منهم وقللت من خجلهم و زادت من حماستهم و أثارت دافعيتهم للعمل المشترك الذي عمل على توليد الشعور بالمسؤولية تجاه تعملهم و زاد من فرص تبادل الخبرات لديهم.

3.6. عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها:تنص الفرضية الرابعةعلى أنه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبين في المجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم، وذلك لصالح.

و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب (ت) ستيودنت لمتوسطين مستقلين:

جدول رقم (15) :يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم.

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمةsigلحساب التجانس	قيمة sig	قيمة ت	درجة الحرية df	دالة عند مستوى 0.01
المجموعة التجريبية (علميين)	42	10.88	1.94	0.77	0.00	3.43	63	SIG=0.00
المجموعة التجريبية (أدبيين)	23	10.26	1.98					

فيما يتعلق بتجانس العينتين يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة sig = 0.77 وهي قيمة أكبر من 0.01 لذا سيتم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم تجانس العينتين. ومنه فإن العينتين متجانستين.

كما يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار التحصيلي في التاريخللتلاميذ العلميين بلغ 10.88 و 10.26 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية مع انحراف معياري بلغ 1.94 للتلاميذ العلميين و 1.98 للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية.

ويتبين من الجدول أن قيمة ت تساوي 3.43 وبالعودة إلى قيمة sig فهي تساوي sig = 0.00 وبالتالي فإن 0.01> 0.00 وبالتالي نقبل الفرض البديل القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأدبيين والتلاميذ العلميين في المجموعة التجريبية.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص في اختبار التعلم إلى أن الأستاذة التي طبقت التجربة قد قدمت تعزيزا مناسبا ،وتغذية راجعة مشتركة واحدة لجميع الأعضاء علميين كانوا أم أدبيين،ساعدت في إثارة دافعية أفراد التخصصين بالتساوي، مما قلص من تأثير متغير التخصص على

تفاعـل الأفراد فـي أثنـاء الـتعلم ، وبالتـالي لـم يظهـر تلاميـذ التخصصـين مستويات مختلفـة فـي الأداء علـى مستوى اختبار مهام التعلم.

للإجابة عن الفرضية العامة للدراسة قامت الباحثة بتحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات التلاميذ العلميين والأدبيين في اختبار مهام التعلم في المجموعة التجريبية خلال حساب ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم المتمركزحول المشكلات والتخصص و التفاعل بينهما، لصالح التلاميذ العلميين.

وكشف تحليل التباين الثنائي عن النتائج التالية:

جـدول رقـم (16) : نتـائج تحليـل التبـاين للفـروق بـين المتوسـطات البعديـة لـدرجات التلاميـذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في اختبار مهام التعلم (جدول ANOVA)

مصدر التباين	Ss	Df	MS	F	دلالة F عند مستوى 0.01
SSللطريقة	62.7	1	62.7	**10.40**	**دالة**
SSللتخصص	1.14	1	1.14	**0.19**	**غير دالة**
SSللتفاعل	0.15	1	0.15	**0.02**	**غير دالة**
SSللخطأ	392.3	65	6.03		
SSالكلي	456.29	68			

يبين الجدول رقم (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة ترجع للتخصص أو ترجع للتفاعل بين التخصص و الطريقة (استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات)،بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة ترجع للطريقة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية ومنه نستنتج عدم تحقق الفرضية السادسة.

وقد يعود عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى التخصص في اختبار مهام التعلم إلى أن الأستاذة التي طبقت التجربة قد قدمت تعزيزا مناسبا، وتغذية راجعة مشتركة واحدة لجميع الأعضاء سواء للتلاميذ الأدبيين أو العلميين.

ويرجع وجود فروق دالة تعزى إلى متغير الطريقة (استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات) لوجود آثار فاعلة لها و ملموسة في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (علميين وأدبيين) وارتفاع مستوى استيعابهم وفهمهم للدروس ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أتاحته استراتيجية التعلم

المتمركز حول المشكلات من خطوات تطبيقية تساعد المتعلمين في التعامل مع المعطيات والسندات المقدمة، والإنتقال خطوة خطوة بطريقة علمية لغاية الوصول إلى حل المشكلة وبالتالي تحقيق مهام المتعلم بالإضافة إلى فاعلية المجموعات المتعاونة وما تخلقه من مشاركات إيجابية و فعالة و الإحساس بالمسؤولية عن الإنجاز الفردي و الجماعي، نتيجة للتفاعل الاجتماعي الذي تولده هذه المجموعات.

ومنه نستنتج بأن الاستراتيجية التعلم المتمركز التمركز لها أثر كبير في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وعليه فإن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت.

وهذا يرجع إلى طبيعة استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في عرضها للمعلومات و تناول محتوى الدروس في صورة مهام يقوم التلاميذ بتنفيذها و الحصول على المعلومات بأنفسهم واستنتاجها و مساعدتهم بعضهم لبعض، مما ساعدهم على إدراك المعارف والتعرف على العلاقات الموجودة بينها ومقارنتها بما هو موجود لديهم من معارف سابقة، والاستفادة من مزايا الإستراتيجية كالقدرة على تذكر المعلومات لفترة طويلة وتوظيفها وقت الحاجة إليها سواء لتحقيق هدف ما، أو من أجل حل إشكالية أخرى لها علاقة بها، بالإضافة إلى إثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين والاستمتاع بالعمل من خلال تنمية الاتجاهات العلمية وحب الاستطلاع والمواظبة على العمل من أجل حل المشكلة، بالإضافة إلى زيادة القدرة على الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة والمتعددة بحيث لا يعتمد على مصدر واحد للمعرفة فقط.

الاستنتاج العـــام

في ضوء الدراسة التجريبية و بعد معالجة بياناتها إحصائيا ، تحققت معظم فرضيات هذه الدراسة وكشفت عما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم لصالح التلاميذ في المجموعة التجريبية.

-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم لصالح التلاميذ العلميين في المجموعة التجريبية.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية وفي المجموعة الضابطة في اختبار مهام التعلم لصالح التلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في اختبار مهام التعلم.

وأمكن التوصل إلى بعض الاستنتاجات منها:

تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة من خلال استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في اختبار مهام التعلم ، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرا واضحا بين المجموعتين في المستوى العام للتلاميذ في مادة التاريخ و تحقيقهملمهام التعلم وإنتاجيتهم الدراسية و روح المشاركة و التعاون.

وكان الاختلاف واضحا بين الأسلوب التقليدي الممارس مع المجموعة الضابطة وأسلوب حل المشكلات من حيث شعور التلاميذ بالرضا و المشاركة و التنافس الجماعي بينهم و بانقضاء وقت الحصة بدون الشعور بالملل أو الضجر، بعكس الشعور الذي ظهر على المجموعة الضابطة من قبل بعض التلاميذ حسب ملاحظات الباحثة و ملاحظات أستاذة المادة نفسها.

كما أن التلاميذ ذوي التحصيل المتوسط و المنخفض تعلموا بشكل أفضل بالطريقة التعاونية لأنها أتاحت لهم الفرصة للاستفادة من الخبرات و الأفكار و المهارات التي يمتلكها التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع ، فالعمل في مجموعات تعاونية أضفى جوا من المرح و السعادة على أعضاء المجموعة أثناء عملية التعلم.

ويمكن تفسير تفوق طريقة التعلم المتمركز حول المشكلات على الطريقة التقليدية إلى طبيعة كل طريقة ، حيث تتوافر في طريقة التعلم المتمركز حول المشكلات البيئة الإيجابية لتفاعل المتعلم مع المواقف التعليمية ، وتتيح فرصة الحوار والمناقشة المتبادلة بين تلاميذ كل مجموعة مما يؤدي إلى الاستفادة من بعضهم البعض.

بالإضافة إلى أن التلميذ يعد مشاركا نشطا في عملية التعلم وليس مستقبلا للمعلومات فقط، فيشعر بمفهوم ذات عال فهو محور العملية التعليمية ، وعملية التعلم هي مسؤوليته تجاه نفسه و تجاه مجموعته ، أي أنه مسؤول عن تعلمه و تعلم زملائه ، حيث يجتهد للبحث عن الحلول الممكنة بجد وتشوق وفق ما توفره الإستراتيجية من خطوات للوصل إلى الحلول المطلوبة.

و أظهرت نتائج هذه الدراسة أن للتعلم المتمركز حول المشكلات أثر كبير في عملية تحقيق مهام التعلم – وهو المشكل الذي كان مطروحا بقوة - و بالتالي يؤدي إلى رفع مستويات تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ وهذا يدل على مدى الاستفادة من استخدام الإستراتيجية في تدريس التاريخ، لأن العمل بحل المشكلات يدرب المتعلم على اتباع الخطوات الصحيحة للوصول إلى الحل كما أن الأسلوب التاعوني الذي تتضمنه الإستراتيجية يزيد الألفة بين التلاميذ و ينمي روح التعاون و يدربهم على احترام رأي الآخرين و تقبلهم و يزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما يزيد من حب التلاميذ للمادة المدروسة وهذا يعتبر من الأهمية بمكان نتيجة لوجود أعداد كثيرة من التلاميذ ينفرون من مادة التاريخ في جميع المستويات التعليمية.

وبصفة عامة فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات و البحوث السابقة المستعرضة سابقا والتي أشارت إلى فعالية استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ سواء كان ذلك في مادة التاريخ، أو كان ذلك في مواد دراسية أخرى العلمية منها أو الأدبية.

خـاتمـــــــة

تتفادى المقاربة بالكفاءات تقديـم المعرفة جاهزة للتلميذ ليتلقـاها في قوالب معدة سلفا كما فـي السابق،ذلك أن مدار العملية التعليمية- التعلّمية فيه هو اكتشاف المعرفة و بناءها من قبل التلميذ نفسه في سياقها الطبيعي أو على الأقل في سياق مرتبط و قريب منه ، يتعود على أساليب البحث مما ينمي فيه روح الابتكاروالإبداع.

ينفرد موضوع التاريخ بأهمية خاصة سواء كان في تقديمه على شكل دراسات مختارة منتقاة في المدارس، أم في تدريسه بصورة علمية عميقة في الجامعات، ذلك لأن التاريخ لا يُعرفنا بجذور ومسببات المشاكل التي تواجهنا ونحاول حلها فحسب بل إنه عملية توجيه وتوعية وتعبئة متكاملة للجيل في المدارس والكليات. لذلك فإن توعية الناشئة بأهمية التاريخ وتوجيههم يعد واجبا ضروريا من أجل إعداد الأفراد وتوعيتهم وتعبئتهم لحياة كاملة يدرك فيها واجباته وحقوقه، وخاصة فيما يتعلق بالتوعية التاريخية أي تكوين حوافز وقيم لدى الناشئة بحيث نحصل على نخبة طليعة مثقفة تعي تاريخ أمتها وتعتز بتراثها الحضاري الإنساني وتعرف فضله وكيفية الإستفادة منه، كما تدرك بعمق الواقع الراهن للوطن ومجابهته للتحديات والرهانات مما يولد لديها الشعور بالمسؤولية التاريخية تجاه أهدافه وتنميته وتطوره.

و يؤكد العديد من مفكري و رواد التربية و التعليم على أهمية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات باعتبارها استراتيجية تتمحور حول التلميذ ، وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بدراسة تجريبية حول أثر استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تحقيق مهام التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي و التي أجريت في ثانوية أحمد زبانة توصلت فيها الباحثة إلى فعَّالية استراتيجية التعلم المتمركزحول المشكلاتونجاعتها في تحقيق مهام التعلم مقارنة بالتعليم التقليدي ، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية وتلاميذ المجموعة التجريبيةالتي درست وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في اختبار مهام التعلم، وتبين بأن هناك أثر كبير لاستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في مهام التعلم، وهذا يدل على نجاح وفاعلية الإستراتيجية و أثرها الملموس في تحقيقمهام التعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وخلاصة القول أن التعلم المتمركز حول المشكل يفضي إلى التعلم مهارات حل المشكلات وتوظيف المعارف السابقة من أجل استعاب معارف جديدة بالإضافة إلى مهارتاجتماعيةتعاونية وقد أثبتت الدراسات التجريبية تفوق التلاميذ أكاديميا حين يعملون وفق الإستراتيجية مقارنة بالتعلم التقليدي، ويسهم ذلك في مساعدة التلاميذ على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم و المادة التعليمية.

وعلى كل هنالك بعض العوائق لاستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات يجب تذليلها حتى نحصل على النتائج المرجوة من العملية التعليمية –التعلّمية ، حيث يحتاج استخدامها إلى إمكانات مادية وبشرية و أجهزة لنجاح هذه الطريقة ، ولعل المعلم المُعَد إعدادا جيدا يُعَد حجر الزاوية والعنصر الفاعل في هذا الجانب ، خاصة إذا ما اهتم بالطرائق و الأساليب و الاستراتيجيات الحديثة والفعَّالة في عملية التدريس من أجل تحقيق تحصيل دراسي أفضل للتلاميذ إضافة إلى تحقيق الأهداف التربوية و النفسية الأخرى.

الاقتراحـات

في ضوء النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة تقدم الباحثة جملة من الاقتراحات تتمثل فيما يلي:

- ضرورة توظيف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس المواد الدراسية عامة و موضوعات مادة التاريخ بصفة خاصة.
- ضرورة استخدام هذه الاستراتيجية ابتداء من المرحلة التحضيرية أو حتى ابتداء من مرحلة رياض الأطفال ، وذلك لكي يتعلم الطفل منذ الصغر الخطوات المثلى للوصول إلى حل المشكلات التي تواجهه.
- ضرورة تدريب المعلمين على آليات استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات و فنياتها وكيفية الإعداد لها لتطبيقها بصورة فاعلة ، بعقد دورات تدريبية و تأهيلية لهم في جميع المراحل التعليمية وإجراء ندوات و مناقشات على مستوى المدارس و المقاطعات التربوية.
- تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات مع تلاميذهم أثناء ممارستهم الميدانية في المدارس إلى جانب الاستراتيجيات الحديثة الأخرى في تدريس التاريخ.
- تزويد المعلمين بأعداد كافية من "دليل المعلم" لتوضيح طريقة تنفيذ دروس التاريخ باستخدام هذه الاستراتيجية.
- النظر في الأنشطة و التمارين التي يتضمنها الكتاب المدرسي في الرياضيات و إعادة صياغتها في شكل أنشطة جماعية وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.
- التقليل من حجم المنهاج الدراسي كي يجد المعلم الوقت الكافي لممارسة مختلف الأنشطة التي تتضمنها الإستراتيجية.
- ضرورة قيام المعلمين بتصميم بعض الوسائل التعليمية في التاريخ و التي يكون لها دورا كبيرا جدا في تطبيق الإستراتيجية.
- إعادة تنظيم البيئة التعليمية بما يتناسب وتطبيق الإستراتيجية.

- إعادة النظر في بعض الممارسات التقليدية السائدة في نظامنا التعليمي و الاهتمام بتنمية اتجاهات التلاميذ نحو مادة التاريخ من خلال إثارة اهتمامهم و التركيز على التفاعل الإيجابي مع المعارف وفيما بينهم.
- ضرورة استخدام المعلم لطرائق تدريس مختلفة و متجددة و عدم التركيز على طريقة واحدة حيث أن التنوع في الطريقة مدعاة لجذب الانتباه و تحقيق الهدف ،فالتعلم الذاتي و التعاوني خطوة ناجعة و فاعلة لتعلم التلميذ من التلميذ و من نفسه بإشراف من المعلم.

التوصيـــات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية و حدودها و استكمالا لها في مجال تدريس الرياضيات و تنمية اكتساب المفاهيم الرياضية يمكن اقتراح الدراسات التالية:

- أثرإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على اتجاهات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تجاه تعلم مادة التاريخ.
- أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني و التعلم الفردي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبتكاري و الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- أثراستخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل في تحقيق مهام التعلم في تدريس بعض المفاهيم الرياضيةعلى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- أثر إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على تنمية التفكير الناقد في لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

. القرآن الكريم.

1.وليم عبيد، " إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة – أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية "، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (2009).

2. فايزة أحمد حمادة، " فعالية إستخدام نموذج ويتلي البنائي المعتدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، مجلة كلية التربية، جامعة إسبوط ، مصر (2005).

3.Wheatley.G.H « constructivusmperspectives on science anmathématics . » science éducation .vol 75 No1(1990)

4.علي حسين حجاج، " نظريات التعليم "، دراسة مقارنة، دار الثقافة والفنون والنشر، الكويت(1978).

5.منى عبد الصبور،" المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية" ،القاهرة، دار المعارف(2004)

6.وزارة التربية الوطنية، "منهاج مادة التاريخ"، مارس(2005).

7.محمد الدريج،"الكفايات في التعليم"، دار المعرفة للجميع، المغرب(2003).

8.عمر فروخ، "كلمة في تعليل التاريخ"، دار الشروق للنشر، ط3 بيروت(1977).

9.سعود الزهراني، "تطوير تستراتيجيات تدريس التاريخ في التعليم العام"، مشروع وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لدعم استراتيجيات التعليم والتعلم الإلكتروني، ورقة مقدمة إلى مؤتمر التاريخ في التعليم ماقبل الجامعي والجامعي،سوريا ،افريل(2006).

10.علي بن هادية واخرون، "القاموس الجديد للطلاب"،الشركة الجزائرية للتوزيع،ط1، الجزائر (1991).

11.الخميسي زرواق،"الانيس في فن التدريس المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية "،وحدة الرغاية (1999).

12. Hanson & Roger T. johnson, “ learning together and Alone , Fourth)1994(Edition , Boston , Allyn & Bacon,

13. Gagliardi ,R .F, PédagogicalPérceptions of teacher: The intersection of constructivism and technology use in the classroom., Ed.D., University of Hartford.(2007).

14.فضيل صلاح، "النظرية البنائية في النقد الأدبي"،دار الافاق الجديدة،بيروت،(1992).

15.بركات ايمان، "نظرية بياجية البنائية في النمو المعرفي"، جامعة أم القرى مكة المكرمة،(2006).
16.السليم ملاك محمد، "فعالية نموذج مقترح للتعليم البنائي في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات كبديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية بمدينة الرياض". مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (16) العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2)، الرياض، 2004م
17.حسن زيتون.كمال زيتون، "البنائية"،منظورابستمولوجيوتربوي.د.ن،(1992).
18 .An Exposition of cnstructivism: Why some like it "Von Glasersfeld, V.E.
. Journal for Research in Mathematics Education. Monograph "radical
nubmber 4. National Council of Teachers of Mathematics. 1990
19.المعجم الوجيز، "مجمع اللغة العربية"،مكتبة الشروق الدولية،مصر،(2004).
20.ناصر إبراهيم، "فلسفات التربية "، دار وائل للطباعة والنشر،الاردن،(2001).
21.حنان مصطفى أحمد، "فعالية برنامجاعداد معلمي العلوم في تنمية مستواهم الفكري وأثر على ادائهم التدريسي"،مؤتمر إعداد معلم المرحلة الإبتدائية "رؤية مستقبلية" كلية التربية،جامعة عين الشمس،مصر،(1996).
22 .Daley .B.J. constructic Learning to web. Based course design .An
Instruction desingnapproch . 2002 .
23. Hand, B.,&Treagust, D..F.
Student achievement and science curricutum development using "
. School Science and Mathematics, 1991."constructive frome work
24. سعودي منى عبدالهادي ، "فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" ، المؤتمر العلمي الثاني ، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين من 2 – 5 أغسطس ، المجلد الثاني ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة :جامعة عين شمس1998.
25. السيد أمينة الجندي، " أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات التعليم الاساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة التربية العلمية، مصر، 2002.
26. زيتون عايش محمود، " الاتجاهات والميول العلمية في التدريسالعلوم المطابع التعاونية – الأردن – 1998.
27. زيتوني كمال عبد الحميد، "تصميم التعليم من منظور البنائية" ، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة كلية التربية، جامعة عين شمس العدد 91- 2003

28. بياجيه جان، " البنيوية " ترجمة تعارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت،(1985).

29. سركزالعجيلي – خليل ناجي، "نظريات التعليم" ، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي،(1996).

30 ,"Yager, R. E., "The Constructivist Learning Model.; Science Teacher , Vol. 58, No. 6, 1991.

31 .Sneider, C., &Ohado, M. Unraveling students misconceptions about the earth's shape and gravity. Science Education(1998)

32. خليل يوسف الخليلي، " تدريس العلوم في مراحل التعليم العام" . دار القلم القاهرة مصر (1996)

33. جونسون روجرز جونسون ، "التعلم الجماعي و الفردي: التعاون والتنافس والفردية" ترجمة رفعت بهجات، الطبعة 1 القاهرة عالم الكتاب (1998).

34. محمد مصطفى الديب، "إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني"، عالم الكتب ط1 القاهرة (2006).

35. سناء محمد سليمان، " التعلم التعاوني: أسسه، إستراتيجياته، تطبيقاته، القاهرة " ، عالم الكتب ط1 (2005).

36. محمد غباين، " تعليم التفكير الابتكاري " دار وائل للنشر، الاردن، (2002).

37 ,Paul D.Eggen & Donald P.Kauchat ".Strategies for teachers, teaching content and thinking skills" (1996) , Allyn Bacon , third Eduction

38. مادان موهان رونالدا، تفريد التعليم و التعلم في النظرية و التطبيق: ترجمة إبراهيم محمد الشافعين، الكويت، مكتبة الفلاح (1997).

39. فتحي جروان عبد الرحمان، تعليم التفكير(مفاهيم وتطبيقات) دار الكتاب الجامعي- الأردن (2007).

40. paul joneune pédagogie pour les sciences expérimentales, Paidoguides, Paris ,(1978).

41.ميلود التوري، " من درس الأهداف إلى درس الكفايات"، مطبعة أنفو برانت، فاس، المغرب، (2009).

42. إبن منظور: لسان العرب ط1. دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان (1988).

43 .RoegiersXavie ; une pédagogie de l'intégration .Burxelles. De boeckuniversité.

44. عبد الكريم غريب، "بيداغوجيا الكفايات" منشورات عالم التربية، دار النجاح للنشر، (2001).

45,Paul Folquie : dictionnaire de la langue pédagogique P.U.F Paris (1971)

46. Perrenoud Philippe : construire des compétences des écoles" 2eme éd. E.S.F Paris (1995).

47. De Ketele, une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement 2ème édition (De Boeck)

48.Leplat J,Compétences et orgonomie, Bruxelles, Mardaga(1991)

49. محمد الدريج، "الكفايات في التعليم"، دار المعرفة للجميع،(2003).

50. غريب عبد الكريم، استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويمها.منشورات عالم التربية، (2003)

51. شكير حسن التومي المقاربة بالكفايات مصوغة تكوينية ، منشورات قسم الشؤون التربوية مكتب التكوين المستمر، أكاديمية الرباط (2007).

52. Gilet Pierre : construire la formation :3emeed. E.S.F Paris(1994)

53. نادية بعيبع، الاصلاح التربوي في الجزائر حتمية أم اختيار، www.sitifis.com سحب يوم 2010/10/05 الساعة 17:00

54. بوكرمة أغلال فاطمة الزهرة، الاصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث العدد 04/ جامعة مولود معمري ، تيزي وزو (2007).

55. وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة التاريخ، مارس(2005).

56. جابر عبد الحميد، الذكاء ومقاييسه، دار النهضة العربية (1997).

57. شهاب منى عبد الصبور- الجندي أمينة السيد، تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لإستخدام نموذج التعلم البنائي والشكلV لطلاب الصف الأول ثانوي، المؤتمر العلمي الثالث: مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، رؤية مستقبلية 25،28

جانفي2002، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر.

58. عبد الكريم سحر محمد، فعالية التدريس وفقا لنظريتي بياجيهوفيكوتسكي في تحصيل

بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول ثانوي،

المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع، 3/1 أغسطس، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة، مصر.

59. محبات أبو عميرة، الرياضيات التربوية- دراسات وبحوث، مكتبة الدار العربية للكتاب،(2000).
60. سر الختم عثمان علي، أصول تدريس التاريخ، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (1992).
61. السخاوي عبد العزيز سالم، التاريخ والمؤرخون العرب، دار النهضة العربيةمصر،(1981).
62. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة ، دار الجيل، بيروت، ب.ت.
63. حسن عثمان علي، منهج البحث التاريخي، دار المعارف، مصر (1994).
64. قسطنطين رزيق، نحن والتاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، (1993).
65. عماد الدين خليل، التفسير الاسلاميللتاريخ، دار الملايين، بيروت،(1987).
66. سيد قطب، في التاريخ فكرة ومنهاج، دار الشروق، بيروت، (1400هـ).
67. العروي عبد الله، ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، بيروت (1983).
68. الخصاصي مصطفى، قضايا ابستمولوجيةوديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافي، درا الثقافة، الدار البيضاء، (2001).
69. ابن كثير، مختصر التفسير، دار القرآن الكريم، بيروت، (1973).
70. عبد الرحمن تحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر، دمشق، (1989)
71. فاروق عمر فوزي، دور التاريخ في التوعية القومية، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد (1988).
72. أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيقن عالم الكتاب، القاهرة (1998).
73. وهمي خديجة، محاولة وضع ديداتيكي في التاريخ، دار القرويين، الدار البيضاء (2002)
74. Steef.A, Developments in history, Ltd. London (1976).
75. حسن سليمان قورة، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، القاهرة (1989).
76. المجلسالأعلىللتربية،المبادئالعامةللسياسةالتربويةالجديدةوإصلاحالتعلمالأساسي،الجزائر(1998)
77. منهاج مادة التاريخ، المديرية العامة للمناهج (2005).
78. علي بن الهادية، بلحسن البليش، الجيلالي بن الحاج يحي،" القاموس الجديد للطلاب" تقديم محمود المسعدي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، (1991).
79. رشيد زرواتي ،" تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية"، دار هومة،ط1 الجزائر ،(2002).
80. عمار بوحوش ، محمود الذنيبات محمد ،" مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث"،ديوان المطبوعات الجامعية،ط2، الجزائر، (1999).
81. فضيل داليو وآخرون، الأسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، مطابع البعث قسنطينة، الجزائر (1999).

82. موسى نبهان، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن (2004)

83. محمد مقداد وآخرون، "قراءة في التقويم التربوي"، وطبعة عمار قرفي، ب.ط،ن باتنة الجزائر (1993).

84. ربحي مصطفى عليان، " البحث العلمي- أسسه، مناهجه، أساليبه، إجراءاته" بيت الأفكار الدولية، عمان الأردن (2001).

85. رجاء محمود علام، " مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، دار النشر للجامعات، مصر (2004).

الملحق رقم 01:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

دليـــل المعـــــلم

إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات

نوفمبر 2011

الفهـرس

مقدمة.....01
مفهوم إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات.....01
مراحل تطبيق الإستراتيجية.....02
دور المعلم في تطبيق الإستراتيجية 02
دور المتعلم في تطبيق الإستراتيجية 03
مزايا إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات 03
كيفية تطبيق الإستراتيجية.....03
بعض النصائح لتطبيق الإستراتيجية 04
نموذج للعمل بإستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في درس التاريخ 05
قائمة المراجع 06

مقـــــــــدمة:

إن التربية كأي مجال من المجالات ليست مستثناة من عملية التغيير المستمر كاستجابة لتطور الأفكار حول فلسفة التربية وسيكولوجية التعلم وأهداف التدريس، ويحدث هذا التغيير والتطور نتيجة بعض أوجه القصور في التدريس أو في فلسفة التربية كنتيجة للأبحاث والدراسات التي تجري لتقييم المناهج وبرامج التدريس.

ولقد تميزت الآونة الأخيرة بمحاولات جادة لتحديث التعليم و تنويعه في كثير من الدول المتقدمة والنامية، وذلك سعيا للخروج بالتعلم من النمط الأكاديمي المألوف والتغلب على نمطية الأساليب التقليدية في التعلم. وكنتيجة لذلك فقد ظهرت عدة أساليب وإستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تعليمهم للطلبة لمختلف المواد التدريسية، سعيا وراء إكسابهم المزيد من الفهم والإستعاب، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم، مما يمكنهم من التعامل مع جميع متطلبات الحياة العامة بسهولة ويسر مستفيدين من تلك المعارف والخبرات.

ومن بين هذه الأساليب إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

مفهوم إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

إن إتباع إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل في التعليم يعتبر من الخطوات المهمة في تعزيز المهمة التعليمية و في زيادة فعاليتها لأنها تعتمد على العمل الجماعي للتلاميذ و التعاون فيما بينهم من جهة، كما توجه جهودهم وتعلمهم كيف يستخدمون عمليات لتقييم ما يعرفونه وتحديد ما يحتاجون إلي معرفته.كما أن استراتيجية حل المشكلات تساعد على خلق دافعية المتعلم للتعلم ، حيث يشعر بنوع من التحدى لتفكيره ، مما يدفعه للمحاولة الجادة للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

وتعرف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكل أنها "تعلم التلاميذ كيفية جمع المعلومات والتفاوض مع الرفقاء من أجل تقويم الحلول التي تم الوصول إليها وكذلك الطريقة التي توصلهم لهذه الحلول من أجل التوصل إلى فهم جيد للموضوع المعني وذلك من خلال زيادة فعالية التلميذ في الحصة الدراسية" (د.جونسون،ر. جونسون 1998).

أما عن استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تعليم وتعلم العلوم فإن الفضل في ذلك يعود إلى(Wheatley) وذلك في عام (1991) حين قام بوضع أسس ومراحل الإستراتيجية بالشكل الذي هي عليه الآن بمراحلها الثلاث ولهذا ففي أحيان كثيرة تنسب الاستراتيجية إليه ويطلق عليها بعض التربويون ومنهم (خليل الخليلي، 1996)، (فايزة أحمد حماده، 2005) إستراتيجيةWheatley .

ويعرف(Wheatley) إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات بأنها نوع من التعلم يساعد التلاميذ علي فهم ما يتعلمونه وبناء معني له، وينمي لديهم الثقة في قدراتهم علي حل المشكلات ,Wheatley)10 – 1991). ويعرفها معجم علم النفس والتربية انها "طريقة تتضمن تحديد المشكلة، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض ثم الوصول الى حل للمشكلة" (معجم علم النفس والتربية 1984).

مراحل تطبيق استراتيجية حل المشكلات:

تبدأ هذه الاستراتيجية بمهمة تتضمن مشكلة أو موقفا مشكلا يبدأ التلاميذ في البحث عن حل لها في مجموعات صغيرة، وقد يتطلب ذلك استخدام أنشطة ووسائل متعددة، وتشكل كل مجموعة فريق عمل متعاون، ثم بعد الانتهاء من انجاز المهمة في كل المجموعات يتحول الفصل إلي مجموعة واحدة لتبادل الأفكار المستخدمة في الوصول للحلول المختلفة من خلال المناقشة وذلك للوصول لفهم مشترك لتلك الحلول التي توصلت إليها المجموعات.

(خليل يوسف الخليلي، 1996، 156).

وتقسم استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات الى خمس خطوات تطبيقية وهي:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها.
2- وضع فروض للمشكلة
3- جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة .
4- اختبار الفرضيات، ثم اختيار ما يمثل منها، حلاً أو حلولاً للمشكلة.
5- التوصل إلى النتائج وتعميمها .

1- الشعور المشكلة وتحديدها:

ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلم ، ويشعر انه في حاجة إلى حلها، "ومن هنا نعلم أن تكون المشكلة مهمة للطالب ذاته ومن المهم أيضاً أن تكون المشكلة تتناسب مع قدراته الإدراكية ، وان يكون حلها ممكناً ، وان تكون على علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي. وبعد ذلك يتم تحديد المشكلة في شكل جملة أو جملتين بصياغة استفهامية"(عمر محمود غباين 2008- 34)

وضع فروض للمشكلة:

وتكون في شكل نقاط واضحة ومحددة بدقة، لها علاقة مباشرة مع المشكلة المطروحة وتمثل حلول مؤقتة قابلة للتحقق والتجريب.

جمع المعلومات المتعلقة بحل المشكلة:

حيث يجب أن توضع في متناول المتعلم كل السندات والمراجع اللازمة لجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة (فتحي عبد الرحمان جروان 1999- 72)

دور المعلم في استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

تتعدد أدوار المعلم من المنظور البنائي ويمكن ذكر بعضها كالتالي:

- مخطط للدروس بشكل جيد ومنظم يساعد المتعلم علي الانتباه للمعلومات.
- منظم لبيئة التعلم بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي، وحرية التعبير عن الرأي وقبول المخاطرة وإصدار القرارات.
- يضع الأغراض العامة لمهام التعلم بمساعدة التلاميذ.
- ملاحظ لأفعال التلاميذ ومستمع لإجاباتهم وتساؤلاتهم.
- مصدر احتياطي (ثانوي) للمعلومات إن لزم الأمر.
- موفر لأدوات التعلم ومصادر المعرفة.
- مشارك في إدارة التعليم وتقويم التعلم.
- نموذج يكتسب منه التلاميذ الخبرة.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية فعالة.
- يشبع فضول المتعلمين من خلال نموذج التعلم ويساعد متعلميه علي رؤية الفشل كفرصة للتعلم، والأدوار السابقة للمعلم تمثل ما يقوم به.

دور المـــــــــتعلم:

المتعلم في استراتيجية حل المشكلات مكتشف للمعرفة من خلال تفكيره فيها، كما أنه مشارك في إدارة التعلم، والتعلم لديه عملية نشطة يتطور فيها المعنى علي أساس الخبرة وهذه الخبرة يكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة المعرفية المحيطة به.

(ديفيد جونسون – روجرز جونسون 1998- 114).

مزايا استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

ان استخدام هذه الاستراتيجية يتميز بعدة مزايا يمكن تلخيصها كما يلي:

-تعتمد عملية حل المشكلات علي الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي.

- يتم في حل المشكلات الانتقال من الكل إلي الجزء ومن الجزء إلي الكل بمعني أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط

- حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معاً حيث يستخدم الفرد المتعلم القواعد والقوانين للوصول إلى الحل

- تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولاً إلى الحل . حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل.

- تعتمد على هدف بحيث على أساسه تخطط أنشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة.

- حل المشكلات يعني إزالة عدم الاستقرار لدى المتعلم وحدوث التكيف والتوازن مع البيئة.(حسن زيتون – كمال زيتون 2003 – 123).

كيفية تطبيق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات:

يقسم المعلم تلاميذ القسم إلى مجموعات غير متجانسة سواء من حيث نسبة الذكاء أو من حيث مستوى التحصيل، بمعنى أن كل مجموعة لا بد أن تشتمل على تلاميذ متفوقينومتوسطين وضعاف في مستوى التحصيل مع مراعاة أن كل مجموعة لا يزيد عددها عن **5** تلاميذ كما يراعي أيضا أن تكون المجموعة الواحدة من جنس واحد(ذكور أو إناث) قدر الإمكان وذلك

حتى يتم الوثوق بوجود التفاعل بينها وعدم الخجل، والبعد تماما عن وجود ذكر واحد في مجموعة إناثأو أنثى واحدة في مجموعة ذكور.
وبعدها يقوم المعلم بتحديد المشكلة الخاصة بوضعية التعليمية عن طريق كتابتها على الصبورة حيت تبدأ بتمهيد يكون مختصرا وشاملا وتثير في نفس المتعلم استفسارات وتساؤلات يبحث عن إجابات لها، على أن يختم التمهيد بسؤال أو سؤالين واضحين ومحددين. ثم توضع فروض خاصة على أنها إجابات مؤقتة للإشكالية شرط مشاركة التلاميذ في صياغتها حيث يعمل المعلم على إثارة التلاميذ وتحفيزهم للمشاركة في ذلك.

ثم يقوم المعلم بتحديد كل السندات اللازمة لحل المشكلة تحديدا واضحا من نصوص تاريخية ومقالات وأقوال المؤرخين والشخصيات التاريخية ويكتب كل ذلك على الصبورة.

وبعدها يبدأ عن المجموعات للبحث عن حل للمشكلة باستخدام السندات وهنا على المعلم أن يحرص على مراقبة عمل المجموعات ويؤكد المعلم على ضرورة الالتزام ببعض السلوكيات الهامة لتفوق أي مجموعة وهي: التعاون داخل المجموعة الواحدة- العمل في هدوء-احترام رأي الزملاء- عدم الأنانية.ثم تأتي مرحلة المشاركة حيث تبدأ هذه الخطوة عندما يدعو المعلم المجموعات المتعاونة للاجتماع جميعاً ويسألهم عن كيفية التوصل للحل، وهنا يتقدم عضو من كل مجموعة ليعرض أمام الفصل ما توصلت إليه مجموعته، ثم يسأل المعلم أسئلة تتابعية للتوضيح ومساعدة التلاميذ علي تفسير عملية الحل والتعبير عنه لفظيا وهنا من ضرورة إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً لتقديم ما توصلوا إليه من حلول، بحيث يقدم أفراد كل مجموعة شرحاً وافيا لبقية المجموعات عما توصلوا إليه وفي هذه المرحلة لا يقوم المعلم بدور الحكم بل يعمل علي توجيه مناقشات التلاميذ دون تدخل فيها للوصول إلي اتفاق أو رأي موحد. كما عليه ان يتبادل الآراء مع تلاميذه لان ذلك يعدل من خبراتهم وأفكارهم السابقة ويعمل علي بلورة المفاهيم والمبادئ في عقولهم.

<u>بعض النصائح والإرشادات في إدارة العمل وفق الإستراتيجية:</u>

1- أن يكون التلاميذ في المجموعات غير متكافئين تحصيليا بمعني أن يكون من بينهم علي الأقل في كل مجموعة تلميذ (مرتفع – متوسط – منخفض) التحصيل.

2- أن يكون المعلم ميسرا وموجها لعملية التعلم لأن مرحلة المجموعات المتعاونة تعد فرصة للحوار والمناقشة وتبادل الخبرات بين التلاميذ.

3- أن يشجع كل تلميذ داخل مجموعته علي المشاركة في حل المهمة ولا يكون سلبيا.

4- على المعلم ألا يمد التلاميذ بالأجوبة المباشرة التي تساعد في حل المهمة المطروحة.

5- ضرورة إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً لتقديم ما توصلوا إليه من حلول للمهام التي أعطيت لهم من قبل المعلم، بحيث يقدم أفراد كل مجموعة شرحاً وافيا لبقية المجموعات عما توصلوا إليه.

6- أن لا يقوم المعلم بدور الحكم بل يعمل علي توجيه مناقشات التلاميذ للوصول إلي اتفاق أو رأي موحد.

نموذج تطبيقي لدروس التاريخ وفق إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات

-الوحدة التعليمية الثانية: الجزائر من 1919- 1989 **-القسم:** 3 أوف/ 3ع.ت

-الوضعية التعليمية الأولى: من تبلور الوعي الوطني - **المدة:** 2سا

الجزائري إلى الثورة التحريرية. **-المراجع:** الكتابالمدرسي

الأداءات والنشاطات: حتمية الثورة تبعا لمجريات الأحداث.

الكفاءة المستهدفة: أن يكون المتعلم قادرا على التعرف إلى مجهودات الحركة الوطنية قبل اندلاع الثورة.

تمهيد:

تعتبر الحركة الوطنية مرحلة من مراحل النضال ضد المستعمر في الجزائر، عرفت عدة اتجاهات وتطورات قبل اندلاع الثورة التحريرية متأثرة بالسياسة الاستعمارية وتطور العلاقات الدولية بعد الحرب العالمية الثانية.

- **الإشكالية:**من خلال استثمارك للوثائق والسندات المعطاة، والمكتسبات القبلية:

1- ما المقصود بالحركة الوطنية وما هي أهم اتجاهاتها والتطورات التي مرت بها في مسارها النضالي؟.

2- ما كان موقف المستعمر الفرنسي من الحركة الوطنية ونضالها السياسي؟.

3- ناقش أزمة حركة انتصار الحريات الديمقراطية.

- تحديد الفرضيات:

1- ظهور عدة اتجاهات للحركة الوطنية مختلفة من حيث المطالب.

2- تنوع ردود الفعل الاستعمارية اتجاه مطالب الحركة الوطنية.

3- تطور الحركة الوطنية نتيجة هذه السياسة، وزيادة تنامي الوعي في ممارسة النضال.

المفاهيم الأساسية	مهام التعلم	السندات
حرب التحرير- الثورة التحريرية، النشاط المسلح، الأحزاب الوطنية، المؤتمر الاسلامي1936، سياسة الإغراء، سياسة القمع، التيار الثوري، تصفية الاستعمار،المد التحرري	- تعريف الحركة الوطنية. - السياسة الاستعمارية بين الإغراء والقمع(مشروع بلوم فيوليت1935، أحداث 08 ماي 1945،قانون1947). - إعادة بناء الحركة الوطنية. - أزمة حركة انتصار الحريات الديمقراطية: مؤتمر الحركة، أطراف الخلاف، اللجنة الثورية للوحدة والعمل،	- الوثيقة في الصفحة 146 -ا لوثائق والنصوص التاريخية في ص:148- 152 الوثائق والمقالات في ص:157- 158 الوثائق والمقالات في ص: 164

الوحدة التعليمية الثانية: الجزائر من 1919- 1989 **-القسم:** 3 أوف/ 3ع.ت

-الوضعية التعليمية الثانية: من تبلور الوعي الوطني **- المدة:** 2سا

الجزائري إلى الثورة التحريرية. **-المراجع:** الكتابالمدرسي

الأداءات والنشاطات: الظروف الدولية والإقليمية لاندلاع الثورة.

تمهيد:

في الوقت الذي كانت فيه الحركة الوطنية تعرف منعرجاً حاسماً في مسارها النضالي خاصة مع ازمة حركة الانتصار للحريات الديمقراطية، كانت الساحة الدولية والاقليمية وحتى الداخلية تعرف ظروفا خاصة.

الاشكالية: انطلاقا من السندات المعطاة واعتمادا على مكتسباتك القبلية:

1-حدد الظروف التي جاء فيها العمل الثوري (داخلية، إقليمية، خارجية).

2- المواثيق التي عرفتها الثورة.

تحديد الفرضيات:

1- تنوع الظروف الداخلية والإقليمية والدولية التي جاء فيها العمل الثوري.

2- تتعد المواثيق التي عرفتها الثورة.

المفاهيم الأساسية	مهام التعلم	السندات
حرب التحرير- الثورة التحريرية، النشاط المسلح، الأحزاب الوطنية، المؤتمر الاسلامي1936، سياسة الإغراء، سياسة القمع، التيار الثوري، تصفية الاستعمار،المد التحرري	أ- الظروف المحلية: أساليب استعمارية الوحشية- تاخسائر البشرية الفادحة (مجازر8 ماي) – فشل الاصلاحات الفرنسية - انعكاس أزمة حركة الانتصار للحريات الديمقراطية. ب- الإقليمية: استقلال العديد من الدول (سوريا- لبنان- مصر...) – العمل المسلح في كل من المغرب وتونس- الدعم العربي للحركات التحررية خاصة ليبيا. جـ- الدولية: إنتشار موجة التحرر في العالم- الانفراج الدولي بعد ح ع 2 – تراجع مكانة فرنسا في المحافل الدولية – انهزام فرنسا في معركة " ديان بيان فو" – المواثيق الدولية التي تقر حق الشعوب في تقرير مصيرها بنفسها (هيئة الامم المتحدة- الجامعة العربية). - مواثيق الثورة: مؤتمر الصومام- بيان أول نوفمبر- ميثاق طرابلس.	- الوثيقة في الصفحة 168 -ا لوثائق والنصوص التاريخية في ص:183- 184 الوثائق والمقالات في ص:178- 179 الوثائق والمقالات في ص: 210

الوحدة التعليمية الثانية: الجزائر من 1919- 1989 **-القسم:** 3 أوف/ 3ع.ت

-الوضعية التعليمية الثالثة: من تبلور الوعي الوطني **- المدة:** 2سا

الجزائري إلى الثورة التحريرية. **-المراجع:** الكتابالمدرسي

الأداءات والنشاطات: العمل الثوري المسلح ورد فعل الاستعمار.

تمهيد:

بعدالانشقاق الذي عرفته الحركة الوطنية في الجزائر أصبح العمل الثوري أكثر من ضرورة لاحتواء هذا الانشقاق والتشتت، لهذا فقد تم اعتماد استراتيجية محددة ودقيقة لتنفيذ الثورة، وهي كممارسة سياسية ومسلحة أصبحت عامل مؤثر في استراتيجية فرنسا محلياً ودولياً.

-من خلال استثمارك للوثائق والسندات المعطاة والمكتسبات القبلية:

- حدد استراتيجية تنفيذ الثورة؟ وما هي أهم ردود الافعال المصاحبة لاندلاع الثورة؟
- ماهي الاستراتيجية التي اعتمدها المستعمر للقضاء على الثورة؟
- ما هي النتائج الأولية لهذه الاستراتيجيات (استراتيجية الثورة، استراتيجية المستعمر)؟

تحديد الفرضيات:

- اعتماد القيادة الثورية استراتيجية لتنفيذ الثورة تتعلق بالجوانب الداخلية والخارجية.
- تعدد ردود الافعال على المستويين الداخلي والخارجي ومحاولة المستعمر القضاء على الثورة.
- فشل محاولات المستعمر وعدم جدوى مخططاته الاستعمارية.

المفاهيم الأساسية	مهام التعلم	السندات
حرب التحرير- الثورة التحريرية، النشاط المسلح، الأحزاب الوطنية، المؤتمر الاسلامي 1936، سياسة الإغراء، سياسة القمع، التيار الثوري، تصفية الاستعمار،المد التحرري	استراتيجية تنفيذ الثورة: 1- داخلياً: أ- على المستوى السياسي والتنظيمي: بيان اول نوفمبر، التعريف بالثورة، التعبئة الشعبية، الاعلام والتوعية، إشراك الشعب في العمليات العسكرية. ب- على المستوى المؤسساتي: مؤتمر الصومام 20 اوت 1955: نظم المؤتمر الثورة (المجلس الوطني، لجنة التنسيق والتنفيذ، ميثاق الصومام، تحديد شروط التفاوض مع الاستعمار" الاستقلال، الوحدة الشعبية والترابية". ج- على المستوى العسكري: هيكلة الجزائر إلى ست ولايات عسكرية، تقسيم فرنسا إلى 6 مناطق للعمل الثوري، تنظيم الجيش (جيش التحرير، قيادة الأركان، تنظيم الرتب) - تقسيم الجيش إلى مجاهدين، فدائيين، ومسبلين. 2- خارجيا: تشكيل قيادة الثورة الخارجية، الحكومة المؤقتة، التموين الخارجي (التسليح)، تداول القضية (المؤتمرات العربية، الافروآسيوية، هيئة الأمم المتحدة)، إقامة المعارض والندوات في الخارج للتعريف بالثورة. استراتيجية المستعمر لاحتواء الثورة: أ- داخليا: المخططات العسكرية: اعلان حالة الطوارئ، المحتشدات، تدميرالقرى المخططات الإغرائية: مشروع سوستال، مشروع قسنطينة، سلم الأبطال... ب- خارجيا: الاستعانة بالحلف الأطلسي، معارضة القضية في هيئة الأمم المتحدة، ضرب القواعد الخلفية للثورة (قصف ساقية سيدي يوسف، العدوان الثلاثي على مصر).	- الوثيقة في الصفحة 211- الوثائقوالنصوص التاريخية في ص:213- 214 الوثائق والمقالات في ص:216- 217 الوثائق والمقالات في ص: 220

الوحدة التعليمية الثانية: الجزائر من 1919- 1989 **-القسم:** 3 أوف/ 3ع.ت

-الوضعية التعليمية الرابعة:استعادة السيادة الوطنية - **المدة:** 2سا

وبناء الدولة الجزائرية. - **المراجع:** الكتابالمدرسي

الأداءات والنشاطات: ظروف قيام الدولة الجزائرية والاختيارات الكبرى لإعادة البناء.

تمهيد:

إن خضوع الاستعمار الفرنسي للمفاوضات بداية أخرى للجزائريين من أجل تفعيل انتصار الثورة وبناء الدولة الجزائرية انطلاقا من مواثيق الثورة التي كانت "بالشعب وللشعب".

الاشكالية:

- ما هي الظروف التي صاحبت قيام الدولة الجزائرية؟
- ما هي الخيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية؟
- ما هي التطورات السياسية التي عرفتها الدولة الجزائرية من الاستقلال إلى سنة 1989؟

الفرضيات:

- تتمثل الظروف التي قامت فيها الدولة الجزائرية في المفاوضات، الاستفتاء، انتقال السلطة، بالإضافة إلى ظروف إجتماعيةوإقتصادية وسياسية خاصة.
- الخيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية استلهمت من مواثيق الثورة: نداء أول نوفمبر، ميثاق الصومام، ميثاق طرابلس.
- تعدد الأحداث والتطورات السياسية بعد الاستقلال.

المفاهيم الأساسية	مهام التعلم	السندات
حرب التحرير- الثورة التحريرية، النشاط المسلح، الأحزاب الوطنية، المؤتمر الاسلامي 1936، سياسة الإغراء، سياسة القمع، التيار الثوري، تصفية الاستعمار،المد التحرري	1- ظروف قيام الدولة الجزائرية: المفاوضات (مراحل المفاوضات، الاستفتاء وإعلان الاستقلال) ظروف إجتماعية:1.5مليون شهيد، لاجئين، يتامى، معتقلين، معطوبين...- ظروف إقتصادية: اقتصاد كولونيالي.... ظروف سياسية: مفهوم الثورة موحد، ومفهوم الحكم الغائب الأكبرغياب استراتيجية لإدارة شؤون الدولةلفترة ما بعد الثورة، تساؤولات عن كيفية التخلص من بعض بنود اتفاقيات إيفيان... 2- الاختيارات الكبرى لاعادة بناء الدولة الجزائرية: برنامج طرابلس (الاختيارات السياسية والاقتصادية، الاختيارات الاجتماعيةوالثقافية. التحكم في الثورة الوطنية، المخططات الإنمائية... 3- التطور السياسي الدولة الجزائرية: من الاستقلال إلى 1965، حركة 19جوان 1965 ونقل السلطة إلى مجلس الثورة، العودة إلى النظام الجمهوري الرئاسي 1976. من الأحادية إلى التعددية السياسية: أحدات 1988، دستور 1989 التعددية السياسية.	- الوثيقة في الصفحة 208- الوثائقوالنصوص التاريخية في ص:211- 215 الوثائق والمقالات في ص:218- 219 الوثائق والمقالات في ص: 221

قائمة المراجع

1- حسن زيتون، كمال زيتون: البنائية منظور إبستمولوجي وتربوي، منشأة المعارف - الإسكندرية،مصر-1992.

2- خليل يوسف الخليلي:تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم – القاهرة، مصر- 1996.

3- د. جونسون، ر. جونسون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ترجمة رفعت بهجات عالم الكتاب – القاهرة، مصر- 1998.

4- عمر محمود غباين، " تعليم التفكير الابتكاري " دار وائل للنشر، الاردن، (2002).

5- فايزة احمد حمادة، " فعالية إستخدام نموذج ويتلي البنائي المعتدل في تنمية مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، مجلة كلية التربية، جامعة إسبوط ، مصر (2005).

6-فتحي عبد الرحمان جروان: تعليم التفكير(مفاهيم وتطبيقات) دار الكتاب الجامعي الاردن

7- wheatley.G.H « constructivusmperspectives on science anmathématics » science éducation .vol 75 No1(1990)

الملحق رقم02:

الإسم: ..... ثانوية المتقنة الجديدة

اللقب: ..... شعبة: .....

إختبـار في مـادة التـــــــاريخ

السؤال الاول:

- نشر في صحيفة ليكسبير الفرنسية 25 /1962/02: "...إن تاريخ حرب التحرير الجزائري يفوق بكثير بطولات جورج واشنطن محرر أمريكا، ويفوق عظمة غاندي محرر الهند، ويفوق بقرية جياب بطل ديان بيان فو. إن هذه الحرب سيبقى اعجب فصل من كتاب تحرير الشعوب..."

- انطلاقا من الوثيقة واعتمادا على مكتسباتك القبلية عرف كل من:

الحركة الوطنية – الثورة الجزائرية – ميثاق طرابلس – السيادة التامة.

الحركة الوطنية هي :.....

.....

.....

الثورة الجزائرية هي: .....

.....

.....

.....

ميثاق طرابلس:.....

.....

.....

السؤال التاني:

اجب بصح او خطأ مع تصحيح الخطا إن وجد:

1- تمثلت اتجاهات الحركة الوطنية في ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

اتجاه الاستقلال –اتجاه الشعب – اتجاه الثورة. ☐

.....

.....

2- ظهرت اللجة الثورية للوحدة والعمل كطرف هدفه تفجير الثورة والقيام بالعمل المسلح.

.....

.....

3- من بين الظروف الإقليمية والدولية قبيل إندلاع الثورة التحريرية:

- الإنفراج الدولي والمواثيق المقرة بحق الشعوب في تقرير مصيرها.
- الدعم والمساندة العربية لحركات المقاومة الوطنية في المغرب العربي.
- التشتت والانشقاق في الحركة الوطنية والذي ينذر بالاحباط والتراجع.

.....

.....

.....

السؤال الثالث:

1- جاء في نداء أول نوفمبر: "... فإذا كان هدف أي حركة ثورية في الواقع هو خلق جميع الظروف الثورية للقيام بعملية تحريرية، فإننا نعتبر الشعب الجزائري في اوضاعه الداخلية متحدا حول قضية الإستقلال (...)، أما في الأوضاع الخارجية فإن الإنفراج الدولي مناسب لتسوية بعض المشاكل الثانوية التي من بينها قضيتنا التي تجد سندها الديبلوماسي وخاصة من طرف إخواننا العرب والمسلمين..."

- من خلال استثمارك للوثيقة ومكتسباتك القبلية:
- صنّف ردود الأفعال المختلفة من اندلاع الثورة (بإختصار).

.....

.....

.....

.....

.....

2- اعتمدت فرنسا عدة مخططات لاحتواء الثورة تمثلت بعض هذه المخططات في :

- تنظيم استفتاء شعبي حول قيام الجمهورية الخامسة.
- انشاء مكاتب الفرق الإدارية الخاصة (sas) لممارسة الدعاية والحرب النفسية.
- مشروع قسنطينة 1959 – 1963.
- " جزأرة " الحرب بخطين مكهربين (خطي شال وموريس).
- تطبيق سياسة التجويع وإخضاع المواد الغذائية للتقنيين بهدف قطع الدعم اللوجستيكي عن الثورة.

المطلوب: صنّف هذه المخططات حسب طبيعة كل مخطط.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

السؤال الرابع:

- على الخريطة المرفقة حدّدالنواحي العسكرية حسب التقسيم الذي جاء في اجتماع قادة الثورة أكتوبر 1954.

- ارسم سلم زمني مبرزاً أهم استراتيجيات تنفيذ الثورة في الفترة الزمنية الممتدة من 1954 إلى 1958.

السؤال الخامس:

-ضع العلامة + أمام الإجابة الصحيحة من بين الإختيارات التالية:

1- تحت اسم " التصحيح الثوري " قام وزير الدفاع هواري بومدين بتشكيل مجلس الثورة وابعاد الرئيس " بن بلة " وذلك بتاريخ: - 0926/ 1962 /

- 1964/04/21 ☐

- 1965/06/19 ☐

2- اعتمدت فرنسا عدة أساليب إغرائية من بينها:

- مشروع سوستيل 1955 ☐

- مشروع قسنطينة 1958 ☐

- مشروع تقسيم الجزائر 1957 ☐

السؤال السادس:

1- إليك النص التالي: "... إن إلتزام الجزائر عربيا هو الذي يجعل التضمان مع الشعب الفلسطيني أكثر من ضرورة، ولذلك تعتبر الجزائر عن العمل من أجل تحرير فلسطين وتحرير كل الأراضي العربية المحتلة يدخل ضمن تحررها بالذات، وعلى هذا الأساس تؤكد الثورة الجزائرية إلتزامها المطلق في هذا المجال"

الميثاق الوطني 1986

- "...فالجزائر تسعى لدعم التضامن في الكفاح ضد الإمبريالية والإستعمارقديمه وجديده. ولهذا، فإن جهودها تندرج في إطار الدعم غير المشروط للشعوب المكافحة في سبيل تحرير الوطني، وإحترام حقها في تقرير مصيرها وإستقلالها، وتواصل الجزائر كفاحها المستميت لإقامة نظام إقتصادي عالمي جديد وعلاقات دولية تضمن لكلةالدول حق المساهمة في تسوية المشاكل الكبرى المطروحة في هذا العصر"

الميثاق الوطني 1976

-من خلال إستثمارك للوثائق المعطاة ومكتسباتك القبلية: بين دور السياسة الخارجية الجزائرية في دفع عجلة التحرر في العالم مع إعطاء أمثلة في ذلك.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 03

المستوى :	السنة الثالثة ثانوي
الشعبة :	لغات أجنبية
المادة :	تاريخ

الشهر	الإسبوع	المحور	رقم الدرس	العنوان	ح سداسي
سبتمبر	1	تقويم تشخيصي	01	تقويم تشخيصي	1.5
	2	بروز الصراع وتشكل العالم	02	معايير تشكل العالم تاريخية ــ اقتصادية	1.5
	3	بروز الصراع وتشكل العالم	03	معايير تشكل العالم اجتماعية ــ علمية	1.5
أكتوبر	4	بروز الصراع وتشكل العالم	04	طبيعة العلاقات بين الكتلتين	1.5
	5	بروز الصراع وتشكل العالم	05	الاستراتيجيات الخاصة بكل كتلة	1.5
	6	مساعي الانفراج الدولي	06	عوامل الجنوح إلى السلم	1.5
	7	مساعي الانفراج الدولي	07	الظروف الدولية السائدة	1.5
نوفمبر	8	من الثنائية إلى الأحادية القطبية	08	تفكك الكتلة الشرقية وسياسة التطويق	1.5
	9	من الثنائية إلى الأحادية القطبية	09	ملامح النظام الدولي الجديد ومؤسساته الفاعلة	1.5
	10	وضعيـــة إدمـــاج	10	وضعية إدماج	1.5
	11	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1.5
	12	اختبار الثلاثي الأول			
ديسمبر	13	العمل المسلح ورد فعل الاستعمـــار	11	إستراتيجية الثورة على المستوى الداخلي	1.5

	14	العمل المسلح ورد فعل الاستعمـــار	12	إستراتيجية الثورة على المستوى الخارجي	1.5
	15	عطلة الربيع			
	16	عطلة الربيع			
جانفـــــي	17	العمل المسلح ورد فعل الاستعمـــار	13	رد فعل و إستراتيجية الاستعمار	1.5
	18	العمل المسلح ورد فعل الاستعمـــار	14	عدم جدوى المخططات الاستعماريةُ ونجاح الثورة	1.5
	19	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	15	ظروف قيام الدولة الجزائرية	1.5
	20	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	16	الاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية	1.5
فيفري	21	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	17	التطور السياسي وبناء الدولة الجزائرية	1.5
	22	وضعيـــــة إدماج	18	وضعية إدماج	1.5
	23	وضعيـــــة إدماج	19	وضعية إدماج	1.5
	24	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1.5
مارس	25	الاختبار الفصلي الثاني			
	26	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	20	تنوع في أساليب التحرر– في آسيا –	1.5
	27	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	21	تنوع في أساليب التحرر – في إفريقيا وأمريكا اللاتينية –	1.5
	28	عطلة الربيع			
	29	عطلة الربيع			
أفريل	30	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	22	من كفاح التحرر إلى ترتيبات ما بعد الاستقلال	1.5
	31	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	23	حرب 1948 / ثورة التحرير 1965	1.5

	32	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	24	الحروب العربية الإسرائيلية	1.5
	33	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	25	الانتفاضة وأثرها مشاريع التسوية واتفاقية الحكم الذاتي	1.5
ماي	34	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	26	الانتفاضة وأثرها مشاريع التسوية واتفاقية الحكم الذاتي	1.5
	35	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1.5
	36	[illegible]			
	37	مراجعة	27	مراجعة عامة للبرنامج	1.5
جوان	38	مراجعة	28	مراجعة عامة للبرنامج	1.5

المستوى :	السنة الثالثة ثانوي
الشعبة :	ع ت / ريا / ت ريا
المادة :	تاريخ

الشهر	الأسبوع	المحور	رقم الدرس	العنوان	ح سداسي
سبتمبر	1	تقويم تشخيصي	01	تقويم تشخيصي	1
	2	بروز الصراع وتشكل العالم	02	معايير تشكل العالم	1
	3	بروز الصراع وتشكل العالم	03	طبيعة العلاقات بين الكتلتين	1
أكتوبر	4	بروز الصراع وتشكل العالم	04	الاستراتيجيات الخاصة بكل كتلة	1
	5	مساعي الانفراج الدولي	05	عوامل الجنوح إلى السلم	1
	6	مساعي الانفراج الدولي	06	الظروف الدولية السائدة	1
	7	من الثنائية إلى الأحادية القطبية	07	تفكك الكتلة الشرقية وسياسة التطويق	1
نوفمبر	8	من الثنائية إلى الأحادية القطبية	08	ملامح النظام الدولي الجديد ومؤسساته الفاعلة	1
	9	وضعيـــة إدمـاج	09	وضعية إدماج	1
	10	وضعيـــة إدمـاج	10	وضعية إدماج	1
	11	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1
	12	[illegible]			
ديسمبر	13	العمل المسلح ورد فعل الاستعمار	11	إستراتيجية الثورة على المستوى الداخلي	1
	14	العمل المسلح ورد فعل الاستعمار	12	إستراتيجية الثورة على المستوى الخارجي	1
	15	[illegible]			
	16	[illegible]			
جانفـــي	17	العمل المسلح ورد فعل الاستعمار	13	رد فعل و إستراتيجية الاستعمار	1
	18	العمل المسلح ورد فعل الاستعمار	14	عدم جدوى المخططات الاستعمارية ونجاح الثورة	1
	19	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	15	ظروف قيام الدولة الجزائرية	1
	20	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	16	الاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية	1
فيفري	21	استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية	17	التطور السياسي وبناء الدولة الجزائرية	1
	22	وضعيـــة إدماج	18	وضعية إدماج	1

	23	وضعيـة إدماج	19	وضعية إدماج	1
	24	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1
مارس	25	الكتاب الثاني			
	26	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	20	تنوع في أساليب التحرر - في آسيا -	1
	27	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	21	تنوع في أساليب التحرر - في إفريقيا وأمريكا اللاتينية -	1
	28	عطلة الربيع			
	29	عطلة الربيع			
افريل	30	العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر	22	من كفاح التحرر إلى ترتيبات ما بعد الاستقلال	1
	31	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	23	حرب 1948 / ثورة التحرير 1965	1
	32	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	24	الحروب العربية الإسرائيلية	1
	33	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	25	الانتفاضة وأثرها مشاريع التسوية واتفاقية الحكم الذاتي	1
ماي	34	فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي	26	الانتفاضة وأثرها مشاريع التسوية واتفاقية الحكم الذاتي	1
	35	تقويم و معالجة بيداغوجية و تداريب			1
	36	إحضار الباكالوريا			
	37	مراجعة	27	مراجعة عامة للبرنامج	1
جوان	38	مراجعة	28	مراجعة عامة للبرنامج	1

الملحق رقم 04

تخفيف منهاج التاريخ — السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)

الوحدات التعلمية :

1. **تطور العالم في ظل القطبية الثنائية ما بين 1945 – 1989م**

(أ ، ب 20.30) (أ 12.00) + (لغات ا 16.30)

- بروز الصراع وتشكل العالم (ثنائية قطبية.).
- الأزمات الدولية في ظل الصراع بين الشرق والغرب . **(خاص أدبي)**
- مساعي الانفراج الدولي .
- من الثنائية إلى الأحادية القطبية

2 الجزائر ما بين 1945 - 1989م

(أ ، ب 20.30) (أ 12.00) + (لغات ا 16.30)

- من تبلور الوعي الوطني الجزائري إلى الثورة التحريرية **(خاص أدبي)**
- العمل المسلح ورد فعل الاستعمار
- استعادة السيادة الوطنية و بناء الدولة الجزائرية
- تأثير الجزائر وإسهامها في حركة التحرر العالمية

3 ـ **تطور العالم الثالث ما بين 1945 – 1989 م.**

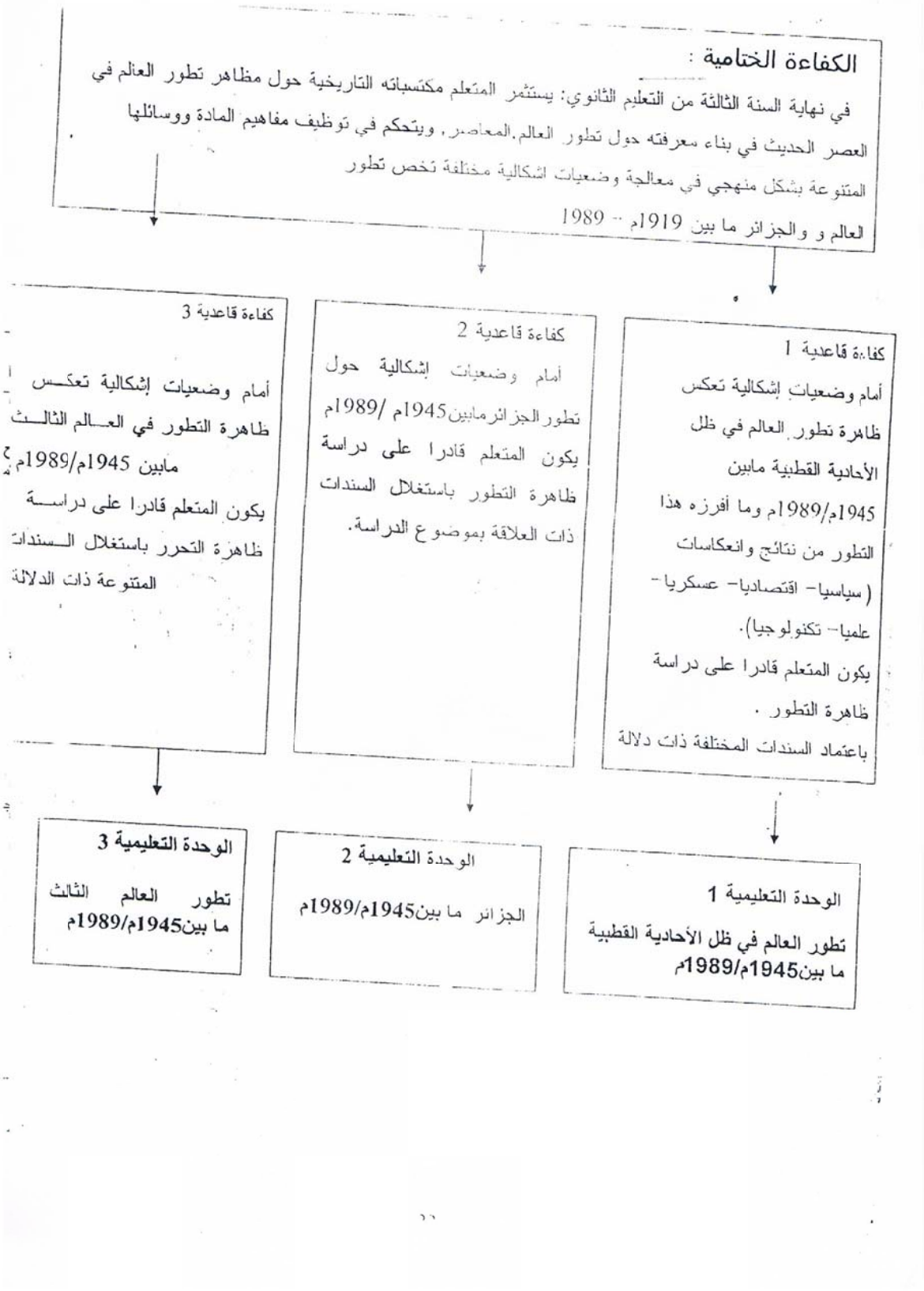
(أ ، ب 20.30) (أ 08.00) + (لغات ا 10.55)

- العالم الثالث بين تراجع الاستعمار التقليدي واستمرارية حركات التحرر
- سقوط الاتحاد السوفيتي وأثره على العالم الثالث **(خاص أدبي)**
- فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي

أهداف التاريخ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي:

يهدف تدريس مادة التاريخ في السنة الثالثة من التعليم الثانوي إلى

- تمكين المتعلم من الاطلاع على تطور العالم المعاصر بعد 1945م .
- التعرف على إعادة بناء العالم في ظل القطبية الثنائية وما أفرزته من نتائج سياسية اقتصادية, عسكرية, اجتماعية, علمية تكنولوجية.
- التعرف على تطور العالم في سياق التحرر السياسي والعسكري ومحاولات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- التعرف على التكتلات العالمية والإقليمية ودورها وانعكاساتها إيجابا و سلبا.
- التعرف على دور العلم والتكنولوجيا والإعلام في إدارة العالم السياسي والاقتصادي و الاجتماعي والثقافي والعسكري.
- الوقوف على إمكانات عالم الجنوب ومعيقات تقدمه.
- فهم تطور الجزائر عقب 1945م في سياق التحرر من الاستعمار الفرنسي وإعادة بناء الدولة الجزائرية.
- التحكم في استعمال وسائل العمل الخاصة بالمادة (خرائط , نصوص, صور, معطيات إحصائية, أحداث وتواريخ معلمية).
- تمكين المتعلم من التفكير العلمي القائم على البحث والتقصي بعيدا عن أسلوب الوصف وتقرير الأحداث.
- تنمية المهارات ذات المستويات العليا مثل التحليل, التعليل, الربط, التركيب, إصدار الاحكام.
- اكتساب مهارات البحث واستخدام المكتبات, وكتابة البحوث والتقارير إبداء الرأي وتقدير الرأي الآخر.
- توظيف التكنولوجيات الحديثة.
- غرس الحس الوطني وقيمه والقيم الإنسانية والوعي بالإنسان وقضاياه المختلفة.


الكفاءة الختامية :
في نهاية السنة الثالثة من التعليم الثانوي: يستثمر المتعلم مكتسباته التاريخية حول مظاهر تطور العالم في العصر الحديث في بناء معرفته حول تطور العالم المعاصر، ويتحكم في توظيف مفاهيم المادة ووسائلها المتنوعة بشكل منهجي في معالجة وضعيات اشكالية مختلفة تخص تطور العالم و الجزائر ما بين 1919م - 1989
كفاءة قاعدية 1
أمام وضعيات إشكالية تعكس ظاهرة تطور العالم في ظل الأحادية القطبية مابين 1945م/1989م وما أفرزه هذا التطور من نتائج وانعكاسات (سياسيا- اقتصاديا- عسكريا- علميا- تكنولوجيا).
يكون المتعلم قادرا على دراسة ظاهرة التطور .
باعتماد السندات المختلفة ذات دلالة
كفاءة قاعدية 2
أمام وضعيات إشكالية حول تطور الجزائر مابين 1945م /1989م
يكون المتعلم قادرا على دراسة ظاهرة التطور باستغلال السندات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
كفاءة قاعدية 3
أمام وضعيات إشكالية تعكس ظاهرة التطور في العالم الثالث مابين 1945م/1989م
يكون المتعلم قادرا على دراسة ظاهرة التحرر باستغلال السندات المتنوعة ذات الدلالة
الوحدة التعليمية 1
تطور العالم في ظل الأحادية القطبية ما بين1945م/1989م
الوحدة التعليمية 2
الجزائر ما بين1945م/1989م
الوحدة التعليمية 3
تطور العالم الثالث ما بين1945م/1989م

الكفاءة القاعدية 1 .

أمام وضعيات إشكالية تعكس ظاهرة تطور العالم في ظل القطبية الثنائية بين 1945 ـ1989 يكون المتعلم قادرا : على دراسة ظاهرة التطور باعتماد السندات المختلفة ذات الدلالة .

الوحدة التعليمية 1: أ ، ب 20.30) / (أ 12.00) + (لغات أ 16.30)

تطور العالم في ظل الثنائية القطبية ما بين 1945 ـ 1989 .

الموارد المشكلة للكفاءة

الوضعيات التعلمية الإشكالية تخص :	الأداءات و النشاطات	المفاهيم الأساسية
بروز الصراع وتشكل العالم (ثنائية قطبية) (أ ـ ب)	من خلال سندات دالة يدرس : ـ معايير تشكل العالم (التاريخية ، الاقتصادية ، الاجتماعية ، العلمية ،التكنولوجية) . ـ طبيعة العلاقات بين الكتلتين (علاقات صراع لملء الفراغ) ـ الاستراتجيات الخاصة بكل كتلة (مشروع مارشال ، الكوميكون تدعيم حركات التحرر)	عالم الشمال ـ عالم الجنوب ـ العالم الثالث ـ العالم المتقدم ـ الليبيرالية السوسيوية الاشتراكية الإمبريالية الشرق ـ الغرب ـ الحلف الأطلنطي ، حلف وارسو الصراع الايديولوجي ـ سياسية ملء الفراغ ـ صراع النفوذ ـ سياسية التكتل ـ القطبية الثنائية ـ المجال الحيوي ـ سياسية الاحلاف ـ سياسة المشاريع ـ الأزمات الدولية ـ الحرب الباردة ـ الانفراج ـ التعايش السلمي ـ الأحادية القطبية ـ الشرعية الدولية ـ المنظمات غير الحكومية ـ المنظمة العالمية للتجارة .
الأزمات الدولية في ظل الصراع بين الشرق والغرب (أ)	من خلال سندات دالة يدرس : ـ خارطة الأزمات الدولية (برلين ، كوبا ، كوريا ،السويس). ـتفسير طبيعة الصراع وانعكاساته	
ـاهر الانفراج الدولي (أ ـ ب)	من خلال سندات يدرس : عوامل الجنوح إلى السلم (التنافس في مجال الفضاء ،توازن الردع النووي). ـ الظروف الدولية السائدة (العالم الثالث وكتلة عدم الانحياز)	
ن الثنائية إلى الأحادية لقطبية أ ـ ب)	من خلال سندات يدرس : ـ تفكك الكتلة الشرقية وسياسية التطويق ـ ملامح النظام الدولي الجديد ومؤسساته الفاعلة	
ضعية إدماجية	استثمار المكتسبات في بناء وضعية إدماجية (أنظر الوثيقة المرافقة)	

الكفاءة القاعدية 2 :
أمام وضعيات إشكالية تعكس تطور الجزائر ما بين 1945- 1989 يكون المتعلم قادرا على : دراسة ظاهرة التطور باستغلال السندات المختلفة ذات العلاقة بموضوع الدراسة .

الوحدة التعلمية 2: (أ ، ب 20.30) / (أ 12.00) + (لغات ا 16.30)

الجزائر ما بين 1945- 1989

الموارد المشكلة للكفاءة .

الوضعيات التعلمية اشكالية تخص :	الاداءات و النشاطات	المفاهيم الأساسية
من تبلور الوعي الوطني الجزائري إلى الثورة التحريرية (أ)	من خلال سندات يدرس : ـ يكتشف حتمية الثورة تبعا لمجريات الأحداث (8 ماي 1945 .القانون الخاص 1947 ازمة حركة انتصار الحريات الديمقراطية 1953) ـ الظروف الإقليمية و الدولية (موجة التحرر العالمي) ـ مواثيق الثورة (نداء نوفمبر ، ميثاق الصومام ، ميثاق طرابلس).	حرب التحرير، الثورة التحريرية، النشاط المسلح الأحزاب الوطنية ، الدوائر الإسلامي 1936 سياسة الإغراء سياسية القمع التيار الثوري تصفية الاستعمار الوفد التحرري المواثيق البرنامج ، البيان، الدبلوماسية مشروع سوسنال، المكاتب العربية ، المحتشدات مشروع قسنطينة مخطط شال وموريس القوة الثالثة ، سلم الشجر المخططات الإنمائية. الثورات الصناعية، الزراعية ، الثقافية .
العمل المسلح ورد فعل الاستعمار (أ ـ ب)	من خلال سندات يدرس : ـ يشرح إستراتيجية تنفيذ الثورة على المستوى الداخلي والخارجي . ـ ـ يبين رد فعل و إستراتيجية الاستعمار للقضاء على الثورة : ـ يتأكد من عدم جدوى المخططات الاستعمارية ونجاح الثورة .	
استعادة السيادة الوطنية و بناء الدولة الجزائرية (أ ـ ب)	من خلال سندات يدرس : - يتعرف على ظروف قيام الدولة الجزائرية (الاستفتاء ،انتقال السلطات) ـ الاختيارات الكبرى لإعادة بناء الدولة الجزائرية (نداء نوفمبر ، ميثاق الصومام ، ميثاق طرابلس) يتتبع التطور السياسي وبناء للدولة بداية من 19 جوان 1965 (مهام البناء الوطني و الخيارات السياسية و العقائدية) الى غاية 1989	
تأثير الجزائر وإسهامها في حركة التحرر العالمية (أ)	من خلال سندات يدرس : ـ يحدد ويشرح مجالات العمل وإسهامات الجزائر في حركات التحرر في العالم	
وضعية إدماجية	ـ استثمار المكتسبات في بناء وضعية إدماجية (انظر الوثيقة المرافقة	