التكوين الأولي لأساتذة التعليم المتوسط و متطلبات الاصلاحات التربوية الجديدة في منهجية التدريس(الكفاءات)والتقويم

أ. زرقط خديجة

جامعة الجزائر2

مقدمة :

الازدهار الذي أصبحت تنشده كل المجتمعات في هذا العصر، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال منظومة تربوية تكوينيـــة مؤهلة لهذه الغاية، على اعتبار إن المنظومة التربوية التكوينية، تكون من جهة، العمود الفقري لكل مجتمع من المجتمعات، و من جهة ثانية فان المتعلمين بها يشكلون الرأسمال الجوهري لتلك المجتمعات.

و إذا كان مسار التربية و التعليم، قد عرف عدة نظريات و تصورات تربوية و بيداغوجية بغرض ملائمة الوظيفة التعليمية وفق نموذج (براديجم) معين، فان الأمر اليوم أصبح متوقفا على إمكانات و مؤهلات المتعلمين، التي ينبغي أن تســـاهم في بناء المجتمع، و تؤهله لربح المنافسة التي أصبح يفرضها الوضع الحالي، ذلك أن وظيفة المدرسة اليوم قد تحولت ضمن هـــذا المنطق الحدائي إلى مصدر اقتصادي رئيسي و جوهري، يتحدد من خلاله مصير كل المجتمعات.

ومن خلال تصفحنا للتاريخ التربوي عامة، و تاريخ المناهج التربوية خاصة، فانه ما تم تسجيله من ملاحظة، هو ذلـــك التراكم الهائل من التصورات و النظريات التي حاولت عرض نموذج فكري تربوي لمنح البشرية حلولا لواقعها التربـــوي الاجتماعي، و لعل هذا من الأسباب التي كانت وراء زوال عدة مناهج، و لهذا أكد أحد الباحثين أنه لا وجود لمنـــهاج تربوي أبدي «Philippe Perrenoud p.48».

كما أن التربية من خلال الوظيفة، و المسؤولية التي على عاتقها، و المتمثلة في فحص وضع وليد تراكمات الماضي، عليها واجب بعث الحياة فيه بعد ما كنا على اعتقاد أنه على حافة الزوال ولهذا قيل عن التربية أنها الحياة، فهي تتخذ من المدرسة و المعارف أداة يعاد عن طريقها تركيب ما يعيد للذات حركيتها، وفي ذات السياق يقول رئيس الدولة الجزائرية عبدالعزيز بوتفليقة واصفا دور التربية :« إن التربية ترهن مصير الآتي من الأجيال، وترهن في نفس الوقت تطور مجتمعنا و انســـجام توازنه، كما ترهن التنمية الاقتصادية، و العلمية و التكنولوجية لوطننا و كذا إشعاع شخصـــيتنا و ثقافتنـــا في العـــالم» (رابح خدوسي ، 2002 ، ص:12).

إن الجزائر بعدما تمكنت من صناعة الحدث أمام أكبر تحد و هو الاستعمار، فهي اليوم أمام مجموعة أخرى من التحديات، فهي مطالبة عبر مؤسساتها إقامة دائرة على ضوءها تشعر بالأمن و الاعتزاز و الانتماء و العطاء، كما أنها أمام واقع يفرض عليها وجوب التكيف مع تطوراتها السريعة، واقع لا يعرف إلا منطق واحد وهو منطق الاستجابة الآلية للقيم التي شرعها، فكيف إذا لنظام تربوي قادر على تحقيق ذات متوازنة في ظل ثنائية تبدو من خلال المشهد شبه مستحيلة ؟ فأي نوع من الكارثة ستكون . إن لمتحسن التربية صياغة التناغم؟ إنهاإحدى المهمات التي على عاتق التربية و عبر منهاجها .

إن التربية التي تعيد الأمل للأمة ليست تلك التي كانت قد احتلت حيزا في الخطاب الرسمي للدولة القومية متخذة مـــن المنهاج و الطرائق و المنظومات أسلوبا لإتباع السبيل التي آلت إليه التطورات من حولها .

إن المدرسة الجزائرية باعتماده الطرائق الحديثة من (2005 حتى اليوم) الخاصة بالتعليم عموما و الابتدائي خصوصا هي أمام مهمة صناعة جيل يجيد التعامل مع الوقائع و المستجدات، جيل يحسن عملية التصفية في إطار المعقولية و الواقعية و الاتزان و الموضوعية فالجغرافيا ضمن الأهداف التي وضعت، هي تلقين المتعلم أدوات الفحص و الدفع به لإجراء فحص نقدي مما يحيط به وما يقع بين يديه، و لا يكون عقلا يستقبل المعرفة و يرتبها كما وردت إليه دون المساس بقيمتها، هكذا هي الرؤية الجديدة التي حددتها وثيقة الإصلاح الجديدة ، (وزارة التربية الوطنية، 2007 ، دليل المعلم، ص:10).

إن عدم اعتماد الموضوعية و عدم إخضاع العمل التربوي للضوابط البيداغوجية يفقد المادة التعليمية التعلمية فاعليتها، و تصبح مجرد مواد تتخذ من السطحية و العمومية منهجا لا يتجاوز حدود الوصف و في هذا الصدد يصف الدكتور عبدالغني غانم واقع تدريس الجغرافيا في مدارسنا بقوله :« انه على ضوء الأهداف الموضوعة من خلال المناهج، فانه لا وجود لعلاقة إذا أخذنا مقرر المنهج، إذ أن الجغرافيا منهجيا تعتني أساسا بأسماء المناطق و موقعها وبكمية الإنتاج و التساقطات و أنواع المناخات و النشاطات البشرية و أطوال الأنهار، باختصار شديد تلك الجغرافيا المرهقة، البعيدة عن الحياة و اهتمامات الناس» ،حوليات التاريخ و الجغرافيا، 2003ص:81).

و يذهب الأستاذ محمد كحلي كاشفا المشكلة من زاوية ميدانية حيث يقول: « إن المعاينة الميدانية و المعايشة للعملية تثبتان بأن الشروط الحديثة لم تحترم في اختيار طرق تصنيف الدروس، و أن الاختيار قد وقع في بعض الأحيان دون اعتماد مقاييس بيداغوجية صارمة تزاوج بين العقل التربوي و النظرية التي اعتمدت في تدريس الجغرافيا و أقصد هنا نظرية التشويق و الإثارة المحفزة» (حوليات التاريخ و الجغرافيا، 2003، ص:88).

كما يذهب روسو (إميل) واصفا طرق تدريس الجغرافيا على أنها غير مطابقة لطرق التدريس و التقويم العصرية و إلى التجهيزات العلمية و البيئية للبعض الآخر، لينقصها التحفيز من جانب المعلم و المتعلم فإعطاء الطفل على حد قول روسو (إميل) رغبة في التعلم و كل رغبة ميلا و متعة و تحمسا من أجل إثارة نشاط معرفي تجعله حركيا قادرا على الملاحظة و التجريب و الاستدلال لكل المشكلات، و التواصل، يمكن أن يؤدي مفهوم المقاربة للكفايات في مجال تدريس الجغرافيا عن مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية، والتي يستدعي مهارات معرفية .

إن الأنظار تتوجه إلى المعلم لتفعيل دوره كقائد للمناقشة، و موجه للنشاط و مسير للعلم و العمل و مرافق للبحث و التقصي و الاكتشاف .

و ثمة ما يشبه الإجماع على أن البيداغوجية غالبا ما تسهم في نجاح العملية التعليمية، التعلمية و من علماء التربية المتخصصين في طرائق التدريس من يقر بأن: « الطريقة التي يتبعها المدرس، تعتبر من أهم جوانب هذه العملية، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة التدريس». لذلك " يبدو و انه من الأهمية بمكان استخدام طرائق التدريس الملائمة لتنمية الفكر العلمي في التفكير و البحث و أفضل الطرائق في هذا المجال تلك التي تقلد طرائق البحث في العلوم، كالتجريب و الملاحظة و القياس ". (رحمة أنطوان، 1982 ،ص:62).

وضمن كل ما سبق ذكره يمكن القول أن بيداغوجيا الكفايات وما يرتبط بها من استراتيجيات إدماجية و تقييمية و تدريسية فهي على خلاف ذلك تتأسس على منظور ما بعد حداثي، يضع في قلب اهتمامه المتعلم كمصدر للإبداع و كرأسمال مركزي و محور للتنمية المحلية و الكونية، إن دور المؤسسة التعليمية ضمن المقاربة بالكفايات التي ستنقلها من سياقها الحشويإلىالإنتاجي وفق ضمانات تحققها المقاربة بالكفايات و التي ستتيح للمؤسسات التعليمية النمط الاستثماري الاقتصادي يمكن أن نطرح المشكل في سياقه العام و الذي يتضمن النقلة النوعية الفعالة و الفاعلة كونها مؤسسة مساهمة في

الاقتصاد الوطني و هذا ما تربو به الألفية الجديدة ضمن إطارها الكوني. ومن الضروري دون أدنى شك أن التوافق و التداخل الذي سيتم بين المدرسة ضمن مفهومها الجديد يطرح مشكل عام و هو: ماهو دور المقاربة بالكفايات في تفعيلالمؤسسة التعليمية إلى مؤسسةإنتاجية اقتصادية ؟

و توافقا مع الشكل العام الذي طرحناه سلفا و الشكل الجديد للمدرسة وفق سياق عالمي كان لابد أن ندرس هذا الإشكال وفق طرح خاص لضبط هذه الدراسة و تحديد النسق الذي يمكن من خلاله أن ندرس دراسة فعلية لرأس الاشكال و هنا كان من البديهي في أي حال من الأحوال أن نحدد متغيرين أساسين في الاشكال ضمن مادة تعليمية تعلمية لتكون مادة الجغرافيا هي المؤسس الرئيسي للدراسة. فما دور مادة الجغرافيا في تحديد الزمان و المكان ضمن المقاربة بالكفايات ؟.

2- تساؤلات الدراسة :

1/ هل المتعلم قادر على أن نسوقه ضمن سياق البيداغوجيا الحديثة (المقاربة بالكفايات)؟.

2/ هل يمكننا تأهيل المعلم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات؟.

3/ ما هو الدور الذي ستلعبه مادة الجغرافيا في تحديد الزمن و المكان وفق المقاربة بالكفايات؟.

4/ هل يمكن لمادة الجغرافيا تحديد الزمن و المكان ضمن المقاربة بالكفايات؟.

5/ هل يتأثر المتعلم بعد تحديده للزمان و المكان في مادة الجغرافيا ضمن المقاربة بالكفايات؟

3- فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامتالباحثة بصياغة الفرضيات الآتية :

1- نتوقع أن المتعلم قادر على استيعاب مفاهيم جديدة و حديثة كما أثبته علم النفس الحديث.

2- نتوقع أنه يكمن تأهيل المعلم أو المدرس وفق البيداغوجيا الجديدة المقاربة بالكفايات).

3- نتوقع أن مادة الجغرافيا ستلعب دورا هاما في تحديد الزمان و المكان ضمن بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في نمو الحس الإنتاجي و الاقتصادي خارج المجال المؤسساتي (المدرسة).

4- نتوقع أنه يمكن لمادة الجغرافيا أن تحدد الزمان و المكان ضمن المقاربة بالكفايات لما لها من أساليب مهمة في حل الوضعيات.

5- نتوقع أن يتأثر المتعلم إيجابا بعد تحديد الزمان و المكان لمادة الجغرافيا وفق المقاربة بالكفايات.

4- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في تدريس المواد و المقاييس العلمية المتمثلة في واحدة من طرقها التدريسية و هي طريقة الوضعيات في تدريس كل من وحدات محددة في منهاج مقرر للصف الرابع ابتدائي.

كما تهدف الدراسة إلى التعرف على بيداغوجيا تعتبر من أهم البيداغوجيات المستعملة في حقل التربية و التعليم في محاولة للكشف عن عناصرها و مراحلها.

كما تهدف الدراسة إلى بحث النتائج المتوصل إليها من خلال تدريس بيداغوجيا المقاربة بالكفايات للوصول إلى معرفة دورها كبيداغوجيا توحي إلى استثمار رأسمال المال الإنسان.

هدف الدراسة إلى إبراز أهم المعوقات التي تعترض الطرق الداخلة و المنطوية تحت بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في الواقع التربوي الحالي.

و تهدف الدراسة إلى الكشف عن أهمية بيداغوجيا المقاربة بالكفايات في التوجيه و الإرشاد و في معرفة إمكانية التلاميذ و منه معرفة نوع المعرفة التي سيزاولها مستقبلا و عليه تحديد مستقبلهم العلمي.

تهدف الدراسة إلىإلقاء الضوء على طرق التقويم التابعة لبيداغوجيا المشروع و طرق التقويم التقليدية و معرفة اكتشاف أيهما أصلح.

تهدف الدراسة أيضا إلى الكشف عن نتائج هذه البيداغوجيا في انعكاسها على طرق تفكير المتعلم و كيفية تكوين الفرد المبتكر و المبدع الذي يستطيع أن يندمج اجتماعيا و اقتصاديا و ثقافيا من خلال مواجهة و مجابهة كل الوضعيات المختلفة.

تهدف الدراسة أيضا في تبيان ما الطريقة التدريسية من دور في الاستثمار المدرسي و اعتبارها أي المدرسة إنتاجية و اقتصادية أكثر منها استهلاكية.

5- أهمية الدراسة :

تتجلى الأهمية التربوية لهذه الدراسة في استخدام الصيغة الجديدة لطريقة حل المشكلات و هي طريقة التعلم بالمشروعات التعليمية التربوية، أو طريقة الوضعيات في تدريس الموارد العلمية مقتصرة في الدراسة على مادة علمية متمثلة في الجغرافيا للصف الرابع ابتدائي، بعد أن تبين للدراسة في حدود ما أطلع عليه أن الدراسات على المستوى العربي في هذا المجال تعد قليلة و غير كافية، و أن الدراسات العالمية التي أجريت كانت متباينة فيما توصلت إليه من نتائج " فقد توصلت بعض هذه الدراسات إلى تفوق طريقة الاستقصاء – التي تؤدي بالمشروع – بوصفها واحدة من الطرائق الكشفية التي تؤدي بالطالب إلى حل الوضعيات مقارنة بطريقة الإلقاء، في فاعلية الطلبة بالتحصيل و من بينها دراسة كل من (KOHUT، 1972) ، و لاهاستون (LAHASTON، 1972) ، ويوست (YOST، 1972) ، في حين وصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة عند التدريس طريقتين مثل دراسة كل من (MAESIALAS، 1963) و هنت (HUNT، 1975) ، بينما أشارت دراسات أخرى على تفوق طريقة الاستقصاء، وهو ما توصلت إليه دراسة (GENTRY، 1971) ". (جودت أحمد سعادة، 1984 ، ص:111-130).

كما تبرز الأهمية التربوية في اختيار الدراسة للصف الرابع الابتدائي لإجراء الدراسة عليه مرجعا إياه أنهم قد بلغوا من النمو العقلي، و تطور التفكير، و القدرة على التنفيذ (تنفيذ الأفكار) في الشؤون المختلفة درجة تمكنهم من الاستجابة بطريقة التعلم القائم على المقاربة بالكفايات، قد لا يتمكن الطلبة ممن هم دون مستواهم من تمثلها و التعامل معها بالأسلوب الصحيح.

6- تحديد المفاهيم:

في حياتنا الفكرية ثمة المفاهيم و كما لها الأثر البالغ في توجيه أسلوبنا في التعاطي مع الآخرين مما يجعلنا نصبوا إلى الهدف الذي لا نريده ة عليه فانه من المنهجي الوقوف بموضوعية عند هذه المسألة و بعد ما قمنا بمعالجة بعضها ضمن سياق الفصول، فصلنا معالجة بعضها تحت عنوان " تحديد المفاهيم"

و تمثل في ما يلي:

1- المعلم:

من الناحية النظرية هو ذلك الشخص المتميز و النموذج الذي يقوم بعمل يندرج ضمن الوظائف النبيلة و المتمثلة في انجاز المشروع الذي ترجوه الأمة. كما يمثل أحد أهم النخب التي تحمل هموم المجتمع و تطلعاته، و المعني الأول بالحفاظ على قيمه.

كما يعتبر المعلم ذلك الإطار الذي منحه المجتمع الثقة بالتكفل بأبناء هو الحرص على تعليمهم في حدود ما تم التخطيط له. أما علميا فهو ذلك الإطار الذي تم تكوينه أكاديميا بغرض تنفيذ برنامج تربوي، تم التخطيط له وفق معايير خاصة و بناء على هذه النظرة، أصبح المعلم مهنيا كباقي المهنيين. (منهاج السنة الرابعة ابتدائي،2010)

2- التعليم الابتدائي:

هي تلك المرحلة الحساسة من مراحل الحياة و التعليم و لنقل هي الطور الأول من حياة المتعلم فيما يبدأ بتعلم أولى المفاهيم و السلوكيات داخل هذه المؤسسة التربوية التعليمية.(نفس المرجع)

3- مفهوم الكفاية أو الكفاءة:

الكفاية ا:

الكفاية هي استعداد لقوة القيام ببعض الأفعالActesمثل كفاية إدارة ما، و التي تمارس في حدود القانون (عبد الكريم غريب، 2004، ص:79).

و في مجال التربية والتكوين عرفها محمد التربح على أنهـــا "قدارت مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معـــين، و يتكون محتواها من معارف و مهارات و قدراتواتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفهـــا قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة . (محمد الدريج، ص:50).

4- طريقة الوضعية:

و تسمى بصياغة الإشكالية كمدخل للعلمية البيداغوجية هي الطريقة التي يحدث فيها كنتيجة لمعالجة التلاميذ للمعارف و تركيبها و تحويلها حتى يحصل التلميذ بنفسه إلى معارف جديدة.(نفس المرجع)

5- الكفاية التدريسية :

هي مجموعة القدرات و المهارات التي على التلميذ ان يكتسبها و تجلى واضحة بعد الحصة التدريسية .(منهاج السنة الاولى ابتدائي،2011)

6- الدافعية للانجاز:

هو الرغبة في الأداء الجيد في مادة (الجغرافيا) وبذل الجهد المطلوب و النجاح في ذلك العمل و يتحدد ذلـــك في هـــذه الدراسة من خلال مجموع درجات التلميذ على مقياس الدافعية للانجاز .(منهاج السنة الخامسة،2011)

7- التحصيل الدراسي :

ويقصد به الدرجة التي يحققها التلاميذ . (السيد عبد الرحمان،2002)

8- الأداء على الوسائل التعليمية :

هو إتقان التلميذ العمل و استخدام كل الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة سواء عند تطبيق البيداغوجيا الجديـــدة أو عنـــد تطبيق الطريق الشائعة .

الدراسة الميدانية :

1- نوع الدراسة:

تندرجهذه الدراسة ضمن تصنيفات الدراسات التجريبية في العلوم السلوكية و التي تمد الباحثين بكم هائل من المعلومات عن الظواهر الاجتماعية الكثيرة، مما يسهم في تصميم تجارب أكثر دقة، حيث تعتبر الدراسات بالتصاميم شبه التجريبيـــة أكثر تحديدا و إحاطة، فهي توجه الانتباه إلى ملامح و خصائص و أبعاد معينة لمجال البحث و موضوعة (James A.Black

(and dean J.champion،89: p)، و نوع الدراسة عادة ما يرتبط بالمنهج المتبع في البحث المتعلق بالبحث عن القواعد و الأنظمة التيمن شأنها أن توصلنا الى حقائق مقبولة عن الظاهرة محل الاهتمام، و بناء على ذلك فان نوع الدراسة متعلق بالمنهج المتبع في الدراسة و الذي يعتبر " أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة و الهادفة للكشف و الهادفة للكشف عن حقيقة تشكل لب هذه الظاهرة أو تلك"

و الدراسة التجريبية " هي دراسة تهتم بتحديد الظاهرة- موضوع البحث كما ز كيفا على مستوى الحاضر بما يحقق المعرفة الكاملة عن أبعاد و طبيعة الموقف المراد دراسته و التعامل معه"

1-1-منهج الدراسة:المنهج التجريبي هو منهج البحث الوحيد الذي يمكن أن يستخدم بحق لاختبار الفرضيات الخاصة بالعلاقات من نوع سبب و نتيجة"

فترى الباحثة أن أنسب المناهج لقياس المتغيرات الخاصة، بالبحث الحالي هو المنهج الشبه تجريبي بما يتضمنه من دراسة المتغيرات الظاهرة مع إحداث تغيير مقصود في بعضها، و التحكم في المتغيرات الأخرى،

2-عينة الدراسة:" إن عينة الدراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختيار يمثلون خصائص مجتمعهم ويقتضي ذلك إتباع الخطوات

2-1- تحديد المجتمع الأصلي و إعداد قائمة له:

أ- وصف المجتمع الكلي للدراسة: إن وصف الدراسة الذي سننتقي منه العينة، أو ما يطلق عليه اسم مجتمع الدراسة الأصلي مهم جدا التطابق عينة الدراسة معه، خاصة في المنهج التجريبي ليتم تعميم النتائج المتحصل عليها و مجتمع الدراسة يقصد به كامل أفراد، أو أحداث، أو مشاهدات مصوغ الدراسة، و الدراسة الحالية تشتمل على أفراد و هم يمثلون تلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي بسن 8-9 سنة و لم يؤخذ المعيدين للصف، لأنه لو تم أخذهم سيؤثر ذلك على المعالجة التجريبية و باعتبار أنه تم تدريسهم بطريقة معينة نفس المنهاج في العام الفارط، كذلك يشمل المجتمع على الجنسين من التلاميذ (ذكور، و إناث) و مجتمع الدراسة من التلاميذ الذين يدرسون نفس المناهج الدراسية، و في هذه الدراسة فان المنهاج المقصود هو منهاج الجغرافيا و هو من المناهج الجديدة التي استحدثت عقب الإصلاح التربوي الأخير. كما أن مجتمع الدراسة متجانس من حيث الطريقة التدريسية التي يدرس بها و المتمثلة في بيداغوجيا الكفايات التعليمية المطبقة على أرض الواقع، لا كما هو منصوص عليها في الوثيقة المرافقة للمنهاج، لان غالبية المعلمين لم يفهموا بعد هذه الطريقة بكل ما فيها من خطوات خاصة في تدريس مادة الجغرافيا من جهة، و من جهة ثانية صعوبة تطبيقها بشكل دقيق لما تتطلبه من تقنيات غير متوفرة في مدارسنا و على هذا يتم اختيار العينة من هذا المجتمع، لان إجراء البحث على كامل مجتمع الدراسة الأصلي يصعب الدراسة (ارتفاع التكلفة و الوقت و الجهد، وضعف الرقابة و الإشراف) و حاولت الباحثة قدر المستطاع إيجاد تجانس متعلق بالعينة بربطها بالمجتمع الأصلي للدراسة.

بعد الانتهاء من حصر كافة الابتدائيات بمدينة مسعد (دائرة مسعد) بلغ مجموعها 44 ابتدائية ب :100 قسم نفس مستوى السنة الرابعة، استبعدت بعد ذلك الابتدائيات التي تحوي أقساما مكتظة، بمعنى أن عدد التلاميذ يفوق أو يساوي 35 تلميذ (المنشور الوزاري D.O.A.P\O.R.S/31/59/73)، باعتبار أن " الاكتظاظ يؤثر سلبا على المردود التعليمي" (عبد الحميد نشواتي، 1998، ص:241)

ليصبح عدد الابتدائيات:10 ابتدائيات ب:28 قسما بعدد تلاميذ نقدر ب :913 تلميذا كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يبين اسم الابتدائية و عدد التلاميذ و الأقسام و معدل التلاميذ في القسم.

الابتدائية	عدد التلاميذ	عدد الأقسام	معدل التلاميذ في القسم بالتقريب الى الوحدة
لقرع المختار مسعد	102	03	34
ربيح عيسى القدس مسعد	99	03	33
لعياضي المختار مسعد	102	03	34
جرعوب عبد الرحمان دلدول	96	03	32
الرايس محمد مسعد	60	02	30
مسعودي المختار مسعد	132	04	33
أبوبكر الصديق 1 دمد	102	03	34
أبوبكر الصديق 2 الشوشة	34	01	34
لهزيل المسعود حي الأطلس	120	04	30
ابتدائية السوق حي المجاهدين	66	02	33
المجموع	913	28 ابتدائية	

و لم تدخل الباحثة متغير المنطقة (ريف أو حضر) في الدراسة لأنها ترى أن هذا المتغير غير التجريبي لا يؤثر على نتائج التجربة، خاصة بعد ما تأكد أن أغلب المعلمين بالابتدائيات من نفس المنطقة التي تقع فيها المؤسسة التدريسية، و لان قضية المتغير الغير تجريبي (ريف حضر) من الصعب ضبطها لا لصعوبتها و لكن لان التلاميذ المتمدرسين ليسوا في نفس المنطقة فاحتمال الانتقال من منطقة حضرية إلى منطقة ريفية أو العكس وارد. إضافة إلى ذلك فمعظم لمعلمين بالابتدائيات يزاولون الرسكلة في منطقة واحدة و أن المفتشين المسؤولين هم نفسهم لجميع المعلمين، و هو الأمر الذي دفعنا لعدم إدخال المتغير الغير تجريبي (ريف، حضر) نطاق الدراسة، إضافة إلى تنقلات التلاميذ من منطقة ريفية إلى مناطق حضرية أو العكس.

ب-اختيار عينة ممثلة و حجمها:

جدول رقم (02) يوضح عدد و أسماء الابتدائيات و الأقسام المختارة و عدد تلاميذ كل قسم

الابتدائية	عدد الأقسام المختارة	عدد تلاميذ الأقسام المختارة
لقرع المختار مسعد	3-2	68
ربيح عيسى القدس مسعد	3-2	66
لعياضي المختار مسعد	3-2	68
جرعوب عبد الرحمان دلدول	3-2	64
الرايس محمد مسعد	2-1	30
مسعودي المختار مسعد	4-3	99
أبوبكر الصديق 1 دمد	3-2	68
أبوبكر الصديق 2 الشوشة	1-1	34

لهزيل المسعود حي الأطلس	4-3	90
ابتدائية السوق حي المجاهدين	2-1	33
المجموع	19 ابتدائية	620

و الغرض من توسيع العينة هو الحصول على قدر كان من الأقسام التي تحوي أزواجا متناظرة و كان عدد المفحوصين في النهاية 620 تلميذا استخرج منهم 32 زوجا أول خاص بمعالجة تجريبية خاصة بمادة الجغرافيا، و كانت جميع الأزواج للعينتين الضابطة و التجريبية تقريبا متساوية من حيث درجة الذكاء، و التحصيل الدراسي للمادة اعتمادا على نتائج العام الماضي و متساوون تقريبا في السن و الجنس، و كانت الأزواج من ابتدائيتي (لقرع المختار و ربيح عيسى القدس) و كانت ممثلة ب:32 زوج و يشار هنا أن عدد الأزواج كان ممثلا ب:33 زوج و لكن تغيب أحد أفراد زوج 33 عن المعالجة التجريبية اضطرت الباحثة أن تلغي زميله (من يناظره) في المعالجة التجريبية، خاصة و أن الحالة الغائبة وقعت في المجموعة التجريبية و قد كانت هاته الأزواج في الابتدائيتين السالفتين ذكرهما مخصصتين للمعالجة التجريبية الخاصة بتطبيق الطريقة الاستقصائية المدعمة بمشروع و الموجهة لمادة الجغرافيا.

الجدول رقم (03) يوضح تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية للمعالجة التجريبية الخاصة بمادة الجغرافيا

	ابتدائية ربيح عيسى			
الرقم	السن	الجنس	د الذكاء	د التحصيل
1	15	أ	38	10
2	15	أ	38	12
3	15	أ	40	12
4	15	ذ	41	12
5	15	ذ	41	11
6	16	ذ	41	10
7	16	ذ	40	8
8	15	أ	40	9
9	15	ذ	46	13
10	15	ذ	37	10
11	15	أ	96	9
12	15	أ	50	13
13	15	أ	50	14
14	15	أ	51	12
15	15	أ	50	13
16	15	ذ	38	10
17	15	ذ	36	11

ابتدائية لقرع المختار			
السن	الجنس	د الذكاء	د تحصيل
15	أ	38	11
15	أ	37	10
15	أ	42	12
15	ذ	41	12
15	ذ	41	10
16	ذ	40	11
16	ذ	40	10
15	أ	40	9
15	ذ	46	13
15	ذ	38	10
15	أ	40	9
15	أ	52	14
15	أ	50	15
15	أ	50	14
15	أ	48	13
15	ذ	36	9
15	ذ	36	9

18	15	ذ	36	12	11	36	ذ	15
19	15	ذ	40	7	8	39	ذ	15
20	15	ذ	34	8	8	35	ذ	15
21	15	ذ	47	11	12	46	ذ	15
22	15	ذ	46	13	13	46	ذ	15
23	15	أ	39	10	10	39	أ	16
24	15	ذ	30	7	6	32	ذ	15
25	15	أ	50	11	12	50	أ	15
26	15	أ	50	14	13	47	أ	15
27	15	أ	42	10	10	42	أ	15
28	15	أ	42	10	10	40	أ	15
29	15	أ	38	6	5	36	أ	15
30	15	ذ	48	13	11	46	ذ	15
31	15	ذ	32	10	10	34	ذ	15
32	15	ذ	34	9	10	34	ذ	15

الجدول رقم (04) يبين عدد أفراد العينة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتين التجريبية والضابطة في كل من السن والذكاء والتحصيل الخاصة بالمعالجة الأولى المتضمنة إدخال المتغير المستقل المتمثل في الطريقة الاستقصائية المدعمة بمشروع.

المتغيرات / البيانات الإحصائية		عدد أفراد العين	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
السن	المجموعة النجريبية	32	15.09	0.85
	المجموعة الضابطة	32	15.09	0.85
الذكاء	المجموعة النجريبية	32	41.28	5.84
	المجموعة الضابطة	32	41.15	5.35
التحصيل	المجموعة النجريبية	32	10.62	2.05
	المجموعة الضابطة	32	10.62	2.22
	المجموعة الضابطة	32	10.68	2.30

وما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي في كل المتغيرات كان تقريبًا متساويًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهو ما يرجع تجانسها، وللتأكيد من ذلك قمنا باستخدام تحليل التباين في حساب تجانس العينة (محمود السيد

أبو النيل 1987 ص:295) حيث يرمز لمدى التجانس بالرمز (ف) ومدى التجانس هو حاصل سمة التباين الأكبر على التباين الأصغر وعليه بالنسبة للجدول الأول:

الجدول رقم (05) يبين الانحراف والتباين والنسبة الفائية الدالة على تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية للمعالجة التجريبية رقم 1 المتعلقة بإدخال المتغير التجريب (طريقة سيكمات لمادة الجغرافيا).

المتغيرات / البيانات الاحصائية		الانحراف المعياري (ع)	التباين (ع2)	نسبة (ف)	الدلالة
السن	المجموعة التجريبية	0.85	0.72	01	غير دالة
	المجموعة الضابطة	0.85	0.72		
الذكاء	المجموعة التجريبية	5.84	3410	119	غير دالة
	المجموعة الضابطة	5.35	28.62		
التحصيل	المجموعة التجريبية	2.05	4.20	1.17	غير دالة
	المجموعة الضابطة	2.22	4.92		

فبالنسبة للتجانس من حيث السن فإن قيمة (ف) مساوية للواحد الصحيح وهو ما يعطينا تجانسها أما التجانس من حيث درجة الذكاء فإن قيمة (ف) المحصل عليها مساوية لـــ: 1.19 وأن درجة الحرية للتباين الأكبر مساوية لـــ:31 ودرجة الحرية للتباين الأصغر مساوية لـــ: 31 على اعتبار أن عدد أفراد العينة متساوية للعينتين وأن درجة الحرية في حساب النسبة الفائية تساوي ن-1 .

وبالمقارنة بين النسبة الفائية المجدولة والنسبة الفائية المحسوبة نجد أن النسبة المجدولة أكبر من المحسوبة وهي 2.25 وعليه فإن العينتين متجانسين.

3-أدوت الدراسة:

تصميم أدوات البحث: تشتمل أدوات البحث على: البرنامج التعليمي لمادة الجغرافيا، و الاختبار التحصيلي البعدي، ومقياس الكفايات التعليمية للمادة بشكل شبكة ملاحظة، و مقياس الميولات المدرسية (مقياس الاختيار الدراسي)، و مقياس للدافعية للانجاز، وشبكة لملاحظة الأداء على الوسائل و المواد الديداكتيكية، و اختبار لإدراك و تعلم المفاهيم الخاصة بالمادة.

4- صدق المحكمين :

استخدام هذا النوع من الصدق هو قياس مدى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه.

(السيد فؤاد البهي السيد 1978-ص:402)

وقد كانت نتائج التحكيم كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين للكفاءات التعليمية

رقم الكفاءة	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	%100
02	%100
03	%100
04	%100

05	%100
06	%100
07	%100
08	%100
بدائل الأجوبة	%100

وتعود نسبة الاتفاق الكبيرة بين المفتشين لأن الكفاءات الموجودة هي مأخوذة من كتب الوثيقة المرافقة للمعلمين للمنهاج، والتي تحرص المفتشين أنفسهم في الندوات والحصص إلى شكله على تلقينها والحرص على تنفيذها وقد أعطيت تكميمات لبدائل الأجوبة تمثلت كما يلي: ضعيف بالدرجة00، ومقبول بالدرجة01، وجيد بالدرجة02.

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS(11.0)، و قد استخدمت في ذلك مجموعة من الأساليب الإحصائية منها ما هو مخصص لدراسة الخصائص السيكومترية.

صدق و ثبات الأدوات المدرسية و منها ما هو مخصص لدراسة فرضيات البحث والتي كانت كلها فرضيات فارقية و هذه الأدوات هي:

أ- معامل الارتباط بيرسون و قد استخدم في:

- حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة التصفية لاختبار الاختبار الدراسي
- حساب معال الثبات عن طريق تطبيق و إعادة التطبيق لمقياس الدافعية للانجاز
- حساب معامل الثبات عن طريق تطبيق حساب الثبات بالانسياق الداخلي لاختبار الاختبار الدراسي

ب- معامل سبيرمان- براون وقد استخدم في تصحيح معامل ارتباط الثبات من أثر الطول عند احتسابه بالتجزئة النصفية

ت- النسبة المئوية: تم استخدامها في كثير من الأحيان فتم استخدامها في استخلاص مجموعات المقارنة الطرفية في حساب الصدق، كما تم استخدامها في تصحيح معامل ارتباط، كما تم استخدامها لغرض حساب نسبة كوبر لحساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين كما تم استخدامها في تحديد الوزن النسبي لأسئلة الاختبار التحصيلي.

ث- معادلة كوبر (1974) لحساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين و قد استخدمت لحساب ثبات شبكتي الملاحظة المستخدمين في الدراسة. و هذا عن طريق حساب معامل الاتفاق (نسبة الإنفاق و نسبة عدم الإنفاق) بين المحكمين.

ج- معاملات السهولة و الصعوبة: و قد استخدمت لمعرفة معاملات السهولة و الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي بفروعه الثلاثة معامل الارتباط الرباعي: لحساب المعاملات إثبات لأسئلة الاختبار التحصيلي بفروعه الثلاثة.

ح- معامل التمييز: تم استخدامه في حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي بفروعه الثلاثة.

خ- اختبار –ت- T-TEST وقد استخدم في : حساب دلالة الفروق المتوسطة في اختبار الفرضيات البحث و هي الفرضيات رقم:05،04،03،02،01.

كما تم استخدامها في حساب دلالة الفروق بين المتوسطات في حساب الصدق لأدوات الدراسة

د- اختبار كاف مربع: تم استخدامه في اختبار فرضية الدراسة رقم 06، لمقارنة التكرارات المشاهدة لوقوع الحالات مع التكرارات المتوقعة لها، و ما يساعد في ذلك هو تساوي المجموعتين الضابطة و التجريبية من حيث العدد، و الهدف من هذا لاختبار هو تحديد ما إذا كان نمط التكرارات الحاصلة قد جاء وفق النمط المتوقع له أم لا.

لأن الفرضية الصفرية تنص على عدم وجود فرق بين هذين النمطين.

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، لاستخدامها في الأدوات لإحصائية المستخدمة في الدراسة. كما تم استخدام الفائية لقياس مدى تجانس العينتين- التجريبية و الضابطة و ذلك بقسمة التباين الأكبر على التباين الأصغر .

عرض و تحليل الفرضية الأولى و مناقشتها:

وتنص الفرضية الأولى على ما يلي:" نتوقع أن المتعلم قادر على استيعاب مفاهيم جديدة و حديثة كما أشبه علم النفس الحديث". و بمعنى إحصائي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعام مفاهيم مادة الجغرافيا"

جدول رقم (07) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة (ن) و مستوى الفروق في تعلم مفاهيم مادة الجغرافيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة.

البيانات / المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	ت المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المجموعة الضابطة	30	15.27	3.35	4.16	2.65	58	دالة عند $0.01=\alpha$	م. التجريبية
المجموعة التجريبية	30	18.23	1.99					

حيث أن: ن : تمثل عدد الأفراد لكل من المجموعتين الضابطة و التجريبيةوم : المتوسط الحسابي وع : الانحراف المعياريود.ح : درجة الحرية.

و ما يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (18.23) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15.27)، و أن "ت" المحسوبة المساوية (4.16) دالة عند مستوى الدلالة (α) المساوي ل (0.01) و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل بالفرضية البديلة و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تعلم مفاهيم مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية و عليه يمكن القول بوجود اختلاف جوهري في تعلم مفاهيم مادة الجغرافيا و هذا مرده إلى اختلاف الطريقة المتبعة في التدريس و الشكل التالي يوضح التوزيع الطبيعي لقيم متغير تعلم المفاهيم للمجموعتين الضابطة و التجريبية .

عرض و تحليل الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " يتحقق التحصيل الدراسي عند تأهيل المعلم وفق بيداغوجيا الكفايات " و بمعنى إحصائي " لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا".

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة التجريبية و المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة، و كذا الانحراف المعياري لهما، و من ثم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين، و ذلك للنظر في الفروق الحاصلة بين لمجموعتين و الجدول التالي يبن ذلك.

جدول رقم (08) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة (ت) و مستوى الفروق في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا التجريبية و المجموعة الضابطة.

البيانات / المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	ت المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المجموعة الضابطة	30	25.53	3.68	3.52	2.65	58	دالة عند α=0.01	م. التجريبية
المجموعة التجريبية	30	22.46	3.01					

وما يلاحظ على الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (25.53) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (22.46) و أن قيمة "ت" المحسوبة المساوية ل: (3.52) دالة عند مستوى الدلالة (α) المساوي ل:0.01 و بالتالي يمكننا هذا من رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، وعليه قبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي في مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية و عليه يمكن القول بوجود اختلاف جوهري في التحصيل الدراسي مرده لاختلاف الطريقة المتبعة في التدريس و الشكل التالي يوضح التوزيع لقيم متغير للمجموعتين الضابطة و التجريبية.

عرض و تحليل الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: " تتحقق الدافعية للانجاز خارج المجال المؤسساتي و داخلها " و بمعنى إحصائي " لا توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الدافعية للانجاز لمادة الجغرافيا".

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسط الحسابي للدافعية للانجاز للمجموعة التجريبية و المتوسط الحسابي للدافعية للانجاز للمجموعة الضابطة، و كذا الانحراف المعياري لهما، و من ثم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين، و ذلك للنظر في الفروق الحاصلة بين لمجموعتين و الجدول التالي بين ذلك.

جدول رقم (09) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة (ت) و مستوى الفروق في التحصيل الدراسي لمادة الجغرافيا التجريبية و المجموعة الضابطة.

البيانات / المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	ت المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المجموعة الضابطة	30	99.40	12.96	5.401	2.65	58	دالة عند α=0.01	م. التجريبية
المجموعة التجريبية	30	75.96	19.91					

وما يلاحظ على الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (99.40) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (75.96) و أن قيمة "ت" المحسوبة المساوية ل: (5.401) دالة عند مستوى الدلالة (α) المساوي ل:0.01 و بالتالي يمكننا هذا من رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الدافعية للانجاز، وعليه قبول الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في الدافعية للانجاز في مادة الجغرافيا لصالح المجموعة التجريبية و عليه يمكن القول بوجود اختلاف جوهري في الدافعية للانجاز في مادة الجغرافيا مرده لاختلاف الطريقة المتبعة في التدريس و الشكل التالي يوضح التوزيع لقيم متغير الدافعية للانجاز للمجموعتين الضابطة و التجريبية.

عرض النتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه " نتوقع أن مادة الجغرافيا ستلعب دورا هاما في تحديد الزمان و المكان باستعمال الأدوات الديداكتيكية" و بمعنى إحصائي "لا توجد فروق ذو دلالة في الأداء على الأدوات الديداكتيكية في التراكيب التجريبية"و الإجابة عن هذه الفرضية تم حساب تكرارات الأداء (المرتفع، المتوسط و الضعيف) على الأدوات و الوسائل التعليمية المستعملة لكل من المجموعة التجريبية المدرسة بالطريقة الجديدة (طريقة الدمج بين أسلوب المقاربة بالكفايات و المشروع) و المجموعة الضابطة المدرسة بالطريقة العادية في القسم، و ذلك للنظر في الفروق بينهما من حيث الأداء على الوسائل التعليمية المستعملة في التراكيب التجريبية لمادة الجغرافيا و الجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(10) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و قيمة (ت) و مستوى الفروق في استعمال الوسائل التعليمية بين المجوعة الضابطة.

البيانات / المجموعات	ن	مؤشر الأداء			كاف مربع	د.ح	مستوى الدلالة
		مرتفع	متوسط	ضعيف			
المجموعة التجريبية	30	24	05	01	19.85	02	دالة عند α=0.01
المجموعة الضابطة	30	07	07	16			

وما يلاحظ من خلال الجدول أن عدد تكرارات مؤشر الأداء المرتفع بالنسبة للمجموعة التجريبية (24 تكرار من أصل 30 تكرار) أكثر بكثير من مؤشر الأداء المرتفع بالنسبة للمجموعة الضابطة و المساوي (7 تكرارات من أصل 30 تكرار) بينما تقترب تكرارات مؤشر الأداء المتوسط لكلا المجموعتين و هما على التوالي 07 تكرارات بالنسبة للمجموعة الضابطة، و 05 تكرارات بالنسبة للمجموعة التجريبية بنما نجد فارق كبير بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث تكرارات مؤشر الأداء المنخفض أو الضعيف، فوصل التكرار بالنسبة للمجموعة الضابطة (16 تكرار) و هو أكبر بكثير من تكرار المجموعة التجريبية الذي بلغ تكرار واحدا و قد تم حساب كاف مربع و التي بلغت (19.85) وهي دالة عند مستوى الدلالة (α) المساوي ل(0.01) و بالتالي يمكننا هذا من رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فارق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و قبول الفرضية البديلة التي تنص بعكس الفرضية الصفرية و هو وجود فروق ذات إحصائية بين المجموعة التجريبية في أدائهم على الوسائل التعليمية المخصصة في تدريس مجال الزمان في مادة الجغرافيا و هي واحدة من المواد العلمية المدرسة للصف الرابع ابتدائي و بمعنى آخر فان الطريقة التدريسية لها تأثير بليغ وواضح في أداء المتمدرسين على الوسائل التعليمية المخصصة لتدريس مادة الجغرافيا وعلية يمكن القول بوجود اختلاف جوهري في الأداء على الوسائل التعليمية مرده لاختلاف الطريقة المتبعة في التدريس، و الشكل التالي يوضح تكرارات كل من العينتين الضابطة و التجريبية على المتغير الأداء على الوسائل الديداكتيكية:

عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه" تتحقق الكفايات المتبعة في تحديد الزمان و المكان لمادة الجغرافيا و هذا بتأثير المتعلم ايجابيا في تحديدها" و بمعنى إحصائي أنه " لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في تحقق الكفايات التدريسية لمادة الجغرافيا".

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسط الحسابي لأداء المجموعة التجريبية، و المتوسط الحسابي لأداء المجموعة الضابطة على الكفايات التدريسية لمادة الجغرافيا، و كذا الانحراف المعياري لهما و من ثم حساب قيمة (ت) لعينتين مستقلتين و ذلك للنظر في الفروق الحاصلة بين المجموعتين و الجدول التالي يبين ذلك:

البيانات / المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	ت المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المجموعة الضابطة	30	15.27	3.35	4.16	2.65	58	دالة عند α=0.01	م. التجريبية
المجموعة التجريبية	30	18.23	1.99					

وما يلاحظ على الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (18.23) أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (15.27)و أن قيمة "ت" المحسوبة المساوية ل: (4.16) دالة عند مستوى الدلالة (α) المساوي ل:0.01 و بالتالي يمكننا هذا من رفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية من حيث تحقق الكفايات التدريسية لمادة الجغرافيا. و عليه يمكن القول باختلاف تحقق الكفايات التدريسية لدى التلاميذ في دراستهم لهذه المادة و المنحى التالي يوضح التوزيع الطبيعي لقيم المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في متغير تحقق الكفايات التدريسية " و يتم ذلك عادة من خلال إنشاء المضلع التكراري أو مخطط الساق – الأوراق، إلا أنه يوجد مخططات تسهل تحديد مدى طبيعة البيانات (باستعمال برنامج SPSS)

يسمى أحد هذه المخططات بمخطط الاحتمال الطبيعي (Normal Probabilité Plot) أو مخطط (Q-Q Plot)، بحيث أنه إذا كانت البيانات مأخوذة من توزيع طبيعي فان النقاط تتجمع حول خط مستقيم يشمل المبدأ ' (إبراهيم الحكيم، 2004، ص:218)

استنتاج عام للدراسة :

يعيش العالم اليوم عصر التفتح والتفجر الفكري والمعرفي الذي تتزايد فيه لمكتسبات المعرفية والبشرية، وهو مؤسس على انتهاج الإنسان أنماطا حديثة من التفكير، وعلى رأسها التفكير العلمي الذي تنسب إليه مختلف الإنجازات الحضارية الراهنة، إلا ان الأنظمة المنتشرة في الكثير من الدول لازالت عاجزة عل التكيف مع متطلبات القرن، ومحكومة بأنماط قديمة جامدة من التفكير تسفر عن ممارسات تربوية تقليدية ومنها اتباع طرائق تدريسية لم تصبح ناجحة في عصرنا الحالي قائمة على التلقين والتحفيظ ومتمحورة حول المعلم والكتاب المدرسي قلما يفيد المتعلم.

وتتطلب طبيعة المتغيرات التي نعيشها إعادة النظر بطرائق التدريس القائمة حاليا(طرائق التدريس التقليدية) واستبدالها بطرائق أساسا حول المتعلم، كونه يمثل هدف العملية التعليمية التربوية، فتراعي ميوله واهتماماته وتغذي القدرات المعرفية وتنتج منه إنسانا غير مقلد، بل مبدعا وقادرا على إعمال عقله واستخدام تفكيره في التحدي لمختلف المشكلات التي تواجهه وحلها بالشكل المثالي، وتعد الطرائق الكشفية في التدريس، بما فيها بيداغوجيا المشروعات وبيداغوجيا المقاربة بالكفايات التي هي بمثابة تفاعل عدة طرائق كشفية (الاستقصاء،وحل المشكلات) وبأساليب حديثة كأسلوب التعلم التعاوني في إحدى إحدى هذه الطرائق الجديدة الفعالة وتستهدف الدراسة الحالية الوقوف على فاعلية الدمج بين طريقة الاستقصاء وبالتحديد طريقة سيكمان الاستقصائية وطريقة التعلم القائم على المشروعات التعليمية في تدريس المواد العلمية أو بالتحديد (مادة الجغرافيا للصف الرابع من التعليم الابتدائي) كمثال على المواد العلمية بالمقارنة مع الطرائق التقليدية الشائعة.

المراجع

1- إبراهيم الحكيم(2004)، spssالمرجع في تحليل البيانات، ط1، حلب، شعاع للنشر والعلوم.

2- إبراهيم قشقوش، وطلعت منصور (1979)، دافعية الإنجاز وقياسها، ج1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

3- خير الدين هني(1999)، لماذا ندرس بالأهداف، ط1، البليدة.

4- سامي محمد ملحم (2001)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

5- سعادة جودة أحمد، وفواز عقل، ومجدي زامل (2006)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق (عمان)، الأردن.

6- سعادة، جودت أحمد، (1984) مناهج الدراسات الاجتماعية.

7- سعيد عبد العزيز(2007)، تعليم التفكير ومهارته، ط01، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

8- سعيد القل (1993)، المرجع في مبادئ التربية، ط01 عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

المجلات:

9- إبراهيم محمد عيسى(2006)، قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالأردن، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق الجمهورية العربية السورية، مجلد 04، العدد 20

10- المجلس الأعلى للتربية (1998)، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الابتدائي،الفصل الثالث: التعليم الابتدائي الجزائر.

11 - وزارة التربية الوطنية الجزائرية (2005) مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

12- محمد عرفات حجراب، (2009-2010) فاعلية بيداغوجيا المشروع في تدريس المواد العلمية وتأثيرها على المردود التربوي التعليمي، دراسة شبه تجريبية كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية قسم علم النفس جامعة بوزريعة الجزائر رسالة دكتوراه (غير منشورة).

13- فيليب بيرنو، الكفايات في علوم التربية، تاريخ الإبداع في الشبكة: 12-09-2011

14- محمد عوض الترتوري، دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، تاريخ الإبداع في الشبكة 27-10-2011.