جامعة زيان عاشور – الجلفة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تخصص علم اجتماع تربوي

التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية التفكير النقدي لدى طالب الثانوي

(دراسة ميدانية ثانوية نعيم النعيمي بولاية الجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع تربوي

إعداد الطالبة:

– تواتي إبتسام

إشراف الأستاذ:

د/سعدي محمد

لجنة المناقشة:

1. د. طوبال براهيم..... رئيسا
2. د. سعدي محمد..... مقررا
3. د. زبير حسين..... مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

جامعة زيان عاشور – الجلفة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تخصص علم اجتماع تربوي

التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية التفكير النقدي لدى طالب الثانوية

(دراسة ميدانية ثانوية نعيم النعيمي بولاية الجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع تربوي

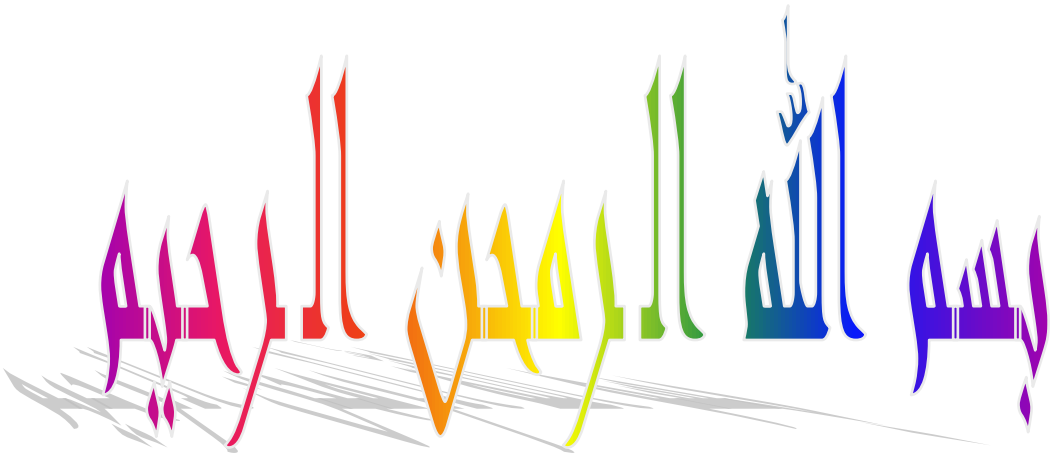
إعداد الطالبة:

– تواتي إبتسام

إشراف الأستاذ:

– د. سعدي محمد

السنة الجامعية:2019/2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شکر و عرفان

إهداء

ملخص الدراسة:

تمثل الهدف من دراستنا الكشف عن العلاقة الموجودة بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتنمية التفكير النقدي لدى الطالب في مرحلة الثانوي بمختلف التخصصات ولدى الجنسين .

وعلى ضوء هذا الهدف توجهنا إلى إحدى ثانويات بولاية الجلفة وهي ثانوية النعيم النعيمي ووجهنا دراستنا إلى عينة تقدر بـ 30 تلميذ وتلميذة في هذه الثانوية وقد كان الإختيار بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدمنا أداة الإستمارة والمقابلة من أجل جمع البيانات، وبعد ما تم جمع البيانات وتفريغها ببرنامج SPSS ،توصلنا في دراستنا إلى النتائج التالية:

- يرفع التدريس بالمقاربة بالكفاءات من درجة التفكير النقدي للطالب في الطور الثانوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث نجد الذكور أكبر نسبة من الإناث في تنمية مهاراتهم الفكرية وقدرتهم على التفكير النقدي للمواضيع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث توصلنا إلى أن التخصصات العلمية تنمي قدرة الفكر النقدي لدى الطالب في مرحلة الثانوي وذلك لتعاملهم مع الوضعيات الصعبة والمعقدة في المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء، ونجد أيضا شعبة الآداب والفلسفة وتعد مادة الفلسفة من البين المواد التي تنمي القدرة الفكرية النقدية لدى طالب.
- يعد التدريس بالمقاربة بالكفاءات محور أساسيا في إكساب وتنمية التفكير النقدي لدى طالب المرحلة الثانوية والعمل في إطار الوضعيات الإدماجية ووضعيات حل المشكلات.
- يعد التدريس بهذه البداغوجيا أيضا يتيح الفرصة لمتعلم أن يكون محورا للعملية التعليمة وهو المحرك الأساسي لها ويعد الأستاذ في هذه الحالة موجه ومصحح للأخطاء التي يقع فيها المتعلم.
- أن قدرة المتعلم على النقد وطرح الأسئلة تجعله قادرا على الوصول للمعلومات عن طريق رسم الخرائط الذهنية والحفظ وترسيخ المعلومات بهذا الشكل.

Résumé de l'étude:

L'objectif de notre étude est de révéler la relation entre l'enseignement par approche par compétences et le développement de la pensée critique chez les élèves du secondaire dans différentes disciplines et selon le sexe.

À la lumière de cet objectif, nous sommes allés dans une école secondaire de l'état de Julfa, une école secondaire de Na'im al-Nuaimi, et avons dirigé notre étude sur un échantillon de 30 élèves de cette école secondaire, de manière simple et aléatoire, et nous avons utilisé un questionnaire et un outil d'interview pour collecter les données. SPSS, nous avons trouvé dans notre étude les résultats suivants:

- Amélioration de l'approche des compétences d'enseignement du degré de pensée critique de l'élève au niveau secondaire.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les sexes quant à l'importance de l'approche des compétences pédagogiques pour susciter la pensée critique chez les élèves du secondaire, les hommes trouvant la plus grande proportion de femmes dans le développement de leurs compétences intellectuelles et leur capacité à réfléchir de manière critique sur les matières.
- L'existence de différences d'importance statistique entre les disciplines dans l'ampleur de la contribution de l'approche des compétences pédagogiques à l'amélioration du degré de pensée critique chez les étudiants du secondaire, dans laquelle nous avons conclu que les disciplines scientifiques développaient la capacité de la pensée critique du secondaire à faire face aux situations difficiles et complexes dans des matériels scientifiques tels que les mathématiques La physique, et nous trouvons également que la Division des arts et de la philosophie est une philosophie matérielle de la matière qui développe les capacités intellectuelles intellectuelles d'un étudiant.
- L'approche des compétences pédagogiques est essentielle pour l'acquisition et le développement de la pensée critique chez les étudiants du secondaire et pour le travail dans le cadre de situations intégrées et de situations de résolution de problèmes.
- Enseigner avec cette pédagogie permet également à l'apprenant d'être au centre du processus d'enseignement, qui est le moteur principal, et le professeur dans ce cas est dirigé et corrigé pour les erreurs dans lesquelles l'apprenant.
- La capacité de l'apprenant à critiquer et à poser des questions lui permet d'accéder à l'information en cartographiant de cette manière l'esprit, la conservation et la consolidation de l'information.

فهرس

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان

إهداء

ملخص الدراسة:

مقدمـــــــــة: .....ب

الفصل التمهيدي:الإطار التمهيدي للدراسة

1/ الإشكالية: 6

2/ الفرضيات: 8

3/ أسباب اختيار الموضوع: 8

4/ أهمية الدراسة: 9

5/ أهداف الدراسة: 10

6/ تحديد المفاهيم: 10

7/ الدراسات السابقة: 14

8/ مناقشة الدراسات السابقة:..... 16

الباب الأول: الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تمهيد :..... 21

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات..... 22

المطلب الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات. 22

المطلب الثاني: السياق التاريخي للمقاربة بالكفاءات. 26

المطلب الثالث: الأهداف ومبادئ المقاربة بالكفاءات. 27

الفرع الأول: أهداف المقاربة بالكفاءات..... 27

الفرع الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 28

المطلب الرابع: مزايا وخصائص المقاربة بالكفاءات..... 29

الفرع الأول: مزايا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات..... 29

الفرع الثاني: خصائص المقاربة بالكفاءات. 30

المبحث الثاني: التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية..... 32

المطلب الأول: التعريف بالمدرسة الجزائرية. 32
المطلب الثاني: المدرسة الجزائرية خلال الحقبة الإستعمارية. 32
المطلب الثالث: المدرسة الجزائرية في 1962. 34
المطلب الرابع: مراحل الإصلاحات التي مرت بها المدرسة الجزائرية. 35
المبحث الثالث: التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. 40
المطلب الأول: أسس المقاربة بالكفاءات. 40
المطلب الثاني: الوضعيات التعليمية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. 42
المطلب الثالث: خطوات تنصيب الكفاءة. 44
خلاصة: 46
الفصل الثاني: طالب الثانوي والتفكير الناقد
تمهيد: 49
المبحث الأول: الطالب الثانوي. 50
المطلب الأول: تعريف بالطالب الثانوي. 50
المطلب الثاني: سمات المفكر الناقد. 51
المطلب الثالث: تعليم التفكير الناقد لطالب واهم استراتيجياته. 53
المبحث الثاني: ماهية التفكير الناقد. 56
المطلب الأول: مفهوم التفكير الناقد. 56
المطلب الثاني: لمحة تاريخية في أساليب التفكير 56
المطلب الثالث: مراحل التفكير الناقد. 58
المطلب الرابع: أهمية التفكير الناقد. 59
المبحث الثالث: معايير وخطوات وتصنيف التفكير الناقد. 60
المطلب الأول: معايير التفكير الناقد. 60
المطلب الثاني: خطوات التفكير الناقد. 61
المطلب الثالث: تصنيف التفكير الناقد. 62
المطلب الرابع: النظريات التي درست التفكير الناقد. 64
الخلاصة: 67
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة

الفصل الأول: الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:..... 73
أولا: مجالات الدراسة الميدانية:..... 74
1/ المجال الزماني:..... 74
2/ المجال المكاني: 74
ثانيا: المنهج المتبع. 74
ثالثا: الأدوات المستخدمة في الدراسة. 75
1/ الإستمارة:..... 75
2/ المقابلة: 76
رابعا: العينة. 77
خامسا: أساليب تحليل البيانات والنتائج. 78

الفصل الثاني: تحليل النتائج ومناقشة الفروض

عرض النتائج وتحليلها. 80
أولا: تحليل البيانات العامة. 80
ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول. 80
1/ تحليل نتائج الفرض الأول. 80
2/ مناقشة الفرض الأول..... 80
ثالثا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني. 80
1/ تحليل نتائج الفرض الثاني..... 80
2/ مناقشة الفرض الثاني. 80
رابعا: الإستنتاج العام. 80
عرض النتائج وتحليلها 81
أولا: تحليل البيانات العامة 81
ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول: 86
1/ تحليل النتائج الفرض الأول:..... 86
2/ مناقشة الفرض الأول:..... 94
ثالثا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني: 96

1/ تحليل النتائج الفرض الثاني: 96
2/ مناقشة الفرض الثاني: 110
رابعا: الإستنتاج العام. 112
خـــــــاتمة: 115
قائمـــــــة المراجع: 117

فهرس الجداول :

رقم	عنوانـــــــــــــــــــــــه	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	
02	توزيع أفراد العينة حسب السن.	
03	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	
04	توزيع العينة حسب متغير الشعبة الدراسية .	
05	توزيع العينة حسب وجود إعادة لدى المبحوثين في لسنة دراسية.	
06	يمثل الجدول توجه المبحوثين حول إنجاز بمشاريع خارج إطار الدرس تقدم في حصة أخرى.	
07	يمثل الجدول توجه إجابات المبحوثين حول قيام الأستاذ بتوجيه العمل أثناء حصة الأعمال الموجهة.	
08	يمثل الجدول توجه إجابات المبحوثين حول ما إذا كانت حصة الأعمال الموجهة تساعد على فهم المادة العلمية المقدمة لهم أكثر.	
09	يمثل الجدول علاقة الجنس بالعمل في شكل مجموعات وأراء المبحوثين في كونها تكسبهم مهارات وكفاءات وقدرات جديدة.	
10	يمثل الجدول علاقة المستوى التعليمي بالعمل في مجموعات كوضعيات حل المشكلات ومدى إكسابها للمتعلم مهارات وكفاءات جديدة.	
11	يمثل الجدول توزيع أفراد العينة حول أرائهم في كون الأستاذ يقوم بتفعيل الحصة وتوجيه الأسئلة أثناء إلقاء الدرس التلاميذ.	
12	يمثل الجدول علاقة الجنس بالعمل على تحريك الدرس والأستاذ وموجه ومصحح للأخطاء.	
13	يمثل الجدول العلاقة بين الدرس المتمثل في حل مشكلات ووضعيات إدماجية وأسلوب المشاريع ومدى تفاعل الجنسين معه .	
14	يمثل الجدول العلاقة بين رأيت الجنسين إلى أن المشكلات المطروح في الوضعيات الإدماجية جزء من الواقع المعاش.	
15	يمثل الجدول العلاقة بين الوضعيات الإدماجية ووضعيات حل المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية	

	الاقتصادية والسياسية والشعبة التي يدرسها المتعلم.	
16	يمثل الجدول العلاقة بين تجسيد الدرس في شكل مشاريع ومدى تطابقه مع المشكلات التي توجد في الواقع المعاش للمتعلم.	
17	يمثل الجدول أراء المبحوثين حول كون طريقة المشاريع تساعد المتعلم على إستيعاب الدرس وفهمه بأفضل طريقة.	
18	يمثل الجدول العلاقة بين العمل بطريقة المجموعات وأثرها على الجنس ومدى تفاعل المتعلمين في هذه الطريقة وتمكنهم من حل المشكلات.	
19	يمثل الجدول العلاقة بين تعليم بطريقة المجموعات يجعل المتعلم قادرا على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها ومدى تأثير مستواه العلمي .	
20	يمثل الجدول العلاقة بين تقصي المتعلم خلف الدروس ومناقشتها وتخضير الجيد لها بالجنسين وأيهما أكثر إهتماما.	
21	يمثل الجدول العلاقة بين تقصي المتعلم خلف الدروس ومناقشتها وتخضير وتمكنه من الخروج بحوصلة نهاية كل درس.	
22	يمثل الجدول توجهات المبحوثين حول طرح المتعلم لاستفسارات عندما يتصادف مع الغموض أثناء الدرس .	
23	يمثل الجدول العلاقة بين بوادر التفكير النقدي لدى المتعلمين وتأثير الشعبة التي يدرسها المبحوث.	
24	يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول تحضير الدرس وجمع الأدلة من أجل تفعيل الدرس وتنشيط العملية التعليمية .	
25	يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول إستنتاج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له.	
26	يمثل الجدول العلاقة بين استنتاج المعلومات وتفسيرها لدى المتعلم وجمعها عن طريق الخرائط الذهنية .	
27	يمثل الجدول توجه المبحوثين حول إكتساب النقد الذي توجهه نحو المعلومات يكسبك الفطنة والدقة والتحليل الصحيح.	
28	يمثل الجدول التفسير الجيد يكسب المهارات التي تتعلمها داخل القسم قدرة على تطبيقها على المشكلات التي تصادفك على غفلة.	

مقدمة

مقدمـــــة:

يعتبر العالم الذي نعيش فيه عالما متطورا بإستمرار وذلك في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النظام التربوي، وذلك ليس من أجل مسايرة التحولات الحاصلة في العالم والتكيف معها وحسب، بل وإستشراق المستقبل أيضا، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية وتحديثها في بلادنا، حتى تصبح مسايرة للتغيرات.

ومنها جاء الانتقال من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا أكثر فعالية ألا وهي تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات حيث تم إعداد مناهج تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية – التعلمية، إذ تقوم هذه المقاربة على عدة بيداغوجيات وممارسات حديثة منها بيداغوجيا الإدماج وبيداغوجيا الفوارق وبيداغوجيا المشروع، وصولا إلى بيداغوجيا الخطأ هذه الأخيرة التي تعتبر من أحدث الممارسات وأصعبها، حيث تجعل من الخطأ نقطة لبداية التعليمات ومرآة تعكس الخلل لدى المتعلم.

كما أن مهارات التفكير تندرج ضمن جملة العمليات العقلية (كالإدراك، الانتباه، الذاكرة، الذكاء، مهارات حل المشكلات، اتخاذ القرارات)، بل ومن أكثرها تعقيدا على حد تعبير أخصائي "علم النفس المعرفي ".

أصبحت عملية التفكير الناقد مطلبا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر الوسيلة التي تحقق أهداف الطالب في عملية التعلم، والأداة التي نستطيع بها تقييم وتقويم النتائج المتحصل عليها في المراحل الختامية لعملية التعلم، فهو يعكس أعلى مستويات تحقق الأهداف التعليمية لدى بلوم في المرحلة الختامية "القدرة على التقييم"، أي محصلة الدراية بعملية الفهم والاستيعاب والتحليل والتركيب للمعرفة، فالطالب الذي يمتلك مهارات وأساليب التفكير الناقد القوية التي تمكنه من أن يضع المعلومات موضع الاختبار والفحص مع تقديم الدليل على صحتها من زيفها، هو في الواقع يتميز بتحصيل أكاديمي ومستوى علمي ومعرفي عال، وذلك ضمن تحليله وتفسيره للمواقف التي تضعه موضع التساؤل، كما أنه التفكير الناقد يعتبر الفيصل بين الزيف والحقيقة وبه يتميز الفرد المتعلم وتتباين الفروق الفردية بين المتمدرسين في التفكير الناقد وبمهاراته المختلفة.

و بإعتبار أن موضوع إالتدريس بالمقاربة بالكفاءات له علاقة في تنمية التفكير النقدي لدى طالب الثانوية، ولهذا قمنا بهذه الدراسة من أجل معرفة الأثر الذي يرجع على التدريس بالمقاربة بالكفاءات في تنمية التفكير الناقد وقمنا بدراسة بشقيها النظري والتطبيقي كما يلي :

قسمنا دراستنا إلى فصل تمهيدي: إحتوى على أهم الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعتنا لإختيار هذا الموضوع، والإشكالية المراد دراستها تنتهي بتساؤل عام ويتفرع عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الجزئية متمثلة في أبعاد الدراسة وبعد البحث والملاحظة قمنا بصياغة فروض الدراسة وتحديد المفاهيم وإعطائها بعدا إجرائيا يتناسب مع نظرتنا للموضوع ويليها الدراسات السابقة والتي كانت حجر أساس الذي إنطلقنا منه أثناء بناءنا لهذه الدراسة.

يليها جانبين قسمنهما إلى بابين الباب الأول : الإطار النظري للدراسة، تم تقسيمه إلى فصلين الفصل الأول: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كانت أبرز النقاط به ماهية المقاربة بالكفاءات ،المدرسة الجزائرية، مؤشرات ومعايير التقويم المقاربة بالكفاءات، خلاصة قائمة المراجع للفصل.

أما الفصل الثاني: طالب الثانوي والتفكير الناقد كانت أبرز النقاط به الطالب الثانوي، ماهية التفكير الناقد ،معايير وخطوات وتصنيف التفكير الناقد، ماهية الطالب وأهم خصائص التفكير الناقد، في نهاية الفصل خلاصة .

وبعد الإنتهاء من الجانب النظري قمنا بجمع المعلومات حول الجانب التطبيقي وهو الباب الثاني للدراسة والمتمثل في الجانب الميداني للدراسة وبه هو الآخر فصلين الأول الأسس المنهجية لدراسة الميدانية به المجالين الزماني والمكاني لدراسة ،المنهج المتبع والعينة ،والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، أما بالنسبة للفصل الثاني فقد خصصناه لعرض وتحليل النتائج الخاصة بالعينة التي درسنها وقمنا بمناقشة الفروض والإستنتاج بأهم النقاط من دراستها لنختمها بخاتمة تركز على أهم عناصر ونتائج الدراسة ثم يليها قائمة المراجع في الخير الملاحق المستعملة في الدراسة.

الفصل التمهيدي:
الإطار المنهجي للدراسة

خطة الفصل:

1/ الإشكالية.

2/ الفرضيات.

3/ أسباب اختيار الموضوع.

3-1- أسباب موضوعية .

3-2- أسباب ذاتية .

4/ أهمية الدراسة.

5/ أهداف الدراسة.

6/ تحديد المفاهيم.

7/ الدراسات السابقة.

8/ مناقشة الدراسات السابقة.

1/ الإشكالية:

لابد من الإعتراف اليوم بأن المدرسة لم تعد قادرة على الإستجابة لحاجات المجتمع المشروعة ولا على تلبية رغباته الحقيقة، إن هذا الوضع المنذر بالخطر، والناجم إلى حد كبير عن غياب الرؤية الواضحة وسوء الترابط بين مختلف أطوار المنظومة التربوية الجزائرية[1]، الذي إزداد سوءا بسبب ضعف الإتصال بالمحيط المحلي ونقص الانفتاح على المحيط العالمي، ومن البديهي أن هذه الزمة قلصت قيمة النتائج والمكاسب التي تحققت، ومن الأكيد أنها تعرقل بصورة خطيرة مسار التنمية الشاملة .

بهذه الكلمات وأخرى، أعطيت إشارة الإنطلاق للجنة لإصلاح المنظومة التربوية والشروع في الأعمال الموكلة إليها، والتي غايتها البحث عن كيفية الخروج من الوضع الذي بقيت فيه مدرستنا عالة على الماضي، حيث كانت مناهجها طوال ثلاثة عقود من الزمن تعدل دوريا وفق متطلبات الظروف، وتدخل عليها الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية والتحقيقات المتلاحقة للمحتويات التعليمية، في مستوى التعليم أو تحسين مردودية المعلم والمتعلم، عملت المنظومة التربوية مثل الكثير من الدول على إنتهاج إصلاحات شاملة لكل مراحل التعليم، تؤمن بأن الأسباب سيكونون في حاجة إلى المعارف، أكيد لكن المعارف الحية، القابلة للتوظيف في حياة تتعقد أكثر فأكثر، توظيف معرفي وخاصة توظيف مهني واجتماعي، كان الإجماع من طرف القائمين على الإصلاحات على اعتماد التغيير في المقاربة البيداغوجية المعتمدة بكثير نت الرتابة منذ سنوات طويلة، واستبدالها بإستراتيجية جديدة وهي المقاربة بالكفاءات، التي يعتقد أنها الحل الناجع لتحسين مردودية التعليم، إن فكرة الكفاءة لا تعني شيئا آخر غير جعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف في العمل وخارج العمل، في الحالات البسيطة والمعقدة، فتنمية الكفاءات أن يتعلم التلميذ ما لا يعرف القيام به، حين يقوم بفعله، وهذا هو فحوى الإستراتيجية البيداغوجية المعتمدة في الإصلاحات التربوية بكل تفاصيلها، أن المقاربة بالكفاءات في جميع القائمين على المنظومة التربوية وكل الفاعلين فيها مصادر إلى تحقيق أهداف الإصلاحات إكساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة، لأنها تحمل في طياتها معنى التعلم بالنسبة للمتعلم وتجعل التعلمات أكثر فعالية .

[1] خطاب رئيس الدولة السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000.

فطالب اليوم يتعرض لأفكار وقضايا متباينة، بل متضاربة في بعض الأحيان عبر مصادر المعلومات المختلفة التي يتعرض لها عبر قنوات مختلفة، سواء أكانت عبر الانترنت أم غيرها من وسائل الإعلام أو الإتصال المختلفة، وبالتالي أصبح الطالب في حاجة إلى تقويم ما يقدم له وما يسمعه من معلومات، ومن هنا كانت الحاجة إلى تنمية التفكير النقدي ملحة ويعتبر الميدان الدراسي من أهم الميادين التي ينبغي أن يحقق الفرد (التلميذ) أكبر قدر من المعارف وأكبر قدرة على التقييم والنقد وتعود هذه الأهمية إلى عاملين أساسيين، أحدهما : أن التلميذ يقضي سنوات طويلة من حياته داخل المؤسسة التعليمية والأخر هو تأثيره على حياته من حيث تكوين أكاديمي يحقق له طموحه ويمنحه القدرة على التفكير والنقد ويرتبط التفكير النقدي بالعديد من الأفعال، ومن أبرزها : التمهل، والتعقل، والتفتح العقلي، وطرح التساؤلات، والاستيضاح، والتحقق، والرجوع إلى المصادر، وتقويم المصادر ،وجمع الأدلة والشواهد على صحة أمر ما، وتقويم الأدلة، وبناء المعايير للحكم، والتعليل، والاستنتاج، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، وتحليل الأفكار، والبحث عن الأسباب، والأمانة العلمية، واتباع الدليل، والأخذ بالاعتبار جميع الاحتمالات، والاستناد على التعقل أكثر من الانفعال، والأخذ بالاعتبار أيضا وجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم والاهتمام بإيجاد الحقيقة، والتقويم، وإصدار الأحكام.

وعلى هذا الأساس قمنا بطرح التساؤل التالي:

- **هل توجد علاقة بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتفكير النقدي لدى طالب الثانوي؟**
- **وهل تختلف النتائج حسب الجنس؟**

الأسئلة الفرعية:

- هل التدريس بالمقاربة بالكفاءات يرفع من درجة التفكير النقدي للطالب في الطور الثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

2/ الفرضيات:

الفرضية الرئيسية:

التدريس بالمقاربة بالكفاءات يرفع من درجة التفكير النقدي للطالب في الطور الثانوي.

الفرضيات الفرعية:

الفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

3/ أسباب اختيار الموضوع:

تعددت أسباب اختيار هذا الموضوع التي يمكن حصرها في:

3-1- أسباب موضوعية: موضوع هام يشغل كل القائمين على قطاع التربية وكل من لهم علاقة به لا يتوقف البحث فيه لخدمة التعليم ومواكبة الإصلاحات.

محاولة التعرف على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ومستوى التفكير النقدي عند الطالب الثانوي.

الصعوبة التي بدت تطفو على السطح توحي بمدى فعالية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

البحث عن مكامن القوة والضعف في التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

البحث في مجال العملية التعليمية ومعرفة ما حققته بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من تنمية للتفكير النقدي لدى الطالب.

التعرف على واقع التفكير النقدي لدى طالب التعليم الثانوي.

3-2- أسباب ذاتية:

اهتمامي الكبير بالإصلاحات التي يشهدها قطاع التربية والتعليم.

رغبتي الملحة في معرفة مستوى التفكير لدى طلبة التعليم الثانوي نظرا لخصوصية هذه المرحلة من حيث الفترة العمرية التي يمر بها الطالب.

4/ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تقدم التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية الفكر النقدي لدى طالب الثانوي، حيث يعد التفكير النقدي كأحد أهم أنواع التفكير، في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها قطاع التربية والتعليم بالجزائر ومحاولة مواكبته لما يشهده عالم اليوم من ثورة للمعلومات وانفجار للمعرفة وتكنولوجيا متطورة، حيث أصبح من الضروري أن يمتلك الطالب مجموعة من المهارات والقدرات التي تساعده على التعامل مع هذه الثورة، نظرا لأن أي فرد يمكنه أن ينشر معلومات مثلا : على الإنترنت بدون رقيب، والرقيب الوحيد هو تفكير الشخص وقدرته على التمييز بين الصحيح والخطأ وبين الحقيقي والمزيف، فالتفكير النقدي يجعل الطالب يميز بين الأمور لباي لها صلة بالموضوع الذي يبحث فيه وبين الأمور التي لا صلة له، وقدرته على تقويم الحجج المقدمة إليه والتمييز بين ما هو منطقي وغير منطقي ... كل هذه القدرات والمهارات إنما هي مكونات أساسية للتفكير الناقد، من هنا جاءت أهمية دراسة ما شهدته الساحة التربوية الجزائرية من توجه نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ومحاولة ابراز أثره كعامل لتعليم التفكير النقدي ليزيد من قدرة التلميذ على التقييم والنقد خاصة وأنه على الطالب السعي ليكون فعالا ومشاركا ومبديا رأيه وناقدا لا متلقيا سلبيا، وتبرز الأهمية كذلك في النقاط التالية:

-يعتبر موضوع التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية التفكير النقدي من الموضوعات الهامة التي تتطلب دراسات بحثية علمية من المختصين والدارسين والمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي في الجزائر.

- المساهمة في رقي المدرسة الجزائرية بدعم العلم والتعلم بإثرائها بموضوعات جديدة.
- تحفيز القائمين على التربية والتعليم عندنا بالبحث عن التفكير النقدي وسبل تنميته عند الطالب الثانوي والبحث عن آخر التحديثات في المجال التعليمي.
- تقديم الملاحظات والدفع لتحسين المناهج المدرسية في بلادنا ومواكبة الدول في عصر التكنولوجيا العلمية والكم المعرفي الهائل.
- المساهمة في دعم البحث العلمي في المجال التربوي والتعليمي لأهميته في تطوير.
- المجتمعات والرقي بها بحله لمشاكل المجتمعات وتطويره لها.

– محاولة الكشف عن جوانب النجاح والقصور الحاصلة في سياق تبني المقاربة بالكفاءات والعمل من أجل التحسين المستمر لرفع مستوى التفكير النقدي لدى الطالب.

5/ أهداف الدراسة:

من بين الأهداف التي أصبو إلى تحقيقها من خلال دراستي هذه أذكر:

– الاطلاع على مستوى التفكير النقدي لدى الطالب الثانوي في ظل التدريس المقاربة بالكفاءات في المنظومة التعليمية في الجزائر.

– الكشف عن ملائمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا ملائمة لتنمية التفكير النقدي.

– السعي لمساعدة القائميين على قطاع التربية والتعليم عندنا في الكشف عن عوامل تنمية التفكير النقدي واكتشاف مكامن الخلل والضعف وكذلك القوة.

– الكشف عن قدرة الطالب الثانوي في التعامل مع المقاربة التدريسية القائمة على الكفاءات.

– والصعوبات التي تعترضه ومدى تحقيق الأهداف المتوخاة.

– البحث عن الفروقات بين الجنسين في مستوى التفكير النقدي في ظل تبني التدريس بالمقاربة بالكفاءات

6/ تحديد المفاهيم:

6-1- المقاربة بالكفاءات:

مفهوم المقاربة :"هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل.[1]

مفهوم الكفاءة :"الكفاءة هي القدرة الذهنية والفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات المعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء".[2]

[1] محمد غريب عبد الكريم، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990، ص 19.

[2] نفس المرجع، ص 25.

وتختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخيرة هيكلة ومهارة بنائية يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة [1].

في حين أن الكفاءة هي القدرة الذهنية التي تهيكل هذه القدرة، وتسمح لها بالتطور، فهي أكثر شمولية وتنوعا.

وعلى هذا، فإن هذه المقاربة هي بناء لمشروع مستقبلي يمكن انجازه ضمن استراتيجية معينة وخطة مدروسة لتحقيق غايات وأهداف موضوعة من خلال أدوات متوفرة أو يفترض ذلك داخل المجتمع التعليمي في وقت قياسي محسوب يتمكن أثناءه المتعلم من النجاح في تحويل المواد الدراسية إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعية ممارسة واعية ومدركة.

مفهوم المقاربة بالكفاءات: "هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.".[2]

وعليه يمكن القول بأنه جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية، وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له بإكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني، وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجي تداركه.

التعريف الأجرائي : التدريس وفق المقاربة بالكفاءات : وهو التدريس القائم على المقاربة بالكفاءات، التي تستمد مقوماتها من الفلسفة البنائية والبنائية الاجتماعية، وتركز على البيداغوجيا النشطة ومحورها بيداغوجيا الادماج.

---

[1] إلهام أبو المعاطي سرحان، اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية، 2004، ص 1.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 11.

6-2- التفكير النقدي:

6-2-1- التفكير:

التعريف الاصطلاحي: يربباريل (barell1991) أن التفكير يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق احدى الحواس الخمس وهو بمعناه الواسع عمليةبحث عن المعنى في المواقف أو الخبرة.[1]

ويعرف أبو المعاصي (2005) التفكير على أنه عملية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف.

المشكل بطريقة جديدة تسمح بادراك العلاقات أو حل المشكلات، ويتضمن إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخرى كالانتباه والإدراك والتذكر وغيرها، وكذلك بعض المهارات العقلية كالتصنيف والاستنتاج والتحليل والتركيب والمقارنة والتعميم وغيرها.[2]

التعريف الإجرائي:

يعرف التفكير اجرائيا على أنه عملية معرفية تصبح من خلالها لدى الطالب القدرة على مواجهة الصعوبات التي تعترضه في مختلف المجالات ولكل طالب أسلوب في التفكير يحاول من خلاله وبطريقته الخاصة الوصول إلى حلول في مختلف العوائق التي تواجهه.

6-2-2- التفكير النقدي:

يعرف التفكير النقدي على أنه نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات عقلية خاصة بالاستدلال والذي يؤدي إلى نتائج جيدة في التفسير وإخضاع المعلومات والبيانات لعملية الفرز والتحليل وإدراك ما في المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات متمثلة في التقويم فضلا عن الدقة في فحص الوقائع وإدراك العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو تأثير بالنواحي العاطفية، التفكير النقدي لا يعني اتخاذ القرار أو حل مشكلة وهو ليس تذكر أو استدعاء لمعلومات، إنه يبدأ بوجود استنتاج ما أو معلومة معينة وبعد ذلك تبدأ عملية التحقق من مدى سلامة أو قيمة ذاك الاستنتاج أو تلك المعلومة، بينما حل المشكلة يبدأ بوجود مشكلة ثم البحث عن طريقة لحلها.

---

[1] العتوم عدنان يوسف، أساليب التفكير، ط1، الأردن :دار الفكر 2010، ص 197.

[2] فاطمة رمزي أساليب التفكير لدى طالب الكليات التربية للبنات طيبة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة طيبة :المجلد 2، العدد 5، 2013، ص 458.

إن التفكير النقدي لا يتكون من مجموعة من العمليات والأساليب المتسلسلة التي يمكن استخدامها في التعامل مع موقف ما وهو لا يتطلب استراتيجية معينة أو طريقة محددة كما هو الحال بالنسبة لاتخاذ القرارات أو حل المشكلات، إنه عبارة عن مجموعة من العمليات أو المهارات الخاصة التي يمكن استخدامها بطريقة منفردة أو مجتمعة دون التزام بأي ترتيب معين.[1]

التفكير النقدي يحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال، وهو يستلزم إصدار حكم من جانب الفرد الذي يمارسه، وهو ينطوي على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن التدرب عليها وإجادتها.[2]

ويمكن تعريف التفكير النقدي إجرائيا على أنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير النقدي بأبعاده، وكلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس كلما كان مستوى تفكيره النقدي مرتفعا، ويحصل كل طالب على درجتان الأولى تعكس تفكيره قبل تطبيق البرنامج والدرجة الثانية تقيس مستوى تفكيره بعد تطبيق البرنامج.

الطالب الثانوي:

هم تلاميذ أو المتعلمين بالمرحلة المدرسيالمتمثلة في التعليم الثانوي وهي أخر تعليم إجباري، يسبق هذه المرحلة التعليم المتوسط ويليه التعليم الإبتدائي ويعد التلاميذ في التعليم الثانوي هو فترة تعليم المراهقة أي سن التلاميذ ما بين سنوات 11 عاما وحتى سن 19 عاما، ويختلف التقسيم في العمر بين بلد وأخر. وهو تعليم الزامي .

الغرض الأساس للتعليم الثانوي هو تحضير المتعلمين لمتابعة تحصيلهم العلمي في أي من مجالات التعليم الأخرى من تعليم عالي أو مهني، أو تخصصي أو للعمل في المستويات الأولى في الوظائف العامة أو الخاصة. وقد تقسم المرحلة الثانوية إلى شعب وتخصصات من أشهرها: العلمي، الأدبي، الرياضيات، الفلسفة واللغات .

[1] جروان فتحي "تعليم التفكير :مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، العين 1999، ص 59.

[2] نفس المرجع، ص 59.

7/ الدراسات السابقة:

7-1- دراسة محمد إبراهيم مصطفى (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة عربية في كليات المجتمع الأردني حيث قام الباحث بتحديد قائمة بالكفايات اللازمة للطالب المعلم في ضوء عدة أبعاد مثل الدراسات السابقة، مراجع طرق التدريس، أهداف منهج اللغة العربية، ملاحظة عينة من المعلمين في فصولهم وتسجيل مواقفهم الصرفية.

ومن ثمة قام الباحث بإعداد برنامج تدريب قائم على الكفايات وقام بتنميتها في طريق مجموعة من المديولات ومواقف التعليم المصغر وطبق البرنامج على عينة تكونت من (70) طلبا ومعلما ثم تقسيمهم إلى مجموعتين اثنتين تجريبية، ضابطة وأشارت للنتائج إلى ما يلي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التقويم القبلي والتقويم البعدي لكفايتهم في الموقف الصرفي، مما يشيؤ إلى فعالية البرنامج في تنمية جميع الكفايات موضوع البحث.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية.

-أظهرت النتائج قدرة البرنامج المقترح لتنمية كفايات الطلبة المعلمين في المواقف الصرفية وتضيق الفجوة بين النظرية والتطبيق.

-أشارت النتائج إلى تعزيز دور المودیولات في تدريس الطلاب المعلمين على الكفايات اللازمة لهم وكذلك فاعلية التدريس المصغر وأهميته في التدريس قبل الخدمة.

7-2- دراسة منى عبد الموجود أحمد محمد (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم بعض المهارات التدريبية لدى المعلمين العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولتحقيق ذلك حددت الباحثة بعض المهارات التدريسية الأساسية اللازمة فعداد وتدريب معلمي العلوم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي ووضعتها لبطاقة ملاحظة تضمنت المهارات الخاصة بالكفايات التالية، التهيئة للدرس، استخدام الوسائل التعليمية، التقويم، غلق الدرس، استخدام طرق التدريس، لملاحظته أداء بعض المهارات تنفيذ الدرس وتتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تقدم صورة من واقع مستوى أداء المعلم لبعض المهارات التدريسية مما

قد يساعد في تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وبعد تطبيق أداة البحث على عينة من معلمي العلوم أشارت النتائج إلى تدني المستوى العام لأداء المهارات التدريسية لدى هؤلاء المعلمين وأوصيت الدراسة ببناء برنامج مقترح لتنمية المهارات التدريسية الأساسية لدى معلمي العلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وقد استفادت الباحثة من بعض بنود البطاقة الملاحظة الخاصة بهذا البحث فيما يتعلق بمهارات تنفيذ الدرس واستخدام الوسائل التعليمية

7-3- دراسة حرقاس وسيلة (2005):

هي دراسة بعنوان مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتداء لتطبيق المقاربة بالكفايات ضمن الإصلاحات الجيدة حسب المعلم والمفتشين وهي دراسة ميدانية أجريت بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة وتمثلت إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

-هل معلموا السنة الأولى ابتدائي مهيئين تكوينيا لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة؟

-هل تلقى معلموا السنة الأولى ابتدائي إعدادا كافيا لتطبيق الإصلاحات قبل إنطلاقها؟

-هل محتوى الإعداد الحالي منسجم مع طبيعة الإصلاحات؟

أما النتائج التي توصلت إليها البحثة هي:

-إن معلمي السنة الأولى ابتدائي أو هي السنة الأولى من الإصلاحات لم يتلقوا الإعداد الكافي الذي يؤهلهم لتطبيق مستجدات المناهج الدراسية وخاصة المقاربة بالكفاءات.

-إن إصلاح المنظومة التربوية رغم أنها حظيت بالإهتمام الكبير على المستوى العالي وتسخير رؤوس الأموال الهائلة لتطبيقه إلا أن هذه الإصلاحات قد تفشل لإهمالها العنصر البشري وتحديدا إستراتيجيات إعداد المعلمين.

7-4- دراسة حرقاس وسيلة 2010:

جاءت هذه الدراسة لتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الدراسية الجديدة في اطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، وتمثلت إشكاليتها في السؤال عن استطاعت المقاربة بالكفاءات إكساب التلاميذ الكفاءات المستهدفة التي حددت في المناهج الجديدة وفعالية المقاربة بالكفاءات، استخدم فيها الباحث المنهاج

الوصفي ومجموعة من الأدوات لجمع البيانات تمثلت في الاستمارة، والمقاربة والملاحظة ومجالات الدراسة وعينة الدراسة ممثلة.

في معلمي المرحلة ومفتشي التربية واالتعليم الإبتدائي وكذلك أولياء أمور التلاميذ، وعددهم على التوالي 100، 24، 30 وجاءت أسئلة الاستمارة مبنية على خمس محاور هي الكفاءات ذات الطابع الشخصي، الكفاءات ذات الطابع العرضي، الكفاءات ذات الطابع الاتصالي، كذلك أضافة الكفاءات ذات الطابع الاتصالي مخصصة لمعلمي اللغة الفرنسية في استمارة مخصصة لهم باللغة الفرنسية وقد بنيت الإجابة على ثلاث إختيارات هي (نعم، لا، لا أدري) وجاءت نتائج الدراسة بأن أغلب الكفاءات مكتسبة جزئيا وأن الكثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير وظيفية ولا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة والكفاءات المحددة في المناهج لم تحلل حاجيات التلاميذ ولا المجتمع ولا طبيعة المتعلم وبيئته، حملت المعلم وحده مهمة تنفيذ الإصلاحات، التقويم مازال يهتم بالحفظ فقط مع غياب كل أشكال تقويم الكفاءات، عدم فهم المعلمين لما هو مطلوب منهم وقلة وعي الأولياء في تنفيذ ما عليهم، وأوصت الدراسة بإقامة عمليات تشخيص واسعة في ضوئها توضع العلاجات المناسبة.

8/ مناقشة الدراسات السابقة:

بعد هذا الاستعراض الموجز لبعض الدراسات السابقة المتناولة لموضوعي والتي لم نحصل ضمنها على أي دراسة تتناول التفكير الندي وكلها تناولت المقاربة بالكفاءات من جوانب أخرى، وكانت دراسات أعدت من خارج الوطن وأخرى من داخل الوطن، قصدنا منها تدعيم بحثنا والاستفادة مما توصلت اليه وقد وجدنا مواطن اتفاق بينها وبين دراستنا وكذلك مواطن اختلاف نظرا لتوجهات الباحثين في الاطلاع على امور بعينها من خلال بحوثهم هذه حيث أن:

هناك اتفاق بين الدراسات السابقة وهذه الدراسة تتجلى الكشف عن فحوى التدريس بالمقاربة بالكفاءات من وجهات نظر مختلفة سواءا كان ذلك من خلال المعلم أو المتعلم والعوامل والعراقيل والقابلية لدى بعض فئات المنظومة التربوية والبحث في المقاربة بالكفاءات بالبحث عن جدوى التدريس بها بمقاربتها بطرق تدريس اخرى، ومدى تحقيقها لأهداف المناهج الدراسية.

ويتضح مما سبق أن هذه الدراسات ارتبطت معظم متغيرات بحثها بحاجات وتكوين المعلمين وضرورة بناء برامج لتنمية كفايتهم المهنية ومهاراتهم التدريسية في مختلف المواد العلمية إلا أن الواضح فيها أنها أهملت عنصر فعال وأساسي إلا وهو المتعلم خاصة في ظل التدريس بالكفاءات الذي يهدف إلى جعل المتعلم فاعلا ومنتجا وتوجيهه للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا وواقعيا وفاعلا وذلك بإدماج وتنظيم مكتسباته وتفعيلها في وضعيات جديدة ذات الدلالة كما أنها لم تدرس واقع التقويم التكويني باعتباره عنصرا مسايرا للعملية التربوية، في ظل المقاربة بالكفاءات، ومدى فاعليته في تحسين المردود الدراسي للتلاميذ في نشاط معين، أو مرحلة تعليمية محددة.

في حين أنه لم نجد أي دراسة تربط بين التدريس بالمقاربة بالكفاءات والتفكير والنقدي وذلك ما كان لنا حافزا في الإبحار في خضم هذا الموضوع ومحاولة الغوص في خباياه والله المستعان.

الباب الأول:
الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

خطة الفصل:

تمهيد

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.
المطلب الثاني: السياق التاريخي للمقاربة بالكفاءات.
المطلب الثالث: الأهداف ومبادئ المقاربة بالكفاءات.
المطلب الرابع: مزايا وخصائص المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني: المدرسة الجزائرية .

المطلب الأول: التعريف بالمدرسة الجزائرية.
المطلب الثاني: المدرسة الجزائرية خلال الحقبة الإستعمارية.
المطلب الثالث: المدرسة الجزائرية في 1962.
المطلب الرابع: مراحل الإصلاحات التي مرت بها المدرسة الجزائرية.

المبحث الثالث: مؤشرات ومعايير التقويم المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول: أسس المقاربة بالكفاءات.
المطلب الثاني: الوضعيات التعليمية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
المطلب الثالث: خطوات تنصيب الكفاءة.

خلاصة.

تمهيد :

تعد المقاربة بالكفاءات التي إعتمدت في النظام التعليمي في الجزائر كإستراتيجية جديدة جاءت في إطار إصلاح المنظومة التربوية، ومن أجل معالجة الخلل بالمنظومة وتحسين أداء المتعلم ومخرجات التعليمية والقضاء على النواقص وتحقيق جودة المدرسة الجزائرية، وقصد تحقيق المشروع التعليم وتعلم، كله في إطار التشجيع على المشاركة الفعالة، كما تعتمد إشراك المتعلم في العملية التقويمية، من أجل أن يستفيد من التقويم والدعم، وأن يعرف مدى تحقيقه للأهداف المرسومة للتعلم من جهة وكيفية التغلب على بعض الأسباب التي تعيق تحصيله الإيجابي من جهة أخرى.

إن دور الأستاذ جوهري، إنه يخطط وينظم ويثير دافعية التعلم، ويوجه قدرات المتعلم، وينمي مهاراته بالتدريب والتمرين، ويطور تعليماته بالتقويم، وينشئه على تمثل القيم الإيجابية في سلوكه.

تدريس بالكفاءات أو ما يمكن تسميته إن صح التعبير بكفايات التعلم، والتي أصبحت مطلبا ملحا، لما سيترتب عنها من تطوير لنتائج التعليم وتجويده فكونه عملية تدريسية – ديداكتيكية، نوعية من شأنه تحقق مردودية، وجودة عالية لهذه العملية، بل للمنظومة برمتها .

ومن خلال هذا سوف نتطرق في هذا الفصل لنتعرف على المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية فعالة ومطبقة في الوقت الراهن وسنقوم بطرح أهم الخصائص ومزايا وأهداف هذه البيداغوجية والتعريف بالمدرسة الجزائرية ،كذلك إعطاء لمحة عنها في أثناء الحقبة الإستعمارية.

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات.

قبل التطرق لمفهوم المقاربة بالكفاءات من خلال هذا الفصل سوف نعطي تعريفا لمفهومي الكفاية، وبعد ذلك التعريف بالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تعتمدها المدرسة الجزائرية في مختلف أطوارها، وكذلك التعرف على دور المعلم والمتعلم في هذه العملية التعليمية التعلمية، حيث يعد المتعلم هو محور العملية التعليمية والأستاذ موجه ومرشد في هذه العملية ومحرك لنشاط المتعلم ومقوم لهذا النشاط

من خلال هذا سنعرف المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تعتمدها المنظومة التربوية والسياق التاريخي للمقاربة بالكفاءة، والأهداف ومبادئ، ومزايا وخصائص المقاربة بالكفاءات.

المطلب الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

أ- **المقاربة: لغة:** المقاربة من قرب وقارب وإقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدد، والمقاربة هي كل ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو إتجاهين، والمقاربة في التعليم هي كل ما يقرب التلميذ من النتيجة.

ونجدها في كتابه المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية المقاربة حسب المنجد في اللغة العربية المعاصرة، قارب الأمر بمعنى: ترك الغلو وقصد السداد والصدق في، أي الصدق في التعامل مع الموضوع، والمقاربة حسب **"لاروس Larousse"** هي :

- ✓ أسلوب معالجة موضوع أو مشكل؛
- ✓ مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين؛

✓ الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج للقرب من الشيء وتحقيقه مثل: (مجموعة الإجراءات والحركات التي يستخدمها المتعلم ويمكنه التحكم بها)[1].

اصطلاحا: أما اصطلاحا فهي: "عموما هي أسلوب تصور ودارسة موضوع أو تناول مشروع أوحل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة تصور ذهني، أما الاستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي، والدراسة والتدخل"[2].

ب- مفهوم الكفاءة :

لغة: ورد في لسان العرب لإبن منظور:« كافأه على الشيء مكافأة وكفاء : جازاه والكفء: النظير، وكذلك الكفء والكفؤ، ونقول لا كفاء له أي لا نظير له، والكفء النظير والمساواة والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة مولدة ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني، والكفء النظير والشبيه وتجمع أكفاء»[3].

إصطلاحا: تعد كلمة كفاية من المصطلحات التي أسالت حبرا كثيرا في العقدين الماضيين، حيث خصص عدد كبير من الباحثين حقبة من الزمن لبناء المفهوم الذي تعددت، وتغيرت دلالاته حسب منطلقات لا يسمح السياق بالخوض فيها.

« بالنسبة للبعض، تم إستعمال مصطلح كفاية للتعبير عن مجموعة من المعارف والمهارات، والسلوكات، بالنسبة لآخرين كان لزاما إظهار فكرة المعارف الإجرائية في النص التعريفي للكفاية، بالنسبة للبعض الآخر ترتبط الكفاية بالمهنة، وليس بتربية الأطفال، أما آخرون حديثو العهد فيرون، أن الوضعية هي مجال ممارسة الكفاية، وتنميتها تدريجيا»[4].

إن مفهوم الكفاءة تأسس في معظمه على غموضه وتعدد معانيه إلى درجة أنه أصبح – حسب كلمة إسفنجية، فكما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها، تثرى كلمة كفاءة

---

[1] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 13.

[2] **بيداوجيا المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيدغاوجية**، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط 1، سبتمبر 2004، ص 20.

[3] فاطمة حسيني، **كفايات التدريس، وتدريس الكفايات(آليات التحصيل، ومعايير التقويم)**،مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب ،ط 1، 2005، ص 04.

[4] الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 13.

بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها، ذلك لأنها مفهوم مشترك بين عدة ميادين، وهو يتراوح بين طرفين: مستعمل في بحث علم النفس منفصل عن كل محتوى نشاط، ويرجع إلى السيرورة المعرفية والدافعية للشخص، ومستعمل في ميدان تسيير الوظائف يستطيع أن يذهب إلى التحليل الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين، ومن الطرف إلى الآخر، عرفت الكفاءة ما يزيد عن مئة تعريفا اقتصادي وتنظيمي وهندسي وتعليمي.

ويعرفها **" بيار جيلي Pierre Gilet "** بأنها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية فهي إذا إجادة الفعل التعليمي بكل تفاصيله وأنواعه ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف، والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات محددة[1].

وبخصوص الفعالية فهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة، والنتائج الملاحظة والكفاءة شرط للفعالية.

وأما الأداء فيعرفه **" جود Good"** بأنه الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة، ويجمع المربون على أنه السلوك الملاحظ، في موقف معين، وتعلم يستدل عليه من ملاحظة أداء الفرد[2].

تعريف **"جاك لوبلا Jaoues Leplat"**: « يرى أن لها عدة تعاريف تختلف بإختلاف التخصص، ففي علم الإجتماع مثلا يرادف الكفاءة إلى حد ما مفهوم التأهيل، وتستطيع مجال التشغيل، ولا تتميز فقط بماذا يستطيع الفرد أن يعمل، ولكن القيمة الاجتماعية للمعارف».

أما في ميدان علم النفس فإن الكفاءات هي هدف الدراسات في مجالين: كان الأول حول تقييم الأفراد من معارف ومعارف عملية: والتي تهدف عادة إلى تمييز ماذا يعرف الفرد، وما يمكن أن يعمل، ومحاولة التنبؤ بإمكانيات إكتساب هذه الكفاءات من خلال مجموعة من الاختبارات المختلفة للمعارف والقدرات، أما المجال الثاني: هو مجال دراسة النشاطات، في هذه الحالة نتيجة إلى تمييز الكفاءات المستغلة في نشاط محدد، من خلال دراسة هذا النشاط مباشرة في وضعيات تنفيذ هذه النشاطات.

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذج ومهارات**، عالم الكتب ،القاهرة، ط 2، 2005، ص 50.

[2] المرجع نفسه، ص 56.

والمقاربة بالكفاءات هي العمليات والخطوات التي تقرب التلميذ تدريجيا من المستوى المحدد في المناهج ويكون مماثلا له.

ج- المقاربة بالكفاءات:

« إن إختبار المدخل إلى المنهاج عن طريق الكفاءات (المقاربة بالكفاءات) يقع في سياق الإنتقال من منطق التعليم، الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم، الذي يركز على المتعلم، ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي»[1].

فالتعليم بالمفهوم الحقيقي، هو عبارة عن المعارف والكفاءات معا، لأنه لا يعقل أن نستهدف في مدارسنا، تقديم المعارف دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات ذات دلالة اجتماعية لدى المتعلمين.

معنى ذلك أنه لا ينبغي أن نبقى على الإعتقاد الخاطئ بأن العمل على تنمية الكفاءات يجعلنا نتخلى عن تقديم المعارف، التي هي موارد مكتسبة تحول إلى ممارسات ذات الفائدة الاجتماعية، وإلا لم يعد ما نقدمه في المدارس عملا بجوانبه المعرفية الفعلية، بل والمعرفية السلوكية أيضا[2].

و يعرفها غريب عبد الكريم أيضا على أنها :« نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية المنظمة في مخططات عملية، والتي تمكن داخل عائلة من الوضعيات من التعرف على مهمة مشكلة بمعنى العمل في صيغة مشكلة وحلها ناجحة أي أن هذه المعلومات مخطط لها لأداء مهمة معينة »[3].

ويرى بعض الدارسين والباحثين أنها :« هي مذهب بيداغوجي حديث يجعل من المتعلم عنصرا فاعلا في العملية التعليمية التعلمية، يعتمد مهارات ومعارف وقدرات المتعلم كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس»[4]

---

[1] **بيداوجيا المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيدغاوجية**، مرجع سبق ذكره، ص 26.

[2] المرجع نفسه، ص 26.

[3] غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدياكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية ،المغرب، ط 1، 2008، ص 85.

[4] طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة علمية – في التعليم الابتدائي و المتوسط**، دار الأمل الطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو ،(د ،ط)، 2015، ص 15.

المطلب الثاني: السياق التاريخي للمقاربة بالكفاءات.

لاشك أن التطور الهائل الذي عرفه علم النفس جعل البيداغوجيا من جهة، والفلسفة التربوية من جهة أخرى، في عملية بحث عن كيفيات تفعيل التعليم والعلم، وكما يبدوا أن بيداغوجيا لها علاقة وثيقة بعلم النفس الحديث.

ونجد أن الباحثين في مجال التربية والمختصين في تحسين العملية التعليمة التعلمية وإعطائها طابعا جديد، «ويرى هؤلاء الباحثين إن بيداغوجيا الكفاءات نشأت نتيجة الصراع بين النظريتين في التعلم هما: النظرية البنائية والأخرى النظرية السلوكية »[1].

وأن الهدف الأسمى لها هو تزويد المتعلم بمعارف ومعلومات جاهزة، بقدر ما هو تطوير وتكييف نشاطه العقلي والوجداني والنفسي والحركي، لكي يصبح قادرا على إستثمار طاقاته وقدراته بشكل فعال، فكان الهدف هو مساعدة المتعلم أثناء مواجهته مواقف وحل مشكلات في هذا الجانب ظهرت ما يسمى التيار النفعي، " وتعود أصول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إلى النظرية النفعية التي يتزعمها المربي الأمريكي **"جون ديوي"** والتي تعتمد على العمل بطريقة المشاريع وأسلوب حل المشكلات في التعليم كان هذا هو لب هذه الإستراتيجية "[2].

و نجد أن أصحاب هذه النظرية من بين أهمهم **"جون بياجيه"** حيث يعتبر الطفل يؤثر ويتأثر في محيطه بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود أفعال لا يمكن له أن ينمو، ويري ان النمو يسيطر على المسار التعليمي – التعلمي– والتعليم عنده ليس تبليغا للمعارف فقط بل عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه، فالتعليم حسب هذا الشكل ينصب على إختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم في محيط معين ووفق وتيرة نموه، ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية **" الديداكتيكية"**، حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات وإثارة القضايا وخلق فرص المبادرة والإبداع، وتقوم على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات تسمح للمتعلم بإكتساب مفهوم أو عملية معينة، بغرض إدماج المتعلم في محيطه وإتاحة له الفرص في حل المشكلات التي تواجهه .

---

[1] زمام نور الدين، **المقاربة بالكفاءات (النشأة و التطور)**، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة ،ص 151.

[2] بكي بلمرسلي، **المقاربة بالكفاءات** ،(ب ،س)، (ب ،ط)، الجزائر، ص 40، 41.

وقد تطور مفهوم المقاربة بالكفاءات على أن يجعل المتعلم محور العملية التعليمية بل هو أساسها، والعمل على إشراكه المسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعليم، وقد تطور مفهوم هذه الأخيرة لصل إلى مجال التطبيق وعملت المديرية العامة للتعليم الإكمالي الكندي **" d.g.e.r"** على إعداد البرامج لصالح المقاربة بالكفاءة عام (1990)، وكان آنذاك يتعلق ببرامج القطاع المهني كتجربة، ولم تعلم المديرية العامة للتعليم الإكمالي الكندي عن تطبيقها في التعليم العام وما قبل الجامعي إلا في أخر سنة (1993)[1].

و في هذا السياق ظهر في فرنسا في الثمانينيات مجموعة من العمليات بعضها صادر عن السلطة السياسية نفسها، والآخر عن الإدارة المركزية للتربية الوطنية الفرنسية، وعن هيئات بيداغوجية وعن المدرسين أنفسهم، ومحاولتهم تشكيل بيداغوجيا الكفاءات، وفي عام (1998) عملت وزارة التربية الفرنسية تقييمات حول هذه البيداغوجية وتطبيقها في الطور الإبتدائي والتعليم الثانوي .

وبعد أن تبنته مختلف الأنظمة التربوية في مختلف أنحاء العالم، ككندا وفرنسا وبعد أن أثبتت نجاعته وفعاليته في تحقيق الأهداف التربوية، قامت الجزائر كغيرها من الدول العربية والذي تبنت هذا النظام وبدأ في سنة (2000) في إجراءات تطبيقه وشرع فعليا تطبيقه في سنة (2003) ضمن ما يسميه بالإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية أي إصلاح المناهج[2] .

المطلب الثالث: الأهداف ومبادئ المقاربة بالكفاءات.

الفرع الأول: أهداف المقاربة بالكفاءات.

إن مقاربة بالكفاءات تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- فسح المجال أمام المتعلم من طاقات كامنة وقدارت لتبرز وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها بما يتناسب معه.

والإشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عن مواجهة مشكلة أو قضية.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة تتناسب مع معرفته.

[1] المرجع نفسه، ص 41.

[2] زمام نور الدين، **المقاربة بالكفاءات (النشأة و التطور)**، مرجع سابق، ص 154.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر التي تحيط به.
- الإستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

كما تتلخص أهداف التدريس بالكفاءات في العناصر التالية:

إكساب الكفاءات للمتعلم: من خلال تنمية الطابع الإبتكاري لدى المتعلم، وإكسابه أساليب لمعالجة وحل مشكلة معين [1].

بناء معارف قابلة للتجديد: من خلال تمكين المتعلم على التدرب في ملتقى معارف داخل القسم وفي شكل مشاريع وأنشطة متعددة.

مساعدة المعلم والمتعلم على صياغة وتحديد الأهداف التدريسية: من خلال البرامج والنتائج المتواصل إليها لمدى تحقيق الأهداف السابقة واللاحقة.

توظيف المعارف في حل مشاكل واقعية: من خلال تحويل المعارف الدراسية إلى موارد لحل المشكلات وإستخدام معلومات وعناصر الدرس.

الاهتمام بالجوانب الثلاثة لشخصية المتعلم: تتمثل هذه الجوانب في الجانب المعرفي والجانب السلوكي والجانب الوجداني وهدف هذه المقاربة هو تنمية هذه الجوانب لدى المتعلم.

الفرع الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات.

- **الإجمالية:** يقصد به تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع المعارف واستخدامها[2].
- **البنائية:** بمعنى إستخدام المتعلم مكتسباته القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم معارفه وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- **التناوب:** وهو الإنتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- **التطبيق:** تعرف الكفاءة على أنها القدرة على التصرف بمعنى أن يمارس المتعلم كفاءته ويتحكم فيها ويكون نشطا في تعلمه.
- **التكرار:** بمعنى التدرج في التعلم بوضع المتعلم عدة مهارات في نفس المهام الإدماجية.

---

[1] طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة علمية – في التعليم الابتدائي و المتوسط** ،مرجع سابق، ص 13.

[2] محمد الطاهر واعلي، **بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءات؟ كيف تضاغ الكفاءة**، ط1(د، ن)، الجزائر، 2006، ص 79، 80.

- **الإدماج:** يعتبر هذا المبدأ من أساسيات مقاربة التدريس بالكفاءات فهو يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.
- **الملائمة:** وهي إبتكار وضعيات جديدة محفزة للمتعلم وتسمح له بإدراكه المغزى من تعلمه.
- **التمييز:** بمعنى الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومع رفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة والتمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات.
- **الترابط:** بمعنى ربط أنشطة التعليم وأنشطة التعلم لإنماء الكفاءة وإكسابها.
- **التحويل:** أي الإنتقال من مهمة إلى مهمة مستهدفة بإستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيات مغايرة التي يتم فيها التعلم[1].

المطلب الرابع: مزايا وخصائص المقاربة بالكفاءات.

الفرع الأول: مزايا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

تعمل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على تحقيق ما لم تحققه البيداغوجية الأخرى كالمقاربة بالإهداف والمضامين، ولهذا نجد هذه المقاربة تحمل العديد من المزايا وهي كالآتي[2]:

تتبنى الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية – التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكريس ذلك إذ أنها تنادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليها، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات، إما بشكل فردي أو جماعي .

تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة أن يتولد لدى المتعلم الدافع للعمل، كونه يعنى ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربكها بواقعه المعيش واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارج المدرسة، لحل مشكلات يفترض أن تكون جديدة[3].

---

[1] محمد الطاهر واعلي، **بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءات؟ كيف تضاغ الكفاءة** ،مرجع نفسه ،ص 80.

[2] العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، 2010 /2011،ص 84.

[3] العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بالمدارس الإبتدائية في مستغانم**، المرجع السابق ،ص 83.

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

تنمية المهارات وإكساب الإتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية والعاطفية الإنفعالية والنفسية – الحركية كفاءاته وذلك بجعلها قابلة للإستعمال، الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنها تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والإجتماعية والثقافية الإجتماعية.

فالمحتويات لا تقدم الحلول للمشكلات وإنما تساعد على طرح هذه الأخيرة مع وضع الفروض والتكهن بالنتائج ومن ثمة اتخاذ القرارات المناسبة، إن الكفاءة من هذا المنظور لا يعبر عن قيمتها بكمية المعارف والمعلومات التي يكتسبها المتعلم.

إعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: «تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين ستأتي بثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار واعتمادها على بيداغوجية التحكم»[1].

الفرع الثاني: خصائص المقاربة بالكفاءات.

إن نموذج التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة، عن طريق جملة من التحولات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة وتتمثل في العناصر التالية[2]:

تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالإستقلالية التامة في نشاطه، وتشجيع مبادرته وآراءه وأفكاره، مع مراعاه الفروق الفردية بين المتعلمين، وأن يأخذ كل متعلم دوره في النشاط والحركة وفي حدود قدراته.

قياس الأداء: تركز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النظرية المبعثرة، وكذا التركيز على التقويم التكويني.

---

[1] المرجع نفسه ،ص 84.

[2] العطوي آسيا، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي–دراسة ميدانية بولاية سطيف–**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2010/2009،ص 30.

تحرير المتعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، وتنظيم النشاطات المختلفة، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وبهذا يتمتع المعلم بالإستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة[1].

وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية.

دمج المعلومات: يعتبر الإدماج أو دمج من اهم مستجدات بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من المواد قصد أداء نشاط محدد ومتكامل، هذه المواد هي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في المعارف، الخبرات السابقة، القوانين والنظريات، التي يوظفها التلميذ من أجل إشكالية معينة.

تطوير الكفاءات المستعرضة: وهي مكون مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية، والهدف النهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو قضاء على القطيعة بين مختلف المواد التعليمية.

تحويل المعارف: المقررات الدراسية التي تقدم في المدرسة تبقى دون فائدة وجامدة إذا اقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة، إن نجاعة المدرسة تقترن بمدى القدرة على استغلال المعارف والمكتسبات المدرسية في معالجة مشكلات حياتية في وضعيات مختلفة، فإذا لم تحول المعارف الى سلوك وظيفي وبقيت في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات[2].

---

[1] العطوي آسيا، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي–دراسة ميدانية بولاية سطيف–**، المرجع السابق ،ص 29.

[2] المرجع نفسه ،ص 30.

المبحث الثاني: التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

المطلب الأول: التعريف بالمدرسة الجزائرية.

" لقد توصل الإنسان إلى إختراع المدرسة قبل حوالي خمسة آلاف سنة، عندما أنشأ السومريين في جنوب العراق أول المدارس في تاريخ البشرية لتقوم من حيث الأساس بتعليم نظام الكتابة المسمارية الذي نجحوا في تطويره، ومن بلاد سومر إنتشرت الكتابة والتعليم في كافة أرجاء العالم ".[1]

كان التعليم بالمجتمعات القديمة تحت إشراف رجال الدين والكهنة، وكان جزء من الحياة، حيث يسعى لتحقيق أهدافا معينة حسب كل دولة ،حتى في الجزائر كان التعليم من إختصاص الأهل الدين، حيث كان التعليم في الكتاتيب وكان يقتصر على لعلوم الدينية وكتابة وتعليم الشعر وصولا إلى تطور الحال بوجود مدارس في الجزائر في الحقبة الإستعمارية على يد المستعمر تخدم الأفراد الذين يوالنا الإستعمار وأبناء المستعمر.

" وفي هذا العهد حاول المستعمر بمحاولة طمس الدين الإسلامي بنشر المسيحية ،ولذلك قادت المستعمر بإنشاء الكنائس، أصبحت الكنيسة هي المسئول الأولى عن شؤون حياة الفرد وتعليمه مبادئ الدين المسيحي وبالتالي سيطرت على التعليم وأشرفت عليه، وقامت بإنشاء المدارس لتعليم القراءة والكتابة حين أسست الأديرة الكاتدرائية كمؤسسات تعليمية تهتم بتوفير تعليم أولي وثانوي".[2]

نفس أهداف الأديرة وإستمرت حتى القرن الثامن عشر في إحتكار التعليم والإشراف عليه في أوروبا كلها وحتى في بعض دول الشرق الأوسط التي تدين بالمسيحية.

المطلب الثاني: المدرسة الجزائرية خلال الحقبة الإستعمارية.

عندما إحتلت فرنسا الجزائر وجدت التعليم في أوجه من التطور والتقدم وهذا ما أكدته بعض المصادر والوثائق الرسمية على أن التعليم العربية الإسلامي كان على العموم مزدهرا سنة 1830، ولكن قام الفرنسيون فور إحتلالهم الجزائر بحملة عسكرية تنصيرية للمجتمع الجزائري ومؤسساته الاقتصادية والسياسية والثقافية والتعليمية وقاموا بهدم وتدمير المساجد والزوايا وكل شيء له علاقة بالتعليم ومصادرة الأوقاف ونفي العديد من العلماء إلى الخارج،

[1] علي القاسمي، **مجلة التربية الجديدة**، العدد 49، السنة 17 – يناير، أبريل، 1990 ،ص 5.

[2] عبد الله عبد الدائم، **تاريخ التربية**، مطبوعات جامعة دمشق، سوريا، ، 1960 ص76.

وتحويل المساجد إلى كنائس للنصارى كما حدث مع مسجد "كتشاوة" بالعاصمة، حيث تم تحويله إلى كنيسة للخيل والدواب وتعرضت كل المدن الجزائرية الأخرى لما تعرضت له العاصمة .[1]

" وتؤكد مختلف الكتابات الفرنسية على هذه العملية وعلى التحول الذي أصاب التعليم العربي الإسلامي نتيجة الاحتلال، وقد جاء في أحداها أن التعليم التقليدي قد توقف عن أداء مهمته لظروف الحرب من جهة، والاستيلاء عن الأوقاف من جهة أخرى وهجرة المعلمين أو نفيهم من جهة ثالثة، فقد خربت المدارس الثانوية (وهي التي كان منها يتخرج العلماء) وغادر المتعلمون الزوايا القريبة من مراكز الإحتلال، والأساتذة إما اكتفوا بأداء الشعائر الدينية دون التعليم وإما انتقلوا إلى أماكن غير محتلة".[2]

وهذا ما أكده الفرنسيين أنفسهم وذلك بإعترافاتهم حيث جاء على لسان كل من دوماس وأوبان ما يلي :" كانت نتيجة سياستنا كارثية فقد أهملت جميع المدارس الابتدائية تقريبا وحلت الكارثة بالمدارس والزوايا الأقرب من مراكز الإحتلال هجرت وهاجر الأساتذة إلى أطراف البلاد التي لم تكن بعد وقعت تحت سيطرتنا كما تمت مصادرة أملاك الحبوس وفي باقي الأرجاء".[3]

ولم تكن عملية التدمير البربرية للمؤسسات الثقافية والإسلامية والمخطوطات إلا واحدة من سياسة التدمير المادي والمعنوي للقدرة العربية الإسلامية للمجتمع الجزائري وكانت الوسائل الأكثر خطورة هي :

- أعمال الإبادة الوحشية للمسلمين.
- نشر الأمراض والأوبئة وإهمال الشؤون الصحية.
- إفساح المجال بعد ذلك للإرساليات التبشرية حتى تكمل عملها فيما أطلق عليه "بسياسة التنصير".
- توجيه التعليم بما يتواقف مع الأهداف الاستعمارية.[4]

---

[1] بسام العسلي، **عبد الحميد ابن باديس وبناء قاعدة الثورة العلمية التكنولوجية**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان،، 1983 ص 32.

[2] أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الثالث، 1830\1954، دار المغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت ،1998، ص 25.

[3] إيفون تيران، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007 ،ص 137.

[4] بسام العسلي، مرجع سابق، ص33.

وبهذه السياسة قضى الاستعمار على كل البنى الفوقية والتحتية للمجتمع الجزائري وشرد شعبه وفرض سيطرته على كل المجالات، من محاضرة الأوقاف حتى يصبح التعليم بدون تمويل وإبعاد اللغة العربية التي أصبحت تعتبر كلغة أجنبية بقوانين مثل قانون 1834 الذي نص على "أن الجزائر أصبحا فرنسية" وبصدور قرار مجلس الدولة في 1835 وقرار شوتان (1838) أن "اللغة الفرنسية أصبحت اللغة الوحيدة والرسمية للجزائر"[1]

وهكذا حارب المستعمر اللغة العربية بشتى الوسائل ومختلف الأساليب والحد من تعليمها وانتشارها واستبدالها باللغة الفرنسية، لقد صرح توكفيل "لقد حولنا المجتمع الإسلامي أكثر جهلا وأكثر بربريا مما كان عليه قبل أن يعرفنا، لقد انطفأت الأنوار من حولنا ..."[2] .

وما هذا التصريح إلا تأكيدا على ما قامت به فرنسا من تدمير وتخريب للمجتمع الجزائري ومؤسساته.

المطلب الثالث: المدرسة الجزائرية في 1962.

كان التعليم الابتدائي سنة 1962 في حالة يرثى لها على غرار الميادين الأخرى، والجدير بالذكر أن نسبة الإنتساب إليه كانت تقارب 20% من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، فقد كانت مهمة المدرسة تتلخص في تكوين ما يحتاج إليه الاستعمار من مساعدين، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 أتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الإبتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، وقد تم توظيف 3452 معلما للعربية و16450 للغة الأجنبية منهم عدد من المرنين قصد سد الفراغ المدهش الذي أحدثه عمدا أكثر من 10.000 معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية.

وقد ورثت الجزائر قلة هياكل الإستقبال وقلة الإطارات ومشكلة سيطرت اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى، وقد عمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962، ومن الاجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر 1962، الجزأرة، ديمقراطية التعليم، التعريب، والتكوين العلمي

---

[1] Benail ;M ;2007les jeunes et les valeurs de la socilete algerienne d aujourd hui :le changement dans la continuite des valeurs traditionnelles ; departement de sociologie ; faculte des sciences : universilte d oran es senia ;71

[2] Charles ;1979 ;153

والتكنولوجي، واستمر تطبيق مجموع الإجراءات السنة تلو الأخرى، ففي أكتوبر 1967 طبق القرار بتعريب السنة الثانية الإبتدائية تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها بتوقيت 20 ساعة أسبوعيا.

المطلب الرابع: مراحل الإصلاحات التي مرت بها المدرسة الجزائرية.

1/ المرحلة ما بين 1962-1967: صدر في 03\12\1962 القانون رقم 157\63 يقضي بالإستمرار بالعمل بالقوانين الفرنسية الصادرة عن السلطة الاستعمارية قبيل الاستقلال تجنبا للوقوع في الفراغ القانوني ريثما تصدر قوانين جزائرية تعوضها.[1]

إن إعادة صياغة النموذج الاستعماري صياغة جديدة كان هدف كل الإصلاحات الجزئية التي تبنها النظام التعليمي الجزائري على فترات متعاقبة منذ البداية حيث تم مواصلة المدرسة الفرنسية بمكونتها وتجهيزاتها وسارت الأمور مع تعديل بعض القوانين وتكييفها مع مبادئ المجتمع الجزائري ودينه ولغته ومواثيقه.

كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة بأعداد هائلة في المرحلة الإبتدائية بالخصوص، عكس المراحل التعليمية الأخرى التي لم تمثل ضغط كمي هائل لأن الإستعمار لم يترك نسبة عالية من الجزائريين بالمستوى الثانوي والجامعي.

وأتخذت وزارة التربية أنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية ورد الإعتبار لهذه اللغة ولبعض المواد كالتربية الدينية والأخلاقية والمدنية والتاريخ والجغرافيا وغيرها ثم شكلت لجنة وطنية عقدت اجتماعها الأول في 15\12\1962، حددت الاختبارات الوطنية الكبرى للتعليم، تمثلت في التعريب والجزأرة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي.[2]

وأول مرسوم في مجال التشريع المدرسي في هذه الفترة كان يتعلق بتأسيس المعهد التربوي الوطني الذي صدر بتاريخ 1962/12/31 تحت رقم 166\62 والذي خصص لتقديم تكوين أولي وتنظيم تربصات ثقافية وتربوية لتلقين المبادئ الأساسية لطرق التدريس ومناهج التعليم لكل من تطوع لتعليم لبناء المدرسة الجزائرية واستخلاف المعلمين الأجانب الذين غادروا.

---

[1] سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، الجزء الأول ، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010، ص 30.

[2] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال** ، مرقم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،، 1993 ص 42.

كما شهد الدخول المدرسي الثاني بعد الاستقلال 1963 – 1964 حملة كبيرة لتنظيم التعليم الابتدائي بكل سنواته ومكوناته حيث تم تعريب الصفوف الأربعة الأولى من الابتدائي تعريبا شاملا وتعريب كل المواد الاجتماعية وتعريب ثلث أقسام المواد العلمية، ووضع مناهج دراسية جزائرية لكل المراحل التعليمية وتما إدماج المدارس الابتدائية التابعة للحزب وجمعية العلماء المسلمين في التعليم العمومي، وضبط التصور القانوني لبناء نظام تربوي وطني رغم أنه نظام تميزه خصائص المدرسة الموروثة أي استمرار النموذج الاستعماري لفترة معينة من الزمن رغم صدور العديد من المراسيم والقرارات والتي تمثلت فيما يلي:

- المرسوم رقم 63\241 بتاريخ 3\7\1963 المتضمن إنشاء سلك المستشارين التربويين.
- المرسوم رقم 63\242 بتاريخ 3\7\1963 المتضمن إنشاء سلك مفتشي التعليم الإبتدائي.
- المرسوم رقم 63\243 بالتاريخ نفسه المتضمن إنشاء سلك الممرنين.
- المرسوم رقم 63\410 بتاريخ 14\12\1963 المتضمن إصلاح الوطنية التعليمية.
- المرسوم رقم 63\495 بتاريخ 31\12\1963 المتضمن تأسيس بكالوريا التعليم الثانوي.
- المرسوم رقم 64\144 بتاريخ 22\5\1964 المتعلق بإجراءات البنايات المدرسية.[1]

المخطط الثلاثي (1967-1970): إن الجزائر غداة الاستقلال كانت تعاني نت عدم التوازن الإقليمي المنطقي بين مختلف مناطقها، حيث حظيت المدن في عهد الاستعمار بتنمية شاملة وبناء المدارس بها وتكثيف التعليم وتقدم اقتصادي وثقافي وتوسع تربوي ونمو عمراني حيث تتوفر فيها إلى حد لا بأس به المرافق الأساسية للحياة، أما الريف فطبقت عليه سياسة التجهيل طيلة فترة الاستعمار وحرم من التعليم والمدارس والمساكن حيث كان منبع الثورات الشعبية وكانت معظم أراضية مستولي عليها المستوطنون فكان شبه محروم من كل شيء.

ولعدم التوازن الواضح بين المناطق الجزائرية وضعت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في التنمية لكي تتدارك الخلل الخطير في البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتربوي للمجتمع.[2]

---

[1] سعد لعمش، مرجع سبق ذكره ،ص 32.

[2] رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر،، 1990 ص 141.

المخطط الرباعي الأول (1970-1973): قد حاول النظام التعليمي أن يستجيب ضمن حدود معينة لبعض المقتضيات الكمية للطلب الاجتماعي للتربية في تلك المرحلة سواء كان هذا الطلب مرتبط بالأطر والكفاءات الوطنية والرقي به في مجالات مختلفة، لذلك جاء المخطط الرباعي الأول ليحدد سياسة التوازن الجهوي في التنمية حيث يقول رابح تركي (1990) أن المجتمع العادل الذي (تريد الثورة الجزائرية بناءه هو إعطاء كل جهات البلاد حظوظا متساوية في التنمية والقضاء على التباين الكبير الذي يعاني منه البلاد، وتستند سياسة التوزان الجهوي هذه في الوقت نفسه على النشاطات الجماعية من أجل القضاء على الفوارق وتحريك الاقتصاد الضعيف في بعض الجهات بواسطة برامج خاصة وبواسطة توزيع حكيم الاستثمارات بشكل يؤمن فيه النمو المنسق لكافة اتجاه القطر.

فتبنت الجزائر سياسة التوازن الجهوي في إطار المنظور الاشتراكي الذي يراعي التوزيع المتوازي للأنشطة الاقتصادية عبر البلاد وذلك ببناء شبكة من القرى الفلاحية النموذجية تتوفر على كافة المرافق العصرية الأساسية للقضاء على النزوح الريفي والأمية التي كانت منتشرة بكثرة في تللك المناطق والذي شرع في تنفيذه مع بداية تطبيق الثورة الزراعية عام 1971 بالإضافة إلى مشاريع أخرى في ميادين مختلفة، حيث تطلب تطبيق هذا المخطط مجهودات جبارة وتجنيد كل الطاقات البشرية والمادية لإنجاحه.

فالنظام التعليمي في تلك الحقبة الزمنية ما كان إلا إمتدادا لتفاعلات سياسية اجتماعية تهدف إلى إعادة بناء هرم المجتمع الجزائري أخذت بعين الاعتبار الفئات المحرومة وانتعاش الحركة الصناعية والزراعية وتوسيعها في نطاق واسع وإرساء تعليم موحد ممركز وجماهيري مساهم في بناء الدولة الوطنية ذات المرجعية الثورية الاشتراكية الإسلامية.

المخطط الرباعي الثاني (1974-1977): تميزت هذه المرحلة بتغير البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للمجتمع الوطني في اتجاه التعقيد والتداخل، حيث أصبحت حاجات التعليم والتكوين أكثر تنوعا وأكثر دينامية يلزمها تلبية حاجات الفرد على أساس تكافؤ الفرص.

وفي ذلك تتجه المخططات التنموية للتغيير والتجديد التعليمي والاهتمام بالعوامل الداخلة في النظام التعليمي والمتعلقة بالجوانب الفنية والأساليب والطرق التي تستخدم في تنفيذها، وكان للتجديد التربوي الذي حمله المخطط الرباعي الثاني أثر واضح على تشكيل النظام التعليمي ومكوناته في كثير من المراحل القادمة، حيث شمل هذا المخطط إصلاحا جذريا للمنظومة

التربوية تقتضيه المرحلة التاريخية للبلاد والظروف الاجتماعية والاقتصادية المتغيرة وما آلت إليه هذه المرحلة من تجاوزها لبعض المشاكل الصعبة، فتمكنت من تحديد المعالم الرئيسة لسياستها التربوية، (إن السياسة التربوية تجسد الأهداف التربوية وتوضح مواقف الجهات المسؤولة من القضايا المتعلقة بها، وتترجم بقوانين ومراسيم وأنظمة وبرامج وتعليمات).[1]

خضع التعليم الابتدائي لعدد من التعديلات والتجارب بغية التجديد فيه وتطويره بما يتناسب وواقع المجتمع النامي وليوافق طبيعة التحديات التي يواجهها المجتمع الجزائري وكان من أهم الإصلاحات في هذا القطاع ظهور المدرسة الأساسية والتي جاءت كنمط يربط التعليم الجزائري بالبيئة المحلية ومبادئها وقيمها وثقافتها العربية الإسلامية من جهة وكرد فعل للنموذج الاستعماري الذي كان سائدا آنذاك من جهة أخرى.

وفي سياق هذه الشروط والتحولات كلها تمت صياغة الميثاق الوطني الذي صادق عليه الشعب الجزائري عام 1976 والذي يعتبر المصدر الأساسي للتشريع والمعبر عن إيديولوجية الثورة الجزائرية، والذي نص على إصلاحات كثيرة تمثلت في النظام التعليمي الأساسي الذي أصبح كنظام بديل عن البني القاعدية التقليدية والأكثر ملائمة واستجابة لمتطلبات التنمية ومواكبة العصر، حيث كان من أهم أهدافه مراجعة سياسة التعليم وإعادة النظر في أهدافه ونظمه.

بدأت مرحلة تطبيق الإصلاح لهذه الحقبة الزمنية بخطوات واسعة في إعادة هيكلة التعليم، وتحديد مستوياته بوضوح، كما اتخذت إجراءات وقرارات بتحقيق التعريب الشامل في التعليم والإدارة والمحيط الاجتماعي والثقافي والإعلامي، لأن وطنية المنظومة التعليمية تفرض عليها منح التعليم باللغة العربية، والطابع الديمقراطي والثوري يفرض عليها تأمين تعليم إجباري وإلزامي، كما نص الإصلاح على (الاستغناء عن امتحان الدخول إلى الإعدادي، والانتقال عاديا بقرار لجنة خاصة تشكل في كل دائرة على ان لا يقل الانتقال على 80% من تلاميذ السنة الأخيرة من التعليم الأساسي).[2]

المرحلة الخامسة (1980-1985)وما بعدها: شملت هذه المرحلة المخطط الخماسي الأول (1980-1984) والمخطط الخماسي الثاني (1985-1990) من مراحل تكوين السياسة

[1] سهيل عبيدات، **السياسات التربوية في الوطن العربي**، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن،، 2007 ص 65.

[2] نفس المرجع ،ص 233.

التعليمية في الجزائر مرحلة التقدم والتطور الحقيقي، وكل (مرحلة إصلاحية ليست إلا حبقة في سلسلة إنجازات متعاقبة ومفتوحة بالضرورة على التركمات والإغناء والمراجعة والتطوير.[1]

وهذه السلسلة تبدأ عام 1973 حيث تبلور مشروع إصلاح التعليم وصودق عليه ونشر في أفريل 1976 وما شرع في تطبيقه إلا إبتداء من سنة (1980-1981).

فبعد أن تكلم الوزير عن أهداف ومبادئ المدرسة الأساسية ودورها في الوسط الاجتماعي الجزائري انتقل إلى متطلبات التطوير والإصلاح قائلا: إن إصلاح النظام التربوي وتحسين مضامينه يستوجب مراجعة شاملة لكل جوانبه العلمية والتربوية والظروف التي تجري فيها ويستوجب على الخصوص العمل على تحقيق ما يلي:

- توحيد التعليم وتنظيمه وتقويته وجعله مستجيبا لمتطلبات التنمية.
- إحلال اللغة العربية محلها في النظام التعليمي باعتبارها لغة تعليم وتفكير وعمل.
- وضع سياسة واضحة ودقيقة لتعليم اللغات الأجنبية.
- النهوض بالتعليم التقني ودمجه في التعليم الأكاديمي.
- التوسع في نسبة القبول بالمرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي تحقيقا للالتزامات الدولة في ميدان ديمقراطية التعليم.
- جزأرة الإطارات العاملة في ميدان التعليم والتكوين.
- توفير البنايات المدرسية الكافية والملائمة للاتجاهات التربوية الجديدة.[2]

وأن صياغة المبادئ الأربعة الأساسية للمنظومة التعليمية والمستمدة من التاريخ الوطني والقومي ومن القيم الثقافية والعقائدية للحضارة العربية الإسلامية في أبعادها الخصوصية والكونية والعمل على إدماجها في نسق محيطها الاجتماعي العام بكل مكوناته ومجالاته الاقتصادية والسياسية والثقافية ... كضرورة حضارية مرتبطة بخصوصيات المجتمع الجزائري حيث تبقى هذه المبادئ منبع الفلسفة التربوية القائمة على جميع الإصلاحات التربوية التي عرفها النظام التعليمي منذ الاستقلال حتى الآن.

---

[1] عبد الغني رجواني، **حول إصلاح التعليم، مسألة الخطاب ودعوة للاستشراق**، دار النشر النجاح الجديد، االدار البيضاء، المغرب، 2007 ص 32.

[2] نفس المرجع ،ص 68.

المبحث الثالث: التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

المطلب الأول: أسس المقاربة بالكفاءات.

الأسس التي تقوم عليها لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة هي أسس الفلسفية والاجتماعية وأساس العلمي والتكنولوجي وأساس الواقعي وهي كما يلي:

تمثل الأسس الفكرية والفلسفية والاجتماعية التي تقوم عليها التربية المعاصرة فلسفة هذه التربية وفلسفة التعليم بجميع أهدافه ومراحله ومناهجه، ولما كانت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات واحدة من أساليب التربية والتعليم، فهي تقوم على فلسفة التربية المعاصرة، هذه الفلسفة نتناولها من خلال الأسس الآتية[1]:

أ- الأساس البراغماتي التقدمي: البراغماتية كفلسفة وكمنظور إلى الحياة والإنسان والكون تقوم على المبدأ الذي يقول:« نحن نعيش في دينامية ونفسية وكل شيء يؤدي إلى تغيرات في هذه الدنيا، فلهذا الشيء وجود حقيقي فالقوة شيء له وجود حقيقي، وهذا الاصطلاح أو اللفظة "قوة" لها معنى ومدلول ولمدلولها وجود حقيقي، ومعناها إنما هو في هذه الآثار التي تخلّفها فيما نشاهد في الموجودات حولنا ».

ربطت هذه الفلسفة التربية بخدمة المجتمع مع إعطاء المتعلم قدرا كبير من الحرية في اختيار ممارساته رسخ **"جون ديوى"** معالم هذه النظرية، ودفع بها إلى عالم الشهرة والأضواء، حتى غدت من أكثر المدارس الفلسفية انتشارا في العالم الغربي والعربي، وقام العديد من المفكرين والباحثين المحدثين والمعاصرين ببذل جهود علمية وعملية كبيرة لنشر هذه الفلسفة في سائر أرجاء الوطن العربي وفي غيره[2].

ب- الأساس الواقعي: ترى المدرسة الواقعية ورائدها الأول أرسطو (384 ق.م- 322 ق.م) أنّ العناية بالحواس أهم من التركيز على الخيال وتتفق مع المثالية في كون الفضائل ثابتة.

- أعلت المدرسة الواقعية من شأن الحواس، وأنزلت الفلسفة من سماء التأمل والمثل إلى عالم الواقع والحواس، وبذلك اتسعت ساحة المناهج التعليمية، لأنها بدأت تشمل العلوم الفلكية والرياضية، علاوة على العلوم الأدبية التقليدية.

و يقوم الأساس الواقعي على عدة أفكار أهمها:

---

[1] بوبكر جيلالي ،الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداوجية المقاربة بالكفاءات، جامعة حسيبة بن بو علي ،الشلف،ص 06.

[2] نفس المرجع، ص 10.

لا يمكن الوصول للحقائق الدينية والدنيوية إلا من خلال منهج الشك، المنهج الشكي هو الطريق الصحيح لتحصيل المعرفة، لمعرفة الحياة، ولمعرفة الحقيقة.

لم تفرق هذه المدرسة بين عالم المثل والروح وبين عالم الجسد والواقع، ولم تتوسع في التأمل العقلي كما فعل أفلاطون.

من محامد الواقعية كحركة فكرية أنها اهتمت بالتربية المهنية، ودعت إلى ضرورة ربط المناهج التعليمية بالمجريات اليومية، والحاجيات الحياتية الفعلية.

ج- الأساس العلمي والتكنولوجي:

يقوم الأساس العلمي على ان العلم أخص من المعرفة، وهو جزء منها، تمثله سائر البحوث والدراسات المنظمة، القائمة على أسس وقواعد محددة، تعرف بمقومات الروح العلمية، وتتبع مناهج وأساليب مضبوطة تسمى مناهج البحث العلمي، كما تستخدم أدوات ووسائل فكرية ومادية، هي وسائل وأدوات البحث العلمي، نتائجها نسبية تتميز بالدقة والتعميم، وهي عبارة عن قوانين وحقائق علمية[1].

العلم مركب من عناصر، تجمع بينها خصائص تطبع هذا المركب وتطبع كل عنصر من عناصره، هي خصائص الروح العلمية، بحيث لا تخلو منها شخصية علمية أو دراسة علمية أو منهج علمي أو قانون من القوانين العلمية، وأي عمل في أي ميدان من ميادين الحياة لا يتضمن هذه الخصائص ولا يقوم على مقوم الروح العلمية فهو لا يمت بصلة بالعلم والعلماء.

إن مقومات الروح العلمية تعكس حدود ودرجة الإجماع والاتفاق بين الناس، كما تزيل التباين والاختلاف الذي ينتج عن تعدد واختلاف الآراء والأهواء والمعتقدات والانتماءات الدينية والطائفية والعرقية واللغوية وغيرها، فالحقيقة العلمية ثابتة نسبيا، عامة، دقيقة، وموضوعية تفرض نفسها على جميع العقول، وتتجاوز حدود الزمان والمكان، لأنها تقوم على مبادئ تضمن لها ذلك، مثل مبدأ الحتمية ومبدأ النسبية ومبدأ الموضوعية وغيره.

قبل النهضة الفكرية والعلمية الحديثة كان التفكير الإنساني مطبوعا بالنزعة الفلسفية في نظرته إلى الأمور، وفي مناهجه واتجاهاته، لكن الاتجاهات الفلسفية الحديثة كالاتجاه الوضعي وتفرعاته والثورة العلمية والتكنولوجية والتحولات الاجتماعية في بداية العصر الحديث كل هذا أفرز أسسا ومناهج وتوجهات جديدة في التفكير، تكللت هذه الأوضاع الجديدة بسيادة التفكير

[1] نفس المرجع، ص 11.

العلمي، وسيطرة الطابع الوضعي المنطقي على حياة الإنسان، وعلى نشاطاته النظرية والعملية، فصارت المعرفة وطرقها وحياة الإنسان برمتها وحضارته وثقافته ذات طابع علمي بحت.

د- الأساس الديمقراطي:

يعتبر البعد الديمقراطي والمنظومة سياسية تستند على قيم ومبادئ فكرية وفلسفية، تتضمن آليات التنظيم والحكم والتسيير والتوجيه، وتشمل كافة مناحي الحياة البشرية الفردية والاجتماعية، وأهم أدوات تمكين هذه الآليات والقيم في الوجود الإنساني وغرسها في الفرد وفي المجتمع التربية والتعليم والتثقيف، وفلسفة التربية في إطار الحياة الديمقراطية تكون روحها من روح الديمقراطية، وتقوم هذه الفلسفة على الأسس التالية[1]:

للفرد في المجتمع حقوق اجتماعية، سياسية ومدنية، أهمّها حق التربية والتعليم والتعلم، في ظروف مناسبة.

تمجيد وممارسة حق الحرية في ميدان التربية والتعليم، في حدود المصالح الفكرية والدينية والعرقية للأفراد والجماعات.

إتاحة الفرص للجميع لممارسة الحقوق الاجتماعية، التربوية والتعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية.

المطلب الثاني: الوضعيات التعليمية في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

تعتبر الوضعية التعلمية هي الوقف الذي يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي بعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح باكتساب معلومات أخرى وتأخذ الوضعية التعليمية في التدريس بالكفاءات عدة أنماط حسب أهداف التي تسطر من اجل الحصول عليها اخر الدرس، ومن بين هذه الوضعيات هي:

1. وضعية المشكلة: تقوم هذه الوضعية في طرح مشكلة على التلميذ والتي تتطلب منهم توظيف عمليات وقدرات ذهنية ومعرفية معتمدة وبسيطة للتعامل مع هذه المشكلات والعمل على حلها، وتتمثل هذه الوضعية في أداء يقوم به المعلم بهدف جعل التلميذ يواجه المواقف التعليمية المختلفة، والتي تشمل مسائل أو تمارين أو مسائل ينتقد فيها طرائق الحل وجعله مرتبطا بها ولا يتهرب عن حلها، وعليه في هذه الحالة أن يوظف تصوراته ومعارفه القبلية لتجاوزها، وذلك ما عن طريق العمل بالأفواج أو عن طريق العمل الفردي وتعد هذه

[1] نفس المرجع، ص 12.

الوضعية أنها تثير الرغبة لدى التلميذ في البحث كما تدربهم على طرق وكيفيات البحث للشروع في اجراءات الحل للمشكلات التعلمية المعروضة أمامهم، مع جعلهم يكتشفون حدود معارفهم[1].

ومن هذا المنظور فهذه الوضعية جعلت من المقاربة بالكفاءات مقاربة حصرية تندرج في إطار منطق تعليمي يعني بنشاط التلميذ ضمن فريق أو قسم دراسي وتنتظر اليه من منطلق تحقيق هدف مشترك لكل التلاميذ وفق منهجية موحدة للتعامل مع الموضوعات او المواقف أو المسائل التعليمية[2].

2. وضعية المشروع: وهذه الوضعية التي تقدم الدرس على أساس مشروعات تكون في الغالب ذات طابع تطبيقي إجرائي مرتبط بحاجات معينة للتلاميذ ومرتبطة بتحقيق نجاحات ملموسة، وقد يقترح المشروع وينجز إما بشكل فردي او بشكل جماعي عن طريق العمل بالأفواج، وعلى المعلم أن يشترك مع تلاميذ في تنفيذ هذه المشاريع ويمكنه تعديلها إن اقتضت الضرورة ذاك حسب ما تقضيه الوحدة التعليمية او موضوع الدرس المتضمن من شانها أن تحث التلاميذ على ممارسة الفعلية للأنشطة، وعلى الاندماج، وعلى الاندماج النفسي والاجتماعي فضلا عن تمكينهم من تطوير كفاءاتهم وبناء كفاءات جديدة ولابد ان تحدد الماكن التي ينجز فيها المشروعات حسب طبيعة المهمة التي نطلب من المتعلمين انجازها، وتكون مرتبطو بكفاءة أو عدة كفاءات مقررة بصفة رسمية [3].

3. الوضعية مناقشة: وتتمثل هذه الوضعية في طرح المعلم لمشكلة تتعدد فيها وجهات نظر التلاميذ، والتي يمكن أن يكونوها انطلاقا من معارفهم السابقة حول موضوع المشكلة وفيها يدلي كل تلميذ أو فوج عن فكرته عندما تكون المناقشة بين أعضاء فوج واحد أو بين أعضاء أفواج مختلفة في نفس القسم ومن مزايا هذه الطريقة أو الوضعية أنها تنمي الروح النقدية لدى

---

[1] طبة عارم، **التدريس بالكفاءات و التوفق الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط– دراسة ميدانية بمتوسطات –بئر العاتر– ولاية تبسة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر ،جامعة العربي التبسي، تبسة،2017، ص45.

[2] طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة علمية – في التعليم الابتدائي و المتوسط** ،مرجع سابق، ص 82.

[3] اللجنة الوطنية للبرامج، **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، 2003، ص 77.

التلميذ حيث يتقبل مناقشة الآخرين لآرائه ومواقفه إلى جانب مناقشته لرأيهم، كما تمكنه من تعلم أساليب واستراتيجيات التفكير الابتكاري في حل المشكلات التعليمية [1].

المطلب الثالث: خطوات تنصيب الكفاءة.

تعد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بيداغوجية حديثة العهد تمس المتعلم بالدرجة الأولى وتركز الاهتمام عليه من اجل اكسابه مهارات تساعده على حل المشكلات في الحياة اليومية والاعتماد على نفسه في حلها، ويتم من خلال تطبيقها التوصل الي النقاط التالية:

- اكساب المتعلم كفاءة الشاملة بالنسبة للسنة؛
- قيم بناء الشخصية؛
- كفاءات عرضية؛
- كفاءات ختامية، تخص ميادين معرفية محددة بالنسبة لكل مادة على حدا؛
- اكساب المتعلم المحتوى المعرفي بالنسبة لكل الميادين.

ويتم تنصيب كل كفاءة ختامية لدى المتعلمين من خلال تناول وضعيات مشكلة تعلمية، بشكل تدريجي، بدءا بالوضعية المشكلة التعلمية الانطلاقية (الوضعية الأم) ثم الوضعيات المشكلة الجزئية المنبثقة منها .

ويعتمد المعلم في تطبيق هذه الخطوات على عدة مراحل هي :

المرحلة الأولى: تقديم الوضعية المشكلة التعلمية للمتعلم، حيث يقوم المعلم تقسيم الأفراد داخل الصف الى مجموعات او ثنائيات للعمل معا ويقوم كل ثنائي او مجموعة ،بترجمة الوضعية الى تعرف على الخلل ويكتشف المتعلم ويتقصى المشكلة الكامنة داخل الوضعية ويكون حولها فرضيات ويقوم بجمع المعلومات ويلاحظ ويقيس ويختبر ويصمم التجربة .

المرحلة الثانية: بعد ان يتعرف المتعلم على المشكلة من خلال الوضعية المقدمة له ويبحث خلف ويكون الفرضيات ويقوم بجمع المعلومات يتقى و، ففي هذه النقطة يكون المتعلم يسلك مسلك الباحث والعالم الصغير ويقوم بالتوصل الى نتائج لحل هذه المشكلة وهذا ما يكسب المتعلم الاعتماد على ذاته ويعزز الثقة في نفسه وشعور بالإنجاز وتحمل المسؤولية وتطوير اتجاهاته واهتماماته العلمية وهذه الطريقة تهدف لجعل المتعلم فاعلا إيجابيا يستخدم

[1] طبة عارم، **التدريس بالكفاءات و التوفق الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط- دراسة ميدانية بمتوسطات -بئر العاتر- ولاية تبسة**، مرجع سابق، ص 46.

معلوماته السابقة وخبراته وقابليته في عملية التفكير العقلية والعلمية التي تؤدي به لتوصل للنتائج.

المرحلة الثالثة: هي مرحلة التقويم والتي يقوم فيها المتعلمون بتقييم العمل الذي قاموا به ونجد فيها نوعين التقويم الذي يقوم بيه المعلم عند انهاء المتعلمين من الوضعية ويقوم المعلم من تقييم أداء تلاميذه حسب الأهداف المسطرة مسبقا لهذه الوضعية.

خلاصة:

نستخلص مما ورد في هذا الفصل أن المقاربة بالكفاءات، فضلا عن كونها وجهة تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما معا وفضلا عن أخذها بعين الإعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدها وإدماج التعلم من جهة أخرى، فإنها توجه جديد تبنته المنظومة التربوية الجزائرية في ظل إفرازات التقدم العلمي والتطور التكنولوجي، لما عرفته هذه الأخيرة .

لإستعاب هذا التفجر المعرفي الذي أصبح من سمات العصر الحديث، والذي سيحمل من دون شك أنظمة التعليم عبر العالم على الإنتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين، سعيا إلى تفعيل التعليم والتعلم في آن معا، وعملا على مد المجتمعات بنشء يتعلم بممارسة فعل التعلم ولا يهاب مواجهة المواقف بإعتماده على النفس وإستقلاله الذاتي.

وعليه فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تركز على الفرد وأن تعتبر المعرفة مجرد وسيلة لا غاية وأن تستجيب لمتطلبات المجتمع وأن تنافس غيرها من المؤسسات وألا تعتبر الإنسان مجرد آلة إنتاج، إنها مطالبة بأن تعلم الأفراد كيف يتعلمون، فبدل تقديم المعرفة عليها تقديم آليات إكتساب المعرفة، وبدل تراكم المعرفة مع الزمن نريد بناءها، فالمدرسة يجب أن تحقق لدى المتعلمين كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة أي لمواجهة مشكلات الحياة، وحتى نتأكد من تحقيق هذه الكفاءات لدى المتعلمين تطرح إشكالية التقويم التربوي الذي ينبغي أن يصبح المتعلم الذي هو محور هذه العملية التعليمة فردا فاعلا في المجتمع لما يحمله من مهارات وتعوده على وضعية حل المشكلة.

الفصل الثاني:
طالب الثانوي و التفكير الناقد

خطة الفصل

تمهيد

المبحث الأول: الطالب الثانوي.

المطلب الأول: تعريف بالطالب الثانوي.

المطلب الثاني: سمات المفكر الناقد.

المطلب الثالث: تعليم التفكير الناقد لطالب واهم استراتيجياته.

المبحث الثاني: ماهية التفكير الناقد.

المطلب الأول: مفهوم التفكير الناقد.

المطلب الثاني: لمحة تاريخية في أساليب التفكير .

المطلب الثالث: مراحل التفكير الناقد.

المطلب الرابع: أهمية التفكير الناقد.

المبحث الثالث: معايير وخطوات وتصنيف التفكير الناقد.

المطلب الأول: معايير التفكير الناقد.

المطلب الثاني: خطوات التفكير الناقد.

المطلب الثالث: تصنيف التفكير الناقد.

المطلب الرابع: النظريات التي درست التفكير الناقد.

الخلاصة

تمهيد:

يعد التفكير في المناهج التربوية الحديثة هدفا أساسيا لا يحتمل التأجيل، وهو مطلب يجعل الفرد يرقى الى اعلى مراتب وقد ذكر التفكير في القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿ الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم يتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار﴾ [1].

ولا يمكن تصور الأنسان على الأرض بدون تفكير ولولا التفكير ما توصل الانسان الى ما هو عليه، وهذا ما دفع الاتجاهات التربوية الى التربية الحديثة والأنشطة تعليم الطالب وطريقة التفكير والنقد البناء، ويرى الدارسون والمهتمون ان التفكير هو عملية أساسية في جميع ميادين الحياة، وان المتعلمين يستعطون بتفكيرهم استخدامه في حل مشكلاتهم، وير **"ميلر"** أن أفضل سبيل لتعلم أي شيء هو أن تكتشفه بنفسك وفي هذا يدعوا الطلبة الى التفكير والبحث والاستنتاج.

ومن خلال هذا سوف نتطرق في هذا الفصل الى الطالب في مرحلة الثانوي من خلال التعريف بهو اهم سمات الشخصية لطالب الثانوي، وكيفية تعليم الطالب لتفكير، وإعداده لمشروع مفكر ناقد، بالإضافة الى المبحث الثاني الذي سنقوم اعطاء مفهوم لتفكير الناقد ومراحله والخطوات ،والمبحث الثالث سوف نتطرق به الى المعايير وخطوات وتصنيف التفكير الناقد.

[1] سورة آل عمران، الأية 121.

المبحث الأول: الطالب الثانوي.

المطلب الأول: تعريف بالطالب الثانوي.

لغة:

يعرف في معجم المعاني الجامع الطالَبَ يُطالب، مطالبةً وطلاباً، فهو مُطالِب، والمفعول مُطالَب.

طالبه بالشّيء: سأل بإلحاح ما يعتبره حقا له، طَالَبَهُ بِنَصِيبِهِ: طَلَبَ مِنْهُ أنْ يمنحهُ نَصيبهُ.

طالِب: جمع طالبون وطَلَبة وطُلاّب، المؤنث: طالبة، والجمع للمؤنث: طالبات.

الطالِبُ: الذي يطلب العلم، ويطلق عرفا على التلميذ في مرحلتي التعليم الثانوي والعالية، وهو اسم فاعل من طَلَبَ، أي طلَبَ يَطْلُبُ، طَلَباً.

طَلَبَ: طلَبَ يَطلُب، طَلَبًا وطِلابًا وطِلابةً، فهو طالب، والمفعول مَطْلوب

طلَب المجدَ : سعى للحصول عليه، توخَّاه، نشَده ،

طَلَبَ إِلَيْهِ شَيْئاً : رَغِبَ إِلَيْهِ، سَأَلَهُ[1]

اصطلاحا:

يُقصد بالاسم طالب في اللغة العربية أي شخص يطلب العلم، ويُطلق عادة على التلميذ في مرحلتي التعليم الثانوية والعالية، والجمع من طالب هو طالبون، وطَلَبة، وطُلّاب، والمؤنث طالبة، وجمع المؤنث طالبات، كما يُقال اتحاد الطلبة، والمقصود بالمصطلح هو التنظيم الذي يتم تأسيسه في الجامعة أو الكلية بهدف توفير تسهيلات للطلاب، أما في اللغة الإنجليزية فيُطلق اسم " **student** " على أي شخص يتعلم في الكلية أو الجامعة، واسم" **pupil**" على الشخص الذي يتعلم في المدرسة .

هو كل شخص ينتمي لمكان تعليمي معين، مثل: المدرسة، أو الجامعة، أو الكلية، أو المعهد والمركز، وينتمي لها من أجل الحصول على العلم وامتلاك شهادة معترف بها من ذلك المكان حتّى يستطيع ممارسة حياته العملية فيما بعد تبعاً للشهادة التي حصل عليها.

[1] معجم المعاني الجامع، www.almaany.com تاريخ الاطلاع : 2019/02/01، 13:33.

المطلب الثاني: سمات المفكر الناقد.

يعتبر تحديد " **بروكفيلد "Brocfeld"** لخصائص الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا وعملية وهو يفصلها على النحو التالي[1]:

التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق: فالفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا هو فرد مشغول بالحياة، فينخرط فيها، يرى في نفسه خالقا لجوانب من حياته الشخصية والعلمية والاجتماعية والسياسية عدة مات.

يقدر الإبداع والعمال الإبداعية، ويعبر عن شعور قوي بان الحياة مليئة بالاحتمالات، ويري المستقبل مفتوحا امامه وليس محددا أو مغلقا.

كما انه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس من قدرته على التغيير جوانب من عالمه كفرد، او كعضو في جماعة.

التفكير الناقد عملية وليس نتاجا فقط: فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلمات، وليس هناك يقين بالنسبة له على الاطلاق، إذ انه لا ينتهي الى حالة ثابتة أو نهائية.

يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق: وتعني هذه الخاصية أن وضوحا لتفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه فالمؤشرات التي تميز الفرد تفكيرا ناقدا عن يره تختلف اختلافا كبيرا.

فقد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماما، وهؤلاء لا يمكن هذا النوع من التفكير لديهم الا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

يستشار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والإيجابية: قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الازمات هي التي تستشير التفكير الناقد، فتدعو الفرد الى إعادة تقويم حياته وما مر بها من الأحداث، وإعادة تحميص المسلمات التي يقوم عليها حياته، ير ان الصحيح أيضا هو ان التفكير الناقد يستشار بالأحداث الإيجابية كذلك.

---

[1] رابح بن حميدة بكيرات، **مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ ،دراسة ميدانية في متوسطات مدينة ورقلة،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014 /2015، ص 88، 89.

فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ ير المتوقع، قد تمثل هي أيضا مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد.

ومناقشة المسلمات التي تقوم عليها حياته بل والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة، ومن هنا فالأحداث السارة وغير السارة، الإيجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معا: قد ينظر الى التفكير باعتباره نشاطا معرفيا خاصا بعيدا عن الانفعالات والعواطف، لكن الحقيقة هي أن الانفعلات هي أساس عملية التفكير الناقد.

فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته او أفكاره التي اكتسبها، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات، ومن ثم فالتفكير الناقد ليس إذا عملية عقلية صرفة كما يشاع، بل هو عملية عقلية انفعالية معا[1].

ويرى السليتي أن الفرد الذي يفكر تفكيرا ناقدا منفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق، ويفرق بين الرأي والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا ولديه الرغبة في فحص الآراء، وتحليل الأشياء تحليلا سببيا وموضوعيا، ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ويعرف ان لدى الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، ويستخدم مصادر عملية موثقة ويشير اليها، ويتسامح مع الغموض ويتجنب الإفراط في التبسيط، ويتجنب الاستنتاج العاطفي، ويعرف المشكلة بوضوح.

ويمكن إجمال خصائص الفرد الذي يتمتع بالتفكير الناقد بما يلي[2]:

- ❖ منفتح على الأفكار الجديدة؛
- ❖ لا يجادل في امر عندما لا يعرف شيئا عنه؛
- ❖ يعرف متى يحتاج الى معلومات اكثر حول شيء ما؛
- ❖ يعرف الفرق بين نتيجة(ربما نتيجة صحيحة)و نتيجة (لابد أن تكون صحيحة)؛
- ❖ يعرف بان الناس أفكارا مختلفة حول معاني المفردات؛

[1] عزيزة السيد، **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ،1995، ص 50.

[2] رابح بن حميدة بكيرات، **مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ ،دراسة ميدانية في متوسطات مدينة ورقلة**، مرجع سابق الذكر، ص 89.

- ❖ يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلالية للأمور؛
- ❖ يتساءل عن أي يبدو غير معقول أو غير مفهوم له؛
- ❖ يحاول فصل التفكير العاطفي عن المنطقي؛
- ❖ يتخذ موقفا أو يتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك؛
- ❖ يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية؛
- ❖ يبحث عن الأسباب والبدائل؛
- ❖ يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة؛
- ❖ يستخدم مصادر علمية موثقة ويشير اليها؛
- ❖ يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع؛
- ❖ يعرف المشكلة بوضوح

المطلب الثالث: تعليم التفكير الناقد لطالب واهم استراتيجياته.

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق الى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزيا، والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة، وتكتسب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج الى عمليات التفكير العليا، وكل طالب يستطيع ان يفكر تفكيرا ناقدا إذا اتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.

وهناك اكثر من رأي أو اتجاه فيما يتعلق بكيفية التفكير الناقد أو التدريب عليه، إلا أن هذه الآراء تكاد تتمحور حول طريقتين رئيسيتين هما:

تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيرها من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير، وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها، ومن مميزات هذه الطريقة انها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها، كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.

تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة، وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيري، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية

التعليمية باستمرار، وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد، وتوفر فهما اعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدره أفضل على استيعابها وتطبيقها.

وقد برزت اتجاهات حديثة حاولت الجمع بين الطريقتين في تعليم التفكير الناقد بهدف الاستفادة من مميزات وايجابيات كل منهما [1].

ومن بين اهم الاستراتيجيات التي يتبعها المربون من اجل اكساب الطالب تفكيرا ناقدا هي :

استراتيجية المهارات الصغيرة: ويقصد بها المهارات الولية البسيطة التي تتعلق بالقدرة العامة للطفل مثل تعريف معاني الكلمات بدقة ومعرفة المهارات العددية البسيطة.

الاستراتيجية العاطفية: وتهدف هذه العادة الى تنمية اتجاه " استطيع ان اعمل هذا العمل وحدي" وحتى يتمكن المتعلم من تعلم هذه العادة فإنهم بحاجة الى انموذج حي من الكبار مثل المعلم " القدوة الحسنة" ويحتاج المتعلمين الى رؤية من يفكرون باستقلالية اذا اردنا ان ننمي لديهم التفكير المستقل ولا يكفى أن يتعرف الطالب على أفكاره الخاصة بل يجب ان يتفهم وجهات نظر الآخرين.

استراتيجية القدرات الكبيرة: يقصد بالقدرات الكبيرة العمليات المتضمنة في التفكير، فعندما نريد تنمية التفكير الناقد فلا نركز على جزئيات التفكير واهمال النظرة الكلية الشاملة، فالمتعلم الذي يمارس قوانين رياضية من اجل تلك القوانين نفسها دون معرفة للدوافع المنطقية وراء استخدام تلك القوانين لا تسهم كثيرا في تنمية التفكير الناقد، ومن الأسئلة التي يفضل طرحها بعد التمرين باستخدام القوانين هي: هل هذه الطريقة الوحيدة لحل المشكلة؟ هل هذه هي أفضل الطرق لحل المشكلة [2]؟.

ومن خصائص العملية التعليمية التي تعزز مهارات التفكير الناقد أنها:

- تهيئ فرصة للتعامل مع حالات ومواقف من الحياة الحقيقة أو تطرح مواقف واقعية.
- يكون فيها التعليم متمركزا حول المتعلم، أي ان المتعلم هو محور النشاط.
- تتيح الفرص للمتعلمين للتعبير هعن آرائهم والدفاع عنها واحترام آراء الآخرين.
- تشجع الاكتشاف والاستقصاء وحب المعرفة وتعزز مسؤولية المتعلم عما يتعلمه.

[1] نفس المرجع، ص92.

[2] نفس المرجع، ص 94.

كما يعد المعلم من اهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الناقد، حيث أن أي تطبيق لخط تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف، ومن اهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من اجل توفير بيئة صفية متهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي :

الحرص على الاستماع للمتعلمين، واعطاؤهم وقتا كافيا للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه الأسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة [1].

[1] نفس المرجع، ص92.

المبحث الثاني: ماهية التفكير الناقد.

المطلب الأول: مفهوم التفكير الناقد.

يعرف التفكير الناقد وفقا **" لدوي Dewey"** على أنه: تفكير انعكاسي(Reflective)، يرتبط بالنشاط والمثابرة، وهو تفكير حذر بالمعتقدات أو بالمتوقع من المعرفة بوجود أرضية حقيقة تدعمها بالاستنتاج[1].

كما يري جون ديوي أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا أو الفرضيات ،و يقود الى حكم أو اتجاه مدعوم بالعمل.

فيما ربط **"ستراوسن Strawson"** التفكير الناقد بالمنطق عندما اعتبره اختبار الحقيقة من خلال، تحديد قيمة متباينة للبرهان من اجل الوصول إلى نتيجة صحيحة في ضوء الاستدلال المنطقي[2].

وعرف كل من **"واطسن وجليسر Watson and Glaser"**، التفكير الناقد بأنه: مزيج من الاتجاهات، والمعارف، والمهارات يشتمل على:

- ❖ القدرة على التعرف على المشكلات القائمة، وتقبل الاحتياج العام إلى إيجاد الدليل الذي يدعم ما يعتقد أنه صحيح.
- ❖ المعرفة بطبيعة الاستنتاجات والتجريدات والتعميمات الصالحة، والتي يحدد على أساسها وزن ودقة مختلف أنواع الأدلة بطريقة منطقية.
- ❖ المهارة في توظيف وتطبيق الاتجاهات، والمعارف السابقة.

المطلب الثاني: لمحة تاريخية في أساليب التفكير .

يستخدم مصطلح الأسلوب كما ذكر العتوم (2004) ليصف عددا من الأنشطة وخصائص والسلوكات الفردية التي تظهر بشكل ثابت نسبيا لفترة من الزمن.

وقد خص **" وتكن Witchin"** مصطلح الأسلوب بالناحية العقلية عندما عرفه بأنه:« طريقة عقلية مميزة تلازم سلوك الفرد العقلي في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية »

---

[1] هبة مجيد عيسى، **العلاقة بين التفكير الناقد والابداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية** ،كلية التربية ،جامعة البصرة،(د، س)، ص 05.

[2] نفس المرجع، ص 05.

أول من استخدم مفهوم أسلوب التفكير وهو يرى أن الفرد يميل الى استخدام أحد نصفي الدماغ في معالجة المعلومات[1].

كما ظهر مصطلح أسلوب التفكير في عدد من فروع المعرفة وتطور في علم النفس في عدة مجالات كالشخصية، والتعلم، والدافعية، والمعرفة، ويذكر **"سترنبرغ وزهانج Sternberg and Zhang"** ان البحث في دور أساليب التفكير والتعلم في الأداء الإنساني بدأ قبل ما يزيد عن نصف قرن، ولكن العلماء لم يتفقوا على بدايات المصطلح فقد أرجعه البعض منهم الى الأدب اليوناني **" فرونون "** والبعض الآخر الى **" جيمس "** في حديثه عن الفروق الفردية، وأخرون الى **" البوت"** في فكرته عن أسلوب الحياة، والبعض الى **"يونغ"** في فكرته عن أنماط الشخصية، وبداية من النصف الثاني من القرون الماضي نال موضوع أساليب التفكير إهتمام الباحثين والدارسين، إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة.

بتغيرات العصر نظرا لأنه مظهر من مظاهر الفروق الفردية، لذلك نجد **"سترنبرغ وزهانج** يشيران الى ان الحديث عن الفروق الفردية في أساليب التفكير يقصد به الفروق فقط دون أن يكون هناك أسلوب تفكير أفضل أو أسوء من أساليب الأخرى، وأن اكثر المصطلحات العقلية إنتشارا هي الأساليب المعرفية، وأساليب التفكير، وأساليب التعلم، فأما الأساليب المعرفية فتستخدم لتصف إدراك الفرد لمعلوماته، اما أساليب التفكير كيفية تفصيل وتوظيف الفرد لمعلوماته التي أكتسبها أثناء أو بعد التعلم في التفكير، وأما أساليب التعلم فتعني أسلوب الطالب المعرفي وأسلوبه في التعلم والتفكير المستخدم في التعلم، فظهرت مجموعة متنوعة من نظريات ونماذج أسهمت في زيادة الإختلاف والتعقيد في هذا المجال، حيث ظهر كل من نظريات ونماذج أسهمت في زيادة الإختلاف والتعقيد في هذا المجال، حيث ظهر كل منها منفردا في محاولات تفسير أساليب التفكير دون أي إشارة الى الأنواع الأخرى من الأساليب[2].

---

[1] بن ناصر فرحات، **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ الثانوية ثانوي – دراسة ميدانية بولاية المسيلة** –،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015/2014 ،ص 29 ،30.

[2] مرجع نفسه ،ص 30.

المطلب الثالث: مراحل التفكير الناقد.

مراحل التفكير الناقد كما حدها بروكفيلد على النحو التالي:

1. تحديد وتحدي المسلمات:

وهذه المراحل تمثل جوهر عملية التفكير الناقد، إذ إن تحديد المسلمات يحدد بدوره الأفكار والمعتقدات والقيم والأفعال التي نمارسها على أنها مسلم بها وهي التي تمثل جوهر عملية التفكير الناقد، ويتم عند تحديدها وتحديها، يتفحصها صاحب التفكير الناقد ويضعها موضع التساؤل.

2. تحديد أهمية السياق (الموضوع – المضمون):

فالوعي بمدى أهمية المسلمات التي يؤمن بها الفرد ويمثلها وقد تكون غير ظاهرة في تشكيل إدراكاته ومفاهيمه عن العالم وتفسيره عما يحدث حوله وبالتالي على سلوكه إزاء ما يحدث، فإن ذلك يؤدي الى الوعي بمدى تأثير السياق على هذه الأفكار والأفعال، فالذي يفكر تفكيرا ناقدا وهو على وعي بأن الممارسات والأبنية المعرفية والأفعال ليست محررة تماما من السياق الاجتماعي والثقافي والسياسي والذي يعيش فيه الفرد.

3. تخيل واكتشاف البدائل:

فالقدرة على تخيل واكتشاف البدائل هي عملية أساسية في التفكير الناقد، كما ان الوعي بالعلاقة بين الأفكار والافعال التي يسلم بها الأفراد وبين السياق الاجتماعي والسياسي يؤدي بدوره الى تبين مدى ملائمة أفكار أخرى أو افعال أخرى مغايرة تماما لما هو متعارف عليه في سياقات أخرى.

ومعنى ذلك أن الوعي بالعلاقة بين الأفكار والأفعال التي يؤديها الفرد وبين السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحيا في كنفه يؤدي الى إدراك مدى ملائمة أفكار بديلة او أفعال مغايرة أي أن الفهم الجيد لما هو حادث بالفعل يعين بدوره على الادراك الجيد للبدائل، وإمكانية وضعها في الوضع الصحيح.

4. تخيل واكتشاف البدائل يؤدي الى الشك (الشك النقدي):

ان هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بالشك لا يأخذون الأمور كما هي، إذ إن وجود أبنية توجدت واستمرت فترات طويلة لا تعني أنها الأكثر ملائمة لكل الأوقات، أو على الأقل للحظة

الراهنة، كما لا يعنى ذلك أن يأخذ الفرد دون مراجعة لحقيقة خبراته بها، فضلا عن أن مصدر الفكرة سواء كان والدا أو رئيسا، او مديرا ليس مبررا للأخذ بها كما هي.

فالذين يفكرون تفكيرا ناقدا، يصبحون أقل تقيلا لمن يدعون أنهم يملكون الإجابة عن كل مشاكل الحياة وتساؤلاتها، ومن ثم فإن تمتع مصدر الفكرة بالسلطة مثلا، لا يمنع إمكانية مراجعة هذه الفكرة وتصور البدائل[1].

المطلب الرابع: أهمية التفكير الناقد.

للتفكير الناقد أهمية كبيرة نذكر منها:

- ❖ أن التفكير الناقد يساهم في تطوير استراتيجيات جديدة تساعد على الاستفادة من آلية عمل دماغنا وهذا ما يتضمن حفظ المعلومات في الذاكرة ؛
- ❖ أن ممارسة مهارات التفكير تساعدنا على ان نصبح مفكرين بشكل أفضل؛
- ❖ إن الأساليب الجديدة في التفاعل مع المعلومات خلال الدروس والقراءات والنقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم تؤكد ان التفكير الناقد فاعلا وليس سلبيا؛
- ❖ يزود المتعلم بأدوات التفكير التي يحتاجها من اجل التعامل مع تحديات عصر المعلومان؛
- ❖ يجعل المتعلم أقدر على التفكير المتروي واستخدام المحكات المنطقية المناسبة للحكم على المعلومات المتاحة وفهم طبيعة المهمة؛
- ❖ يسهل التفكير الناقد تحصيل الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الحديثة، والأدوات، والآلات، ووسائل الاتصال؛
- ❖ يجعل المتعلمين قادرين على اصدار الأحكام السليمة الموضوعية على المواقف والاحداث التي يتعرضون لها؛
- ❖ يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور[2].

ويعرف بأنه: «عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدا كالفهم والتطبيق، بالإضافة الى

---

[1] عزيزة السيد، **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**، مرجع سابق الذكر، ص 50.

[2] نوال بن علي، سلاف مشري، **أهمية التفكير الناقد في سيرورة بناء المشروع الشخصي للتلميذ**، مجلة العلوم النفسية و التربوية، العدد 2جوان 2018، ص 297 ،298.

معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولاسيما الاتجاهات والميول »[1].

ونجد إبراهيم وجبيه يعرف التفكير الناقد بأنه: « يمثل أحد العمليات العقلية العليا التي يشمل عليها التنظيم العقلي المعرفي والتي تعتمد الى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة، ويرى أن التفكير هو أرقى العمليات النفسية والعقلية والتي تميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة »[2].

المبحث الثالث: معايير وخطوات وتصنيف التفكير الناقد.

المطلب الأول: معايير التفكير الناقد.

يقصد بمعايير التفكير الناقد المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير والتي تتخذ أساسا في الحكم على نوعية الاستدلالي الذي يمارسه الفرد في معالجته للمشكلة أو الموضوع المطروح ويمكن تلخيص هذه المعايير في التالي[3]:

- **الوضوح:** وهو من اهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيسي لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن يستطيع فهمها، ولن نستطيع معرفة مقاصد المتكلم، وعليه فلن يكون بمقدورنا الحكم عليه.
- **الصحة:** وهو أن تكون العبارة صحيحة وموثقة، وقد تكون العبارة واضحة ولكنها ليست صحيحة.
- **الدقة:** الدقة في التفكير تعني استيفاء الموضوع صفة من المعالجة، والتعبير عنه بلا زيادة أو نقصان[4].

ونجد بالمقابل تصنيفا اخر لمعايير التفكير الناقد وهي على النحو التالي[5]:

---

[1] جودت أحمد سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، 2003، ص 40.

[2] عبد الكريم مجدي حبيب، **التفكير الأسس النظريات والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية، 1996، ص 16.

[3] سناء العاني، **التفكير النقدي مهرة والقراءة و التفكير المنطقي**، دار الكتاب الجامعي ،العين، الامارات العربية المتحدة، ط2، 2006، ص 29.

[4] سناء العاني، **التفكير النقدي مهرة والقراءة و التفكير المنطقي**، مرجع سابق الذكر، ص 29.

[5] عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان، الاردن، (د، ط)، 2004، ص219.

- **الربط** : ويقصد به مدى العلاقة بين السؤال أو المداخلة بموضوع النقاش.
- **العمق:** ويقصد به الا تكون المعالجة الفكرية للموضوع أو المشكلة في كثير من الأحوال مفتقرة الى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، والا يلجا في حلها الى السطحية.
- **الاتساع:** ويعني الأخذ بجميع جوانب الموضوع.
- **المنطق:** ويعني ان يكون الاستدلال على حل المشكلة منطقيا، لأنه المعيار الذي استند اليه الحكم على نوعية التفكير، والتفكير المنطقي هو تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي الى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

المطلب الثاني: خطوات التفكير الناقد.

تجمع "عزيزة السيد" خطوات التفكير الناقد في ست خطوات متتابعة هي كما يلي[1]:

الخطوة الأولى: الدافعية Motivation: فالقوة الدافعية للعمليات المعرفية تؤثر على جذب الانتباه، وتتضمن عدد من العوامل وهي:

- التوجهات Orients: وهني الرغبة والألفة بمجال التفكير والتعرف على مثيراته.
- تصريف الطاقة Expends Energy: باستثمار الوقت، وبذل الجهد لحل التناقض في التفكير.
- حب الاستطلاعCuriosity: من خلال الرغبة في المعرفة، وكثرة إلقاء الأسئلة.
- توازن المشاعر Balance Affect: حتى لا يؤثر على المعرفة والاستمرار في حل التناقض.
- الأخذ بالمخاطر Takes Risk: للوصول الى حل النتناقض.
- سؤال للاستيضاح وقد تنتهي بسلوك لا يتمتع بالقبول من الآخرين ويتطلب خصائص نفسية ومهارات شخصية تسير حدوثه.

الخطوة الثانية: البحث عن المعلومة وتعتبر نتاجا لخبرات التعلم السابقة ليصل الفرد الى حل التناقض، وتتطلب هذه الخطوة عدد من الأنشطة[2]:

- الانتباه.

[1] عزيزة السيد، **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**،مرجع سابق الذكر، ص 54.

[2] المرجع نفسه، ص 54، 55.

- معرفة المفاهيم.
- تحديد التناقض.
- تنظيم المعرفة.
- معرفة استخدام المصادر .

الخطوة الثالثة: ربط المعلومات : وهي توظيف الملعومات المحددة، وتتضمن مايلي:

- عمل روابط
- تحديد النماذج.
- تحديد النماذج.
- التفكير التقاربي بتصنيف لاكم الهائل من المعلومات.
- الاستدلال المنطقي لإدراك العلاقات وتحديد المسلمات.
- طرح الأسئلة لتحديد الفجوة في المعلومات وتوضيح الإجراءات لحل التناقض.
- تطبيق المعرفة لحل التناقض.
- التفكير التباعدي لإيجاد علاقات غير تقليدية وحلولا ابتكارية.

الخطوة الرابعة: التقويم : وتحديد من خلال ثلاث مسارات:

- الحل المؤقت للتناقض.
- تقويم العملية وقبول الفرد للحل الذي وصل اليه بناءا على المحكات التي يضعها.

الخطوة الخامسة: التعبير وفيها يعلن الفرد قابلية الحل للمراجعة والنقد، واستعداده لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة.

الخطوة السادسة: التكامل ويقصد به تكامل النظرة الشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء، والقيم، والمعتقدات، وتحدث في نهاية النشاط، ويعبر عنها المفكر بقوله "لقد فهمت "، حيث تحل تناقضات جديدة تمثل تحديات جديدة، وبذلك تبدأ عملية التفكير الناقد من جديد[1].

المطلب الثالث: تصنيف التفكير الناقد.

عندما نتحدث عن تصنيف التفكير الناقد فغننا نجد العديد من التصنيفات وهي كما يلي:

[1] المرجع نفسه، ص 56.

تصنيف (Glaser Watson &): لقد صنف " قلاس وواطسن" التفكير الناقد على النحو التالي بدا بـ [1]: التعرف على الافتراض؛

- التفسير؛
- الاستنباط ؛
- الاستنتاج ؛
- تقويم الحجج .

و نجد تصنيف اخر وهو تصنيف (Facione,1998)

- التفسير؛
- التحليل؛
- التقويم؛
- الاستدلال؛
- الشرح؛
- تنظيم الذات.

و يعتمد التصنيفان لـ: تصنيف (Steven،1998) و(Beyer، 1999) على النقاط التالية :

- التميز بين الحقائق القابلة للبرهان والإثبات وبين الادعاءات التي يدعيها الآخرين ؛
- التميز بين الإثباتات والأدلة الموضوعية والعشوائية التي ترتبط بالادعاءات؛
- القدرة على تحديد مصداقية الخبر ؛
- التحقق من مصداقية مصدر الخبر؛
- القدرة على تقدير درجة تحيز الآخرين ؛
- القدرة على تمييز المغالطات التي تبدو منطقية؛
- تمييز الافتراضات المتضمنة في النص من غير الظاهرة؛
- التعرف على أوجه التناقض أو عدم الاتساق خلال عملية الاستدلال؛
- تحديد قوة البرهان أو الدليل .

[1] مقال تنمية مهارات الناقد، 5أبريل 2012، project ,wordpess .com: //https تاريخ الاطلاع : 2019/02/03، 16:23.

لإضافة الى مجموعة من النقاط الأخرى والمتمثلة في :

- صياغة الفرضيات وتحديدها؛
- استنباط واستخلاص المعلومات؛
- التمييز بين الحقيقة والرأي ؛
- التميز بين المعلومة المرتبطة بالموضوع، والمعلومة الغير مرتبطة بالموضوع؛
- التعرف على المتناقضات (المغالطات) المنطقية؛
- تحديد دقة المعلومة واستيعابها والتأني في الحكم عليها؛
- تحديد الادعاءات أو الحجج الغامضة والمتداخلة؛
- التنبؤ بنتائج القرار أو الحل؛
- تقرير صعوبة البرهان، وتحديد قوة حجة ما أو ادعاء معين[1].

المطلب الرابع: النظريات التي درست التفكير الناقد.

نظرية ستراوسن[2]:

يعزى لعلم المنطق الفضل في ضبط تفكير الناس من خلال مجموعة القواعد المنطقية التي تم صياغتها لتنظيم عمل العقل على أيدي أرسطو، ومن بعده من العلماء، وقد ربط التفكير الناقد في الثقافة الغربية بعلم المنطق مع أن المنطق قد أصبح اليوم مجرد فرع متخصص من فروع المعرفة الأخرى، ير أن عدد من التربويون يرون في المنطق الوسيلة الأساسية لتعليم مهارات التفكير الناقد، فالمنطق يبحث عن المبادئ العامة للتفكير الصحيح القائمة على الاستدلال الذي يبدأ فيه من مقدمات يسلم بصحتها إلى النتائج اللازمة عنها، والاستدلال deduction في المنطق هو استنتاج قضية من قضية أخرى أو عدة قضايا أخرى أو هو الوصول إلى حكم جديد مغاير للأحكام التي استنتج بها ولكن في الوقت نفسه لازم عنها فتوقف عليها .

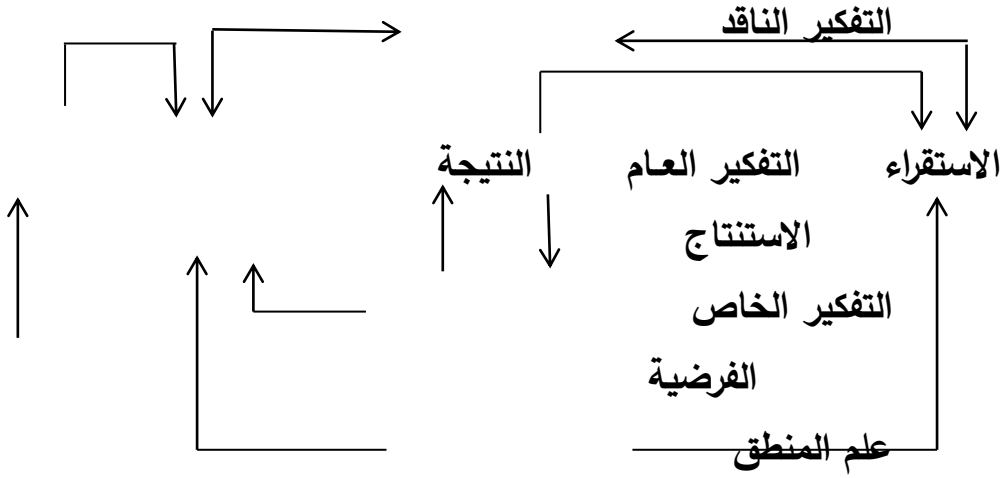
[1] مقال تنمية مهارات الناقد، 5أبريل 2012، https// :project ,wordpess.com تاريخ الاطلاع : 2019/02/03، 16:23.

[2] هبة مجيد عيسى، **العلاقة بين التفكير الناقد والابداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية**، مرجع سابق الذكر، ص 06.

وكان **"ستراوسن Strawson"**، (1925) وهو أحد فلاسفة أكسفورد قد وضح مفهوم الاستنتاج حيث الحصول على نتيجة محددة من فرضية واحدة أو أكثر(مقدمات منطقية) ،فباستخدام التفكير الاستنتاجي (الاستدلالي) يجب أن تكون النتيجة صحيحة إذا كانت المقدمات أو الفرضيات صحيحة.

ويندرج الاستدلال تحت علم المنطق الاستدلالي وهو الانتقال من الكل الى الجزء ومن العام للخاص ومن المقدمات الى النتائج الى النتائج، ونجد الاستقراء يتضمن تأويل استفتاء رأي حيث تعطى الأجوبة، ونجد نظرية ستراوسن في المنطق كإحدى النظريات التي تفسر التفكير الناقد وتعد من بين اهم النظريات التي اعتمدت تفسير التفكير الناقد فمن خلال تفحصها تعرضت هذه النظرية لبعض الاختبارات التفكير الناقد الاستدلال بمهاراته الاستنباط، والاستقراء، والاستنتاج من المهارات الأساسية المكونة لتلك الاختبارات كاختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد ونجد هذه النظرية من بين النظريات التي شرحت التفكير الناقد وتبنتها في دراساتها وتطرقت الى جوانب التفكير الناقد ونجد هذا الشكل يفسر هذه النظرية .

شكل رقم 01: يبين تفسير نظرية ستراوسن للتفكير الناقد.



النظرية العاملية[1]:

ومن أهم رواد المنحى ألعاملي هو **"جيلفوردGuilfourd "**

[1] نفس المرجع، ص 08.

إن المنظور الذي قدمه جيلفورد هو منظور بنائي أكثر منه منظورا وظيفيا بمعنى انه اهتم بالمكونات أو الخلايا المكونة لمجال التفكير أكثر من اهتمامه بنشاط هذه المكونات أو الخلايا، ورغم تضمين فئة خاصة بالعمليات داخل نسق جيلفورد الا أنها كان ينظر اليها من منظور سكوني أكثر منه دينامي، ولقد أكد على الرصيد الكامن للتفكير الإنساني أكثر من تأكيده على التنشيط والاستغلال الفعليين لهذا الرصيد، ويتكون نسق جيلفورد هذا من مجموعة من خلايا في منظومة سماها بالنموذج النظري لبناء العقل، مؤكدا على أهمية التحليل ألعاملي كأسلوب فعال في اكتشاف الطبيعة النوعية لهذه الخلايا، وهذا النموذج خاص بتركيب العقل عموما وليس التفكير فقد، التفكير الناقد يحتاج في واقع المر لمعظم خلايا العقل، ويري في بناء نظريته ان التفكير يدفع الى اعمال العقل بكل خلاياه ليتوصل المتعلم لتحريك التفكير الناقد الكامن .

الخلاصة:

خلق الانسان ذو العقل الميزة التي فضل بها بني البشر على غيرهم من المخلوقات، ويعد العقل أهم ما ميز الانسان فقد توصل الانسان عبر العصور الى ما هو عليه بفضل ملكة العقل وقد استفاد الانسان من هذه الملكة فشق لنفسه في الجانب العملي شقا كبير.

ونجد التفكير من اهم ميزات العقل حيث يتعرف الطفل منذ الصغر على هذا وينمي هذه القدرة في خلال مراحل تعلمة حتى يصل الى مرحلة يحتاج فيها الى اكتيسابه لنفسه تفكيرا ناقدا، يتعرف من خلاله على خبايا الأمور والقضايا وحل المشكلات التي يقع فيها وهذا ما تكسبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات للمتعلم من خلال وضعه في وضع مشكلة ولابد من إيجاد الحل لها من خلال اعمال التفكير. ومن خلال كل ما سبق تعرفنا على التفكير والتفكير الناقد لدى المتعلم وفصلنا فيه في مجموعة من المطالب تحت ثلاثة مباحث تطرقنا فيها الى اهم النقاط التي تفسر التفكير الناقد.

الباب الثاني:
الجانب الميداني للدراسة

الفصل الأول:
الأسس المنهجية للدراسة الميداني

خطة الفصل:

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة الميدانية

1/ المجال المكاني

2/ المجال الزماني

ثانيا: المنهج المستخدم

ثالثا: الأدوات المستخدمة في الدراسة

1/ الإستمارة

2/ المقابلة

رابعا: العينة

خامسا: أساليب تحليل البيانات والنتائج

1/ الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية للبحث أحد الجوانب الهامة بحيث لا يمكن لأي باحث أن يستغني عنها، لأن العمل المنهجي المنظم بإمكانه أن يترجم معظم أهداف البحث ويمكن إرجاع هذه الأهمية إلى المنهج الذي تم الإعتماد عليه، وكذا نوع الأدوات وعينة الدراسة التي تساعد الباحث على جمع المعلومات في الميدان، وكذا الأساليب الإحصائية وصولا لنتائج الدراسة.

أولا: مجالات الدراسة الميدانية:

1/ المجال الزماني:

تم الإنطلاق في الدراسة الميدانية في 2019/04/15 كانت لنا زيارات إستطلاعية ،ثم حيث قمنا بزيارة الثانوية التي قمنا بها بدراستنا الميدانية وتوجهنا إلى الطلبة وقمنا بتوزيع الإستمارة بغية جمع البيانات الازمة ،حيث تم توزيع الإستمارات في يوم 2019/04/24 وإسترجاعها في نفس اليوم .

2/ المجال المكاني:

المدرسة الثانوية نعيم النعيمي، هي ثانوية بالمقاطعة الثالثة لولاية الجلفة تم إختيارها من أجل تطبيق الجانب الميداني لدراستنا وجمع البيانات من أجل تأكد من صحة أونفي الفرضيات التي قامت عليها الدراسة.

وهي إحدى المؤسسات التي بها مجموعة من الشعب العلمية: "علوم تجربية ،رياضيات"، بالإضافة إلى الشعب الأدبية:"

ثانيا: المنهج المتبع.

يعد المنهج طريقة تصور وتنظيم البحث، وهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للأخرين الذين لا يعرفونها.

فالمنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول للحقيقة في العلم أو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة.

وعليه كان لابد من اختيار منهج محدد لمعالجة الإشكالية:

التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية التفكير النقدي لدى طالب الثانوية

فالمنهج المستعمل في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

فالمنهج الوصفي يهتم بمعرفة الخصائص والمميزات للشيء الموصوف معبرا عنها بصورة كمية وكيفية.

و هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها للدراسة الدقيقة[1].

ثالثا: الأدوات المستخدمة في الدراسة.

إن كل دراسة تقتضي إستعمال أدوات تجعل البيانات والنتائج المتواصل إليها منطقية ذات دلالة علمية، وإتباع المناهج البحث، تمت الدراسة على الأدوات التالية:

1/ الإستمارة:

من الأدوات المنهجية المستخدمة بصورة رئيسية في البحوث الوصفية الإستمارة، وهي اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموع من الأسئلة على أفراد العينة من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كميا فيما بعد، وتعتبر الإستمارة تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد وبطريقة موجهة، ذلك أن صيغ الإجابات تحدد مسبقا وهذا ما يسمح بالقيام لمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقاربات كمية وعلى العموم تضم وثيقة الإستمارة ثلاثة أنواع من الأسئلة وهي سؤال مغلق وسؤال إختياري وسؤال مفتوح[2].

لقد إعتمدنا لإنجاز هذا الدراسة على هذه التقنية بإعتبارها تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد بطريقة موجهة ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا هذا ما يسمح بمعالجة كمية بهدف إكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات[3].

وقبل الوصول إلى الصياغة النهائية للإستمارة قمنا بصياغة أولية للإستمارة التي جربناها في جولة إستطلاعية تمثلت في أربعة عشرة إستمارة ووزعت على أربع عشر مبحوث في خرجتنا الأولى الإستطلاعية التي مكنتنا من ضبط أسئلة الإستمارة بعد إستدارك النقائص المسجلة على الإستمارة الأولية وقد تم تقسيم الإستمارة النهائية إلى ثلاثة محاور فيها:

محور البيانات الشخصية يتكون من 06 سؤال للمبحوث الجنس، السن، المستوى التعليمي ،الشعبة التي يدرسها المبحوث، ولماذا قام بإختبيار هذه الشعبة وكان سؤال مفتوح من أجل مساعدتنا في تحليل النتائج ومعرفة توجهات المبحوثين .

---

[1] حسان هشام، **منهجية البحث العلمية**، ط2، الجزائر، 2007، ص 44.

[2] سعيد سبعون ،**الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع** ،ط 2، دار القصبة للنشر .

[3] موريس انجرس، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، ط2، 2004 ص 100.

المحور الثاني حيث يحتوى على 09 أسئلة كانت كلها مغلقة .

المحور الثالث حيث يحتوى على 12 أسئلة كانت كلها مغلقة .

وقد شملت الإستمارة على 27 سؤال كانت كلها مغلقة ماعدا سؤال واحد، حيث تم توزيع 30 إستمارة على عدد من طلبة ثانوية النعيم النعيمي بالجلفة وهم من مختلف الشعب وقد تم إسترجاع جميع الإستمارات حيث قمنا يترميزها وإعطاء كل إستمارة رقم خاص بها، وكان تفريغ البيانات بإستعمال برنامج spss وإستغراقه مدة تفريغ البيانات وقمنا بعد ذلك بتحليلها وقراءتها قراءة إحصائية وتحليل سوسيولوجي.

وقمنا بتحويل البيانات الى جداول تكرارية بسيطة لوصف العينة وأخرى لتحديد توجهات المبحوثين وبالإضافة الى جداول ذات مدخلين لتحديد صحة الفرضيات .

2/ المقابلة:

وهي إحدى طرق جمع المعطيات والبيانات من مصادرها، وتتم بين طرفين حول موضوع محدد، انطلاقا من أسباب وحقائق وغايات.

المقابلة في الدراسة الميدانية تعتبر الوسيلة الاساسية في الوصول الى الحقائق التي لا يمكن للباحث معرفتها من دون النزول الى واقع المبحوث والاطلاع على ظروفه المختلفة والعوامل التي تؤثر فيه، إضافة الى التعرف على طبيعة حياته النفسية والقيمية وهي تتميز بأشكالها المختلفة، وبتطبيق مجمل عملية الاتصال والتفاعل الانساني مابين الباحث والحقل الاجتماعي الذي يبحث فيه، فهي عن طريق الاتصال للحصول على معلومات وعناصر ومعطيات غنية ومتنوعة[1].

وتتطلب المقابلة الناجحة بين الباحث والمبحوث درجة من التفاعل والتعاون الايجابي بينهما، كما ينبغي على الباحث ألا يرفع صوته على المبحوث، وألا يلزمه بالاجابة على أسئلة محددة وأن يخاطبه بأسلوب وديع وإنساني بروح المودة **تعريف برنامج :spss** هو برنامج أمريكي إحصائي يتم عبر الحاسب الآلي ويعتبر من أفضل برامج الإحصاء اللازمة للتحليل البيانات.

Spss : statistical package for socil science وتعني هذه العبارة "حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والذي يعمل من خلال نظام.windows

[1] كمال دشلي، **منهجية البحث العلمي**، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 2016، ص 130 ،133.

وبرنامج spss له عدة إصدارات منها الإصدارين الخامس والسادس والذين ظهروا في أوائل التسعينات باسم spss win حيث يعملان تحت نظام النوافذ والأخر من الإصدارات الإصدار 23.[1]

رابعا: العينة.

هي تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث ويجري عليها الاختبار أو التحقق، على إعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعيا التحقيق من كل مجتمع البحث نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها هذا المجتمع[2]

واستعملنا في هذه الدراسة العينة العشوائية البسيطة:

العينة العشوائية البسيطة: ويتم تشكيل هذه العينة على أساس أن يكون هناك احتمال متساو أمام جميع العناصر في مجتمع الدراسة لاختيارها، بمعنى أن فرص اختيار أي عنصر من مجتمع الدراسة متساوية لجميع أفراد المجتمع، وفي نفس الوقت فإن اختيار أي عنصر من عناصر مجتمع الدراسة لا يؤثر على اختيار العناصر الأخرى، وعادة ما تستخدم جداول الأرقام العشوائية لاختيار مثل هذه العينات.[3]

وقد قمنا بتحدد عينة الدراسة بـ 30 تلميذ من مختلف السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة هم أقسام إمتحانات الباكالوريا، كما قد كان هناك إختلاف في الشعب التي يدرسونها بين شعبة العلوم التجريبية والآداب والفلسفة واللغات.

أجريت دراستنا على متعلمين المرحلة الثانوية بمختلف التخصصات بثانوية النعيم النعيمي بولاية الجلفة.

---

[1] قديد عمر، ونوقي يحي، **مقياس تحليل المتغيرات**، معهد التربية البدنية والرياضية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، 2016، ص 1.

[2] نفس المرجع، ص 135.

[3] - كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، 2016، ص 130 -133

خامسا: أساليب تحليل البيانات والنتائج.

وهي أدوات التحليل الكمي عن طريق النسب المئوية على شكل جداول تكرارية بسيطة وهي جداول وصف العينة (السن ،الجنس، المستوى التعليمي،شعبة...) وكانت بالشكل التالي :

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
/	/	/
المجموع	حجم العينة	النسبة الكلية %

قانون النسبة المئوية:

100 النسبة المئوية ← الني نرى استخرجها (x)

عدد العينة الكلي (30) ← النسبة الجزئية

وتكون على شكل جداول ذات مدخلين " مركبة"

المتغير المستقل / المتغير التابع		الاجابات	المجموع
		التكرار النسبة المئوية %	
الاجابات	التكرار النسبة المئوية %	/	/
المجموع		النسبة	النسبة الكلية %

أما التحليل الكيفي عن طريق إستنطاق الجداول الإحصائية والتعلق على النتائج والمقارنة بينها، وقد تم إستعمال الجداول كأداة العرض الكمي والقراءة السوسيولوجية كأداة للعرض الكيفي.

الفصل الثاني:
تحليل النتائج ومناقشة الفروض

خطة الفصل:

عرض النتائج وتحليلها.

أولا: تحليل البيانات العامة.

ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول.

1/ تحليل نتائج الفرض الأول.

2/ مناقشة الفرض الأول.

ثالثا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني.

1/ تحليل نتائج الفرض الثاني.

2/ مناقشة الفرض الثاني.

رابعا: الإستنتاج العام.

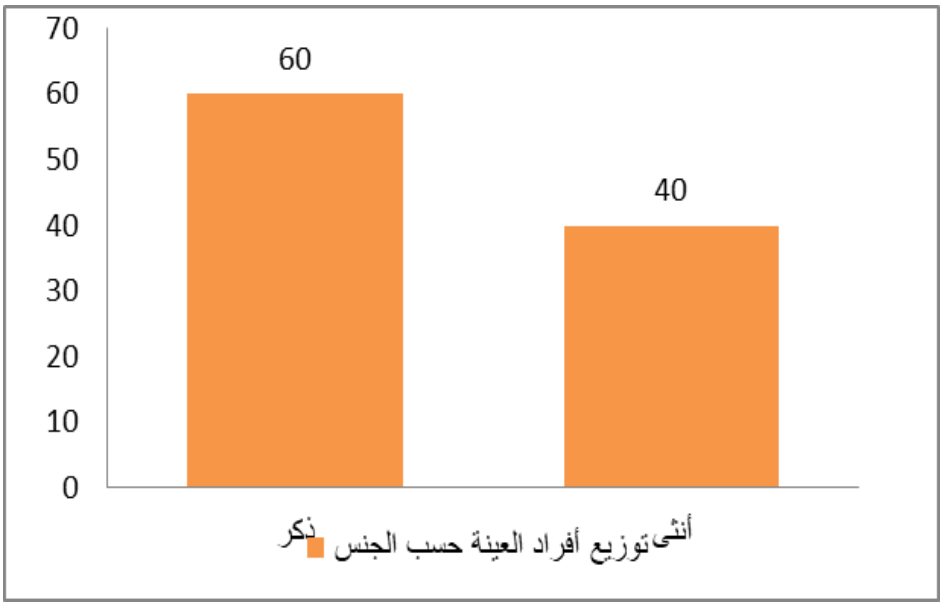
خامسا: توصيات.

عرض النتائج وتحليلها

أولا: تحليل البيانات العامة .

الجدول رقم(01): توزيع العينة حسب متغير الجنس.

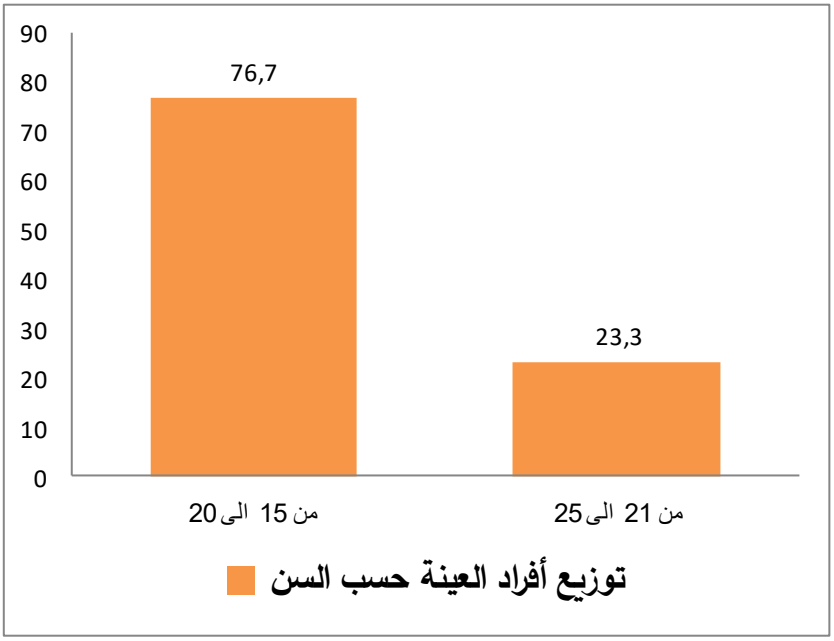
الجنس	التكرار	النسبة المئوية ٪
ذكر	18	٪ 60
أنثى	12	٪40
المجموع	30	٪100



نلاحظ من خلال الجدول رقم(01): أن أكبر نسبة كانت عند فئة الذكور بنسبة 60% وعدد تكرارهم 18، أما فئة الإناث فكانت نسبتهم 40% وعدد تكرارهم 12.

الجدول رقم(02): توزيع العينة حسب متغير السن.

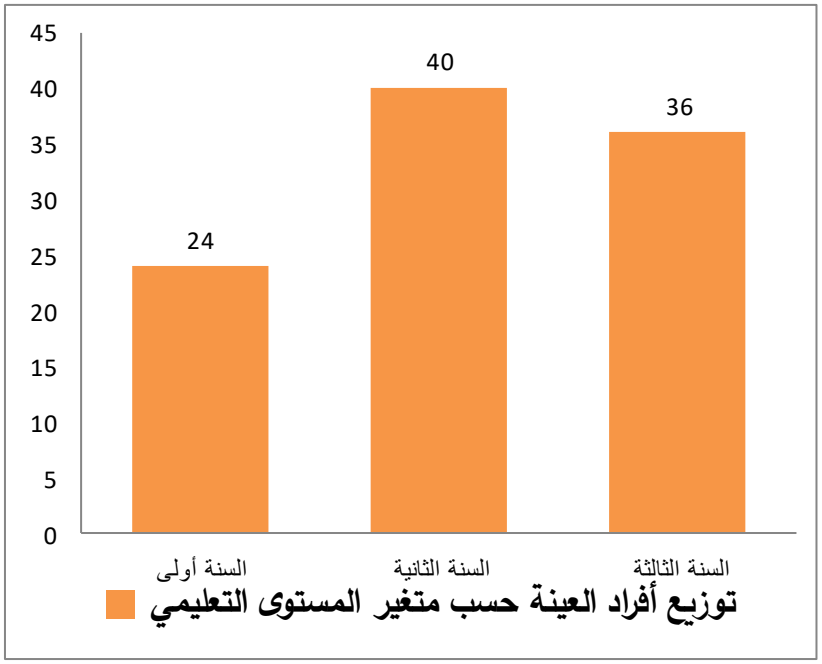
السن	التكرار	النسبة المئوية ٪
من 15 إلى 20	23	٪76,7
من 21 إلى 25	7	٪23.4
المجموع	30	٪100



نلاحظ من خلال الجدول رقم(02): أن أكبر نسبة كانت عند الفئة الذي تتراوح ما بين (15-20) وكانت نسبتهم تقدر بـ 76.7% وعدد تكرارهم 23، أما الفئة التي تتراوح ما بين (21-25) وكانت نسبتهم تقدر بـ 23.4 وعدد تكرارهم 7.

الجدول رقم (03): توزيع العينة حسب متغير المستوي التعليمي.

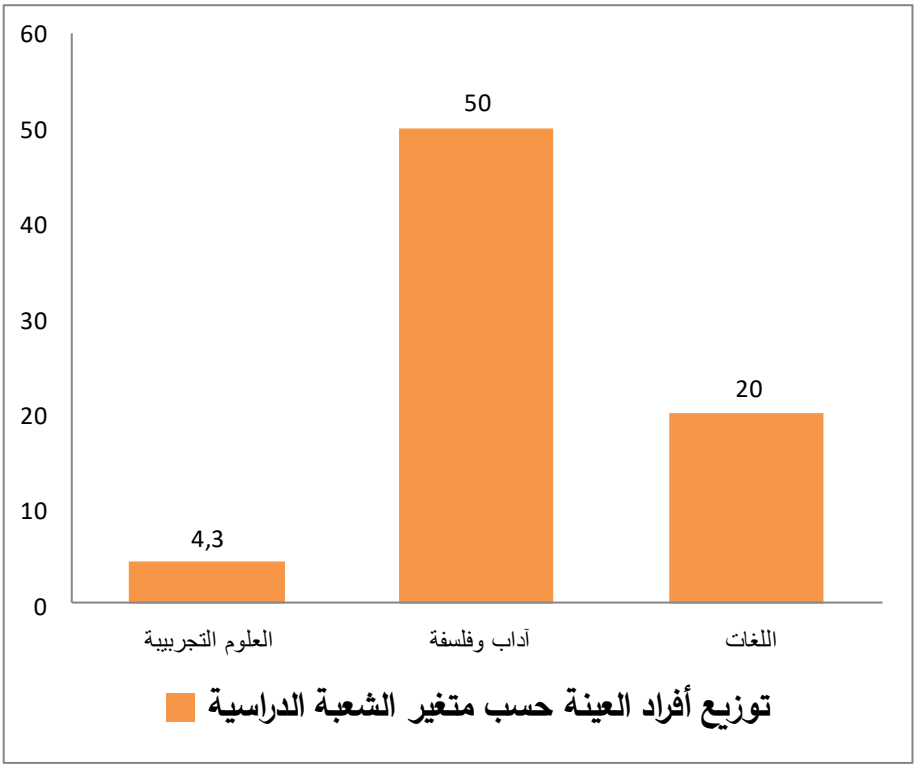
المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية ٪
أولى سنة	7	٪24, 7
ثانية سنة	12	٪40
ثالثة سنة	10	٪35,3
المجموع	30	٪100



نلاحظ من خلال الجدول رقم (03): أن أكبر نسبة كانت عند فئة سنة الثانية بنسبة 40% وعدد تكرارهم 12، أما فئة سنة ثالثة وتقدر بنسبة 36.6% وعدد تكرارهم 11، أما فئة سنة أولى تقدر بنسبة 23.3 % وعدد تكرارهم 7.

الجدول رقم (04) : توزيع العينة حسب متغير الشعبة الدراسية .

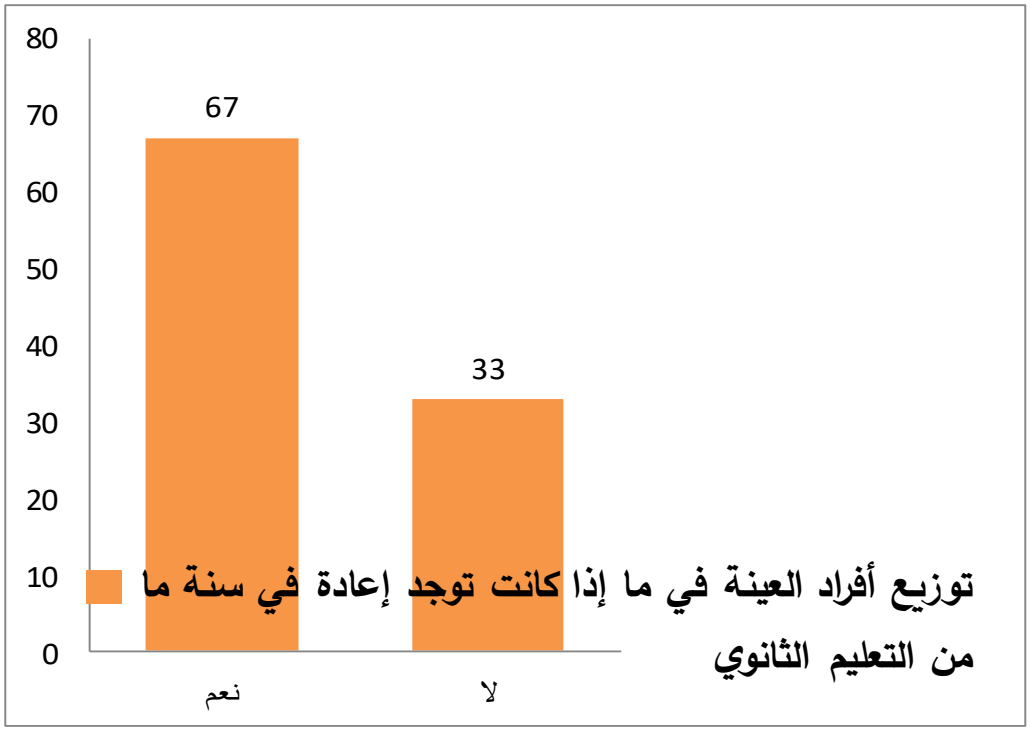
الشعبة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية ٪
العلوم تجريبيه	9	٪30
آداب وفلسفة	15	٪50
اللغات	6	٪20
المجموع	30	٪100



نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) : أن أكبر نسبة كانت عند شعبة آداب وفلسفة تقدر بنسبة 50% وعدد تكرارهم 15، وتليها شعبة العلوم تجريبية وتقدر بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9، وتليها شعبة اللغات وتقدر بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6.

الجدول رقم (05): توزيع العينة حسب وجود إعادة لدى المبحوثين في لسنة دراسية.

معيد لسنة دراسية سابقة	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	20	٪66,7
لا	10	٪33,3
المجموع	30	٪100



نلاحظ من خلال الجدول رقم (05): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة (نعم) بنسبة 66.7% وعدد تكرارهم 20، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 33.3% وعدد تكرارهم 10.

ثانيا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

1/ تحليل النتائج الفرض الأول:

الجدول رقم (06): يمثل الجدول توجه المبحوثين حول إنجاز بمشاريع خارج إطار الدرس تقدم في حصة أخرى.

القيام بإنجاز مشاريع خارج إطار الدرس تقدم في حصة أخرى	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	11	٪36,7
لا	10	٪33,3
أحيانا	9	٪30
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06): أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 36.7% وعدد تكرارهم 11، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 33.3% وعدد تكرارهم 10، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين المتمثلين في طلبة المرحلة الثانوية، حيث كانت إجاباتهم أنهم يقومون بإنجاز مشاريع خارج إطار الدرس وهذا يبين لنا كباحثين أنه يتم إعتماد التدريس بالمقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تعتمد على المتعلم كركيزة ومحور العملية التعليمية، وهذا ما يظهر في إجابات المبحوثين من مختلف الأقسام الدراسية والشعب .

الجدول رقم (07) : يمثل الجدول توجه إجابات المبحوثين حول قيام الأستاذ بتوجيه العمل أثناء حصة الأعمال الموجهة.

يقوم الأستاذ بتوجيه العمل أثناء حصة الأعمال الموجهة.	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	7	٪23,3
لا	12	٪40
أحيانا	11	٪36,7
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) : أن أكبر نسبة عند الإجابة (لا) بنسبة 40% وعدد تكرارهم 12، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 36.7% وعدد تكرارهم 11، وتليها الإجابة (نعم) بنسبة 23,3% وعدد تكرارهم 7.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين المتمثلين حول قيام الأستاذ بتوجهات حول المواد التعليمية التي يتلقونها في إطار الدرس أنهم وحسب آراء الأغلبية والتي تتراوح بين النعم وأحيانا وهي أكبر نسبة تنقسم بين هاتين الإجابتين أنهم أحيانا ما يقوم الأستاذ بتوجيه الحصة أثناء الأعمال الموجهة وهذا يظهر أن الأستاذ يقوم بفتح المجال للمتعلمين بالعمل وتصحيح أخطائهم ذاتيا.

الجدول رقم (08): يمثل الجدول توجه إجابات المبحوثين حول ما إذا كانت حصة الأعمال الموجهة تساعد على فهم المادة العلمية المقدمة لهم أكثر.

مدى إستفادة المتعلم من حصة الأعمال الموجهة في تنمية أفكاره	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	16	٪53,3
لا	6	٪20
أحيانا	8	٪26,7
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08): أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 53.3% وعدد تكرارهم 16، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 26.7% وعدد تكرارهم 8، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية لها، حيث يرى أغلب المتعلمين من العينة المدروسة أن هذه الحصص والمتمثلة في حصص للأعمال الموجهة والتي تكون في شكل فرقة ثنائية أو ثلاثية على حسب كل أستاذ، تفيدهم في فتح المجال أمامهم ويكون تفكيرهم أوسع مما هو عليه سابقا كما انها تكسبهم أفكار جديدة حول الدرس وحول كيفية حل مشكلات من خلال العمل في وضعيات إدماجية ووضعية حل مشكلة.

الجدول رقم(09): يمثل الجدول علاقة الجنس بالعمل في شكل مجموعات وأراء المبحوثين في كونها تكسبهم مهارات وكفاءات وقدرات جديدة.

العمل بطريقة المجموعات تكسب المتعلم المهارات وكفاءات جديدة / الجنس		العمل بطريقة المجموعات تكسب المتعلم المهارات وكفاءات جديدة			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	13 ٪43.33	3 ٪10	2 ٪6.66	18 ٪60
	أنثى	6 ٪20	2 ٪6.66	4 ٪13.33	12 ٪40
المجموع		19 ٪63.33	5 ٪16.66	6 ٪20	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (علاقة الجنس بطريقة العمل بالمجموعات تعمل على إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات) بنسبة 63.33% وعدد تكرارهم 19 ونجد أكبر نسبة بها هي نسبة الذكور حيث تقدر بـ 60٪ وأغلب المبحوثين أجابوا بنعم أي أن، أما الإجابة بالنسبة للإناث والتي كانت تقدر نسبت إجاباتهم بنعم بـ 20٪ وهي أكبر نسبة من بين الإجابات، أما الإجابة لا كانت بنسبة 16.66% وعدد تكرارهم 5.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية لها، حيث يرى أغلب المتعلمين من العينة المدروسة يرون أن العمل بالبيداغوجية المقاربة بالكفاءات والتي تجسد عملهم في مشاريع وفرق لحل مشكلات، حيث نجد نسبة الذكور والذين كان أغلبهم

مع فكرة ان العمل في مجموعات تساعدهم على إكتساب مهارات جديدة وكفاءات وتنمية قدراتهم.

وهذا يدل على أن الجنس يلعب دور فلإناث كانت نتائج إجاباتهم متقاربة بين جدا عكس الذكور كانت إجاباتهم ونسبة متباعدة بين انهم أغلبهم يرون أن العمل هكذا يحفز مهاراتهم التفكرية وهذا يخلق لهم جو المنافسة والإبداع.

الجدول رقم (10): يمثل الجدول علاقة المستوى التعليمي بالعمل في مجموعات كوضعيات حل المشكلات ومدى إكسابها للمتعلم مهارات وكفاءات جديدة.

العمل بطريقة المجموعات تكسب المتعلم المهارات وكفاءات جديدة / المستوى التعليمي		العمل بطريقة المجموعات تكسب المتعلم المهارات وكفاءات جديدة			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
المستوى التعليمي	سنة أولى	4 ٪13.33	2 ٪6.66	1 ٪3.33	7 ٪23.33
	سنة ثانية	8 ٪26.66	2 ٪6.66	2 ٪6.66	12 ٪40
	سنة ثالثة	6 ٪19.99	1 ٪3.33	3 ٪9.99	10 ٪33.33
المجموع		18 ٪63.33	5 ٪16.66	6 ٪20	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (علاقة المستوى التعليمي بطريقة العمل بالمجموعات تعمل على إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات) بنسبة 63.33% وعدد تكرارهم 18، حيث كانت أغلب الإجابات في هذه النسبة بنعم وهم الطلبة في مستوى السنة الثانية بنسبة تقدر بـ 26.66٪ وتليها نسبة الطلبة في السنة النهائية بنسبة تقدر بـ 19.99٪، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6، وتليها الإجابة لا بنسبة 16.66% وعدد تكرارهم 5.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية لها، كانت النتائج تعبر عن تأثير المستوى التعليمي على إكتساب المتعلم خبرات ومهارات تجعل

منه يفكر بطريقة نقدية إبداعية، فالتفكير النقدي يأتي بعدة التدرج في مراحل الدراسية ونجد ذلك ظاهرا في إجابات الأفراد، حيث نجد أن المتعلمين الذين أجابوا بنعم هم طلبة المستوى الأعلى حيث نجد من قسم السنة الثانية والثالثة ثانوي فيما تقل النسبة بين لا وأحيانا .

الجدول رقم (11): يمثل الجدول توزيع أفراد العينة حول أرائهم في كون الأستاذ يقوم بتفعيل الحصة وتوجيه الأسئلة أثناء إلقاء الدرس التلاميذ.

قيام الأستاذ بتفعيل الحصة وتوجيه الأسئلة أثناء إلقاء الدرس على التلاميذ.	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	14	٪46,7
لا	12	٪40
أحيانا	4	٪13,3
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11): أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 46.7% وعدد تكرارهم 14، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 40% وعدد تكرارهم 12، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 13.3% وعدد تكرارهم4 .

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية لها، كانت النتائج أن المتعلمين يتلقون توجيهات من طرف الأستاذ أثناء الحصة وكون الأستاذ في إطار تطبيق بيداغوجية التعليمية الحديثة وهي مقاربة بالكفاءات حيث يعتمد إعتمادا كبيرا على المتعلم كمحور للعملية التعليمية ،في حين أن الأستاذ يعمل كموجه لهذه العملية وهذه الطريقة تكسب المتعلم الخبرة وتهيئه للتعامل مع المشاكل الحياتية كونها قبل أن تكون بيداغوجية تعلمية هي أسلوب حياة .

الجدول رقم (12): يمثل الجدول علاقة الجنس بالعمل على تحريك الدرس والأستاذ وموجه ومصحح للأخطاء.

الجنس / عمل المتعلم على تحريك الدرس		عمل المتعلم على تحريك الدرس			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	8 ٪26.66	8 ٪26.66	02 ٪6.66	18 ٪60
	أنثى	6 ٪19.99	3 ٪10	3 ٪10	12 ٪40
المجموع		19 ٪ 46.66	11 ٪36.66	06 ٪16.66	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (علاقة الجنس بتوجيه وتصحيح الأستاذ للدرس والمتعلم هو من يقوم بالدرس) بنسبة 60% وعدد تكرارهم 18 وهم من جنس الذكور ونجد أكبر نسبة بها تقدر بـ 26.66٪ وهي نسبة لدى الإجابتين نعم ولا أي وجود تشابه في النسبتين ،حيث يرون أنهم هم الذين يحركون الدرس والأستاذ هو الموجه المحصص لأخطائهم، وتليها الإجابة لا بنسبة 36.66% وعدد تكرارهم 11، وتليها الإجابة أحيانا 16.66% وعدد تكرارهم 5.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية لها، كانت النتائج أن المتعلمين أنهم هم أهم محور في العملية التعليمية وأن الأستاذ يعمل على التوجيه وتصحيح الأخطاء التي يقومون بها كونهم اقل خبرة وهذا يكسبهم خبرة كي يقدمن الدرس في المرات التي تليها بطريقة أدق وأصح، ونجد هذه البيداغوجية تكسب المتعلم الشجاعة وتساعده على مواجهة المشكلة وحلها هذا ما تقوم عليه هذه البيداغوجية ومن بين أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها.

الجدول رقم (13): يمثل الجدول العلاقة بين الدرس المتمثل في حل مشكلات ووضعيات إدماجية وأسلوب المشاريع ومدى تفاعل الجنسين معه .

يتبلور الدرس على حل مشكلات ووضعيات إدماجية أي أسلوب المشاريع / الجنس		يتبلور الدرس على حل مشكلات ووضعيات إدماجية أي أسلوب المشاريع			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	4 ٪13.33	3 ٪10	11 ٪36.66	18 ٪60
	أنثى	06 ٪20	02 ٪6.66	04 ٪13.34	12 ٪40
المجموع		10 ٪33.33	5 ٪16.66	06 ٪49	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة أحيانا للمتغير الذي ينص على (علاقة بين الدرس المتمثل في حل مشكلات ووضعيات إدماجية وأسلوب المشاريع ومدى تفاعل الجنسين معه) بنسبة 60% عند الذكور وعدد تكرارهم 18، ونجد نسب تتوزع كالآتي بها: حيث أكبر نسبة كانت بالإجابة أحيانا بنسبة 36.66٪ وتليها الإجابة نعم بنسبة 13.33% وعدد تكرارهم 4، وتليها نسبة تقدر بـ 40٪ عند جنس الإناث وتتوزع النسب بها كالآتي: حيث أكبر نسبة تقدر بها بـ 20٪ وهي الإجابة بنعم وتليها إجابة بـ أحيانا بنسبة 13.34 % وعدد تكرارهم 4 من إجمالي المبحوثين.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن العمل بطريقة حل لمشكلات والوضعيات الإدماجية وأسلوب المشاريع وعلاقتها بالجنسين، حيث نجد أن هناك إختلاف بسيط بين الجنسين، حيث نجد جنس الذكور يتفاعل مع هذه الطريقة في العمل أكثر من الإناث ويجدون أنفهسهم في هذه لوضعيات يستطيعون أن ينجزوا أعمالهم بطريقة أحسن ويرسخ الدرس في أذهانهم فيما يمكن أن تكون هذه الوضعيات تساعد على جعل المتعلم يكتسب التفكير الواسع والتميز الجيد بين الأمور ويكسبه التفكير النقدي، حيث يستطيع توجيه آراءه ومناقشة آراء الزملاء في هذه الوضعية.

الجدول رقم(14): يمثل الجدول العلاقة بين رأيت الجنسين إلى أن المشكلات المطروح في الوضعيات الإدماجية جزء من الواقع المعاش.

المشكلات المعالجة في الدرس جزء من الواقع / الجنس		المشكلات المعالجة في الدرس جزء من الواقع			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	10 ٪33.33	6 ٪9.99	02 ٪6.66	18 ٪60
	أنثى	4 ٪13.33	6 ٪20	04 ٪6.66	12 ٪40
المجموع		14 ٪ 46.66	12 ٪40	4 ٪13.33	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(14): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (العلاقة بين رأيت الجنسين إلى أن المشكلات المطروح في الوضعيات الإدماجية جزء من الواقع المعاش وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية) بنسبة 60% وعدد تكرارهم 10 وهي أكبر نسبة عند الذكور ونجد بها نسبة تقدر بـ 33.33٪ يرون أن الوضعيات الادماجية والتعليمية هي جزء من الحياة اليومية المعاشة، وتليها الإجابة لا بنسبة 40% وهي نسبة عند الإناث بها نسبة أخرى تقدر بـ 20٪ يرون أن هذه الوضعيات لا تتعلق بالحياة الخارجية وعدد تكرارهم 6، وتليها الإجابة 13.33% وعدد تكرارهم 4 يقولون بأنها جزء من الحياة.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وطريقة العمل أثناء الدرس ومدى تأثيرها على الجنسين حيث نجد الذكور أكثر تفاعل مع هذه البيداغوجية وأكثر تفاعل مع طرق العمل بها، كما يتجسد ذلك في إجابات المبحوثين ونجد أن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعلم المتعلم كيف يحل مشاكل في وضعيات إدماجية مستمدة من الحياة وهي مشكلات معيشية في الواقع وفي يوميات المتعلمين، والغاية من هذا هي جعل التعليم أكثر أنسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع وتعمل على تكوين الفرد والأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع وكذلك تماشيا مع التغيرات التي تحدث في الواقع الخارجي .

2/ مناقشة الفرض الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول التي سبق وأن حللنا نتائجها وأعطيناها قراءات إحصائية وسوسيولوجية يمكننا أن نستنتج أن طريقة التدريس التي يتلقى بها المتعلمين في مرحلة الثانوي هي مقاربة بالكفاءات وذلك من خلال الأسئلة والنتائج المتحصل عليها بعد أن أجرينا دراسة الميدانية وتحققنا من النتائج.

وكل هذا أكدته النتائج الجدول رقم (06)، حيث نجد أن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات طريقة عمل تكسب الفرد المتعلم قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية تعطيه المجال للإبداع والإكتساب أفاق جديدة في التعامل مع المواقف الحياتية وغيرها، يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي، وهي تلك القدرة التي يستمدها المتعلم حين وجوده أمام وضعيات جديدة معقدة ومركبة ومن ثم، فالذكاء الفعلي يتمثل في توظيف الكفايات والقدرات في حل المشاكل المستعصية بيداغوجيا وديداكتيكيا وواقعيا.

هذا ما تأكده نتائج الجدول رقم (08) بنسبة تقدر بـ بنسبة 53.3% تعبر عن أن الوضعيات الإدماجية كون المتعلمين يكتسبون من هذه الوضعيات القدرات التفكيرية والنقد البناء وتوسع أفكارهم حول أفاق جديدة ويعني هذا كله أن الكفايات تشمل مجموعة من المعارف والموارد والمهارات والمواقف التي يستثمرها المتعلم لمواجهة الوضعيات التي تواجهه في محيطه.

ويعني هذا أن المتعلم يستثمر موارده حين مواجهة المشاكل المعقدة والوضعيات الجديدة، بإختيار الحلول المناسبة، أو التوليف بين مجموعة من الإختيارات لحل المشاكل التي يواجهها في حياته الشخصية والعملية.

كما تؤكد نتائج الجدول رقم (09) أن إختلاف آراء لدى الجنسين يلعب دور في إكساب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بنسبة تقدر بـ 60٪، والعمل بالمجموعات تعمل على إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات ونجد أكبر نسبة لدى الذكور، أما للإناث والتي أقل بالنسبة

وهذا يؤكد أن هناك اختلاف بين الجنسين في كون المقاربة بالكفاءات تكسب الذكور نظرة أوسع من الإناث في التفكير والنقد، كما تجسد عملهم في مشاريع وفرق لحل مشكلات، حيث نجد نسبة الذكور والذين كان أغلبهم مع فكرة أن العمل في مجموعات تساعدهم على إكتساب مهارات جديدة وكفاءات وتنمية قدراتهم.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن أكبر نسبة كانت عند الذكور في ما ينص على علاقة بين الدرس المتمثل في حل مشكلات ووضعيات إدماجية وأسلوب المشاريع ومدى تفاعل الجنسين معه نسبة تقدر بـ 60% عند الذكور أكثر من الإناث، حيث تؤكد إجابات المبحوثين أن هناك إختلاف بسيط بين الجنسين، حيث نجد جنس الذكور يتفاعل مع هذه الطريقة في العمل أكثر من الإناث ويجدون أنفسهم في هذه لوضعيات يستطيعون أن ينجزوا أعمالهم بطريقة أحسن ويرسخ الدرس في أذهانهم فيما يمكن أن تكون هذه الوضعيات تساعد على جعل المتعلم يكتسب التفكير الواسع والتميز الجيد بين الأمور ويكسبه التفكير النقدي، حيث يستطيع توجيه آراءه ومناقشة آراء الزملاء في هذه الوضعية.

بالإضافة إلى نتائج الجدول رقم(14) الذي ينص على العلاقة بين رأي الجنسين إلى أن المشكلات المطروح في الوضعيات الإدماجية جزء من الواقع المعاش وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية بنسبة 60% وعدد تكرارهم 10 وهي أكبر نسبة عند الذكور ونجد بها نسبة تقدر بـ 33.33٪ يرون أن الوضعيات الادماجية والتعليمية هي جزء من الحياة اليومية المعاشة، وتليها الإجابة لا بنسبة 40% وهي نسبة عند الإناث بها نسبة أخرى تقدر بـ 20٪ يرون أن هذه الوضعيات لا تتعلق بالحياة الخارجية، وهذا يؤكدومدى تأثيرها على الجنسين حيث نجد الذكور أكثر تفاعل مع هذه البيداغوجية وأكثر تفاعل مع طرق العمل بها، كما يتجسد ذلك في إجابات المبحوثين ونجد أن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات تعلم المتعلم كيف يحل مشاكل في وضعيات إدماجية مستمدة من الحياة وهي مشكلات معيشية في الواقع وفي يوميات المتعلمين، والغاية من هذا هي جعل التعليم أكثر أنسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع وتعمل على تكوين الفرد والأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع وكذلك تماشيا مع التغيرات التي تحدث في الواقع الخارجي.

كما أنها تكسب المتعلم الفطنة وتجعله مفكر ناقدا يستطيع أن يميز بين المواضيع ويستطيع حل المشكلات التي تواجهه في الحياة كونه تعرض إليها في وضعيات إدماجية صعبة ومعقدة .

من خلال كل ما سبق وبعد تحليل المؤشرات المعتمدة والتي تطرقنا لها في الإستمارة يمكن أن نتأكد من صدق الفرضية القائلة :**"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".**

ثالثا: تحليل ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

1/ تحليل النتائج الفرض الثاني:

الجدول رقم (15): يمثل الجدول العلاقة بين الوضعيات الإدماجية ووضعيات حل المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية والشعبة التي يدرسها المتعلم.

وضعيات حل المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية / الشعبة		وضعيات حل المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الشعبة	العلوم التجريبية	5 ٪16.66	4 ٪13.33	0 ٪0	9 ٪30
	آداب وفلسفة	6 ٪20	6 ٪20	3 ٪10	12 ٪50
	اللغات	3 ٪10	2 ٪6.66	1 ٪3.33	6 ٪20
المجموع		14 ٪46.66	12 ٪40	4 ٪13.33	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (العلاقة بين الوضعيات الإدماجية ووضعيات حل المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية والشعبة التي يدرسها المتعلم) بنسبة 46.66 ٪ وعدد تكرارهم 14،حيث نجد بها أكبر نسبة تقدر بـ 16.66٪ هم التلاميذ من شعبة العلوم التجريبية، وتليها نسبة التلاميذ من شعبة أداب والفلسفة ،حيث كانت إجاباتهم بنعم بنسبة تقدر بـ 20% وعدد تكرارهم 6، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 10% وههم تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية .

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ترفع من قدرة التفكير النقدي لدى المتعلم وهذا من خلال إجابات المبحوثين حول ذلك، ونجد بالمقابل إختلاف فأكبر نسبة كانت عند المتعلمين في شعبة العلوم التجربية وذلك يدل على ان هؤلاء المتعلمين يكتسبون التفكير النقدي من خلال الوضعيات الإدماجية التي يضعون أمامها وتكون صعبة ومعقدة تحتاج إلى التفكير وذلك نظرا لصعوبة المواد العلمية كالرياضيات، العلوم، الفيزياء، أما بالنسبة للمتعلمين من التخصصات الأدبية وأكبر نسبة نجدها عند المتعلمين في شعبة الآداب والفلسفة وفي الأخير المتعلمين في شعبة اللغات الأجنبية.

الجدول رقم (16): يمثل الجدول العلاقة بين تجسيد الدرس في شكل مشاريع ومدى تطابقه مع المشكلات التي توجد في الواقع المعاش للمتعلم.

		وضعية المشكلة هي جزء من المشكلات الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
يتبلور الدرس على حل مشكلات ووضعيات إدماجية أي أسلوب المشاريع	نعم	1 ٪3.33	7 ٪23.33	2 ٪33.13	10 ٪33.33
	لا	2 ٪6.66	3 ٪9.99	0 ٪0	5 ٪16.66
	أحيانا	11 ٪36.66	2 ٪6.66	1 ٪3.33	15 ٪50
المجموع		14 ٪46.66	12 ٪40	4 ٪13.33	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16): أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم للمتغير الذي ينص على (العلاقة بين تجسيد الدرس في شكل مشاريع ومدى تطابقه مع المشكلات التي توجد في الواقع المعاش للمتعلم) بنسبة 46.66 % ونجد أكبر نسبة بها تقدر بـ36.66% حيث كانت إجابات المبحوثين بأحيانا ما تكون المشكلات المعالجة تتشابه مع المشكلات الواقعية، وتليها الإجابة لا بنسبة 40% وهم الأفراد الذين ينفون تشابه هذه الوضعيات والمشكلات المطروحة بها مع المشاكل اليومية لهم، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 13.33% وعدد تكرارهم 4.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والمشكلات التي يعالجها المتعلم في إطار الوضعيات الإدماجية هي لا تتشابه مع المحيط الخارجي إلا أحيانا .

الجدول رقم(17): يمثل الجدول أراء المبحوثين حول كون طريقة المشاريع تساعد المتعلم على إستيعاب الدرس وفهمه بأفضل طريقة.

أن طريقة المشاريع والأنشطة هذه تساعد على إستيعاب الدرس وفهمه بطريقة أحسن	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	22	٪73,3
لا	5	٪16,7
أحيانا	3	٪10
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17): والمتمثل في أراء المبحوثين حول كون طريقة المشاريع تساعد المتعلم على إستيعاب الدرس وفهمه بأفضل طريقة، حيث أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 73.3% وعدد تكرارهم22، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 16.7% وعدد تكرارهم 5، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 10% وعدد تكرارهم 3.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن طريقة المشاريع المتبعة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي الأفضل والأقرب في تقريب المادة العلمية للمتعلم وذلك من خلال النقاش والحوار الذي يدور أثناء إنجاز المشروع المكلفون به وتعدد الآراء ووجهات النظر تكسب المتعلم تفكيرا ناقدا يرى من خلاله الأفكار المقابلة للأخرين ويرى مدى صحتها ويقوم بتصحيح الخطأ في التعبير عن آرائه.

الجدول رقم (18): يمثل الجدول العلاقة بين العمل بطريقة المجموعات وأثرها على الجنس ومدى تفاعل المتعلمين في هذه الطريقة وتمكنهم من حل المشكلات.

		تعليم بطريقة المجموعات يجعل المتعلم قادرا على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
أن طريقة العمل بالمجموعات تعمل على إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات	نعم	7 ٪23.33	8 ٪26.66	4 ٪13.32	19 ٪63.33
	لا	1 ٪3.33	4 ٪13.32	0 ٪0	5 ٪16.66
	أحيانا	2 ٪6.66	2 ٪6.66	2 ٪6.66	6 ٪20
المجموع		10 ٪33.33	14 ٪46.66	6 ٪20	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18): الذي يمثل (بين العمل بطريقة المجموعات وأثرها على الجنس ومدى تفاعل المتعلمين في هذه الطريقة وتمكنهم من حل المشكلات) بنسبة تقدر بـ 63.33 % وهم المبحوثين الذين يرون بأن طريقة العمل بالمجموعات تكسب المتعلم كفاءات ومهارات نقدية وفكرية ونجد أكبر نسبة بها تقدر بـ 23.33٪أجابوا بـ نعم أي أنهم يوافقون الرأي في كون التعليم بطريقة المشاريع وحل المشكلات هي، وتليه طريقة تكسب المتعلم بعدا أوسع في التفكير وتنبئ بالمشكلات التي قد يواجهها في الحياة والتعامل معها، وتليها النسبة بالإجابة نعم بـ 33.33% وعدد تكرارهم 10، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن طريقة المشاريع تكسبهم بعدا فكريا أوسعا وتعد هذه البيداغوجية أسلوب حياة تربط المتعلم بالمحيط الخارجي له وتجعله أكثر فطنة وتمنحه القدرة على التنبئ بما سيواجهه من خلال اخضاعه إلى وضعيات صعبة ومعقدة والعمل في مجموعات يمنحه الإداء بآرائه ومناقشتها مع الأخرين وتبادل وجهات النظر وهذا يمنح المتعلم تفكيرا نقديا أي إعطاء الحقيقة

بإثباتها بالبرهان الصادق ومعرفة حل الأزمات بطريقة إستنتاج حلول صالحة للموقف الذي يجد نفسه به.

الجدول رقم (19): يمثل الجدول العلاقة بين تعليم بطريقة المجموعات يجعل المتعلم قادرا على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها ومدى تأثير مستواه العلمي .

		تعليم بطريقة المجموعات يجعل المتعلم قادرا على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
تأثير	نعم	6 ٪19.99	8 ٪26.66	6 ٪19.99	18 ٪60
	لا	4 ٪13.33	6 ٪19.99	0 ٪0	10 ٪ 33.33
المجموع		10 ٪ 33.33	12 ٪46.66	6 ٪20	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19): يمثل الجدول من خلال نتائجه المتحصل عليها (العلاقة بين تعليم بطريقة المجموعات يجعل المتعلم قادرا على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها ومدى تأثير مستواه العلمي) ونجد أكبر نسبة تقدر بـ 60وهم متعلمين معيدين حيث يرون أنهم يتعلمون بهذه الطريقة أكثر من غيرها وعدد تكرارهم 18 من بين المبحوثين، وتليها الإجابة نعم بنسبة 33.33% وعدد تكرارهم 10 وهم المبحوثين غير المعيدين حيث يرون أن هذه البيدغوجية لا تساعدهم.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن المتعلمين المعيدين يرون أن العمل بشكل مشاريع ومجموعات يساعدهم على الفهم والتنبئ عكس الطلبة الذين هم طلبة لم يعيدوا سابقا.

الجدول رقم (20): يمثل الجدول العلاقة بين تقصي المتعلم خلف الدروس ومناقشتها وتخضير الجيد لها بالجنسين وأيهما أكثر إهتماما.

		ترى نفسك ملاحظ جيد تتقصى الخلفيات وراء كل درس			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الجنس	ذكر	11 ٪36.66	3 ٪10	4 ٪13.33	18 ٪60
	أنثى	5 ٪16.66	2 ٪6.66	5 ٪16.66	12 ٪40
المجموع		16 ٪ 53.33	5 ٪16.66	9 ٪30	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20): يمثل (العلاقة بين تقصي المتعلم خلف الدروس ومناقشتها وتخضير الجيد لها بالجنسين وأيهما أكثر إهتماما) ونجد أكبر نسبة متحصل عليها تقدر بـ 60% وعدد تكرارهم 18 وهم المبحوثين الذكور ونجد بها أكبر نسبة تقدر بـ 36.66٪، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 40% وعدد تكرارهم 12 هم المبحوثين الإناث، حيث نجد إجاباتهم بنعم واحيانا بنسبة 16.66% فهم يرون انهم متقصين جيدين وراء الحقائق .

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، ونجد أن الذكور أكثر أندفاعا للبحث عن الحقيقة من الإناث ة التقصي خلف المواضيع الدراسية واستنتاج الأفكار ومناقشتها مه الأخرين في إطار تعليمي يفيد ويستفيد.

الجدول رقم (21): يمثل الجدول العلاقة بين تقصي المتعلم خلف الدروس ومناقشتها وتخضير وتمكنه من الخروج بحوصلة نهاية كل درس.

		ترى نفسك ملاحظ جيد تتقصى الخلفيات وراء كل درس			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
يمكنك أن تستنتج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له	نعم	8 ٪26.66	2 ٪6.66	3 ٪9.99	13 ٪43.33
	لا	2 ٪6.66	2 ٪6.66	4 ٪13.34	8 ٪26.66
	أحيانا	6 ٪20	1 ٪3.33	2 ٪6.66	9 ٪30
المجموع		16 ٪53.33	5 ٪16.66	9 ٪30	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21): يمثل (علاقة استنتاج في آخر الدرس ملخص لما مر في لدرسا وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له وهل ترى نفسك جيد تتقصى الخلفيات وراء كل درس) ،حيث نجد اكبر نسبة للإجابة نعم بنسبة 53.33%وعدد تكرارهم 16، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 30 وعدد تكرارهم 9، وتليها الإجابة لا بنسبة16.66وعدد تكرارهم5.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، حيث توجه أغلب المبحوثين إلى الإجابة بأنهم يملكون القدرة حول الخروج بحوصلة حول الدرس وبالنسبة لكل موضوع، كما أنهم يستخدمون في التفكير والإحتفاظ بالمعلومات على أسلوب الخرائط الذهنية وذلك لترسيخ المعلومات وهذا بعد ان يحدد الفرد الموضوع المراد دراسته وتعمق فيه ثم الخروج بحوصلة نهائية شاملة، ويدل هذا على إكتساب المتعلمين فكرا عميقا وفكر ناقد.

الجدول رقم(22): يمثل الجدول توجهات المبحوثين حول طرح المتعلم لاستفسارات عندما يتصادف مع الغموض أثناء الدرس .

طرح المتعلم لاستفسارات عندما يتصادف مع الغموض أثناء الدرس	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	17	٪56,7
لا	6	٪20
أحيانا	7	٪23,3
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(22): أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 56.7% وعدد تكرارهم 17، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 23.3% وعدد تكرارهم 7، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، حيث نستنتج أن أغلب المتعلمين يقومون بطر التساؤلات عند مواجهة الغموض وهذا ينمي ملكة النقد لدى المتعلم ويكسر حاجز الخوف ويمكنه من تعلم بطريقة أنجع، حيث يدرك المتعلم بوعي ما يقدم إليه ويتحقق من صحة المعلومة قبل تلقيه وترسيخها لديه.

الجدول رقم (23): يمثل الجدول العلاقة بين بوادر التفكير النقدي لدى المتعلمين وتأثير الشعبة التي يدرسها المبحوث.

		طرح المتعلم لاستفسارات عندما يتصادف مع الغموض أثناء الدرس			المجموع
		نعم	لا	أحيانا	
الشعبة	تجربية العلوم	4 ٪13.33	3 ٪9.99	2 ٪6.66	9 ٪30
	آداب وفلسفة	6 ٪20	3 ٪10	6 ٪20	15 ٪50
	اللغات	3 ٪10	2 ٪6.66	1 ٪3.33	6 ٪20
المجموع		13 ٪43.33	8 ٪26.66	9 ٪30	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23): يمثل (العلاقة بين بوادر التفكير النقدي لدى المتعلمين وتأثير الشعبة التي يدرسها المبحوث) كانت أكبر نسبة تقدر بـ 43.33 % بنعم وهم المتعلمين الذين يرون أنهم يقومون بطرح والاستفسار ولتقصي ونقد الأخطاء حسب ما يحملونه من أفكار مسبقة وعدد تكرارهم 13، وتليها الإجابة أحيانا بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9، وتليها الإجابة لا بنسبة 26.66% وعدد تكرارهم 8.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، حيث نستنتج أن أغلب المتعلمين يرون أنهم يقومون بطرح الأسئلة والتقصي ونجد أكبر نسبة لدى لمتعلمين من شعبة العلوم التجربية وتليها المتعلمين من شعبة الآداب والفلسفة وفي الأخير اللغات .

الجدول رقم(24): يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول تحضير الدرس وجمع الأدلة من أجل تفعيل الدرس وتنشيط العملية التعليمية .

تعمل على تحضير الدرس وجمع الأدلة من أجل تفعيل الدرس وتنشيط العملية التعليمية	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	9	٪30
لا	11	٪36,7
أحيانا	10	٪33,3
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(24): يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول تحضير الدرس وجمع الأدلة من أجل تفعيل الدرس وتنشيط العملية التعليمية أن أكبر نسبة عند الإجابة (لا) بنسبة 36.7% وعدد تكرارهم 11، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 33.3% وعدد تكرارهم10، وتليها الإجابة (نعم) بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن أغلب المبحوثين أحيانا ما يقومون بالتحضير الدرس والأدلة من أجل مناقشة الدرس وتنشيط العملية التعليمية، ونجد هذه الإجابات تدل على أن المتعلمين لديهم فكرا واسعا فهم لا يناقشون بدون أدلة بل يحظرون الأدلة ومن بين الأمور التي تظهر في ميزات المتعلم والمفكر الناقد القدرة على توليد الأسئلة وإيجاد الحلول للمشكلات والقضايا، وتطوير أفكار الأفراد، وتنظيم وتنويع وتصنيف وربط وتحليل البيانات ورؤسية العلاقات وبهذه الطريقة يكتسب المتعلم القدرة على الفهم والمعرفة على حل المشكلات الجديدة والمختلفة في مواقف مختلفة.

الجدول رقم(25) : يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول إستنتاج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له.

إستنتاج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	13	٪43,3
لا	8	٪26,7
أحيانا	9	٪30
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(25) : يمثل الجدول إجابات المبحوثين حول إستنتاج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 43.3% وعدد تكرارهم 13، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 26.7% وعدد تكرارهم 8.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، أن أغلب المبحوثين كان توجههم حول أنهم في نهائة كل درس يخروجون بإستنتاج علم حول الدرس ويتطلب التفكير الناقد هذا الإلمام بالمعرفة وتحصيلها عن طريق تحديد المشكلة والأسئلة والموضوعات وتحديدها في نهاية الدرس بحوصلة .

الجدول رقم (26): يمثل الجدول العلاقة بين استنتاج المعلومات وتفسيرها لدى المتعلم وجمعها عن طريق الخرائط الذهنية .

		وتقوم وتحللها المعلومات تفسر في ترسيخها أجل من بنقدها ذهنك		المجموع
		نعم	لا	
الخرائط تستعمل والفحص الذهنية للمعلومات الدقيق وتقوم تتلقاها التي بإدراكها	نعم	10 ٪33.32	4 ٪13.33	14 ٪46.66
	لا	13 ٪43.33	3 ٪10	16 ٪53.33
المجموع		23 ٪76.66	7 ٪23.33	30 ٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26): يمثل (العلاقة بين استنتاج المعلومات وتفسيرها لدى المتعلم وجمعها عن طريق الخرائط الذهنية) أن أكبر نسبة كانت عند الإجابة نعم 76.66% وعدد تكرارهم 23 وبها أكبر نسبة بنعم تقدر بـ 33.32٪، وتليها الإجابة لا بنسبة 23.33% وعدد تكرارهم 7.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، تبين أن المتعلمين في مرحلة الثانوي وتظهر مهارات التفكير الناقد داخل المدرسة وفي الوضعيات التعليمية من خلال وضعية حل المشكلة أو الوضعيات الإدماجية وسهولة اكتساب المعلومة من خلال التوصل الى المعلومات بالإعتماد الخرائط الذهنية وهي تساعد على استعاب المعلومات وتساعد هذه الخرائط الذهنية على مرونة التعلم وتصنيف المعلومات.

الجدول رقم (27) : يمثل الجدول توجه المبحوثين حول إكتساب النقد الذي توجهه نحو المعلومات يكسبك الفطنة والدقة والتحليل الصحيح.

النقد الذي توجهه نحو المعلومات يكسبك الفطنة والدقة والتحليل الصحيح أثناء الاختبارات	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	21	٪70
لا	9	٪30
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) : يمثل الجدول توجه المبحوثين حول إكتساب النقد الذي توجهه نحو المعلومات يكسبك الفطنة والدقة والتحليل الصحيح ونجد أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 70% وعدد تكرارهم 21، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 30% وعدد تكرارهم 9.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر عن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، تبين أن المتعلمين في مرحلة الثانوي يكتسبون تفكيرا ناقدا ناضجا، حيث أجاب أغلبهم بذلك فهم يرون أن مشاركتهم يعد أسلوبا جديدا في تفاعل مع المعلمات خلال النقاشات الجماعية لتعزيز التعلم والفهم وتؤكد الإجابات على ان التفكير ناقد فاعلا يمنح المتعلم الفطنة وإتساع النظر حول المواضيع .

الجدول رقم(28): يمثل الجدول التفسير الجيد يكسب المهارات التي تتعلمها داخل القسم قدرة على تطبيقها على المشكلات التي تصادفك على غفلة.

التفسير الجيد يكسب المهارات التي تتعلمها داخل القسم قدرة على تطبيقها على المشكلات التي تصادفك على غفلة.	التكرار	النسبة المئوية ٪
نعم	13	٪43,3
لا	11	٪36,7
أحيانا	6	٪20
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(28): يمثل الجدول التفسير الجيد يكسب المهارات التي تتعلمها داخل القسم قدرة على تطبيقها على المشكلات التي تصادفك على غفلة، حيث نجد أن أكبر نسبة عند الإجابة (نعم) بنسبة 43.3% وعدد تكرارهم 13، وتليها الإجابة (لا) بنسبة 36.7% وعدد تكرارهم 11، وتليها الإجابة (أحيانا) بنسبة 20% وعدد تكرارهم 6.

تبين النتائج في الجدول أعلاه والتي تعبر أن آراء المبحوثين وبعد القراءة الإحصائية التي قمنا بها، تبين أن توجه المتعلمين حول أن التفسير الجيد يكسب المتعلم المهارات والقدرة على الحل المشكلات، تجعل المتعلم قادرا على إصدار الأحكام السليمة الموضوعية على المواقف والأحداث التي يطلقونها في مواقف تعلمية وغير تعلمية.

2/ مناقشة الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول التي سبق وأن حللنا نتائجها وأعطيناها قراءات إحصائية وسوسيولوجية يمكننا أن نستنتج أن طريقة التدريس التي هي مقاربة بالكفاءات وهي تساهم في رفع درجة التفكير النقدي لدى المتعلمين وذلك بإختلاف تخصصاتهم وشعب التي يدرسونها وذلك من خلال الأسئلة والنتائج المتحصل عليها بعد أن أجرينا دراسة الميدانية وتحققنا من النتائج.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) الذي يؤكد صحة الفرضية الثانية بأن الشعبة تلعب دور في رقع درجة التفكير النقدي لدى المتعلم ونجد أكبر نسبة كانت لدى تلاميذ من شعبة العلوم التجريبية، وتليها نسبة التلاميذ من شعبة أداب والفلسفة ،حيث كانت إجاباتهم بنعم بنسبة تقدر بـ 20%، وتليها تلاميذ شعبة اللغات الأجنبية وذلك يرجع إلى كون المواد التي يدرسها المتعلم لها دور في رفع من درجة التفكير النقدي لدى الفرد.

كما تبين النتائج أن المتعلمين في شعبة العلوم التجربية وهم ذلك يدل على أن هؤلاء المتعلمين يكتسبون التفكير النقدي من خلال الوضعيات الإدماجية التي يضعون أمامها وتكون صعبة ومعقدة تحتاج إلى التفكير وذلك نظرا لصعوبة المواد العلمية كالرياضيات، العلوم، الفيزياء، أما بالنسبة للمتعلمين من التخصصات الأدبية وأكبر نسبة نجدها عند المتعلمين في شعبة الآداب والفلسفة وهم يكنسبون هذه الملكة من خلال مواد كالفلسفة والتدبر في موضوعاتها في الأخير المتعلمين في شعبة اللغات الأجنبية.

و نلاحظ من خلال الجدول رقم(17) الذي يفسر لنا طريقة المشاريع تساعد المتعلم على إستيعاب الدرس وفهمه بأفضل طريقة، حيث أن أكبر نسبة بنسبة 73.3% وتليها 16.7% .

ويتبين أن طريقة المشاريع المتبعة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هي الأفضل والأقرب في تقريب المادة العلمية للمتعلم وذلك من خلال النقاش والحوار الذي يدور أثناء إنجاز المشروع المكلفون به وتعدد الآراء ووجهات النظر تكسب المتعلم تفكيرا ناقدا يرى من خلاله الأفكار المقابلة للأخرين ويرى مدى صحتها ويقوم بتصحيح الخطأ في التعبير عن آرائه.

من خلال كل ما سبق وبعد تحليل المؤشرات المعتمدة والتي تطرقنا لها في الإستمارة يمكن أن نتأكد من صدق الفرضية القائلة: **"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية".**

رابعا: الإستنتاج العام.

من خلال الدراسة الميدانية وعرض نتائجها وتحليلها والذي حاولنا من خلالها معرفة تأثير على درجة التفكير النقدي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات في مدى مساهمة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في رفع درجة التفكير النقدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث نجد التخصصات العلمية أكثر من التخصصات الأدبية والمتعلمين في هذه التخصصات لديهم تفكيرا ناقدا بناءاه ولديهدم قدرات أوسع من المتعلمين في التخصصات الأدبية.

كما نستنتج أن التفسير الجيد يكسب المتعلم المهارات والقدرة على الحل المشكلات، تجعل المتعلم قادرا على إصدار الأحكام السليمة الموضوعية على المواقف والأحداث التي يتعرضون لها في مواقف تعلمية وغير تعلمية، ونجد أن المتعلمين في مرحلة الثانوي لديهم مهارات التفكير الناقد داخل المدرسة وفي الوضعيات التعليمية وهم يكتسبونها من خلال وضعية حل المشكلة أو الوضعيات الإدماجية سهولة في اكتساب المعلومة من خلال التوصل إلى المعلومات بالإعتماد الخرائط الذهنية وهي تساعد على استعاب المعلومات وتساعد هذه الخرائط الذهنية على مرونة التعلم وتصنيف المعلومات.

وهذه المهارات تجعل المتعلم مفكرا الناقد ملما بالمعرفة ومحصلا لها عن طريق تحديد المشكلة والأسئلة والخروج في نهاية الدرس بحوصلة ملمة بما قدم له من معارف، وهي تختلف من متعلم إلى آخر بدرجات متفاوت تظهر في إختلاف الشعب التي ينتمون إليها المتعلمين في شعبة العلوم التجربية هؤلاء المتعلمين يكتسبون التفكير النقدي من خلال الوضعيات الإدماجية التي يضعون أمامها وتكون صعبة ومعقدة تحتاج إلى التفكير وذلك نظرا لصعوبة المواد العلمية كالرياضيات، العلوم، الفيزياء، أما بالنسبة للمتعلمين من التخصصات الأدبية كالمتعلمين في شعبة الآداب والفلسفة وفي الأخير المتعلمين في شعبة اللغات الأجنبية.

بالإضافة إلى إختلاف في الجنس، حيث نجد الذكور أكثر تحكما بالتفكير النقدي من الإناث، وأننا نرى أن المتعلم هم أهم محور في العملية التعليمية وأن الأستاذ يعمل على التوجيه وتصحيح الأخطاء التي يقومون بها كونهم اقل خبرة وهذا يكسبهم خبرة كي يقدموا الدرس في المرات التي تليها بطريقة أدق وأصح، ونجد هذه البيداغوجية تكسب المتعلم الشجاعة وتساعده على مواجهة المشكلة وحلها هذا ما تقوم عليه هذه البيداغوجية ومن بين أهم الأهداف التي

تسعى لتحقيقها، من خلال العمل بطريقة حل لمشكلات والوضعيات الإدماجية وأسلوب المشاريع، حيث نجد جنس الذكور يتفاعل مع هذه الطريقة في العمل أكثر من الإناث ويجدون أنفهسهم في هذه لوضعيات يستطيعون أن ينجزوا أعمالهم بطريقة أحسن ويرسخ الدرس في أذهانهم فيما يمكن أن تكون هذه الوضعيات تساعد على جعل المتعلم يكتسب التفكير الواسع والتميز الجيد بين الأمور ويكسبه التفكير النقدي، حيث يستطيع توجيه آراءه ومناقشة آراء الزملاء في هذه الوضعية.

خامسا: توصيات.

من خلال الدراسة والاستنتاجات العامة والملاحظات الشخصية سواء عن طريق التوجه للمؤسسة وإجراء المقابلة مع بعض الأساتذة أو عن طريق إجابات المبحوثين من مختلف التخصصات تم التوصل إلى جملة من التوصيات وهي كالآتي:

– العمل مع التخصصات الأدبية كتخصص الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية أكثر بطريقة المشاريع فقد استنتجنا انهم أقل قدرة من المتعلمين في التخصصات العلمية على إكتساب ملكة التفكير الناقد وتحديد القدرة على إبداء الرآي ومناقشة المواضيع المختلفة.

– توجيه أكبر من الأستاذ وفي مختلف المواد من أجل معرفة المتعلم أخطائه وتصحيحها.

– محاولة العمل من قبل التلميذ بهذه الطريقة خارج المحيط الدراسي أي في الحياة اليومية أي اهتمام الأولياء لهذه النقطة .

– جذب الولياء وتعريفهم بطريقة التدريس بمقاربة بالكفاءات والتعاون بين المدرسة والمحيط الخارجي من أجل إكساب الفرد قدرات ومهارات المفكر الناقد وتمية أفراد للمستقبل متمكنين ذو قدرات عالية.

خاتمة

خـــــــــــــــاتمة:

إن ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الميدانية، وكذا الدعامة النظرية التي بنيت عليها هذه الدراسة فيما يخص بيداغوجيا التدريس المقاربة بالكفاءات وكل ما تمده للمتعلم من خبرات ومعارف وقد قمنا بتجسيد الأفكار النظرية وفي الواقع وتوجهنا بذلك في دراستنا لطلبة التعليم الثانوية بإحدى ثانويات ولاية الجلفة ثانوية الشيخ النعيم النعيمي من خلال إجراء المقابلة مع الأساتذة والإستبانة التي تم توزيعها على المتعلمين وكانوا هم أفراد عينتنا المدروسة .

وبالإعتماد على البيانات الإحصائية، وتحليلها من أجل الوصول إلى الهدف الرئيسي للدراسة، والمتمثل في كشف مدى إكساب التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودورها في تنمية الفكر النقدي لدى الطالب في مرحلة الثانوية، وقد تم التوصل إلى ان الطلاب في هذه المرحلة يكتسبون قدرات ومهارات تجعلهم يحددون وجهاتهم ويستطعون حل المشكلات التي تصادفهم .

نجد أن الفرق بين الجنسين يلعب دور في أكتيساب القدرة على التفكير النقدي وأكبر قدرات نجدها عند الذكور .

بالإضافة إلى وجود إختلاف في التخصصات فالتخصص يلعب دور كبير في إكساب المتعلم القدرة على التفكير النقدي ويقوم المتعلم بتنمية هذه القدرة من خلال الوضعيات التعليمية التي يتلقى بها المعلومات، ونجد ان الوضعيات الإدماجية ووضعيات حل المشكلات تساعد على فتح الفكر لدى المتعلم، كونه يستطيع توجيه النقد والتحليل وطرح الأسئلة كطريقة أصح لتنمية طريقة التفكير النقدي.

قائمة المراجع

قائمـــــــــــــة المراجع:

أولا: المصادر.

القران الكريم.

ثانيا: المراجع باللغة العربية.

1. أبو القاسم سعد الله، **تاريخ الجزائر الثقافي،** الجزء الثالث، 1830\1954، دار المغرب الإسلامي، الطبعة الأولى، بيروت ،1998 .
2. إيفون تيران، **المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة،** دار القصبة للنشر، الجزائر، 2007.
3. بكي بلمرسلي، **المقاربة بالكفاءات** ،(ب ،س)، (ب ،ط)، الجزائر.
4. **بيداوجيا المقاربة بالكفاءات مفاهيم بيدغاوجية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط 1، سبتمبر 2004،
5. جروان فتحي "تعليم التفكير، **مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، العين، 1999.
6. جودت أحمد سعادة، **تدريس مهارات التفكير**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، 2003.
7. حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.
8. رابح تركي، **أصول التربية والتعليم،** ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر، 1990.
9. سعد لعمش، **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، الجزء الأول، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2010.
10. سناء العاني، **التفكير النقدي مهرة والقراءة والتفكير المنطقي**، دار الكتاب الجامعي ،العين، الامارات العربية المتحدة، ط2، 2006.
11. سهيل عبيدات، **السياسات التربوية في الوطن العربي**، عالم الكتب الحديث، أريد، الأردن، 2007 .

12. الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، مرقم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1993.

13. طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة علمية – في التعليم الابتدائي والمتوسط**، دار الأمل الطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو ،(د ،ط)، 2015

14. طيب نايت سليمان، **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية –أمثلة علمية – في التعليم الابتدائي والمتوسط**، دار الأمل الطباعة والنشر والتوزيع ،تيزي وزو ،(د ،ط)، 2015 ،

15. عبد الغني رجواني، **حول إصلاح التعليم مسألة الخطاب ودعوة للاستشراق**، دار النشر النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، 2007.

16. عبد الكريم مجدي حبيب، **التفكير الأسس النظريات والاستراتيجيات**، مكتبة النهضة المصرية، 1996،

17. عبد الله عبد الدائم، **تاريخ التربية**، مطبوعات جامعة دمشق، سوريا ،1960.

18. العتوم عدنان يوسف، **أساليب التفكير**، ط1، الأردن ،دار الفكر 2010 .

19. عدنان يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن، (د، ط)، 2004،

20. عزيزة السيد، **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة ،1995.

21. فاطمة حسيني، **كفايات التدريس، وتدريس الكفايات(آليات التحصيل، ومعايير التقويم)**،مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب ،ط 1، 2005 ،

22. كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذج ومهارات**، عالم الكتب ،القاهرة، ط 2، 2005.

23. محمد الطاهر واعلي، **بيداغوجية الكفاءات، ماهي الكفاءات؟ كيف تضاغ الكفاءة**، ط1(د، ن)، الجزائر، 2006.

24. محمد غريب عبد الكريم، **دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1990.

ثالثا: القواميس والمعاجم والموسوعات:

1. غريب عبد الكريم، **المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والدياكتيكية والسيكولوجية**، منشورات عالم التربية ،المغرب، ط 1، 2008.
2. الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2006.

رابعا: الرسائل والأطروحات الجامعية:

1. إلهام أبو المعاطي سرحان ،**اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية، 2004.
2. رابح بن حميدة بكيرات، **مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس مادة التاريخ ،دراسة ميدانية في متوسطات مدينة ورقلة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2014 /2015.
3. طبة عارم، **التدريس بالكفاءات والتوفق الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط- دراسة ميدانية بمتوسطات –بئر العاتر- ولاية تبسة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر ،جامعة العربي التبسي، تبسة.
4. بن ناصر فرحات، **علاقة أساليب التفكير بالقدرة على حل المشكلات لدى عينة من التلاميذ الثانوية ثانوي - دراسة ميدانية بولاية المسيلة** -،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015/2014 .
5. العرابي محمود، **دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة وهران، 2010 /2011.
6. العطوي آسيا، **صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي-دراسة ميدانية بولاية سطيف-**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر)، 2010/2009.
7. هبة مجيد عيسى، **العلاقة بين التفكير الناقد والابداعي لدى طالبات المرحلة الإعدادية** ،كلية التربية ،جامعة البصرة،(د، س).

خامسا: المجلات:

1. فاطمة رمزي، **أساليب التفكير لدى طالب الكليات التربية للبنات طيبة**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، جامعة طيبة :المجلد 2، العدد 5، 2013 ،

2. اللجنة الوطنية للبرامج، **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط**، 2003.

3. بوبكر جيلالي ،**الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداوجية المقاربة بالكفاءات**، جامعة حسيبة بن بو علي ،الشلف.

4. علي القاسمي، **مجلة التربية الجديدة**، العدد 49، السنة 17 – يناير، أبريل، 1990

5. **خطاب رئيس الدولة السيد عبد العزيز بوتفليقة بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية** ،قصر الأمم، الجزائر، يوم السبت 13 ماي 2000.

6. زمام نور الدين، **المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور)**، مخبر المسألة التربوية في الجزائر، جامعة بسكرة.

7. نوال بن علي، سلاف مشري، **أهمية التفكير الناقد في سيرورة بناء المشروع الشخصي للتلميذ**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 2جوان 2018.

سادسا: المواقع الالكترونية .

1. معجم المعاني الجامع، www.almaany.com

2. مقال تنمية مهارات الناقد، 5أبريل 2012، https// :project ,wordpess .com

سابعا: المراجع باللغة الفرنسية.

1. Benail ;M ;2007les jeunes et les valeurs de la socilete algerienne d aujourd hui :le changement dans la continuite des valeurs traditionnelles ; departement de sociologie ; faculte des sciences : universilte d oran es senia

المدحق

الملحق رقم 01:

جامعة زيان عاشور – الجلفة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم اجتماعية
تخصص علم الاجتماع

إستبيان

في إطار التحضير لمذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الاجتماع أتوجه اليكم بفائق الإحترام والتقدير متمنينا منكم حسن تعاونكم لإنجاح هذه الدراسة تحت عنوان: **"التدريس بالمقاربة بالكفاءات ودوره في تنمية الفكر النقدي لدى الطالب الثانوي "** نضع بين أيديكم هذا الإستبيان الذي يحتوى على مجموعة من الأسئلة التي نود أن تجيبون عليها، كما نأمل أن تتسع صدوركم وأوقاتكم للمشاركة في تحقيق هذا البحث العلمي.

كما نأكد لكم أن الآراء التي ستدلون بها سوف تتسم بالسرية التامة وسوف تستخدم فقط للأغراض البحث العلمي.

من إعداد : **تحت إشراف:**

الموسم الجامعي: 2019/2018

محور البيانات الشخصية :

1- الجنس: 1. ذكر 2. أنثى

2- السن : .....

3- المستوى التعليمي: 1. سنة أولى 2. سنة الثانية

3. سنة ثالثة

4- الشعبة: 1. العلوم تجريبية 2. آداب وفلسفة

3. التقني رياضي 4. اللغات

5. أخرى .....

5- هل أنت معيد : 1. نعم 2. لا

6- لماذا أخترت هذه الشعبة ؟

.....

.....

.....

المحور الأول :

6- هل يكلفكم أستاذ المادة الرياضيات بمشاريع خارج إطار الدرس تقدم في حصة أخرى؟

نعم أحيانا

7- هل تعملون أثناء الحصة في أعمال موجهة يقوم الأستاذ بتوجيهها؟

نعم أحيانا

8- هل ترى أن هذه الحصص تساعد على فهم المادة العلمية أكثر؟

نعم أحيانا

9- هل ترى أن طريقة العمل بالمجموعات تعمل على إكساب المتعلم الكفاءات والقدرات والمهارات؟ نعم أحيانا

10- هل يعمل الأستاذ على تفعيل الطلبة وتوجيه الأسئلة أثناء إلقاء الدرس ؟

نعم أحيانا

11- هل الأستاذ يعمل على توجيه الدرس والمتعلم هو من يقوم بالدرس ؟

نعم أحيانا

12- هل يتبلور الدرس على حل مشكلات ووضعيات إدماجية **"أي أسلوب المشاريع"** ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

13- هل ترى أن هذه المشكلات هي جزء من الحياة الاجتماعية أي المحيط الخارجي وتعالج المشاكل الحياتية الاقتصادية والسياسية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

14- هل ترى أن طريقة المشاريع والأنشطة هذه تساعد على إستيعاب الدرس وفهمه بطريقة أحسن؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ ☐

المحور الثاني :

15- هل ترى أن التعليم بهذه الطريقة يجعلك تعمل على حل مشاكل الحياة والتنبؤ بها؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

لا أحيانا

16- هل تتأمل في الدروس عند القائه وتساعدك على حل مواقف حياتية؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

17- هل ترى نفسك ملاحظ جيد تتقصى الخليفات وراء كل درس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

18- هل تتساءل عند ما تصادفك غموض أثناء الدرس وتطرح تساؤلك على الأستاذ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

19- هل تقوم بطرح أسئلة نقدية للأستاذ أثناء الشرح للدرس وتبدي آرائك إتجاه الدرس ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

20- هل تعمل على تحضير الدرس وجمع الأدلة من أجل تفعيل الدرس وتنشط العملية التعليمية؟ نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

21- هل يمكنك أن تستنتج في آخر الدرس ملخص لما مر في الدرس وإعطاء فكرة عامة عنه ورسم خريطة ذهنية له؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

22- هل تستعمل الخرائط الذهنية والفحص الدقيق للمعلومات التي تتلقاها وتقوم بإدراكها؟

نعم ☐ لا ☐

23- هل تفسر المعلومات وتحللها وتقوم بنقدها من أجل ترسيخها في ذهنك؟

نعم ☐ ☐

24- هل ترى أن النقد الذي توجهه نحو المعلومات يكسبك الفطنة والدقة والتحليل الصحيح أثناء الاختبارات ؟ نعم ☐ لا ☐

25- هل تخضع القدرات الفكرية التي تمتلكها للتطبيقها على المشكلات اليومية التي تعيشها؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

26- هل يكسبك التفسير الجيد للمهارات التي تتعلمها داخل القسم قدرة على تطبيقها على المشكلات التي تصادفك على غفلة؟

نعم ☐ أحيانا ☐ ☐

الملحق رقم 02: