

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي بالوادي



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

**التدريس بالكفاءات وعلاقته بحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي**
دراسة وصفية ميدانية ببعض ابتدائيات الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص علم نفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

- سامية بريالة.
- نورة صحراوي.

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. شوقي ممادي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيسا
د. منتصر مسعودي	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفا ومقررا
د. خيرة لزعر	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2020/2019

تشكرات

بعد أن من الله علينا بانجاز هذا العمل ، فإننا نتوجه إليه الله سبحانه وتعالى أولاً وأخراً بجميع ألوان الحمد والشكر على فضله وكرمه الذي غمرنا به فوقنا إلى ما نحن فيه راجين منه دوام نعمه وكرمه ، وانطلاقاً من قوله صلى الله عليه وسلم : "من لا يشكر الناس لا يشكر الله "، فإننا نتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة المشرفة " منتصر مسعودة " ، على إشرافها على هذه المذكرة وعلى الجهد الكبير الذي بذلته معنا ، وعلى نصائحها القيمة التي مهدت لنا الطريق لإتمام هذه الدراسة، فلها منا فائق التقدير والاحترام ، كما نتوجه في هذا المقام بالشكر الخاص لأساتذتنا الذين رافقونا طيلة المشوار الدراسي ولم يخلوا في تقديم يد العون لنا .

وانتقدم بجزيل الشكر الى جميع الاصدقاء الذين ساعدونا في انجاز هذا العمل .

وفي الختام نشكر كل من ساعدنا وساهم في هذا العمل سواء من قريب أو بعيد حتى ولو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة.

إهداء

إلى من غمرتني بحبها وحنانها

إلى مصدر الصمود والعطاء أبي

إلى من وفقت بدعائهما ولا تحلو الحياة إلا برضاهم

والديا الكريمين بارك الله في عمرهما

إلى من هم لي سند في الحياة إخوتي وأخواتي

مريم ومرام ، عبد الكريم، محمد، أسامة، سمية، هناء، إبراهيم

حفظهم الله ووفقهم

إلى كل أفراد العائلة الكريمة

إلى كل زملاء الدراسة

إلى كل من علمني حرفا فلا أنسى له فضلا معلمي وأساتذتي الكرام

إلى كل هؤلاء أهدي عملي

سامية



إهداء

أهدي هذا العمل إلى من قال فيهما

"واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا" سورة الإسراء

الآية 24.

الى من أفقده في مواجهة الصعاب..... أبي اللهم ارزقه شفاؤك .
الى سندي في حياتي امي الى منبع الحب والحنان جدتي أطال الله في
عمرهما.

الى من ساعدني في مسيرتي الدراسية اخي " ميلود"

الى كل اخوتي " و الاقارب و الاصدقاء والاحباب.

و الى كل الاساتذة في قسم علم النفس.

و الى كل طلبة قسم علم النفس.



نورة

الفهرس

فهرس المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	الاهداء	–
02	شكر وتقدير	–
03	فهرس الموضوعات	–
04	ملخص الدراسة بالعربية	–
05	ملخص الدراسة باللغة الاجنبية	–
06	مقدمة	أ-ج
07	الجانب النظري	–
08	الفصل الاول : الاشكالية ومتغيراتها	04
09	الاشكالية	05
10	التساؤلات	06
11	الفرضيات	12
12	اهمية واهداف الدراسة	12
13	الضبط الاجرائي لمتغيرات الدراسة	13
14	خلاصة	15
15	الفصل الثاني : المقاربة و الكفاءة	–
16	تمهيد	18
17	تعريف المقاربة	18
18	تعريف الكفاءة	19
19	انواع الكفاءات	22
20	خصائص الكفاءة	23
21	مستويات الكفاءة	25
22	خلاصة	27
23	الفصل الثالث : التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	–

24	تمهيد	30
25	تعريف التدريس	30
26	تعريف التدريس بالمقاربة بالكفاءات	40
27	نشأة التدريس بالمقاربة بالكفاءات	41
28	مبادئ التدريس بالكفاءات	43
29	مميزات التدريس بالكفاءات	43
30	نظريات التدريس بالكفاءات	44
31	أهداف المقاربة بالكفاءات	46
32	نقائص التدريس بالكفاءات	49
33	الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق التدريس بالكفاءات	50
34	خلاصة	52
35	الفصل الرابع: حل المشكلات	-
36	تمهيد	55
37	مفهوم المشكلة	55
38	تعريف حل المشكلات	58
39	أنواع حل المشكلات	61
40	مراحل حل المشكلة	63
41	اهمية استخدام أسلوب حل المشكلات	65
42	شروط حل المشكلات	67
43	خطوات أسلوب حل المشكلات	68
44	استراتيجيات حل المشكلات	69
45	العوامل التي تساعد على نجاح استراتيجيات حل المشكلات	73
46	النظريات المفسرة لحل المشكلة	74
47	مزايا حل المشكلات	75
48	معوقات حل المشكلات	76

49	خلاصة	77
50	الفصل الرابع : الاجراءات المنهجية للدراسة	-
51	تمهيد	79
52	مرحلة الاطلاع النظري	79
54	التذكير بفرضيات الدراسة	79
55	المنهج والادوات المستعملة	80
56	مجتمع الدراسة	80
57	العينه وكيفية اختيارها	81
58	ادوات جمع البيانات	81
59	اجراءات تطبيق الدراسة	87
60	الاساليب الاحصائية	88
61	خلاصة الفصل	89
62	قائمة المصادر والمراجع	91
63	ملاحق	-

الملخص

- هدفت الدراسة الى معرفة علاقة التدريس بالكفاءات بحل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية من بعض ابتدائيات ولاية الوادي واستخدمنا لجمع المعلومات استمارة الاستبيان حيث تكونت استمارة التدريس بالكفاءات من ثلاثة محاور :

المحور الأول : تسهم بيداغوجيا المشروع في زيادة فاعلية التوافق الدراسي للتلاميذ.

المحور الثاني : تسهم بيداغوجيا الإدماج في زيادة التوافق الدراسي للتلاميذ.

المحور الثالث : يسهم التقويم في زيادة التوافق الدراسي للتلاميذ

اما الاستبيان لحل المشكلات فقد تكون من محورين هما :

01-واقع فهم الاستاذ لماهية التدريس وفق استراتيجية حل المشكلات.

02-صعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الاستاذ.

وتم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة و اختير الاسلوب الاحصائي معامل بيرسون لحساب نتائجها. وكنا نتوقع الحصول على النتائج التالية :

1 - توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات وفهم الاستاذ لماهية التدريس وفق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات والقدرة على تطبيق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

Résume :

L'étude visait à connaître le rapport entre l'enseignement et les compétences à la résolution de problèmes chez les élèves du primaire du point de vue des enseignants du primaire.

L'échantillon a été choisi au hasard dans une école primaire de l'état de la vallée et nous avons utilisé pour collecter des informations, un formulaire et un questionnaire, où le formulaire se composait de trois axes :

1. **Le premier axe:** la pédagogie du projet contribue à accroître l'efficacité de l'harmonie académique des étudiants.
2. **Le deuxième axe:** la pédagogie de l'inclusion contribue à accroître la compatibilité académique des étudiants.
3. **Le troisième axe:** l'évaluation contribue à accroître la compatibilité académique des étudiants.

Quant au questionnaire pour résoudre les problèmes, il peut être de deux axes:

1. **Le premier axe:** La réalité de la compréhension par le professeur de ce qu'est l'enseignement selon la stratégie de résolution de problèmes.
2. **Le deuxième axe:** Difficultés à appliquer la stratégie de résolution de problèmes du point de vue du professeur.

L'étude s'est appuyée sur l'approche corrélationnelle descriptive et la méthode statistique a été choisie comme paramètre de Pearson pour calculer ses résultats. Nous nous attendions à obtenir les résultats suivants:

- Il existe une relation corrélationnelle d'importance statistique entre la méthode d'enseignement et les compétences et la compréhension par l'enseignant de ce qu'est l'enseignement selon la méthode de résolution de problèmes des élèves du primaire du point de vue des enseignants.
- Il existe une corrélation avec la signification statistique entre la méthode d'enseignement avec compétences et la capacité d'appliquer la méthode de résolution de problèmes aux élèves du primaire du point de vue des enseignants.

مقدمة

لم يكن تبني المنظومة التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطاً أو بديلاً سريعاً وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوّبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهراً للمعارف ولا يرفض المحتويات وإنما يؤكد عليها من منحنى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العلمية والعملية.

فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى. ويهدف هذا التدريس إلى جعل المتعلم فاعلاً ومنتجاً كما يوجهه للتفكير الإيجابي الهادف لحلّ وضعية مشكلة حلاً عملياً وواقعياً وفاعلاً. وبناء الدرس انطلاقاً من بيداغوجيا حلّ المشكلة يحفز التلميذ على المشاركة الإيجابية ويدفعه إلى التفكير العلمي والرغبة في التعلّم الذاتي من أجل بناء معارف جديدة، باتخاذ إجراءات أكثر فعالية تقوم على الملاحظة وافتراض الحلول الممكنة ثم الوصول إلى الاستنتاج والاكتشاف، وبذلك يحصل التعلّم وهذا ما حدا بأحد المربين إلى القول بأنّ "المشكلة أم التعلّم" قياساً على قولهم "الحاجة أم الاختراع" وطريقة التدريس التي ينبغي اختيارها في المقاربة بالكفاءات هي طريقة الوضعية المشكلة التي يوضع فيها المتعلّم أمام صعوبة معينة تتحداه حتى يشعر بأنّها فعلاً مشكلته ويتعين عليه إيجاد الحلّ المناسب لها، باتخاذ التدابير اللازمة واستخدام كافة قدراته. ويكون دور المعلم متمثلاً في التوجيه والإرشاد لتذليل العقبات وبناء التعلّمات . وبناءً على هذه المعطيات انبثقت دراستنا المتمثلة في علاقة التدريس بالكفاءات بحل المشكلات حيث قسمناها إلى جانبين:

الجانب النظري: وفيه أربعة فصول.

الفصل الأول: تطرقنا إلى مشكلة الدراسة، والتساؤلات والفرضيات وأهداف وأهمية الدراسة والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة والحدود المكانية والزمنية والبشرية.

الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى المقاربة الكفاءة وتضمن: تعريف المقاربة، تعريف الكفاءة، تعريف المقاربة بالكفاءات، أنواع الكفاءات، خصائص الكفاءة، مستويات الكفاءة.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. وتضمن: مفهوم التدريس، تعريف المقاربة بالكفاءات، تعريف التدريس بالمقاربة بالكفاءات، نشأة التدريس بالمقاربة بالكفاءات، طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مبادئ التدريس بالكفاءات، مميزات التدريس بالكفاءات، نظريات المقاربة بالكفاءات، نقائص المقاربة بالكفاءات، الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات.

الفصل الرابع: تطرقنا فيه إلى حل المشكلات، وقد تناولنا فيه مفهوم المشكلة، تعريف حل المشكلات، أنواع حل المشكلات، مراحل حل المشكلة، شروط استخدام أسلوب حل المشكلات، خطوات حل المشكلات، أهمية أسلوب حل المشكلات، استراتيجيات حل المشكلات، العوامل التي تساعد على نجاح استراتيجيات حل المشكلات، مزايا حل المشكلات، عيوب حل المشكلات.

الجانب الميداني:

الفصل الخامس: وهو فصل الإجراءات الميدانية وقد تضمن جزئين:

- جزء الدراسة الاستطلاعية: والذي من المفروض ان يتم فيه الكشف عن الخصائص السيكومترية لأدوات البحث واختبار مدى صلاحيتها للتطبيق وذكر المنهج المتبع في الدراسة .

- جزء اجراءات الدراسة الأساسية: وشمل هذا الجزء على:

- عينة الدراسة الأساسية- أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول: مشكلة البحث ومتغيراتها

- مشكلة الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- التعريف الإجرائية لمشكلة الدراسة
- حدود الدراسة

الإشكالية :

ان الاختيار الصحيح للأسلوب التدريسي المناسب في العملية التعليمية له اثر كبير في تحقيق الاهداف من المادة المدروسة ، وعليه وجب على كل معلم ان يختار الأسلوب التدريسي المناسب لالقاء درسه والذي يتوافق مع مضامين المادة المدرسة لايصال المعلومات بطريقة تتسجم مع استعدادات المتعلمين وتتطلق بناء من معارفهم ومكتسباتهم القبلية، وهناك العديد من طرق التدريس نذكر منها: التدريس بالكفاءات ، حل المشكلات ... الخ . اذ تعتبر هاتين الاستراتيجيتين من اكثر الاساليب الممارسة في المدارس، حيث صمم المنهج المدرسي موافقا لطريقة تطبيقهما، و نجد ان الدروس المبرمجة للمتعلمين تمكنهم من استخدام كفاءاتهم التعليمية في حل مشكلاتهم الدراسية ،فالمتعلم يتعلم مالايعرف القيام به الا اذا قام بفعله وهذا هو فحوى الاصلاحات الاستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الاصلاحات التربوية وهي المقاربة بالكفاءات . حيث يعرفها أحمد رشدي طعيمة (1999) على أنها:"مجموع الإتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية-التعلمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية." ويرى كزافي روجيرس (Roegiers, X(2004) ان المقاربة بالكفاءات هي:"إطار عمل تمكن التلميذ من حل المشكلات .وهي إطار واسع يسمح بمعالجة كل أنواع الوضعيات، المشكلات". فالمقاربة بالكفاءات هي، إستراتيجية تربوية للتعلم والتعليم، تهدف إلى إكساب المتعلم معارف ومهارات وقدرات باعتباره محور العملية التعليمية -التعلمية، والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات، لهذا تحتاج هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات (إلى مدرسين مؤهلين أكفاء وملمين بالأسس الديداكتيكية للمادة التي يدرسونها، بالإضافة إلى اتساع الرصيد المعرفي .ومن منظور آخر يمكن النظر إليها بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية .ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة الاستعمال في مختلف مواقف الحياة

(الربيعي ،2007،ص88 ،)

من خلال ماسبق نستنتج ان المقاربة بالكفاءات تركز على أنشطة المتعلم ويظهر دور المدرسة في ارشاد وتوجيه المتعلمين وفي خلق مواقف بيداغوجية تتمحور حول أنشطة المتعلمين تظهر حب الاطلاع والاكتشاف والتفكير لديهم وفي ملاحظة كيفية تعلمه .

وبما أن استراتيجيات التدريس عنصر مهم وفعال حيث ترى لمياء الديوان (2007) ان طرائق التدريس عنصرا مهما جدا من عناصر المنهج فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا كما أنها تؤثر وتأثرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية، ولهذا فقد ظهرت استراتيجيات تدريس حديثة في هذا المجال تسعى جميعها إلى تنمية مهارات المتعلم من مختلف الجوانب وعلى دفعه لتعلم التفكير والبحث والنقد والإصغاء لتحقيق أهداف العملية التربوية .

والنظام التربوي المعاصر يركز على تنمية الشخصية عند المتعلم من جميع النواحي وعلى أسلوبه في حل المشكلات ولقد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها في العملية التعليمية - التعليمية بالنسبة للمتعلمين والمعلمين ، وترجع هذه الطريقة كطريقة في التدريس إلى أعمال " جون ديوي" John Dewey ، الذي نادى في بداية القرن العشرين بأن التعلم الجيد يقتضي المشاركة الفاعلة والناشطة للمتعلم، حيث اقترح مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلم في واقعه المعيش، كنقطة انطلاق لتحقيق التعلم مع تركيزه على التعلم الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات التجريبية على أن أسلوب حل المشكلات ساعد كثيرا المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية، بسبب العصامية التي يتخذونها كسبيل للتعلم الراهن وبلوغ المعرفة .ولقد شاع استخدام مصطلح " حل المشكلات "بصفته طريقة من طرق التدريس التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية، ويمكن تعريف هذه الطريقة كما يلي "هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاريه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل

مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة.

”حيث يعتبرها مراد دندش والأمين (2002) من الطرائق التي تم التركيز عليها في التدريس بالكفاءات، وذلك لمساعدة التلاميذ على إيجاد حلول لمواقف المشكلة بأنفسهم، انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتتقيب والتساؤل والتجريب. (د.محمد صليبي .2015)

اما فريد حاجي (2005) فهو يرى انها :” طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير .وبمعنى آخر فإن أسلوب حل المشكلات، يسعى إلى وضع المتعلم أما وضعية معقدة (مشكل) ،يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة .

و من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو أن التلاميذ هم الذين يساهمون بفعالية في تطوير وبناء معارفهم، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المعلم (المدرس) ضمن هذه الطريقة على تقديم المساعدة المنهجية لهم (التلاميذ)، وفي اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة (مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 47 الصفحة(61, 1/12/2018)

ان التركيز على اسلوب حل المشكلات لمساعدة الطلبة على ايجاد الحلول للمواقف والمشكلات بأنفسهم، تهدف الى تشجيعهم على البحث والتتقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقومون . والغرض الأساسي من اسلوب حل المشكلات هو مساعدة التلاميذ على ايجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم.حيث تتم معالجة المشكلات المطروحة من خلال الوضعية المشكلة التي تعتبر في إطار المقاربة بالكفايات، عنصراً

مركزياً. تمثل المجال الملائم الذي تجهز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها. وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، تلبية لحاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي. وتحدث الوضعية المشكلة في الإطار الدراسي خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلم، وتتميز في كونها تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة، بالإضافة إلى توجيهها التلميذ نحو إنجاز مهمة مستقاة من محيطه.

وبناء على ماسبق تبلورت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة بين طريقة التدريس بالكفاءات و أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ؟

1- الدراسات السابقة :

أ- دراسة بوعيشة 2007 تحت عنوان الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات حيث اعتمد فيها على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 79 مفتشاً تربوياً للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي وكلهم ذكور في 6 ولايات جنوبية وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية منتظمة واستعملت فيها الاساليب الاحصائية التالية : النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، اختبارات لعينتين مرتبطتين، معامل كرونباخ، معادلة جتمان، وكانت نتائجها كالتالي : كل من معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز لا يقومان في التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه بالممارسات المطلوبة في المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين، وأنه لا توجد فروق في ممارسة التخطيط للدرس وتنفيذه بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز، بينما هناك فروقا بينهما في ممارسة التقويم بالمقاربة بالكفاءات وهذا الفرق لصالح معلم المدرسة الأساسية.

ب- دراسة بويو 2006 تحت عنوان استكشاف الممارسات الحسابية للطلبة، تصميم وتطوير حل المشكلات باستخدام بيئة البرمجة المرئية تم اختيار 158 طالبا من طلاب جامعة يوان زي في تايوان بطريقة عشوائية و تم استخدام طريقة التحليل العنقودي في تحليل بيانات الدراسة، وأجريت مقارنات بين التصميم الحاسوبي والأداء الحسابي وبين أنماط مختلفة من الممارسات الحسابية هدفت الدراسة إلى استخدام بيئة البرمجة المرئية لأجل دعم برامج التعلم الحاسوبية وحل المشكلات، كما هدفت إلى تطوير البيئة المرئية لحل المشكلات لتعلم البرمجة ولاستكشاف البيئة، والتعرف على كيفية تعلم المبرمجين المبتدئين للبرمجة، وكيفية استخدامها وكيفية تفاعلهم معها، كما هدفت الدراسة التعرف على أداء المشاركين وعلى أنماط السلوك التي يتبعونها، وعلى الاستراتيجيات الحسابية التي يستخدمونها لحل المشكلات في البيئة المرئية وكانت نتائجها كالتالي: استخدام برمجة مرئية في حل المشكلات، يشكل نهجا فعالا لمساعدة المبرمجين المبتدئين في تعلم البرمجة وتصميم الاستراتيجيات الحسابية .

ج- دراسة حول تطوير مهارة حل المشكلات في التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية استخدم فيها المنهج الوصفي والمنهج المسحي وتكونت العينة من 172 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية هدفت الدراسة الى تطوير مهارة حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في عملية التعلم، ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارة حل المشكلات وكانت نتائجها كالتالي :
زيادة قدرة المتعلمين في نقل أثر التعلم إلى مواقف حياتية، وبينت الدراسة أن مهارة حل المشكلات تساعد في تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين و وجود قدرات لدى الطلبة في امتلاكهم لمهارة حل المشكلات.

د- دراسة روكا وبنيدا 2014 تكونت العينة من 95 من طلاب وطالبات البكالوريوس قسم التمريض واختيرت العينة بطريقة عشوائية ، وقد تم تحليل البيانات بطريقة كمية ونوعية، هدفت الدراسة الى التعرف على إستراتيجيات التدريس التي تشجع على تنمية المهارات وحل المشكلات في السياق الاكاديمي وكانت نتائجها كالتالي:

إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات هي أفضل الاستراتيجيات بعد مقارنتها في إستراتيجية قائمة على المحاضرة وقراءة المقالات والخرائط المفاهيمية والطريقة التقليدية.

2- التعقيب على الدراسات السابقة :

اتفقت جميع الدراسات مع دراستنا من حيث المنهج حيث استعمل في كلاهما المنهج الوصفي فيما كانت العينة متوافقة من حيث العدد حيث كان عدد العينة متقارب في الدراسات السابقة ودراستنا وانحصر عدد المفردات بين 70 و179 واستعملت كل دراسة اسلوبي العينة العشوائية والعينة العشوائية المنتظمة في اختيار عينة الدراسة ، واختلفت هذه الدراسات مع دراستنا في اختيار الاساليب الاحصائية المستعملة حيث استعملنا في حساب نتائج الدراسة معامل بيرسون فيما استعملت الدراسات الاخرى النسب المئوية ، اختبار لعينتين مرتبطتين ، معادلة كرونباخ ، معادلة جتمان ، طريقة التحليل العنقودي .

و اختلفت دراستنا بوعيشة و روكا وبنيدا مع دراستنا من حيث النتائج المتحصل عليها واتفقت باقي الدراسات مع دراستنا في ان لحل المشكلات علاقة بالتدريس بالكفاءات وتم ذكر التدريس بالكفاءات بطريقة غير مباشرة من خلال الكفاءات التي تتمتع بها عينات الدراسة.

2-تسؤلات الدراسة وفرضياتها :

- التساؤل العام للدراسة : هل توجد علاقة بين التدريس بالكفاءات وحل المشكلات

لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ؟ .

• التساؤلات الفرعية للدراسة :

1-هل توجد علاقة بين طريقة التدريس بالكفاءات وفهم الاستاذ لماهية التدريس وفق

اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟.

2-هل توجد علاقة بين طريقة التدريس بالكفاءات والقدرة على تطبيق اسلوب حل

المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟.

• الفرضية العامة للدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات وحل

المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي .

• الفرضيات الفرعية للدراسة :

1-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات وفهم الاستاذ

لماهية التدريس وفق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات والقدرة على

تطبيق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

4-أهداف الدراسة:

1- معرفة العلاقة بين التدريس بالكفاءات وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من

وجهة نظر المعلمين .

- 2- للكشف عن واقع التدريس بالكفاءات في المؤسسات التربوية ومدى التحكم في تطبيقها والتمكن منها .
- 3- للتعرف على دور التدريس بالكفاءات واستراتيجية حل المشكلات في النظام التعليمي.
- 4- للتعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق استراتيجيتي التدريس بالكفاءات وحل المشكلات .

5-أهمية الدراسة:

- 1- تعتبر الدراسة الحالية محاولة لتوضيح العلاقة بين التدريس بالكفاءات وحل المشكلات وأهمية التمكن من تطبيقها على تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- 2- للفت انتباه المعلمين إلى أهمية التدريس بالكفاءات ولما لها من دور كبير في حل المشكلات.
- 3-للتأكد من مدى تطبيق المعلمين لطريقة التدريس بالكفاءات في القوائم للدروس داخل الصف ومدى فهم التلاميذ لهته الدروس .
- 6-التعاريف الإجرائية لمشكلة الدراسة :
- التدريس بالكفاءات : هو طريقة او استراتيجية تدريس تعتمد على القدرات والمعارف المنظمة بشكل يسمح بالتعرف على المشكلة الدراسية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه اداءات ومهارات التلميذ في بناء معرفته .
- حل المشكلات : هو عبارة عن الاشكاليات التي تعترض المتعلمين في دراستهم تجعلهم في وضعية البحث عن الحلول لها .
- 7-حدود الدراسة :

-الحدود الزمانية: 2019-2020

-الحدود المكانية: مدارس ابتدائية الوادي.

-الحدود البشرية: معلمي المرحلة الابتدائية.

خلاصة الفصل :

تعرفنا في هذا الفصل على مشكلة الدراسة وقمنا بصياغة فرضياتها وتساؤلاتها العامة والفرعية . كما حددنا أهميتها وأهدافها .

الفصل الثاني

المقارنة والكفاءة

الفصل الثاني : المقاربة و الكفاءة

- تمهيد
- تعريف المقاربة
- تعريف الكفاءة
- انواع الكفاءة
- خصائص الكفاءة
- مستويات الكفاءة
- خلاصة

تمهيد:

مع التطورات العلمية في أغلب المجالات التي تخص الإنسان تطورت وتحسنت والبعض منها تغير كلياً، وهذا يعود بسبب اهتمام الإنسان بنفسه وكذلك البحوث العلمية ونتائجها لكل المجالات التي تخصها النفسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية وهذه الأخيرة مرت بإصلاحات في جميع أطوارها التعليمية، وتقوم هذه الإصلاحات على تبني المقاربة بالكفاءات والتي جاءت من أجل معالجة هذه الاختلالات أملاً في تجاوز نقائص المقاربات الأخرى، وبالأخص تلك التي ترتبط بالأهداف البيداغوجية.

وترتكز المقاربة بالكفاءات على منطق التعلم دون التعليم ويعتبر التلميذ محور العملية التربوية، وسنتطرق في هذا الفصل إلى هذين النموذجين.

1- المقاربة و الكفاءة:

1- مفهوم المقاربة:

كلمة مقاربة، الذي يقابله في المصطلح اللاتيني Approche، فإن معناه، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

(شرقي رحيمة، بوساحة نجاه، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص53)

والمقاربة من ناحية التطبيقات التعليمية التعلمية، هي تصور وبناء مشروع عمل يكون قابلاً للإنجاز في ضوء خطة إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة، من طريقة ووسائل وخصائص المتعلم وكذا المكان والزمان من أجل تحقيق أداء فعال، ومردود مناسب للمتعلم.

(بن بيه أحمد، 2016، ص77)

المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية. وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية ، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي. وهي منطلق لتحديد الإستراتيجيات فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل. (مجلة المربي، العدد، 05، 2006، ص15)

هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه. وكل مقارنة ترتبط بإستراتيجية عمل. (نصيرة ردا ف، بدون سنة، ص468)

ب- تعريف الكفاءة:

إنها عبارة أصبحت حديثة الساعة مع بروز نظرية المعرفية في علم النفس، رغم أنها عبارة قديمة الاستعمال، وهي مجموعة منظمة من معارف و الأداءات وتصرفات توظف وتستثمر في مجالات تعليمية متنوعة.

وهي تتمثل في مجموعة متدرجة من شبكات المفاهيم ومخططات عمل واستراتيجيات معرفية، يمكن استخدامها في مجال محدد.

بالمفهوم المدرسي لا تكفي بأن يكتسب المتعلم المعارف ويكفي لنقول عنه بأنه من العارفين، بل إن الكفاءة لدى المتعلم تكمن في أن يتعلم كيف يستفيد من المعارف في الحياة كأن يوظف معارفه في إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير تكون لها دلالة معنوية بالنسبة إليه. (الوثيقة، 2003، ص6)

أما في التحديد المعجمي فنجد مثلا تعريف معجم علوم التربية أن الكفاءة هي: "جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو في أداء مهام مختلفة".

(راضية ويس، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 11-2015، ص 81-108)

الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية أو المهارية التي تنظم في خطوات إجرائية تكون في إطار فئة من الوضعيات لتعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية.

(محمد الدريج، 2004، ص 295)

يعرفها بنجر (1993) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بها يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم. (إبراهيم الحسن، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90) وهي تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات. (نوال إبراهيم شلتوت، ميرفت علي خفاجة، 2002، ص 672) وهي قدرة الشخص على التصرف بفعالية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص 265)

2- تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية. إذن فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم

لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته.

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية. (الأزهر معامير، 2015، ص29-

(30)

يعرف أحمد رشدي طعيمة (1999) المقاربة بالكفاءات على أنها: "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية-التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية". وحسب كزافي روجيرس (2004) المقاربة بالكفاءات هي إطار عمل تمكن التلميذ من حل المشكلات. وهي إطار واسع يسمح بمعالجة كل أنواع الوضعيات، المشكلات.

من خلال ما سبق فإن المقاربة بالكفاءات تركز على أنشطة التعلم بحيث يتجلى دور المدرس في إرشاد وتوجيه التلاميذ، وفي خلق مواقف بيداغوجية تظهر حب الإطلاع وميل للاكتشاف والتفكير وفي ملاحظة كيفية تعلمه.

(سمير جوهاري، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 47، ص 61)

هي عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقاً من الكفاءات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقاً لمقاييس محددة مسبقاً. (حرقاس وسيلة، 2010، ص 23)

تمثل الكفاءة ما يقدر الفرد على إنجازه. والحياسة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد. بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان. والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

- 1- ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.
 - 2- إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.
 - 3- التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.
- (لعزيلي فاتح، 2013، ص 69)

3-أنواع الكفاءات:

إن تنوع وتعدد أشكال وأنواع الكفاءات يؤدي إلى ضرورة تصنيفها. ومنه يمكننا ذكر تصنيفها حسب الآتي:

❖ **كفاءات معرفية:** لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل

تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة

طرائق استخدام هذه المعرفة، في الميادين العلمية، مثلاً معرفة النشاطات البدنية والرياضية، توظيف المعارف العلمية المرتبطة بهذه النشاطات، معرفة طرق تنظيم العمل والألعاب واستراتيجيات تعلم المهارة.

(عطاء الله أحمد وآخرون، 2009، ص 68)

❖ **كفاءة الأداء:** وتتمثل في قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة. إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل إنتاج حركي منسق وفعال. (المرجع السابق، ص 69)

❖ **كفاءة الانجاز والإنتاج:** هي كفاءة الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي. (المرجع السابق، ص 69)

❖ **الكفاءات الوجدانية:** وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته وهي متصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية، وهي تغطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة.

(مصطفى السايح، 2001، ص 91)

4- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص:

❖ **تجنيد و توظيف جملة من الموارد:** إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة والمعارف العلمية، والمعارف الفعلية المتنوعة، والقدرات والمهارات السلوكية وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكون خاصة بالإدماج.

❖ **الغائية النهائية:** إذ أن تسخير الموارد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم، الذي يستثمر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية، أو حياته اليومية.

❖ **الارتباط بجملة من الوضعيات:** أي الوضعيات ذات مجال واحد إذ لا يمكن فهم الكفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات التي تنتمي إلى المواد المختلفة، أي من مادة إلى أخرى. وتبقى الكفاءة متميزة عن بعضها البعض. فإذن اكتساب المتعلم كفاءة مثلاً في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضاً لحل مشاكل في الفيزياء، أي إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين فهي فئة وضعيات.

❖ **التعلق بالمادة:** بمعنى توظف الكفاءة في غالب الأحيان معارف ومهارات معظمها من مادة واحدة، قد تتعلق بعدة مواد، أي أن تتميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

❖ **قابلية التقويم:** بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق، بحيث يتم تحديد المقاييس، مثلاً هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث النوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احتراماً لآخرين، وهي كلها كفاءات.

5- مستويات الكفاءة:

تنقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

1- الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

2- الكفاءة المرحلية:

إنها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

3- الكفاءة الختامية:

إنها نهائية عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام. تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتتميتها خلال سنة دراسية أو طور.

4- الكفاءات العرضية (الأفقية):

وهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، وذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، والإهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

المرور من التعلم الذي يركز على المواد، إلى تعلم يركز على المتعلم.

المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل.

فخلاصة الكفاءة المدرسية معناها أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة ولا يكتفي بإكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالبيئة بل أن يقدر على العمل من أجل صيانة هذه البيئة. (بن سي مسعود لبنى، 2008، ص 68-69)

خلاصة الفصل :

على الرغم من نقائص المقاربة بالكفاءات، يمكننا الخروج بنتيجة إيجابية لتبنيها، كونها تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا وتنمية الكفاءة لدى المتعلم مع الأخذ في الحسبان ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية والانفعالية والنفسية والحركية.



الفصل الثالث

التدريس وفق

المقاربة بالكفايات

الفصل الثالث: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

- تمهيد
- مفهوم التدريس
- تعريف المقاربة بالكفاءات
- تعريف التدريس بالمقاربة بالكفاءات
- نشأة التدريس بالمقاربة بالكفاءات
- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
- مبادئ التدريس بالكفاءات
- مميزات التدريس بالكفاءات
- نظريات المقاربة بالكفاءات
- نقائص المقاربة بالكفاءات
- الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات
- خلاصة

تمهيد:

مر النظام التربوي والتعليمي بتغيرات وتطورات في طريقة وأسلوب التدريس التي يمارسها المعلم نحو التلميذ، وهذه التطورات والتحسينات التي مر بها النظام التربوي ترجع لعدة أسباب أهمها البحوث والدراسات التي قامت على التلاميذ والطلاب بسبب النتائج التي تكون وراء طريقة التدريس التي قامت بها المؤسسات سواء نتائج إيجابية كسهولة اندماج التلميذ وعدم وجود عوائق وصعوبات و نتائج التحصيل الدراسي الجيدة وغيرها، هذه التي جعلت القائمين يطورون النظام القائم. وأما النتائج السلبية كالرسوب وعدم قدرة التلميذ على الاندماج وغيرها هذا جعل الباحثين والقائمين في النظام التربوي بتغييره أو تحسينه.

1- مفهوم التدريس:

عرف التدريس أنه نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، يتضمن عناصر ثلاثة، معلما، متعلما، ومنهجيا دراسيا.

(كمال عبد الحميد زيتون، 2003، ص30)

والتدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم، حيث يحرص خلالها الأول على نقل رسالة معينة إلى الثاني في أحسن صورة ممكنة. (المرجع السابق، ص312)

وهو موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المعلم والمتعلم وحدث تعاون بينهما لإكساب هذا الأخير مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي تؤدي بدورها إلى تعديل لسلوكه وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا.

(المرجع السابق، ص303)

ويعرفه حسن حسين زيتون(1997) بأنه: "نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم، أي لتحقيق أهداف تعليمية معينة يمكنه بها أن ينمو معرفيا ووجدانيا وحركيا، ليصبح فردا قادرا على تحقيق حاجاته وحاجات مجتمعه". يرى حسن حسين زيتون أن التدريس عملية تقتضي تنمية المتعلم في جميع الجوانب حتى يصبح قادرا على تلبية حاجاته وحاجات مجتمعه.

(سمير جوهاري، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد47، ص61)

والتدريس عملية تفاعلية من العلاقات والبيئة واستجابة المتعلم.

(هادي طوالبه وآخرون، 2010، ص19)

ويعرف عبد الرحمان عبد السلام جامل التدريس على أنه كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.

(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، ص16)

١- طريقة التدريس:

تعددت تعاريف العلماء لطريقة التدريس، فمنهم من يعرفها بأنها أسلوب للإحساس والعمل وهي تعتمد على الأنظمة أو مجالات معرفية، وإذ نجحت طريقة التدريس فهي تخلق الوسائل للتفكير والشعور والتفاعل ونستخدم لفظة طريقة أيضا في التربية عادة للتعبير عن مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو أثرها على ما يتعلمه التلاميذ. أي هي الكيفية التي يختار بها المعلم الأسلوب الذي يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، كما تدل على مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها

المعلم داخل الفصل بتدريس نشاط معين يهدف إلى اكتساب معارف وبناء كفاءات لدى المتعلمين.

(سمير جوهاري، ص 61)

عرفتها دروزة بأنها "النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معرفة، ومعلومات، ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر". (ينال يعقوب، 2015، ص 21)

طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها الأستاذ من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه. (صحراوي، 2015، ص 10)

تعرف طريقة التدريس بأنها مجموع الخطط أو الإجراءات التي يتم وضعها أو تصميمها بناء على نظريات تربوية من أجل تدريس مادة معينة، وعليه ينبغي أن تلائم الطريقة الهدف المحدد للدرس وتلائم محتواه، وتراعي مستويات التلاميذ وهي تتضمن الأنشطة التعليمية وهي تشمل على مجموع السلوكات البيداغوجية المتبعة من قبل الأستاذ من أجل بلوغ تعلم جيد للتلاميذ وتراعي خصائصهم. (صبرينة سليمان، ، ص 172)

ب- طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: بما أن الطريقة التي يساهم فيها المتعلم بنفسه في بناء التعلم هي الأنجع والأهم في تكوينه وتعلمه بدلا من الطرائق التقليدية، فالتدريس في المناهج الحديثة (التدريس بالكفاءات) يقتضي أن يكون المتعلم هو محور كل عمليات التعلم، فهو الذي يطرح التساؤلات ويبحث عن الحلول وما على المعلم إلا التصديق والتوجيه والإثراء لكل مكتبات المتعلم التي يبني من خلالها تعلماته من خلال مدركاته ومعارفه اللغوية والفكرية، وهذه الطرائق التي ساهمت في تغيير أساليب التدريس من الطرائق النمطية إلى الطرائق المعاصر وهي كالاتي:

1- طريقة التعلم بواسطة المشاريع: تنطلق بيداغوجيا المشروع من أفكار "جون ديوي" أحد أبرز ممثلي ومؤسسي الحركة أو الفلسفة البراجماتية النفعية حيث يري أن التربية هي الحياة نفسها وليس مجرد إعداد للحياة وهي عملية نمو وتطور وتعلم ذات طابع اجتماعي تهدف إلى بناء وتجديد مستمرين للخبرة مع ضرورة مراعاة ارتباطها بشؤون الحياة وكذا شروط النمو والتعلم. ولقد ظهرت بيداغوجيا المشروع في النصف الأول من القرن العشرين ممثلة للاتجاه التربوي الحديث الرامي إلى ابتكار طرائق وأساليب تدريسية تركز على التجريب العملي، هكذا باتت بيداغوجيا المشروع تشكل أحد المكونات الأساسية للتربية الحديثة، وقد وضع أسسها "وليام كلباتريك" تلميذ "جون ديوي" وذلك ترسيخا وتطبيقا لنظرية التعلم عن طريق العمل.

ولقد عرف المشروع بأنه: "عبارة عن موقف تعليمي/تعليمي تتوافر فيه مجموعة من الاعتبارات كوجود المشكلات النابعة من ميولات المتعلمين بعد إثارتها وإشعارهم بها شريطة تحديد الغرض بوضوح في أذهانهم لدفعهم وإثارة رغبتهم في البحث عن حلول لتلك المشكلات، بالإضافة إلى ضرورة القيام بنشاطات عقلية جسمية اجتماعية وسط جو اجتماعي ديمقراطي طبيعي قصد الوصول بالمتعلم إلى النمو الفردي والنمو الاجتماعي، كما أن مجال التعليم وفق هذا الموقف التعليمي لا يقتصر على الصف وإنما يمتد إلى فضاءات أخرى خارج أسوار المدرسة على شكل خرجات استطلاعية وزيارات ميدانية. ويعرف أيضا أنه: "عبارة عن سيورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلّيمات، انطلاقا من الوضعيات (المشكلات) التي يعيشها المتعلمون، وطبيعة التعلم بالمشروع، ترفض مبدأ صب المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناء على ذلك يطلب بناؤها وتسميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية-مشكلة تستلزم حلها.

انطلاقاً مما سبق فالتعلم بواسطة المشروع يحتم على كل تلميذ بناء مشروعه بنفسه، ويختلف عن غيره، يعني أن التلميذ أصبح يمتلك كفاءة، أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته ومعبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج. والعمل بالمشروع أو كما يطلق عليه بيداغوجية المشروع إجراء وممارسة يقوم بها المتعلم تحت توجيه وإشراف المدرس، بهدف اكتسابه كفاءات معينة، هذه الممارسة التي تفرز إنتاجاً له قيمة. تتم خارج المدرسة لكن في ارتباط بالمنهاج الدراسي. ومن بين المشروعات التي تصب في هذا الإطار. وتساعد المتعلم على بناء واكتساب الكفاءات ما يلي: تنظيم حفل، كتابة قصة أو دليل سياحي، تهيئة وتنظيم سفر أو رحلة، المشاركة في عمل إنساني، تصوير فيلم... الخ وتعتبر هذه الإستراتيجية مهمة وأساسية في التعليم والتعلم، لأنها تلعب دوراً فعالاً، في تحفيز المتعلمين والدفع بهم إلى تعلم واكتساب كفاءات معينة، التي تساعدكم على فهم الواقع الاجتماعي.

ويعرفه العربي أسليمانى أنه عبارة عن: "طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية/تعليمية، تدور حول مشكلة اجتماعية، اقتصادية، سياسية، أو ثقافية واضحة، وبالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم. وينبغي أن يكون ذلك تحت إشراف الأستاذ الذي يلعب دور الموجه والمنشط والوسيط.

فطريقة المشروع تعتمد إذن، على العمل الجماعي، وتقاسم المهام والأدوار بين المتعلمين والمدرس من أجل اقتراح حلول للمشاكل التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية/التعليمية، مع اقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم معلم مشروعاتهم وتيسر لهم عملية تقييمه.

وبالرغم من أن العمل بالمشروع مهم ونافع ويستخدم من أجل بناء الكفاءات لدى المتعلمين فإن مع ذلك، يحتوي على صعوبات تحتم عدم الاعتماد عليه لوحده في ذلك البناء، ومن العوامل التي تؤدي إلى تلك الصعوبات نذكر ما يلي:

يشغل المتعلمون جماعة في إنجاز المشروع، لكن التنفيذ الشامل والإنجاز الحقيقي لمهمة معطاة يخول لواحد من بينهم، الذي يتوفر على الكفاءة اللازمة، فمثلا، إذا طلب منهم في إطار المشروع، كتابة رسالة فإن مهمة التحرير توكل إلى من يحسن التحرير أو إلى الذي يتقن الخط أو الإملاء... الخ، فكل واحد من هؤلاء المتعلمين يتوجه نحو الاشتغال بما يعرف ويتقن، لكن منطق التعلم عكس ذلك، إذ ينبغي لمن يريد أن يكتسب الكفاءة تحمل مسؤولية إنجاز المهمة وليس لمن توفر عليها واكتسبها من قبل.

قد نجد المتعلمين يركزون على وسائل إنجاز المشروع دون أن يهتموا بإعطاء تبريرات توضح ضرورة استخدامهم لهذه الوسائل، فنقدّم هذه التبريرات ليست مهمة لهم، هذا المنحى الذي يسلكه هؤلاء المتعلمون هو عمل خطير ولا يصب في مبادئ العمل بالمشروع، لأن ما يهم المتعلمين هنا، هو الحصول بأقل جهد وكلفة وبأقصر الطرق على النتائج النهائية.

من خلال ما تم عرضه حول بيداغوجية المشروع، يظهر الطابع الإجرائي للكفاءة جليا في بيداغوجية المشروع، لأن التلميذ يساهم في عمليتي التخطيط والإنجاز للمشروع الذي تم الاتفاق عليه، ويحدد مراحله. فالمتعلم يبحث عن حلول ويجرب نظريات، ويحاول تطبيق معارف تصريحية كي ينجز المهمة المنوطة به. فهو يمر من الإطار النظري إلى العمل والفعل من أجل التحقق من المعارف التي تلقاها وإعطائها قيمة علمية وعملية خاضعة للتعديل حسب ظروف العمل والوضعيّات التعليمية أو سياق التعلم، مع إمكانية نقلها

وإدماجها في سيرورات تعليمية مختلفة، لأن التحكم في كفاءة ما قال جيورداتوديقشتي، يعني القدرة على تنظيم عمليات التحويل من وضعية مهنية إلى وضعيات مهنية أخرى.

2- طريقة حل المشكلات:

لقد أثبتت طريقة حل المشكلات فوائدها ونجاحاتها في العملية التعليمية/التعليمية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. وترجع هذه الطريقة كطريقة في التدريس إلى أعمال جون ديوي، الذي نادى في بداية القرن العشرين بأن التعلم الجيد يقتضي المشاركة الفاعلة والناشطة للمتعلم، حيث اقترح مقارنة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلم في واقعه المعيش، كنقطة انطلاق لتحقيق التعلم مع تركيزه على التعلم الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات التجريبية على أن أسلوب حل المشكلات ساعد كثيرا المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية، بسبب العصامية التي يتخذونها كسبيل للتعلم الراهن وبلوغ المعرفة. ولقد شاع استخدام مصطلح "حل المشكلات" بصفة طريقة من طرق التدريس التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الفكرية أو الأدائية لدى المتعلم وتوفر له البيئة المناسبة لتوظيف المعارف والقدرات والمبادئ التي اكتسبها في حل المشكلات ذات علاقة بالبيئة أو المجتمع أو الحياة العملية، ويمكن تعريف هذه الطريقة كما يلي: "هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربهم وقدراته المكتسبة وبتوجيه من المدرس، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة. ويعتبرها مراد دندش والأمين (2002) من الطرائق التي تم التركيز عليها في التدريس بالكفاءات، وذلك لمساعدة التلاميذ على إيجاد حلول لموقف المشكلة بأنفسهم، انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع التلاميذ على البحث والتتقيب والتساؤل والتجريب.

وحسب فريد حاجي (2005) فهي: "طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم

حيث تقسح له المجال للتفكير. وبمعنى آخر فإن أسلوب حل المشكلات، يسعى إلى وضع المتعلم أما وضعية معقدة (مشكل)، يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه هذه الطريقة، هو أن التلاميذ هم الذين يساهمون بفعالية في تطوير وبناء معارفهم، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المعلم (المدرس) ضمن هذه الطريقة على تقديم المساعدة المنهجية لهم (التلاميذ)، وفي اختيار الوضعيات التعليمية المناسبة.

3- طريقة التعلم التعاوني: لقد أخذ الاهتمام بالتعلم التعاوني يزداد استخدامه في المدارس، بحيث أصبح التلميذ فيه محورا للعملية التعليمية/التعلمية، مما يزيد من تفعيل دور المتعلم في هذه الطريقة التي تبرز دوره على أنه الأساسي في فعاليات هذا التعلم والذي يرتب التلاميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط ويقومون به مجتمعين متعاونين في جو مريح خال من القلق والتوتر. وهو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم، ينجزون عملا ما، بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم، ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث التفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون في حل المشكلات، ويحارب العزلة والانطواء والتموقع حول الذات.

يتضح من هذا التعريف أن التعلم التعاوني هو طريقة بيداغوجية تفاعلية تتم بالقسم عن طريق العمل الجماعي بين المجموعات.

أما ديوي فيرى بأنه: "عملية نشطة وحيوية، وتقوم في الأساس على دعم رغبة التلاميذ للإطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التعلم متمركزا حول المتعلم ومستجيبا لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية".

وعرف ريان (1999) بأنه: " الإستراتيجية التي يتعلم من خلالها المتعلمين من بعضهم ضمن مجموعات صغيرة العدد غير متجانسة، بحيث يعملوا على تعلم المفاهيم والمهارات والتعميمات، من خلال التفاعل والتعاون المتبادل، بحيث يحصل كل متعلم على المساعدة من زميله، ويكون لكل فرد دور معين، بينما يقتصر دور المعلم على المراقبة والإشراف والتوجيه والتعزيز لأداء المجموعات المختلفة، مع تقديم التغذية الراجعة عند الضرورة، كما يكون التنافس ما بين المجموعات وليس ما بين المتعلمين ضمن المجموعة الواحدة.

أما منظمة اليونسكو فقد عرفت التعلم التعاوني على أنه أحد نتائج التربية المعاصرة حيث يتعاون التلاميذ من خلاله لتعليم أنفسهم بأنفسهم ضمن المجموعة الواحدة. ومن خلال هذه العينة من التعاريف المذكورة فإنه يمكن استنتاج الحقائق الآتية:

- يمثل التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة المعاصرة.
- يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية/التعلمية في هذا النمط من أنماط التعلم الفعالة.
- يعمل المتعلمين ضمن مجموعات صغيرة العدد، وغير متجانسة في قدراتها وميولها واهتماماتها.
- يتضمن هذا النمط من التعلم أساليب الحوار والمناقشة والعرض.
- يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد والمراقبة والتعزيز.
- تتمثل نتائج التعلم في هذا الأسلوب في تنمية مهارات اجتماعية وشخصية متنوعة وإيجابية.

- يقوم هذا النوع من التعلم على أساس التفاعل الايجابي بين عناصر أفراد المجموعة المختلفة، الذي يتراوح عدد أفرادها ما بين ثلاثة إلى ستة مختلفي القدرات والاستعدادات، من أجل إنجاز مهمة تعليمية وتحقيق هدف مشترك.
- كما يعتمد نجاح أو فشل المتعلم في المجموعة، على نجاح أو فشل باقي المتعلمين ويتم تقويم المتعلم داخل المجموعة وفق محاكاة موضوع مسبقا.

ويرى جوناسين (1996) أن التعلم التعاوني هو: "القدرة على تشجيع المتعلمين على بناء المعرفة اللازمة لتعلم أكثر بقاء، وأن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية مما يجعل من إستراتيجية التعلم التعاوني بلورة لفكر وملاحم المدخل البنائي.

ويمكن أن تهدف طريقة التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحسين تقدير المتعلم لذاته، وذلك من خلال إدراكه أن لكل فرد ما يميزه من ملاحم القوة، التي يمكنه من الاستفادة منها في موقف التعلم التعاوني.
- تزداد دافعية الطالب المتعلم الداخلية نتيجة لزيادة فهمه للمحتوى.
- تحسين العلاقات داخل وخارج نطاق حجرة الدراسة نتيجة لتعاون المتعلمين مع بعضهم البعض
- تحسين الأداء الفردي لكل تلميذ نتيجة لتعلمهم سويا بشكل متفاوت.
- يؤدي هذا النوع من التعلم إلى تقليل إعادة أو تكرار التدريس بواسطة المعلم، حيث يلجأ أعضاء المجموعة إلى بعضهم البعض.

فالتعلم التعاوني إذن يسعى إلى جعل المتعلم نشطا في تكوين المفاهيم والمدرجات ويكسب تعلمه معنى مقبولا يتمثل في شعوره بأن التعاون في التعلم هو طريقة للنجاح ومنه يبني

معرفته لوحده وبوظيفها في حياته، وهذه هي فكرة النظرية البنائية التي تنتظر إلى التعلم على أنه نشاط المتعلم.

وفي الأخير يمكن القول بأنه على الرغم من إيجابيات وفعليات كل من طريقة بيداغوجية المشروع وطريقة حل المشكلات وطريقة التعلم التعاوني في الموقف التعليمي/التعليمي والمستمدة من أفكار الفيلسوف "جون ديوي" الذي جعل المدرسة هي طريق المتعلم إلى الحياة، وهي المؤسسة التي تعدّه لمجابهة المشكلات في المستقبل، إلا أن تطبيق هذه الطرائق في عملية التدريس وحدها غير كاف، إذ أن نجاحها مرهون بتطبيق طرائق وأساليب تعلم حديثة أخرى إلى جانبها، وهذا من شأنه رفع الفعالية التربوية. (سمير جوهاري، ص61)

2- تعريف التدريس بالكفاءات:

يعرف " فليب بيرنو " (2004) التدريس بالكفاءات على أنه " تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات اكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يهدف لتكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة."

وانطلاقاً من هذا التعريف نحدد ثلاث نقط أساسية للتدريس بالكفاءات:

- الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها.
- يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
- المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.

وفي تحديد آخر التدريس بالكفاءات يندرج ضمن تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن:

- "إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته".
- مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها.
- مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.
- مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بانجاز عمل.

(رمضاني مصطفى، 2015، ص82-83)

3- نشأة المقاربة بالكفاءات:

ظهر مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية فهو ليس جديد لأنه ظهر مفهوم هذا النوع من البرامج في كتاب منهجي لي فرانك ليمبوبيت عام 1918 وهو أحد الكبار التربويين في هذا الكتاب وصف منهجا طبق في ولاية لوس أجلس ناقش مدخل تحليل النشاط في بناء البرامج التعليمية، وتتلخص النظرية فرانك ليمبوبيت في أن كلمة المنهج تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال.

لقد أسهم كل من bobbit و chantems ومعاصريهما منذ سنوات طويلة لهذه الفكرة وإثراء عمليات البرامج التعليمية وإعطاء الأولوية لتحليل النشاط والعمل من أجل تعليم الطلبة أداء الأنشطة والأعمال، إلا أنهم لم يقدموا خططا تفصيلية لما ينبغي أن يتقدما من مواقف تعليمية مقابل كل نشاط أو عمل، وهذا ما جعل الباحثون في نصف القرن أن يلحوا أن تكون هناك أهداف منصبة على ما ينبغي أن يتعلمه الفرد لكي يؤديه وهي ليس كل ما يدرسه أو يعرفه.

(سهيلة محسن، 2003، ص63)

وبدأ الاهتمام بتزايد باتجاه المعلم في ضوء فكرة عن (lucienkenny) في عام 1952 في دراسته التي أعدها حول إعداد المعلمين وفي عام 1968 قامت بعض الولايات والجامعات في ولايات متحدة الأمريكية بإعداد قوائم لكفايات التربية معلمي المرحلة الابتدائية وقد توصل فريق من جامعة فلوريدا عام 1968 لمهام تعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في خمسة مهام الرئيسة هي: التخطيط لتعليم، واختيار المحتويات التعليمية وتنظيمها، واستخدام إستراتيجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية، وتقوم إنتاجات التعليم، وتحمل المسؤوليات المهنية، كما ظهرت قائمة لكفاية (toleado) لتربية معلمي المرحلة الابتدائية توصلت إلى تحديد 818 كفاية فرعية بهدف تقويم برامج التربية لمعلمي المرحلة الابتدائية بصورة تحسن من طرق إعدادهم وزيادة فعاليتهم. إن هذا المصطلح ظهر عام 1996 في دائرة معارف بحوث التربية التي اهتمت باتجاه الكفايات، وهكذا بدأ الاتجاه ينمو إلى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية، أقيم بضوئها وضع برامج إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها، تتحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أدائه من قبل المعلمين. وفي عام 1994 حددت مميزات فكرة الكفاية بالتفاتها إلى قدرات الفرد وحاجاته وفي تأكيد أهداف والعمليات المشتركة التي تشكل هذه الأهداف بها وتستخدم أساسا لتقويم أداء الفرد.

(المرجع السابق، ص64)

كانت مشكلة نقص الفعاليات في مستوى التربوي في الجزائر وكذا الخطوات السريعة التي تشهدها تطورات الحاصلة في العلوم والتكنولوجيا، والإبداعات المختلفة والتحولات الاجتماعية على مستوى الدولي والوطني والمحلي... كل ذلك من عوامل التي أدت إلى تبني عملية الإصلاح وتفكير في التخلي عن المقاربة بالأهداف. (بوبرين بوزيد، 2009، ص53)

وهذا ما أدى إلى إعادة النظر في نظامنا التربوي باعتماد إصلاح شامل يركز أساسا على بناء المناهج وفق المقاربات الجديدة، ومضامين تراعي كل تحولات المحلية والدولية،

حتى تتمكن من تنشئة جيل قادر على التكيف مع قيم الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان ويظل مرتبط بهويته وتراثه، ومستعد لدفاع عن الذات الوطنية في كل المواقف ومهما كانت الظروف.

(بوبر وأخرون، 2004، ص3)

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

1- مبدأ البناء: ويتمثل في استرجاع التلميذ لمكتسباته السابقة، بغية ربطها بالمعلومات جديدة وحفظها في ذاكرته البعيدة

2- مبدأ التطبيق: يتمثل في ممارسة الكفاية بغية التحكم فيها، وهي المقدرة على التصرف في وضعية ما.

3- مبدأ التكرار: وتتمثل في تكليف المتعلم بنفس المهام عدة مرات للاكتساب العمق للكفاءات.

4- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ للمعلم بالربط بين أنشطة التعلم والتقييم والتي هدفها تنمية الكفاية.

5- مبدأ الإدماج: فالإدماج يقود المتعلم إلى الحصول على جملة من المعارف والمهارات معا لحرص على تحريكها وإدماجها وفق هدف. (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص25-26)

5- نظريات المقاربة بالكفاءات:

1- النظرية البنائية:

إن الأساس الذي نشأت منه المقاربة بالكفاءات هي المدرسة البنائية التي ظهرت كردة فعل عن المدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في (المثير واستجابة)، أما المنظور البنائي فينطلق من أن حصول التأثير يستلزم وجود قابلية في الجسم هي الذات (المؤثر - الذات - الاستجابة)، لقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديداكتكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكلوجية بطفل منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ اكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتماد على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء.

2- النظرية المعرفية:

يرى المعرفيون أن السلوك وظيفة للفرد ويؤكدون على البيئة المعرفية لا تتألف فقط من معارف سابقة للتعلم ولكنها تتضمن بالإضافة إلى ذلك الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد للمعالجة الموقف التعليمي الراهن، وهذا يعني أن هناك تفاوت بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية، ذلك أن الاستراتيجيات التي يمتلكونها هي المسؤولة عن معالجة الموقف التعليمي الراهن وهذا يعني أن هناك تفاوتاً في بنياتهم العقلية، وعلى هذا الأساس فإن المعرفيون يركزون كثيراً في أي عملية تعليمية على الإمكانيات الذاتية للمتعلم.

3- نظرية معالجة المعلومات:

هناك عوامل عديدة أدت إلى ظهور هذه النظرية أهمها الأبحاث المتطورة التي حدثت في مجال الإعلام الآلي، وذلك نظرا للتشابه الكبير بين الحاسوب والذاكرة الإنسانية في معالجة المعلومات، فإذا كان الحاسوب يؤدي وظيفته من خلال ثلاث مراحل وهي:

- مرحلة إدخال المعلومات.
- مرحلة المعالجة وتنفيذ البرامج.
- مرحلة إخراج المعلومات

كذلك الأمر بالنسبة للإنسان فإنه يمر بهذه المراحل في معالجته للمعلومات وتتمثل فيما يلي:

- مرحلة تسجيل المعلومات التي يستقبل فيها المثيرات الخارجية عبر الحواس.
- مرحلة الاسترجاع حيث يقوم الإنسان باسترجاع المعلومات وتوظيفها بحسب المواقف التي يواجهها.

إذا فعملية التعلم تتأثر وسلبيا بالكيفية والظروف التي تمت فيها هذه العمليات والتي يلعب فيها العامل الذاتي الشخصي دورا بارزا. (بلقومان برزوق، 2017، ص102-103)

- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات:

إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنت

الخ...) وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع.

- يصبح مدربا كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية، يدعم التعلم ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع.

- دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح.

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية، باعتماد التكوين الذاتي.

- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الواسطة).

- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة والتعلمات.

- إشراك المعلم والأستاذ في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة.

(فاتحي عبد النبي، 2016، ص 237-238)

6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبّر عن ذاتها.

- بلورة استعدادته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
 - تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
 - زيادة قدراته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والإندماج بين الحول المعرفية المختلفة.
 - سير الحقائق، ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
 - استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط إكتسابها.
 - القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
 - الاستبصار والوعي بدور المعلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.
- (عياش حمو، 2012، ص92-93)

7- مزايا مقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

1- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكارية:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعليمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو فوجي أو جماعي.

2- تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربطها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن كون جديدة.

كما ينجر عن تبني هذه المقاربة التخفيف من حدة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم أو قد تزول، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتماماته.

3- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الانفعالية والنفسية-الحركية اعتمادا على الوضعيات/المشكلات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعيش وأن ترتبط به.

4- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المعلم لتنمية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للاستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية الاجتماعية. فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج. ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة. إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم وإنما بحصر الجواب عن السؤال: لماذا نعلمه هذه المحتويات في حين نجنبه تلك؟ و كذلك بمدى قدرته على توظيفها في حياته اليومية.

5- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم.

(العرابي محمود، 2011، ص84)

8- نقائص المقاربة بالكفاءات:

رغم إيجابيات هذه المقاربة إلا أن هناك بعض الجوانب المظلمة منها لأنه لا يمكن بناء الكفاءات إلا من خلال تحسين الوضعية المرفقة لها وذلك بمواجهة المشاكل المطروحة من إمكانيات ووسائل وتقنيات، لكن هل يمكن حقا توفير تلك الوضعية في المدرسة الجزائرية.

سؤال يبقى مطروح لأن عدم التحضير الكافي لتطبيق هذه المقاربة عرقل حركيتها على كل المستويات، بداية من المعلم الذي تغيرت أدواره من ملقي المعارف إلى مجرد مشرف وموجه ووجوده أمام نموذج تدريس غير مهني له ومجبورا على تطبيقه رغم عدم إدراكه لمضمونها، فمن البديهي أن لا يكون هناك تغير فقط في نمط الخطاب وبقي المعلم على طريقته السابقة يعمل على تلقين المعارف. لذلك يمكن القول أن ليس هناك قطيعة بينها وبين المقاربة بالأهداف. لأن الاختلاف يكمن لدى الأستاذ وطريقة تعليمه لذا يجب أن تتوفر لديه الكفاءة المعرفية التي تجعله يقدم الشرح الكافي والإحاطة الشاملة حسب متطلبات المنهج، إضافة إلى الكفاءة البيداغوجية التي تتعلق بكيفية إيصال المعارف على أحسن صورة لتمكين المتعلم من المتابعة السليمة وما تستلزمه من عناصر للتشويق وحسن توظيف الوسائل التعليمية وتطبيق الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتدريس، إضافة إلى القدرة على البحث المتواصل والمواكبة المستمرة للمستجدات في ميدان التربية. كل هذه الكفاءات تستوجب جملة من العوامل المحيطة بالمهنة سواء على المستوى النفسي، أو المهني، أو العقلاني.

ضعف التكوين البيداغوجي للمشرفين التربويين والمفتشين والمعلمين الذي يعتبر صمام الأمان الذي يضمن فعالية ونجاح أي مقاربة بيداغوجية، وللأسف الشديد قد بين الواقع المر ضعف التكوين على حد سواء حول مفاهيم أهداف المقاربة وكيفية تطبيقها ما أخفق عملية الإصلاح في تحقيق المسعى الذي وضع من أجله. ويعود هذا الضعف إلى الصعوبات المادية لعدم كفاية المؤسسات المكلفة بالتكوين ومحدودية القدرات الاستيعابية وقلة الوسائل التقنية البيداغوجية الضرورية لتحضير مؤسسات التكوين، إضافة إلى تكثيف التكوين على حساب تكوين النوعية والنخبة مما أدى إلى خلق فائض يصعب تسييره في الميدان. وهي نفس المشاكل التي تلازم المدرسة الجزائرية إلى اليوم. عدم قراءة المناهج والسندات قراءة تحليلية بسبب كثرتها وكذا الإختلالات الموجودة بين المناهج والوثيقة المرفقة نظرا لعدم إخضاعها للتجريب. الشيء الذي أدى إلى التغيرات التي مستها (تحقيقات 2008- تحقيقات 2009- مناهج 2011) ما صب عليها الكم الهائل من المفاهيم الجديدة كالكفاية- التدريس بالوضعيات- الإدماج- التحويل، الشيء الذي جعله مبهمه وضعية الفهم و التطبيق على المعلمين والأساتذة، بالإضافة إلى اقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية، كون مدة التكوين قصيرة إضافة إلى قلة المصادر والمراجع. خلق صعوبة في التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي نظرا لنقص الموارد اللازمة وتعقيد الأشياء عكس تبسيطها. (جدي مليكة، 2017، ص 125- 126)

10- الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفاءات:

عدم تكوين المعلم في التدريس بالكفايات إلا الجامعة الخريفية التي نظمتها مديرية التربية حول المقاربة بالكفايات ما بين 10 و 14 نوفمبر 2001 بمتقن مولود قاسم (إيفري) ورقلة، ولفائدة معلمي السنة أولى ابتدائي فقط ما عدا ذلك تمثل في بعض الندوات التربوية أو الأيام الدراسية وهناك من لم يحضر لأي منها، فالمقاربة بالكفايات ما زالت غير واضحة في أذهان المعلمين لجدتها ومن المعلوم «أن زرع النبات يستوجب التربة الملائمة، وهذا يعني أن تكوين المدرسين شرط أساسي لإدماج مفاهيم تربوية جديدة. لأن

ممارسة ما هو جديد يتطلب تغييرا في المفاهيم والتصورات وتغيير قناعات مترسخة منذ سنين ظلت تشكل عائقا أمام التجديد، كما يتطلب إعداد المدرسين الممارسين بأدوات إجرائية ملائمة، وجعلهم في مواكبة دائمة لمستجدات الحقل التربوي عن طريق إعادة تكوين الممارسين».

قد يعود السبب إلى أن هناك فئة من المعلمين لم يعدوا أصلا للتعليم وإنما تخرجوا من الجامعة وتوظفوا مباشرة بعد نجاحهم في المسابقة التي تنظمها مديرية التربية.

كما يمكن أن تكون الخصائص المتعلقة بالتلميذ هي السبب ففي القسم الواحد نجد التلاميذ الأذكاء ومتوسطي الذكاء، والمتأخرين دراسيا، والذين يعانون صعوبات التعلم فيصعب على المعلم الاهتمام بكل فئة على حدة، خاصة أنه ليس لدينا غرفة مصادر وهي «فصل دراسي يأتي إليه التلميذ لتلقي خدمات تربوية خاصة».

كما يمكن أن يعود السبب إلى كثرة عدد التلاميذ في القسم والتي قد تصل أحيانا إلى 48 تلميذا وهذا يؤدي إلى عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة.

كما يمكن أن يعود السبب إلى عدم توفر الوسائل والأدوات الحديثة وهذا قد يجعل المعلم يتخلى عن بعض الأجزاء من الدرس لعدم توفر الوسائل أو قدمها.

من كل ما سبق نستنتج أنه لا يمكن إرجاع الصعوبات التي يعانيها المعلمون إلى سبب واحد بعينه وذلك لكثرة الأسباب وتعقدها فقد يكون المعلم هو مصدر هذه الصعوبات، أو التلميذ أو لأسباب خارجة عنهما منها ظروف المدرسة أو المنظومة التربوية أو حتى الأسرة، دون أن ننقص من وزن سبب دون الآخر.

(كلثوم قاجة و مريم بن سكيريفة، ص 682-683)

خلاصة الفصل :

لقد تعرفنا في هذا الفصل على التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ولما لها من دور كبير في العملية التربوية، وتعرفنا كذلك على طرائقه وإنه طريقة أنتجت نتائج إيجابية، وكذلك بما أننا نحن في المجال المدرسي وباحثين فيه وربما تكون مهنتنا التدريس علينا الاطلاع عليه وما له من أهداف سامية و نبيلة، ونسعى لوضع لمستنا في التطورات القادمة فالبحوث العلمية لم تتوقف وهي مستمرة في أبحاثها بسبب التطور الذي يلاحظه العالم في جميع مجالاته فلا ننسى أن المدرسة هي همزة وصل لدمج الأفراد في المجتمع وهذا من خلال التدريس.



الفصل الرابع

حل المشكلات

الفصل الرابع: حل المشكلات

- تمهيد
- مفهوم المشكلة
- تعريف حل المشكلات
- أنواع حل المشكلات
- مراحل حل المشكلة
- شروط استخدام أسلوب حل المشكلات
- خطوات حل المشكلات
- أهمية أسلوب حل المشكلات
- استراتيجيات حل المشكلات
- العوامل التي تساعد على نجاح استراتيجيات حل المشكلات
- النظريات المفسرة لحل المشكلة
- مزايا حل المشكلات
- عيوب حل المشكلات
- خلاصة

تمهيد:

يواجه الإنسان في حياته اليومية الكثير من المواقف التي تتطلب إيجاد حلولاً لها، فالحياة لا تخلو من الضغوطات والمشكلات، وتعتبر حل المشكلة الأسلوب الأمثل لحلها حينما يتعامل الإنسان معها بعقلانية وكفاءة وهذا ماسنتطرق إليه في هذا الفصل.

1- تعريف المشكلة:

لقد ارتبط أسلوب حل المشكلات باسم جون ديوي في وقت مبكر من هذا القرن وقد عرف ديوي المشكلة بأنها "موقف محير مثير الشك وعدم اليقين".

أما جيتس فقد عرفها بأنها عجز الفرد عن بلوغ أهداف محددة بحيث يسلك أنماط سلوك غير مألوفة.

والمشكلة هي حالة من عدم الرضا أو التوتر ينشأ عن وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف.

(أمل البكري و ناديا عبور، 2011، ص115-116)

عرفها مرعي والحيلة بأنها: هدف يصعب تحقيقه أو موقف له أهداف ولكن هناك ما يعيق تحقيق هذه الأهداف، أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل.

عرفها طعيمه: بأنها كل صعوبة أو عائق يعيق الإنسان من الوصول إلى هدف يود بلوغه.

(عبد الغفور محمد غالب علي، مجلة جامعة الناصر، العدد الثامن، 2016، ص292)

كثيراً ما تستخدم مصطلحات سؤال تمرين مشكلة على أنها مترادفات رغم أن لهذا المصطلح معانٍ مختلفة ، فيما يكون مشكلة لشخص ما قد يكون مجرد تدريب وسؤال

لشخص آخر . فالسؤال يتطلب تذكر سردي للمعلومات المختزنة في الذاكرة و التدريب يعزز ما تعلمه التلميذ و أما المشكلة فتتطلب استنباط معلومات جديدة ،ومنه فالمشكلة هي "موقف يشكل تحدي للشخص و يحتاج إلى حل يستطيع الشخص أن يجد الحل بالإمكانات المتوفرة لديه أو هو عائق يحول بين الفرد و بين بلوغه هدفه.

(محمد محمود الحلية ، 2002 ، ص289)

وهي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عليه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة ، وتختلف المشكلة من حيث مستوى صعوبتها وأساليب معالجتها ، ويطلق على طريق حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير لذلك فإنها تقوم على إثراء تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ، و يتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى حل.

(عبد الرحمان عبد السلام ، 2002، ص138)

المشكلة هي أي موقف يدركه الفرد على أن ينطوي على تعارض بين الوقائع الراهنة والأهداف المنشودة المرغوب تحقيقها.

وهي أيضا عبارة عن موقف مربكة وسؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، ويشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل.

ومنه نستنتج أن المشكلة هي موقف يتعرض له الفرد، فيصعب عليه إيجاد مخرج منه، وبذلك يشعر الفرد بحيرة فيسعى جاهدا لإيجاد حل لذلك المشكل.

(مخلوفي فاطمة، 2009، ص22-23)

ويتفق معظم علماء النفس على أن المشكلة عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاث عناصر هي:

- ❖ **المعطيات:** و تمثل الحالة الراهنة عند الشروع في العمل لحل المشكلة.
- ❖ **الأهداف:** و تمثل الحالة المنشودة المطلوب بلوغها لحل المشكلة.
- ❖ **العقبات:** و تشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة، وأن الحل و الخطوات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات غير جاهزة للوهلة الأولى.

(فتحي عبد الرحمان جدوان ، 1999 ، ص106)

تشير الدراسات النفسية إلى أن المشكلة تمثل عائقا يواجه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه. ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر و الحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من التوتر و الحيرة، من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الإنسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام استراتيجيات علمية تركز على التفكير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة.

والمشكلات هي سمة طبيعية يواجهها الإنسان العادي كما يواجهها المتخصص أو الفني أو الباحث. والمشكلة لها خصائص محددة من أهمها:

- 1- **فردية:** المشكلة في الأصل فردية لأنها تخص فردا معينا وما يعتبره شخص ما مشكلة قد يراه شخص آخر على أنه ليس بمشكلة وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد. وقد تصبح المشكلة جماعية عندما يشترك بنفس المشكلة عدد من الناس في وقت معين.

2- المشكلة لها جانب إدراكي: إن من خصائص أية مشكلة ان يكون لها جانب عقلي فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها.

3- المشكلة لها جانب انفعالي: يصاحب المشكلة الكثير من الانفعالات كالتوتر والخوف والقلق والاكتئاب وغيرها.

4- المشكلة لها أبعاد متعددة: أية مشكلة يواجهها الفرد قد تكون لها أبعاد متعددة كالبعد الشخصي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين أو بصورة فردية.

5- المشكلة تأخذ أشكالاً متعددة: يواجه الناس أشكالاً متعددة من المشكلات قد يكون موضوعها انفعالياً أو شخصياً أو معرفياً أو حركياً أو اجتماعياً أو أخلاقياً أو لغوياً أو حسابياً وغيرها.

(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص 265-266)

2- مفهوم حل المشكلات:

يستخدم تعبير "حل المشكلات" في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية، وقد تكون المهمة حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو تصميم تجربة علمية.

- وعرف الباحثان كروليك ورودنيك (krulik et rudnik, 1980) مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وتكون الاستجابة لمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتطلبه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين إجراء أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته.

ويرى (schunk,1991) شونك أن تعبير حل المشكلة يشير إلى مجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه. (سميرة ركزة، فهمية ذيب، 2017، ص14)

- يعرف حل المشكلة بأنه: عملية تفكيرية يستخدم فيه المتعلم ما لديه من معارف، وخبرات مكتسبة سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف غير مألوف. وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل الغموض الذي يتضمنه الموقف. ويجب على المعلم أن يتحقق من معارف طلبته السابقة. وخبراتهم التراكمية عند تحضير تطبيقاته، ونشاطاته الهادفة لتنمية مهاراتهم في حل المشكلات؛ لأن المعرفة السابقة للطلبة تحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاحهم في حل المشكلات الجديدة.

(انتصار طنوس وليندا الخطيب، مجلة الأردنية في العلوم التربوية، العدد 4، 2019، ص477)

- حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق أو موقف ضاغط، وفي رأي جاني (Gagne,1977) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد، وحل المشكلات عند جاني هو عملية يستحضر فيها الأشخاص مفاهيم وقواعد من معرفتهم السابقة ويستخرجون منها قواعد من مستوى أعلى تساعدهم على حل المشكلات وهي أعلى صور التعلم وقمته.

(صالح عتوته، 2018، ص60)

- حل المشكلة هو التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة. ونحن نواجه أعدادا لا حصر لها من المشكلات في حياتنا اليومية بحيث يتحكم علينا تكوين خطط محددة لاستجاباتنا، واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات.

(روبرت سولسو ترجمة: محمد نجيب الصبورة وآخرون، 2000، ص712)

- **عرفتها النخالة** على أنها طريقة التدريس التي تعتمد على تقديم المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي للطالب في صورة مشكلات تحتاج إلى حلول عن طريق بذل جهود معينة. (منال خيرى أبو شمس، 2016، ص12)

- **عرفه جيتس وآخرون (1966)** بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد. وأن الأداة التي يستخدمها الفرد في حل المشكلة هي عملية التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول خلاله انجاز مهمات عقلية أو الخروج من مأزق يتعرض له (الفقي والشناوي، 1980، 1996، krulik et Rudnick). إن حل المشكلات هو عمل فكري يتم خلاله انجاز استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة. ويواجه الفرد المشكلة عندما يكون لديه هدف ولكنه لم يحدد سبل الوصول إليه (Gagn e,yekovich,et yekovich,1998)، وقد تكون المشكلة برهنة نظرية أو الإجابة عن سؤال أو اختيار مهنة أو الحصول على وظيفة. وعليه فإن حل المشكلة هو عملية يتم خلالها السعي لتحقيق هدف ما بعد تجاوز العقبات والصعوبات التي تعترض الوصول إليه (Guenther,1998).

(رافع النصير الزغول وعماد عبد الرحيم الزغول، 2003، ص268)

- **تعريف محمد صالح حثروبي:** هي طريقة بيداغوجية للتعلم لتوظيف معارفه وتجاربه و قدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلب وضعية جديدة يشعر بميل حقيقي لبحثها و حلها حسب قدراته و بتوجيه من المعلم، و ذلك اعتمادا على ممارسة

أنشطة تعلم متعددة . (محمد الصالح حثروبي، 2002 ، ص 83)

- **تعريف عبد الرحمان الهاشمي :** هي العملية أو العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً خلالها المعلومات التي سبق له تعلمها و المهارات التي سبق له اكتسابها، للتغلب على موقف مشكل غير مألوف من قبل و بحيث يختار من بين ما سبق له تعلمه من حقائق و ما اكتسبه من مهارات في موقف ما ليطبقه في موقف آخر.

(عبد الرحمان الهاشمي ، 2007، ص170)

- **يعرف البنا حل المشكلات:** ويعني التقييم الشامل لمهارات الفرد الخاصة في حل المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية، وتتمثل تلك المهارات في الثقة في حل المشكلات.

(عبد الرحمن جمعه وافي، 2010، ص54)

3- أنواع المشكلات:

يمكن تصنيف المشكلات في التدريس في فئتين (مشكلات تقليدية ومشكلات حقيقية):

1- المشكلات التقليدية: هي تلك التي سبق وكشف الاختصاصيون حلولاً لها وهي

تتعلق بعدة مجالات، فقد تكون وصفية، من مثل: كيف يكون الرعي الجائر سبباً للتصحّر؟. وقد تكون مشكلات تفسيرية من مثل: لماذا يتزايد السكان في العالم باستمرار؟ وقد تكون من نوع مشكلات تبحث عن مدى التأثير من مثل: إلى أي مدى أثر التلوث البيئي في انتشار الأمراض السارية؟ وجميع هذه المشكلات ذات طبيعة عقلية أي أنها تتحدى عقل الطالب وتتطلب منه بذل الجهد للوصول إلى الإجابة عنها.

2- **المشكلات الحقيقية:** هي تلك التي تواجه الفرد أو مجموعة أفراد وتتطلب لحلها جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة تحليلها ومن ثم افتراض مجموعة حلول ممكنة واختيار الحل الأنسب من بينها ووضع موضع التنفيذ مثال: كيف يمكن حل مشكلة الغذاء في الدول التي تعاني منها؟

والفرق الأساسي بين مدخل حل المشكلات الحقيقية والتقليدية، يكمن في أن تحصيل الطلبة للمعارف المختلفة وطرائق البحث والتفكير لا يهدف إلى إشباع حاجة علمية فقط، بل يهدف إلى التدريب على اتخاذ قرارات بشأن قضايا تمس الحياة التي يعيشها الطلبة وبعد معيار الحكم على كون الموقف مشكلة تحتاج إلى التفكير للبحث عن الطريق اللازم للحل، ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل، وأكثر من مسار للوصول إليه في معظم الأحيان.

وبهذا الصدد يمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من المشكلات:

* **المشكلة المفتوحة:** لها أكثر من جواب واحد وأكثر من طريقة للحل.

* **المشكلة المتوسطة:** لها جواب واحد وعدة طرائق للحل.

* **المشكلة المغلقة:** لها جواب مقبول واحد عادة، وطريقة واحدة للحل.

ويميز ماندير بين ثلاثة أنواع للمشكلات وهي:

أ- **المشكلات العفوية:** وهي المشكلات التي تفرض نفسها دون تدخل من المعلم أو الطلبة كأن تحدث مشكلة عقب حادث في الصف أو خارجه، مثل حريق بجانب المدرسة أو حادث سير مثلاً، في هذه الحالة يكون الطلبة في حالة تعلم طبيعي كما يصادفون ذلك في مواقف الحياة المختلفة، فإن كانت المشكلة العفوية مرتبطة بأهداف الدرس، تطلب ذلك البحث فيها وتقصي أسبابها والبحث عن حلول لها باعتماد خطوات التفكير

العلمي، أما إذا كانت المشكلة غير مرتبطة بأهداف الدرس فينبغي حينئذ المرور عليها باختصار.

ب- المشكلات المستثارة: وتكون هذه المشكلات في أغلب الأحيان مستثارة من قبل المعلم ومرتبطة بأهداف الدرس وتبدو وكأنها عفوية كأن يسمع الطلبة والمدرس أصواتا مزعجة وضوضاء في الخارج ويكون عنوان الدرس هو التلوث بالضجيج، عندئذ بإمكان المدرس أن يثير المشكلة لتبدو عفوية، بينما تكون مرتبطة بأهداف الدرس، ويتميز هذا النوع من المشكلات بالمرونة فهي تجمع بشكل متوازن بين استثار الحاجات العفوية وبين حصر الاهتمام بأهداف التعليم.

ت- المشكلات المصطنعة: وهي المشكلات التي يصطنعها المدرس بشكل مقصود من أجل الأهداف المنشودة.

(مي أبو عواد، 2015، ص30-31)

4- مراحل حل المشكلة:

يقوم النشاط العقلي لحل المشكلات على استخدام عدد كبير من مكونات الإعداد أو التجهيز أو المعالجة والواقع أن تحديد عدد العمليات العقلية المستخدمة يتوقف على إمكانية تصنيف أي مجموعة من الخطوات تحت أي من هذه العمليات.

وبصفة عامة يمكن القول أن النشاط العقلي المستخدم في حل المشكلات يمر بالمراحل التالية:

أ: مرحلة الإعداد أو التجهيز:

ويمكن تسميتها بمرحلة فهم المشكلة، وتتضمن الأنشطة التالية:

- تحديد معيار أو محك أو ميزان الحل.
- تحديد أبعاد المشكلة من خلال المفردات المعطاة أو المعطيات.
- تحديد المحددات التي تحكم محاولات الحل أو استراتيجيات الحل.
- مقارنة المشكلة بما هو مختزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة.
- مخرجات الحل (بناء أو تكوين تصورات الحل).
- تقسيم المشكلة الكلية إلى مشكلات فرعية أو جزئية.
- تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي يمكن تجاهلها والتركيز على المعلومات المتعلقة بالمشكلة.

ب: مرحلة توليد أو استحداث الحلول الممكنة (الإنتاج):

وتتضمن الأنشطة التالية:

- استرجاع الحقائق والأساليب من الذاكرة طويلة المدى.
- فحص وتمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة
- معالجة محتوى الذاكرة قصيرة المدى.
- تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لاحتمال استخدامها فيما بعد.
- أخيرا إنتاج الحل المحتمل.

ج: مرحلة التقويم والحكم (تقويم الحلول المستخدمة):

وتتضمن الأنشطة التالية:

- مقارنة الحل المستحدث بمعايير ومحكات مشكلة.
- اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلاءم المحددات المماثلة في المشكلة.

- الخروج بقرار حل المشكلة أو أن الأمر لا يزال يتطلب مزيد من العمل أو التفكير أو الجهد أو المعلومات.

(سوفي نعيمة، 2011، ص113-115)

5- أهمية أسلوب حل المشكلات:

إن أسلوب حل المشكلات يوفر الرغبة والتشوق للتعليم والمشاركة الفعالة من قبل الطالب حيث يقوم المفهوم الحديث لحل المشكلات على الأسس التالية:

* التعلم من خلال العمل ويكون أكثر استقرارا وثباتا حيث يكون فعالا ونشطاً من خلال ممارسته لكل مراحل المشكلة.

* إثارة الدافعية للتعلم والإقبال عليه بشوق ورغبة وذلك لأن الطالب يشارك في حل مشكلاته باستخدام خبراته السابقة حيث يبدأ من أنه كلما ازدادت الدافعية الداخلية للتعلم يزداد التعلم الجيد.

* الاستمتاع بالعمل على حل المشكلة التي صاغها الطلاب بأنفسهم و شعروا بوجودها وبضرورة حلها لأنها تتحدى مفاهيمهم، ومعروف أن نوعية التعلم الجيد تزداد بزيادة استمتاع المتعلم بعملية التعلم.

* أسلوب حل المشكلات يعمل على إثارة الدافعية عند المتعلم فإذا واجه الطالب مشكلة كانت حافزا له يدفعه إلى البحث والتجريب بدافع قوي.

* أسلوب حل المشكلات يعمل على تنمية المعلومات التكنولوجية والقدرات المهنية فإذا تمكن الطالب من استخدام أسلوب حل المشكلات في المدارس المهنية فإنه يمكنهم أن ينقلوا هذه الخبرة إلى مواقف جديدة خارج المدرسة

* أسلوب حل المشكلات يدفع الطلاب إلى بناء معرفتهم ذاتيا ولا ينتظرون تلقي المعرفة من أحد ويكون لهم دور ايجابي فعال في جميع مراحل أسلوب حل المشكلات.

* أسلوب حل المشكلات عندما يمارسه الطلاب يوفر إستراتيجية جديدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ومهارات تطبيق النظريات والمفاهيم العلمية ويعطي الفرصة للإبداع والابتكار والمبادرة خاصة عندما تكون المشكلات حقيقية وذات علاقة بحيادة الطالب والمجتمع.

* أسلوب حل المشكلات يغرس قيما واتجاها تتفق مع مواصفات مجتمع المستقبل المرغوب في تشكيله.

* إن المهارة في حل المشكلات تتيح للإنسان أن يكون في حالة تمكنه من أن يحدد الحل المناسب لحلها ويسير في المسار الصحيح ليحقق هدفه بالحل الصحيح، كما أن لوجود الثقافة الإسلامية أثرها الذي لا ينكر في الوقوف على اختلاف أنواع المعرفة، والإفادة منها أو نقلها إلى أصقاع أخرى أو اقتباسها أو جزء منها إلى ثقافة الآخرين وحضارتهم للإفادة منها والبناء عليها أو تحديدها وتطويرها، وكذلك القدرة في التعبير عن مشاعر وأحاسيس الفرد والتي هي أمر شائع يشترك فيه جميع الأفراد على اختلاف أجناسهم وألوانهم ودياناتهم ونقل ذلك للآخرين أو نقل وجهات النظر المختلفة لهم.

وقد تعرض (غانم، 2004: 203) إلى أهمية حل المشكلات كأسلوب للتعلم من خلال النقاط التالية:

1- إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو تزود بآليات الاستقلال.

2- إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات.

- 3- تتوع المعرفة بحاجة إلى التدريب على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- 4- أسلوب حل المشكلات يفيد الأطفال في مواجهة الحاجات المباشرة والحياة المستقبلية وتعليمهم استخدام قدراتهم وإمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم.
- ويرى الباحث أن مهارة حل المشكلات تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دورا جديدا يكون فاعلا ومنظما لخبراته ومواضيع تعلمه، لذلك يمكن ذكر عدد من الأهمية لمهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي كالتالي:
- 1- تفيد في تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.
- 2- تفيد في التدريب على التفكير فهي سلاح يستعمله الفرد لمعالجة المشكلات التي تواجهه.
- 3- مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية أو أكاديمية.
- 4- تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه وتزوده بآليات الاستقلال.
- 5- تساعد المتعلم على اتخاذ القرارات الهامة في الحياة مع سيطرته على المشاكل التي تواجهه.
- (مصعب محمد شعبان علوان، 2009، ص 36-37)
- 6- شروط استخدام أسلوب حل المشكلات:
- يتطلب استخدام أسلوب حل المشكلات عددا من الشروط لخصها مرعي والحيلة (2013) بالآتي:

- 1- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات، ملما بالمبادئ والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
 - 2- أن يمتلك المعلم القدرة على تحديد الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب.
 - 3- أن تكون المشكلة من النوع الذي يثير اهتمام الطالب ويتحدى قدراته.
 - 4- أن تكون المشكلة قابلة للحل ضمن قدرات الطالب وإمكاناته.
 - 5- أن يوفر المعلم لطلبته المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية المخطط لها.
 - 6- أن يقدم المعلم تغذية راجعة لطلبته حول أدائهم وتقدمهم نحو الحل.
 - 7- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين وتبني إستراتيجية لحل المشكلات والتصدي لها.
 - 8- أن يجرب المعلم إستراتيجية الحل على مشكلات جديدة.
 - 9- أن يشجع المعلم طلبته على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل المشكلات.
- (رياض أحمد محمد، 2016، ص13-14)

7- خطوات حل المشكلات: ليس هناك خطوات متفق عليها تماما لحل المشكلة، ومع ذلك يعد التربويون أن هناك عددا من الخطوات التي يتوقع أن يتضمنها نشاط حل المشكلة وهذه الخطوات هي:

- 1- **الشعور بالمشكلة:** يعرض المعلم موقفا تعليميا يتضمن مشكلة تبدو غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ حيث تثير اهتمامهم، فيشعر المتعلم بنوع من التحدي لمواجهة المشكلة، فيسعى إلى فهمها فهما كاملا ليتسنى له الوصول للحل.

2- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: حيث يتيح المعلم للتلاميذ فرصة لجمع المعلومات واقتراح حلول على شكل فرضيات ليتم استخدامها في التفكير المتشعب والإبتكاري. والفرضية عبارة عن حل مؤقت يضعه الباحث لحين اختباره.

3- مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة: وفي هذه المرحلة يستخدم المتعلم الإستراتيجيات المناسبة لمعالجة الفرضيات التي توافرت لديه وذلك لإثبات أو نفي هذه الفرضيات ولاتخاذ القرار بالفرضية المناسبة للحل.

4- مرحلة اختبار صحة الفرضية وتقويمها: يقوم المتعلم باختبار صحة الفرضية المنتقاه وذلك بتطبيقها على الوضع التعليمي المشكل حيث يمارس التلميذ عمليات تقويمية مختلفة تمكنه من تغيير أو تطوير هذه الفرضية.

5- الوصول إلى الحل وتعميم النتائج: يتوصل التلاميذ إلى عدة حلول ثم يقارنوا هذه الحلول بمعايير معينة ليتوصلوا إلى الحل الأمثل، وعند تدريب المتعلم على حل المشكلة في الأوضاع المدرسية العادية، يجب الاهتمام بنوعين من العوامل بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها كسهولة أو صعوبتها وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته كخبراته السابقة وقدراته وأساليب تفكيره ودافعيته. (أمل البكري و ناديا عجور، 2011، ص116-117)

8- إستراتيجيات حل المشكلات :

نقصد باستراتيجية حل المشكلات أنها: العملية الواعية التي تجعل الموقف الحالي قريبا من الموقف المرغوب فيه.

كما عرفها (عسكر) بأنها: "إجراءات منظمة يتمكن الفرد من خلالها حل المشكلة التي تواجهه، بدءا وانتهاء باختيار البديل الأفضل لحلها".

(مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، العدد الثاني، 2005، ص254)

لكي يتمكن الفرد من الوصول إلى حل المشكلة لا بد أن يستخدم إستراتيجية معينة و مهارة محددة و ليس هناك إستراتيجية واحدة لحل جميع المشكلات فكل نوع من المشكلات له إستراتيجية خاصة به، و لكن بصفة عامة هناك سمات مشتركة لاستراتيجيات حل المشكلات، ورغم إختلاف المشكلات التي يمكن أن يواجهها الأفراد فان هناك خطوط عريضة تشترك فيها معظم الاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلات . ويمكن تعلم هذه الاستراتيجيات للأفراد لأنها تساعدهم في إيجاد حلول فعالة ، ولعل هذه أبسط الإستراتيجيات تتكون من الأربعة التالية:

- فهم المشكلة.
- التخطيط للحل.
- معالجة المهام.
- مراجعة الموقف أو التقويم الشامل.

(إبراهيم أحمد ، 1999، ص168)

تمثل إستراتيجيات حل المشكلات نمطا هاما من الاستراتيجيات المعرفية، و هي تعد نوعا من المهارات العقلية التي من خلالها ينظم الفرد عملياته في معالجة الموقف المشكل و محدداته و خاصة تلك المشكلات التي لم يسبق مرورها في خبرات الفرد و ينطبق على إستراتيجيات حل المشكلات ما ينطبق على الاستراتيجيات المعرفية الأخرى من حيث قابليتها لتعميم والتطبيق على قيود و محددات أي موقف مشكل لها لكنها تختلف باختلاف خصائص الموقف من حيث البساطة أو التعقيد أو أن الموقف يتطلب حلا واحدا أم حولا متعددة و الحل المطلوب قائم الاستدعاء أم على الإنتاج .

(فتحي مصطفى الزيات ،1995، ص103)

و إستراتيجيات حل المشكلات تعني مجموعة الأساليب التي يستخدمها الفرد لفهم و استحضار المعلومات المرتبطة بالموقف المشكل و التي يشتق فيها بناءه لخطط الحل و تفعيلها بشكل أكثر مرونة وفاعلية . (أمينة إبراهيم شلبي ، 1999 ، ص89)

يوجد نوعان من إستراتيجيات حل المشكلات هما:

- **الاستراتيجيات العامة** : وهي خطة شاملة محددة المعالم مصممة للوصول إلى حل المشكلة و منها المحاولة والخطأ و القائمة المنظمة والتبسيط والبحث عن نمط والتجريب والاستنباط والعمل من النهاية للبداية.

- **الاستراتيجيات المعينة (المساعدة)** : وهي خطوات وسيطة يستخدمها مثلا الباحث في البحث عن حل المشكلة في إطار استخدامه للخطة العامة كمعنى أو كمساعد له في الوصول إلى حل ومنها الرسوم والجدول والأشكال. (حسن علي سلامة ، 1986، ص87)

و في هذا الصدد تشير المراجع المتخصصة في مجال حل المشكلات إلى توافر مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن توظيفها في تنمية و تطوير قدرة الفرد على حل المشكلات وفيما يلي عرض موجز أهمها:

- **إستراتيجية تحليل الغايات والوسائل** : يتم توظيف المنهج المباشر لآليات حل المشكلة ، حيث يتضمن هذا المنهج العمل على تحديد الهدف النهائي المراد بلوغه و من ثم تقسيم الأهداف إلى أهداف متوسطة وأهداف فرعية، ثم توظيف وسيلة أو إجراء للتوصل إلى بلوغ كل منها ثم توظيف هذا الحل المباشرة لتحقيق الهدف ، قد يكون مثل هذا الإجراء فعالا عندما تكون المشكلة من النوع المحدد بشكل جيد لها قواعد معروفة في الحل بحيث يتم توظيف الحل المناسب بطريقة مباشرة و عندما يتعلق الأمر بالمشكلة

غير محددة البناء فان هذا الإجراء قد لا يكون فعالا الأمر الذي يتطلب التحايل على المشكلة من خلال البحث عن إستراتيجيات بديلة تناسب مثل هذا النوع من المشكلات. (صالح محمد علي أبو جادو ، 2007 ، ص 330)

- **إستراتيجية تقليل الفروق** : تقوم هذه الإستراتيجية على تقليل الفروق بين الحالة الراهنة و الحالة الهدفية للمشكلة و من الأمثلة عليها مشكلة العداد التي تتضمن ثمانية أرقام موضوعة ضمن مصفوفة 3×3 و هي قابلة للتحريك وتكون إحدى خلايا المصفوفة دائما فارغة بحيث يتمكن الفرد من تعديل مواقع الأرقام و مواقع الخلية الفارغة بهدف الوصول إلى التسلسل المعني للأرقام في الحالة الابتدائية للعبة عشوائية و يكون المطلوب في هذه الحالة الهدفية أن ترتب الأرقام بالتسلسل. (رافع النصير الزغلول ، 2003 ، ص281)

- **إستراتيجية تجزئة المشكلة** : عندما تواجه الفرد مشكلات بالغة التعقيد تكون هذه الإستراتيجية من بين الاستراتيجيات الملائمة لهذا النوع من المشكلات إذ يمكن تجزئة المشكلة إلى أجزاء و بالتالي تجزئة الهدف إلى مجموعة من الأهداف الفرعية لكي تعمل بدورها كلها لتحقيق الأهداف النهائية لحل المشكلة.

- **إستراتيجية الدمج بين العمل إلى الأمام و الخلف** : تستند هذه الإستراتيجية إلى البحث عن أفضل الأساليب المنتجة التي يمكن من خلالها التوصل إلى حلول المشكلة المطروحة و التي تعمل على التحقق من الضغط على الذاكرة قصيرة المدى مما يسمح بانشقاق أنجح هذه الأساليب فاعلية ومن ثم توظيف الأمانة المعرفية توظيفا يتم بالفاعلية والإنتاج .

(المرجع السابق، ص330)

- إستراتيجية حل المشكلات بالقياس : يستخدم الفرد في هذه الإستراتيجية طريقة حل إحدى المشكلات لتوجهه إلى حل مشكلات أخرى مماثلة أو مشابهة لها من خلال مبدأ القياس. ومن الأمثلة عليها استخدام طريقة في حل تمارين رياضيات أو تدريبات وأمثلة لتساعد من التوصل إلى حلول مشاكل أخرى، أو مسائل جديدة مشابهة.

(المرجع السابق ، ص284)

- إستراتيجية حلقة التفكير: تقوم هذه الإستراتيجية على أساس التفكير الصحيح لحل المشكلات ليس تفكيراً خطياً باتجاه واحد بل هو تفكير دائري تتواصل حلقاته أثناء حل المشكلة و يكون حلها في اتجاهين لأن التوصل إلى حل المشكلة قد يؤدي إلى بداية مشكلة جديدة و تتألف هذه الإستراتيجية من الخطوات التالية :

- الإحساس بوجود مشكلة .

- تحديد طبيعتها وأسبابها .

- تحديد متطلبات حلها .

- تنفيذ الخطة ومتابعتها .

- تقييم الحل . (عبد الرزاق اللوشي، 2012 ، ص69)

9- العوامل التي تساعد على نجاح إستراتيجيات حل المشكلات : تتمثل هذه العوامل فيما يلي :

1- استدعاء جميع المفاهيم و المبادئ المرتبطة بالمشكلة .

2- تزويد المتعلم ببعض التوجيهات اللفظية التي تفيد في تنظيم تفكير .

3- التأهب لحل المشكلة.

4- إدراك العلاقة بين المبادئ التي تعلمها المتعلم و موقف حل المشكلة.

5-توافر الحلول البديلة للمشكلة الواحدة.

(حسين أبو رياش ، 2008 ، ص 80-81)

10- النظريات المفسرة لحل المشكلة:

يتميز ميدان علم النفس بتعدد النظريات التي تسعى إلى تفسير التفكير وحل المشكلات وتعددت الآراء والاتجاهات المفسرة لحل المشكلة تبعا للمدارس النفسية المختلفة. وفيما يلي عرض لبعض النظريات التي تناولت حل المشكلات:

• النظرية السلوكية لحل المشكلة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلم التفكير وحل المشكلات ليس إلا امتدادا لتعلم الارتباطات بين المثير والاستجابة، فعندما يواجه المتعلم وضعا تعليميا مشكلا يحاول حله بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه من التي تعلمها سابقا والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وهذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن العمليات المحاولة والخطأ التي تتم على حيوانات التجارب عند أصحاب المدرسة السلوكية.

• نظرية الجشتالت:

يرى علماء نفس الجشتالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلات عمليات معرفية داخلية، ويفترض الجشتالتيون أن نجاح الفرد في الوصول إلى الحلول المناسبة، ناجم عن قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسة للمهمة التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري .

• النظرية المعرفية لحل المشكلات:

اهتم علماء علم النفس المعرفي بحل المشكلات باعتبارها العملية التي تشتمل على معظم العمليات المعرفية مثل الذاكرة والانتباه والتفكير.

تعتبر (نظرية بياجيه) مدخلا يتوسط الاتجاه المعرفي والاتجاه السيكومتري في تناول النشاط العقلي المعرفي وقد تناول النشاط العقلي المعرفي وقد استخدم "بياجيه" في نظريته عددا من المفاهيم الأساسية التي يستخدمها علماء علم النفس المعرفي ومنها مفهوم العمليات ومفهوم الاستراتيجيات المعرفية، ومفهوم البيئة المعرفية.

• نظرية فيجوتسكي وحل المشكلات:

يرى فيجوتسكي أن الأفراد يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجيا خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فيقول إن الضبط المعرفي هو عملية اجتماعية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون عن طريق الخبرة أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم.

(صفاء أحمد محمد، العدد الرابع، 2009، ص 128-129)

11- مزايا حل المشكلات:

هناك الكثير من الفوائد والمزايا التي يمكن تحقيقها من هذه الطريقة والتي يمكن إيجازها بما يلي:

أ- تعمل على إثارة انتباه الطلبة والتلاميذ، وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.

ب- تعزز العلاقة وتقوي ما بين التلاميذ والمعلم وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.

ج- تلعب دورا كبيرا في تدريب الطلبة والتلاميذ على حل المشاكل والمواقف التي تواجههم.

د- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والإستنتاجية للطلبة والتلاميذ.

هـ- تلعب دورا كبيرا في تدريب التلاميذ على العمل الجماعي والتعاون فيما بينهم من أجل مواجهة المواقف والمشاكل المثارة.

ز- تدفع التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات.

(مجلة أبحاث كلية التربية الإسلامية، 2011/1/13)

12- معوقات حل المشكلات:

قد تكون الاستراتيجيات أو المهارات أو السلوك الذي يكف القدرة على تركيز وتوجيه النشاط لحل المشكلات وتوليد البدائل/أو تحويل الأفكار إلى أفعال - معوقات حل المشكلات تتضمن التثبيت على حل معين للمشكلة، الحكم غير الناضج - تعميم العادات في غير موضعها، استخدام مناهج غير مناسبة لحل المشكلات، الافتقار إلى تنظيم الجهد - مهارات لغوية ضعيفة - جمود في الإدراك يؤدي إلى عدم الدقة.

(صفاء الأعسر، 2000، ص23)

خلاصة الفصل :

وفي الأخير نستخلص أن الخبرات المتراكمة بمرور الوقت من ممارسة أسلوب حل المشكلات كفيلة بتغلب على الصعوبات وذلك بتحديد موضوعات المنهجية المراد تعليمها بأسلوب حل المشكلات وتقسيمها إلى أجزاء والتخطيط لكل جزء بطريقة تمكن المعلم من تحديد متطلبات كل نشاط من معدات ومن وقت ومن ثم مراقبة تقدم التلاميذ خطوة بخطوة وإعطائهم المساعدة حسب الحاجة وأيضا اختيار النشاطات والتخطيط لها وإتاحة الفرصة لهم بحيث يمكن إنجازها بتنظيم البرنامج المدرسي والصفى وإدارته في ضوء هذا الاعتبار.

الباب الثاني

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس: الأدوات الإجرائية للبحث الميداني

- تمهيد:
- الدراسة الاستطلاعية.
- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.
- مرحلة الاطلاع النظري .
- التذكير بفرضيات البحث.
- المنهج المتبع.
- وصف عينة الدراسة الأساسية
- ادوات جمع البيانات .
- وصف اجراءات تطبيق الدراسة
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- خلاصة

تمهيد :

خصصنا هذا الفصل للتعرف على اجراءات المقرر اتباعها عند اجرائنا لهذه الدراسة والتعرف على العينة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات دون تطبيقها والحصول على نتائجها ، هذا لاننا لم نقم بتطبيق دراستنا واكتفينا بعرض الاجراءات فقط .

1- مجالات الدراسة:

المجال المكاني : ابتدائيات ولاية الوادي (ابو القاسم الشابي . العربي التبسي . بشير مزياني . العابد المولدي) .

المجال البشري : معلمي المرحلة الابتدائية بولاية الوادي .

1- مرحلة الاطلاع النظري :

1-المرحلة الاستطلاع: قمنا بالاتصال بمدراء المؤسسات الابتدائية لتحديد موعد

الزيارة الاستطلاعية للمؤسسات التربوية محل الدراسة و تقديم مقرر الاستبيان

للمعلمين 10 / 15 مارس 2020/

3- التذكير بفرضيات الدراسة :

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات وفهم

الاستاذ لماهية التدريس وفق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين طريقة التدريس بالكفاءات والقدرة

على تطبيق اسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

4- المنهج و الأدوات المستعملة:

المنهج: يستوجب توفر مجموعة من الشروط و لعل من أبرزها تحديد و اختيار المنهج المناسب الذي يتماشى و الإشكالية التي انطلقت منها الدراسة و الوصول إلى نتائج علمية تتصف بالدقة و الصدق و من أبرز تعريفات المنهج نجد:

تعريف الدكتور رشيد زرواتي بقوله : هو الطريق المؤدي على البحث عن حقيقة مستخدمين في ذلك مجموعة من القواعد العامة التي تسير للباحث طريق البحث و يسمى العلم الذي يبحث في طريق البحث عن الحقيقة بعلم المناهج¹ والأسلوب الوصفي التحليلي في البحث بصورة عامة " لا يقف فقط عند جمع البيانات ووصف الحقائق مع أن هذه الأمور خطوات ضرورية بل إنه يجب تجاوزها إلى تنظيم البيانات المتجمعة وتحليلها واشتقاق إجابات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة التي يعالجها البحث" .

رشيد زرواتي ، ص41

وهذا ما سنقوم به في البحث الحالي باعتبار دراستنا وصفية ارتباطية حول التدريس بالكفاءات وعلاقته بحل المشكلات من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي و لهذا تبين أن المنهج المناسب لدراستنا هو **المنهج الوصفي الارتباطي** و يتجلى واضحا في طريقة طرح إشكالياتها وفرضياتها التي انطلقت منها وأهدافها وكذا تساؤلاتها و تناول أدبيات الموضوع المتعلق بالمشكلة وهذا من الناحية النظرية.

5-مجتمع الدراسة:

هو مجموع عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة، تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، و التي يجري عليها البحث وتمثل مجتمع دراستنا هته في معلمي الطور الابتدائي

العينة و كيفية اختيارها:

- **العينة** :مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معين.

اعتمدت في دراستي على اسلوب **العينة العشوائية** حيث كان من المقرر زيارة اربع 04 ابتدائيات (ابو القاسم الشابي . العربي التبسي . بشير مزياني . العابد المولدي) . من ولاية واختيار عينه مكونة من 80 معلم ومعلمة يتم اختيارهم بطريقة عشوائية .

6-أدوات جمع البيانات:

من المسلم به أن نجاح البحث في تحقيق أهدافه يتوقف على الاختيار الرشيد لأنسب الأدوات الملائمة للحصول على البيانات والجهد الذي يبذله الباحث في تمحيص هذه الأدوات وتنقيتها وجعلها على أعلى مستوى من الكفاءة ومعنى ذلك أنه من الضروري أن تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث وقد اعتمدت دراستنا على أدوات منهجية تم اختيارها بناء على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف العلاقة القائمة بين المقاربة بالكفاءات وحل المشكلات لدى معلمين مؤسسات التعليم الابتدائي بالإضافة إلى ملاءمتها للمنهج الوصفي الذي تم اختياره لإتمام هذه الدراسة وتتمثل هذه الأدوات في:

الاستمارة :التدريس بالكفاءات :

تعرف بأنها عبارة عن مجموع من الأسئلة المكتوب التي تعد بقصد الحصول على المعلومات و آراء المبحوثين حول الظاهر أو موقف معين و يعرفها مورييس أنجرس هي تقني مباشرة للنقصي العلمي ، تستعمل إزاء الأفراد و تسمح باستجوابهم بطريقة موجهة ، و القيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقة رياضية و القيام بمقارنات رقمية.

- ولقد اعتمدت على استمارة مأخوذة من مذكرة تخرج ماستر بعنوان التدريس بالكفاءات والتوافق الد راسي لدى تلاميذ الطور المتوسط اعداد الطالبة طبة عارم اشراف الاستاذ الدكتور محمد طريفي ولقد اشتملت الاستمارة على 24 سؤال موزعة على ثلاثة محاور:

المحور الأول : تسهم بيداغوجيا المشروع في زيادة فاعلية التوافق الدراسي للتلاميذ.(1.2.3.4.5.6.7.8.9)

المحور الثاني : تسهم بيداغوجيا الإدماج في زيادة التوافق الدراسي للتلاميذ.(10.11.12.13.14.15.16)

المحور الثالث : يسهم التقويم في زيادة التوافق الد راسي للتلاميذ.(17.18.19.20.21.22.23.24.)

5. قياس ثبات صدق الاستمارة:

يعرف بأنه عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المختصين في المجال المدروس ومن ثمة تحكيمها من حيث المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها .
لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على الصدق الظاهري وبعد إعداد وتصميم الاستمارة تم عرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس وقد أبدى المحكمون ملاحظات وتعديلات تجاه بعض العبارات تمثلت في حذف الأسئلة المكررة والعبارات المركبة وتمت صياغة الصورة النهائية للاستمارة بعدما تم حذف 3 أسئلة منها،
وتم ضبطها وتحديد بنود كل محور .

يتم حساب صدق الاستمارة وفقا لقانون لاوشي التالي:

حيث م.ص.ن :مستوى صدق الاستمارة.

$N =$.البنود عدد

$n =$.الصادقة البنود عدد

$n' =$.الصادقة غير البنود عدد

$r =$.المحكمين عدد

م.ص.ن/ن

جدول رقم(01): يوضح مستوى صدق الاستمارة.

رقم البند	عدد البنود الصادقة	عدد البنود الغير الصادقة	عدد المحكمين	المجموع
01	5	00	05	01
02	5	00	05	01
03	5	00	05	01
04	5	00	05	01
05	5	00	05	01
06	4	01	05	0.6
07	5	00	05	01
08	5	00	05	01
09	4	01	05	0.6
10	5	00	05	01
11	5	00	05	01
12	4	01	05	0.6
13	5	00	05	01
14	5	00	05	01
15	5	00	05	0101
16	5	00	05	0.6
17	5	00	05	01
18	4	01	05	01

19	5	00	05	01
20	5	00	05	0.6
21	5	00	05	01
22	4	01	05	01
23	5	00	05	0.6
24	5	00	05	01
25	4	01	05	01
26	5	00	05	01
27	5	00	05	01
28	4	01	05	01
29	5	00	05	01
30	5	00	05	01
31	5	00	05	01
المجموع		31		

$$90.96 = 30 \div 100 \times 28.2$$

وبناء على هذه النتائج فإن استمارة الدراسة صادقة، وقادرة على القياس.

(طبة عامر، 2017، ص 87.90)

ب - الاستبيان : حول حل المشكلات :

استخدمنا الاستبيان المأخوذ من دراسة بعنوان واقع التدريس وفق إستراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية . جامعة قاصدي مرباح ورقلة من اعداد: نعيم الشارف ، بلقاسم دودو ، علي سليمان ، كأداة لجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة وقد تكون في صورته النهائية من (27) عبارة، موزعة على بعدين أساسيين والجدول التالي يوضح ذلك

الجدول (01) يبين مجالات وأبعاد الدراسة التي يمثلها الاستبيان.

العدد	محتوى البعد	أرقام العبارات
01	المعرفة بماهية إستراتيجية حل المشكلات	16-----01
02	صعوبات تطبيق الإستراتيجية	27-----17

(نعيم شارف وآخرون ، ص43)

وقد تكونت أداة الدراسة من جزأين رئيسيين هما:

الجزء الأول :يتضمن المعلومات الأولية المتعلقة بالأستاذ.

الجزء الثاني :اشتمل على (27) عبارة موزعة على بعدين، وتمت الاجابة عليها من خلال مقياس ليكرت الخماسي والذي يشتمل على البدائل التالية :موافق جدا وتعطى (05درجات، موافق (04) بأربع درجات، موافق إلى حد ما03)

درجات، غير موافق (02)درجة، وغير موافق بشدة (01)درجة.

- **صدق الأداة :** قام الباحث بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في علوم التربية ومناهج وطرق التدريس، وبلغ عددهم (07) وقد طلب منهم إبداء رأيهم في فقرات الاستبيان من حيث الصياغة ومدى مناسبتها للبعد الذي

تتنمي اليه، إما بالموافقة أو التعديل أو الحذف، وقد تم بالأخذ بالملاحظات الموجهة من طرفهم وأخرج الاستبيان في صورته النهائية مكونا من (27) عبارة.

- **ثبات الأداة :** قام الباحث باحتساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وهذا النوع من الثبات يشير الى الارتباط بين الفقرات في اداة الدراسة، ومن اجل تقدير معامل الاتساق قام الباحث باستخدام معامل الفا كرونباخ والجدول التالي يبين ذلك

الجدول (03) معاملات الثبات لأبعاد الدراسة و درجتها الكلية البعد عدد الفقرات

معامل الثبات

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
ماهية استراتيجية حل المشكلات	16	0.82
صغوبات تطبيق هذه الاستراتيجية	11	0,88
الدرجة الكلية		0.85

يتضح من خلال الجدول ان معامل ثبات الاستبيان للدرجة الكلية كانت ب0.85

وهو معامل ثبات عالي يمكن الاعتماد عليه وبفي بأغراض البحث العلمي

أما في الجانب الميداني فستكون معالجة البيانات الكمية من خلال الأساليب

الإحصائية التالية:

-يتم معالجة فرضيات الدراسة بوسطة معامل ارتباط بيرسون

7- اجراءات تطبيق الدراسة:

كان من المفترض اختيار عينة عشوائية مكونة من 80 معلم ومعلمة في الطور الابتدائي

على مستوى المؤسسات التربوية في ولاية الوادي (ابو القاسم الشابي . العربي التبسي .

بشير مزياني . العابد المولدي) . وقد روعي في اختيار العينه المستوى التعليمي وسنوات الخبرة المهنية والجنس ، وتجدر الاشارة الى ان هذه العوامل ليست في متغيرات البحث وانما اعتمدت لتكون العينه ممثلة في جميع فئات المجتمع الاصلي والحصول على كل المعلومات باختلاف انواعها ومصادرها حيث كان من المقرر تطبيق ادوات الدراسة (استمارة التدريس بالكفاءات ، و استبيان حل المشكلات .) في الفترة الممتدة من 01 مارس 2020 الى 01 افريل من نفس السنة ، وكان من المفترض النزول الى ميدان الدراسة في الفترة بين 15/01 مارس 2020 لتوزيع الاستمارات على المعلمين للاجابة عنها واخذ اجاباتهم في نفس الفترة والقيام بتحليلها واستخراج نتائجها .

8- الأساليب الإحصائية :

الأسلوب الإحصائي المناسب لدراسة العلاقة الارتباطين بين متغيرين هو معامل ارتباط بيرسون .

خلاصة الفصل : تم في هذا الفصل عرض الخصائص السيكمترية للأدوات المستعملة في دراستنا وتعرفنا على المنهج المتبع وكيفية اختيار العينة كما قمنا باعداد تصور لكيفية تطبيق الدراسة في الميدان وتوقعنا كيف ستكون نتائجها .



قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المراجع

أولاً-الكتب:

- 1- إبراهيم أحمد الحارثي (1999): تعلم التفكير، ط1، مكتبة الشوري ، المملكة العربية السعودية.
- 2- الربيعي، محمود داوود (2007) ، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة :جدارا للكتاب الجامعي وعالم الكتب الحديث، ص88 . ص63 .
- 3- أمل البكري وناديا عجور (2011): علم النفس المدرسي، ط1، المعترف للنشر والتوزيع، عمان.
- 4- إبراهيم أحمد الحارثي (1999): تعلم التفكير، ط1، مكتبة الشوري ، المملكة العربية السعودية.
- 5- بوبكر خيشان وآخرون (2004): اللغة العربية السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، باتنة، الجزائر.
- 6- بوبكر بن بوزيد (2009): إصلاح التربية في الجزائر (رهانات وإنجازات)، ط1، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- 7- حسين أبو رياش وعثمان يوسف قطيط (2008): حل المشكلات، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
- 8- رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعي ، ط 1 ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، 42 ، 2007 ، ص41

- 9- روبرت سولسو (2000): علم النفس المعرفي (ترجمة: محمد نجيب الصبورة وآخرون، ط2)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 10- رافع النصير الزغلول و عماد عبد الرحيم الزغلول (2003): علم النفس المعرفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- 11- رشيد زرواتي ، مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعي ، ط 1 ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع ، 2007 ، ص 41/ 42
- 12- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003): الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء، ط1، دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن.
- 13- سميرة ركزة و فهيمة ذيب (2017): الأسس المعرفية لعملية حل المشكلات، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية.
- 14- صفاء الأعسر (2000): الإبداع في حل المشكلات، ط1، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 15- طبة عارم ، التدريس بالكفاءات والتوافق الد راسي لدى تلاميذ الطور المتوسط ، 2017، ص 86,90
- 16- عبد الرحمان عبد السلام جامل (2000): طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، دار المناهج.
- 17- عبد الرحمان عبد السلام (2002): طرق التدريس العامة ، ط2 ، دار المناهج، الأردن

- 18- عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط1، ط2، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 19- عبد الرحمان الهاشمي (2007): إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط2، دار الشروق، عمان.
- 20- عبد الرحمان التومي (2008): منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ط1
- 21- عطاء الله أحمد وآخرون (2009): تدريس التربية البدنية والرياضية، ط1، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 22- فتحي مصطفى الزيات (1995): الأسس المعرفية للفكرين العقلي وتجهيز المعلومات، ط1، دار الوفاء، المنصورة .
- 23- فتحي عبد الرحمان جدوان (1999): تعلم التفكير، ط1، دار الكتاب الجامعي ، عمان
- 24- كمال عبد الحميد زيتون (2003): التدريس نماذج ومهارات، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 25- مصطفى السايح (2001): اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية والرياضية، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.
- 26- محمد الصالح حثروبي (2002): مدخل التدريس بالكفاءات، ط1، دار الهدى، الجزائر.
- 27- محمد محمود الحيلة (2002): طرائق التدريس وإستراتيجياته، ط2، دار الكاتب الجامعي، الإمارات.

- 28- محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ط1، قصر الكتاب، البليلة.
- 29- محمد الطاهر وعلي (2006): بيداغوجيا الكفاءات، ط1.
- 30- محمد صالح أبو جادو، ومحمد بكر نوفل (2007): تعلم التفكير (النظرية والتطبيق)، ط1-
- 31- محمد صالح حثروبي (2012): الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
- 32- هادي طوالبه وآخرون (2010): طرائق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- ثانيا - المذكرات:**
- 33- أحمد بن بيه (2016): مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جودة التربية والتكوين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا جامعة باتنة.1
- 34- آسيا العطوي (2010): صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ، مذكرة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة فرحات عباس ، سطيف (الجزائر).
- 35- رياض أحمد محمد نعمان (2016): استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي، كلية العلوم التربوية، قسم الإدارة والمناهج، جامعة الشرق الأوسط.

- 36- ط. بن بيه أحمد، مذكرة ماجستير، علوم التربية، د. براجل علي (2016)،
- 37- عبد الرحمن جمعه وافي (2010): المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة، مذكرة ماجستير في صحة نفسية، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية-غزة.
- 38- عبد الرزاق اللموشي (2012): إستراتيجية حل المشكلات وأثرها على التأخر الدراسي النوعي الرياضيات نموذجا ، مذكرة ماجستير، جامعة البليدة، الجزائر.
- 39- عياش حمو (2012): واقع التوجيه المدرسي في ضوء تطبيق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر (2).
- 40- عمار ميلود (2017): التدريس بالكفاءات والدافع المعرفي، مذكرة دكتورا في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علوم التربية، جامعة وهران 2.
- 41- فاطمة مخلوفي (2009): علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط بورقلة، مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 42- فاتحي عبد النبي (2016): الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، مذكرة دكتورا في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر-بسكرة-.

- 43- مصعب محمد شعبان علوان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، كلية التربية - قسم الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية-غزة، فلسطين.
- 44- محمود العرابي (2011): دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران -السانية-.
- 45- مصطفى رمضاني (2015): اثر التدريس بالكفاءات على مستوى التحصيل المعرفي في مادة اللغة العربية في مرحلة الطور التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير ، قسم علم النفس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان-الجزائر. في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
- 46- مي أبو عواد (2015) : أثر إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها، مذكرة ماجستير في المناهج وطرائق التدريس، قسم المناهج وطرائق التدريس، دمشق.
- 47- منال خيرى أبو شمس (2016): أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة طولكرم، مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- 48- لبنى بن سي مسعود(2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية، جامعة منتوري-قسنطينة-.
- 49- نعيمة سوفي(2011): الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور

المتوسط، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا، جامعة منتوري - قسنطينة.

50- وسيلة حرقاس(2010): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، مذكرة دكتورا علوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري-قسنطينة-.

51- ينال يعقوب(2015): طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية"دراسة تحليلية"، مذكرة دكتورا في التربية، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة دمشق.

ثالثا:المجالات:

52- أحمد عبد الحليم عربيات(2005): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السابع عشر - العدد الثاني، جامعة مؤتة.

53- أمينة إبراهيم شلبي (1999): الإعتماد / الإستقلال عن المجال وأثره على الإستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالإسترجاع ، وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد(9) ، العدد(22).

54- انتصار طنوس وليندا الخطيب(2019): أثر استراتيجيات السقالات التعليمية في تدريس العلوم في تنمية التفكير الاستقرائي واكتساب مهارات حل المشكلة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد15، عدد4.

- 55- إبراهيم الحسن، الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(90).
- 56- لمياء الديوان (2007) عناصر المنهج في التربية الرياضية، بحث منشور في المندى الرياضية للأكاديمية الرياضية العراقية.
- 57- المركز الوطني للوثائق البيداغوجية(2006): مجلة المربي، العدد5.
- 58- مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 47 الصفحة(61, 1/12/2018)
- 59- حسين علي سلامة (1986): اتجاهات حديثة في بحوث إستراتيجيات حل المشكلة في تدريس الرياضيات ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، عدد(1).
- 60- راضية ويس (2015): المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبناها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد11-2015، جامعة عبد الحميد مهري-قسنطينة 2.
- 61- سمير جوهاري (2018): طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(47)، (1 ديسمبر2018)، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
- 62- عبد الغفور محمد غالب علي(2016): فاعلية استراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الإسلامية على تحصيل تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي، مجلة جامعة الناصر، العدد الثامن يوليو- ديسمبر2016، الرباط، المملكة المغربية.
- 63- صفاء أحمد محمد(2009): فاعلية حقبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس WWW.pdfactory.com، المجلد الثالث، العدد الرابع، أكتوبر2009.

- 64- صبرينة سليمان(2013): واقع وتحديات الإصلاح التربوي في التعليم التكنولوجي بالجزائر، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية- جامعة الوادي، العدد الثالث- ديسمبر 2013.
- 65- فاتح لعزيلي(2013): التدريس بالكفاءات وتقويمها،(مجلة علمية محكمة) كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد(14)، السنة الثامنة(أكتوبر 2013)، جامعة البويرة.
- 66- محمود محمد عبد الكريم آل كنه(2010): أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (10)، العدد (3)، جامعة الموصل.
- 67- مليكة جدي (2017): المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات إلا الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، العدد السابع- مارس 2017، جامعة الجلفة.
- رابعا: ملتقيات:
- 68: رحيمة شرقي ونجاة بوساحة: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباج ورقلة (الجزائر).
- 69- صحراوي(2015): الملتقى التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي "استراتيجيات التدريس الفعال (المحاضرة-التطبيق)،جامعة الدكتور محمد لمين دباغين سطيق-2-الجزائر.
- 70- كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة، الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات (دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباج ورقلة.

71- نصيرة رداڤ، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية
جامعة قاصدي مرباح، جامعة سكيكدة (الجزائر).

خامسا: وثيقة رسمية

72- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، أبريل 2003.

الملاحق

الملحق رقم 01:

تحية طيبة إلى السادة: الأساتذة الكرام.

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية، والتي يدور موضوعها حول:

التدريس بالكفاءات وعلاقته بحل المشكلات لدى تلاميذ الطور الابتدائي، يشرفنا أن نطلب منكم منحنا بعضاً من وقتكم للإجابة على أسئلة هذه الإستمارة والتي أهدف من خلالها إلى تحقيق هدف تربوي منشود.

لذا نتمنى منكم ملء هذه الإستمارة بأمانة ودقة وموضوعية، ونتعهد من جانبنا بإستعمال هذه

المعلومات في أغراض البحث العلمي فقط.

شكراً مسبقاً.

البيانات الأولية:

. - الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

- الشهادة المتحصل عليها:

بكالوريا ☐ ليسانس ☐ ماستر أخرى ☐

المحور الأول : تسهم بيداغوجيا المشروع في زيادة فاعلية التوافق الدراسي للتلاميذ.

1- هل إطلعت على الطرائق المصاحبة لمقاربة التدريس بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

2- تواجهك صعوبات أثناء تدريس بعض المواد وفق هذه البيداغوجيا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم، فيما تتمثل هذه الصعوبات؟

.....

.....

3- تتيح بيداغوجيا المشروع فرصة الإنخراط في بناء تعلماتهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم، وضح ذلك.

.....

4- تعمل بيداغوجيا المشروع على تنمية قدرات التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- .تخدم بيداغوجيا المشروع الكفاءات المسطرة للدرس.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- تتناسب بيداغوجيا المشروع مع برنامج بعض المواد المدروسة.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- .تعمل بيداغوجيا المشروع على إدماج التلاميذ في الأنشطة المدرسية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- أثناء العمل ببداغوجيا المشروع يكون دورك :ملقنا أم منشطا

9- تنمّي بيداغوجيا المشروع لدى التلاميذ حبّ العّل الجماعي.

نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني :تسهم بيداغوجيا الإدماج في زيادة التوافق الدراسي للتلاميذ.

10- . تعمل بيداغوجيا الإدماج على تحسين العملية التعليمية.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- تعتمد في تدريسك ببداغوجيا الإدماج على مشاركة التلاميذ في بناء

الدّرس.

بعيد المدى متوسط المدى ضعيف المدى

نعم ☐ لا ☐

12- .تساهم الوضعيات الإدماجية في حل المشكلات لدى التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- ترى بأنّ تدريسك لبعض المواد بالوضعيات الإدماجية له دور فعّال في

توافق التلاميذ دراسيًا.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة إجابتك بنعم، هل هذه المواد :علميّة؟ أدبيّة؟

.....

14- تراعي أثناء تدريسك مبدأ التّعلم الذاتي.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- تكلف التّلاميذ بحل تمارين تطبيقية.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل لديك طرق أخرى أثناء التّدرّس ببيداغوجيا الإدماج؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الثالث :يسهم التقويم في زيادة التوافق الد راسي للتلاميذ.

17- تتعامل بموضوعية في تقويمك لكفاءات التلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- في رأيك لماذا الت قويم بالكفاءات أكثر موضوعية من التقويم بالأهداف؟

.....

.....

19- يساعد الت قويم بالكفاءات على تجاوز صعوبات الت علم لدى الت لاميذ.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- هل تستخدم التعزيز لزيادة التوافق الدراسي للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة إجابتك بنعم، هل من خلال :إدماجهم؟ أخرى؟

21- تستخدم نتائج الت قويم المستمر للكشف عن المستوى الحقيقي للتلاميذ.

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22- أثناء بدء الد رس تحرص على تقويم المكتسبات ال سابقة للت لاميذ.

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم، هل من أجل:

إنتقاء الناجح من الفاشل؟ تصحيح مسار تعلم المتعلم؟.....

تمكن من تشخيص القدرات والكفاءات ال سابقة ؟ أشياء أخرى؟

23- هل لديك أشياء أخرى حول طرق التدريس والتقويم في إطار المقاربة

بالكفاءات تريد إضافتها؟

نعم ☐ لا ☐

.....

24- هل التقويم بالكفاءات يمتاز بالمصداقية؟

نعم ☐ لا ☐

و ضح ذلك.

.....

الملحق رقم 2:

الجزء الأول :معلومات خاصة بالأستاذ

حضرة الأستاذ المحترم.....السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد....

أضع بين أيديكم هذا الاستبيان لدراسة بعنوان:"التدريس بالكفاءات وعلاقته بحل المشكلات من وجهة نظر اساتذة التعليم الابتدائي "لغرض إجراء بحث علمي في تخصص علم النفس المدرسي ، والذي يتكون من جزأين رئيسيين هما كالتالي:

الجزء الأول :معلومات أولية عن الأستاذ.

الجزء الثاني :يتناول واقع فهم التدريس وفق حل المشكلات من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، فأرجوا التكرموا ببدء رأيكم بصدق والإجابة بدقة على عبارات الاستبيان، وأحيطكم علما بان استجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي ليس إلا.

تقبلوا منا جزيل الشكر والعرفان.....

الباحث.....

معلومات أولية عن الأستاذ

الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

العمر :

من 20 الى 29 ☐ من 30الى 39 ☐ من 40الى 49 ☐

من 50 فما فوق ☐

الجزء الثاني : عبارات الاستبيان

المحور الاول : واقع فهم الاستاذ لماهية التدريس وفق طريقة حل المشكلات .

درجة الموافقة					العبارات
غير موافق بشدة	غير موافق	موافق الى حد ما	موافق	موافق بشدة	
					1- يدرك الاستاذ ماهية استراتيجية حل المشكلات.
					2- يعرف الاهداف التي تقوم عليها.
					3- درك الاستاذ كيفية انجاز وحدة تعليمية وفق طريقة حل المشكلات.
					4- يدرك الانشطة البدنية التي تلائم العمل بحل المشكلات.
					5- يدرك الاستاذ شروط تطبيقها.
					6- يدرك الاستاذ خطوات تطبيق حل المشكلات ميدانيا
					7- يدرك أهمية التدريس بحل المشكلات.
					8- يدرك الاستاذ الطرق المختلفة للعمل وفق حل المشكلات.
					10- تعتبر إحدى طرق التعلم النشط.
					11- تجعل التلميذ أكثر حيوية ومشاركة في عملية التعلم.
					12- تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.
					13- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
					14- تنمي مختلف أنواع التفكير لدى التلاميذ.
					15- تعود التلاميذ على نشاط حل المشكلات.
					16- تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال حل المشكلات.

					17- تحقق مختلف الأهداف التربوية من عملية التعليم
--	--	--	--	--	---

المحور الثاني : صعوبات تطبيق استراتيجية حل المشكلات من وجهة نظر الاستاذ

درجة الموافقة					العبارات
موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	
					1-لا يدرك الأستاذ طرق العمل بحل المشكلات.
					2-لا توجد أمثلة عملية يرجع إليها الأستاذ للاطلاع على كيفية العمل بحل المشكلات
					3-وقت الحصة غير كافي للعمل بالاستراتيجية
					4-يصعب تطبيقها بسبب العدد الكبير للتلاميذ.
					5-لا أملك الوسائل اللازمة للعمل بالاستراتيجية.
					6-لا يحتوي المنهاج على شروحات كافية للعمل وفق الإستراتيجية
					7-تحتاج إلى بذل مجهود إضافي من الأستاذ لتقويم عمل كل تلميذ.
					8-يصعب ضبط سلوك التلاميذ أثناء العمل بالاستراتيجية.
					9-لا استطيع التخلي عن الطرق التقليدية في

					التدريس والعمل بإستراتيجية جديدة.
					10-تحتاج إلى أستاذ ملم بكيفية تطبيقها.
					11-لا توجد دورات تدريبية كافية توجه الأساتذة للعمل باستراتيجيات