

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد بوضياف – بالمسيلة

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

تخصص: توجيه وإرشاد

الرقم التسلسلي :

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج

الجيل الثاني

دراسة ميدانية بدائرة سيدي عامر

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس

إشراف: /

حسين قرساس

إعداد: /

- الهام سعد

- أمينة سعبيدي

- حنين بن عيسى

السنة الجامعية 2019 / 2020

شكر وتقدير

لقوله صلى الله عليه وسلم من لم يشكر الناس لم يشكر الله نشكر الله تعالى أولاً و دائماً الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة ووفقنا لإكمال دراستنا وإتمام هذا العمل ونسألانه يبارك لنا فيه.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذنا المشرف "قرساس حسين" الذي لم يبخل علينا بنصائحه و توجيهاته و تقديمه يد المساعدة لنا .

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة قسم علم النفس وكل القائمين في العمل بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة .

ونشكر كل من ساعدنا في انجاز هذه المذكرة بكتاب و نصيحة و وقفة طيبة .

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني , حيث يعتبر من المستجدات التي أثارت اهتمام كثير من العاملين بقطاع التربية , وذلك لما أحدثته من تغيرات وتعديلات على المنظومة التربوية .

وقد حاولنا في هذه الدراسة الكشف على الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني تبعا للمؤهل العلمي و الخبرة ومادة التدريس من خلال دراسة ميدانية اتبع فيها المنهج الوصفي , حيث شملت عينة الدراسة 80 أستاذ وأستاذة يدرسون بابتدائيات دائرة (سيدي عامر) .

حيث وزعت عليهم استمارة الاستبيان مكونة من 29 بندا مقسمة على ثلاثة محاور (بعد قيمي , بعد ابستمولوجي معرفي, بعد المنهجي) هذا بعد التأكد من خصائصها السيكومترية , وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت إلى النتائج التالية:

- كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني موجبة بمتوسط حسابي (3,9556).

- كانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أبعاد الاستبيان (بعد قيمي , بعد ابستمولوجي معرفي , بعد المنهجي البيداغوجي) .

- لا توجد فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

- لا توجد فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الاقدمية .

- لا توجد فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير مادة التدريس

(لغة عربية / لغة فرنسية).

Study summary:

This study aimed to explore the attitudes of primary education teachers towards curricula The second generation, as it is considered one of the innovations that aroused the interest of many workers . In the education sector, due to the changes and modifications it brought to the educational system.

In this study, we tried to discover the differences in the teachers ' attitudes towards Second-generation curricula depending on academic qualification, experience, and teaching subject by study A field in which he followed the descriptive approach, as the study sample included 80 professors They are studying in elementary school (Sidi Ameer) department.

Where a questionnaire form consisting of 29 items was distributed to them, divided into three Axes (after my assessment, after epistemological cognitive, after systematic) this is after making sure of Its psychometric properties, and after statistical treatment of the data, it reached results next:

- The attitudes of primary education teachers towards second generation curricula were positive, on average (3,9556) .
- my account The teachers 'attitudes were positive towards the questionnaire dimensions (after my assessment, after an epistemological dimension.) Knowledge, after the pedagogical methodology.
- There are no differences in the trends between professors due to the scientific qualification variable.
- There are no differences in trends among professors due to the seniority variable.
- There are no differences in trends among professors due to the variable of teaching material (Arabic language / French language).

فهرس المحتويات

أ	المقدمة
1	الفصل الأول الاطار العام للدراسة
2	1- إشكالية الدراسة
4	2-فرضيات الدراسة:
4	2-1- الفرضية العامة:
4	2-2 - الفرضيات الثانوية:
4	3- أسباب اختيار الموضوع
4	3-1-أسباب ذاتية
5	3-2 - أسباب موضوعية:
5	4 - أهداف الدراسة
5	5 - أهمية الدراسة
6	6 - الدراسات السابقة
6	6-1-دراسة جريوي مخلوف (2018- 2019)
6	6-2 - عصنون زهية (2017- 2018)
7	6-3 -دراسة درارة منيرة : (2016- 2017)
7	6-4 -دراسة مساوي إكرام (2016- 2017)
7	6-5 -دراسة حدة نش (2016 - 2017)
8	7-تعقيب على الدراسات السابقة :
8	8-توظيف الدراسات السابقة :
9	9- تحديد المصطلحات إجرائيا
9	7-1- الاتجاه :
9	7-2- أساتذة التعليم الابتدائي :
9	7-3- مناهج الجيل الثاني :
9	7-4- مادة التدريس :
9	7-5- المؤهل العلمي :
10	الفصل الثاني الاتجاهات
11	تمهيد
12	1- مفهوم الاتجاهات attitude
13	2-1- مكونات الاتجاه :
14	3- خصائص الاتجاهات
15	4- أنواع الاتجاهات
15	4-1- الاتجاهات العامة و الاتجاهات الخاصة (النوعية):
15	4-2- الاتجاهات الجماعية و الفردية :

- 15-4-3 اتجاهات علنية و سرية : _____
- 15-4-4 الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب : _____
- 15-4-5 الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف : _____
- 16-4-6 الاتجاهات الخاصة و الاتجاهات العامة : _____
- 5 - مراحل تكوين الاتجاهات _____
- 16-5-1 المرحلة الإدراكية المعرفية : _____
- 16-5-2 المرحلة التقييمية : _____
- 16-5-3 المرحلة التقريرية : _____
- 6- وظائف الاتجاهات _____
- 17-6-1 وظيفة منفعية : _____
- 17-6-2 وظيفة دفاعية (وظيفة الدفاع عن الأنا) : _____
- 17-6-3 وظيفة تحقيق الذات : _____
- 17-6-4 وظيفة معرفية : _____
- 7- النظريات المفسرة للاتجاهات _____
- 18-7-1 النظرية الوظيفية : _____
- 18-7-2 النظرية السلوكية : _____
- 18-7-3 نظرية التعلم الاجتماعي : _____
- 19-7-4 النظرية المعرفية : _____
- 8- طرق قياس الاتجاهات _____
- 19-8-1 طريقة ترستون (مقياس الفترات متساوية الظهور) : _____
- 20-8-2 طريقة ليكرت lickert : _____
- 21-8-3 طريقة جوتمان (المقياس التجمعي المتدرج) : _____

21 خلاصة

22 الفصل الثالث مناهج الجيل الثاني

23 تمهيد

- 1- مفهوم المنهاج الدراسي _____
- 24-1-1 المنهاج لغة _____
- 24-1-2 تعريفات قاموسية لمصطلح المنهاج _____
- 24-1-3-1 المفهوم القديم للمنهاج : _____
- 25-1-4-1 المفهوم الحديث للمنهاج : _____
- 25-1-5-1 المنهاج الدراسي : _____
- 25-1-6-1 المنهاج التعليمي : _____
- 25-1-7-1 المنهاج البيداغوجي : la méthode pédagogique _____
- 2- مفهوم مناهج الجيل الثاني : _____
- 26-3- المبادئ المؤسسة للمناهج _____
- 27-4- أسباب وضع مناهج الجيل الثاني _____

- 28 _____ 5- خصائص منهاج الجيل الثاني
- 28 _____ 6 - توجيهات لتطبيق منهاج الجيل الثاني
- 29 _____ 1-6 توجيهات تربوية لتطبيق المنهاج
- 30 _____ 7- 1 - لماذا الكتاب الموحد؟
- 30 _____ 7 - المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد
- 31 _____ 7- 3- تجليات الانسجام بين المواد الثلاث :
- 32 _____ 8 - بعض المصطلحات الواردة في منهاج الجيل الثاني
- 32 _____ 8 - 1- ملمح التخرج:
- 32 _____ 8- 2- المخطط السنوي لبناء التعلمات :
- 32 _____ 8- 3- الموارد :
- 33 _____ 8- 4- الميدان :
- 33 _____ 8 - 5- الكفاءة :
- 34 _____ 8- 6- المقطع التعليمي :
- 34 _____ 8- 7- الوضعية المشكلة للانطلاقية الأم :
- 35 _____ 9 - التقويم في منهاج الجيل الثاني
- 35 _____ 9- 1- التقويم :
- 36 _____ 9- 2- أنواع التقويم
- 37 _____ 9- 3- التقويم والمقاربة بالكفاءات
- 37 _____ 10- أنموذج لمقطع تعليمي (لسنة الأولى)
- 45 _____ خلاصة
- 46 _____ الجانب الميداني
- 47 _____ الفصل الرابع الإجراءات الميدانية للدراسة
- 48 _____ تمهيد
- 49 _____ أولاً – الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية
- 49 _____ 1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية :
- 49 _____ 2 – أهداف الدراسة :
- 49 _____ 3- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية :
- 49 _____ 4 - عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها :
- 50 _____ 5 – أداة الدراسة :
- 51 _____ 6 - الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة :
- 55 _____ ثانياً – الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية
- 55 _____ 1- منهج الدراسة :
- 55 _____ 2 – مجال الدراسة :
- 56 _____ 3- عينة الدراسة الأساسية :
- 57 _____ 4- الأساليب الإحصائية :
- 58 _____ خلاصة

59 _____ الفصل الخامس عرض ومناقشة النتائج

60 _____ تمهيد

60 _____ 1 - بناء على الفرضيات:

60 _____ 1-1- الفرضية العامة:

62 _____ 1-2- الفرضيات الثانوية:

66 _____ 2- استنتاجات عامة للدراسة:

67 _____ 3 - الاقتراحات والتوصيات :

أ _____ الخاتمة

_____ قائمة المراجع والمصادر

_____ الملاحق

المقدمة

مقدمة

مرت الجزائر بعدة إصلاحات في المجال التربوي للنهوض قدما بقطاع التربية والتعليم، ولخلق نظام تربوي يواكب متطلبات وطموحات المجتمع والأفراد، وليحقق أهدافه وغاياته للأجيال المتعاقبة، لذا اعتمدت الجزائر عدة مناهج منها المقاربة بالمعارف ثم المقاربة بالأهداف فالمقاربة بالكفاءات.

فقد شهدت الجزائر منذ الاستقلال عمليات إصلاح تربوي شملت وضع مناهج جديدة ودقيقة لبناء المجتمع والعمل على مواكبة التغيرات التي آلت لها معظم دول العالم، ولذا سعت الجزائر إلى إيجاد حلول في المجال التربوي الذي يلقي بظلاله على جميع المجالات المختلفة. ولقد عرفت التربية في الجزائر في الآونة الأخيرة تغيرات جذرية مسّت بذلك حتى المناهج التي تركز عليها المنظومة التربوية ففي بداية الموسم الدراسي (2003/2004) تمت إصلاحات أطلق عليها مناهج الجيل الأول، وأيضاً الإصلاحات تمت مع ولوج الموسم الدراسي (2016 / 2017) وهي ما عرف بمناهج الجيل الثاني. هذه الأخيرة أثارت جدلاً واسعاً حول مضامينها وطرق تطبيقها، من هذا المنطلق ارتأينا أن نسلط الضوء على هذا النوع من المناهج خاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد الأساس والقاعدة التي تبني عليها الأمة أبناءها، فكان موضوع بحثنا: **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني دراسة ميدانية بدائرة سيدي عامر**، يرجع اختيارنا لهذا الموضوع لعدة أسباب ذاتية منهجية من جهة وموضوعية من جهة أخرى دفعتنا لاختياره عن غيره من المواضيع.

ورغبة منا في الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، حيث يعتبر من المستجدات التي أثارت اهتمام كثير من العاملين بقطاع التربية، ولما أحدثته هذه المناهج من تغيرات وتعديلات على المنظومة التربوية، حاولنا في هذه الدراسة أن نكشف على الفروق في اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني تبعا للمؤهل العلمي والخبرة ومادة التدريس من خلال توزيع استمارة الاستبيان مكونة من 29 بنداً مقسمة على ثلاثة محاور (بعد قيمي، بعد ابستمولوجي معرفي، بعد المنهجي) وقد شمل مجتمع البحث 80 أستاذاً

وأستاذة بابتدائيات دائرة (سيدي عامر) . وقد كانت تتبادر إلى أذهاننا عدة تساؤلات لا بد من إيجاد إجابات لها ومن أهم هذه التساؤلات التي شكلت إشكالية بحثنا نذكر: ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني؟

وللمضي قدما في البحث عن إيجاد إجابات للإشكالية التي وضعناها نصب أعيننا وضعنا لها فرضيات , ولمعالجة هذا الموضوع اعتمدنا المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه المواضيع.

ولتحقيق الغاية المنشودة من هذا البحث قسمناه إلى خمسة فصول مسبقة بمقدمة مثلت الفصول الثلاثة الأولى : الجانب النظري فشمّل الفصل الأول والذي وعنوانه ب: الإطار العام للدراسة: العناصر التالية : إشكالية الدراسة، وفرضيات الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع، وأهداف الدراسة ، وأهمية الدراسة، و الدراسات السابقة ، و تعقيب على الدراسات السابقة، وتوظيف الدراسات السابقة، وتحديد المصطلحات إجرائيا.

أما الفصل الثاني والموسوم ب: الاتجاهات فتطرقتنا فيه للعناصر التالية ، تمهيد، مفهوم الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، مراحل تكوين الاتجاهات وظائف الاتجاهات، النظريات المفسرة للاتجاهات، طرق قياس الاتجاهات و ختمته بخلاصة تحدد أهم ما جاء فيه.

وتناولنا في الفصل الثالث المعنون ب: مناهج الجيل الثاني العناصر التالية:

تمهيد، مفهوم المنهج الدراسي، مفهوم مناهج الجيل الثاني، المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني، أسباب وضع مناهج الجيل الثاني ، خصائص مناهج الجيل الثاني، توجيهات لتطبيق مناهج الجيل الثاني، المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد، بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني ، التقويم في مناهج الجيل الثاني ، أنموذج لمقطع تعليمي ، و ختمته بخلاصة .

أما الجانب الميداني الذي احتوى فصلين وهما الفصل الرابع الذي وسمناه بـ : الإجراءات الميدانية للدراسة تناولنا فيه تمهيداً، ثم أتينا على ذكر عنصرين مهمين أولهما- الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية وذكرنا تحت هذا العنصر ما يلي

الغرض من الدراسة الاستطلاعية، أهداف الدراسة، مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية، عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها، أداة الدراسة، الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وثانيهما - الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية وتطرقنا تحت هذا العنوان إلى ما يلي:

منهج الدراسة، مجال الدراسة . عينة الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية، وختمته بـ خلاصة .

وفي الفصل الأخير أو الفصل الخامس المعنون بـ: عرض ومناقشة النتائج فاحتوى على المضامين التالية : تمهيد، بناء على الفرضيات، استنتاجات عامة للدراسة، الاقتراحات والتوصيات .

وختمنا المذكورة بخاتمة أجملنا فيها كل ما توصلنا له من نتائج .

في الأخير نتقدم بأسمى معالي الشكر والاحترام للأستاذ المشرف الذي ساعدنا في إنجاز هذا البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول الاطار العام للدراسة

- 1 _____ الفصل الأول الاطار العام للدراسة
- 2 _____ 1- إشكالية الدراسة
- 4 _____ 2- فرضيات الدراسة:
- 4 _____ 3- أسباب اختيار الموضوع
- 5 _____ 4 - أهداف الدراسة
- 5 _____ 5 - أهمية الدراسة
- 6 _____ 6 - الدراسات السابقة
- 8 _____ 7- تعقيب على الدراسات السابقة :
- 9 _____ 8- توظيف الدراسات السابقة :
- 9 _____ 9- تحديد المصطلحات إجرائيا

1- إشكالية الدراسة

مر التعليم في الجزائر بعدة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى مع خصوصيات المجتمع الجزائري من جهة ومن جهة أخرى لمواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي غير انه وبالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية بدءا منه الموسم الدراسي (2003-2004) الذي جاء بنموذج الكفاءات خلفا للمقاربة بالأهداف التي تركز على تجنيد المعارف بصفاتها موارد لحل وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية المعيشية والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

ومع التطورات التي يمر بها العالم وفي جميع المجالات كان لزاما مواكبة المستجدات الحاصلة في مختلف الميادين لذلك جاءت المناهج الجديدة التي تركز على البعد القيمي للمناهج البنوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة حتى يكون المتعلم في خضم هذه التطورات قادرا على مواجهة العالم الخارجي، معترزا بانتمائه وهويته الحضارية، متفتحا على الآخر بتوسيع القيم الوطنية والإنسانية وروح الحداثة والتنمية المستدامة، محققا بذلك الغاية من الجهد التربوي، وما ينتظره منه مجتمعه.

وقد عرف المنهاج في مفهومه الحديث بأنه مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل حدودها وخارجها لتحقيق النمو الشامل لهم في جميع النواحي من شخصيتهم . (خيري.بوصنبورة .2007.ص 59)

منه بدأ التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي (2016-2017) لمرحلة أولى ثم يتواصل ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي التي تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم , والتي تعرف بأنها مناهج تعليمية محسنة تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية وفقا للمقاربة بالكفاءات بطريقة أكثر انسجاما وتدرجا تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية ويبني معارفه بنفسه انطلاقا منها وضعية مركبة (نش.2017.ص13)

وبالتالي فان مناهج الجيل الثاني تعد قفزة نوعية لأنها تحدد بتدقيق للمصطلحات وتوحد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للمتعلم.

و بما أن أستاذ التعليم الابتدائي هو الموجه الرئيسي للوضعيات التعليمية التي تستطيع إنجاز هذه الإصلاحات كان لزاما لجعله ضمن حلقة المهتمين به حتى تتكاثف الجهود , لهذا تباينت الاتجاهات بين مؤيد و معارض , و عرف انستازي الاتجاه هو الميل للاستجابة مع أو ضد موضوع أو موضوعات معينة (الزبيدي،2004،ص111) و قد أشار سيلبرمان (1969) إلى أن اتجاهات المعلم تمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصيته المحددة لسلوكه التعليمي و يؤثر سلوك المعلم و اتجاهاته على نوعية المناخ النفسي الاجتماعي داخل الفصل لما يؤثر على سلوك التلاميذ و تفاعلهم الاجتماعي وعلى اتجاهاتهم نحو معلمهم ونحو الموضوعات الدراسية و المدرسة بوجه عام (بحري،2011،ص21) و قد كانت نتائج دراسة حدة نش سنة (2017) نحو مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب و هذا ما أكدته دراسة مساوي إكرام وآخرون (2017) بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام مناهج الجيل الثاني و كانت اتجاهاتهم إيجابية ،حيث يعتبر ماك كيشي (1982) أن الاهتمام بمثل هذه الدراسات يعبر عن اهتمامنا بثرواتنا الإنسانية، ويقصد بذلك الأساتذة والإداريين .

ولهذا جاء هذا البحث للتعرف على اهتمامات أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون المستويات المختلفة نحو مناهج جيل ثاني حيث تعكس الاتجاهات على بيان حدود الاتفاق والاختلاف من حيث التقبل أو الرفض للنظام , و السبب الذي دفعنا إلى إعادة البحث في الموضوع هو تعميم مناهج الجيل الثاني على كافة الأطوار حيث اقتصر في الدراسات السابقة على سنة أولى وثانية، لأن مناهج مواكبة لتطور العصر و بالاستناد على العديد من النماذج الحديثة من حيث محور التعليم و بما أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية في تنفيذ و إنجاز هاته المناهج و مدى فاعلية العملية التربوية .

و انطلاقا مما سبق ومن خلال الدراسات السابقة أعلاه , جاءت هذه الدراسة لتتطرق من إشكالية ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني؟ وقد تفرعت عنها تساؤلات ثانوية :

- 1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاقدمية؟
- 3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير مادة التدريس؟

2- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2-1- الفرضية العامة:

توجد اتجاهات إيجابية نحو مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم الابتدائي

2-2 - الفرضيات الثانوية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاقدمية في المنهج.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية وفرنسية).

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس، ماستر، دكتور، مدرسة عليا)

3- أسباب اختيار الموضوع

وقد كانت أسباب اختيار هذا الموضوع ذاتية منهجية وموضوعية من جهة أخرى دفعتنا لاختياره عن غيره من المواضيع :

3-1- أسباب ذاتية

1. لان الموضوع أثار الانتباه و الجدل حول الاتفاق على استخدامنا مناهج الجيل الثاني.

2. الفضول الشخصي لمعرفة واقع المدرسة الجزائرية، واتجاهات الأساتذة.

3. الاهتمام بهذا الموضوع والميل إليه .

3 - 2 - أسباب موضوعية:

هنالك مجموعة من الدوافع التي كانت السبب في القيام بمثل هذه الدراسات والتي تتمثل فيما يلي:

- 1 دراسة هذا الموضوع مواتية للتطورات التي حدثت للمنظومة التربوية وذلك من خلال تطبيق مناهج الجيل الثاني وذلك في عملية إيصال المعرفة في شتى طرقها وخاصة طرق التدريس.
- 2 - معرفة ما إذا كانت مناهج الجيل الجديدة أفضل من مناهج الجيل الأول .
- 3 - كون هذا الموضوع الإصلاحي خصوصا الجيل الثاني يفتقر إلى مراجع ودراسات ميدانية تهتم به.

4 - أهداف الدراسة

1. الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من اجل أخذها بعين الاعتبار وتصبح من بين عناصر التقييم في المستقبل.
2. الكشف عن الصعوبات التي تفرض استخدام مناهج الجيل الثاني على نطاق واسع من خلال مراجعة وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي .
3. معرفة إذا ما كان المؤهل العلمي والخبرة تساعدان في إثراء وتطبيق مناهج الجيل الثاني، والكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات الدراسة .
4. التعرف على مدى كفاية ومساهمة عملية التكوين للأساتذة في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة .

5 - أهمية الدراسة

1. إبراز المكانة المميزة التي يحتلها الجيل الثاني في العملية التعليمية بشكل عام إضافة إلى ذلك أن الجيل الثاني يمكن أن يؤدي إلى ما تم استخدامه الأمثل دورا فعالا في تطوير النظام التربوي ونستطيع من خلاله تقليص المشكلات التعليمية.
2. إثراء البحث التربوي في مجال البحوث الجديدة .

3. تقييم مدى نجاح هاته الإصلاحات في المناهج الدراسات في الرفع من المستوى التعليمي للتلاميذ.

4. من خلال هذه الدراسة يتسنى للباحث الرجوع إليها ومعرفة الإصلاحات التربوية الجديدة من ، وخاصة مع ندرة الدراسات التي تتعلق بمعالجة اتجاهات أساتذة نحو مناهج الجيل الثاني .

6 - الدراسات السابقة

6-1- دراسة جريوي مخلوف (2018 - 2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضة لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، وكذا معرفة فيما إذا كانت هناك اختلاف في الاتجاهات تعزى لمتغير المؤهل العلمي و الاقدمية في التعليم والرتبة، حيث تكونت عينة الدراسات من 25 أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية واعتمدت على المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

لا يوجد اختلاف في اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي .

لا يوجد اختلاف في اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعاً لمتغير الرتبة (الترقية).

6-2- عصفور زهية (2017 - 2018)

هدفت هاته الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقته بالرضى المهني، مستعملة في ذلك الأدوات التالية (اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي) والرف المهني، حيث تكونت عينة الدراسات من 51 أستاذ وأستاذة من ولاية غليزان خلال الموسم الدراسي (2017- 2018) اختيرت العينة بطريقة عشوائية، مستعملة في ذلك المنهج الوصفي، أما الأسلوب الإحصائي بالاعتماد على برنامج SPSS20 وبعد المعالجة التحليل توصلت إلى النتائج التالية :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وأبعاد الرضى المهني .

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل أبعاد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وأبعاد الرضى المهني .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني و الرضى المهني تبعا لمتغير سنوات العمل .

6 - 3 - دراسة درارة منيرة : (2016 - 2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني (كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية ،التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا) تم اختيار عينة عشوائية طبقية تتكون من 336 أستاذ وأستاذة بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي (2016 - 2017) اتبعت المنهج الوصفي و توصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، سواء تعلق بكفاءات المواد أو القيم و المواقف أو الكفاءات المعرفية ، و خلعت الدراسة إلى تثمين ما جاءت به مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التي مست الكتاب المدرسي .

6 - 4 - دراسة مساوي إكرام (2016 - 2017)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني بولاية البيض، وطبقت الدراسة على عينة مكونة عن 30 أستاذ في التعليم الابتدائي أما فيما يخص أداة الدراسة تم استخدام استمارة لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام مناهج الجيل الثاني في عملية التدريس.

وجاءت نتائج الدراسة كالتالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف الجنس لصالح الإناث.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف الخبرة.

6 - 5 - دراسة حدة نش (2016 - 2017)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، كما سعت إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في اتجاهاتهم نحو هذه المناهج تبعاً للتكوين الأقدمية من خلال توزيع استبيان على عينة مكونة من 100 أستاذ وأستاذة بابتدائيات المسيلة.

وتم التوصل إلى النتائج التالية :

كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب. كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي موجبة نحو أبعاد الاستبيان (القيمي، الاستميولوجي، المعرفي، المنهجي البيداغوجي). وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تبعاً للتكوين لصالح خريجي الجامعة حيث كانوا أكثر إيجابية من خريجي معهد التكنولوجيا وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية من لديهم خبرة اقل من 10 سنوات .

7 - تعقيب على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات المذكورة موضوع اتجاهات أساتذة نحو مناهج الجيل الثاني باستثناء دراسة غصون زهية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضى المهني استهدفت كلها نفس العينة هو الأستاذ.

-اختلفت الدراسات في عدد أفراد العينة حيث امتدت من 25- 336 فرد

- اعتمدت الدراسات المذكورة المنهج الوصفي وكذلك طريقة اختيار العينة بالطريقة العشوائية .

- الأداة المستعملة للاستبيان.

- تطابقت عنوان الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة (دراسة حدة نش سنة (2017) ودراسة مساوي إكرام (2017) .

8 - توظيف الدراسات السابقة :

- 1 - صياغة الفرضيات .
- 2 - إعادة تطبيق الاستبيان .
- 3 - التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة .
- 4 - جمع المادة العلمية بغرض إثراء الجانب النظري.

9- تحديد المصطلحات إجرائيا

7-1- الاتجاه :

هو عبارة عن موقف أساتذة التعليم الابتدائي في فهم مناهج الجيل الثاني من خلال الاستجابة بالموافقة وعدم الموافقة عن مجموع عبارات الاستبيان المعبرة عن مناهج الجيل الثاني .

7-2- أساتذة التعليم الابتدائي :

هو ذلك الشخص المعين من طرف وزارة التربية الوطنية المكلف بتدريس المناهج التربوية المعدة للمرحلة الابتدائية باختلاف خبرته والمادة التي يدرسها, خلال السنة الدراسية (2020/2019) .

7-3- مناهج الجيل الثاني :

هو تجسيد للإصلاحات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية قصد تحسين وتجويد العملية التربوية و تطوير منهاج التدريس بالكفاءات والتي بدأ التدريس في سنة (2016 - 2017) .

7-4- مادة التدريس :

نقصد به مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية التي يدرسها أساتذة التعليم الابتدائي

7-5- المؤهل العلمي :

هو التحصيل التعليمي والدراسي الذي تم الوصول له أو الشهادات الدراسية والتدريبات التي تم الحصول عليها.

الفصل الثاني الاتجاهات

10	الفصل الثاني الاتجاهات
11	تمهيد
12	1- مفهوم الاتجاهات attitude
14	3- خصائص الاتجاهات
15	4- أنواع الاتجاهات
16	5 - مراحل تكوين الاتجاهات
17	6- وظائف الاتجاهات
18	7- النظريات المفسرة للاتجاهات
19	8- طرق قياس الاتجاهات
21	خلاصة

تمهيد

إن لكل فرد من أفراد المجتمع وجهة نظر نحو موضوع أو موضوعات معينة خاصة به، اعتماداً على ما يحمله الفرد من أفكار التي تؤثر على آرائه، ولذا تعتبر الاتجاهات من أهم مواضيع علم النفس الاجتماعي، إلا أنها تقوم بتحديد سلوكيات الأفراد، والتي تظهر في المواقف الاجتماعية، ومن أهم المجالات التي تؤثر فيها الاتجاهات مجال التربية والتعليم من خلال اتجاهات القائمين على عملية التعلم والتعليم فاتجاهاتهم تؤدي دور كبير في نجاح أو فشل العملية التعليمية. وفي فصلنا هذا تناولنا مفهوم الاتجاهات ومكوناتها وخصائصها وأنواعها ووظائفها وأهم طرق قياسها والنظريات التي فسرت هذه الاتجاهات.

1- مفهوم الاتجاهات attitude

للاتجاهات دور هام في حياة الإنسان حيث لا يمكن لأي إنسان أن يعيش دون أن يكون لديه اتجاه يدافع عنه، ومنها يصبح جزء من شخصيته إذا كان اتجاهه إيجابيا، أو إذا كان لديه اتجاه سلبي قد يرفضه، ومن هذا اختلف علماء النفس الاجتماعيين في تحديد مفهوم الاتجاه.

(أ) تعريف ترستون Thurstone :

انه درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض موضوعات السيكولوجية (دويدار، 2006، ص 157)

(ب) تعريف بوجاردس bougardus :

يرى انه ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض العوامل البيئية أو بعيدا عنها، فيضيف عليها معاني موجبة أو سالبة تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها (عوض، ص33)

(ج) تعريف ميشير ارحايل michaelarggle :

يعرفه بأنه الميل أو السلوك أو التفكير بطريقة متعددة إزاء أناس آخرين، أو منظمات أو موضوعات أو رموز (شفيق، 2005، ص113) .

(د) تعريف البورت allport :

-بأنه حالة من الاستعداد والتأهب العقلي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع المواضيع والمواقف التي تستشير هذه الاستجابة (كمال، 2006، ص165) .

- هو استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الأفراد بعدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأفكار أو الأشخاص و أن كل من لديه اتجاه نحو الآخرين واتجاه نحو ذاته فقد يحترم نفسه أو يدلها، إن لكل شخص منا لديه اتجاهين، الأول خاص بشخصي واتجاه عام، والاتجاه الشخصي هو مجموعة اتجاهات نحو أحداث حياته و ظروفها ، اتجاهات عامة أو اجتماعية وتضم اتجاهات نحو الموضوعات والأحداث العامة (العبدي 2015 ص 141).

- مما سبق يمكن نستنتج أن الاتجاهات هي محصلة تفاعل الجوانب الثلاث المعرفية والوجدانية و السلوكية منتجة موقف يتسم بالقبول أو الرفض تجاه موضوع معين ، والاتجاهات مكونات سننترق إليها الآن .

2-1- مكونات الاتجاه :

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، وأنه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد لدى الباحثين تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول هذا الاتجاه، والتي أحدثت نتائجها انه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكونات، بل وأكدوا وجوب اتساق هذه المكونات لدى الفرد حتى يتجنب صاحبه الشعور بالقلق وهذه المكونات هي: (وحيد، 2001، ص47).

أ: المكون الفكري(المعرفي) :

يعتمد اتجاه الفرد للموضوعات أو الأشخاص على ماذا يعرف عنهم، ادن المكون المعرفي ينطوي على المعلومات و الحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، فادا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فان هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية: كالتمييز و الفهم و الاستدلال و الحكم لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية كالتلوث البيئي أو مكافحة الأمية، جانبا عقليا باختلاف مستواه و اختلاف تعقيد المشكلة. (سلامة ، 2007 ، ص62).

ب: المكون العاطفي :

يعرف المكون العاطفي للاتجاه من مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع و من إقباله عليه أو نفوره منه، أو حبه له، أو كرهه له، فعلى الرغم من انه قد يكون لدى شخصين اتجاهات غير ملائمة اتجاه موضوع ما فان مشاعرهما نحوه قد تكون مختلفة تماما، فأحدهما قد يكون خائفا من الموضوع و الآخر قد يكون كارها له. (دويدار، 2006، ص 173)

ج : المكون السلوكي :

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد في السلوك وفق أنماط محددة و في أوضاع معينة، إن الاتجاهات تعمل لمواجهة السلوك ، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه ، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة و يثابر على أدائها بشكل جدي و فعال.

(نشواتي، 1993، ص473)

3- خصائص الاتجاهات

من خلال مراجعة التعريفات والمكونات، تبين أن وعلى الرغم من الاختلافات في

صياغة فيما بينهما، إلا انه هناك مجموعة من الخصائص المشتركة نوجزها فيما يلي:

أ: إن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة تشكل نتيجة الخبرات والتشئة الاجتماعية.

ب: تتميز الاتجاهات بخصائص انفعالية من خلال الموقف التفضيلي عند الفرد (الحب، والكراهية) نحو موضوع ما.

ج: يمكن استدلال الاتجاهات عن طريق ملاحظة سلوك الفرد نحو الموضوع أو الشيء المعني.

د: الاتجاهات يمكن قياسها وتقويمها، ويمكن أن يكون الاتجاه إيجابيا أو سلبيا أو محايدا.

ه: الاتجاه دينامي متحرك، يحرك سلوك الفرد نحو الأشياء والموضوعات التي تنتظم حوله.

و: قد يكون الاتجاه قويا ويظل قويا على مر الزمان ويقاوم التغير و قد يكون ضعيف و

يمكن تعديله وتقويته (الزبيدي، 2004، ص112،113).

ز: يكون الاتجاه محدودا وعاما.

ح: الاتجاه يأخذ صفة الثبات والاستقرار نسبيا ويمكن تعديل محتواه .

(العبيدي، 2015، ص141)

4- أنواع الاتجاهات

تعددت أنواع الاتجاهات باختلاف الزوايا التي ينظر منها علم النفس الاجتماعي للاتجاهات وهي كالتالي:

4 - 1- الاتجاهات العامة و الاتجاهات الخاصة (النوعية):

أ - الاتجاه العام:

يتناول الظاهرة التي تكون موضوع الاتجاه من جميع جوانبها حيث يشملها كليا دون تعويض جزئياتها ولا البحث في تفصيلاتها، وبغض النظر عن أي خصائص أخرى تميزها .
ب: الاتجاه النوعي(الخاص):

يتناول جزئية واحدة فقط من جزئيات الظاهرة التي تعبر عن موضوع الاتجاه، بحيث يركز عليها وحدها فقط دون التعرض للظاهرة ككل وبغض النظر عن علاقتها بغيرها من الجزئيات الأخرى. (المعاينة،2007ص158)

4 - 2- الاتجاهات الجماعية و الفردية :

أ : الاتجاهات الجماعية :

هي الاتجاهات التي يشترك فيها العديد من أفراد المجتمع

ب :الاتجاهات الفردية :

هي الاتجاهات التي تميز فردا عن آخر. (دويدار، 2006،ص178)

4 - 3- اتجاهات علنية و سرية :

هو الاتجاه الذي يتحدث فيه الفرد أمام الناس ، أما الاتجاه السري فهو اتجاه يجد الفرد حرجا في إظهاره و يحاول إخفائه و الاحتفاظ بن لنفسه بل قد ينكره أحيانا لو سؤل عليه .
(كامل،2001،ص103)

4 - 4- الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب :

عندما يعمل الفرد اتجاها إيجابيا نحو موضوع معين فلأنه ينجذب إليه أما إذا كان يحمل اتجاها فانه يبتعد عنه. (الزبيدي،2004،ص118)

4-5- الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف :

القوة والضعف تميز شدة الاتجاه الذي ينعكس على سلوك الفرد وتفاعله مع الآخرين، فالسلوك الذي يتصف بالقوة والحدة والانفعال الشديد في موقف اجتماعي خاص فلان هذا السلوك يدل على اتجاه قوي ذي درجة عالية من الشدة والعكس صحيح بطبيعة الحال أي إذا كان السلوك ضعيفا متراخيا غير شديد يدل ذلك على اتجاه ضعيف. (عويضة، 1996، ص119)

4-6- الاتجاهات الخاصة و الاتجاهات العامة :

الاتجاهات العامة هي الاتجاهات التي تشيع بين أفراد المجتمع، في حين أن الاتجاهات الخاصة هي التي لا تتعدى حدود الذاتية، أي أنها لا تخص الفرد وحده . (كمال، 2006، ص175)

5- مراحل تكوين الاتجاهات

تتشكل الاتجاهات عند الفرد بحيث تمر بعدة مراحل أهمها:

5-1- المرحلة الإدراكية المعرفية :

يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية و الاجتماعية المحيطة به، و لهذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات نحو الأشياء المادية، كالكتب وغرفة الصف، والمنزل، أو أشخاص معينين كالإخوة والأصدقاء والمدرسين، كذلك نحو بعض القيم الاجتماعية كالتعاون والتضحية، والخير والحق. (الزبيدي ، 2004 ، ص114)

5-2- المرحلة التقييمية :

هي المرحلة التي يقيم فيها الفرد نتائج تفاعله مع المثيرات ويكون التقييم مستندا إلى ذلك الإطار المعرفي الذي كونه الفرد لهذه المثيرات بالإضافة إلى عدة إطارات أخرى منها ما هو ذاتي غير موضوعي فيه الكثير من الأحاسيس والمشاعر التي تتصل بهذا المثير. (عويضة، 1996، ص116)

5 - 3 - المرحلة التقريرية :

وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بتوعية علاقاته بهذه المثيرات وعناصرها فإذا كان القرار موجبا فان الفرد كون اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع، أما إذا كان القرار سالبا فيعني انه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع. (وحيد، 2001، ص46)

6- وظائف الاتجاهات

تلعب الاتجاهات أدوارا هامة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين وهي تؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا، وهي تساعد في تحديد الجماعات التي ترتبط بها، والمهن التي نختارها في النهاية، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها، و لذا تنوعت وظائف الاتجاهات، ومن أهم وظائفها هي كالتالي:

6 - 1 - وظيفة منفعية :

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على انجاز أهداف معينة، تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، إلا انه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص العامين في بيئته، الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة و ولاءها. (نشواتي، 1993، ص475)

6 - 2 - وظيفة دفاعية (وظيفة الدفاع عن الأنا) :

وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقة عن نفسه أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي ويقوم بتكوين اتجاهات لتبرير فشله أو عن عدم قدرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته و الاعتزاز بنفسه مثلا عندما يكون اتجاها سلويا نحو المنهاج أو المعلم لتبرير فشله . (المعاينة، 2007، ص162)

6 - 3 - وظيفة تحقيق الذات :

يسعى الفرد في التعبير عن قيمته الاجتماعية بالاتجاهات المختلفة التي يجمعها، يكون الفرد صريحا في هاته الحالة للتعبير عن التزامه وتأكيد الصفات الإيجابية التي تخصه.

6 - 4 - وظيفة معرفية :

تتكون لدى الفرد عن طريق الاتجاهات لتحسين الإدراك والمعتقدات، لقد أكدت هاته الفكرة المدرسة الجشطالنتية، ويركز كاتز على أن تغيير الاتجاهات تتطلب أسلوبا يتجانس مع نوع الوظيفة التي يؤديها الاتجاه . (الزبيدي، 2004، ص118)

7- النظريات المفسرة للاتجاهات

توجد مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه، ولكل نظرية رؤيتها في التفسير، وسيتم عرض بعض من هذه النظريات كالتالي:

7- 1- النظرية الوظيفية :

يقول كلا من كاتس kats و ستوتلان stotlan أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة مفتاح فهم تغيير الاتجاهات و مقاومتها للتغيير . كما أن العوامل الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاه لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات.

فمن خلال تعبير الشخص عن ذاته من طريق الاتجاهات فإنه يشعر بالإشباع عندما تكون هاته الاتجاهات متسقة مع مفهومه الخاص عن ذاته وقيمه الشخصية ونظرته للمجتمع وقد تعمل الاتجاهات على حماية الفرد من الاعتراف بالحقائق الغير سارة عن ذاته، أو عن الحقائق الملزمة في بيئته. (كمال، 2006، ص174)

7 - 2- النظرية السلوكية :

تؤكد نظرية الاشرط الكلاسيكي للعالم الروسي الشهير يخان بافلوف، على كل دور من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية كالمظاهرات لدى الفرد، إما نظرية الاشرط الإجرائي للعالم الأمريكي أدبري أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها، يزيد احتمال تكرارها، وبذلك فإن الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها . (سلامة، 2007، ص73)

7 - 3 - نظرية التعلم الاجتماعي :

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم باندورا وألترز على أن الاتجاهات مُتعلمة وان تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن خلال المحاكاة فالوالدين هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام المختلفة. (وحيد، 2001، ص53)

7 - 4 - النظرية المعرفية :

يقوم هذا على مساعدة الفرد على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البني المعرفية المرتبطة به في ضوء البيانات والمعلومات المستجدة حول موضوع الاتجاه ويسير هذا ضمن المراحل التالية:

أ: تحديد الاتجاهات المراد تكوينها أو تعديلها.

ب: تزويد الأفراد بالتغذية الراجعة حول الاتجاه المستهدف.

ج: إبراز التناقض حول محاسن الاتجاه المرغوب فيه، ومساوئ الاتجاه الغير مرغوب فيه من خلال الأسئلة والمناقشة.

د: تعزيز الاتجاه المرغوب فيه. (سلامة، 2007، ص73 و74)

8- طرق قياس الاتجاهات

طور علماء النفس الاجتماعيون عددا من الأساليب المنظمة للاستنتاج وقياس الاتجاهات، ولذا أريد القياس أن تكون نافعة للأبد بالطبع أن نسجل تنوعات الكم بصورة ثابتة لكي يمكن مقارنة العناصر المقاسة و ترتيبها

(لامبرت، 1993، ص115) وهذه الطرق هي:

- طريقة ترستون thruston
- طريقة ليكرت likert
- طريقة جاتمان gutmuam
- طريق أسجود osgood
- طريقة بوجاردس bogards

- طريقة كليباترك kilpatrik
- طريقة ادواردز Edwards
- طريقة كومبس combes

8-1 - طريقة ترستون (مقياس الفترات متساوية الظهور) :

اقترح لويس ترستون (1929) thurston طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات و أنشأ عدة مقاييس وحداتها معروفة البعد عن بعضها البعض أو متساوية البعد . و يتكون المقياس من عدد من الوحدات، أو العبارات لكل منها وزن خاص و قيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل.

ويستغرق هذا المقياس وقتا وجهدا في إعداده وأوزانه قد تتأثر بالتحيزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم، وقد تكون العبارات المتساوية البعد في نظر الحكام ليست كذلك في الواقع بالنسبة للمفحوصين، وقد يقترب متوسط التقدير للفرد الآخر مع اختلاف دلالة كل من المتوسطين .

استخدمت طريقة ترستون في طريقة الاتجاهات نحو الحرب ونحو تنظيم النسل ونحو الزواج ونحو الصينيين، وقد استخدمها مثلا : ماك كرون mac crone سنة (1937) الاتجاهات نحو السكان الأصليين في جنوب إفريقيا. (كامل، 2001، ص106)

8-2 - طريقة ليكرت lickert :

اقترح ليكرت طريقة ابسط على اختيار عدد العبارات وتتناول الاتجاهات الذي نريد قياسه، وأفراد عينة البحث يدلون بإجاباتهم، فهم يوافقون بشدة على العبارة، أو هم يوافقون فقط، وإنهم غير متأكدين، أو أنهم لا يوافقون على العبارة أو هم لا يوافقون إطلاقا عليها والمفروض يحصل على درجات على النحو التالي:

غير موافق إطلاقاً	غير موافق	غير متأكد	موافق	موافق جداً
1	2	3	4	5

وكان ليكرت يقوم بجمع درجات المفحوص على العبارات في ضوء التقسيم السابق ثم يحاول إن يعرف إلى أي حد ترتبط درجة كل عبارة الكلية ثم بحذف العبارات التي لا تظهر قدراً كبيراً من الاتفاق أو الارتباط مع الدرجة الكلية للمقاس. (سلامة، 2007، ص 79)

8 - 3 - طريقة جوتمان (المقياس التجمعي المتدرج) :

حاول جوتمان (guttman) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يتحقق فيه شرطاً هاما انه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فهذا يعني انه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها (على غرار مقياس قوة الإبصار حيث إذا رأى الفرد صفاً فان معنى هذا انه يستطيع أن يرى كل الصفوف الأعلى منه) ، ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لن يوافق عليها، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة في هذا المقياس إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات.

طريقة اختيار العبارات نفسها تشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسياً توقع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة. (زهران، 1972، ص 150)

خلاصة

من خلال ما سبق عرضه في فصل الاتجاهات اتضح لنا أن للاتجاهات أهمية بالغة، فهي تعتبر أحد المحددات الرئيسية لسلوك الفرد داخل مجتمعه، وان معرفة اتجاهات الأفراد نحو أي موضوع سواء كانت اتجاهاتهم إيجابية أو سلبية دور كبير في تغييرها.

الفصل الثالث مناهج الجيل الثاني

22	الفصل الثالث مناهج الجيل الثاني
23	تمهيد
24	1- مفهوم المنهاج الدراسي
26	2- مفهوم مناهج الجيل الثاني :
26	3- المبادئ المؤسسة للمناهج
27	4- أسباب وضع مناهج الجيل الثاني
28	5- خصائص منهاج الجيل الثاني
28	6 - توجيهات لتطبيق مناهج الجيل الثاني
30	7 - المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد
32	8 - بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني
35	9 - التقويم في مناهج الجيل الثاني
37	10- أنموذج لمقطع تعليمي (لسنة الأولى)
45	خلاصة

تمهيد

لقد كانت التربية و التعليم ولا زالت الغاية الأسمى للمدرسة في كل المستويات التعليمية ، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتج دائم البناء ، وفي اتصال بعالم دائم التطور ، على غرار الأنظمة التربوية الناجعة في العالم ، وفي إطار الإستراتيجية الجديدة التي اعتمدت والتي تعتبر إصلاحا لسيرورة دينامية ومستمرة ، تستوحيها المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية وما تتوصل إليه الأبحاث في ميدان التربية و التعليم ، وعلى هذا الأساس كان لا بد من تحسين السندات التربوية ، وتحديث الوسائل البيداغوجية المعتمدة في التدريس ، وإيماننا منها بوجود رفع المستوى الأكاديمي المعرفي ، جاءت إصلاحات الجيل الثاني التي غرزت البعد القيمي للمناهج والذي سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل .

1- مفهوم المنهاج الدراسي**1- 1 المنهاج لغة :**

الطريق: السبيل الواضح البين و يقال نهج الطريق نهجا أي استببان واتضح (خيري،بوصنبورة 2007،ص55).

1 - 2 تعريفات قاموسية لمصطلح المنهاج

1 - 2 - أ - غرفة قاموس ويبستر Webster عام 1856 : بأنه مقرر دراسي خاص

في الجامعة ، وهو مقرر معين و محدد سلفا ويؤدي إلى الحصول على درجة علمية

1 - 2 - ب - غرفة قاموس كارتف .جوود cartev .v. good :

خطة عامة شاملة للمواد التي بيج أن يدرسها الطالب بالمدرسة للحصول على درجة علمية

(شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو بحرفة ما (مازن،2009،ص19)

1 - 3 - المفهوم القديم للمنهاج :

يدور تعريف المنهج بالمعنى القديم و بالمفهوم التقليدي حول قصره على المعرفة

باعتبار أن المعرفة هي حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

(دنش،2003،ص18)

في ضوء هذا المفهوم يتمحور حول مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة التي يسهل

دراستها على عدد محدود من سنوات كل مرحلة تعليمية.

وقد مر تطوير المنهج بست مراحل:

1. مرحلة وضع المبررات للتطوير .

2. مرحلة تحديد الأهداف .

3. مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة .

4. مرحلة الاختيار الميداني .

5. مرحلة المراجعة.

6. مرحلة التنفيذ .

(منكور،1998،ص295)

1 - 4 - المفهوم الحديث للمناهج :

مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم لأنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه ومن خلال ممارسة التلاميذ لجميع الأنشطة اللازمة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموذجهم. (دنش، 2003، ص20)

1 - 5 - المنهاج الدراسي :

أو ما يسمى بـ le curriculum يحدد دولاند تسيير (d.delandshere) المنهاج المدرسي بأنه جملة من الأفعال التي نخططها لاستشارة التعليم فهي تشمل أهداف التعليم، التعلم ومحتوياته وأساليب التقويم ومواده الدراسية بما فيه الكتب المدرسية والوسائل التعليمية كما يشمل مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين (خيرى، بوبصنور، 2007، ص56).

1 - 6 - المنهاج التعليمي :

هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدودة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم. (بن الصيد بورني، وآخرون، 2018، ص8).

1 - 7 - المنهاج البيداغوجي: la méthode pédagogique

مجموعة الوسائل المتعلمة لبلوغ أهداف تربوية معينة و هذه الوسائل تختلف باختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه كما تختلف هاته الوسائل أو الطرائق بحسب فئة المتعلمين الذين تتوجه إليهم التربية و كذلك بحسب المادة الدراسية (مقداد، 1995، ص111). ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المنهاج هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية من اجل تقديم نشاطات أو خبرات للمتعلمين متضمنا الأهداف و الوسائل و طرائق التدريس و مختلف أشكال التقويم.

2 - مفهوم مناهج الجيل الثاني :

أ - هو مناهج جديد انتهجته وزارة التربية الوطنية للعمل به في المدرسة الجزائرية بداية من سنة 2016 يعتمد على المقاربة بالكفاءات، التي تعتمد على نظرة شمولية أو نسقية في بناء المناهج من ملمح الخروج الشامل للمرحلة ثم التطوير ثم السنة، والتكامل بين المواد مع توحيد شكل المنهاج والمصطلحات والتركيز على مركبات الكفاءة العرضية والقيم. (وزارة التربية الوطنية، 2016)

ب- مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات و لكن بشكل متطور و التي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي (2016 - 2017) . (بوخص، 2017، ص21)

3 - المبادئ المؤسسة للمناهج

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح.

1. الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية .
2. الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج .
3. قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز .
(اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص5)
4. المقروئية: أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير .
5. الوجاهة: أي السعي على تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية .
6. قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة مجالات:

أ: في المجال الأخلاقي (القيمي): حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني عالمي) .

ب: في المجال الاستميولوجي (الفلسفي المعرفي): على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف ، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم و المبادئ والطرائق المهيكلة للمادة ، والتي تشكل أسس التعليمات وتسيير الانسجام العمودي للمواد و الملائم لهذه المقاربة.

ج-: في المجال المنهجي و البيداغوجي: تركز المناهج الجديدة على ميدانين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة الفلسفية حيث تشكل هذه المقاربة - المؤسسة على البناء الفكري والبنائية الاجتماعية.

المحور الرئيسي للمناهج الجديدة تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعله ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهماته في مجموعة من أقرانه.

(اللجنة الوطنية للمناهج منهاج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص284)

4- أسباب وضع مناهج الجيل الثاني

من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية تخضع إلى تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج ومن دواعي اللجوء إلى الإصلاحات الجديدة ما يلي:

أ - إدراج معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي .

ب- إدخال تحسينات عن طريق التطبيق العادي للمناهج وتعزيز الاختيارات المنهجية وتحققها .

ج - معالجة سلبيات المناهج المعدة في عجلة من الأمر كل سنة على حدا، وبمواقيت غير مستقرة، وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من حديد ملامح التخرج من المرحلة والطور .

د - ومن بين أهم الأسباب وضع المناهج الجديد: التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية . (بن الصيد بورني وآخرين، 2018، ص 8)

ومن العوامل الداعية إلى إعادة النظر في المناهج:

- أ- تصميم المناهج في غياب الإطار المرجعي، حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 / 04 و المرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي (2009) و الدليل المنهجي لإعداد المناهج إلا بعد مباشرة الإصلاحات
- ب- تصليح الاختلالات و تدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من (2003 - 2015) الواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج 2013 (بوخص، 2017، ص21)

5- خصائص منهاج الجيل الثاني

- نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر، ولعل من أهم خصائص منهاج الجيل الثاني هو:
- أ- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها
- ب- ينمي شخصية المتعلم في شتى جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واطزان
- ج- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية
- د- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات وتتماشى الخصائص المذكورة أعلاه مع الاختبار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة (طيب نايت، 2016، ص14)

6 - توجيهات لتطبيق مناهج الجيل الثاني

- تطبيق برامج التعليم الابتدائي بتناول الكفاءات الختامية ومركباتها المنصوص عليها في كل ميدان من خلال وضعيات تعليمية ذات علاقة بواقع ومحيط واهتمامات المتعلم وتقوم بالارتكاز على معايير ومؤشرات التقويم التي ينص عليها المنهاج وذلك بإتاحة عدة فرص لإدماج التعليمات الأساسية.

جاء في القانون التوجيهي للتربية انه يتعين لكل تلميذ القيام بتعلمه الذاتي وهذا بفضل الفضاءات التي يجب إنشائها والتي تسمح له بالتمتع الفعلي بالاستقلالية والتفتح على البيئة وعلى العالم.

وعليه فان وضع المناهج حيز التطبيق يستدعي بالضرورة ما يأتي:

أ- تزويد المؤسسات التربوية بالمرافق الضرورية كفضاءات للعمل التربوي .
ب- تمكين المدرس من مختلف الوثائق قبل انطلاق الموسم بإعداد المخطط السنوي للتعليمات .

ج-التخلي عن فكرة التوزيعات السنوية التقليدية، وتعويضها بالتدرج السنوي الذي يبني على أساس الكفاءات الختامية، والحجم الساعي الكلي المخصص لكل كفاءة .

د-إعادة الاعتبار للزيارات التربوية الميدانية التي يقوم بها التلاميذ للمتاحف، والمؤسسات الرسمية المستهدفة في المنهاج .

هـ- تنشيط وتفعيل دور الفريق التربوي داخل المؤسسة لتحقيق التنسيق البيداغوجي والتكامل بين المدرسين .

6- 1 توجيهات تربوية لتطبيق المنهاج

إن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم الذي تتبناه المقاربة بالكفاءات، يستدعي تغييرا جذريا في الممارسة البيداغوجية داخل القسم لدا على الممارس أن:

1. يكون مرشدا مرفقا لتعليمات التلاميذ، ويجعلهم في وضعيات تعلمية لا تعليمية تقنية .

2. يعد مخططا للتعليمات المبرمجة مراعيًا في ذلك التدرج والمستوى العقلي لتلاميذه.

3. يوفر لدرسه الوسائل الملموسة الضرورية، لا سيما في الطور الأول من هذه المرحلة التعليمية .

4. يستغل المناسبات التاريخية والدينية كسياقات تعليمية لغرس القيم الوطنية والعالمية.

5. يغير نمط التقويم بتقييم الكفاءات إلى جانب تقييم المعارف، و يجدد معايير التقييم و

مؤشراته وفق ما تقتضيه الوضعية. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص193، 192)

7 - 1 - لماذا الكتاب الموحد؟

إن فكرة الكتاب الموحد إنما هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبين جدواها في مناهج الجيل الثاني، ويبرز ذلك من خلال ما يلي:

- أ- إن التعلم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد
- ب- إن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالاً واضحاً للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علماً إن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى
- ج- اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المنهجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكل والتصميم فحسب، وإنما يظهر أيضاً من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملاحم بشكل متجانس.
- د- صنفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم والتكنولوجيا، مجال الفنون والثقافة والرياضة، ولقد صنفت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية، وإذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية اتضحت لنا بديهية أن تكون اللغة العربية المحور الأساس الذي تنطوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون إن نغفل الجانب الاجتماعي للغة والذي وضحته بحوث علم الاجتماع اللغوي. (طيب نايت، 2016، ص7)

7 - 2 - المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد

- أ- ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثلاث (لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) من حيث توخي مختلف الملاحم والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية المنبثقة عنها، والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التي تهيكّلها وتنظمها وتفعيل مختلف التوجهات والتوصيات التي تمنع المناهج حيز التنفيذ.
- ب- شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السنوية للتعلمات، وذلك باقتراح وضعيات تعليمية لإرساء كل المحتويات وربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية والقيم.

- ج-تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، وذلك حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد .
- د-توخي الإستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة والمتمثلة في تناول الموارد على شكل مقاطع تعليمية .
- هـ-تفعيل متطلبات المقاربة بالكفاءات، خاصة إن مناهج الجيل الثاني أوصت بضرورة تعزيزها لتمكين المتعلمين من تجنيد الموارد بشكل مدمج لحل مجموعة من الوضعيات، المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة .
- و-النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية، ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الوطنية.
- ز-إن اعتماد الكتاب الموحد لا يلغي بتاتا طبيعة وخصوصية المادة الواحدة من حيث طريقة تقديمها وتقييم مواردها .

7 - 3- تجليات الانسجام بين المواد الثلاث :

- يتجلى الانسجام بين المواد الثلاث لكتاب: اللغة العربية، التربية المدنية والتربية الإسلامية من خلال ما يلي:
- 1- اعتماد وضعية أم انطلاقية واحدة شاملة للمواد الثلاث تكون منطلقا للتعليمات المستهدفة من المقطع وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلمين، وتحدد طبيعة الموارد الجديدة ومجالات توظيفها واستثمارها.
 - 2- توزيع المحتويات التعليمية بانسجام بين مختلف المواد، فقد تم تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك، وكمثال على ذلك المقطع السابع (التواصل) كمحور من محاور اللغة العربية، اقترحنا موضوع الحوار وآدابه في التربية المدنية، أضف إلى ذلك آداب المسجد في التربية الإسلامية نظرا للانسجام الواضح بين التواصل والحوار وآداب المسجد .
 - 3- نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية لها امتداد وأثر في الوضعيات التعليمية المقترحة في التربية المدنية والإسلامية .

- 4- تفاعل الموارد التعليمية بين المواد، إذ تستثمر الموارد التعليمية الخاصة بالمادة الواحدة، وتجند بشكل مدمج لحل وضعية إدماجية. (المرجع نفسه، 2016، ص8-7)
- وبما أن مناهج الجيل الثاني جعلت المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية والعنصر الرئيس في اعتمادها لا بد إن يكون الهدف الأسمى مراعاة شتى جوانب المتعلم، اتجهت المنظومة التربوية إلى تأليف الكتاب الموحد والذي كان من أبرز أهدافه:
- تخفيف المحفظة .
 - إحداث الترابط بين المواد (كفاءة عرضية) .
 - تعزيز القيم الوطنية .

8 - بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني

8 - 1- ملص التخرج:

هي ترجمة على شكل كفاءات للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفحات و خاصيات مسندة للمدرسة ، (دليل منهجي لإعداد المناهج، 2016، ص48)

و يترجم الملص بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم ، و ينقسم إلى نوعين :

- أ- ملص تخرج شامل - في نهاية كل مرحلة ابتدائية
- ب- ملص تخرج ختامي - في نهاية كل سنة وفي نهاية كل طور

8 - 2- المخطط السنوي لبناء التعلّات :

هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يقضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقاً من الكفاءات الختامية للمبادرين، و يبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة (بن الصيد بورني و آخرون، 2020، ص109)

8 - 3- الموارد :

معارف المتعلم و مهاراته المختلفة ومواقفه و اتجاهاته و سلوكاته من جهة ، و كذا الخبرات و التجارب التي تحصل عليها جراء تفاعله مع المحيط من جهة ثانية ، أي مجموع

الموارد الداخلية والخارجية التي يكون مطالباً بتجديدها لحل الوضعية المشكلة التي يواجهها (مويحة، 2018، ص55)

8-4 - الميدان :

جزء مهيكّل و منظم للمادة قصد التعلم، و عدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملامح التخرج.

و يضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج (بن الصيد بورني و آخرون، 2018، ص11)

8-5 - الكفاءة :

هي مجموعة مدمجة من المهارات (الجسمية، الحسية)، و المهارات العقلية و المهارات الوجدانية (أوحيدة، 2007، ص9)

- يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر إلى انعدامها أو عدم اكتمالها

8-5-1 - أنواع الكفاءة

أ - الكفاءة الشاملة : وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة الطور أو السنة و يتعلق بمادة من المواد و يتسم بالعموم

ب - الكفاءة الختامية : و هي كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة

ج - الكفاءة العرضية أو الأفقية: هي كفاءة لا تتعلق بمادة معينة بذاتها و إنما تتعلق بعدة مواد (بن الصيد بورني و آخرون، 2020، ص109)

8-5-2 - تقويم الكفاءة

في نهاية المقطع التعليمي، يقترح على التلميذ وضعية مركبة من عائلة الوضعيات الممثلة للكفاءة الختامية (اقترح حلا) وينجز فيها مهمة أو مجموعة المهمات أو حل مشكلة، وهي أداة التقويم يبدي فيها التلميذ امتلاكه للكفاءة المستهدفة، ويمكن إن نحكم عليها من خلال مجموعة من معايير الحد الأدنى، والتي توضح بتشكّل المؤشرات القابلة للقياس، والحكم بالتالي كيفيا على حدوث التعلم وتطور الكفاءة في النواحي المختلفة المميزة وهي:

- أ- التحكم في الموارد المعرفية
 ب- التحكم في الموارد المنهجية والكفاءات العرضية
 ت- نمو و الترسخ القيم و الموافق (حمار و آخرون، 2020 ص 09)

8- 5- 3- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات ؟

تشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فادا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على انه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فان البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، إما البنيوية فهي تؤكد على أهمية بناء معارفه.
 (بن الصيد بورني وآخران ،2018ص10).

والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

- أ- ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي
 ب- إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال التنمية الدفاعية
 ج- التركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة.
 (الغريلي، 2013 العدد 14)

8- 6- المقطع التعليمي :

هو مجموعة مرتبة و مترابطة من الأنشطة والمهام، ينوب عن التحضير اليومي ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزاءه المتتابعة في تدرج لوبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من اجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة.

(الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016، ص 05)

8- 7- الوضعية المشكلة للانطلاقية الأم :

هي الوضعية الانطلاقية تكون شاملة لكل مقطع ويكون لها سياق وتنتهي بتساؤل وهي الوضعية التي ينطلق بها بناء التعلم و ترتبط بمحيط المتعلم في تشكل صور وتساؤلات

لتكون لها دلالة تعليمية عند المتعلم واثر تربوي في سلوكه وتأتي في صيغة تساؤل يتم تقديمها للمتعلمين و إجراء مناقشة عامة حولها ترك حلها معلقا إلى مرحلة لاحقة بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية (وزارة التربية الوطنية، 2020، ص10)

8- 7- 1- نموذج الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم) :

احمد وخديجة تلميذان مجتهدان انتقلا إلى السنة الخامسة ابتدائي، لأنهما يحرصان دائما على إن يكونا مطيعان لوالديهما و معلمهما محبين لفعل الخير، وهما كلاهما عزم على الجد، فيوزعان وقتهما بين الدراسة وحفظ القران الكريم دون أن يهملتا صلاتهما - ولو كانا مريضان - وهما مع ذلك مازالا متشوقان لمعرفة الكثير عن دينهما، وفي هذه السنة يستعملان ركنا جديدا من أركان الإيمان، ويتمنيان أن يكبرا حتى يحجا إلى بيت الله الحرام. إنما يزدادان تعلقا بحب رسول الله صلى الله عليه وسلم كلما طالعا سيرته العطرة، وما عاناه من اجل تبليغ الرسالة وبناء مجتمع قوي مبني على الأخوة و، لذلك يحرص احمد وخديجة على حفظ أحاديثه والعمل بها، والاقتراء بخلفائه الراشدين وصحابته الكرام رضوان الله عليهم.

المهمات:

- 1- تمثل صفات المسلم الحق في العبادات والمعاملات
 - 2- البقاء في اتصال مع الله تعالى في كل الحالات والظروف
 - 3- التعرف على حياة الرسل والأنبياء والصالحين للاقتداء بهم
- ملاحظة: تقسيم الكتاب إلى ثلاث مقاطع تم على أساس توزيع زمني فقط، من خلال مراعاة توزيع الدروس على الفصول الثلاثة، وعليه فالمشكلة الانطلاقية الأم هي واحدة (دعاس، 2020، ص20-21)

9 - التقويم في مناهج الجيل الثاني

9- 1- التقويم :

هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء

الأهداف التربوية المنشودة (مذكور، 1998، ص261)

9-2 - أنواع التقويم

9-2-1 - التقويم التشخيصي :

يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعليل التعلم. ولما كان ذو طابع تحليلي، فإنه يمكن أن يجرى في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة.

9-2-2 - التقويم التكويني :

ترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال الدرس من خلال المعالجة البيداغوجية حيث يشمل تقويم المعارف والمسابي والتصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، ولعل السبب الرئيس لوجود التقويم التكويني هو بغرض ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته.

9-2-3 - التقويم الإشهادي :

يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في مناهج السنة أو المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره.

ويهدف التقويم الإشهادي إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالارتقاء إلى القسم الأعلى أو الترتيب .

9-2-4 - التقويم الذاتي وتقويم الأقران :

إن مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها يجعل المتعلم مستقلا، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدأ " التفاوض " ليعلم المتعلم ما قُيم عليه، ولماذا قُيم وكيف قُيم فيصبح المتعلم قابلا للقرارات التي تم التفاوض بشأنها، ويتحفز من جديد لتنفيذ التعليمات، بذلك فإن إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، كما التقويم المشترك والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلم

(الجنة الوطنية للمناهج 2016، ص 286.285)

إن التقييم بأنواعه تشخيصي تكويني إسهادي ذاتي، جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملزم له وليس خارجا عنها، كما انه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة فان استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تطور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

9-3 - التقييم والمقاربة بالكفاءات

- أ- المقاربة بالكفاءات تعتبر جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، خاصة التقييم التكويني منه، لذلك يجعل الأستاذ الهدف الرئيس للتقييم، حيث هو ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، ويشمل التقييم المعارف والمساعي والتصرفات والكفاءات الخاصة بالمادة والكفاءات العرضية ويتطلب اعتماد البيداغوجيا الفارقية.
- ب- مهمة التقييم في المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على التأكد من اكتساب المعلومات فحسب بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لان النجاح يتميز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصل عليها ونوعية المعارف المكتسبة وليس بكميتها المخزنة في الذاكرة.
- ج- يسعى الأستاذ إلى مشاركة التلاميذ تقويم أعمالهم وتحليلها، فالتقويم من قبل الأقران والتقويم الذاتي هدفان تعليميان، يعمل الأستاذ على مساعدة التلميذ اكتسابهما ككفاءة من الكفاءات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقهما (بلعباس وآخرون، 2018، ص22)

10- أنموذج لمقطع تعليمي (لسنة الأولى)

(عبود، 2016، ص 48 . 49 . 50 . 51 . 52 . 53 . 54)

أنموذج لمقطع تعليمي

أولاً: اللغة العربية:

أ. الميدان: فهم المنطوق

- الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحوارّي، ويتجاوب معها .
 المركبة: فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق .
 المؤشر: إعادة سرد النص المنطوق
 المقطع: المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة
 السند: نص محوري (عائلة أحمد)
 النشاط : فهم المنطوق (أستمع وأفهم)
 الوسائل: كتاب المتعلم .

سيرورة الحصّة

الخطوات	التّشاطات
1- إثارة دوافع المتعلمين	- إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلّم من خلال طرح إشكاليات متعلّقة بمكوّنات عائلة ما مثل قول الأستاذ: تكوّن عائلتي منّي وأبي وإخوتي وأخواتي، ويسمّي بعض أفرادها . ثمّ يقول : من منكم يستطيع أن يقدّم أفراد عائلته مثلي؟ تأتي أجوبة متعدّدة من المتعلمين، وتشجّع المحاولات . هناك طفل نجيب اسمه أحمد يريد أن يعرفكم بعائلته، استمعوا إليه يقول : . . .
2- سرد النص المنطوق	- تقديم نصّ الكتاب قراءة أو سرداً من قبل الأستاذ على مسمع المتعلمين بصوت معبّر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شدّ الانتباه وتركيز اهتمام المتعلمين على الفهم، وإعادة السرد إذا اقتضت الضّرورة، وحسب الحاجة .
3- فهم المنطوق	- اختبار مدى فهم المتعلمين للنص المنطوق، والاستزادة في توضيح المعنى، من خلال طرح أسئلة توجيهية، مثل : بمن بدأ أحمد في التعريف بعائلته؟ كم عدد إخوته؟ ما أسماؤهم؟ ما مهنة أبيه؟ وأمّه؟ كيف هي علاقة أفراد عائلته؟ ماذا قال أحمد عن والديه؟ هل تطيع والديك مثل أحمد؟ تأتي الأجوبة كلّها في سياق الفهم المستهدف من النص المطوق .
4- إعادة السرد	- تشجيع مبادرات المتعلمين المتعلّمة بإعادة سرد النص المسرود بحسب الفهم المحقّق . - سرد قصص عن بعض العائلات من الجيران والأقارب ومن أصدقاء ومعارف المتعلمين، والتعريف بها، وإعادة سرد قصص سمعوها .

ب - الميدان: التعبير الشفوي

الكفاءة الختامية: يحاور ويناقش انطلاقاً من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالة .
المركبة: الوصف .

المؤشر: وصف مشاهد وصور والتعليق عليها .

المقطع: المقطع الأول من الكتاب ، محور العائلة

السند: مشهد كبير أو صورة الكتاب تمثل العائلة

النشاط: أشاهد وأعبر

الوسائل: السبورة وكتاب المتعلم .

الخطوات	النشاطات
1- إثارة دافعية المتعلمين	- تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم واهتمامهم بالموضوع من خلال : - دعوتهم إلى ملاحظة المشهد المعروض على الكتاب أو السبورة وتأمله . - فسح المجال المناسب لهم للملاحظة والتأمل والاستفسارات .
2- الوصف التلقائي للمشهد	- انطلاق وصف المشهد تلقائياً من المتعلمين تجاوباً مع الأسئلة التوجيهية الآتية مراعاة للمستوى : ماذا يمثل المشهد؟ يمثل المشهد العائلة أو اجتماع العائلة ، الأب جالس إلى جانب . . . إلخ . - تعابير متنوعة يتم تشجيع المستحسنة منها ، وتسجيلها على السبورة .
3- تنظيم التعابير وبناء الحوار	يتم توجيه تعابير المتعلمين وبناء الحوار حول مضمون المشهد من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المساعدة ، مثل : 1- يمثل المشهد عائلة ، كيف عرفتم ذلك؟ هي عائلة لأن فيها الأب والأم والإخوة ، وهم مجتمعون في غرفة الجلوس ، ويتناولون المشروبات والحلويات . 2- من هم الجالسون جنباً إلى جنب؟ أحمد مع خديجة ، والأب مع الأم . 3- ماذا يحمل أحمد بين يديه؟ يحمل كرة . لماذا؟ لأنه يهوى ممارسة لعبة الكرة . 4- لماذا تجتمع العائلة هكذا؟ وماذا يظهر على ملامح وجوه أفراد هذه العائلة؟ تجتمع العائلة هكذا لأنهم يحبون بعضهم بعضاً ، يظهر على ملامح أفراد هذه العائلة الابتسامة والتي تزرع المحبة والسعادة . 5- هل تحب أفراد عائلتك؟ نعم أحب أفراد عائلتي . هل تطيع والديك؟ نعم ، أطيع والي . كيف تطيعهما؟ أسمع كلامهما ، وأعمل به ، أشكرهما ، أساعدهما ، لا أغضبهما ، لا أخالف أوامرهما .
4- تكوين خلاصة (بناء نص قصير)	- أثناء النشاط السابق في بناء الحوار يكون الأستاذ قد سجل على السبورة التعابير المستحسنة في كلمات وجمل قصيرة حسب أطوار المناقشة والحوار الشامل لمضمون القصة المشاهدة بالتدرج ، يتم الربط بينها لتكوين نص بمشاركة المتعلمين ، مثل : اجتمعت العائلة في غرفة الجلوس لتناول الحلويات والمشروبات ، في جو يظهر فيه التفاهم والمحبة بين أفراد هذه العائلة السعيدة . أنا أحب عائلتي ، وأطيع والدي ، وأشكرهما ، ولا أغضبهما .

ج - الميدان: فهم المكتوب

- الكفاءة الختامية: يقرأ نصوصاً بسيطة وقصيرة ويفهمها، من عشرة إلى عشرين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، يغلب عليها النمط الحوارّي .
- المركّبة: قراءة وفهم المعنى الظاهر في النّص المكتوب .
- المؤشّر: القراءة الجيدة، واستخراج المعلومات من السّنديات البصريّة المرافقة للنّص .
- المقطع: المقطع الأوّل من الكتاب، محور العائلة
- السند: كلمات وجمل من النّص المحوريّ: عائلة أحمد .
- النشاط: اقرأ واكتشف .
- الوسائل: كتاب المتعلّم .
- سيرورة الحصّة

الخطوات	النّشاطات
1- إثارة دوافع المتعلّمين واستعداداتهم	- دعوة المتعلّمين إلى تناول كتبهم وفتحها عند الصّفحة (. .) ، وتوجيههم إلى النّشاطين: اقرأ واكتشف . - طرح إشكاليّات حول الصّيغ المستهدفة مرتبطة بالصّور: ابي، أمي، اسمي أحمد، أختي خديجة، جدّي، جدّتي .
2- قراءة المقاطع	- يقرأ الأستاذ المقاطع بالتأني والتركيز، ويبدأ بالمقطع «اقرأ» الموجود داخل الإطار: اسمي أحمد، أبي، أمي، أختي خديجة، ثمّ المقطع «اكتشف» بمراجعة الأطر والبطاقات المتضمّنة للمعلومات الخاصّة بأفراد العائلة . فسح المجال للمتعلّمين لقراءتها، ومرافقة أدائهم بالتوجيه المناسب .
3- ألعاب القراءة (ألعّب واقرأ)	- إجراء ألعاب القراءة بربط الكلمات بالصّور والعكس من قبل المتعلّمين مرفقين بالتوجيه المناسب، وتكرار القراءة في كل محاولة بغرض التدرّب وتحسين الأداء .
4- أثبتت المعلومات (أثبت)	- وضع الكلمات تحت الصّور المناسبة، من خلال النّشاط «أثبت» وقراءتها بالتركيز على المعلومات الجديدة .

د - الميدان: التعبير الكتابي

- الكفاءة الختامية: ينتج كتابة من أربعة إلى ستّ جمل يغلب عليها النمط الحوارّي، انطلاقاً من سندات مكتوبة أو من الصّور .
- المركّبة: يكتب وينتج جملاً بأنماط مختلفة .
- المؤشّر: يملأ الفراغات ويكتب جملاً .
- المقطع: المقطع الأوّل من الكتاب، محور العائلة
- السند: كلمات وجمل من النّص المحوريّ "في منزلنا" .

النشاط: أكتب وأكمل الناقص من كتاب المتعلم .
الوسائل: كتاب المتعلم ودفتر الأنشطة وكراس القسم .
سيرورة الحصّة

الخطوات	النشاطات
1- استحضار المعارف القبليّة	- طرح أسئلة توجيهيّة لاستحضار المعارف القبليّة الخاصّة بنصّ « في منزلنا» ومشاهد التعبير، والتي ترتبط أساسا بإعادة سرد أحداث النصّ، وإعادة صياغة عناصر التعبير الخاصّة بالصّور: أحمد في الحّمّام، الأب في غرفة التّوم، جدّي وجدّتي في غرفة الجلوس . . إلخ، وذلك من طرف المتعلمين .
2- تقديم النشاط	- دعوة المتعلمين إلى فتح الكتاب، وتأمل عناصر النشاطين: « أكمل وأكتب»، ودفتر الأنشطة لتأمل النشاط: «أركب»، وقراءتهم .
3- إنجاز النشاط	- في دفتر القسم يقوم المتعلمون، وتحت إشراف الأستاذ وتوجيهه، بإنجاز نشاطي الكتاب الترتيب، وأخذ الوقت الكافي لتوظيف المعارف المكتسبة: أبي في غرفة . . . ، أحمد في . . . جدّي في غرفة . . . - في دفتر الأنشطة يقوم المتعلمون بإنجاز نشاط « أركب جملا مستعينا بالصّور: أغسل وجهي في . . . ، أنام في . . .
تقويم ومعالجة	يراقب الأستاذ منجزات المتعلمين ويقومها، ومع تقديم المعالجة المناسبة بمشاركتهم عند ظهور التّقائص .

ثانيا: التربية الإسلاميّة

الميدان: الآداب والأخلاق الإسلاميّة

الكفاءة الختاميّة: يمارس المتعلم الآداب والأخلاق الإسلاميّة المكتسبة في وضعيات التّواصل مع المحيط الاجتماعيّ والبيئيّ .

المركبة: المعرفة الأولى لبعض السلوكات الفرديّة والاجتماعيّة والبيئيّة .

المؤشّر: معرفة سلوك طاعة الوالدين وممارسته .

المقطع: المقطع الأوّل من الكتاب، محور العائلة

السند: صور الكتاب والآية الكريمة « وبالوالدين إحسانا» .

النشاط: ألاحظ وأعبّر، أتعلّم وأحفظ .

الوسائل: كتاب المتعلم

سيرورة الحصّة

الخطوات	التّشاطات
1- التّهيئة	- تهيئة أذهان المتعلّمين من خلال استحضار المعارف القبليّة المكتسبة من النّصّ المحوريّ « عائلة أحمد»، والمتعلقة خصوصا بطاعة الوالدين (أحبّ والديّ واطيعهما)، وذلك بطرح جملة من الأسئلة التوجيهيّة المناسبة قصد الرّبط بين موارد اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة من جهة، وإثارة استعداد المتعلّمين للتعلّم من جهة أخرى، مثل: من يتذكّر عائلة أحمد؟ ماذا قال أحمد عن والديه؟ كيف تُظهر طاعتك لوالديك؟، وغيرها ممّا يصبّ في وضعيّة التعلّم الجديدة.
2- ملاحظة الصّور والتعبير عنها (ألاحظ وأعبّر)	تعلّمين إلى ملاحظة الصّور المعروضة في الكتاب (ص: . . .)، وتأمّلها ثمّ التعبير عنها مرفقين بالتّوجيه المناسب، مثل: انظروا إلى الصّور وتأملوها جيّدا، ماذا تمثّل الصّورة الأولى؟ تمثّل الأب يحتضن بنته الصّغيرة. لماذا؟ لأنه يحبّها ويعطف عليها. حين كنت صغيرا كانت أمك تحتضنك. لماذا؟ لأنها تحبّني وتعطف عليّ. كيف يكون ردك على فعل أمك هذا الجميل؟ يكون بالطاعة والشكر وحسن المعاملة. طاعة الوالدين واجبة، وقد امرنا الله بذلك. لماذا؟ لأنّ الوالدين يتعبان من أجلنا وفي تربيتنا ورعايتنا حتى نكبر. نفس الشّكل الإجرائيّ مع الصّورة الموالية والاستنتاجات الحواريّة.
3- تعلّم واكتساب المعرفة الأوّليّة الخاصّة بطاعة الوالدين	- تسجيل عناصر الاستنتاجات الحواريّة السابقة بالتدرّج على السّبورة لتكوين العناصر المعرفيّة الجديدة المتعلقة بطاعة الوالدين، والتي تتضمّن القيم والآداب الإسلاميّة الخاصّة بالموضوع، قصد جعلها محلّ التعلّم والاكتساب من طرف المتعلّمين، وتوظيفها في الحياة الأسريّة. واستخدام عناصر التعلّم المقدّمة في الكتاب في نشاط « أتعلّم» للقراءة والتركيز لتثبيت المعرفة الجديدة، التي تأتي في شكل مغزى أخلاقيّ يضمّ قيما وسلوكيات للاكتساب والممارسة. (قراءات متكرّرة لإبراز أهمّيّتها من طرف الأستاذ والمتعلّمين - إن أمكن -).
4- عرض الآية الكريمة وحفظها	تقدّم الآية الكريمة « وبالوالدين إحسانا» أو الآية: «وقل ربّ ارحمهما كما ربيانيّ صغيرا» على السّبورة بخط جميل بارز، أو تقديم تلك المعروضة في كتاب المتعلّم وقراءتها (تلاوتها) بمراعاة خصوصيّة القرآن العظيم في خشوع ووقار. واستخدام التّسجيل إذا أمكن.
5- حفظ الآية واستظهارها	- استخدام آليات التحفيظ المألوفة في هذا المستوى، مثل: المحو التدريجيّ كلمة كلمة، أو الحفظ من الكتاب مباشرة كذلك كلمة كلمة. - استظهار الآية من بعض المتعلّمين الملحوظ عنهم الاستعداد والقراءة السليمة أو حسن التلاوة، في نهاية الحصّة، وتخصيص حصّة للاستظهار لبقية المتعلّمين.
6- الممارسة	- متابعة حسن الممارسة في السلوك اليوميّ، وملاحظته بالتواصل والتعاون مع الأولياء.
7- ألون	كتابة وتلوين الآية « ربّ ارحمهما» على كراس القسم.

ب - الميدان: حفظ النصوص الشرعية واستظهارها

الكفاءة الختامية: يستظهر المتعلم في وضعيات التواصل المناسبة ما حفظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ويوظفه .

المركبة: الحفظ الجيد والفهم المناسب .

المؤشر: القراءة السليمة للمحفوظ وفهمه .

المقطع: المقطع الأول ، محور العائلة

السند: سورة الفاتحة

النشاط: أستمع وأفهم

الوسائل: المصحف المدرسي ، كتاب المتعلم ، السبورة

سيرورة الحصة

الخطوات	النشاطات
1- التهيئة وإثارة استعدادات المتعلمين	- تحفيز المتعلمين على التعلم والتعرف على سورة الفاتحة من خلال إشكالية : توجد في القرآن الكريم سورة تقرأ في كل الصلوات ، ياترى ماهي من بين السور الآتية : «قل هو الله أحد» ، «الحمد لله رب العالمين» ، سورة الفلق ، وتسمى بسورة الفاتحة؟ أجوبة متنوعة من التلاميذ ويتلقى منها الجواب الخاص بسورة الفاتحة .
تقديم السورة وقراءتها (أستمع)	- الكشف عن السورة وهي مكتوبة على السبورة مسبقا ، أو يفتح الكتاب على صفحة السورة ، ودعوة التلاميذ إلى تأملها (شكل كتابتها وعرضها) لبيان الفرق بينها وبين الكتابات الأخرى العادية . قراءة السورة بمراعاة خصوصية القرآن الكريم في التلاوة باستحضار الخشوع والوقار ومخارج الحروف والكلمات (من مسجل أو من الأستاذ ، ولفت انتباه المتعلمين إلى نوية القراءة قصد معرفتها ومحاكاتها . - الاستماع الجيد للتلاوة ، ومحاولة محاكاتها من المتعلمين ، أو متابعة التلاوة على المسجل مرّات عديدة أو على صوت الأستاذ .
3- أفهم	- شرح المعنى بإيجاز من قبل الأستاذ ، أو تبني ما جاء من شرح فيما ترشد إليه السورة في الكتاب ، وتقديمه مرفقا ببعض الإيضاحات الضرورية وحسب الحاجة ومستوى المتعلمين ، لتمكين هؤلاء من فهم تضمّنته السورة من المعاني واستيعابها .
الحفظ والاستظهار	- تحفيظ السورة بأسلوب المحو التدريجي المرفق بالقراءة المتكررة في كل خطوة ، بعد تقسيم السبورة إلى مقاطع هذا إن كان التخطيط على السبورة . أما التخطيط على الكتاب فيتم باستعمال ورقة من قبل المتعلمين توضع على أجزاء من السبورة لتغطية أجزاء وإظهار أجزاء أخرى مستهدفة للحفظ وذلك بالتدرج من بداية السورة إلى نهايتها سواء في حصة واحدة أو في عدة حصص . - تخصيص حصة للاستظهار بقراءة سليمة أو بالتلاوة - إن أمكن - من المتعلمين .

ثالثاً: المادة : التربية المدنية

الميدان: الحياة الاجتماعية

الكفاءة الختامية: يبدي الأستاذ سلوكاً إيجابياً في محيطه من خلال التعرف على قواعد التواصل وربط العلاقات مع الآخرين .

المركبة: يحيي ويرد التحية بعد التعرف عليها

المؤشر: التحية وردّها حسب الوضعيات

المقطع: المقطع الأول ، محور العائلة

السند: أنواع من التحية ووضعيات استعمالها

النشاط: ألاحظ وأعبر ، أتعلّم وأحفظ .

الوسائل: صور معبرة ، كتاب المتعلّم ، وضعيات للتحية في القسم .

سيرورة الحصّة

الخطوات	النشاطات
1- إثارة دوافع المتعلمين	- تحضير أذهان المتعلمين ودوافعهم التعلّميّة من خلال طرح الإشكاليّة : يلتقي التلاميذ في مدرستهم كل صباح ، ويحيي بعضهم بعضاً ، ماذا يقولون؟ السلام عليكم ، صباح الخير ، أهلاً ومرحباً... إلخ . وكذلك عند الدخول إلى القسم ، والعودة في المساء إلى المنزل ، والاستيقاظ صباحاً... إلخ .
2- ألاحظ وأعبر	دعوة التلاميذ إلى ملاحظة الصّور والتّعبير عنها ، متبوعة بحوار ، مثل : ماذا تتشاهد في الصّورة الأولى؟ والثانية؟ والثالثة؟، وهكذا كل الصّور تعبّر عن وضعيات متنوّعة للتحية .
3- أستنتج (استنتاج أساليب التحية ووضعياتها)	- استخراج أساليب التحية وأسلوبها تدريجياً خلال الحوار السابق ، وتسجيلها على السّبورة لتكون خلاصة تتضمّن القيم والمعارف المتعلقة بالتحية للتأكيد والتثبيت . - قراءتها بتركيز وشدّ اهتمام المتعلمين لقيمة التحية عند الالتقاء وعند الافتراق ، ودلالاتها على المحبة والاحترام .
4- أحفظ	- تقديم الآية الكريمة « وإذا حييتم... » أو الحديث النبوي الشريف « يسأل الصّغير... » ، مكتوباً على السّبورة مسبقاً . - قراءة النّص الشّرعيّ ، قراءة سليمة ومحاولة محاكاتها من قبل التلاميذ مع التّعرّض لمعناها العامّ وبإيجاز . التحفيظ بواسطة المحو التدريجيّ على السبورة أو على الكتاب ، واستعمال تقنيّة الحفظ المناسبة (التسميع ، التكرار ، التدرّج كلمة كلمة...) .
5- أكتب وألّون	كتابة أو تلوين الآية الكريمة أو الحديث الشريف . (كراس القسم)
6- الممارسة أمارس	- استخدام أنواع التحية حسب الوضعيات في مواقف التواصل الاجتماعيّ اليوميّ ، ولاحظه ذلك في التصرّفات ليوميّة ، وبالتواصل والتعاون مع الأولياء

خلاصة

إن الدعوة لضرورة إصلاح المنظومة التربوية والتجديد في المنهاج واعتماد مقاربات جديدة يمكن الإقرار بها ولكن ينبغي توفير جملة من الشروط اللازمة، تتمثل أهمها في توفير البيئة الملائمة بتوفير الوسائل التعليمية بجميع أنواعها في المؤسسات التربوية لمكانتها الهامة في التعلم وإقامة دوريات وملتقيات من طرف المختصين لشرح وتبسيط المستجدات. وانطلاقاً من هذا يمكن القول إن التغيير ليس من جيل إلى آخر أو الانتقال من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة بالكفاءات الشاملة وإنما التغيير الحقيقي يكمن في تغيير الأوضاع والظروف المدرسية بتعليم التلاميذ كيفية التفاعل الاجتماعي وحل مشاكله، لان عدم تكوين الأساتذة سيعيد إنتاج نفس الوضعية لأنه هو الموجه والمنفذ الرئيس لعملية التدريس.

الجانب الميداني

الفصل الرابع الإجراءات الميدانية للدراسة

47	الفصل الرابع الإجراءات الميدانية للدراسة
48	تمهيد
49	أولا - الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية
49	1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية :
49	2 - أهداف الدراسة :
49	3- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية :
49	4 - عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها :
50	5 - أداة الدراسة :
51	6 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :
55	ثانيا - الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية
55	1- منهج الدراسة :
55	2 - مجال الدراسة :
56	3- عينة الدراسة الأساسية :
57	4- الأساليب الإحصائية :
58	خلاصة

تمهيد

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي , والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية , وذلك في جزئين حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية , من حيث ذكر الغرض منها وأهدافها , إضافة إلى مكان وزمان إجراءها , والعينة التي اشتملتها من حيث متغير مؤهل العلمي و الإقضية ومادة التدريس, و الأداة المستخدمة فيها, وصولاً إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة . أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج المتبع ,و مكان وزمان إجرائها ومدتها, والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية .

أولاً - الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية :

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع و الاكتشاف لميدان البحث, من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة , والتأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأداة القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها .

2 - أهداف الدراسة :

- 1- التمهيد للدراسة الأساسية بالتعرف على ميدان الدراسة .
- 2 - التعرف على تجاوب أفراد العينة مع موضوع الدراسة .
- 3 - التأكد من صحة أداة الدراسة بقياس صدقها وثباتها .
- 4 - تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء القيام بالدراسة الأساسية .
- 5 - استطلاع ظروف وصعوبات الميدان .

3- مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية بدائرة سيدي عامر , وامتدت من تاريخ 13 فيفري 2020 إلى غاية 20 فيفري 2020 .

4 - عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتهما :

4 - 1 - حجم عينة الدراسة الاستطلاعية : اعتمدنا على عينة قوامها 29 أستاذ و أستاذة , من المكلفين بتدريس مناهج الجيل الثاني بالتعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي (2019 / 2020) .

4 - 2 مميزات الدراسة الاستطلاعية :

يوضح الجدول رقم (1) أدناه مميزات العينة الاستطلاعية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ليسانس	17	% 58.62
	ماستر	6	% 20.68
	دكتوراه	2	% 6.89
	مدرسة عليا	4	% 13.79
المجموع		29	% 100
الاقدمية	من 1 إلى 5 سنة	6	% 20.68
	من 5 إلى 10 سنة	9	% 31.03
	من 10 إلى ما فوق	14	% 48.27
المجموع		29	% 100
مادة التدريس	اللغة عربية	23	% 79.31
	اللغة فرنسية	6	% 20.68
المجموع		29	%100

5 - أداة الدراسة :

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي , ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها , قمنا بإعادة تطبيق استبيان حدة نش بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

سنة (2016 / 2017) ، والذي يتكون من 29 بند وثلاثة أبعاد (بعد قيمي ، بعد ابستمولوجي معرفي ، بعد المنهجي) .

6 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

-الصدق والثبات:

1-الصدق: تم حساب صدق استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:
الطريقة الأولى: تم حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:
أولاً: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب القيمي مع الدرجة الكلية للمحور							
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
0,811**	معامل الارتباط	8	0,594**	معامل الارتباط	5	0,817**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,001	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,738**	معامل الارتباط	9	0,715**	معامل الارتباط	6	0,724**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,799**	معامل الارتباط	10	0,851**	معامل الارتباط	7	0,846**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
** الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)						0,797**	معامل الارتباط
						0,000	مستوى الدلالة
						29	حجم العينة

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (2) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الجانب القيمي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) = α حيث تراوحت جميعها بين (0,85) في العبارة (7) و (0,59) في العبارة (5) وهذا ما

يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب القيمي في مناهج الجيل الثاني.

ثانياً: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الابستمولوجي المعرفي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الابستمولوجي المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور							
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
0,783**	معامل الارتباط	18	0,662**	معامل الارتباط	15	0,852**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,812**	معامل الارتباط	19	0,882**	معامل الارتباط	16	0,799**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,792**	معامل الارتباط	20	0,759**	معامل الارتباط	17	0,843**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
** الارتباط دال عند (0.01) * الارتباط دال عند (0.05)						0,845**	معامل الارتباط
						0,000	مستوى الدلالة
						29	حجم العينة

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (3) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الابستمولوجي المعرفي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,85) في العبارة (11) و (0,66) في العبارة (15) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب الابستمولوجي المعرفي.

ثالثاً: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الجانب المنهجي البيداغوجي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب المنهجي البيداغوجي مع الدرجة الكلية للمحور							
الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
0,756**	معامل الارتباط	27	0,753**	معامل الارتباط	24	0,705**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,846**	معامل الارتباط	28	0,611**	معامل الارتباط	25	0,715**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة
0,835**	معامل الارتباط	29	0,716**	معامل الارتباط	26	0,637**	معامل الارتباط
0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة		0,000	مستوى الدلالة
29	حجم العينة		29	حجم العينة		29	حجم العينة

** الارتباط دال عند (0.01) * الارتباط دال عند (0.05)

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (4) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الجانب المنهجي البيداغوجي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,84) في العبارة (28) و (0,61) في العبارة (25) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب المنهجي البيداغوجي.

الطريقة الثانية: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان: والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (5) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	أبعاد الاستبيان
0,01	0,959**	القيمي
0,01	0,975**	الابستمولوجي المعرفي
0,01	0,936**	المنهجي البيداغوجي

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كلها دالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,93/0,97/0,95) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

-الثبات:

تم التأكد من ثبات استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (6): يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان وأبعاده الفرعية

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية
10	0,927	القيمي
10	0,938	الابستمولوجي المعرفي
09	0,889	المنهجي البيداغوجي
29	0,972	الدرجة الكلية للاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,88/0,93/0,97) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ككل (0,97) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثانيا - الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من أن الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأساسية , انتقلنا إلى إجراء الدراسة الأساسية على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة .

1- منهج الدراسة :

إن استخدام أي منهج في البحث العلمي يتوقف على طبيعة الموضوع ,وعليه من اجل بلوغ الهدف المسطر لهذه الدراسة لزم علينا اختيار المنهج المناسب وهو المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم لدراستنا ,حيث يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها كما وكيفا , عن طريق جمع البيانات المتعلقة بالموضوع وتفسير النتائج .

2 - مجال الدراسة :

- المجال الجغرافي للبحث : أجريت الدراسة الأساسية بدائرة سيدي عامر

- المجال الزمني : استغرقت فترة الدراسة من 1 مارس 2020 إلى 12 غاية مارس 2020.

- مجتمع البحث : يتمثل مجتمع البحث في أساتذة التعليم الابتدائي لدائرة سيدي عامر , والتي تحتوي على مقاطعتين وقدر عدد المدارس فيها ب 18 ابتدائية .

مقاطعات	عدد أساتذة لغة عربية	عدد أساتذة اللغة الفرنسية
مقاطعة 46	68	11
مقاطعة 79	75	11
عدد إجمالي	143	22

3- عينة الدراسة الأساسية :

تم توزيع 120 استبيان على أساتذة التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مقاطعتين بدائرة سيدي عامر .

- تم استبعاد 40 استبيان بعد عملية المراقبة والفرز و 80 استبيان توفرت فيهم شروط المناسبة تم تفرغها في برنامج spss وتم حصول على نتائج في دراستنا.

جدول رقم (7) يوضح مميزات ومواصفات العينة الاستطلاعية :

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ليسانس	48	60%
	ماستر	19	23.75%
	دكتوراه	5	6.25%
	مدرسة عليا	8	10%
المجموع		80	100%
الاقدمية	من 1 إلى 5 سنة	42	52.5%
	من 5 إلى 10 سنة	25	31.25%
	من 10 إلى ما فوق	13	16.25%
المجموع		80	100%
مادة التدريس	اللغة عربية	69	86.25%
	اللغة فرنسية	11	13.75%
المجموع		80	100%

4- الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وتمثل المعالجات التي تمت :

- معامل ألفا كرونباخ.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

- النسبة المئوية .

- اختبار (t- test) .

خلاصة

تناول فصل الإجراءات المنهجية للدراسة عناصر الدراسة الاستطلاعية و الأساسية المتمثلة في اختيار العينة , و وصف الأداة , ثم إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية , وعرض مختصر للأساليب الإحصائية المستخدمة , على أن يتم عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها في الفصل الموالي .

الفصل الخامس عرض ومناقشة النتائج

59	الفصل الخامس عرض ومناقشة النتائج
60	تمهيد
60	1 - بناء على الفرضيات:
60	1-1- الفرضية العامة:
62	1-2- الفرضيات الثانوية:
66	2- استنتاجات عامة للدراسة:
67	3 - الاقتراحات والتوصيات :

تمهيد

تسعى الدراسة للوصول إلى اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل

الثاني ، وبعد التطرق للدراسة الاستطلاعية والأساسية ، وتفرغ النتائج ، نتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة ، بعد ما تمت معالجة البيانات للتحقق من صحة فروض الدراسة ومناقشة النتائج والتعليق عليها .

1 - بناء على الفرضيات:

1-1 - الفرضية العامة:

- توجد اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني. ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-Test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط النظري والمحسوب ومعيار الحكم للمحاور والدرجة الكلية للاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

المحاور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مجال الحكم	الاتجاه
1	القيمي	4,0125	0,39566	3	0,9244	22,888	0,000	[4,20-3,40]	الموافقة (إيجابي قوي)
2	الابستمولوجي المعرفي	3,8075	0,45861	3	0,7054	15,749	0,000	[4,20-3,40]	الموافقة (إيجابي قوي)
3	المنهجي البيداغوجي	4,0569	0,64643	3	0,9131	14,624	0,000	[4,20-3,40]	الموافقة (إيجابي قوي)
	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	3,9556	0,42680	3	0,8606	20,026	0,000	[4,20-3,40]	الموافقة (إيجابي قوي)

للتعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (80) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لكل محور من محاور الاستبيان ومقارنته بالمتوسط النظري بمعيار الحكم حيث تبين أن من الجدول أعلاه ما يلي:

- 1-القيمي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (4,0125) بانحراف معياري قدره (0,39566)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (3) دالة إحصائياً وبالبالغة (0,9244) عند مستوى دلالة 0.01، حيث قدرت بـ (22,888)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهات إيجابية قوية نحو الجانب القيمي في مناهج الجيل الثاني.
- 2- الابدستيمولوجي المعرفي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (3,8075) بانحراف معياري قدره (0,45861)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (3) وبالبالغة (0,7054) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01، حيث قدرت بـ (15,749)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهات إيجابية قوية نحو الجانب الابدستيمولوجي المعرفي في مناهج الجيل الثاني.
- 3- المنهجي البيداغوجي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (4,0125) بانحراف معياري قدره (0,64643)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (3) وبالبالغة (0,9131) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، حيث قدرت بـ (14,624)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهات إيجابية قوية نحو الجانب الابدستيمولوجي المعرفي في مناهج الجيل الثاني.
- الدرجة الكلية لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني: بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني (3,9556) بانحراف معياري قدره (0,42680)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (3) وبالبالغة (0,8606) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، حيث قدرت بـ (20,026)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهات إيجابية قوية نحو مناهج الجيل الثاني.

1-2- الفرضيات الثانوية:

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية (من 1 إلى 5 سنوات / من 6 سنوات إلى 10 سنوات / 10 سنوات فما فوق). ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (9) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الأقدمية

القرار	الدلالة الإحصائية	قيمة (f)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	
غير دال	0,336	1,107	17,287	2	34,574	بين المجموعات	القيمي
			15,613	77	1202,176	داخل المجموعات	
			//////////	79	1236,750	الكلي	
غير دال	0,352	1,057	22,202	2	44,403	بين المجموعات	الابستمولوجي المعرفي
			21,002	77	1617,147	داخل المجموعات	
			//////////	79	1661,550	الكلي	
دال عند 0,05	0,011	4,737	146,470	2	292,939	بين المجموعات	المنهجي البيداغوجي
			30,923	77	2381,048	داخل المجموعات	
			//////////	79	2673,988	الكلي	
غير دال	0,057	2,978	434,508	2	869,015	بين المجموعات	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني
			145,888	77	11233,372	داخل المجموعات	
			//////////	79	12102,388	الكلي	

من خلال الجدول أعلاه رقم (...). نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ الأبعاد ("القيمي / الابستمولوجي المعرفي) والدرجة الكلية (اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني) تبعا لمتغير الأقدمية في التدريس ((من 1 إلى 5 سنوات / من 6 سنوات إلى 10 سنوات / 10 سنوات فما فوق) (1,107 / 1,057 / 2,978) وهذه القيم جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه: "لا توجد فروق دالة

إحصائياً في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الإقصائية ما عدى المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت (4,737) وهذه القيمة جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الثالث (اتجاهات أساتذة المرحلة الابتدائية نحو الجانب المنهجي البيداغوجي) تبعا لمتغير الإقصائية" وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Scheffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق في المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي) وهذا ما بينه الجدول أدناه حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الثالث كان لصالح الفئة من (10 سنوات فما فوق) كما هو مبين بالجدول رقم (10):

الجدول رقم (10) يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي) تبعا للإقصائية					
معامل الشيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية					
المحور الثالث	الإقصائية (I)	الإقصائية (J)	متوسط الفروقات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المنهجي البيداغوجي	من سنة إلى 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-1,17810	1,40469	0,705
		10 فما فوق	-5,43040*	1,76491	0,012
	من 6 إلى 10 سنوات	من سنة إلى 5 سنوات	1,17810	1,40469	0,705
		10 فما فوق	-4,25231	1,90147	0,089
	10 فما فوق	من سنة إلى 5 سنوات	5,43040*	1,76491	0,012
		من 6 إلى 10 سنوات	4,25231	1,90147	0,089

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل

الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية وفرنسية). وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت

الطالبة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل

إليها:

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار " T-TEST " للفروق بين متوسطات درجات أساتذة اللغة العربية والفرنسية في استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

المتغير	المادة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
القيمي	اللغة العربية	69	40,3768	4,05876	1,435	78	0,155	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	38,5455	2,91079				
الابستمولوجي المعرفي	اللغة العربية	69	38,2174	4,65223	0,693	78	0,490	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	37,1818	4,23835				
المنهجي البيداغوجي	اللغة العربية	69	36,6812	6,09603	0,647	78	0,520	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	35,4545	3,64318				
اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	اللغة العربية	69	115,2754	12,62920	1,019	78	0,311	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	111,1818	10,47681				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ إناث) في أبعاد استبيان جودة كتاب اللغة العربية حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائياً في الأبعاد ("القيمي / الابستمولوجي المعرفي / المنهجي البيداغوجي) وما يؤكد ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد (0,647/0,693/1,435) حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $[\alpha=0.05]$.

أما بالنسبة للدرجة الكلية (استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني) فقد بلغ متوسط أساتذة اللغة العربية (115,2754) في حين بلغ متوسط أساتذة اللغة الفرنسية (111,1818) حيث أن قيمة الفرق جاءت دالة إحصائياً وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (1,019) حيث جاءت غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$.

وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية وفرنسية). وعليه نستنتج تحقق الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البحثية.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس، ماستر، دكتوراه، مدرسة عليا) ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (12) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل.

القرار	الدلالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	
غير دال	0,141	1,875	28,415	3	85,245	بين المجموعات	القيمي
			15,151	76	1151,505	داخل المجموعات	
			//////////	79	1236,750	الكلية	
غير دال	0,736	0,425	9,132	3	27,395	بين المجموعات	الابستمولوجي المعرفي
			21,502	76	1634,155	داخل المجموعات	
			//////////	79	1661,550	الكلية	
غير دال	0,455	0,880	29,914	3	89,743	بين المجموعات	المنهجي البيداغوجي
			34,003	76	2584,244	داخل المجموعات	
			//////////	79	2673,988	الكلية	
غير دال	0,382	1,034	158,196	3	474,589	بين المجموعات	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني
			152,997	76	11627,798	داخل المجموعات	
			//////////	79	12102,388	الكلية	

من خلال الجدول أعلاه رقم (5) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لـ الأبعاد ("القيمي/الابستمولوجي/ المنهجي البيداغوجي) والدرجة الكلية (لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني) تبعا لمتغير المؤهل (ليسانس، ماستر، دكتوراه، مدرسة عليا) (1,034/0,880/0,425/1,875) وهذه القيم جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,05)، وبالتالي يمكن القول بأنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات

أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الصفرية.

2- استنتاجات عامة للدراسة:

إن إصلاح التربية والتعليم من الأمور المهمة خاصة أن المجتمع في تطور دائم ومستمر ، بحيث يخضع لتغيرات تفرضها عوامل داخلية وخارجية ،ومن أهم مظاهر المنظومة التربوية الجزائرية المناهج الجديدة المتمثلة في مناهج الجيل الثاني .

فإذا كانت هذه المناهج إحدى مكونات العملية التعليمية ، فالأستاذ أيضا المحرك والقائد فيها فهو جزء مكمل لهذه المناهج ، ومن هنا اهتمت دراستنا باتجاهات هؤلاء الأساتذة من خلال معرفة مدى تأثير مجموعة من المتغيرات (المؤهل العلمي - الاقدمية في التعليم - مادة التدريس) على اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني .

- لنخلص بعدها العديد من الخطوات البحثية إلى أن عامل المؤهل العلمي و الاقدمية في التعليم ومادة التدريس لا يؤثر في اتجاهاتهم كما أن رأيهم يتسم بالاجابية نحوها، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير مؤهل علمي و الاقدمية في التعليم ومادة التدريس وعليه لم تتحقق الفرضيات الثانوية .

وهذا ما اتفقت إليه نتيجة مساوي إكرام وآخران (2017) بأنها لا توجد فروق لاتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الاقدمية

- وكذلك من خلال هذه الدراسة يظهر لنا أن اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان اتجاها موجبا قويا مما يعني تحقق الفرضية العامة لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات موجبة نحو مناهج الجيل الثاني .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حدة النش (2017) إلى وجود اتجاهات موجبة للأساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني .

- اتجاه الأساتذة كان موجبا قويا نحو البعد القيمي و الاستيمولوجي المعرفي و البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني .

3 - الاقتراحات والتوصيات :

بعد استقرار محتوى مناهج الجيل الثاني , يتبين أنها لم تسلم من الارتجالية ولن تسلم من القصور , وعليه حتى تحقق الإصلاحات أهدافها والطموحات المرجوة ينبغي إخضاعها لمجموعة التدابير والاستراتيجيات .

حاولنا وضع مجموعة من الاقتراحات والتوصيات خصصناها فيما يلي :

- ضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة للأساتذة الهدف منها إكسابهم المهارات والكفاءات التي تمكنهم من تحقيق أكثر لمحتوى المنهج الدراسي وفهم مصطلحاته بدرجة اكبر , وتجسيدها من خلال إنجاز الدرس وتفعيل آليات نجاحه , حيث أكد الأساتذة أنهم بحاجة إلى لتدريب على التحكم الجيد في الوضعيات وتميرها بأقل جهد وبعيدا عن الاجتهاد .
- التنوع في طرائق وأساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية بما يحقق التنمية في جميع جوانب التدريب من معارف , كفاءات , سلوكيات , اتجاهات , مهارات .
- سد العجز في تامين المساحة والقاعات المجهزة بأثاث مدرسي الذي جعله أكثر حركية لتكوين فضاءات عمل مكيفة مع طبيعة النشاطات .
- تامين الأجهزة والوسائل التربوية الضرورية وجميع الاحتياجات من كتب مدرسية , ووثائق وسندات تربوية ووسائل إيضاح من اجل المساهمة في تسهيل و ارتقاء بالعمل بمناهج الجيل الثاني .

- تكثيف الزيارات الميدانية للمفتشين للوقوف على مدى تطبيق مناهج الجيل الثاني و إعطاء توصيات من اجل تمكين أساتذة المادة من التحكم في جميع تطبيقاته .
- النظر في تقليص عدد التلاميذ داخل الأقسام للقضاء على ازدحام الصفوف, حيث لا يتجاوز عدد التلاميذ 25 تلميذ على الأكثر من اجل توفير الشروط اللازمة للتدريس الفعال.
- التشخيص الدقيق للعملية التربوية , مع إشراك جميع الفاعلين في متابعة وتقييم الإصلاحات و الاهتمام بتقويم مدى فعالية الدورات التدريبية ودورها في تطوير أداء الأساتذة.
- تنوع أدوات التقويم للتمكن من اتخاذ القرارات والتدابير التربوية المناسبة .
- ضرورة التوجيه والتوعية بأهمية مناهج الجيل الثاني في عملية التدريس والتنبؤ بالدور الذي تلعبه في تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ إضافة إلى دور الأستاذ في تفعيل هذه المناهج فحسن التوجيه يساهم أيضا بارتقاء المستوى التعليمي .

الخاتمة

الخاتمة

من خلال الدراسة التي قمنا بها ،وسعيا منا لإيجاد إجابات للإشكاليات التي طرحناها و أشرنا لها في مقدمة بحثنا، ومن خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها والمتمثلة في الاستبيان الذي وزعناه على مقاطعتين تربيويتين (79/46) بمنطقة سيدي عامر ، وذلك لتحديد اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني توصلنا إلى النتائج التالية :

-يظهر لنا أن اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان اتجاها موجبا قويا مما يعني تحقق الفرضية العامة لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات موجبة نحو مناهج الجيل الثاني.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الاقدمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية وفرنسية)

في الأخير نرجو أننا قد وفقنا في بحثنا الذي شمل ثمانين أستاذا من مقاطعتي سيدي مما يعني أن الدراسة مقتصرة على منطقة محددة ولم تشمل كل أساتذة التعليم الابتدائي بالجزائر، مما يفتح أفق البحث في هذا الجانب والمتمثل في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الجزائر قاطبة.

قائمة المراجع والمصادر

أولاً : المصادر

القران الكريم

ثانياً: المراجع

- 1- احمد سهير كامل (2001) :علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق ، د ط ، مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر .
- 2- بن الصيد بورني سراب وآخرون (2018) :دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الثالثة ، د ط ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .
- 3- بن الصيد بورني سراب وآخرون (2020) :دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الخامسة ، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 4 - بلعباس مصطفى وآخرون (2018) :من دليل استخدام كتاب الرياضيات لسنة الرابعة ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 5 - بلعباس مصطفى واخزون (2020):دليل استخدام كتاب الرياضيات لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 6 - دويدار عبد الفتاح محمد (2006) :علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه ، د ط، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
- 7 - دنش فايز مراد (2003):اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ، ط1، دار الوفاء لطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر .

- 8 - دعاس علي (2020) : دليل استخدام كتاب التربية الإسلامية لسنة خامسة من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 9 - وحيد احمد عبد اللطيف (2001) : علم النفس الاجتماعي ، د ط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- 10 - وليم ولامبرت وولاس لامبرت (1993) : ترجمة سلوى الملا ، علم النفس الاجتماعي ، ط2 ، دار الشروق ، مصر .
- 11 - وزارة التربية (2020) دليل استخدام كتاب التربية المدنية لسنة الخامسة ابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 12- زهران حامد عبد السلام (1972) : علم النفس الاجتماعي ، ط 5 ، القاهرة .
- 13- الزبيدي كامل علوان (2004) : علم النفس الاجتماعي ، د ط ، الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- 14- حمار مجيد وآخرون (2020) : دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 15 - طيب نايت سليمان وآخرون (2016) : دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .
- 16 - كمال طارق (2006) : علم النفس العام ، د ط ، مؤسسة شاب الجامعة ، الإسكندرية .
- 17 - مازن حسام محمد (2009) : المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي ، ط1 ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

- 18- المعاينة خليل عبد الرحمان (2007): علم النفس الاجتماعي , ط2 ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن.
- 19 - مذكور علي احمد (1998):مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها ،ط1 ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، مصر .
- 20 - موبحة فوزيل وآخرون (2018): دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا لسنة ثالثة من التعليم الابتدائي ، ديوان الوطني للمطبوعات .
- 21- محمود عبود وآخرون (2016): دليل سنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، د ط ، الجزائر .
- 22 - مقداد محمد وآخرون (1995): قراءات في المناهج التربوية ، ط1 ، جمعية الإصلاح الاجتماعية والتربوية ، باتنة ، الجزائر .
- 23 - محمد شفيق (2005): علم النفس الاجتماعي (بين النظرية والتطبيق) ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.
- 24 - نشواتي عبد المجيد (1993): علم النفس الاجتماعي ،ط6 ، دار العرفان ، عمان ، الأردن.
- 25 - سلامة عبد الحافظ (2007): علم النفس الاجتماعي ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- 26 - عويضة كامل محمد (1996): علم النفس الاجتماعي ، ط1 ، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان .
- 27 - علي أوحيدة (2007): التدريس بواسطة الكفاءات ، مطبعة الشهاب ، باتنة ، الجزائر .

28 - عوض عباس محمود (د س) : في علم النفس الاجتماعي ، د ط ، دار المعرفة الجامعية .

29 - العبيدي محمد جاسم ، باسم محمد ولي (2015) ا:المدخل في علم النفس الاجتماعي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

30 - خير وناس ، بوصنبورة عبد الحميد (2007) :تربية وعلم النفس إرسال 1+2+3، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ، الجزائر .

الرسائل الجامعية

31 - بحري عبلة (2011) :اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعتهم للانجاز ، رسالة ماجستير جامعة الجزائر .

32 - جريوي مخلوف (2019) :اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني ، رسالة ماستر أكاديمي ، جامعة مسيلة .

33 - درار منيرة (2017) :اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني ، رسالة ماستر ، جامعة مستغانم .

34 - مساوي إكرام (2017) :اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ، رسالة ماستر ، ولاية البيض .

35 - نش حدة (2017) اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر ، جامعة المسيلة .

36 - عصنون زهية (2018) اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضا المهني ، رسالة ماستر ، جامعة مستغانم .

المراجع الرسمية والمنشور الوزارية

- 37 - اللجنة الوطنية للمناهج (2016) :وزارة التربية الوطنية ، مرحلة التعليم المتوسط، د ط ، الجزائر .
- 38- اللجنة الوطنية للمناهج (2016) :الإطار العام للمناهج ، وزارة التربية الوطنية التعليم الابتدائي الجزائر .
- 39 - وزارة التربية الوطنية (2016) الدليل المنهجي الإعداد المناهج.
- 40- وزارة التربية الوطنية (2016) :الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي .
- 41- النشرة الرسمية للتربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية رقم 08_04 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر (2008) .
- 42 - الاستشارة الميدانية حول التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي مقترحات حسب الصيغة الواردة في تقارير الندوات الجهوية ، الجزائر ، (أفريل 2013) .
- 43- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد 59 / 2008

المجلات العلمية

- 44- بن كريمة بوحفص (2017) : الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم خيار ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 36.
- 45- لعزيلي فاتح (2013) :التدريس بالكفاءات وتقويمها ، مجلة علمية ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة بويرة العدد 14 .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرقي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه.

المعهد (د): الهام سمد

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب

الحامل (د) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 11 997 10 27 00 34 2 0003

والصادرة بتاريخ: 24 - 04 - 2016

عن دائرة: للسيد عاصم

المسجل (د) بكنية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

والمكلف (د) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنواها:

إنجازات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناجم الجيل الثاني

أصرح بشرقي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 19 - 08 - 2020

إمضاء المعني

م

19 أوت 2020

المسيلة - كلية العلوم
المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها
المعهد (د): الهام سمد
الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب
الحامل (د) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 11 997 10 27 00 34 2 0003
والصادرة بتاريخ: 24 - 04 - 2016
عن دائرة: للسيد عاصم
المسجل (د) بكنية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس
والمكلف (د) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنواها:

جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
تخصص إرشاد وتوجيه

استمارة استبيان

تحية طيبة وبعد , أساتذتي الكرام

في إطار انجاز لمذكرة التخرج لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية تخصص توجيه وإرشاد نريد القيام بدراسة موضوع : تحت عنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني .

نرجو منكم إفادتنا بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم بحيث وضع إجابة واحدة لكل فقرة . علما أن لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة .

ملاحظة :

- ✓ بيانات الاستمارة سرية ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي .
- ✓ من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها .

شاكرين مسبقا تعاملكم معنا .

البيانات الأولية :

المؤهل العلمي : ليسانس ماستر دكتوراه مدرسة عليا

الاقدمية : من 1 سنوات -5 6 -10 سنوات 10 فما فوق

مادة التدريس : اللغة العربية اللغة الفرنسية

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	تعزز مناهج الجيل الثاني روح المواطنة لدى التلاميذ					
02	تتمي مناهج الجيل الثاني لدى التلاميذ حب الاجتهاد					
03	تغطي مناهج الجيل الثاني جزء كبيراً من القيم الأخلاقية الإسلامية					
04	تساهم مناهج الجيل الثاني في الحفاظ على الموروث الحضاري للوطن					
05	تولي مناهج الجيل الثاني عناية خاصة بالقيم البيئية					
06	تتضمن مناهج الجيل الثاني عدداً من الكفايات المعززة للعمل الجماعي					
07	تتمي مناهج الجيل الثاني القيم الإنسانية للتلاميذ					
08	تتماشى مناهج الجيل الثاني والقيم العالمية الإنسانية					
09	تساهم مناهج الجيل الثاني في تكوين جيل منفتح على العالم					
10	تراعي مناهج الجيل الثاني القيم بأنواعها أفضل من المناهج السابقة					
11	تتسم مناهج الجيل الثاني بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية المقررة					
12	تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج من العام إلى الخاص					
13	بنيت مناهج الجيل الثاني على أسس علمية (النفسية, المعرفية, الاجتماعية)					
14	تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التنوع في عرض المادة الدراسية					
15	تتسم مفاهيم مناهج الجيل الثاني بالغموض					

					16	تنمي مناهج الجيل الثاني قدرات التلاميذ على التفكير العلمي بصورة أفضل
					17	تعبر مناهج الجيل الثاني بصدق عن فلسفة المجتمع وأهدافه من خلال برامجها
					18	تساهم مناهج الجيل الثاني في تكيف التلاميذ مع الظاهرة المعرفية العالمية
					19	الأنشطة في مناهج الجيل الثاني تساهم في بناء الكفايات
					20	كل المواد في مناهج الجيل الثاني تحقق الكفاءة الشاملة
					21	الأستاذ في مناهج الجيل الثاني موجه وليس ملقنا
					22	وضعيات التدريس في مناهج الجيل الثاني تساهم في حل عديد المشكلات الحياتية
					23	وضعيات الإدماج أدت إلى تعقيد العملية التعليمية بين الأستاذ والتلميذ
					24	الوثائق المرافقة في مناهج الجيل الثاني تشرح بدقة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفايات
					25	التقويم في مناهج الجيل الثاني يحقق نتائج أفضل
					26	الوضعية التقويمية (الامتحانات) تؤشر إلى تحسين الكفايات المستهدفة
					27	التقويم الحالي يضبط تعلمات التلاميذ
					28	بيداغوجيا المشروع تنمي لدى التلميذ التفكير العلمي
					29	مناهج الجيل الثاني انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم

المؤهل العلمي					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس	48	60,0	60,0	60,0
	ماستر	19	23,8	23,8	83,8
	دكتوراه	5	6,3	6,3	90,0
	مدرسة عليا	8	10,0	10,0	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

الإفدمية					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من سنة الى 5 سنوات	42	52,5	52,5	52,5
	من 6 الى 10 سنوات	25	31,3	31,3	83,8
	فما فوق 10	13	16,3	16,3	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

مادة التدريس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	اللغة العربية	69	86,3	86,3	86,3
	اللغة الفرنسية	11	13,8	13,8	100,0
	Total	80	100,0	100,0	

-الصدق والثبات الاستبيان:

		Corrélations										القيمي
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Corrélation de Pearson	1	,604**	,651**	,623**	0,249	0,341	,736**	,676**	,615**	,610**	,817**
	Sig. (bilatérale)		0,001	0,000	0,000	0,192	0,070	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
2	Corrélation de Pearson	,604**	1	,452*	,471*	,372*	,435*	,599**	,587**	,458*	,654**	,724**
	Sig. (bilatérale)	0,001		0,014	0,010	0,047	0,018	0,001	0,001	0,014	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
3	Corrélation de Pearson	,651**	,452*	1	,680**	,455*	,612**	,708**	,548**	,618**	,709**	,846**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,014		0,000	0,013	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
4	Corrélation de Pearson	,623**	,471*	,680**	1	,555**	,558**	,591**	,635**	,587**	,553**	,797**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,010	0,000		0,002	0,002	0,001	0,000	0,001	0,002	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
5	Corrélation de Pearson	0,249	,372*	,455*	,555**	1	,525**	,414*	,483**	,377*	0,358	,594**
	Sig. (bilatérale)	0,192	0,047	0,013	0,002		0,003	0,026	0,008	0,048	0,056	0,001
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
6	Corrélation de Pearson	0,341	,435*	,612**	,558**	,525**	1	,652**	,544**	,440*	,557**	,715**
	Sig. (bilatérale)	0,070	0,018	0,000	0,002	0,003		0,000	0,002	0,019	0,002	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
7	Corrélation de Pearson	,736**	,599**	,708**	,591**	,414*	,652**	1	,672**	,545**	,663**	,851**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000	0,001	0,026	0,000		0,000	0,003	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
8	Corrélation de Pearson	,676**	,587**	,548**	,635**	,483**	,544**	,672**	1	,681**	,543**	,811**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,002	0,000	0,008	0,002	0,000		0,000	0,002	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
9	Corrélation de Pearson	,615**	,458*	,618**	,587**	,377*	,440*	,545**	,681**	1	,425*	,738**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,014	0,000	0,001	0,048	0,019	0,003	0,000		0,024	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
10	Corrélation de Pearson	,610**	,654**	,709**	,553**	0,358	,557**	,663**	,543**	,425*	1	,799**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,002	0,056	0,002	0,000	0,002	0,024		0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29
القيمي	Corrélation de Pearson	,817**	,724**	,846**	,797**	,594**	,715**	,851**	,811**	,738**	,799**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	28	29	29

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations												
		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	الابستمولوجي المعرفي
11	Corrélation de Pearson	1	,610**	,707**	,816**	,499**	,890**	,495**	,529**	,576**	,663**	,852**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,006	0,000	0,006	0,003	0,001	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
12	Corrélation de Pearson	,610**	1	,579**	,586**	,509**	,700**	,496**	,536**	,640**	,755**	,799**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,001	0,001	0,005	0,000	0,006	0,003	0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
13	Corrélation de Pearson	,707**	,579**	1	,735**	,537**	,739**	,616**	,638**	,645**	,560**	,843**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001		0,000	0,003	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
14	Corrélation de Pearson	,816**	,586**	,735**	1	,389*	,822**	,510**	,614**	,653**	,671**	,845**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,000		0,037	0,000	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
15	Corrélation de Pearson	,499**	,509**	,537**	,389*	1	,454*	,591**	,439*	0,337	,516**	,662**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,005	0,003	0,037		0,013	0,001	0,017	0,073	0,004	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
16	Corrélation de Pearson	,890**	,700**	,739**	,822**	,454*	1	,466*	,570**	,681**	,735**	,882**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013		0,011	0,001	0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
17	Corrélation de Pearson	,495**	,496**	,616**	,510**	,591**	,466*	1	,785**	,664**	,485**	,759**
	Sig. (bilatérale)	0,006	0,006	0,000	0,005	0,001	0,011		0,000	0,000	0,008	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
18	Corrélation de Pearson	,529**	,536**	,638**	,614**	,439*	,570**	,785**	1	,822**	,416*	,783**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,003	0,000	0,000	0,017	0,001	0,000		0,000	0,025	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
19	Corrélation de Pearson	,576**	,640**	,645**	,653**	0,337	,681**	,664**	,822**	1	,565**	,812**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000	0,000	0,000	0,073	0,000	0,000	0,000		0,001	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
20	Corrélation de Pearson	,663**	,755**	,560**	,671**	,516**	,735**	,485**	,416*	,565**	1	,792**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,002	0,000	0,004	0,000	0,008	0,025	0,001		0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
الابستمولوجي المعرفي	Corrélation de Pearson	,852**	,799**	,843**	,845**	,662**	,882**	,759**	,783**	,812**	,792**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations											
		21	22	23	24	25	26	27	28	29	المنهجي البيداغوجي
21	Corrélation de Pearson	1	,534**	,440*	0,342	0,138	,391*	,407*	,754**	,579**	,705**
	Sig. (bilatérale)		0,003	0,017	0,069	0,476	0,036	0,028	0,000	0,001	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
22	Corrélation de Pearson	,534**	1	,949**	0,312	0,269	0,192	0,328	,597**	,512**	,715**
	Sig. (bilatérale)	0,003		0,000	0,099	0,159	0,319	0,083	0,001	0,005	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
23	Corrélation de Pearson	,440*	,949**	1	0,236	0,256	0,117	0,256	,494**	,437*	,637**
	Sig. (bilatérale)	0,017	0,000		0,217	0,180	0,545	0,180	0,006	0,018	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
24	Corrélation de Pearson	0,342	0,312	0,236	1	,596**	,665**	,666**	,575**	,567**	,753**
	Sig. (bilatérale)	0,069	0,099	0,217		0,001	0,000	0,000	0,001	0,001	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
25	Corrélation de Pearson	0,138	0,269	0,256	,596**	1	,666**	,413*	0,282	,402*	,611**
	Sig. (bilatérale)	0,476	0,159	0,180	0,001		0,000	0,026	0,139	0,031	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
26	Corrélation de Pearson	,391*	0,192	0,117	,665**	,666**	1	,697**	,472**	,578**	,716**
	Sig. (bilatérale)	0,036	0,319	0,545	0,000	0,000		0,000	0,010	0,001	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
27	Corrélation de Pearson	,407*	0,328	0,256	,666**	,413*	,697**	1	,628**	,668**	,756**
	Sig. (bilatérale)	0,028	0,083	0,180	0,000	0,026	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
28	Corrélation de Pearson	,754**	,597**	,494**	,575**	0,282	,472**	,628**	1	,710**	,846**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,001	0,006	0,001	0,139	0,010	0,000		0,000	0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
29	Corrélation de Pearson	,579**	,512**	,437*	,567**	,402*	,578**	,668**	,710**	1	,835**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,005	0,018	0,001	0,031	0,001	0,000	0,000		0,000
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
المنهجي البيداغوجي	Corrélation de Pearson	,705**	,715**	,637**	,753**	,611**	,716**	,756**	,846**	,835**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations					
		القيمي	الابستمولوجي المعرفي	المنهجي البيداغوجي	اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني
القيمي	Corrélation de Pearson	1	,909**	,828**	,959**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000
	N	29	29	29	29
الابستمولوجي المعرفي	Corrélation de Pearson	,909**	1	,886**	,975**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000
	N	29	29	29	29
المنهجي البيداغوجي	Corrélation de Pearson	,828**	,886**	1	,936**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000		0,000
	N	29	29	29	29
اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج	Corrélation de Pearson	,959**	,975**	,936**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	
	N	29	29	29	29

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الثبات: المحور الأول

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,927	10

-المحور الثاني:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,938	10

- المحور الثالث:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,889	9

-الاستبيان ككل

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,972	29

الأساسية:

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القيمي	80	4,0125	0,39566	0,04424
الابستمولوجي	80	3,8075	0,45861	0,05127
المنهجي	80	4,0569	0,64643	0,07227
اتجاهات أساتذة	80	3,9556	0,42680	0,04772

Test sur échantillon unique						
Valeur de test = 3						
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
القيمي	22,888	79	0,000	1,01250	0,9244	1,1006
الابستمولوجي المعرفي	15,749	79	0,000	0,80750	0,7054	0,9096
المنهجي البيداغوجي	14,624	79	0,000	1,05694	0,9131	1,2008
اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	20,026	79	0,000	0,95560	0,8606	1,0506

Statistiques de groupe					
مادة التدريس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
القيمي	اللغة العربية	69	40,3768	4,05876	0,48862
	اللغة الفرنسية	11	38,5455	2,91079	0,87764
الابستمولوجي المعرفي	اللغة العربية	69	38,2174	4,65223	0,56006
	اللغة الفرنسية	11	37,1818	4,23835	1,27791
المنهجي البيداغوجي	اللغة العربية	69	36,6812	6,09603	0,73388
	اللغة الفرنسية	11	35,4545	3,64318	1,09846
TOTAL	اللغة العربية	69	115,2754	12,62920	1,52038
	اللغة الفرنسية	11	111,1818	10,47681	3,15888

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
القيمي	Hypothèse de variances égales	0,530	0,469	1,435	78	0,155	1,83136	1,27602	-0,70901	4,37172
	Hypothèse de variances inégales			1,823	16,921	0,086	1,83136	1,00449	-0,28868	3,95140
الابستيمولوجي المعرفي	Hypothèse de variances égales	0,532	0,468	0,693	78	0,490	1,03557	1,49382	-1,93840	4,00955
	Hypothèse de variances inégales			0,742	14,134	0,470	1,03557	1,39525	-1,95429	4,02544
المنهجي البيداغوجي	Hypothèse de variances égales	0,073	0,788	0,647	78	0,520	1,22661	1,89581	-2,54765	5,00088
	Hypothèse de variances inégales			0,929	20,324	0,364	1,22661	1,32105	-1,52624	3,97947
TOTAL	Hypothèse de variances égales	0,360	0,550	1,019	78	0,311	4,09354	4,01736	-3,90441	12,09150
	Hypothèse de variances inégales			1,168	15,051	0,261	4,09354	3,50572	-3,37652	11,56360

ANOVA						
المؤهل العلمي		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
القيمي	Intergruppes	85,245	3	28,415	1,875	0,141
	Intragruppes	1151,505	76	15,151		
	Total	1236,750	79			
الابستيمولوجي المعرفي	Intergruppes	27,395	3	9,132	0,425	0,736
	Intragruppes	1634,155	76	21,502		
	Total	1661,550	79			
المنهجي البيداغوجي	Intergruppes	89,743	3	29,914	0,880	0,455
	Intragruppes	2584,244	76	34,003		
	Total	2673,988	79			
TOTAL	Intergruppes	474,589	3	158,196	1,034	0,382
	Intragruppes	11627,798	76	152,997		
	Total	12102,388	79			

ANOVA						
		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الاقدمية القيمي	Intergruppes	34,574	2	17,287	1,107	0,336
	Intragruppes	1202,176	77	15,613		
	Total	1236,750	79			
الابستيمولوجي المعرفي	Intergruppes	44,403	2	22,202	1,057	0,352
	Intragruppes	1617,147	77	21,002		
	Total	1661,550	79			
المنهجي البيداغوجي	Intergruppes	292,939	2	146,470	4,737	0,011
	Intragruppes	2381,048	77	30,923		
	Total	2673,988	79			
TOTAL	Intergruppes	869,015	2	434,508	2,978	0,057
	Intragruppes	11233,372	77	145,888		
	Total	12102,388	79			

Comparaisons multiples :							
Variable dépendante:							
(I) الاقدمية	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	95 %			
				Borne inférieure	Borne supérieure		
Différence significative de Tukey	من سنة الى 5 سنوات	من 6 الى 10 سنوات	-1,17810	1,40469	0,680	-4,5351	2,1789
		فما فوق 10	-5,43040*	1,76491	0,008	-9,6483	-1,2125
	من 6 الى 10 سنوات	من سنة الى 5 سنوات	1,17810	1,40469	0,680	-2,1789	4,5351
		فما فوق 10	-4,25231	1,90147	0,071	-8,7966	0,2919
	فما فوق 10	من سنة الى 5 سنوات	5,43040*	1,76491	0,008	1,2125	9,6483
		من 6 الى 10 سنوات	4,25231	1,90147	0,071	-0,2919	8,7966