صعوبات تعلم العلوم الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي من منظور نظرية بياجى

Learning difficulties of social sciences in secondary education pupils

د. خطيب زوليخة[1]

[1]جامعة سيدي بلعباس–الجزائر، Khetibzoulikha71@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2018/02/22 تاريخ القبول: 2019/06/29 تاريخ النشر: 2019/06/30

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على محتوى منهاج العلوم الاجتماعية وتسليط الضوء على محتوى وطرائق التدريس وعمليات التقويم ، ومدى تحقيقها لمتطلبات التعلم تبعا لنظرية بياجى قصد الوقوف على أسباب صعوبات التعلم ،وصممت لأجل ذلك استمارة بحث مكونة من 38 سؤالا ،وتكونت عينة البحث من (75) أستاذا من التعليم الثانوي بولاية وهران ،و توصلت الدراسة إلى :أن المحتوى لم يطرح وفق مطالب النمو المناسبة لهذه المرحلة ، ما من ناحية تنمية مطالب النمو الاجتماعي فتناسب مع الحاجات النفسية أما من ناحية طرائق التدريس وعمليات التقويم فهي لا تتلاءم مع مستوى التلاميذ في جانب التجريد والتصنيف و معيار احترام الفروق الفردية والذي لم يتحقق تقريبا في جميع عناصر المنهاج

كلمات مفتاحية: صعوبات تعلم، العلوم الاجتماعية، تلاميذ التعليم الثانوي، نظرية بياجى.

Abstract

This study aims to clarify the Social Sciences curriculum by examining the differences between content, methods of teaching and into which extent they meet with the requirement of learning process according to Piaget theory.

In order to conduct this study, a questionnaire of thirty-eight (38) questions was distributed among seventy-five (75) high school in Oran city, The results showed that social-sciences was not in harmony with the pupil's mental development. In addition, it did not develop the social values, since social sciences and evaluating are not in the same foot with the pupil level.

Key word: Learning difficulties – Social Sciences – High school pupils –Piaget theory.

المؤلف المرسل: خطيب زوليخة، **الإيميل**: khetibzoulikha71@yahoo.fr

1.مقدمة :

تعتبر التربية والتعليم من انشغالات الأمم والشعوب منذ الأزل وفي عصر الانفجار المعرفي بدا جليا اهتمام الدول المتطورة بهذا القطاع لما له من انعكاس على شعوبها، حيث تخدم سياستها الداخلية والخارجية ومن ثم كان الاهتمام أكبر بالمناهج التربوية، وبمجال تنظيمها وتطبيقها وإصلاحها، ونشير في هذا الصدد أنه يوجد الكثير من الدول التي بذلت مجهودات كبيرة أدت إلى انعكاس هذه النتائج بصفة تراكمية على شعوبها. وفي المقابل نجد شعوبا تحاول الإصلاح لكن بطرائق لا تتناسب وبيئتها إذ أنها لا تتوافر على رؤية واضحة للبحث العلمي باعتمادها على التقليد، والنقل الساذج عن المجتمعات الغربية راغبة في أن تحدو حدوَها سواءً في تشخيص المشكل أو رسم البرنامج الإصلاحي ممّا عمق ظاهرة التبعية، وأدى إلى ظهور العديد من المشكلات التربوية.

وتهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على محتوى منهاج الاجتماعيات، وتسليط الضوء على أوجه الاختلاف الموجودة بين محتوى وطرائق التدريس، وعمليات التقويم السابقة، والحالية تبعا لتغيير منهجية التدريس، والمحتوى ومدى تحقيقها لمتطلبات التعلم تبعا لنظرية بياجى. ومن تم الوقوف على أسباب صعوبات التعلم وتدنى مستوى التلاميذ في الاجتماعيات.

2.. إشكالية الدراسة:

تتطرق هذه الدراسة لأسباب صعوبات التعلم في الاجتماعيات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في ضوء ما جاءت به نظرية بياجى كنظرية معرفية توضح نواحي النمو المعرفي وكذا المطالب التربوية لكل مرحلة تعليمية. وفى هذا المجال تم التطرق إلى مجموعة من الدراسات منها: دراسة اوهوشي (1985) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النموّ العقلي المعرفي التعليمي وبينت النتائج أن أداء الذكور كان أفضل من أداء الإناث، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للمستوى التعليمي. (احمد حاج موسى، 2004: 219). ومن ثم معرفة المرحلة التي وصل إليها الطلبة. فالطلبة الذين لا يزالون في مرحلة العمليات المحسوسة مثلا لا يمكنهم فهم الأفكار المجردة وهذا يمكن أن يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي. (احمد حاج موسى، 2004: 211). ويؤدي النمو المعرفي دوراكبيرا ومهما في العملية التعليمية وبذلك لابد من فهم طبيعة ذلك النمو، يقول جود (Good): إذا كانت قدرة الفرد على التعلم

ترتبط ارتباطا مباشرا بنموه فإن التزود بفرص التعلم تعتمد على فهم مستوى نمو هذا الفرد. (احمد حاج موسى، 2004: 211). وتتجلي عوامل الرعاية في مجموعة من النقاط من بينها: معرفة قدرات الطلاب الخاصة والتي تفيد في توجيههم توجيها تعليميا صحيحا، بمعنى إلحاقهم بعد انتهائهم من مرحلة التعليم الأساسي بنوع الدراسة الثانوية التي تتناسب مع قدراتهم والذي يرتبط بدوره يرتبط بالتوجيه التعليمي المهني نحو سوق العمل.

ومن هذا المنطلق نخرج بمجموعة من الفرضيات التالية

2. –فرضيات الدراسة:

يرجع سبب صعوبات التعلم في الاجتماعيات إلى عدم احترام متطلبات النمو في عملية التعلم في مناهجنا التربوية.

وتتفرع هذه الفرضية الرئيسية إلى ثلاث فروع وهي:

1-يرجع سبب صعوبات التعلم في الاجتماعيات إلى عدم احترام متطلبات النمو في محتوى المنهاج.

2-يرجع سبب صعوبات التعلم في الاجتماعيات إلى عدم احترام متطلبات النمو في طرائق تدريس المحتوى.

3-يرجع سبب صعوبات التعلم في الاجتماعيات إلى عدم احترام متطلبات النمو في عمليات التقويم المكتسبات.

3. –المراهقة كمرحلة العمليات المجردة في نظرية بياجيه:

يسمى بياجيه التفكير في المرحلة المراهقة بأنه التفكير الصوري حيث تصل القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة ذروتها فالتفكير الآن أصبح عقلانيا. ويتميز المراهق في مرحلة التفكير الصوري بقدرة الطالب على حل المشكلة، والقدرة على اختيار العديد من البدائل وتجربتها. وفي سياق هذا التقدم المعرفي يكون المراهق قادرا على استخدام التفكير ألاستنتاجي الافتراضي كما يكون قادرا على التفكير الاستقرائي أيضا، بمعنى البدء بالخبرات الفردية والتقدم إلى مبادئ عامة. ويُظهر الفرد في مرحلة التفكير الشكلي أو الصوري الأنماط التالية تبعا لنظرية بياجيه:(Piaget)

ا-التفكير التوافقي حيث يأخذ في اعتباره العلاقة على ضوء الظروف النظرية التجريبية وبشكل منهجي.

ب-التفكير التناسبي بالتعرف على العلاقة وتفسيرها في مواقف موصوفة بمتغيرات نظرية مجردة أو قابلة للملاحظة.

ج-التفكير الاحتمالي أو وضع الاحتمالات، والتفكير الارتباطي، والتفكير الافتراضي. والقدرة على التفكير في الأشياء بما ليست هي عليه أمر ضروري للإدراك. (على راجح بركات، 2008: 09).

4-رعاية مطالب النمو في المراهقة:

أشار هافيجهرست (Havighhurs) (1953) إلى أن مطالب النمو تعد من أهم المفاهيم في علم النفس النمو التي تكشف عن المستويات الضرورية التي تحدد كل خطوة من خطوات نمو الفرد من الميلاد حتى نهاية العمر ،وبدلك تصلح هذه المطالب لتوقيت العمليات التعليمية و التدريبية المختلفة و ترتيبها في وحدات متعاقبة.(حسن مصطفي عبد المعطى وهدى محمد قناوي، 2001: 55)

1.4-رعاية مطالب النمو المعرفي:

يمثل النمو المعرفي جانبا مهما من جوانب النمو لدي الإنسان، وهو محور الشخصية تدور في فلكه الجوانب الأخرى لذلك فإن العناية بهذا الجانب والتركيز عليه يقود إلى تعزيز العنصر الموجه للشخصية وتدعيمها. (احمد حاج موسى، 2004: 210).

ويؤدي النمو المعرفي دورا كبيرا ومهما في العملية التعليمية وبذلك لابد من فهم طبيعة ذلك النمو، ويقول جود (Good): إذا كانت قدرة الفرد على التعلم ترتبط ارتباطا مباشرا بنموه فإن التزود بفرص التعلم تعتمد على فهم مستوى نمو هذا الفرد. (احمد حاج موسى، 2004: 211).

وتتجلي عوامل الرعاية في مجموعة من النقاط من بينها: معرفة قدرات الطلاب الخاصة تفيد في توجيههم تعليميا التوجيه الصحيح بمعنى إلحاقهم بعد انتهائهم من مرحلة التعليم الأساسي بنوع الدراسة الثانوية التي تتناسب مع قدراتهم ويرتبط بالتوجيه التعليمي المهني وهو توجيه الطلاب بعد تخرجهم نحو العمل في مهنة معينة.

ويهدف المنهاج في هذا الصدد إلى تنمية قدرة المتعلم على التفكير العلمي، حيث يصبح قادرا على حل المشكلات وعلى الإبداع والابتكار في مجال تخصصه وتنمية الجانب العقلي. (فتحي يونس وزملاؤه، 2004: 36).

ومرحلة المراهقة هي مرحلة الثقافة العامة التي يكتسب فيها الفرد المعرفة والتي تبنى على أساسها الدراسات التخصصية ويحقق المراهق قدرا كبيرا من النمو المعرفي في النصف الثاني من المراهقة ويبقي الواجب التربوي للمعلمين والآباء في تعويد الطالب الاعتماد على النفس في الحصول على المعلومات والرغبة في الاستزادة الدائمة منها.

وفي عصر الانفجار المعرفي لا يكفي الاكتفاء بما هو موجود في الكتاب المدرسي، إذ أن من قدرات الفرد المراهق المعرفية أن الانتباه يزيد والتذكر يقوى والتخيل يتسع وتتأصل القدرة على التفكير بأنواعه. وعلى المدرسة أن تساعد المراهق على استغلال هذه القدرات على التحصيل والاستيعاب العلمي، كما يستطيع أن يمارس كل ألوان التفكير الاستدلالي النقدي. وعلى المدرس أن يساعد المراهق على استغلال هذه القدرات أيضا في حل مشكلاته. كما يجب على المدرسة أن تهتم بتنمية التفكير النقدي وذلك يفيد في تكوين الشخصية المستقلة بعيدا عن الجدل العقيم والمعارضة قصد المعارضة فقط.

إن التفكير الإبداعي مهم جدا وعلى المدرسة أن تنمية وتعتني به في مرحلة المراهقة، وكل المقررات التي يدرسها الطالب في المدرسة يمكن أن تنمي هذه القدرات حسب نصيب كل طالب من الاستعدادات، والمهم أن يتبع المعلم من طرائق التدريس ما ينمي هذه الاستعدادات كما أن الأنشطة المدرسية المتنوعة يمكن أن تساعد في تحقيق هذا الهدف أيضا. (علاء الدين الكفافي ،2006: 340).

ومن الأهداف التي تحرص عليها المدرسة إكساب الطلاب الأسلوب العلمي في التفكير أو اتجاه التفكير العلمي بمعنى أن يتعلم الطالب كيف يتناول أي مشكلة دراسية أو غير دراسية تناولا يعتمد على الأسلوب العلمي في التفكير وبذلك يتم إعداد الطالب إعدادا مستقبليا منهجيا حياتيا.

2.4-رعاية مطالب النمو الاجتماعي النفسي:

من الوجهة الاجتماعية تظهر أهمية المراهقة لدى المجتمع في محاولة الحفاظ على هذه الطاقة البشرية والعمل على تنميتها واستثمارها لان عدم الاهتمام بها يجعلها تتحول إلى طاقة مدمرة لنفسها ولمجتمعها. (علاء الدين الكفافي ،2006: 341).

ومن ضمن مطالب الرعاية بالجانب الاجتماعي في نمو المراهق نجد تشجيع المراهق على الاشتراك الايجابي في مختلف أوجه الحياة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة والسماح بل تعويده على الإدلاء برأيه والاستماع إلى آراء الآخرين واحترامهم وعلى عدم التشبث بالرأي الشخصي والتعصب له. بمعنى أن يكون له آراؤه المقتنع بها وليس عن طريق الانصياع، وأن يكون المراهق قادرا على الدفاع عن أرائه حتى يكون المراهق ذا شخصية متزنة واثقة، ولا يكون إمعة مسايرا أو مكابرا عنيدا. (علاء الدين الكفافي ،2006: 342). ومن الأهداف التربوية المرغوبة فيها تنمية القدرات القيادية عند شبابنا

ويأتي ذلك عن طريق اكتشاف القدرات القيادية عند المراهقين في المرحلتين الإعدادية والثانوية؛ فالشخصيات التي تملك هذا الاستعداد يمكن تنميتها بإسناد مهام قيادية لها بعيدا عن حب التسلط وبالمقابل نعلم الطلبة كيفية الاستجابة للقائد كما يجب إعداد الأفراد لتحمل المسؤولية؛ وتتضمن المسؤولية الاجتماعية أن ينتبه للمشكلات الاجتماعية ويكون لديه استعداد للمشاركة في حلها. ويركز المنهاج المدرسي هنا على تدريب التلميذ على التعامل مع أفراد الجماعة ومعرفة ما له من حقوق وما عليه من واجبات وكذلك تنمية قدراته على التعاون وإكسابه مجموعة من لاتجاهات نحو البيئة التي يعيش فيها والمجتمع الذي ينتمي إليه وكذلك اكتسابه مجموعة من المهارات تتمثل في الاتصالات والتنظيم والتخطيط. (فتحي يونس وزملاؤه،2004: 36-37).

5-المجالات **الأساسية لمحتوى العلوم الاجتماعية:**

هناك ثلاثة مجالات أساسية تنميها مادة الاجتماعيات وخاصة التاريخ في التلميذ وهي المجال المعرفي، الوجداني، والمهاراتي.

1.5-المجال المعرفي:

إن الهدف الأول للمواد الاجتماعي أن يكتسب الطالب قدرا من المعرفة عن الإنسان و المجتمع في الحاضر و الماضي و يهدف منهاج التاريخ للسنة الأولى ثانوي في هذا المجال إلي تعريف التلاميذ على جوانب الحضارات القديمة ،التوصل إلى مفاهيم و واضحة حول التطور الحضاري و دور الإنسان فيه، فهم العلاقات بين مختلف الحضارات، التعرف على جهود الشعوب و دورها في مواجهة التحديات المختلفة، تطوير المفاهيم الأساسية الخاصة بالكون و نشأة الإنسان، تكوين تصورات سليمة حول قضايا المجتمع الأساسية و الاقتصادية و الاجتماعية و الدينية و تنمية النظرة الشمولية عند المتعلم لإدراك ترابط أجزاء العالم تاريخيا و حضاريا، تنمية الاتجاه نحو التعاون الدولي و التفتح تطبيق المفاهيم التاريخية الأساسية على الواقع الوطني الإقليمي و العالي .

و يشير توماس هكلتى (thomas Huxley) إلى أن الغاية العظمى للحياة ليست المعرفة بل العمل .ويقول الفيلسوف الفريد هوايتهيد (Alfred whtehead) نحن نتطلع إلى تربية مفيدة و المواد الاجتماعية شديدة العناية بالمعرفة كهدف لكنها أيضا تحاول مساعدة الطلبة على ترجمته هذه المعرفة إلى سلوك فردي يعين على تحقيق الذات و النفع

الاجتماعي .و لهذا فإن المهارات و السلوك يجب أن تقدم للطلبة باعتبارها أهداف للمواد الاجتماعية تضفي معني على المعرفة.(فكرى حسن ريان، 1995: 61).

2.5–المجال الوجداني:

تهدف دراسة التاريخ في هذا المجال إلى تقدير جهود الإنسان بصفة عامة، والجزائري خاصة، دعم القيم المرتبطة بالعادات والتقاليد المستندة إلى الدين المنطق والعلم، تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي. وهذا يدخل ضمن ما يسمى بأهداف تحقيق الذات: ويشمل العقل الباحث والكلام، القراءة والاستماع والمشاهدة والاهتمامات العقلية والاهتمامات الفنية، والجانب الخلقي.) فكرى حسن ريان ،1995: 58).

6.منهجية الدراسة:

وتكون عينة الدراسة من خمسة وسبعون (75) أستاذا من التعليم الثانوي لديهم خبرة تفوق خمسة سنوات في التدريس بمجموعة من ثانويات ولاية وهران

بعد تحكيم الاستمارة وتطبيقها في الدراسة الاستطلاعية واثبات صدقها وثباتها، أصبحت الاستمارة قابلة للتطبيق في الدراسة الأساسية بشكلها النهائي وبدون أي تعديل (تحتوي على 38 سؤالا) مقسمة إلى ثلاثة بنود: البند الأول المحتوى ويغطيه 14 سؤالا يقيس النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية للمحتوى. البند الثاني طرائق التدريس ويغطيه 15 سؤالا يقيس النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية للمحتوى. البند الثالث عمليات التقويم ويغطيه 09 أسئلة يقيس النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية للمحتوى.

7.عرض النتائج ومناقشتها:

الجدول قم 01: نتائج إجابات الأساتذة عن استمارة التقويم من حيث المحتوى.

رقم السؤال في البند	المنهاج	بدائل الإجابات								قيمة كا^2 مستوى دلالة 0.05
		دائما		غالبا		أحيانا		أبدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج
1	الجديد	/	/	18	46.2	21	53.8	/	/	39	0.007دالة
	القديم	08	22.2	14	38.9	14	39.9	/	/	36	
	المجموع	08	10.7	32	42.7	35	46.7	/	/	75	
2	الجديد	05	12.8	19	48.7	15	38.5	/	/	39	0.44
	القديم	08	22.2	18	50.0	10	27.8	/	/	36	غير دالة
	المجموع	13	17.3	37	49.3	25	33.3	/	/	75	
3	الجديد	/	/	04	10.25	21	53.8	14	35.9	39	
	القديم	14	39.9	10	27.8	12	33.3	/	/	36	0.009دالة
	المجموع	14	18.66	14	18.66	33	44.00	14	18.66	75	
4	الجديد	05	12.8	17	43.6	17	43.6	/	/	39	0.02دالة
	القديم	10	27.8	20	55.6	06	16.7	/	/	36	
	المجموع	15	20.00	37	49.3	23	30.7	/	/	75	
5	الجديد	/	/	19	48.7	20	51.3	/	/	39	0.004 دالة
	القديم	09	25.0	13	36.1	14	38.9	/	/	36	
	المجموع	09	12.0	32	42.7	34	45.3	/	/	75	
6	الجديد	/	/	19	48.7	20	51.3	/	/	39	0.006 دالة
	القديم	08	22.2	16	44.4	12	33.3	/	/	36	
	المجموع	08	10.7	35	46.7	32	24.7	/	/	75	
7	الجديد	05	12.8	07	17.9	27	69.2		/	39	0.09 غير دالة
	القديم	05	13.9	07	19.4	19	52.8	05	13.9	36	
	المجموع	10	13.3	14	18.7	46	61.8	05	06.7	75	
8	الجديد	/	/	11	28.2	22	56.4	06	15.4	39	0.04 دالة
	القديم	14	38.9	22	61.11	/	/	/	/	36	
	المجموع	14	18.66	33	44.00	22	29.33	06	08.00	75	
9	الجديد	06	15.4	13	33.33	20	51.3	/	/	39	0.18
	القديم	09	25.0	16	44.4	11	30.6	/	/	36	غير دالة
	المجموع	15	20.0	29	38.7	31	41.3	/	/	75	
10	الجديد	/	/	14	35.9	25	64.1	/	/	39	0.39
	القديم	/	/	15	41.7	21	58.3	/	/	36	غير دالة

	المجموع	/	/	29	38.7	46	61.3	/	/	75	
11	الجديد	/	/	20	51.3	19	48.7	/	/	39	0.19 غير دالة
	القديم	/	/	23	63.9	13	36.1	/	/	36	
	المجموع	/	/	43	57.3	32	42.7	/	/	75	
12	الجديد	/	/	10	25.6	21	53.8	08	20.5	39	0.20 غير دالة
	القديم	/	/	16	44.00	13	36.1	07	19.4	36	
	المجموع	/	/	26	34.66	34	45.33	15	20.00	75	
13	الجديد	/	/	16	41.0	23	59.0	/	/	39	0.005 دالة
	القديم	07	19.4	07	19.4	22	61.1	/	/	36	
	المجموع	07	09.3	23	30.7	45	60.00	/	/	75	
14	الجديد	/	/	22	56.4	11	28.2	06	15.4	39	0.13 غير دالة
	القديم	12	33.3	16	44.4	08	22.2	/	/	36	
	المجموع	34	45.3	27	36.00	14	18.7	/	/	75	

عبر الأساتذة أن المنهاج السابق كان يراعى قدرات التلاميذ ومستوى نضجهم أكثر من الحالي، حيث عبرت نسبية معتبرة من الأساتذة بعدم وجود هذه المواصفات في المنهاج الحالي والتي كانت موجودة بنسبة محتشمة في المنهاج السابق. حيث تم التوصل إلى وجود فروق دالة في مجموعة من النقاط الأساسية في النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية كون المحتوى لا ينمى العمل الاستكشافي للتلميذ كمطلب (العرض التاريخي والمعلومات للمفاهيم)، إلى جانب إن المحتوى لا تتناسب مع ملامح المراهق في هذه المرحلة حيث عبر عنها على إنها مملة، ولا تنمى حاجات التلاميذ المعرفية والوجدانية كما لا تراعى ميول التلاميذ ومكتسباتهم القبلية.

هذا من جانب الفروق التي كانت لصالح المنهاج السابق أما بالنسبة للفروق التي هي لصالح المنهاج الحالي نجد أن الأساتذة أكدوا على أن المنهاج الحالي أكثر من المنهاج السابق نوعا ما من جانب تبليغ المحتوى واكتساب المفاهيم والتحفيز على العمل الجماعي وتنمية الإبداع وحاجات التلاميذ. أما النواحي التي لم تسجل فيها فروق دالة فكانت من ناحية تنمية مطالب النمو الاجتماعي كون العلوم الاجتماعية ترسخ القيم الاجتماعية وتنمى قيم المواطنة كمطلب منهجي أساسي إلى جانب تناسبها مع الحاجات النفسية المتمثلة في تقدير الذات الناتجة عن شعور المراهق في هذه المرحلة بانتمائه الوطني، وتواصله مع مجتمعه وبيئته وتاريخه، كما أشار الأساتذة آن الطرح المنجى للمواضيع كان يتناسب مع مستوى التجريد لدى التلاميذ بطريقة تدرجية مراعيا مستوى النضج في ذلك. نشير إلى أن آراء الأساتذة في هذا المجال تتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة الخليلي (1980) التي أظهرت نتائجها أن 17.22% من الطلبة

وصلوا إلى مرحلة العمليات المجردة ودراسة المقوشي (1983) التي أظهرت نتائجها أن نسبة 08.51% من الطلبة وصلوا إلى مرحلة العمليات المجردة، (أحمد حاج موسى ،2004: 216).

الجدول رقم2: إجابات الأساتذة عن استمارة التقويم بند طرائق التدريس

رقم السؤال في البند	المنهاج	بدائل الإجابات								قيمة كا^2 مستوى الدلالة 0.05
		دائما		غالبا		أحيانا		أبدا		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج
1	الجديد	06	15.4	13	33.3	19	48.7	01	02.6	39	0.05
	القديم	06	16.4	22	61.1	08	22.2	/	/	36	
	المجموع	12	16.0	35	46.7	27	36.0	01	01.3	75	غير دالة
2	الجديد	/	/	19	48.7	20	51.3	/	/	39	0.003
	القديم	09	25.0	15	41.7	12	33.3	/	/	36	
	المجموع	09	12.0	34	45.3	32	42.7	/	/	75	
3	الجديد	/	/	08	20.5	25	64.1	06	15.4	39	0.03
	القديم	06	16.7	10	27.8	15	41.7	05	13.9	36	
	المجموع	06	08.0	18	24.00	40	53.3	11	14.7	75	
4	الجديد	/	/	18	46.2	21	5.38	/	/	39	0.09
	القديم	/	/	23	63.9	13	36.1	/	/	36	
	المجموع	/	/	41	54.7	34	45.3	/	/	75	
5	الجديد	02	05.12	24	61.5	13	33.30	/	/	39	0.03
	القديم	08	22.2	18	50.0	10	27.8	/	/	36	
	المجموع	10	13.33	42	56.00	23	30.7	/	/	75	
6	الجديد	/	/	26	66.7	13	33.3	/	/	39	0.004
	القديم	09	25.0	17	47.2	10	27.8	/	/	36	
	المجموع	09	12.0	43	57.3	23	30.7	/	/	75	
7	الجديد	/	/	28	71.8	11	28.2	/	/	39	0.18
	القديم	/	/	30	83.3	06	16.7	/	/	36	
	المجموع	/	/	58	77.33	17	22.7	/	/		
8	الجديد	/	/	18	46.2	21	53.8	/	/	39	0.09
	القديم	/	/	23	63.9	13	36.1	/	/	36	
	المجموع	/	/	41	54.7	34	45.3	/	/	75	
9	الجديد	/	/	12	30.8	27	69.2	/	/	39	0.01
	القديم	06	16.7	14	38.9	16	44.4	/	/	36	
	المجموع	06	08.0	26	34.7	43	57.3	/	/	75	

10	الجديد	/	/	09	23.1	20	51.3	10	25.6	39	0.76
	القديم	/	/	11	30.6	17	47.2	08	22.2	36	
	المجموع	/	/	20	26.7	37	49.3	18	24.0	75	غير دالة
11	الجديد	05	128	09	23.1	25	64.1	/	/	39	0.001
	القديم	/	/	14	38.9	15	41.7	07	19.4	36	
	المجموع	05	6.7	23	30.7	40	53.3	07	09.3	75	
12	الجديد	/	/	15	38.5	24	61.5	/	/	39	0.01
	القديم	/	/	12	33.3	17	47.2	07	19.4	36	
	المجموع	/	/	27	36.0	41	54.7	07	09.3	75	
13	الجديد	/	/	11	28.2	28	71.8	/	/	39	0.01
	القديم	/	/	12	33.3	18	50.0	06	16.7	36	
	المجموع	/	/	23	30.7	46	61.3	06	08.0	75	دالة
14	الجديد	/	/	15	38.5	18	46.2	06	15.4	39	0.16
	القديم	/	/	09	25.0	15	41.7	12	33.3	36	
	المجموع	/	/	24	32.0	33	44.0	18	24.0	75	
15	الجديد	/	/	16	41.0	23	59.0	/	/	39	0.57
	القديم	/	/	15	41.7	21	58.3	/	/	36	
	المجموع	/	/	31	41.3	44	58.7	/	/	75	

وأشارت هيئة التدريس إلى أن المنهاج الحالي من خلال طرائق التدريس المتبعة والتي تستدعي وصول التلميذ إلى درجة من الفكر، لا تتلاءم مع مستوى التلاميذ في السنة أولى ثانوي "ذلك أن المفاهيم وما يتصل بها من مهارات معرفية مثل التجريد والتصنيف لها وظيفتها في جعل مادة التاريخ مادة دراسية تثير التساؤلات وتتحدى الفكر"(فريد حاجي ،2003: 132).

أن هذا المشكل لم يكن مطروحا في ظل المنهاج السابق على خلاف المنهاج الحالي الذي يستدعي طرائق ومنهجية تعتمد على هذه النقطة من التفكير.

في مجال ملائمة الطريقة مع قدرات التلاميذ حيث أكدت هيئة التدريس عن عدم تلاءم الطريقة مع مستوى التلاميذ إذ أنها لا تراعي مستوى التلاميذ في المنهاج الحالي بنسبة 69.2% وعبرت نسبة 30.8% على أنها تتلاءم معهم، وتتناسب هذه النتيجة مع دراسة خالد بلعربي حول الطرق الممارسة في تدريس العوم الاجتماعية حيث عبرت نسبة 36.36% فقط عن ملائمة الطريقة المستعملة مع قدرات التلاميذ. (خالد بلعربي ،2003: 157).

علما أن المقاربة بالكفاءات تعتمد من جانبها المنهجي على طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات وهذه الطرق من شأنها أن تحفز على العمل الجماعي وتنمي الإبداع وتكسب المفاهيم وبذلك تلبي جانب من حاجات التلاميذ الأساسية في عمليات التعلم. نشير في هذا المجال أن عملية اختيار الطرائق والوسائل المناسبة لها لا تتشكل فقط من معيار المادة الدراسة فقد ميز دايفر .(**K . Doyver**) بين معايير أخرى لترتيب وتنظيم المادة مثل العلاقات (الاستقراء، الاستنباط، السبب، النتيجة، التحليل والتركيب). (عبد اللطيف الفاربي ،1990: 91). إن الطرائق حسب هذا التصور لا تتشكل من المعارف بل من قدرات ومواقف يراد تنميتها عند التلميذ في الطرائق الحالي والتي لم تتحقق "مثل اكتساب المفاهيم(C. Regers))(Y. Dewey,) (Piaget), (Bruner, Good now) وتكوين العمليات الذهنية (Gollperin, Ausubel) ، وتنمية المواقف الاجتماعية (Vygotsky, M. Mead)، إعداد المشروع (Kilpatrick) . (عبد اللطيف الفاربي ،1990: 91).

إلا أن هذه النتائج لم تتحقق بالقدر المطلوب وهذا ما يتفق مع دراسة خالد بلعربي حيث أكد على أن حرص المدرس على تلخيص المواد الدراسية وإملاءها على التلاميذ لتكون سهلة المنال مما يضعف لديهم بقية المهارات من خلال تحليل وتركيب وإبداع. (خالد بلعربي ،2003: 154).

الجدول رقم 03: نتائج إجابات الأساتذة عن استمارة التقويم في بند تقويم عمليات التقويم.

بدائل الإجابات												
رقم السؤال	المنهاج	دائما		غالبا		أحيانا		أبدا			قيمة كا ^{2} مستوى 0.05
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	مج	
1	الجديد	/	/	11	28.2	28	71.8	/	/	39	0.004 دالة
	القديم	08	22.2	12	33.3	16	44.4	/	/	36	
	المجموع	08	10.7	23	30.7	44	58.66	/	/	75	
2	الجديد	/	/	22	56.4	17	43.6	/	/	39	0.02 دالة
	القديم	06	16.7	16	44.4	14	38.9	/	/	36	
	المجموع	06	08.0	38	50.7	31	41.3	/	/	75	

3	الجديد	/	/	21	53.8	18	46.2	/	/	39	
	القديم	07	19.4	15	41.7	14	38.9	/	/	36	0.01 دالة
	المجموع	07	09.3	36	48.0	32	42.7	/	/	75	
4	الجديد	03	07.69	16	44.4	20	51.3	/	/	39	0.10 غير دالة
	القديم	06	16.7	15	41.7	15	15	/	/	36	
	المجموع	09	12.00	31	41.33	35	46.66	/	/	75	
5	الجديد	/	/	19	48.7	20	51.3	/	/	39	0.45 غير دالة
	القديم	/	/	19	52.8	17	47.2	/	/	36	
	المجموع	/	/	38	50.7	37	49.3	/	/	75	
6	الجديد	/	/	18	46.2	21	53.8	/	/	39	0.55 غير دالة
	القديم	/	/	17	47.2	19	52.8	/	/	36	
	المجموع	/	/	35	46.7	40	53.3	/	/	75	
7	الجديد	/	/	10	25.6	29	74.35	/	/	39	0.47 غير دالة
	القديم	/	/	08	22.2	28	77.77	/	/	36	
	المجموع	/	/	18	24.0	57	76.0	/	/	75	
8	الجديد	/	/	11	28.2	28	71.8	/	/	39	0.11 غير دالة
	القديم	/	/	16	44.4	20	55.6	/	/	36	
	المجموع	/	/	27	36.0	48	64.0	/	/	75	
9	الجديد	/	/	08	20.5	22	56.4	09	23.1	39	0.31 غير دالة
	القديم	/	/	13	36.1	17	47.2	06	16.7	36	
	المجموع	/	/	21	28.0	39	52.0	15	20.0	75	

نلاحظ من خلال عرض النتائج أن هناك بعض المعايير التي تحقق بنسب معتبرة وأخرى دون المتوسط وأخرى تكون غير متوفرة أو لم تتحقق بالصفة المطلوبة مثل معيار احترام الفروق الفردية والذي لم يتحقق تقريبا في جميع عناصر المنهاج وقد يرجع السبب حسب آراء الأساتذة إلى اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، إذ يبلغ متوسط القسم في بعض القطاعات التربوية 48 تلميذ في القسم حسب إحصائيات مراكز التوجيه المدرسي. ونجد أن منهجية المقاربة بالكفاءات ترتكز على الفروق الفردية إلا أن الأستاذ لا يستطيع عرض المحتوى وتقومه مع احترام للفروق الفردية بوجود هذا الكم الكبير من التلاميذ، ضف إلى ذلك أنه لا يملك التقنيات المناسبة للتعامل مع الفروق الفردية، حيث أن العملية التقويمية ليست منعزلة بل هي جزء من الصيرورة التربوية وتخضع في عملية تفعيلها إلى ما يسبقها من خطوات وما يليها؛ ويشير رشدي طعمية إلى ضرورة تحليل المحتوى ويقول تحليل المضمون أداة ضرورية في التدريس فعلي أساس تحليل الدرس إلى نقاط تعليمية يتوقف تحديد الأغراض السلوكية المتعلقة بهده النقاط واختيار الأنشطة التعليمية، الطرائق، الوسائل التعليمية وأساليب المناسبة لها وبنود تقويمها. (رشدي احمد طعمية، 2004: 83).

8.خاتمة:

نستخلص من خلال هده الدراسة إن المحتوى لم يطرح وفق مطالب النمو المناسبة لهذه المرحلة في شكل مشاكل تتحدى عقل الطالب (يفكر فيها، يجربها، يطورها)، إلى جانب انه لا ينمى العمل الاستكشافي للتلميذ كمطلب (العرض التاريخي والمعلومات للمفاهيم)، كما انه لا يتناسب مع ملامح المراهق في هذه المرحلة حيث إنها لا تنمى حاجات التلاميذ المعرفية والوجدانية كما لا تراعى ميول التلاميذ ومكتسباتهم القبلية.

أما من ناحية تنمية مطالب النمو الاجتماعي كون العلوم الاجتماعية ترسخ القيم الاجتماعية وتنمى قيم المواطنة كمطلب منهجي أساسي إلى جانب تناسبها مع الحاجات النفسية المتمثلة في تقدير الذات الناتجة عن شعور المراهق في هذه المرحلة بانتمائه الوطني و تواصله مع مجتمعه وبيئته وتاريخه، أما من ناحية طرائق التدريس وأشارت هيئة التدريس إلى أن المنهاج الحالي من خلال طرائق التدريس المتبعة والتي تستدعي وصول التلميذ إلى درجة من الفكر، لا تتلاءم مع مستوى التلاميذ في السنة أولى ثانوي "ذلك أن المفاهيم وما يتصل بها من مهارات معرفية مثل التجريد والتصنيف لها وظيفتها في جعل مادة التاريخ مادة دراسية تثير التساؤلات وتتحدى الفكر مثل معيار احترام الفروق الفردية والذي لم يتحقق تقريبا في جميع عناصر المنهاج ، ونجد أن منهجية المقاربة بالكفاءات ترتكز على الفروق الفردية إلا أن الأستاذ لا يستطيع عرض المحتوى وتقومه مع احترام للفروق الفردية بوجود هذا الكم الكبير من التلاميذ ، ضف إلى ذلك أنه لا يملك التقنيات المناسبة للتعامل مع الفروق الفردية.

وبذلك يمكننا القول إن عملية إعداد المناهج وفق متطلبات النمو في جميع مستوياته كعملية كفيلة بالتقليل من مستوى الصعوبات التي يعنى منها تلامذتنا في مدارسنا عملية لابد منها إلا أنها تتطلب الكثير من الجهد والجد و إلى قرارات مسؤولة لان المجتمع في تحول سريع ينعكس على المتعلم من جميع النواحي لذا كان لزاما علينا مراعاة هذه المطالب ولو بالقدر الضروري و الواقعي لما يعكس حال التلميذ ومجتمعه و خاصة من جانب تفعيل التقنيات و الوسائل والطرائق الضرورية و كذا عمليات التقويم المناسبة للمستويات المعرفية و النفسية لتلاميذ التعليم الثانوي على غرار المطالب الاجتماعية التي سجلت فيها نقاط ايجابية كون العلوم الاجتماعية تنمى الأسس الاجتماعية بالدرجة الأولى ولكن لكي نرتقي بالأسس الاجتماعية من التلميذ إلى مجتمعه عبر الأجيال لابد من تخير الوسائل و الطرائق المناسبة لذلك لان الأمر هنا يتعلق بصناعة الجيل المستقبلي .

5. قائمة المراجع:

احمد حاج موسى (2004). **النمو المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي**. مجلة جامعة دمشق لعلوم التربية .20 (1) ،96-111.

حسن مصطفى عبد المعطى، هدى محمد قناوي (2001). **علم النفس النمو الجزء الأول الأسس والنظريات**. دط. مصر: دار قباء للطباعة والنشر القاهرة.

خالد بلعربي (2003). الطرق **الممارسة في تدريس مادة التاريخ في الطور الثانوي**. حوليات التاريخ والجغرافيا مجلة علمية عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية بوزريعة، (1) ، 33-53

رشدي احمد طعمية (2004). تحليل **المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**. دط. مصر: دار الفكر العربي القاهرة.

عبد اللطيف الفاربي وعبدا لعزيز الغر ضاف ومحمد ايت موحى (1990). **البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق مقاربة نسقيه لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الهدف إلى التقييم**، ط 1. المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.

علاء الدين الكفافى (2006)، **الارتقاء النفسي للمراهق** .دط . مصر: دار المعرفة جامعة مصر.

على احمد مدكور (2001). **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**. دط. مصر: دار الفكر العربي القاهرة.

على راجح بركات (2008). **نظرية بياجى البنائية في النمو المعرفي**. دط. المملكة العربية السعودية: قسم علم النفس.

فتحي يونس وزملاءه (2004). **المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير**. ط 1.الأردن: دار الفكر.

فريد حاجى (2003). **من اجل رؤية ومقاربة جديدتين لتدريس التاريخ**. حوليات التاريخ والجغرافيا مجلة علمية عن مخبر التاريخ والجغرافيا التطبيقية بالمدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية بوزريعة، (1)، 25-42.