

جامعة الجزائر (2)
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية

إكتساب بعض المفاهيم في مادة الجغرافيا في
ظل مقارنة التدريس بالكفاءات دراسة مقارنة
بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبي
علوم تجريبية و آداب وفلسفة.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصص علوم التربية.

إشراف الأستاذ:

أ.د/ قلي عبد الله

إعداد الطالب:

أحمد دحماني عبد القادر

السنة الجامعية : 2015- 2016



الإهداء

إلى روح والدي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته ؛
إلى روح أخي الطيب الذي غادرنا فجأة ؛
إلى روح أخي عز الدين الذي غادرنا صبياً .
" اللهم أرحمهم جميعاً وألحقنا بهم في جنات النعيم "
إلى والدتي العزيزة حفظها الله وأطال في عمرها ؛
إلى الجدة خديجة عمود العائلة .
إلى زوجتي القديرة والتي أكن لها كل الإحترام والتقدير
والتي آزرنتي وشدت بيدي لإتمام هذه الدراسة .
إلى أبنائي " يونس ومريم " وأرجو لهما من الله سعادة الدنيا والآخرة ؛
إلى عمي عثمان شتوي وخالتي فتيحة " حفظهما الله وأبقاهما ذخراً لنا ؛
إلى جميع إخواني وأخواتي : رشيد و زوجته و أولاده، العيد، عائشة
و زوجها و أولادها، فاطمة و زوجها و أولادها، فتيحة و زوجها و أولادها .
-إلى يمينه شتوي .
-إلى فيصل و زوجته وكل عائلة بن مراد .
-إلى بن عائشة و زوجته وكل عائلة زائدة .
-إلى كل زملائي في الحي أو المدرسة
أو العمل منذ صباي إلى يومنا هذا .
أهدي هذا العمل المتواضع .
الباحث : أحمد دحماني عبد القادر

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا يليق بوجهه الكريم الذي لولاه لما وصلت إلى
إتمام وإنجاز هذه الدراسة في صورتها النهائية ،
فاللهم لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا .
ومصادقا لقوله صلى الله عليه وسلم " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " ،
فإني أتوجه بالشكر الجزيل إلى أستاذي " الدكتور عبد الله قلبي "
والذي أكن له كل التقدير والإحترام والذي يبقى من رموز أهل العلم والمعرفة
و الشمعة التي نرجو ألا تنطفئ مهما كانت الصعوبات والتحديات،
فإني أقدر المجهودات التي بذلها والتوجيهات والملاحظات التي قدمها
إلى غاية إتمام هذه الرسالة،
فله منا كل الشاء والعرفان فأدامه الله لنا ولخير هذا الوطن،
ووفقه لما يحبه ويرضاه.
كما أتقدم بخالص شكري إلى كل من ساعدني وسهل من إجراءات القيام بهذه
الدراسة وأخص بالذكر السيد رئيس مصلحة التكوين التفتيش
بولاية تيبازة، السيد (بوزيدي) ورئيس مكتبها السيد (مصطفى)، وكل مدراء
الثانويات التي تم إجراء الدراسة الميدانية بها.
كما أتقدم بالشكر إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة وأحييهم
على كل ما قدموه من ملاحظات وتوجيهات لغرض إثراء هذا البحث مستقبلا.
وأخيرا إلى الكاتبة المشرفة على طبع هذه الأطروحة ومساعدتها على صبرهم
وتفانيهم في الإسراع في إتمام طبعها.
فجزاكم الله خيرا .

الباحث : أحمد دحماني عبد القادر .

ملخص الدراسة :

لقد تناولت هذه الدراسة موضوع إكتساب بعض المفاهيم في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات، وتم إختيار شعبتين في إطار هذا التخصص شعبة علوم تجريبية وتمثل الشعبة العلمية وشعبة آداب وفلسفة وتمثل الشعبة الأدبية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين تلاميذ الشعبتين في إكتساب تلك المفاهيم إستنادا إلى التخصص وذلك على مستوى التذكر، مستوى الفهم، مستوى التطبيق وكذا مستوى الإختبار ككل ، وتم إجراء هذه الدراسة بولاية تيبازة على مستوى الثانويات المتواجدة بها والمحددة بتسعة (09) ثانويات (شرق، وسط، غرب الولاية) ، وقدرت عينة الدراسة ب 410 تلميذا أو تلميذة تم إختيارها بطريقة عشوائية من بين جميع التلاميذ الممثلين لهاتين الشعبتين على مستوى الولاية والمقدر عددهم ب 8492 تلميذا. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا بإستخدام برنامج (spss20) تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى مستوى الإختبار ككل .
- لا توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى مستوى التذكر .
- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى مستوى الفهم.
- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى مستوى التطبيق.

الفهرس

الصفحة	الموضوع
أ	بسم الله الرحمن الرحيم
ب	الإهداء
ت	كلمة شكر وتقدير
ث	ملخص الدراسة
ج	فهرس الموضوعات
ح	فهرس الجداول
خ	فهرس الأشكال
1	المقدمة
	الجانب النظري
08	الفصل الأول : مدخل الدراسة
09	1- إشكالية الدراسة
12	2- فرضيات
13	3- أهداف الدراسة
13	4- أهمية الدراسة
14	5- تحديد مفاهيم الدراسة
16	6- الدراسات السابقة
44	الفصل الثاني : تدريس المفاهيم وإكتسابها
45	تمهيد
45	1- تعريف المفهوم
48	2- إكتساب المفهوم
49	3- أهمية تعلم المفاهيم و إكتسابها
52	4- شروط تنظيم تعلم المفهوم وإكتسابه
54	5- الإستدلال على إكتساب المفهوم

56	6- العوامل التي تؤثر في تعلم وإكتساب المفاهيم
58	7-قواعد المفهوم
59	8- السمات المميزة للمفهوم
61	8-أنواع المفاهيم وتصنيفاتها
63	11- نماذج تدريس المفاهيم وإكتسابها
64	1.11- تعليم المفاهيم وإكتسابها بالطريقة الإستقرائية
64	1.1.11- نموذج هليدا تابا
68	2.1.11- نموذج برونر
74	3.1.11- نموذج حانييه
78	2.11- تعليم المفاهيم وإكتسابها بالطريقة الإستنتاجية
79	1.2.11- نموذج ميرل - تينوسون
86	2.2.11- نموذج كلوزماير
95	خلاصة الفصل
99	الفصل الثالث : مقارنة الدراسة بالكفاءات
100	تمهيد
100	1- مفهوم الكفاءة
103	2-المفاهيم المرتبطة بالكفاءة
108	3-خصائص الكفاءة
109	4-أنواع الكفاءة
110	5-تصنيف الكفايات
113	6- مصادر اشتقاق الكفايات
117	7-قياس الكفاءات
122	8-مكونات الكفاءة
124	9-بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
125	10-مفهوم المقاربة بالكفاءات
126	11-أهداف التدريس بالكفاءات

127	13- مبادئ مقارنة تدريس بالكفاءات
128	14- مزايا المقاربة بالكفاءات
128	15- خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
129	16- مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات
130	17- بيداغوجيا الإدماج في المقاربة بالكفاءات
131	18- التقويم وفق طريقة التدريس بالكفاءات
135	19- طرق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات
135	أولاً: طريقة الحل المشكلة
135	أ- تعريفها
136	ب- مكونات الوضعية المشكلة
136	ح - خطوات التدريس بالمشكلة
137	د- الإستراتيجيات المستخدمة في حل مشكلات
139	و- خصائص التعلم القائم على حل المشكلات
139	ي- مبادئ طريقة حل المشكلات
140	ن- أهمية إستخدام طريقة حل المشكلات
140	ثانياً: طريقة المشروعات
141	أ- تعريفها
142	ب- أنواع المشروعات
143	ج- خطوات تطبيق طريقة المشروع
144	د- مميزات طريقة المشروع
147	خلاصة الفصل
149	الفصل الرابع : منهاج السنة الثالثة ثانوي مادة الجغرافيا: المفاهيم والكفاءات
150	تمهيد
150	1- مفهوم المنهاج
151	2- المنهاج التربوي والمنهاج التعليمي
151	3- مفهوم المنهاج قديماً

152	4- مفهوم المنهاج حديثا
154	5- عناصر المنهاج
154	أ- أهداف
156	ب- المحتوى
157	ج- طرائق التدريس
159	د- التقويم
161	6- أسس المنهاج
161	أ- الأساس الفلسفي
162	ب- الأساس النفسي
163	ج- الأساس الفكري
164	د- الأساس الإجتماعي
166	7- أنواع المناهج
166	1.7 - منهج المواد الدراسية
166	1.1.7- منهج المواد الدراسية المنفصلة
169	2.1.7- منهج المواد الدراسية المترابطة
171	3.1.7- منهج المجالات الواسعة أو المدجة
172	2.7- المنهج القائم على احتياجات المتعلمين
173	1.2.7- منهج النشاط
174	2.2.7- منهج الخبرة
175	3.2.7- المنهج تكنولوجي
176	4.2.7- منهج الألعاب التعليمية
179	8- منهج السنة الثالثة ثانوي
180	1.8- مادة الجغرافيا
180	2.1.8. - مفهوم الجغرافيا
180	3.9.1- أهداف تدريس الجغرافيا
183	3.1.8- أهميتها
184	4.1.8- المفاهيم الجغرافية

184	1.4.1.8- مفهوم المفهوم الجغرافي
186	2.4.1.8- تصنيف المفاهيم الجغرافية على أساس طبيعة المادة
187	3.4.1.8- أهمية تدريس مفاهيم الجغرافيا وإكتسابها
189	4.4.1.8- القواعد الأساسية لتدريس المفاهيم الجغرافيا وإكتسابها
190	5.4.1.8- أنواع المفاهيم الجغرافية
191	6.4.1.8- إستراتيجيات تدريس المفاهيم الجغرافية وإكتسابها
191	أولا- إستراتيجيات الخرائط الجغرافية
192	1- مفهوم الخريطة
192	2- عناصر الخريطة
195	3- أهمية توظيف الخرائط الجغرافية
196	4- معايير إختيار الخريطة
197	ثانيا- إستراتيجيات الخرائط المفاهيمية
198	1- مفهوم الخرائط المفاهيمية
199	2- مكونات الخرائط المفاهيمية
200	3- تصنيفات الخرائط المفاهيمية
202	4- خصائص الخرائط المفاهيمية
204	5- كيفية أعداد خريطة المفهوم
204	6- أهمية إستعمال الخرائط المفاهيمية
206	ثالثا- إستراتيجيات الرحلات الجغرافية
207	1- أهمية إستراتيجيات الرحلات الجغرافية
207	2- خطوات إستراتيجية الرحلات الجغرافية الميدانية
208	3- معايير الرحلات الجغرافية
208	4- مجالات إستعمال الرحلات الجغرافية الميدانية
209	رابعا- إستراتيجية حل المشكلة
209	1- مفهومها
211	2- الأسس والمبررات التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات
211	3- مراحل إستراتيجية حل المشكلات

213	4- أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات
214	5- أنواع المشكلات
215	6- إيجابيات إستراتيجية حل المشكلات
216	7- سلبيات إستراتيجية حل المشكلات
217	خامسا- إستراتيجية المشروع
217	1- مفهومها
218	2- مراحل إستراتيجية المشروع
220	3- أنواع المشروعات
220	4- مزايا إستراتيجية المشروع
222	5- صعوبات إستراتيجية المشروع
222	9- الكفاءات والمفاهيم المستهدفة في منهاج الجغرافيا
227	1.9- المفاهيم الوارد في الوحدة الأولى
228	2.9- كفاءات المدرس المواد الإجتماعية (الجغرافيا)
231	ملخص الفصل الرابع
234	الفصل الخامس : إجراءات الدراسة
235	تمهيد
235	1- منهج الدراسة
235	2- المجتمع الأصلي للدراسة
237	3- عينة الدراسة
237	1.3- الدراسة الإستطلاعية
237	1.1.3- أهداف الدراسة الإستطلاعية
238	2.1.3- عينة الدراسة الإستطلاعية
239	4 - بناء أداة الدراسة
239	4. 1 - تحديد الوحدة التعليمية التي سيطبق عليها الاختبار

240	2.4- إعداد جدول المواصفات
240	1.2.4- الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات وحدة (واقع الاقتصاد العالمي)
240	2.2.4- الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات الوحدة (واقع الاقتصاد العالمي) و توزيعها على المستويات المعرفية الثلاثة
242	3.4- صياغة فقرات الاختبار
242	4.4- صياغة تعليمات الاختبار
242	5.4- التحقق من صدق الاختبار
247	6.4- ثبات الاختبار
248	5- المعالجة الإحصائية
249	الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة
250	تمهيد
250	عرض نتائج الفرضية الأولى
251	تفسير نتائج الفرضية الأولى
256	عرض نتائج الفرضية الثانية
257	تفسير نتائج الفرضية الثانية
261	عرض نتائج الفرضية الثالثة
263	تفسير نتائج الفرضية الثالثة
268	عرض نتائج الفرضية الرابعة
269	تفسير نتائج الفرضية الرابعة
273	الإستنتاج العام
273	الإقتراحات والتوصيات
	المراجع

	الملاحق

قائمة الجداول

رقم	موضوع	صفحة
01	يبيّن خصائص كل من الكفاءة و القدرة	105
02	يبيّن الفرق بين الأداء و الكفاءة	107
03	يوضح بطاقة تقويمية لمادة التاريخ في السنة الأولى متوسط	120
04	يوضح نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الموحدة	120
05	يوضح نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الوصفية	121
06	يوضح الوحدة التعليمية الأولى: واقع الإقتصاد العالمي (الوضعيات التعليمية و المفاهيم الأساسية)	223
07	يوضح الوحدة التعليمية الثانية: القوى الإقتصادية الكبرى في العالم (الوضعيات التعليمية و المفاهيم الأساسية)	224
08	يوضح الوحدة التعليمية الثالثة: الإقتصاد و التنمية في دول الجنوب (الوضعيات التعليمية و المفاهيم الأساسية)	225
09	يبيّن مجتمع البحث الخاص بالدراسة	236
10	يوضح توزيع أفراد العينة الإستطلاعية للدراسة	238
11	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة	239
12	يوضح الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات وحدة (واقع الإقتصاد العالمي)	240
13	يوضح توزيع الأهداف المعرفية على موضوعات الوحدة التعليمية الأولى	241
14	يوضح أرقام المفردات التي تقيس المستويات المعرفية الثلاث في وحدة (واقع الإقتصاد العالمي)	241
15	يوضح نتائج التحكيم لفقرات الاختبار	243
16	يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات اختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية مع الدرجة الكلية	246
17	يوضح معاملات إرتباط درجات مستويات الأهداف المعرفية بالدرجة الكلية للاختبار	247

<u>247</u>	يوضح معامل ثبات الاختبار بإستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون	<u>18</u>
<u>250</u>	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى الاختبار ككل	<u>19</u>
<u>256</u>	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى التذكر	<u>20</u>
<u>262</u>	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى الفهم	<u>21</u>
<u>268</u>	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى التطبيق	<u>22</u>

قائمة الأشكال

<u>رقم</u>	<u>موضوع</u>	<u>صفحة</u>
<u>01</u>	يوضح الأنماط التعليمية حسب هرمية جانييه	<u>75</u>
<u>02</u>	يوضح العمليات العقلية التي تتم أثناء إكتساب المفهوم المادي	<u>88</u>
<u>03</u>	يوضح العمليات العقلية لإكتساب المفهوم في مستوى التشكيل أو التكوين	<u>89</u>
<u>04</u>	يوضح تصنيف مفهوم المثلث متساوي الأضلاع	<u>91</u>
<u>05</u>	يوضح مثلث متساوي الأضلاع	<u>92</u>
<u>06</u>	يوضح مثلث متساوي الأضلاع مشطور إلى نصفين	<u>92</u>
<u>07</u>	يوضح خرائط المفاهيم الهرمية	<u>200</u>
<u>08</u>	يوضح المفاهيم المتسلسلة خرائط	<u>201</u>
<u>09</u>	يوضح خرائط المفاهيم المجموعة أو التجمعية (وسائل النقل و المواصلات)	<u>201</u>
<u>10</u>	يوضح خرائط المفاهيم المجموعة أو التجمعية (أنواع الظواهر الجغرافية)	<u>202</u>
<u>11</u>	يوضح مراحل إستراتيجية حل المشكلات	<u>212</u>

مقدمة :

تعد التربية من المقومات الرئيسية للأمم الحية وجودا وعدما، نماء و تحلفا، وهي بحكم طبيعتها غاية في التعقيد بسبب علاقتها المكتسبة غير المنتهية بغيرها من المنظومات الاجتماعية وعمق التدخلات بين عناصرها الرئيسية من المعلم والمتعلم وبرامج منهاجية ومواد تعليمية وخبرات تربوية مقصودة وغير مقصودة إلى غير ذلك (ناصر أحمد الخوالدة، 2013، ص 34) .

إن المسلمة الحقيقية للتربية هو الإهتمام بالإنسان من كل جوانبه العقلية ، الجسمية ، الوجدانية إتجاهاته، قيمه ومهاراته، فحقيقتها هو الإهتمام بالإنسان ككل متكامل، كوحدة غير قابلة للتجزئة .

إن وظيفة المدرسة الحديثة في ضوء التحولات الجديدة التي أحدثها الانفجار العلمي وتدفق المعارف وتزايد الحاجات الاجتماعية والإقتصادية للإنسان المعاصر، وفي ضوء التوجهات الجديدة لقطاع التربية والتعليم أصبحت الدولة تدعو إلى معادلة هامة ألا و هي معادلة الريح بكل أشكاله حتى لا تستنزف قيمة الوقت والجهد في التأهيل وإعادة التأهيل قصد إمتلاك القدرة على الاندماج في عالم الشغل والحياة، هذا ما ميز نظام التعليم في المدرسة التقليدية التي أساسها التلقين من أجل هذا ظهر مفهوم الكفاءة (المقاربة بالكفاءات) كنظام عملي جديد يركز في أهدافه على جعل التعليم ذا أثر فعال، حيث حيوية الكفاءة حينها تصبح هي الهدف الأسمى في التعليم وليس المعرفة (شرفي عامر 2012، ص 01) .

إن قوة التربية و أثرها في المسار التاريخي للمجتمع لا يتوقفان على حجم النظام التعليمي وضخامته فحسب، بل على كل ما يصنعه هذا النظام بالمواطنين و التربية قوة بحكم موقعها في العملية الاجتماعية والتاريخية ،ففي حدود إمكانياتها وطاقتها تشكل خلق الأفراد و قيمهم، كما تؤثر في أنظمة المجتمع وحركة القوى الاجتماعية فيه (العقون كمال الدين، 2012، ص 275) .

إن الجغرافيا كغيرها من المواد الدراسية تدرس حاليا في إطار منهاج تعليمي قائم على أساس المقاربة بالكفاءات، وتطبيق بيداغوجيا الكفاءات يستلزم الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج ، بإختصار هي تلك المقاربة التي تهتم بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلات، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ.

إن من وظائف تدريس الجغرافيا في مرحلة التعليم الثانوي هو مما لاشك فيه تمكين المتعلم من تطبيق المفاهيم ، و المعارف والمهارات الجغرافية من خلال التوصل إلى حلول لما يواجهه المتعلم من مشكلات في حياته، كما هو معلوم أن الجغرافيا علم واسع المجال، حيث تضع قدما لها في العلوم الطبيعية وتضع الأخرى في العلوم البشرية، واللذين يشكلان مرجعا علميا لمادتها، ومن هنا فإن الجغرافيا هو ذلك العلم الذي لم يبق في إطار وصف أدبي لفلسفة المكان بل عدا إهتمامه منصبا بشكل جلي في التعبير عن العلاقات المكانية أي أصبح لديه مهارات و متطلبات علمية .

إن من بين ما تركز عليه الجغرافية التربوية هو ثلاثة محاور أساسية وهي: التعميمات، الحقائق المفاهيم المرتبطة بالموضوعات الجغرافية، ولعل من أهم هذه المحاور هو ذلك المحور المتعلق بالمفاهيم، تعلمها، تدريسها، إكتسابها، فإكتساب تلك المفاهيم لابد أن يمر عبر مستويات محددة والتي نخصرها في مستويات ثلاثة وهي: التذكر والفهم والتطبيق والتي تحدد بشكل كبير مدى إكتساب التلميذ لتلك المفاهيم .

يمكن إعتبار التذكر (مرحلة المخرجات) هو المحك الذي يمكننا من قياس الذاكرة بشكل نسبي كما يتيح لنا فهم العمليات المعرفية، المسؤولة عن المخرجات، وفي البحوث التجريبية يتم التحكم في التذكر و ضبط صوره بما يتلاءم مع أهداف الدراسة .

إن قدرة التلميذ على إكتساب المفهوم عند مستوى الفهم من خلال قدرته على تفسير أو إعادة وصف المعلومات الخاصة بمفهوم معين بأسلوبه الخاص يتطلب منه إستيعاب لمعنى ما حفظه من معلومات، ولمعرفته لدلول الكلمات والمصطلحات ، ويتجلى ذلك من خلال ترجمة تلك المعلومة من

صورة لأخرى و تفسيرها و شرحها في إطار التنبؤ بالنتائج بناء على هذا المسار أو إتجاه الأحداث والظواهر على فهمها ، وهذا ما يؤدي بطبيعة الحال إلى عجزه عن إستخدام الأدوات والتقنيات لحلها بمعنى صعوبة تطبيق تلك المفاهيم في ظل وضعيات تعليمية معينة .

كما نود أن ننوه أننا لم نتطرق في بحثنا إلى الطريقة المستعملة في التدريس والتي هي المقاربة بالكفاءات التي هي الأخرى كما هو معلوم لها دورها في ترسيخ المفاهيم لدى المتعلمين، إن هذا الجانب يتطلب بالتأكيد دراسة كاملة في ذاتها وإنما الذي نود دراسته هو مدى إستيعاب و إكتساب التلاميذ للمفاهيم الجغرافية بغض النظر عن الطريقة التي يتم تدريس مادة الجغرافيا بها لذلك جاء موضوعنا واضحا هو إكتساب المفاهيم الجغرافية في ظل مقاربة التدريس بالكفاءات .

نود أن نشير أيضا بأنه من بين المبررات التي دفعتنا إلى الإعتماد على تصنيف بلوم للأهداف التربوية في بحثنا هو أن مقاربة التدريس بالكفاءات لا تعني القطيعة مع المقاربة السابقة أي مقاربة التدريس بالأهداف والتي إرتبطت بتصنيف بلوم ،ففي هذا الصدد وحسب إعتقاد الباحث أنه يمكن تصنيف هذه الأهداف إلى مستويين: المستوى الأول و يتمثل في المعرفة و الفهم وهي تمثل مرجعية بيداغوجيا الأهداف، والمستوى الثاني ويتمثل في التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم وهي تمثل مرجعية بيداغوجيا الكفاءات، فالمستوى الأول يساهم في إكساب المتعلم معارف، وسلوكات معينة، أما في المستوى الثاني فيكون المتعلم هو محور لإكتساب المعرفة و بنائها.

إن الإنتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات ما هو إلا تعبيرا عن تطور في مفهوم الهدف التربوي، فبعد أن كان مرتبطا إرتباطا وثيقا بالجزئيات الحسية، أخذ بعدا تجريديا أو أكثر شمولية. و هذا يعني أنه لا يمكن تصور حدوث التدريس بالأهداف السلوكية دون تدريس بالإعتماد على المقاربة بالكفاءات ،وكذلك فإن الإعتماد على المقاربة بالكفاءات لا يعني إستبعاد التدريس بالأهداف إستبعادا قطعيا، ذلك أن الكفاءة تمثل كلا من الأهداف الجزئية التي يراد تحقيقها(ناصر باي أعمار، 2011، ص150، 141) .

هناك مبرر آخر يدعم إختيارنا لتصنيف بلوم في إكتساب المفاهيم الجغرافية هو ما توصل إليه الطالب سلام بوجمعة في أطروحته في الدكتوراه عندما أكد على أنه ليس هناك قطيعة بين التدريس بالكفاءات والتدريس بالمضامين أو الأهداف وأن الإختيار بينها وبين الكفاءات يعود إلى ظروف كل من المعلم والمتعلم والمحيط والمادة المدرسة و أهدافها و مرجعيتها (سلام بوجمعة، 2013 ، ص 235، 236) .

ولعل من المبررات الأخرى كذلك التي دفعتنا إلى إعتداد تصنيف بلوم في بحثنا هو كون الأهداف الإجرائية تستخدم كمؤشرات للكفاءة، و أن الكفاءة تتحقق بعد التوصل إلى مجموعة من الأهداف فالكفاءة بهذا المفهوم هي قدرة التلميذ على إستعمال مكتسباته المعرفية (المستويات المعرفية) ضمن وضعية مشكلة قصد حلها ، إذا لتحقيق الكفاءة نمر بالهدف الإجرائي الذي يصاغ بواسطة عناصر الكفاءة (السياق ، النشاط، و معايير الأداء) .

وهناك مبرر آخر لإعتدادنا على تصنيف بلوم في بحثنا في إكتساب المفاهيم الجغرافية هو نظرتنا إلى الكفاءة على كونها أداء مستند على المعارف وبنائها وتنميتها وإكتسابها إذا إعتبرناها كمفهوم من المفاهيم الواردة في دراستنا إنما يتطلب إسترجاع المعارف، توظيفها وتحويلها (الفهم و التطبيق) وهذا ما يتوافق مع تصنيف بلوم فيما يخص المستويات المعرفية الأولى (التعرف، الفهم التطبيق)، بحيث لا يمكننا أن نكتسب كفاءة (في بحثنا المفهوم) بدون التعرف على ذلك المفهوم فهمه و القدرة على تطبيقه .

كما يمكن القول أن الأهداف التعليمية المشتقة من عناصر الكفاءة إنما تم إستيقاؤها بالرجوع إلى تصنيفات بلوم في الجانب المعرفي، وتصنيفات هارو في الجانب السلوكي وتصنيفات كراثول في الجانب الوجداني.

وفي الأخير نقول أن بلوم صنف مستويات التعلم حسب ستة تدرجات : المستويات الثلاثة الأولى الدنيا والتي تسمح بتطوير الكفاءات ذات المستوى الأدنى ، والمستويات الثلاثة الأخرى والتي تسمح بتطوير الكفاءات ذات المستوى الأعلى .

لقد تم تقسيم هذا البحث إلى قسمين : خصص القسم الأول للجانب النظري و القسم الثاني للجانب التطبيقي .

ففيما يخص الجانب النظري فقد تم التطرق إليه من خلال فصول أربع ، فالفصل الأول تم تخصيصه لإشكالية البحث ، فرضياته ، أهدافه ، أهميته ، تحديد المفاهيم الخاصة به ، وكذا الدراسات التي لها علاقة به .

كما خصص الفصل الثاني لتدريس المفاهيم و إكتسابها ، و في هذا الصدد تم التطرق إلى المفهوم من خلال تعريفه ، إكتسابه و أهمية تعلمه ، و شروط تعلمه و إكتسابه ، و العوامل المؤثرة في تعلمه و إكتسابه بالإضافة إلى أنواعه ، سماته ، قواعده و كذا طرق إكتسابه و تعلمه و هنا تم التركيز على الطريقة الإستقرائية و الطريقة الإستنتاجية .

و قد خصص الفصل الثالث لمقاربة التدريس بالكفاءات ، و من خلال هذا الفصل تم الحديث عن الكفاءة ، مفهومها ، المفاهيم المرتبطة بها ، خصائصها ، أنواعها ، تصنيفها ، مصادر إشتقاقها ، قياسها ، مكوناتها . و خصص جانب آخر للحديث عن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، مفهومها ، أهداف تدريسها ، مبادئها ، مزاياها ، خصائصها ، مبررات الإنتقال إليها ، التقويم وفقها ، طرق التدريس وفق هذه المقاربة .

كما خصص الفصل الرابع للحديث عن منهاج السنة الثالثة ثانوي مادة الجغرافيا ضمن الإشارة إلى المفاهيم و الكفاءات ، فبعدما تم التطرق إلى مفهوم المنهاج قديما و حديثا ، عناصره ، أسسه ، أنواعه ، تم التركيز على مادة الجغرافيا و في هذا الصدد تم التطرق إلى مفهومها ، أهداف تدريسها ،

أهميتها ، المفاهيم الجغرافية ، مفهوم المفهوم الجغرافي ، تصنيفها ، أهمية تدريسها و إكتسابها ، القواعد الأساسية لتدريسها ، أنواعها ، إستراتيجيات تدريسها و إكتسابها .

أما الجانب التطبيقي فقد إحتوى على فصلين : الفصل الخامس و الفصل السادس .

خصص الفصل الخامس لإجراءات البحث و تم التطرق فيه لمنهج البحث المتبع في الدراسة الميدانية ، المجتمع الأصلي للبحث ، عينة الدراسة الإستطلاعية و الأساسية ، أداة الدراسة ، صدق و ثبات الإختبار، إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية ، و المعالجة الإحصائية المعتمدة في هذا البحث .

أما الفصل السادس فقد خصص لعرض و تفسير نتائج البحث ومن أهم ما أفرزته هذه النتائج هو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم في مادة الجغرافيا بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة أداب و فلسفة على مستوى التذكر ، مع وجود تلك الفروق على مستوى الفهم ، ومستوى التطبيق ، و مستوى الإختبار ككل .

الحبيب النظري

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1. الإشكالية : إن التربية عملية لا تتم في فراغ، بل هي مرتبطة إرتباطا وثيقا بعاملتي الزمن و المكان يتحدد موضوعها في إطار كائن حي هو الإنسان، ومادامت التربية بهذا التصور فقد تغيرت في مفهومها وأهدافها عبر التاريخ .

إن الحديث عن التربية يدفعنا إلى الحديث عن المناهج التربوية والتعليمية فلا يمكن أن نتصور التربية بمعزل عن المنهج ، لأن هذا الأخير يعد الوسيلة لتحقيق أهداف التربية، حيث يمثل منظومة فرعية مؤثرة و فعالة من منظومة التربية، أو عنصر حيوي بالغ الأهمية بين عناصر النظام التربوي وهو أهم الأنظمة التي يتشكل فيها النظام التربوي، وهو بصفته المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته، تربية أبنائه التربية التي يهدف إليها (الدليمي والهاشمي، 2008 ، ص 08)¹ .

إن المنهاج هو الوعاء الذي يترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات وطرق تدريس تأخذ طريقها إلى الطالب في غرفة الصف، وفي ضوء السعي لإعداد الإنسان للحياة وخاصة في ظل العولمة ، يجب أن نبني منهاجا يتلاءم مع هويتنا، ويتطلع بالمعلمين نحو الوعي بمختلف التقنيات العلمية والفكرية التي تحيط به (عامر رضا، حوامد كريمة، 2012، ص 352)، كما تعتبر المناهج نافذة نطل من خلالها على توجيهات المجتمع ومستقبله، وكيف قفزت في السنوات الأخيرة إلى حلبة الصراع، وأصبحت الأمم المستضعفة مطالبة بتغيير مناهجها وفق ما يقتضيه المنطق المهيمن، ولعل هذا ما يبرز قول أحد السياسيين عندما ما سئل عن رأيه في مستقبل أمة فأجاب "ضعوا أمامي منهاجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها (عبد الله قلي ، 2005، ص 89) .

لقد إرتبط موضوع المناهج بالمواد الدراسية، فلا يمكن أن نتناول مادة دراسية خارج إطار منهاجها التعليمي والذي يعكس محتواها، أهدافها، أنشطتها التعليمية، طرق تدريسها، وأساليب تقويمها، فالمنهاج التعليمي أداة المجتمع وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن تكون عليها الناشئة حيث يتم تقديم المنهاج التعليمي وفق مقاربات منهجية معينة كمجموعة من الخطوات والعناصر الموظفة بشكل يضمن الانسجام بين مكوناته تصورا وبناءا وتوجيها، ولعل من أهم هذه المقاربات المعتمدة في المناهج التدريسية عبر التاريخ التربوي التعليمي نجد المقاربة بالكفاءات والمعمول بها حاليا في إطار ما يسمى بالعوامة التربوية إذا ما تم إسقاط ذلك على ما يجري في عالم التربية الحديث، فهذه المقاربة أي

¹ ثناء يحي قاسم الحسو، وزميله ، 2013 ، ص 32، أثر التدريس بالمدخل المنظومي في إكتساب المفاهيم الجغرافية عند طلاب الصف الأول المتوسط ، مجلة الأستاذ، العدد 2014، المجلد الثاني.

(الكفاءات) تركز على آليات إكتساب المعرفة وبنائها لا على المعرفة نفسها، حتى يحصل تعلم ذي دلالة ومعنى (نايت سليمان طيب و آخرون، 2004، ص 7-9) ¹.

تعد الجغرافيا اليوم من موضوعات المناهج الأساسية، ولها دورها الكبير في التكوين الثقافي والعلمي للمواطن، إذ تنمي فيه الحس الوطني، والقومي والعالمي (صباح محمود و آخرون، 1996 ص 06) ² كما أن الجغرافيا تحتل مكانة بارزة في المناهج الدراسية، وذلك لما للجغرافيا من مفاهيم وتعميمات وإتجاهات ومهارات وأهداف تسهم في تربية النشء وربطهم ببيئة مجتمعتهم ووطنهم وأمتهم و بالعلم تحقيقا للجانب المعرفي و الوجداني والمهاري، وتنمية التفكير لدى المتعلم والتحليل والتركيب والإستنباط والترجمة وغيرها (فاضل خليل إبراهيم، 1994، ص 11) ³.

إن الجغرافيا تواجه عند تلقينها في المدارس تحديات كبيرة، بعضها مرتبط بتزايد مشكلات وقضايا المجتمع وظهور مشكلات الطاقة والنقل و إرتفاع درجة التلوث، وقلة الموارد ونضوبها والبعض الآخر يرتبط بالتطور العلمي والتكنولوجي الكبير في الوسائل العلمية الحديثة التي يمكن أن تمدها بمعلومات تمكننا بعد معالجتها وتحليلها التعرف على حقائق لم تكن معروفة لنا من قبل عن كوكب الأرض و طبيعته، و في وقت وجيز (قحام يوسف، 2014، ص 309).

إن الحديث عن عوائق تدريس الجغرافيا يجرنا للتطرق إلى إشكالية تدريس المفاهيم الجغرافية في ضوء المقاربة التدريسية الحديثة ألا وهي المقاربة بالكفاءات، فالجغرافيا تعد من المواد الدراسية التي يعاني الطلاب فيها من انخفاض مستوى إكتسابهم للمفاهيم الجغرافية، وقد يعود ذلك لعدم ربط هذه المفاهيم مع بعضها البعض بشكل متكامل، و إدراك علاقة كل مفهوم مع المفاهيم الأخرى، فالواقع التعليمي الموجود حاليا في تدريس المواد الجغرافية يسود فيه المدخل الخطي في عمليات العلم والتعلم، والذي يعني تدريس المفاهيم الجغرافية للطلاب بالتتابع بشكل لا يساعدهم على إستخدام هذه المفاهيم و بالتالي عدم قدرتهم على مواجهة التغيرات العلمية والتكنولوجية (ثناء يحيى قاسم الحسو وزميله، 2012، ص 31).

تظهر أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية وإكتسابها، كهدف أساسي من أهداف تدريس مادة الجغرافيا و التي من خلالها يتعرف المتعلم على محتوى هذه المادة و ما تتضمنه من مفاهيم و هذا ما يسمح له

¹ بن ناي نصيرة، بلعربي الطيب، 2011، ص 12 (بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات) مجلة الباحث العدد الخامس، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر

² مولاي المصطفى البرجاوي، 2014، ص 13، (إشكالية تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي وفق الكفايات)، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد 3، العدد 06، حزيران 2014.

³ مولاي المصطفى البرجاوي، نفس المرجع، 2014، ص 13.

بالتعرف على المحيط الذي يعيش فيه ويحيط به و فهمه و من ثمة العمل على التعايش معه، للمفاهيم أهميتها الكبيرة في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، إذ تسهل إختيار المحتوى وتنظيمه بما يضمن التتابع والتكامل لمكونات المادة الدراسية، وعبر المراحل والصفوف الدراسية، ولعل من أهم وظائف المفاهيم ضمان الفهم، وأنها تمثل أقصر الطرق لعملية التواصل، وتساعد على إنتقال التعلم وعلى تشكيل الإتجاهات ووجهات النظر والسلوك وترقى بمستوى التذكر وتسهل إستعمال المعلومات والحقائق إستعمالاً وظيفياً (Harve ,1971,p 144)¹.

إن إكتساب المفهوم وبشكل أدق المفهوم الجغرافي يتطلب من التلميذ أن يكون قادراً ليس فقط على تذكره (المفهوم)، ولا على فهمه وإنما أيضاً إلى تجسيد ذلك عملياً وتطبيقاً أي يكون قادراً على تطبيق ذلك المفهوم ضمن وضعيات تعليمية محددة ، فالتطبيق يعني أن يستخدم المتعلم كل ما تعلمه من حقائق، مبادئ، قوانين، مفاهيم و توظيف ذلك عملياً في مواقف تعليمية جديدة، وهو بهذا المنحنى يكون قادراً على حل مشكلات تعترضه سواء كانت مألوفة أو غير مألوفة، ومن هنا فإن مستوى التطبيق يتطلب تفكيراً راقياً وأعلى من مستوى المعرفة والفهم.

إن مادة الجغرافيا كمادة دراسية تتطلب الإستعانة بمواد علمية لإستيعابها وفهمها مثل العلوم الطبيعية، والفيزياء والرياضيات، الأمر الذي يجعل تلاميذ الشعب الأدبية والذين لا يملكون قدرات وإمكانيات في تلك المواد السابقة الذكر يجدون صعوبات في إكتساب بعض المفاهيم الجغرافية خاصة تلك التي تتطلب تحليل أو تفسير ظاهرة جغرافية تتحكم فيها عوامل فيزيائية أو تحتاج إلى إستخدام تقنيات رياضية كالإحصاء مثلاً لحلها مثل حساب مؤشر التنمية البشرية، لذلك فالجغرافيا بهذا المفهوم والتصور يغلب عليها الطابع العلمي أكثر مما هو أدبي ، ولعل هذا ما دفعنا إلى محاولة التعرف على مدى إكتساب المفهوم في الجغرافيا في ظل التخصص العلمي و الأدبي بمعنى أدق في ظل الشعب العلمية و الشعب الأدبية .

إن ما تم ذكره سابقاً يطرح مشكلة إكتساب المفاهيم في الجغرافيا في ظل المقاربة الجديدة في التدريس ألا وهي مقاربة التدريس بالكفاءات ، ومما لاشك فيه أن هناك أسباب و عوامل مسؤولة عن ذلك ، ولعل من أهمها وأبرزها صعوبة تعرف التلميذ على تلك المفاهيم ، وعدم قدرته على فهمها ، و هذا

1 - ثناء يحيى قاسم الحسو، وزميله ، 2013 ، ص 33 ، مرجع سابق .

ما يؤدي بطبيعة الحال إلى عجزه عن إستخدام الأدوات و التقنيات لحلها بمعنى صعوبة تطبيق تلك المفاهيم في ظل وضعيات تعليمية معينة .

إن ماسبق ذكره من خلال الخوض في موضوع إكتساب المفاهيم و بالتحديد إكتساب المفهوم في الجغرافيا في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات يدفعنا إلى طرح عدة تساؤلات نود الإجابة عنها في نهاية بحثنا و التي نوجزها فيما يلي :

- هل هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى التخصص ؟.

يتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

1- هل هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الإختبار كل ؟.

2- هل هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التذكر ؟.

3- هل هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الفهم ؟.

4- هل هناك فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التطبيق ؟.

2-الفرضيات:

1.2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الإختبار ككل .

2.2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التذكر .

3.2 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الفهم.

4.2 - هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التطبيق.

3-أهداف الدراسة :

1.3-التعرف على الفروق الموجودة بين التخصص العلمي والمتمثل في شعبة علوم تجريبية والتخصص الأدبي والمتمثل في شعبة آداب و فلسفة في إكتساب بعض المفاهيم الجغرافية الواردة في الوحدة التعليمية الأولى .

2.3- التعرف على إكتساب تلاميذ الشعبتين العلمية و الأدبية للمفاهيم الجغرافية في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات من خلال المستويات المعرفية الثلاث:التذكر ، الفهم ، التطبيق وفق تصنيف بلوم .

4-أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في كون الكثير من الأساتذة و المعلمين يشكون من صعوبات إكتساب التلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية للمفاهيم في الكثير من المواد الدراسية ،لذلك إرتأينا أن نركز على صعوبات إكتساب تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لبعض المفاهيم الواردة في مادة الجغرافيا و إختارنا الشعبة الأدبية والشعبة العلمية كعينة نخصها بالدراسة، لذلك حددنا بعض المفاهيم في مادة الجغرافيا للقيام بإجراء دراسة عليها للوقوف على مدى إكتساب تلاميذ تلك الشعبتين لها ، و هذه المفاهيم هي:مفهوم التقدم والتأخر، مفهوم عالم الشمال وعالم الجنوب، مفهوم إتفاقية لومي ،مفهوم التنمية البشرية، مفهوم الشركات المتعددة الجنسيات، مفهوم المنظمة العالمية للتجارة ، مفهوم العولمة. بالإضافة إلى ذلك يعالج هذا البحث موضوع إكتساب المفاهيم في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات إنطلاقا من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية وقد ركزنا على مستوى التذكر، الفهم والتطبيق وهذا ما لم نصادفه من خلال إطلاعنا على الكثير من البحوث و الدراسات التي أجريت في هذا الصدد .

كما تكمن أهمية هذا البحث في كونه يتناول مادة الجغرافيا كمادة علمية أكثر مما هي مادة أدبية تعتمد على الحفظ و إسترجاع المعلومات و المعارف و ذلك بالتركيز على مستوى الفهم و التطبيق في محتوى الإختبار الخاص بإكتساب المفاهيم في الجغرافيا وهذا ما يمكننا في الأخير من تدعيم تصوراتنا في نهاية هذه الدراسة إما نفيا أو تأكيداً .

5- تحديد مفاهيم الدراسة :

من خلال ماورد في عنوان بحثنا يمكن تحديد المفاهيم التالية :

1.5-الشعبة :

ويقصد بها في هذا البحث التخصص العلمي والمتمثل في شعبة علوم تجريبية والتخصص الأدبي والمتمثل في شعبة آداب وفلسفة، وهي شعبتان في التعليم الثانوي تتفرع الأولى (علوم تجريبية) عن جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في السنة الأولى ثانوي، وتتفرع الثانية (آداب و فلسفة) عن الجذع المشترك آداب في السنة الأولى ثانوي ، وهما الشعبتين المتميزتين في التعليم الثانوي و اللذان يحضيان بالرغبة الأولى في التوجيه إليهما بالنسبة للتلاميذ الأديبين والتلاميذ العلميين لذلك وقع إختيارنا عليهما.

2.5- الإكتساب :

عرفه أبو جادو (2000) بأنه:"أولى مراحل التعليم التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد، ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية "(أبو جادو،2000، ص 468).¹
و عرفه (Reigluth، 1997) بأنه "العملية التي يكتسبها فيها المتعلم المفهوم من خلال مساعدته على جمع الأمثلة التي تدل عليها أوتصنيفها بطريقة تمكن المتعلم من الوصول إلى المفاهيم المراد الوصول إليها(Reigluth،1997،p03).²

وفي بحثنا نقصد به ما يكتسبه التلميذ من بعض المفاهيم الواردة والمحددة في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية على مستوى التذكر، الفهم، التطبيق والإختبار ككل .

¹ لجين سالم مصطفى الشكري و زميلتها، 2007 ص229، إثر إستخدام خرائط المفاهيم في إكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل،مجلة التربية و العلم، المجلد 14، العدد02،2007.

² ثناء يحيى قاسم الحسو، وزميله، 2013 ، ص 34، مرجع سابق .

5-3- المفهوم :

عرف (Good,1973) بأنه "فكرة أو تمثل للعنصر المشترك أو رمز يمكن بواسطته التمييز بين المجموعات و التصنيفات" (Good,1973,p129)¹.

أما المفهوم في دراستنا فنقصد به تلك المفاهيم الواردة في الوحدة التعليمية الأولى في مادة الجغرافيا في السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب و فلسفة وهي على التوالي: مفهوم التقدم والتأخر، مفهوم عالم الشمال والجنوب، مفهوم إتفاقية لومي، مفهوم الشركات المتعددة الجنسيات مفهوم مؤشر التنمية، مفهوم العولمة، مفهوم منظمة التجارة العالمية .

4.5 المقاربة بالكفاءات :

حسب خير الدين هني (2005) المقاربة هي: "الكيفية العامة أو الخطية المستعملة لنشاط ما (المرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الإنطلاق في مشروع ما (خير دين هني 2005، ص101) .

و حسب فريد حاجي هي "تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في إكتساب كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب في طريقة ووسائل ومكان و زمان و خصائص المتعلم، و الوسط، و النظريات البيداغوجية" (فريد حاجي ص 02) .

5.5 الجغرافيا: يعرفها الأمين (1992) بأنها "دراسة توزيع الظواهر الطبيعية والبشرية على سطح

الأرض أو جزءا منه وتحليل العلاقات والإرتباطات الموجودة بينها مكانيا "الأمين 1992، ص23)² أما حسب الباحث فهي مجموعة الحقائق، المفاهيم والمعلومات والمهارات المقررة على التلاميذ في السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب وفلسفة والتي يتضمنها المنهاج والكتاب المدرسي.

¹ عدنان عبد الكريم محمد و زميله، 2012، ص304، أهمية إستراتيجية نصوص التغيير المفهوم من العملية التربوية مجلة الفتح، العدد الحادي و الخمسون، أيلول لسنة 2012.

² حمدان مهدي الجبوري وزميلته، 2015، ص179، فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي ، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية الإنسانية، جامعة بابل، العدد 19، شباط 2015 .

6- الدراسات السابقة :

1.6 - تمهيد :

تعد مراجعة أدبيات البحث بما فيها الدراسات السابقة من الأهمية بمكان لأي بحث أو دراسة علمية، كما أن اللجوء إلى الدراسات السابقة يفيد الباحث في الإطلاع على الجانب المنهجي المتبع في تلك البحوث خاصة ما يتعلق بإختيار عينة البحث وإستخدام المنهج العلمي والأساليب الإحصائية التي تم تناولها في معالجة بيانات البحث وكذا النتائج المتوصل إليها و كل ذلك يفيد الباحث في تناول وإجراء بحثه.

1.2.6- دراسة الطيطي (1983):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إكتساب معلمي الجغرافية في المرحلة الإعدادية للمفاهيم و المهارات الإجتماعية الواردة في مادة جغرافية الوطن العربي المقررة على طلبة الصف الثالث الإعدادي، وعلى مدى إكتساب طلبة الصف الثالث الإعدادي لتلك المفاهيم والمهارات التي درست لهم ، وتم إستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة ، وقد أجريت هذه الدراسة في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من المعلمين، وتمثلت في 13 معلم ومعلمة يدرسون الجغرافيا للصف الإعدادي في ثلاثة عشر (13) مدرسة تابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة أريد، والمجموعة الثانية مكونة من 451 طالبا وطالبة موزعين على ثلاثة عشر (13) شعبة فيها سبعة (07) شعب للذكور، وستة (06) شعب للإناث في مدراس عينة الدراسة.

وقد تمثلت أدوات الدراسة في إختبارين تحصيليين ، وقد أظهرت النتائج مايلي :

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة للصف الثالث الإعدادي للمفاهيم والمهارات الإجتماعية المقررة عليهم والتي درست لهم والمستوى المقبول تربويا، حيث لوحظ إنخفاض في مستوى تحصيل الطلبة عن المستوى المقبول تربويا .
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الذكور والإناث من الطلبة في مستوى إكتسابهم للمفاهيم و المهارات الجغرافية لصالح الإناث.
- إنخفاض مستوى تحصيل المعلمين عن المستوى المقبول تربويا للمعلمين في مستوى إكتسابهم للمفاهيم و المهارات الجغرافية .

وقد أوصت الدراسة بضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة لتدريس المفاهيم الجغرافية.

واقترحت بإجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر بعض العوامل المؤثرة في إكتساب المفاهيم و المهارات الجغرافية كالبينة والمدرسة، و الوالدين وأساليب التعلم .

2.2.6- دراسة سليمان (1986) :

هدفت هذه الدراسة إلى إختبار أثر إستخدام نموذج جانبيه، نموذج ميرل - تينسون وطريقة القراءة والتسميع، وكذلك أثر المستوى التحصيلي والتفاعل بين المستوى التحصيلي وطريقة التدريس في إكتساب طلبة الصف الأول الإعدادي للمفاهيم الجغرافية في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من 225 طالبا من طلبة الصف الأول الإعدادي موزعين على ستة (06) شعب في ثلاث مدارس من مدارس الحكومة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة أريد الأولى .

وقد تمثلت أدوات الدراسة في إختبار تحصيلي قبلي وبعدي وأظهرت نتائج الدراسة :

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعات تعزى لطريقة التدريس، فكان هناك فرق بين نموذج جانبيه وطريقة التسميع لصالح نموذج ميرل - تينسون ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة ميرل -تينسون ونموذج جانبيه.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعات تعزى للمستوى التعليمي لصالح المستوى المرتفع .

■ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين المستوى التحصيلي وطريقة التدريس. وأوصت الدراسة المعلمين بضرورة تعليم المفاهيم التي تركز على تقديم الأمثلة واللامثلة وإدخال هذه الطرق في إعداد المعلمين بالجامعات وبرامج الدبلوم المتوسط .

كما إقترحت الدراسة إجراء المزيد من البحوث لدراسة متغيرات أخرى .

3.2.6- دراسة الشريف (1986) :

كان محور هدف هذه الدراسة هو التعرف على أثر الذكاء وطريقة الإكتشاف (أنموذج برونر)، والطريقة الإستقرائية (أنموذج هيلدا تابا)، والطريقة التقليدية (المحاضرة) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط للمفاهيم الجغرافية .

بلغت عينة الدراسة (100) طالبا موزعين على ثلاث شعب دراسية وتناولت كل شعبة المفاهيم الجغرافية في جغرافية أمريكا الجنوبية وفقا للطرق الثلاث، وقد صنف أفراد كل شعبة إلى مستويين للذكاء (فوق المتوسط - دون المتوسط) .

- تم الإعتماد في هذه الدراسة على إختبار من متعدد الإختيار، وتم التحقق من صدقه وثباته، وتم إتباع تصميمًا من التصاميم العاملية ذات الضبط الجزئي .
- تم معالجة البيانات بإستعمال تحليل التباين وكانت النتائج كمايلي :
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة التدريس وعامل الذكاء .
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة ذات الذكاء فوق المتوسط على المجموعة ذات الذكاء دون المتوسط في إكتساب المفاهيم الجغرافية .

4.2.6- دراسة العقلة (1987) :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر فعالية خمس إستراتيجيات مختلفة لتعليم المفاهيم وأثر المستوى التحصيلي والجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات في إكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الجغرافية في الأردن .

تكونت عينة الدراسة من 403 طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة أريذ موزعين عشوائيا على عشر شعب في عشر مدراس، خمس شعب تجريبية للذكور ومثلهن للإناث، وقسم الطلبة إلى مجموعتين ذكور وإناث، كما تم تقسيم الطلبة إلى ثلاث شعب فرعية (عال - متوسط - منخفض) ، وأظهرت نتائج الدراسة :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء مجموع الطلبة تعزى للإستراتيجية المستخدمة لصالح إستراتيجية أمثلة - تعريف - لا أمثلة - تبرير ، وتعريف - أمثلة - لا أمثلة .
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين إستراتيجيتي : أمثلة إنتماء، وعدم إنتماء مرتبة عشوائيا، وبين أمثلة ولا أمثلة إنتماء أزواج منظمة .
- وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسائية لأداء الطلبة تعزى للمستوى التحصيلي لصالح المستوى التحصيلي المرتفع .
- وجود فروق دالة إحصائية تعزى لعامل الجنس والتفاعل بين الجنس والإستراتيجية في إكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين المستوى التحصيلي و إستراتيجية التدريس.

وقد أوصت الدراسة بإستخدام إستراتيجية أمثلة - تعريف - لا أمثلة تبرير في تدريس المفاهيم الجغرافية ومفاهيم الدراسات الإجتماعية، كما أوصت قسم المناهج بوزارة التربية والتعليم الأردنية بتضمين دليل المعلم وفيه إستراتيجيات تدريس المفاهيم ، وتم إقتراح إجراء دراسات مشابهة .

5.2.6- دراسة البنعلي (1996) :

كان هدف هذه الدراسة هو معرفة الفروق بين طلبة الصف التاسع الأساسي في مدي تحصيلهم لمفاهيم مادة الدراسات الإجتماعية عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق - الإختبار ككل) تعزى إلى الجنس و الموقع الجغرافي لمدارسهم وخبرة معلمهم ، وقد أجريت هذه الدراسة في دولة قطر على عينة عشوائية مكونة من 526 طالب وطالبة .

إستخدم الباحث تحليل المحتوى لكتب الدراسات الإجتماعية للصف التاسع الأساسي كأداة للدراسة بالإضافة إلى إختبار تحصيلي لمفاهيم الدراسات الإجتماعية .
إن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة نوجزه فيمايلي :

■ وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الإختبار الفرعي (فهم المفهوم)لصالح الإناث و(لتطبيق المفهوم)لصالح الذكور.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية ومستويات الخبرة التعليمية للمدرس وذلك لصالح تلاميذ خارج مدينة الدوحة ولصالح سنوات خبرة المعلم .

■ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى للمستوى التعليمي وللوالدين.

وقد أوصت الدراسة الإهتمام بالمفاهيم الخاصة بالدراسات الإجتماعية أثناء التدريس وتنوع أساليب التدريس لتعليم المفاهيم،وأوصت بالمزيد من الدراسات حول مفاهيم الدراسات الإجتماعية .

6.2.6- دراسة الخفاجي (1997) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر نموذجي " جانبيه وبرونر " في إكتساب المفاهيم الجغرافية و إستبقائها .

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الإبتدائي في مدينة بغداد (العراق)، ووزعوا على ثلاث مجموعات متساوية : مجموعتين تجريبتين وثالثة ضابطة .

إستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي،بينما أداة الدراسة تمثلت في إختبار تحصيلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج ندرجها فيمايلي : تساوي أثر نموذجي " جانبيه وبرونر " المكيفين

في التحصيل الفوري لدى طلبة المجموعتين، تفوق أثر نموذجي جانبيه المكيف على أثر الطريقة الإعتيادية في التحصيل الفوري، تفوق أثر نموذج جانبيه المكيف على أثر نموذج برونر في التحصيل الفوري .

وقد أوصى الباحث بإستخدام نموذج جانبيه في تدريس المفاهيم الجغرافية .

7.2.6- دراسة العبري (1999) :

هدفت هذه الدراسة إلى إختبار أثر إستخدام نموذج " جانبيه و كلوزماير" وكذلك أثر مستوى التحصيل السابق والتفاعل بين نمط التدريس ومستوى التحصيل السابق في إكتساب طلبة الصف الأول الإعدادي للمفاهيم الجغرافية في سلطنة عمان .

طبقت هذه الدراسة على عينة ممثلة في 142 طالبا من طلبة الصف الإعدادي الملتحقين بالمدراس الحكومية التابعة للمنطقة الداخلية التعليمية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1998/ 1999 موزعين عشوائيا على أربع شعب في مدرستين أختيروا بالعشوائية العنقودية، وتم توزيع النماذج بالتعيين العشوائي على الشعب المختارة ، تم تقسيم كل مجموعة منها إلى ثلاث مجموعات فرعية حسب مستوى التحصيل السابق (عالي، متوسط، منخفض) إنطلاقا من المعدلات التي تحصلوا عليها في مادة الدراسات الإجتماعية في الفصل الدراسي السابق .

لقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وقام بإعداد إختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة من نوع إختيار من متعدد، ولقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى مايلي :

■ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية الأولى و الثانية في الإختبار التحصيلي الخاص بإكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى نمط التدريس المستخدم " نموذج جانبيه وكلوزماير " .

■ وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الإعدادي في الإختبار التحصيلي الخاص بإكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى مستوى التحصيل السابق للطلبة (عالي - متوسط - منخفض) .

■ وجود فروق دالة إحصائية في مدى إكتساب طلبة الصف الأول الإعدادي لبعض المفاهيم الجغرافية تعزى إلى التفاعل بين نمط التدريس المستخدم " نموذج جانبيه ونموذج كلوزماير وبين مستوى التحصيل السابق للطلبة (عالي - متوسط - منخفض) .

8.2.6 - دراسة عزيزة بنت حسن عبد الله غمري (2003) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية إستخدام الأنشطة التعليمية التعليمية المصاحبة لإكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظه جدة. طبقت هذه الدراسة على عينة إختيرت بطريقة عشوائية من بعض المدارس الابتدائية الحكومية لمحافظة جدة في الفصل الدراسي الأول (2002م) .

إقتصرت هذه الدراسة على تدريس المفاهيم الجغرافية الواردة في الفصل الأول من كتاب مبادئ الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي وهي المفاهيم المرتبطة بالمصطلحات الجغرافية المرتبطة باليابس و الماء. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة و التحقق من الفروض تم إتباع الخطوات التالية:

- بناء الإختبار التحصيلي وذلك من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات المرتبطة بالبحث الإختبار الحالي، والإطلاع على بعض أسئلة الإختبارات الدورية والفصلية و النهائية لمادة الجغرافيا في المرحلة الابتدائية للصف الرابع .

- تم إختيار عينة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمدينة جدة ، وتم تطبيق الإختبار قبلها على أفرادها.

- تم بناء الدروس وفق التصميم التجريبي وذلك تمهيدا لتدريسها لتلميذات الصف الرابع الابتدائي على العينة (المجموعة التجريبية) المختارة وذلك بناءا على تحليل كل مفهوم إلى مكوناته، تحديد عنوان النشاط ومحتواه، تحديد الإمكانيات اللازمة لتنفيذ النشاط، تحديد أساليب تقويم النشاط أثناء التنفيذ وبعد الإنتهاء منه.

- تم تطبيق التصميم التجريبي للدروس على أفراد العينة بهدف تنمية المفاهيم الجغرافية من خلال الأنشطة التعليمية المصاحبة .

- بعد الإنتهاء من تنفيذ التصميم التجريبي للدروس تم تطبيق الإختبار التحصيلي البعدي لقياس فعالية إستخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة لتدريس المفاهيم الجغرافية .

- إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي في هذه الدراسة .

إن أهم ما توصلت إليه الباحثة من خلال هذه الدراسة هو:

- هناك ضعفا في إكتساب المفاهيم الجغرافية يمكن الإستدلال عليه من خلال المتوسطات الحسابية للإختبار القبلي لمجموعي الدراسة .
 - فعالية إستخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة في تدريس المفاهيم الجغرافية لتلميذات الصف الرابع الأساسي يمكن الإستدلال عليه من خلال المتوسطات الحسابية للإختبار البعدي للمجموعة التجريبية .
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية على الإختبار القبلي .
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على الإختبار البعدي .
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي .
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي والقبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .
 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي القبلي و البعدي لمجموعي الدراسة الضابطة والتجريبية .
- 9.2.6-دراسة المليكي (2003) :**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذجي ميرل – تينسون و جانييه التعليميين في إكتساب المفاهيم الجغرافية و الإتجاه نحو المادة لدى طلاب الأول متوسط في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (78) طالبا موزعين على ثلاث شعب دراسية، شعبتان تجريبيتان، وواحدة ضابطة . كوفئت المجموعات في المتغيرات (التحصيل السابق، المعرفة السابقة في المفاهيم، الذكاء)، وعولجت البيانات إحصائيا (إكتساب المفاهيم والإتجاه نحو المادة) بإستعمال تحليل التباين الأحادي و تحليل التباين المتلازم وطريقة شيفيه ومعادلة بلاك .

أعد الباحث إختبارا لإكتساب المفاهيم و مقياسا للإتجاه نحو المادة مكونا من (52) فقرة على وفق مقياس ليكرت .

لقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

- 1- أثبت النموذجين أثرهما في نمو إكتساب إتجاهات الطلاب " عينة التدريس " نحو مادة الدراسة بالموازنة مع الطريقة الإعتيادية الشائعة في التدريس.
- 2- إن إتباع الأنموذجين المعلمين يبعث السعادة في نفوس الطلاب ويجعلهم أكثر حماسة وحيوية، ومشاركة في إستيعاب المفاهيم بما ينمي إتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا .
- 3- إن عنصر الوقت عنصر فعال في رفع مستوى إكتساب المفاهيم الجغرافية ونمو الإتجاهات نحو المادة .

10.2.6- دراسة باسم عبد الجبار كاظم العقبى (2004) :

إن هدف هذه الدراسة هو التعرف على أثر استخدام أنموذج هيلداتابا في إكتساب المفاهيم الجغرافية والإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وأجريت هذه الدراسة في العراق، و تم استخدام المنهج التجريبي فيها و إتبع الباحث فيها تصميمًا تجريبيًا ذا ضبط جزئي (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة وإختبار بعدي)، وتكونت عينة البحث من (62) طالبًا، 31 طالبًا لكل مجموعة، وبعدها تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني ، الذكاء، المعرفة السابقة، التحصيل الدراسي للوالدين، والإتجاه نحو المادة) وذلك بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين، ومربع كاي .

أعد الباحث إختبارًا بعديًا مكونًا من (40) فقرة من نوع (الإختيار من متعدد) لمعرفة مدى إكتساب المفاهيم الجغرافية، وتم إيجاد الصدق ومعامل الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة لكل فقرة من فقراته، وتم التأكد من ثباته بطريقة التجزئة النصفية بإستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وتم تصحيح ثباته بإستخدام معادلة سبيرمان - براون وكانت (0,90) .

طبق الباحث مقياس الإتجاه المتبنى على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد أن أخضعه لعمليتي الصدق والثبات بعرضه على الخبراء وبإستخدام طريقة إعادة الإختبار وقد تم تحليل نتائج الدراسة بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتين، وقد أسفرت النتائج على مايلي :

- 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في إكتساب المفاهيم الجغرافية .

- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الإتجاه نحو مادة الجغرافيا .
- 3- أنموذج هيلدا تابا أدى إلى زيادة في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى الطلاب من خلال تحفيز التفكير الإستقرائي لديهم والإنتفاع وإبداء الآراء حول تفسير المفاهيم .
- 4- إستخدام الأنموذج أدى إلى تغير في إتجاهات الطلاب نحو الجغرافيا وذلك بسبب جعل الدروس لها معنى وممتعة ومنح الحرية للطلاب في التعبير عن إجاباتهم .
- 5- تقدم هذا الأنموذج على الطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم بسبب التعمق في تفاصيل المفاهيم وأصبح للدرس فائدة أكثر .
- 6- تقدم كذلك على الطريقة التقليدية في الإتجاه نحو مادة الجغرافيا بسبب إفساح المجال للطلاب في التعبير و المساهمة في بناء شخصياتهم .

11.2.6- دراسة مصطفى علي الحاج طالب (2005) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر رسم الخرائط الآني في إكتساب طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم الجغرافية، وقد أجريت هذه الدراسة في اليمن وإستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لعينة مكونة من 132 طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي (ذكور ، إناث) في المدراس الثانوية في مديرية الضالع، وتم إختيار مدرستين من طلبة الأول الثانوي في مدينة الضالع هما مدرسة (صالح قاسم للبنات ، ومدرسة هائل سعيد للبنين) .

ولقد إختار الباحث عشوائيا شعبتين من شعب الصف الأول، الثانوي للبنين، تتكون من شعبة تجريبية وأخرى ضابطة، وشعبتين للبنات تتكون من شعبة تجريبية وأخرى ضابطة، وتدرس المجموعة التجريبية بإستخدام رسم الخرائط الآني، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، كوفئت المجموعتان في متغير العمر الزمني، الذكاء، والخبرات السابقة و المستوى الدراسي لآباء وأمهات الطلبة مجموعتي البحث ،لوحظ أنه:

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين طلبة مجموعتي البحث في هذه المتغيرات، بعد تحديد المادة العلمية التي تضمنت الوحدة الثانية من كتاب الجغرافيا الإنسان و البيئة المقرر تدريسه للصف الأول الثانوي للعام الدراسي 2004/2005 م.

قام الباحث بعملية تدريس كلتا المجموعتين وفق الخطط التدريسية اليومية التي أعدها، كما جهز الباحث عدد من الخرائط التي تغطي محتوى هذه المادة .
ولقياس تحصيل الطلبة في نهاية التجربة أعد الباحث إختبارا تحصيليا من نوع الإختبار من متعدد مكون من (40) فقرة في صورته النهائية بعد أن عرض فقرات الإختبار مرفق معها الموضوعات التي شملتها الدراسة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس الجغرافية و مجموعة من التربويين. فقد إتسم هذا الإختبار بالصدق والثبات والذي بلغ (0،82)، وبعد تصحيح الإختبار بمعادلة سبيرمان - برون قدر ب (0،91) .

إستخدم الباحث الإختبار التائي لعينتين مستقلتين، وإختبار شيفيه لمعرفة إتجاه الفرق بين طلبة مجموعات البحث لإختبار فرضيات البحث .
ولقد أسفرت نتائج الدراسة على :

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0،05 بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافيا بإستخدام رسم الخرائط الآني وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم الجغرافية، وذلك لأن القيمة التائية المحسوبة عند درجة حرية (130) ومستوى الدلالة 0،05 بلغت (3،05) والقيمة التائية الجدولية عند درجة الحرية ومستوى الدلالة نفسها بلغت (1،66) وهي أقل من القيمة المحسوبة، وهذا يبين أن الفرق دال إحصائيا .

كما أظهرت نتائج إختبار شيفيه وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0،05 بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست مادة الجغرافيا بإستخدام رسم الخرائط الآني. وبالنظر إلى قيمة المجموعتين يتضح الفرق جليا أن قيمة (شيفيه) المحسوبة بلغت (2،83) بينما قيمة (شيفيه) الحرجة بلغت (1،10) مما يدل على أن الفرق دال إحصائيا بين طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتعزى إلى أسلوب التدريس بإستخدام الرسم الآني للخرائط .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0،05 بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافيا بإستخدام رسم الخرائط الآني وبين متوسط درجات طلاب المجموعة

الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم الجغرافية وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة الجغرافيا بإستخدام رسم الخرائط الآني وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم الجغرافية .

- تبين نتائج إختبار شيفيه وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن بإستخدام رسم الخرائط الآني .

12.2.6- دراسة وادي (2006) :

إن هدف هذه الدراسة هو معرفة أثر إستخدام أسلوب الإكتشاف الموجه على إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة إذا ما قورن بالأسلوب التقليدي، وقام الباحث بتصميم تجريبي قائم على المجموعتين المتكافئتين، وتم ضبط المتغيرات (العمر الزمني ، والمستوى الاجتماعي والإقتصادي) لأفراد العينة، تكونت أدوات الدراسة من إختبار تحصيلي (قبلي - بعدي) لمعرفة مدى إكتساب طلبة الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الجغرافية ، وكذلك تم تحليل محتوى وحدتي الدراسة (الثانية والثالثة) لإستخراج المفاهيم وإختيار بعضها لتدريسها بأسلوب الإكتشاف الموجه بعد عرضها على المحكمين .

تكون مجتمع الدراسة من (7993) من طلبة الصف التاسع الأساسي، وتم إختيار عينة الدراسة من أربع مدراس تقع في منطقة جغرافية واحدة بواقع فصل في كل مدرسة وتم إختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وتكونت عينة الدراسة من (169) طالبا وطالبة: 81 مجموعة تجريبية و 88 مجموعة ضابطة وإستخدم الباحث إختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي .

• توصل الباحث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في الإختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة في إكتساب المفاهيم الجغرافية .

• وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل البعدي نحو إكتساب المفاهيم الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الإكتشاف الموجه وبين أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي التي درست بالأسلوب التقليدي لصالح المجموعة التجريبية .
كما أوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمي الجغرافيا على إستخدام أساليب التدريس الحديثة، وكذلك تنظيم المناهج الدراسية بحيث تؤكد إكتشاف الطلبة للمعلومات بأنفسهم .

13.2.6- دراسة هديل عبد الوهاب عبد الرزاق العبيدي (2006) :

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى التعرف على أثر إستعمال فرق التعلم في إكتساب المفاهيم الجغرافية والإحتفاظ بها لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافيا، وقد تكونت العينة من (50) طالبة من طالبات الصف الأول للعام الدراسي 2006/2005، وقد وزعت الطالبات إلى مجموعتين متكافئتين في متغيرات الذكاء، الدرجات في مادة الجغرافيا للصف السادس الابتدائي وإختبار المعرفة السابقة، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية بإستعمال فرق التعلم وهي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني، ودرست المجموعة الضابطة بإستعمال الطريقة الإعتيادية وتطلب تحقيق هدف البحث إعداد إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية (من نوع الإختيار من متعدد)، وتكون من (40) فقرة، تم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس، وتم إستخراج معامل الصعوبة والقوة التمييزية لفقراته فضلا عن بيان مدى فعالية البدائل وإستخراج ثبات الإختبار بطريقة التجزئة النصفية وبلغ 0,78، وتم تصحيح معامل الثبات بإستعمال معادلة سبيرمان - براون إذ بلغ 0,83 وهو معامل ثبات جيد .
إن أهم ما أسفرت عليه هذه الدراسة من نتائج مايلي :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بإستعمال إستراتيجية فرق التعلم وبين المجموعة الضابطة التي درست بإستعمال الطريقة الإعتيادية في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بإستعمال إستراتيجية فرق التعلم وبين المجموعة الضابطة التي درست بإستعمال الطريقة الإعتيادية في إختبار الإحتفاظ بالمفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.

14.2.6- دراسة لجين سالم مصطفى الشكرجي، غيداء سعيد قاسم الطائي (2007) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم في إكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل (العراق) . ولتحقيق هدف هذه الدراسة أعدت تسعة (09) خرائط للمفاهيم ووضعت خطط تدريسية، وأعد إختبار للمفاهيم، وطبقت التجربة في العام الدراسي 2005 / 2006.

إستخدم في هذه الدراسة التصميم التجريبي و أجريت على مجموعتين: إحداهما تجريبية إستخدمت فيها خرائط المفاهيم، والأخرى ضابطة إستخدمت فيها الطريقة الإعتيادية في التدريس ، تكونت عينة الدراسة من (61) طالبة من طالبات الرابع العام، قسمت العينة على شعبتين (أ)، (ب) إختيرت شعبة (أ) عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة، وتمت عملية التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات .

طبقت الباحثتان عند إنتهاء التجربة إختبار المفاهيم لقياس إكتساب الطالبات للمفاهيم الجغرافية، وحللت البيانات وعولجت إحصائيا، وقد كشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في إكتساب المفاهيم الجغرافية، وهذا ما بين على أن لطريقة خرائط المفاهيم فاعلية في التدريس وبناءا عليه قدمت الباحثتان عددا من التوصيات وإقترحتا إجراء دراسات مكملية لهذا البحث.

15.2.6- دراسة مایسة عبد العزيز محمد علي (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعليم في إكتساب المفاهيم الجغرافية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أجريت هذه الدراسة بجمهورية مصر العربية على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

لقد إقتصرت هذه الدراسة على إستخدام إحدى برامج تكنولوجيا الوسائل المتعددة وبرنامج كمبيوتر التأليف لمفاهيم الجغرافيا الطبيعية من خلال أربعة موديولات، وكذا مفاهيم الجغرافيا الطبيعية المتضمنة لوحدة (خريطة مصر الطبيعية) في كتاب (وطني مصر الزمان والمكان) الصف الأول الإعدادي.

قامت الباحثة من خلال إعداد أدوات البحث بإستطلاع رأي المعلمين لتحديد المفاهيم الجغرافية التي يصعب على المتعلمين إكتسابها، بالإضافة إلى إستطلاع رأي الموجهين لتحليل وحدة (خريطة

مصر الطبيعية) من كتبنا وطني مصر الزمان والمكان، كما إستخدمت الباحثة إختبار تحصيلي لقياس مدى إكتساب المتعلمين لمفاهيم الجغرافيا الطبيعية في ثلاث مستويات معرفية (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكذا إختبار حل المشكلات لقياس قدرة المتعلمين على الوصول إلى مهارة حل المشكلة في المهارات الست المتضمنة بإختبار حل المشكلات (1- تحديد المشكلة، 2- تحليل المشكلة، 3- جمع المعلومات، 4- فرض الفروض، 5- إختبار صحة الفرض، 6- إستخلاص النتائج وتعميماتها)، كما عمدت الباحثة إلى تحليل وتصميم وتطوير وإنتاج برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل Authorware من خلال أربع موديولات تعليمية تضم أربع مفاهيم رئيسية للجغرافيا الطبيعية كما قامت الباحثة أيضا بالإعداد النظري للسيناريو للموديولات، وكذا تجميع عناصر ومكونات الوسائل المتعددة .

قامت الباحثة بتطبيق الإختبار التحصيلي وحل المشكلات قبلها على عينة البحث (التجريبية- الضابطة)، وتطبيق برنامج الوسائل المتعددة على أفراد المجموعة التجريبية، وكذا تطبيق الإختبار التحصيلي وحل المشكلات بعديا على عينة البحث (التجريبية و الضابطة).

إن أهم ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة هو:

1- تقارب متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي للإختبار التحصيلي ككل .

2- تقارب متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لكل مستوى معرفي من المستويات المعرفية الثلاثة للإختبار التحصيلي (التذكر، الفهم ، التطبيق) .

3- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي للإختبار التحصيلي ككل عند متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح المجموعة التجريبية .

4- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة (تذكر،فهم، تطبيق) كل على حدة عند مستوى درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح المجموعة التجريبية .

- 5- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي للإختبار التحصيلي ككل من متوسط درجات تلاميذ نفسه للمجموعة التجريبية في القياس القبلي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح القياس البعدي.
- 6- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل مستوى من المستويات المعرفية الثلاثة بالإختبار التحصيلي (تذكر، فهم ، تطبيق) كل على حدة عند متوسط درجات تلاميذ نفس المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح القياس البعدي .
- 7- إرتفاع درجات الإكتساب التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية التي إستخدمت برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل أفضل من درجات الإكتساب التي حصلت عليها أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة .
- 8- تقارب متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي لإختبار حل المشكلات ككل مع دل على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) .
- 9- تقارب متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس القبلي لكل مهارة من مهارات الست المتضمنة بإختبار حل المشكلات كل منها على حده مع دل على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01).
- 10- إرتفاع لإختبار حل المشكلات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لإختبار حل المشكلات ككل عند متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح المجموعة التجريبية .
- 11- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل مهارة من مهارات الست المتضمنة بإختبار حل المشكلات كل منها على حدة عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح المجموعة التجريبية .
- 12- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لإختبار حل المشكلات ككل عن متوسط درجات تلاميذ نفس المجموعة التجريبية في القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح القياس البعدي .

13- إرتفاع متوسط درجات تلاميذ نفس المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكل مهارة من المهارات الست المتضمنة بإختبار حل المشكلات كل منها على حدة عن متوسط درجات تلاميذ نفس المجموعة التجريبية في القياس القبلي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لصالح القياس البعدي .

14- إرتفاع درجات الإكتساب التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية التي إستخدمت برنامج كمبيوتر متعدد الوسائل أفضل من درجات الإكتساب التي حصلت عليها أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، ووجود زيادة قيمة نسب الإكتساب المعدل عن الواحد الصحيح.

16.2.6- دراسة عبيد جميل أحمد الهباش (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستخدام مدخل الدراما في إكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة (فلسطين)، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف السابع في المدارس الأساسية العليا التابعة لوكالة الغوث الدولية لمحافظة غزة وهذا خلال العام الدراسي 2008 / 2009 وبلغ عدد الطلبة في هذه الدراسة كعينة (155) طالبة، وقد تم إختيار فصلين من كل مدرسة (مدرسة الشاطئ، ومدرسة المأمونية)، أحدهما للمجموعة التجريبية تتعلم المفاهيم الجغرافية بأسلوب مدخل الدراما، وآخر كمجموعة ضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية، وبلغ عددها (77) طالبة، وتجريبية عددها (78) طالبة وتمثلت أدوات الدراسة في الإختبار التحصيلي (قبلي وبعدي) على أن يتضمن المستويات المعرفية الثلاثة وهي (التذكر، الفهم، التطبيق) وتحليل محتوى الدروس المختار من منهاج الجغرافيا للصف السابع، وقد تم إستخدام في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، وإختبار (ت) وإختبار مان وتني (u) للفروق بين مجموعتين مستقلتين وأهم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج هو:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بإستخدام مدخل الدراما على الإختبار التحصيلي في المفاهيم الجغرافية في القياس البعدي . وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية من الطالبات اللواتي درسن بإستخدام مدخل الدراما.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام مدخل الدراما في القياس القبلي ومتوسط درجاتهن على الإختبار التحصيلي في المفاهيم الجغرافية في القياس البعدي، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات متوسطات التحصيل العام من المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجاتهن على الإختبار التحصيلي في المفاهيم الجغرافية، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

4- وجود أثر دال إحصائي لتفاعل كل من طريقة التدريس التقليدية " مدخل الدراما " ومستوى التحصيل العام " منخفض - متوسط - مرتفع " على أداء الطالبات على إختبار المفاهيم الجغرافية في القياس البعدي ، فقد كانت قيمة " ف " تساوي (1،287) وهي غير دالة إحصائية عند مستوى 0،05 .

وقد أوصت الباحثة بضرورة توفير الأماكن المناسبة لممارسة التلاميذ الدراما التي تخدم المادة الدراسية ، وضرورة أن يقوم مصممي المناهج بإدخال الدراما في المناهج الدراسية، حيث تتضمن الكتب المدرسية والمسرحيات التعليمية لكي تكسبهم خبرات جديدة، وضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بعمل ورشات عمل بالإشتراك مع وزارات تربوية عربية وأجنبية للإطلاع على أحدث ما توصل إليه العالم في مجال الدراما ونقله إلى البيئة الفلسطينية وتوزيعه على المدارس التابعة لها.

17.2.6-دراسة علياء صباح جاسم العاشقي (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر نموذج كارين" في إكتساب المفاهيم الجغرافية وإستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي، أجريت الدراسة في العراق للعالم الدراسي 2010/2009 و على الفصلين الرابع والخامس من كتاب أسس الجغرافيا وتقنياتها المقرر على طالبات الصف الرابع الأدبي و المتضمن (الخرائط و التقنيات الجغرافية ، وحقول الجغرافيا) .

إستعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ذا الإختبار البعدي، وتم إختيار إعدادية بصورة قصدية لتطبيق التجربة وإختارت الباحثة شعبتين لتمثل إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة ، وبلغ عدد أفراد العينة (80) طالبة بواقع (40) طالبة لكلا المجموعتين، وكوفئت المجموعتان في متغيرات (الذكاء، المعرفة السابقة ،

التحصيل الدراسي السابق في مادة الجغرافيا ، العمر الزمني محسوبا بالأشهر، التحصيل الدراسي للأب، التحصيل الدراسي للأم)، ودرست المجموعة التجريبية على وفق أنموذج كارين في حين درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الإعتيادية في التدريس، ودرست الباحثة المجموعتين بنفسها .

و لقياس مدى إكتساب الطالبات المفاهيم الجغرافية أعدت الباحثة إختبارا تحصيلنا لهذا الغرض مؤلفا من (30) فقرة من نوع الإختيار من متعدد بأربعة بدائل إحداها صحيحا والثلاثة الأخرى خاطئة موزعة على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد تحققت الباحثة من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء و المحكمين . أما الثبات فقد إستخرج بإستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون -20 (KR-20) إذ بلغ (0,85) وبعد تطبيق الإختبار ومعالجة البيانات إحصائيا بإستعمال الإختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ولعينتين مترابطتين أسفرت النتائج على مايلي :

- وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كارين ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريق الإعتيادية في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية .
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في متوسطات درجات إكتساب المفاهيم الجغرافية للمجموعة التجريبية في الإختبار البعدي و الاستبقاء.

18.2.6- دراسة زيد العدوان (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية إستخدام دورة التعلم في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد أجريت الدراسة في الأردن .

لقد إتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 124 طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية وتضم 64 طالبا والمجموعة الضابطة تضم 60 طالبا .

إستخدم الباحث في هذه الدراسة إختبار المفاهيم الجغرافية ودليل المعلم، وتحليل محتوى الوحدة المختارة. وقد تم تدريس المجموعة التجريبية بإستخدام إستراتيجية دورة التعلم، أما المجموعة الضابطة فكان تدريسها حسب الطريقة الإعتيادية. وقد أظهرت النتائج على :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في إكتساب المفاهيم الجغرافية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية .
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي و التفاعل بين النوع الاجتماعي و إستراتيجية التدريس.

19.2.6- دراسة الجنديل دعاء حسام حسين (2012) :

إن هدف هذه الدراسة هو التعرف على أثر إستراتيجية تسلق الهضبة في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الأول المتوسط، وقد أجريت هذه الدراسة في العراق.

لقد تم في هذه الدراسة إختيار تصميم تجريبي ذي ضط جزئي لمجموعتين تجريبتين ذات الإختبار البعدي، كما تم إختيار عينة البحث قصديا من طالبات الصف الأول المتوسط من إحدى المتوسطات بمدينة بغداد للبنات التابعة لمديرية التربية بغداد للعام الدراسي 2012/2011 لغرض تطبيق التجربة .

تكونت العينة من 85 طالبة بواقع 45 طالبة للمجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية تسلق الهضبة ، و 40 طالبة للمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية .

لقد كوفئ بين طالبات مجموعتي الدراسة في متغيرات: الذكاء، درجات مادة الجغرافيا للسنة الدراسية السابقة، إختبار المعرفة السابقة، التحصيل الدراسي للوالدين، العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور. كما تم إعداد إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية (من نوع الإختيار من متعدد) وفي نهاية التجربة طبق إختبار إكتساب المفاهيم على طالبات مجموعتي الدراسة، وقد أظهرت النتائج على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الجغرافيا بإستراتيجية تسلق الهضبة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درس بالطريقة الاعتيادية .

20.2.6- دراسة الكحلوت (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر .لقد أجريت هذه الدراسة بمحافظة غزة في فلسطين على عينة متكونة من (76) طالبة من طالبات الصف الحادي عشر موزعين على شعبين دراسيتين تم إختيارهم عشوائيا، شعبة تجريبية وعددها (38) طالبة و تم تدريسها بإستراتيجية البيت الدائري، و شعبة ضابطة و عددها 38 طالبة و تم تدريسها بالطريقة

التقليدية ، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة ثلاث أدوات هي : أداة تحليل المحتوى، واختبار للمفاهيم الجغرافية، واختياراً لمهارات التفكير البصري.

لقد تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (SPSS) ومعادلة كودر ريتشاردسون، وطريقة التجزئة النصفية، واختبار T-test لإختبار الفروق بين أداء المجموعتين التجريبية و الضابطة.

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق الطالبات اللواتي درسن بإستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري مقارنة مع الطالبات التي درسن بالطريق التقليدية .

21.2.6- دراسة الشمري (2012) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية التدريس بإستعمال أنموذج سكرمان في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الرابع الأدبي دراسة مقارنة بين الحضر والريف .

أجريت هذه الدراسة في العراق على عينة مكونة من (53) طالبة، وقد إتبعته الباحثة تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي، وقد درست الباحثة المجموعة التجريبية بإستعمال أنموذج سكرمان، ودرست المجموعة الضابطة بإستعمال الطريقة التقليدية، وقد كافأت الباحثة مجموعة البحث في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للأبوين، ودرجات الجغرافيا لنصف السنة) .

وقد أعدت الباحثة إختباراً لإكتساب المفاهيم ، ولغرض تحليل النتائج إحصائياً فقد إستعملت الباحثة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي البحث.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة (أسس الجغرافيا وتقنياتها) بطريقة الإستقصاء الموجه على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية .

22.2.6- دراسة مريم جبر يوسف قنوع (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إثراء محتوى منهاج الجغرافيا بالآيات القرآنية الكونية في تنمية المفاهيم الجغرافية والإتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة (فلسطين).

وقد إستخدمت الباحثة في هذه الدراسة منهجين: المنهج الوصفي لتحليل المحتوى، و المنهج شبه التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل (إثراء المنهاج بالآيات القرآنية الكونية) على المتغير التابع المفاهيم الجغرافية و الاتجاه نحوها .

وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (80) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي في مدرسة الرافدين الأساسية للبنات التابعة لمديرية التربية و التعليم غرب غزة للعام الدراسي 2011/2012م موزعين على شعبتين دراستين .

ولبلوغ أهداف الدراسة والإجابة على أسئلتها، والتحقق من فروضها أعدت الباحثة ثلاث أدوات هي: أداة تحليل المحتوى للوحدة الأولى: الكرة الأرضية وتضم الدروس التالية، موقع الأرض وشكلها وحركاتها، أجزاء الأرض وأغلفتها، عوامل تشكيل سطح الأرض.

والوحدة الثانية : أشكال سطح الأرض، وتضم الدروس التالية : السهول والجبال، الهضاب، الأنهار والأودية، المحيطات والبحار و البحيرات ، القارات .

والوحدة الثالثة: المناخ وتضم الدروس التالية: المناخ وعناصره وأثر المناخ في حياة الإنسان والحيوان والنبات من كتاب الجغرافيا الصف الخامس الأساسي وفق المنهاج الفلسطيني الجديد للعام الدراسي 2011/2012 م.

وقد تم استخدام اختبار للمفاهيم الجغرافية وعدد فقراته (30) فقرة من نوع إختيار من متعدد ومقياس للإتجاه مكون من (24) فقرة تم التأكد من صدقهما و ثباتهما و تم تطبيق الأداتين على عينة استطلاعية عددها (40) طالبة من طالبات الصف الخامس الأساسي من مدرسة أخرى، وقد إستغرق تنفيذ الدراسة حوالي أسبوعين بواقع ثمان (08) حصص دراسية، وبعد الإنتهاء من التطبيق طبق اختبار المفاهيم الجغرافية ومقياس الإتجاه على عينة الدراسة وقد تم جمع البيانات وتحليلها بإستخدام المعالجات الإحصائية عن طريق برنامج (spss) وطريقة التجزئة النصفية، وذلك لإيجاد معامل ثبات الإختبار ومعامل التميز لكل فقرة من فقرات الإختبار وإختبار T-test لإختبار الفروق بين أداء المجموعة القبلي والبعدي وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي :

■ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على الإختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي .

■ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي و التطبيق البعدي على مقياس الإتجاه لصالح التطبيق البعدي .

وقد تم وضع عدة توصيات أهمها: ضرورة الإهتمام بإثراء منهاج الجغرافيا بالآيات القرآنية الكونية لتنمية المفاهيم الجغرافية في جميع المراحل التعليمية بدءاً من المرحلة الأساسية وحتى التعليم الثانوي بإعتبارها طريقة فعالة في تنمية المفاهيم كهدف مهم لتدريس الجغرافيا .

23.2.6- دراسة حمدان مهدي الجبوري وزهراء زهير اللبان (2014) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي .

لقد تم إستخدام في هذه الدراسة المنهج التجريبي (ذي الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين: أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، ذات الإختبار البعدي لإكتساب المفاهيم الجغرافية ، وقد إقتصر هذا البحث على طالبات الصف الخامس الأدبي في إحدى المدارس الإعدادية والثانوية التابعة لمديرية تربية بابل، إذ تم إختيار عينة البحث عشوائيا (إعدادية طليطلة للبنات)، وتمت مكافأة مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، كما حددت المادة العلمية بالوحدات الثلاثة الأخيرة (الرابعة و الخامسة والسادسة) من كتاب الجغرافيا الطبيعة المقرر للصف الخامس الأدبي للسنة الدراسية 2014/2013، كما حددت الأغراض السلوكية في المجال المعرفي وبلغ عددها (177) غرضا سلوكيا ، كما تم إعداد الخطط التدريسية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) .

أعد الباحثان لإجراء هذه الدراسة إختبار لإكتساب المفاهيم تكون من (60) فقرة من نوع الإختيار من متعدد، وللحصول على النتائج تم معالجة البيانات إحصائيا بإستخدام الإختبار التائي لعينتين مستقلتين .

إن أهم ماتوصل إليه الباحثان من خلال هذه الدراسة :

- تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم بإستعمال إستراتيجية دوائر المفهوم على أفراد المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها بإستعمال الطريقة الإعتيادية ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

أ- إن إستراتيجية دوائر المفهوم مناسب للمستوى العمري للطالبات مما ساعد على أن تكون الإستراتيجية أكثر إيجابية .

ب- إن مشاركة الطالبات جميعهن داخل غرفة الصف ومناقشة الأجوبة المطروحة حول الأمثلة زاد من نشاطهن وهذا بالتالي يزيد من رغبتهن في التعلم.

ج- إن خطوات إستراتيجية دوائر المفهوم تتطلب من المتعلمة الفهم المتدرج للمادة الدراسية وربطها بعضها ببعض أي يكون التعلم ذي معنى .

د- ساعدت إستراتيجية دوائر المفهوم على جذب إنتباه الطالبات وإهتمامهن من خلال شكل الدائرة وتقسيمها وظهر تأثير ذلك في رفع المستوى العلمي لهن .

- الدراسات الأجنبية :

24.2.6- دراسة هنكت (Hunnicutt ،1989) :

هدفت هذه الدراسة إلى عمل مقارنة تجريبية للتعرف على أفضل الطرق الثلاث التي تستخدم الأمثلة والأمثلة في تدريس المفاهيم الإجتماعية وطبقت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتمثلت الطرق الثلاث في الآتي :

الطريقة الأولى تعرض لإتجاه منطقي من الأمثلة والأمثلة، والطريقة الثانية لعرض مجموعة من الأمثلة المتسلسلة متنوعة بشرح والثالثة تعطي مثالين موجبين فقط للمفهوم، ونفس مفاهيم الدراسات الإجتماعية التي تعلمها في كل درس، وتكونت العينة العشوائية من (102) تلميذا من تلاميذ الصف التاسع الأساسي وتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات مختلفة، وقد إستخدم الباحث إختبار (ت) لمعرفة الفروق و المتوسطات الحسابية و النسب المئوية ومعامل الارتباط والانحراف المعياري.

توصلت الدراسة إلى أن المجموعات التي تلقت الدرس بالطريقة الثانية أفضل في الإختبار البعدي عن المجموعة التي تلقت بالطريقة الأولى والثالثة، وكذلك المجموعة التي تلقت الدرس بالطريقة الأولى أفضل في الإختبار البعدي من المجموعة التي تلقت الدرس بالطريقة الثالثة.

وركزت الدراسة على فاعلية الطريقة التي توضح المفهوم بالإستراتيجية الإستقرائية، والطريقة التي أظهرت تفوقها في دراسة هنكت والتي تتفق إلى حد كبير مع إستراتيجية جانبيه لتدريس المفاهيم المحسوسة .

25.2.6- دراسة كالينغ (callings 2001) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى فهم الأطفال من عمر (11-16) عاما للمفاهيم الجغرافية، وأجريت هذه الدراسة في إنجلترا، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث قائمة مفاهيم جغرافية، ثم قام بإستطلاع آراء طلاب الصف السادس مستخدما المنهج الوصفي على عينة قدرت ب : 447 تلميذا من 24 مدرسة حكومية في إنجلترا ممن يدرسون منهاج الجغرافيا

الوطنية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن 85% من التلاميذ إستطاعوا تعريف بعض المفاهيم و 15% لم يستطيعوا أو لم يتمكنوا من ذلك .

26.2.6- دراسة هوار (Hoare ، 1977):

قارن هوار Hoare بين أثر كل من الطريقة الإستنتاجية والطريقة الإستقرائية وخصائص المفاهيم ونوعها في إكتساب الطلبة للمفاهيم في العلوم الإجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (96) طالبا من الصف الرابع الإعدادي والخامس الإعدادي في مدرستين ثانويتين في مدينة و ينيج الكندية، ثم تدرسيهم نوعين من المفاهيم هما: المفاهيم الوصفية والمفاهيم الدلالية وقد دلت نتائج الدراسة على أن المجموعات التي درست المفاهيم بنوعها الوصفية والدلالية بالطريقة الإستنتاجية قد حصلت على معدلات أعلى وبدلالة إحصائية (0,05) من تلك المجموعات التي درست المفاهيم نفسها بالطريقة الإستقرائية .

3.6-التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن التعليق على الدراسات السابقة و علاقتها بالبحث الحالي على النحو التالي:

1.3.6-بالنسبة للمنهج المتبع:

1-إختلفت مع معظم الدراسات السابقة و التي إستخدمت المنهج التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين(تجريبية،وضابطة) مثل دراسة الخفاجي (1997) ، دراسة غمري(2003)،دراسة العقبي (2004)،دراسة وادي(2006)،دراسة العبيدي(2006)،دراسة الشكرجي والطائي (2007)،دراسة مایسة عبد العزيز محمد علي(2008)،دراسة عبير جميل أحمد الهباش(2009)،دراسة العاشقي(2010)،دراسةالجنديل دعاء حسام حسين (2012) ،دراسة الكحلوت(2012) ،دراسة الشمري(2012)دراسة الجبوري واللبان (2014)،الملكي (2003) .

2-كما اختلفت مع الدراسات التي استخدمت المنهج الشبه التجريبي مثل دراسةالعبري(1999)،دراسة طالب(2005)،دراسة العدوان(2011)،دراسة قنوع(2013).

3- كما اختلفت مع دراسة قنوع (2013)و التي تم إستخدام فيها المنهج الوصفي والشبه التجريبي و دراسة العبري الذي استخدم المنهج شيه التجريبي.

4-وقد إتفقت مع دراسة قنوع (2013) في إستخدام المنهج الوصفي،وكذا دراسة كالينغ (2001) و دراسة الطيطي(1983)،و دراسة سليمان (1986) .

2.3.6- بالنسبة للأهداف:

إتفقت الدراسة الحالية مع أغلبية الدراسات السابقة في إكتساب المفاهيم الجغرافية كدراسة سليمان (1986)، دراسة العقلة (1987)، و دراسة الخفاجي (1997)، ودراسة غمري (2003)، و دراسة طالب (2005)، ودراسة وادي (2006)، ودراسة الشكرجي، والطائي (2007)، دراسة الهباش (2009)، و دراسة العدوان (2011)، و دراسة الجنديل دعاء حسام حسين (2012)، و دراسة الشمري (2012)، ودراسة الجبوري و اللبان (2014)، في حين إختلفت مع دراسة الطيطي (1983) التي تهدف إلى التعرف على مدى إكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم و المهارات الإجتماعية، و كذا دراسة شريف (1986) و التي تهدف إلى التعرف على أثار الذكاء و طريقة الإكتشاف، و الطريقة الإستقرائية و الطريقة التقليدية في تحصيل الطلاب للمفاهيم الجغرافية، و دراسة البنعلي (1996) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين الطلبة في مدى تحصيلهم لمفاهيم مادة الدراسات الإجتماعية، ودراسة الخفاجي (1997) و التي تهدف إلى معرفة أثر نموذجي "جانبيه و برونر" في إكتساب المفاهيم الجغرافية و إستبقائها، و دراسة العبري (1999) و التي تهدف إلى التعرف على أثر مستوى التحصيل السابق، التفاعل بين نمط التدريس و مستوى التحصيل السابق في إكتساب الطلبة للمفاهيم الجغرافية، ودراسة المليكي (2003)، و التي تهدف إلى التعرف على أثر نموذجي ميرل-تيسون وجانييه في اكتساب المفاهيم الجغرافية و الإتجاه نحو المادة، ودراسة العقبي (2004) و التي تهدف إلى التعرف على إستخدام نموذج هيلدا تابا في اكتساب المفاهيم الجغرافية والإتجاه نحو المادة، و دراسة العبيدي (2006) و التي تهدف إلى التعرف على أثر إستعمال فرق التعلم في إكتساب المفاهيم الجغرافية والإحتفاظ بها، و دراسة مايسة (2008) والتي تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعليم في اكتساب المفاهيم الجغرافية و حل المشكلات، و دراسة العاشقي (2010) و التي تهدف إلى التعرف على أثر نموذج كارين في اكتساب المفاهيم الجغرافية و إستبقائها، و دراسة كحلوت (2012) و التي تهدف إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية و مهارات التفكير البصري في الجغرافيا، و دراسة قنوع (2013) و التي تهدف إلى الكشف عن إثراء محتوى منهاج الجغرافيا بالآيات القرآنية الكونية في تنمية المفاهيم الجغرافية و الإتجاه نحوها .

6-3-3- بالنسبة لعينة الدراسة:

اختلفت حجم العينات في الدراسات السابقة إذ تراوح عدد أفراد العينات من 50 طالبا كما في دراسة العبيدي 2006، 78 طالبا في دراسة المليكي، 155 طالبا في دراسة الهباش (2009)، 225 طالبا في دراسة سليمان (1986)، 403 طالبا في دراسة العقلة (1987)، 451 طالبا في دراسة الطيطي (1983)، 526 طالبا في دراسة البنعلي (1996)، بينما بلغ حجم عينة البحث الحالي 410 تلميذا.

تباينت مستويات إختيار العينة في الدراسات السابقة ما بين مرحلة إبتدائية وإعدادية و ثانوية، حيث إتفقت معظم الدراسات السابقة في إختيار المرحلة الإعدادية في إنجاز تلك الدراسات مثل دراسة الطيطي (1983)، دراسة سليمان (1986)، دراسة الشريف (1986)، دراسة البنعلي (1996)، دراسة العبري (1999)، بالإضافة إلى دراسة المليكي (2003)، دراسة العقبي (2004)، دراسة وادي (2006)، العبيدي (2006)، دراسة مایسة عبد العزيز محمدعلي (2008)، دراسة لهباشي (2009)، دراسة العدوان 2011 دراسة العدوان (2011)، (دراسة الجنديل دعاء حسام حسين (2012)، ودراسة الكحلوت (2012)، دراسة هنكت (1989)، دراسة كالينغ (2001)، دراسة هوار (1977) أما الدراسات التي تناولت المرحلة الإبتدائية فنجد دراسة قنوع (2013) دراسة غمري (2003). أما الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية فنجد دراسة العقلة (1987)، دراسة طالب (2005)، دراسة العاشقي (2010)، دراسة الشمري (2012)، دراسة الجبوري و اللبان (2014) و هذه الدراسات تتشابه مع الدراسة الحالية في تناولها للمرحلة الثانوية.

6-3-4- بالنسبة للأدوات:

تباينت أدوات الدراسات السابقة ما بين إستبانة، و أداة تحليل محتوى وهذا حسب ما تتطلبه كل دراسة، ومعظم الدراسات إستخدمت إختبار تحصيلي وهذا ما وجدناه في دراسة الطيطي (1983)، ودراسة سليمان (1986)، ودراسة الشريف (1986)، ودراسة الخفاجي (1997)، و دراسة العبري (1999) ودراسة غمري (2003)، ودراسة العقبي (2004)، ودراسة طالب (2005) ودراسة العبيدي (2006) ودراسة الشكرجي والطائي (2007)، ودراسة العاشقي (2010)، ودراسة الشمري (2012)، و دراسة الجبوري و اللبان (2014)، في حين إستخدم بعض الباحثين إختبار تحصيلي

وتحليل المحتوى مثل دراسة البنعلي (1996)، ودراسة وادي (2006)، ودراسة الهباش (2009) ودراسة قنوع (2013) .

كما إستخدم المليكى (2003) إختبار تحصيلي ومقياس الإتجاه نحو المادة في حين إستخدمت مایسة عبد العزيز محمد علي (2008) إختبار تحصيلي و إختبار حل المشكلات.

في المقابل إستخدم كل من: البنعلي (1996)، وادي (2006)، الهباش (2009)، قنوع (2013) إختبار تحصيلي وتحليل المحتوى.

أما في دراسة العدوان (2011) ودراسة الجندیل دعاء حسام حسین (2012) فتم إستخدام إختبار تحصيلي ودليل المعلم وتحليل المحتوى، وإستخدمت الكحلوت (2012) إختبار تحصيلي وتحليل المحتوى و إختبارا لمهارات التفكير.

-تشابه دراستنا الحالية مع الدراسات المذكورة سابقا والتي إستخدمت الإختبار التحصيلي كإختبار لإكتساب المفاهيم الجغرافية خاصة وإكتساب المفاهيم والعلوم الإجتماعية على وجه العموم.

5.3.6-تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه و ما تم التطرق إليه فيما يخص علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من أوجه إتفاق و إختلاف تبين لنا أن هذه الدراسة:

- تختلف عن الدراسات السابقة في كونها تناولت التخصص العلمي والأدبي في اكتساب المفاهيم الجغرافية و هذا ما لم تتطرق إليه تلك الدراسات.

- تختلف عنها كذلك في كونها تناولت السنة الثالثة ثانوي بإعتبارها آخر سنة من التعليم الثانوي ومحطة هامة للإلتحاق بالتعليم العالي .

- إستفاد الباحث كثيرا من الدراسات السابقة خاصة ما تعلق ببناء وتصميم إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية وبشكل ملحوظ تلك الدراسات التي تناولت المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، التطبيق).

-إتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي تناولت المستويات المعرفية لبلوم مثل دراسة البنعلي (1986) .

- كما إستفاد كذلك الباحث من الدراسات السابقة مثل :دراسة مایسة عبد العزيز محمد علي (2008)، و دراسة الهباش (2009)في:

- إثراء الإطار النظري.
- بناء أدوات الدراسة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- إختيار العينة.

الفصل الثاني

تدريس المفاهيم واكتسابها

تمهيد :

يعد موضوع المفاهيم أبرز المواضيع التي لقيت إهتماما كبيرا من طرف الكثير من الباحثين في مختلف المجالات و الميادين ، فهي لبنات العلم وأسس بنائه، ومن ثمة فهي حجر الزاوية لبناء المبادئ والقوانين العلمية.

كما أن تعليم المفاهيم وإكتسابها أوجب على المختصين على إختلاف مجالات تخصصاتهم التفكير مليا في إستراتيجيات ونماذج تعليمية تتوافق وطبيعة وقدرات المتعلمين الذين يحضون بهذه العملية، وغير بعيد عن ذلك شكل هذا الموضوع أولويات إهتمام العاملين في حقل التربية والتعليم لمساهمة الفعالة في عملية التعلم ، لذا كان لزاما على المدرسين إعداد تلاميذهم للمفاهيم والتعميمات الرئيسية والتي تمثل بطبيعة الحال أهم أهداف تدريس المواد الدراسية.

ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المفاهيم تمثل إحدى لبنات المعرفة، وأن تعلمها وإكتسابها إنما يساهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة، ومن هنا فقد إرتأى الباحث إلى الحديث في هذا الفصل عن مختلف العناصر التي لها صلة بموضوع تعليم المفاهيم وإكتسابها إنطلاقا من مفهوم المفهوم، أهمية تعلم المفاهيم، إكتساب المفهوم وأهميته، أنواع المفاهيم، قواعد المفاهيم ، نماذج تعلم المفاهيم وإكتسابها.

1-تعريف المفهوم :

ليس من السهل إعطاء تعريف شافي وكافي للمفهوم لسبب واضح ومعروف وهو أن مصطلح المفهوم مرتبط بجميع الميادين والتخصصات مهما كانت، وبالتالي هذا يجعل الرؤى والتعاريف لهذا المفهوم تختلف وتتشعب، وسيحاول الباحث في هذا الصدد تقديم تعريفات للمفهوم وحصرها بقدر الإمكان تماشيا وما يخدم هذا البحث.

جاء في تعريف المفهوم على لسان نوربرت سيلامي (N.sillamy,2003)، بأنه "تصور عقلي مجرد و عام للشيء (N.sillamy,2003,p64) ، فالمفهوم حسب هذا التعريف هو بناء رمزي للعقل يقوم بتوحيد الأشياء وجعلها في مجموعة واحدة، كما يعتبر كذلك أداة عقلية تسمح بتحديد العلاقات الموجودة بين ظواهر معينة .

أما برونر (Bruner) فيرى أن المفهوم هو عبارة أو مجموعة المصطلحات التي يستخدمها العالم في عمله أو الباحث في بحثه كعناوين ويشير لذلك إلى (كل ما يتولد لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط

بكلمات أو عبارات أو عمليات معينة يعتمد على مستوى نضجه والخبرات المتوفرة لديه (يوسف فاضل علوان وزملاؤه، 2014، ص58) .

أما العاني نزار (1974) فيرى عكس ذلك في تعريفه للمفهوم حيث يعتبر المفهوم "فكرة حدسية لا يمكن تعريفها بعبارات مثل السرعة، والحجم، والوزن، بل يمكن الاستدلال على وجودها أو تكوينها في أنواع السلوك التي ينبغي أن تتكون من خلال وجودها (المرجع نفسه ، ص58).

وقد ينظر إلى المفهوم بكونه وسيلة يعبر من خلالها الفرد عن معان مختلفة والتي تسمح له بالإتصال مع غيره وهو ما نفهمه من خلال التعريف الذي قدمته حافظ (2002) عندما إعتبرت المفهوم بأنه "الوسيلة التي يستعين بها الإنسان للتعبير عن المعاني والأفكار المختلفة بغية توصيلها لغيره من الناس، ويعبر عن الصفات المجردة التي تشترك فيها الأشياء والوقائع والحوادث دون أن تعني واقعة بعينها أو شيئاً بذاته" (حافظ، 2002، ص146)¹.

وقد عرفه أحرشواو والزاهر (2000) على أنه "مجموعة من الخصائص الثابتة التي تميز شيئاً عن الآخر و المجردة التي ترتبط بكلمة معينة (أحرشواو والزاهر، 2000، ص32)².

ويعرفه جود (Good) على أنه : "فكرة أو تمثيل للعنصر المشترك الذي يمكن من خلاله التمييز بين المجموعات أو التصنيفات" "تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو أمر أو شئ" "فكرة أو رؤية أو صورة عقلية أو شئ" (Good,1973,p124)³ ، كما يعرف على أنه " تصور ذهني للتصنيف تنطوي تحته الأمثلة الدالة عليه على أساس صفاته المميزة " (قطامي وقطامي 2001 ص 126)⁴ . و عرفه الأزير جاوي (1991) بأنه "وحدة منفصلة، أي نوعاً من السياج الفعلي الدائري الذي يحيط ، الذي يحيط بمجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الظواهر يحجموعة من الأشياء أو الأحداث أو الظواهر تضمها أو توحيدها خصائص المفهوم (الأزير جاوي، 1991، ص300)⁵.

1- ندى لقمان محمد أمين، 2008، ص73 أثر إستخدام طريقة الوحدات في إكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة قسم التربية

الإسلامية، جامعة الموصل، مجلة الباحث، المجلد7، العدد4.

2- ندى لقمان محمد أمين، 2008، ص73، مرجع سابق.

3-ناصر بن عثمان بن راشد العثمان ص2010 ،. أثر إستخدام خرائط المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية مجلة الفتح ،العدد الخمسون .

4-ناصر بن عثمان بن راشد العثمان ص2010 ،. أثر إستخدام خرائط المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية مجلة الفتح ،العدد.

5- ناصر بن عثمان بن راشد العثمان، 2010، ص20، مرجع سابق.

وعرفه سعادة و اليوسف (1988) على أنه "مجموعة من الأشياء والأشخاص أو الحوادث أو العمليات التي يمكن جمعها معا على أساس صفة مشتركة و أكثر و التي يمكن أن يشار إليها بإسم أو رمز معين (سعادة اليوسف، 1988، ص 61).

وعرفه نشوان (1992) على أنه "مجموعة من المعلومات التي توجد بينها علاقات حول شئ معين تتكون في الذهن وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشئ (نشوان، 1992 ص 128)¹. وعرفه جابر (2011) على أنه "عبارة عن مجموعة من الأشياء والرموز التي تجمع معا على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن دمجها في فئة مغلقة و يمكن أن يشار إليها بإسم أو رمز خاص (جابر، 2011، ص 332)².

أما المفهوم الجغرافي فقد عرفه عبد المنعم (2005) على أنه "فئة أو مجموعة أشياء أو مواقف جغرافية لها خصائص معينة أو عناصر عامة تعطي إسمًا أو علامة، هذا الاسم أو العلامة يشير إلى العناصر أو الخصائص التي يشترك بها ويهمل التفاصيل" (عبد المنعم، 2005، ص 05)³.

كذلك يمكن تحديد المفاهيم من خلال الصفات المكونة لها، وهنا يمكن القول أن المزاوجة بين الصفات تتم من خلال متغيرات عديدة مثل الوزن، السن، الجنس، الوظيفة إلى غير ذلك من الصفات التي يمكن المزاوجة بينها.

إن أهم ما يمكن أن نستنتجه من خلال التعاريف السابقة هو كون المفهوم قد عرف على أساس منطقي بإعتباره مجموعة من الخصائص والصفات المشتركة والتي تميز موضوع، شيء، حدث، رمز عن غيرها من المجموعات أو الفئات الأخرى، كما قد يعرف على أساس نفسي بإعتباره صورة ذهنية يكونها الفرد عن شيء أو موضوع معين.

1_ أسماء كاظم الفندي و زميلتها، 2012، ص 06، أثر إستخدام خرائط المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة الفتح، العدد الخمسون.

2_ باسم عبد الجبار كاظم العقي، 2004، ص 14، أثر إستخدام أنموذج هيلدا تابا في إكتساب المفاهيم الجغرافية و الغتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف

الثاني المتوسط، رسالة الماجستير، جامعة ديالى.

3_ ثناء يحي قاسم الحسو و زميله، 2013، ص 35، مرجع سابق.

2- إكتساب المفهوم:

إنطلاقاً من التعريف الذي قدمه العمر (1990) حول إكتساب المفهوم بأنه "مدى معرفة التلميذ بما يمثل المفهوم أو لايمثله خلال إنتباهه إلى الفعاليات ونشاطات المعلم، ومن يقوم بمعالجة المعلومات الخاصة ليكون فيها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قب (العمر، 1990، ص202)¹. يعتبر المفهوم هدفا تربويا مهما في جميع مستويات التعلم ومراحله. وهذا مما دفع بطبيعة الحال المتخصص في المجال التربوي إلى التفكير في إختباره وتطبيقه داخل قاعات الصف .

إن إكتساب المفهوم بهذا التصور هو نشاط يتطلب من المتعلم أن يجمع بين شيئين أو أكثر و هذا النشاط الذي يقوم به المتعلم من أجل التصنيف يفترض أن يؤدي إلى نمو المفاهيم و عندما تقدم إليه أشياء جديدة أو مختلفة فإنه يستطيع أن يصنفها تصنيفا صحيحا بحيث يفرق بين الأمثلة الموجبة و الأمثلة السالبة ويعد الفرد قد تعلم المفهوم حين يقوم بعملية التصنيف للأشياء الجديدة بدرجة مقبولة من الصحة وهذا ما يؤكد فيجوتسكي (الشربيني، 2000، ص45)². ولعل هذا ما دفع Solène AMBROZI إلى القول أن تكون المفاهيم يتركز على الأخذ بعين الإعتبار لخصوصيات مشتركة للأمثلة المكونة للتصنيفات (Solène AMBROZI، 2013).

كما يضيف الشربيني (2000، الصفحة نفسها)¹، بأن عملية تكوين المفهوم تسبق عملية إكتسابه، لذلك يشير فيجوتسكي إلى أن عملية تكون المفهوم هي نشاط عقلي معقد تمارس فيه جميع الوظائف العقلية الأساسية و من ثم فإن ممارسة الفرد لهذه الوظائف لا يعني أنه تعلم المفهوم لأن الفرد أثناء هذه الممارسة لا يكون قد توصل إلى مراحل التعرف على أبعاد المفهوم أو عنوانه وما ينتمي إليه وما لا ينتمي إليه.

إن إكتساب المفهوم يمكن أن يكون سهلا و ذلك عن طريق التمثلات أو تمثلات الفئة في شكل صور، قصص أو دفاتر تعليمية (Eric Margolis, 1998, pp347,369). زيادة على ذلك أن المفاهيم تكون أكثر سهولة في التعلم عندما يكون للمتعلم خلفية معرفية مناسبة (Goldstone and Kerstone, 2003, pp359,641).

¹- ثناء قاسم الحسو و زميله ن 2013، ص35، مرجع سابق .

²- باسم عبد الجبار كاظم العقيي، 2004، ص 21، مرجع سابق .

إن تناول موضوع إكتساب المفهوم يدفعنا إلى الحديث عن أهمية إكتسابه، شروط تنظيم تعلمه و إكتسابه، الإستدلال على إكتسابه، العوامل التي تؤثر في تعلمه وإكتسابه، وكذا نماذج تدريس وتعلم المفاهيم وإكتسابها وهذا ما سنتطرق إليه خلال هذا البحث .

3 - أهمية تعلم المفاهيم و إكتسابها :

إن إكتساب المفهوم يوفر على المتعلم عناء التعرف على الأشياء الموجودة في بيئته ومن ثمة تلخيصها وتصنيفها ، كما يساعده على تخزينه في مواجهة مشكلات و وضعيات تعليمية جديدة بمعنى يوفر عناء التعلم الجديد ، ومن هنا تكمن أهمية تعلم المفاهيم وإكتسابها في كونها تساعد على :
أ- فهم المفاهيم والذي يجعل المادة الدراسية أكثر شمولاً.

ب- عدم نسيان التفاصيل عند تنظيمها في إطار هيكلي.

ج- تضيق الفجوة بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة.

د- تساعد على إكتساب الإهتمامات والميول العلمية بطريقة وظيفية (الصنيع، 2001، ص96) ¹.

يتوصل المتعلم من خلال إكتساب المفاهيم إلى القيام بعمليات التحليل والتعميم بطريقة سهلة كما تساعده على ضبط التفكير، لذا كان لزاماً على المعلم أن يسعى في إطار العملية التعليمية إلى تهيئة المتعلم و تسهيل عليه الإستخدام لتلك المفاهيم، و لكي يتم الإستعمال الدقيق للمفهوم بالنسبة للمتعلم يجب على المعلم القيام بما يلي :

أ - يبدأ بخبرات الطلبة فيشتق منها معاني المفهوم و مدلولاته.

ب- يلاحظ المدرس المواضيع التي يستعمل الطلبة فيها المفهوم ليعرف التغيرات التي طرأت على خبراتهم.

ج- يتيح فرصة للطلبة لتطبيق المفهوم في مواقف مختلفة.

د- يدرّبهم على التطبيق ويرشدهم إلى الصفات المهمة للمفهوم (شحاته، 2000، ص234، 233) ².

كما أن المفاهيم تلعب دوراً بارزاً في إبراز أهمية المادة العلمية للمتعلم، مما يكون له الأثر الأكبر في زيادة الدافعية للتعلم و المشاركة الفعالة من قبل المتعلم في العملية ، و يلخص (برونر Bruner) أهمية تعلم المفاهيم في النقاط التالية:

¹ ناصر بن عثمان بن راشد العثمان ، 2010، ص 24، مرجع سابق

² - أسماء كاظم فندي و زميلاتها، 2012، ص10، مرجع سابق 3

1- تساعد في التقليل من تعقد البيئة إذا أُنْها تلخص و تضيف ماهو موجود بالبيئة من أشياء أو موقف.

2- تعد الوسائل التي تعرف بها أشياء موجودة بالبيئة.

3- تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.

4- تسمح بالتنظيم و الربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

5- تساعد على التوجيه والتنبؤ و التخطيط لأي نشاط (سلامة، 2004، ص56) ¹.

يمكن التعرف على أهمية تعلم المفاهيم و إكتسابها من خلال ما أورده (Edouard Machery, 2005) من تساؤلات :

1 - ماهو صنف المعرفة المخزنة في المفاهيم ؟ .

2- كيف تستعمل المفاهيم من طرف العمليات المعرفية ؟.

3- كيف تخزن معلوماتنا ؟ تخزن في صور، كلمات.

4- كيف نعمل لإكتساب المفاهيم ؟ (Edouard Machery, 2005).

أما جودت سعادة (1984) فيرى أن تعلم المفاهيم و إستخدامها يفيد التلاميذ في كونها:

1- تؤدي إلى المساهمة الفاعلة في تعلم التلاميذ بصورة سليمة، لذا فإنها تعتبر بمثابة العملة النقدية الثابتة القيمة بالنسبة للتلميذ وثيقة الصلة بالحياة التي يحياها.

2- تساعد المفاهيم التلاميذ على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة، وذلك عن طريق تخفيضها إلى أجزاء يمكن التحكم بها.

3- تساعد المفاهيم على تنظيم عدد لا يحصى من الملاحظات و المدركات الحسية.

4- تساعد المفاهيم على التقليل من ضرورة إعادة التعلم، فما أن يتعلم التلميذ المفهوم حتى يطبقه مرات و مرات على جديد.

5- تساهم المفاهيم في حل بعض صعوبات التعليم خلال إنتقال التلاميذ من صف إلى آخر أو من مستوى تعليمي إلى آخر فما يأتي أولاً يخدم كنقطة إرتكاز لما سيأتي بعد ذلك.

6- تقدم المفاهيم وجهة نظر واحدة للحقيقة أو الواقع، وتستخدم في الغالب لتحديد لنا عالمنا الذي نعيش فيه، حيث لا نستطيع الإتصال بالآخرين أو إقامة مجتمع سليم ، أو إنجاز النشاطات المختلفة

1-ناصر بن عثمان بن راشد العثمان، 2010، ص24، مرجع سابق .

في غيابها، إذ يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية بقدرته على فهم المفاهيم و إستيعابها.

7- تعتبر المفاهيم من الأدوات المهمة للتدريس بطريقة الإستقصاء، لأنها تؤدي إلى طرح الأسئلة ذات العلاقة بتجربة ما أو بمعلومات أو بيانات ما ، من أجل جعلها ذات معنى . كما تعمل المفاهيم أيضا على تنظيم المعلومات المتباينة و تصنيفها تحت رتب أو أنماط معينة لتوضيح العلاقات المتبادلة وجعلها ذات معنى ولا تمثل المفاهيم في هذه الحالة المعرفة فقط بل وتنتجها أيضا.

8- تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية، حيث يقرأ الأفراد المعلومات الوفيرة و يمرون بخبرات عديدة مباشرة وذلك عن طريق إستخدام الوسائل التعليمية والكتب المختلفة والمحادثات و المناقشة وتمثل الوسيلة التي يمكن بواسطتها تنظيم هذه الخبرات العديدة في تشكيل مفاهيم خاصة بها.

9- تسهم المفاهيم في مساعدة التلاميذ على البحث عن معلومات و خبرات إضافية ، وفي تنظيم الخبرات التعليمية ضمن أنماط معينة تسمح بالتنبؤ بالعلاقات المتطورة(جودت أحمد سعادة ،1984، ص315، 316)¹.

إن المفاهيم تعمل على إنماء التفكير للمتعلمين وتسهل تعلم المادة التعليمية ويزيد من تثبيتها لمدة طويلة في الذاكرة و البنى العقلية ثم ربط المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض بواسطة المفاهيم، فإذا اختلف إثنان على شئ ربما أساس إختلافهم كان المفهوم نفسه الذي يتحدثون عنه، فالمفاهيم عموما تساعد المتعلم على تذكر ما يتعلمه وبالتالي تقلل من الحاجة لإعادة التعلم نتيجة النسيان، كما تسهم المفاهيم في تسهيل إنتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة (النسيان، كما تسهم المفاهيم في تسهيل إنتقال أثر التعلم للمواقف التعليمية الأخرى الجديدة (أنور عقل،2001، ص322).

يستخلص الباحث مما سبق أن الآراء والطروحات التي تناولت موضوع تعلم المفاهيم وإكتسابها بالرغم من الإختلافات الموجودة بينها إلا أنها تتفق في جانب واحد وهو أن تعليم المفاهيم وإكتسابها يهدف إلى عملية التعلم وبالتالي أهم النقاط التي تم التوصل إليها ما يلي:

1- جودت أحمد سعادة زميله،1988،ص94،95،تدريس مفاهيم اللغة العربية و الرياضيات و العلوم و التربية الإجتماعية،دار الجيل، بيروت،لبنان.

- 1- المفهوم يساعد المتعلم على التعرف على الأشياء الموجودة في بيئته هذه ما يمكنه من تلخيصها وتصنيفها.
- 2- تصنيف الأشياء وتلخيصها يساعد المتعلم على تخزين ما تعلمه في ذاكرته بطريقة سليمة وسهلة.
- 3- إكتساب المفهوم يقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم.
- 4- يساهم إكتساب المفهوم على القيام بعمليات عقلية في غاية الأهمية كالتحليل والتعميم.
- 5- يولد المفهوم و إكتسابه لدى المتعلم دافعية التعلم للمادة.
- 6- يساعده أيضا على إنتقال أثر التعلم وإستغلال ذلك في حل مشكلات تواجهه في حياته اليومية الدراسية .
- 7- يساهم في تحديد الأهداف التعليمية وإختيار تنظيم المحتوى والوسائل التعليمية ووسائل فهمها.
- 4- شروط تنظيم تعلم المفهوم وإكتسابه:

تعد عملية تعلم وإكتساب المفاهيم من أهم العمليات التي يقوم بها الفرد منذ صغره، فبعدما يوظف إدراكه الحسي للتعرف على الأشياء المحيطة به تنمو خبراته وتتطور ومن ثمة يجتاز تلك المرحلة إلى أخرى أعقد منها وهي مرحلة الفهم والإدراك العقلي ، ومن هنا يكون قادرا على القيام بعمليات صعبة ومركبة المتمثلة في عملية التصنيف والتعميم والتي تعد من أهم العمليات لتعلم المفهوم وإكتسابه.

ومما لا شك فيه أن عملية تعلم المفاهيم وإكتسابها إنما تمر بمراحل تدرجية سليمة لخصها (العاني) في ثلاث مراحل و هي : التمييز والتعميم، والقياس.

ففي التمييز يلاحظ المتعلم عدد من الظواهر والأشياء يستخلص نقاط تشابه وإختلاف بينها، فمثلا يرى نقاط التشابه والإختلاف بين الطيور والحيوانات الأخرى ، ثم يتوصل إلى أن الطيور لها صفات معينة لا تتوفر عند حيوانات أخرى (تعميم).

ثم إذا ما شاهد حيوانا بعد ذلك يستطيع أن يدرك (يفهم) بأنه طير أي يقوم بمقارنة (التعميمات) التي كونها من قبل (العاني، 1978، ص22)¹.

وفي هذا الصدد يرى السيد (1986) أن هناك شرطين أساسيين يجب توفرهما لإكتساب المفهوم وهما:

1- عدنان عبد الكريم و زميله ، 2012، ص229، مرجع سابق .

أ- إدراك وتجريد الخصائص الرئيسية المميزة للأشياء كمجموعات للوصول إلى التعميم أي القدرة على إعطاء أمثلة إيجابية يتمثل فيها المفهوم .

ب- التمييز بوضوح بين الخصائص الرئيسية المحددة للمفهوم و بين تلك الخصائص غير المرتبطة، أي التمييز بين المفهوم كقوة محددة و بين غيره من المفاهيم الأخرى و يتطلب ذلك القدرة على إعطاء أمثلة سلبية للمفهوم (السيد، 1986، ص181)¹.

في حين يرى مرعي والحيلة (2002) أن شروط تعلم المفهوم و إكتسابه يتمثل في :

أ- الإهتمام بصورة المفهوم الذهنية وبدونها لن يدرك المفهوم بل يحفظ إسمه فقط.

ب- الإهتمام بالصورة اللفظية للمفهوم وهي السمة المميزة له، إذ من دون هذه السمة سيبقى المفهوم غامضاً ولا تكتمل الصورة الذهنية له.

ج- إطلاق إسم على الصورتين الذهنية واللفظية هو المفهوم (رمزه أو لفظه)، هذا مع العلم أن الصور الذهنية هي الأكثر أهمية.

د- على المدرس أن يتذكر أن المفاهيم مترابطة فيما بينها وهي الخطوة الأولى لتعلم المبادئ والقواعد والتعميمات والنظريات أي أننا نتعلم في النهاية أطرا كلية وليس مجموعة كبيرة من الكلمات القاموسية (مرعي والحيلة، 2002، ص 214)² في المقابل تتحدد هذه الشروط حسب يوسف فاضل علوان و زميله (2014) فيما يلي:

أ- لا بد من عرض عدد الشواهد أو الأمثلة التي تتوافر فيها صفة المفهوم وأخرى لا تتوافر فيها لأجل إدراك الخصائص المميزة للمفهوم .

ب- ضرورة تحديد المفهوم لفظيا أو إعطائه تعريفا مناسباً تتحدد فيه العلاقات التي تترابط في صيغة المفهوم لتعطيه معنى .

ج- ضرورة تقديم تغذية راجعة لأجل تأكيد أو تصحيح تكوين المفهوم أو المعنى .

د- تحديد إهتمام الفرد نحو تعلم المفهوم من خلال إثارة دافعيته نحو تعلم المفهوم و إثارة إهتمامه بالشواهد المعروضة عليه (يوسف فاضل علوان و زميله، 2014، ص69).

1- عدنان عبد الكريم محمود وزميله، 2012، ص299 ، 300 .

2- المرجع نفسه، ص302..

وفي الأخير يمكن القول أن المفاهيم تمنح علمنا الإستقرار وبدونها تعم الفوضى الحياة العقلية (Smith and Medin,1981).

يستخلص الباحث مما ورد آنفا أن تعلم المفهوم و إكتسابه من طرف المتعلم لا يمكن أن يتم إلا إذا توفرت الشروط التالية :

- أ- تمكن المتعلم من إعطاء المفهوم تعريفا لفظيا (أي إعطاءه إسما أو رمزا).
 - ب- الإهتمام بالصورة الذهنية للمفهوم و هذا لما له من أهمية قصوى في فهم المفهوم و إدراكه و تجاوز مرحلة الحفظ والتخزين فقط.
 - ج- تحفيز المتعلم على القيام بالنشاطات المختلفة والتي تساهم بفعالية على مساعدته على تعلم وإكتساب ذلك المفهوم.
 - د- إستغلال مختلف الوسائل المتاحة وإن لم تكن متاحة محاولة الإجتهد في توفيرها وتحضيرها و ذلك لأهميتها الكبيرة في تقريب المفهوم للمتعلم و إكتسابه.
 - هـ- ضرورة عدم إغفال التغذية الراجعة حتى يتم الوقوف على مدى تعلم و إكتساب المفهوم من عدمه من طرف المتعلم.
 - و- التدرج في تقديم الأمثلة حسب سهولتها وصعوبتها، خصوصيتها و عموميتها.
 - ي- ضرورة إنتقاء الأمثلة المنتمية فعلا من الأمثلة غير المنتمية فعلا، مع الحرص بقدر الإمكان أن تكون هذه الأمثلة من واقع المتعلم.
- 5- الإستدلال على إكتساب المفهوم :**

إن معارفنا ومعلوماتنا تبقى مجردة ونظرية ما لم توظف علميا في إطار زمني ومكاني محددين ، فلا يمكن أن نستدل على تحقيق هدف معين أو كفاءة معينة ما لم تخضع إلى التقويم، وتقويمها يكون بإستخدام أو اللجوء إلى أدوات وتقنيات معينة ومصممة تصميم دقيقا حتى يكون الحكم على نتائجها حكما موضوعيا، وإذا كانت مفاهيمنا جملة من المعارف والمعلومات والخبرات السابقة وتلك الصورة الذهنية واللفظية التي نكونها على شيء أو حدث أو موقف ما فإن تعلمها و إكتسابها لابد أن يتحدد من خلال إخضاعها إلى مقاييس وإختبارات معينة ومحددة .

إن قياس إكتساب المفاهيم ليس بمنأى عن أية عملية تعلم أخرى، فيمكن قياسها (المفاهيم) باللجوء إلى الإختبارات الشفوية و الكتابية و المتعددة الأشكال ، و كذا من خلال الملاحظة والمناقشة كما يمكن الإستدلال على إكتساب المفهوم لدى المتعلمين من خلال:

- أ- قيامهم بالتعبير لفظيا عن المفهوم، أي أن يعرفوا المفهوم من أبعاده المختلفة وما يدل عليه.
 - ب- تمييزهم بين الأمثلة الموجبة التي ينتمي إليها المفهوم والأمثلة السالبة التي لا ينتمي إليها المفهوم.
 - ج- إستخدامهم المفهوم الذي تعلموه وهذا ما يسمى بإنتقال أثر التعلم، إذ لا قيمة لمعرفة الطلبة للمفهوم ما لم يكونوا قادرين على الإفادة منه في مواقف جديدة .
 - د- إدراكهم العلاقة الهرمية التي تربط بين المفهوم الذي تعلموه وغيره من المفاهيم التي تندرج تحته أو التي تنتمي إليها (عاشور والحوامدة، 2007، ص 294) ¹.
- كما يمكن الإستدلال على إكتساب المفهوم من خلال مرحلة التشكيل وهذا عندما يتمكن الطلبة من :

- أ- إعطاء إسم المفهوم.
 - ب- يتمكنون من تعريف المفهوم وتحديد خصائصه.
 - ج- يستطيعون تمييز المفهوم من خلال خصائصه التي تميزه عن بقية المفاهيم .
 - د- يتمكنون من إيجاد الفرق بين الأمثلة والأمثلة للمفهوم من خلال خصائصه المحددة (سعادة أحمد جودت سعادة وزميله، 1988، ص 389).
- إن الإستدلال على تكوين و إكتساب المفهوم يمكن الحكم على ذلك من خلال قدرة المتعلم على :

- أ- تعريف المفهوم.
- ب- إستخدام المفهوم في عمليات التمييز والتصنيف والتعميم.
- ج- تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.
- د - إستخدام المفهوم في حل المشكلات (زيتون ، 1986، ص 102). ²

¹ - أسماء كاظم فندي و زميلتها 2012، ص 11، مرجع سابق.

² - عدنان عبد الكريم محمود .و زميله، 2012، ص 309، مرجع سابق.

أما عن الأداة المناسبة لقياس إكتساب المفاهيم فقد أشارت (جلبرت) 1983 أن إختبار من متعدد هو أوضح طريقة لتبين فيها إكتساب الطلبة للمفهوم (الحاج عيسى مصباح، 1983 ، ص 112)¹.

و في هذا الصدد يرى الباحث أن أحسن أداة لقياس إكتساب المفهوم هو الإعتماد على إختبار من متعدد الإختيار إضافة إلى أسئلة تحريرية قصيرة يتم ضبطها قدر الإمكان من طرف الباحثين حتى يكون لنتائج دراساتهم مصداقية و يتم توخي التشعب في الإجابات إلى أبعد حد ما .

6- العوامل التي تؤثر في تعلم و إكتساب المفاهيم :

مما لاشك فيه أن كل تعلم إلا وتتحكم فيه عوامل معينة سواء كانت موضوعية أو ذاتية، وبما أن تعلم المفاهيم و إكتسابها لا يتعد عن ذلك الإطار فهو يتأثر بعدة عوامل، وفي هذا الصدد يمكن إعتبار العوامل الآتية هي ذات أهمية في التعلم و إكتساب المفاهيم:

أ- عدد الأمثلة: كلما زاد عدد الأمثلة التي تطبق على المفهوم المراد تعلمه كان تعلم المفهوم أكثر سهولة.

ب- تنوع الأمثلة الإيجابية و السلبية: إن الأمثلة الإيجابية هي الأمثلة التي تنطبق على المفهوم، أما الأمثلة السلبية فهي الأمثلة التي لا تنطبق على المفهوم ، فمن الضروري إعطاء الطلبة أمثلة إيجابية، ، و أخرى سلبية للمفهوم المراد تعلمه، أما إذا توفر أحد النوعين من الأمثلة فقط فيفضل إعطاء أمثلة إيجابية لتسهيل تعلم المفهوم.

ج- الخبرات السابقة للمتعلم: يتأثر تعلم المفهوم بمعلومات الطلبة والمفاهيم السابقة، فمرور الطلبة بخبرات متعددة وكثيرة سابقة تساعدهم على رؤية العلاقات بين عناصر الموقف الجديد إذا كانت لتلك الخبرات علاقة بالمفهوم ذلك لأن بناء المفاهيم يقوم على أساس تتابع الخبرات وإستمرار إعادة تنظيمها في ضوء الخبرات الجديدة .

د- الفروق الفردية بين المتعلمين: يختلف الطلبة بعضهم عن البعض الآخر من حيث مستوى فهمهم للمفاهيم المختلفة ، ومن هذه الفروق هي عمر الطلبة، وإستعدادهم ، ودافعتهم لتعلم المفهوم، لذلك على المدرسين أن يقدموا خبرات متعددة المستويات يبدأ كل طالب من النقطة التي يجدها مناسبة له لإستمرار نمو مفاهيمه.

¹- أسماء كاظم فندي و زميلتها 2012، ص11، مرجع سابق.

هـ- التغذية الراجعة: تعمل التغذية الراجعة عمل التعزيز أو الإثابة عند صدور الإجابة الصحيحة من الطلبة، ولا يكفي المدرس بتزويد الطلبة بالإجابات فلا بد من توسيع سبب كون المثال مثالا على المفهوم، واللامثال على المفهوم (الطيبي، 2004، ص191)¹.

و يشير "كلوزماير" إلى أربعة عوامل تؤثر في تشكيل المفاهيم و هي :

أ- طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.

ب- الأساس الذي تم بموجبه الربط بين الصفات المكونة للمفهوم.

ج- عدد الصفات المكونة للمفهوم.

د- الأسلوب الذي أعطيت به الأمثلة على المفهوم فمثلا: هل كانت إيجابية أم سلبية؟ خبرات مباشرة كانت أم خبرات غير مباشرة (جراغ و جاسم، 1986، ص101)².

في المقابل ترى ختام مصطفى رجب الدبور (2012) أن العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم يمكن تصنيفها فيما يلي :

أ- العوامل المتعلقة بالمتعلم:

و من هذه العوامل عمر المتعلم و إستعداده، ودافعيته لتعلم المفهوم و الخبرات السابقة و مستويات تعلمه للمفاهيم السابقة و اللازمة لتعلم المفاهيم الجديدة .

ب-العوامل المتعلقة بالمواقف التعليمية:

و التي تتعلق بالخطوات المتبعة في تنظيم تعلم المفهوم، و من الأمثلة على هذه الخطوات ما إقترحه ديفيس و آخرون منها :

- إختيار معرفة الطلاب للمفاهيم المنشودة.

- إجراء إختبار قبلي لمعرفة التعلم السابق لدى المتعلمين .

- إختيار إستراتيجية التعليم المناسبة.

- إختيار المفاهيم المناسبة على المفاهيم المخططة.

- توفير فرص التدريب و الممارسة.

- إختيار مدى تعلم المفاهيم المنشودة.

1-عدنان عبد الكريم محمود، 2012، ص208 ، مرجع سابق .

2- ختام مصطفى رجب الدبور، 2012، ص49، أثر توظيف نموذج جانبيه في إكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ج- العوامل المتعلقة بالمفهوم نفسه:

و من العوامل المتعلقة بالمفهوم و التي تؤثر في تعليمه:

-الأمثلة و اللأمثلة.

-الصفات العقلية واللاعقلية المتعلقة بصفات المفهوم.

-طبيعة المفهوم المادية و التجريدية.

-التغذية الراجعة التي تقوم مقام التعزيز عندما تكون الإجابة صحيحة (عاشور والحوامدة، 2007، ص 292، 293)¹.

7- قواعد المفهوم :

من خلال إطلاعنا على موضوع المفاهيم، وتعلمها، تدريسها، إكتسابها وجدنا أنه تم تحديد خمسة قواعد تنظم الصفات المميزة لكل مفهوم و هي على التوالي:

أولاً: قاعدة الإثبات: وهي من أسهل المفاهيم تعلمنا نظراً لتوفر العديد من الأمثلة عليها وتعني هذه القاعدة إثبات صفة مميزة معينة على مثير ما ليكون مثالا على المفهوم. فإذا أردنا تعليم الطالب مفهوم المادة الصلبة فإن كل مثالا يعد مثالا سالبا عليه. فالقلم، والكتاب، وقطعة الخشب، وقطعة الحديد، الزجاج، قطعة الثلج، السكر، الملح.... أمثلة موجبة أما سائل الماء، سائل الزيت، بخار الماء، الدخان... كل تلك تعد أمثلة سالبة على المفهوم. (أنور عقل، 2001، ص 317، 318).

ثانياً: قاعدة الإقترانية: تشير هذه القاعدة إلى أن الشيء المعين لا يكون مثالا إلا إذا إقترنت صفتان علاقيتان (أو أكثر) معا لذلك الشيء، و مثال ذلك أن نضيف صفة أخرى إلى صفة اللون (اللون الأخضر) كأن نضيف صفة الشكل، ونقول إن المفهوم هو "كروي أخضر" فيكون كل شيء تجتمع في الصفتان (إنه كروي و أنه أخضر معا) مثالا على هذا المفهوم (محمد محمود الحيلة ، 2012 ، ص 365).

ثالثاً : قاعدة اللاإقترانية أو التضمن الإنفصالي: تعني هذه القاعدة تطبيق صفات مميزة منفصلة، أو غير مقترنة بالأشياء أو المثيرات لتشكل أمثلة على المفهوم أي (إما/ أو) بمعنى إما أن تتوفر الصفة الأولى مثلاً أو الصفة الثانية في الشيء أو المثير الذي يكون مثالا على المفهوم. فمثلاً الأعداد التي تقبل القسمة على (5) بدون باق يجب أن تبدأ بصفر أو بخمسة، فمفهوم "قابلية القسمة على 5

1- ختام مصطفى رجب الديبور، 2012، ص 58، 59، مرجع سابق .

بدون باق" يعني أن أي عدد يبدأ بصفر أو بخمسة يعتبر مثالا موجبا على هذا المفهوم فالصفتان في هذا المثال غير مجتمعتان بل منفصلتان تماما. فالأعداد: 10،15،20،25،30 كلها تعتبر أمثلة موجبة على هذا المفهوم بينما الأعداد: 3،17،216..... كلها تعتبر أمثلة سالبة على هذا المفهوم.(أنور عقل، 2001، ص320).

رابعا: القاعدة الشرطية: وتتضمن هذه القاعدة وجوب توفر صفة معينة ومميزة إذا توفرت صفة مميزة أخرى ويمكن تحديد المثال الموجب للمفهوم والصيغة التي يمكن أن نعبر بها عن هذه القاعدة هي العبارة التالية (إذا.....إذن) فعلى سبيل المثال إذا كان الشيء الذي نتحدث عنه أخضر إذن يجب أن يكون كرويا حتى يكون مثالا على المفهوم(محمد محمود الحيلة، 2012، ص366).

خامسا : قاعدة الشرط المزدوج: وتشرط هذه القاعدة وجود صفتين علاقيتين يجمعهما شرط تبادلي بحيث إذا توفرت الصفة الأولى وجب توفر الصفة الثانية وحتى يكون ذلك الشيء مثالا على المفهوم ويمكن أن نعبر عن هذه القاعدة بالصيغة التالية (إذا /إذن) و(إذا/ إذن)، بمعنى إذا توفرت الصفة الأولى، إذن تتوفر الصفة الثانية والعكس صحيح فعلى سبيل المثال مفهوم المثلث متساوي الأضلاع حيث أن صفة تساوي أضلاع المثلث تشرط بالضرورة تساوي زواياه، وإن تساوي زوايا المثلث يشارط تساوي أضلاعه(أنور عقل، 2001، ص 366).

8-السمات المميزة للمفهوم :

مما لا شك فيه أن وجود الصفات و السمات لمفهوم ما هو الذي يسهل علينا و يساعدنا على تصنيفه ضمن فئات معينة و هذا ما يساهم بشكل كبير في إكتساب المتعلم للمفهوم و من ثمة التقليل من عناء التعرف على الأشياء الموجودة أو المحيطة به، و من هنا نكون قد حققنا الهدف من عملية التعلم ، لذلك فالمفاهيم ليست مصطلحات منعزلة و إنما على أساسها يقام التصنيف و الترتيب و التشرح (محمد مفتاح ، 1998 ، ص 09) .

هناك سمات عديدة يتميز بها المفهوم و يحدد من خلالها ولعل من أهمها ما ذكرها مطر (2004) و التي أوردتها فيمايلي:

أ-قابلية الإستخدام:

المفاهيم تختلف فيما بينها في درجة إستخدامها بمعنى أن هناك مفاهيم تستخدم أكثر من غيرها في فهم وتكوين القوانين و حل المشكلات.

ب-الصدق:

يتحدد صدق المفهوم بصدق المفهوم لدى الطالب بزيادة درجة تعليمه و إقترابه من المفهوم.

ج-العمومية:

تختلف المفاهيم في درجة عموميتها وذلك طبقا لعدد المفاهيم المتضمنة فيها ويزداد عدد الصفات الضرورية لتعريف المفهوم كلما أصبح المفهوم أقل عمومية.

د-القدرة:

تحدد قدرة المفهوم بمدى تفسيره لإكتساب مفاهيم أخرى حيث لها قدرة تفسيرية أكبر من غيرها كما تيسر تعلم المفاهيم الأخرى.

هـ-البنية:

تحدد بنية المفهوم بالعلاقات الموجودة بين مكونات هذا المفهوم ويلاحظ أن بنية أي مفهوم تزداد تعقيدا بنقصان درجة عمومية هذا المفهوم.

و-القابلية لإدراك الأمثلة الدالة على المفهوم حسيا أو عقليا:

تختلف المفاهيم فيما بينها في نوعية الأمثلة التي تمكن الفرد من إدراك المفاهيم حسيا و عقليا، وكلما إزداد تعلم الطفل زادت درجة إدراكه للمفهوم الأقل وضوحا، فالطفل يتعلم المفاهيم من خلال رؤية الأشياء وتداولها ولكن كلما زاده نضجه زادت قدرته على تعلم المفاهيم من خلال الرموز.

ي- تعدد الأمثلة الدالة على المفهوم:

معظم المفاهيم لها أمثلة تدل عليها ولكنها تختلف في عدد الأمثلة الدالة عليها وهذا العدد يتراوح بين مثال واحد إلى عدد لا نهائي منها (مطر، 2004، ص 17، 18) ¹.

يلخص ناصر بن عثمان بن راشد العثمان سمات و صفات المفاهيم فيما يلي:

أ- التمييز: أي أن المفهوم عبارة عن تصنيف للأشياء والمواقف وتميز بينها وفقا لعناصر مشتركة، وبذلك فهو أكثر إمكانية في تلخيص المعارف والخبرات الإنسانية.

ب-التعميم: أي أن المفهوم لا ينطبق على شيء أو موقف واحد بل ينطبق على مجموعة من الأشياء والمواقف وبذلك يكون أكثر شمولية من الحقيقة.

¹ رواية سامي عبد الرحمن الفراء، 2014، ص 23، فاعلية توظيف إستراتيجية التعلم التوليدي في بناء المفاهيم الجغرافية و أثرها على التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

ج - الرمزية: فالمفهوم يرمز فقط للخاصة أو مجموعة من الخواص المجردة، ولذلك فهو أكثر تجريدا من الحقيقة (جزاع جاسم، 1986، ص 101، السيد، 2002، ص 14) ¹.

9- أنواع المفاهيم وتصنيفاتها:

تتنوع المفاهيم تبعا لتصنيفاتها، فمنهم من قسمها على أساس نوع المفهوم مثل الأيزر جاوي (1991)، ومنهم من صنفها على أساس درجة تعلمها مثل الخليلي (1996)، ومنهم من صنفها على أساس قواعد المفهوم وإختلاف طبيعته (أنور عقل، 2001) وغيرها من التصنيفات التي من الصعب حصرها كلها وبالتالي سيركز الباحث على أهمها.

يصنف الأيزر جاوي (1991، ص 303، 304) ² المفاهيم على أساس نوع المفهوم على النحو التالي:

أ- **مفاهيم حسية:** وهي تلك المفاهيم التي تنعكس فيها خصائص أو سمات بين أشياء أو ظاهرات محسوسة لتحديد شكلها الكلي المركب، فالشجرة والكتاب والكرة، إذا يتفق مع كل مفهوم من هذه المفاهيم أشياء أو ظاهرات حقيقية يدركها الإنسان في عالمه ...، ويستطيع إستخلاصها من مجموع الأشياء الظاهرات الأخرى في العالم المحيط به، وما يلفت الإنتباه هنا هو أن المفاهيم الحسية لها علاقة بالتمثيلات والتي هي بنى عقلية منظمة تسمح لنا بإعطاء معنى لمختلف المعلومات الحسية المقدمة لنا، فلها أهمية بالنسبة للفرد (Sebastien Dufлот, 2008, p16).

ب- **مفاهيم مجردة:** وهي المفاهيم التي تنعكس فيها خصائص وسمات محددة عن الأشياء ذاتها، وهذه المفاهيم لا تعكس ظاهرات وأشياء محسوسة وإنما تشير إلى خصائص في شكل ما تعتمد على التجربة والتعميم، مثل العدالة والنسبة والحجم.

كما صنف الخليلي المفاهيم على أساس درجة تعلمها إلى نوعين:

أ- **مفاهيم سهلة التعلم:** وهي المفاهيم التي تستخدم في تعريفها كلمات مألوفة للطلبة، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها أقل، أو بمعنى آخر، هي المفاهيم التي سبق الطلبة أن درسوها أو إكتسبوا متطلبات تعلمها.

2 ناصر بن عثمان بن راشد العثمان، 2010، ص 26، مرجع سابق.

¹ عدنان عبد الكريم محمود وزميله، 2012، ص 308، مرجع سابق.

ب- مفاهيم صعبة التعلم: هي المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة بالنسبة للطلبة، أو لم تعد موجودة في خبرتهم من قبل، ومن ثم تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها كبيرة أو بمعنى آخر هي المفاهيم التي لم يسبق للطلبة أن درسوها أو إكتسبوا متطلبات تعلمها (الخليلي 1996، ص14)¹.

أما أنور عقل (2001) فيصنف المفاهيم على أساس قواعد المفهوم وإختلاف طبيعته وبالتالي جاء تصنيفها على النحو الآتي:

أ- مفاهيم الإثبات: وهي أسهل المفاهيم تعلمًا نظرًا لإشتمالها على صفة وحيدة مميزة، فوجود هذه الصفة في الشيء تجعله مثالًا على المفهوم، وعلى أساس هذه الصفة يتم التمييز بين الأمثلة الموجبة أو السالبة للمفهوم. فمفهوم الصلب يعتبر مفهومًا إثباتيًا لأنه يشتمل على صفة واحدة هي الصلابة وهي الصفة المميزة لهذا المفهوم.

ب- المفاهيم المتصلة: وهي المفاهيم التي تتوفر فيها مجموعة من الصفات تجتمع معًا في الشيء الذي تعتبره مثالًا على المفهوم. في مفهوم الطيور نجد ضرورة وجود مجموعة من الصفات المميزة والمشاركة في جميع الطيور.

ج- المفاهيم المنفصلة: وهي المفاهيم المشتملة على صفات لا يشترط توافرها معًا في الشيء ليصبح مثالًا على المفهوم، وإنما في حالة توفر أحدها أو بعض منها فقط في الشيء يجعله مثالًا على المفهوم فمفهوم كالفعل مثلاً يمكن أن يشير إلى الزمن الماضي أو الحاضر أو المستقبل، ومفهوم الكائن الحي مثلاً والذي يشير إما إلى الحيوان أو النبات... كل ذلك أمثلة يمكن أن تكون على المفاهيم المنفصلة.

د- مفاهيم العلاقات: وهي المفاهيم التي ترتبط خصائصها بعلاقات مكانية أو زمانية أو مرتبطة بمفاهيم أخرى. فمفهوم مثل " فوق " ترتبط خصائصه بعلاقة مكانية، وكذلك مفهوم مثل " تحت " ترتبط خصائصه بعلاقة مكانية، ومفهوم مثل " العصر " ترتبط خصائصه بعلاقات زمانية ومفهوم السرعة " ترتبط خصائصه بعلاقات مع مفاهيم أخرى كالمسافة والزمن (أنور عقل، 2001، ص 325، 326).

في المقابل يصنف العاني (1976) المفاهيم إلى أنواع مختلفة من أهمها:

¹ عدنان عبد الكريم وزميله ، 2012، ص 290، 291، مرجع سابق.

أ-مدركات عملية أو إجرائية: مفهوم الحركة والتبخر والإنصهار، والتمغظ، والتكهرب، جميعها تتضمن القيام بعملية معينة.

ب-مدركات تصنيفية: كمفهوم عتلة من النوع الأول وهي جزء من العتلات، ومقياس درجة حرارة السائل في زجاج وهو جزء من المقاييس الحرارية.

ج-مدركات علائقية: وهي مدركات تشمل على علاقة بين مفهوم وآخر كمفهوم القوة (F) الذي يعادل حاصل ضرب الكتلة (M) في التعجيل (A) (يوسف فاضل علوان وزميله، 2014، ص64).
أما الباوي (1987) فقد صنف المفاهيم إلى:

أ-المفهوم المطلق: ويقوم فيه المتعلم بإبراز العناصر المشتركة بالمفهوم.

ب-المفهوم الوظيفي: وفيه يبرز المتعلم الوظيفة المشتركة بين الأشياء من أجل تكوين المفهوم.

ج-المفهوم الوظيفي المكاني: وفيه تشترك العناصر المكونة للمفهوم في الوظيفة والمكان معا.

د-المفهوم التحليلي: وفيه تشترك العناصر المكونة للمفهوم في المظهر أو التركيب (المرجع نفسه ، ص65).

ويصنف الخوالدة وزملاءه (1993) المفاهيم إلى:

أ-مفاهيم قديمة موجودة في الطبيعة منذ لحظة وجودها، مثل الجاذبية ، القمر والسماء والمعادن والأرض والنجوم.

ب-مفاهيم وضعية: من صنع الإنسان وقد أعطى لها تسمية نتيجة لتراكم خبراته مثل: الحجم والدائرة والموصلات الحرارية و الكهربائية (المرجع نفسه، ص 65) .

هناك تصنيفات عديدة ومتعددة للمفاهيم من الصعب تناولها جميعا ولكن عموما يمكن للباحث أن يصنف هذه المفاهيم حسب طبيعتها إلى مفاهيم مادية مثل مفهوم الهضبة، أو التل و مفاهيم مجردة مثل مفهوم المسؤولية و الأخلاق.

10- نماذج تدريس المفاهيم و إكتسابها:

هناك عدة نماذج لتدريس المفاهيم وتعليمها وإكتسابها ولكن عموما يمكن أن نقسم هذه النماذج إلى طريقتين: الطريقة الإستقرائية و الطريقة الإستنتاجية، كل طريقة لها خطوات ومراحل ومنهج معين في تعليم هذه المفاهيم و إكتسابها. وقد تناول العديد من الباحثين في دراستهم و أبحاثهم لهذه النماذج سواء لوصف واقع معين، أو تجريب متغير للوصول إلى أهداف تم تسطيرها في بداية أبحاثهم

ونظرا لأهمية هذه النماذج والتي إقتصر الباحث على أهمها تم التطرق إليها بنوع من التفاصيل لإرتباطها الوثيق بتعليم و تدريس و إكتساب المفاهيم .

1.10 تعليم المفاهيم و إكتسابها بالطريقة الإستقرائية :

إن الطريقة الإستقرائية كما يراها جود (GOOD) هي طريقة تعليمية تقوم على عرض عدد كاف من الأمثلة الخاصة وفق برنامج تعليمي يمكن للفرد من التوصل إلى الحقيقة أو القاعدة بنفسه ويسمى مثل هذا الإجراء الذي يعني بتقديم الأمثلة أولا للتوصل إلى القاعدة أو النتيجة و بعدئذ بالمنحى الإستقرائي (معروف زريق، 1978، ص31.30).¹

وقد بنيت الطريقة الإستقرائية على الخطوات التي وضعها "هريارت" المري الألماني المعروف، و بها يرتب الدرس إلى عدة نقاط يسميها خطوات الدرس أو مراتبه، ولكل مرتبة منها غرض خاص يجب العمل على تحقيقه من أجل الوصول إلى الغرض المقصود من الدرس، وهو فهمه بطريقة منظمة (حنين رشيد بليلة، 2001، ص25)، و تلخص هذه الخطوات فيما يلي :

- 1- صياغة الأهداف المتوقع حدوثها في سلوك التلاميذ بصورة سلوكية إجرائية.
 - 2- تقليل عدد خصائص المفهوم المتعدد الخصائص مع إبراز الخصائص الرئيسية المهمة المميزة .
 - 3- تزويد التلاميذ بإسم المفهوم أو الصنف كوسيط لغوي .
 - 4- تزويد التلاميذ بالأمثلة الموجبة و الأمثلة السالبة للمفهوم.
 - 5- عرض الأمثلة الموجبة و الأمثلة السالبة بترتيب متزامن أو متتابع.
 - 6- عرض أمثلة جديدة للمفهوم و مطابقتها على المفهوم.
 - 7- التحقق من صحة تعلم التلاميذ للمفهوم .
 - 8- صياغة تعريف للمفهوم.
 - 9- إعطاء التلاميذ فرصة كافية لإعطاء الإستجابة و تعزيزها (إدريس سلطان صالح، 2013).²
- إن من أهم النماذج التي عرفت بهذه الطريقة في تعليم و إكتساب المفاهيم يمكن أن نذكر، نموذج هيلدا تابا ، نموذج بروج، نموذج جاينيه .

1.1.10 - نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba) :

1. جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص98، مرجع سابق .

2. Shawamreh.boardededucation.net

وضعت هيلدا تابا - و هي من أعلام التربية في الولايات المتحدة - نموذج بناء على خبرتها في دراسة طريقة التفكير ، تلك العملية التي يجريها الطلبة في التعامل مع البيانات وحل المسائل ويتوصل من خلالها إلى تكوين المفهوم، تهدف هذه الطريقة إلى تعليم الطلبة طريقة التفكير نفسها إلى جانب تحسين قدراتهم في معالجة المعلومات وتعليمهم كيف يتفحصون الواقع بأنفسهم و كيف يحللون الشيء إلى عناصره وكيف يستطيعون التصرف بذكاء، كما تهدف إلى تعليمهم كيف يكونون المفاهيم عن طريق الترتيب أو التجميع أو التصنيف وتعليمهم تكوين الفرضيات حول البيانات وكيف يختبرون تلك الفرضيات ويصلون منها إلى تكوين نظرية عن البيانات بإستخدام عقولهم إستخداما جيدا (الطشاني، 1998، ص281) ¹ .

قامت هيلدا تابا بتحديد ثلاث مهمات للتفكير الإستقرائي والمتمثلة في إمكانيات تدريسه، وإعتبار التفكير الميداني النشاط للتعامل مع المتعلم و البيانات أو المعلومات، و نشأة عمليات التفكير بشكل متتابع وقانوني، ومن هذا ركزت هيلدا تابا على ضرورة تدريس مهارات التفكير بإستخدام إستراتيجيات تدريسية ثلاثة و هي:

أولا : إستراتيجية تشكيل المفهوم:

تتضمن هذه الإستراتيجية أو المرحلة الخطوات التالية:

1-تحديد أو حصر البيانات أو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.

2-تجميع الفقرات ضمن الفئات حسب أوجه الشبه بينها.

3-وضع تصنيفات أو رموز المجموعات .

ومن أجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من النشاطات السابقة، فقد إقترحت هيلدا تابا خطوة تدريسية على شكل أسئلة. وتتم مطابقة هذه الأسئلة المستنبطة بأنواع محددة من النشاطات. فمثلا قد يشجع السؤال التالي: "ماذا شاهدت" ؟ الطالب على إستقراء وسرد قائمة من الأفكار. أما السؤال التالي: "ما الأشياء المترابطة؟" فقد يؤدي إلى تشجيع الناس على تشجيع الأشياء التي تضم وصفها في القائمة أو الإشارة إليها مسبقا. في حين قد يشجع السؤال الآتي "ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعات ؟" الأشخاص على وضع الأشياء ضمن أصناف أو فئات وبرموز خاصة. (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988، ص416، 417) .

1- باسم عبد الجبار كاظم العقي، 2004، ص29، مرجع سابق .

ثانيا : إستراتيجية تفسير البيانات أو المعلومات :

إن هذه الإستراتيجية تتوقف على عمليات عقلية تتمثل في التفسير للبيانات والإستنتاج والتعميم.

1-عمليات تفسير البيانات أو الفقرات وهو أن يقوم الطلبة بعملية التفريق أو التمييز بين النقاط أو الفقرات التي تم تحديدها مسبقا مثل لاحظت و ماذا وجدت؟.

2-الإستنتاج ويكون من خلال ربط المعلومات ببعضها و تحديد علاقات السبب والنتيجة و تكون من خلال الإجابة على السؤال، لماذا حدث هذا؟ .

3- التعميم و هو ذهاب الطلبة إلى ما هو أبعد من إعطاء المعلومات من أجل الوصول إلى تعميمات مبنية على إستراتيجيات تدور حولها مثل ما الشيء الذي يمكن أن نستخلصه من ذلك (GRAY 22.26،ص،2003)¹.

ثالثا : إستراتيجية المبادئ :

تمثل هذه الإستراتيجية على مستويات التفكير في النموذج "تابا"، وهو يحدث عند نهاية الوحدة التعليمية و مثاله:عندما يقيم التلاميذ "مفهوم إقتصاد المحصول الواحد " فإنهم يستطيعون أن يفترضوا ماذا يحدث لو أن المحصول فشل؟.

و يمر التطبيق عبر عملية مكونة من ثلاث خطوات :الخطوة الأولى وهي التوقع بالنتائج و يتذكر المعلومات التي لها صلة بما يستعين المعلم عادة لتحقيق ذلك بطرح أسئلة : ما الذي يمكن أن يحدث لو؟ أما الخطوة الثانية فتتمثل في توضيح التلاميذ الفروض التي إفترضوها ويؤيدها ، كما يقومون بتحديد العلاقات السببية التي تؤدي إلى التوقعات، وهنا يمكن للمعلم أن يطرح أسئلة على التلاميذ وتحملهم على أن ينمو مفاهيم في مهارة واحدة لكي تتاح لهم فرصة الإجابة و المشاركة .

أما الخطوة الثالثة فيقوم التلاميذ فيها بتحقيق التوقع أي مدى تحقق الغرض أو التوقع ، وللتمكن من ذلك يلجأ المعلم إلى طرح أسئلة على التلاميذ مثل:ما الذي يستطيعه التعميم لكي يكون

¹ وفاء محمود يونس،2007،ص250، أثر إستخدام أنموذج هيلدا تابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإحياء،مجلة التربية و التعليم ، المجلد 14 ، العدد 3 .

صحيح ؟ أو ما الذي يستطيعه التعميم لكي يكون من المحتمل ذلك ؟ (محمد بن يحيى زكريا وزميلته، 2008 ، ص 44، 47) .

إن أهم ما يمكن إستخلاصه من خلال التطرق إلى الإستراتيجيات التدريسية الثلاثة أنها تتشابه من حيث أن كل إستراتيجية منها تحتوي على نشاطات ظاهرية تفرض أن الطلبة يمرون في عمليات ذهنية خفية لكي يتسنى لهم إمكانية القيام بذلك النشاط وبهذه الطريقة تتسلسل النشاطات لتكون البناء لهذه الإستراتيجيات والذي يفترض أن يرافق العمليات الذهنية ،ويشترك المدرس بهذه الإستراتيجيات متقدما بأسئلة متميزة لكي يوجه إنتباه وتركيز الطلبة بهدف نقلهم من مستوى إلى آخر في الوقت المناسب (قطامي، 1990، ص44)¹.

كما أن الأسئلة مهمة في نموذج هيلدا تابا و هي جزء أساسي ، فهي تعمل على تنمية قدرة الطلبة على التفكير العلمي ، ومساعدتهم في تنظيم المعلومات وترتيبها وإكتسابها القدرة على التفسير و إثارة حب الإستطلاع لدى الطلبة أثناء عملية إستقراء (السكران ، 1989، ص 209) ².

إن ماتم ذكره آنفا يدفعنا إلى الإشارة لعدة أمور متعلقة بتدريس أنموذج هيلدا تابا و المتمثلة في البناء اللغوي، النظام الإجتماعي ، مبادئ رد الفعل ، والنظام المدعم .

أ-البناء اللغوي: بالنسبة للبناء اللغوي يمكن القول أن إستراتيجيات التدريس الثلاثة المذكورة سابقا تتشابه فيما بعضها إلى حد كبير، فكل واحدة منها بنيت حول عمليات عقلية متعددة حيث تتضمن كل إستراتيجية نشاطات ظاهرية معلنة تفترض بأنه يجب على الطلاب الإستمرار في عمليات عقلية لتشكيل النشاط، وهكذا فإن تتابع النشاطات بشكل البناء أو التركيب اللغوي لإستراتيجيات التدريس التي من المفروض أن تكون مصاحبة لعمليات عقلية خفية أو غير معلنة ويقوم المعلم في كل حالة بإستنباط الأسئلة التي تؤدي بالطلاب في الوقت المناسب إلى الإنتقال من نشاط إلى آخر (جودت أحمد سعادة وزميله ، 1988، ص 429 ، 430) .

ب-النظام الإجتماعي:يمتاز الجو الصفي في الإستراتيجيات الثلاث بالتعاون و النشاط من جانب الطلبة و بما أن المعلم يعتبر المبادر الأول للمراحل المختلفة ،و أن تتابع النشاطات يتم تحديده مقدما فلا بد له من أن يكون موجهها و متعاوننا بشكل دقيق (المرجع نفسه ، ص 430).

¹ - وفاء محمود يونس، 2007، ص 251 ، مرجع سابق .

² - وفاء محمود يونس ، 2007، المرجع نفسه، ص 251.

ج- مبادئ رد الفعل : لقد زودت هيلدا تابا المعلم بخطوط عريضة وواضحة للإستجابة لكل مرحلة من مراحل إستراتيجيات التدريس ، حيث يجب على المعلم عند الإنتقال إلى الواجبات المعرفية ضمن كل إستراتيجية ، أو عند طرح الأسئلة الإستنباطية التأكد من أن الواجبات المعرفية تتم بتنظيم مثالي و تحدث في الوقت المناسب (المرجع نفسه، ص 430) .

د- النظام المدعم : يمكن إستخدام إستراتيجيات هيلدا تابا لتشكيل المفاهيم و تفسير البيانات أو المعلومات وتطبيق المبادئ في مختلف ميادين المنهج المدرسي التي يوجد بها كميات كبيرة من البيانات الخام التي تحتاج إلى تنظيم ومن هنا ، فإن دور المعلم يتمثل في مساعدة الطلبة في التعامل مع هذه البيانات بطريقة منظمة وسليمة (المرجع نفسه ، ص 430).

2.1.10 نموذج برونر : BRUNER

تعد نظرية برونر **BRUNER** في التعليم نظرية في العمليات المعرفية لها مبادئها التطبيقية في التعليم الصفي و بخاصة إكتساب المفاهيم وأبرز خصائص هذه النظرية كونها نظرية توصيفية إقترحت مجموعة مبادئ وقواعد حددت إكتساب المعرفة وتعلم المفاهيم والمهارات، كما أنها تتضمن وسائل لقياس نواتج التعليم ، بالإضافة إلى ذلك فإنها نظرية معيارية لأنها تحدد الأهداف التعليمية والتربوية لكل تعلم للمفهوم و تتفاعل مع الشروط والعوامل التي يجب أن تتوفر لتحقيق تلك الأهداف، و بهذا فالنظرية هذه تشترط بالمتعلم أن يقوم بنفسه بإكتساب المعرفة (يوسف فاضل علوان و زملاؤه، 2014، ص 101).

لقد عمل برونر **BRUNER** ورفاقه على دراسة عملية التفكير التي سموها بالتصنيف حيث ينظرون إلى عملية التصنيف على أنها وسائل أساسية يصبح فيها الفرد إجتماعيا في مجتمعه ، لأنه يخضع لتصنيف أو لنظام الفئة، الذي يؤكد على أن الشخص يتعلم ويستخدم الثقافة التي ترعرع فيها أو عكس جوانبها المختلفة، كما يفترضون بأنه رغم كون محتوى التصنيفات أو الفئات مختلفا من ثقافة إلى أخرى فمثلا يوجد لدى مجموعات الأسكيمو في المناطق القطبية وشبه القطبية في شمالي الكرة الأرضية عدة أصناف أو فئات أو أنماط من بيوت الثلج ، في حين يمتلك أفراد الشعب الأمريكي أو الأوروبي أنواعا أو أصنافا أو موديلات مختلفة من السيارات فإن مجموعات المفاهيم كافة تمثل نتاجا لأنماط متشابهة من عمليات التفكير من جهة، و لوسائل أو أساليب إكتساب أي مفهوم (والتي تعتبر متشابهة أيضا) من جهة ثانية (جودت أحمد سعادة وزميله ، 1988 ، ص 341).

يمكن تناول نموذج برونر **BRUNER** الإستكشافي لتدريس المفهوم من خلال عمليتين ، العملية الأولى و هي تكون أو تشكيل المفهوم والعملية الثانية هي إكتساب المفهوم .
كما ركز برونر على النشاطات اللفظية أو اللغة التي يتم تعلمها عن طريق الحفظ أكثر من طريقة تدريس المفاهيم فغالبا ما يصعب على الأفراد إدراك المفاهيم الجديدة أو توضيح الخصائص الأساسية للمفاهيم المألوفة لديهم (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988، ص 345) فاللغة إذن عامل أساسي في إكتساب المفهوم .

ذكر يوسف فاضل علوان و زملاؤه (2014) أن (برونر Bruner) صمم ثلاث نماذج تدريسية لتدريس المفاهيم و هي : إكتساب المفهوم في ظل الإستقبال، و الثاني في ظل الإنتقاء ، و الثالث في تحليل المفهوم . وسيركز الباحث على نموذج واحد فقط و هو نموذج إكتساب المفهوم في ظل الإنتقاء و تتمثل خطواته فيما يلي :

المرحلة الأولى : تقديم البيانات والمعلومات عن المفهوم وتتضمن :

- 1- تقديم أمثلة غير مصنفة إلى إيجابية وسلبية .
- 2- يقارن الطلبة الصفات المنتمية مع الصفات غير المنتمية .
- 3- يعمل الطلبة على صياغة الفرضيات ثم إختبارها.
- 4- يصوغ الطلبة تعريفا للمفهوم في ضوء الصفات المنتمية للمفهوم.

المرحلة الثانية: إختبار عملية إكتساب المفهوم وتتضمن :

- 1- يعمل الطلبة على تحديد المزيد من الأمثلة غير المصنفة إلى إيجابية أو سلبية .
- 2- يقوم المدرس بدعم الفرضيات بذكر إسم المفهوم أو المفاهيم وإعادة صياغة التعريف الخاص به بناء على خصائصه الأساسية .
- 3- يقترح الطلبة أمثلة جديدة منتمية .

المرحلة الثالثة: تحليل إستراتيجية التفكير وتتضمن :

- 1- يعمل الطلبة على وصف الأفكار.
- 2- يناقش الطلبة دور الفرضية والخصائص .
- 3- يناقش الطلبة نوع الفرضيات وعددها.
- 4- تغذية راجعة (يوسف فاضل علوان وآخرون ، 2014، ص 110، 111) .

1.2.1.10 عملية تكون المفهوم (تشكيل المفهوم):

يشير برونر BRUNER أن عملية تكوين المفهوم شيء مختلف عن عملية إكتساب المفهوم، و من ثمة فإن عملية تشكيل المفهوم أو تكون المفهوم تعتبر خطوة هامة نحو عملية إكتساب المفهوم، وفي هذا الصدد يوضح برونر BRUNER أن الاختلاف بين عملية تكوين و إكتساب المفهوم تكمن في :

- أ- إختلاف هدف عملية تشكيل المفهوم و مجال إهتمامه عن هدف التصنيف أو تحديد الفئات .
 - ب- إختلاف خطوات التفكير في عملية تشكيل المفهوم عنها في عملية إكتسابه .
 - ج- حاجة كل من عملية إكتساب المفهوم و عملية تشكيله إلى طرق تدريس مختلفة .
- وهنا يمكن القول بأن، نموذج التفكير الإستقرائي لهيد اتا يعتبر مثالا حيا على عملية تشكيل المفهوم (جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص 343 ، 344).
- إن عملية تكون المفهوم هي عملية إستكشاف تتكون من خلالها مفاهيم وفئات جديدة تتضمن النشاطات التالية :

ماذا تشاهد أو ماذا تلاحظ : تؤدي الإجابة عن السؤال إلى تعداد الأشياء التي يشاهدها أو تحديدها (عملية جمع المعلومات) .

كيف تصنف الأشياء المتشابهة، أو كيف تنسبها لبعضها: تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى جمع الأشياء وتصنيفها في فئات حسب عناصر تشابهها (عملية التصنيف).

ما الإسم الذي يمكن أن تطلقه على الأشياء المتشابهة و المتميزة عن غيرها من المجموعات ؟ وتؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد إسم المفهوم أو تكوين المفهوم (محمد بن يحيى زكريا وزميلته 2008، ص 54).

لقد حدد برونر BRUNER ثلاث مراحل لتشكيل المفاهيم ، تتمثل الأولى في المرحلة العملية أو الحسية من خلال التفاعل المباشر مع الأشياء و المواقف في البيئة، ويقوم بها بنفسه، أما المرحلة الثانية فتتمثل في المرحلة الصورية وهي التي ينقل فيها الطفل معلوماته أو يمثلها عن طريق الصور

الخيالية الذهنية، وتمثل المرحلة الثالثة في المرحلة الرمزية التي يصل فيها الطفل إلى مرحلة التجريد و إستخدام الرموز (جودت أحمد سعادة و زميله ، 2004 ، ص 266).

2.2.1.10 . عملية إكتساب المفهوم :

إن نموذج إكتساب المفهوم في التدريس هو بمثابة تجربة موجهة للطلبة في إكتشاف الخصائص والسمات الحرجة للمفاهيم وتصنيفها في فئات مختلفة حيث يعمل المعلم في درس إكتساب المفهوم مع الطلبة بشكل غير مباشر فيستثير التفكير الناقد لديهم مع بداية الدرس، كما يطلب من الطلبة الملاحظة والتحليل المنطقي والتصنيف ووضع الفرضيات والتعبير عن أفكارهم وقدراتهم، وتعلم تحليل أفكار وآراء الآخرين (أسامة صلاح قراءة)¹.

يحدد بروز (BRUNER) خمسة عناصر أساسية في إكتساب المفهوم هي :

- 1-إسم المفهوم، فهو كلمة يتم تقديمها لترمز لفئة معينة .
- 2- الأمثلة و هي التي تشير إلى أمثلة المفهوم والأخرى التي لا تدل عليه ، التمييز بينها يعد جزء من التعرف على المفهوم.
- 3-الخصائص الأساسية، وتشير إلى الصفات والمظاهر العامة والخصائص التي تمكن الطالب من وضع الأمثلة ضمن فئة معينة أو مجموعة محددة.
- 4- القيمة المميزة وتشير إلى صفة المفهوم أو خاصية التي يتم التمييز على أساسها بين هذا المفهوم والآخر ، هذه العملية تسهل تدريس المفهوم وتعلمه.
- 5- عزل القاعدة وتمثل التعريف أو العبارة التي توضح الخصائص الأساسية للمفهوم ومن أمثلة إيجابية وأخرى سلبية من ناحية ومن خصائص أساسية وغير أساسية من ناحية أخرى وتوضح القاعدة تماما طبيعة المفهوم خلال الإشارة بين جميع خصائصه أو صفاته الأساسية (جودت أحمد سعادة وزميله، 1988 ص 108) .

يوضح أسامة صلاح قراءة² مراحل إستخدام النموذج في إطار تدريس حسب التدرج التالي:

- 1- التحضير لإستخدام نموذج إكتساب المفهوم (الإعداد): يعتبر الإعداد الدقيق أمر حاسم

www.manhal.net-1

www.manhal.net-2، المرجع نفسه.

في نجاح النموذج ، حيث يقوم المعلم خلال تخطيطه للدرس بوضع تجهيز القوائم من الأمثلة الإيجابية والسلبية والنظر في أفضل الطرق لتسلسل وتنظيم هذه الأمثلة.

2- مقدمة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية للشروع في درس تقديم المفهوم يبدأ المدرسون بتقديم أمثلة منتمية وغير منتمية للطلبة، كما يمكن تقديمها على شكل أسئلة (نعم، لا)، بعد تقديم المجموعة الأولى من هذه الأمثلة والأمثلة، يطلب المعلم من الطلبة التفكير وتحديد الخصائص والسمات المميزة لهذه الأمثلة.

3- توليد الفرضيات ، بعد تحليل خصائص وسمات الأمثلة قد يكون الطلبة فرصة أولية، يساعدهم المعلم في صياغتها وتسجيلها، كما يتم مناقشة جماعية للفرضيات الأولية، كما يمكن للمعلم أن يعطي المجموعة الفرصة لتشكيل وإعادة صياغة الفرضيات.

4-دورة فحص وإثبات الفرضيات ، إختبار أي فرضية بشكل رسمي هو عبارة عن محاولة رفضها من خلال وضع مجموعة جديدة من الأمثلة المنتمية ومن ثم فحص مدى صحتها بالنسبة لمجموعة الأمثلة كاملة، في حال كانت هذه الفرصة صحيحة يطلب من الطلبة إحضار أمثلة منتمية جديدة مناسبة للسمات الحرجة، ثم يتم فحص هذه الأمثلة ومدى مناسبتها للسمات الحرجة ، أما عندما يتم رفض هذه الفرصة فلا بد من البحث وإستنتاج فرصة أخرى وتستمر هذه العملية الدائرية حتى يتم التعرف على المفهوم بشكل صحيح وتحديد السمات والخصائص الحرجة.

5- تحليل طريقة تفكير الطلبة ، يقوم المعلم في هذه الخطوة بتحفيز الطلبة لمناقشة وتحليل وإدراك الطريقة التي اكتسبوا فيها المفهوم، وتحسين هذه الطريقة من فهم الطلبة للمفهوم كما توفر لهم فرصة للتأمل والتفكير الناقد لإستعراض مهاراتهم وراء المعرفة التي إستخدموها لإكتساب هذا المفهوم ولهذه التحليلات للإستراتيجيات من وراء المعرفة فائدة جماعية بالإضافة إلى الفوائد الفردية (أسامة صلاح قراعة)¹.

إن المراحل الثلاثة لعملية تشكيل المفهوم في نظرية برونر يمكن أن تكون فكرة أو نظاما من القواعد يتعلم الطالب بهما المفاهيم، ذلك أن المهارات العملية والإدراك الحسي والترميز اللغوي تعد أساليب مختلفة في معالجة المعلومات، وعليه فإن النمو العقلي (المعرفي) يتطلب تزايد الإستقلال عن التأثير المباشر للمثيرات عن طريق تطور العمليات المعرفية الوسطية التي تمكن الطالب

1- مرجع سابق، www.manhal.net-

من معالجتها على المستوى الرمزي، وهذا يستلزم تطور نسق المتعلم الذاتي في تمثيل الأشياء والأحداث ومع زيادة النمو العقلي يصبح المتعلم أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط المختلفة، والقيام بعمليات كثيرة تتضمن سيطرة متعاقبة لهذه التمثيلات بالتفاعل، وبذلك يصبح أكثر قدرة على توزيع إمكانياته العقلية لتحقيق التكامل (جابر، جابر عبد الحميد، 1980، ص 461) ¹.

وقد تمخضت عن المراحل (التمثيلات) الثلاثة لعملية تشكيل المفهوم عند بروز أنماط تعليمية فرعية خاصة بتعلم المفهوم و التي يمكن من خلال ذلك إستخدامها في التدريس في مختلف المراحل العمرية والمستويات وتمثل هذه الأنماط التعليمية كالاتي :

1- النمط الاستقبالي: يتمثل هذا النمط في تعلم المفهوم في المواقف التعليمية الإستقبالية التي يكون فيها مجال حرية الطالب أساسا في العرض الذي يختاره.

2- النمط الإنتقالي: يتمثل في تعلم المفهوم بمراحل النمط الإستقبالي نفسه على أن الفرق في تصنيف الأمثلة إلى إيجابية وسلبية وتتابع الأمثلة حيث يتحكم المتعلمون في إختبار ما يرغبون بين الصور أو الرسوم (الأمثلة) المعروضة للبحث والتمحيص فيختارون ومن ثم يسألون عن كل منها ويدونون الملاحظات حول فرضياتهم وحول الخصائص المتعلقة بالمفاهيم التي يعملون على إكتسابهم، وذلك من مدخلين هما التركيز والفحص.

3- نمط المواد غير المنظمة: في هذا النمط يحلل الطالب المفاهيم من البيانات أو المعلومات غير المنظمة حيث تعقد مقارنة بين مفهومين بينهما علاقة ما. فالتعلم إذن يقع ضمن تلكم العمليات الثلاثة عند بروز حيث مواقف التعليم المختلفة تستلزم تأكيد لهذه العمليات أو التمثيلات بدرجات مختلفة (عطية محسن علي، ص 45) ².

لقد جعل برونر (Bruner) نظريته في النمو في القاعدة النظرية للتعلم الإستكشافي، فالموقف التعليمي الذي يبنى على أساس الإستكشاف يسمح للمتعلم من الوصول إلى المفهوم بنفسه حيث يضعه في وضعية مستكشف لا وضعية متلقي، وفي هذا الصدد يشير برونر أن للتعلم الإستكشافي مزايا أربع و المتمثلة في كونه:

¹ -عباس نوري خضير وزميله، ب ت /ص 1923 ، أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية،مجلة جامعة بابل ، العلوم

الإنسانية،المجلد 23،العدد 4 .

² -المرجع نفسه،ص1932،1931 .

1-يزيد من قدرة الطالب على الإستبقاء أي الذاكرة على الحفظ لأن الطالب ينظم المعلومات في ذهنه ويمثلها بالعقل حتى تصبح ذات معنى.

2-يؤكد على الدوافع الداخلية أكثر من تأكيده على الدوافع الخارجية لهذا لا بد من وجود دافع لدى الطالب أو رغبة في التعلم كي يتعلم بشكل فعال بالإستكشاف نتيجة لما يحصله من إشباع وتعزيز أثناء تعلمه.

3-يزيد مقدرة الطالب العقلية نتيجة إستخدامه عمليات عقلية كالوصف والمقارنة والتجريب والتنبؤ والإستنتاج.

4-يساعد على زيادة مهارة الطالب وتطويره من خلال الشروع بالعمل التعليمي والإستمرارية ناهيك حالات المبادأة ومهارات الإستكشاف التي يكتسبها عند تنفيذه (يوسف فاضل علوان وزملاؤه، 2014، ص 112).

إن نموذج إكتساب المفاهيم عند برونر Bruner يمكن تطبيقه على جميع المستويات العمرية للأفراد، كما أنه موجه إلى حل المشكلات ويساهم في تمكين التلاميذ من البحث وإختبار الفرضيات والإكتشاف ، و قد نادى برونر (Bruner) بطريقة الإكتشاف (الإستقصاء) كأفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم، إذ أن الطالب في موقف الإكتشاف يكون متعلما نشطا، ويكتسب تعلمًا فعالًا ومثمرًا. وقد بينت الدراسات الحديثة أهمية الإكتشاف كطريقة تعليم تنمي عند الطلبة مهارات الاستقصاء أو الإستفسار العلمي التي منها مهارات الملاحظة، والتصنيف والمقارنة، والتنبؤ، والقياس، والتفسير والتقدير والتصميم ، وتسجيل الملاحظات وتفسير المعلومات وتكوين الفرضيات وإختبار صدقها (محمد محمود الحيلة ، 2012، ص 315) .

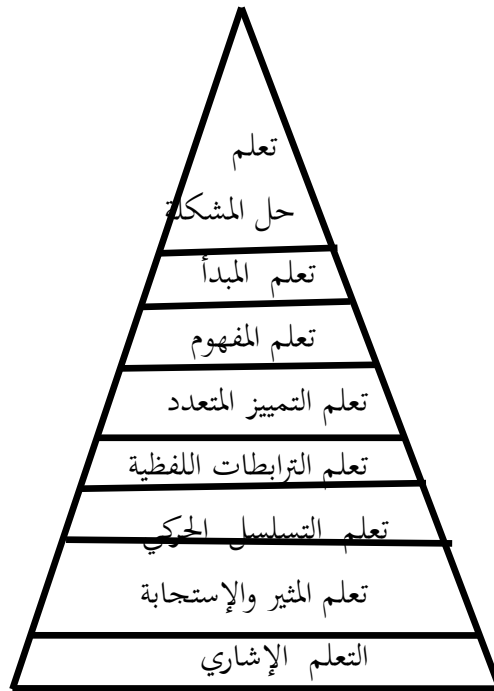
3.1.10 - نموذج جانييه (Gagne):

يعتبر جانييه (Gagne) من أبرز العلماء الذين ساهموا في إيجاد نموذج للتعلم بناء على إفتراضات قابلة للإختبار والتطبيق في المواقف العلمية داخل غرفة الصف، وقد تميز بأنه إستفاد من نظريتي المثير و الإستجابة والإدراك وتطبيقاتهما، كما إستفاد من هاتين النظريتين في تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في نموذج التعليم العام (حشيشو، 1983، ص 26) ¹.

1- خاتم مصطفى رجب الدبور ، 2012، ص 62 ، مرجع سابق .

ويرى جانبيه أن الإستعداد للتعليم لا يعتمد على عوامل بيولوجية داخلية، بل على مدى المخزون اللازم من المهارات والعادات التي تعتبر متطلبات مسبقة، للتعليم، وفي حالة عدم التمكن من تعلم مهمة ما، فإن على المعلم أن يعود إلى الوراء ويتساءل ما هي التنظيمات المسبقة والمهارات المسبقة التي يجب تعلمها (توق وعدس، 1990 ص 113)¹.

قدم جانبيه (Gagne) نموذجاً تدريسياً عاماً حدد في ثمانية أنماط تعليمية رتبها في نسق هرمي ابتداءً من المستوى التعليمي البسيط في قاعدة الهرم وإنهاءً بالمستوى التعليمي الأكثر تعقيداً وصعوبة في قمة الهرم، حيث يتضمن أي تعلم في المستوى الأعلى جميع الأنماط التعليمية السابقة له في السلم الهرمي. وتتمثل هذه الأنماط التعليمية في التعلم الإشاري، وتعلم المثير والاستجابة، وتعلم التسلسل الحركي، وتعلم الترابطات اللفظية، وتعلم التمييز المتعدد، وتعلم المفهوم، وتعلم المبدأ، وتعلم حل المشكلة، وتعلم تعلم (Robert M. Gagne, 1969, p33)² والمخطط التالي يوضح ذلك :



الشكل رقم 01 : يوضح الأنماط التعليمية حسب هرمية جانبيه

¹ - خاتم مصطفى رجب الدبور، 2012، ص 62، مرجع سابق.

² - جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص 137، مرجع سابق.

1- **التعلم الإشاري:** يشير هذا النوع إلى أدنى مستويات التعلم وإكتساب إستجابة شرطية كلاسيكية وتكون الإستجابة لإثارة ما، حيث تكون الإستجابة إنفعالية، وتكون التعلم لا إراديا، وبحيث هذا النوع من التعلم وفقا للمبدأ الإشرطي اللاسيكي لبافلوف ومن الأمثلة على ذلك :
أ- إستجابة الفرد اللاإرادية مثل إستجابة الطفل بالبكاء أو المرض عند رؤية أمه.
ب- سحب الطفل يده عندما يقترب من المدفأة والإشارة أو المثير الشرطي هي الإقتراب والإستجابة الشرطية هي سحب اليد.

ج- دخول غرفة الصف عند الإمتحان حيث إستجابة القلق عند إقتراب الإمتحان (نشواني، 1984، ص 90)¹.

2- **تعلم المثير والإستجابة:** يشير هذا النوع من التعلم إلى قيام المتعلم بإصدار إستجابات محددة المثيرات معينة، ومع صدور الإستجابة يتلقى المتعلم نوعا من التعزيز، ويشير جانييه (Gagne) إلى أن هذه الإستجابات تتطلب بعض عمليات التمييز لأن المتعلم يدرك أن بعض الإستجابات فقط هي التي يكافئ عليها، وهي الإستجابات المرغوب فيها، بينما لا يكافأ عليها وهي الإستجابة الخاطئة أوغير المرغوب فيها ، فإذا كانت الإستجابة المرغوب فيها هي لفظ كلمة (ماما) فإن الطفل قبل أن يصدر إستجابته هذه لابد وأن يميز بين المثير الذي يحمل كلمة (ماما) أو يدل عليها وبين الميراث الأخرى حتى يحصل على المكافأة أو التعزيز المطلوب (جودت أحمد سعادة ، وزميله، 1988، ص 140) .

3- **تعلم التسلسل الحركي:** يشير هذا النوع من التعلم إلى قيام المتعلم بإصدار سلسلة من الإستجابات تربط بين وحدتين أو أكثر من وحدات المثير والإستجابة ولذلك يعتبر تعلم المثير و الإستجابة متطلبا سابقا لهذا النمط التعليمي، ويقدم جانييه (Gagne) مثالا على هذا النوع من التعلم وهو فتح الباب بالمفتاح، فهذه العملية تتطلب من المتعلم القيام بسلسلة من الإستجابات الحركية، فهو يمسك المفتاح بيده، ويتوجه نحو الباب، ثم يواجه القفل تماما، ويدقق بالمفتاح يرى الجانب الصحيح للمفتاح ويدخل المفتاح في ثقب القفل حتى يتوقف، ثم يدفع الباب

1- ختام مصطفى رجب الدبور ، 2012، ص 64 ، مرجع سابق .

لفتحه (Gagne, 1969p88) (R) ¹ وتتطلب هذه العملية إتقان المتعلم لتعلم الإرتباط بين المثير و الإستجابة، فإذا كانت كلمة مفتاح مجهولة بالنسبة للمتعلم فإن هذه العملية لا تتم.

4- تعلم الترابطات اللفظية: يرى جانبيه (Gagne) بأن هذا النوع من التعلم هو من نوع التعلم التسلسلي السابق، إلا أن الروابط فيه روابط لفظية. وأبسط صور السلاسل اللفظية تلك التي تتكون من رابطتين أو وصلتين مثل تسمية الأشياء ففي عرض صورة تفاحة هي في الواقع سلسلة من رابطتين الأولى، إستجابة الملاحظة التي تساعد الطفل على تحديد التفاحة التي يراها بطريقة مناسبة ، والثانية المثير الداخلي أو الحافز الذي يساعد الطفل على النطق بالإسم الصحيح لصورة التفاحة، كأن يقول " تفاحة " وعندما تكون حمراء مثلاً فإن السلسلة اللفظية في هذه الحالة تتكون من ثلاث روابط، حيث يستجيب الطفل لها بقوله " تفاحة حمراء " .

5- تعلم التمييز المتعدد: يحدث هذا التعلم عندما يستطيع المتعلم أداء إستجابات مختلفة لمثيرات مختلفة دون أن يخلط بينها و تحديد المثيرات المنتمية معتمدا على بعض المميزات الظاهرة بينهما في الشكل واللون والحجم ويرى جانبيه (Gagne) أن صعوبة التعلم في التدخل بين إرتباطات السلاسل اللفظية الجديدة والقديمة (أبو حطب والصادق، 2009، ص 388) و من الأمثلة على ذلك عندما يقوم المتعلم بالتمييز بين أنواع محاصيل الحبوب الغذائية كالقمح والشعير، والأرز، والذرة بالتمييز وغيرها، ويستجيب لكل نوع منها بربطه بإسمه الصحيح، دون أن يخلط بينها معتمدا في ذلك على بعض القرائن في شكلها ولونها وحجمها، فإن هذا النشاط يعد من قبيل تعلم التمييز المتعدد.

6- تعلم المفهوم: يشير جانبيه (Gagne) إلى تعلم المفهوم بأنه قدرة المتعلم على الإستجابة لمثيرات تبدو مختلفة بإستجابة واحدة، وذلك بإعطاء الإسم، أو الفئة، أو الصنف الذي تنتمي إليه هذه المثيرات ، معتمدا في ذلك على خصائصها المشتركة التي تجعلها أفرادا في صف واحد وحسب جانبيه (Gagne) فإن تعلم المفهوم يتطلب من المتعلم إتقان التعلم السابق عليه، كتعلم الترابطات اللفظية وتعلم التمييز المتعدد. ويشترط جانبيه (Gagne) إختبار المثيرات المناسبة وتقديمها بترتيب متزامن أو متعاقب لوقت قصير جدا ، بحيث يحقق شرط التجاوز أو التلام ، إذ يعتبر هذا الشرط هو العامل المسؤول عن إسراع هذا التعلم (Robert.m.

1- جودت أحمد سعادة وزميله ، 1988، ص 142، مرجع سابق .

Gagne,1969,p48.51). ومن الأمثلة على هذا النوع من التعلم قيام المتعلم بتصنيف الإنتاج الزراعي مثلا إلى محاصيل الحبوب ، والخضر والفواكه والبقول أو تصنيفها إلى محاصيل معيشية أو محاصيل صناعية أو نقدية وكذلك تصنيف وسائل المواصلات المختلفة إلى مواصلات برية ، وبحرية، وجوية ، وتصنيف الثدييات مثلا إلى ثدييات وطيور وزواحف وبرمائيات وأسماك ... الخ .

7-تعلم المبدأ: يرى جانبيه (Gagne) بأن تعلم المبدأ أو القاعدة ، يتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين مفهومين أو أكثر و أبسط صورة للمبدأ ، تلك التي تتخذ الحالة (إذا.....إذن) أي أحدثت " ب " ومن أمثلة ذلك المبدأ الذي يقول " إذا إرتفعنا عن سطح البحر تنخفض درجة الحرارة ، وإذا كان موقع المكان شرق خط غرينيش، إذن فالتوقيت فيه متقدم عن المكان الذي يقع غربه" والقاعدة التي يقول أن الشغل يساوي حاصل ضرب وزن الجسم في المسافة التي يقطعها، وحسب رأي جانبيه (Gagne) فإن الإرتباطات اللفظية التي تشكل المبدأ هي إرتباطات سلاسل من المفاهيم ، ولذا فإن تعلم المفاهيم يعتبر متطلبا سابقا لتعلم المبدأ .

8-تعلم حل المشكلات: يعد هذا النمط التعليمي من أعلى المستويات التعليمية في هرمية جانبيه (Gagne) ويتطلب هذا النوع من التعلم قيام الفرد بعلميات داخلية تدعى التفكير ويشير جانبي (Gagne) إلى تعلم حل المشكلات بأنه القدرة على إستخدام المبادئ والقواعد التي تؤدي بالفرد إلى الحل المطلوب ، إن الطالب الذي تعلم المبدأ أو القاعدة التي تقول " يتقدم التوقيت في الأمكنة الواقعة شرقا على الأمكنة الواقعة غربا، والمبدأ الذي يقول " الفرق الزمني بين أي خط طول والذي يليه أربع (04) دقائق، يستطيع أن يستخدمها معا لحل مشكلة تتعلق بتحديد الوقت في مكان ما، أو تحديد درجة خط طول مكان ما على سطح الأرض، خصوصا إذا توافر محتوى يتعلق بخطوط الطول ونظام درجاته (جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص148، 142).

2.10-تعلم المفاهيم و إكتسابها بالطريقة الإستنتاجية:

إن الطريقة الإستنتاجية كما يراها جود (Good) هي طريقة تعليمية تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة التي تطبقها على القضايا الخاصة للتحقيق من صحة هذه القضايا الخاصة

ويمكن أن يتوصل إلى صحة هذه الأجزاء أو الحالات الخاصة به من خلال تطبيقها أو قياسها على القواعد، و يمكن تلخيص هذه الطريقة في الخطوات التالية:

1-تحديد نوع المفهوم سواء كان مفهوما ماديا أو مفهوما مجردا.

2-صياغة تعريف المفهوم المراد تعليمه، و يتم على أسس منها:

أ-التعريف على أساس الصفات المدركة للمفهوم.

ب-إستخدام منطق الإستقراء غالبا ما يتضمن عملية الإستكشاف، وهذه العملية تتضمن الإستكشاف والتفكير التحليلي، والتفكير التحليلي تفكير علمي ثابت في إنتضامه ويسير في خطوات متتابعة (ريان، 1984، ص193)¹.

إن الإستنتاج إذن هو عكس الإستقراء، فالإستقراء يسير من الجزء إلى الكل،القواعد والقوانين و التعاريف العامة إلى الأمثلة والحوادث الجزئية العامة (مخلوف،1971)² و تدعى الطريقة الإستنتاجية بالطريقة القياسية أيضا، و يعد القياس وسيلة للتدريس أكثر منه طريقة له، فهو وسيلة يقوم من خلالها المتعلم بالتفكير والإستنتاج ليصل إلى المعارف والحقائق الجزئية (حنين رشيد بليلة،2001،ص35).

توجد هناك نماذج عديدة لتعليم المفاهيم و إكتسابها بها ولكن سوف يركز الباحث عن نموذجين و هما: نموذج ميرل - تينيسون و نموذج كلوزماير .

1.2.10 نموذج ميرل - تينيسون :

صمم ميرل - تينيسون (Merrill – Tennyson) نموذجا لتدريس المفاهيم ، بني على إفتراضات واسعة قابلة للإختبار والتطبيق داخل غرف الصرف. وبناء على أبحاثهما و دراستهما في هذا المجال، فقد تم وضع عددا من الإستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم بالطرق الإستنتاجية تتضمن ثلاثة تحركات أساسية هي: التعريف، والأمثلة والأمثلة، و التدريب الإستجوابي (جمال اليعقوب اليوسف،1986،ص38)³.

1-باسم عبد الجبار كاظم العقي،2004،ص28، مرجع سابق .

2- جودت أحمد سعادة و زميلة،1988،ص225، مرجع سابق .

3- المرجع نفسه، ص266.

يرى ميرل - تينيسون (Merrill – Tennyson) أن الهدف الأولي من تدريس المفاهيم هو مساعدة المتعلمين على تجميع أمثلة المفهوم والإستجابة لها بإستجابة واحدة ، و ذلك بالإشارة إليها بإسم أو رمز هو إسم مفهوم أو رمزه، وأن إكتساب المتعلم للمفهوم يعني قيامه بتصنيف الشواهد الخاصة بالمفهوم بالطريقة نفسها التي يصنفها المعلم تحت صنف المفهوم. وحسب ميرل - تينيسون (Merrill – Tennyson) فإن عملية التصنيف هذه تقتضي بالضرورة تقديم التعريف أولاً، ثم تقديم الشواهد ثانياً، حتى يتمكن المتعلم من إستخدام هذا التعريف في عملية تصنيف الشواهد إلى أمثلة أو أعضاء تنتمي للصنف، وأخرى لا تنتمي إليها Robert (D.Tennyson,1977 ;p.p5-6).

1.1.2.10-خطوات تعليم المفهوم و إكتسابه:

لتعليم المفهوم و إكتسابه وضع ميرل - تينيسون خطوات هامة وجب على المدرس إتباعها و القيام بها بالشكل السليم و الصحيح و هذه الخطوات تتمثل في الآتي :

أ-تحديد كون تدريس المفهوم ضروري أم لا:

تعد هذه الخطوة مهمة جداً من خلال تحديد المدرس أي المفاهيم التي ينبغي تدريسها و ما هي المفاهيم التي يتوجب تركها، وفي هذا الصدد وضع ميرل - تينيسون (Merrill – Tennyson) عدة شروط يمكن من خلالها أن يقرر المدرس أن تدريس هذا الموضوع يتم على أساس تدريس المفهوم أم لا و من هذه الشروط:

1-وجود بعض المصطلحات أو الكلمات الجديدة في محتوى الدرس :يستطيع المعلم من خبرته الشخصية بالموضوع الذي تم تدريسه و من معرفته السابقة بمستوى تلاميذه من أن يحدد أن محتوى المادة يتضمن مصطلحات أو كلمات جديدة وتتمثل هذه الكلمات والمصطلحات صعوبة على التلاميذ و تمثل صنوفاً لأشياء أو أحداث أو رموز و يرى المعلم أن على التلاميذ تعلمها وفهمها ومن الأمثلة على ذلك (في العلوم) الخلية،الحشرات، الطيور، اللبائن،ذوات الدم الثابت الحرارة،الزواحف....الخ (يوسف فاضل علوان و زملائه 2014، ص، 129).

2-عندما تقترح مادة الدرس إستدعاء تعريف لبعض المصطلحات: وهنا فإن الحاجة التي تقتضي أحياناً إعطاء بعض التعريفات لمصطلحات أو كلمات أو رمز خاص،و في هذه الحالة ينبغي أن يتفحص المعلم كل المصطلحات ليتأكد من أن التعريف المطلوب هو كلمة لصنف و ليس لحالة

خاصة من ذلك الصنف، فمثلا إذا كانت الفقرة تقترح أن يقوم الطالب بتعريف "الهجوم على قاعدة بيرل هاربر" فإن الهجوم على بيرل هاربر لا يمثل صنفا من الحوادث، ولكن حادثة خاصة على صنف "الهجوم المفاجئ" (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988، ص 230).

3- إستخدام القاعدة عندما يتطلب محتوى المادة إستخدام قاعدة يجب على المعلم أن يفحص تلك القاعدة و أن يحضر دروسا للمفاهيم المهمة التي تتضمنها تلك القاعدة ، و تتألف كل قاعدة من سلسلة من المفاهيم و من الأمثلة على ذلك عند تدريس القاعدة التالية (الكثافة هي كتلة وحدة الحجم) أن المفاهيم المكونة هي : الكثافة هي كتلة الحجم، و لإستخدام هذه القاعدة يجب أن يكون التلميذ قادرا على تحديد مفهوم الكتلة ووحدة الحجم (يوسف فاضل علوان و زملاؤه 2014، ص 130).

4- عندما يقدم المحتوى سلسلة من الخطوات، و بخاصة إذا كان محتوى الدرس يستخدم خطوات متسلسلة :وهنا على المعلم أن يفحص كل خطوة ويقرر ما إذا كان بعضها أو جميعها يؤهل تدريسها على أساس المفاهيم ، وبعض المواد الدراسية تقترح من الطالب إعداد قائمة من الخطوات التي تؤدي إلى بعض الحوادث المفاجئة أو غير المتوقعة، ففي التربية الإجتماعية مثلا قد يتطلب المحتوى إعداد قائمة بالحوادث التي أدت إلى ضعف الدولة العثمانية وتسميتها بالرجل المريض، و أن من بين هذه الخطوات مثلا : نظام الإلتزام في الضرائب ، و النظام الإداري المركزي ، و العزلة السياسية إلخ فكل من هذه الخطوات تعتبر بمثابة المفاهيم ، و أن مجرد ذكرها فقط دون فهم حقيقي لها ليس تعلماء بناء (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988، ص 231).

5-تحديد الأجزاء : تتطلب مادة الدرس أحيانا تعيين أجزاء وحدة تركيبية أو جهاز معين (و مثال على ذلك الجهاز الهضمي في الإنسان) مثلا يتركب من الفم ، البلعوم ، المريء ، المعدة الأمعاء..... إلخ و ترتبط هذه الأجزاء معا بوحدة تركيبية واحدة و مثل هذه الأجزاء يكون تعليمها على أساس مفاهيم و ذلك بمطابقتها على حيوانات أخرى فإذا قام المعلم بتطبيق هذه الأجزاء على الإنسان فقط فإن هذه الأجزاء تعد حقيقة خاصة و ليس مفهوما أما إذا تم تطبيقه على حيوانات متعددة فإن كل جزء يعد صنفا له أمثلة خاصة و في هذه الحالة يدرس كل جزء على أساس المفاهيم (يوسف فاضل علوان و زملاؤه 2014، ص 130).

ب-تعريف المفهوم :

تتمثل هذه الخطوة في تحضير تعريف المفهوم المراد تعليمه، قبل إعداد خطه تدريسه، وتشمل هذه الخطوات ثلاث خطوات فرعية هي :

1- تحديد إسم المفهوم: وهو في العادة كلمة جديدة ذات معنى خاص، و قد يتخذ إسم المفهوم عدة كلمات ،أو جملة، كما قد يعبر عنه برمز معين.

2- تحديد الخصائص الحرجة وغير الحرجة للمفهوم، والخاصية الحرجة هي الخاصية الضرورية التي بواسطتها يتم تحديد أعضاء الصنف، أما الخاصية غير الحرجة ، فهي الخاصية المتغيرة التي لا صلة لها بالمفهوم وتتشترك ببعض أعضاء الصنف وليس بها جميعا، ولذلك فتحدد الخصائص الحرجة والمتغيرة لمفهوم (الجملة التقريرية) في مادة اللغة العربية على النحو الآتي :

أ- الجملة التقريرية:هي تلك الجملة التي تعلن عن الحقيقة أو تؤكد عليها أو تخبر عن احتمال أو إمكانية ، أو استحالة و قوع الخبر.

ب- و هي الجملة التي تنتهي بإحدى علامات الترقيم كالنقطة (.)، أو علامة التعجب (!) .

ت- و هي الجملة التي تبدأ بفعل ، وفاعل، و مفعول به ، أو مبتدأ، خبر أو بكليهما معا (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988 ، ص 233) .

3- تعريف المفهوم: إن تعريف المفهوم عبارة عن جملة إنشائية أو عبارة تعني كل صفة من الصفات الأساسية (الحرجة) وتوضح كيفية إرتباط هذه الصفات (يوسف فاضل علوان ،2014، ص 132).

ويقسم ميرل و تينيسون المفاهيم بحسب العلاقات التي تربط الخصائص المميزة أو الحيوية بثلاثة أنواع: أ- المفاهيم الوصلية أو التجميعية: وهي المفاهيم التي تتطلب وجود جميع الصفات الأساسية (الحرجة) فيها حتى يمكن تمييزها و يستخدم الحرف (و) في الربط بين هذه الخصائص معا والتي تظهر واضحة

في التعريف فلو فرضنا تدريس مفهوم ما من نوع مفاهيم الوصل ينبغي أن يتضمن التعريف جميع الخصائص الأساسية لذلك المفهوم (المرجع نفسه، ص 132).

ب- المفاهيم المنفصلة أو المفرقة : وهي تلك المفاهيم التي تظهر خصائصها المميزة منفصلة، أو مفرقة في الأمثلة المقدمة عليها ، و هذه المفاهيم لا تحتاج بالضرورة إلى تواجد جميع الخصائص الحرجة في المثال حتى يكون دليلا على المفهوم ، وإنما وجود خاصية في الشيء أو جزء من هذه الخصائص تجعله مثالا على المفهوم و الأداة المستخدمة في توضيح الخصائص المميزة لمفاهيم الفصل هي الأداة (أو) التي تظهر واضحة في تعريف مثل هذه المفاهيم ، فإذا إعتبرنا مثالا تعريف "الصناعة" بأنها عملية تحويل المواد الخام الأولية النباتية أو الحيوانية أو المعدنية إلى سلع جديدة قابلة للإستهلاك فإن وجود أية خاصية من هذه الخصائص الثلاث في الشيء يجعله مثالا على مفهوم الصناعة ، فمثلا تعتبر عملية تغليب الخضار والفواكه مثالا على الصناعة، وعملية تحويل الصوف إلى أقمشة و ملابس مثال آخر على الصناعة، وعملية تحويل المعادن إل أدوات أو آلات مثالا ثالثا على الصناعة (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988 ، ص 235).

ج -المفاهيم العلائقية أو العلاقات: وهي تلك المفاهيم التي يحدد فيها أعضاء الصنف بناءا على علاقات مكانية أو زمانية تربط بين خاصيتين أساسيتين أو أكثر ومثال على ذلك مفهوم السرعة الذي يرتبط بخصائص الزمن وخصائص المسافة إذ أن السرعة (معدل المسافة المقطوعة في وحدة الزمن) (يوسف فاضل علوان و زميله ، 2014 ، ص 133).

ج- جمع شواهد المفهوم :

تتمثل هذه الخطوة في قيام المدرس بجمع شواهد المفهوم المراد تعليمه و يقصد بشواهد المفهوم بأنه تعبير عام يطلق على الأعضاء المنتمية للصنف و الأعضاء غير المنتمية له و بعبارة أخرى هي مجموعة الأمثلة والأمثلة المناسبة لتوضيح المفهوم ، و يشير ميرل و تينسون (Merill ET Tennyson) إلى أن أمثلة المفهوم و لا أمثله يمكن أن تسمى بعدة مسميات، فقد تسمى بالأعضاء المنتمية

و الأعضاء غير المنتمية، أو بالأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة (Merill ET Tennyson , 1977)¹ (p31,32).

- يرى ميرل و تينيسون (Merill ET Tennyson) أن عملية جمع الشواهد للمفهوم تتطلب من المعلم أن يقرر صيغة الشواهد التي تمثلها شواهد المفهوم و قد قسمت إلى ثلاثة أشكال كالآتي :
- 1- معرفة المرجع الحقيقي للشيء أو الرمز كما هو في الواقع أو الخيال فمثلا عند تدريس مفهوم الطيور يمكنه أن يجلب المعلم مجموعة من الطيور للتلاميذ لدراستها .
 - 2- التمثيل المشابه شكلا و يقصد بذلك أن الأمثلة التي يعرضها المعلم على المفهوم تكون مماثلة في شكلها و خصائصها للمفهوم المراد تعليمه للتلاميذ .
 - 3- التمثيل الرمزي و يقصد به إعطاء الأمثلة التي تمثل المفهوم بشكل رموز أو كلمات تحل محل المرجع أو المفهوم مثال الطيور بالوصف عن طريق الكلام و يرى ميرل و تينيسون (Merill ET Tennyson) أن عملية جمع شواهد المفهوم تتم من خلال تطبيق قاعدتين مهمتين هما :
- أ- تباعد الأمثلة بمعنى إختلاف كل عن المثال السابق و الذي يليه .
- ب- مقابلة الأمثلة السلبية ، بمعنى إقتران الأمثلة الإيجابية بالأمثلة السلبية بشكل أزواج متقابلة (مثال، لا مثال) ، (يوسف فاضل علوان، 2014، ص 134) .

د-تقدير صعوبة شواهد المفهوم : تتمثل هذه الخطوة في تقدير المدرس لصعوبة الأمثلة والأمثلة للمفهوم المراد تعليمه، و يرى ميرل و تينيسون (Merill ET Tennyson) بأن تقدير صعوبة الأمثلة و الأمثلة تتطلب من المدرس إختيار عينة ممثلة من الطلاب و إعطائهم تعريف المفهوم ، ثم عرض قائمة من أمثلة و لا أمثلة المفهوم بترتيب عشوائي من أجل تصنيفها إلى أمثلة تنتمي للمفهوم و أخرى لا تنتمي إليه ، وذلك عن طريق إستخدام التعريف ، و في ضوء نتائجهم على التصنيف ، يتم حساب النسبة المئوية لكل مثال و لامثال ، و ذلك بقسمة عدد الإجابات الصحيحة على مجموع الطلاب الكلي ، حيث يعتبر المثال أو اللامثال صعبا ، إذا كانت نسبة إجابات الطلاب

1- ، جودت أحمد سعادة و زميلة، 1988، ص237، مرجع سابق .

له لا تتجاوز (30%) لأن قدرة الطلاب التمييزية له كانت منخفضة و يعتبر المثال أو اللامثال متوسط الصعوبة ، إذا كانت نسبة إجابات الطلاب له تتراوح بين (30% - 70%) لأن قدرة الطلاب التمييزية له قدرة متوسطة ، بينما يعتبر المثال أو اللامثال سهلاً، إذا كانت نسبة إجابات الطلاب له أعلى من (70%) ، لأن قدرة الطلاب التمييزية له قدرة عالية (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988، ص 243).

هـ- إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة :

تتمثل هذه الخطوة بقيام المعلم في إعداد اختبار تشخيصي لتصنيف الشواهد الجديدة للمفهوم ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة كون التلاميذ قادرين على إعطاء السلوك التصنيفي الصحيح للمفهوم أو لا، وهذه العملية مهمة لتشخيص أداء التلاميذ والأخطاء التي يقعون فيها ووضع العلاج المناسب لما قد يحدث من أخطاء و يكون الاختبار كما يراه المعلم في شكل من الأشكال الموضوعية للاختبار (الصواب، الخطأ، المقابلة ، الإختيار من متعدد ، التكميل)، و تدور هذه العملية حول أنماط الأداء التالية:

- 1- التصنيف الصحيح.
- 2- خطأ التعميم المفرط.
- 3- خطأ التعميم الناقص.
- 4- الفهم الخاطئ (يوسف فاضل علوان و زملاؤه ، 2014، ص 135، 136).

و- إستخدام قاعدة عزل الخاصة :

تتمثل هذه الخطوة في قيام المدرس بعزل الخصائص و إظهارها بشكل بارز في المثال ، و غيابها في اللامثال و الخاصة الحرجة هي الصفة التي يتم عن طريقها تمييز أمثلة المفهوم من لأمثلة و لكي يكون هذا التمييز واضحاً يقترح ميرل و تينسون (Merill ET Tennyson) إستخدام قاعدة عزل الخاصة لبعض أمثلة ولا أمثلة المفهوم كلما كان ذلك ضرورياً (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988، ص 245) ومن الوسائل المستخدمة في قاعدة عزل الخاصة، إستخدام التنقيط والتضليل

والألوان، والرسوم التوضيحية، والرموز الخاصة، والوسائل السمعية، والبصرية والشرح والتوضيح المبسط وقد تستخدم أكثر من وسيلة بهذا الغرض، و يكون التركيز على الخاصية نفسها وليس على إسم المفهوم أو إسم المثال الذي يتضمن تلك الخاصية (Merill ET Tennyson،1977،83) ¹.

ي- تصميم إستراتيجية مناسبة لتدريس المفهوم:

يرى ميرل و تنيسون (Merill ET Tennyson) أن الإستراتيجيات التي تصمم لتعليم المفهوم تتضمن تقديم العموميات و هذه العموميات هي (تعريف المفهوم، الخصائص المميزة للمفهوم، الأمثلة والأمثلة) وتمثل العموميات بحسب ميرل و تنيسون Merrill ET Tennyso المكونات أو العناصر الأساسية للمفهوم، و يتم تقديم هذه المعلومات من خلال:

1- العرض الشارح: دور التلاميذ هو الإستماع فقط.

2- العرض الإستجوابي: هو عرض يقدم المعلومات و يتطلب من التلاميذ إجابة صريحة حول هذه المعلومات (يوسف فاضل علوان،2014،ص،137) .

3.2.10- نموذج كلوزماير:

عمل كلوزماير (Klausmeier) وزملائه منذ عام 1971 على تطوير نموذج تعليمي يعني بالتطور المفاهيمي من الطفولة-النضج إيماناً منهم بأن الأفراد وبكل مستوياتهم يعمدون بإستمرار على تطوير مفاهيمهم فهم يطورون المفاهيم ويوسعونها بالإعتماد على الخبرات الجديدة ويستخدمونها في مواقف لاحقة بالإستعانة بأنماط التفكير التي تعتمد على الخبرات التعليمية المتعلقة بالأمثلة عن المفهوم والعمليات المعرفية التي تمكنهم من المفهوم الجديد والجدير بالإهتمام (يوسف فالح محمد الساعدي، 2009،ص،793) .

ونظراً لأن المفاهيم تمثل اللبنة العقلية للفرد، فقد لوحظ بأن الأفراد الناضجين يكتسبون المفاهيم بناءً على خبراتهم التعليمية التي مروا بها من جهة و أنماط النضج الحاصلة فعلاً لديهم من جهة ثانية ... و يمكن توضيح الفروق كذلك عن طريق مستوى تطور المفاهيم لدى الطفل ذي

1- أحمد جودت سعادة و زميله ، 1988، ص 246، مرجع سابق .

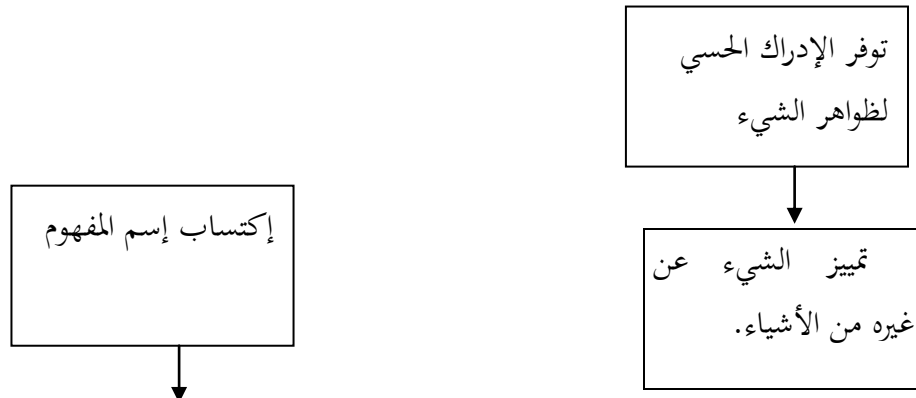
السنوات الخمس و لدى الجغرافي المتخصص في ضوء ما يعرفه كل واحد منهما، وأن ليس للطفل ذي السنوات الخمس من العمر معلومات كثيرة عن الجبال وحتى المعلومات التي يمتلكها عن هذا المفهوم ليست ذات علاقة وثيقة بخبراته المباشرة عنه .. منهما (جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص383).

1.2.2.10- مستويات التطور المفاهيمي عند كلوزماير:

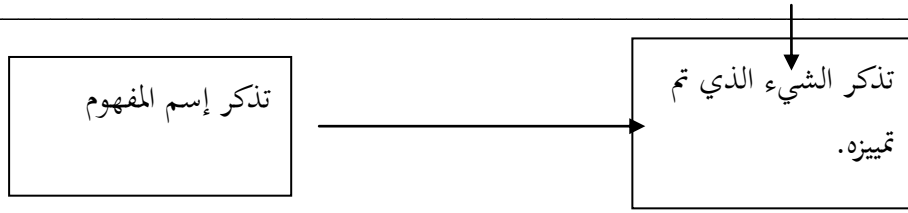
يصف كلوزماير (Klausmeier) في نموذج له لتعلم المفاهيم وإكتسابها حالة التطور المفاهيمي في حالة الطفولة المبكرة حتى مرحلة النضج في مستويات عدة، و يرى أنه لابد من أن يتم إكتساب المفهوم في مستوى سابق (جودت وجمال ، 1988، ص288) ¹ و يمكن تقسيمها هذه المستويات إلى:

أ- المستوى المادي أو المحسوس :

يمكن الإستنتاج بأن المفهوم قد تم إكتسابه في المستوى المادي أو المحسوس عندما يدرك الفرد شيئاً واجهه في موقف سابق و تتمثل العمليات المهمة لتحقيق هذا المستوى في الشكل المبين أدناه التي تلخص في توفر الإدراك الحسي لظواهر الشيء، و تمييز الشيء عن غيره من الأشياء، و تذكر ذلك الشيء الذي تم تمييزه. فالطفل الرضيع مثلاً يدرك الكرة الحمراء الكبيرة ، و يميزها عن غيرها من الأشياء في البيئة المحيطة به ، و يتذكرها بعد ذلك. و قد يتم تعلم إسم المفهوم في هذا المستوى أو قد لا يتم (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988، ص376، 377).



1- غياب هيام حسين ، 2006، ص07، فاعلية إستراتيجية كلوزماير في تحصيل و إستبقاء مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى .



الشكل رقم 02 : يوضح العمليات العقلية التي تتم أثناء إكتساب المفهوم المادي (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988ص376.

ب - مستوى الذاتية أو المطابقة:

لما كان إكتساب المفهوم في المستوى المادي يتطلب تمييز شيء عن أشياء أخرى ، فإن إكتسابه في مستوى الذاتية أو المطابقة يتطلب تمييز مختلف النماذج للشيء نفسه من أشياء أخرى، بالإضافة إلى التعميم على أن النماذج متكافئة و أن عملية التعميم هي العملية الجديدة التي تظهر نتيجة للتعلم والنضج في هذا المستوى (رعد و آخرون، 2005، ص168)¹.

ج-مستوى التصنيف أو الترتيب:

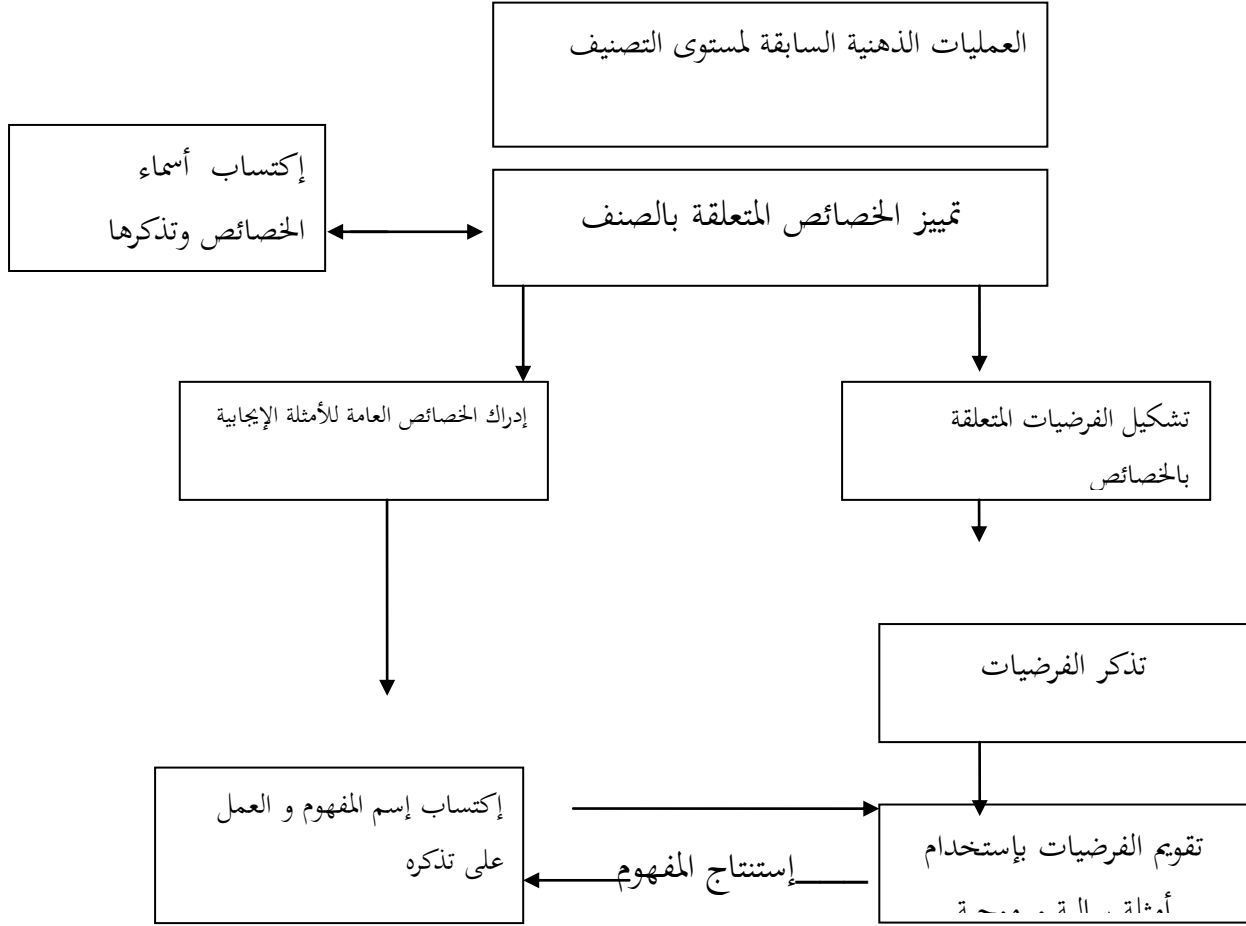
ويمكن الإستنتاج بأن أدنى مستوى لإكتساب المفهوم في مستوى الترتيب أو التصنيف قد حصل فعلا عندما يستجيب الفرد لمثاليين على الأقل من الأشياء أو الحوادث أو الأعمال على أنها متكافئة أو متشابهة، فعندما يتعامل الأطفال مع السيارة اللعبة التي إشتراها لهم الوالدين من جهة و مع السيارة الحقيقية التي يركبونها في العادة على أنها سيارات من جهة ثانية، فإن مفهوم السيارة تم إكتسابه بالنسبة لهم في بداية مستوى التصنيف أو الترتيب. (جودت أحمد سعادة و زميله، 1988، ص390).

د-مستوى التشكيل:

في هذا المستوى يستطيع الفرد إعطاء إسم المفهوم و تعريفه مع تحديد خصائصه و يستطيع تمييزه وتسمية خصائصه المحدودة ويتمكن من إيجاد الفرق بين الأمثلة للمفهوم في ضوء الخصائص المحددة (هيام غائب حسين، 2006، ص08) ويمكن وصف على سبيل المثال يبرهن الطفل الناضج لمفهوم الجبل على مستوى التشكيل إذا ضرب أمثلة على الجبال داخل الوطن العربي وخارجه، وحدد خصائص الجبال، موضحا كيف أنها تختلف عن الهضاب و التلال في ضوء الخصائص المتعلقة بكل مفهوم على حدة و عندما يتمكن الأفراد من القيام بذلك كله، فإننا

1- هيام غائب حسين ، 2006، ص08، مرجع سابق .

نستنتج بأنه بإستطاعتهم أيضا القيام بالعمليات العقلية التي يوضحها الشكل التالي : (جودت أحمد سعادة وزميله 1988، ص390).



الشكل رقم 03: يوضح العمليات العقلية لإكتساب المفهوم في مستوى التشكيل أو التكوين (جودت أحمد سعادة و زميله ، 1988، ص 390).

2.2.2.10 إستراتيجية تعليم المفاهيم و إكتسابها :

توجد هناك إستراتيجيتين لتعليم المفاهيم و من ثمة إكتسابها للتلاميذ وفق أنموذج كلومازير و تتمثل في إستراتيجية تحليل المفاهيم و إستراتيجية تحليل الأمثلة و تعتبر هاتين الإستراتيجيتين كمهارتين للمدرس لتعليم المفاهيم و تدريسها للمتعلمين .

أ - إستراتيجية تحليل المفهوم:

توجد المفاهيم التي تواجه الطلبة عن أي موضوع من الموضوعات المختلفة في المواد التدريسية التي يستخدمونها، وينبغي تحليل المفاهيم الرئيسية تلك من جانب المعلمين، و ذلك في ضوء الخطوات السبع الآتية :

1-تعريف المفهوم

2- تطابق أو تماثل الخصائص المحددة للمفهوم، وكذلك الخصائص غير ذات العلاقة .

3-تحديد الأمثلة واللامثلة التي سيتم إستخدامها في التدريس وفي إختبار مدى إكتساب ذلك المفهوم من جانب الطلبة.

4- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءا منه والإشارة إلى المفاهيم الأخرى في التصنيف نفسه.

5-تحديد المبادئ المثلة التي يتم إستخدام المفهوم من خلالها.

6-تحديد عينة من المشكلات والحل الذي يتطلب إستخدام ذلك المفهوم أو المبدأ أو كليهما معا.

7- تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم (جودت أحمد سعادة وزميله 1988، ص 396).

وعندما يتم إكمال تحليل الخطوات السبع فإن المعلم سيكون على أفضل درجات الإستعداد لتسهيل عملية إكتساب المفهوم من جانب الطالب(المرجع نفسه) ولتوضيح الخطوات السبع لتحليل المفهوم يقدم جودت أحمد سعادة وزميله(1988 ص 397) مثالا حول مفهوم المثلث متساوي الأضلاع :

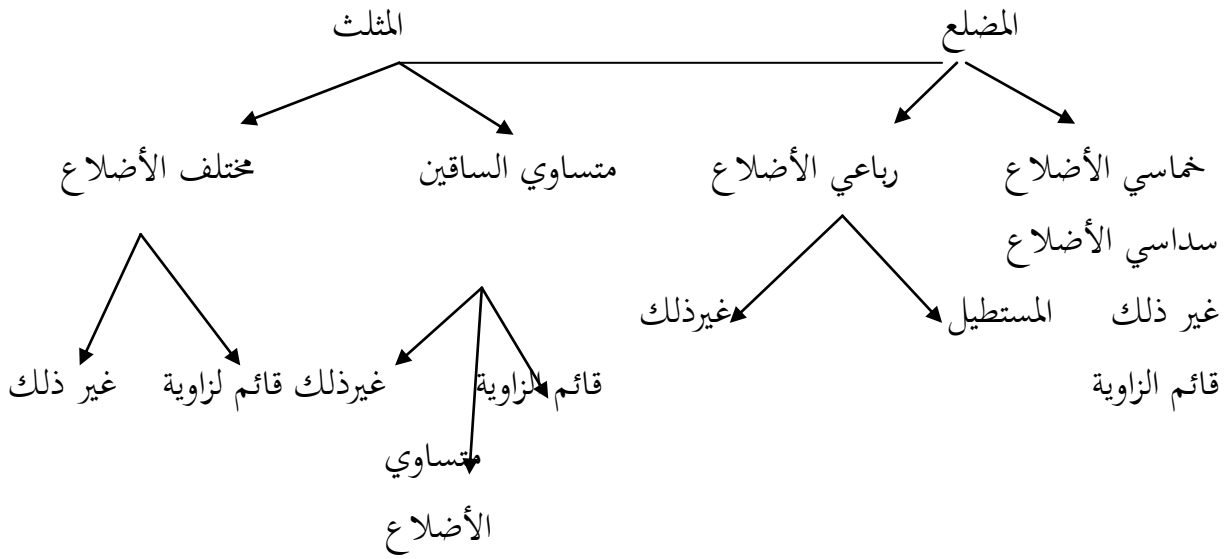
1- التعريف: شكل بسيط، مستوى، مغلق ذو أضلاع ثلاثة متساوية و زوايا ثلاث متساوية أيضا.

2- تحديد الخصائص ذات العلاقة: بسيط، مستوى، مغلق، ثلاثة أضلاع متساوية، ثلاث زوايا متساوية.

الخصائص غير ذات العلاقة الحجم (صغير، متوسط، كبير)، والجهة المرسوم بها على أوراق الدفتر أو صفحاته المختلفة.

3- الأمثلة: مثلثات متساوية الأضلاع ذات أحجام مختلفة في توزيعات مختلفة من صفحات الدفتر الأمثلة: المثلث قائم الزاوية، المثلث متساوي الساقين، المثلث مختلف الأضلاع، المستطيل، المربع.

4- التصنيف : حسب الشكل التالي:



الشكل رقم 04: يوضح تصنيف مفهوم المثلث متساوي الأضلاع .

العلاقات التصنيفية :

- أ- جميع المثلثات متساوية الأضلاع هي متساوية الساقين .
- ب- بعض المثلثات متساوية الساقين وليس كلها مثلثات متساوية الأضلاع.

5-المبادئ الممثلة:

- أ- جميع مثلثات متساوية الأضلاع متشابهة في الشكل .
- ب- إذا كانت الزوايا الثلاث للمثلث متساوية في درجاتها، فإن الأضلاع متساوية في الطول .
- ت- إذا كانت أضلاع المثلث متساوية في الطول، فإن زوايا المثلث متساوية في الدرجات.
- ج - إن محيط المثلث متساوي الأضلاع هو ثلاثة أمثال طول أي ضلع من أضلاعه.

6-عينة من المشكلات أو المسائل :

الأضلاع أ، ب، ج في الشكل رقم (05) متساوية في الطول. كم درجة مقدار الزاوية (د)؟

أ-30

ب-60

ت-90

ث-120

ج- يصعب تقدير الزاوية دون قياسها بالمنقلة.

ح- لا أعرف .

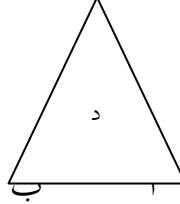
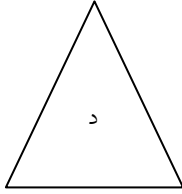
الحظ (ر) في الشكل رقم (04) يشكل الزاوية العليا من المثلث متساوي الأضلاع إلى قسمين متساويين. إفتراض بأن الضلع (س) يساوي ثلاثة سنتمتر طولاً. كم تكون الزاوية (و):

أ- 30

ب- 60

ت- 90

ث- 120



ج

الشكل رقم 06: يوضح مثلث متساوي

الشكل رقم 05 يوضح مثلث متساوي الأضلاع

الأضلاع مشطور إلى نصفين

ج - يصعب تقدير الزاوية قياسها بالمنقلة.

ج- لا أعرف

7- الكلمات: الزاوية ، شكل مغلق، متساوي، مثلث متساوي الأضلاع ، ضلع ، شكل مبسط، مثلث.

ب- إستراتيجية تحليل الأمثلة المحتملة :

تساعد هذه الإستراتيجية في تحديد مقدار الصعوبة التي تواجه مجموعة معينة من الطلبة لتحديد الأمثلة والأمثلة عن مفهوم ما، وتفيد هذه الإستراتيجية في:

1- تحديد المفهوم المراد تدريسه ومجموعة الطلبة الذين يستعلمونه ويتم ذلك بتعريف المفهوم بشكل كلمات مناسبة لمستويات الطلبة.

2- تحديد أكبر عدد من الأمثلة والأمثلة عن المفهوم وربما بعدد لا يقل عن خمسة عشر مثالا ولا مثال، إذ يتم عرض المفهوم فقط دون توضيح أو شرح وربما يقوم المعلم أو المدرس بقراءته فقط وبالإعتماد على القدرة القرائية للطلبة يمكنه مشاركتهم ومن خلال طرح الأسئلة يقوم المعلم بوضع

إشارة معينة على كل مثال خاص بالمفهوم وإشارة أخرى على اللامثال إذ بهذه الخطوة يمكن معرفة صعوبة إدراك المفهوم من قبل الطلبة أو في إستخدام هذه المعلومة في صياغة أسئلة أخرى (يوسف فاضل علوان وزميله، 2014، ص 195)، ولتوضيح ذلك يمكن عرض المثال الآتي حول تحليل مفاهيم الشجرة والشجيرة والعشب كمايلي (جودت أحمد سعادة، وزميله 1988، ص 401).

- تحليل الأمثلة المحتملة لمفاهيم الشجرة والشجيرة والعشب .

ستجد فيمايلي مجموعة من الصور الخاصة بأنواع النباتات والحيوانات المختلفة والمطلوب منك النظر إليها وتحديد ماهية كل واحدة منها وأنت ربما تعرف ماهو الحيوان، ولكن ربما لا تعرف جميع أنواع النباتات، وفيما يلي بعض المعلومات المتعلقة ببعض هذه المفاهيم وبخاصة المفاهيم النباتية .

ويمكن تقسيم جميع الصور المتعلقة بالنباتات الموجودة هنا إلى أربع مجموعات هي :الأشجار والشجيرات والأعشاب وغيرها من النباتات التي لا تندرج تحت إسم الأشجار أو الشجيرات أو الأعشاب .

ومن الأمور المساعدة في هذا الشأن إعطاء تعريفات لكل من الأشجار والشجيرات والأعشاب. والمطلوب منك قراءة هذه التعريفات جيدا لأنها سوف توضح لك ماهية كل واحد من هذه المفاهيم.

1- الشجرة هي نوع من أنواع النباتات التي لها جذور وأوراق وبذوره .

2- ولها أيضا ساق رئيسية من الخشب، وتعيش لسنوات طويلة، وتعتبر الأشجار أكبر من معظم الشجيرات من حيث الحجم.

3- الأعشاب هي نوع من أنواع النباتات التي لها جذور وأوراق وبذور وقد تكون لتلك الأعشاب ساق واحدة أو أكثر من السيقان التي غالبا ماتكون طريقة أو نضرة، وتموت معظم الأعشاب في فصل الخريف عند نهاية فصل النمو، ولكن بعضها يبقى حيا. وتعتبر الأعشاب أصغر من معظم الشجيرات.

لقد بين كلوزماير (klausmeier) أنه كلما كانت المعلومات والحقائق أكثر إثارة ولها مساس بحياة المتعلم تكون قدرته على الإحتفاظ بها أكبر ، إذا تتم عملية إشارة ذهن المتعلم وتحفيزه بوساطة الأمثلة السالبة الموجبة وإرتباطها بالظروف الداخلية، فالذاكرة ظاهرة عقلية معرفية ووجدانية معقدة، فكلما كانت المعلومة التي تحمل أطر نفسية وإجتماعية وتترافق مع التكوين النفسي للمتعلم

تتولد لديه المتعة واللذة فتكون أكثر ثباتا في الذاكرة القصيرة المدى أو البعيدة المدى (جودت أحمد سعادة وزميله، 1988، ص 310) .

كما أن مستوى الإحتفاظ بالخبرة يتحدد بطبيعة المعالجة الذهنية للمعلومات فكلما إرتفعت العمليات الذهنية كلما زادت إحتتمالات المعرفة بأجزائها والعكس صحيح، وكذلك تتحدد بالزمن المستغرق في المعالجة (قطامي، 2000، ص 329) ¹ .

كما أن عملية الإحتفاظ بالمادة المتعلقة يمكن تعزيزها بالمراجعة الموزعة بالأمثلة المتنوعة، وبتحويل المادة بجداول أو أشكال أو صور أو رسومات ذات معنى ودلالة عند المتعلم يؤثر في درجة الإحتفاظ بالمعلومات في الذهن (1999، ص 81) ² .

كما أن إبراز العناصر الأساسية في موضوع الدرس وتأكيد المعاني والمفاهيم يساعد في عملية التذكر والإحتفاظ بالتعلم (عريفيج، 200، ص 209) ³ .

فضلا عن ذلك فإن تنظيم المحتوى التعليمي يعد مفتاحا للإحتفاظ بالمعلومات وإسترجاعها من ذاكرة المتعلم لإستعمالها في حياته، إذ يري قسم من التربويين أن التنظيم من مقومات العملية التعليمية إن لم يكن من أهمها فذاكرة الإنسان تتعرض إلى كمية هائلة من المعلومات في حياته ولا يعرف متى سيحتاج إليها ولولا عملية تنظيمها في الدماغ في وحدات وأنماط عليا وربطها بها يوجد في ذاكرته من معلومات سابقة لإختلطت عليه المعلومات وإضطرت وعجز عن إستعمالها في الوقت المناسب (الحيلة و توفيق ، 2000، ص 262) ⁴ .

1 - هيام غائب حسين، 2006، ص 14، مرجع سابق

2- المرجع نفسه، ص 14.

3-4- المرجع نفسه، ص 14 .

خلاصة الفصل :

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف المفهوم من زوايا متعددة وذلك حسب ما أدلى به الباحثين، فالبعض تناوله من حيث إعتباره مجموعة المصطلحات المستعملة من طرف العالم أو الباحث في عملهما كما هو الشأن لبرونر أما العاني نزار فإعتبره فكرة حدسية لا يمكن تعريفها بعبارات بل يستدل بها في أنواع السلوك ، أما هوسن وترستون، ونوفيل فإعتبروا المفهوم فكرة مجردة تشير إلى علاقة مشتركة بين المواقف والأحداث والأشياء ويعبر عنها برمز أو رموز لغوية، أما مادي فيري أن المفهوم هو وسيلة يستعين بها الفرد للتعبير عن المعاني والأفكار بهدف توصيلها لغيره من الناس أما أحرشاو و الزاهر فيريا أن المفهوم هو مجموعة من الخصائص الثابتة والمجردة التي تميز شيئا عن الآخر إلا أن مجدى عزيز إبراهيم لخص المفهوم في كونه مصطلح أو رمز له دلالة لفظية ويمكن تعريفه، وأن يكون تجريدا للخصائص المشتركة وأن يتسم بالشمول ولعل هذا التعريف بهذه الصيغة قد حدد المعايير الواجب توفرها في تحديد معنى المفهوم، بإختصار أن المفهوم قد عرف من زاويتين زاوية منطقية وزاوية نفسية.

كما تم التطرق في هذا الفصل إلى إكتساب المفهوم وأهمية إكتسابه وشروط تنظيم وتعلم المفهوم وإكتسابه وكذا الإستدلال على إكتساب المفهوم بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في إكتساب المفهوم كما تحدثنا أيضا على قواعد المفهوم وصفاته وأنواعه، وفي الأخير خصصنا جانبا لنماذج تعلم وإكتساب المفهوم .

فبالنسبة لإكتساب المفهوم و أهميته تم التعرف على أن عملية تكوين المفهوم تسبق إكتسابه وأن إكتسابه يتجسد من خلال تعرف المتعلم على ما يمثله المفهوم و ما لا يمثله والقدرة على تصنيفه و هذا ما يساعده على إستثمار ذلك في مواجهة مشكلات و وضعيات تعليمية جديدة أي يوفر له عناء التعلم الجديد، كما تم الإشارة إلى أهمية إكتساب المفهوم من خلال قيام المتعلم بعمليات التحليل و التعميم و ضبط التفكير، كما تبرز أهمية إكتساب المفاهيم في إبراز أهمية المادة العلمية للمتعلم، كما تساعده على التفسير والتطبيق والتنظيم و الربط بين مجموعات الأشياء و الأحداث، و كذا إيلاء أهمية كبيرة لصورة المفهوم الذهنية، و اللفظية و إطلاق إسم على تلك الصورة سواء

في شكل رمز أو لفظ و هذا مرتبط بطبيعة الحال بمجموعة خبرات و معلومات و مهارات لدى المتعلم تساعد ه على ذلك.

و قد تم التطرق إلى أن الإستدلال على إكتساب المفهوم إنما يكمن في قيام المتعلم بالتعبير لفظيا عن المفهوم ، تعريف المفهوم و تحديد خصائصه التي تميزه عنه غيره من المفاهيم، تعريف المفهوم وعلى القيام ببعض العمليات كوضع شيء من مجموعات من الأشياء على أساس التمييز بين عناصرها، التنبؤ، التفسير و كذا حل المشكلات، و قد تم الإشارة إلى أن الإستدلال على إكتساب المفهوم يكمن كذلك من خلال إختبارات معينة وهي الإختبارات الموضوعية و في مقدمتها إختبار من متعدد و الإختبارات المقالية ذات الإجابة القصيرة .

فيما يخص العوامل المؤثرة في إكتساب المفهوم فتم ذكر في هذا الصدد عوامل ذاتية تخص المتعلم ذاته و عوامل موضوعية تخص محيط المتعلم و بيئته، ففيما تخص العوامل الذاتية تم الإشارة إلى الخبرات السابقة للمتعلم، الخبرات المباشرة و البديلة ، الفروق الفردية ،النضج، الجنس و غيرها من العوامل الأخرى أما العوامل الموضوعية فتخص المعلم و طريقة تعليمه للمفهوم كما تخص نوع الأمثلة المستخدمة في تعلم المفهوم، طريقة عرض الأمثلة، فرص التعلم الممنوحة للتلاميذ و غيرها من العوامل الأخرى المؤثرة على إكتساب المفهوم .

وقد تم الحديث أيضا عن قواعد المفهوم، صفاته، وفي هذه الصدد تم الإشارة إلى أن من صفات المفهوم هو التمييز، التعميم، الرمزية أما فيما يخص أنواع المفاهيم تم إشارة إلى المفهوم الموحد ، المفهوم غير الموحد، و المفهوم العقلاني.

و في الأخير تم التطرق إلى نماذج تعليم و إكتساب المفاهيم، و في هذا الصدد تم الإشارة إلى النماذج الإستقرائية والمتمثلة في نموذج بروز جانبيه، نموذج هيلدا تاي، أما النماذج الإستنباطية فقد تم التطرق إلى نموذجي ميرل-تينيسون و نموذج كلوزماير .

الفصل الثالث

مقاربة التدريس بالكفاءات

تمهيد:

لقد شهدت الحقبة الأخيرة تغيرات مست مختلف الجوانب والميادين ولقد إرتبط هذا التغير والنقل الحضاري بما إصطلح عليه بالعمولة والتي أريد من خلالها جعل العالم قرية صغيرة في ظل الانفجار المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي المذهل، ومن هنا شكلت الفلسفة البراجماتية في مختلف المجالات السياسية، الإقتصادية، الإجتماعية والتربوية منهجا لها لتحقيق غاياتها وأهدافها، فإذا إرتبط هذا التحول في المجال السياسي بمفهوم الديمقراطية، والجانب الإقتصادي بمفهوم الإقتصاد الحر فإن المجال التربوي إرتبط بمفهوم المقاربة بالكفاءات والتي جاءت إمتدادا للمقاربة بالإهداف، وقد جعلت المتعلم محورا للعملية التربوية بل هو الأساس والركيزة التي تبنى عليها المناهج والبرامج التعليمية، وهكذا تم الإنتقال من منطق التعليم و منطق التلقي إلى منطق البناء والمشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

لقد بنت بيداغوجيا الكفاءات مبادئها وأسسها من نظريتين في التعلم وهما: النظرية البنائية بقيادة جون بياجيه والنظرية السلوكية بقيادة واطسون وبافلوف، لذلك كثيرا ما نلاحظ ذلك في صياغة المناهج والبرامج التعليمية وكذا ما يمارسه التلاميذ من نشاطات وما يقوم من تعلمات .

1- مفهوم الكفاءة:

أ - المفهوم اللغوي :

إن المقصود بالكفاءة لغة: النظير أو المساوي وتجمع على (كفاءات)، وأن أهم تعريف للكفاءة هو الذي يورده: "إبن منظور" في لسان العرب حيث ذكر: قول حسان بن ثابت "روح القدس ليس كفاء" أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل (إبن منظور، د/ت)¹.

إن الكفاءة حسب قاموس لاروس (larousse,1984)، هي: "إستعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما، في مجال الحقوق تعني حق الحكم في قضية، كفاءة المحكمة، في مجال اللغة: تعتبر الكفاءة المعرفة اللغوية الضمنية يظهرها الأفراد الذين يتكلمون لغة معينة، أما الفرد الكفاء فهو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما، أي قادر (larousse,1984,p211).

¹ كمال فرحاي، 2011، ص11، الكفاءة، مفهوما، أنواعها وخصائصها، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الرابع.

كما تعني صلاحية محكمة، أهلية، جدارة (إختصاص)، خاصة حركية السائل أو غاز (جروان السابق، 1972، ص 163).

نشير إلى أن هناك فرق بين لفظ كفاءة ولفظ كفاية ، فالكفاية تعني منح الفرد ما يكفيه أكبر دقة وإنسجاما أما لفظ الكفاءة فيعني النظرير و المساواة (كمال فرحاوي ، 2011، ص 12).

ب- المفهوم الإصطلاحي:

إن مفهوم الكفاءة مفهوم متعدد الإستعمال، فتارة يرتبط بالهدف الخاص، وتارة يرتبط بالأداء وتارة أخرى يرتبط بالقدرة المعرفية (Xavier Roegiers, 2004, p101).

إن الكفاءة حسب (1984) D'Hainaut هي " مجموعة السلوكات الإجتماعية الوجدانية، وكذا المهارات المعرفية أو المهارات النفسية ، الحسية الحركية و التي تسمح بممارسة دور، وظيفة ، نشاط مهمة أو عمل مركب " (Sylvie Monchatre, 2008, p15).

أما فيليب كاري ، بيار كاسبير، ساندر بيلي فالكفاءة حسبهم هي: "التصريح بالتصرف أو حل مسائل مهنية بطريقة مرضية في سياق خاص، مع تحديد قدرات مختلفة بطريقة مدججة (CARRE CASPAR, 1999, p).

أما بالنسبة لساموركاوي و باستر (Sumuracay et Pastre, 1995) فإن الكفاءات هي "نهائية بحيث نكون أكفاء بالنسبة لقسم مهمات محددة، وهي إجرائية ويتعلق الأمر هنا بمعارف مجندة و تجنيدية في الفعل و فعالة في هذا الفعل، وهي متعلمة إما عن طريق تكوينات واضحة أو عن طريق ممارسة لنشاط، ويمكن أن تكون هذه الكفاءات أكثر وضوحا من كونها ضمنية حيث لا يكون الفرد دوما في قياس وضوح المعارف العلمية والتي تنفذ في الفعل " (Sumuracay et Pastre , 1995, p123).

وتعرف على أنها: "القدرة على تنفيذ مجموعة منظمة من المعارف، الخبرات والمواقف والتي تسمح بإنجاز مجموعة معينة من النشاطات، وهي القدرة على الفعل يركز على التجنيد والإستخدام الفعال لمجموعة من الموارد (Educ recherche, 2014, p39).

أما دوكتال (1996) Deketel فالكفاءة حسبه هي "مجموعة منظمة من القدرات ، الأنشطة التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات (عميمر عبد العزيز ، 2005، ص 12)

وتعرفها ليندا علّال على أنها: "شبكة المعلومات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحس حركية وتطبيقها داخل فئة من الوضعيات و توجهها نحو غاية محددة" (جواكيم دولز وآخرون، 2005)¹.
إن الكفاءة حسب كلود ليفي لوبوير (Le BOYER, 2009)، هي "ثمار للخبرة، وهي مكتسبة بشرط أن الإستعدادات والصفات الشخصية الكافية تكون حاضرة (Claude levy, 2009, p 43).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الكفاءة يمكن تصورها كسلوك، ففي الميدان التربوي يمكن تصور النشاط الذي يقوم به المتعلم الممثل الكفاءة لا يمكن تشخيصه إلا من خلال السلوك الملاحظ من قبل المعلم، وبهذا يصبح تصور الكفاءة سلوكا يعبر عن تضمينات يمكن تلخيصها في الفعالية و الأداء ما يجعل تصميم الكفاءة يتوقف على السلوك الملاحظ فقط كما يمكن تصورها (الكفاءة) كوظيفة وهذا ما يعطي أهمية كبرى للفرد المتعلم كشخص وللعمليات العقلية التي تمثل أساس المجال المعرفي الذي توصل " بلوم " وزملاؤه إلى تصنيفه في صورة أفعال يمكن للمتعلم القيام بها إجرائيا، كما يمكن تصور الكفاءة كقدرة مولدة لا يمكن أن يقتصر هذا التصور على اعتبار الكفاءة تصف السلوك الملاحظ بمعنى أن القدرة المولدة للسلوك تصمم في إطار عقلي لا سلوكي لأن القدرة المولدة لا تهتم بالسلوك الملاحظ وإنما تهتم بالعمليات العقلية التي تتدخل في إنجازها.
(فاطمة الزهراء بوكرم، ب ت، ص 17، 26، 32)

إن الكفاءة إذا اعتبرناها قدرة كامنة فهي تدمج قدرة الإنسان على تكييف أفعاله وعباراته مع عدد من المواقف وتحدد كقدرة الإحداث والتكيف فهي قطب باطني غير قابل للملاحظة.
إن الكفاءة إذا اعتبرناها كسلوك فنقول أنها مستوحاة من الحاجة إلى توضيح الأهداف البيداغوجية وتحدد هذا السلوك الناتج عنها فهي قطب قابل للملاحظة والقياس.
إن الكفاءة إذا اعتبرناها وظيفة فهي تعطي الوظيفة معنى لسلوك الإنسان وترجع الكفاءة إلى الغاية التقنية الإجمالية مما يحدده بوظيفتها فهي قطب قابل للملاحظة (فاطمة الزهراء بوكرم، ب ت ، ص 38).

تعتبر دولانشير v.Delansheere من الذين ساهموا مساهمة فعالة في إستعارة هذا المفهوم وإدخاله إلى المجال التربوي، فهي تركز في تعريفها للكفاءة على المهمة وليس على السلوك، و المهمة

¹ لكحل لخضر، 2009، ص 129، التقويم في المقاربة بالكفاءات، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 11.

في نظرها في الأنشطة التي تسمح بإنجاز ماهو متوقع من نتائج إيجابية، أي أن المهمة هي أفعال دقيقة ينتظر من المتعلم المكون القيام بها.

لقد اختلف الباحثون في مفهوم الكفاءة في مجال التربية فقد اعتبره البعض مجرد صياغة أهداف إجرائية، وهذا ما يعبر عنه التيار الانجلوسكسوني، أما البعض الآخر فيربط مفهوم الكفاءة بالتأهيل مما يحيل على علوم الشغل، ويمنح بعدا تجاريا تنافسيا داخل المدرسة وهو ما عبر عنه تيار شمال أمريكا (كمال فرحاوي، 2011، ص 26).

بعدما تم التطرق إلى مختلف التعاريف الخاصة بمفهوم الكفاءة يمكن أن نشير إلى أن مصطلح الكفاءة قد إستعمل في عدة مجالات وميادين، لقد إستخدم في المجال المهني، كما إستعمل في المجال التربوي .

إن المقاربة بالكفاءات قد تم الترويج لها في أيامنا هذه في الكثير من الأنظمة التربوية ، و هي تجعل من التلاميذ قادرين على تجنيد معارفهم ومعارفهم الفعلية وذلك لحل كل وضعيات، مشكلات (Le Boterf et autres, 1994)¹.

إن مفهوم الكفاءة يصعب تجاهله أو إستبعاده في شتى العلوم حيث أصبح متداولاً في مجالات واسعة ، فأول ما إرتبط مفهوم الكفاءة كان في المجال المهني أي عالم الشغل لذلك نجد أن الكفاءة تم التعبير عنها بكونها تطبيق المعرفة (savoir) والمعرفة الفعلية (savoir faire) لتحقيق نشاط علمي ما يجعل الكفاءة تنتج عن الخبرة المهنية و يمكن ملاحظتها بموضوعية إنطلاقاً من منصب عمل كما يمكن تثبيتها من خلال الأداء المهني .

إن الحديث عن عالم الشغل هو بطبيعة الحال الحديث عن العالم التربوي ، فهناك علاقة وطيدة مرتبطة بين المجالين التربوي و المهني و لعل هذا مادفع فيليب بيرنود ph . Perrenoud إلى القول أن المدرسة تعد إلى الحياة و ليس فقط إلى حرفة .

2- المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

إذا كانت الكفاءة هي تجنيد لموارد داخلية وخارجية قصد حل مشكل ما، فهي بهذا المفهوم والتصوير بحاجة إلى عناصر ومفاهيم أخرى لتحقيق ذلك ، ومن دون شك فإن القدرة، المهارة الأداء

¹ In.G Baillat ,D.Niclat and G. Ulma CDiry .La formation des enseignants en Europe,Bruxlles-

De Bock,pp231,241,GERARD,FM,2010.

الإستعداد يعتبرون من أهم المفاهيم المرتبطة إرتباطا وثيقا بمفهوم الكفاءة، فلا يمكن الحديث عن الكفاءة دون ذكرهم لما لهم من أهمية في تشكيل الكفاءة وتوظيفها.

أ – القدرة :

وهناك تعاريف عديدة لمفهوم القدرة يصعب حصرها لذلك سوف يقتصر الباحث على أهمها ومنها تعريف خير الدين هني (2005)، الذي يرى أن القدرة هي: " ما يجعل الفرد قادرا على فعل أي شيء يرغب فيه، أو يسند إليه، وهي لذلك لا ترتبط بمحتويات معرفية، وإنما تتجلى في شتى المواد المختلفة، فهي تعبر عن معرفة فعلية عامة، لذلك لا تظهر للملاحظة و إنما تظهر في إنجازات تتعلق بمحتويات تعليمية أي في سلوك عملي ذي أثر ظاهر، إنجاز تمارين....،(خير الدين هني، 2005، ص96).

كما تعرف على أنها: "القدرة الإستعداد لفعل شيء معين نمارسه، تحديد ، تذكر، تحليل ، تركيب تصنيف ، تجريد ، ملاحظةهي كلها قدرات ، و مصطلحات (مفاهيم) الإستعداد و المهارة هي مفاهيم قريبة من مفهوم القدرة "(X.Roegiers,1999,p04).

بالنسبة لميريو (ph.Méirieu,1988) القدرة هي: " نشاط عقلي ثابت ومنتج في حقول مختلفة من المعرفة، الكفاءة هي معرفة تضع في الحسبان قدرة أو قدرات في حقل مفهومي، أو تخصص محدد" (ph.Méirieu,1988,p153-154).

وتعرف على أنها: " إستعدادا مكتسبا أو متطورا يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أو المهني.وتترجم القدرة من خلال القدرة على القيام بنشاط أو تحمل عمل ولا يمكنها أن تكون فعالة إذا عبر عنها، ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعليمات الخاصة (Le gendre Ronald,1993,p159).

يقارن روجرس (2000) ROGIERS بين الكفاءة والقدرة ويميز الخصائص المميزة لكل منهما من خلال الجدول التالي:¹

¹ بن ناي نصيرة ، بالعربي الطيب ، 2011 ، ص22، مرجع سابق .

القدرة	الكفاءة
1-تنمو حسب محور الزمن .	1-تنمو حسب محور الوضعيات .
2-تنمو بمرور الزمن .	2- تتوقف زمن معين.
3-ذات علاقة بمجموعة غير محدودة من المحتويات	3-ذات علاقة بفئة معينة من الوضعيات .
4-نشاط يمكن أن ينجز مجانا .	4-نشاط مقصود، يدخل في إطار مهمة محددة.
5-ليس بالضرورة وجود الطابع الإدماجي .	5-تجديد مجموعة مدججة من الموارد، لاسيما
6-ممكنة التخصص و لكن في النهاية حسية ومعرفية .	القدرات .
	6-تختص في النهاية بجودة تنفيذ المهمة (الأداء).

جدول رقم 01: يبين خصائص كل من الكفاءة و القدرة (ROGIERS ,2000,P72).

ب-المهارة:

كما تعرف على أنها هدفا من أهداف التعليم ويشمل كفاءات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة أو متنافسة أو ناجعة و يترجم هذا الأداء في أهداف مهارية (المعرفة الفعلية) مثل مهارات القراءة " (عبد الكريم غريب، 2001).¹

و تعرف المهارة أيضا على أنها: "ما اكتسبه الفرد من حذق و براعة وإتقان في العمل، و تكييف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، فهي نتيجة لتدريب شاق و متواصل، يتمرن عليه الفرد لمدة معينة قد تطول أو تقصر، أي: بحسب عامل الصعوبة و السهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة الكتابة أو القراءة الجهرية، أو القفز و الجري على الحواجز، أو في إكتساب العادات الحسنة على سبيل المثال...." (خير الدين هني، 2005، ص 99).

ويمكن أن نميز بين الكفاءة والمهارة من خلال ما تطرق إليه بيرنود Perrenoud (1997) بإعتبار أن:

■ المهارة تظهر في الحالة التطبيقية دون أن تكون في علاقة دائمة ومباشرة بمعرفة تنفيذية و يمكن الإستدلال عليها في حالة عملية.

¹ فاطمة الزهراء بوكريمة، ب ت/ ص 129، 130، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هوم، الجزائر.

■ كل مهارة كفاءة إلا أنه يمكن للكفاءة أن تكون أكثر تركيباً، وإنتاحاً ومرونة من المهارة وأكثر تفصيلاً من المعارف النظرية .

■ يمكن أن توظف المهارة كمورد تجنده كفاءة أو كفاءات ذات مستوى عال (Perrenond,1997, p35) .

ج- الأداء:

قبل الخوض في تقديم مفهوم الأداء لابد أن نشير إلى أنه أحياناً يشار إلى هذا المفهوم بمفهوم الإنجاز.

يعرف الأداء على أنه: " مجموعة الإستجابات التي يديها الفرد في موقف معين و يمكن ملاحظتها مباشرة، و الأداء التعليمي هو ما يظهره المدرس أو المعلم من أداءات يمكن ملاحظتها مباشرة وقياسها في موقف تعليمي معين (محسن علي عطية، 2007، ص53، 54) ¹ .

كما يعرف على أنه: "هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم (Delansheere ,1997,p189) ² .

ويعرف على أنه : "ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنياً من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة" (غريب عبد الكريم، 2006، ص337) ³ .

لقد ذكر سكالون (Scallon,2007) خاصيتين أساسيتين للحكم على الأداء وهما وضع المشكلات المطروحة في سياق معين وتقديم أجوبة وتبريرها من طرف التلاميذ، ورغم أهمية الأداء في الحكم على إنجازات التلاميذ فإنه مع ذلك يبقى يشكل عنصراً من عناصر بناء الكفاءة ولا يرقى

¹ سليمة بلخيري، 2014، ص28، كفاية مناهج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثيلات التلاميذ الإيجابية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر .

² فاطمة الزهراء بوكرم، ب ت / ص 134، مرجع سابق.

³ لكحل لخضر، 2009، ص133.

إلى أن يؤشر بمفرده على تحقيق الكفاءة ذلك لأن تقويم التلاميذ يركز على المهارات أكثر من الكفاءات (Scallon,G ,2007,p140).¹

يمكن إجراء مقارنة بين الأداء و الكفاءة من خلال الجدول الآتي :

الأداء	الكفاءة
1-نفس الأداء (نفسه) .	1-إمتلاك آلية الأداء.
2-متغير تبعا للعوامل النسبة الموضوعية.	2- ثابتة .
3-ملاحظ.	3-ضمنية .
4-إمكانية قياسية.	4-عدم إمكانية قياسها مباشرة.
	5-ضرورية و لكن لا يمكن إعتبارها شرطا أساسيا و كافيا لأداء.

الجدول رقم 02 يوضح الفرق بين الأداء والكفاءة .

د- الإستعداد:

إن الإستعداد حسب أحمد زكي بدوي هو: "القابلية الفطرية لإكتساب معرفة أو مهارات عامة، أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود الأفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي، كما يعرف الإستعداد بأنه السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، و يمكن قياس الإستعداد عن طريق إختبارات الإستعداد "(خير الدين هني،2005،ص100).

كما يعرف الإستعداد على أنه: "تصرف طبيعي ومكتسب للقيام بمهمات معينة (N.sillamy 2003,p27)، حسب كلاباريد (Clabarade) الإستعداد هو الذي يسمح بتمييز الأفراد عندما يتساوون في التربية - ويتم تقديرهم إستنادا للمردود وهناك وظائف عامة مثل الإنتباه أو الحكم يمكن إعتبارها كإستعدادات بنفس القيمة للتصرفات الخاصة مثل مهارة الرسم (المرجع نفسه ص27). كما يعرف الإستعداد على أنه: "حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد

¹ لكحل لخضر، 2009، ص 133، التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر.

وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الإستعداد فسوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد بإستمرار" (عمير عبد العزيز، 2005، ص35).

و يعرف على أنه: "قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر في ذلك الشروط الضرورية والإستعداد كأداء كامن ممكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل". (غريب عبد الكريم، 2002، ص55).¹

3- خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بعدة خصائص نوجزها فيما يلي :

أ- كونها توظف مجموعة من الموارد ، ومن هنا يمكن القول ان الكفاءة ذات دلالة (معنى) عامة تشمل قدرة الشخص على إستعمال المهارات و المعارف الشخصية (المكتسبات القبلية) ضمن وضعيات (إشكاليات) جديدة داخل إطار معين (فعل معين) (خير الدين هني 2005، ص 59، 60) .

ب- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات الإشكاليات التي يواجهها المتعلم خلال تعلماته (دروس ومواضيع مختلفة)، فلكي يبني التلميذ كفاءة ما ، ينبغي أن تكون الوضعيات متجانسة في مادتها وعناصرها فتحصر الوضعيات التي من خلالها تنمو الكفاءة المقصودة (المرجع نفسه، ص60)

ج- الكفاءة ترتبط بالمادة في غالب الأحوال : ويعني ذلك ترتبط في الغالب بوضعيات متناسبة مع مشكلات المادة.

د- الكفاءة ترمي الى غاية منتهية: يوظف المتعلم جملة من التعلمات لغاية انتاج شئ أو لغرض القيام بعمل أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي فهي مكتسب (لبصيص خالد، ص 102)²

هـ - الكفاءة قابلة للتقويم : أي يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وان لم يمكن ذلك بشكل دقيق، كما يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن الناتج، ذلك بالحكم على السرعة في انجاز العملية ، الإستقلالية، إحترام الآخرين ، وهي كلها كفاءات (بن نابي نصيرة، بلعربي الطيب، 2011، ص19)، ويضيف (X. Roegiers 1999) في هذا الصدد أن القدرة لا تقوم و لكن

¹ فاطمة الزهراء بوكرة، ب، ت، ص131، 132، مرجع سابق.

² بن نابي نصيرة ، بلعربي الطيب ، 2016، ص18، مرجع سابق .

الكفاءة يمكن تقييمها حيث تقاس من خلال نوعية تنفيذ المهمة ، ومن حيث نوعية النتيجة (Roegiers,1999,p11) في المقابل هناك باحثين آخرون يرون أن من بين خصائص الكفاءة هو كونها :

أ- منتج تعليمي قابل للتحويل (transferable) :

إن المقاربة بالكفاءات تسمح للمتعلم من نقل المعارف من مكان بنائها إلى مكان إستخدامها موظفا في ذلك عدة عمليات عقلية من تعميم، تمييز،تنظيم ، تدرج و غيرها وهذا ما يساعده على حل مشكلات في وضعيات مختلفة ومتنوعة، إذن خاصية النقل والتحويل خاصة هامة أساسية في الكفاءة ، فإملاك المتعلم للكفاءة في هذه الحالة يسمح له بتعميمها كلما دعت الضرورة لذلك في إطار وضعية تعليمية معينة.

ب-منتج تعليمي قائم على الشمولية:

أما حسب ميلاد (Miled,2005) فالمقارنة بالكفاءات تركز على مبدئين وهما :
أ-إدماج التعلّيمات بدل جعلها تكتسب بشكل منفصل، فمع المقاربة بالكفاءات تنتقل من التعلم للمعارف إلى التعلم المدمج والذي يعطيها معنى.
ب-تحديد وتنصيب الكفاءات لتنمية القدرات العقلية ذات الفائدة في وضعيات مختلفة ويتعلق الأمر هنا بتنمية الكفاءات الأفقية (مثل: تحليل وضعية) (Miled,2005,p128,130).

4-أنواع الكفاءة :

يمكن التطرق الى أنواع الكفاءة في شكل هرمي بدايته الكفاءة القاعدية ، ثم الكفاءة المرحلية فالكفاءة الختامية ، فالكفاءات القاعدية تتركب منها الكفاءة المرحلية، والكفاءات المرحلية تتركب منها الكفاءة الختامية.

أ- **الكفاءة القاعدية:**ترتبط هذه الكفاءة بالوحدة التعليمية، فهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، ومن ثمة فهي تمثل المخطط الذي تتحقق فيه كفاءة قاعدية محددة وتتركب هذه الكفاءة من المعارف المحضة والمعارف الفعلية السلوكية .

ب- الكفاءة المرحلية :

تحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات و الأنشطة التي ينبغي ممارستها

وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تعود الى تحقيق الكفاءة الختامية (وعلي محمد الطاهر، 2006) وتعتبر الكفاءة المرحلية مجموعة من الكفاءات القاعدية لشهر أو ثلاثي أو سداسي أو مجال معين .

ج - الكفاءة الختامية : تتركب الكفاءة الختامية من مجموعة الكفاءات المرحلية التي اكتسبت من المحاور الدراسية مثل: يقرأ، نصوصا مختلفة من المستوى العادي الذي يلائم سنه الدراسية ، حيث تلبي تلك النصوص حاجاته الشخصية، وكذا المدرسية و الإجتماعية ، وتكسب هذه الكفاءة الأخيرة في نهاية السنة الدراسية أو الطور الدراسي (خير الدين هني ، 2005، ص 85) ¹.

د -الكفاءة المستعرضة (الأفقية) : هي مكون مجموعة التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدججة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل متشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل (محمد الصالح حثروبي ، ص 56) ، وتعتبر القراءة خير مثال على هذه الكفاءة بحيث يمكن توظيفها في جميع المواد الدراسية.

5- تصنيف الكفاءات:

يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات الرئيسية و مما لا شك فيه أن لهذا التصنيف شروط وأهمية يجب أخذها بعين الاعتبار حيث يتوجب على المصنف أن يكون تصنيفه متوقفا على أهداف الدراسة و ألا يعتبر أن تصنيفه مطلقا و هذا ما ينجم عليه الاستفادة من تصنيفات أخرى.

وتكاد تجمع الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية على التصنيفات التالية :

أ-التصنيف الأول: في ضوء تصنيف بلوم (Bloom) وفيه تصنيف الكفايات إلى ثلاثة محاور رئيسية وكل محور يتضمن محاور فرعية وهذه المحاور هي :

-الكفايات المعرفية: cognitive competencies وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات و المفاهيم التي يتزود بها المعلم .

¹ سليمة بلخيري، 2004، ص 33، مرجع سابق .

- **كفايات أدائية** : performance competencies وتتمثل في المهارات الذهنية وحركية وتتمثل في حقول المواد المختلفة بصفة عامة و حقول المواد التكنولوجية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي.

- **كفايات وجدانية** : affective competencies وتتمثل في الاتجاهات التي ينبغي أن يتبناها المعلم و القيم التي يؤمن بها. (جامل عبد الرحمان، 2001، ص14)¹ .
و القيم التي يؤمن بها ،(educapsy.com).

2- التصنيف الثاني : وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف بل يضيف إليه ما يعقب المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي من آثار و خبرة (و في هذا الإطار تم تصنيف الكفايات إلى المجالات التالية) :

Domaine de connaissance : مجال المعرفة

Domaine de comportement : مجال السلوك

Domaine d'attitudes : مجال الاتجاهات

Domaine de consequences: مجال النتائج و الآثار

Domaine d'expèrience: مجال الخبرة

3- التصنيف الثالث :

وهذا التصنيف ينطلق من تصور أدوار المعلم role de l'enseignant ويعرف هذا التصنيف بتصنيف كلية التربية بجامعة (pittsburgh) وحدد هذا التصنيف ستة مجالات تحت كل مجال عددا من الكفايات الفرعية وهذه المجالات هي :

أ-المعلم ناقل للمعرفة .

ب-المعلم مدير للنشاط التعليمي .

ج-المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم .

د-المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم .

هـ-المعلم مشارك في الإشراف .

و-المعلم متفاعل مع الآخرين .

وحسب طعيمة (1986) و جرادات (1998) فإن الكفايات يمكن تصنيفها إلى أربعة أنواع و المتمثلة في الآتي: الكفايات المعرفية ، الكفايات الأدائية ، الكفايات الإنتاجية ، الكفايات الوجدانية .

أ- الكفايات المعرفية: وهي الكفايات التي تحدد المفاهيم المعرفية التي يظهرها المعلم أي معرفة المعلم مجموعة من المعارف والحقائق النظرية والحقائق المتصلة بالمعلم، والمعرفة الثقافية الواسعة في المجالات الأخرى، وتمتد هذه المعرفة إلى كفايات التعليم المستمر، و إستخدام أدوات المعرفة و طرق إستخدامها في المبادئ المعرفية .

ب-الكفاءات الأدائية : وهي الكفايات التي تشير الى قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريسية والحقيقية أي أنها تحدد المهارات والعمليات التدريسية التي يتوقع أن يظهرها المعلم.

ج- الكفايات الإنتاجية: وهي ترتبط بالكفايات المعرفية والأدائية و التي تؤدي إلى كفاية الإنتاج أي القدرة على الوصول إلى النتائج مثل قدرة المعلم على زيادة سرعة الطلاب على التعلم أي تشير إلى مخرجات التلميذ (تحصيله، مهاراته، إتجاهاته) و التي تنتج من خلال إستخدام المعلم لعدد كبير من الكفايات المعرفية و الأدائية.

د- الكفايات الوجدانية : وتتمثل في الإتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم و التي يجب أن يؤمن بها و أشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها (طعيمة،1986، ص94، جرادات و آخرون ، 1998،ص51،52)¹.

وتشير ذكرى فالح حسين (2010،ص28) أن هناك خمسة كفايات وهي : الكفايات المعرفية ، كفايات الأداء، كفايات النتائج ، الكفايات الفعالة ، الكفايات الإستكشافية ، وسنقتصر الحديث عن كفايتين فقط لكون الكفايات الأخرى تم التطرق إليهم آنفا .

¹ هناء خليل محمود أبو مطلق،2012،ص45،46، فاعلية إستخدام ملف الانجاز الإلكتروني لتنمية الكفايات التدريسية لدى طالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر،غزة، فلسطين .

أ- الكفايات الفعالة : التي تخص الاتجاهات التي يتوقع أن يحدثها المدرس و تنتج عن السؤال : أي المعتقدات والقيم والميول والمشاعر التي تميز المدرس الفعال؟.

ب- الكفايات الإستكشافية: التي تخصص حدثا يتوقع أن يشارك فيه المدرس وتنتج عن السؤال : أي الخبرات المساعدة في تطوير المدرس الفعال؟ (Felder dell ,1978,p48)¹

6- مصادر اشتقاق الكفايات : إن الإشتقاق هو الإنتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل منه عمومية فإذا كان الإشتقاق بهذا المعنى والتصور فإن مصادر إشتقاق الكفاءات القصد منه تلك المرجعيات أو الخلفيات النظرية التي على أساسها تم تحديد الكفاءات. هناك مصادر عديدة لإشتقاق الكفاءات وهي تختلف وتتنوع حسب المرجعية النظرية التي تم على أساسها تحديد الكفاءات وسنتطرق إلى أهمها في هذا البحث.

يذكر الخوالدة (1990) حسب دراسة أجراها كرم إبراهيم محمد(2002) أن الأدبيات والأبحاث التي تمت في إشتقاق الكفايات التدريسية، قد أخذت أربعة مناحي وهي كالآتي:

أ-منحى أسلوب تحليل النظم و إستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لإستخلاص الكفايات التدريسية اللازمة :ينظر في هذا المنحى إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل له مدخلاته ومكوناته ومخرجاته وعلاقاته المتداخلة وهي : الأهداف ، والمحتوى، وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية وعمليات التقويم ،وقد إستخدم هذا المنحى من قبل الباحثين المهتمين بتحديد الكفايات أمثال:هيوستن(1974)،ومرعي(1981)، والخوالدة (1990) (قاسم بوسعدة ، 2009، ص 115).

ب-منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين الناجحين في عملية التدريس الفعال لإشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين : وأساس هذا المنحى هو أنه إذا تمثل الطالب المعلم الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلم الفعال ،فإنه ينجح في مهامه التعليمية على أن تشتق هذه الكفايات من تحليل المهارات التعليمية أو المهارات المكونة لعملية التعليم، ومن بين الذين إستخدموا هذا الأسلوب نجد كومب (1964)، (المرجع نفسه، ص116).

ج-منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية لإشتقاق الكفايات التدريسية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح ، وقد ركزت هذه

¹ ذكرى فاتح حسن، 2010، ص191، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية، دراسات تربوية، العدد الحادي عشر

11، تموز 2010.

البحوث على أثر البرامج التعليمية وعوامل متغيرة أخرى في أداء المعلم داخل الصف ،ومن الدراسات التي تناولت هذا المنحى نجد دراسة كوبر(1977)، و دراسة بيروت (1975Perrot) ودراسة مصباح (1982)، ودراسة أبوزينة (1984) (المرجع نفسه،ص116).

د-منحى تعرف آراء وجهات نظر التربويين المشتغلين بإعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية : ومن بين الدراسات التي تناولت هذا المنحى نجد دراسة مرعي (1981)، دراسة الشيخ وزاهر (1981)،دراسة جامع والشاهين والهادي (1984)،(كرم2002،ص120)¹.

حسب دراسة هناء خليل محمود أبو مطلق (2012) قامت بتحديد أهم مصادر إشتقاق الكفاءات فيما يلي:

أ-إعتماد نظرية تربوية معينة : حيث تحدد الكفايات اللازمة للمعلم من خلال المبادئ والمفاهيم الأساسية التي تقوم عليها نظرية تربوية معينة ، بمعنى أن تكون الكفايات التي يتم إعتمادها متفقة مع أسس هذه النظرية التربوية ،ومع الإطار التي تعتمد تلك النظرية للعملية التعليمية ،سواء كانت تقليدية أو حديثة .

ب-ترجمة محتوى المقررات الدراسية : وبمعنى ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ،وفيما يتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية.

ج-تصنيف المجالات في عناقيد: بحيث يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للمعلمين.

د-البرامج الحالية لإعداد المعلم: حيث يتم تحديد كفايات التدريس عن طريق تحليل محتوى المقررات ، وتحويلها إلى نواتج سلوكية محددة وصياغتها في شكل كفايات، وإتخاذها محاورا لإعادة بناء البرامج التقليدية ويتم ذلك بإعادة صياغة المقررات الدراسية المعتمدة في البرنامج التقليدي وفق فلسفة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، و بمقتضى أسسها و أهدافها.

هـ-مراجعة قوائم تصنيف الكفايات: وفيها يتم تحديد الكفايات عن طريق الرجوع إلى الدراسات التي أجريت في هذا المجال والتي كان لها دور كبير في تحديد الكفايات اللازمة للمعلم.

¹ قاسم بوسعدة،2009،ص116،تقوم الكفايات التدريسية الأستاذ التعليم الثانوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر 02.

و-إستطلاع آراء الخبراء في المجال: وهنا يجتمع عدد من خبراء التربية أو الأشخاص ذوي أكبر قدر من المعلومات عن الكفايات لتحديد الواجبات و المهام التي تتصل بمهنة التدريس، وتضمن ما يروونه ضروريا منها في برامج تربية المعلم.

ي-تحليل الدوريات والبحوث العلمية والميدانية: حيث تزودنا هذه الأبحاث و الدراسات التربوية بمعلومات و بيانات تساعد المربين على إكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، وبالتالي تساهم في تحديد الكفايات التي يفترض توفرها عند المعلمات أو المشرفات التربويات، لأنها تعطي صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي.

ن- تحليل العمل أو المهمة : ويهدف إلى تعريف المهام و الواجبات التي يقوم بها المعلم و المهارات والصفات المطلوبة بنجاح في هذا العمل، ثم ترجمتها إلى كفايات يتدرب عليها.

س- ملاحظة أداء المعلم و تحليله: وهنا يقوم الباحث بملاحظة المعلم أثناء تأدية عمله ويدون ملاحظاته بالنسبة للكفايات الرئيسية والفرعية في الوظيفة ، وكذلك بالنسبة للعادات الحسنة والسيئة التي يمارسها المعلم أثناء عمله ومدى حماسه أو توانيه في الأفعال على أداء مهام وظيفته.

ص- الرجوع إلى الطلاب: وهم الطلاب الذين أتموا برنامج إعدادهم في كلياتهم أو في معاهد إعدادهم وتوجه إليهم إستبانة مفتوحة يكتب فيها كل طالب الحاجات التي كان يود أن يتعلمها ثم تصاغ الحاجات في صورة كفايات.

ع-تحديد حاجات المتعلمين في المدرسة: تركز هذه الطريقة على تحديد حاجات المتعلمين في المدرسة و ترجمتها إلى كفايات يجب أن تتوفر عند المعلم الذي يتصل بهم (الشامي، 1999، ص64-67)¹.

قام كوبر (Cooper, 1973, p17, 20) بتحديد مصادر إشتقاق الكفايات في أربع محاور:

أ-المحور الفلسفي : يتم في ضوء المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته.

ب-المحور الإمبريقي: ويتم ببعض المفاهيم النظرية التي يمكن أن تشكل أساسا سليما تقوم عليه عملية الإشتقاق.

ج-محور المادة الدراسية: يتم فيه تحديد الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات في مجال المادة الدراسية.

¹ هناء خليل محمود أبو مطلق، 2012، ص50، 53، مرجع سابق.

د-محور الممارسة: يقوم على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها عن طريق الرصد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملية التدريس (باسم صالح مصطفى العجومي، 2011، ص61، 62).

بينما يضيف محمود الناقة وآخرون (1997، ص23-26) من مصادر اشتقاق الكفايات ما يلي:
أ-القوائم الجاهزة: توجد في ميدان التعليم القائم على الكفايات قوائم علمية جاهزة في ميادين مختلفة ، يمكن أن تلجأ إليها المؤسسات و الأفراد.

ب-ترجمة المقررات : ينبغي الحرص على أن الكفاية التي تؤخذ أن تكون الكفاءة العامة المشتركة بين جميع الطلاب.

ج-خبرات المهمة: حيث يسألون عن أنواع الأهداف التي يرغب الممارسون أن يحصلوها ومعلومات عن حاجات الممارسة الفنية العملية و معلومات حول احتمالات المستقبل بالنسبة للمهنة.

د-الخريجون: حيث يسأل الخريجون عن المشكلات التي يصادفونها في أثناء الخدمة وعن نوع الإعداد الذي كان يتوجب توافره في الكلية قبل التخرج.

هـ- الطلاب: من خلال ممارسة مشروعات التعليم و خبراته و أنشطته ،ويحس بحاجاته إلى أشياء يود لو يدرسها أو يتعلمها.

و-برامج الكليات والبحوث: إذ يمكن اللجوء إليها للاستعانة بها في تحديد للكفايات المراد اشتقاقها بشكل يلاءم فلسفة وأغراض البرنامج الجديد.

ي-التخمين و الإستقراء: وهو مصدر مهم من المصادر التي تجنبنا مشكلة مجابهة إعداد الفنيين و المهنيين حيث يكون من المفيد إستقراء المستقبل في ضوء التنبؤات.

ن-رصد الأداء النموذجي وتحليله: أي رصد أداء وتحليل مجموعة من الأفراد المعلمين المشهود لهم بالكفاءة في مضمار العمل لتحديد الكفايات اللازمة.

س-إعتماد نظرية تربوية كأساس لتحديد الكفايات المرتبطة بها(تم التطرق إليها في تصنيف سابق). (باسم صالح مصطفى العجومي، 2011، ص62، 63).

7- قياس الكفاءات :

مما لا شك فيه أن قياس الكفاءات يعتبر من العمليات الهامة بل هي العملية الرئيسية للتعرف على مدى إكتساب المتعلم للكفاءة من عدمها ولعل من أهم العناصر التي يجب أن نتناولها في هذا المحور هو: تجنيد الموارد ، وسائل قياس الكفاءات ، وكذا شبكات التقويم.

أ - تجنيد الموارد:

يتطلب تحقيق كفاءة ما تجنيد مجموعة من الموارد، لذلك قد يفشل التلميذ في حل مشكلة تعليمية بسبب عدم قدرته على تجنيد الموارد خاصة إذا ما تم وضعه أمام وضعية مشكلة حقيقية بمعنى لم يصادفها من قبل وتحتاج إلى حل جديد، لذلك نرى أن القياس بهذا المنحى قد تحول من قياس الأهداف الإجرائية التي كان معمول بها في المقاربة بالأهداف إلى قياس الكفاءة بالتركيز على مؤشر الكفاءة، ولعل هذا ما نلمحه من خلال ما أشار إليه (Miled إنطلاقا من أعمال (2000) Roegiers عندما ما يقول من خلال تطرقه إلى عنصر تحديد الموارد القصد من الموارد هو " مجموعة المعارف (معارف، معلومات، مفاهيم...)، المعرفة الفعلية (توضيح سبب عطب كهربائي ، تحويل جملة تقريرية إلى جملة إستفهامية) ، المعرفة الوجدانية (يستمع إلى محاوره) والتي نستخدمها لإنجاز نشاط معقد (مركب) مرتبط بكفاءة باللجوء إلى مجموعة من الوضعيات والتي نحقق من خلالها إدماج الموارد، وفي نفس السياق يضيف دوكتيل (2000) Detetele أن المقاربة بالكفاءات تبحث لتطوير إمكانية المتعلمين لتجنيد مجموعة مدججة من الموارد لحل مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات، كما تسمح للمتعلمين من التشارك، التبادل والتعاون فيما بينهم أثناء التعلم المختلفة. (Detetele ,2000,p188)، و يردف سكالون Scallon (2007) مشيرا إلى أن المهارات المركبة في مجال الكفاءات تركز على تجنيد معارف فعلية كثيرة.¹

إن القدرة على تجنيد الموارد بالنظر لإنجاز النشاط يتم تداولها كقدرة مستقلة للمعارف، المعارف الفعلية والإتجاهات التي تكون تلك الموارد، وفي هذا الصدد يرى لوبوتارف le Boterf أن " الكفاءة لا تستقر في الموارد (المعارف، القدرات...) المجندة بل في التجنيد نفسه لتلك الموارد، فالكفاءة هي أمر متعلق ب " معرفة مجندة (le Boterf,1994).²

1. [http://www.inrp.fr/ust,dossiei,d'actualite de la vst,n°34 ouril 2008,p05](http://www.inrp.fr/ust,dossiei,d'actualite%20de%20la%20vst,n%2034%20ouril%202008,p05)

2 MCO Hirtt,2009 L'appwehepar compp étenier une mystication pedgvgique,www.école denne cratique.org

يتضح مما سبق أن تحديد الموارد ذا أهمية في مجال الكفاءة ولكن الأهم من ذلك هو كيفية تحديد تلك الموارد وتوظيفها في حل مشكلات في إطار وضعيات تعليمية في إطار سياق معروف وعائشه المتعلم أو سياق آخر غير ذلك وهذا هو المغزى والمعنى الحقيقي لإمتلاك كفاءة وتحقيقها.

ب - وسائل قياس الكفاءات:

بالرغم من وجود وسائل عديدة ومتنوعة لقياس الكفاءة إلا أن الإختبارات على إختلاف أنواعها وأشكالها لازالت تمثل الوسيلة الأنجع للقيام بهذه العملية لذا لاقت الإهتمام الكبير لدى المعنيين بإجرائها لتحديد الكفاءات المقصودة والمستهدفة، وغير بعيد عن ذلك يعتبر المجال التربوي من أهم المجالات التي إعتمدت على الإختبار كوسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في تقويم التعلمات و الحكم على مدى تحقيق الكفاءات المسطرة من خلال ماتم برمجته في إطار المناهج التعليمية. إن الحديث عن الإختبارات كوسيلة لقياس الكفاءات يدفعنا إلى الحديث عن شروطها ضمن ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات والتي نلخصها فيمايلي:

1- أن نتناول عناصر الإختبار تقويميا لإنتاج التلاميذ و أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة

في سياق إدماجي.

2- أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية .

3- أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

4- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة(لكحل لخضر،2009،

ص141) .

يمكننا أن نذكر بعض الإختبارات التحصيلية التي تقيس الكفاءة مثل إختبار الإستعداد الدراسي وهو يقيس مستوى أداء المتعلم في مجال لم يدرب فيه تدريب المتعلم، إختبار القدرة وهو إختبار يقيس أعلى درجات الأداء الفعلي المتعلم كالقدرة على الحساب القراءة الكتابة وغيرها، إختبار الإنجاز ويسمى أيضا إختبار الأداء وهو لا يستخدم اللغة إلا في أدنى حد وهو يقتضي الإستجابة العملية الحس حركية كإنجاز الإهتمامات وقياس إهتمامات وميول التلاميذ.

ج - شبكات التقويم :

من المعروف أنه لا يمكن أن نحري عملية تعليمية دون التحضير لها سواء من الجانب المعرفي المهاري أو السلوكي خاصة إذا ما تعلق الأمر بعملية التقويم والتي تعتبر المرحلة الحاسمة في قياس الكفاءات والحكم على التعلّيمات لذا وجب على المدرسين بدرجة أولى أن يحرصوا كل الحرص على إنجاز هذه العملية ولا يمكن الوصول إلى ذلك إلا إذا أعد المدرس ما يسمى بشبكة التقويم.

إن شبكة التقويم لديها مكونات لا يمكن التغافل عنها أو إغفالها و المتمثلة في عنصر الكفاءة، أهداف التعليم، المؤشر، الوسائل والسندات والتي يلخصها خير الدين هني (2005) فيما يلي :

1-الكفاءة: وهي أهم عنصر في هذه الشبكة حيث تتركز جهود التعلم بكل مكوناته من أجل الوصول إلى بنائها أو تنميتها (تنظيم السيورة وتعديلها و تصحيحها- يؤدي إلى بناء كفاءة).

2-أهداف التعليم: وهي مكون يرتبط بتحديد الصياغات التي تتناول الأهداف النهائية للتعلم والتي على أساسها تبنى الكفاءة المنتظرة.

3- المؤشر: ويأتي في صياغة دقيقة، تحدد درجة تملك الكفاءة، و بدون هذا المؤشر لا يمكن أن نحكم على التلميذ بأنه بنى الكفاءة أولا .

4- الوسائل و السندات : وهي الأدوات التي يتم الإعتماد عليها في التعلم (نصوص، مشاهد، صور، أشرطة مسجلة، خرائط...) ، يضاف إلى ذلك ضبط مقاطع أجزاء السيورة التعليمية التعليمية التي كانت تسمى من قبل بالمراحل ، وهي وضعيات ثلاث: وضعية الإنطلاق، وضعية بناء التعلّيمات ، وضعية التوظيف والإستثمار (خير الدين هني، 2005، ص 221،222).

لقد تطرق الباحث لكحل لخضر (2009، ص 144، 148) إلى شبكات تقويم الكفاءة والتي لخصها في نموذجين:

أولاً: شبكات التقويم في المناهج الجزائرية:

أ- بطاقة تقويمية لمادة التاريخ في السنة الأولى متوسط (وزارة التربية الوطنية أفريل 2003، 69) .

الإسم :

اللقب :

القسم :

التعليق على الوثائق .

الأهداف المرجعية							التقويم
01	02	03	04	05	06		
							تحديد طبيعة الوثيقة
							تحديد الإطار الزمني والمكاني
							وصف الوثيقة
							شرح الوثيقة
							نقد الوثيقة
							إستعمال المصطلحات والمفاهيم
							تجنيد المعلومات
							التعبير كتابيا
							تطبيق التعليمات
							تقديم عمل منظم
							المجموع
							ملاحظة : يترك للأستاذ إختيار
							الهدف المرجعي أو أكثر لتقويمه خلال
							فترة تعليمية معينة

الجدول رقم 04: يوضح بطاقة تقويمية لمادة التاريخ في السنة الأولى متوسط .

ث م ا ي ا - شبكات تقويمية أجنبية:

نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الموحدة (Scallon ,G,182) :

شبكة تقويم الملخص	تعليق
شبكة 1: أ تناول كامل أفكار المؤلف. ضعيف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐ دقة الملخص ضعف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐	كل معيار من المعايير الثلاثة مصحوب بسلم يتضمن ثلاثة بنود .

	الإختصار ضعيف ☐ مقبول ☐ ممتاز ☐
شبكة 1:- ب تناول كامل أفكار المؤلف غير كامل ☐ + أو - كمال ☐ كامل ☐ دقة الملخص غير كامل ☐ + أو - كمال ☐ كامل ☐ الإختصار غير كامل ☐ + أو - كمال ☐ كامل ☐	نجد نفس المعايير الموجودة في الشبكة أ لكن السلام تختلف من معيار لآخر دون أن تكون وصفية.

الجدول رقم 05: يوضح نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الموحدة .

نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الوصفية (Scallon, 183) :

شبكة تقويم الملخص	تطبيق
تناول كامل أفكار المؤلف ولا فكرة أو فكرة واحدة فقط ☐ تنقص فكرة واحدة. ☐ كل الأفكار مذكورة ☐ دقة الملخص عدة أفكار غير دقيقة و غير واضحة ☐ فكرة واحدة غير دقيقة و غير واضحة ☐ كل الأفكار دقيقة ☐ الإختصار كثير التكرار ☐	يعتبر من ذكر الأفكار والدقة و التكرار مؤشرات تجعل هذه السلام متميزة.

	تكرار أو تكراراً . ☐ ولا تكرار ☐
--	--

الجدول رقم 06: يوضح نموذج سكالون المصمم على أساس السلام الوصفية .

نستخلص مما سبق أن شبكات التقويم تعتبر من الأدوات الهامة في تقويم مختلف المهارات والمعارف والسلوكيات ومن ثمة الكفاءات. إن الإختبارات الأكثر نجاعة في سياق قياس الكفاءات هي بكل تأكيد تلك التي تقيس الذكاء العام، بمعنى الإستعداد لتحديد مشكلة، تحليلها وإستخدام هذا التحليل لحلها بشكل فعال (Claude levy le Boyer, 2009, p56,57) .

8- مكونات الكفاءة :

تتكون الكفاءة من ثلاث مكونات أساسية وهي المحتوى، القدرة، والوضعية و هذه المكونات متداخلة فيما بينها ولا يمكن أن نتحدث عن الكفاءة خارج هذا الإطار، فهي عناصر تتكامل فيما بينها.

أ-المحتوى: ويقصد به مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم، ويعني ذلك بأن التعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل التعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية، ومن أجل تحقيق هذه الغاية قام العلماء والمختصون بوضع صنافه بسيطة لمحتوى التعلم، أي : المكونات التي يتكون منها محتوى التعلم وهي :

■ المعارف المحضة (الصرفة)

■ المعارف الفعلية (المهارات) .

■ المعارف السلوكية (المواقف) (خير الدين هني، 2005، ص 66، 67).

أولاً: المعارف المحضة: وهي القدرة على ممارسة نشاط (إعطاء تعريف ، بناء، تلخيص، ذكر،...) على محتوى معين (قانون معين، خطوة حل معين، تطبيق نشاط معين، سلوك معين...) ينتمي إلى مجال خاص (Gerard, FM, 2000, p01) .

ثانياً: المعارف الفعلية (المهارات): تتطلب هذه المعارف عمل تحويل لرسالة، حركية، فعل مقدم أو غير مقدم، فالوضعية والتي خلالها تمارس هذه المعارف هي غير شبيهة بشكل بناء للوضعية التي تهدف

إلى تعلمها ومن الأمثلة على هذه المعارف: حل معادلة من الدرجة الثانية، نقاش أو مقابلة كما أن المعرفة الفعلية تظهر عند الشخص في كل مكوناته وفي كليته (Gerard,FM,2000P2) .

ثالثا: المعارف السلوكية (المواقف): هي طريقة التعامل إتجاه التغيير، مواجهة وضعية جديدة، فهي تتعلق بالسلوكيات المألوفة.

إن المعارف السلوكية تجمع أيضا نشاطات مختلفة من إعتياد تفحص تلقائي لقاموس و ذلك لإيجاد مدلول كلمة غير معروفة، إستخدام في كل الظروف روحه النقدي، إحترام قواعد الآداب، التنقل بالدراجة بإستمرار، فهم بدون عناء مشاعر الآخرين (المرجع نفسه،ص02).

ب- القدرة : تشكل القدرة عنصر هام من عناصر تركيب الكفاءة وتكونها، وهي مرتبطة إرتباطا وثيقا بإستعداد الفرد للقيام بنشاط ما ، وهي بذلك تتكامل مع عنصر المحتوى وهذا ما يؤكد ميريو (Meirieu(1998 عندما ينظر إلى القدرة على أنها " القوة (القدرة)، الإستعداد لفعل شيء ما، وهي نشاط نمائمه، نتعرف عليه، نقاربه، نحفظه، نحلله، نركبه، نصنعه، نقدمه بشكل متسلسل، نجرده، نلاحظه...، هي قدرات، مفهوم "الإستعداد، والمهارة هي مفاهيم قريبة من مفهوم القدرة" (Roegiers,1999,p24-31).

إن القدرة هي نشاط عقلي ثابت ومتكرر في حقول مختلفة من المعارف، إن هذا المفهوم غالبا ما يستعمل كمرادف (المعرفة الفعلية)، فلا توجد أية قدرة في حالة خالصة، كل قدرة لا تظهر إلا من خلال تنفيذ أو ممارسة محتويات، فالقدرة إذن لا تظهر إلا لكونها تطبق على محتويات (Roegiers,1999,p24-31).

كما يمكن القول أن القدرة تتمظهر في العديد من الكفايات البعيدة عن بعضها البعض، كما أن نفس الكفاية تتطلب تجنيد العديد من القدرات، وهذا يعني أن المفهومين متصلين ببعضهما البعض إتصالا وثيقا، بحيث لا يمكن تصور كفاية بدون قدرات، أو كفايات بدون نفس القدرة، أو عدة قدرات فإذا كانت الكفاية بمثابة إجابة أو حل لوضعية مشكلة في مجال معين، فإن هذا الحل يتطلب توظيف العديد من القدرات التي لا تتصل بالضرورة مباشرة بمجال الوضعية وهذه القدرات يمكن أن تكون معرفية أو وجدانية، أو حسية حركية، ويمكن أن توظف لمعالجة مشكلات أخرى (محمد الطويل، 2007، ص18) ¹ .

¹ سليمة بلخيري، 2014، ص 25، مرجع سابق.

ج-الوضعية: يعتبر مفهوم الوضعية في دلالاته العامة مصطلحا متداولاً يشير إلى العلاقات والتفاعلات التي يقيمها فرد أو مجموعة أفراد في سياق معين، ويتحدد هذا السياق بالمحيط الذي يوجد فيه أولئك الأفراد كالظروف و المواقف المختلفة التي يعيشونها في لحظة معينة.

تتخذ الوضعية غالباً إستعماليين مختلفين عن بعضهما في المجال التربوي، فمن جهة يقصد بها المجال الذي تنجز فيه النشاطات بين عناصر العملية لعمليات البحث، الإستثمار، الإستكشاف، الإدماج، التقويم..... وغيرها أما من جهة أخرى تعني الوضعية سياق من المعلومات التي تستدعي من التلاميذ فصلتها من أجل إنجاز مهمات مركبة وبهذا يكون لمصطلح الوضعية دلالة الوضعية المشكلة لأنها تناسب خصائصها المتعلقة بالمعلومات والسياق والعائق.

9- بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

إن التربية الحديثة تستهدف التعلم عن طريق النشاط و هذا حتى يبني التلميذ بنفسه معرفته ولكن حتى تكون لديه الرغبة في تعلم ما نريد أن نعلمه وجب أن نحفز على طلب المعرفة ،وحتى يتحقق ذلك كان من الأجدر التفكير في حاجاته وإهتماماته، فالتفكير في بناء التلميذ لمعرفته وجعله محورا أساسيا للعملية التعليمية و الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم ، ومن منطق التلقي للمعارف إلى منطق المشاركة الفعالة في تجنيدها و إدماجها ومن مفهوم الهدف إلى مفهوم الكفاءة كل ذلك فرض بيداغوجيا جديدة في المجال التربوي عرفت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات .

إن ظهور هذه البيداغوجيا الجديدة جعل بعض البلدان التي قامت بتطبيقها بالتفكير في تسطير بعض الأهداف تتماشى وحاجات وإهتمامات متدريسيها ولعل من أهم هذه الأهداف هو:
أ- ترقية الثقة بالنفس و التطور الشخصي لكل التلاميذ.

ب- حمل التلاميذ على إمتلاك المعارف و إكتساب الكفاءات و التي تؤهلهم للتعلم مدى حياتهم وأخذ مكانة نشطة في الحياة الإقتصادية، الإجتماعية والثقافية.

■ تحضير كل التلاميذ أن يكونوا مواطنين مسؤولين قادرين على المساهمة في تطور مجتمع ديمقراطي تضامني ، تعددي ومتفتح على الثقافات الأخرى .

■ ضمان لكل التلاميذ حظوظ متكافئة للتحرر الإجتماعي Mélanie de Ronne 2012

(P 12) .

ومادام بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا إهتمت بالمتعلم وبناء معارفه وتجنيد مهاراته ومن ثمة إكتساب كفاءات معينة فقد تطلب ذلك اللجوء إلى عدة طرق وإستراتيجيات تدريسية لتحقيق تلك الكفاءات ولعل من أهمها طريقة حل المشكلة و طريقة المشروع التي سوف نتطرق إليها بنوع من التفصيل لاحقا.

10- مفهوم المقاربة بالكفاءات :

وهي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة) ،فعله(قارب) على وزن (فاعل) ، المضارع منه (يقارب)ومثله ،قاتل ،يقاتل (مقاتلة)،ياسر، يياسر، (مياسرة)، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناء وحادثه بكلام حسن فهو (قربان)، وهي (قربى)، ومنها (تقاربا)، ضد (تباعدا). (خير الدين هني، 2005، ص101).

ب - المقاربة اصطلاحا : لقد تطرق العديد من الباحثين و التربويين لتقديم تعريف لمفهوم المقاربة بالكفاءات وكل واحد نظر إليها من زاوية تعبر عن تصوره و فهمه لهذه المقاربة ، فالبعض تصورهما على أنها كيفية أو خطة لنشاط معين ، و منهم من رأى على أنها تصور تربوي بيداغوجي ، و البعض إعتقد أنها الإنطلاق في مشروع ما و غيرها من التعاريف والتي سوف نتطرق إلى أهمها خلال هذا البحث.

تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها "الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة الوضعية، أو حل مسألة أو حل مشكلة ، أو بلوغ غاية معينة، أو الإنطلاق في مشروع وهي ترتبط هنا بمنظور التدريس بالكفاءات الذي لا يقصد به مجرد حصول المعرفة أو حسن أدائها حتى يقال بأننا أكفاء وإنما يبرز ذلك فيما تأكد منها وتجلى في أداء مجند بالموارد والمهارات والقدرات (خير الدين هني ، 2005، ص101).

أما فريد حاجي فلديه رأي آخر حيث يعرفها على أنها تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ، ومكان وزمان وخصائص المتعلم ، والوسط والنظريات البيداغوجية (فريد حاجي، ص02)¹.

¹فريد حاجي ، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ، سلسلة مودك التربوي ، العدد 17 ، ص 02 . .

كما تعني كلمة مقارنة الإقتراب 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 وزميلتها ،ص53).

يجب أن نلفت الإنتباه الى أن هناك فرقا بين مفهوم الكفاية ومفهوم الكفاءة، فالأولى أشمل وأوسع من الثانية وتعني القدرة على تحقيق الأهداف من جهد ووقت وتقيس الجانب الكمي و الكيفي معا في مجال التعليم ، في المقابل نجد أن مفهوم الكفاءة يقتصر على الجانب الكمي فقط (التكوين) لكونها تدل على الحصول عل أكبر قدر ممكن من العائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين.

11_ أهداف التدريس بالكفاءات:

إن هناك أهدافا خاصة بمقاربة التدريس بالكفاءات تميزها عن غيرها من المقاربات و التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- أ_ إفساح المجال للمتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته لتتفتح وتعبر عن ذاتها.
 - ب_ بلورة إستعداداته وتوجيهها في الإتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة .
 - ج- تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقل المعرفية المختلفة.
 - د_ تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .
 - هـ_ سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الإستنتاج .
 - و_ إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط إكتسابها .
 - ي- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والتعليم والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- وحسب روجرس (2000) Roegiers المقاربة بالكفاءات تهدف إلى :
- أ- التأكيد على ما يتحكم فيه التلميذ في نهاية كل سنة دراسية أولى من ما يتوجب على المدرس تدريسه.
 - ب- فـ دور المدرس هو تنظيم التعلمات بأفضل الطرق لإيصال التلاميذ إلى المستوى المطلوب.

ج- إعطاء معنى للتعلمات ،توضيح للتلميذ فيما ذا يفيد كل ما يتعلمه في المدرسة، تحديد التعلمات مقارنة بالوضعيات التي لها معنى بالنسبة للتلميذ ، وإستخدام مكتسباته في هذه الوضعيات، هذا يدل على أن المقاربة بالكفاءات تنحدر من مبادئ التربية النشطة والتعليم التجريبي لجون ديوي .

د- تأكيد مكتسبات التلميذ بمفهوم حل الوضعيات الملموسة، وليس بمفهوم مجموعة من المعارف والمعارف الفعلية والتي لا ينفك التلميذ نسيانها، والتي لا يعرف كيف يستخدمها في حياته المعاشة، وبمعنى آخر، يتعلق الأمر هنا بتقويم مفهوم معرفة الإستجابة في الواقع وليس على الإطلاق إسترجاع معارف غير متصلة بالواقع (2014,p150Ouardia Ait Amar Meziane2014 ,p150)

13- مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ والمحددة في عشرة مبادئ تتمثل في :

أ-الإجمالية": ويقصد بها تحليل عناصر الكفاءة إنطلاقا من وضعية شاملة .

ب -البناء: ويقصد به تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويرتبط هذا المفهوم بالمدرسة البنائية ، ويقوم المتعلم هنا بالرجوع إلى مكتسباته السابقة بعد ربطها بالمكتسبات الجديدة .

ج-التناوب: ويقصد به الإنتقال من (الكفاءة) إلى (المكونات) بالإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها .

د- التطبيق : و يقصد به التصرف، ولقد أخذ هذا المفهوم مجالا واسعا وأصبح يربط البعض الكفاءة بحسن التصرف.

هـ- التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس النشاطات الإدماجية التي تكون على علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات ويسهم هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق في مستوى الكفاءة و المحتويات.

و-الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض و هنا توظف القدرات و المعارف والوضعيات، ويكون توظيف مكونات الكفاءة بشكل إدماجي. يعتبر هذا المبدأ أساسي في المقاربة بالكفاءات لكونه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترب بكفاءة أخرى.

يـ **التمييز**: أي المعرفة التامة لمكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة هذا قصد الإمتلاك الحقيقي للكفاءة.

نـ **الملاءمة**: ويقصد بها إبتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم و في هذا الصدد تصبح إعتبارها آلية لإنجاز مهام مدرسة.

سـ **الترابط**: ويقصد به العلاقة التي تربط بين أنشطة التعلم، يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين وما يتمخض عنها من إكتساب كفاءة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم.

صـ **التحويل**: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة بإستعمال معارف وقدرات مكتسبة وضعيات مختلفة وهنا يتمكن المتعلم من توظيف مكتسباته وتطبيقها في وضعيات مغايرة التي تعلمها. حسب ميلاد (miled,2005,p128,130) تركز المقاربة بالكفاءات على مبدئين هما:

أ- إدماج التعلّيمات بدل إكتسابها بطريقة منفصلة، متقطعة أو متجاورة فعن طريق المقاربة بالكفاءات ننتقل من تعلم متقطع للمعارف إلى تعلم مدمج والذي يعطي معنى .

ت- تحديد وتثبيت الكفاءات لتطوير القدرات العقلية ذات الفائدة في مختلف الوضعيات يتعلق الأمر هنا بتطوير الكفاءات الأفقية مثل (تحليل وضعية) (Ouardia Ait Amar Meziane (2014,p150) .

14_ مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التالية:

1_ **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار**: من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية، وفي هذا الصدد تجعل المقاربة بالكفاءات من الأنشطة التي يقوم بها المتعلم ذات معنى بالنسبة إليه منها على سبيل المثال " إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

2_ **تحفيز المتعلمين (المتكويين) على العمل**: مما لا شك فيه أن وراء كل عمل أو نشاط يقوم به الفرد دافعا يدفعه إلى ذلك لهذا فالمقاربة بالكفاءات تعمل على تحفيز المتعلمين للقيام بأعمال تتناسب مع ميولهم و إهتماماتهم .

3_ تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الإنفعالية)، والنفس حركية، يمكن أن تتحقق منفردة أو متجمعة.

4_ عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني إغفال المضامين وتجاهلها، ولكن إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته وهذا ما ينطبق على إنجاز المشروع على سبيل المثال.

5_ إعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: إن الأخذ بعين الإعتبار للفروق الفردية بين المتعلمين هو من بين الإهتمامات التي تحظى بها المقاربة بالكفاءات ، فتحقق الكفاءة هو تحقق النجاح لدى المتعلم .

15_ خصائص بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

تتميز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية:

أ_ **تفريد التعلم:** أي جعل التلميذ يتمتع بالإستقلالية التامة في عمله و نشاطه، و فسخ المجال أمام مبادراته و آرائه و أفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة و النشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

ب_ **قياس الأداء:** ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة بنصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، وليس على المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

ج_ **تحرير المعلم من القيود:** ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين و التبعية للغير يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على إبتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب متهاكة أنهكتها السنون.

د_ **دمج المعلومات:** وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل إنعزالي (إستقلالية المواد) تراكمي تكديسي محفوظاتي، و يكون دمج المعلومات متماشياً مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، أي في شكل حلزوني ، يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونياً حتى يصل إلى منتهاه.

هـ_ **توظيف المعارف:** وهي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في : (معارف، نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز، إشارات) عند مواجهة إشكالية معينة، وإستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة.

و_تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكيات ملحوظة (خير الدين هني، 2005، ص66، 65).

16_ مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات:

إن الانتقال من مقارنة إلى مقارنة أخرى ليس وليد رغبة في التغيير فقط، وإنما هو نتاج وجود مشكلات إستصعب حلها مما تطلب الأمر التفكير واللجوء إلى مقارنة جديدة قصد معالجة تلك المشكلة ، وهذا ما إنطبق على المقاربة بالكفاءات التي جاءت للإجابة عن بعض إنشغالات العاملين في الميدان التربوي بصفة خاصة وذلك مواكبة للتغيرات التي طرأت على العالم وبصفة أدق على العالم التربوي ومن هنا جاءت المقاربة بالكفاءات كإستدراك لما تجلّى من نقص وصعوبات ميزت المقاربة بالأهداف وهذا ما يدفعنا إلى التعرف أكثر على المبررات الحقيقية للجوء إلى المقاربة بالكفاءات .

أولاً: المبررات البيداغوجية الديدانكتيكية:

من خلال الشروط التي حددها فيليب بيرنو Ph.Perrenoud لنجاح إعتداد المقاربة بالكفاءات يمكننا إستنتاج المبررات التالية التي فرضت الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات والتي يمكن حصرها فيما يلي:

أ_ إعادة صياغة النقل الديدانكتيكي: وهو ما يتم تحويله من ثقافة، قيم ومبادئ مجتمع إلى أهداف وبرامج تربوية.

ب_ تخفيف الحواجز بين المواد: إن المقاربة بالكفاءات تقوم على إستغلال كل يمكن أن يتقاطع بين المواد لتشكيل الكفاءة المستهدفة.

ج_ إبتكار طرق تقويم جديدة : إن المقاربة بالكفاءات لا تكون بين التلميذ وزملائه، و إنما أبعد من ذلك بمعنى تكون بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا.

إن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، بإعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد إنتهائها.

د_ تفريد التعليم: إن تفريد التعليم هو بمثابة الإنتفاض على الطرق التقليدية و هو ذلك يحافظ على مستوى المتفوقين و يساعد الآخرين على الوصول إلى أداء أحسن.

ثانيا_ المبررات الخاصة بالنظام التربوي الجزائري:

يمكن حصر مبررات الانتقال من التدريس بالأهداف إلى الكفاءات في النظام التربوي الجزائري فيما يلي:

- أ_ مواكبة التغيرات الحاصلة في شقها الجانب البيداغوجي بالخصوص مقاربات بناء المناهج.
- ب_ الحاجة إلى تصميم مناهج جديدة تحقق الحاجات الجديدة للمجتمع خاصة مع التغيرات الخاصة على المستوى السياسي والاقتصادي والاجتماعي.
- ج_ ضرورة الإنفتاح على العالم وما فرضه من تغيرات في شتى الميادين و المجالات.

17- _ بيداغوجيا الإدماج في المقاربة بالكفاءات:

الإدماج هو مفهوم بيداغوجي يعطي قيمة إضافية للمقاربة بالكفاءات، إذ أن التعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيها مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة (خير الدين هني، 2005، ص165)

لذلك كان نشاط الإدماج مجالا خصبا يساعد المدرس على الوصول بتلامذته إلى الكفاءة المطلوبة، فهو يعتبر آلية فعالة لإدماج مكونات (عناصر) الكفاءة نفسها، وكذا بين الكفاءات ذات المادة الواحدة، وبين كفاءات المواد الأخرى في سياق مجال التعلم الواحد من ناحية، بين كفاءات مجالات التعلم المختلفة من ناحية ثانية، وضمن نشاط الإدماج دائما تقدم وضعيات لتحقيق الإدماج، والإدماج العمودي والقصد منه ما يستهدف من إدماج بين مكونات الكفاءة ذاتها، وبين مختلف كفاءات المادة الواحدة وبين مختلف كفاءات المجال الواحد، أما القصد من الإدماج الأفقي فهو الذي يؤدي إلى الإدماج بين كفاءات ترتبط بمجالات التعلم لغرض العمل على بلوغ الكفاءات الأفقية. (المرجع نفسه، ص، 166، 165).

18- _ التقويم وفق طريقة التدريس بالكفاءات :

نجد من بين مبررات الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات إبتكار طرق تقويم جديدة، ذلك لأن التقويم في المقاربات السابقة تميز بكونه يرتبط بالتأكد من إكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه سواء عن طريق الإسترجاع البحت، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية.

كما أن التقويم في ظل هذه المقاربة لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من تقويم كفاءات بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط إستدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها وإستعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

أ_ تعريف التقويم التربوي :

هناك عدة تعارف للتقويم التربوي، والإختلاف الحاصل في التعاريف مرده إلى الزاوية التي ينظر منها كل باحث في تطرقه لهذا الموضوع، ومن أهم هذه التعاريف نذكر ما يلي :

عرفه أحمد زكي صالح (1965) بأنه : " العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين، و التقويم في التربية هو تقويم أحداث سلوكية"¹.

كما يعرف التقويم على أنه "الحكم على الأشياء أو الأفراد لإظهار المحاسن والعيوب ومرجعه صدق الفروض الأساسية التي يتم على أساسها تنظيم العمل (نداء باقر الياسري، وزملاؤها 2016، ص315).

ويعرف على أنه "مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما إتفق عليه من (معايير) وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقوبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة التعليمية بما يساعد على تحقيق الأهداف "(محمد حميد مهدي المسعودي وزملاؤه ، 2015 ص 162).

ب- خصائص التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

إن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يتميز بخصائص معينة والتي يوجزها خير الدين هني (2005) فيما يلي:

- 1- القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات وإستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتلميذ.
- 2- إختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
- 3- التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).

¹ لكحل لخضر، 2009، ص125، مرجع سابق.

- 4- تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.
- 5- التقويم مرتبط ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه.
- 6- التقويم يشتمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة .
- 7- خضوع الملاحظة و المقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها (خير الدين هني ،2005، ص 191).

بينما عبد القادر ميسوم (2013) يرى أن التقويم يتميز بكونه:

- 1- تقويم يركز على بعده: التكويني والتشخيصي، ويندمج ضمن عملية التعلم.
- 2- تقويم مقيس عوض تقويم معياري وإنطباعي.
- 3- تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير المستحق.
- 4- تقييم يضمن الكفاءات بشكلها العملي بقدر ما يندفع المتعلم في تنميتها (عبد القادر ميسوم، 2013، ص44) .

في حين هناك تطور آخر للتقويم يتوافق ويبدؤوجيا المقاربة بالكفاءات و المتمثل في كون:

- 1- مهمة و وضعية التقويم تكون واقعية.
- 2- سياق التقويم ينتج الوسط المستقبل (le futur milieu) لعمل الطالب.
- 3- يقوم الطالب بنفسه بمهمات تقود إلى حل لمشكل .
- 4- التقويم يستدعي الحكم والإبداع لدى الطالب (الإحتفاظ بمعارف بسيطة لا يكفي) .
- 5- يهتم التقويم بقدرة الطالب لإستخدام بشكل فعال لمعارفه ومهاراته لحل مشكلات مركبة.
- 6- الخطوة التقييمية تتوقع أن الطالب يمكن أن يستفيد بشكل كاف من الوقت وفرص التطبيق، من فحص موارده الضرورية، وتلقي تكرار الفعل (retro-action) لتحسين أدائه ومنتوجه النهائي (Diem Quyen,Nguyen et autres,2007,p243) .

ج- أشكال التقويم:

يمكن تقسيم أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات إلى عدة أشكال أو أنواع ثلاثة وهي:

- 1_ **التقويم التشخيصي الأولي أو التمهيدي:** يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الإنطلاق لتشخيص قدرات التلاميذ التي تم تحصيلها وإلى مدى إمتلاك المكتسبات القبلية، ومدى إرتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة (خير الدين هني 2005 ص197).

إن التقويم التشخيصي يساهم في عملية إدراك إمكانات تعلم التلميذ وإيقاع تعلمه من حيث :

- نقص مؤهلاته لأداء مهام معينة .
- تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول أساسيات المحتوى التعليمي.
- ترشيد التعليم في ضوء إمكانات التلميذ وإيقاعه تعلمه.
- فحص عادات سيئة يكون التلميذ قد اكتسبها سابقاً، وأصبحت تكون عائقاً أمام تصوره وإدراكه الموضوعي للأمور.
- فحص ضعفه على مستوى نقل معارفه وتعميمها في وضعيات جديدة .
- نقص صرامة مواجهته للمشكلات بسبب فشله السابق أو غياب الرغبة والتحفيز الضروريين للإقبال على التعلم (سعيد عميال، 2012، ص58).

2_ التقويم التكويني (البنائي التبعي): يساير هذا النوع من التقويم الذي يجري في أثناء عملية تطبيق المنهج لغرض توفير بيانات تساهم في مراجعة أسلوب العمل ونتائجه وإعادة توجيه مساره في أثناء التطبيق فتكون له آثار إيجابية في نتائج التطبيق والغرض منه هو توفير تغذية راجعة تساهم في تطوير المنهج (محسن علي عطية ، 2015، ص218). أما خير الدين هني (2005) فيرى أن التقويم التكويني يساير مرحلة بناء التعلم والهدف منه هو الوقوف على مدى مساهمة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية تلاميذه، وهو بهذا يشكل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم لتعبر عن درجة تحكّمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الإستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها إذا رأى اضطراباً لدى أغلبية التلاميذ في تعلّماتهم و الغرض من ذلك كله هو تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلم (تحسين المسار وتصحيحه) حتى نضمن النتائج المطلوبة (خير الدين هني ، 2005 ، ص 197، 198).

3_ التقويم التحصيلي : إن التقويم التحصيلي هو إجراء عملي يتعلق بنهاية الفعل التعليمي يمحّص مدى بلوغ الأهداف النهائية التي تتعلق بدرس أو وحدة دراسية أو مقرر أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية كاملة بهدف إعطاء درجات تسمح بالانتقال من مستوى لآخر، وتجدر الإشارة إلى أن هناك

علاقة وطيدة بين الأنواع الثلاثة للتقويم بحيث يمكن أن يصبح أحدهما محل الآخر حسب الأغراض (سعيد عميار، 2012، ص60).

بغض النظر عن الأنواع الثلاثة المذكورة آنفا فيما يخص التقويم من تقويم تشخيصي وتقويم تكويني فتقويم تحصيلي هناك نوعا آخر من التقويمات وهو ما يسمى التقويم الإشهادي ضمن بيداغوجيا الإدماج والذي يرتبط ارتباطا وثيقا ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، فهذا التقويم يلجأ إليه وذلك بإستخدام جملة من الوسائل أي جملة من الأسئلة لنقوم من خلالها مكتسبات التلاميذ وفي كثير من الأحيان تكون هذه الأسئلة غير منسجمة فيما بينها بسبب ارتباطها بوضعيات ومحتويات غير منطقية ولا تتماشى مع الأهداف المسطرة، إذ يتم التركيز فيها على محتويات ثانوية لا توجد صلة كبيرة بينها وبين الأهداف المنتظرة، وهذا ما يؤدي حتما إلى إخفاقات ونكسات تصيب التلاميذ أو بعضهم عندما ينتقلون إلى المستوى الأعلى حيث تنعدم الصلة بين المكتسبات القبلية التي تشكل الحد الأدنى من التعلم وبين المكتسبات الجديدة التي تعتمد في أساسها على المكتسبات القبلية. (خير الدين هني، 2005، ص199).

19- طرق التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات :

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي جون ديوي DEWEY مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم ، كما تعود مبادئ التعلم في هذه البيداغوجيا إلى المدرسة البنائية في علم النفس وعلى رأسها جون بياجيه السويسري . أما فيما يخص إستراتيجيات التدريس بالكفاءات فهي عديدة ومتعددة ولكن سوف نفتصر على أهمها وخاصة تلك المتعلقة بمواد العلوم الإجتماعية .

أولا: طريقة حل المشكلة:

إن أسلوب حل المشكلات هو من الأساليب التدريسية التي يقوم فيها المدرس بدور إيجابي للتصدي للصعوبات التي تحول بينه وبين تحقيق هدفه، تعتمد المشكلة في تدريس المواد الإجتماعية على وضع المتعلم في مواقف تعليمية محيرة، حيث يشعر المتعلم بالحيرة إزاء المعلومات الموجودة أمامه وهذا ما يدفعه إلى محاولة الخروج من هذا الموقف وذلك من خلال تنظيم معلوماته وربطها و التأمل فيها مليا بغية الوصول إلى الحل المناسب ، ولكن يجب أن نلفت الإنتباه هنا إلى أن على المعلم أن يحدد المشكلة بكيفية تتناسب مع قدرات وإمكانات المتعلم مع وجود تحفيز وإشارة دافعية له.

أ- تعريفها:

يقول الباحث كاوستر Koester أن أفضل طريقة للتعلم هي حل المشكلات وفي هذا السياق تعتبر الوضعية المشكلة كمفهوم في عمليتي التعلم والتعليم في المقاربة بالكفاءات مع التركيز أكثر على المفاهيم الأساسية المبتكرة حولها، وكذا الجوانب التقنية والتربوية المتعلقة بها. ويعرف جانبيه (Gagne) حل المشكلات بأنها "ناتج متوقع ومنطقي لتعليم المفاهيم التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع" ويعرفها الأمين بأنها "تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع الذي لم يكن موجود من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل" (نداء محمد باقر الياسري وزملاؤه، 2016، ص 202، 203).

كما تعرف على أنها "مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المدرس أو الطالب لتصور مستقبلي يعتمد أنه حلا ناجحا من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات عملية ومنطقية (محمد حميد مهدي المسعودي، وزملاؤه، 2015، ص 135).

كما تعرف على أنها: "حالة شك وحيرة وتردد تتطلب القيام بعمل بحث يرمي إلى التخلص منها و إلى الوصول إلى شعور بالإرتياح، ويتم من خلال هذه الطريقة صياغة المقرر الدراسي كله في صورة مشكلات يتم دراستها بخطوات معينة ، و المشكلة هي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لإستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل (عيد عبد الواحد على وزملاؤه، 2015، ص 25).

ب بمكونات الوضعية المشكلة:

يحدد الباحث دوكتيل (De ketele 1996) ثلاثة مكونات أساسية للوضعية المشكلة وهي:

السند (الدعامة)، المهمة أو النشاط و التعليمات.

أ- السند (الدعامة): ويقصد به مجموعة العناصر المادية التي تقدم، نص مكتوب، رسومات ، صور، جداول، ويحدد في ثلاثة عناصر.

1- السياق العام الذي يجري فيه السند.

2- المعلومات المعتمدة من طرق المتعلم لممارسة نشاطه التعليمي.

3- الوظيفة : وتحدد بدقة الهدف من قيام التلميذ بإنتاج معين.

ب- المهمة: المنتظرة من التلاميذ.

ج- التعليمية: وهي جملة إرشادات العمل التي تقدم للتلميذ بكيفية واضحة (روجرس، 2001، Roegiers).

ح- خطوات التدريس بالمشكلة :

أ- الإحساس بالمشكلة والشعور بأهميتها مع العلم أن تحديد المشكلة يتعاون فيها المعلم مع المتعلم.

ب- اللجوء إلى مصادر مختلفة لجمع المعلومات والبيانات وهذا بتوجيه المعلم ويكون ذلك بشكل فردي أو جماعي ومن ثمة تصنف المعلومات ويتم ثبوتها.

ج- وضع الفروض أي تخمين الحلول الممكنة لحل هذه المشكلة على أن تكون فروض واضحة محددة.

د- التحقيق من الفروض: التأكد من صحة الفروض كالقيام بإجراء التجارب عليها حتى يتبين صحتها (نبيهة صالح السامرائي، 2012، ص 114).

هـ- إختبار الفروض والوصول إلى الإستنتاجات و الحل للمشكلة.

و- معرفة الآثار الناجمة على ماتم التوصل إليه من نتائج.

ي- التطبيق والتعميم وهذا ما يؤكد قبول النتائج إستناداً إلى مدى صحة الفروض التي تم تحديدها مسبقاً.

هـ. الإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات:

يوجد هناك عدة استراتيجيات لحل المشكلات ولعل من أهمها إستراتيجية الطريقة العملية وإستراتيجية

الأسلوب المثالي (IDEAL)، ففيما يخص الإستراتيجية الأولى (العملية) تتحدد وفق الخطوات التالية:

1- إستراتيجية الطريقة العملية:

1.1- الشعور بالمشكلة .

2.1- تحديد المشكلة أو صياغتها بصورة تقديرية أو على هيئة سؤال.

3.1- جمع الحقائق والمفاهيم والمبادئ ذات الصلة بالمشكلة.

4.1- وضع فرضيات لحل المشكلة.

5.1-إختيار أنسب الفرضيات.

6.1-إختبار الفرضيات بالتجريب أو بإستخدام التفكير النظامي.

7.1-قبول الفرضية مؤقتاً أو رفضها وإختيار فرضيات أخرى أي المثابرة.

8.1- الوصول إلى حل المشكلة.

9.1- إستخدام الفرضية الصحيحة كأساس للتعميم في مواقف أخرى متشابهة (محمد محمود الحيلة، 2012، ص304).

2-إستراتيجية الأسلوب المثالي (IDEAL) :

كلمة (IDEAL) عبارة عن الأحرف الأولى للكلمات المكونة لخطوات هذه الإستراتيجية وهي:

1.2- تحديد المشكلة (Identificatron)

2.2-تعريف المشكلة - صوغها(Definition)

3.2- إستقصاء الحل (Exploring strategies)

4.2-تنفيذ الأفكار(Acting Ideas)

5.2- البحث عن النتائج(looking Effects)

ففي الخطوة الأولى يحدد الشخص المشكلة، وإذا لم يتمكن من إدراك وجود المشكلة فلا يمكن التوقع منه البحث عن الحلول.

أما في الخطوة الثانية فيتم تعريف المشكلة والتي لها أهمية بالغة في تحديد مختلف الحلول المقترحة.

أما المرحلة الثالثة فيلجأ الشخص إلى التفكير في عدة إستراتيجيات للوصول إلى الحل، ويستحسن في هذه المرحلة أن يقدم الشخص بما يأتي أثناء مراحل الإستكشاف :

أ- تفتيت المشكلة إلى أجزاء يمكن التعامل معها بطريقة سهلة.

ب- إستخدام حالات خاصة .

ت - العودة بالخطوات بطريقة عكسية.

أما الأشخاص الذين فشلوا في تفتيت المشكلات المعقدة إلى أجزاء مختلفة فغالبا ما يتوصلون إلى أن المشكلات المعقدة يستحيل حلها.

وفي الأخير يمكن للشخص (المتعلم) أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية:

- ما الفرق بين ما توصلت إليه وبين ما أريد التوصل إليه؟ .

- وماذا أستطيع أفعل لتقليص الفرق؟ .

وبشكل عام فإن هاتين المرحلتين تساعدان الشخص (المتعلم) على تقويم ما توصل إليه وتحديد مدى قربيه أو بعده عن الهدف الرئيسي، وقد يغير أو يعدل في الإستراتيجيات المستخدمة إذا لم يلمس تطوراً في الإتجاه الصحيح (محمد محمود الحيلة، 2012، ص304، 306).

إن إختيار المشكلة من المشكلات التعليمية يخضع لعدة شروط التي يتوجب على المعلم التقيد بها وأخذها بعين الإعتبار والمتمثلة فيما يلي:

- 1- وجوب إرتباط المشكلة بإتجاهات التلاميذ ودوافعهم ولا يمكن أن تفرض عليهم وهذا حتى يسمح الموقف التعليمي للمعلم من مساعدته في إتجاه الحل.
- 2- أن تحتوي المشكلة على خبرات يكون لها قيمة في تفكير ونمو التلاميذ.
- 3- أن تتضمن المشكلة ممارسة الأسلوب العلمي عند معالجتها وذلك في إتجاه حلها .
- 4- أن ينتج عن تلك المشكلة تعاوناً بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم.
- 5- أن يكون هناك إرتباط بين المشكلة وفرض اللجوء إلى مصادر المعرفة.
- 6- أن ينتج عن تلك المشكلة فرصاً لتعميم الخبرة في وسط المجتمع ومواقف تعليمية أخرى حاضراً ولاحقاً .
- 7- الحرص على تنوع المشكلات فيما يخص مجالاتها وطبيعتها .

و- خصائص التعلم القائم على حل المشكلات:

مما لا شك فيه هو أن لكل إستراتيجية خصائص تميزها عن غيرها من الإستراتيجيات و هذا ما ينطبق على إستراتيجية حل المشكلات و التي تتميز بعدة ميزات و خصائص تجعلها من أهم الإستراتيجيات المعتمدة في الميدان التربوي وبشكل أدق في مجال التدريس و التعلم و من بين هذه الخصائص يمكن أن نذكر:

- أ- إثارة إهتمام التلاميذ لأنها تعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم عن حل المشكلة.
- ب- مساعدة التلاميذ على إكتساب المهارات العقلية مثل الملاحظة ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الإستنتاجات والتعميمات.
- ج- تتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف .

د- يمكن إستخدام هذا الأسلوب (حل المشكلة) في الكثير من المواقف خارج المدرسة وبذلك يمكن أن يستفيد التلميذ مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.

هـ- مساعدة التلاميذ في الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية .

و- مساعدة التلاميذ على إستخدام مصادر مختلفة للتعلم و عدم الإعتماد على الكتاب المدرسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم (يوسف فاضل علوان وزميله، 2014، ص50).

ي- مبادئ طريقة حل المشكلات:

إن المبدأ الأساسي الذي تقوم عليه طريقة حل المشكلات هو أن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل للمساهمة في بناء معارفهم تدريجيا عن طريق وضعهم أمام مشكل معين (خير الدين هني ، 2005، ص 160).

إضافة إلى ذلك هناك مبادئ فرعية تركز عليها هذه الطريقة في التعلم يورد ها محمد الطاهر وعلي (2012) فيما يلي:

- 1- يركز في أسلوب التعلم بحل المشكلات على تعلم التلاميذ وليس على تعليم المعلم .
- 2- يرمي التعلم إلى التحكم في المعلومات والمهارات (التحليل ، الإستنتاج، التفكير النقدي ، العمل الفوجي).
- 2- يكون المشكل المقترح وسيلة للتعلم .
- 3- يستوحى الإجراء المتبع من الواقع المعيش .
- 4- التطور التدريجي للإعتماد على النفس.
- 5- يكون التلميذ فيه نشطا في تعلمه .
- 6- يتصف التعلم بالتعمق المتصاعد في إكتساب المعلومات وإدماجها و بالإنسجام و المساهمة في تكوين الأقران بعضهم لبعض (محمد الطاهر وعلي، 2012، ص171، 172).

ن- أهمية إستخدام طريقة حل المشكلات :

مما لاشك فيه أن لطريقة حل المشكلات أهمية قصوى في العملية التعليمية وفي إكساب التلاميذ مختلف المبادئ والقوانين والمفاهيم لذلك تعتبر هذه الطريقة من أفضل الطرق في التعلم إستنادا لأهميتها والمتمثلة في:

أ-تدريب المتعلم وبدرجة عالية على التفكير المنطقي ،وأنها تركز على إنتقال أثر التعلم في موقف معين على مواقف أخرى ويمكن الإستدلال على فعالية أسلوب التدريب المستخدم في ضوء قدرة المتعلم على أداء سلوك معين لم يمكن قادرا على أدائه من قبل بدرجة كبيرة من الإتيقان .

ب-يعتقد ديوي أن التعلم الجيد هو ذلك التعلم الذي يعتمد على وجود مشكلة تهم الطالب وتتصل بحاجاته وتحفزه إلى القيام بنشاط من أجل الوصول غلى حل هذه المشكلة ، وقد يكون النشاط عشوائيا وقد يكون قائما على التبصر والتوجيه فيحدد المشكلة ويضع المصادر لجمع الأدلة، وبعد ذلك يقبل الفرضية أو يرفضها (نداء محمد باقر الياسري وزملاؤها ،2016،ص203).

ثانيا : طريقة المشروعات:

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن السابع عشر وما بعده، فقد أسهم بها (روسو وبستالوزي ، وهربارت، وفروبل) حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عمليتي التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية التي تدور حوله جهود المربين والمدرسين، ومن ذلك التاريخ بدأ المربون والمفكرون يحددون الوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية ، وما جهود (جون ديوي) في هذا الحقل إلا ترجمة لما أراده أسلافه فأنتجه إلى الطفل والمدرسة والمجتمع ليحدد العلاقة بينهم، وقد حدد دور المدرسة على أنها مكان يحيا فيه الطلبة حياة إجتماعية عملية حقيقية ، يتدربون فيها على حل مشكلاتهم الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة ، ومن أجل ذلك فإن محيط المدرسة ينبغي أن يكون على نحو يشعر فيه الطالب أنه يحقق فيه رغبته وميوله وأولاه ، وأحدث مشروعه المدعو (التعلم بالعمل) صدى واسعا في التربية الحديثة ، ثم جاء (كلباتريك) تلميذ (جون ديوي) فتمسك بآراء أستاذه وروج لفلسفته وكتب فيها بحثا مسهبا حتى إعتبر ركنا أساسيا في هذه الفلسفة الجديدة (نداء محمد باقر الياسري وزملاؤه،2016،ص282).

أ-تعريفها:

لقد تعددت التعاريف المقدمة لمفهوم المشروع فمنهم من إعتبره "أي عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية ، وأن يتم في البيئة الإجتماعية. ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها ، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس و التنفيذ للمناهج بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها

وعلى التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط ويستخدم التلميذ الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من جهة نظر التلميذ "(عيد عبد الواحد علي وزملاؤه، 2015، ص28، 29).

كما تعرف هذه الطريقة (المشروع) على أنها صورة تطبيقية على حسب جون ديوي تقوم على القواعد و الإعتبارات الآتية:

1- وجود مشكلة أو مشكلات عملية من الحياة نفسها وتنبع من ميول الطلبة ويشعرون بها ونضعها أمام الطلبة لتحدي تفكيرهم .

2- يشرح الطلبة في حلها بطريقة عملية وتطبيقها.

3- يأتي التعليم عرضا أثناء حل هذه المشكلة.

ويعرفها خير الدين هني (2005) على أنها سيرورة بيداغوجية ، تستهدف بلوغ مجموعة من التعلّمات، إنطلاقا من الوضعيات (الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون (خير الدين هني، 2005، ص158).

إن المشروع هو "قيام الفرد ، أو الجماعة بسلسلة من ألوان النشاط التي تؤدي إلى تحقيق أهداف ذوات أهمية لهم"(محسن علي عطية ، 2015، ص318).

ويعرفها (كلباتريك) بأنها "الفعالية القصصية التي تجري في محيط إجتماعي "(فكلباتريك) يرى المشروع في الدرجة الأولى "أنه عمل قصدي يحوي على هدف معين على أن يكون هذا العمل المقصود متصلا بالحياة" (محمد محمود الحيلة، 2012، ص198، 199).

كما يعرف على كونه "هدف مقترح للوصول إليه"(سلامي، N.sillamy، 2003، ص208).

ب-أنواع المشروعات :

تقسم المشاريع تقسيمات عديدة، فمنهم من قسمها على أساس :

1- **المشروعات الجماعية:** وهي تلك المشروعات التي يطلب فيها إلى جميع الطلبة في غرفة الصف أو المجموعة الدراسية الواحدة بالقيام بعمل واحد كأن يقوم جميع الطلبة بتمثيل مسرحية أو رواية معينة كمشاركة منهم في إحتفالات المدرسة ، أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم .

2- **المشروعات الفردية:** وتنقسم هذه المشروعات بدورها إلى نوعين هما:

النوع الأول : حيث يطلب إلى جميع الطلبة تنفيذ المشروع نفسه كلا على حدة كأن يطلب على كل منهم أن يرسم خارطة الوطن العربي، أو أن يلخص كتابا معيناً من مكتبة المدرسة يحدده المعلم.

النوع الثاني : من المشروعات الفردية فهو عندما يقوم كل طالب في المجموعة الدراسية بإختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الإثنان معا (محمد محمود الحيلة، 2012، ص 199، 200).

أما من حيث الإعداد والمحتوى فتتقسم المشاريع إلى :

■ المشروعات المكتبية.

■ المشروعات التصميمية .

■ المشروعات التطويرية.

■ المشروعات البحثية .

ومن حيث الأهداف تقسم إلى :

■ مشروعات إنشائية أو إنتاجية .

■ مشروعات إستثمارية.

■ مشروعات في صورة مشكلات .

■ مشروعات إكتساب المهارات (محسن علي عطية، 2015، ص 320).

أما كلياتها فقد قسم المشاريع إلى أربعة أنواع وهي :

1- **مشروعات بنائية (إنشائية) :** وهي ذات صلة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل والإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون، الجبن، تربية الدواجن، وإنشاء حديقة.... إلخ).

2- **مشروعات إستمتاعية:** مثل الرحلات التعليمية، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة ويكون التلميذ عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالإستمتاع ويدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية.

3- **مشروعات في صورة مشكلات :** و تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة ، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها ، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع لمحاربة الذباب والأمراض في المدرسة وغير ذلك .

4- **مشروعات يقصد منها كسب مهارة :** والهدف منها إكتساب بعض المهارات العلمية أو مهارات إجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين (عيد عبد الواحد علي وزملاؤه، 2015، ص30، 29).

يمكن القول أن مهما تعددت وإختلفت أنواع المشاريع إلا أنه يمكن أن تقسم حسب طبيعة الهدف المسطر أو المقترح حسب الطريقة المعتمدة في تنفيذه.

ج - خطوات تطبيق طريقة المشروع:

تتم عملية إنجاز المشروع وتنفيذه عبر أربعة مراحل وهي:

المرحلة الأولى : إختيار المشروع: تعد عملية إختيار المشروع من أهم خطوات أو مراحل إنجاز المشروع ذلك لأن الإختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الخيار السييء أو الفشل في الإختيار المناسب يعرض المشروع للفشل الحتمي ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى وتتسبب في إهدار الوقت (محمد محمود الحيلة، 2012، ص200)، ويشترط في المشروع الجيد أن يكون متفقا مع الطلبة وحاجاتهم، وأن يتم إختياره من طرف الطلبة مع توجيه المعلم وإرشاده لهم، وأن يعالج حالة مهمة في حياة الطالب وأن يؤدي إلى خبرات وفيرة، وأن يكون ثريا بالمهارات والممارسات العملية، وأن يلائم قدرات المتعلمين وإمكاناتهم ولا يكون أعلى من مستوياتهم، وأن يخضع إلى عملية تقويم مستمرة، وأن لا يكون كثير التعقيد وأن يتوافر الوقت اللازم لإنجازه (محسن علي عطية، 2015، ص320، 321).

المرحلة الثانية: التخطيط للمشروع إذ يقوم التلاميذ بإشراف معلمهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف وألوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة، و يدون في الخطة وما يحتاج إليه في التنفيذ، ويسجل دور كل تلميذ على أن يقسم التلاميذ إلى مجموعات وتدون كل مجموعة عملها في تنفيذ الخطة، ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص فقط (عيد عبد الواحد علي وزملاؤه، 2015، ص30).

المرحلة الثالثة: تنفيذ المشروع تعد هذه الخطوة الفرصة الحقيقية لإكساب الطلبة الخبرات الواقعية والمهارية التي يهدف إليها المشروع من خلال الأدوار الفردية والجماعية الموكلة للطلبة أثناء تنفيذ المشروع (محمد حميد مهدي المسعودي، 2015، ص125).

4-تقويم المشروع: وفي هذه المرحلة يتم تحديد نقاط النجاح والإخفاق ،والمشكلات ،والأخطاء على أن عملية التقويم في منهج المشروعات عملية مستمرة تبدأ منذ بدايته وتستمر مع المراحل كلها وفي نهاية التنفيذ يستعرض كل طالب ما قام به وما حصل عليه من فوائد، وإذا كان المشروع فرديا يكون الطالب حكما على نفسه في ضوء معايير يزوده المدرس بها ويرشده إلى كيفية العمل بها لتقدير مدى النجاح ، وإذا كان المشروع جماعيا فالحكم عليه يجب أن يكون جماعيا من جميع الطلبة المشتركين (محسن علي عطية ،2015،ص321).

د-مميزات طريقة المشروع: هناك عدة مميزات تميز طريقة المشروع عن غيرها من الطرق التربوية والتعليمية ولعل من أهمها يمكن ذكر ما يلي:

1- الموقف التعليمي: في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلاب داخل الفصل ، حيث أنه لا يعترف بوجود مواد منفصلة (عيد عبد الواحد علي ،2015، ص32).

2- تعدد طريقة المشروع من طرائق التدريس التي تركز على تفريد التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك ما تنادي به التربية الحديثة(محمد محمود الحيلة، 2012، ص202)

3- تنمي لدى الطلبة قدرات ومهارات التحليل والربط والإستنتاج.

4- تساعد هذه الطريقة على ربط مواد المنهج الدراسي مع بعضها.

5- تساعد هذه الطريقة على ربط المدرسة بالمجتمع (محمد حميد مهدي المسعودي،2015، ص126)

إن التعلم بالمشروع هو تعلم يرفض صب المعارف في ذهن التلميذ وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناء على ذلك يطلب بناؤها وتنميتها من قبل المتعلمين ضمن وضعية (إشكالية) تستلزم حلها، فالتعلم بواسطة المشروع إذن يحتم على كل تلميذ بناء مشروعه بنفسه، تطبعه وتميزه عن غيره ويعني ذلك أن التلميذ أصبح يمتلك كفاءة، أو مجموعة من الكفاءات نابعة من ذاته و معبرة عن شخصيته، وليست مفروضة عليه من الخارج، كالمعلم مثلا وهي لذلك تدل على فهمه وتبصره للواقع الذي جرى فيه سياق الإنجاز(إدراك العلاقات) (خير الدين هني،2005،ص158، 159).

بالرغم من الاختلاف بين طريقة حل المشكلات وطريقة المشروعات إلا أن هناك دوافع معينة تجمع بينهما والمتمثلة في الدافع الاجتماعي الذي يدفع الطالب إلى إشراك الآخرين في خبراته ،والدافع الإنشائي الذي يدفع الطالب إلى تحويل المواد الخام إلى أشياء نافعة ، ودافع البحث والإستقصاء

الذي يدفع الطلبة إلى الإفصاح عن نشاطهم لبعضهم البعض (نداء باقر الياسري وزملاؤها، 2016، ص285).

يعتبر المشروع أفضل أداة لتحقيق التعلم الإدماجي الذي تركز عليه بيداغوجيا الكفاءات ، كما أن أسلوب حل المشكلة يتيح للتلاميذ فرص التدريب على تجنيد مكتسباتهم القبلية و إدماجها وإستثمارها بما يحقق الكفاءة المنتظرة (خير الدين هني ، 2005، ص163).

خلاصة الفصل:

يمكن أن نستنتج من خلال ما تم ذكره في هذا الفصل أن لمفهوم بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بعدا تاريخيا وتربويا يرتبط بالمدرسة البنائية لذلك كثيرا ما تم تداول بناء المعرفة و إكتسابها إستنادا على المبادئ والأسس الفلسفية والتربوية لتلك المدرسة على رأسهم المربي المعروف جون بياجيه والذي قدم الكثير لهذه المقاربة من خلال تبني أفكاره ومبادئه التربوية في التعليم وإكتساب المعارف والمفاهيم إنطلاقا من تقسيم مراحل النمو المعرفي للطفل من مرحلة حسية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات ومرحلة العمليات المجردة.

وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى الكفاءة من حيث مفهومها، عناصرها خصائصها، أنواعها، مكوناتها وهذا حتى يتم التمكن من التفريق بينها كمفهوم والمفاهيم الأخرى المرتبطة بها كالقدرة ، المهارة، الأداء، الإستعداد من جهة ومن جهة أخرى يتم قياس الكفاءة وتحقيقها فعلا وليس مفهوم خارج إطارها، فالتعرف على الكفاءة فيما يخص الجوانب المذكورة سابقا يزيل ذلك الإلتباس ويحقق الهدف المرجو من المدرسين وفق المقاربة بالكفاءات.

كما تم التطرق في الجانب الآخر من هذا الفصل إلى المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا في التدريس وفي هذا الصدد تم الحديث عن مفهوم المقاربة لغة وإصطلاحا وتم الإشارة إلى مختلف التعاريف التي تناولت هذه المقاربة فمنهم من إعتبرها خطة تستعمل لنشاط ما، ومنهم من إعتبرها تصور تربوي بيداغوجيا، والبعض الآخر إعتبرها الإنطلاق في مشروع وهكذا ولكن التصور الذي يراه الباحث أقرب لمفهوم المقاربة هي الإقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، وأن المقاربة بالكفاءات هي خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما".

كما تم التطرق أيضا إلى مبادئ، مميزات، خصائص بيداغوجيا الكفاءات وهذا حتى يتم التعرف على أهمية هذه البيداغوجيا وما تطمح إليه من خلال إعداد وتكوين المتعلم وفق فلسفة تربوية براغماتية مبنية على منطق التعلم وإمتلاك الكفاءات لتحقيق أهداف مسطرة ولا يتأتى ذلك إلا بإعتبار المتعلم كمشروع يتحقق من خلاله تلك الأهداف وفي الأخير تم تناول جانب مهم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ألا وهو عنصر التقويم وكذا أهم الإستراتيجيات التدريسية ، فالتقويم الجيد المبني على أسس ومعايير يسمح بقياس الكفاءات والتحقق من إكتسابها لا يتحقق إلا باللجوء

إلى إستراتيجيات تدريسية تتوافق مع هذه البيداغوجيا وفي هذا الصدد تم التطرق إلى أهم هذه الاستراتيجيات وهما:

إستراتيجية حل المشكلة وإستراتيجية المشروع لما لهما من أهمية بالغة في الميدان التربوي والتعليمي وكذا نظرا لفعاليتها في تحقيق الكفاءات المستهدفة من وراء ما تم تسطيره في المناهج التعليمية وللوصول إلى ذلك بات لزاماً على المدرسين خاصة التحكم في تطبيق هذه الإستراتيجيات على غرار الإستراتيجيات الأخرى والتي إرتبط إسمها بمبدأ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

الفصل الرابع

منهاج السنة الثالثة ثانوي مادة الجغرافيا : المفاهيم والكفاءات

-تمهيد:

مما لاشك فيه أن لكل أمة، مجتمع، أسرة منهاجا تسلكه لتحقيق غاياتها و أهدافها بإستخدام ما تملكه من قدرات وإمكانات وما تختاره من وسائل، سواء كان ذلك على المدى البعيد، المتوسط أو القريب .

زاد الإهتمام بالمنهج المدرسي كثيرا خلال العقود العديدة الماضية ، وذلك بعد التطورات العلمية و التكنولوجية من جهة، و بعد إجراء الدراسات و البحوث العديدة في ميدان التربية و علم النفس من جهة أخرى، ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأة أو خلال فترة زمنية قصيرة بل أخذت وقتا طويلا وكافيا نسبيا، تم خلاله إدخال التحسينات وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل ، ثم التعرض للتعريفات المتعددة لمفهوم المنهج المدرسي من جانب المتخصصين في هذا المجال (جودت أحمد سعادة و زميله ، 2004 ، ص 27).

إذا كان المنهاج قديما إعتد على المادة الدراسية بإعتبارها أحد الركائز والعناصر الهامة في بناء المنهاج، فإن المنهاج حديثا حصر ذلك في أربعة عناصر و هي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس و الأنشطة التعليمية وكذا التقويم وأساليبه .

إن كل دول العالم تضع لتعليمها النظامي منهج تعليمي منبثق من سياستها التعليمية التي تحدد الخطوط الرئيسية لذلك المنهج وفق أهداف محددة تسعى لتحقيقها (إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج 2007، ص11) .

إن المنهاج هو المحدد و المعيار لنجاح مجتمع ما لذلك ينظرالكثير من الباحثين المتخصصين في مجالات عديدة وخاصة منهم الساسة على إعتبار أن نجاح مجتمع ما مرتبط بنجاح منهاجهم التربوي والتعليمي .

1- مفهوم المنهاج :

لقد تعددت التعاريف المقدمة للمنهاج وإختلفت بإختلاف التصورات والفلسفة التربوية التي إنطلق منها صاحب التعريف وكذا بإختلاف الأهداف التي يسعى تحقيقها المنهاج إستنادا إلى حاجات ومتطلبات وأمال ذلك المجتمع، فمنهم من إعتبره تخطيط للعمل البيداغوجي وأكثر

إتساع من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد ، بل أيضا غايات التربية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعليم والتعلم، (D'HAINANT 1983)¹. أما إبراهيم محمد الشافعي (1996) فينظر إليه على أنه "كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه وتشرف عليه وتكون مسؤولة عنه، سواء تم داخل المدرسة أو خارجها" (إبراهيم محمد الشافعي و آخرون ، 1996 ، ص 27).

أما كلمة منهاج في القرآن الكريم فتعني الطريق الواضح و ذلك لقوله تعالى "لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا" (المائدة :آية 48).

ومهما تعددت تعاريف المنهاج وإختلفت إلا أنها تجتمع في مرتكز واحد وهو إعتبار أن المنهاج مسلك وطريق وضع بمثابة منطلق لتحقيق أهداف و غايات واضحة ومحددة.

2- المنهاج التربوي والمنهاج التعليمي :

نجد في بعض الأحيان الكثير من العاملين في حقل التربية والتعليم من يخلطون في تحديد مفهوم المنهاج التربوي والمنهاج التعليمي بالرغم من أن هناك إختلاف واضح وجلي بين المنهاجين فالمنهاج التربوي هو أشمل وأوسع من المنهاج التعليمي، فهذا الأخير يندرج ضمن المنهاج التربوي ويتفرع منه وليس العكس، فالمنهاج التربوي يعكس تصورات و إهتمامات وحاجات المجتمع والغايات التي تسعى الدولة لتحقيقها إنطلاقا من المؤسسات التربوية مهما إختلفت هياكلها ونظامها أما المنهاج التعليمي فيحدد من خلال الأهداف والغايات التي يحددها المنهاج التربوي، ويرتبط بالمواد الدراسية التي تدرس للتلاميذ داخل قاعات الصف ولكل مادة بطبيعة الحال منهاجها التعليمي الذي يمثل المحتوى الدراسي والأهداف المحددة، وطريق التدريس والأنشطة التعليمية، وكذا التقويم بمختلف مراحله و أشكاله .

3- مفهوم المنهاج قديما :

إن المنهج بمفهومه التقليدي قديما هو "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة و تنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإستفادة منها" (محمد أمين المفتي و زميله ، 1978)².

1-عدنان أحمد أبودية، 2011، ص257، أساليب معاصرة في التدريس الإجتماعيات، دار أسامة للنشر و التوزيع عمان، الأردن.

2- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، ص 12، المناهج ، المكونات، الأسس، التنظيمات، التطوير، دار القاهرة، الطبعة الأولى، مصر.

تمسك معظم المربين في بداية القرن العشرين بالتعريف التقليدي القديم للمنهج التعليمي على أنه: "مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلاب على تعلمها أو دراستها" (جودت أحمد سعادة، 1990، ص 58) ¹ ومازال هذا التعريف يلقي التأييد والدعم من جانب عدد من المربين الذين عاصروا التطورات التربوية الحديثة، فعلى سبيل المثال نجد أن المربي جود GOOD يطرح عدة تعريفات للمنهج المدرسي في قاموس التربية DICTIONNARY OF EDUCATION من أهمها: أن المنهج هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل: منهج الرياضيات ومنهج اللغات ومنهج التربية الإجتماعية ومنهج العلوم.... وغيرها (جودت أحمد سعادة و زميله ، 2004، ص 32).

4- مفهوم المنهاج حديثا :

لقد ظهر المنهاج الحديث نتيجة للانتقادات الموجهة للمنهاج القديم وبالتالي إنتقل الإهتمام من منطق التعليم إلى منطق التعلم، ومن سلطة المدرس إلى الإهتمام بالمتعلم وميوله ودوافعه وقدراته وإمكاناته .

يعرف اللقاني المنهج الحديث بأنه "مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون من خلال المدرسة أو مؤسسات إجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير" (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها ، 2016، ص 40).

كما يعرفه سرحان على أنه "جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها الكبرى في بناء البشر و وفق أهداف تربوية محددة و خطة تعليمية سليمة بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسميا وعقليا ونفسيا و إجتماعيا وروحيا، و أصبح المنهج بهذا المفهوم يشمل المقررات الدراسية والكتب والمراجع و الوسائل التعليمية والنشاطات المصاحبة والإمتحانات وأساليب التقويم وطرائق التدريس المرافق و المباني و المعدات التي تهيئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ (المرجع نفسه ، ص 40).

¹ جودت أحمد سعادة وزميله، 2004، ص 31، 32، المنهج المدرسي المعاصر، دار للفكر للنشر و التوزيع، الطبعة الرابعة، عمان، الأردن.

كما يعرفه نافع على أنه "مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية.... إلخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك ، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب و من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعد في إتمام نموهم " (نافع 1992)¹.

و قد قام كل من بوفام BOPHAM وبيكر BAKER، بتقديم تعريف للمنهاج على أنه :
"جميع النواتج التعليمية التي تعتبر المدرسة مسؤولة عنها، وأن المنهج يشير إلى النتائج المرغوبة للعملية التعليمية INSTRUCTION وإنه ليس من الصعب التمييز بين النتائج التعليمية و الوسائل أو الوسائط means، بل يمكن لهذا التمييز أن يساعد المعلم كثيراً في إعداد الدروس" (جودت أحمد سعادة وزميله ، 2004 ، ص 48 ، 49).

ومن خلال ما تقدم من تعاريف للمنهاج حديثاً يمكن ذكر بعض المبادئ المتضمنة لهذا المنهاج و التي نوردتها فيما يلي :

أ- المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

ب- التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك ، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر .

ج- التعلم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية والمراد تحقيقها، و أن يرتفع إلى غاية قدراتهم و إستعدادهم و إلى توقعاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من إختلافات و فروق فردية .

د- القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها الطلبة والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى إستخدامهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة .

¹ محمد محمود الحيلة، 2012، ص 19، طرائق التدريس و إستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الرابعة ، العين، الإمارات العربية المتحدة.

هـ- أن يكون المنهاج تكيفاً مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرناً بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.

و- ينبغي أن يراعي المنهاج ميول الطلبة وإتجاهاتهم وإحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وإستعدادهم وأن يساعدهم على النمو الشامل، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الإتجاه المطلوب (محمد محمود الحيلة، 2012، ص 19، 20).

5- عناصر المنهاج :

تختلف عناصر المنهاج في الجانب التقليدي أو الجانب الحديث له وذلك بإختلاف مفهوم كل منهما وإختلاف الفلسفة التربوية التي أطرت لتلك المناهج، ففي المنهاج التقليدي حددت عناصره بالمواد الدراسية أما المنهاج الحديث فعناصره حددت في أربع عناصر وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة و طرائق التدريس وأساليبها وكذا التقويم وأساليبه وأدواته وهو بذلك يجيب عن الأسئلة التالية لماذا أعلم؟ (الأهداف) ، ماذا أعلم؟ ، (المحتوى) ، كيف أعلم؟ (طرائق التدريس وأساليبها) كيف أحكم على نتائج التعلم؟ (التقويم و أساليبه).

أ- الأهداف :

إن الأهداف في المفهوم الحديث للمنهج يجب أن تتصل بحاجات المتعلمين وخصائصهم وحاجات المجتمع وما يريده من التربية، ولما كانت هذه الحاجات متغيرة فإن هذا يعني أن أهداف المنهج في تغير مستمر لتواكب التغيرات والتطورات الإجتماعية والإقتصادية والتكنولوجية فالأهداف إذن ليست ثابتة وهذا يعني وجوب إعادة النظر بأهداف المنهج بين الحين والحين لتتواكب مع حاجات الفرد والمجتمع (محسن علي عطية ، 2015، ص 189)

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهاج المدرسي أو مكوناته، حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به إرتباطاً وثيقاً لذا فإن إختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج أو مصمميها (جودت أحمد سعادة 2004، ص 216).

إن للأهداف التعليمية مجالات محددة لا يمكن إغفالها والتغاضي عنها لأنها تمثل جوانب هامة في العملية التعليمية ومنها ما إرتبط باسم بلوم Bloom وهي: المجال المعرفي، ومنها ما إرتبط ومنها

بالمجال الوجداني والمجال المهاري الحركي (النفس حركي)، فإنهمال مجال و احد من هذه المجالات المذكورة آنفا إنما يؤثر على الغاية النهائية من عملية التعلم و التي يسعى من خلالها المنهاج إلى تحقيقها.

إن أهمية الأهداف التربوية تكمن في كونها :

أ- تساعد على وضوح الغاية و الهدف وتوجيه الجهود وتنسيقها وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة .

ب- تساعد على تحديد المحتوى وإختياره، وأن نحسن إختيار الطريقة والوسيلة والنشاط المصاحب، وكذلك أسلوب التقويم .

ت- تساعد على اتخاذ القرارات المتصلة بالمنهج .

لذا تتضح أهمية الأهداف التربوية في بناء المنهج سواء كانت على مستوى عناصر العملية التعليمية أو مكونات المنهج، فوضوح الهدف له أهمية بالغة في سير العملية التربوية في مسارها الصحيح وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمتعلّم و حاجاته ، و للمجتمع و قيمه(إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، ص20، 21).

أما نداء محمد باقر الياسري وزملاؤها (2016) فتحدد أهمية الأهداف التربوية في كونها ضرورية لإختيار الخيرات التعليمية المناسبة، كما أن تحديد الأهداف ضروري لإختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة، بالإضافة إلى أن تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم، تشكيل نقطة البداية في التخطيط للعمل التربوي سواء على المدى القريب أو البعيد، كما أن الأهداف تمثل الإطار الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة (نداء باقر الياسري وزملاؤها، 2016 ص 136...138). إن الأهداف يجب أن تحدد سلوكيا من وجهة نظر المتعلم وتكون قابلة للتطبيق ومستوفية شروط الصياغة الجديدة، وتكون منسجمة مع أسس المناهج أو أسس التربية وتكون بعدة مستويات أعلاها المستوى الغائي النهائي (Aim) وأدناها المستوى السلوكي في الموقف الصفي (Objective)، وتتوسط بين المستويين الأغراض والمرامي (Goals and Targets) (محمد محمود الحيلة، 2012، ص28).

لا يمكن أن نتصور منهاجا دون أهداف مسطرة، كما أنه لا يمكن أن نحدد أهدافا إلا في إطار محتوى دراسي معين يمثل مختلف الحقائق، المعلومات ، العموميات و المفاهيم.

ب-المحتوى .

إذا كان المحتوى الدراسي له أهمية بالغة بإعتباره عنصر هام في كسب التلاميذ للمعلومات والمعارف ودافعا لتعلمهم شريطة إحترام قواعد تنظيم ذلك المحتوى فإن على معدي المناهج أن يراعوا مدى دقة ما يحويه من كم معرفي كون ذلك لديه تبعات على ما يحمله التلميذ من مكسبات معرفية لاحقا.

يشكل المحتوى ذلك الكم المعرفي المقدم للمتعلمين والذي يندرج ضمن مجموعة من المعارف ، الحقائق، المفاهيم ، أو الأفكار الأساسية والمبادئ، والقوانين والنظريات والقيم. إن المحتوى هو أحد عناصر المنهج وله دور كبير في تحقيق أهداف المنهج ، ويعرف المحتوى بأنه "مجموعة المعارف التي يقع عليها الاختيار ويتم تنظيمها على نحو معين وقد تكون هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكار أساسية" (محسن علي عطية، 2015، ص200) .

كما يعرف المحتوى على أنه "الحقائق والملاحظات والبيانات والمدرجات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم إستخلاصها أو إستنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وبناءه وأعاد تنظيمه وترتيبه لنتائج الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول و معارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات" (جودت أحمد سعادة، و زميله، 2004، ص254).

إن الحديث عن المحتوى يقودنا إلى الحديث عن معايير إختيار المحتوى و التي حددها إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج 2007 في سبعة معايير و هي:

1-إرتباط المحتوى بالأهداف.

2-صدق المحتوى و أهميته.

3-ملاءمة المنهج لحجات التلاميذ و ميولهم.

4-ملاءمة محتوى المنهج لقدرات التلاميذ.

5-مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

6-مسايرة الواقع الثقافي والإجتماعي للتلاميذ.

7-التوازن بين شمول وعمق المحتوى (إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج 2007، ص27) .

إذا كان محتوى أي منهاج دراسي يسعى إلى إكساب الدارسين له قدرا مناسباً من المعلومات والمهارات العقلية، والعملية، والإجتماعية، والميول والإتجاهات وأوجه التقدير، وكذلك أساليب

التفكير، فإن المادة العلمية لهذا المحتوى ينبغي أن تركز بشكل أو بآخر على مجموع الخبرات والنشاطات المنهجية التي تحقق ذلك (محمد محمود الحيلة، 2012، ص479).

إن تنظيم المحتوى التعليمي عملية مثيرة لدافعية المتعلم، وحائزة لحب إستطلاع، ومعززة لتعلمه، وتعرف نماذج تنظيم المحتوى التعليمي بأنها تلك الطرق التي تبحث في كيفية تجميع وتركيب أجزاء المحتوى التعليمي وفق نسق معين و بيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزائه والعلاقات الخارجية التي تربطه بين بموضوعات أخرى، و بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها.

وتعتبر عملية تنظيم المحتوى من أهم العمليات التي تتبع عملية إختيار المحتوى، فالموضوعات الرئيسية والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم بحيث تبدأ من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المؤلف إلى غير المؤلف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيباً، حيث تسير عملية تعلم التلاميذ، كما أن الأفكار المحورية تحتاج في تنظيمها إلى تتابع بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية إدراكية للتلاميذ إلى أفكار غيرها تبني على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث التلاميذ على إستخدام عمليات عقلية ترقى تدريجياً بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع و يراعي أيضاً أن عملية التنظيم تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات، ومهاراتهم في تحليل المعلومات، والكشف عنها (نداء محمد باقر الياسري، 2016، ص154).

ج-طرائق التدريس:

تعد طرائق التدريس العنصر الثالث لبناء و إعداد المنهاج، وهي لا تقل أهمية عن عنصري الأهداف والمحتوى، فمن الصعب أن نتصور منهاج بدون طرق ووسائل تعليمية، أهداف ومحتوى فهي عناصر متلازمة ومتداخلة ومتكاملة فغياب عنصر من تلك العناصر يجرّد المنهج من مفهومه. فمهما اختلف الرأي والتصورات والفلسفات التربوية لتعريف المنهاج سواء كان قديماً أو حديثاً فلا يمكن أن نتحدث عن منهاج دون الحديث على الأقل على أحد تلك العناصر خاصة طريقة التدريس فهي حاضرة أو موجودة على مر الأزمنة والعصور بغض النظر عن الأسلوب المتبع في ذلك.

إن طريقة التدريس هي " الكيفية التي تنظم بها المعلومات و المواقف والخيارات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتحقيق لديه الأهداف المنشودة " وهي أيضا "مجموعة من الإجراءات والأفعال المرتبطة التي تظهر على هيئة أعمال يقوم بها المعلم أثناء العملية التعليمية بهدف تيسير حدوث تعلم التلاميذ لموضوع دراسي معين، أو أجزاء منه لمعلومة ما، هادفا من وراء ذلك إلى مساعدة التلميذ للوصول إلى هدف أو أكثر من الأهداف التربوية، (إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج 2007، ص30، 31).

تكمن أهمية طريقة التدريس في ثلاثة جوانب أساسية، في المدرس و الطالب، والمادة الدراسية فبالنسبة للمدرس نجد أن الطريقة التدريسية تعينه على الوصول إلى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي، محرزا عن طريقها إقتصادا في الجهد والوقت، مما يجعله قادرا على المطاولة والإحتفاظ بحيويته وطاقته لإفادة الآخرين بفاعلية أكبر، كما أنها تتيح فرصة إستغلال الوقت أفضل إستغلال. أما أهميتها بالنسبة للطلبة فإنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح، كما أنها توفر لهم فرص الانتقال المنظم من فقرة إلى أخرى بوضوح تام و خاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمد عليه المدرس في تدريسه فيتحقق الإتصال الجيد بينه وبينهم. أما من حيث أهميتها للمادة الدراسية، فإن الهدف الرئيسي من التعلم كما هو معروف هو نقل المادة أو المعلومات أو المعارف أو العلم والمهارات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد و على ذلك فإن التدريس ينبغي أن يقود إلى إحراز تعلم شيء جديد ، أو تطوير مهارة ما لأن التعليم يسعى لتحقيق التعلم، ويهدف إلى إيصال الحقائق والمهارات إلى المتعلم والتأكد من أنه فهمها وإستوعبها من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها 2016، ص 172).

ومهما قيل عن طرائق التدريس وأهميتها في العملية التعليمية سواء تعلق الأمر بالمدرس أو التلميذ أو المادة الدراسية إلا أن هناك معايير و ميزات يجب أن تتوفر في تلك الطريقة حتى يمكن إعتبارها طريقة جيدة و ذات فعالية و لعل من أهم هذه المعايير و الميزات يمكن ذكر ما يلي :

1- إثارة إهتمام المتعلم.

2- تنمية ميول المتعلمين و إتجاهاتهم الإيجابية.

3- تحترم شخصية المتعلم و إنسانيته.

- 4- تؤكد إيجابية المتعلم و فاعليته في العملية التعليمية.
- 5- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- 6- تشجع المتعلم على الاعتماد على نفسه في التعلم .
- 7- تراعي مستوى إستعداد المتعلمين و قدراتهم .
- 8- تحظى برضا المتعلمين و إنجذابهم إليها.
- 9- توفير ما يلزم من الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتشجع على توظيفها في التعليم والتعلم .
- 10- يكون دور المعلم فيها الموجه و المرشد.
- 11- تجعل الطالب محور العملية التعليمية (محسن علي عطية ، 2015 ، ص 215).

مما لاشك فيه أن طريقة التدريس لا يمكن الإستغناء عنها في عملية التدريس فوجود المعلومات والمعارف، وصياغة الأهداف بغية تحقيقها لا يتم ذلك إلا بوجود خطة وأسلوب ينتهجها المدرس بالاعتماد على وسائل تعليمية محضرة ومعدة و تم التخطيط لها مسبقا ، لكن الشيء الملفت للإنتباه هو كون طريقة التدريس لا يمكن الحكم على مدى نجاعتها وفعاليتها إلا بالاحتكام إلى عنصر هام من عناصر المنهاج وهو عنصر التقويم و الذي له أهمية قصوى في العملية التعليمية.

د- التقويم :

إن التقويم عملية مهمة ليس فقط في مجال التربية و التعليم بل في مختلف مجالات الحياة لذلك يلجأ إلى هذا العنصر للوقوف على جوانب القوة بغية تعزيزها وتدعيمها و إلى مواطن الضعف بهدف إستدراكها و تصحيحها ، لذلك فالحكم على نجاح منهاج تعليمي أو فشله لابد أن يمر عبر عنصر التقويم .

يعرف التقويم على أنه "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية " (رجب، 1995، ص09)¹.

أما دوكتيل(1989) Deketele يقدم تعريفا للتقويم يحصره فيمايلي:

¹ قاسم بوسعدة ، 2009، ص 39، مرجع سابق.

- أ-التقويم يدل على الحصول على مجموعة من المعلومات الكافية الدقيقة، الصحيحة والصادقة.
- ب-فحص درجة التقابل بين مجموعة المعلومات السابقة ومجموعة المعايير المتقابلة مع الأهداف المحددة في البداية أو المرتبة بدقة أثناء السير لا الشروع في النشاط.
- ج-قصد إتخاذ قرار (X.Roegiers,2004,p44) .

إن الحديث عن التقويم هو الحديث عن أهميته في الميدان التعليمي، وأهميته لا بد أن نتناولها من زوايا ثلاثة : المدرسين، الطلبة، والمشرفين على المؤسسات التربوية.

أ-أهمية التقويم بالنسبة للمدرسين : فهو يفيدهم في تحديد الوضع الحالي لطلبتهم ، وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلبة من نتائج وفي تحديد أنجع الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي إختبار و إستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية وفي مقارنة نتائج تعلم الطلبة في مدارسهم بنتائج الطلبة في أجزاء أخرى من البلد الذي يعيشون فيه .

ب-أهمية التقويم بالنسبة للطلبة: يزود التقويم الطلبة بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها، كما تؤدي عملية التقويم إلى توضيح الأهداف الخاصة بهم بحيث يساعدهم على تنمية قدراتهم على التفكير الناقد و القيام بأعمال تفيدهم في المستقبل .

ت-أهمية التقويم بالنسبة للقائمين أو المشرفين على المؤسسات التربوية:

فالتقويم عملية مهمة، وذلك من أجل التعرف على مدى فعالية البرامج الدراسية و التحقق من جوانب القوة والضعف في المنهج الدراسي، وتوضيح نقاط القوة والضعف عند المدرسين مما يساعدهم في تحسين طرق تدريسهم أو مقارنة نتائج العملية التعليمية (نداء محمد باقر الياسري 2016، ص 320) .

ومهما كان التقويم والأساليب المتبعة للقيام به والإجراءات المتخذة في إطار القيام به و ممارسته إلا أن هناك خصائص يجب أخذها بعين الإعتبار للحكم على كونه تقويما جيدا و لعل من أهم هذه الخصائص نذكر ما يلي :

- 1- **الموضوعية:** والقصد من ذلك الدقة في الإجراءات وأن تكون المقاييس المعتمدة بعيدة عن الذاتية والآراء الشخصية أي أن تكون صادقة وثابتة.
- 2- **الملاءمة :** أن تتقاطع الأدوات والإجراءات والنتائج مع التقويم.
- 3- **الشمول:** بمعنى أن يشمل التقويم جميع الجوانب لا يقتصر على جانب واحد فقط، كان يتطرق المقوم إلى الجانب النفسي، الاجتماعي، العقلي، الوجداني.
- 4- **الثبات :** بمعنى إذا أعيد التقويم مرة أخرى يعطينا نفس النتائج .
- 5- **الصدق :** أي يعد التقويم لما قصد تقويمه .
- 6- **السهولة:** أن تكون أدوات التقويم سهلة.

6- أسس المنهاج :

لكل منهاج مهما كان مجاله أسس وهندسة خاصة والمنهاج التعليمي لا يستثنى من هذه القاعدة لذا كان لزاما على معدي هذا المنهاج مراعاة تلك الأسس قبل إعدادة وتحضيره ومن ثمة تنفيذه وتطبيقه ، وتتمثل هذه الأسس في الجانب الفلسفي ، الجانب النفسي ، الجانب الاجتماعي والجانب المعرفي ، فأى منهاج تعليمي لا يمكنه أن يغفل عن أي جانب من الجوانب المذكورة آنفا لأنها تمثل الإطار الذي يبنى من خلاله المنهاج .

أ - الأساس الفلسفي :

يلعب الأساس الفلسفي دورا كبيرا في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه وإختيار محتواه وأنشطته التعليمية وأساليبه التقويمية و تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي، لذا تعتبر التربية عملية إنسانية إجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حياته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة و متفاعلة (جودت أحمد سعادة ، 2004 ، ص 68)، فالتربية تمثل مضمون فلسفي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى أهداف وتحقيق غايات تفيد الفرد والمجتمع في آن واحد.

إن المجتمعات الإنسانية هي التي تقرر الغاية من حياة الإنسان، وهنا تأتي وظيفة الفلسفة لكي تقرر الغايات الكبرى في الحياة ، ثم إختيار الوسائل والطرائق التي تكفل تحقيق هذه الغايات ،

إذ لا ينبغي أن تتعارض الأهداف التربوية في المجتمع مع غايات الحياة الإنسانية ، وأهدافها داخل الكيان الاجتماعي (محسن علي عطية ، 2015 ، ص 230).

مما لا شك فيه أن هناك تداخل في مختلف الفلسفات التربوية و الفكرية لبناء المنهج التعليمي بمعنى أنه لا يمكن أن ننغلق على أنفسنا من دون أن نتفتح على فلسفات تربوية أخرى فمثلا الفلسفة البراجماتية لا يمكن أن نحكم عليها على أنها فلسفة تربوية كلها سلبي بالمفهوم الضيق بل هناك ما يفيد مجتمعنا في إطاره التربوي نستفيد منه ونوظفه لصالحنا وهكذا مع الفلسفات التربوية الأخرى ، بمعنى نأخذ ما يفيدنا ونترك الآخر، و لعل هذا مادفع البعض إلى الدعوة إلى الاستفادة من المبادئ التربوية "الديمقراطية" التي تتدخل بشكل مباشر في بناء المنهج وتحديد مساره الفكري (إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج ، 2007، ص 48) .

إن فهم فلسفة المجتمع مسألة غاية في الأهمية كون المنهج يجب أن يكون متسقا ومتوافقا مع هذه الفلسفة ومدعما لها ما دامت تعبر عن نظر الشعب وإرادته في الحياة (نداء محمد باقرا الياسري وزملاؤها ، 2016 ، ص 47) .

إن المنهاج السليم والناجع هو ذلك المنهاج الذي يواكب ما يحصل في العالم على المستوى العلمي والتكنولوجي ولكن مع المحافظة على مبادئ وأخلاق ذلك المجتمع الذي يبنى في إطاره و خير مثال على ذلك التجربة اليابانية حيث واكب هذا المجتمع العولمة في مختلف مجالاتها ولكن حافظ على مبادئه الشرقية .

ب - الأساس النفسي :

إن نتائج البحوث والدراسات النفسية المتعلقة بعلم النفس التربوي كان لها الأثر الكبير في المجال التربوي حيث تم إستقاء والاستفادة من تلك الأبحاث والدراسات في تحضير وإعداد المنهاج في جانبه النفسي وتغيرت النظرة إلى المتعلم من إعتباره عنصرا سلبيا يتلقى المعلومات والمعارف إلى عنصر فعال مشارك في العملية التعليمية بل هو محدد هذه العملية ، حيث أصبح المنهاج يراعي إمكانيات وقدرات التلاميذ بمعنى الإهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ وكذا التركيز على دافعيته في التعلم وتوفير الجو المناسب له من أجل تحصيل دراسي مرض .

و لما كان المتعلم هو غاية التربية وهدفها النهائي، فمن الطبيعي أن يشكل المتعلم محور العملية التعليمية ، لذلك عد المتعلم أحد الأسس المهمة في بناء المنهج بمفهومه الحديث فالاتجاه الحديث

في التربية يهتم بالمتعلم ، وطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السلوكية المختلفة والمفاهيم التي يمكن أن يتعلمها في كل مرحلة من مراحل نموه واتجاهاته وكيفية تكوينها وإستعداداته وكيفية تنميتها وإهتماماته وكيفية تطويرها ومن أجل ذلك كله يبذل المعنيون ببناء المناهج وتقييمها الكثير من الجهود من أجل تحسين المناهج التعليمية وتطورها وتوافرها على مايلزم لجذب المتعلم إليها لأنها لا يمكن أن تحقق أهدافها من دون رغبة المتعلم وإستجاباته لمحتواها (محسن علي عطية 2015، 272).

ج- الأساس الفكري :

بدأ يتزايد التركيز على المعرفة كأساس للمنهج منذ عقد الستينيات من القرن العشرين ، حيث كان ينظر للنمو الإنساني وعملية التعلم وطبيعة المجتمع فقط كأساس لتخطيط المنهج وبناءه ، ثم أصبح ينظر إلى طبيعة المعرفة كأساس من أسس بناء المنهج و تحسينه وبصفة خاصة ما يتعلق منه بإختيار المحتوى وذلك بسبب زيادة الدور الذي يلعبه ما أصبح يعرف بالإنفجار المعرفي ، إذ يتسم عصرنا الحالي بالتغير الهائل في المعرفة ، حيث لم يشهد عالم المعرفة تغيرا على هذا النحو منذ العصور القديمة فعلى سبيل المثال لا حصر تتضاعف المعرفة في مجال العلوم الطبيعية كل ثماني سنوات وتتضاعف مرة ونصف كل إثنتي عشرة سنة، وتنقل البيانات وإرسالها ونشرها ، ولا سيما عن طريق الإنترنت، والقنوات الفضائية التخصصية، والبحوث، والكتب، والدوريات الكثيرة (جودت أحمد سعادة ، 2004 ، ص 194).

إن الحديث عن المعرفة هو الحديث عن طبيعتها، فالمعرفة لها جانب ذاتي وجانب موضوعي و هو ما يستوجب على الذين يقومون بصياغة المناهج وإعدادها أخذ ذلك بعين الإعتبار بإعتبار أننا نعيش في عصر أصبح الإنفجار المعرفي يتدفق بشكل مذهل للغاية سواء كان ذلك كما أو نوعا ولعل هذا ما قام بتوضيحه محسن علي عطية (2015، ص 255) عندما أكد على وجود علاقة بين المنهج و طبيعة المعرفة والمتمثلة في :

أ- عند الأخذ بالإتجاه الذي يرى أن طبيعة المعرفة ذاتية خالصة فهذا يعني :

- أن النمو المعرفي لا يحدث إلا من داخل الفرد تبعا لقوانين فكرية ووجدانية داخل الإنسان لا خارجه.

- أن يشهد المنهج التربوي على العقل والتفكير والتصور الذهني و التخيل إذ لا توجد معرفة مستقلة عن العقل الإنساني الذي يدركها .

- الإهتمام بالتجربة الذاتية ، والخبرة الشخصية و إنماء الحواس ، وإحياء الكيان الوجداني .

ب- عند الأخذ بالإتجاه الذي يرى أن المعرفة موضوعية خالصة فهذا يعني :

- أن يشمل محتوى المنهج و خبراته على الأشياء الخارجية ، بحيث يطوع العقل على ما في الأشياء

من نظام و خصائص حتى يتمثل الإنسان المعرفة وفقا لطبيعتها لأن المعرفة موضوعية و ليست ذاتية .

- التشديد في أساليب التدريس على الملاحظة ، ومراجعة الحقائق وتذكر المعلومات والتفاعل

مع الموضوعات.

و إذا أخذنا بالرأين الثالث والرابع فهذا يعني أن التربية يجب أن تتوجه إلى الآتي:

- أن يعني المنهج بموضوعات العالم الخارجي، ويهتم بمكونات القوى الداخلية كالذوافع،

و الإهتمامات ، والمشاعر، و الذكاء ، والتصور والإدراك.

- أن يوازن المنهج التربوي بين الخبرات التي تهتم بنمو إمكانيات الفرد وخبراته الذاتية وبين إنماء

الخبرات الخارجية .

- أن يتم الجمع بين وسائل التدريس والأساليب التي تثير القوى الداخلية في الإنسان، و بين الوسائل

التي تفسر الأشياء المحسوسة لتسهيل مهمة التبادل بين الذات و الموضوع .

د - الأساس الإجتماعي :

إن لكل مجتمع عاداته، تقاليده ومقوماته التي يحتكم عليها عند سن القوانين و تجسيد ذلك

في التبادلات والمعاملات بين أفرادهِ ، فخصوصية المجتمع تبعاً لما ذكر آنفاً هو المعيار الأساس الذي

يلجأ إليه في صياغة المنهاج، لذلك يقصد بالأساس الإجتماعي في بناء المنهاج مجموعة المقومات

أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب، والتي يجب أخذها في الحسبان عند

التخطيط للمنهج المدرسي أو تصميمه أو تعديله أو تطويره، ويعتبر الأساس الإجتماعي أقوى أسس

المنهج المدرسي تأثيراً على مخططي المنهج، وذلك نظراً لكل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليده

وقيمه وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع آخر وخصوصياته، فقد يتفق مخططوا

المنهاج مثلاً من مجتمعات مختلفة على طبيعة المعرفة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي عند

تصميم المنهج لكنهم سوف يختلفون عند محاولتهم مراعاة ظروف مجتمعاتهم المتفاوتة أي أنه تقل

التناقضات بين مخططي المنهج بالنسبة للأساس المعرفي والأساس النفسي، في حين تتزايد عند تلبية الأساس (الإجتماعي) حتى ولو كان المطلوب هو تخطيط منهج لمجموعة من الطلاب في مستوى تعليمي واحد أو عمر زمني متقارب (جودت أحمد سعادة و زميله ، 2004 ، ص 102).

يعد الأساس الإجتماعي للمنهج الدراسي من الأسس المهمة في بناء المنهج لأنه يمثل محتوى العملية التعليمية وأداة المجتمع في تحقيق آماله وحل مشكلاته عن طريق البناء السليم للجيل الجديد فالأسس الإجتماعية هي القوى الإجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه والتي تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده و المشكلات التي تهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها (نداء محمد باقر الياسري ، 2016 ، ص 48).

ولما كان التعليم ظاهرة إجتماعية فلا يمكن فهمه خارج الإطار الإجتماعي لذلك فإن المنهج لابد أن يتأسس على فلسفة المجتمع و ثقافته، و لا نجاح لمنهج تعليمي لا يراعي فلسفة المجتمع و أطر ثقافته فلكل مجتمع أسلوب خاص في الحياة ونمط من العلاقات والتقاليد لابد أن يعكسها المنهج التعليمي، ويتضمن ما يضمن تحويل فلسفة المجتمع وثقافته إلى سلوك يمارسه الطلبة يتواءم و معايير المجتمع (محسن علي عطية ، 2015 ، ص 284).

لقد تميز مفهوم المنهج بأنه شامل ومتطور ، لذا فقد ترتب على ذلك تطور وشمول لمفهوم المنهج فبعد أن كان ينظر قديما إلى الثقافة نظرة تقتصر على العلم والمعرفة، أصبح ينظر إليها بأنها تشتمل على كل ما ورثه الإنسان من خبرة أسلافه من أساليب العمل لكسب العيش، وما يمارسه من الألعاب، وممارسات الإنسان الحياتية سواء كانت مادية أو معنوية، إضافة إلى جانب المعرفة والأدب، والأنشطة والفنون والنظام الإجتماعي، وبعد أن كان المنهج قديما يستهدف حفظ تزويد التلاميذ بأكبر قدر من المعارف التي خلفتها الأجيال السابقة حتى يعدوا من زمرة المثقفين ، فإن المنهج الحديث يستهدف مساعدة التلاميذ على كسب خبرات السابقين من المعلومات وتطبيقاته وما يتعلق بها من المهارات التي تكسبهم القيم والإتجاهات والمثل العليا وأساليب التفكير، ومن ثم إتسع مفهوم المنهج ليساير مفهوم الثقافة المتطور الحديث (إبراهيم بن عبد العزيز الدعليج، 2007، ص 65-66).

يتبين لنا من خلال ما سبق أن أسس بناء المنهاج هي أسس متكاملة يكمل بعضها البعض الآخر ومتداخلة بحيث لا يمكن الحديث أو التركيز على أساس دون التطرق إلى الأساس الآخر لأن محور

العملية التعليمية هو التلميذ ومادام الأمر بهذا الطرح فلا يمكن بأية حال من الأحوال أن نكيف المنهاج حسب قدرات و إمكانات التلميذ بمعزل عن الجانب النفسي، الجانب الاجتماعي ، الجانب الفكري وكذا الجانب الاجتماعي لأنه وحدة متكاملة غير قابلة للتجزئة، وكل جانب من تلك الجوانب إلا ولديه دخل في حياة هذا التلميذ بشكل أو بآخر.

7 أنواع المناهج :

مهما تعددت أنواع المناهج و اختلفت إلا أنه يمكن أن نصنفها حسب ثلاثة تنظيمات أساسية، كتصنيف أول و المتمثل في منهج المواد الدراسية، وكتصنيف ثاني قائم على إحتياجات المتعلمين و كتصنيف ثالث من خلال المنهج القائم على الكفايات المهنية .

1.7- منهج المواد الدراسية :

يعد هذا المنهاج من أكثر المناهج إنتشارا في العديد من الدول وبشكل خاص في الدول العربية كونه يولي إهتماما بالغاً للمادة الدراسية وما يحتويه من معلومات، معارف، قوانين، مفاهيم، قواعد وهو بذلك يعكس ذلك التراث الثقافي للإنسانية من خلال ذلك الكم المعرفي والذي تتداخل فيه البشرية جمعاء دون إستثناء لذلك سمي هذا المنهج بمنهج المواد الدراسية .

لقد كانت تدرس المواد وفق هذا المنهج في أول الأمر منفصلة عن بعضها البعض وبعد ذلك كانت هناك جهود عملت على الربط بين بعض المواد وإزالة بعض الفوارق بينها (المواد المترابطة) لينتهي الأمر بعد ذلك إلى دمج المواد الدراسية ليصبح التصنيف على النحو التالي:

أ- منهج المواد الدراسية المنفصلة .

ب- منهج المواد الدراسية المترابطة .

ج- منهج المجالات الدراسية .

1.1.7- منهج المواد الدراسية المنفصلة :

إن منهج المواد الدراسية المنفصلة يعد من أقدم أنواع المناهج وأولها ظهورا أو أكثرها إنتشارا وذلك إلى غاية الربع الأول من القرن العشرين إلا أنه لم يعد يستخدم في البلدان المتطورة لكن الأمر غير ذلك بالنسبة للبلدان السائرة في طريق النمو ويرتكز على سنوات دراسية في مختلف المراحل التعليمية .

ترجع أصول منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى الفنون السبعة الحرة التي سارت عليها مدارس الإغريق القدماء، حيث قسمت الفنون السبعة (سمعان ولييب) إلى ما يطلق عليه الثلاثيات والرابعيات، وتشمل الثلاثيات: النحو، المنطق والبلاغة، وتشمل الرابعيات الحساب والهندسة والفلك والموسيقى. لقد كانت هذه المواد هي بداية منهج المواد الدراسية المنفصلة ثم أضيفت عبر التاريخ والعصور الحديثة مواد أخرى مثل الأدب والتاريخ، وإتسع مجال الرابعيات فشملت الجبر والحساب والمثلثات والجغرافية والنبات والحيوان والطبيعة والكيمياء، ثم إزداد عدد المواد الدراسية زيادة هائلة إلى أن وصلت في العصر الحديث ثلاثمائة مادة دراسية منفصلة في عام 1930 وبالرغم من هذا العدد الهائل إلا أن الفنون السبعة الحرة مازالت النواة الرئيسية للمواد (www.aluka.net).

تشكل المعرفة وما تشمل عليه من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات لب هذا المنهج، وقد وزعت على مجالات مختلفة، يستقل كل مجال عن الآخر إستقلالا تاما، و يأخذ إسمها يشير إلى طبيعة المعلومات المتضمنة فيه، إنه عملية تنظيم للمعلومات في صورة مقررات دراسية منفصلة بعضها عن بعض موزعة على مراحل الدراسة، وصفوف كل مرحلة، وبمعنى أكثر وضوحا إنه " تنظيم يأخذ شكل المقررات الدراسية المعروفة مثل التاريخ والجغرافيا والرياضيات وغيرها، وهذه التقسيمات قسمت إلى تقسيمات أخرى لتناظر السنوات الدراسية المختلفة (نداء محمد باقر الياسري وزملاؤها، 2016، ص 69، 70).

إن الشيء الملفت للإنتباه في هذا الصدد أن هذا المنهج لا زال يلقي تأييدا من طرف الكثير من المربين ومن أبرزهم المربي جود good و الذي يرى أن المنهج هو " مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي ومنهج العلوم ... وغيرها (جودت أحمد سعادة وزميله، 2004 ص 32).

إن هذا الإهتمام بهذا المنهج يعني أن له مؤيدين ومعارضين، ولكل واحد منهما رأيته ونظرته وإتجاهاته نحو هذا النوع من المناهج، فمؤيدوا هذا المنهج يرون أنه :

- يحافظ على التراث الثقافي والإجتماعي والإنساني لأنه ينقل هذا التراث من جيل إلى جيل .
- سهل الإعداد و التصميم.
- سهل التنفيذ .
- سهل التقويم .

■ سهل التطوير .

في المقابل هناك تيار آخر يرى أن هذا النوع من المناهج لديه سلبيات وبالتالي فهم ينقصون من أهميته وقيّمته في الميدان التربوي للأسباب التالية:

■ يهتم بتقديم الخبرات غير المباشرة التي يمر بها الطالب من خلال القراءة، أما الخبرات المباشرة فلا تحظى إلا بقسط ضئيل في هذا المنهج.

■ يهتم بالمعارف والمعلومات ويهمل دراسة البيئة والمجتمع.

■ يهتم بالتركيز على جانب واحد من التراث وهو المعرفة بجوانبها المختلفة ويهمل العادات والتقاليد والإتجاهات مما يجعله غير أمين في نقل التراث (محسن على عطية، 2015، ص 306، 307) .

■ إنطلاقاً من مبدأ أن لكل منهاج عيوب التي تظهر من خلاله تطبيقه وتنفيذه على أرض الواقع يبدو جلياً أن لكل منهاج خصائص تميزه عن غيره من المناهج وهذا ما ينطبق على منهاج المواد الدراسية المنفصلة والتي يلخصها إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج (2007، ص 84، 85) فيما يلي :

أ- الفصل بين المقررات الدراسية، حيث يدرس كل مقرر في ظل هذا المنهج على حدة، حيث له معلم و كتاب خاص به و يطلب من المتعلم النجاح في هذا المقرر في نهاية الفصل أو العام الدراسي.

ب- التنظيم المنطقي لإعداد المقررات الدراسية، والذي يتم على النحو التالي:

■ التدرج من البسيط إلى المركب.

■ التدرج من السهل إلى الصعب

■ التدرج من الجزء إلى الكل .

■ التدرج من الماضي إلى الحاضر.

ج- الكتاب المدرسي دعامة رئيسية يركز عليها المنهج، حيث أصبح المعلم لا يجيد عنه بمعنى أنه يتقيد بكل ما يتضمنه من المعلومات، ويعمل المتعلم على إستيعاب محتوى الكتاب كله، ثم تقيس الإختبارات مدى ما حصله التلاميذ من معلومات الكتاب المدرسي المقرر .

د- دور المعلم: يتمثل دور المعلم في ظل هذا المنهاج في توصيل وشرح المعلومات التي يحتويها الكتاب المدرسي... كما أن طريقة الإلقاء اللفظي كانت أكثر إستعمالا من قبل المعلمين لأنها لا تستغرق زمنا طويلا لأنهم مطالبين بإتمام المقررات الدراسية والإنهاء منها قبل بداية الإختبارات .

هـ - الأنشطة : وعلى هذا الصدد يمارس في ظل هذا المنهج نوعين من الأنشطة هما :

- النشاط الحر الترفيهي : ويتمثل في الرحلات، والمعسكرات، والألعاب الرياضية... إلخ.
 - النشاط التعليمي: ويتلخص في إجراء بعض التجارب العلمية أو الإشتراك في الجمعيات المدرسية مثل جمعية اللغات أو العلوم أو الجغرافيا.
- بالرغم ما قيل عن منهج المواد الدراسية المنفصلة إلا أن هناك جهودا كثيرة بذلت لتحسين هذا المنهج ومرد ذلك هو :

- إحساس المربين بنقائص هذا النوع من المناهج.
 - ما صاحب البحوث التربوية والنفسية من إيلاء إهتمام للتعليم على حساب التعليم بمعنى إعطاء أهمية للمتعليم على حساب المادة الدراسية .
- إن كل الإنتقادات التي وجهت لمنهج المواد الدراسية المنفصلة لا ينفي أن للخبرات التي يمتلكها الطلاب تحت إشراف المدرسة ورعايتها تتضمن بيانات ومعلومات ذات قيمة كبرى من أجل الحكم على نوعية المنهج المدرسي الذي تم التخطيط له ومحاولة التعرف على مدى فاعليته، كذلك إستمر بعض الباحثين في علم المناهج في بذل الجهود الحثيثة لغرض تعريفات المنهج المدرسي على أنه الخبرات التعليمية والدفاع عنها بقوة (جودت أحمد سعادة وزميله، 2004، ص 41).

2.1.7- منهج المواد الدراسية المترابطة :

من المتفق عليه أن أي إصلاح جديد سواء كان فكريا، تربويا، فلسفيا، سياسيا، إقتصاديا إنما يأتي على أنقاض وضع ما سبقه تعرض لإنتقادات نتيجة ما إنتابه من نقائص وعيوب وهو ما لمسناه من منهج المواد الدراسية المنفصلة والذي مهد لظهور منهج المواد الدراسية المترابطة، حيث إستبدل عنصر الانفصال بعنصر الترابط في المواد الدراسية وهذا بغية إضافة معنى جديد للمعلومات ومن ثمة سهولة تذكرها.

يقصد بهذا المنهج ربط موضوعات إحدى المواد بموضوعات المادة الأخرى ، و المواد المترابطة هي التي توجد بينها صلة متبادلة، ومن ثمة فتربط بهذه الصيغة يساعد كثيرا على التخلص من عزلة المادة الدراسية كما يساهم إلى حد كبير في مساعدة التلاميذ على الفهم والاستيعاب من خلال ما إكتسبوه من معارف ومعلومات ومفاهيم في مواد دراسية أخرى وتوظيفها في المادة التي هم بصدد دراستها.

إن الربط بين المواد الدراسية لا يقع فقط على عاتق التلميذ وإنما هو بدرجة أولى يكون على عاتق المدرس الذي من الضروري أن يتناول مادته الدراسية على نحو يساهم فيه ربطها بمواد دراسية أخرى مثل مادة الجغرافيا والتي لها علاقة وصلة وثيقة بمواد أخرى مثل الفيزياء والإحصاء وغيرها من المواد الأخرى وهذا يتطلب بطبيعة الحال تكويننا خاصا له لكون المواد الدراسية أصبحت حاليا وحدة متكاملة تنبذ التجزئة ولعل هذا ما تحققه الكفاءة الأفقية (المستعرضة) .

يوجد هناك نوعان من الربط بالنسبة لمنهج المواد الدراسية المترابطة وهما:

- أ- الربط العرض:** إن المواد الدراسية تظل منفصلة عن بعضها ولكن تترك الحرية للمدرس أن يقيم علاقات بين أجزاء المادة الدراسية الواحدة أو بين مواد دراسية واحدة ، أو بين مواد دراسية التي في مجال واحد مثل العلاقة بين الفيزياء والكيمياء وعلم النفس اللغوي واللسانيات، كما قد يحدث الربط عرضيا وعن طريق الصدفة دون أن يكون المدرس قد خطط لذلك ، وفي هذا الإطار نلاحظ أنه كثيرا ما يتطرق المعلم لمفهوم ما أو نشاط ما وهو من خلال شرحه يتطرق إلى مبادئ ومعلومات أو قواعد وقوانين ومفاهيم مرتبطة بمادة أو مواد دراسية أخرى دون أن يكون قد قصد ذلك مثال عندما يتطرق مدرس الجغرافيا إلى عنصر تساقط الأمطار، وما يسبقه من تبخر للماء وتشكل الغيوم وغير ذلك من العمليات الفيزيائية وهو بقصد أو غير قصد قد تطرق إلى مادة أخرى وتم الربط بينهما، ولكن من المستحسن أن يكون المدرس على دراية وعلم بما درسه التلاميذ في مواد دراسية أخرى من مفاهيم ، قوانين ، وقواعد حتى يكون الربط متين و ذا فائدة للتلاميذ.
- ب- الربط المنظم :** وهو عملية منظمة، مقصودة، مخططة، كما يحدث عند ربط مقررين أو أكثر من مقررات المجال الواحد مثل التاريخ والجغرافيا، أو مجالين مختلفين مثل العلوم و الإجتماعيات بحيث

تعد لها العدة، وتؤلف لها الكتب ويدرب لها المعلمون " (الدمرداش عبد المجيد سرحان، 1985، ص159)¹.

وهذا النوع من الربط لم يكن متروكا للرغبة أو الصدفة ولكن كان يتم وفق تحقيق جماعي يشترط فيه الموجه الفني والمعلمون للقيام بعملية الربط. ويعد هذا النوع من الربط أفضل من النوع العشوائي أو (العرضي) (حلمي أحمد وكيل، ومحمد أمين المفتي، 1988، ص 315)².

إن أحسن صيغة للربط بين المواد هو أن يتفق المعلمون مع مسؤوليهم التربويين المشرفين عليهم في وضع خطة جماعية في بداية السنة الدراسية ومنها إختيار بعض الموضوعات التي يتم دراستها وتقييمها على أساس تمثل مواضيع شاملة حيث يتم من خلالها ربط مادتهم الدراسية بمواد دراسية أخرى وكل مدرس وإختصاصه الذي يتطرق فيه إلى تلك الموضوعات ولعل هذا ما يساهم إلى درجة كبيرة في تحقيق الربط الأمثل بين المواد الدراسية ويكون الإستيعاب أحسن بالنسبة للتلاميذ على أساس منطق المواد الدراسية في إطار وحدة متكاملة، كل مادة تخدم الأخرى بشكل أو بآخر، وأن ذلك لا يتم إلا بإختيار الطرق المناسبة والأساليب الممكنة الفعالة والمجدية.

3.1.7- منهج المجالات الواسعة أو المدمجة:

"إن هذا المنهج مثله مثل منهج المواد المترابطة جاء كوسيلة أخرى أو ثانية لتقريب الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية ومن ثمة جعلها في تنظيم واسع لهذه المواد. يعرف هذا المنهج على أنه "إيجاد ترابط كبير بين عدد من المقررات المنفصلة، ودمجها معا في مقرر واحد، بحيث تشكل مجالا أكثر إتساعا" و "هو تجميع المقررات الدراسية المتشابهة و مزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماما". (إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، ص92).

وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن هنا إشتق إسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة، (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها، 2016، ص82).

إن من أهم المجالات التي يتكون منها منهج المجالات الواسعة هي:

¹ إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، ص 90 مرجع سابق.

² -المرجع نفسه، ص90.

■ مجال العلوم العامة، و يشمل: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، الجيولوجيا.

■ مجال الرياضيات، و يشمل: الحساب، الجبر، الهندسة.

■ مجال العلوم الدينية، و يشمل: الفقه، الحديث، علوم القرآن إلخ (المرجع نفسه، ص82).

إن منهج المجالات الواسعة تم إستخدامه على نطاق واسع و ذلك في مراحل معينة من التعليم خاصة المرحلة الابتدائية وحتى المتوسطة إلا أنه لم يكن كذلك في المرحلة الثانوية كون المرحلتين الأولتين لا تحتاج إلى تعمق أكبر في المواد الدراسية مقارنة بالمرحلة الثانوية التي يلتحق بها التلميذ في إطار ما يعرف بجذوع وبشعب التوجيه والتي تحتاج إلى تعمق أكثر في المواد خاصة مواد التخصص.

فإذا كان لمنهج المجالات الواسعة عدة عيوب و مآخذ المتمثلة في تقديمه لمعلومات سطحية لا ترقى إلى التعمق و الدمج لا يكون إلا على مستوى اللفظ (الإسم) فإنه في المقابل لديه مميزات و خصوصيات يمكن إيجازها فيما يلي:

- يزيد من التكامل بين المقررات ، و يوضح العلاقة فيما بينها عن طريق الدمج في مقرر أكثر إتساعا.
- يهتم بالمبادئ العامة والتعرف عليها أكثر من إهتمامه بالحقائق النوعية مما يزيد هذا الإهتمام عند تعرض الطفل للنسيان إضافة إلى تمكن الطفل من إستخدام الظواهر .

- يحقق فهما للمعرفة أكثر إتساع بدلا من دراسة أجزاء المعرفة تمثل حقائق وصفية متفرقة لا تفيد في التفسير، أو غير مرتبطة كما هو الحال في منهج المقررات الدراسية المنفصلة.

- يجعل إنتقال التعليم إلى المواقف الحياتية اليومية سهلا و ميسورا مما يزيد من وعي التلميذ لمواجهة

مشكلات الحياة والتغلب عليها (إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، ص92، 93) .

2.7- المنهج القائم على إحتياجات المتعلمين :

يعد المنهج القائم على إحتياجات المتعلمين من أهم المناهج التي جعلت من المتعلم أساس بنائها وذلك بالأخذ بعين الإعتبار لمتطلباته وخصوصياته مراعية في ذلك مبدأ الفروق الفردية وعامل النضج والخبرة هذا من جهة ، و من جهة أخرى الإستعانة بوسائل مختلفة سواء كانت تقليدية أو تكنولوجية حديثة وكل ذلك يساهم بطريقة أو أخرى في نجاح العملية التعليمية.

1.2.7 - منهج النشاط:

يقوم هذا المنهج على أساس النشاط الذاتي للمتعلم إنطلاقاً من ميوله وإتجاهه مما يكسبهم خبرات متنوعة تساهم بدورها في نموهم الشامل ويطلق على هذا النوع من المناهج بمنهج الخبرة. إن منهج النشاط ليس له مواد دراسية ينبغي دراستها، ولكنه يتكون من أشياء ينبغي معرفتها بمعنى أن التلاميذ لا يدرسون المبادئ والتاريخ و الإتصالات التليفونية ولكن يعمل التلاميذ بتوصيل تليفون بين حجرتين ويستخدمونه (منصور أحمد عبد المنعم و زميله، 2004، ص24).

حسب محسن علي عطية (2015) أن مفهوم النشاط في هذا النشاط بني على أساس:
-إيجابية المتعلم و فعاليته في المواقف التعليمية .

- ممارسة المتعلم نشاطاً ذا معنى من خلاله يكتسب المعلومات و المعارف.

- إرتباط النشاط الذي يمارسه المتعلم بحياته ومتطلباته وحاجاته.

-إن إيجابية المتعلم لا تتحقق إلا عندما يشترك المتعلم نفسه في حل مشكلات ذات معنى عنده.

-إن منهج النشاط لا يتم إعداد مسبقاً، ويشترك الطلبة والمتعلمون في إعداد والتخطيط له و تحديد أهدافه، ومحتواه، وأساليب تقويمه . و هو عملية مستمرة تتم في ضوء المواقف المدرسية والحياة الإجتماعية (محسن علي عطية، 2015، ص31) .

يحدد الدمرداش عبد المجيد سرحان عدة خصائص لهذا المنهج و التي يحددها فيما يلي :

أ-ينمي ميول التلاميذ و حاجاتهم.

ب-عدم التخطيط للمنهج سلفاً.

ج-يعتمد على إيجابية التلميذ ونشاطه.

د-عدم التقيد بالحوجز الفاصلة بين المقررات الدراسية .

هـ- يعتمد على أسلوب حل المشكلات .

و-يقوم التلاميذ على أساس نشاطهم وسلوكهم وعلاقاتهم (الدمرداش عبد المجيد سرحان 1985، ص165، 166)¹ .

إن إدخال مصطلح النشاط الذاتي في التربية يرجع الفضل فيه إلى رويد Roied الذي يرى أن الطفل لا يكون على الدوام كائناً سلبياً مستقبلاً، بل إنه ينشط من تلقاء نفسه أحياناً ويعبر، و ينتج إذا توفر الميل و الإهتمام لديه ، و ظهرت على إثر ذلك طريقة اللعب في رياض الأطفال ، و التي إتبعها

فروبل في بيوت الأطفال التي أسستها مونتيسوري و ظهر بعد ذلك مذهب تربوي آخر يستند إلى النظرية البراغماتية العملية ، ومن أعلام هذا المذهب وليام جيمس وجون ديوي و كلباتريك صاحب طريقة المشروع ، وينزع المذهب التربوي البراغماتي في تربية الطفل نزعة علمية نفعية عملية، ويهتم بترك الطفل يعمل ويجرب في مواقف مشكلة ، مستندة من حياة الواقع الحاضر ولا بد في سبيل ذلك من الكشف عن قدرات الطفل وميوله وحاجاته والعمل على تنميتها عن طريق النشاط العملي والممارسة الفعلية في جو واقعي ، مستمد من الحياة ، و بذلك يستطيع كل طفل أن يحقق المنفعة المباشرة التي تتمثل في تكيفه مع الحياة، التي يعد لها بمواقفها المختلفة، و يحصل كل ذلك من خلال قيامه بالأعمال، التي يصلح لها وتحقق ميوله و أغراضه (جبرائيل بشارة وزميلته 2011 ، ص 298).

2.2.7- منهج الخبرة :

يبدو جليا أن منهج الخبرة هو في حقيقة الأمر صورة مطورة لمنهج النشاط فمن الصعب فصل النشاط وتجريده عن الخبرة سواء بدرجة كبيرة أو أقل، فقيام شخص ما بنشاط معين إنما يكون صادرا ونابعا من الخبرات التي إكتسبها سابقا سواء كان في إطار فردي أو جماعي ويوظفها في الوقت عندما يقتضي الموقف ذلك .

إن هذا المنهج يقدم خبرات تقوم على الترابط والتكامل والتتابع في صورة وحدات ، وهو بذلك يتفق مع مفهوم المنهج الحديث الذي ينظر إليه على أنه مجموع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى المتعلمين لتحقيق النمو الشامل والتكامل ويهتم هذا المنهج بعملية التعلم التي تقوم على مواجهة المتعلم لموقف حياتي حقيقي يتم من خلاله الإسهام في تحقيق الأهداف التي يرمي إليها (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها ، 2016 ، ص 92).

أما عن وجهة النظر التي كانت ترى في المنهج على أنه الخبرات التعليمية التي تم التخطيط لها مسبقا، فهي تمثل أكثر تعريفات المنهج المدرسي شيوعا بين المربين في النصف الثاني من القرن العشرين.

فقد أشار كراج 1956 إلى المنهج على أنه عبارة عن جميع الوسائل التي يتم تنفيذها في المدرسة من أجل تزويد الطلاب بالفرص المناسبة للمرور بالخبرات التعليمية المرغوب فيها وفي عام 1964 كتب المري دول doll قائلا: لقد تغير تعريف المنهج المدرسي من مجموعة المواد الدراسية ومن محتوى المقرر

الدراسي إلى جميع الخبرات التي يتم تقديمها للمتعلمين تحت إشراف المدرسة أو رعايتها أو توجيهها " (جودت أحمد سعادة ، 2004 ، ص 39 ، 40) .

تحدد نداء باقر الياسري و زملاءها (2016) خمسة خصائص لمنهج الخبرة و المتمثلة فيما يلي:
أ- يستهدف تحقيق نمو شخصية المتعلم بشكل متكامل.

ب- يختار المحتوى وينظم في ضوء ميول وحاجات المتعلمين وإستعدادهم.

ت- تسود طريقة حل المشكلات والإكتشاف.

ث- يتم تخطيطه مسبقا.

ج- يتم تقويم المتعلم بشكل تربوي مناسب (نداء محمد باقر الياسري وزملاؤها، 2016 ص 93)

3.2.7- المنهج التكنولوجي :

إن التطورات التي شهدتها العالم مؤخرا في مختلف النواحي والمجالات وخاصة المجال التربوي فرض منطق إستيقاء المعلومة وإكتساب المعرفة بإستخدام وسائل متعددة ولعل من أبرزها إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والتحكم فيها لمواكبة هذا التدفق الهائل للمعلومات ، إن المنهج التكنولوجي هو عبارة عن مجموعة المواقف التعليمية التي يستعان في تصميمها وتنفيذها وتقويم أثرها على المتعلمين بتكنولوجيا التربية متمثلة في الحاسب الآلي، و شبكة الإنترنت، والكتب المبرمجة والحقائب الإلكترونية، والوسائط المتعددة والفائقة وسائر أنواع التعلم، القائم على الخطو الذاتي من أجل تحقيق أهداف محددة بطريقة واضحة وسهلة القياس ويستعان في ذلك بنتائج الأبحاث المتخصصة في هذا المجال .

إن المعلم وفق المنهج التكنولوجي يعتقد بقوة في تأثير التكنولوجيا في تحسين عملية التعلم داخل الفصل وفي الإستحواذ على إنتباه التلاميذ و إهتماماتهم ، خاصة في عصر أصبحت فيه التكنولوجيا متوفرة ومتاحة حول التلاميذ وفي كل مكان خارج المدرسة، مما يجعل الإهتمام بها داخل المدرسة أمر مطلوب ، ويمكن التعرف على المعلم المنتمي لهذا النمط من خلال التعرف على نوع وكم الوسائل التعليمية المعينة التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه و متابعة كيفية إستخدام المعلم لها أثناء التدريس (تغريد عمران، 2001 ، ص 17).

- إذا كان لكل منهج تعليمي خصائص تميزه عن غيره من المناهج التعليمية الأخرى فإن المنهج التكنولوجي ينفرد عن المناهج الأخرى بكونه :
- أ- يعتمد على الاتجاه السلوكي في صياغة الأهداف .
 - ب- يغلب على محتوى المنهج طابع البرمجة .
 - ج- يعتمد التفاعل في الموقف التعليمي من جانب المتعلم على فكرة المثير والاستجابة.
 - د- يشترط المنهج توافر متطلبات سابقة لدى المتعلم.
 - هـ- يتناول عملية التقويم بطريقة غير تقليدية.
- بناءً على خصائص المنهج التكنولوجي الموضحة أعلاه يتبين لنا أن للمنهج التكنولوجي عدة إيجابيات لا يمكن إنكارها وتجاهلها والتي نوردتها فيما يلي:
- أ- يعتمد هذا المنهج الخطو الذاتي الذي ينتج للمتعم الوقت الكافي للسير في تعلمه وفقاً لسرعته وقدراته الذاتية في تحقيق مستوى الإتقان المطلوب.
 - ب- يضيف حيوية على الموقف التعليمي بشكل يجعل المتعلم في حالة تركيز و إنتباه.
 - ج- أسهمت التكنولوجيا في تحسين المنهج بدرجة كبيرة.
 - د- يكسب هذا المنهج المتعلمين كثيراً من المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة كمهارات استخدام الحاسب الآلي، والتعامل مع برامج الحاسب التعليمية والكتب الإلكترونية وغيرها .
 - هـ- المرونة و إختصار زمن عملية التعلم.
- مما لا شك فيه أن للمنهج التكنولوجي سلبيات معينة مثل تدرب المتعلم منفرداً في معظم الأحيان على المهارات المطلوبة مسبقاً في نهاية فترة التعلم، وكذا تدربه على الهدف الجديد عن طريق وسيط تعليمي (مادة تعليمية) تقدم من خلال وسيط تكنولوجي (جهاز، كتاب، حقيبة، معلم، ...) ولكن هذا ينقص من أهميته ودوره الكبير في إكتساب المعلومات وتحصيل المعارف بشكل أسرع وبطريقة عصرية مجدية وهذا ما يحتم على كل من المعلم و المتعلم إتقان والتحكم في هذه التقنية الحديثة .

4.2.7- منهج الألعاب التعليمية:

جاء الإهتمام بتصميم الألعاب التعليمية بسبب التقدم التكنولوجي وقد تنوعت مجالات الأهداف في عمليتي التعليم والتعلم بتصميم خبرات و بيئات قائمة على الألعاب التعليمية ، و يمكن تلخيص أهداف هذا التصميم في الآتي :

أ-الأهداف المعرفية: يهدف إلى إكساب المتعلم الخبرة اللغوية والمعارف والمعلومات والمهارات وتنمية قدرات التمييز والتحليل والتركيب والتطبيق وكذلك مساعدته على التفكير الإبداعي والإستنتاج والنقد.

ب-الأهداف المهارية: يسعى إلى تدريب المتعلمين على إستخدام الألعاب والأدوات والأجهزة وتصميم الألعاب، فضلا عن إكسابهم المهارات العقلية والجسمية.

ج-الأهداف الوجدانية: حيث يسعى إلى تطوير فهم المتعلمين لمجتمعهم وتمكينهم من تحصيل مهارات إجتماعية كتحمل المسؤولية والتعاون وإتخاذ القرارات والإتصال مع الآخرين وغيرها (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها ، 2016 ، ص 98).

إن منهج الألعاب التعليمية بإعتماده على الحاسوب بإعتباره أحد الوسائل والتقنيات الهامة و الناجعة في العملية التعليمية يساهم بشكل كبير في تحقيق عدة أهداف تعليمية ولعل من أهمها :
أ-يصبح المعلم موجهها لعملية التعليم و متعلما في الوقت نفسه.
ب-زيادة مستوى التعاون بين المعلم و المتعلم.

ج-يقلل من الفروقات بين التعليم التقليدي والتعليم بإستخدام الإنترنت.

د-وجود مرونة في التعليم فالمتعلم يتعلم متى ووقت مايشاء .

هـ-تعلم المتعلم بشكل مستقل عن الآخرين و تبعده عن التنافس السلبي والمضايقات.

و-تحول المتعلم بطريقة الإستقبال السلبي إلى التعلم عن طريق التوجيه الذاتي.

ي-زيادة حصيلة التلاميذ العلمية من خلال إيجاد بيئة مشوقة ومشجعة على التعليم.

ن-تحقيق عملية التعليم بكفاءة عالية وفي أسرع وقت بأقل الجهد.

س-توفير أسلوب مرن في عرض الفقرات التعليمية بأسلوب موحد للجميع.

ص-إعطاء تقارير عن الأداء في أكثر من إختبار، حيث يساعد هذا التقرير على تحديد نقاط القوة والضعف وبالتالي إتخاذ القرار بشأن تحسين المستوى بما يتناسب مع تحقيق الهدف من العملية التعليمية (رمزي أحمد عبد الحي ، 2009 ، ص 72 ، 73).

إن الحديث عن منهج الألعاب التعليمية يدفعنا إلى الحديث عن برامج التعلم بواسطة الحاسوب ، فهناك أنواع عديدة لبرامج التعلم عن طريق الحاسوب والذي يندرج ضمن التعلم الذاتي ، لكن نقتصر على تلخيص بعضها فيما يلي :

أ-برامج التدريب والممارسة: وتستخدم هذه البرامج من أجل ترسيخ معلومات سابقة لدى المتعلم يمكن قد تعلمها بوسائل أخرى أو بوساطة الحاسوب كالتمارين في الرياضيات، اللغات، العلوم، الموسيقى... إلخ، و هي أقدم البرامج و أسرها برمجة من الناحية التعليمية والحاسوبية، إلا أنها برامج مملّة أحيانا.

ب-برامج التعليمي الخصوصي: تصمم هذه البرامج في أغلب الأحيان إستنادا إلى إستراتيجية التعليم المبرمج حيث تقدم للمتعلم معلومات جديدة وتعمل على ترسيخها وتقويتها ثم تقويمها.

ج-برامج المحاكاة: وهي برامج تحاكي الظروف الطبيعية، وتقلدها و لكن تطبيقها يتم بالحاسوب لأنه أكثر أمانة وسلامة، وأقل كلفة كقيادة الطائرات و السيارات والألعاب الرياضية. رغم الأهمية الكبيرة لهذه البرامج إلا أنها قد تحمل بعض المفاهيم في المحاكاة الواقعية ، كالإحساس بالحرارة، أو تقدير الوزن.

د- برامج الألعاب: تشابه إلى حد كبير برامج المحاكاة، ولكن غرضها الأساسي المتعة والتشويق، توجد منها برامج ترفيهية بحتة منها ألعاب فكرية تعمل على تنمية روح الإبداع و الابتكار لدى المتعلمين كالألعاب الرياضية وما شابه ذلك.

هـ- برامج حل المشكلات: يقدم للمتعلمين في برامج حل المشكلات مسائل تتحدى قدراتهم الفكرية وتطلب إليهم إيجاد حلول للمعضلات المعروضة عليهم (و هي متفاوتة في درجة صعوبتها) . تنقل بعض البرامج بالمتعلم تدريجيا لإيجاد الحلول لمشكلات من مستوى أعلى، هذا يتطلب مهارة كبيرة في برمجة المشكلات ومقدرة عالية في التفكير لدى المتعلم.

و-البرامج الخبيرة و الذكاء الاصطناعي: تعتمد برامج الخبرة على التصريح بالعلاقات والقواعد التي تحكم ما بين المتغيرات، فهي أقرب للطريقة الذكية التي يفكر بها الإنسان، من هنا جاء المصطلح (البرامج الخبيرة و الذكاء الاصطناعي) لأن مثل هذه اللغات مناسبة في تركيبها لمجموعة التطبيقات التي تعتمد على الخبرة المتراكمة، كأن يكون التطبيق لترجمة نصوص لغة إلى لغة أخرى أو لتشخيص الأمراض، أو لعب الشطرنج التي تجمع خبرة العديد من الخبراء ضمن برنامج حوارى بالطريقة التي يتعامل بها الإنسان المفكر لتقوده إلى الإستنتاج أو التشخيص ، حيث أمكن تخزين برامج متخصصة خبيرة في الحاسوب لتجيب المستفيد عن أسئلة في ميدان إختصاصه (فخر الدين القلاوزميه، 2012 ص 385، 386) .

توجد هناك عناصر أساسية لألعاب التعليمية يجب أخذها بعين الاعتبار من طرف المدرس عندما يلجأ إلى هذا النوع من الطرق التعليمية والمحددة في ستة عناصر و هي المحددة كما يلي:

أ-الهدف: إن تحديد الهدف من اللعبة له أهمية كبيرة في معرفة اللاعب ما القصد أو ماذا تريد الوصول إليه من خلال هذه اللعبة.

ب-القواعد: إن تحديد كيفية وشروط اللعبة له أهمية في إحترام قوانين اللعبة وعدم الخروج عن إطارها.

ج-المنافسة:وتتحدد المنافسة هنا بين متعلم ومتعلم آخر وبين المتعلم والجهاز الذي أمامه.

د- التحدي:إن عنصر التحدي في اللعبة له أهمية في تحفيز وتشجيع المتعلم ليزل قصارى جهده لتحقيق الهدف المنشود من وراء هذه اللعبة.

هـ- الخيال: إن عنصر الخيال هو من طبيعة اللعبة الالكترونية التعليمية وتجعله يسبح بأفكاره.

و- الترفيه:إن ما تسعى المتعلم من وراء هذه اللعبة هو تحقيق المتعة والترفيه في الوصول إلى النتائج بل قبلها وأثناءها وكل ما يقطعه ما خطوات للوصول إلى هدفه ونتيجته.

8- منهاج السنة الثالثة ثانوي :

يعتبر المنهاج من الموضوعات ذات الأهمية القصوى في التربية بل هو جوهر التربية والأساس الذي ترتكز عليه ، هو بذلك يصاغ و يعد حسب متطلبات و حاجات عنصر هام و محور أساسي في العملية التربوية ألا و هو المتعلم لذلك فإن إعداد منهاج فعال هو إذن بناء المعادلة الصعبة بين المحتوى المدرج للتعليم من جهة ، و بين المواصفات الديناميكية للمتعليم من جهة أخرى (محمد خير الفوال و زميله ، 2013 ، ص 130).

إنطلاقاً من مفهوم المنهاج وعلى أنه "خطة للتعليم و التعليم تتضمن جميع الخبرات المعرفية والوجدانية والنفس حركية (المهارية) والإجتماعية، المخططة والمترابطة التي تقدم للمتعليمين لإكتسابها في المراحل التعليمية المتتالية ليكونوا مواطنين صالحين" (عدنان أحمد أبو دية، 2011 ، ص 84) يتبين لنا أن المنهاج التعليمي لا يرتبط بمستوى واحد أو بمرحلة تعليمية معينة ومحددة بل هو شامل ومتفرع بمعنى يشمل جميع المراحل التعليمية ومستوياتها ، وكذا يشمل جميع المواد الدراسية دون إستثناء وهذا ما ينطبق على منهاج السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا.

1.8 - مادة الجغرافيا:

إن منهاج مادة الجغرافيا كغيره من المناهج التعليمية الأخرى يركز على أسس وقواعد متمثلة في الأسس الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، المعرفية و الفكرية، كما يحتوي على عناصر للمنهاج من محتوى، أهداف وطرق تدريس و أنشطة تعليمية وكذا تقويم بمختلف أساليبه وأشكاله وكلها بنى و عناصر هامة وأساسية لا يمكن أن نتغافل عنها في إعداد وتحضير المنهاج التعليمي و أخذها بعين الاعتبار في تنفيذه وتطبيقه جاعلين من المتعلم محورا أساسيا للعملية التعليمية.

1.1.8- مفهوم الجغرافيا :

تعرف الجغرافيا على أنها "علم يدرس الأرض و الظواهر الطبيعية و البشرية عليها ، و لفظ الجغرافيا geography لفظ إغريقي هو في الأصل geographica ، مؤلف من شقين: أولها geo ويعني الأرض، وثانيهما graphica ويعني الوصف أو الصورة ، وعلى هذا الأساس فالجغرافيا هي وصف الأرض (the American Heritage Dictionary) ¹.

كما تعرف الجغرافيا على أنها "العلم الذي من خلاله يتم التعرف على البلدان والقارات مثل أوروبا وآسيا، ومعرفة عواصم الدول وهو موضوع مشوق يعرف أيضا على البحار والأنهار والبحيرات و الجزر و خرائط و طرق (catling, 2001, p 363). ²

إن مادة الجغرافيا وعلم الجغرافيا يختصان بدراسة المكان وعلاقة الإنسان مع هذا المكان، حيث يدرس التوزيعات المختلفة على سطح الأرض وحرارة وضغط ورياح و أمطار ونبات وحيوان ومكان ومدن وغيرها مما يجعلها تعتمد على حقائق علوم أخرى فضلا عن ذلك فالجغرافيا تنظر من خلال هذه التوزيعات عن العلاقة بينهما ومن منظور جديد (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 19 ، 20).

2.1.8-أهداف تدريس الجغرافيا:

يلخص عدنان أحمد أبودية (2011) أهداف تدريس الجغرافيا فيما يلي :

1- الجغرافيا أداة للتنشئة الاجتماعية للتلاميذ، إن فك رموز المجال والطبيعة يساعد التلاميذ على التنشئة الاجتماعية فالمجال هو نتاج المجتمع ، وحتى يكون الاندماج الصحيح والكلي في المجتمع

1-ياسر عبد الواحد الكبيسي ، 2015 ، ص 30 ، خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا و تنمية بعض أنواع التفكير،دار الإعجاز العلمي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

2- المرجع نفسه ، ص 29 .

فلا بد من التحكم في المجال، كما أن معرفة وظيفة المجال الجغرافي يمكن الأطفال من أن يكونوا فاعلين فيه.

2- تعلم الملاحظ والوصف وفهم الواقع، الجغرافيا علم الرؤية، ولذا علينا أن نعلم التلاميذ الملاحظة، ونعودهم على الرؤية الصحيحة والمشاهدة الدائمة والتحليل وتمثيل الواقع، وأن ندفعهم إلى التساؤل وإستعمال التفكير الجغرافي.

3- إكتساب الرصيد الجغرافي: تكسبهم رصيда جغرافيا يمكن إستثماره في تفسير المظاهر المحلية والطبيعية.

4- تقوية ملكات الطفل (كالملاحظة، التفكير، الذاكرة).

5- تمكين التلاميذ من مهارة التفكير الناقد.

6- تمكينه من فهم جوانب الحياة في مجتمعه.

7- تمكينه من تكوين الحساسية الإجتماعية.

8- تمكينه من معرفة طبيعة العلاقة العضوية بين العلم و التكنولوجيا.

9- إشباع حاجاته من المعلومات للبحث في علل الاشياء.

10- إكتسابه القدرة على إستغلال إمكانات بيئته و حل مشكلاتها.

11- تنمية القدرة على الإنتباه و الملاحظة و البحث في المصدر لإكتساب المعلومات ذاتيا.

12- تساعد التلميذ على تكوين تصور للمكان يتسع شيئا فشيئا، وعلى إدراك وجود إطار يجمع بين الظواهر الأرضية جميعها.

13- تساعد في تكوين الوعي القومي.

14- تدمج التلميذ في بيئته.

15- تعلم رؤية الحوادث العادية المألوفة.

16- تطور مؤهلات التخزين عند التلاميذ دون أن يكون هناك إغفال لذاكراتهم اللغوية، ولا لذاكرتهم البصرية دون نسيان الإستيعاب و إغناء الخيال الإبداعي و الإنشائي لدى التلاميذ.

17- إيصال معنى المجال .

18- العمل على إكتساب تربية جغرافية .

19- تمكن التلاميذ من تحليل المجال: فهي تتطلب علم العيون ، والهدف منه الدفع بالمتعلم إلى المشاهدة والملاحظة الموجهة، ولذا نعودهم على التفكير الشامل في الظواهر (عدنان أحمد أبودية، 2011 ، ص 271 ، 273) .

أما محمد حميد مهدي المسعودي (2014) فيلخصها فيما يلي :

1- تنمية قوة الملاحظة والتعليل والتفسير والتفكير السليم في دراسة الظواهر الجغرافية المختلفة.

2- تنمية المهارات الجغرافية والتدريب على الملاحظة والمقارنة والتخيل والمحاكاة و غيرها .

3- تنمية مهارات إستعمال الخرائط الجغرافية والصور الجوية والفضائية والجداول والرسوم البيانية والبيانات الإحصائية وتفسيرها (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 18) .

أما الجغرافي البريطاني (باتريك بيلي) فمن بين الأهداف التي إقترحها لتدريس مادة الجغرافيا هي :

1- التركيز على المفهوم الذي يمثل عنصر الإنتاج في التطور و العمليات الجغرافية و الذي يرتبط به الظواهر الطبيعية و البشرية التي تؤدي إلى التغيير المستمر .

2- البرهنة على فهم العلاقة بين المكان و القضايا التاريخية و التكنولوجية والثقافية .

3- زيادة القدرة على إقترح حل المشكلات المناسبة والمشتقة من المعرفة المكتبية .

4- تنمية التفكير البناء كالتحليل الجغرافي و تنمية مهارة حل المشكلات .

5- تنمية الحساسية الناقدة لما يجري في العالم من شؤون و أحداث .

6- توضيح طرق الملاحظة و التصنيف و ربط العلاقات بين القضايا الجغرافية مع بيان أحوالها

الطبيعية و الإقتصادية و الإجتماعية و التكنولوجية و السياسية و التاريخية وغيرها من الجوانب .

7- توزيع العمل الميداني السابق في المنطقة المحلية يشمل الوطن الذي ينتمي إليه التلاميذ ليدرسوه جغرافيا من وجهة جغرافية عالمية .

8- دراسة جغرافية العالم من حيث الاختلاف في التوزيعات الطبيعية و البشرية و التفاعل القائم بين الإنسان و بيئته (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2007، ص35، 36) .

3.1.8-أهميتها:

لا يخفى علينا أن لكل مادة دراسية أهميتها سواء على مستوى الفرد أو المجتمع ، و الجغرافيا هي واحدة من هذه المواد التي لا يمكن إنكار ما لها من أهمية في حياتنا فنحن في حاجة إلى الجغرافيا لتخلق نوعا من النظام في عالمنا هذا، ثم هذا المجال الذي يحيط بالطفل في يوم ما سيشارك في تنظيمه، فكل سيشارك في تحسينه وتطويره إذا لم يكن يتوفر على أداة الجغرافيا كيف يمكن له أن يجد الحلول لمشاكل البيئة التي تهدد العالم اليوم، إذا لم تتح له المناسبة في المدرسة بأن يفكر مكان الإنسان في الفضاء والمجال الحيوي ؟ وأي إغناء للخيال إذا لم تعمل الجغرافيا على تغذيته، و إغنائه؟ فالجغرافيا سفر وحلم جميل، ومنبع للذات والسرور (عدنان أحمد أبودية، 2011، ص 280).

إن للجغرافيا فوائد جمة على الإنسان بصفة عامة و على دارسيها بصفة خاصة و التي من خلالها: أ- يتعرف المسلم من خلال دراسة الجغرافيا على أوقات الصلاة و إتجاه القبلة.

ب- التعرف على أنواع المناخ و العوامل المؤثرة فيه و دوره في تنوع المحاصيل الزراعية.

ج- من خلال دراسة باطن الأرض نعرف على أماكن وجود المعادن وإستثمارها و بإستغلاله بالشكل الأمثل (باوزير و قربان، 2011)¹ .

د- التعرف على أماكن وجود الزلازل و البراكين و مسبباتها وتفاذي أخطارها.

هـ- دراسة أقطار العالم و الأقطار المجاورة وما يوجد بها من ثروات إقتصادية ، وترتبط الكثير من الحرف بالتعرف على حالة الجو ، دراسة الطقس مثل حرفة المزارع أو الفلاح أو الصياد والبحار (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014، ص26) .

إن الحديث عن أهمية دراسة وتدريس الجغرافيا يدفعنا بشكل ملفت للإنتباه إلى الحديث عن المفاهيم الجغرافية، عن مفهومها، أهميتها، خصائصها، قواعدها، تصنيفها وإستراتيجيات تدريسها و إكتسابها.

1- محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 26، طرائق تدريس الجغرافيا، دار الرضوان للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

4.1.8-المفاهيم الجغرافية :

يرى جارولميك (jarolimek) أن إهتمام مخططي منهاج المواد الإجتماعية بالمفاهيم ويستخدمونها كعناصر تنظيمية للمواد الدراسية وذلك لمواجهة المشكلات الناجمة عن زيادة كمية المعلومات نتيجة للإكتشافات الكثيرة من ناحية وللتقليل من نسبة نسيان المعلومات والحقائق القائمة على الحفظ والتذكر من ناحية ثانية ولذلك أصبحت الفكرة الرئيسة حول تركيز التعليم على مفاهيم أساسية قليلة وملائمة لها قيمة عالية في إنتقال أثر التعلم و تساعد على التنبؤ وتوضيح الظواهر الطبيعية و الإجتماعية (jarolimek 1976، p 68،67)¹ .

إن المفاهيم ينظر إليها على أنها تعد هدفا تربويا مهما في كافة مراحل التعلم في المجتمعات الإنسانية، بل إن بعض الباحثين في هذا المجال يرون أن تعلم المفاهيم هدف و غاية أساسية من غايات التربية في كافة مراحلها ومستوياتها (محمد محمود الحيلة ، 2012، ص 364) .

إن المفاهيم الجغرافية كغيرها من المفاهيم المتعلقة بالمواد الدراسية الأخرى لها أهميتها في المجال التربوي وفي تكوين المتعلمين سواء داخل إطار المدرسة أواخرجها، مفهوم الوقت، المكان الطقس، المناخ، و غيرها من المفاهيم الجغرافية الأخرى إنما هي مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة الفرد، و إكتسابها على المستوى النظري والتطبيقي يساعده على تحقيق التكيف مع الوسط الطبيعي الذي يعيش فيه وفهمه والتعايش معه .

1.4.1.8 مفهوم المفهوم الجغرافي:

تتعدد تعريفات المفهوم، وتختلف باختلاف نظرة أصحابها ومجال تخصصهم ودرجة تركيز كل واحد منهم على جوانب معينة من المفهوم ، فمنهم من عرف المفهوم الجغرافي على أنه :
" تصور عقلي مجرد يعطي صفته على ظاهرة جغرافية طبيعية أو بشرية و يتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة مثل التصحر والسكان والتضاريس(محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص26)
كما يعرف على أنه" مجموعة من الصفات والخصائص المميزة والمشاركة التي يلتقي عندها جميع عناصر المجموعة الواحدة أو الصنف الواحد في إسم أو مصطلح ذو دلالة لفظية"(خضر، 2006).²

1-باسم عبد الجبار كاظم العقي ، 2004 ، ص25،26).

¹ -محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص27 ، مرجع سابق

تعرف فارعة حسن المفهوم الجغرافي على أنه " تطور عقلي أو فكرة عامة مجردة ، يعطي إسما أو لفظا ليدل على الظواهر الجغرافية المختلفة، وهو يتكون عن طريق تجميع الخصائص المشتركة التي تميز أفراد هذه الظاهرة"¹ .

كما يعرفه اللقاني على أنه "عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إليه مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تميز بسمات وخصائص مشتركة، أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعها فئات معينة، أو تصور عقلي مجرد يعطي إسما أو لفظا ليدل على ظاهرة جغرافية ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة "² .

من خلال التعريفات السابقة للمفهوم الجغرافي تتضح لنا الخصائص الرئيسية لذلك المفهوم والمتمثلة في :

أ-درجة التجريد: فالمفهوم ذو الأبعاد المميزة يسمى مفهوم صمي ، و هو مفهوم سهل الإشارة إليه وكذا التعرف عليه وذلك من خلال إستخدامنا حواسنا وخير مثال على ذلك مفهوم "الجبل " أما النوع الآخر هو المفهوم المجرد الذي يصعب التعرف عليه بإستخدام حواسنا مثل مفهوم:التوسع السكاني أو الكثافة السكانية، وبالتالي يمكن القول هنا أن المفاهيم الحسية أسهل وأسرع في عملية التعلم من المفاهيم المجردة .

ب- درجة التعقيد: إن المفاهيم التي تكون لها أبعاد كثيرة عند محاولة تعريفها تكون أكثر تعقيدا من تلك المفاهيم التي لا تطلب إلا أبعادا قليلة لتعريفها مثل مفهوم "التل" فهو مفهوم لديه بعدا واضحا ووحيدا وهو الارتفاع،عكس مفهوم الرطوبة الذي يتضمن أبعادا عديدة مثل درجة الحرارة حجم الهواء، بخار الماء.

ج-درجة التنوع و التمايز: هناك ظواهر متشابهة تجعل من المفاهيم تختلف من حيث تمثيلها أي من حيث ما تتضمنه فئة المفهوم من صفات، مفهوم الجزيرة هو مفهوم لا يتصف بالتنوع بمعنى أنها تأخذ شكلا واحدا معروفا بخلاف مفهوم المسطح المائي الذي يتصف بدرجة كبيرة من التنوع نظرا لما يتضمنه من أشكال عديدة من محيط، خليج ، بحر ...إلخ.

¹ -، تدريس المفاهيم الجغرافية، Kenaonline.com/drkhaledomrane

2-المرجع نفسه.

د-درجة تمركز الأبعاد: هناك مفاهيم تتضمن صفة واحدة أو صفتين، في حين يركز البعض الآخر على مجموعة من الأبعاد والصفات والتي تسمى الصفات المميزة (صفات السيادة) ومما لا شك فيه أن هذه الأبعاد والصفات لها دور كبير في تعلم المفهوم، وخير مثال على ذلك هو مفهوم الجزيرة والذي يتحدد من خلال خصائصه الرئيسية وهي اليابسة، الإحاطة بالمياه من كل جانب.

2.4.1.8- تصنيف المفاهيم الجغرافية على أساس طبيعة المادة :

إذا كانت المفاهيم تصنف على أساس سهولتها، صعوبتها، ماديتها، تجريدتها فهي من باب أولى أن تصنف حسب مادتها و هو الأمر الذي يقودنا إلى الحديث عن المفاهيم الجغرافية والتي غالبا ما يتبادر إلى أذهاننا عند ذكر مادتها (الجغرافيا) مفاهيم معينة من خلال تلك الصورة الطوبوغرافية والخريطة الجغرافية لبلد معين أو قارة معينة وما يميزها من ظواهر طبيعية و إقتصادية وبشرية، مثل الزلازل، البراكين، الطقس، المناخ، الكثافة السكانية وغيرها من المفاهيم الجغرافية التي تصف كوكب الأرض وما تحويه، ولكن حتى نضبط ونحصر تلك المفاهيم الجغرافية يمكن أن نحصرها في مفاهيم الوقت، مفاهيم المكان، وما إرتبط بهذه المادة من مفاهيم جديدة نتيجة التطورات التي عرفها هذا المجتمع المعاصر .

أ- مفاهيم الوقت: يمكن تحديد مفاهيم الوقت على أساس إرتباطها بتوقيت محدد و معين أو بحدوث شيء أو بفترة زمنية معينة مثل فصل من فصول السنة، يوم من أيام الأسبوع، ساعة، دقيقة، وحتى يساهم المدرس في تنمية مفهوم الوقت وإستيعابه وإدراكه وفهمه من طرف التلميذ لابد عليه أن يراعي و يأخذ بعين الإعتبار لسبعة عناصر هامة و هي :

1- العمل على ذكر الوقت بالثانية والدقيقة والساعة.

2- فهم الأيام والأسابيع والشهور والسنين والقرن.

3- فهم العلاقات الزمنية.

4- تطوير كلمات ذات معنى للعبارات الزمنية المحددة وغير المحددة.

5- الإهتمام بمفاهيم الوقت في القراءة و الإصغاء (سعادة ، 2003)¹

1- محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 160 ، مرجع سابق .

6- ربط المواعيد بالخبرات الشخصية للطلاب .

7- ترتيب و تنظيم الحوادث المرتبطة ترتيبا زمنيا متعاقبا (قطاوي ، 2007) ¹.

ب- مفاهيم المكان: تتميز هذه المفاهيم بإعتبارها مفاهيم معقدة وصعبة نوعا ما بالنسبة للتلاميذ كما أنها تتميز بالتجريد أكثر وغير محدودة، ومثال على ذلك خطوط الطول، دوائر العرض، خط الإستواء، خط الزوال، ومن هنا كان لزاما على المدرس أن يبذل قصارى جهده و يوظف كل ما لديه من كفاءات لغرض مساعدة المتعلمين على إستيعاب هذه المفاهيم و إكتسابها بإستخدام طرق و إستراتيجيات ناجعة ووظيفية زيادة على ما يستخدمه من كرات أرضية، خرائط و أطالس.

ج- المفاهيم الجديدة: وتشمل المفاهيم التي ظهرت نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي، ومنها (رائد الفضاء، الطاقة الذرية، الأقمار الصناعية، غزو الفضاء) (جاسم و زميله) ².

3.4.1.8- أهمية تدريس المفاهيم الجغرافية و إكتسابها :

لقد تعددت آراء المختصين في ميدان الجغرافيا أو الذين تناولوا مادة الجغرافيا كمتغير من متغيرات أبحاثهم ودراساتهم في تحديد أهمية المفاهيم الجغرافية سواء من حيث تعلمها، تعليمها وتدريسها أو إكتسابها، فمنهم من إعتبرها هدف أساسي من أهداف تدريس مادة الجغرافيا بوصفها إحدى أسس المادة التي تفيد في إدراك هيكلها العام وفي إنتقال أثر التعلم وأن أهميتها تزداد في حياة الطالب التعليمية أمام تفجير المعرفة و تزايد المعلومات والحقائق بتسارع كبير (اليوسف 1986، ص 58) ³.

كما يحرص البعض الآخر أهمية المفاهيم الجغرافية في بناء المناهج الدراسية وتطويرها ، إذ تسهل إختيار المحتوى وتنظيمه بما يضمن التتابع والتكامل لمكونات المادة الدراسية، وعبر المراحل و الصفوف الدراسية، ولعل من أهم وظائف المفاهيم ضمان الفهم، وأنها تمثل أقصر الطرق لعملية التواصل، وتساعد على إنتقال التعلم، وعلى تشكيل الإتجاهات ووجهات النظر والسلوك وترقي بمستوى التذكر وتسهل إستعمال المعلومات والحقائق إستعمالا وظيفيا (HARVE 1971,p 144) ⁴.

¹ -محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 160، مرجع سابق .

² -أمال عبد القادر أحمد كحلوت ، 2012، ص 28 ، 29، فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية و مهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر ، رسالة ماجستير، غزة فلسطين.

³ -ثناء يحيى قاسم الحسور و زميلها ، 2012، ص 33، مرجع سابق.

⁴ - المرجع نفسه ، ص 33 .

أما سلطان صالح (2010) فيرى أن أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية يكمن فيما يلي :

1- يعد تعلم المفاهيم من الأهداف الرئيسية لمناهج الجغرافيا إذ أن المتعلم يمارس أثناء إكتسابه تلك المفاهيم الجغرافية والتعميمات والمهارات عمليات عقلية منها: التنظيم ، والربط والتمييز و التعميم ، وتحديد الخصائص المشتركة.

2- تساعد المفاهيم على تنظيم الخبرة العقلية، لأن المفاهيم الرئيسية تصنف عددا من الأشياء والأحداث والظواهر البيئية، وتجمع بينهما في مجموعات أو فئات، تساعد على التقليل من تعقد البيئة، وتسهل من دراسة التلاميذ لمكوناتها وظواهرها المختلفة، والوقوف على حقائق مشكلاتها ومن ثم تبحث في محاولات إيجاد الحلول و التي تحدد من سلوك الإنسان الخاطئ تجاهها ، والذي تسبب في هذه المشكلات .

3- تساعد المفاهيم على التقليل من ضرورة إعادة التعلم، إذا أنها أكثر ثباتا، وأقل عرضة للتغيير من المعلومات القائمة على مجموعة من الحقائق المفككة، كما أنها تربط بين الحقائق المنفصلة والتفصيلات الجزئية، وتوضع العلاقات بينهما، كما أنها تسمح بالربط بين مجموعة من الأشياء والأحداث والظواهر البيئية، وهذا يساعد التلاميذ على زيادة فهمهم لطبيعة الجغرافيا وتحقيق أهدافها.

4- يساهم تعلم المفاهيم كما أشار نورمان جريفر NORMAN GRAVERS في التنبؤ والتوجه إلى أي نشاط يقوم به الإنسان، إذ أن تعلم المفاهيم المرتبطة بالزراعة وعوامل قيامها وشروطها وكذلك الصناعة مثلا يجعل الإنسان قادرا على التنبؤ بقيامها إذا ما توافرت تلك الشروط و العوامل في مكان ما لم يسبق له دراسته، وتلك بداية لتعلم المتعلم كيف يفكر بشكل علمي سليم.

5- إن إدراك التلميذ المتعلم عموما لبنية علم الجغرافيا وخريطته وتفرعه فيه إدراكا لعلم الجغرافيا من حيث النشأة في البداية و تطوره حاضرا و مستقبلا ، وأن تعلم تلك الأساسيات يساعد المتعلم على التعلم المستمر وتعميق تعلمه عما تعلمه بشكل مبسط في المدرسة (إدريس سلطان صالح ، 2010).

إن أهمية تعلم المفاهيم الجغرافية وإكتسابها قد يساهم في فهم الحاضر لبناء المستقبل وذلك بمعرفة المجال الذي نعيش فيه والإستفادة من ذلك وتوظيفه وإستغلاله بغية تحقيق النمو الإقتصادي والإجتماعي .

4.4.1.8- القواعد الأساسية لتدريس المفاهيم الجغرافية و إكتسابها :

يتفق العديد من الباحثين على وجود خمس قواعد أساسية لتدريس المفاهيم الجغرافية و إكتسابها وتمثل هذه القواعد في الآتي :

أ- قاعدة الإثبات : تشير هذه القاعدة إلى إثبات أو تطبيق خاصية مميزة معينة على شيء أو مثير ما ليكون بذلك مثالا على المفهوم، وتعتبر مفاهيم الإثبات من أسهل المفاهيم تعلمها مثل مفهوم الطقس فكل عنصر من عناصر الطقس يمثل مثالا عن المفهوم .

ب- قاعدة الإقتران أو التجميع: تشير هذه القاعدة إلى صفتين مميزتين أو أكثر ينبغي توافرها معا في الشيء أو المثير لكي يكون مثالا على المفهوم ، فحتى يكون الشيء أو المثير على المفهوم المربع يجب أن يتوافر هذا الشيء على مجموعة من الصفات المميزة معا كالشكل المستوي والشكل المغلق والأربعة أضلاع المتساوية، والأربع زوايا المتساوية (ختام مصطفى رجب الدبور ، 2012 ، ص 57 .

ج- قاعدة التضمن الإنفصالي : تشير هذه القاعدة إلى تطبيق صفات مميزة منفصلة ، أو غير مقترنة بالأشياء أو المثيرات لتشكيل أمثلة على المفهوم وتستخدم هذه القاعدة النمط (إما /أو) أي إما تتوفر الصفة (أ) مثلا ، أو الصفة (ب) في الشيء أو المثير يكون مثالا على المفهوم (المرجع نفسه ، ص 57) .

د- قاعدة الشرط: تؤكد هذه القاعدة على وجوب خاصية محكية معينة إذ توافرت خاصية محكية أخرى لتحديد مثال المفهوم ويمكن تحديد المثال الآتي: مناخ المناطق الإستوائية، إذ يجب أن تكون أمطار مستمرة ودرجات حرارة والرطوبة مرتفعة ليندرج في فئة مفهوم مناخ المناطق الإستوائية (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 31) .

هـ- قاعدة الشرط المزدوج: تشير هذه القاعدة النمط، إذا كان الشيء أزرق مما يشير إلى الشئائي المبادل بين خاصتي اللون والشكل (خضر 2006 قطاوي 2007)¹.

5.4.1.8- أنواع المفاهيم الجغرافية :

لكل مادة دراسية مفاهيم خاصة بها وتتنوع وتتعدد حسب طبيعة تلك المادة وخصوصياتها، فبعض المواد قد تشترك في بعض المفاهيم مع مواد أخرى وفي جوانب معينة، ويمكن أن تلتقي معها في تفسير ظواهر أو قوانين أو حوادث أو غيرها من مظاهر ونقاط مشتركة بينها، لذلك المنهاج الحديث وفي ضوء المقاربة الجديدة أي مقاربة التدريس بالكفاءات أولى إهتماما لهذا الجانب فمن بين أوجه التقارب بعض المواد ببعضها مادة الجغرافيا مع مادة التاريخ و مادة الفيزياء ، حيث عند تفسير مثلا ظاهرة التساقط في الجغرافيا فإنها تحتاج إلى تفسير فيزيائي عند التعرض إلى تبخر الماء، تشكل الغيوم، سقوط الأمطار وهكذا مع ظواهر أخرى مشابهة.

إن من بين أهم أنواع المفاهيم الجغرافية نجد:

أ- **المفهوم المتحد:** هو المفهوم الذي يعرف بخاصيتين أو أكثر وتكون جميعها ممثلة في الشيء فمثلا مفهوم الجزيرة هو مفهوم متحد يعرف بأنه أرض محاطة بالمياه من جميع الجهات.

ب- **المفهوم المنفصل:** وهو المفهوم الذي يعرف بخصائص بديلة أي يتضمن مجموعة ذات الخصائص المتغيرة وغير الثابتة من موقف لآخر مثل مفهوم الإستعمار، فقد يفهم على أنه إحتلال أرض لبلد معين وقد يفهم على أنه السيطرة على شعب معين، و قد يفهم على أنه إحتلال أرض وشعب في نفس الوقت.

ج- **المفهوم الرابط:** وهو المفهوم الذي لا يعرف بخصائص معينة وإنما يكون ذلك بوجود علاقة بين الخصائص مثل مفهوم الكثافة السكانية وهو مفهوم يربط عدد السكان بالميل المربع.

إن هذه الأنواع الثلاثة تختلف إختلافا بينيا وتختلف بالتالي في نوعية التوصل إلى مستويات التمكن منها ، وقد لوحظ أن المفاهيم من النوع الثالث (العلائقية) هي أصعب الأنواع من حيث قدرة

1- محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 31 ، مرجع سابق.

الطالب على التوصل إلى درجة عالية من التمكن منها، وهذا يرجع إلى طبيعة هذا النوع التي تقتضي أن يكون المتعلم قد إستطاع أن يتمكن من العديد من المفاهيم المنظمة في نسق أو نظام هرمي (خالد عمران)¹.

6.4.1.8 - إستراتيجيات تدريس المفاهيم الجغرافية و إكتسابها:

هناك إستراتيجيات عديدة لتدريس المفاهيم الجغرافية وإكتسابها، وهذه الإستراتيجيات تتوقف على مدى قدرة المدرس في التحكم فيها، ومساعدة التلاميذ من خلالها في تعلم وإكتساب هذه المفاهيم، ومن الإستراتيجيات المرتبطة بتدريس مادة الجغرافيا وتعلم وإكتساب مفاهيمها يمكن ذكر إستراتيجية الرحلات الجغرافية الميدانية، إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، إستراتيجية المشكلة، إستراتيجية المشروعات.

أولا - إستراتيجية الخرائط الجغرافية :

تعتبر دراسة الخرائط ركيزة أساسية في علم الجغرافيا، إذ بدونها تفتقد الجغرافيا أداة تعبيرية هامة ويصبح وجودها أمرا لا مبرر له، ومن ثم فإن أول الأشياء التي على دارسي الجغرافيا أو المهتم بدراسة العلاقة بين الإنسان والأرض أن يوجه له إهتمامه هي تعلم فهم الخرائط وقراءتها (يسرى الجوهري، 1997 ، ص 05).

إن للخرائط أهمية كبيرة في تدريس الجغرافيا، فهي وسيلة عظيمة من وسائل تسجيل المعلومات وجمعها في مكان واحد أمام الطلبة ليقوموا بدراستها، ثم إنها برموزها وألوانها تجمع في مكان واحد ظواهر جغرافية طبيعية وبشرية فيستطيع الطلبة بسهولة أن يقوموا بدراسة علاقات هذه الظواهر بعضها ببعض، و الخرائط تعطي للذهن قدرة على تخيل الواقع دون اللجوء إلى إستحضار الواقع ذاته، فهي إذن نوع من التغلب على الخبرات المباشرة وغير المباشرة دون إخلال بطبيعة الواقع وصورته وخصائصه الموجودة فيها (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 48 ، 49).

إن الجغرافي يستخدم وسائل معينة عديدة مثل الكرات الأرضية والخرائط والرسوم البيانية المختلفة وذلك لكي تساعد في تحقيق عمله، وإستخدام هذه الوسائل يرتبط بمعرفة كيفية إنشائها وصناعتها وهذا ما تقدمه الجغرافيا العملية (يسرى الجوهري ، 1997 ، ص 10).

¹ -تدريس المفاهيم الجغرافية / Kenanaonline.com/drkhaledomrane

1- مفهوم الخريطة :

هناك عدة تعاريف للخريطة، فمنهم من إعتبرها "صورة لكوكب الأرض أو جزء منه" (قاسم، 2008) ، ومنهم من إعتبرها "رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كله أو جزء منه، بحيث يتم فيه مقياس رسم معين للتصغير، وإعتماد مسقط خريطة محددة من المساقط المعروفة" (جودت أحمد سعادة) ¹ .

ومنهم من إعتبرها "تمثيل لسطح الأرض لتوضيح الظواهر الجغرافية البشرية والطبيعية بموجب مقياس رسم معين ومسقط مناسب (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 52) .
ومنهم من إعتبرها عبارة عن رسم يوضح معالم منطقة معينة موجودة على الكرة الأرضية ، هي جزء من علم الجغرافيا الذي يقدم معلومات مختصرة عن جزء معين أو عن ظاهرة طبيعية أو بشرية على الأرض (علا العناني ، 2016) .

إن الخرائط تختلف عن الصور الجوية في كونها تحتوي على معلومات بالإضافة إلى كونها توضح المناطق الجغرافية، ويتضح لنا من خلال التعاريف السابقة أن الحديث عن الخريطة هو أيضا الحديث عن علم الخرائط وتطور علم الجغرافيا الذي يسمح بظهور عدة وسائل وأنظمة لرسم الخرائط ومنها ما يعرف بأنظمة GIS الحاسوبية، وهي قواعد بيانية تحتوي على معلومات حول ما يوجد في الخرائط، كما يتضح من خلال التعاريف أيضا هو أن للخريطة عدة أنواع، ومنها الخريطة التصويرية، الخريطة الصماء، الخريطة التاريخية، خريطة المواصلات، و غيرها من الخرائط الأخرى والمحددة حسب موضوعها.

2- عناصر الخريطة :

عند إعداد أو تحضير خريطة لابد من توافر عناصر مهمة و أساسية ،و أن إغفال أي عنصر من تلك العناصر يؤثر سلبا على طريقة عرض وتقديم الخريطة إلى التلاميذ من جهة وكذا على إكسابهم للمفاهيم المدرسة لهم من جهة أخرى ، لأن هذه العناصر متكاملة فيما بينها مما يسهل على التلاميذ القدرة على فهمها ووضوح الهدف من وراء عرضها و يمكن حصر هذه العناصر فيما يلي :

1- محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 52، مرجع سابق .

أ. عنوان الخريطة:

إن عنوان الخريطة هو أول ما يلفت إنتباه التلميذ، و أول ما يحرص المدرس على إعطائه الأهمية البالغة حيث على إثره يفهم التلميذ ما الهدف من هذه الخريطة؟، و ما هو الموضوع الذي تناوله؟، هل هي خريطة سياسية أو إقتصادية؟، خريطة العالم؟، خريطة قارة معينة؟، أم خريطة دولة محددة؟ إن الحديث عن عنوان الخريطة يقودنا إلى البحث عن الشروط الواجب توفرها في عنوان الخريطة و المحددة كالاتي:

- حجم العنوان كبير يجلب إنتباه القارئ.
- يفضل أن يكون العنوان قصيرا .
- يجب أن يوضح محتوى الخريطة بشكل واضح.
- ألا يوجد مكان ثابت لوضع العنوان، فقد يوضح خارج الإطار أو في القسم الأوسط من الجهة العليا داخل الإطار في الجهة اليمنى أو اليسرى من الجانب الأعلى للخريطة (أسود، 1988)¹ .

ب- دليل الخريطة : (المفتاح المصطلحات و الرموز):

إن تفسير الرموز التي توضح داخل الخريطة يمثل أسلوب ترجمة معلومات الخريطة، لذا يعد المرشد المناسب للقارئ للوصول إلى أكبر كمية من المعلومات الموجودة في الخريطة، و غالبا ما يكون موقع هذا الدليل أو المفتاح هو الجزء الأيمن السفلي أو في الزاوية اليسرى السفلية من الخريطة، و يأتي بعد العنوان في الأهمية ، و يكون دليلا لفهم الخريطة (المسعودي، 2007)² .

ج - شبكة الإحداثيات الجغرافية:

تضم خرائط ذات المقياس الكبير إحداثيات التربيعية و خرائط ذات المقياس المتوسط فتضم الإحداثيات التربيعية فقط لأن مقياسها يكون من الأخطاء دون الانحرافات وتمثل هذه الإحداثيات جميعا بخطوط الطول ودوائر العرض وقطر يشبه المنحرف وقطري التشكيك ، و إحداثيات الخريطة مهمة حيث إستخدم مبدأ الإتجاه والمسافة لتعيين مواقع النسبية للنقاط وفق نظام معين لهذا الغرض و غرض الإحداثيات نوعين:الكروية والمستوية (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ص 54) .

1- محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 53، 54، مرجع سابق .

2- محمد حميدي مهدي المسعودي، المرجع نفسه.

د- إتجاه الخريطة:

و هو من العناصر المهمة في الخريطة للتعرف على وضع إتجاهها ليكون توجيهها بتطابق مع تفاصيل الأرض ويشير إلى إتجاه الشمال الحقيقي أو الشمال الجغرافي بشكل سهم مستقيم وغالبا ما يكون موقعه في الركن الشمالي الشرقي داخل إطار الخريطة ، وقد يوضح في الخرائط الطبوغرافية ذات المقياس الأكبر في أسفل الخريطة خارج الإطار مع الدليل المصطلحات والرموز والمقياس لشغل القسم الأسفل من الخريطة بشكل متناسق (المسعودي حمادي ع 3، 2010)¹.

هـ- مقياس الرسم: إن كل خريطة يجب أن تحتوي على مقياس للرسم لكون ذلك من الصعب القيام برسم خريطة من حيث أبعادها الحقيقية مثلما هي في الواقع و في هذا الصدد يشير مقياس الرسم الموجود في أسفل الخريطة إلى النسبة بين الرسم و الحقيقة.

و- إطار الخريطة :

المقصود به هو ما يحيط بحجم الخارطة من الخارج ، ومن أبرز إيجابيات وجود الإطار هو :

- تعيين الجزء الذي تشير إليه الخرائط.

- سهولة رسم شبكة خطوط الطول و دوائر العرض على الخريطة.

- تعيين المناطق المخصصة لباقي عناصر الخريطة (علا العناتي ، 2016) .

ي- فهرس صحائف الخريطة :

يستخدم لغرض عمليتي الخزن والإسترجاع لأنه يوضح الخرائط التي تكمل بعضها البعض خاصة عند دراسة منطقة أوسع من المنطقة التي تغطيها للخريطة المستخدمة (محمد حميد مهدي المسعودي 2014 ، ص 55).

ن- نمط التطبيق : هو أسلوب كتابة الخط وكتابة الأسماء للظواهر الجغرافية وتحديد المكان المناسب لوضع أسماء الظواهر هذه، وتكون العناوين والأسماء المهمة تكتب كبيرة أما الأسماء الأخرى فإنها تكتب بالحروف الصغيرة (أسود، 1988)².

1- محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 54، 55، مرجع سابق .

2- المرجع نفسه، ص 55 .

نظرا لأهمية عناصر الخريطة المذكورة آنفا فعلى المدرس أن يحرص كل الحرص على إيلائها الأهمية البالغة لأن لكل عنصر منها وظيفة ودور في إكساب التلميذ للمفاهيم الجغرافية ، لذلك قبل عرض و تقديم الخريطة على المدرس أن يتحقق و يتأكد من عدم إغفال أي عنصر من تلك العناصر.

3-أهمية توظيف الخرائط الجغرافية :

تلعب الخرائط الجغرافية إذا أحسن إستخدامها دورا إيجابيا مهما في تنمية الحس المكاني لدى التلاميذ وفهم بيئتهم التي يعيشون فيها بل والبيئات الأخرى البعيدة عنهم، ومع ذلك فإن إستخدامها يحتاج إلى عناية من المعلمين بتنمية بعض المهارات المهمة عند تلاميذهم حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية التي تسعى عملية إستخدام الخرائط لتحقيقها في المدارس (سعادة 1985، ص 115).¹ كما تكمن أهمية الخريطة الجغرافية في كونها تساعد على تفسير العلاقة بين الإنسان والبيئة وتحدد المسافات والطرق والمواقع وغيرها من المظاهر بالإضافة إلى كونها تمثل بصورة مرئية سطح الأرض ككل وكذلك أجزائه المختلفة بكل ما فيها من تفاصيل (الملتقى التربوي، 2016).²

ومما يجدر ذكره هنا أن إستخدام المعلمين لمهارات الخرائط يحقق لتلاميذهم عدة فوائد تربوية يتمثل أهمها فيما يلي :

- أ- تنمي لدى الطلبة القدرة على الملاحظة الدقيقة و التفصيلية و بشكل خاص الملاحظة عن قرب.
- ب- تساعد الطلبة على فهم الأحداث الجارية وربط تلك الأحداث مع خبراتهم.
- ج- تساعد على إيجاد جو من التسلية وإستغلال أوقات الفراغ في رسمها أو صنعها أو قراءتها أو ربطها بالواقع.
- د- تساعد التلاميذ على تحديد مواقع الظواهر الجغرافية المختلفة و إظهار مساحة الأقاليم والتعرف على الحدود السياسية وبيان المسافات بين الدول أو المدن إضافة إلى توضيح التغيرات الجغرافية و الإقتصادية والسياسية والحربية و الإجتماعية ودراسة الطرق البرية والبحرية.

¹ - عدنان أحمد أبودية ، 2011 ، ص 192 ، مرجع سابق.

² - www. Multka. net

هـ- تساعد على تنمية المفاهيم الجغرافية ومفاهيم الأبعاد والأحجام وتنمية الميول والإهتمامات الإيجابية فيما يخص الظواهر الطبيعية والبشرية السائدة في العالم، إضافة إلى إدراك ما يتعلق بها من حقائق و معلومات خلال وقت قصير (دبور و الخطيب 1987 ، ص111 وآخرون)¹.

وفي هذا الصدد يرى "علا العتاني" أن للخرائط الجغرافية فوائد عديدة و من بينها أنها تساعد على بناء الخطط و إقامة المشاريع، وتعتبر من أهم ما يستعمله الطيارون أثناء تحليقهم في السماء حيث أنها توضح لهم الطرق التي يجب أن يسلكونها تفاديا لأي حوادث أو اصطدام مع طائرات أخرى، كما أنها مهمة جدا للسفن لذات السبب بالإضافة إلى أنها تسهل الدراسات المتعلقة بالسكان وتوزيعهم، خصوصا في الوقت الحالي الذي زادت فيه أعداد المهاجرين، كما تسهل دراسة طبيعية بعض الأماكن من حيث توزيع الصخور (علا العتاني، 2016).

إن ما تم ذكره سابقا يجعلنا نستخلص أهمية الخريطة ليس فقط بالنسبة للمدرس و إنما بدرجة كبيرة بالنسبة للمتعلم لكونها تعتبر صورة حية وملموسة يستقرأ من خلالها كل ما يطلب منه أو يريد أن يحتفظ به من معلومات، خطوط، دوائر ، أشكال ، رسومات، أبعاد مستخدما في ذلك ذاكرته البصرية ومهاراته الإدراكية للتعامل مع وضعيات تعليمية جديدة تعترضه في حياته اليومية الدراسية أو العملية.

4- معايير اختيار الخريطة : إن إختيار الخريطة يتحدد من خلال معايير لها أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المسطرة سواء من طرف القائمين بإعداد المناهج و البرامج التعليمية أو من طرف المدرس الذي له دور كبير في الحرص على إحترام تلك المعايير حتى يتمكن من تقديم تلك الخريطة على أحسن وجه و أكمله، و من ثمة يتحقق الهدف المنشود من وراء إستخدام هذه الإستراتيجية التدريسية و هو في النهاية إكساب و تعليم المفاهيم للتلاميذ ، و التي تفيدهم فيما بعد في إستخدامها في حياتهم اليومية و ذلك حسب طبيعة تلك المفاهيم و نوعيتها ، و لعل من أم هذه المعايير يمكن ذكر مايلي:

أ- أن تكون الخريطة دقيقة في معلوماتها.

ب- أن يدل عنوان الخريطة بوضوح عما يدور حوله تلك الخريطة.

- ج- الإشارة بوضوح إلى مقياس الرسم وسهل القراءة.
- د- أن يكون محتوى الخريطة بسيطاً دون تعقيد ويناسب موضوعاً مهماً من الموضوعات الجغرافية المختلفة .
- هـ - أن تكون الكتابة داخل الخريطة واضحة و مقروءة.
- و- ضرورة توفير خرائط مرسومة بمختلف أنواع المساقط للاستفادة من المزايا الموجودة في كل مسقط و تجنب التشويهات والعيوب التي يمكن أن تحدث في بعض المساقط.
- ي- العمل على إستخدام الرموز المعيارية أو المتعارف عليها و التي يسهل قراءتها و تفسيرها.
- ن- أن يتم رسم خطوط الطول ودوائر العرض (شبكة الإحداثيات) على الخريطة ولا سيما الرئيسية منها على الأقل.
- س- أن تكون الخرائط المستخدمة قوية ومتينة حتى يمكن أن تدوم لفترة طويلة من الزمن .
- ر- ينبغي أن تكون الخرائط قليلة التكاليف في صنعها أو ذات سعر مناسب (سعادة ، 2001)¹ .
- م- أن تكون خرائط الحائط كبيرة بدرجة كافية ، بحيث يمكن لجميع الطلاب في القاعة الدراسية رؤيتها بوضوح.
- ي- أن تكون الألوان في الخريطة واضحة و معيارية من النوع المتعارف عليها دولياً و زاهية بقدر الإمكان (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 58) .

ثانياً- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية :

يرى كل من له إهتمام بالتعليم تدني مستوى التحصيل وعدم الجدية بالمذاكرة عند المتعلمين بصورة عامة في معظم الدروس ومنها درس الجغرافيا والإبتعاد عن الجدية في تحضير الدروس ، فقد أشارت بعض الدراسات عن إنخفاض كبير في مستوى تحصيل المتعلمين للمفاهيم الجغرافية منها دراسة المرزوك 2007، وعزت هذا الضعف إلى إستعمال الطرائق التدريسية التقليدية في تدريس مادة الجغرافيا التي تجعل المعلم هو الناقل للمعرفة دون الإهتمام بذات المتعلم وجعله محورياً للعملية التعليمية، ويذكر أن معلمي الجغرافيا لا يفضلون إستخدام الطرائق التدريسية الحديثة لقلة خبراتهم ومعلوماتهم المتعلقة بإستخدامها ، والذي يؤدي إلى معرفته ببعض الظواهر الطبيعية والخلط أو الفهم الضيق للمفاهيم

1- محمد حميد مهدي المسعودي، مرجع سابق.

وقد يكون هذا مبعث شكوى الأهالي وأولياء أمور المتعلمين والمدرسين بل أصبحت شكوى عامة جلبت إنتباه الكاتبين المهتمين في تدريس الجغرافيا و شغلت بالهم (مرزوك 2007 ، ص 03).¹ يشير خطائية (2005) إلى أن العديد من الدراسات والبحوث في السنوات الماضية تناولت البحث عن طرائق و أساليب وإستراتيجيات وأدوات تعليمية مشتقة من عدد من نظريات التعلم وتعد نظرية أوزيل (Ausubel) التي تؤكد على التعلم المعرفي ذي المعنى إحدى النظريات المعرفية التي إهتمت بدراسة العمليات المعرفية التي تحدث ضمن البنى المعرفية للمتعلم ، والتي تتعلق بكيفية إكتسابه المعرفة وتنظيمها وتخزينها وكيفية إستخدامه هذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم (خطائية ، 2005 ، ص 310).²

إن ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة ربطا فعليا، أصبح من الضرورات المهمة من أجل تحقيق التعلم الفاعل، ومن خلال إزالة الفواصل الجافة بين الموضوعات ومحاولة ربطها من أجل تقديمها للطلبة بصورة خريطة مفاهيم مبسطة لتكون أقرب للفهم، وحيث تسهل على الطلبة إدراكها والإلمام بها، وتزيد من تركيز إنتباه الطلبة إلى الدرس (أسماء كاظم فندي وزميلها 2012 ص 03).

1- مفهوم الخرائط المفاهيمية :

هنا عدة تعاريف لمفهوم الخرائط المفاهيمية فمنهم من يرى أنها "تمثيلات ثنائية البعد للعلاقات بين المفاهيم ، ويتم التعبير عنها كتنظيمات هرمية متسلسلة لأسماء المفاهيم والكلمات التي تربط بينهما ، وعند رسم خريطة المفاهيم نبدأ بالمفاهيم الأكثر شمولية وعمومية في القمة ثم تتبع هذه المفاهيم بسلاسل عديدة من المفاهيم الفرعية، وكلما إتجهنا إلى أسفل الخريطة نجد المفاهيم الأكثر خصوصية، وعندما نصل للقاعدة في نهاية كل فرع من فروع الخريطة نجد أمثلة لهذه المفاهيم الفرعية، وتوضع هذه المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة ، NEWTON (2002,p42,46).³ وتعرف على أنها "رسم تخطيطي تترتب فيه مفاهيم المادة الدراسية في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الراسي وتترابط المفاهيم بحيث تندرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية" (أبوجلالة 1999، ص 175).⁴

1- ياسر عبد الواحد الكبيسي، 2015، ص 11 ، مرجع سابق.

2- لجين سالم مصطفى الشكرجي و زميلتها ، 2007 ، ص 226 ، مرجع سابق .

3- ياسر عبد الواحد الكبيسي، 2015، ص 41، مرجع سابق .

4- أسماء كاظم فندي و زميلها ، 2012، ص 4، 5، مرجع سابق.

كما عرفت على أنها عملية أو أداة تعمل على تنظيم الأفكار و المعاني وتوضح العلاقات بين المفاهيم التي تشمل عليها وحدة أو موضوع من المناهج المقرر وتساعد الخارطة المفاهيمية الطالب على تنظيم معرفته بهدف تعميق فهمه لتعلم هذه الوحدة (عطا الله، 2001، ص 425)¹. من خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن خرائط المفاهيم تعد دليلا على كيفية إرتباط المفهوم بغيره من المفاهيم، كما أنها توضح العلاقات بين المفاهيم الرئيسة والفرعية، وتوضح أهم الأفكار وتوضح العلاقات الأفقية والعمودية بين المفاهيم (MARTIN1990، p85، 86)².

2- مكونات الخرائط المفاهيمية :

إن الخرائط المفاهيمية هي أدوات للتنظيم وتمثيل المعارف، وهي تحمل مفاهيم بشكل عام توضع في عدد معين من نماذج الأطر أو الدوائر أو العلاقات بين هذه المفاهيم والمؤشر عليها بواسطة خطوط، كما أن هناك كلمات على هذه الخطوط توضح العلاقة بين مفهومين لذلك فالمفهوم هو إنظام خارق في مستجدات (أحداث) أو في أشياء (NOVAK ، 2008).

حسب محمد حميد مهدي المسعودي (2014) أن هناك ستة مكونات للخرائط المفاهيمية و هي

على التوالي:

أولا: المفاهيم الرئيسة: وهو بناء عقلي ينتج من الصفات المشتركة للظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء.

ثانيا: المفاهيم الثانوية: عبارات أو مفردات أو كلمات رابطة يمكن أن تربط بين هذه المفاهيم والمفاهيم الرئيسة (قطاوي، 2007)³.

ثالثا: كلمات ربط: هي كلمات تستخدم للربط بين مفهومين أو أكثر مثل: تصنف، يتكون، يتركب.....إلخ.

1-البحر سالم مصطفى الشكرجي و زميلتها، 2007، ص228، مرجع سابق .

2-المرجع نفسه ، ص 226 .

3-محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص89 ، مرجع سابق .

رابعا: تكوين المخطط المفاهيمي: ويكون على شكل رسومات بيانية أو شكل من الأشكال يتم إختياره.

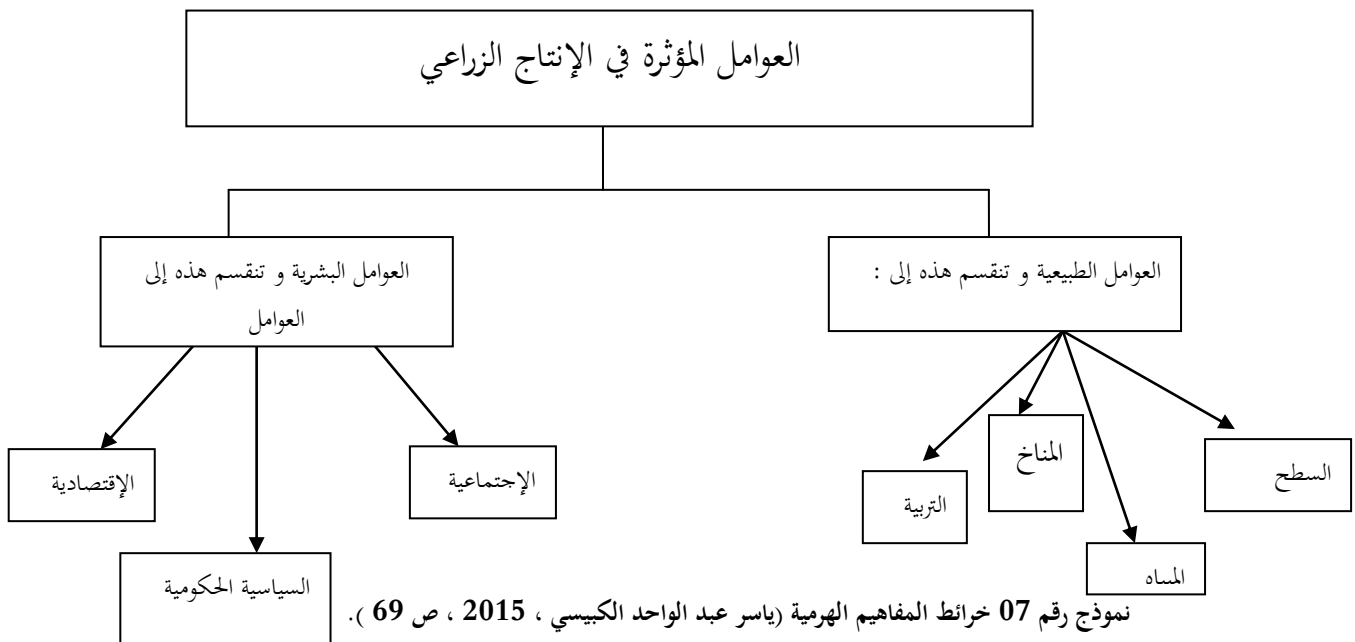
خامسا: الأمثلة: هي الأحداث والأفعال المحددة والمعبرة عن أمثلة للمفاهيم ، و هي بذلك لا تحاط في أطر في الخريطة المفاهيمية سواء في شكل دائري أو بيضاوي .

سادسا: الوصلات العرضية: هي وصلة بين مفهومين أو أكثر من التسلسل الهرمي ، ويتم تمثيلها في شكل خط عرضي.

وفي هذا الصدد يرى حسن ضبعون بأنه لا يشترط إتجاه معين لإنشاء الخريطة المفاهيمية (من أسفل إلى الأعلى، من اليسار إلى اليمين ، من الداخل إلى الخارج) لكن يستحسن أن يكون إتجاه الخط الذي يمثل العلاقة بين مفهومين من الأعلى إلى الأسفل(محمد حسن ضبعوت ، 2007).

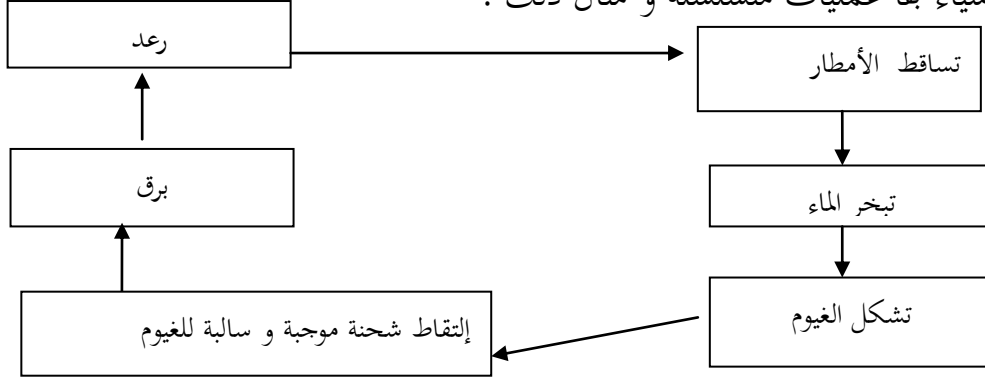
3- تصنيفات الخرائط المفاهيمية: يمكن أن تصنف الخرائط المفاهيمية من عدة زوايا و لكن سوف يتم التركيز عليها على حسب شكلها ، ومن هذه التصنيفات والأنواع نجد ما يعرف بالخرائط المفاهيمية الهرمية، الخرائط المفاهيمية المتسلسلة، الخرائط المفاهيمية المجمعة أو التجميعية، الخرائط المفاهيمية المقارنة و التي سوف يتم التطرق إليها في هذا البحث .

أ-الخرائط المفاهيمية الهرمية: في هذا النوع من الخرائط يكون المفهوم العام في البداية (الأعلى) يليه المفاهيم الأقل عمومية وتكون الأمثلة في نهاية المخطط والمثال يوضح ذلك:



ب- الخرائط المفاهيمية المتسلسلة :

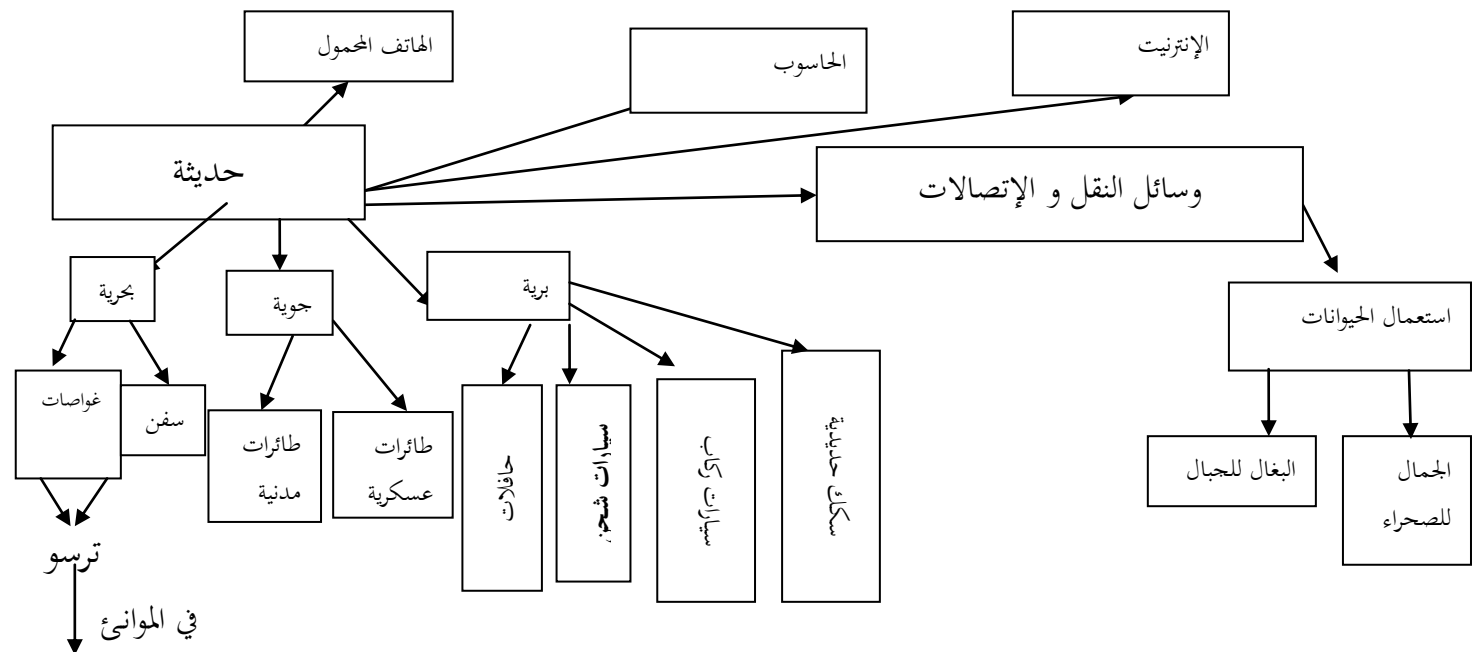
يتم في هذا النوع من الخرائط وضع المفاهيم بشكل متسلسل و يمكن إستخدامه عند الحديث عن الأشياء بها عمليات متسلسلة و مثال ذلك :



نموذج رقم 08 خرائط المفاهيم المتسلسلة

ج- الخرائط المفاهيمية المجمعة أو التجميعية: يتم في هذا النوع من الخرائط وضع المفهوم العام في منتصف الخريطة ثم بعد ذلك يليه المفاهيم التي تكون أقل عمومية ثم لأقل منها عمومية و في الأخير وضع الأمثلة.

و في هذا الصدد يقدم لنا محمد حميد مهدي المسعودي (2014) مثلا عن هذا النوع من الخرائط نوره فيما يلي :



نموذج رقم 09 خرائط المفاهيم المجمعة أو التجميعية (وسائل النقل و المواصلات) (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 92) .

د- الخرائط المفاهيمية المقارنة : ويتم في هذا النوع من الخرائط مقارنة نصوص بأخرى و يحتوي النص المقارن على ظاهرتين أو شيئين أو أكثر يتم من خلال ذلك مناقشتها فيما يخص الصفات المختلفة و المتشابهة لها ، و المثال التالي يوضح ذلك :



4- خصائص خرائط المفاهيم :

توجد هناك خصائص عديدة لخرائط المفاهيم فهي من جهة هرمية و منظمة ، و من جهة أخرى فهي مرتبطة و مفسرة، تكاملية و مفاهيمية ، و كل خاصية من هذه الخصائص توضح أهمية هذه الإستراتيجية في العملية التعليمية .

أ-هرمية و منظمة: بمعنى أن تكون المفاهيم الأهم الأشمل في أعلى الخريطة و تدرج تحتها المفاهيم الأكثر خصوصية والأقل شمولية، وهذه طريقة تشمل عملية إستيعاب المعلومات والأفكار بأسلوب مندرج من الأصعب إلى الأسهل ومن العام إلى الخاص.

ب-متراطة و مفسرة: تعد كلمات وخطوط وأسهم الربط بين المفاهيم جانبا أساسيا في بناء الخريطة، ويؤخذ في الاعتبار أنه يمكن أن يكون هناك أكثر من طريقة ربط صحيحة، فغالبا ما توجد أكثر من طريقة تكون كلها صحيحة بالتساوي في ربط المفاهيم ولكن لكل طريقة إيجابا مختلفا، وتوفر كلمات وخطوط أو أسهم الربط ملاحظة دقيقة لظلال المعنى التي يمتلكها الطالب بالنسبة للمفاهيم المتضمنة في خريطته، وتساهم في الكشف عن التنظيم المعرفي لدى المتعلم (ياسر عبد الواحد الكبيسي، 2015 ص 55).

ج-تكاملية: عندما نتحدث عن التكامل في موضوع ما فإننا نشير إلى إرتباط عنصر بعنصر آخر أو بعنصر وجوانب أخرى وهذا ما ينطبق على الخريطة المفاهيمية، فهي توضح الفهم العميق أو السطحي للمتعلم وذلك من خلال إلمامه بذلك الموضوع أو وجود خلل أو إجهاد في مدى إستيعابه له في جانب أو جوانب معينة.

د-مفاهيمية: لقد عرفت المفاهيم بأنها نتائج عمليات العلم وهي لبنات التي يبني منها، وهي أساس المعرفة التي يطبقها التكنولوجيون، وهي نتائج تربوية مرغوبة للعديد من التربويين وأهل العلم وهي مهمة لأنها اللبنة التي تبنى منها المعرفة العلمية وهي نسيج العلم وأداة بيد مالكيها تؤهله لمواكبة التقدم العلمي المستقبلي ، وأن تطوير بناء مفاهيمي لدى الفرد ضروري لمساعدته في إدارة كميات المعلومات التي لديه والتفكير في العلاقات التي بينها ، مما سيوفر له فرضيات عديدة لإختبارها (ياسر عبد الواحد الكبيسي، 2015، ص56).

5 - كيفية إعداد خريطة المفهوم:

مما لا شك فيه أن لكل مدرس خطة وطريقة يعتمد عليها في إعداد درس مبني على أساس إستراتيجية خريطة المفهوم ودون الخوض في تفاصيل هذا الجانب فإن يوسف فاضل علوان وزميله (2014) يقدمان لنا طريقة من طرق إعداد مفهوم خريطة بإتباع الخطوات التالية :

أ-الإطلاع على خرائط موضوعة سابقا لمواضيع مختلفة لأخذ فكرة عن الشكل الذي تبدو عليه.

ب-قراءة الدرس الذي يراد أن توضع له الخارطة بفهم ودقة و إمعان.

ج-تحديد العنوان الرئيسي للخارطة (المفهوم الرئيسي).

د-تحديد المفاهيم والمصطلحات الأساسية، التي وردت في الدرس.

هـ-تنظيم هذه المعلومات الرئيسية هرميا من الفكرة العامة إلى الأقل عمومية والأقل ، و بإتجاه من اليمين إلى اليسار.

و-وضع هذه المفاهيم بخطوط وأسهم في الإتجاهات التي توضع سير تعلمها أو حسب العلاقة التي بينها.

ي-التوصيل بين هذه المفاهيم بخطوط وأسهم .

ن-كتابة كلمة ربط على كل خط من هذه الخطوط بإعتبارها عنوانا يوضح العلاقة التي تربط بين مفهوم وآخر.

س-التأكد من أن الخارطة تمثل جميع عناصر الدرس وجوهره و أنها واضحة شكلا ورسمًا وكتابة وخطوطا (يوسف فاضل علوان و زميله 2014، ص 181، 182) .

6- أهمية إستعمال خرائط المفاهيم :

إن لخرائط المفاهيم كإستراتيجية في التدريس أهمية لا يمكن إنكارها أو إخفاؤها سواء بالنسبة للمعلم و المتعلم وكذا بالنسبة للمادة التدريسية وفي بحثنا هي مادة الجغرافيا كونها تساهم بشكل كبير في إكتساب المعلومات وترسيخها في الذهن في الشكل التخطيطي وتعطي للمفهوم المدرس معنى وسهولة وتنظيما، ويحدد ناصر بن عثمان بن راشد العثمان هذه الأهمية فيما يلي :

أ-بالنسبة للمتعلم:

1-ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة الموجودة في بنيته المعرفية.

2-البحث عن أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم.

- 3-الإبداع و التفكير التأملي عن طريق بناء خرائط المفاهيم و إعادة بنائها.
 - 4-إعداد ملخص تخطيطي لما تم تعلمه.
 - 5-تنظيم تعلم موضوع الدراسة.
 - 6-تحقيق التعلم ذي المعنى للمتعلم.
 - 7-زيادة التحصيل الدراسي .
 - 8-البحث عن العلاقات بين المفاهيم.
 - 9-تقلل من قلق الإختبار و تزيد من تحصيل المادة.
 - 10-تقويم المستوى الدراسي للمتعلم.
 - 11-ربط المفاهيم الجديدة و تميزها عن المفاهيم المتشابهة.
 - 12-جعل المتعلم مستمع ومصنفا ومرتباً للمفاهيم.
 - 13-الفصل بين المعلومات الهامة و المعلومات الهامشية، و إختيار الأمثلة لتوضح المفهوم.
 - 14-تعزز لدى الطلاب بمعرفة مرتبة ومنظمة ليسهل تخزينها.
 - 15-تساعد على توفير مناخ تعليمي جماعي أثناء تصنيفها.
- ب-بالنسبة للمعلم:**

- 1-أداة مساعدة لتخطيط التدريس سواء لدرس أو وحده أو فصل دراسي أو سنة دراسية
- 2-أهميتها في التدريس، حيث يمكن أن نستخدم قبل الدرس (المنظمات التمهيدية) أو في أثناء شرح الدرس أو في نهاية الدرس.
- 3- تقويم مدى تعرف وتفهم الطلبة لتركيب البنائي للمادة الدراسية.
- 4-كشف التصورات الخاطئة لدى الطلبة، والعمل على تصحيحها.
- 5-مساعدة الطلبة على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد، أو المقررة التي يدرسونها.
- 6-قياس مستويات تصنيف بلوم Bloom العليا (التحليل والتركيب والتقويم) لدى المتعلم لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عالي من التجريد عند بناء خريطة المفاهيم.
- 7-تنمية روح التعاون و الإحترام المتبادل بين المتعلم و طلابه.
- 8-توفير مناخ تعليمي جماعي للمناقشة بين المتعلمين.
- 9-تستخدم في صياغة أسئلة الإختبارات و أسئلة المقابلة الشخصية.

10- تمديد مدى الإتساع و العمق الذي يجب أن يكون عليه الدرس.

11- تركيز إنتباه المتعلمين، و إرشادهم إلى طريقة تنظيم أفكارهم.

12- إختيار الأنشطة الملائمة، والوسائل المساعدة في التعلم.

13- تساعد المتعلم على التفكير و الإبداع و إكتشاف العلاقات الجديدة بين المفاهيم.

14- تفيد المعلم في التعرف على البنية المعرفية للمتعلم في ظروف الصف المدرسي.

ج- بالنسبة لتدريس مقرر الجغرافيا:

1- أنها تقلل من إستخدام اللفظية (الإلقاء من جانب المعلم) في تدريس موضوعات الجغرافيا.

2- عرض المادة الجغرافية في صورة شبكة مما يزيد من وضوحها، الأمر الذي يسهل فهمها وإستيعابها ويساعد على تحصيلها .

3- تنمية الإتجاه الإيجابي نحو مادة الجغرافيا.

4- تساعد التلاميذ في التمييز بين الأنواع المختلفة للمفاهيم الجغرافية وتصنيفها وتطبيقها في مواقف جديدة و إعطاء أمثلة عليها.

5- المساعدة في تنمية مهارات التفكير، وخاصة مهارات التحليل والتركيب (ناصر بن عثمان بن راشد العثمان، 2010، ص 53، 55).

و من هنا تتضح أهمية إستخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في كونها :

1- ترتقي بمستوى تفكير الطلبة .

2- الاستفادة من الخبرات السابقة في مواقف تعليمية جديدة .

3- تشكيل مفاهيم جديدة.

4- إنتقال أثر التعليم الإيجابي.

5- تهيئة فرص التعلم الذاتي.

6- بناء منهاج تربوي تراكمي منفرد (محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 88).

ثالثا- إستراتيجية الرحلات الجغرافية :

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الإجتماعية وذلك لكونها تنقل التلميذ من المحيط الضيق المتمثل في الورشة أو الفصل الدراسي إلى مواقع العمل

و الإنتاج ، و تهدف هذه الطريقة إلى ربط المؤسسة التعليمية بالبيئة بمختلف جوانبها ، و العمل على تطور البيئة وتحديد المشكلات التي تواجهها ، وتنمية الحساسية الاجتماعية لدى التلميذ ، وترجمة المبادئ والنظريات إلى حلول علمية لمواجهة مشكلات البيئة، وسواء كانت الزيارة الميدانية لها بصورة لأحد المصانع أو المزارع أو المتاحف، فإنه لكي تكون هذه الطريقة فعالة لابد من التخطيط لها بصورة كبيرة بالبرنامج التعليمي حتى تؤدي الغرض منها، كطريقة تعليم بدلا من كونها طريقة ترفيهية كما هو جاري حاليا (عيد عبد الواحد علي و زميله ، 2015 ، ص 33).

1- أهمية إستراتيجية الرحلات الجغرافية :

إن للرحلات الجغرافية الميدانية أهمية كبيرة في تدريس الجغرافيا و إكتساب المفاهيم والتي يمكن تحديدها فيما يلي :

أ- تساعد الرحلات الجغرافية الميدانية الطلاب على تغيير الوصف والمعاني المجردة إلى واقع ملموس لما تثبته من حيوية وما تتطلبه من نشاط وفعالية.

ب- تتيح الرحلات الجغرافية الميدانية للطلاب فرصة الإتصال المباشر بالظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية والإقتصادية بإعتبارها مصادر أصلية للحقائق وكأساس من أسس تكوين المفاهيم السليمة.

ج- إن الرحلات الجغرافية الميدانية تساعد على ربط تدريس الجغرافيا ببقية نواحي المعرفة الإنسانية (برهم، 2006،¹).

د- إن الرحلات الجغرافية تساعد على تنمية الدقة في الملاحظة و التأمل مما يعمل على تكوين إتجاهات سلمية للطلاب .

هـ- تساعد الرحلات الجغرافية الميدانية الطلاب على التحرر من بعض القيود و يجدون مجالات أوسع من الحرية لإشباع ميولهم و رغباتهم (محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، ص 181).

2 - خطوات إستراتيجية الرحلات الجغرافية الميدانية :

حدد عيد عبد الواحد علي وزميله (2015) خطوات إستراتيجية الرحلات الجغرافية الميدانية فيما يلي:

1- محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ، ص 180، 181، مرجع سابق .

أ- تحديد أهداف الزيارة و مكائها.

ب- تقديم التقارير عن الزيارة وتحديد جوانب الإستفادة من هذه الزيارة.

ج- تحديد المشكلات التي تمت ملاحظتها أثناء الزيارة.

د-تقويم نتائج الزيارة من قبل التلاميذ والمعلم والعاملين في موقع الزيارة (عيد عبد الواحد علي و زميله، 2015، ص 34).

3- معايير الرحلات الجغرافية:

حتى تتحقق الرحلات الجغرافية الميدانية لابد أن تتوافر المعايير الآتية:

أ - الإعداد المسبق للرحلة الجغرافية الميدانية ومخطط لها تخطيطا علميا.

ب- أن تكون الرحلة الجغرافية الميدانية لها أهداف تعليمية محددة وواضحة.

ج - أن تكون الرحلة الجغرافية الميدانية مرتبطة مباشرة بالموضوعات الجغرافية التدريسية .

د - أن توفر الخبرات الموقعية التي يصعب على الطلاب إكتسابها في الصف الدراسي (غبان، 2008)¹.

4 - مجالات إستعمال الرحلات الجغرافية الميدانية :

تستعمل الرحلات الميدانية من حيث أهدافها و أغراضها في مجالات متعددة منها :

أ- إثارة التفكير في مشكلات جغرافية علمية لبحثها وحلها .

ب- مقدمة أو مدخل لموضوع جغرافي معين، خاصة الموضوعات التي لا تسمح المدرسة بدراستها .

ج - تنفيذ النشاطات العلمية في ميدان المواقع الجغرافية المختلفة .

د - بناء إتجاهات نحو المهن المختلفة .

هـ- تحديد مواقع الأحداث الجارية الجغرافية ميدانيا (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2014 ،

ص 181 ، 182).

1- ياسر عبد الواحد الكبيسي ، 2011 ، ص 181، مرجع سابق .

رابعا - إستراتيجية حل المشكلة: إن من بين أهداف العلم هو البحث وأساليب التفكير ، ولما كان الهدف بهذا التوجه فإن أحسن طريقة لتحقيق ذلك هو إستخدام إستراتيجية حل المشكلات التي تعتمد على وضع المتعلم أمام موقف متوتر يعمل من خلاله على إيجاد حلول للتخلص منه. تعتبر إستراتيجية حل المشكلة من أكثر الطرائق ملائمة في تدريس الدراسات الإجتماعية كما أنها تعد إحدى إستراتيجيات التعلم النشط وتعود إلى المربي جون ديوي الذي يرى ضرورة أن يكون التعليم بالخبرة والعمل، ولذا جاءت طريقته في حل المشكلات تطبيقا لمنهج النشاط الذي يقوم على نقل الإهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم و قيامه بدور إيجابي في عملية التعلم، مما يجعل الموضوعات التي يدرسها وثيقة الصلة بحياته (محمد خير الفوال وزميله 2013 ، ص 442).

إن كثرة المشكلات التي يواجهها الفرد عموما والمتعلم خصوصا ، تعقدها وتشابكها يحتم عليه إكتساب معارف ومهارات لكي يستخدمها ويوظفها لحل تلك المشكلات، لذا كان من الأجدر على المدرسين مساعدة المتعلمين على إمتلاك المعارف ومهارات حل المشكلات لأن ذلك عدا متطلبا أساسيا لإستمرار حياة الإنسان في جميع مراحلها و مختلف مجالاتها وهذا يسمح له بتحقيق التوافق والتكيف المطلوبين.

إن طريقة حل المشكلات عملية تربوية تسير وفق منهج علمي وتفكير منطقي يبدأ هذا المنهج بتشخيص المشكلة أو الموقف التعليمي وتحديد النتائج وينتهي بإختيار الحل الأنسب الذي يعالج المشكلة و يحقق النتائج (محمد حميد مهدي المسعودي و زملاءه، 2015 ، ص 135).

1- مفهومها:

هي كل قضية غامضة تتطلب وقد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية وقد تكون كبيرة ، قد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة أو هي حالة يشعر منها التلميذ بعدم التأكد والحيرة أو الجهل حول قضية أو موضوع معين أو حدث ظاهرة معينة (المرجع نفسه، 252).

كما يعرفها عدنان أحمد أبودية (2011) بأنها "أمر يثير الحيرة أو السؤال يحتاج إلى إجابة وأن النشاط الذي يتم يؤدي إلى حل عقلي...، وعلى كل حال فإن نشاط حل المشكلة و هو نشاط يتطلب التفكير والبحث عن حل قد يتمثل في تعميم أو إستنتاج ، وطرق حل المشكلة يتمثل في نشاطات مختلفة منها على سبيل المثال إعداد بحث فصلي وإعداد تقرير شفهي وبصفة أساسية فإن أي نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم سعيا حثيثا للبحث عن الإجابة أو التفكير فيها يعد نشاطا متعلقا بحل المشاكل (عدنان أحمد أبو دبة، 2011، ص130).

إن مصطلح المشكلة في التربية يعني ذلك الموقف الذي يمر به الطالب عن تخطيط وقصد ، أو دون قصد، ، ويكون مطالبا بإيجاد حل له مع توفير الرغبة لديه للوصول إلى الهدف (نداء محمد باقر الياصري، 2016، ص203).

يعتقد ديوي Dewey بأن التعلم الجيد يقوم على وجود مشكلة تهم الطالب وتتصل بحاجياته وتحفزه إلى القيام بنشاط من أجل الوصول إلى حل لهذه المشكلة، وقد يكون النشاط عشوائيا وقد يكون قائما على التبصر والتوجيه، فيحدد المشكلة ويضع المصادر لجمع الأدلة وبعد ذلك يقبل الفرضية أو يرفضها (المرجع نفسه ، ص203).

كما تعرف إستراتيجية حل المشكلة بكونها "نشاط تعليمي يتوجه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول لها و هو بذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلا لها، (عفاف عثمان مصطفى، 2014، ص252) .

يتبين لنا من خلال عرض هذه التعاريف الخاصة بإستراتيجية حل المشكلات بأن حل المشكلات كمهارة تتعدى قدرة الشخص على تطبيق المفاهيم والمبادئ والقوانين التي إكتسبها سابقا في حل المشكلات إلى عملية تشكل حلول وإقتراح إبدال حلول جديدة من حيث الطريقة، الخطوات وربما عناصر الحل، وأن إمتلاك هذه المهارة يتطلب ممارسة وتدريباً على أكبر عدد من المشكلات (محمد محمود الحيلة، 2012، ص303).

2 - الأسس و المبررات التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات:

يحدد محمد محمود الحيلة (2012) أن من بين الأسس والمبررات التربوية التي تستند إليها إستراتيجية حل المشكلات تتمثل فيما يلي :

- أ- تتماشى طريقة حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم لدى الأفراد المتعلمين التي تقتضي أن يوجد لدى الطالب المتعلم هدف أو غرض يسعى إلى تحقيقه.
- ب- تتفق طريقة حل المشكلات ، و تشابهه مع مواقف البحث العلمي ، و بالتالي فهي تنمي روح التقصي ، و البحث العلمي لدى الطلبة .
- ج - تجمع طريقة حل المشكلات في إطار واحد بين شقي العلم بمادته ، و طريقته ، فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة ، وسيلة للتفكير العلمي ، و نتيجة له في الوقت نفسه .
- د- تتضمن طريقة حل المشكلات اعتماد الفرد على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة (محمد محمود الحيلة، 2012، ص303) .

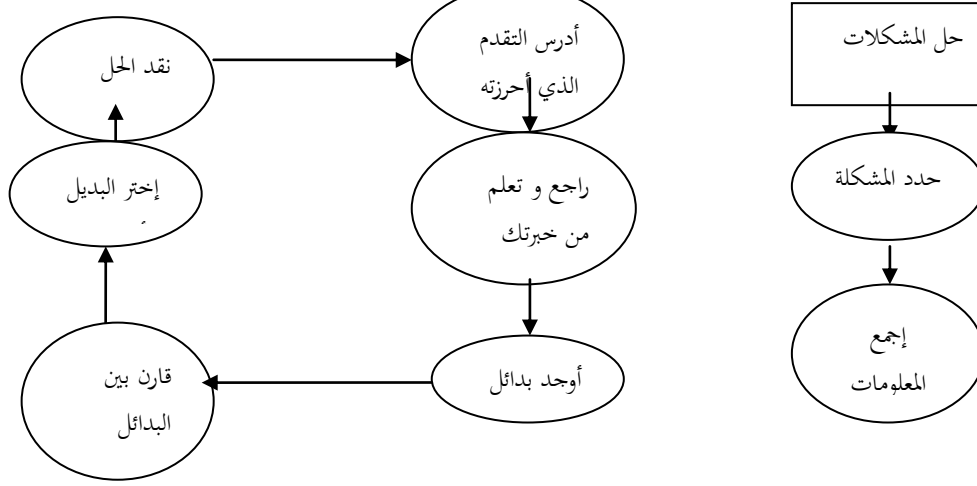
3- مراحل إستراتيجية حل المشكلات :

هناك مراحل محددة يقتضي أخذها بعين الاعتبار و إتباعها من طرف المدرس عند اللجوء إلى إستخدام هذه الإستراتيجية في عملية التدريس وقد حددتها عفاف عثمان مصطفى (2014) فيما يلي :

- أ-تحديد المشكلة.
- ب-جمع البيانات والمعلومات المتصلة بالمشكلة.
- ج-إقتراح الحلول المؤقتة للمشكلة (بدائل الحل) .
- د-المفاضلة بين الحلول المؤقتة للمشكلة و إختيار الحلول المناسبة.
- هـ-التخطيط لتنفيذ الحل وتجريبه.
- و-مناقشة الحلول المقترحة.
- ي-التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الإستنتاج) .

ن-تطبيق الإستنتاجات.

و يمكن توضيح هذه المراحل حسب المخطط التالي :



نموذج رقم 11: يوضح مراحل إستراتيجية حل المشكلات (عفاف عثمان عثمان مصطفى ، 2014 ، ص 256).

أما محمد محمود الحيلة (2012) فيحدد مراحل إستراتيجية حل المشكلات فيما يلي:

أ- الشعور بالمشكلة .

ب- تحديد المشكلة أو صياغتها بصورة تقديرية أو على هيئة سؤال.

ج - جمع الحقائق والمفاهيم والمبادئ ذات الصلة بالمشكلة.

د- وضع الفرضيات لحل المشكلة ، أي إقتراح إبدال العدد من الحلول المحتملة .

هـ- إختيار أنسب الفرضيات.

و- إختيار الفرضيات بالتجريب أو بإستخدام التفكير النظامي .

ي- قبول الفرضية مؤقتا أو رفضها وإختيار فرضيات أخرى أي بالمثابرة .

ن- الوصول إلى حل المشكلة.

س- إستخدام الفرضية الصحيحة كأساس للتعميم في مواقف أخرى متشابهة (محمد محمود الحيلة

2012 ، ص 304) .

تطرق كثير من المربين لخطوات ومراحل حل المشكلة ورغم أنهم قد اختلفوا في بعض الخطوات التي لا تكون جوهرية إلا أنه في الأساس يمكن أن تتمثل هذه الخطوات في الآتي :

أ - تحديد المشكلة .

ب- تكوين الفرض و الحلول.

ج- فحص الفرضيات المختلفة و إصدار الحكم بشأنها .

د-الوصول إلى إستنتاجات (عدنان أحمد أبو دية ، 2011، ص 131).

4 - أهمية إستخدام إستراتيجية حل المشكلات :

يرى "هنكيز " أن إستخدام الإستقصاء في الدراسات الإجتماعية ينمي المستويات العليا من القدرات العقلية إذ يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد، ويرى "تولي" أن إستخدام حل المشكلات في التدريس ينمي مهارات البحث ويزيد من قدرة المتعلمين على التفكير ومواجهة كثير من المشكلات على أسس علمية من حيث :

أ-تنمية التفكير الناقد والتأملي للتلاميذ، كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات، ينمي التعاون والعمل الجماعي لديهم.

ب-يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم و إتجاهاتهم ، وهي إحدى الإتجاهات التربوية الحديثة .

ج- يتميز بقدر من الإيجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة ، وهو حل المشكلة و إزالة حالة التوتر لدى التلاميذ.

د- يساهم في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ مما يساهم في مواجهة كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في الدراسة أو في خارجها (عفاف عثمان عثمان مصطفى ، 2014 ، ص 262 ، 263).

كما تكمن أهمية أسلوب حل المشكلات في إنماء القدرة على التفكير لدى المتعلم، بناء و نماء ومهارات إستخدام المصادر، والمراجع العلمية لدى المتعلم ، وإبراز شخصية المتعلم في العملية

التعليمية، يساعد على تكوين المنهج العلمي وتنميته لدى المتعلم، تثير طريقة المشاكل لذة طبيعية في الدرس ولاسيما إذا كانت من نوع يجعل ذهن الطالب فعالا ويقظا دائما، يمكن تكييفها بسهولة للأوضاع الصفية الإعتيادية (محمد محمود الحيلة ، 2012 ، ص 313).

في المقابل ترى نداء محمد باقر الياسري وزملاؤها (2016) أن أهمية طريقة حل المشكلات وما يميزها عن غيرها يكمن في كونها :

أ-تعمل على رفع درجة التشويق الداخلي للمتعلم خلال التعلم الصفي و الحياة المدرسية.

ب-تساعد في ربط العمل المدرسي بخبرة الطلبة الحياتية.

ج-تساعد في تنمية مهارات العمل الجماعي عند الطلبة في مواقف الحياة اليومية وفي وظائفهم المستقبلية.

د-تنمي القدرة على البحث و الثقة بالنفس.

هـ-تساعد كثيرا في تنمية مهارة التفكير العلمي.

و-يكون المتعلم فيها إيجابيا مما ينمي فيه روح التعاون (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها ، 2016 ص 207).

يرى علي راشد (2005) أن إستراتيجية حل المشكلات تساعد التلاميذ على إيجاد حلول للمواقف المشكلة بأنفسهم، وبالتالي فهي تشجعهم على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب فهي تعمل على تنمية التفكير العلمي لديهم، وهي توفر نوعا ما من التحدي الذي يستثير طاقة التلميذ الإبداعية، لأن هناك علاقة وثيقة بين التفكير وحل المشكلات ذلك لأن حل المشكلات يلتحق بواسطة أنماط التفكير المختلفة (علي راشد ، 2005 ، ص 118).

5- أنواع المشكلات :

تحدد نداء باقر الياسري و زملاؤها (2016) أنواع المشكلات بحسب تعقيدها في الآتي :

أ-مشكلات بسيطة لا يحتاج حلها إلى إجراءات معقدة أو أي تفكير عميق ، إنما يكون حلها مباشرا بإستخدام قانون أو نظرية معينة .

ب-مشكلات صعبة نوعا ما، لا تتوفر لدى الطالب البيانات والمعلومات عنها من أجل الوصول إلى حلها.

ج-مشكلات صعبة، بياناتها غير متوفرة و تحتاج إلى مستويات عليا من التفكير.

و قد حصر "ريتمان" أنواع المشكلات في خمسة أنواع حسب درجة وضوح المعطيات و هي :

أ- مشكلات تحدد فيها الأهداف و المعطيات بوضوح تام.

ب-مشكلات تكون فيها المعطيات واضحة والأهداف غير محددة بوضوح تام .

ح- مشكلات أهدافها محددة وواضحة ومعطياتها غير واضحة.

د-مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.

هـ-مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع

النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الإستبصار (نداء باقر الياسري وزملاؤها، 2016، ص206) .

6- إيجابيات إستراتيجية حل المشكلات :

مما لاشك فيه أن لإستراتيجية حل المشكلات إيجابيات لا يمكن تجاهلها ولعل من أهمها ما ذكرته عفاف عثمان مصطفى (2014) و الذي نسرده في الآتي:

أ- تتميز بأنها منطقية ، حيث ترتب الأمور من البداية ترتيبا منطقيا ، منذ بداية إحساس المتعلمين بالمشكلة ، وحتى توصلهم إلى معرفة حلولها ، و بالتالي فهي تعلم المتعلمين الأسلوب العلمي السليم في حل المشكلات .

ب-الجانب الإيجابي الذي يقوم المتعلمين به يجعلهم يقدرّون قيمة ما يقومون به من عمل بالفعل خاصة إذا ما إستطاعوا التوصل إلى الحل لإحدى المشكلات (الحقيقية ، حتى لو كانت مشكلة بسيطة) .

ج-تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين ، خاصة مهارات حل المشكلات و إتخاذ القرارات و التفكير الناقد .

د-زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعلومات و تذكرها لفترة طويلة .

هـ-زيادة قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات و توظيفها في مواقف حياتية جديدة خارج المدرسة و حل المشكلات العرضية التي تواجههم في حياتهم العملية .

و-تعديل البنية المعرفية لدى المتعلمين و تعديل الفهم البديل (الخطأ) لديهم (عفاف عثمان عثمان مصطفى ، 2014 ، ص 260، 261).

7- سليات إستراتيجية حل المشكلات :

إذا كان لإستراتيجية حل المشكلات إيجابيات ومزايا معروفة لدى العاملين في حقل التربية و التعليم إلا أن في المقابل هناك سليات و صعوبات يتلقاها المتعلمون بدرجة أولى في حل بعض المشكلات التي تعترضهم لسبب أو لآخر و التي يمكن حصرها فيما يلي :

أ-صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية .

ب- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند إستخدام هذه الطريقة.

ج -قد لا يوفق المعلم في إختيار المشكلة إختيارا حسنا ، و قد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم و نضج التلاميذ .

د-تحتاج إلى الإمكانيات وتتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية (عيد عبد الواحد علي وزملاؤه، 2015، ص 28).

أما محمد محمود الحيلة ، 2012 ، فيحصر سليات هذه الإستراتيجية في كونها :

أ-تتطلب زمنا طويلا مما يعيق المتعلم من دراسة المفردات الدراسية الأخرى .

ب-تسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العلمية لدى المتعلم بما تسببه من خلل في بناء المعرفة العلمية ، و الخبرة لدى المتعلم ، نظرا لإنقطاع المتعلم عن متابعة الدراسة لمفردات المادة العلمية لفترة طويلة، وهذا يؤدي إلى الإخلال ببناء المحتوى، وخبرات التعلم، وهي الإستمرار والتتابع و التكامل .

ج-أنها تتطلب مكثبات متطورة تلبي إحتياجات الدارسين (محمد محمود الحيلة ، 2012 ، ص 313).

خامسا: إستراتيجية المشروع :

تظل مادة الجغرافيا من المواد التي توظف في تدريسها وسائط و دعامات ديداكتيكية متنوعة و أساليب و تقنيات متعددة للتعليم و التعلم (خرائط بأنواعها ، صور ، جداول إحصائية ، رسوم بيانية ، رحلات و خرجات تربوية). لهذا ينبغي على المدرس ألا يبقى حبيس دعامة واحدة (الكتاب المدرسي)، بل يحرص المدرس على التنوع الديداكتيكي ، حتى يجد المتعلم متعة في تعلم المادة، و منها ينقل تعلمه إلى المحيط الذي يعيش فيه و يتعايش معه (مولاي المصطفى البرجاوي ، 2014، ص 18).

و من هنا تعد إستراتيجية المشروع إحدى الإستراتيجيات التي يلجأ إلى إستخدامها المدرس في مادة الجغرافيا لتحقيق أهدافه التدريسية .

1 - مفهومها :

المقصود بطريقة المشروع هي الطريقة التي "تتوافر فيها عناصر ربط المواد المختلفة بعضها ببعض و ذلك إن كل مشروع تتجمع فيه عدة مواد دراسية يتعلمها بنفسه عن طريق التعلم الذاتي" (محمد زياد حمدان ، 1984 ، ص 58 ، 59)¹.

و يعرف المشروع على أنه : " نشاط هادف ، تصاحبه حماسة نابعة من الفرد و يجري في محيط إجتماعي ، و هو من أكثر الصور التطبيقية إنتشارا المنهاج النشاط الذي يقوم على الإهتمام و ميول الطلاب و نشاطهم في المرتبة الأولى ثم وضع المعلومات و الحقائق في المرتبة الثانية "(عدنان أحمد أبودية ، 2011 ، ص 129).

كما يعرف على أنه "أي عمل ميداني يقوم به الفرد و يتسم بالناحية العلمية و تحت إشراف المعلم و يكون هادفا و يخدم المادة العلمية و أن يتم في البيئة الإجتماعية ، و يمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم و يشعرون برغبة صادقة في تنفيذها ، لذلك فهي أسلوب من أساليب التدريس و التنفيذ للمناهج بدلا من دراسة المنهج بصورة دروس يقوم المعلم بشرحها و على التلاميذ الإصغاء إليها ثم حفظها، هنا يكلف التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط و يستخدم التلميذ

1- نبيهة صالح السامرائي، ص 2012، ص 114، طرق التدريس العلوم، المفاهيم، المبادئ، التطبيقات، دار المناهج للنشر وتوزيع، عمان ، الأردن .

الكتب و تحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ (عيد عبد الواحد علي و زملاؤه ، 2015 ، 28 ، 29).

و هو حسب كلباتريك "الفعالية القصصية التي تجري في محيط إجتماعي" (محمد محمود الحيلة، 2012 ، ص 198) بمعنى أن كلباتريك يرى أن المشروع هو عمل قصدي أي يحوي على هدف معين على أن يكون هذا العمل المقصود متصلا بالحياة (المرجع نفسه ، 198) .

لقد تبلورت طريقة المشروع من قبل (كلباتريك) على أنها "نشاط هادف و تصاحبه حماسة نابعة من الفرد و يجري في محيط إجتماعي على أن يكون هذا العمل أو النشاط متصلا بحياة الطالب و حاجات المجتمع " ، و هي صورة تطبيقية لرأي "جون ديوي " تقوم على القواعد و الإعتبارات الآتية :

أ- وجود مشكلة أو مشكلات عملية من الحياة نفسها و تنبع من ميول الطلبة و يشعرون بها و تضعها أمام الطلبة لتحدى تفكير .

ب- يشرع الطلبة في حلها بطريقة عملية و تطبيقها .

ج - يأتي التعليم عرضا أثناء حل هذه المشكلة (محمد حميد مهدي المسعودي و زملاؤه ، 2015 ص 124).

2 - مراحل إستراتيجية المشروع :

يمر المشروع قبل إنجازه و تنفيذه بعده مراحل و لكل مرحلة أهميتها في نجاح المشروع ، إذا ما تم مراعاة ما تتطلبه تلك المراحل من شروط و تعامل مع الظروف الموجودة أو المفروضة، ومن المعلوم أن للمشروع أربعة مراحل والمتمثل في الآتي:

أ - **مرحلة تحديد المشروع :** مما لا شك فيه أن إختيار المشروع وتحديدده يعتبر أول خطوة يقوم بها صاحب المشروع أو الذي يقدم المشروع وبالتالي تشكل هذه الخطوة مرحلة هامة من مراحل إنجاز المشروع ، فإذا كان إختيار المشروع مبني على أساس عقلائي و موضوعي و علمي و منهجي و ذا هدف واضح وقابل للتجسيد على أرض الواقع فهنا تسهل عملية إنجازه و تتضح بشكل جلي أما إذا كان إختيار المشروع إختيارا سيئا لا يراعي الجوانب المذكورة آنفا فحتما يكون الفشل مصيره و تعد مرحلة تحديد المشروع و إختياره خطوة هامة في بقية الخطوات اللاحقة للمشروع .

ب-التخطيط للمشروع : إن أهم ما يقال حول وضع الخطة في المشروع هو أن تكون خطواتها واضحة و محددة لا لبس فيها و لا نقص و إلا كانت النتيجة إرباك الطالب و فتح المجال أمامه للإجتهادات غير المدروسة و التي من شأنها عرقلة العمل وضياع وقت الطالب و جهده ، و لا بد من التأكيد هنا على أهمية مشاركة الطلبة في وضع هذه الخطط و إبداء آرائهم ووجهات نظرهم، و يكون دور المعلم هنا ذا صبغة أو طابع إستشاري ، يسمع آراء الطلبة، ووجهات نظرهم و يعلق عليها ، و لكن ليس من أجل النقد أو التهكم و إنما من أجل توجيه الطلبة و مساعدتهم (محمد محمود الحيلة 2012 ، ص 201) .

ج-تنفيذ المشروع : وهي المرحلة التي تنقل بها الخطة و المقترحات من عالم التفكير و التخيل إلى حيز الوجود ، وهي مرحلة النشاط والحيوية ،حيث يبدأ التلاميذ الحركة والعمل و يقوم كل تلميذ بالمسؤولية المكلف بها ، ودور المعلم تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم ، ويلاحظهم أثناء التنفيذ و تشجيعهم على العمل و الاجتماع معهم إذا دعت الضرورة لمناقشة بعض الصعوبات ، و يقوم بالتعديل في سير المشروع (عيد عبد الواحد علي و زملاؤه ، 2015 ، ص 30) .

د-تقويم المشروع : خطوة تقويم المشروع و هي الخطوة الأخيرة في المشروع حيث يقوم الطلبة بمشاركة مدرس المادة بمناقشة ما تم عمله و الحكم على المشروع من خلال النتائج التي تم التوصل إليها (محمد حميد مهدي المسعودي ، 2015 ، ص 125) .

كما أن عملية تقويم المشروع ليست عملية نهائية ولكنها مستمرة منذ بداية المشروع وحتى نهايته ، ونتيجة لهذه العملية المستمرة، فقد يطرأ تغيير على خطة المشروع ، أو خطوات تنفيذه ، و في عملية التقويم تكون الإجابة عن التساؤلات التالية :

- 1- هل إختيار المشروع تم في ضوء معايير جديدة؟.
- 2- هل كان المشروع نابعا من ميل حقيقي لدى التلميذ ؟
- 3- هل كان مرتبطا بحاجاتهم و مشكلاتهم ؟ أو أنه من النوع الإنتاجي فقط ؟.
- 4- هل هناك تنوع في المشروعات ؟ أو جميعا تركز على أحد جوانب الخبرة ؟ (إبراهيم ابن عبد العزيز الدعيلج ، 2007 ، ص 101) .

فعملية التقويم تفيد بلا شك في تجنب الكثير من الأخطاء في المشروعات القادمة، فضلاً عن أنها تساعد على تصحيح المسار في المشروع الحالي (فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة، د.ت، ص 170)¹.

3- أنواع المشروعات:

لقد تم تقسيم أنواع المشروعات إلى عدة تقسيمات ، فمنهم من قسمها على أساس مشروعات فردية ومشروعات جماعية ومنهم من قسمها على أساس الهدف و التنفيذ و لكن سنتناول التقسيم الذي عرضه (عيد عبد الواحد و زملاؤه (2015) والذي جاء على النحو التالي :

أ-مشروعات بنائية (إنشائية): وهي ذات صلة علمية، تتجه فيها المشروعات نحو العمل و الإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون ، الجبن ، تربية الدواجن ، و إنشاء حديقة ... إلخ).

ب-مشروعات إستمتاعية : مثل الرحلات التعليمية ، والزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة و يكون التلميذ عضواً في تلك الرحلة أو الزيارة ، كما يعود عليه بالشعور بالإستمتاع و يدفعه ذلك إلى المشاركة الفعلية .

ج-مشروعات في صورة مشكلات : و تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها ، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع لمحاربة الذباب و الأمراض في المدرسة و غير ذلك .

د-مشروعات يقصد منها كسب المهارة : و الهدف منها إكتساب بعض المهارات العلمية أو مهارات إجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين (عيد عبد الواحد علي و زملاؤه ، 2015 ، ص 29، 30) .

4 - مزايا إستراتيجية المشروع :

إن هناك عدة مزايا لإستراتيجية المشروع فمنها ما هو متعلق بالمعلم و المتعلم و حتى المادة الدراسية ، فالمشروع يجعل جهود المتعلمين تتظاهر مع بعضها ، و يشعرون بنوع من المتعة و التشويق إلى معرفة نهاية المشروع و ما يحمله من نتائج، كما يجعل المعلم يقف على حاجات المتعلمين

1- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج ، 2007، ص 102 ، مرجع سابق ..

و إهتماماتهم و ميولهم و التخطيط لتوظيفها في نجاح العملية التعليمية و تحقيق بعض الأهداف التعليمية المسطرة ، كما يجب المشروع المادة الدراسية للتلاميذ إذا ما وفق في إختياره و تم التوصل إلى النتائج المرجوة من تنفيذه .

لقد حدد محمد حميد مهدي المسعودي و زملاؤه (2015) مزايا إستراتيجية المشروع فيما يلي:

أ- تنمية مهارات التعلم الذاتي .

ب- تحفيز الطلبة على العمل و التدريب .

ج- غرس لدى الطلبة روح المسؤولية .

د- جعل الطالب محور العملية التربوية .

هـ- تنمي لدى الطالب قدرات و مهارات التحليل و الربط و الإستنتاج .

و- تساعد على ربط مواد المنهج الدراسي مع بعضها .

ي- تساعد على ربط المدرسة بالمجتمع (محمد حميد مهدي المسعودي و زملاؤه 2015، ص 126).

في المقابل يرى محمد محمود الحيلة (2012) أن إستراتيجية المشروع بإعتبارها طريقة في التدريس

محاسنها تتمثل في :

أ- تنمية عند الطلبة روح العمل الجماعي و التعاون كما هو الحال في المشروعات الجماعية و روح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.

ب- تعد طريقة المشروع من طرائق التدريس التي تشع على تفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و ذلك ما تنادي به التربية الحديثة.

ج- يشكل المتعلم بهذه الطريقة محور العملية التربوية بدلا من المعلم فهو الذي يختار المشروع و ينفذه تحت إشراف المعلم.

د- تعمل هذه الطريقة على إعداد الطالب و تهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة .

هـ- تنمي عند الطالب الثقة بالنفس و حب العمل كما تشجعه على الإبداع و الابتكار وتحمل المسؤولية وكل ما من شأنه مساعدته في حياته العملية . (محمد محمود الحيلة 2012، ص 203) .

5- صعوبات إستراتيجية المشروع :

و لكن بالرغم من المزايا و المحاسن المذكورة سابقا لإستراتيجية المشروعات إلا أن هناك بعض الصعوبات و النقائص التي تؤخذ عليها و التي يتوجب الوقوف عندها و المتمثلة في :

أ- أن المدرس العادي لا يصلح لتطبيق هذه الطريقة لأنها تحتاج إلى من يتناسب مع متطلباتها.

ب- قد لا تتيح هذه الطريقة الفرصة للتدريب على بعض المهارات الأساسية كتلك التي تتصل بالرياضيات و اللغة و الفن.

ج- تطبيق هذه الطريقة يحتاج إلى توفر الإمكانيات المادية من ناحية التصميم و التجهيز و توفر الأدوات و المواد الخام و الأبنية الخاصة ، و هذا قد لا يمكن توفره (نداء محمد باقر الياسري و زملاؤها، 2016، ص286).

9- الكفاءات والمفاهيم المستهدفة في منهاج الجغرافيا :

لقد ورد في منهاج السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا لجميع الشعب أن المتعلم يكون في نهاية البرنامج قادرا على التحكم في إستخدام أدوات الجغرافيا بشكل منهجي وتوظيفها في معالجة نقدية في وضعيات إشكالية تخص واقع الإقتصاد العالمي .

وتندرج ضمن هذه الكفاءة الختامية ثلاث كفاءات قاعدية تتمثل في :

أ- **الكفاءة القاعدية الأولى** : وهي أن يوضع المتعلم أمام وضعيات إشكالية تتعلق بجغرافية العالم الإقتصادية ويكون المتعلم قادرا على تحليل نقدي لواقع الإقتصادي العالمي .

ب- **الكفاءة القاعدية الثانية** : وهي أن يوضع المتعلم أمام وضعيات تخص القوى الإقتصادية الكبرى (الو. م. أ) ، الإتحاد الأوروبي ، شرق وجنوب شرق آسيا) ويكون المتعلم قادرا على إكتشاف عوامل قوتها وإبراز علاقتها بالإقتصاد العالمي .

ج- **الكفاءة القاعدية الثالثة** : وهي أن يوضع المتعلم أمام وضعيات إشكالية تخص الإقتصاد الجزائري في العالم، التنمية والسكان في الهند، والبرازيل ، وأن يكون المتعلم قادرا على إبراز الإقتصاد الجزائري والتميز بين إمكانات ومعيقات التنمية في (الهند والبرازيل) .

أما فيما يخص الوحدات التعليمية المندرجة ضمن هذه الكفاءات المذكورة سابقا (القاعدية) فهي مرتبطة كالتالي ب :

- **الوحدة التعليمية الأولى** : واقع الإقتصاد العالمي .

- الوحدة التعليمية الثانية : القوى الإقتصادية الكبرى في العالم .
- الوحدة التعليمية الثالثة : الإقتصاد و التنمية في دول الجنوب .

تتحقق الكفاءة القاعدية في إطار الوحدة التعليمية من خلال وضعيات تعليمية (إشكالية) تدمج مفاهيم أساسية ونشاطات مختارة وهذا ما توضحه الجداول التالية :

الجدول رقم 06: يوضح الوحدة التعليمية الأولى : واقع الإقتصاد العالمي (الوضعيات التعليمية والمفاهيم الأساسية) .

وضعية تعليمية	المفاهيم الأساسية	الأدوات (الأنشطة) بإستثمار سندات متنوعة (خرائط، صور ، أفلام، رسوم ، تخطيطات ، نصوص، جداول..الخ) .
إشكالية التقدم والتخلف	-عالم الشمال -عالم الجنوب -تبيض الأموال -إتفاقية التبادل الحر	- يبنى مفهوما للتقدم والتخلف من خلال تعاريف مقترحة. - يحدد معايير التصنيف ومؤشراتها. - يصنف الدول المتقدمة والدول المتخلفة بإعتماد معايير محددة . - يحدد على الخريطة الدول المتقدمة والدول المتخلفة بخط فاصل .
إشكالية المبادلات والتنقلات في العالم	التنمية، المؤشر، التقدم، التخلف، المعيار، رؤوس الأموال، الإستثمارات، البنوك البورصة، السندات الأسهم، العملة، الإظهار والدعاية، العملة، منظمة الأوبك، الشركات المتعددة الجنسيات ، منظمة التجارة العالمية .	- يستكشف أسواق الطاقة (البترول والغاز) إنتاجا وإستهلاكاً. - يرصد أسواق المواد الغذائية الإستراتيجية(القمح و الأرز) . - يدرس حركة الأموال ويبرز دورها في العلاقات الإقتصادية . - يحلل دور التكنولوجيا والإعلام في المبادلات .

(المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات ، 2011، ص90).

**الجدول رقم 07 : يوضح الوحدة التعليمية الثانية: القوى الاقتصادية الكبرى في العالم
(الوضعيات التعليمية والمفاهيم الأساسية) .**

الاداءات (الأنشطة)	المفاهيم الأساسية.	وضعيات تعليمية .
باستثمار سندات متنوعة(خرائط صور ، أفلام، رسوم، تخطيطات، نصوص، جداول...الخ).		
-ينجر بطاقة تقنية للو.م.أ بمجموعة مؤشرات . - يستخلص حيوية الوسط الطبيعي والبشري للو.م.أ . - يحدد خصوصيات الأقاليم الاقتصادية في الو.م.أ. - يستنتج مظاهر القوة الاقتصادية للو.م.أ. - يبرز أثر قوتها على العلاقات الاقتصادية العالمية.	-تنظم الإقليم -الهيمنة والنقود -الإستقطاب -الدورة الزراعية -النطاقات	إشكالية تتعلق بمصادر القوة الاقتصادية الأمريكية و تأثيرها على الإقتصاد العالمي .
- ينجر بطاقة تقنية للإتحاد الأوربي بمجموعة مؤشرات. . - يستخلص عوامل القوة الاقتصادية ومعيقاتها. - يبرز مكانة إقليم الراين والواجهة البحرية (الشمالية والغربية) في إقتصاد الإتحاد). - يستنتج دور التكتل في تحقيق المكانة الاقتصادية المنشودة .	-الإتحاد -التكتل -معاهدة روما -البنبلوكس -الأراضي المنخفضة -معاهدة ماستريخت	إشكالية تخص ظاهرة التكتل وأثرها في قوة الإتحاد الأوربي .
-ينجز بطاقة تقنية للأقطاب الاقتصادية شرق وجنوب شرق آسيا (اليابان ،الصين، التينيات، النمور) - يحدد جغرافيا منطقة شرق وجنوب شرق آسيا. - يبرز دور استثمار العنصر البشري في تحقيق التطور الاقتصادي في المنطقة . - يستنتج مكانة المنطقة في الإقتصاد العالمي.	-التينيات الأربعة -النمور. -الآسيان -القطب الاقتصادي -الوزن الديمغرافي -مجمع مدن	إشكالية تخص العلاقة بين السكان والتنمية بين شرق وجنوب شرق آسيا .

(المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات، 2011، ص91).

الجدول رقم 08: يوضح الوحدة التعليمية الثالثة: الإقتصاد و التنمية في دول الجنوب (الوضعيات التعليمية و المفاهيم الأساسية).

الاداءات (الأنشطة)	المفاهيم الأساسية .	وضعيات تعليمية .
باستثمار سندات متنوعة (خرائط ، صور ، أفلام ، رسوم ، تخطيطات ، نصوص ، جداول ... إلخ) .		
- ينجز بطاقة تقنية للجزائر بمجموعة مؤشرات . - يبرز مساهمة الجزائر في المبادلات التجارية في : - المغرب العربي وإفريقيا . - أوربا - بقية العالم . - يستنتج مكانة الإقتصاد الجزائري في العالم .	- الموارد الطبيعية - الموارد المتجددة - الموارد غير المتجددة - التنمية المستدامة - الخصوصية .	إشكالية تخص الإقتصاد الجزائري في العالم .
- يكتشف الخصائص المشتركة للجزائر ومنطقة حوض البحر المتوسط وإفريقيا . - يبرز علاقة الجزائر بالضفة الشمالية للبحر الأبيض المتوسط . - يستشرف الآفاق المستقبلية .	- الشراكة - الأورو متوسطة - النيباد . - الثورة الخضراء - الإصلاح الزراعي	إشكالية تخص الجزائر في حوض البحر الأبيض المتوسط .
- ينجز بطاقة تقنية للهند بمجموعة مؤشرات . - يرصد ملامح الوسط الطبيعي والبشري للهند . - يقيم سياسة التنمية في الهند . - يستخلص المفارقات في الهند .	- البيئة - الإستوائية - المثلث الحيوي - مثلث العطش	إشكالية تخص السكان و التنمية في الهند
- ينجز بطاقة تقنية للبرازيل بمجموعة مؤشرات . - يستخلص عنصر القوة والضعف في إقتصاد البرازيل . - يبرز وسائل التنمية في البرازيل . - يستنتج مشاكل التنمية والبيئة في البرازيل .	- حوض الأمازون - غابة الأمازون - الإحتكارات	إشكالية تخص التنمية في البرازيل

المناهج التعليمية لأقسام السنة الثالثة ثانوي للمواد الأدبية واللغات 2011 ، ص 92 .

إن المتمعن لما ورد من كفاءات مهارية (منهجية) ،كفاءات معرفية،وكفاءات وجدانية في الكتاب المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا يتأكد أن الوصول إلى تحقيق تلك الكفاءات في ضوء المفاهيم المدرسة إنما يمر عبر مدى قدرة التلاميذ و إستغلال وإستخدام الأدوات الخاصة بهذه المادة الدراسية والمتمثلة في الخرائط ،الرسومات التخطيطية، الصور ، النصوص، المعطيات الإحصائية ، وتمثل هذه الكفاءات فيما يلي:

أ- المجال المهاري (المنهجي) :

- إستقرار الخرائط والصور والبيانات والنصوص في معالجة وضعيات إشكالية متنوعة.
- توظيف المفردات والمفاهيم والمصطلحات الجغرافية بشكل سليم لإبراز الجوانب المتعلقة بالسكان والتنمية، والتهيئة الإقليمية ومشاكل البيئة.
- التحكم في منهجيات إستخدام أدوات المادة في إطار البحث عن المعلومات وإستثمارها لبناء المعرفة .
- التمرس على التحليل النقدي، وتحرير مواضيع أو مقالات ثم مقالات مواتية في مستوى البكالوريا بشكل منهجي.

ب- المجال المعرفي :

- تحليل نقدي لواقع الإقتصاد العالمي للدول المتقدمة والدول المختلفة .
- التكتلات الإقتصادية - المبادلات العالمية .
- إكتشاف عوامل القوى الإقتصادية الكبرى في العالم وإبراز علاقتها بالإقتصاد العالمي في الوقت الراهن .
- التمييز بين الإمكانيات والمعوقات في مجال التنمية الإقتصادية والإجتماعية .
- إبراز مكانة و دور الجزائر كبلد في منطقة البحر الأبيض المتوسط الذي يعتبر همزة وصل بين دول الشمال ودول الجنوب .

ج- في المجال الوجداني :

- إتحاد المواقف وتبريرها بالنسبة لقضايا الساعة .
- التحلي بروح المسؤولية والنقد البناء .
- تبرير المواقف وحسن الإستدلال .
- إقتراح الحلول لمشاكل السكان والتنمية والبيئة (قوال فاطمة وزوملاؤها ، 2015).

1.9- المفاهيم الواردة في الوحدة التعليمية الأولى :

يتم الإقتصار في هذا الصدد على المفاهيم الواردة في بحثنا الميداني والمتمثلة في المفاهيم التالية: عالم الشمال، عالم الجنوب، التقدم، التأخر، مؤشر التنمية، إتفاقية لومي ،الشركات المتعددة الجنسيات، منظمة التجارة العالمية، العولمة .

1-عالم الشمال:ويقصد به مجموعة البلدان المتطورة والمزدهرة إقتصاديا إجتماعيا، ثقافيا وعلميا معظمها ذات توجه ليبرالي، وهي تقع في الجزء الشمالي من الكرة الأرضية (مندوش، ح، 2013، ص 175) .

2- عالم الجنوب: ويقصد به مجموعة البلدان التي ليست من ضمن البلدان الصناعية، فهي ذات الأغلبية المتبقية من البلدان والشعوب التي تعرضت للإستعمار أو خضعت إلى علاقات غير متكافئة فتعطلت مسيرتها التنموية، وهي تقع في النصف الجنوبي من آسيا ومعظم دول إفريقيا وأمريكا اللاتينية (مندوش ، ح ، 2013 ، ص 175).

3- التقدم: وهي الحركة التي تسير نحو الأهداف المنشودة والمقبولة والتي يتحقق من ورائها تطور إيجابي نحو وضع أفضل، وينطوي التقدم على مراحل أرقى من التطور من حيث الثقافة والقدرة الإنتاجية والسيطرة على الطبيعة (مندوش ، ح ، 2013، ص 174).

4- التأخر (التخلف):ظاهرة تميز البلدان التي تعاني من ضعف النمو الإقتصادي وبطء التنمية وعدم تحكمها في التكنولوجيات الحديثة والمتطورة وهي عكس التقدم (محمودي عادل ، ص 35).

5-مؤشر التنمية:ويقصد به مقياس تألفي تتراوح قيمته من 0 إلى 1 يعتمد لقياس درجة تقدم الدول يتألف من أمل الحياة عند الولادة ونسبة التمدرس والدخل الفردي (محمود عادل، 2010، ص38).

6- إتفاقية لومي : و هي إتفاقية موقعة سنة 1975م بين الإتحاد الأوروبي و بعض الدول الإفريقية و بعض جزر الكارييب و المحيط الهادي (46 دولة)، و تمنح الإتفاقية للصادرات الإفريقية إلى الإتحاد الأوروبي مزايا منها : إعفاء من الرسوم الجمركية، إنتهى العمل بها سنة 2000م و عوضت بإتفاقيات أخرى .

7- الشركات المتعددة الجنسيات: ويقصد بها مؤسسات تجارية إحتكارية متعددة الوظائف وتملك فروعاً في القارات الخمس، سميت، "الشركات عبر الوطنية" وقد عرفها كلاودنز على أنها "شركة تستمد قسماً هاماً من إستثماراتها ومواردها وسوقها وقوة العمل بها من خارج البلد الذي يوجد فيه مركزها الرئيسي" (عيرزم لحسن، 2007، ص 103).

8- منظمة التجارة العالمية: ويقصد بها هيئة دولية تأسست في مراكش 1995 خلفاً للغات، تهدف إلى تنظيم التجارة العالمية وتنمية العلاقات التجارية بين الدول، وإلغاء الحواجز الجمركية، مقرها جنيف (هباج، ب / ت، 102) .

9- العولمة : ويقصد بها عملية إنصهار إقتصادي وسياسي وثقافي لشعوب وثقافات الأرض في بوتقة واحدة ، تصبغ بصبغة القوى الفاعلة والمؤثرة فيها (باسم خريسان)¹ ، تقابلها القرية الكونية (عيرزم) لحسن ، 2007، ص 103) .

2.9- كفاءات مدرس المواد الإجتماعية (الجغرافيا) :

إن التدريس عملية تتطلب قدرات ومهارات مميزة للقيام بها و هي تختلف باختلاف المادة الدراسية وخصوصياتها، فتدريس مادة الفيزياء تتطلب كفاءات معينة ومحددة غير تلك الكفاءات التي تتطلبها مادة دراسية أخرى كالفلسفة والتاريخ والأمر ينطبق كذلك على مادة الجغرافيا موضوع بحثنا، فهذه الأخيرة والمدرجة ضمن المواد الإجتماعية تفرض على مدرستها أن يمتلك الكفاءات التالية :

أ-الكفاءات المهنية ذات الصلة بمعرفة المادة الدراسية للدراسات الإجتماعية، ومن أهم هذه الكفاءات :

- 1- إدراك مفهوم الدراسات الإجتماعية وأسسها وأهدافها وعلاقتها بالعلوم الإجتماعية .
- 2- معرفة متعمقة بتاريخ أمته وحضارتها خاصة تاريخ حضارات الأمم الأخرى عامة .

¹ إيرزم لحسن ، 2007 ، ص 03 .

- 3- معرفة بعلم السياسة وأهم مفاهيمه وتعميماته ونظرياته.
 - 4- معرفة بالعلاقات الدولية بين الأمم والشعوب وأهميتها.
 - 5- معرفة بعلم الإقتصاد ومفاهيمه ونظرياته .
 - 6- معرفة أنواع التاريخ.
 - 7- معرفة أهمية العلم و التكنولوجيا.
- ب-الكفاءات المهنية ذات الصلة بتعلم وتعليم الدراسات الإجتماعية :

- 1-إشراك الطلبة في تحليل المشكلات والقضايا الإجتماعية والقيمية والأخلاقية .
 - 2- القدرة على مساعدة الطلبة على إكتساب مهارات المشاركة الإجتماعية من خلال إتاحة فرص متعددة ومتكررة للطلبة للعمل بشكل تعاوني .
 - 3- معرفة كيفية تخطيط مناهج الدراسات الإجتماعية وبنائها وتقييمها.
 - 4- تخطيط موافق وفرص ذات صبغة إجتماعية تمكن الطلبة من التفاعل مع بيئتهم تفاعل إيجابي
 - 5- القدرة على ربط الموضوعات التاريخية والجغرافية بحياة الطالب وكذلك الربط بين الموضوعات المختلفة سواء محلية أو وطنية.
 - 6-إيجاد علاقة بين مناهج الدراسات الإجتماعية ومناهج المواد الدراسية الأخرى .
 - 7-متابعة الحوادث الجارية (عدنان أحمد أبودية ، 2011، ص 79، 80) .
- أما خالد مطهر العدواني فيرى أن كفايات التدريس تتلخص فيمايلي :
- 1-إستشارة دافعية التلاميذ للتعلم والمحافظة عليها: من خلال تنويع المثيرات كأن تكون وسيلة أو قصة مشوقة أو تجربة شخصية.
 - 2-توظيف مبادئ التعلم و التنوع في إستخدام إستراتيجيات وأساليب التدريس ، لمقابلة صعوبات التعلم بين التلاميذ .
 - 3- إستخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها الوسائل السمعية والبصرية ووسائل الإتصال والتقنيات التي تسهم في تحقيق الأهداف في الموضوع الملائم والوقت المناسب .
 - 4- إستخدام الأنشطة الجماعية لتنمية إتجاهات إيجابية نحو التعاون والعمل الجماعي لدى التلاميذ.

- 5- إتقان مهارات التواصل والتفاعل الصفّي مع التلاميذ ، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم بوضوح والمشاركة في النشاط بفاعلية.
- 6-توظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة تكاملية لإثارة الدافعية للتعلم وأساليب التعزيز المتنوعة والعمل ضمن فريق وممارسة السلوك التعاوني أثناء التدريس.
- 7- تفعيل التعاون مع الوالدين والزملاء من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الآخرين في المدرسة، وأعضاء المجتمع المحلي الذي تخدمه المدرسة فيما يتصل بتعلم التلاميذ ونموهم) **خالد مطهر العدواني، ب / ت ، ص 05، 06** .

خلاصة الفصل :

لقد تم التركيز في هذا الفصل على الكفاءات والمفاهيم في ضوء منهاج السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا، وفي هذا الصدد تم التطرق إلى المنهاج من حيث مفهومه وأهم التعريفات التي تناولته وقد عرف على أنه تخطيط للعمل البيداغوجي وأوسع من المقرر الدراسي ، كما عرف على أنه كل نشاط هادف تقدمه المدرسة وتنظمه تحت إشرافها ومسؤوليتها و هو الطريق الواضح في القرآن الكريم وذلك مصداقا لقوله تعالى " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا" (المائدة:آية48)، بعد ذلك تم الحديث عن المنهاج قديما وحديثا، فقد تم التركيز فيه على المواد الدراسية وما تتضمنه من معلومات ، حقائق ومفاهيم تدرس للطلبة على أن تسترجع عند الحاجة (الإمتحان)، أما المنهاج حديثا فقد عرف عدة تطورات ومناحي من حيث تناوله وإعداده وتنفيذه فقد عرف على أنه مجموع الخبرات التربوية والإجتماعية والرياضية والفنية والعلمية...إلخ، وعلى أنه جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة قصد مساعدتهم على النمو الشامل من مختلف الجوانب (الجسمية، النفسية، الروحية ، الإجتماعية).

وقد تم الإشارة في هذا الفصل إلى عناصر المنهاج والمتمثلة في الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم في المنهاج الحديث ومثلة في المواد الدراسية بالنسبة للمنهاج القديم وبهذا فقد جاء المنهاج الحديث للإجابة عن التساؤلات التالية، لماذا أعلم؟ (الأهداف) ماذا أعلم؟ (المحتوى) كيف أعلم؟ (طرائق التدريس وأساليبيها) ، كيف أحكم على نتائج التعلم؟(التقويم وأساليبيه).

وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى أسس بناء المنهاج والمتمثلة في الأساس الفلسفي، الأساس النفسي، الأساس الإجتماعي، الأساس الفكري و هي أسس لا يجب أن يتغاضى عنها معد المنهاج و لا أن يتغافل عنها بإعتبارها تتعلق بمحاور أساسية لا يمكن أن نتناول المنهاج خارج إطارها، فالتلميذ له أهمية في المنهاج وهو المحور الأساسي، والمجتمع وفلسفته وحاجاته ومتطلباته لها أهمية كبيرة في إعداد المنهاج وتنفيذه وبطبيعة الحال الإطار التربوي من مدرسين ومدرء ومفتشين لهم دورهم أيضا في هذا المجال.

كم تم الإشارة في هذا الفصل إلى أنواع المناهج وفي هذا الصدد تم التطرق إلى منهاج المواد الدراسية ، منهاج النشاط، منهاج المحوري، منهاج التكنولوجيا ، منهاج الألعاب التعليمية ، منهاج

القائم على الكفايات المهنية وكل منهج وأهميته في العملية التعليمية وهو يسعى إلى هدف أسمى وهو تربية و تعليم وتكوين التلميذ نفسيا، تربويا، إجتماعيا، روحيا و فكريا.

وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى منهاج السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا، وفي هذا المجال تم تقديم تعريف عن مفهوم الجغرافيا ، أهدافها، أهميتها وتم التركيز على المفاهيم الجغرافية من حيث تعلمها، إكتسابها وطرق تدريسها في ظل منهاج التعليمي، وقد تم الإشارة إلى تصنيف المفاهيم الجغرافية على أساس طبيعية المادة من حيث مفهوم الوقت ، مفهوم المكان بالإضافة إلى المفاهيم الجديدة التي واكبت التطور العلمي والتكنولوجي مثل مفهوم الأقمار الصناعية، غزو الفضاء.... إلخ ، وقد تم التطرق أيضا إلى أنواع المفاهيم كالمفهوم المتحد، المفهوم المنفصل، المفهوم الرابط وكلها مفاهيم يجب على المدرس أن يتناولها بشكل يساهم في إكتسابها من طرف التلميذ وذلك تبعا لدرجة صعوبتها مما يستوجب اللجوء إلى إستراتيجيات تدريسية مناسبة لتدريسها وتعليمها ، كما تم التطرق إلى بعض الإستراتيجيات الهامة في هذا الصدد مثل إستراتيجية الخرائط المفاهيمية، إستراتيجية الرحلات الجغرافية الميدانية، إستراتيجية الخرائط الجغرافية، إستراتيجية حل المشكلة، إستراتيجية المشروع وكل إستراتيجية من هذه الإستراتيجيات لديها مبادئ ومميزات تميزها عن غيرها، ولديها خطوات محدودة لا يمكن إغفالها، ولديها مساهمتها الخاصة في تعليم المفاهيم الجغرافية وإكتسابها لدى التلميذ الأمر الذي يتطلب من المدرس أن يكون على دراية واسعة وتكوين مميز لتدريسها للتلميذ .

وفي الأخير تم التطرق إلى الكفايات والمفاهيم المدرجة في منهاج السنة الثالثة ثانوي مادة الجغرافيا، مع العلم أن هذه المفاهيم والكفاءات هي موجودة لدى الشعب العلمية (علوم تجريبية) والشعب الأدبية (آدب وفلسفة)، وتم الإشارة إلى المفاهيم الخاصة بالوحدات التعليمية الأولى ، الثانية والثالثة وكذا الكفاءات المدرجة في برنامج مادة الجغرافيا لهذا المستوى والمتمثلة في ثلاثة كفاءات قاعدية تدرج وتتفرع من الكفاءة الختامية التي يسعى المدرس إلى الوصول إليها من خلال التلميذ في نهاية السنة الدراسية وهي أن يكون التلميذ قادرا على التحكم في إستخدام أدوات الجغرافيا بشكل منهجي وتوظيفها في معالجة نقدية في وضعيات إشكالية تخص واقع الإقتصاد العالمي.

الحبيب النطيفي

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة المتبعة من طرف الباحث للإجابة عن تساؤلات الدراسة وإختبار فروضها ، ثم التطرق إلى المنهج المتبع في هذه الدراسة وإختبار فروضها ، وكذا تحديد المجتمع الأصلي وعينة الدراسة و كيفية إختيارها بالإضافة إلى الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المتناولة لتحليل بيانات الدراسة كما تم تحديد أداة الدراسة ثم تجريبها ميدانيا على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة ، وشعبة علوم تجريبية ، والخطة المتبعة لتصميمها والتحقق من ثباتها وصدقها وإتساقها الداخلي .

1-منهج الدراسة :

من المتفق عليه أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المتبع في الدراسة ، و مادامنا في إطار وصف ظاهرة ما وجمع معلومات عنها و من ثمة تفسيرها، الأمر الذي يحتم علينا إستخدام المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

إن المنهج الوصفي يعني أسلوب أو طريقة لدراسة الظواهر الإجتماعية بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية معينة إجتماعية أو مشكلة، أو سكان معينين (حسان محمد الحسن ،1982،ص157) ¹، كما يعرف على أنه "طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف إكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها ، والعلاقات التي تتصل بها ، وتغيرها ، وكشف الجوانب التي تحكمها (خاطر أحمد مصطفى، 2001،ص278) ²، ولا يكتفي المنهج الوصفي بوصف وتحليل الظاهرة المدروسة من جميع جوانبها بل يهدف إلى إكتشاف العلاقة بين المتغيرات ، والخروج بإستنتاج عام مستعينا في ذلك بالأدوات المنهجية المستعملة لهذا الغرض كالملاحظة و الإستمارة، و الوثائق والسجلات (سلاطينة بلقاسم ،حسان الجيلالي، 2014،ص3).

2-المجتمع الأصلي للدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة والمحددة في هذه الدراسة بمجموع التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي بولاية تيبازة و المقدر عددهم ب8492 تلميذا ، ويتوزع مجتمع البحث على الثانويات المبينة أدناه في الجدول التالي :

¹ سلاطينة بلقاسم و زميله ،2014،ص141، مدخل لمناهج البحوث الإجتماعية،ديوان البمطبوعات الجامعية،الجزائر.

² المرجع نفسه ،ص141.

الجدول رقم 09: يبين مجتمع البحث الخاص بالدراسة .

الرقم	الثانوية	ذكور	إناث	المجموع	الرقم	الثانوية	ذكور	إناث	المجموع
01	محمد الأمين دباغين /الداموس	157	253	410	17	خليفة الطيب/ أحمر العين	110	211	321
02	جلول بلميلود/ قوراية	108	169	277	18	حمداني محمد بوهارون	120	184	304
03	ولد قابلية زوييدة/ قوراية	69	132	201	19	أحمد ولد التركي بواسماعيل	145	203	348
04	محمد عبدي /سيدي غيلاس	68	138	206	20	مالك بن نبي /بواسماعيل	142	135	277
05	علي شنتير شرشال	92	104	196	21	تركية محمود /بواسماعيل	79	163	242
06	الزبانية/ شرشال	107	153	260	22	سي بن يوسف قدور/فوكة	143	193	336
07	محمد بلرباي شرشال	101	190	291	23	مسقم عبدالقادر /فوكة	79	122	201
08	محمد بقديش/ سيدي اعمر	71	126	197	24	أم الخير بلمداني/فوكة	73	93	166
09	مالك البركاني /مناصر	176	180	356	25	خيضر إبراهيم/دواودة	134	216	350
10	جيلالي بونعامه /تيازة	133	190	323	26	محمد اليعقوبي /القليعة	110	134	244
11	خالد بوسماحة/ حجوط	71	166	237	27	محمد الصديق بن يحيى/القليعة	146	198	344

12	طالب عبد الرحمن/ حجوط	92	185	277	28	قدور سيد □ علي مبارك/ القليعة	138	199	337
13	محمد ركايزي /حجوط	156	232	388	29	الأمير خالد/ الحطاطبة .	109	199	308
14	بلكبير عبد القادر/ حجوط	138	176	314	30	زيبك محمد/ الشعبية	90	174	264
15	أحمد بويحيى /مراد	69	101	170	31	بوشعيب بلحاج /القليعة	30	16	46
16	كرفة محمد /بورقية	74	146	220	32	سيدي راشد /تيازة	30	51	81
المجموع الكلي									
ذكور			إناث			المجموع			
3360			5132			8492			

3- عينة الدراسة :

1.3 الدراسة الإستطلاعية:

تسمى الدراسة الإستطلاعية بالدراسة الكشفية أو التمهيدية أو الصياغية وهي بمثابة الخطوة الأولى لأي بحث من البحوث الإجتماعية، لذلك فإن أهمية الدراسة تكمن في مدى الأهمية التي يعطيها الباحث للدراسة الإستطلاعية والتي تمثل أولى ركائز البحث العلمي والتي من خلالها تتضح الخطوات المولية للدراسة الميدانية ، وهي بمثابة تطبيق أولي لأداة الدراسة والتي تعمم فيما بعد على العينة الأساسية .

1.1.3- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

هناك مجموعة من الأهداف تسعى الدراسة الإستطلاعية لتحقيقها ونوجزها فيما يلي:

أ-أخذ نظرة عن الظروف المحيطة بالمشكلة والتي يريد الباحث دراستها .

ب-الإطلاع على بعض جوانب الموضوع الذي يقصد الباحث معالجته ومحاولة الإلمام بالمفاهيم والفروض التي وردت في الدراسات السابقة .

ج-الوقوف على بعض جوانب قصور أداة التطبيق ليسمح ذلك للباحث من إستدراكها، وإستبدال أوحذف بعضها وفق ما تسفر إليه نتائج الدراسة الإستطلاعية.

د- التعرف على بعض الصعوبات التي قد تعترض الباحث في دراسته فيما بعد وإيجاد صيغ لحلها .

هـ-تحديد الوقت المناسب لتطبيق أداة الدراسة.

2.1.3 عينة الدراسة الإستطلاعية:

قدرت عينة الدراسة الإستطلاعية ب30 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين على النحو التالي :16 تلميذا بالنسبة لشعبة آداب وفلسفة ،14 تلميذا بالنسبة لشعبة علوم تجريبية والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول رقم 10 : يوضح توزيع أفراد العينة الإستطلاعية للدراسة.

النسبة	المجموع	النسبة	إناث	النسبة	ذكور	الإحصائيات الشعبة
53.33	16	81.25	13	18.75	03	آداب وفلسفة
46.67	14	71.43	10	28.57	04	علوم تجريبية
100	30	76.67	23	23.33	07	المجموع

يوضح هذا الجدول توفر المجتمع الأصلي في الدراسة الإستطلاعية ، فقد بلغ الذكور نسبة 23.33% أما الإناث فحددت النسبة ب76.67%.

2-3 -عينة الدراسة الأساسية:

قدرت عينة الدراسة الأساسية ب410 تلميذا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي موزعين على شعبتين دراسيتين : شعبة علم تجريبية وعدد أفرادها المكون من 230 تلميذا وشعبة آداب وفلسفة و عدد أفرادها مكون من 180 تلميذا، و قد تم إختيار هذه العينة بطريقة عشوائية ضمن تسع (09) ثانويات على مستوى ولاية تيبازة، وفي هذا الصدد تم توزيع إختيار إكتساب المفاهيم الجغرافية على هذه العينة والجدول الآتي يوضح توزيع هذه العينة على مستوى المؤسسات التربوية المعنية.

الجدول رقم 11: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة .

الرقم	الثانوية	ذكور	إناث	غ/م	مجموع	ذكور	إناث	غ/م	مجموع	ذكور	إناث	غ/م	مجموع
01	محمد عبدي سيد غيلاس	05	18	02	25	02	05	/	07	07	23	02	32
02	محمد بلرباي شرشال	06	27	01	34	05	16	01	22	11	43	02	56
03	محمد بقديش سيدي أعر	08	19	01	28	07	18	/	25	15	37	01	53
04	خالد بوسماحة تيازة	11	12	/	23	05	25	/	30	16	37	/	53
05	طالب عبد الرحمن حجوط	03	23	/	26	09	11	/	20	12	34	/	46
06	كرفة محمد بورقيقة	07	11	/	18	04	15	/	19	11	26	/	37
07	حمداني محمد بوهارون	11	14	/	25	05	17	/	22	16	31	/	47
08	أحمد ولد التركي بواسماعيل	06	18	/	24	06	13	/	19	12	31	/	43
09	محمد الصديق بن يحيى القليعة	12	12	03	27	04	11	01	16	16	23	04	43
	المجموع	69	154	07	230	47	131	02	180	116	285	09	410

غ/م : غير مبين ذكر أو أنثى .

4- بناء أداة الدراسة :

لغرض الإجابة عن تساؤلات الدراسة التي تم طرحها سابقا، وتجريب الفرضيات فقد إعتد الباحث على تصميم إختبار لإكتساب المفاهيم الجغرافية ولقد مرت عملية إعداد الإختبار بالمراحل التالية:

1.4- تحديد الوحدة التعليمية التي سيطبق عليها الإختبار :

وفي هذا الصدد تم تحديد الوحدة التعليمية الأولى في مادة الجغرافيا بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي وهي وحدة تعليمية مشتركة بين شعبة علوم تجريبية ، وشعبة آداب وفلسفة ، وموضوع هذه الوحدة هو(واقع الإقتصاد العالمي)، وينبثق عن هذه الوحدة وضعيتين تعليميتين وهما: إشكالية التقدم والتخلف بالنسبة للوضعية التعليمية الأولى، و المبادلات و التنقلات في العالم بالنسبة للوضعية التعليمية الثانية.

2.4- إعداد جدول المواصفات :

إن الهدف من ذلك هو تحديد مفردات الاختبار ، وقد تكون هذا الاختبار من بعدين : بعد يتعلق بالوضعيتين التعليميتين الممثلتين في الوحدة التعليمية الأولى لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة الجغرافيا ، والبعد الثاني يتمثل في المستويات المعرفية الثلاثة وهي : التذكر ، الفهم ، التطبيق ، وكان يهدف الباحث من وراء ذلك إلى تحديد النسب المئوية بشكل معقول بين الوضعيتين التعليميتين والمستويات المعرفية الثلاثة من حيث قوة الاختبار المعد .

وقد تكون هذا الاختبار من 23 فقرة موزعة على النحو التالي :

1.2.4 الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات وحدة (واقع الإقتصاد العالمي):

جدول رقم 12 : يوضح الأهمية النسبية لموضوعات وحدة (واقع الإقتصاد العالمي).

الموضوع	عدد الصفحات		عدد الحصص		متوسط النسبة	عدد الأسئلة (الفقرات)
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
الوضعية الأولى : إشكالية التقدم والتخلف	08	%40	06	%50	%45	11
الوضعية الثانية : المبادلات والتنقلات في العالم	12	%60	06	%50	%55	12
المجموع	20	100	12	%100	%100	23

من خلال هذا الجدول يتضح أن عدد الأسئلة (الفقرات) الخاصة بالاختبار قد حددت بـ 11 فقرة خاصة بالوضعية التعليمية الأولى، و 12 فقرة خاصة بالوضعية التعليمية الثانية وذلك حسب عدد الصفحات وعدد الحصص المبين أعلاه.

2.2.4- الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات وحدة (واقع الإقتصاد العالمي) و توزيعها على المستويات المعرفية الثلاثة : ويوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم 13: توزيع الأهداف المعرفية على موضوعات الوحدة التعليمية الأولى:

الموضوع	مستويات الأهداف المعرفية						العدد الكلي للأهداف		الوزن النسبي للمحتوى
	تذكر		فهم		تطبيق		العدد	النسبة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة			
الوضعية الأولى: إشكالية التقدم والتخلف	04	%17	03	%13	04	%17	11	%48	%45
الوضعية الثانية: المبادلات والتقلات في العالم	05	%22	02	%09	05	%22	12	%52	%55
الوزن النسبي لمستوى الأهداف	%39		%22		%39		%100		%100

يتضح من خلال هذا الجدول أن الوزن النسبي لمحتوى الوضعية التعليمية الأولى قدر بـ 45% في حين بلغ في الوضعية التعليمية الثانية 55% ، في المقابل بلغ الوزن النسبي لمستوى الأهداف 39% لمستوى التذكر ، و 22% لمستوى الفهم و 39% لمستوى التطبيق وهذا بالنسبة للوضعيتين التعليميتين الأولى والثانية .

الجدول رقم 14 : يوضح أرقام المفردات التي تقيس المستويات المعرفية الثلاث في وحدة (واقع الإقتصاد العالمي) .

المستويات المعرفية	عدد المفردات	أرقام المفردات
التذكر	09	02، 05، 07، 08، 12، 15، 17، 20، 21
الفهم	05	04، 09، 11، 16، 18 .
التطبيق	09	01، 03، 06، 10، 13، 14، 19، 22، 23

3.4 صياغة فقرات الاختبار: إنطلاقاً من جدول المواصفات المذكور آنفاً تم إعداد فقرات الاختبار (الاختبار من متعدد)، مع العلم أن كل فقرة تحتوي على أربعة بدائل ، وتكون واحدة منها فقط صحيحة وقد منحت درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة صفر (0) للإجابة الخاطئة ، وبالتالي تمنح الدرجة أو العلامة الكلية وهي 23 ، إذا ما أجاب التلميذ على كل الفقرات بشكل صحيح .

4.4 صياغة تعليمات الاختبار : لقد حرص الباحث عند إعداد هذا الاختبار أن تكون عباراته سهلة ومناسبة لمستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، كما تم تحديد الهدف من هذا الاختبار للتلاميذ ، بعد ذلك تم عرض جملة من التعليمات حتى يسهل عليهم الإجابة عن فقراته ، و جاءت تلك التعليمات على النحو التالي :

- أ- كتابة جنس التلميذ ، شعبته ، ثانويته.
 - ب- يتكون الاختبار من 23 فقرة (عبارة) وعليه أن يجيب عنها بما يطلب منه.
 - ج- تحديد كيفية الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تعبر عن رأيه .
 - د- لفت إنتباه التلاميذ بضرورة قراءة كل عبارة جيداً قبل الإجابة .
 - هـ- على التلميذ أن يجيب عن كل العبارات ، ولا يترك عبارة دون إبداء رأيه.
 - و- توضيح زمن إجراء الاختبار و الذي تم تحديده في هذا البحث ب 40 دقيقة (بناء على نتائج الدراسة الإستطلاعية) .
 - ي- قام الباحث بقراءة التعليمات وتوضيحها للتلاميذ للتأكد من مدى فهمهم لها .
- وللتأكد من صلاحية الاختبار إتبع الباحث الخطوات التالية:

5.4 التحقق من صدق الاختبار :

بعد صياغة عبارات الاختبار وتعليماته وإعدادده في صورته الأولية ، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أساتذة جامعيين (مادة الجغرافيا) و كذا في علم النفس و علوم التربية ، و ثانويين (مفتش التربية والتكوين في مادة الجغرافيا تعليم ثانوي)، ، وقد تم إستلام خمسة إختبارات الخمسة محكمين من بين سبعة تم توزيعها عليهم ، وقد طلب منهم إبداء رأيهم وتقديم ملاحظاتهم وإقتراحاتهم حول :

1-مدى وضوح تعليمات الاختبار .

2-مدى دقة صياغة مفردات الإختبار .

3-مدى إرتباط المفردات بوضوح مع الوحدة التعليمية .

4-مدى ملائمة أسلوب مفردات الإختبار لمستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .

5-مدى الصحة اللغوية والعلمية لمفردات الإختبار .

6-مدى مناسبة كل مفردة من مفردات الإختبار للمستوى الذي تقيسه .

7-مدى صحة إجابات أسئلة الإختبار عند مطابقتها لمفتاح التصحيح .

يعني الصدق في هذا الإختبار هو قدرة الإختبار على قياس فعلا ما وضع لأجله وهو في هذا الإختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية من حيث المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر ، الفهم ، التطبيق)، وبعد فرز آراء وإقتراحات وملاحظات المحكمين تم إعداد الإختبار في صورته النهائية ، فتم إستبدال بعض الفقرات بكلمات أو صيغ معينة والإحتفاظ ببعض الفقرات كما تم إعدادها مسبقا ، والجدول التالي يوضح نسبة إتفاق المحكمين على فقرات الإختبار وتعديل بعضها وقد جاءت نتائج التحكيم على النحو التالي :

الجدول رقم 15: يوضح نتائج التحكيم لفقرات الإختبار:

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	وضوح تعليمات الإختبار .	%100
02	مدى دقة صياغة مفردات الإختبار .	%80
03	مدي إرتباط المفردات بموضوع الوحدة التعليمية .	%100
04	مدى ملائمة أسلوب مفردات الإختبار لمستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي .	%100
05	مدى الصحة اللغوية والعلمية لمفردات الإختبار .	%80
06	مدى مناسبة كل مفردة من مفردات الإختبار للمستوى الذي تقيسه.	%80
07	مدى صحة إجابات أسئلة الإختبار عند مطابقتها لمفتاح التصحيح.	%100
08	البنود: 03، 06، 08، 09، 14، 16، 20، 21، 22، 24، 26، 30، 31، 32، 33، 34، 35،	%100

	36، 38، 41، 43، 44، 45، 47، 48، 49 .	
%80	البنود: 02، 04، 07، 10، 11، 15، 17، 23، 25، 27، 29، 37، 40، 42، 46، 50 .	
%60	البنود: 01، 05، 12، 13، 18، 19، 20، 39 .	

يتضح من خلال الجدول رقم (15) أن نسبة الإتفاق بين المحكمين فيما يخص وضوح التعليمات، ومدى إرتباط المفردات بموضوع الوحدة التعليمية، ومدى ملاءمة أسلوب مفردات الإختبار لمستوى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذا مدى صحة إجابات أسئلة الإختبار عند مطابقتها لمفتاح التصحيح قد بلغ 100%، أما فيما يتعلق بمدى دقة صياغة مفردات الإختبار، مدى الصحة اللغوية والعلمية لمفردات الإختبار ومدى مناسبة كل مفردة من مفردات الإختبار للمستوى الذي تقيسه فقد بلغ 80%.

وقد تم الإعتماد على الفقرات التي حضيت بنسبة إتفاق 100% بين المحكمين في المقابل الفقرات التي بلغت 80% و 60% من نسبة إتفاق المحكمين فقد أجري عليها تعديلا حسب ما إقترحه المحكمون والذي يوضح فيما يلي :

■ تم تعديل الفقرة رقم (01) فتصبح كمايلي: يقع في قارات آسيا، إفريقيا وأمريكا اللاتينية. مع حذف كلمة العالم في البدائل الأربعة لهذه الفقرة .

■ تم تعديل الفقرة 02 فتصبح كمايلي: متوسط العمر بدل أمد الحياة بالنسبة للأربعة بدائل لهذه الفقرة.
■ تم تعديل الفقرة(04) كمايلي: إستبدال عبارة الدول النامية بعبارة الدول السائرة في طريق النمو بالنسبة للبديل رقم (ج) لهذه الفقرة.

■ تم تعديل الفقرة رقم (10) فتصبح كمايلي: إستبدال عبارة (تأثرا على النظام العالمي الجديد) بعبارة (تأثيرا في العلاقات الإقتصادية القائمة). أما بالنسبة للبدائل فقد تم إستبدال البديل (ب) بمايلي: هيمنة القوى الإقتصادية الكبرى على التجارة العالمية. وإستبدال البديل(ج) بمايلي: مساعدة البلدان السائرة في طريق النمو.

■ تم تعديل الفقرة رقم 11 فتصبح كمايلي:سعت الدول الإفريقية إلى تصفية الإستعمار الإقتصادي من خلال:

- تم تعديل الفقرة رقم 12 فتصبح كمايلي: إستبدال البديل (ب) لهذه الفقرة بالعبرة التالية: دولة من الدول السائرة في طريق النمو.
- تم تعديل الفقرة رقم 13 فتصبح كمايلي: تقديم كلمة (ظهر) من آخر عبارة إلى أولها فتصبح **ظهر مفهوم الشمال والجنوب.**
- تعديل الفقرة رقم 15 فتصبح كمايلي: أنظر الخريطة رقم 03، أى لون من الألوان الممثلة في الخريطة يشير إلى بعض البلدان التي تسيطر على الشركات المتعددة الجنسيات؟ .
- تعديل الفقرة رقم 17 فتصبح كمايلي: إستبدال البديل رقم (د) في الفقرة بكلمة "عالم".
- تعديل الفقرة رقم 18 كمايلي: يتوزع سكان الكرة الأرضية كمايلي:
- وتم إستبدال البديل (أ) بالبديل التالي: 50% للشمال و50% للجنوب.
- تعديل الفقرة رقم 19 فتصبح كمايلي: أنظر الخريطة رقم 09، ماهو اللون الذى يشير إلى بعض البلدان التي تقود العملة الإقتصادية من قارتين مختلفتين.
- تعديل الفقرة رقم 34 فتصبح كمايلي: إستبدال البديل (د) بمايلي: دول سائرة في طريق النمو.
- تعديل الفقرة رقم 37 فتصبح كمايلي: من بين دلالات مؤشر التنمية البشرية مؤشر تنمية ضعيفة ويكون:
- تعديل الفقرة رقم 39 فتصبح كمايلي: إستبدال البديل (د) بمايلي: دولة سائرة في طريق النمو ، مع إستبدال كلمة (دول) بكلمة (دولة) في جميع البدئل لهذه الفقرة.
- تعديل الفقرة رقم 40 فتصبح كمايلي: إستبدال كلمة (تأكيداها) بكلمة (تأييدها) في جميع بدائل هذه الفقرة.
- تعديل الفقرة رقم 42 فتصبح كمايلي: إستبدال كلمة (الشكل) في الفقرة بكلمة (الرمز) وإستبدال عبارة (الشكل الدائري) بكلمة (الرمز) في جميع بدائل هذه الفقرة.
- تعديل الفقرة رقم 46 فتصبح كمايلي: إستبدال كلمة (أداة) بكلمة (مؤشر) في الفقرة.
- تعديل الفقرة رقم 47 فتصبح كمايلي: كان للعملة تأثيرا على الجانب التربوي من خلال بروز بعض المفاهيم مثل:.....
- تعديل الفقرة رقم 50 فتصبح كمايلي: نفترض أن سكان هذا البلد يتقاضون سنويا 20.000 دولار كقيمة قصوى و100 دولار كقيمة دنيا....، وإذا طلب منك رأيك حول إعتبار مؤشر 0،500 هو مؤشر دخل متوسط. فماذا تقول:....

وهكذا فإنه تم الإعتماد على 50 فقرة لغرض إجراء الدراسة الإستطلاعية على تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و شعبة آداب وفلسفة مع العلم أنه بعد دراسة الصدق و الثبات تم الإحتفاظ ب 23 فقرة فقط نظرا لقوة إرتباطها مع الدرجة الكلية للإختبار وإتساقها الداخلي وكذا لثباتها العالي بالنسبة لل فقرات الأخرى.

كما يمكن التأكد من صدق الإختبار من خلال التعرف على صدق الإتساق الداخلي له، ويقصد به قوة الإرتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الإختبار الكلي ، كما تم الإشارة إليه سابقا أن الإختبار تم تطبيقه على عينة إستطلاعية قدرت ب 30 تلميذا خارج أفراد عينة الدراسة، وبعد ذلك تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين كل درجة من درجات الإختبار والدرجة الكلية له، وقد تم اللجوء إلى برنامج spss20 الإحصائي للتحقق من نتائج الفرضيات .

والجدول التالي يوضح أهم ما أسفرت عليه هذه العملية:

الجدول رقم (16) يوضح :معاملات الإرتباط بين كل عبارة من عبارات إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية مع الدرجة الكلية.

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	0,950	دال عند 0,01	13	0,735	دال عند 0,01
02	0,389	دال عند 0,05	14	0,982	دال عند 0,01
03	0,993	دال عند 0,01	15	0,855	دال عند 0,01
04	880,0	دال عند 0,01	16	0,851	دال عند 0,01
05	0,724	دال عند 0,01	17	0,880	دال عند 0,01
06	0,821	دال عند 0,01	18	0,742	دال عند 0,01
07	0,721	دال عند 0,01	19	0,579	دال عند 0,01
08	0,393	دال عند 0,05	20	0,526	دال عند 0,01
09	0,523	دال عند 0,01	21	464,0	دال عند 0,01
10	0,398	دال عند 0,05	22	0,916	دال عند 0,01
11	0,547	دال عند 0,01	23	0,955	دال عند 0,01
12	0,472	دال عند 0,01	24		

قيمة (ر) الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة $(0,01)=0,456$ وعند مستوى دلالة $(0,05)=0,361$.

يتضح من خلال هذا الجدول (16) أن جميع عبارات الإختبار ترتبط إرتباطا ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05 و 0,01) مع الدرجة الكلية للمستوى وهذا يدل على أن الأختبار متسق داخليا. الجدول رقم 17 يوضح: معاملات إرتباط درجات مستويات الأهداف المعرفية بالدرجة الكلية للإختبار.

مستويات الأهداف المعرفية	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التذكر	0,618	دال عند 0,05 و 0,01
الفهم	0,708	دال عند 0,05 و 0,01
التطبيق	0,814	دال عند 0,05 و 0,01

يتضح من خلال هذا الجدول أن معاملات إرتباط مستويات الأهداف المعرفية بالدرجة الكلية للإختبار دالة إحصائية عند مستوى 0,05 وكذا عند مستوى 0,01 وهذا يدل أيضا على التناسق الداخلي للإختبار من خلال مستويات الأهداف المبينة في الجدول.

6.4- ثبات الإختبار: تم حساب ثبات الإختبار بإستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون التي تقوم على حساب درجة الإتساق في أداء الفرد من بند إلى آخر و التي لا تتطلب شطر الإختبار إلى نصفين متعادلين (إمطانيوس نايف مخايل ، 2016 ، ص 181، 182).

جدول رقم 18: يوضح معامل ثبات الإختبار بإستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون .

المستويات المعرفية	ك	ع2	م	21 معامل كودر-ريتشاردسون .
التذكر	09	61,028	10,444	0,973
الفهم	05	60,300	12,600	0,683
التطبيق	09	46,028	14,555	0,805
الإختبار ككل	23	53,352	12,521	0,894

معادلة كودر - ريتشاردسون :

$$r_{21} = \frac{m(m-k)}{m^2 - 1}$$

حيث أن :

- m = المتوسط .
- k = عدد الفقرات .
- 2 = التباين .

و قد قدر معامل ثبات هذا الإختبار ب 0.894 ومن هنا تأكد الباحث من صدق و ثبات الإختبار و بالتالي تم الإحتفاظ بالفقرات 23 .

5-المعالجة الإحصائية: قام الباحث بإستخدام الأسلوب الإحصائي المناسب للجانب الميداني لهذا البحث :

- إختبار T-test لدلالة فروق المتوسطات.
- معامل إرتباط بيرسون pearson للتعرف على صدق الإختبار.
- معادلة كودر-ريتشاردسون لحساب ثبات الإختبار .
- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.

الفصل السادس

عرض وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد :

إنطلاقاً من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إكتساب المفاهيم الجغرافية و تركيز البعض منها على مستويات معرفية وفق تصنيف بلوم وخاصة المستويات الدنيا منها و المتمثلة في التذكر، و الفهم، و التطبيق يمكن القول أن التلميذ في هذه الحالة قد تمكن من تجنيد جملة من الموارد لإكتساب مفهوم معين وبصفة أدق قد جند موارده المعرفية للوصول إلى ذلك و هذا ما تتطلبه مقارنة التدريس بالكفاءات و لعل هذا ما دفع لوبوتارف (leboterf) إلى إعتبار الكفاءة تجنيد أو تفعيل الكثير من المعارف في وضعيات وسياق مقدم (1995 ، G ، le boterf) ، كما أن كل مستوى من المستويات المعرفية آنفا يعكس كفاءة مستهدفة ، ومن هنا يمكننا القول أن إكتساب المفهوم الجغرافي في دراستنا وفق مقارنة التدريس بالكفاءات إعتقاداً على المستويات المعرفية الثلاثة السابقة الذكر هو تحقيق و تجسيد لكفاءة التعرف ، كفاءة الفهم و كفاءة التطبيق .

1. عرض نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الإختبار ككل .

جدول رقم 19: يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعيتي علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى الإختبار ككل .

الشعبة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	الفرق بين الانحرافين	الاختبار (F)		إختبار (T)		
						قيمة (F)	دلالة إحصائية (P)	قيمة (T)	د.الحرية	دلالة إحصائية (P)
آداب وفلسفة	180	10.622	2.682	-1.373	0.300	1.199	0.274	- 4.572	408	0.00
	230	11.995	3.256							
	المجموع	410								

يتضح من خلال الجدول رقم 19 أن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ شعبة آداب و فلسفة قدرت ب 10.62 في حين قدرت هذه القيمة عند تلاميذ شعبة علوم تجريبية ب 11.99 و قدر الإنحراف المعياري عند تلاميذ شعبة آداب و فلسفة ب 2.68 ، في حين قدرت هذه القيمة عند تلاميذ شعبة علوم تجريبية ب 3.25 ، أما الفرق بين المتوسطين فكان لصالح التلاميذ العلميين بقيمة 1.37 أما الفرق بين الإنحرافين فقدر ب 0.30 لصالح التلاميذ الأدبيين .

و يوضح الجدول رقم 19 بأن إختبار التجانس (F) دال لأن ($\alpha=0.05$) أصغر من P] وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية على مستوى الإختبار ككل، كما بينت قيمة (T) وجود إختلاف دال إحصائيا بين تلاميذ الشعبتين لأن الدلالة الإحصائية (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) حيث كانت قيمة إختبار (T) كالتالي: ($T=-4.572$) و هي دالة لأن ($P=0.00$)، ($\alpha=0.05$) أكبر من P] .

- تفسير نتائج الفرضية الأولى :

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 19 أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الإختبار ككل وبالتالي نقبل الفرضية التي نصت على وجود تلك الفروق. إن هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة سليمان (1986) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات تعزى إلى المستوى التعليمي لصالح المستوى المرتفع في إكتساب المفاهيم الجغرافية لطلبة الصف الأول الإعدادي ، وتختلف مع دراسة عمري (2003) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعتين الضابطة و التجريبية على الإختبار القبلي ، كما تختلف مع دراسة طالب (2005) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات العمر الزمني ، الذكاء والخبرات السابقة و المستوى الدراسي لآباء و أمهات الطلبة للمجموعة الضابطة و التجريبية في إكتساب المفاهيم الجغرافية ، كما تختلف مع دراسة مایسة عبد العزيز محمد علي (2008) في عدم وجود فروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في إكتساب المفاهيم الجغرافية في القياس القبلي للإختبار التحصيلي ككل كما تختلف مع دراسة العاشقي (2010) في عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات إكتساب المفاهيم الجغرافية و في الإختبار البعدي و الإستبقاء ، كما تختلف

مع دراسة رجاء محمد عبد الجليل (2005) في كون مناهج الجغرافيا بدور المعلمين و المعلمات لا تساعد على إكتساب الطلاب و الطالبات المفاهيم البيئية المتضمنة بها وذلك في مستويات (التذكر ، افهم ، التطبيق) ولا تؤثر الخبرة أثناء الخدمة في زيادة تحصيل المفاهيم البيئية عند خريجي و خريجات دور المعلمين في الإختبار ككل .

تتفق هذه الدراسة مع دراسة الطيطي (1983) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الذكور و الإناث من الطلبة في مستوى إكتسابهم للمفاهيم و المهارات الجغرافية لصالح الإناث ودراسة الشريف (1986) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة ذات الذكاء فوق المتوسط على المجموعة ذات الذكاء المتوسط في إكتساب المفاهيم الجغرافية ، ودراسة العقلة (1987) في وجود فروق دالة إحصائية تعزى لعامل الجنس و التفاعل بين الجنسين و الإستراتيجية في إكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح الذكور ، و دراسة البنعلي (1996) في وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية وللمستويات التعليمية للمدرس ، وذلك لصالح تلاميذ خارج مدينة الدوحة ولصالح سنوات خبرة المعلم ودراسة العبري (1999) في وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات درجات طلاب المجموعتين الأولى والثانية في الإختبار التحصيلي الخاص بإكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى نمط التدريس المستخدم (نموذج جانبيه وكلوزماير) ووجود فروق بين متوسطات درجات طلبة الصف الأول الإعدادي في الإختبار التحصيلي الخاص بإكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى إلى المستوى التحصيلي السابق (عالي ، متوسط منخفض)، ودراسة غمري (2003) في وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة في المجموعة الضابطة على الإختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، ودراسة العقبي (2004) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في إكتساب المفاهيم الجغرافية ، ودراسة طالب (2005) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الجغرافيا بإستخدام رسم الخرائط الآني وبين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة التقليدية في إكتساب المفاهيم الجغرافية ، ودراسة وادي (2006) في وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل البعدي نحو إكتساب المفاهيم الجغرافية بين طلاب المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب الإكتشاف الموجه و بين أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي لصالح المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب التقليدي لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة العبيدي (2006) في وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست بإستعمال إستراتيجية فرق التعلم

و بين المجموعة الضابطة التي درست بإستعمال الطريقة الإعتيادية في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة الشكرجي والطائي (2007) في وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في إكتساب المفاهيم الجغرافية و لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة مایسة عبد العزيز محمد علي (2008) في وجود فروق في الإختبار التحصيلي ككل في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ودراسة الهباش (2009) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات متوسطات التحصيل العام من المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجائهن على الإختبار التحصيلي في المفاهيم الجغرافية، وكانت الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية ، ودراسة العاشقي (2010) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج كاريمن ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الإعتيادية في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية ولصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة العدوان (2011) في وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في إكتساب المفاهيم الجغرافية و لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، ودراسة الجندیل (2012) في وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في إكتساب المفاهيم الجغرافية وفق إستراتيجية تسلق الهضبة لصالح المجموعة التجريبية ، ودراسة الكحلوت (2012) في تفوق الطالبات اللواتي درسن بإستراتيجية البيت الدائري على حساب الطالبات اللواتي درسن وفق الطريقة الإعتيادية وذلك في إختبار تنمية المفاهيم الجغرافية ، ودراسة الشمري (2012) في تفوق طالبات المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة في إكتساب المفاهيم الجغرافية بإستعمال أنموذج سكرمان و ذلك في دراسة مقارنة بين الحضر و الريف لتلاميذ الصف الرابع الأدبي ، ودراسة قنوع (2013) في وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي في دراسة حول الكشف عن إثراء محتوى منهاج الجغرافيا بالآيات القرآنية الكونية في تنمية المفاهيم الجغرافية و الإتجاه نحوها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ، ودراسة الجبوري و اللبان (2014) في تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم بإستعمال إستراتيجية دوائر المفهوم على أفراد المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم نفسها بإستعمال الطريقة الإعتيادية .

يتبين لنا من خلال تحليل نتائج الفرضية الأولى والخاصة بإكتساب المفاهيم الجغرافية على مستوى الإختبار ككل أنه هناك فروق دالة إحصائية بين تلاميذ شعبة علوم تجريبية وتلاميذ شعبة آداب وفلسفة مما يجعلنا نؤكد على أن مستوى التلاميذ في الشعبة العلمية أحسن من تلاميذ الشعبة الأدبية .

إن ندرة البحوث إن لم نقل غيابها في تناول موضوع إكتساب المفاهيم الجغرافية كدراسة مقارنة لشعبتين وإعتماد جلها في تناول موضوع إكتساب المفاهيم بإدخال متغير قصد تجريبه ميدانيا كطريقة أو إستراتيجية و مقارنتها بالطريقة الإعتيادية ،جعلنا نجد صعوبات كبيرة في مناقشة نتائجها لذلك إعتدنا في غالب الأحيان على تجربتنا الميدانية السابقة في المؤسسات التربوية و إحتكاكنا بأهل التخصص في تفسير ما ورد من نتائج .

إن وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ شعبة علوم تجريبية و تلاميذ شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يقودنا إلى إعتبار مادة الجغرافيا مادة علمية و لكن طريقة تدريسها و الوسائل المستخدمة في تدريسها في التعليم الثانوي تشكل عائقا بالنسبة للتلاميذ الأدبيين مادامت حسب إعتقادنا لا تدرس في الغالب بالطريقة الكلاسيكية التي تعتمد على حفظ المعلومات و إسترجاعها عند الحاجة ، فالتذكر المعتمد على الحفظ يشترك فيه التلاميذ العلميين و الأدبيين ، لذلك كان من الضروري إيلاء أهمية لطريقة تدريس هذه المادة و في هذا الصدد هناك أساليب و طرق حديثة في تدريس مادة الجغرافيا مثل طريقة نظام المعلومات الجغرافية (SIG) ، وبرنامج Info.map و غيرها من التقنيات الحديثة التي أثبتت نجاعتها في تدريس هذه المادة و مساعدة التلاميذ في إكتساب مفاهيمها .

إن وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ الشعبتين يقودنا إلى إعتبار أن مادة الجغرافيا تحضى بإهتمام عند التلاميذ العلميين لا يقل أهمية عن باقي المواد الدراسية كونها مدرجة في إمتحان شهادة البكالوريا بالنسبة للتلاميذ العلميين و الأدبيين ، بالرغم من أن معاملها منخفض عندهم مقارنة بالتلاميذ الأدبيين ، و هي مادة أساسية لها أهمية كبيرة في نجاح التلميذ و من هنا فإن إدراك التلميذ لذلك يجعله يبذل قصارى جهده في تعلم و إكتساب مفاهيمها تذكر ، فهما و تطبيقا .

إن نتائج هذه الدراسة تدفعنا إلى الإشارة إلى أنه من الضروري على واضعي المناهج التعليمية وبصفة أدق المنهاج التعليمي لمادة الجغرافيا إعادة النظر في محتوى منهاج هذه المادة ، أهدافها و تحديدها بدقة ، وطرق تدريسها و إثرائها بالتقنيات الحديثة ، وتوفير الوسائل التكنولوجية الحديثة لمساعدة التلاميذ على الإستيعاب أكثر و الوصول إلى الأهداف و الغايات المنشودة من وراء تدريس هذه المادة .

يرى معظم المعنيين بالتربية أن من بين أهم الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التربوية من وراء المواد الدراسية هو التأكد على تعلم المفاهيم و بالتالي إكتسابها لذلك فعملية تعلم المفاهيم الجغرافية لها أهمية بالغة في العملية التعليمية ، فتدريسها يتطلب التحكم في طريقتين تدريبيتين فالأولى معروفة بالطريقة الإستنتاجية وهي تتطلب تعريف المفهوم مقترنا بتقديم الأمثلة ، فالتعريف يقدم من طرف المدرس و الأمثلة

تجمع من طرف التلاميذ و العملية عكسية في الطريقة الإستقرائية ، فإذا كان الإستقراء هو الطريق نحو تكوين المفهوم فإن الإستنباط هو الطريق نحو تأكيد المفهوم و إنمائه ، و إستغلال ذلك في عمليات مختلفة مثل التصنيف ، التمييز ، و التفسير .

إن نتائج الدراسة توضح تمكن التلميذ من ممارسة عمليات عقلية مختلفة مثل الربط، التنظيم، التعميم، إضافة إلى تنظيم الخبرة العقلية، و التقليل من إعادة التعلم الأمر الذي يشجع التلميذ من فهمه لطبيعة الجغرافيا وتحقيق أهدافها.

إن الحكم على تفوق إكتساب تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في شعبة علوم تجريبية للمفهوم الجغرافي مقارنة بتلاميذ شعبة آداب و فلسفة يتجسد من خلال قدرتهم على التعبير لفظيا عن طريق تعريف المفهوم ، وهذا لا يتأتى إلا بإدراكهم لمضمون المفهوم و أبعاده و دلالاته ، إضافة إلى قدرتهم على التعرف على ما يمثل المفهوم و ما لا يمثله أي التعرف على الأمثلة الموجبة و الأمثلة السالبة للمفهوم و من ثمة القدرة على التصنيف لما يمثل و ما لا يمثل المفهوم و الأهم من ذلك هو تمكن التلاميذ من تطبيق المفهوم الذي سبق أن تعلموه و ذلك في مواقف جديدة وفي الأخير أن يتمكنوا من فهم العلاقة بين المفهوم و غيره من المفاهيم الفرعية في شكل هرمي.

يمكن القول في إعتقادنا أن من بين العوامل المساعدة و المساهمة في إكتساب التلاميذ للمفاهيم الجغرافية هو البحث عن آليات لتكوين المدرس لمادة الجغرافيا مثل التكثيف من التكوينات والندوات التربوية تحت إشراف مفتشي التربية الوطنية وذلك بإدخال طرق و أساليب حديثة في تعليم هذه المادة للتلاميذ لأن ما هو معمول به حاليا هو الإعتماد على التكوين المتخصص الذي يتزامن مع فترات العطل المدرسية و الذي يتضمن تقديم حصص نظرية في الغالب أو توزيع وثائق و مدونات للأساتذة الناجحين في مسابقات التوظيف المنظمة من طرف وزارة التربية الوطنية و هي غير كافية في ظرف قياسي ثم يباشر المدرس مهامه التدريسية و هو لا يزال لم يتحكم بعد في بعض التقنيات مثل التقويم ، التخطيط للدرس و تنفيذه بمعنى يغلب عليها الجانب النظري على حساب الجاني الميداني ، إن ما قيل لا يمكن أن يعمم على جميع المدرسين ولكن هذا ما هو موجود في الواقع .

وفي الأخير إن من أهم ما يمكن إستخلاصه من خلال نتائج هذه الفرضية هو أن النظرة التي تعتقد أن مادة الجغرافيا مادة علمية يتفوق فيها التلاميذ العلميين هي إعتقاد صحيح و أن المبررات والتفسيرات التي أعقبت نتائج تحاليلنا لهذه الدراسة تفتح المجال للقيام بدراسات أخرى على هذا المنوال قصد إثرائها وتأكيدا .

2. عرض نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على أن "هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التذكر".

جدول رقم 20: يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي علوم تجريبية وشعبة آداب و فلسفة على مستوى التذكر .

الشعبة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	الفرق بين الانحرافين	الاختبار (F)			إختبار (T)		
						قيمة (F)	دلالة إحصائية (P)	قيمة (T)	د. حرية	دلالة إحصائية (P)	
آداب وفلسفة	180	4.061	1.506	- 0.247	0.165	8.698	0.003	-	408	0.136	
	230	4.308	1.781								
المجموع	410										

من خلال الجدول رقم 20 يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين (شعبة علوم تجريبية) قدرت ب 4.30 و الانحراف المعياري ب 1.78 ، في حين قدرت هذه القيمة فيما يخص المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ الأدبيين (شعبة آداب و فلسفة) ب 4.06 و الانحراف المعياري ب 1.50 أما الفرق بين المتوسطين فقد قدر ب: -0.24 و لصالح التلاميذ العلميين أما الفرق بين الانحرافين فقد قدر ب 0.165 و لصالح التلاميذ الأدبيين .

و يوضح الجدول السابق بأن إختبار التجانس (F) غير دال لأن ($\alpha=0.05$) أكبر من P ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية على مستوى التذكر، كما بينت قيمة (T) عدم وجود إختلاف دال إحصائيا بين تلاميذ الشعبتين لأن الدلالة الإحصائية (P) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) حيث كانت

قيمة إختبار (T) كالتالي: (ت=1.493-) و هي غير دالة لأن (p = 0.136)، (<0.05) أصغر من P] .

- تفسير نتائج الفرضية الثانية :

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 20 أنه ليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة وتلاميذ شعبة علوم تجريبية يعزى إلى مستوى التذكر وبالتالي نرفض الفرضية التي نصت على وجود تلك الفروق .

إن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي (2008) ، حيث أكدت على وجود تقارب بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس القبلي للمستوى المعرفي للإختبار التحصيلي و المتمثل في مستوى التذكر .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة عليا جاسم العاشقي (2010) في دراسة أثر أنموذج كارين في إكتساب المفاهيم الجغرافية و إستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي حيث توصلت في دراستها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات إكتساب المفاهيم الجغرافية و للمجموعة التجريبية في الإختبار البعدي و الإستبقاء .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة رجاء محمد عبد الجليل (2005) حيث خلصت إلى أن مناهج الجغرافيا بدور المعلمين و المعلمات لا تساعد على إكتساب الطلاب و الطالبات المفاهيم البيئية المرتبطة بمادة الجغرافيا وذلك في مستوى التذكر و لا تؤثر الخبرة أثناء الخدمة في زيادة تحصيل المفاهيم البيئية عند خريجي و خريجات دور المعلمين .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة علي بن جابر بن علي (2002) الذي توصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى للمنطقة لصالح المنطقة الداخلية عند مستوى التذكر .

إن هذه الدراسة تختلف مع دراسة كحلوت (2012) و التي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة طالبات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في بعد التذكر لإختبار المفاهيم الجغرافية البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما تبين أن حجم تأثير إستراتيجية البيت الدائري كان كبيرا جدا على تنمية المفاهيم الجغرافية .

كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي (2008) في شق القياس البعدي لمستوى التذكر حيث لوحظ وجود إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة مع متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية .

يعد التذكر أحد العمليات العقلية الهامة في تعلم و إكتساب المفاهيم ، لذلك يرى جون بياجيه piaget أن المفهوم يعتمد على إدراك الفرد للعلاقة بين ما يواجهه وبين ما سبق أن إحتفظ به في ذاكرته من الخبرات الماضية ، فالتلميذ الذي يدرس مفهوم المكان أو الموقع الجغرافي إنما يتوصل إلى إدراك ذلك المفهوم و إكتسابه من خلال إدراك العلاقات بين المتشابهات و الإختلافات ، و في نفس المنحنى يتفق جانييه Gagne ، مع بياجيه piaget ، في كون إكتساب المفهوم يتوقف على ما لدى الفرد من معلومات سابقة تتعلق بالمفهوم الجديد المراد تعلمه بمعنى ما تم تخزينه في ذاكرته.

إن دراستنا كشفت عن وجود فرق طفيف في المتوسط الحسابي لصالح تلاميذ شعبة آداب و فلسفة مقارنة بتلاميذ شعبة علوم تجريبية في مستوى التذكر و لعل ذلك يعود على حسب خبرتنا السابقة في الميدان أن تلاميذ الشعبة الأدبية لديهم إهتمام أكبر من التلاميذ العلميين فيما يخص مادة الجغرافيا أولا لأن معامل مادة التاريخ و الجغرافيا معامل مرتفع عند الأدبيين مقارنة بالعلميين و ثانيا لأن مادة التاريخ و الجغرافيا هي مادة أساسية بالنسبة للأدبيين و ثانوية بالنسبة للعلميين، إن هذا التصور من زاوية إهتمامات و نظرة التلاميذ للمادة في حد ذاتها لا غير و ثالثا لكون التلاميذ الأدبيين يميلون إلى الحفظ في هذه المادة أكثر من التلاميذ العلميين ، ولكن رغم ذلك إلا أن الدراسة لم تكشف أو لم تصل إلى تأكيد وإثبات ذلك الفرق بين تلاميذ الشعبتين ، ربما ذلك يعود إلى طبيعة المفاهيم الواردة في هذه الدراسة كونها مفاهيم لا تحتاج إلى عمليات عقلية كبيرة لتذكرها أو لكون الفترة التي تم فيها تطبيق الإختبار كانت سانحة للتلاميذ لتذكر تلك المفاهيم بمعنى أن عامل الوقت أثر تأثيرا إيجابيا في ذلك و هذا مع تزامن إقتراب إجراء الإختبارات في تلك الفترة .

إن نتائج هذه الفرضية تدفعنا إلى الحديث عن الحفظ و التكرار لتثبيت المعلومات و من ثمة تذكرها وإسترجاعها لذلك كثيرا ماتم ربط مادة التاريخ و الجغرافيا بالحفظ و لعل هذا ما لمسناه حتى عند الطلبة في التعليم العالي نجدهم يلجأون إلى الحفظ في هذه المادة وهذا بغية توظيف تلك المعلومات المخزنة في الذاكرة عند الحاجة و لكن هذه الطريقة إذا وفق فيها الطالب أحيانا فإنه لا يوفق فيها أحيانا أخرى لكون الحفظ و إن كان ضروريا للتعلم و الإكتساب للمفاهيم إلا أنه غير كاف خاصة إذا تطلب إكتساب

ذلك المفهوم عدة عمليات عقلية و مستويات معرفية متعددة وخير مثال على ذلك هو تلك الصعوبة التي يجدها التلميذ في إسترجاع معلومات في الإمتحان في مادة معينة.

إن تذكر التلاميذ للمفاهيم الواردة في دراستنا إنما هو مرتبط بالطريقة التي تم تعليمها إياهم ، لذلك يقال أن أحسن طريقة للتعليم هو التعدد في الطرق ، فبعض المفاهيم تحتاج إلى إستراتيجيات و طرق معينة لإكتسابها لذلك فدور المعلم هو دور مهم و فعال في إكتساب التلاميذ تلك المعارف و الخبرات وذلك إنطلاقا و إستنادا إلى تحكمه في تلك الطريقة و مدى إلتزامه بخطواتها و تقويم التعلمات بعد ذلك وهذا بطبيعة الحال يساهم كثيرا في إكتساب التلميذ للمفاهيم و بالتالي قدرته على تذكرها عند الحاجة.

كما أن عدم وجود فروق بين تلاميذ شعبي دراستنا يمكن إرجاعه إلى إستفادتهم من الخبرات السابقة لتعلمهم ، فإكتساب المفهوم يتأثر بمعلومات التلميذ ومفاهيمه السابقة، وذلك أن ربط العلاقات بين عناصر الموقف الجديد إنما هو حصيلة ما مر به التلميذ من خبرات سابقة، إضافة إلى ذلك فإن الخبرات المباشرة و الخبرات البديلة (غير المباشرة) لها أهمية بالغة في تكوين خبرات المتعلم في كل مراحل حياته .

إن من العوامل التي يمكن إعتبارها قد ساعدت التلميذ على تذكر المفاهيم هو قدرته على تحديد إسم المفهوم و الأمثلة المنتمية له و غير المنتمية له ، لذلك نجد الكثير من التلاميذ غالبا ما يحدث التداخل عندهم بين بعض المفاهيم خاصة إذا ما تعلق الأمر ببعض المفاهيم المتشابهة أو التي تؤدي وظائف مشتركة أو متداخلة مثل مؤشر التنمية ، النمو الديمغرافي ، دول نامية ، دول في طريق النمو وهكذا و لعل هذا ما دفع جانبيه Gagne إلى إعتبار تعلم المفاهيم هو قدرة المتعلم على الإستجابة الواحدة لمثيرات متعددة تصنف تحت إسم واحد أو فئة و احدة ، رغم أن هذه المثيرات تبدو مختلفة في الحجم و الطول و اللون والنمو وغير ذلك ، ومن هنا كان لزاما على المتعلم تعلم تسلسلات إرتباطية لفظية و تعلم التمايزات التي تميز مفهوم عن مفهوم آخر .

إن من بين العوامل الأخرى التي يمكن أنما قد ساعدت على تذكر المفاهيم هو إستخدام المدرس ما يسمى بإستراتيجية خرائط المفاهيم ولعل هذا ما دفع وزارة التربية الوطنية إلى الإهتمام بهذه الإستراتيجية من خلال إطلاع المؤسسات التربوية وإشعارهم بأهمية هذه الإستراتيجية في التعلم و إكتساب المفاهيم كون هذه الإستراتيجية التعليمية لها أثر كبير في مساعدة المتعلم على تذكر المعلومات و تثبيتها في الذهن ومن ثمة إسترجاعها عند الضرورة ، فالتلميذ الذي يتعلم عن طريق رسم تخطيطي ممنهج و متفرع تتكون لديه صورة ذهنية أحسن من التلميذ الذي يعتمد على إسترجاع من الذاكرة فقط دون اللجوء إلى رسومات أو صور توضيحية في تخزين المعلومات ، وهذا ما يمثل التركيب الهرمي في نظرية أوزبل Ausubel للمفاهيم

و المعرفة التي يصفها العقل من خلال المعالجة و التخزين .

إن الحديث عن تذكر المفاهيم الجغرافية يدفعنا إلى الحديث عن طبيعة و نوع هذه المفاهيم ، فالتلميذ يتذكر بدرجة كبيرة المفاهيم الأقل تجريدا من المفاهيم المجردة ، والمفاهيم الأقل تعقيدا من المفاهيم المعقدة فمثلا مفهوم الجزيرة هو مفهوم أقل تعقيدا و المعروف على أنه أرض يابسة يحيط بها الماء من كل جهة أما مفهوم الإستعمار فهو مفهوم معقد قد يكون إحتلال منطقة دون سكان، وقد يكون إحتلال منطقة وسكان، بمعنى أنه كلما كانت المفاهيم واضحة وأقل تجريدا و تعقيدا كلما كان إكتساب التلميذ لها بنسب عالية ، والعكس ينطبق على هذا التصور، ولعل طبيعة المفاهيم التي وردت في دراستنا ما مكن التلميذ من إسترجاعها وتذكرها.

إن التذكر يشكل أولى خطوات ومراحل إكتساب المفاهيم فإذا ما تم إدخال المعلومات والمعارف بطريقة منظمة و غير مفهومة ومتداخلة بشكل غير منطقي فإن ذلك يؤدي لا محالة إلى تشتتها في ذهن التلميذ وصعوبة الإحتفاظ بها في خزانة ذاكرته مع مرور الوقت وبالتالي يتعذر عليه إسترجاعها ، فعامل التوزيع والتنظيم و الترتيب المنطقي يعتبر عامل لا غنى عنه في تعلم المفاهيم و إكتسابها ومن ثمة تذكرها وإستخدامها في الموقف التعليمي الجديد ولعل هذا ما دفع المدرسة الجشطاطية إلى التركيز على عامل التنظيم والخبرة في عملية التعلم .

إن تناول مستوى التذكر فيما يخص موضوع المفاهيم وإكتسابها إستنادا لمتغير التخصص العلمي والأدبي في مادة الجغرافيا لا يعني أن تلاميذ الشعبة العلمية والمثلة في بحثنا في شعبة علوم تجريبية أقل تذكرًا و إسترجاعًا للمعلومات والمعارف وبشكل أدق للمفاهيم من تلاميذ الشعبة الأدبية والمثلة في شعبة آداب وفلسفة و إنما ربما مرد ذلك إلى الكيفية التي تم بها الإحتفاظ بتلك المفاهيم والطريقة التي تم تعلمها وكذا مدى إهتمامهم بمادة الجغرافيا بإعتبارها مادة تخص الأديين أكثر من العلميين بالرغم من كونها مادة علمية وهي مدرجة ضمن التخصصات العلمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي بالإضافة إلى الكيفية والطريقة التي تدرس بها هذه المادة في المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية الوطنية مما يوحى إلى إعتقادنا إلى إعتبارها حسب التلاميذ أنها مادة حفظ و إسترجاع للمعلومات و المعارف و هذا ما يتعارض مع الأهمية و الأهداف الحقيقية في تدريس مادة الجغرافيا للتلاميذ ومنها إكساب التلاميذ رصيда جغرافيا يمكنهم إستثماره في تفسير الظاهرة المحلية و الطبيعية ، و تعلم الملاحظة والوصف و فهم الواقع و هذا بغض النظر بطبيعة الحال عن حفظ المفاهيم الجغرافية بغية إغناء الرصيد الجغرافي للتلاميذ .

يبقى على مدرس مادة الجغرافيا اللجوء إلى إستراتيجيات وأساليب تدريسية معينة لمساعدة التلاميذ على تذكر المفاهيم المدرسة لهم و في هذا الصدد هناك دراسات عديدة تناولت هذا النوع من الإستراتيجيات والتي ساهمت بشكل فعال في إكتساب التلاميذ للمفاهيم الجغرافية ولعل من أهمها دراسة لجين سالم مصطفى الشكرجي وزميلاتها (2007) حيث تبين من خلال نتائج هذه الدراسة أن إستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم يساهم في تخزين الموضوعات الرئيسة في أذهان الطالبات على شكل وحدات منفصلة عن بعضها مما يسهل من عملية مراجعة المعلومات لدى الطالبات لأنهن قد قمن بتخزينها في أذهانهن على نحو منظم، و من ثمة فإن إسترجاع هذه المعلومات سيكون منظما وسهلا، وهناك دراسة أخرى قامت بها الباحثة هيام غائب حسين (2006) حول فاعلية إستراتيجية كلوزماير في تحصيل وإستبقاء مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وقد توصلت من خلال نتائج هذه الدراسة إلى أن تنوع خطوات هذه الإستراتيجية ومنها أسلوب عرض المثال واللامثال الذي أعطى الدور الإيجابي للطالبات، كما أن للتغذية الراجعة و التعزيز أثرا مهماً في التعلم والإحتفاظ لأن الطالبات اللاتي يتعلمن بهذا الأسلوب يكون لديهن قدرة على التركيز وإستبقاء المعلومات أكثر من غيرهن، كما أن للتغذية الراجعة فضلا عن التعزيز مساحة واسعة في الدرس مما يساعد على إستبقاء المعلومات والحقائق و المفاهيم في أذهان طالبات المجموعة التجريبية لمدة أطول من المجموعة الضابطة.

إذا كان التذكر يعتبر أولى مستويات تعلم المفاهيم وإكتسابها فإنه يبقى غير كاف لإكتساب المفاهيم بشكل كلي لأنه بحاجة إلى مستويات معرفية أخرى ومما لا شك فيه أن مستوى الفهم هو المستوى الثاني الذي يلي مستوى التذكر والذي لا يقل أهمية عن مستوى التذكر والذي سوف نتطرق إليه مباشرة.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى الفهم .

جدول رقم 21: يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لتلاميذ شعبي : علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى الفهم .

الشعبة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	الفرق بين الانحرافين	الاختبار (F)			اختبار (T)		
						قيمة (F)	دلالة إحصائية (P)	قيمة (T)	د. الحرية	دلالة إحصائية (P)	
آداب وفلسفة	180	2.383	0.981	- 0.421	0.105	3.169	0.076	-3.990	408	0.00	
علوم تجريبية	230	2.804	1.117								
المجموع	410										

من خلال الجدول رقم 21 يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين (شعبة علوم تجريبية) قدرت ب 2.80 و الانحراف المعياري ب 1.11، في حين قدرت هذه القيمة فيما يخص المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ الأدبيين (شعبة آداب و فلسفة) ب 2.38 بالنسبة و الانحراف المعياري ب 0.98 ، أما الفرق بين المتوسطين فقد قدر ب -0.42 و لصالح تلاميذ شعبة علوم تجريبية ، أما بالنسبة لقيمة الانحراف المعياري فنجد أن قيم تلاميذ شعبة آداب فلسفة تنحرف قليلا عن المتوسط الحسابي مقارنة مع تلاميذ شعبة علوم تجريبية و الفرق بين الانحرافين قدرت قيمته ب 0.10 و لصالح التلاميذ الأدبيين .

و يوضح الجدول رقم 21 بأن اختبار التجانس (F) دال لأن ($\alpha=0.05$) أصغر من P] و هذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية على مستوى الفهم، كما بينت قيمة (T) وجود اختلاف دال إحصائيا بين تلاميذ الشعبتين لأن الدلالة الإحصائية (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) حيث كانت قيمة اختبار (T) كالتالي: (ت= - 3.990) و هي دالة لأن ($p=0.00$) ، ($\alpha=0.05$) أكبر من P] .

- تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 21 أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة على مستوى الفهم و بالتالي نقبل الفرضية التي نصت على وجود تلك الفروق .

إن هذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي(2008)، حيث سجلت في دراستها إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى الفهم مقارنة بمتوسط درجات المجموعة الضابطة ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح المجموعة التجريبية .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة عليا جاسم العاشقي (2010) حيث توصلت في دراستها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي تدرس وفق نموذج كارين و متوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الإعتيادية في إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية و لصالح المجموعة التجريبية .

كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة علي بن جابر بن علي (2002) الذي أكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى للمنطقة لصالح المنطقة الداخلية عند مستوى الفهم.

إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة كحلوت (2012) حيث أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة طالبات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في بعد الفهم لإختبار المفاهيم الجغرافية البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي (2008)، في شق القياس القبلي لمستوى الفهم حيث لوحظ وجود إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في الإختبار التحصيلي للمفاهيم الجغرافية .

وتختلف هذه الدراسة مع دراسة رجاء محمد عبد الجليل (2005) حيث خلصت إلى أن مناهج الجغرافيا بدور المعلمين و المعلمات لا تساعد على إكتساب الطلاب و الطالبات المفاهيم البيئية المرتبطة بمادة الجغرافيا وذلك في مستوى الفهم و لا تؤثر الخبرة أثناء الخدمة في زيادة تحصيل المفاهيم البيئية عند خريجي وخريجات دور المعلمين .

إن مستوى الفهم لا يقل أهمية عن مستوى التذكر في إكتساب المفاهيم بصفة عامة والمفاهيم الجغرافية بصفة خاصة لكونهما أحد العمليات العقلية التي لا يمكن للفرد أن يستغني عنهما في شتى مناحي الحياة ، فبدون فهم يواجه المتعلم صعوبات جمة في إسترجاع ما تعلمه سابقا يعني إستغلال ذلك التعامل مع الموقف التعليمي الجديد أو إتجاه مشكلة في إطار وضعية تعليمية قصد حلها .

إن مصطلح الفهم كثيرا ما يتداول على لسان الأشخاص مهما كانت طبيعتهم أو جنسهم أو مكانهم أو تخصصهم و في مقدمتهم رجال التربية و التعليم ، لذا غالبا ما يستعمل هذا المصطلح (الفهم) لدى المعلمين مع تلاميذهم للتأكد من مدى إستيعابهم أو فهمهم لتلك الفكرة أو التصور أو العرض المقدم لهم ، فالفهم هو المحك و المؤشر الحقيقي للتعلم ، فبدون فهم لا يمكن أن نمارس نشاط أو نقوم بعملية معينة بصورة محكمة و بإتقان و بأداء جيد .

لقد بينت الدراسات ومن بينها دراسة بارث (1981) BARTH أن بناء المفاهيم و إستيعابها هو من أهم نواتج التعليم بإعتبار هذه العملية تعني فهم العالم والتحكم فيه (أحمد النجدي و آخرون 2003) ، فالفهم كما يعتبره بياجيه Piaget هو أن يستطيع الفرد أن يسير من نقطة الوصول التي سبقتها، من الأثر إلى العلة، من "هكذا" إلى "لأن" (Reboul,1980,p85)¹.

إن الفهم كما يتصوره بن يامين بلوم BLOOM ، يقوم على أساس عملية التحويل، التأويل و التعميم، فالتحويل يتطلب من المتعلم القدرة على التعبير اللفظي عن شيء معين، و التأويل يتطلب منه إعادة تنظيم الأفكار وإدراك العلاقات الموجودة ما بين عناصرها ومن ثمة إستخلاص النتائج وتعرض بكيفية جديدة ، والتعميم يتطلب أن يكون قادرا على تجاوز المعلومات المقدمة له وأن يستنتج علة ما ينجر عن تلك الأفكار من آثار ، وأن يتوصل إلى إستعمال المفهوم الأصلي من الحالة التي عليها إلى إستعمالات في جوانب أو مجالات أخرى .

إن الفهم يتأثر بمجموعة من العوامل منها أنه كلما كبر عدد الإثراءات التي يقوم بها الفرد ، أو يدفع للقيام بها حول فكرة ما فإن إحتمال تذكره و فهمه لهذه الفكرة يزداد ، كذلك الإثراء يعتبر فعالا إذا كان

1 -لورسي عبد القادر ، 2013 ، ص 180، أطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ،معهد علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا،جامعة الجزائر .

جيد النوعية، فالإثراء عن طريق القيام بإستنتاجات يحسن الفهم، وكذا تدريب المتعلم على الإعتماد على نفسه في إستخراج الأسئلة يسهل الفهم (بن دانية ، 1994 ، ص 280)¹.

وبناء على ما تم ذكره سابقا يمكن إرجاع نتائج هذه الفرضية إلى أن تفوق تلاميذ الشعبة العلمية (علوم تجريبية) على تلاميذ الشعبة الأدبية (آداب وفلسفة) إلى كون التلاميذ العلميين لديهم القدرة على إستعمال اللغة العلمية في الجغرافيا والتمكن منها، وهذا ما يساهم بشكل كبير في إدراك التلميذ لمعاني المفاهيم وبنائها وكذا إكتسابها، فكثيرا ما يجد التلاميذ صعوبات في فهم ما يقدم لهم نظرا لإفتقارهم للرصيد اللغوي أو معاني ألفاظ تلك المفاهيم المعروضة أمامهم وهذا ما يؤثر بشكل كبير على تحصيلهم الدراسي ، فمن خلال تجربتنا في الميدان التربوي لاحظنا أن التلاميذ يفشلون في الإجابة عن أسئلة معينة في مواد معينة نتيجة وجود صعوبات في فهم ما يعنيه لفظ ذلك المصطلح أو المفهوم أو العبارة الواردة في السؤال فمصطلح فسر، علل، برر ، حلل، ناقش، هي مصطلحات تستعمل من طرف المعلم للتأكد من مدى فهم المتعلم لما طلب منه ، ولكنها تختلف في معانيها فالتلميذ الذي يكون له رصيد لغوي ثري ومدركا لمعاني تلك المصطلحات يوفق إلى حد كبير في الإجابة الصحيحة المنتظرة و المتوقعة من طرف المعلم.

إن ما تم ذكره سابقا يقودنا إل إسقاط ذلك على تلاميذ الشعبة الأدبية و الممثلة في شعبة آداب وفلسفة وتلاميذ الشعبة العلمية والممثلة في شعبة علوم تجريبية، كما يمكن إرجاع نتائج هذه الفرضية من خلال وجود فروق بين تلاميذ شعبة علوم تجريبية و تلاميذ شعبة آداب وفلسفة على مستوى الفهم حسب إعتقادنا إلى مايتطلبه الفهم من عمليات عقلية عليا متمثلة في إستخدام المنطق الإستدلال، الربط بين الأفكار، التفسير، التبرير وهي ميزات يوظفها العلميين أكثر من الأدبيين في إكتساب المعارف وبناء المفاهيم والتعامل مع الوضعيات التعليمية وهذا ما تجلّى وإتضح في نتائج بحثنا، ولهذا التصور مبرراته حسب الباحث و مرده إلى طبيعة مادة الجغرافيا في حد ذاتها فهي مادة علمية و تحتاج اللجوء إلى مواد علمية أخرى لتفسير بعض الظواهر الجغرافية مثل الضغط المرتفع، الضغط المنخفض ، التبخر، فهنا يجد التلميذ نفسه مجبرا على الإعتماد في تفسير ذلك على مادة الفيزياء وعلى مادة الرياضيات عندما يطلب منه مثلا تفسير مؤشر التنمية في جوانبها المختلفة، كما يعتقد الباحث أن مادة الفلسفة قد تساهم هي الأخرى في إكتساب المفاهيم من خلال طريقة تعليم و إكتساب مفاهيمها.

1 - لورسي عبد القادر ، ص 192 ، مرجع سابق

كما أن التلاميذ العلميين غالبا ما يستخدمون التجريد والتعميم في تعاملهم مع الحقائق والمفاهيم ذلك ما مكنهم من التفوق على التلاميذ الأدبيين على مستوى فهم المفاهيم ، إن الفهم يتطلب ويتضمن إستيعاب المفاهيم والتعميمات والنظريات المجردة والتصورية وليس مجرد معرفة ما هو عياني ومنفصل ، والفهم يتضمن ويتطلب أيضا القدرة على إستخدام المعرفة و المهارة في السياق مقابل القيام بشيء روتيني ، في ضوء الإشارات و الإلماعات في واجبات و تعيينات خارج السياق (محمد عبد الهادي حسين ، 2007 ص 82) ، إن الفهم بهذا التصور يدفعنا إلى القول أنه مرتبط بقدرة المتعلم على تحويل ما خزنه من معلومات و ما مر به من خبرات من سياق إلى سياق آخر ، ومن مجال إلى آخر بمعنى القدرة على التحويل وهذا ما يمثل المؤشر الفعلي للفهم لدى المتعلم .

إن قدرة التلميذ على إكتساب المفهوم الجغرافي إستنادا إلى مستوى الفهم يدفعنا إلى الحديث عن كفاءة معلم الجغرافيا في التعليم الثانوي للمساهمة الفعالة في إيصال التلميذ إلى ذلك و يتجلى من خلال توفر قدرات و مهارات لديه مثل القدرة على إيصال المعلومات للتلميذ بطريقة تتلاءم مع المفهوم المدرس، القدرة على الإحاطة بخطوات إكتساب المفهوم الجغرافي من تسمية، وأمثلة متممة و غير متممة وتصنيف للمفهوم، إدراك الترابط بين المفاهيم، القدرة على ربط النظري بالواقع بمعنى أن الجغرافيا هي واقع يعيشه المتعلم في حياته اليومية وهو بحاجة إلى أن يفهم هذا الواقع إنطلاقا لما درسه في قاعات التدريس لذلك قيل أن أحسن طريقة لتدريس الجغرافيا هي أن تدرس خارج قاعات الصف ، لذلك نجد أن بعض المؤسسات التعليمية تفتنت لذلك و ما تقوم به المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة بالجزائر العاصمة قسم التاريخ والجغرافيا من خلال الخرجات الميدانية المبرجة إلا دليلا على ذلك .

إن الطرق المعتمدة في تدريس المفاهيم الجغرافية وفي مقدمتها الطريقة الإستنتاجية والطريقة الإستقرائية لهما أهمية بالغة في تمكين التلاميذ من فهم المفاهيم و لكن شريطة أن يكون المعلم متقنا لها ومتحكما فيها ، فكلتا الطريقتين تتطلب من المعلم إستخدام أساليب التفكير العلمي والتنظيم المنهجي والتحليل المنطقي لأنه يتعامل مع مادة لديها خصوصياتها ومنهجها المميز عن غيرها من المواد الدراسية الأخرى لذلك على معلم هذه المادة أن يكون واعيا كل الوعي بأهداف هذه المادة و متطلباتها، كما يجب على المعلم أن يراعي ملمح التلميذ العلمي والتلميذ الأدبي خاصة إذا ما إقترن ذلك بتدريس مفهوم جغرافي يحتاج إلى قاعدة في المواد العلمية كالفيزياء ، والرياضيات مثل مفهوم مؤشر التنمية والعمليات الحسائية المتمخضة عن ذلك ، أو مفهوم التبخر وغير ذلك من المفاهيم التي تحتاج إلى مبادئ أولية في المواد العلمية و هنا تطرح إشكالية تكوين المعلم في مادة الجغرافيا فإذا كان التلميذ العلمي لا يجد صعوبات في فهم تلك المفاهيم و تفسيرها

فإن التلميذ الأدبي تعترضه بعض الصعوبات في ذلك ، فعلى معلم هذه المادة أن يراعي هذا الجانب ويأخذه بعين الاعتبار ، من جهة أخرى فقد ذهب البعض إلى أبعد منذ ذلك عندما أرادوا أن يفصلوا معلم الجغرافيا عن معلم التاريخ مادامت الجغرافيا هي مادة علمية ، وتدرس في التعليم العالي كتخصص علمي إن هذا حسب إعتقادنا هو مبرر من المبررات الذي يجعل تلاميذ الشعب العلمية و الأدبية تكون نتائجهم أحسن على مستوى الفهم في إكتساب المفاهيم الجغرافية إذا ما تم أخذ ذلك بعين الاعتبار و في هذه الحالة يمكن أن تدرس الجغرافيا بالطريقة المرجوة .

ولعل من أهم الدراسات التي تناولت إستخدام إستراتيجيات معينة في إكتساب المفاهيم الجغرافية و أوضحت تأثير تلك الإستراتيجيات في مساعدة المتعلمين على الفهم يمكن ذكر دراسة حمدان مهدي الجبوري و زميله (2015) حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على مدى فعالية إستراتيجية دوائر المفهوم في مساعدة المتعلمين على الفهم المتدرج و السهل للمفاهيم الجغرافية، وهذا بطبيعة الحال يساعد على فهم أيضا لتلك المفاهيم و من ثم إكتسابها ، بالإضافة إلى دراسة باسم عبد الجبار كاظم العقبي (2004) و التي إتضح لنا من خلال نتائجها إلى أن إستخدام أنموذج هيلدا تابا التعليمي أدى إلى زيادة إكتساب المفاهيم الجغرافية عند طلاب الصف الثاني المتوسط من خلال تحفيز التفكير الإستقرائي لدى الطلاب والإنتفاع على تفسير (يعني أن الطالب قد فهم المفهوم) المفاهيم وإبداء الآراء للوصول إلى نتيجة ، والتعمق في تفاصيل المفاهيم وأصبح للدرس فائدة .

ويمكن أيضا ذكر دراسة رواية سامي عبد الرحمن الفرا (2014) والتي من أهم ما توصلت إليه في دراستها هو فاعلية إستراتيجية التعلم التوليدي في مساعدة الطالبات على إدراك المفاهيم الجغرافية والعلاقات بينها بشكل أفضل ، كما سمحت للطالبات من تعزيز الثقة بأنفسهن وفهم المفاهيم الجغرافية مما شكل حافزا أو معززا إيجابيا لديهن .

نستخلص من خلال ماسبق أن مستوى الفهم في إكتساب المفاهيم هو مستوى بالغ الأهمية فبدون الفهم تبقى مفاهيمنا معرضة للنسيان إذا لم يتم اللجوء وتدعيمها بمستوى آخر وهو مستوى التطبيق، فالتطبيق هو المؤشر الحقيقي للحكم على مدى إكتساب التلميذ للمفهوم الجغرافي وذلك من خلال إستخدام أساليب وإستراتيجيات عديدة والتي من أهمها إستراتيجية الخريطة والتي سنتطرق إليها من خلال عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة في هذه الدراسة .

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة في إكتساب المفاهيم الجغرافية يعزى إلى مستوى التطبيق.

جدول رقم 22 : يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري و القيمة التائية لتلاميذ شعبي: علوم تجريبية و آداب و فلسفة على مستوى التطبيق .

الشعبة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	الفرق بين الإنحرافين	الإختبار (F)			إختبار (T)		
						قيمة (F)	دلالة إحصائية (P)	قيمة (T)	د. الحرية	دلالة إحصائية (P)	
آداب وفلسفة	180	4.172	1.385	- 0.723	0.151	3.434	0.065	-4.761	408	0.00	
علوم تجريبية	230	4.895	1.628								
المجموع	410										

يتضح من خلال الجدول رقم 22 أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ العلميين (شعبة علوم تجريبية) قدرت ب 4.89 و الإنحراف المعياري ب 1.62، في حين قدرت هذه القيمة فيما يخص المتوسط الحسابي بالنسبة للتلاميذ الأدبيين (شعبة آداب و فلسفة) ب 4.17 و الإنحراف المعياري ب 1.38 ، أما الفرق بين المتوسطين فقد قدر ب - 0.72 و لصالح تلاميذ شعبة علوم تجريبية والفرق بين الإنحرافين قدر ب 0.15 وهي قيمة لصالح التلاميذ الأدبيين ، حيث لوحظ أن هذه القيمة تنحرف عن المتوسط الحسابي بالنسبة لتلاميذ الشعبة العلمية أكثر من تلاميذ الشعبة الأدبية .

و يوضح الجدول رقم 22 بأن إختبار التجانس (F) دال لأن ($\alpha=0.05$) أصغر من P]وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة على مستوى التطبيق ، كما بينت قيمة (T) وجود إختلاف دال إحصائيا

بين تلاميذ الشعبتين لأن الدلالة الإحصائية (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) حيث كانت قيمة إختبار (T) كالتالي: (ت=4.761-) وهي دالة لأن (p = 0.00)، (<0.05) أكبر من P].

- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 22 أنه هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يعزى إلى مستوى التطبيق وبالتالي نقبل الفرضية التي نصت على وجود تلك الفروق .

إن هذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي (2008)، حيث سجلت وجود تقارب بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمستوى المعرفي للإختبار التحصيلي على مستوى التطبيق .

كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة علياء جاسم العاشقي (2010) في دراسة أثر نموذج كارين في إكتساب المفاهيم الجغرافية وإستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي و التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسطات درجات إكتساب المفاهيم الجغرافية وللمجموعة التجريبية في الإختبار البعدي والإستبقاء.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة رجاء محمد عبد الجليل (2005) والتي توصلت إلى أن مناهج الجغرافيا بدور المعلمين والمعلمات لا تساعد على إكتساب الطلاب والطالبات المفاهيم البيئية المرتبطة بمادة الجغرافيا وذلك في مستوى التطبيق ولا تؤثر الخبرة أثناء الخدمة في زيادة تحصيل المفاهيم البيئية عند خريجي وخريجات دور المعلمين .

كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة علي بن جابر بن علي (2002) من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين أفراد العينة في إكتساب المفاهيم الجغرافية تعزى للمنطقة لصالح المنطقة الداخلية عند مستوى التطبيق .

إن هذه الدراسة تتفق مع دراسة كحلوت (2012) حيث أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجة طالبات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في بعد التطبيق لإختبار المفاهيم الجغرافية البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة مايسة عبد العزيز محمد علي (2008)، فيما يخص القياس البعدي لمستوى التطبيق، حيث تبين وجود إرتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة مع متوسط

درجات تلاميذ المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لصالح المجموعة التجريبية .

إن إكتساب المفهوم لا يتم إلا إذا وفق المتعلم في تجاوز مستوى التذكر ومستوى الفهم إلى مستوى التطبيق، فقدرة المتعلم في تحويل ما تم تخزينه في الذاكرة من مكتسبات قبلية كمعارف ومهارات وقدرات، وما وعاه وأدركه من معاني وتفسيرات وتأويلات إلى ممارسة فعلية هو المحك الحقيقي على إكتساب المفهوم، لذلك يعتبر البعض مستوى التطبيق من المسويات العليا في الجانب المعرفي ويقابله الكفاءات العليا بمفهوم بييداغوجيا الكفاءات، فالذي يمتلك القدرة على التذكر، و القدرة على الفهم لا يجد صعوبة كبيرة في القدرة على التطبيق .

إن وجود فروق إحصائية لدى التلاميذ على مستوى التطبيق ربما يعود إلى الطريقة التدريسية المعتمدة من طرف المدرس في تعلم وإكتساب التلميذ للمفاهيم في جانبها التطبيقي، فالطريقة لها أهمية كبيرة في مساعدة التلميذ على رسم خطة منهجية ومنظمة وبناء صورة ذهنية واضحة في حل مشكلة تعليمية تعترضه فالقدرة على التطبيق تجعل المدرس يقتنع و يتأكد من فهم التلميذ لما قدم له داخل قاعات الصف، كما أن التطبيق يساهم بشكل كبير في التعرف على الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في إكتساب وتعلم المفاهيم و كذا الخطوات المتبعة في الوصول إلى الحل ومن ثمة وضع إستراتيجية معينة تسمح له بتصحيح الطريقة التدريسية المعتمدة من طرفه . كما أن مستوى التطبيق مرتبط بكفاءة المدرس وتكوينه الأكاديمي والتكوين أثناء الخدمة ولعل هذا ما يقع على عاتق المدرس بالدرجة الأولى من خلال مجهوده الخاص ومن خلال ما يقدم له أثناء الملتقيات التكوينية والندوات التربوية من طرف مفتشي التربية الوطنية للمواد الدراسية، فكل ذلك يسمح له من إكتساب خبرات ومهارات في طرق التدريس لذلك يقال أن أحسن طريقة في التدريس هي التعدد في الطرق.

إن الحديث عن مستوى التطبيق في إكتساب المفاهيم الجغرافية هو الحديث أيضا عن المادة الدراسية في حد ذاتها، فمادة الجغرافيا هي مادة تحتاج إلى تطبيقات وخرجات ميدانية حتى يتم ترسيخ المعلومات في ذهن التلميذ من جهة وحتى يتم ربط النظري بما هو موجود في الواقع، فما الفائدة من حشو ذهن التلميذ بمعلومات ومعارف ومفاهيم دون أن يتجسد ذلك ميدانيا، فأحسن طريقة لإكتساب المفهوم الجغرافي هو إطلاع التلميذ بما هو موجود في الميدان ولذلك قيل أن أحسن طريقة لتدريس مادة الجغرافيا هي أن تدرس خارج قاعات الصف .

لقد قام الباحث في هذه الدراسة على إستخدام الخريطة الجغرافية وبعض العمليات الحسابية للتعرف على مدى قدرة التلميذ على إكتساب المفهوم على مستوى التطبيق، فالخريطة الجغرافية لا يمكن الإستغناء عنها في هذه المادة فهي تشكل الإطار المكاني في الدراسات الجغرافية. إن نتائج هذه الفرضية تبين لنا قدرة التلميذ العلمي أكثر من التلميذ الأدبي على تحديد موقع جغرافي من عدة أبعاد لبلد معين والتعرف على خصائصه الطبيعية والبشرية و هو دليلا على قدرته في إكتساب المفهوم على مستوى التطبيق، كما قد يوضح لنا مدى إهتمامه بهذه المادة ودافعيته لتعلم وإكتساب مفاهيمها، كما أن الملاحظ هو أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إستنادا إلى شعبتهم وتخصصهم بدا لنا وجود فرق بينهم في إكتساب المفاهيم الجغرافية وبالتالي يمكن إرجاع ذلك إلى كون هذه المادة من جهة تشكل تقاطعا مشتركا بينهم بإعتبارها مادة مدرجة في إمتحان شهادة البكالوريا الأمر الذي يحتم عليهم الإهتمام بها كباقي المواد الدراسية الأخرى، ومن جهة أخرى قد يرجع ذلك إلى طريقة تدريس هذه المادة في حد ذاتها في الجانب التطبيقي، فمن خلال إحتكاكنا بالمدرسين لهذه المادة والسادة المفتشين لاحظنا أن التلاميذ يجهلون إستخدام بعض الطرق على مستوى التطبيق في حل مسألة متعلقة بمفهوم معين مثل مؤشر التنمية والذي يتطلب إستخدام عمليات حسابية إحصائية وقد يكون مرد ذلك إلى تكوين المدرس في حد ذاته و إلى طبيعة المنهاج التعليمي الخاص بهذه المادة، لذلك فإن تدريس هذه المادة بإستخدام الإحصاء والفيزياء على سبيل المثال يكشف لنا بشكل واضح ومميز الفرق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في إكتساب المفهوم الجغرافي على مستوى التطبيق .

إن الحديث عن مستوى التطبيق في مادة الجغرافيا هو الحديث أيضا عن الحجم الساعي لهذه المادة مناصفة مع مادة التاريخ والتي من الأجدر أن تدرس منفصلة عن هذه المادة وتخصيص حجم ساعي كاف لها، فالحجم الساعي المحدد في السنة الثالثة ثانوي لمادة الجغرافيا هو ضئيل جدا لإتمام البرنامج فما بالك بتخصيص وقت كاف للتطبيقات مع التلاميذ ناهيك عن اكتظاظ الأقسام والذي يصعب من مهمة المدرس للقيام بعمله التدريسي على أكمل وجه و أحسنه، ولعل هذا ما دفع قحام يوسف (2014)، ص 314) إلى إعتبار الزمن البيداغوجي والحيز الزمني غالبا المخصص لتدريس الجغرافيا تحت ضغط البرامج المكثفة غير كاف، وخلوه من إمكانية إجراء تطبيقات خارج الفصل الدراسي مما يصعب على المدرس جذب إهتمام المتعلمين إلى المادة الدراسية .

كما أن التطبيق في الجغرافيا يحتاج إلى تخصيص قاعات خاصة بها تحتوي على كل ما يساعد المدرس و التلميذ من الاستفادة من هذه المادة وفق ما تصبوا إليه أهداف وغايات و ذلك من خلال توفير الخرائط والأجهزة التكنولوجية بمختلف أشكالها و بهذه الطريقة يمكن أن تدرس الجغرافيا تدريسا وظيفيا .

إن المقاربة الديدكائية الحديثة للجغرافيا تقتضي من المتعلم أن يتسلح بعدة معرفية جغرافية ومهارات تمكنه من المزج بين الجانب النظري والتطبيقي، وبين التعلم داخل الفصل الدراسي وخارجه ومن خلال الربط بين التأصيل الإستمولوجي الجغرافي، والإفتتاح على المحيط القريب، سواء تعلق الأمر بما هو بيئي، أو تنموي أو مشاريع تربوية، وهذا الطرح الجديد يخرج لا محالة تدريس الجغرافيا من الملل الذي يطبعها من جراء التلقين والإستظهار إلى التشويق والوظيفية يعرض المادة التعليمية على مجهر الحياة اليومية والعملية للمتعلم حيث تشير فارعة حسن (2001)، إلى أنه: "في التعليم الناجح لا يقاس التعلم بما يعرفه المتعلم من جوانب نظرية بل قياس في ضوء ما يستطيع توظيفه من هذه الجوانب النظرية في حياته. بحيث يكون لها أثر وظيفي واضح في سلوكه وفي ممارسته لحياته اليومية (فارعة حسن محمد 2001، ص 159)¹.

من هنا ندرك أهمية وضرة الإنتقال في ميدان الجغرافيا من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي وهو ما يدفعنا إلى إدراك أهمية الوصول إلى مرحلة ومستوى التطبيق فيما يخص إكتساب المفاهيم الجغرافية . نستنتج مما سبق أن إكتساب المفاهيم الجغرافية على مستوى التطبيق بإستخدام الخريطة الجغرافية وتوظيفها يعتبر ذلك من بين ما تهدف إليه الدراسات الإجتماعية في المجال المهاري و هو مساعدة المتعلم على إكتساب مهارات قراءة الخرائط والجداول والرسوم البيانية، لذلك فإكتساب التلميذ للمفهوم الجغرافي على مستوى التطبيق مرتبط إرتباطا وثيقا ببعض المهارات التي يجب أن تتوفر لدى المدرس في مادة الجغرافيا مثل مهارة رسم الخرائط وقراءتها وتفسيرها والتوظيف السليم لها في اثناء الدرس، وهذا يتوقف على قدرة المعلم على إختيار الخريطة المتصلة بموضوع الدرس، ومقياس رسم مناسب لموضوع الدرس وتكون مناسبة لمستويات الطلاب ، أن تكون الخريطة واضحة ويعمل على وضعها في مكان مناسب ويثبت الخريطة تثبتا جيدا حتى لا تسقط ، وأن يختار الوقت المناسب لعرضها ، وأن يتحلى المعلم بمهارة فهم الخريطة التي تتمثل في القراءة والتحليل والتفسير والإستنتاج ومهارات توجيه الخريطة وصيانتها (خضر، 2006، ص 314)².

ختاما لعرض نتائج هذه الفرضية وتفسيرها يمكن القول أن وصول التلميذ إلى مستوى التطبيق للمفهوم الجغرافي وقدرته على القيام بذلك هو دليل على إكتسابه للمفهوم الجغرافي تذكر، فهما وتطبيقا، وأن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الشعبتين العلمية والأدبية والمتمثلة في شعبة علوم تجريبية وشعبة آداب وفلسفة ربما مرده إلى طبيعة المفاهيم الواردة في دراستنا والتي تحتاج إلى الإستقراء الجيد للخريطة المبني على إستخدام المنهج العلمي المناسب و الذي يتطلب بدوره توظيف مختلف العمليات العقلية العليا .

¹ عودة عبد الجواد أبو سنية، 2012، ص 379 ، مرجع سابق .

² عدنان أحمد أبودية، 2011، ص 192 ، مرجع سابق .

- الإستنتاج العام :

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن الفروق في إكتساب بعض المفاهيم الجغرافية بين الشعبة العلمية والمتمثلة في شعبة علوم تجريبية و التخصص الأدبي و المتمثل في شعبة آداب و فلسفة في ظل مقارنة التدريس بالكفاءات وذلك على مستوى ولاية تيبازة كعينة أختيرت لإنجاز هذه الدراسة، وكان الهدف من وراء ذلك هو التعرف على تلك الفروق في إكتساب المفاهيم الجغرافية على مستوى الإختبار ككل، على مستوى التذكر، على مستوى الفهم ، وعلى مستوى التطبيق .

وبعد الإلمام بكل جوانب الموضوع من الناحية النظرية، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة المناسبة وتطبيقها على عينة مكونة من 410 تلميذا وتلميذة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من بين جميع الثانويات المتواجدة بولاية تيبازة والتي بها مستوى السنة الثالثة ثانوي، وبعد جمع البيانات وفرزها ومعالجتها إحصائيا بإستخدام برنامج (spss20)، وبعد عرض هذه النتائج وتحليلها ومناقشتها تم التوصل إلى ما يلي :

- توجد فروقا ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يعزى إلى مستوى الإختبار ككل .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يعزى إلى مستوى التذكر .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يعزى إلى مستوى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إكتساب المفاهيم الجغرافية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب وفلسفة يعزى إلى مستوى التطبيق .

- الإقتراحات والتوصيات : إنطلاقا مما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة إرتأى الباحث أن يقدم

جملة من الإقتراحات والتوصيات والتي لخصها فيما يلي:

1- على مستوى المناهج:

- ربط المنهاج التعليمي لمادة الجغرافيا في السنة الثالثة ثانوي بالحياة اليومية (الجغرافيا الواقعية والعملية) .
- وضع أسس ومعايير علمية وموضوعية تتوافق وما تتطلبه مادة الجغرافيا من كفاءات نوعية (معرفية شخصية، وجدانية).

- إشراك الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مادة الجغرافيا في وضع وإعداد المنهاج التعليمي لمادة الجغرافيا في مختلف المستويات التعليمية عامة و التعليم الثانوي خاصة، مع إقتراح الباحث أن يكونوا من أساتذة المدارس العليا على وجه التحديد باعتبار أن لديهم خبرة في تحديد نقاط القوة و الضعف والنقص لدى الطلبة الوافدين من المؤسسات التابعة لوزارة التربية .

- ضرورة تحديد المفاهيم بدقة وإدراج محور خاص للتنسيق بين مدرس مادة الجغرافيا والمدرسين الآخرين فيما يخص المفاهيم التي تحتاج إلى تداخل مواد دراسية أخرى في فهمها وتفسيرها مع إقتراح أن تكون في شكل توقيت موحد إن أمكن ذلك .

2- على مستوى المعلم :

- الإهتمام بتدريس المفاهيم والمهارات الأساسية التي تتطلبها مادة الجغرافيا بطريقة تخدم المادة في حد ذاتها والفروع المختلفة التي لها علاقة بها، مع ضرورة تقديم وعرض المادة بطريقة تسمح بالتعلم الذاتي و تحفز على البحث الجغرافي .

- تمكين المدرسين من تقنية نظم المعلومات الجغرافية (SIG) و Info.map وتقنية الحاسب الآلي وتطبيقاتها العملية وهذا لغرض تطوير وتحسين تعليمية الجغرافيا.

- تكليف مدرسي مادة الجغرافيا بالقيام بأبحاث تربوية حول المشكلات التربوية التي تواجههم .

- إقامة دورات تكوينية في مرحلة أثناء الخدمة لفائدة مدرسي مادة الجغرافيا وذلك بالإعتماد على برامج محددة ومركزة على إكسابهم كفاءات جديدة تتوافق وما يتطلبه المنهاج التعليمي وكذا مواكبة للتطورات الحاصلة في الميدان العلمي و التكنولوجي الذي له صلة و يخدم المادة في حد ذاتها .

- إشعار وتحسيس مدرسي مادة الجغرافيا على الإلتزام بعناصر الخريطة عند إستخدامها وتدعيمها وإثرائها باللجوء إلى الخريطة الإلكترونية بعد تلقي التكوين اللازم والكافي الخاص بها .

- ضرورة تنسيق مدرسي مادة الجغرافيا مع نظرائهم المدرسين في مواد دراسية أخرى خاصة مدرسي مادة الفيزياء والرياضيات (الإحصاء) وذلك عندما يتعلق الأمر بالمفاهيم التي يتداخل تفسيرها وفهمها اللجوء إلى تلك المواد.

- إعداد وتكوين مدرسي مادة الجغرافيا على مهارات إستخدام الخرائط واستغلالها في تنفيذ الدروس .

- إشراك الأساتذة الجامعيين والمتخصصين في مادة الجغرافيا والذين لديهم خبرة في ميدان التدريس سابقا بالمؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية الوطنية وذلك في إطار ملتقيات وندوات وطنية وجهوية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية لفائدة مدرسي مادة الجغرافيا وهذا حتى يتم الاستفادة من خبراتهم وتوجيهاتهم .
- إستخدام السبورة الذكية في مادة الجغرافيا لغرض تنمية المفاهيم الجغرافية وإكتسابها لما تتيحه من إستخدامات عديدة للكتابة والرسم ، مقاطع الفيديو والصوت ، وغيرها من الأدوات الأخرى ، لذا من الأجدر تدريب المدرسين على مستوى عال لإستخدامها وهذا مما يفعل من تعليمية المادة وتقريب الصورة والكلمة للتلميذ ، ومما له أثر كذلك في التحصيل وإكتساب المفاهيم بطريقة ناجعة .

3- على مستوى المتعلم :

- التخفيف من ضغط إكتظاظ الفصول الدراسية لما له من آثار سلبية في التحصيل الدراسي ومن ثمة إكتساب المفاهيم لدى المتعلمين.
- الإكثار من الرحلات الجغرافية الميدانية والتي تقرب المفاهيم للمتعلم من جانبها النظري إلى جانبها الميداني مثل زيارة المتاحف ، الأنهار ، البحيرات ، الجبال وهذا تبعا للمقولة "أحسن طريقة لتدريس الجغرافيا هي أن تدرس خارج قاعات الصف" ، وهذا مايساهم بشكل فعال في إكتساب المفاهيم تذكرها فهما وتطبيقا.
- فسح المجال أمام التلاميذ بإجراء بحوث وصفية إستقصائية بإشراف و تحت مسؤولية المؤسسة الأصلية في مواضيع تحتاج إلى فهمها و إستيعابها إلى هذا النوع من البحوث ، مع تحفيز التلاميذ على القيام بذلك وهذا بمنح نقاط تدون في كشوفهم الرسمية .

4- على مستوى المادة :

- توفير وسائل التدريس الحديثة لمادة الجغرافيا وتكوين المدرسين على مهارات إستخدامها ومنها السبورة الذكية لما لها من أثر إيجابي في تعلم المفاهيم وإكتسابها .
- فصل مادة الجغرافيا عن مادة التاريخ ، والرفع من معاملها وزيادة الحجم الساعي لها وهذا حتى يزداد إهتمام التلاميذ بها أكثر .
- فتح تخصص جغرافيا في التعليم العالي بالمدارس العليا للأساتذة لفائدة الطلبة الجدد الحاصلين على شهادة البكالوريا وهذا بغرض تحضيرهم للتدريس في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي وإسناد مجال تكوينهم إلى أساتذة متخصصين في هذه المادة بالتركيز على الجانب الميداني بقدر الإمكان بغض النظر على الجانب النظري .

- إعداد أدلة توضح مهارات إستخدام الخرائط وتوظيفها .
- فتح مخابر لتدريس مادة الجغرافيا على أن يوزع التلاميذ على فوجين مثل ما هو معمول به في المواد التقنية والعلمية:فوج يدرس بالقاعة وآخر بالمخبر وبالتناوب، وهذا حتى يتم ربط النظري بالتطبيقي، مع ضرورة تجهيز هذه المخابر بالمعدات والوسائل اللازمة لإنجاح الأهداف التربوية المرجوة من تعليمية هذه المادة.

5- على مستوى موضوع الدراسة :

- إجراء دراسات وبحوث مماثلة لهذه الدراسة بإدخال متغيرات أخرى وإنطلاقا من مواد دراسية أخرى ويقترح الباحث في هذا الصدد :
- دراسة حول أثر الخريطة العادية والخريطة الإلكترونية في إكتساب المفاهيم الجغرافية .
- أثر الرحلات الجغرافية الميدانية في إكتساب المفاهيم الجغرافية .
- أثر طريقة التدريس بالكفاءات في إكتساب المفاهيم الجغرافية .
- أثر التوجيه المدرسي حسب الملحق من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثانية ثانوي في إكتساب المفاهيم الجغرافية .
- أثر المؤهل العلمي لأساتذة الجغرافيا في التعليم الثانوي في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى التلاميذ .
- أثر التخصص في إكتساب المفاهيم الجغرافية وذلك بتناول شعب أخرى غير شعبة آداب وفلسفة وشعبة علوم تجريبية و يقترح الباحث في هذا الصدد إجراء مقارنة بين شعبة رياضيات وشعبة آداب ولغات أجنبية أو شعبة تقني رياضي (هندسة كهربائية) وشعبة آداب و فلسفة.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

- 1- القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 48 .
- 2- إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، 2007، المناهج: المكونات، الأسس، التنظيمات التطوير، دار القاهرة، الطبعة الأولى، مصر.
- 3- إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، 1996، المنهج المدرسي من منظور جديد، ط 1، الرياض، مكتبة العبيكان .
- 4- أبو دية عدنان أحمد، 2011، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.
- 5- إدريس سلطان صالح، 1997، الخرائط الجغرافية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع الإسكندرية، مصر.
- 6- إدريس سلطان صالح، 2010، تدريس المفاهيم الجغرافية، كلية التربية، جامعة المنيا،
Shawamrah.boardeducation.net
- 7- أسود ساجد أحمد، 2013 ، أثر أنموذج (جيرلاك وأيلي) في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهم الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت ، العراق .
- 8- أسماء كاظم فندي، إيمان حسن علي، 2012، أثر إستخدام خرائط المفاهيم البلاغية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة الفتح، العدد الخمسون .
- 9- أسامة صلاح قراعة، ب.ت، أنموذج إكتساب المفهوم ، [www. Manhall.net](http://www.Manhall.net)

- 10-** العقون كمال الدين، 2012، المشكلة التربوية في عصر العولمة، أشغال الملتقى الدولي الأول، العولمة والتربية الفرص والتحديات يومي 09، 10 ديسمبر 2012، مخبر التربية والإبستمولوجيا المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 11-** أمال عبد القادر أحمد كحلوت، 2012، فاعلية إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم الجغرافية و مهارات التفكير البصري في الجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، غزة ، فلسطين.
- 12-** إمطانيوس نايف مخائيل ، 2016 ، أساسيات القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، دار الأعصار العلمي للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .
- 13-** أنور عقل، 2001 ، نحو تقويم أفضل، دار نهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع ، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- 14-** بن نابي نصيرة، بلعربي الطيب، 2011، بناء المناهج التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات ، مجلة الباحث، العدد الخامس ، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة ، الجزائر .
- 15-** باسم عبد الجبار كاظم العقي، 2004، أثر إستخدام أنموذج هيلدا تابا في إكتساب المفاهيم الجغرافية و الإتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير في التربية و طرائق تدريس العلوم الإجتماعية (الجغرافية)، جامعة ديالى.
- 16-** باسم مصطفى العجومي ، 2011، فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر، غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008) ، رسالة ماجستير في المناهج و طرف التدريس ، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
- 17-** بوجمعة سلام، 2013، تعليم المفاهيم العلمية وفق المقاربة بالكفاءات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (مادة علوم الطبيعة والحياة أنموذجا)، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 02.

- 18- تغريد عمران، 2001، نحو أفاق جديدة للتدريس "نهاية قرن و إرهاصات قرن جديد""إدارة التعلم- المفهوم و المهام " دار القاهرة للكتاب ،القاهرة، مصر.
- 19- ثناء يحي قاسم الحسو وزميله، 2013، أثر تدريس بالمدخل المنظومي في إكتساب المفاهيم الجغرافية عند طلاب صف الأول المتوسط، مجلة الأستاذ، العدد 2014، المجلد الثاني.
- 20- جروان السابق، 1972، الكنز، (قاموس)، دار السابق للنشر، بيروت، لبنان .
- 21- جبرا ئيل بشارة، أسما الياس، 2011، المناهج التربوية، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.
- 22- جمال هباج و مجموعة من الأساتذة، ب.ت، الجغرافيا السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب الأدبية و العلمية، سلسلة هباج.
- 23- جودت أحمد سعادة، عبدالله محمد إبراهيم، 2004، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الرابعة .
- 24- جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف، 1988، تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الإجتماعية، الطبعة الأولى ، دار الجليل، بيروت، لبنان.
- 25- حمدان مهدي الجبوري، زهراء زهير اللبان، 2005، فاعلية إستراتيجية دوائر المفهوم في إكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 19 .
- 26- حنين رشيد بلييلة، 2001، أثر التخصص وطريقة التدريس بالإستقرائية والإستنتاجية والمناقشة في إكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي في منطقة نابلس التعليمية لمفاهيم العلوم، مذكرة ماجستير في المناهج والتدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- 27- ختام مصطفى رجب الدبور، 2012، أثر توظيف نموذج جانبيه في إكتساب مفاهيم النحو لدى طالبات الصف السادس الأساسي في محافظة شمال غزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

28- خالد مطهر العدواني، الكفايات المهنية للمعلم، منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة،

<http://WWW.onefd.edu.dz> com /groups

29- خالد عمران ، www.drkhaleddomrane.com

30- خير الدين هني ، 2005، مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن ، الطبعة الأولى.

31- ذكرى فالح حسن، 2010، الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الأحياء في المرحلة الثانوية،

دراسات تربوية، العدد الحادي عشر(11) تموز 2010.

32- رمزي أحمد عبد الحي، 2009، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، (تكنولوجيا التعليم)، زهراء

الشرق، القاهرة، مصر.

33- راوية سامي عبد الرحمن الفراء، 2014، فاعلية توظيف إستراتيجية التعلم التوليدي في بناء المفاهيم

الجغرافية وأثرها على التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، ماجستير في قسم

المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

34- سعيد عميار، 2012، إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث، العدد السادس، المدرسة العليا

للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

35- سلاطنية بلقاسم، حسان الجيلاني، 2014 ، مدخل لمناهج البحوث الإجتماعية، ديوان

المطبوعات الجامعية، الجزائر.

36- سليمة بلخيري، 2014، كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تمثلات التلاميذ الإيجابية لأهدافه

في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثنائيات ولاية تبسة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم

التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

37- شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، 2011، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة

العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 4، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

38- شرفي عامر، 2012، الرضا عن العمل وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء المدرسة الحديثة، دراسة

متمحورة حول البعد النفسي لأساتذة التربية البدنية والرياضة ببعض ولايات الجنوب، أطروحة مقدمة

- لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضة تخصص الإرشاد النفسي الرياضي، معهد التربية البدنية والرياضية، سيدي عبد الله، جامعة الجزائر 3.
- 39-** عامر رضا، حوامد كريمة، 2012، العولمة وأثرها السلبي على منظومة قيمنا التربوية، أشغال الملتقى الدولي الأول، العولمة والتربية الفرص والتحديات يومي، 09، 10 ديسمبر 2012، مخبر التربية والإبستمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
- 40-** عبد المجيد لبيض، 2009، تصورات معلمي المدرسة الابتدائية للإشراف التربوي في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- 41-** عبد الله قلي، 1996، أهمية تدريس المفاهيم في العلوم الاجتماعية والإنسانية، المبرز، مجلة علمية تربوية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة للآداب والعلوم الإنسانية، العدد 7، جانفي، جوان 1996.
- 42-** عبد الله قلي، 2005، المناهج التعليمية وإشكالية المفهوم، العربية، العدد 02.
- 43-** عيد عبد الواحد علي، جبريل بن حسن العريشي، وفاء رشاد راوي، 2015 التدريس والتدريس المصغر، الطبعة الأولى، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 44-** عودة عبد الجواد أبو سنينة، 2012، درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات الخرائط في المرحلة الأساسية العليا في مدراس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الرابع.
- 45-** علا العناني، 2016، عناصر الخريطة/ mawdoo3.com
- 46-** عدنان عبد الكريم محمود، صبار سعود عبد، 2012، أهمية إستراتيجية نصوص التغيير المفاهيمي في العملية التربوية، مجلة الفتح، أيلول لسنة 2012، العدد الحادي والخمسون.
- 47-** عباس نوري خضير، علي حسين خلف، ب.ت، ص 1923، أثر تطبيق نظرية برونر في تعلم المفاهيم الفنية، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد 23 العدد 4.
- 48-** عبد الرحمن عبد السلام جامل، 2007، طرق تدريس المواد الاجتماعية، دار المناهج للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

49- عبد العزيز عمير، 2005، مقارنة التدريس بالكفاءات، ماهي؟ لماذا؟ كيف؟، منشورات ثالثة، الأبيار، الجزائر.

50- عفاف عثمان عثمان، 2014، إستراتيجيات التدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

51- عيزم لحسن، 2008، المعالي في الجغرافيا، بدون طبعة، الجزائر.

52- عيزم لحسن، 2008، المعالي في التاريخ، بدون طبعة، الجزائر.

53- عبد القادر ميسوم، 2013، بناء المناهج عن طريق المقارنة بالكفاءات و القدرات،

www.elbassair.com

54- عبد الحميد معوش، 2012، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة إبتدائي للوضعية الإدماجية وفق

منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها، بحث ميداني ببعض المدارس بولاية المسيلة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

55- عبد القادر لورسي، 2013، صعوبات بناء المفهوم العلمي و نوعية الإستراتيجيات المستخدمة في التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر 02.

56- غياب هيام حسين، 2006، فاعلية إستراتيجية كلوزماير في تحصيل وإستبقاء مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير في التربية، طرائق تدريس الكيمياء، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى.

57- علي راشد، 2005، كفايات الأداء التدريسي، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر. فخر الدين القلا، محمد وحيد صيام، 2012، تقنيات التعليم، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

58- فريد حاجي، ب.ت، المقارنة بالكفاءات كبيداغوجيا، سلسلة موعذك التربوي، العدد

- 59- فاطمة الزهراء بوكرمة ، ب.ت، الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة ، الجزائر .
- 60- قاسم بوسعدة، 2009، تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولايي ورقلة وغرداية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ، ، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر 02 .
- 61- قحام يوسف، 2014، تطوير التدريس الديداكتيكي للجغرافيا بالتعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات ، مجلة الباحث، العدد الحادي عشر ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة، الجزائر.
- 62- قوال فاطمة، أعراب عزيز، طيب نايت سليمان، 2015، الجغرافيا السنة الثالثة ثانوي، جميع الشعب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- 63- كمال فرحاوي، 2011، الكفاءة، مفاهيمها، أنواعها، خصائصها، مجلة الباحث، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الرابع.
- 64 - لجين سالم مصطفى الشكرجي، غيداء سعيد قاسم الطائي، 2006، أثر إستخدام خرائط المفاهيم في إكتساب طالبات الصف الرابع العام للمفاهيم الجغرافية في مدينة الموصل، العراق ، مجلة التربية و العلم، المجلد 14، العدد 2، لسنة 2007
- 65- لكحل لخضر، 2009، التقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مجموعة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، جامعة الجزائر 02، العدد 11.
- 66- محمد مفتاح، المفاهيم معالم ، 1998، نحو تأويل واقعي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء، المغرب.
- 67- محمد بوعلاق، 2012، الموجة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية والإجتماعية، ط2 ، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة، تيزي وزو، الجزائر.

- 68- محمد حميد مهدي المسعودي، عارف حاتم هادي الجبوري، مشرق محمد هجول الجبوري، 2015، بروتوكولات تنويع التدريس في إستراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمى)، الطبعة الأولى، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- 69- محسن علي عطية ، 2015، الجودة الشاملة و المنهج، دار المناهج للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- 70- محمد محمود الحيلة، 2012، طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الرابعة، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 71- محمود دواود سليمان الربيعي، 2006، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، دار علم الكتاب الحديث، الأردن.
- 72- منصور أحمد عبد المنعم، صلاح عبد السميع عبد الرزاق، 2004 تطوير المناهج (مدخل أخلاقي لمستقبل التعليم)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- 73- محمد الطاهر وعلي ، ب . ت ، نشاطات الإدماج. لماذا؟ متى؟ كيف؟ ، المعهد الوطني لتكوين إطارات مستخدمي التربية ، الحراش، الجزائر.
- 74- محمد عبد الهادي حسين، 2007، المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والإستعاب، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- 75- محمد الطاهر وعلي، 2012، الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، الجزائر.
- 76- محمد حميد مهدي المسعودي، 2014، طرائق تدريس الجغرافيا ، الطبعة الأولى، دار الرضوان للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن .
- 77- مايسة عبد العزيز محمد علي، 2008، فعالية برنامج لتوظيف تكنولوجيا التعلم في إكتساب المفاهيم الجغرافية وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة مقدمة لنيل درجة دكتوراه

الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس الجغرافيا، جامعة عين شمس، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

78- محمد خير الفوال، جمال سليمان، 2013، طرائق التدريس العامة، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ، سوريا.

79- محمودي عادل، 2010، مصطلحات ، شخصيات، تواريخ معلمية وخرائط، دار البدر للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر.

80- محمد بن يحيا زكريا، حناش فضيلة ، 2008، بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، المعهد الوطني لتكوين إطارات مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

81- مندوش، ح، 2013، حوليات في التاريخ و الجغرافيا ، بكالوريا، جميع الشعب ، دار الوسيط، الجزائر.

82- ندى لقمان محمد أمين، 2008، أثر إستخدام طريقة الوحدات في إكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلبة قسم التربية الإسلامية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، مجلة أبحاث ، كلية التربية الأساسية، المجلد 7، العدد 4.

83- ناصر باي أعمر، 2011، الأسس الفلسفية للتدريس بالأهداف، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الفلسفة، قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.

84- نجوى عبد الرحيم شاهين، 2006، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، دار القاهرة، الطبعة الأولى، مصر.

85- ناصر بن عثمان بن راشد العثمان، 2010، أثر إستخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط وإتجاهاتهم نحو المقرر الدراسي، جامعة الملك سعود، قسم المناهج وطرق التدريس، مذكرة ماجستير في مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية.

- 86- ناصر أحمد الخوالدة، 2013، مستقبل التربية العربية بين الخصوصية و تحديات العولمة، مخبر التربية و الإستمولوجيا، أشغال الملتقى الدولي الثاني ، الواقع التربوي العربي بين تشخيص الراهن وإستشراف المستقبل يومي 19، 20 نوفمبر 2013، بوزريعة، الجزائر.
- 87- نداء محمد باقر الياسري ، زينب فالح الشاوي، محمد حميد المسعودي، ناجي مصطفى خير الله ، 2016، المناهج وأسسها ونظرياتها ومكوناتها وخطط تدريسها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.
- 88- نبيهة صالح السامرائي، 2012، طرق تدريس العلوم، المفاهيم، المبادئ، التطبيقات، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان ، الأردن.
- 89- هناء خليل محمود أبو مطلق، 2012، فاعلية إستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 90- وفاء محمود يونس، 2007، أثر إستخدام أنموذج هيلداتابا في الدافع المعرفي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الإحياء، مجلة التربية والعلم، المجلد 14، العدد 3.
- 91- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ، إستخدام الخرائط المفاهيمية في التعليم و التعلم، مذكرة تنسيق بيداغوجي ، 2010، ص 3 ، 4.
- 92- يسرى الجوهري، 1997، الخرائط الجغرافية، مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- 93- ياسر عبد الواحد الكبيسي، 2015، خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا، و تنمية بعض أنواع التفكير، دار الإعجاز العلمي للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن.
- 94- يوسف فاضل علوان، يوسف فالح محمد ، أحمد الزهرة سعد، 2014، المفاهيم العلمية وإستراتيجيات تعليمها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

95- يوسف فالخ محمد الساعدي، 2009، أثر إستخدام أنموذج دانيال و كلوزماير التعليميين في إكتساب مفاهيم الأحياء و الإتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 56 .

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Claude Lévy-LEBOYER, 2009 la gestion des compétences une demarche essentielle pour la Complétivité des entreprises, 2^{eme} édition, Erolles, éditions d'organisation.
- 2- CARRA(P) et CASPAR (P) 1999, Traité des sciences et technique de la formation, Dunod, Paris.
- 3- Christiane Bosman, François-Marie Gerard ,Xavier Roegiers, 2000, Quel avenir pour les compétences, De Boeck université, Bruxelles, 1^{ere} édition.
- 4- Diem-Quyen Nguyen ,jean-Guy BLAIS, 2007, Approche par Objectifs ou approche compétences ? , Repères conceptuels et implication pour les activités d'enseignement , d'appren-

tissage et d'évaluation au cours de la formation clinique, pédagogie médicale, , volume 8, numéro 4 .

5– Edouard E. Smith and Douglas L. Medin , 1981, categories and concepts, Harvard university Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

6 – Edouard and Machery, 2005, 100 years of psychology of concepts, The theoretical notion of concepts and its operationalization , www-elsevier.com/locate/shpsc.

7– Educ recherche, 2014, revue de la recherche en éducation editée par L'INRE , Algérie, n ° 10.

8 – Eric Margolis, 1998, How to acquire a concept, Blackwell Publishers ltd, USA, operationalization, www-elsevier.com/locate/shpsc.

9 – F, M, Gerard, 2005 , l'évaluation des compétences à travers des situations complexes, Acte du colloque de l'Admée- Europe IUFM , Champagne Ardenne, 24-26 octobre 2005.

10 – Goldstone, R, L, and Kerstein A, 2003, concepts and categorization, In A. F. Healy and R. W Proctor (EDS) comprehensive handbook of psychology , experimental psychology (pp 599-621)

11 – Gerard,F,M,2000,l'évaluation formative des apprentissages, les presses de l'université laval, Canada.

12 – Le Boterf (G),1995,de la compétence,essai sur un attracteur étrange,éditions d'organismes,Paris.

13– Legendre Ronald,1993,dictionnaire ,Actuel de l'éducation,2^{ème} édition,Guérin,Montréal,Canada.

14 – Mélanie de Ronne , 2012,L'approche par compétences dans l'enseignement des mathématiques, mémoire réalisé pour l'obtention du diplôme de Master en sciences mathématiques, Faculté des sciences , Université de Mons.

15 – Meirieu,ph,1988,Apprendre,oui,mais comment ? ESF éditeur.

16 – Miled,M,2005,Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences,la refonte de la pédagogie en Algérie-defis et enjeux d'une société en mutation,Bureau international de l'éducation,Alger :

Unesco-ONPS , Ministère de l'éducation nationale,Algérie pp125-136.

17 – Nico Hirtt,2009,l'approche par compétences :une mystification pédagogique,WWW.écoledémocratique.org

18 – Ouardia Ait Amar Meziane,2014, de la pédagogie par objectifs à l'approche par compétence : migration de la notion de compétence,synergie chine n° 09,p143-153,université de Tiaret,Algérie.

19– Petit Larousse,1990,librairie larousse,Paris.

20 – Philippe Perrenond,1997,construi des compétences des l'école ESF éditeur,paris,France.

21 – Solène AMBROZI,2013 Acquisition et utilisation des concepts d'objet :le rôle des expériences sensorielles et Motrices, thèse de Doctorat, , université de Grenoble,France .

22 – Sebastien Duflot,2008,le parcours cognitif des élèves lors de l'apprentissage du concept d'écosystème, thèse de doctorat , université charles-de Gaulle de LILLE 3, UFR des sciences de l'éducation.

23 – Samurcay (P) et Pastre (P),1995, outiller les acteurs de la formation pour le developpement des compétences,in education permanente n°123.

24– Sandra enlat ,2014,quelle compétence pour demain ?,olivier charbonnier,D unod,éditeur de savoirs,Paris.

25 – Sylvie Monchatre, 2008, « l'approche par compétence » technologie de nationalisation pédagogique, le cas de la formation professionnelle au Québec, UQAM, université de Montréal.

26 – *Xavier Roegiers*, 2004, l'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves, De Boeck, université, Bruxelles.

27 – *Xavier Roegiers*, 1999, Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, forum-pédagogies, mars 1999, p24-31.

الملاحق

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية في

الوحدة التعليمية الأولى الخاص بتلاميذ

السنة الثالثة ثانوي .

إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية

إختتر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المذكورة بعد كل سؤال ، وضع علامة (×) تحت الرمز الدال على الإجابة أمام العبارة في ورقة الإجابة:

-1

-

-

-

-

-

-

-

-

-

تعليمات الإختبار (المقياس):

عزيزي التلميذ:

- 1- تم وضع هذا الإختبار لقياس إكتسابك للمفاهيم في مادة الجغرافيا، وذلك في مستويات معرفية هي : (التذكر، الفهم، التطبيق)
- 2- يتكون هذا الإختبار من كراسة للأسئلة وورقة للإجابة، وتحتوي الكراسة على (50 سؤالا) مرقمة تصاعديا (1،2،3....) وكل سؤال يتبعه أربعة إختيارات موضحة في شكل حروف (أ،ب،ج،د)، توجد إجابة واحدة صحيحة من بين تلك الإختيارات .
- 3- أكتب إسمك، شعبتك، قسمك، ثانويتك، وحدد رقم الإجابة الصحيحة، ثم على ورقة الإجابة إبحث عن رقم السؤال الذي قرأته وضع علامة (x) أسفل رقم الإجابة الصحيحة أمام هذا السؤال كما في المثال التالي :

• تقع الجزائر في :

(أ) قارة إفريقيا ، (ب) قارة آسيا ، (ج) قارة أوروبا ، (د) قارة أمريكا .

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
-				
-	x			
-				

وقد تم وضع علامة (x) أسفل الحرف (أ) لأن الإختيار (أ) يمثل الإجابة الصحيحة في المثال السابق :

- 1- لاتضع أكثر من عملية واحدة (x) أمام السؤال الواحد كإجابة عنه وإذا تم ذلك فسوف تلغى الإجابة ولا تمنح علامة .
- 2- زمن الإختبار (45 د)، حاول الإجابة عن كل الأسئلة مراعيًا الزمن المخصص لك .
- 3- يمكنك إستخدام قلم الرصاص يسهل عليك محو الإجابة التي ترغب في تغييرها.
- 4- عليك بالإجابة عن جميع الأسئلة، وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.
- 5- لا تقلب الصفحة وتبدأ الإجابة حتى يؤذن لك .
- 6- سلم ورقة الإجابة مع كراسة الأسئلة عندما يطلب منك ذلك .

إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية في الوحدة
التعلمية الأولى في مادة الجغرافيا لتلاميذ السنة الثالثة ثانوى

01-يقع في قارات آسيا، إفريقيا وأمريكا اللاتينية .

- أ- العالم المصنع ☐ ب- عالم الشمال ☐ ج- العالم الجديد ☐
العالم الثالث ☐

02- يحسب مؤشر التنمية البشرية على أساس :

- أ- متوسط العمر، المستوى المعرفي، المستوى الحضاري ☐
ب- متوسط العمر، المستوى المعرفي، المستوى الثقافي ☐
ج- متوسط العمر، المستوى المعرفي، المستوى المعيشي ☐
د- متوسط العمر، المستوى المعرفي ، المستوى التاريخي ☐

3- وقعت إتفاقية لومي :

- أ- سنة 1972 ☐ ب- سنة 1973 ☐ ج- سنة 1974 ☐
د- سنة 1975 ☐

4- أنظر إلى الخريطة رقم 01 في كراسة إجابتك، ماذا يمثل اللون الأسود فيها:

- أ- دولة من دول العالم الثالث ☐ ب- دولة من دول العالم المتقدم ☐
ج- دولة من الدول السائرة في طريق النمو ☐ د- دولة من الدول الأكثر فقرا ☐

5- الشركات المتعددة الجنسيات هي الشركات

- أ- وهمية ☐ ب- مهيكلية ☐ ج- فوضوية ☐
د- عنصرية ☐

6- تم تقسيم العالم إلى شمال وجنوب بعد التقرير الذي وضعه:

- أ- موسوليني الإيطالي ☐ ب- فرانكو الإسباني ☐ ج- خروتشوف الروسي ☐
د- برانت الألماني ☐

7- من الدول العربية الأعضاء في إتفاقية لومي نجد:

- أ- اليمن، سوريا، لبنان ☐ ب- مصر، البحرين، ليبيا ☐
ج- الجزائر، تونس، المغرب ☐ د- موريتانيا، السودان، جيبوتي ☐

8- يحتكر.....80% من إجمالي الأرصدة والأوراق النقدية.

- أ- الشمال ☐ ب- الجنوب ☐ ج- الشرق ☐ د- الغرب ☐

9- أنظر الخريطة رقم 12 في كراسة إجابتك، ماهو اللون الذي يحدد بدقة الخط الذي يقسم العالم إلى شمال وجنوب؟:

- أ- الخط الأصفر ☐ ب- الخط الأزرق ☐ ج- الخط الأحمر ☐
د- الخط الأسود ☐

10- للشركات المتعددة الجنسيات تأثيرا في العلاقات الاقتصادية القائمة من حيث:

- أ- تحقيق التوازن المالي ☐ ب- هيمنة القوى الاقتصادية الكبرى على التجارة العالمية ☐
ج- مساعدة البلدان المائرة في طريق النمو ☐ د- الحد من ظاهرة التهريب ☐

11- سعت الدول الإفريقية إلى تصفية الإستعمار الإقتصادي من خلال:

- أ- إتفاقية سايس بيكو ☐ ب- إتفاقية إيفيان ☐ ج- إتفاقية جنيف ☐
د- إتفاقية لومي ☐

12- أنظر الخريطة رقم 02 في كراسة إجابتك، في اعتقادك اللون الأسود في الخريطة ماذا يمثل؟

أ- دولة من الدول الفقيرة ب- دولة من الدول السائرة في طريق النمو

ج- دولة من الدول الأكثر فقرا د- دولة من دول العالم الجديد

13- ظهر مفهوم الشمال والجنوب :

أ- سنة 1970 ب- سنة 1980 ج- سنة 1990 د- سنة 1994

14- مقر منظمة التجارة العالمية هو:

أ- باريس - واشنطن ج- جنيف د- مدريد

15- أنظر الخريطة رقم 03، أي لون من الألوان الممثلة في الخريطة يشير إلى بعض البلدان التي

تسيطر على الشركات المتعددة الجنسيات ؟

أ- اللون الأسود ب- اللون الأخضر ج- اللون الأزرق

د- اللون الأحمر

16- هو وضعية فقر مزرية تعود أسبابها إلى هيمنة الدول المتطورة .

أ- المجاعة ب- الحرب ج- التخلف د- الديون

17- العولمة هي مفهوم مشتق من كلمة :

أ- عالم ب- علم ج- علم د- عالم

18- يتوزع سكان الكرة الأرضية كمايلي :

أ- 50% للشمال و 50% للجنوب ب- 80% للشمال و 20% للجنوب

ج- 70% للشمال و 30% للجنوب د- 60% للشمال و 40% للجنوب

19- أنظر الخريطة رقم 09، ماهو اللون الذي يشير إلى بعض البلدان التي تقود العولمة الاقتصادية من قارتين مختلفتين :

- أ- اللون الأخضر ب- اللون الأحمر ج- اللون الأسود
د- اللون الأزرق

20- أنظر الخريطة رقم 04 في كراسة إجابتك، اللون الأزرق في الخريطة يشير إلى :

- أ- كل الدول الأعضاء في إتفاقية لومي
ب- كل الدول الإفريقية الأعضاء في إتفاقية لومي
ج- موريتانيا ، السودان ، جيبوتي كدول أعضاء في إتفاقية لومي
د- موريتانيا، الكامبيرون ، أنغولا كدول أعضاء في إتفاقية لومي

21- خط برانت الذي يفصل الشمال عن الجنوب هو خط:

- أ - طول ب - عرض ج- غرينش د- وهمي

22- تشير العولمة في جوهرها وحقيقة أمرها إلى :

- أ- ديمقراطية العالم ب- تنقيف العالم ج- أمركة العالم د- توازن العالم

23- أول ما ظهر مفهوم العالم الثالث كان :

- أ- سنة 1950 ب- سنة 1953 ج- سنة 1954 د- سنة 1957

24- حوالي من مبيعات العالم تتم من خلال الشركات المتعددة الجنسيات :

- أ- 50% ب- 60% ج- 70% د- 80%

25- أنظر الخريطة رقم 10، إلى ماذا يشير اللون الأسود فيها ؟

- أ- إلى دول تقود العولمة ب- إلى دول تحت تأثير العولمة

ج- إلى دول في مسار متقدم للعولمة ☐ د- إلى دول في مسار جزئي ومراقب للعولمة ☐

26- مؤشر التنمية البشرية هو مؤشر إعمدته..... لتجديد وضعية التنمية البشرية في بد معين .

أ- منظمة اليونسكو ☐ ب- الولايات المتحدة ☐ ج- الأمم المتحدة ☐
د- منظمة اليونسيف ☐

27- القواعد التي تضمنتها إتفاقية لومي منعت بلدان إفريقيا و الكاريبي و المحيط الهادي من تشكيل كارتيلات حتى لا:

أ- تمارس ضغوطا على بلدان المجموعة الإقتصادية الأوربية ☐ ب- تمارس ضغوطا على الو.أ.م ☐
ج- تمارس ضغوطا على البلدان الإفريقية ☐ د- تمارس ضغوطا على البلدان الآسيوية ☐

28- ظهرت العولمة المالية بهدف :

أ- تخفيض الحواجز أمام التجارة الدولية ☐ ب- مساعدة الدول السائرة في طريق النمو ☐
ج- فرض الرسوم الجمركية على بعض الدول ☐ د- محاربة التهريب الضريبي ☐

29- أنظر الخريطة رقم 05 في كراسة إجابتك، في إعتقادك اللون الأسود فيها يشير إلى دول ذات مؤشر تنمية .

أ- منخفض ☐ ب- متوسط ☐ ج- مرتفع ☐ د- مرتفع جدا ☐

30- منظمة التجارة العالمية هي خلفية :

أ- الإتفاقية العامة للتعريفات الجمركية ☐ ب- الإتفاقية العامة للتعريفات والتجارة ☐
ج- الإتفاقية العامة للتعريفات المصرفية ☐ د- الإتفاقية العامة للتعريفات الجبائية ☐

31- أكثر من ثلثي (2/3) إستثمارات الشركات المتعددة الجنسيات يتركز في الو.م. أ. ودول الاتحاد الأوروبي وسويسرا و اليابان بسبب :

- أ- إرتفاع عدد سكان هذه الدول ☐ ب- الجانب الجغرافي لهذه الدول ☐
ج- السياسة الإقتصادية لهذه الدول ☐ د- إرتفاع العائد على الإستثمارات في هذه الدول ☐

32- إليك الجداول التالية التي تمثل سيطرة بعض البلدان على الشركات المتعددة الجنسيات : أي جدول يمثل التمثيل الحقيقي للبلد و الشركة التي تنتمي إليه ؟

- أ- الجدول رقم 01 ☐ ب - الجدول رقم 02 ☐ ج- الجدول رقم 03 ☐
د- الجدول رقم 04 ☐

الجدول رقم 01		الجدول رقم 02		الجدول رقم 03		الجدول رقم 04	
الشركة	البلد	الشركة	البلد	الشركة	البلد	الشركة	البلد
جنرال موتورز	اليابان	جنرال	إسبانيا	جنرال	الو.م.أ.	جنرال	إيطاليا
تويوتا موتورز	الو.م.أ.	تويوتا	إيطاليا	تويوتا	اليابان	تويوتا	إسبانيا
تلفونيكا	إيطاليا	موتورز		موتورز		موتورز	
فيات	إسبانيا	تلفونيكا	الو.م.أ.	تلفونيكا	إسبانيا	تلفونيكا	اليابان
		فيات	اليابان	فيات	إيطاليا	فيات	الو.م.أ.

33- التخلف هو عدم قدرة الدول على تحقيق التطور الإقتصادي والرفاهية الإجتماعية والتقدم الثقافي نتيجة:

- أ- عدم القدرة على تحسين ميزانية البحث العلمي ☐
ب- عدم القدرة على تحقيق النمو في الجانب الزراعي ☐
ج - عدم القدرة على الإستغلال الأمثل للإمكانيات الذاتية المتوفرة ☐

د- عدم القدرة على تشغيل اليد العاملة ذات الكفاءة ☐

34- أغلب أعضاء المنظمة العالمية للتجارة هم من :

أ- دول أمريكا اللاتينية ☐ ب- دول جنوب شرق آسيا ☐

ج- دول مصنعة ☐ د- دول سائرة في طريق النمو ☐

35- أعطت إتفاقية لومي إمتيازات للشركات المتعددة الجنسيات بهدف :

أ- مواجهة منافسة الإتحاد الأوربي ☐ ب- مواجهة منافسة الأمريكيين واليابانيين ☐

ج- مواجهة منافسة دول آسيا ☐ د- مواجهة منافسة دول جنوب شرق آسيا ☐

36- أنظر الخريطة رقم 06 في كراسة إجابتك، ماهو اللون الذي يشير إلى الدولة التي عاصمتها هي

مقر إتفاقية لومي؟

أ- اللون الأصفر ☐ ب- اللون الأحمر ☐ ج- اللون الأسود ☐ د- اللون الأزرق ☐

37- من بين دلالات مؤشر التنمية البشرية مؤشر تنمية ضعيفة ويكون :

أ- أقل من 0,800 ☐ ب- أقل من 0,700 ☐

ج- أقل من 0,600 ☐ د- أقل من 0,500 ☐

38- العالم المتخلف يشكل :

أ- نصف (1/2) مساحة العالم ☐ ب- ثلثي (2/3) مساحة العالم ☐

ج- ربع (1/4) مساحة العالم ☐ د- خمس (1/5) مساحة العالم ☐

39- أنظر الخريطة رقم 11، إلى ماذا يشير اللون الأسود فيها؟ :

أ- دولة من عالم الشمال ☐ ب- دولة من عالم الجنوب ☐

ج- دولة فقيرة ☐ د- دولة سائرة في طريق النمو ☐

40- المنظمة العالمية للتجارة تخدم مصالح بوجوازية الأفراد و العائلات و الشركات و ذلك :

- أ-بتأييدها حرية الإحتكار ☐ ب- بتأييدها لتبادل العملات ☐
ج-بتأييدها لإستغلال الثروات ☐ د-بتأييدها لحرية المبادلات و إلغاء الحواجز الجمركية ☐

41- إتفاقية لومي هي إتفاقية إقتصادية بين 46 دولة من إفريقيا و منطقتي البحر الكاريبي و المحيط الهادي و :

- أ-الإتحاد الآسيوي ☐ ب-شمال قارة إفريقيا ☐ ج-الإتحاد الأوروبي ☐ د - روسيا ☐

42- أنظر الخريطة رقم 07 , الرمز الذي يشير إلى مقر المنظمة العالمية للتجارة هو :

- أ-الرمز (01) ☐ ب- الرمز (02) ☐ ج- الرمز (03) ☐ د- الرمز (04) ☐
(

43- إنتهجت الشركات المتعددة الجنسيات لإحتكار التعامل في الكثير من السلع و التحكم في أسعارها :

- أ-سياسة الإقتراض ☐ ب-سياسة الاندماج ☐ ج- سياسة الإنفاق ☐ د- سياسة الإحتكار ☐

44- لا توجد للأمانة العامة لمنظمة التجارة العالمية سلطة إتخاذ القرار بسبب أن :

- أ- الأعضاء هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐
ب- المدير العام هو فقط الذي يتخذ القرارات ☐
ج- الأعضاء الدائمون هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐
د- الأعضاء المراقبون هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐

45- أنظر الخريطة رقم 08 , ماذا يمثل اللون الأسود فيها :

- أ- دول فاعلة في التجارة العالمية ☐
ب-دول رافضة للتفاوض مع المنظمة العالمية للتجارة ☐

ج- دول غير أعضاء في المنظمة العالمية للتجارة ☐

د- دول محايدة و مراقبة للإنضمام المنظمة العالمية للتجارة ☐

46- مؤشر التنمية البشرية و هو مؤشر مركب يهدف إلى قياس التنمية البشرية عن طريق دراسة العلاقات بين مستوى النمو الاقتصادي و مستوى التنمية الإجتماعية إستخدام سلم يتراوح بين :

أ- القيمة 0,5 و القيمة 1 ☐ ب- القيمة 1 و القيمة 2 ☐

ج- القيمة 1,5 و القيمة 2 ☐ د- القيمة 0 و القيمة 1 ☐

47- كان للعمولة تأثير على الجانب التربوي من خلال بروز بعض المفاهيم مثل :

أ- المنضمون ☐ ب- الهدف ☐ ج- الكفاءة ☐ د- الغاية ☐

48- أغلب الشركات المتعددة الجنسيات تتحكم فيها :

أ- فرنسا ☐ ب- بريطانيا ☐ ج- أمريكا ☐ د- روسيا ☐

49- تحول العالم في أيامنا إلى قرية كونية , هذا يعني أننا نعيش في عصر :

الديمقراطية ☐ ب- التنمية ☐ ج- العولمة ☐ د- الشفافية ☐

50- نفترض أننا سندرس مستوى التنمية البشرية لبلد (×) . بعد إجراء عملية الإحصاء على هذا البلد تم التوصل إلى المعطيات الآتية :

• متوسط الدخل السنوي للسكان هو 50 دولار أمريكي .

-إذا أردنا أن نحسب الناتج الداخلي للفرد أي القدرة الشرائية للفرد : نفترض أن سكان هذا البلد يتقاضون سنويا 20.000 دولار كقيمة قصوى و 100 دولار كقيمة دنيا .

بعد العمليات الحسابية التي قمنا بها بناء على المعطيات السابقة توصلنا إلى مؤشر الدخل التالي : 0.500 . وتم إعتباره مؤشر دخل متوسط .

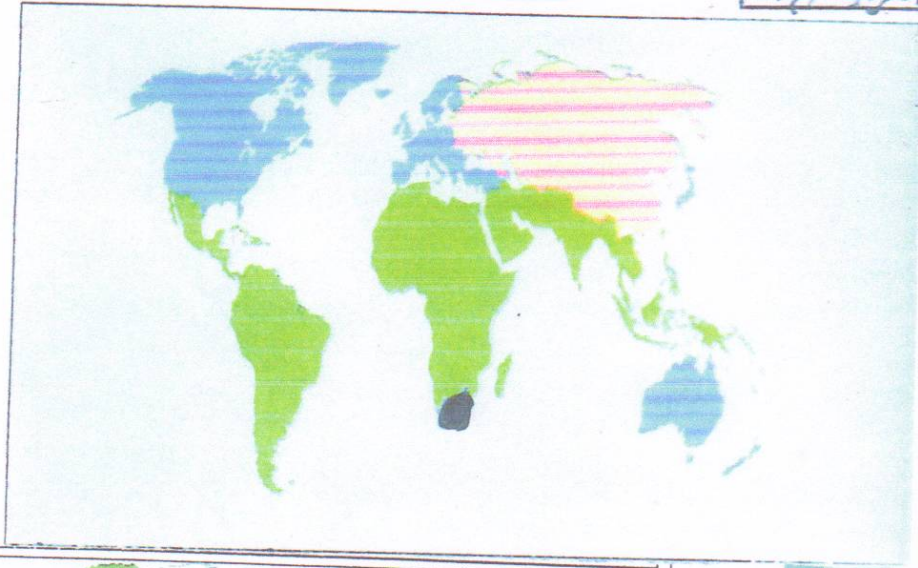
• إذا طلب منك رأيك حول إعتبار مؤشر 0.500 هو مؤشر دخل متوسط . ماذا تقول :

أ- مؤشر دخل متوسط ☐ ب- مؤشر دخل ضعيف ☐

ج- مؤشر دخل مرتفع ☐ د- مؤشر دخل مرتفع جدا ☐

خريطة العالم

الخريطة رقم 01

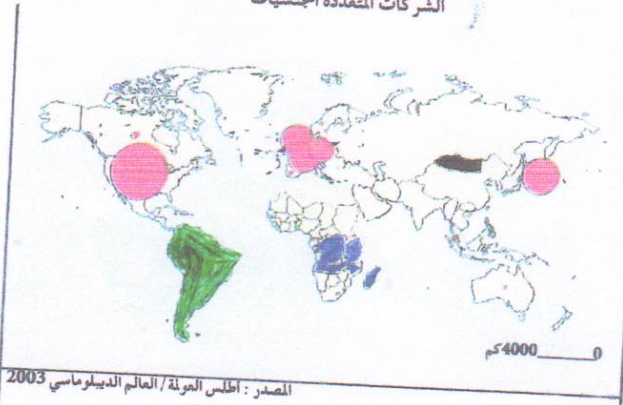


الخريطة
رقم 02



الخريطة
رقم 03

الشركات المتعددة الجنسيات



خريطة إفريقيا

الخريطة رقم ٥٠



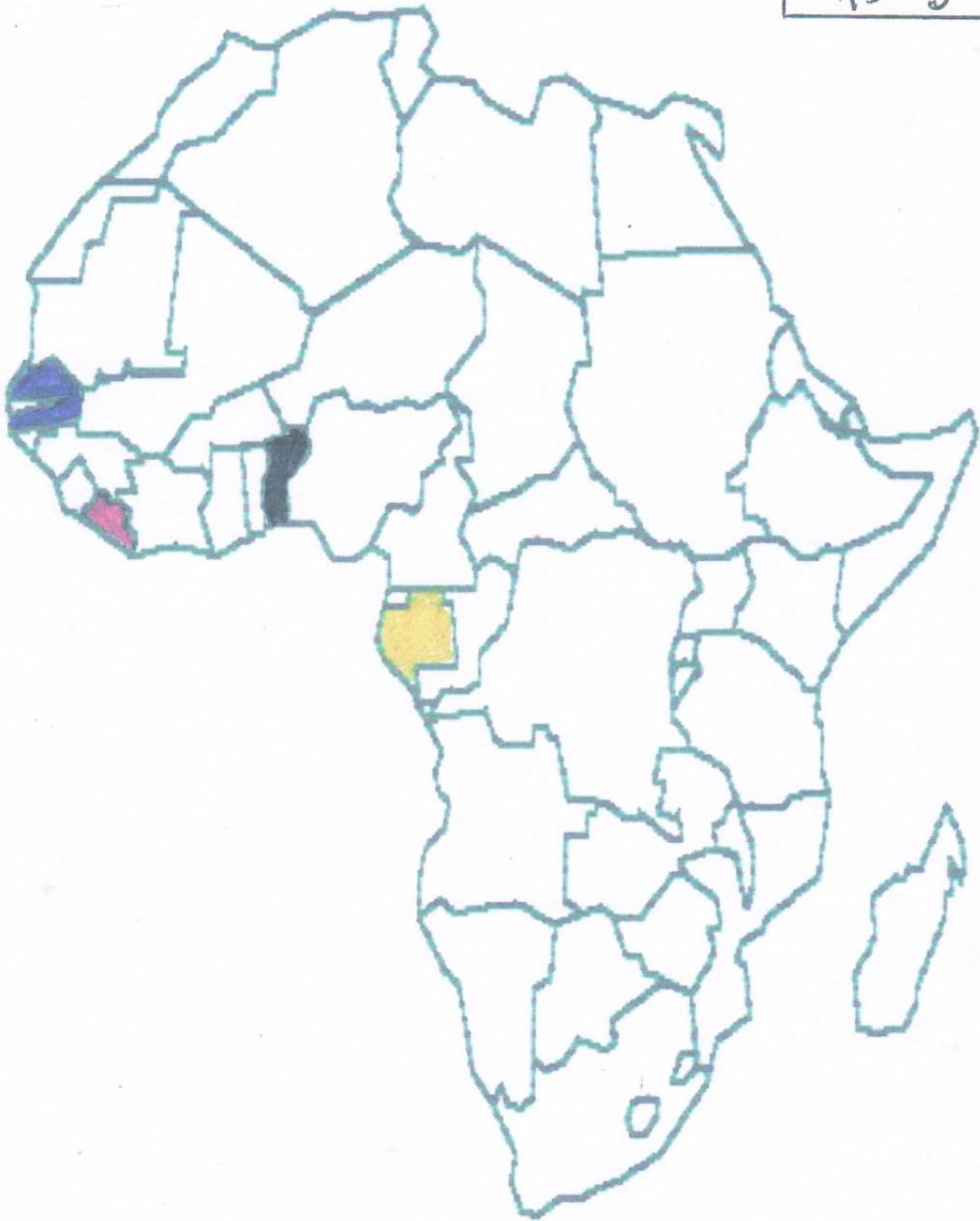
مصدر الخريطة: وزارة الخارجية المصرية



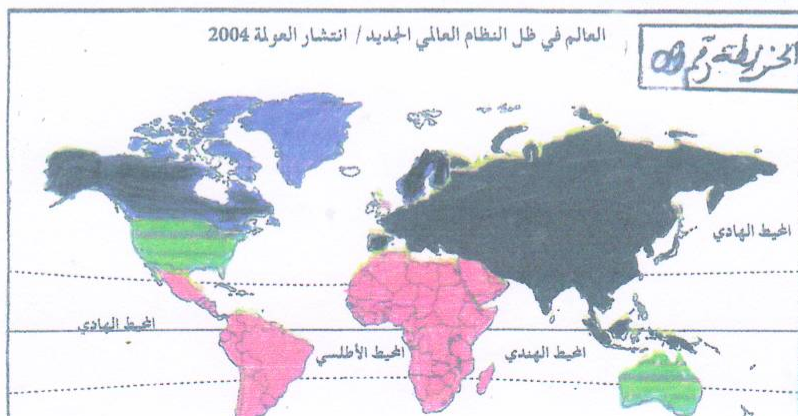
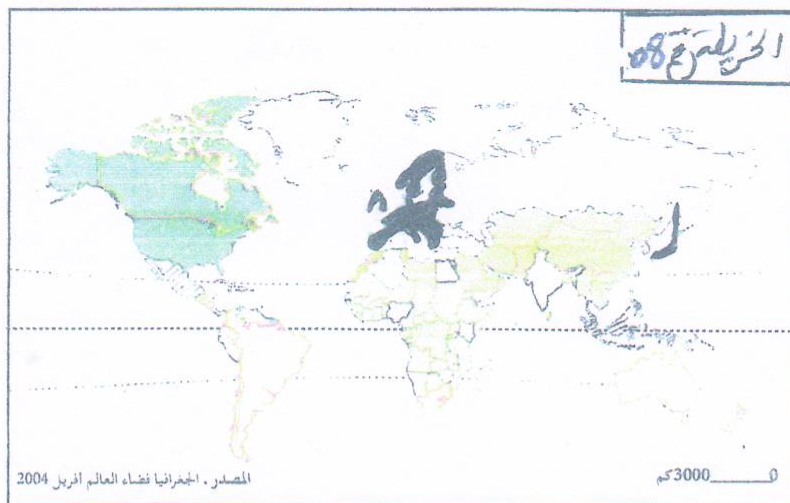
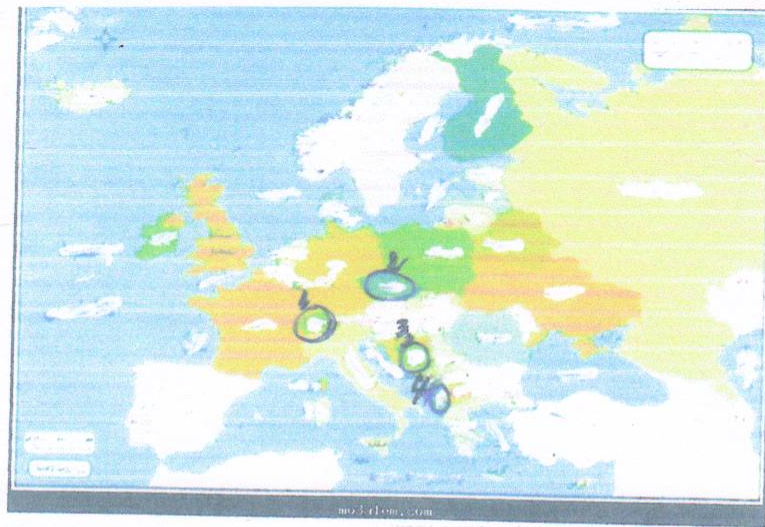
صفحه 31
05/01

خريطة إفريقيا

الجزيرة رقم ٥٦

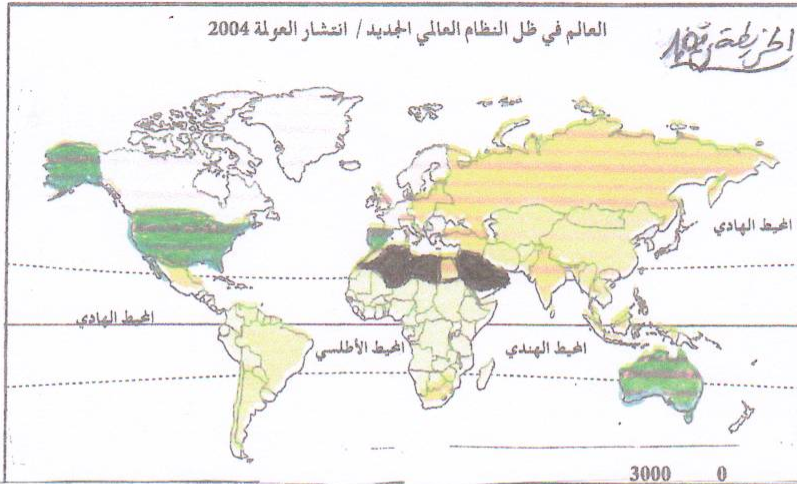


مصدر الخريطة: وزارة الخارجية

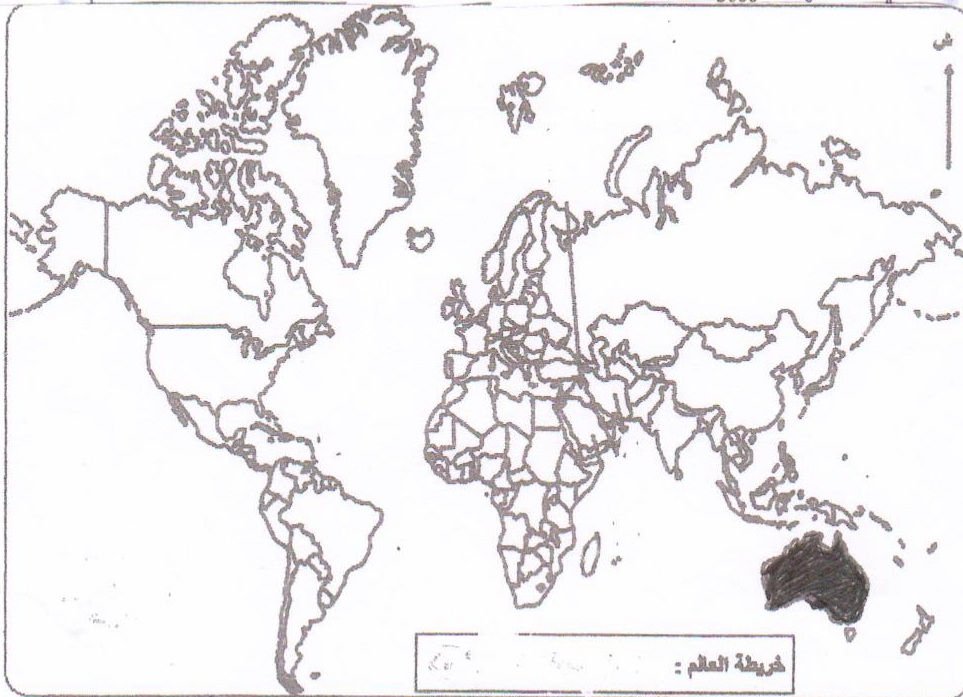


العالم في ظل النظام العالمي الجديد / انتشار العولمة 2004

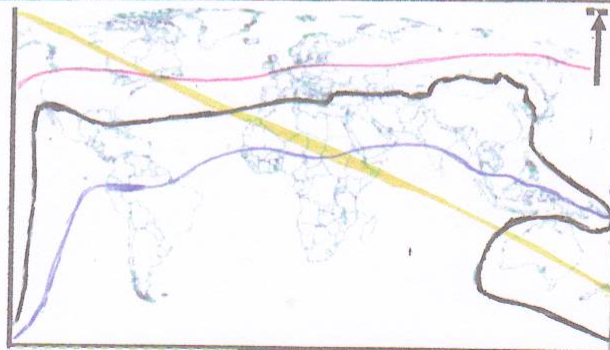
الخريطة رقم 10



الخريطة
رقم 11



الخريطة رقم 12



الإسم :

الشعبة :

الجنس : ذكر • أنثى •

السن :

الثنائية : الفصل :

ضع علامة (✓) أمام رمز الإجابة الصحيحة :

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1					22					43				
2					23					44				
3					24					45				
4					25					46				
5					26					47				
6					27					48				
7					28					49				
8					29					50				
9					30									
10					31									
11					32									
12					33									
13					34									
14					35									
15					36									
16					37									
17					38									
18					39									
19					40									
20					41									
21					42									

المجموع الكلي لدرجات الاختبار = 50 درجة

اختبار اكتساب المفاهيم الجغرافية
في الوحدة التعليمية الأولى
الخاص بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي

في صورته النهائية بعد التعديل

تعليمات الإختبار (المقياس):

عزيزي التلميذ:

- 1- تم وضع هذا الإختبار لقياس إكتسابك للمفاهيم في مادة الجغرافيا، وذلك في مستويات معرفية هي : (التذكر ، الفهم ، التطبيق)
- 2- يتكون هذا الإختبار من كراسة للأسئلة وورقة للإجابة، وتحتوي الكراسة على (23 سؤالاً) مرقمة تصاعدياً (1،2،3....) وكل سؤال يتبعه أربعة إختيارات موضحة في شكل حروف (أ،ب،ج،د)، توجد إجابة واحدة صحيحة من بين تلك الإختيارات .
- 3- أكتب إسمك، شعبتك، قسمك، ثانويتك، وحد رقم الإجابة الصحيحة ، ثم على ورقة الإجابة إبحث عن رقم السؤال الذي قرأته وضع علامة (×) أسفل رقم الإجابة الصحيحة أمام هذا السؤال كما في المثال التالي :

• تقع الجزائر في :

(أ) قارة إفريقيا ، (ب) قارة آسيا ، (ج) قارة أوروبا ، (د) قارة أمريكا .

رقم السؤال	أ	ب	ج	د
—				
—	×			
—				

وقد تم وضع علامة (×) أسفل الحرف (أ) لأن الإختيار (أ) يمثل الإجابة الصحيحة في المثال السابق :

- 1- لاتضع أكثر من عملية واحدة (×) أمام السؤال الواحد كإجابة عنه وإذا تم ذلك فسوف تلغى الإجابة ولا تمنح علامة .
- 2- زمن الإختبار (35 د)، حاول الإجابة عن كل الأسئلة مراعيًا الزمن المخصص لك .
- 3- يمكنك إستخدام قلم الرصاص يسهل عليك محو الإجابة التي ترغب في تغييرها.
- 4- عليك بالإجابة عن جميع الأسئلة، وعدم ترك أي سؤال دون الإجابة عنه.
- 5- لا تقلب الصفحة وتبدأ الإجابة حتى يؤذن لك .
- 6- سلم ورقة الإجابة مع كراسة الأسئلة عندما يطلب منك ذلك .

إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية

إختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المذكورة بعد كل سؤال ، وضع علامة (×) تحت الرمز الدال على الإجابة أمام العبارة في ورقة الإجابة:

-1

-

-

-

-

-

-

-

-

-

إختبار إكتساب المفاهيم الجغرافية في الوحدة
التعلمية الأولى في مادة الجغرافيا لتلاميذ السنة الثالثة ثانوى

01-أنظر الخريطة رقم 08 في كراسة إجابتك، ماهو اللون الذي يحدد بدقة الخط الذي يقسم العالم إلى شمال وجنوب ؟

أ- الخط الأصفر ب- الخط الأزرق

ج - الخط الأحمر د- الخط الأسود

02- حوالي من مبيعات تتم من خلال الشركات المتعددة الجنسيات

أ - 50% ب- 60% ج - 70% د- 80%

03- أنظر الخريطة رقم 06 ، إلى ماذا يشير اللون الأسود فيها ؟

أ - إلى دول تقود العولمة ب - إلى دول تحت تأثير العولمة

ج- إلى دول في مسار متقدم للعولمة د- إلى دول في مسار جزئي ومراقب للعولمة

04- للشركات المتعددة الجنسيات تأثيرا في العلاقات الإقتصادية القائمة من حيث:

أ- تحقيق التوازن المالي ب- هيمنة القوى الإقتصادية الكبرى على التجارة العالمية

ج- مساعدة البلدان السائرة في الطريق النمو د- الحد من ظاهرة التهريب

05- تم تقسيم العالم إلى شمال وجنوب بعد التقرير الذي وضعه:

أ- موسولينى الإيطالي ب- فرانكو الإسباني ج- خروتشوف الروسي

د- برانت الألماني

06-أنظر الخريطة رقم 03 في كراسه إجابتك، اللون الأزرق في الخريطة يشير إلى :

أ- كل الدول الأعضاء في إتفاقية لومي

ب- كل الدول الإفريقية الأعضاء في إتفاقية لومي

ج- موريتانيا، السودان، جيبوتي كدول أعضاء في إتفاقية لومي

د- موريتانيا، الكامبيرون، أنغولا كدول أعضاء في إتفاقية لومي

7- تشير العولمة في جوهرها وحقيقة أمرها إلى :

أ- ديمقراطية العالم ب- تثقيف العالم ج- أمركة العالم د- توازن العالم

8- أول ما ظهر مفهوم العالم الثالث كان :

أ- سنة 1950 ب- سنة 1953 ج- سنة 1954 د- سنة 1957

9- القواعد التي تضمنها إتفاقية لومي منعت بلدان إفريقيا و الكاريبي و المحيط الهادي من تشكيل كارتيلات حتى لا:

أ- تمارس ضغوطا على بلدان المجموعة الإقتصادية الأوربية ب- تمارس ضغوطا على الو.أ.م

ج- تمارس ضغوطا على البلدان الإفريقية د- تمارس ضغوطا على البلدان الآسيوية

10- أنظر الخريطة رقم 02 في كراسة إجابتك في إعتقادك اللون الأسود فيها يشير إلى دول ذات مؤشر تنمية .

أ- منخفض ب- متوسط ج- مرتفع د- مرتفع جدا

11- أعطت إتفاقية لومي إمتيازات للشركات المتعددة الجنسيات بهدف :

أ- مواجهة منافسة الإتحاد الأوربي ب- مواجهة منافسة الأمريكيين و اليابانيين

ج- مواجهة منافسة دول آسيا د- مواجهة منافسة دول جنوب شرق آسيا

12- من بين دلالات مؤشر التنمية البشرية مؤشر تنمية ضعيفة ويكون :

أ- أقل من 0,800 ☐ ب- أقل من 0,700 ☐

ج- أقل من 0,600 ☐ د- أقل من 0,500 ☐

13- نفترض أننا سندرس مستوى التنمية البشرية لبلد (×) . بعد إجراء عملية الإحصاء على هذا البلد تم التوصل إلى المعطيات الآتية :

• متوسط الدخل السنوي للسكان هو 50 دولار أمريكي .

-إذا أردنا أن نحسب الناتج الداخلي للفرد أي القدرة الشرائية للفرد: نفترض أن سكان هذا البلد يتقاضون سنويا 20.000 دولار كقيمة قصوى و 100 دولار كقيمة دنيا .

بعد العمليات الحسابية التي قمنا بها بناء على المعطيات السابقة توصلنا إلى مؤشر الدخل التالي : 0.500 . وتم إعتباره مؤشر دخل متوسط .

• إذا طلب منك رأيك حول إعتبار مؤشر 0.500 هو مؤشر دخل متوسط . ماذا تقول :

أ- مؤشر دخل متوسط ☐ ب- مؤشر دخل ضعيف ☐

ج-مؤشر دخل مرتفع ☐ د- مؤشر دخل مرتفع جدا ☐

14- أنظر إلى الخريطة رقم 01 في كراسة إجابتك، ماذا يمثل اللون الأسود فيها :

أ- دولة من دول العالم الثالث ☐ ب - دولة من دول العالم المتقدم ☐

ج- دولة من دول السائرة في طريق النمو ☐ د- ولة من الدول الأكثر فقرا ☐

15-يقع في قارات آسيا،إفريقيا وأمريكا اللاتينية .

أ- العالم المصنع ☐ ب- عالم الشمال ☐ ج- العالم الجديد ☐

العالم الثالث ☐

16- التخلف هو عدم قدرة الدول على تحقيق التطور الإقتصادي والرفاهية الإجتماعية والتقدم الثقافي نتيجة:

- أ- عدم القدرة على تحسين ميزانية البحث العلمي ☐
- ب- عدم القدرة على تحقيق النمو في الجانب الزراعي ☐
- ج - عدم القدرة على الإستغلال الأمثل للإمكانيات الذاتية المتوفرة ☐
- د- عدم القدرة على تشغيل اليد العاملة ذات الكفاءة ☐

17- يحتكر.....80% من إجمالي الأرصدة والأوراق النقدية.

- أ- الشمال ☐ ب- الجنوب ☐ ج- الشرق ☐ د- الغرب ☐

18- لا توجد للأمانة العامة لمنظمة التجارة العالمية سلطة إتخاذ القرار بسبب أن :

- أ- الأعضاء هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐
- ب- المدير العام هو فقط الذي يتخذ القرارات ☐
- ج- الأعضاء الدائمون هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐
- د- الأعضاء المراقبون هم فقط الذين يتخذون القرارات ☐

19- أنظر الخريطة رقم 05, ماذا يمثل اللون الأسود فيها :

- أ- دول فاعلة في التجارة العالمية ☐
- ب- دول رافضة للتفاوض مع المنظمة العالمية للتجارة ☐
- ج- دول غير أعضاء في المنظمة العالمية للتجارة ☐
- د- دول محايدة و مراقبة للإنظام المنظمة العالمية للتجارة ☐

20- مقر منظمة التجارة العالمية هو:

أ- باريس ب- واشنطن ج- جنيف د- مدريد

21- أغلب أعضاء المنظمة العالمية للتجارة هم من :

أ- دول أمريكا اللاتينية ب- دول جنوب شرق آسيا

ج- دول مصنعة د- دول سائرة في طريق النمو

22- أنظر الخريطة رقم 04 , الرمز الذي يشير إلى مقر المنظمة العالمية للتجارة هو :

أ- الرمز (01) ب- الرمز (02) ج- الرمز (03) د- الرمز (04)

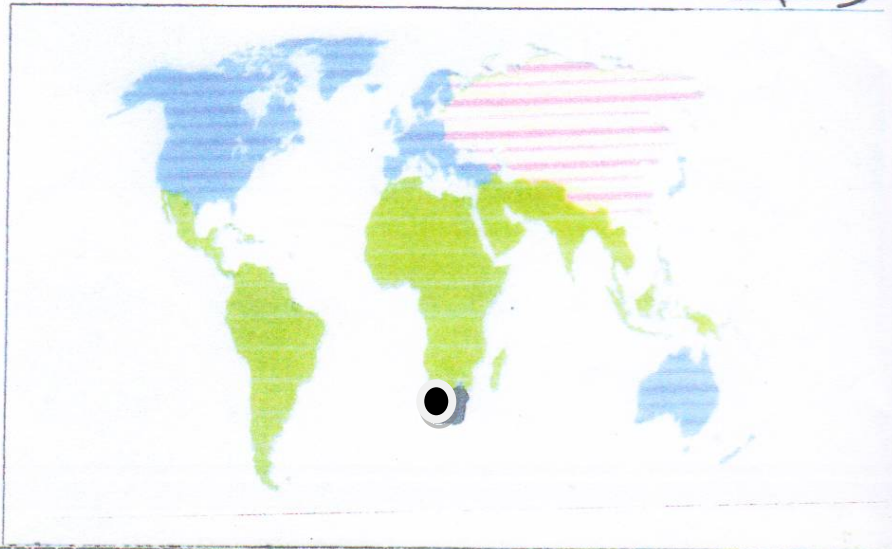
23- أنظر الخريطة رقم 07، إلى ماذا يشير اللون الأسود فيها؟ :

أ- دولة من عالم الشمال ب- دولة من عالم الجنوب

ج- دولة فقيرة د- دولة سائرة في طريق النمو

خريطة العالم

خريطة رقم 01



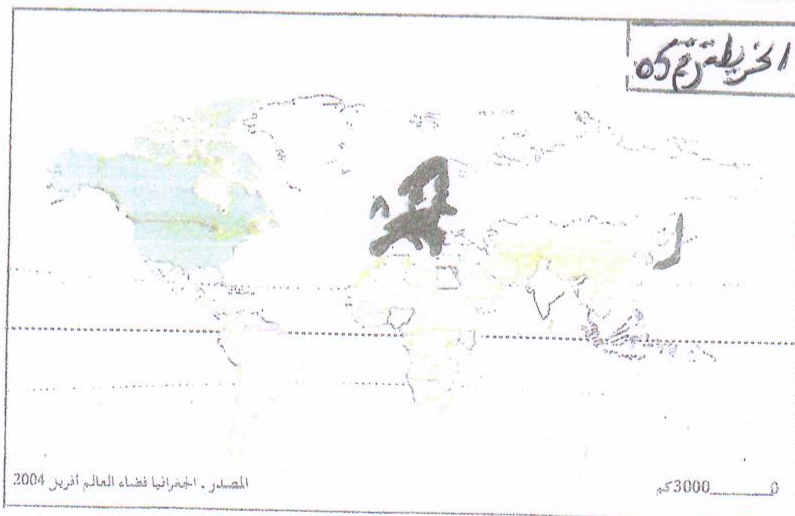
الخريطة رقم 02

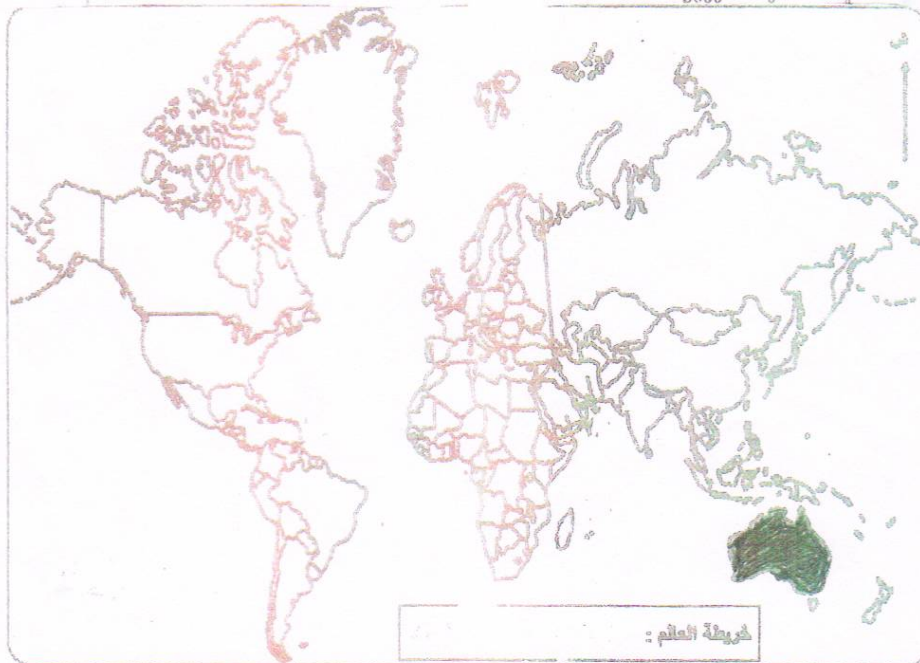
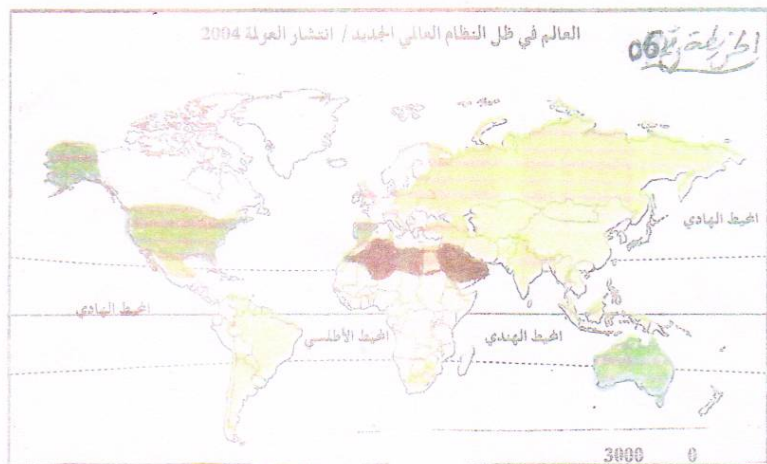


خريطة إفريقيا

الخريطة رقم ٥٣







الشعبة

الجنس : ذ ☐ أ ☐ السن : ☐

الثانوية : السنة الدراسية

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1					13				
2					14				
3					15				
4					16				
5					17				
6					18				
7					19				
8					20				
9					21				
10					22				
11					23				
12									

ضع علامة (x) أمام رمز الإجابة الصحيحة:

المجموع الكلي للدرجات الإختبار = 23 درجة

درجة الطالب =درجة .

قام الباحث بوضع الإختبار في صورته النهائية مروراً بالخطوات السابقة، وبذلك أصبح الإختبار في صورته النهائية مكون من (23) مفردة من نوع الإختبار من متعدد موزعة على موضوعات الوحدة التعليمية الأولى في مادة الجغرافيا س3 ثا تغطي المستويات المعرفية الثلاث (تذكر - فهم - تطبيق) ولكل سؤال أربعة بدائل ، ويتم تصحيح الإختبار بإعطاء الإجابة الصحيحة درجة (واحد) والإجابة الخاطئة درجة (صفر)، ويوضح الجدول التالي توزيع مفردات الإختبار على المستويات المعرفية الثلاث.

جدول

يبين أرقام المفردات التي تقيس المستويات المعرفية الثلاث

المستويات المعرفية	عدد المفردات	أرقام المفردات
التذكر	9	21,20,17,15,12,8,7,2
الفهم	5	18,16,11,9,4
التطبيق	9	23,22,19,14,13,10,6,5,3,1

مفتاح التصحيح

ضع علامة (x) أمام رمز الإجابة الصحيحة

رقم السؤال	أ	ب	ج	د	رقم السؤال	أ	ب	ج	د
1				x	13	x			
2				x	14	x			
3				x	15	x			
4		x			16			x	
5				x	17	x			
6				x	18		x		
7				x	19		x		
8			x		20			x	
9	x				21				x
10			x		22		x		
11				x	23			x	
12						x			

المجموع الكلي للدرجات الإختبار = 23 درجة .

درجة الطالب =درجة .

```

GET
  FILE='C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=spécialité(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Notetotale
  /CRITERIA=CI(.95).

```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav

Statistiques de groupe

	spécialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Notetotale	Lettre-----	180	10,6222	2,68277	,19996
	-sciences-----	230	11,9957	3,25683	,21475

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
Notetotale	Hypothèse de variances égales	1,199	,274	-4,572	408
	Hypothèse de variances inégales			-4,681	406,912

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Notetotale	Hypothèse de variances égales	,000	-1,37343	,30038
	Hypothèse de variances inégales	,000	-1,37343	,29343

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
Notetotale	Hypothèse de variances égales	-1,96392	-,78294
	Hypothèse de variances inégales	-1,95026	-,79660

T-TEST GROUPS=spécialité(1 2)

```

/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Compréhension
/CRITERIA=CI (.95).

```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav

Statistiques de groupe

spécialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Compréhension	180	2,3833	,98182	,07318
Lettre sciences	230	2,8043	1,11793	,07371

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour ...
		F	Sig.	t
Compréhension	Hypothèse de variances égales	3,169	,076	-3,990
	Hypothèse de variances inégales			-4,053

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
Compréhension	Hypothèse de variances égales	408	,000	-,42101
	Hypothèse de variances inégales	402,568	,000	-,42101

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95%
			Inférieure
Compréhension	Hypothèse de variances égales	,10552	-,62845
	Hypothèse de variances inégales	,10387	-,62521

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des ...
		Intervalle de confiance 95% ...
		Supérieure
Compréhension	Hypothèse de variances égales	-,21358
	Hypothèse de variances inégales	-,21682

```

T-TEST GROUPS=spécialité(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Mémorisation
/CRITERIA=CI(.95).

```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav

Statistiques de groupe

	spécialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Mémorisation	Lettre	180	4,0611	1,50665	,11230
	sciences	230	4,3087	1,78186	,11749

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour ...
		F	Sig.	t
Mémorisation	Hypothèse de variances égales	8,698	,003	-1,493
	Hypothèse de variances inégales			-1,523

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
Mémorisation	Hypothèse de variances égales	408	,136	-,24758
	Hypothèse de variances inégales	405,535	,128	-,24758

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
Mémorisation	Hypothèse de variances égales	,16587	-,57364	,07847
	Hypothèse de variances inégales	,16253	-,56709	,07192

```

T-TEST GROUPS=spécialité(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=Application
/CRITERIA=CI(.95).

```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav

Statistiques de groupe

	spécialité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Application	Lettre	180	4,1722	1,38560	,10328
	sciences	230	4,8957	1,62875	,10740

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour ...
		F	Sig.	t
Application	Hypothèse de variances égales	3,434	,065	-4,761
	Hypothèse de variances inégales			-4,855

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
Application	Hypothèse de variances égales	408	,000	-,72343
	Hypothèse de variances inégales	405,135	,000	-,72343

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
Application	Hypothèse de variances égales	,15195	-1,02212	-,42474
	Hypothèse de variances inégales	,14900	-1,01633	-,43053

RELIABILITY

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.

Fiabilité

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Documents\classeur 2030_2.sav

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Coefficient de corrélation intra-classe

	Corrélation intra-classe ^b	Intervalle de confiance à 95%		Test F avec valeur ...	
		Borne inférieure	Limite supérieure	Valeur	ddl1
Mesures uniques	-,200 ^a	-,647	,350	,667	13
Mesures moyennes	-,500 ^c	-3,671	,519	,667	13

Coefficient de corrélation intra-classe

	Test F avec valeur ...	
	ddl2	Sig.
Mesures uniques	13	,762
Mesures moyennes	13	,762

Modèle à effets mixtes à deux facteurs lorsque les effets sur les personnes sont aléatoires et les effets des mesures sont fixes.

- a. L'estimateur est identique, que l'effet d'interaction soit présent ou non.
- b. Coefficients de corrélation intra-classe de type C utilisant une définition d'homogénéité (la variance entre mesures est exclue de l'écart d'activité).
- c. Cette estimation est calculée en supposant que l'effet d'interaction est inexistant, puisqu'il ne peut pas être estimé autrement.

MEANS TABLES=VAR00008
/CELLS MEAN COUNT STDDEV VAR.

Moyennes

[Ensemble_de_données1]. I:\Sans titre2.sav

Observation Calculer Récapituler

mémo- risation	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00008	9	26,5%	25	73,5%	34	100,0%

Tableau de bord

VAR00008

Moyenne	N	Ecart-type	Variance
10,4444	9	7,81203	61,028

MEANS TABLES=VAR00009
/CELLS MEAN COUNT STDDEV VAR.

Moyennes

[Ensemble_de_données1]. I:\Sans titre2.sav

Observation Calculer Récapituler

compé- hension	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00009	5	14,7%	29	85,3%	34	100,0%

Tableau de bord

VAR00009

Moyenne	N	Ecart-type	Variance
12,6000	5	7,76531	60,300

MEANS TABLES=VAR00010
/CELLS MEAN COUNT STDDEV VAR.

Moyennes

[Ensemble_de_données1] I:\Sans titre2.sav

Observation Calculer Récapituler

Appli- Cation	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00010	9	26,5%	25	73,5%	34	100,0%

Tableau de bord

VAR00010

Moyenne	N	Ecart-type	Variance
14,5556	9	6,78438	46,028

MEANS TABLES=VAR00011
/CELLS MEAN COUNT STDDEV VAR.

Moyennes

[Ensemble_de_données1] I:\Sans titre2.sav

Observation Calculer Récapituler

Note Totale	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00011	23	67,6%	11	32,4%	34	100,0%

Tableau de bord

VAR00011

Moyenne	N	Ecart-type	Variance
12,5217	23	7,30423	53,352

DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المجموعة المتخصصة لمناهج الجغرافيا

الجنة الوطنية للمناهج

وثيقة مرافقة لمنهاج الجغرافيا

السنة الثالثة (3) من التعليم الثانوي

سبتمبر 2006

الموضوع	الصفحة
■ مقدمة	03
■ منهاج الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الثانوي	04
■ تطبيق المنهاج	06
■ منهجية تناول وحدة تعليمية	08
■ تقييم مكتسبات المتعلمين	12
■ وسائل تنفيذ المنهاج	14

مقدمة

نقدم للأستاذ الوثيقة المرافقة لمنهاج الجغرافيا للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ، وهي جزء من الدليل المنهجي المزمع إنجازه بعد الانتهاء من إعداد مناهج المرحلة كلها .

تتضمن الوثيقة جملة من التوجيهات التربوية، والمساعي البيداغوجية وأمثلة عملية ، تساعد الأستاذ على وضع المنهاج موضع التنفيذ ، وفق الاختيار المنهجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات، ويتطلب ذلك التأكيد على منطق التكامل بين المواد، كتصور بيداغوجي يقوم على معرفة أهداف المواد الأخرى، وعلى الأخص منها اللغة التي تزود المتعلمين بشبكة مفردات ومصطلحات، كأدوات للقراءة والتفكير وتمكنهم من التمرس على التعبير الشفوي والكتابي، حتى يتحكموا في المفاهيم والقواعد التي تهيك وتنظم المعارف وتساعدهم على العمل المستقل والتحكم في المساعي الخاصة بمادة الجغرافيا داخل القسم أو تعميق ذلك من خلال نشاطات متنوعة حول الموضوع خارج القسم

المجموعة المتخصصة لمناهج الجغرافيا

منهاج الجغرافيا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي

تهتم الجغرافيا في السنة الثالثة من التعليم الثانوي بالدراسة التفصيلية للمجال الجغرافي الاقتصادي العالمي، من حيث تباينه وتنوعه، وتركز على معالجة وضعيات تخص السكان والتنمية والبيئة في العالم، وصولاً إلى استخدام أدوات المادة بشكل منهجي قصد إنتاج مقالات ورسومات تخطيطية (خرائط)..... في مستوى البكالوريا. لذا ينبغي أن يوظف مكتسباته القبلية لبناء ثقافة جغرافية تمكنه من فهم العالم الذي يعيش فيه والذي يتصف بديمومة التغير. يستدعي كل ذلك إيجاد وضعيات إشكالية واضحة المعالم كما يتم التأكيد على تحلي المتعلمين بروح الاستقلالية والفكر النقدي في إطار جغرافية وظيفية ونفعية. إن تطبيق منهاج الجغرافيا يستلزم أساساً التعرف على جملة من العناصر التي تمكن الأستاذ من ترجمة الكفاءة الواردة في المنهاج إلى جملة من الوضعيات التعليمية الكافية وذلك في إطار ما يسمى ببيداغوجية الإدماج.

اعتماد مبدأ الكفاءة في تنظيم المنهاج

الكفاءة هي جملة القدرات والمعارف الضرورية لمعالجة أية وضعية تعليمية، واعتمادها كمبدأ منظم للمنهاج، يعني أنها (الكفاءة) هي التي تتحكم في تحديد المحتويات كمعارف أساسية ومبادئ منظمة للمادة (مفاهيم وقواعد، نظم)، يتم اختيارها وفق منظور جديد، هو المسعى لمعالجة الإشكاليات أو حل المشكلات، ويتطلب ذلك هيكلة خاصة للمادة التعليمية وتنظيم المنهاج تم تطبيقه وفق الخطوات التالية:

- تحديد الكفاءة الختامية التي تستجيب لفئة خاصة من الوضعيات الإشكالية المترابطة، والتي تتحقق خلال السنة الدراسية في شكل وحدات تعليمية (3 إلى 4).

- تحديد الكفاءة القاعدية المناسبة لكل وحدة تعليمية مع الحرص على البقاء داخل إطار الفئة الخاصة بوضعيات الكفاءة الختامية.

- اختيار الموارد المشكلة للكفاءة القاعدية:
(الوضعيات التعليمية - المفاهيم الأساسية - النشاطات -).

تتحقق الكفاءة القاعدية في إطار وحدة تعليمية محددة حيث يقوم الأستاذ ببناء وضعيات تعليمية لها (سياق، إشكالية، تعليمية) يعالجها المتعلم مستعيناً بسندات معطاة، تساعد على البناء التدريجي للمفاهيم الأساسية الواردة في المنهاج، من خلال نشاط إدماجي مقترح أو نشاط إدماجي يراه الأستاذ مناسباً.

يعني مفهوم الإدماج قدرة المتعلم على تجنيد مكتسباته القبلية واستعمالها او توظيفها في معالجة إشكالية محددة أو حل مشكل ما ، ويتضح لنا ذلك فيما يلي :

■ الخطوات المنهجية .

ان الخطوات المنهجية تمكن من تحقيق عملية الإدماج ، لأنها تساعد على فهم كيفية التعلم مثل :
- اعتماد خطوات منهجية في استقراء الخريطة او الصورة او خطوات تحليل النص .
إذا كنا نهدف إلى إرساء مكتسبات التلاميذ على المدى الطويل، فانه من الضروري التركيز على المنهجيات، لأنها مهارات أساسية تمكن من بناء المعرفة ، فائدتها مباشرة لحل الوضعيات، وهي تمثل حلقة محورية في بيداغوجية الإدماج.

■ القدرة .

القدرة هي الاستعداد وإمكانية القيام بشيء ما أو إنجازه ، أي أنها نشاط ذهني مستقر يمكن اعادة انتاجه في حقول معرفية مختلفة (المقارنة - التذكر - التأليف - الترتيب - التصنيف - الملاحظة). وهي بذلك ذات خاصية ادماجية

تتجسد القدرة من خلال هدف تعليمي ، عندما تطبق تلك القدرة على المحتوى، مثل :

-القدرة على ترتيب الدول على أساس معياري.

-القدرة على التحليل التي يمكن أن تمارس على محتويات مختلفة.

صياغة مقالة،

تطبيق قاعدة،

-التبليغ الجيد لمعلومة

قدرة	محتوى
ترتيب ...	الدول على أساس معياري
صياغة	مقالة
تطبيق	قاعدة
تبليغ جيد	لمعلومة

أنواع القدرات :

-قدرات معرفية : (التمييز - التلخيص — المقارنة - القراءة).

يميز التلميذ بين الخطوط المتوازية والخطوط غير المتوازية (هدف تعليمي يتضمن جانبا معرفيا).

Savoir

-قدرات حركية : (الرسم - التلوين - التخطيط).

يرسم التلميذ خطوطا متوازية (هدف تعليمي يتضمن مهارة حركية).

-قدرات وجدانية : (الاستماع - التحاور - التواصل).

يتعود التلميذ على التأكد من توازي خطين قبل أن يصرح بذلك (هدف تعليمي يتضمن معارف

كينونة ، سلوكية) .

يتطلب تطبيق المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات بناء وضعيات تعليمية ووضعيات إدماجية/تقويمية من طرف الأستاذ ، في إطار وضع الكفاءة النظرية (الكفاءة الواردة في المنهاج) موضع التنفيذ .
وضعية التعلم :

وضعية التعلم هي مجموعة ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم ، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال أو حل المشكل المطروح ، وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته .

وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط قائم على مهارات محددة ، بمعنى (وضعية مشكل)

والوضعيات التعليمية كثيرة ومتنوعة يمكن للأستاذ أن يفكر فيها ويقدمها للمتعلمين، مثال ذلك :

- وضعية استماع وتدوين المعلومات.
- وضعية كتابة فقرة - صفحة ، مقال ، تقرير.
- وضعية إعداد أسئلة أساسية لتنظيم حوار حول موضوع ، أو إشكالية مطروحة
- وضعية إنجاز رسم تخطيطي (خريطة) انطلاقا من معطيات ملف وثائقي.
- وضعية استخلاص تعريف من تعاريف نصية متنوعة ، معطاة.
- وضعية انتقاء معلومات وترتيبها وفق جدول معطى الخ ...

يتم بناء إشكالية أو إشكاليات بالنسبة لكل وضعية تعليمية في سياق معين ، تكون التعليمة فيها واضحة ودقيقة تركز على ما ينبغي أن ينتجه المتعلم ، مثال ذلك :

- وضعية استخلاص تعريف من تعاريف نصية متنوعة .

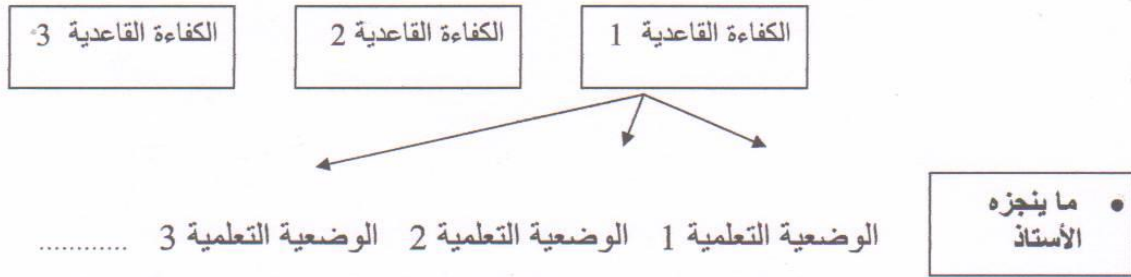
الإشكالية:

كثيرة هي التعاريف المعطاة لمفهومى التقدم والتخلف ، فكل يعرفهما من زاوية نظرته وثقافته أو اختصاصه وأهدافه الاقتصادية والاجتماعية .

- استعن بالتعاريف الواردة في الكتاب لوضع تعريفك الخاص لمفهومى التقدم والتخلف ، موضحا في ذلك وجهة نظرك في شكل تعليق.

مخطط وضع الكفاءة موضع التنفيذ

• الكفاءة الختامية والكفاءات القاعدية يتضمنها المنهاج (انظر اللوحة القيادية) وهي كفاءات نظرية



وضعية التعلم :
هي وضع المتعلم أمام إشكال أو مشكلة (موضع محاكاة - موضع إنتاج .موضع استماع - موضع اخذ رؤوس أقلام - موضع بحث - موضع تقديم او عرض الخ (أنظر ما يلي)

خطوات بناء ومعالجة وضعية تعليمية	أمثلة
طبيعة الوضعية التعليمية	استخلاص تعريف من تعاريف نصية متنوعة معطاة.
الإشكالية	كثيرة هي التعاريف المعطاة لمفهومى التقدم والتخلف ، فكل يعرفهما من زاوية نظراته وثقافته او اختصاصه وأهدافه الاقتصادية والاجتماعية
التعليمية	- استعن بالتعاريف الواردة في الكتاب لوضع تعريفك الخاص بمفهومى التقدم والتخلف ، موضحا في ذلك وجهة نظرك كتعليق..
استراتيجية العمل	(عمل فردي - عمل أفواج)
المنتج المنتظر	تعريف خاص لمفهومى التقدم و التخلف وتعليق
التغذية الراجعة	يقدم الأستاذ ملاحظات توجيهية وتقييمية حول المنتج المقدم.
المعالجة : حينية	كتابة التعريف الصحيح والتعليق الكامل .
- بعدية	إمكانية توجيه المتعلمين الى كتابة تعاريف أخرى بناء على تعاريف مختلفة خارج القسم

منهجية تناول وحدة تعليمية

على سبيل المثال .

نقدم فيما يلي مثالا يتعلق بتناول الوحدة التعليمية الاولى : واقع العالم الاقتصادي، التي تطرح إشكالية تميز عالم اليوم بالتباين والتكتل وهيمنة الدول الكبرى على مجريات الأمور وسيطرتها على المبادلات المتنوعة مما زاد من شرخ التفاوت في التنمية بين دول الشمال و دول الجنوب .
تتحقق في إطار هذه الوحدة التعليمية الكفاءة القاعدية التي ينص عليها المنهاج وهي :
قدرة المتعلم على التحليل النقدي لواقع العالم الاقتصادي .

تتم ترجمة تلك الكفاءة من طرف الأستاذ الى وضعيات تعليمية وفق التدرج التالي :

🚩 **الوضعية التعليمية الاولى :** وتخص مفهومي التقدم والتخلف وتصنيف الدول اقتصاديا.

إن التمييز بين مفهومين : مفهوم المنطقة المناخية الذي يفيد أن تقسيم سطح الأرض يقوم على معايير مناخية ومفهوم التخلف الذي يفيد أن التباين على سطح الأرض يقوم على أساس المستوى المعيشي للسكان، يؤدي إلى أن العلاقة بين المفهومين لا تفسر بالضرورة ظاهرة التخلف بالنسبة لمعظم الدول المتخلفة والواقعة في المنطقة الحارة، فهناك معايير أخرى تصنف على أساسها البلدان من حيث التقدم ومن حيث التخلف . يتم التركيز عليها في الدراسة الجغرافية .
الإشكالية:

كثيرة هي التعاريف المعطاة بالنسبة للتقدم والتخلف ، فكل يعرفهما من زاوية رؤيته وثقافته او اختصاصه وأهدافه الاقتصادية والاجتماعية .
التعليمية .

- استعن بالتعاريف الواردة في الكتاب لوضع تعريفك الخاص لمفهومي التقدم والتخلف ، موضحا في ذلك وجهة نظرك في شكل تعليق.
- صنف الدول على أساس معيار مختار (اقتصادي، اجتماعي، ثقافي).

تنظيم العمل :

يمكن للأستاذ أن يختار التنظيم المناسب له حسب ما يسمح به فضاء القسم من عمل ثنائي او عمل في شكل أفواج أو عمل فردي .

المنتوج المنتظر :

🚩 تعريف خاص لكل من مفهومي التقدم والتخلف + التعليق.

🚩 تصنيف الدول على أساس معياري .

التغذية الراجعة .

يقدم الأستاذ ملاحظات توجيهية وتقييمية لمنتوج المتعلمين .

المعالجة :

حينية/ كتابة المنتوج المصحح.

بعديّة / إمكانية صياغة تعاريف أخرى انطلاقا من نصوص متنوعة وتصنيف الدول على أساس معيار متفق عليه . خارج القسم .

🚩 **الوضعية التعليمية الثانية** وتخص ظاهرة التكتل الاقتصادي في العالم

يتميز عالم اليوم باتساع دائرة الحوار حول مشاكل التنمية والرهانات العالمية المختلفة ، السكانية و البيئية ، وتنوع أساليب تنظيم المجال الجغرافي، من حيث تقارب أو تباعد الفضاءات الحضرية (ثقافات، لغات، ديانات) ومن حيث بروز التكتلات الاقتصادية الإقليمية والقارية .

الإشكالية :

إن ظاهرة التكتلات الاقتصادية في عالم اليوم أصبحت ضرورة حتمية.

التعليمة:

- انطلاقا من الوثائق المعطاة (خريطة المنظمات الاقتصادية في العالم - نص - معطيات إحصائية) حدد على الخريطة المجال الجغرافي للتكتلات الاقتصادية .
- بين دور هذه التكتلات في مواجهة تحديات الصراع الاقتصادي على الصعيدين الإقليمي والقاري.

تنظيم العمل :

يمكن للأستاذ ان يختار التنظيم المناسب له حسب ما يسمح به فضاء القسم من عمل ثنائي او عمل في شكل أفواج او عمل فردي .

المنتوج المنتظر :

📌 خريطة التكتلات الاقتصادية العالمية

📌 دور التكتلات الاقتصادية في مواجهة تحديات الصراع الاقتصادي على الصعيدين الإقليمي والقاري .

التغذية الراجعة :

يقدم الأستاذ ملاحظات توجيهية وتقييمية لمنتوج المتعلمين .

المعالجة :

حينية/ رسم خريطة صحيحة . كتابة الفقرة السليمة

بعديّة / تقديم نموذج لتكتل إقليمي خارج القسم

📌 الوضعية التعليمية الثالثة . وتخص واقع المبادلات والتنقلات في العالم.

يتميز الفضاء العالمي بتنوع وكثافة وحرية المبادلات (تنقل البضائع - تنقل رؤوس الأموال - الإعلام - الهجرة) والتأثير الممارس على المجتمعات من طرف عناصر فاعلة كالدول الكبرى والشركات المتعددة الجنسيات والمنظمات غير الحكومية.

وقد أدت كثافة تلك المبادلات الى بروز أقطاب عالمية كالعواصم الكبرى التي تتمتع بسلطة القرار.

الإشكالية

يرى البعض ان العولمة ذات مفهوم شمولي وهي نتاج استراتيجيات وقرارات الدول المهيمنة ، من خلال توسع نشاط ودور الشركات المتعددة الجنسيات، وسيطرتها على المبادلات العالمية. ويرى البعض الآخر أنها إطار يسمح بالتعاون والتكامل وتبادل المنافع والمصالح بين الدول

التعليمة:

انطلاقا من الوثائق المعطاة (نص - خريطة - صورة)

- حدد مفهوم العولمة حسب وجهة نظرك الخاصة .
- علل توزيع (تركز وانتشار) الشركات المتعددة الجنسيات في العالم..

تنظيم العمل :

يمكن للأستاذ ان يختار التنظيم المناسب له حسب ما يسمح به فضاء القسم من عمل ثنائي او عمل في شكل أفواج او عمل فردي .

المنتوج المنتظر :

📌 فقرة تتضمن مفهوم العولمة

🌟 تحليل مركز وانتشار الشركات المتعددة الجنسيات

التغذية الراجعة .

يقدم الأستاذ ملاحظات توجيهية وتقييمية لمنتوج المتعلمين .

المعالجة :

حيثية/ كتابة المنتوج المصحح.

بعديّة / إمكانية صياغة تعاريف أخرى انطلاقاً من نصوص متنوعة .

تقديم نموذج شركة من الشركات المتعددة الجنسيات

• مثال حول بناء مفهوم

المفاهيم : المنظمات - التكتلات الاقتصادية

النوع	أمثلة	نشاطات
☐ المفاهيم النظرية .	- المنظمات السياسية الدولية هي الإطار الأمثل لحل المشاكل الدولية . - تساهم المنظمات الإقليمية في ترقية التنمية في البلدان النامية - التكتلات الاقتصادية إطاراً لتعارف والتكامل وتبادل المنافع	يشرح المقولة : (المنظمات السياسية الدولية هي الإطار الأمثل لحل المشاكل الدولية
☐ المفاهيم الارتباطية.	- قوة وفعالية المنظمات الدولية	يعدد عوامل قوة المنظمة .

.....	والإقليمية من قوة وجدية عناصرها الفاعلة . - التكتلات الاقتصادية ضرورة تفرضها طبيعة الرهانات والتحديات العالمية .	
يميز بين المنظمات والتكتلات	- المنظمات السياسية الدولية . - المنظمات الإقليمية . - التكتلات الاقتصادية .	☐ المفاهيم التصنيفية .
يعرف الهيئات والمنظمات والاتحادات الواردة في سياق الوضعية المعطاة	هيئة الأمم المتحدة - منظمة المؤتمر الإسلامي - دول الشمال دول الجنوب - الاتحاد الإفريقي - النيباد - جامعة الدول العربية - الاتحاد المغاربي - الأوبيب - منظمة التجارة العالمية - الشراكة الأوروبية	☐ المفاهيم الفرعية .
يشرح المصطلحات : المنظمة - الاتفاقية - القرار - الانضمام	- الهيئة - المنظمة - الجهاز - الاتحاد - الجامعة - الميثاق - الهياكل - المؤتمر - الأمانة العامة - الاتفاقية - القرارات - الانضمام - التأسيس - القانون الأساسي	☐ المعطيات الأولية .

ملاحظة : يمكن للأستاذ ان يضيف نشاطات أخرى يراها مناسبة

تقييم مكتسبات المتعلمين

من الطبيعي، ألا يكون تقييم مكتسبات المتعلمين تقييما لبعض العناصر المكونة للكفاءة، بل يجب أن يكون تقييما للكفاءة بآتم معنى الكلمة ويعني الأمر تقييم ما اذا كان المتعلم ذا كفاءة أم لا .
والتقييم كمي أو كفي .
- الأول حدسي غالبا ما يكون سريعا وأكثر ذاتية،
- أما الثاني فهو أكثر موضوعية ودقة، وأهمية يصلح للنوعين المذكورين معا ، وهو تقييم معياري .

اللجوء الى المعايير

يتم تقييم الكفاءة أصلا باقتراح وضعية إدماجية / تقييمية ، تنتمي الى عائلة وضعيات الكفاءة .
• المعايير هي نظرة المعلم والمتعلم الى ما تم إنتاجه، من خلال قراءات ووجهات نظر متعددة .

- تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما تنتظره من المنتج أو العمل الذي تم انجازه.
- تصاغ تلك الخاصية إما باستعمال اسم : (الملاءمة، الانسجام، الدقة)، أو باستعمال اسم يضاف إليه نعت متمم يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج دقيق

التمييز بين المعايير :

1-المعيار .

المعيار خاصية عامة و مجردة، يجب احترامها ، يمكن تطبيقها على محتويات مختلفة وتسمى تلك المعايير معايير الإصلاح ، وهي تعكس عتبة التملك مثل معايير: (الملاءمة - الاتساق - التأويل الصحيح - استعمال أدوات المادة - الإنتاج الفردي) فمعيار الملاءمة يعني تطابق المنجز مع المطلوب، وهو معيار صالح مهما اختلفت المادة او اختلفت المطالب .

2-المؤشر.

هو أداة للمعايير ، يتم اللجوء الى المؤشر كعلامة مميزة للمعيار يمكن ملاحظتها، وبمعنى اخر فان المؤشرات هي تحليل المعيار الى عناصره او تفسير دقيق له .

معايير تملك الحد الأدنى ومعايير الإتقان والتمايز

معايير الحد الأدنى : هي معايير يتم التركيز عليها لمعرفة ما إذا كان التلميذ قد نجح او اخفق
معايير الإتقان والتمايز : هي معايير تمكن من تحديد مستوى اداء كل متعلم بل اكثر من ذلك
تمكن من ترتيبهم ترتيباً تفضيلياً

معايير الحد الأدنى	معايير الإتقان والتمايز
الملاءمة	الدقة
استعمال أدوات ومفاهيم المادة	اللغة
الانسجام (الاتساق)	النظافة

الوضعية الإدماجية / التقويمية :

الإشكالية:

التباين والتنوع الاقتصادي بين دول الشمال ودول الجنوب

السندات : (افتراضية)

- ✚ خريطة مؤشرات النمو البشري في العالم .
- ✚ نصوص حول مفهوم التخلف .
- ✚ معطيات حول أهم الشركات المتعددة الجنسيات .
- ✚ معطيات إحصائية حول دولة في طريق النمو (ماليزيا او كوريا الجنوبية او الصين).

التعليمة :

اعتمادا على السندات المعطاة لماذا لا يمكن اعتبار التخلف ظاهرة حتمية ؟

ملاحظة :

يعالج المتعلم الوضعية الإدماجية بشكل انفرادي ، وهي تدخل في إطار تقويم تكويني ، يمكن للمتعلم من خلالها طلب المساعدة من الأستاذ .

ونفس الوضعية الإدماجية يمكن ان تكون محل اختبار كفاءة المتعلم، حينئذ تسمى: **وضعية تقويمية**، تعتمد شبكة تقويم مكونة من معايير و مؤشرات محضرة سلفاً. (انظر ما يلي)

شبكة التقويم

معايير	مؤشرات	العلامة
1 - الملاءمة مع الوضعية	- شرح التباين والتنوع الاقتصادي بين دول الشمال ودول الجنوب . - إشكالية التخلف . - كيفية تجاوز الوضع القائم في الدول المتخلفة	6
2 - استخدام أدوات المادة	- استخدام الخرائط بشكل منهجي: تقديم الوثيقة - تحليلها - الاستخلاص - توظيف المصطلحات اللازمة: دول الشمال . دول الجنوب . التقدم والتخلف . التباين الاقتصادي . التكتلات الاقتصادية . المبادلات ...	8
3 - تناسق الإجابة	- التكامل بين معلومات مختلف الوثائق. - ترتيب منطقي للإجابة	4 18
4 - الإتقان	- الدقة واللغة - قوة الحجة والإقناع	2
		20

1، 2، 3) معايير تملك الحد الأدنى
(4) معيار الإتقان والتمايز

18 علامة قصوى لمعايير الحد الأدنى

شبكة تقويم وجدول توزيع العلامات

المعيار	شرح المعيار	المؤشرات	توزيع العلامات			
			عدم التمكن لم يرد أي مؤشر	التمكن الجزئي حضور مؤشر واحد	التمكن الأدنى حضور مؤشرين اثنين	التمكن الكلي حضور كافة المؤشرات
الملاءمة مع الوضعية (06 نقاط)	التفسير السليم للوضعية	- شرح التباين والتنوع الاقتصادي بين دول الشمال ودول الجنوب . - طرح إشكالية التخلف . - تفسير كيفية تجاوز الوضع القائم في الدول المتخلفة	0	2	4	6
الاستعمال السليم لأدوات المادة (08)	احترام منهجية استعمال أدوات	- خطوات استقراء الخريطة: 📍 تقديم الوثيقة . 📍 التحليل . 📍 الاستخلاص	0	2	4	8

				- توظيف المفاهيم و المصطلحات المناسبة : . دول الشمال . دول الجنوب . التقدم والتخلف . التباين الاقتصادي . التكتلات الاقتصادية المبادلات ...	المادة: الخطوات والمفاهيم	نقاط
4	3	1	0	- التكامل بين معلومات مختلف الوثائق. - ترتيب منطقي للإجابة	تناسق الإجابة	الانسجام (04) نقاط
2	1	0.5	0	-الدقة واللغة - قوة الحجة والإقناع	تميز المنتج من حيث التناول	الإتقان والتمايز (02) نقاط

وسائل تنفيذ المنهاج :

- الكتاب المدرسي (يساير الطرح الجديد للمنهاج)
- الأدلة المنهجية (دليل الأستاذ - دليل الكتاب)
- وسائل الإيضاح (الخرائط، الصور، الوسائل السمعية البصرية، السلايم الزمنية التاريخية، اللوحات، الرسومات التخطيطية، الشفافيات)
- المكتبة (المراجع المختلفة)
- الإعلام الآلي (الانترنت) .

**المناهج التعليمية
لأقسام السنة الثالثة ثانوي**

في مادة الجغرافيا

جوان 2011

السنة الثالثة من التعليم الثانوي (جميع الشعب)

الوحدات التعليمية :

1. واقع الاقتصاد العالمي.

-إشكالية التقدم و التخلف . (جميع الشعب)

-إشكالية المبادلات والتقلبات في العالم. (جميع الشعب)

2. القوى الاقتصادية الكبرى في العالم

- مصادر القوة الاقتصادية الأمريكية وتأثيرها على الاقتصاد العالمي. (جميع الشعب)

- ظاهرة التكتل و أثرها في قوة الاتحاد الأوربي. (جميع الشعب)

- العلاقة بين السكان والتنمية في شرق وجنوب شرق آسيا. (جميع الشعب)

3. الاقتصاد والتنمية في دول الجنوب

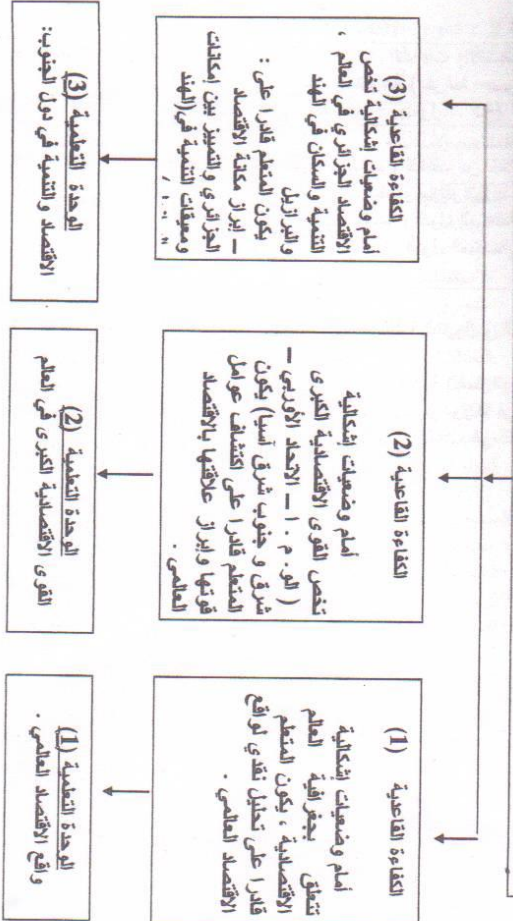
-الإقتصاد الجزائري في العالم (جميع الشعب)

- الجزائر في حوض البحر الأبيض المتوسط (آداب وفلسفة- تسيير و اقتصاد)

-السكان و التنمية في الهند (آداب وفلسفة- تسيير و اقتصاد)

-التنمية في البرازيل (جميع الشعب)

في نهاية السلسلة المتكاملة من نظم التدوير، يكون المنتج في شكل
الحكم في استخدام أدوات التدوير التي يشغلها، ووظيفتها في معالجة المادة ل
إشكالية تخص دراسة واقع الاقتصاد العالمي.



ملاحظة : تتحقق الكفاءة القاعدية في إطار الوحدة التعليمية من خلال وضعيات تعليمية (إشكالية) تسمح مفاهيم أساسية ونشاطات مختارة
(انظر جداول الموارد المشكلة للكفاءة القاعدية)

الموارد المشكلة للكفاءة القاعدية

الكفاءة القاعدية (1)

أمام وضعيات إشكالية تتعلق بجغرافية العالم الاقتصادية ، يكون المتعلم قادرا على تحليل نقدي لواقع الاقتصاد العالمي .

الوحدة التعليمية 1 : واقع الاقتصاد العالمي.

الاداءات (الأنشطة)	المفاهيم الأساسية	وضعيات تعليمية
باستثمار سندات متنوعة (خرائط - صور - أفلام - رسوم - تخطيطات - نصوص - جداول ... الخ)		
- يبنى مفهوما للتقدم والتخلف من خلال تعاريف مقترحة . - يحدد معايير التصنيف و مؤشراتها . - يصنف الدول المتقدمة والدول المتخلفة باعتماد معايير محددة. - يحدد على الخريطة: الدول المتقدمة و الدول المتخلفة بخط فاصل .	- عالم الشمال - عالم الجنوب - تبيض الامول - اتفاقية لومي - مجموعة التبادل الحر	إشكالية التقدم و التخلف جميع الشعب
- يستكشف أسواق الطاقة (البترول و الغاز) إنتاجا و استهلاكا. - يرصد أسواق المواد الغذائية الإستراتيجية (القمح و الأرز) - يدرس حركة الأموال و يبرز دورها في العلاقات الاقتصادية - يحلل دور التكنولوجيا و الإعلام في المبادلات .	- التنمية - المؤشر - التقدم - التخلف - المعيار - رؤوس الأموال - الاستثمارات - البنوك - البورصة - السندات - الأسهم - العملة - الإشرار و الدعاية - العولمة - منظمة الاوبك - الشركات متعددة الجنسيات - منظمة التجارة العالمية	إشكالية المبادلات و التنقلات في العالم جميع الشعب
		وضعية إدماج

الموارد المشكلة للكفاءة القاعدية

(2) القاعدة

أمام وضعيات إشكالية تخص القوى الاقتصادية الكبرى (الو.م.ا - الاتحاد الأوروبي - شرق و جنوب شرق آسيا) يكون المتعلم قادرا على اكتشاف عوامل قوتها وإبراز علاقتها بالاقتصاد العالمي.

وحدة التعلمية 2 : القوى الاقتصادية الكبرى في العالم

الاداءات (الأنشطة) باستثمار سندات متنوعة (خرائط صور- أفلام- رسوم- تخطيطات- نصوص- جداول... الخ)	المفاهيم الأساسية
- ينجز بطاقة تقنية للوم أ بمجموعة مؤشرات - يستخلص حيوية الوسط الطبيعي و البشري للوم أ. - يحدد خصوصيات الأقاليم الاقتصادية في اللوم أ. - يستنتج مظاهر القوة الاقتصادية للوم أ . - يبرز أثر قوتها على العلاقات الاقتصادية العالمية.	- تنظيم الإقليم - الهممة - والنقود - الاستقطاب - الدورة - الزراعة - النطاقات
- ينجز بطاقة تقنية للإتحاد الأوربي بمجموعة مؤشرات. - يستخلص عوامل القوة الاقتصادية ومعيقاتها. - يبرز مكانة إقليم الراين و الواجهة البحرية (الشمالية و الغربية) في اقتصاد الاتحاد. - يستنتج دور التكتل في تحقيق المكانة الاقتصادية المنشودة.	- الاتحاد - التكتل - معاهدة روما - البنىلوكس - الأراضي المنخفضة - معاهدة ماستريخت
- ينجز بطاقة تقنية للأقطاب الاقتصادية في شرق وجنوب شرق آسيا(اليابان -الصين- التبتيات- النمور). - يحدد جغرافيا منطقة شرق وجنوب شرق آسيا . - يبرز دور استثمار العنصر البشري في تحقيق التطور الاقتصادي في المنطقة . - يستنتج مكانة المنطقة في الاقتصاد العالمي .	- التبتيات - الأربعة - النمور " " - الآسيان - القطب الاقتصادي - الوزن الديمغرافي - مجمع مدن

الموارد المشكلة للكفاءة القاعدية

الكفاءة القاعدية (3)

أمام وضعيات إشكالية تخص الاقتصاد الجزائري في العالم ، التنمية والسكان في الهند والبرازيل يكون المتعلم قادرا على :
- إبراز مكانة الاقتصاد الجزائري والتميز بين إمكانيات ومعوقات التنمية في (الهند ، البرازيل)

الوحدة الثالثة : الاقتصاد والتنمية في دول الجنوب:

الاداءات (الأنشطة)	المفاهيم الأساسية	الوضعية التعليمية
بإستثمار مندات متنوعة (خرائط -صور- أفلام-رسوم-تخطيط- نصوص - جداول... الخ) - ينجز بطاقة تقنية للجزائر بمجموعة مؤشرات. - يبرز مساهمة الجزائر في المبادلات التجارية في : . المغرب العربي وإفريقيا . أوربا . بقية العالم. - يستنتج مكانة الاقتصاد الجزائري في العالم.	- الموارد الطبيعية - الموارد المتجددة - الموارد غير المتجددة - التنمية المستدامة - التنمية الشاملة - الخوصصة - الشراكة	إشكالية تخص الاقتصاد الجزائري في العالم جميع الشعب
- يكتشف الخصائص المشتركة للجزائر ومنطقة حوض البحر المتوسط وإفريقيا. - يبرز علاقة الجزائر بالضفة الشمالية للبحر الأبيض المتوسط . - يستشرف الآفاق المستقبلية.	الأورو متوسطية - التنبؤ الثورة الخضراء. الإصلاح الزراعي	إشكالية تخص الجزائر في حوض البحر الأبيض المتوسط (آداب وفلسفة- تسيير و اقتصاد)
- ينجز بطاقة تقنية للهند بمجموعة مؤشرات . - يرصد ملامح الوسط الطبيعي والبشري للهند. - يقيم سياسة التنمية في الهند. - يستخلص المفارقات في الهند.	- البيئة الاستوائية - المثلث الحبيوي - مثلث العطش - حوض الامازون - غابة الامازون - الاحتكارات	إشكالية تخص السكان والتنمية في الهند (آداب وفلسفة- تسيير و اقتصاد)
- ينجز بطاقة تقنية للبرازيل بمجموعة مؤشرات. - يستخلص عناصر القوة والضعف في الاقتصاد البرازيلي. - يبرز وسائل التنمية في البرازيل. - يستنتج مشاكل التنمية والبيئة في البرازيل.		إشكالية تخص التنمية في البرازيل جميع الشعب