

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس



الرقم التسلسلي:

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج

الجيل الثاني

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية

تخصص: إيجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

حدة نش

لجنة المناقشة:

د/ عمر نصر باي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
أ.د/ محمد برو	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
د. رمضان خطوط	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

السنة الجامعية 2017/2016

سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ رَبَّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَرَبَّ الْعَرْشِ الْمَجِيدِ

شكر وتقدير



شكرنا وتقديرنا للمولى عز وجل الذي وفقنا على إتمام هذا العمل المتواضع
لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان للأستاذة الفاضلة "إسماعيلي
يامنة" التي كانت نعم الموجهة طيلة مراحل إنجاز هذا البحث، فجزاها الله كل خير
إن شاء الله

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر لكل من بذل ولو مثقال ذرة في سبيل إنجاز هذا
البحث فجزاهم الله كل خير

إلى كل أساتذة قسم علم النفس

شكرا لكم جميعا

ملخص الدراسة:

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 تبعا للتكوين والأقدمية من خلال توزيع استبيان مكون من ثلاث أبعاد (القيمي، الاستمولوجي المعرفي، المنهجي البيداغوجي) بعد التأكد من خصائص السيكونترية مصمم وفق مقياس ليكرت الخماسي على عينة مكونة من 100 أستاذا وأستاذة بابتدائيات مدينة المسيلة وللإجابة على فرضيات الدراسة تم إدخال البيانات ومعالجتها باستخدام spss طبعة 22 ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و T.test للفروق تم التوصل إلى النتائج التالية:

- كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.65)
- كانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أبعاد الاستبيان (القيمي، الاستمولوجي، المعرفي، المنهجي البيداغوجي)
- وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تبعا لتكوين لصالح خريجي الجامعة حيث كانوا أكثر ايجابية من خريجي المعهد التكنولوجي
- وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية لصالح من لديهم خبرة اقل من 10 سنوات

Résumé de l'étude:

Cette étude traite la question des tendances des enseignants du primaire envers les programmes de deuxième génération, et le dégager les différences au sein de notre échantillon, en rapport avec formation et l'ancienneté.

Nous avons utilisé la méthode descriptive analytique, et confectionné un questionnaire fasse sur trois dimensions (valeur, épistémologiques et cognitive, méthodologique et pédagogique)

Après l'étude des caractéristiques psychométriques de ce questionnaire construit sur la base de cinq choix selon le modèle de la Chert, nous avons paiedé au choix aléatoire de notre échantillon d'étude constitué de cent enseignants des deux sexes appartenant aux écales primaires de la ville de M'sila.

Dans l'étude des donné, nous avons utilisé le SPSS version 22, pour dégager les moyennes arithmétique l'écart type CT test.

Les résultats ont monté :

Ces enseignants ont des tendances positives envers les programmes de deuxième génération avec une moyenne arithmétique de 3.65 et un écart-type.

Ces tendances sont positives au sein de ce questionnaire et ceci et ceci concernant les valeurs, l'épistémologique cognitif et le méthodologique pédagogique.

Il existe des déférences statistiquement significative attribuées à la formation et au profit des sujet ayant passé par l'université, c'est-à-dir qu'ils ont montré un degré élevé de positif par rapport aux sujets issus de l'institut technologique de l'éducation.

Il existe des différences statistiquement significations dans les tendances entre les enseignants attribuées à la variable ancienneté au profit des sujets anciens de moins de dix ans

فهرس المواضيع

الصفحة	الموضوع
أ	بسملة
ب	شكر وعرفان
ج	ملخص الدراسة باللغة العربية
د	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
هـ	فهرس المحتويات
و	فهرس الجداول
ي	فهرس الأشكال
1	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
6	1- إشكالية الدارسة وتساؤلاتها
11	2- فرضيات الدارسة
11	3- أسباب اختيار الموضوع
11	4- أهمية الدارسة
12	5- أهداف الدارسة
12	6- تحديد المفاهيم
14	7- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: الاتجاهات	
20	تمهيد
21	1- مفهوم الاتجاهات
22	2- مكونات الاتجاهات
23	3- خصائص الاتجاهات
25	4- النظريات المفسرة للاتجاهات
25	5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات
27	6- وظائف الاتجاهات
29	7- تصنيف الاتجاهات
29	8- طرق قياس الاتجاهات
33	خلاصة

الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي	
35	تمهيد
35	1-تعريف المعلم
36	2- خصائص المعلم
37	3-تكوين المعلمين والأساتذة
40	4- مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية
41	5- حقوق وواجبات الأستاذ
42	6- مهام أستاذ التعليم الابتدائي
43	7- موقف المنهاج من الأستاذ
44	8- اتجاهات الأساتذة
44	خلاصة
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
45	تمهيد
46	1- مفهوم المنهج الدراسي
47	2-مفهوم مناهج الجيل الثاني
47	3- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني
48	4-دواعي وضع مناهج الجيل الثاني
49	5-خصائص مناهج الجيل الثاني
49	6-شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:
50	7- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني
54	8-القيم التي تتميها مناهج الجيل الثاني
55	9- تقديم محتويات مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية نموذجا
56	10-آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني
58	11- التقويم في مناهج الجيل الثاني
61	خلاصة
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة في جانبها الميداني	
64	تمهيد
64	1-مجالات الدراسة
64	1-1-المجال المكاني

64	1-2-المجال البشري
64	1-3-المجال الزمني
65	2-عينة الدراسة الاستطلاعية
66	3- أداة الدراسة
66	3-1-الخصائص السيكمترية للأداة
66	3-2-الصدق
66	أ-صدق المحكمين
67	ب- الصدق التمييزي
67	ج-صدق الاتساق الداخلي
69	د- الصدق الذاتي
69	3-3- الثبات:
69	4- وصف أداة الدراسة وكيفية تصحيحها
71	5-المنهج المستخدم
71	6- عينة الدراسة الأساسية
73	7- إجراءات التطبيق الميداني
73	8-الأساليب الإحصائية
74	خلاصة
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	
76	1- بناء على الفرضيات
93	2-النتائج العامة
94	الاقتراحات
94	الاقتراحات
95	خلاصة
	قائمة المراجع
	قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح بدائل الإجابة على سلم ليكرت	30
02	يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	65
03	يبين عدد عبارات الاستبيان في صيغته الأولى	66
04	يبين دلالات الفروق لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني لدى العينة الاستطلاعية	67
05	يوضح رقم العبارة ومعامل ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد	68
06	يوضح أبعاد الاستبيان	70
07	يوضح طريقة تصحيح الاستبيان	70
08	يوضح حساب المتوسط المرجح	71
09	يوضح المقاطعات وعدد الابتدائيات	72
10	يوضح خصائص العينة	72
11	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية للاستجابة على البعد الأول	76
12	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للاستجابة للبعد الثاني	79
13	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للاستجابة للبعد الثالث	83
14	يوضح قيمة (ت) للدلالة على الفروق في استبيان اتجاهات الأساتذة تبعاً لتكوين عند مستوى الدلالة 0.05	87
15	يوضح قيمة ت للدلالة على الفروق في استبيان اتجاهات الأساتذة تبعاً للأقدمية عند مستوى الدلالة 0.05	89
16	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للاستجابة للاستبيان	91

مقدمة

مقدمة

تعتبر المناهج الدراسية أحد المكونات الأساسية في العملية التعليمية والتي تعتمد عليها المنظومة التربوية في تكوين تربية أفرادها ومجتمعاتها من مختلف النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية من أجل مجابهة المشكلات الحياتية وبهدف تطوير المجتمع وازدهاره.

لذا كان لزاما على المنظومة التربوية تخطيط وتسطير مناهج علمية دقيقة وفق مقاربات حديثة تطبق في مختلف المؤسسات التربوية لتكون سندا وعونا للفرد المتعلم على النمو المعرفي والوجداني والحسي والحركي والعقلي وغير ذلك.

ومن أجل مسايرة التطورات المعاصرة ومواكبة مختلف أشكال التغير الراهنة، سعت المنظومة التربوية إلى إصلاح و تطوير المناهج التربوية وقد مست هذه الخطوة الأطوار التعليمية الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) منذ الإصلاح الذي شرع في تطبيقه الموسم الدراسي 2003-2004، والذي جاء بنموذج المقاربة بالكفايات خلفا للمقاربة بالأهداف، وهذه المقاربة الجديدة جعلت من التلميذ محور العملية التعليمية والأستاذ موجها ومشرفا على عملية التعلم.

ورغم ما جاء به هذا الإصلاح من إيجابيات كان لابد من وقفة تقييمية للمناهج الدراسية من خلال تعديل وتصحيح الاختلالات الموجودة فيها وفعلا هذا ما كان في سنة 2013 من خلال المشاورات والمناقشات والورشات المسطرة لذلك وبإشراف اللجنة الوطنية للمناهج جاء الإصلاح الأخير للمناهج تحت ما يسمى مناهج الجيل الثاني والذي شرع في تطبيقه في الموسم الدراسي 2016/2017، والذي مس الطور الأول من التعليم الابتدائي والسنة الأولى من التعليم المتوسط.

وعليه فقد أُلقت المنظومة التربوية على أستاذ التعليم الابتدائي مسؤولية تنفيذ هذه المناهج الجديدة التي تسعى من خلال برامجها لتكوين جيل مشبع بقيمه، معتر بوطنه

وثقافته ومتفتح على العالم، قادر على التحكم في الإفرزات المعرفية والتكنولوجية التي تفرضها العولمة.

غير أن هذه المناهج الجديدة وطريقة إعدادها وفق المقاربة بالكفايات اصطدمت بواقع مريض هو ضعف التكوين لدى الأساتذة في تطبيق هذه الطريقة ليجدوا أنفسهم أمام مشكلة حقيقية هي صعوبة تنفيذ هذه المناهج مما يتطلب منهم جهدا مضاعفا، وهذا ما جعلهم يسجلون موقفا من هذه الإصلاحات عامة والمناهج الدراسية خاصة، ومن ثم فإن الإصلاح يجب أن ينطلق من الأستاذ أولا لأنه العنصر الفاعل في النظام التربوي، والمشرف على تحقيق الأهداف والكفايات المرسومة ضمن المناهج المعدلة وأن نجاح العملية التعليمية التعلمية يكون بتفاعل العناصر الثلاثة: المنهاج الدراسي والأستاذ والتلميذ، وأن أي خلل في هذه المعادلة قد يعصف بالعملية برمتها وبالتالي فإن تكوين اتجاه إيجابي للأستاذ نحو هذه المناهج ضرورة لا بد منها لنجاح ما تصبوا إلى تحقيقه من كفايات لدى التلاميذ.

وانطلاقا من أهمية الأستاذ في نجاح هذا المنهاج كان الدافع نحو هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من الإصلاح، ومنه فقد جاءت هذه الدراسة في خمسة فصول:

حيث تناولت الباحثة في الفصل الأول الموسوم بالاطار العام للدراسة إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، كما تناولت تحديد المفاهيم الخاصة بالدراسة والدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني: الاتجاهات، فقد تناولت الباحثة فيه مفهوم الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، النظريات المفسرة للاتجاهات، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، تصنيف الاتجاهات، وطرق الاتجاهات.

أما الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي، فقد تطرقت الباحثة فيه إلى تعريف المعلم وخصائصه، تكوين المعلمين والأساتذة، مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية، حقوق وواجبات الأستاذ، موقف المنهاج من الأستاذ، واتجاهات الأساتذة .

وفي الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني فقد تناولت الباحثة فيه مفهوم المنهج الدراسي، مفهوم مناهج الجيل الثاني، المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني، دواعي وضع مناهج الجيل الثاني، خصائص مناهج الجيل الثاني، شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني، بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني، آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني، التقويم في مناهج الجيل الثاني.

كما جاء الفصل الخامس بعنوان: إجراءات الدراسة في جانبها الميداني، حيث تم تناول فيه مجالات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، أداة الدراسة، الخصائص السيكمترية للأداة، وصف أداة الدراسة وكيفية تصحيحها، الدراسة الأساسية، وأساليب المعالجة الإحصائية .

في حين الفصل السادس فقد خصص لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها مع تقديم بعض المقترحات في ضوء هذه النتائج.

الجانِب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أسباب اختيار الموضوع
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- تحديد المصطلحات إجرائيا
- 8- التعليق على الدراسات السابقة
- 9- توظيف الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث تأثيرها على التلميذ لأنها هي التي تعدّه للحياة الحاضرة والمستقبلية من خلال اكتشاف استعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته وتقديم برنامج تربوي علمي لغرض تنمية وتحسين وتطوير إمكاناته وقدراته في الاتجاه الذي يجعله قادرا على خدمة نفسه ومجتمعه.

ومن ثم فإن المدرسة تعمل على تيسير نمو التلاميذ في جوانب شخصياتهم المختلفة اللغوية والانفعالية والفكرية والاجتماعية والمعرفية والعقلية والجسدية والعاطفية وغيرها.

هذا ويعتبر التعليم الابتدائي مرحلة من مراحل التعليم المهمة في الجزائر وهو يمثل ركيزة أساسية لأي مرحلة أخرى من مراحل التعليم وفي هذا رأى الكثيرون أن الاهتمام بهذا التعليم ينبع من أن نوعيته في هذه المرحلة تحدد نوعية التعليم إلى حد كبير في المراحل التعليمية اللاحقة، وعليه يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين ما يتلقاه التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وبين ما سيكون عليه في المراحل الأخرى، فإذا كان التعليم جيدا فإن هذا حتما يسهل عليه متابعة التعليم في المراحل التعليمية بكفاءة وفعالية أكثر مقارنة بالذين لم تتح لهم فرصة الحصول على نوع فعال من التعلم. (خديجة بن فليس، 2014، ص 40)

والمدرسة الجزائرية عرفت تحولات جوهرية منذ الاستقلال إلى اليوم مست العديد من جوانبها من خلال الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية وهي ذات أهمية قصوى بالنظر إلى الطموحات المرجوة من ورائها والأهداف التي تسعى لبلوغها والمنهجية المعتمدة في تطبيقها وهي أساس أي تنمية اجتماعية واقتصادية في المجتمع، لهذا نال موضوع الإصلاح التربوي في الجزائر حيزا كبيرا من النقاشات وتجاذب الآراء والاتجاهات نظرا لضرورته الملحة من أجل مواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع ومواجهة التحديات التي تفرضها العولمة. (أبو كبشة جمعية، 2013، ص ص 21-22)

ومع مرور الوقت وتعاقب الحكومات تطورت المنظومة التربوية تدريجيا مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي شهدتها البلاد، ففي الفترة الممتدة ما بين 1980-1987 شهدت النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم، أهمها تعميم المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981 رجوعا إلى التوافق مع النسق القيمي للمجتمع من خلال التأطير والتعريب التام، غير أن هذا النظام حمل في طياته نقائص وعيوب جعلت من المدرسة الأساسية محل نقد لاذع مما أسهم في ظهور مرحلة الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003.

ولعل التطور المتسارع الذي شهده العالم الحديث فرض على الدولة الجزائرية أنماطا حول مشروع سياسات تربوية جديدة وشاملة تبنت خلالها الدولة الجزائرية إعداد مناهج جديدة تتماشى وهذا التطور الحاصل، وتعد المناهج التعليمية الوسيلة الأساسية الهامة لكل المراحل التعليمية، وموضوع المناهج من أهم الموضوعات التربوية بل هو القلب النابض للعملية التربوية وأساسها الذي ترتكز عليه، وهو يشكل تفاعل عوامل مختلفة، المجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية، والمدرسون وتكوينهم، والتلاميذ وثقافتهم، ومن هنا كان التفكير في إصلاح المناهج التربوية يستدعي التغيير إلى ما هو أفضل بالنسبة للأهداف والمحتوى وعمليات التعلم والتعليم وتفاعل العوامل المختلفة وهذا ما سعت المنظومة التربوية الجزائرية لتجسيده من خلال إعداد مناهج تعليمية وفق أحدث المقاربات البيداغوجية المعتمدة على مستوى الدول المتقدمة والتي اقتضتها الفترة المعاصرة، فقد شهدت المناهج في ضوء ذلك ثلاثة أنواع من المناهج أولاها مقارنة المضامين التي تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي وتعتمد على الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم، والثانية المقارنة بالأهداف التي تضع المتعلم هدف لها بدل التعليم، إذ أن التلميذ أصبح يفهم ما تعلمه ويجسده في سلوك تعليمي بعد أن كان يتلقى ويقلد ويحفظ كما جاءت سابقتها غير أن هذا

السلوك التعليمي لا يحول بشكل من الأشكال إلى سلوك اجتماعي الذي يتسم به النوع الثالث وهو المقاربة بالكفايات. (رايح تركي، 1982، ص 173)

حيث أن الكفاية تعني القدرة على تطبيق مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من الأعمال "أنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا. (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 35)

إذ أنها تحول في إطار ذلك إلى أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها في الحالات البسيطة والمعقدة، وما تعترضه الإصلاحات اليوم التي تواجه الحكومات الحديثة منح التعليم معنى ودلالة كممارسة اجتماعية للقفز بها من جمود الكراريس والكتب إلى نشاطات وسلوكات تتعكس في تصرفات التلاميذ.

ولهذا لجأت المنظومة التربوية غاية منها وحاجة إلى اعتماد الإصلاحات الجديدة المتمثلة في مناهج الجيل الثاني وهي نتاج تقييم الجيل الأول، والتي جاءت لمعالجة الثغرات وأوجه القصور في مناهج الجيل الأول وتعزيز المقاربة بالكفايات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلم، وامتنال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج (عبد الله لوصيف، 2015، ص 2).

وتتسم مناهج الجيل الثاني بالانسجام المعرفي بين المواد أفقيا وعموديا وتهدف إلى تحقيق غاية شاملة هي ملمح التخرج من المرحلة الابتدائية والتي انطلق تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017 على تلاميذ السنة الأولى والثانية ابتدائي، لهذا تباينت اتجاهات الأساتذة بخصوص هذه المناهج بين مؤيد ومعارض، هذه الاتجاهات التي يقصد بها الدوافع الكامنة لدى الأساتذة والتي تشمل إدراكاتهم وانفعالاتهم ومدى حماسهم نحوها أو ضدها. مناهج الجيل الثاني- ويحتل موضوع الاتجاهات النفسية والاجتماعية مكانة خاصة في علم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي نظرا لأهميته، وهي تعتبر من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية وتلعب دورا لا يستهان به في تحديد وتوجيه سلوك الفرد وتؤثر في أحكامه

وإدراكه للآخرين كما تساعد على التكيف والتفاعل الاجتماعي بل وتؤثر في فلسفته في الحياة. (عبلة بحري، 2011، ص20)

هذا وأشار سيلبرمان "Silber man" 1969 إلى أن اتجاهات المعلم (الأستاذ) تمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصيته المحددة لسلوكه التعليمي، ويؤثر سلوك المعلم واتجاهاته على نوعية المناخ النفسي والاجتماعي داخل الفصل كما يؤثر بالتالي على سلوك التلاميذ وتفاعلهم الاجتماعي وعلى اتجاهاتهم نحو معلمهم نحو الموضوعات الدراسية والمدرسية بوجه عام. (عبلة بحري، 2011، ص21)

وهو ما جعل بعض الباحثين يقومون بدراسات تناولت اتجاهات الأساتذة نحو المستجدات التي جاءت بها الإصلاحات التربوية خاصة فيما يتعلق بالمناهج الدراسية ومكوناتها كالمحتوى التعليمي وطرق التدريس وإجراءات التقويم، كدراسة إبراهيم هياق (2011) التي توصلت أن اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية كان سلبيا.

كذلك دراسة عبلة بحري التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة (المحتوى العلمي، منهجية التدريس، الإجراءات المنهجية للتقويم) كانت سلبية. و لقد أجمعت الدراسات النظرية والميدانية التي جعلت من علوم التربية مدونة لها أنه مهما تطورت أفكار المنظرين وتدرجت في سلال الرقي النظري وصممت في مناهج تربوية فإن ذلك لا يضمن لها النجاح إلا إذا عضدت تلك الجهود جهود أخرى تنزلها منازل التنفيذ والتطبيق ولا يتأتى إلا من خلال تكوين الممارسين التربويين وتمكينهم من المستجدات التربوية الحديثة (طيب نايت سليمان، 2016، ص3)

فمن البديهي أن أي منهاج معتمد يرتبط نجاحه أو فشله بالأساتذة والقائمين على العملية التعليمية باعتبارهم الفاعلين في العملية التربوية، وعلى هذا الأساس لا يمكن دراسة نجاعة أي منهاج من خلال مؤشرات مخرجاته في غنى عن الأفراد الذي يسهرون على تحقيقه والوصول به إلى حافة النجاح والنتائج التي تصبو إليها.

وفي هذا أشار حامد عمار إلى أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية بل ويراه أكبر من ذلك بأنه الطاقة الثقافية التي تحرك العملية التعليمية بمختلف مكوناتها. (حامد عمار، 2000، ص54)

أي أن اتجاهات الأساتذة وتكوينهم هي العامل الأساسي والمحرك في فعالية العملية التربوية في خضم مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفايات، لأنهم هم من يسهرون على تنفيذها، ومردود المناهج ما هو إلا انعكاس لمردود الأساتذة. واتجاهات الأساتذة بأبعادها الإيجابية والسلبية.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتتطرق من إشكالية مفادها. ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني؟

وفي ضوء ذلك قمنا بطرح التساؤلات التالية:

- 1- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني؟
- 2- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد الاستمولوجي (المعرفي لمناهج الجيل الثاني) ؟
- 3- ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني تبعاً للتكوين قبل الخدمة و أثناءها؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني تعزى إلى متغير الأقدمية ؟
- 2- فرضيات الدراسة: انطلاقاً من التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات على الشكل التالي
- 2-1- الفرضية العامة: لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو مناهج الجيل الثاني

2-2-الفرضيات الجزئية.

- 1- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني
- 2- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو البعد الإستمولوجي (المعرفي) لمناهج الجيل الثاني
- 3- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني.
- 4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات أستاذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا للتكوين قبل الخدمة وآثارها.
- 5- لا توجد فروق دالة إحصائية بين اتجاهات أستاذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى إلى الأقدمية.

3- أسباب اختيار لموضوع الدراسة :تتمثل باختصار فيمايلي

- 1-رغبة الباحثة في دراسة الموضوع النابعة من اهتمامها الشخصي بقطاع التربية والتعليم.
- 2- رغبة الباحثة للمساهمة في إبراز أهمية معرفة اتجاهات الأساتذة في أي عملية إصلاح تحدث.
- 3- أن مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة تعليمية مهمة وحساسة تعد التلاميذ للمراحل اللاحقة وعليه لابد من معرفة اتجاهات الأساتذة حول موضوع المناهج.
- 4- الآراء المتعددة التي أثرت حول هذا الموضوع خاصة في الأوساط التربوية.
- 4- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الجوانب التي تتعرض لها تتمثل فيما يلي:

- 1-إلقاء الضوء على أهمية التعليم الابتدائي والإصلاحات القائمة فيه والمتمثلة في مناهج الجيل الثاني.
- 2-المساهمة في الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ المناهج الجديدة.

- 3- تحديد حاجيات المعلمين من التكوين حول مناهج الجيل الثاني.
- 4- الاختصاص يحتم الإطلاع على كل جديد في الميدان التربوي.
- 5- تركيز على فئة هامة من شرائح المجتمع وهم المعلمون الذين يحملون مسؤولية إعداد الناشئة وفي مرحلة هامة تعتبر قاعدة التعلم ألا وهي مرحلة التعليم الابتدائي.
- 6- إثراء مجال البحث التربوي في موضوع الاتجاهات نحو المناهج لذوي الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

5- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو أحد أهم مكونات العملية التعليمية التي مستها الإصلاحات التي تبنتها الوزارة وهي مناهج الجيل الثاني بأبعادها الثلاثة (القيمي، الاستمولوجي، المنهجي البيداغوجي) ومن جهة أخرى تسعى إلى معرفة أثر التكوين والأقدمية في تحديد نوع اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني.

6- تحديد المفاهيم ا:

1-1-الاتجاهات:

مجموعة من الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يمتلكها أساتذة التعليم الابتدائي حول مناهج الجيل الثاني والتي توجه سلوكهم وتحدد موقفهم من ذلك الموضوع. كما يشير أيضا إلى مجموعة الدرجات التي يحصل عليها أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي من خلال استجاباتهم على استمارة الاستبيان التي تقيس اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني في الطور الابتدائي والمتكون من ثلاثة أبعاد (البعد القيمي، البعد الاستمولوجي، البعد المنهجي البيداغوجي).

1-البعد القيمي:

هو مجموعة القيم التي تسعى مناهج الجيل الثاني لتحقيقها في سلوكات التلاميذ من خلال المحتوى والكفاءات التي يحققها هذا المحتوى في بعده القيمي.

ب- البعد الابتسمولوجي (المعرفي) :

هو تلك المحتويات المعرفية التي يتم انتقاءها بغرض استخدامها كروافد لبناء الكفايات المستهدفة ومنه فهي مورد من مواردها الأساسية تجند من قبل المتعلمين بشكل مدمج لحل وضعيات إشكالية تستهدف بناء الكفاية وعليه يتم اختيار المفاهيم الأساسية والقواعد المنظمة للمادة باعتبارها مفاهيم مستهدفة للبناء مع مراعاة التدرج في بنائها وتوظيفها توظيفاً سليماً.

ج- البعد المنهجي البيداغوجي:

ويشمل طرق التدريس، الأنشطة التعليمية، الوسائل التعليمية المختلفة، التقويم وأساليبه المختلفة، التي تقوم كلها على أساس المقاربة بالكفايات.

6-2- التكوين:

هو عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها وفي الدراسة الحالية يقصد به التكوين بشقيه.

- قبل الخدمة: الأساتذة المتخرجين من المعاهد التكنولوجية.

- أثناء الخدمة: الموظفون مباشرة مثل خريجي الجامعات والتكوين أثناء الخدمة هو الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية تماشياً مع الإصلاحات الجديدة حتى يكون الأساتذة على دراسة وإلمام بالمستجدات.

6-3- أستاذ التعليم الابتدائي:

هو موظف يضطلع بمهام حددتها القوانين المعمول بها، وهو منصب مستحدث استحدثته وزارة التربية الوطنية وهو قبل هذا معلم المدرسة الابتدائية الذي آل إلى الزوال يمتلك مجموعة من المؤهلات والكفايات أهله لتولي إدارة الصف وهو مسؤول عن حسن

سيره، وهو القائد الذي يعرف كيف يصل بصفه إلى تحقيق الأهداف المسطرة كما يعتبر المسؤول الأول على تنفيذ المنهاج.

إجرائيا: يقصد به في هذه الدراسة فئة الأساتذة الذين أسندت إليهم أقسام السنة الأولى والسنة الثانية (أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي للموسم الدراسي 2016-2017).

4-6- مناهج الجيل الثاني:

مناهج تعليمية محسنة تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية صممت وفق المقاربة بالكفايات وبطريقة أكثر انسجاما وتدرجا تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية ويبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركبة.

7- الدراسات السابقة:

من الخطوات الهامة عند إجراء بحث علمي مراجعة الدراسات البحثية المتصلة بالموضوع وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

7-1*دراسة تايلور (1990) بعنوان : اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقة ذلك بأداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها على مقياس الكفايات التدريسية.

هدفت الدراسة إلى مقارنة أداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، تكونت العينة من 257 معلما ومعلمة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة من الطلبة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة ومجموعة من المعلمين الملتحقين في الخدمة وخلصت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في مستوى امتلاك وممارسة الكفايات اللازمة للتدريس لمصلحة المعلمين الملتحقين أثناء الخدمة بينما لم تظهر النتائج فروق جوهرية في الاتجاهات نحو مهنة التدريس تعزى إلى التدريب قبل الخدمة وأثناءها.

7-2*دراسة لونيس سعيدة (2005) بعنوان : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور I و II نحو مهنة التعليم رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر)

هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (I و II) نحو مهنة التعليم كما هدفت أيضا إلى الكشف عن بعض العوامل الشخصية التي من شأنها أن تؤثر على تلك الاتجاهات مثل الجنس والخبرة والمستوى التعليمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء دراسة ميدانية اعتمدت فيها الباحثة اختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس لمجدي عبد الكريم حبيب على عينة بلغ حجمها مائتي (200) معلم، ولمعالجة النتائج المتحصل عليها تم استخدام التقنيات الإحصائية التالية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري اختبار K^2 للدلالة الإحصائية (كا²) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

اختبار T للدلالة الإحصائية لمعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطين هو فرق جوهري فيما يخص متغير الجنس والخبرة.

-اختبار تحليل التباين:

ومن خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات الميدانية تبين أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية للطور (I و II) لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التعليم حيث قدر عدد هؤلاء 30 معلما من مجموع 46 معلم أي بنسبة مئوية تقدر بـ 15% وهذا راجع إلى مختلف العقبات المادية والمعنوية التي تعترضهم في ميدان عملهم أو خارجه. كما كشفت النتائج عن وجود فئة قليلة من المعلمين والذين يقدر عددهم لـ 16 معلما من مجموع 46 معلما بنسبة 8% كانت اتجاهاتهم إيجابية.

3-7*دراسة عبد الله لبوز (2010) بعنوان : اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المنهاج

الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي بمكوناته الأربع (الأهداف- المحتوى- طرق التدريس والأنشطة والتقويم) استخدم الباحث الاستبيان في جمع البيانات بعد التحقق من خصائصه السيكمترية

المكون من 4 أبعاد بعد الهدف (22بندا) بعد المحتوى يتضمن (29 بند) طرق التدريس والأنشطة 30 بندا بعد التقويم يتضمن 25 بنداطبق على عينة قوامها 233 مدرسا ومدرسة. استعان الباحث بالبرنامج الإحصائي SPSS في معالجة البيانات واستخدم التقنيات الإحصائية التالية اختبار K2 للدلالة الإحصائية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية.

وبعد إجراء الدراسة الميدانية أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-توجد اتجاهات سلبية عند مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي لمكوناته الأربع السالفة الذكر.

7-4*دراسة عبلة بحري(2011) بعنوان : اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج

الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة الجزائر2

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية (محتوى منهجية التدريس، إجراءات التقويم لدافعيتهم للإنجاز)، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات الأساتذة نحو محتوى المناهج حسب متغير الأقدمية. ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في اتجاهات الأساتذة نحو منهجية التدريس حسب متغير الأقدمية.

استخدمت الباحثة مقياس الاتجاهات نحو المناهج الدراسية الجديدة وتم حساب الخصائص السيكومترية بهدف تحقيق شرط الصدق والنبات. ومقياس معد مسبقا من طرف الدكتور عبد الرحمان الأزرق يقيس الدافعية للإنجازعلى عينة من 200 أستاذ ثانوي من ولاية ميلة تم المعالجة الإحصائية بالنسب المئوية لقياس الفروق بالإضافة إلى اختبار K^2 ، أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ-اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المحتوى التعليمي للمناهج الدراسية الجديدة السلبية.

ب-اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو منهجية التدريس الجديدة سلبية.

ج-اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإجراءات المنهجية الجديدة للتقويم سلبية.

د-لا توجد فروق في اتجاهات الأساتذة نحو محتوى المناهج الدراسية حسب متغير الأقدمية.
هـ-لا توجد فروق في اتجاهات الأساتذة نحو منهجية التدريس الجديدة حسب متغير الأقدمية.

و-لا تختلف اتجاهات الأساتذة نحو المناهج الدراسية باختلاف دافعيّتهم للإنجاز .

7-5*دراسة إبراهيم هياق (2011): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،جامعة منتوري قسنطينة

هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي من خلال توزيع استبيان مكون من 6 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي على عينة مكونة من 320 أستاذا للتعليم المتوسط تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين ومعامل الارتباط تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ-كانت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51).

ب-كان اتجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني (المناهج الدراسية والسادس الوظيفة الاجتماعية للمدرسة حيث سجل اتجاه سالب).

ج-وجود فروق في الاتجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الدراسة .

د-الجنس كان لصالح الإناث أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور .

هـ-التخصص كان لصالح العلوم التجريبية أساتذة التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

و-المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعات والمدارس العليا.

ز-أصحاب التكوين الجامعي أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.

ح-الخبرة المهنية لصالح من لديهم خبرة من 5-10 سنوات.

8-التعقيب على الدراسات السابقة :

يستخلص من الدراسات المذكورة أنها في مجملها تناولت اتجاهات نحو موضوعات تربوية متعلقة بالوسط التربوي، وقد استهدفت كلها عنصر بشريا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية وهو الأستاذ.

-اختلفت الدراسات السابقة في عدد أفراد العينة حيث امتدت من 200 إلى 320 باستثناء دراسة لونيس سعيدة وعبلة بحري حيث طبق على نفس عدد العينات.

-اعتمدت أغلب الدراسات المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لدراسة.

-الأداة المستعملة متمثلة في الاستبيان.

-تشابه عنوان الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بعض الشيء غير أن كل الدراسات قد تطرقت إلى متغيرين لم يرد التطرق إليهما فيما سبق ذكره من الدراسات السابقة وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

9-توظيف الدراسات السابقة

استفادت الباحثة من هذه الدراسات ما يلي:

-بناء الاستبيان.

-التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

-إثراء الجانب النظري.

-مناقشة نتائج الدراسة على ضوء هذه الدراسات.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد

- 1- مفهوم الاتجاهات
 - 2- مكونات الاتجاهات
 - 3- خصائص الاتجاهات
 - 4- النظريات المفسرة للاتجاهات
 - 5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات
 - 6- وظائف الاتجاهات
 - 7- تصنيف الاتجاهات
 - 8- طرق قياس الاتجاهات
- خلاصة

تمهيد:

تعتبر دراسة الاتجاهات من أهم مجالات فهم السلوك الإنساني والتي لها أثر كبير على سلوك الفرد الذي ينتهجه في أي مكان، وتعتبر الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، لأنها تحتل مكانا بارزا في الدراسات الشخصية وديناميكية الجماعة وفي كثير من المجالات التطبيقية كالصحة النفسية، الخدمة الاجتماعية، الصناعة والإنتاج والعلاقات العامة والتربية والتعليم وغيرها.

واتجاه الفرد نحو أي موضوع عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع سواء بالإيجاب أو السلب وفي هذا الفصل ستحاول الباحثة الإحاطة ببعض جوانب الاتجاهات.

1- مفهوم الاتجاهات:

1-1 المعنى اللغوي : قصد جهة معينة يقال الاتجاه للقبلة ، أي التوجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة و الاتجاه مصدر للفعل (اتجه) و يقال اتجه الشخص إليه أي أقبل بوجهه عليه و قصده و اتجه له. (عبد الفتاح الدويدار ، 1992، ص10)

1-2 المعنى الاصطلاحي:

اختلف علماء النفس في تصورهم للاتجاه ونتج عن اختلاف رؤيتهم وتصورهم العديد من التعريفات ومن بينها ما يلي:

- **تعريف ثurstone:** " أن الاتجاه هو درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكلوجية (عبد الرحمان العيسوي، 1981، ص212).

- **تعريف ألپورت Gw.Alport:** " الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي والعصبي منظمة من خلال الخبرة تمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابات الأفراد بالنسبة لجميع الموضوعات والمواقف التي يتصل بها هؤلاء الأفراد. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص90)

- **تعريف أبو النيل:** "استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات كجماعة النادي أو المدرسة أو المصنع، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبير لفظيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة أو المحايدة، ويمكن قياس الاتجاه بإعطاء درجة للموافقة أو المعارضة أو المحايدة. (جلندى بن مسعود، 2013، ص13)

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح أن الاتجاهات خاصة بالفرد تتحقق بوجود الاستعداد وتتولد عنه استجابات هي المحدد لسلوك الفرد في المواقف المختلفة.

2- مكونات الاتجاهات:

يتفق علماء النفس الاجتماعيون على وجود ثلاثة مكونات في أي اتجاه من الاتجاهات وهي:

1-2 المكون العاطفي:

يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في الاستجابة إلى قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للمصوغات التي تدفعه للاستجابة للقبول أو الرفض كما أنه يشير للحالات الشعورية الذاتية أو المزاجية والاستجابات غير البيولوجية التي تصاحب الاتجاه. (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص471)

2-2 المكون المعرفي:

وهو عبارة عن مجموعة المعلومات والخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن طريق التلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة وذلك بالإضافة إلى رصيد المعتقدات والتوقعات، وعلى ذلك فإن قنوات التواصل الثقافية والحضارية تكون مصدرا رئيسيا في تحديد هذا المكون المعرفي بجانب مصدر هام آخر هو مؤسسات التربية

والتنشئة التي يتعرض من خلالها الفرد للخبرات المباشرة ومثال ذلك المعلومات التي يتلقاها الفرد عن خصائص شعب من الشعوب. (جابر ناصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص101)

2-3 المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة حيث أن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك مما يدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه والطالب الذي يملك اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي فتكون مساهمته في النشاط المدرسي سلبية أو منعدمة، والمكونات السابقة تعمل بترابط وكل واحد منها يكمل الأخرى ويصعب فصلها عن بعضها البعض. (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص472)

3-خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها وهي كما يلي:

- أ- إن الاتجاهات متعلمة (مكتسبة) فهي ليست فطرية وهي تخضع في تعلمها واكتسابها لقوانين التعلم ويبدأ اكتساب الاتجاهات منذ الولادة عن طريق الخبرة والتقليد والمحاكاة والتفاعل الاجتماعي والمادي للفرد وهذا ما أكدته ليوكمب. (محمد شفيق، 2004، ص122)
- ب- تتسم الاتجاهات بالثبات النسبي، فأحكام الفرد عن الموضوعات والقضايا التي تهتمه ثابتة نسبياً ونظراً لانسجامها بدرجة معقولة من الثبات فإنه يمكن دراستها وقياسها واستخدامها في التنبؤ بالسلوك. (عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة، ب س، ص3)
- ج- الاتجاهات النفسية الاجتماعية قد تكون محدودة أو عامة وقد تكون شعورية ولا شعورية، كما أنها تعتبر من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص95)
- د- الاتجاهات يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها كما أنها تتفاوت في وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص138)

4- النظريات المفسرة للاتجاهات :

هناك مجموعة من النظريات حاولت تفسير الاتجاهات ولكل منها توجهها ورؤيتها في هذا التفسير وسيتم عرض هذه النظريات كما يلي:

4-1- نظرية الاشرط الكلاسيكية:

أكدت نظرية الاشرط الكلاسيكية للعالم الروسي الشهير **ايفان بافلوف** على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية وذلك عن طريق تعزيز و تدعيم المواقف الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد ، أما نظرية الاشرط الإجرائي للعالم الأمريكي **سكنر**، فيقوم بعلم الاتجاهات على أساسها اعتمادا على مبدأ التعزيز إذ رأى أن سلوك الكائن الحي واستجابته التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها. (صالح محمد على أبو جادو، 1998، ص202)

4-2- نظرية فرويد التحليلية:

أكدت أن لاتجاهات الفرد دور حيوي في تكوين أناه "الأنا" وهذه الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة في النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثر بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتره وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص51)

4-3- المنحى المعرفي:

يندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد، فنظرية الاتساق المعرفي لروزنبرج "Rosenberg" إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد أو موضوع من الموضوعات ذات

بنية نفسية منطقية، وأنه إذا حدث تغيير في إحدى المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين، حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فإن هذا يؤدي إلى تغيير في الاتجاه. (جودة بني جابر، 2004، ص 281)

4-4- منحنى التعلم لكارل هوفلاند Hovland:

يرى أصحاب منحنى التعلم أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال الأخرى للتعلم تحديدا أيضا تكوين الاتجاهات. ويرتبط منحنى التعلم ارتباطا وثيقا لكارل هوفلاند وآخرين والافتراض الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلمها العادات الأخرى، فكما يكتسب الأفراد المعلومات والحقائق هم أيضا يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه الحقائق. (سهام إبراهيم كامل، 2008، ص 45)

كما أكد والترريانادورا Banadoria صاحب اتجاه التعلم الاجتماعي على أن الاتجاهات متعلمة، وأن تعلمها يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن محاكاة للوالدين وهما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكها ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم تأتي دور الأقران في المدرسة ثم وسائل الإعلام المختلفة. (جلندی بن مسعود، 2013، ص 25)

من خلال عرض الاتجاهات المفسرة للاتجاهات يتضح أن كل منهم فسر الاتجاه من وجهة نظر خاصة بها، ويلاحظ أن معظم هذه الاتجاهات ركزت على دور الاتجاه في تكوين شخصية الفرد سواء أكان هذا الاتجاه متعلما أو تبناه الفرد من المواقف الاجتماعية المختلفة والتي تشكل أهمية بالنسبة له.

5-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي:

1-5 التنشئة الاجتماعية:

تمثل أهم جانب من جوانب الشخصية فمن خلالها يتم إكساب الفرد أساليب سلوكية وقيم واتجاهات ومعايير يرضى عنها المجتمع وبالتالي فإن لها تأثير كبير في تكوين الاتجاهات. (نصر الدين جابر، لوكيا الهاشمي، 2004، ص40)

2-5 المواقف الاجتماعية:

ذات الأهمية بالنسبة للفرد والجماعة من خلال تفاعله معها.

3-5 المؤثرات الثقافية:

تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل الاتجاهات لما تشمله من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية، فالإنسان يعتبر في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم تتفاعل ديناميكيا وتؤثر في الفرد من خلال علاقته الاجتماعية مع بيئته. من خلال هذه العوامل التي تساهم في تكوين الاتجاهات يتضح أن الاتجاهات لا تولد مع الفرد إنما تتشكل تدريجيا بتفاعل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه ويؤثر ويتأثر وهكذا لتشكل لديه الاتجاهات سواء إيجابية أو سلبية.

6-وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة بالنسبة للفرد فهي تنعكس في تصرفاته وأقواله وأفعاله أثناء تفاعله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتعددة والمختلفة، وتجعله قادرا على اتخاذ القرار في حسم واتخاذ القرار في حسم واتساق دون تردد بطريقة تكاد تكون ثابتة، فالاتجاه يحدد الاستجابات المتوقعة ويساعد في تحقيق كثير من الأهداف الاجتماعية، كعلاقة الفرد مع الآخرين وأهداف اقتصادية بالنسبة لكسب المشروع، فالمعرفة بوظائف

الاتجاهات يمكن أن تساعدنا على تفسير وفهم سلوك الأفراد وتؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف المختلفة هي : (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص96).

6-1- وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في البيئة الأمر الذي ساعده على التكيف مع الأوضاع البيئية المختلفة والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين كقبلة لمعايير الجماعة وولائه لها.

6-2- وظيفة تنظيمية اقتصادية:

أن الاتجاهات تسير للإنسان القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكلوجية المتعددة على نحو مطرد منسق يجمع ما لدى الفرد من خبرات متنوعة في كل واحد فيفسر له القدرة على تحديد السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المتعددة في شتى الأنساق دون تردد وتفكير في كل موقف. (مالك سليمان، 1988، ص175)

6-3- وظيفة تعبيرية:

توفر الاتجاهات للفرد فرصة التعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة لميزات البيئة على نحو نشيط وفعال، فالأمر الذي يضيف على حياته معنى هام ويجنبه حالة الانعزال واللامبالاة. (عبد المجيد نشواتي، 1993، ص475)

6-4- وظيفة دفاعية:

ترتبط العديد من اتجاهات الفرد بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطه لموضوع الاتجاه لتبرير فعله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه، فقد يكون الطالب الجامعي اتجاها سلبيا نحو المناهج أو المدرس أو النظام التعليمي يجعله عندما يفشل في إنجاز

المستوى التحصيلي الذي فيه، فيساعده الاتجاه على التبرير وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه. (صالح محمد علي أبو جادو، 1998، ص193)

6-5- وظيفة التكيف:

تعتبر الاتجاهات إحدى الوسائل والطرق التي تساعد الفرد على التكيف مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه، فالفرد الذي يعمل مع الجماعة سيكيف نفسه مع اتجاهات تلك الجماعة حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وأهداف المنظمة، والفرد الذي يبحث عن القبول الاجتماعي في مجتمع ما لا بد له من أن يكيف نفسه مع اتجاهات ذلك المجتمع من أجل تحقيق التجانس والتوافق بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص96)

7- تصنيف الاتجاهات : تصنف الاتجاهات إلى عدة أقسام تبعا للأسس التالية :

7-1 على أساس الموضوع:

أ-اتجاه عام: هو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص، ويكون معمقا نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل: اتجاه التلميذ نحو الشعب الأدبية .

ب-اتجاه خاص: هو اتجاه يكن محدد نحو موضوع واحد باتجاه الفرد نحو موضوع معين ويكون أقل ثباتا واستقرار من الاتجاه العام.

7-2 على أساس الفرد:

أ-اتجاه جماعي: وهو الاتجاه الذي يشكل فيه عدد من الأفراد.

ب-اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يكون لدى الفرد ولا يوجد لدى الآخرين كاتجاه الطالب نحو أستاذ معين. (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص137)

7-3 على أساس الوضوح:

أ-الاتجاه العلمي الظاهر: هو ذلك الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

ب-الاتجاه السري الخفي: فهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويستتر على السلوك المعبر عنه. (لونيس سعيدة، 2005، ص35)

4-7 على أساس القوة:

أ-اتجاه قوي: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم والاتجاه الأكثر ثباتاً واستمرارية ويصعب تغييره نسبياً.

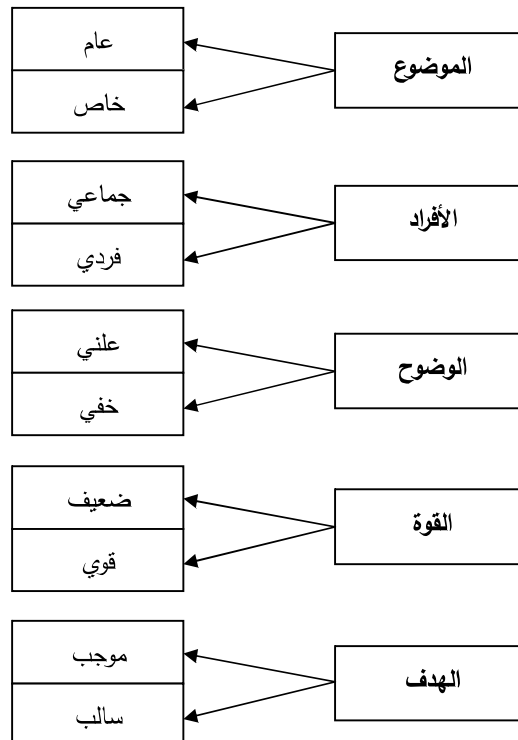
ب-اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتراضي المتردد والاتجاه الضعيف سهل التعبير والتعديل.

5-7 على أساس الهدف:

أ-اتجاه موجب: كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد.

ب-اتجاه سلبي: كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والمعارضة.

وفيما يلي الشكل رقم (01) يوضح تصنيف الاتجاهات تبعا للأسس السابقة الذكر



شكل رقم (01) يوضح تصنيف الاتجاهات (لونيس سعيد، 2005، ص34)

8- طرق قياس الاتجاهات:

إن عملية قياس الاتجاهات عملية مهمة لأنها تسمح بالتنبؤ بسلوك الفرد ومعرفة العوامل التي يؤثر في الاتجاه واستقراره وثبوته ومن ثم إمكانية تعديله وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات وهي كالآتي.

8-1- طريقة "بوجادروس" لقياس المسافة الاجتماعية:

كانت أول محاولة لـ"بوجادروس" لقياس المسافة الاجتماعية في 1925 حيث كان يهدف إلى التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى أو مدى التباعد الاجتماعي بين الأمريكيين من جهة وأبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية. (مقدم عبد الحفيظ، 1992، ص224)

لقد افترض "بوجادروس" في دراسته بأن العبارات أو الاستجابات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرق الأولى من هذا القياس والعبارة الأولى التي تتحدث عن استجابة تقبل للزواج من أحد أفراد هذه القومية يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، كما افترض أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استجابة مدى استعداد أبناء هذه القومية من الوطن تمثل أقصى درجة من درجات التباعد والنفور الاجتماعي، والعبارات التي يتكون منها مقياس المسافة الاجتماعية هي:

-أقبل أن أتزوج فرداً منهم.

-أقبل انضمام فرد إلى النادي الذي انتمى إليه ليكون صديقي بعد ذلك.

-أقبله جاراً لي في السكن.

-أقبله واحداً من أبناء مهنتي في وطني.

-أقبله واحداً من المواطنين في بلدي.

-أقبله زائراً وطني.

-استبعدهم عن وطني.

طلب بوجاروس من عينة تتكون من 1923 أمريكيا أن يحددوا اتجاههم نحو أبناء عدد من القوميات. (مقدم عبد الحفيظ، 1992، ص245)

2-8- طريقة ليكرت LIKURT:

تعتبر طريقة ليكرت 1932 في بناء المقاييس من أكثر الطرق انتشارا لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات.

واستخدم هذا المقياس عدد كبير من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المبحوثين محددة المعنى واضحة غير غامضة نصنفها تقريبا إيجابيا مع الاتجاه المقاس ومثلها معارضة للاتجاه المقاس. (أحمد عبد اللطيف، 2001، ص57)

وتقوم هذه الطريقة على قياس تدرج مدى الاتجاه من النفي إلى الإثبات، فهو يتكون من مجموعة من العبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه وتقابلها درجات من الموافقة أو المعارضة مرتبة على النحو التالي:

أوافق تماما، أوافق كثيرا، أوافق إلى حد ما، ليس لي رأي، أعارض إلى حد ما، أعارض كثيرا، أعارض تماما.

ويطلب من المفحوص أن يضع علامة (X) في المكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة التامة إلى عدم الموافقة التامة ويتم حساب درجة كل فرد بجمع درجات استجاباته على كل الجمل على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الايجابية وأقلها للاتجاهات السلبية. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص105)

كما هو موضح في الجدول الآتي جدول رقم ()

أوافق تماما	أوافق كثيرا	أوافق إلى حد ما	ليس لي رأي	أعارض إلى حد ما
5	4	3	2	1

8-3- طريقة جوثمان "Jothman" المقياس التجمعي المدرج:

حاول جوثمان (1947-1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرط أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه لا بد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على العبارات التي يعلوها على غرار مقياس قوة الأبصار، حيث يرى أنه إذا رأى الفرد صفا فإنه معنى ذلك أنه يستطيع رؤية كل الصفوف الأعلى منه. (خليل ميخائيل معوض، 2003، ص264).

ودرجة الفرد هي الدرجة التي اختارها والتي تفصل بين العبارات التي وافق عليها وبين العبارات التي رفضها، وفي هذا المقياس إذا حصل شخصيات على درجة واحدة فهذا يعني أنهما قد اختارا نفس العبارات والمثال الآتي يوضح طريقة جوثمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل من الثقافة

- 1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتتقيف الفرد (نعم) (لا)
- 2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتتقيف الفرد (نعم) (لا)
- 3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتتقيف الفرد (نعم) (لا)
- 4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتتقيف الفرد (نعم) (لا)
- 5- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة (نعم) (لا)

ويلاحظ أن النقص الموجود في طريقة جثمان هو كونه محدد الاستعمال ويصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها وبالتالي فهو محدود في الاتجاهات التي يقيسها. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص107)

8-4- طريقة ثرستون THRISTON (الوحدات المتساوية) :

تعتمد طريقة ثرستون (1929) في قياس الاتجاهات على أساس إمكانية التوصل إلى مقياس وحدات متساوية البعد عن بعضها البعض، وترتيب تلك الوحدات بحيث يصبح المقياس وكأنه متصل (مسطرة) و بدايتها تمثل أقصى القبول ونهايتها تمثل منتهى الرفض

لموضوع المقياس، ويمكن على هذا المقياس (المتصل) تحديد اتجاهات الشخص (المستجيب) من حيث القبول أو الرفض وذلك بتحديد درجات ذلك المتصل.

وتتطلب طريقة ثرستون جمع قائمة من العبارات يمثل كل فيها موقف محددا ثم تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين الذين يقومون بدورهم بتصحيح كل عبارة من العبارات وإعطائهم وزنا تقريبا في شكل درجة كمية ثم توزع في شكل ترتيب متساوي الأبعاد وفي النهاية بعد وضع العبارات بشكل عشوائي دون وضع القيمة الكمية لكل عبارات المقياس، وعلى المستجيب أن يضع علامة أمام العبارات التي لا يوافق عليها، ويقدر اتجاه المستجيب نحو موضوع الاتجاه بتقدير متوسط الدرجات المقابلة للعبارات التي وضع أمامها تلك العبارات. (محمود فتحي عكاشة، محمود شفيق زكي، ب س، ص 130)

وفيما يلي مثال توضيحي لطريقة ثرستون لقياس الاتجاهات. مثال: يقدم ثرستون مقياسا يضم 10 عبارات مختارة من ضمن 32 عبارة لقياس الاتجاه نحو الحرب، ونلاحظ أمام كل عبارة وزنها لكن لا تظهر في الاختيار الفعلي، والملاحظ على هذا المثال أن الأوزان الأقل تكون للعبارات المضادة للحرب، والأوزان الأعلى هي المناصرة للحرب

(1،3): ليس هناك أي مبرر للحرب

(4،1): الحرب صراع مرير عديم النفع ينتج عنها تحطيم النفس.

(4،2): الحرب فناء لا داعي له للنفوس البشرية.

(2،3): إن مكاسب الحرب لا تساوي بؤسها ومآسيها.

(5،4): نحن لا نريد حروبا أخرى إن أمكن تفاديها بدون فقدان لكرامتنا.

(5،5): من الصعب أن نقارن ما إذا كانت الحروب نافعة أو ضارة.

(6،6): هناك بعض الآراء تؤيد الحرب.

(5،7): في ظروف معينة تكون الحرب ضرورية لتحقيق العدل.

(8،9): الحرب تثير هم وجهد الرجال.

(10،8): اسمى واجبات الرجال أن يحارب لتحقيق مجد وطنه.(جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص106)

على المفحوص أن يضع علامة (X) أمام عبارات التي يرى أنه موافق عليها(محمود فتحي عكاشة، محمود شفيق زكي، ب س، ص131). هذه بعض الطرق الشائعة لقياس اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى أنه هناك طرق أخرى كطريقة الإنتخاب، طريقة الترتيب، الأساليب الاسقاطية، طريقة التداعي الحر، طريقة الصور الغامضة لـ فروم Vague Figure كلها طرق تساهم بشكل بآخر في قياس الاتجاهات.

خلاصة:

خلاصة القول أن للاتجاهات دور مهم في حياة الفرد، فهي تحدد شخصيته والطريقة التي يسلك بها فهي بمثابة محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي عند الفرد، وتتكون نتيجة عدة عوامل وعلى رأسها التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل الأخرى كالمدرسة والمواقف الاجتماعية، ويمكن قياسها والتعرف عليها من خلال عدة طرق سبق ذكرها، وعليه فإن الاتجاهات من المواضيع المهمة في تحديد موقف الأشخاص نحو المواضيع المختلفة.

الفصل الثالث

أستاذ التعليم الابتدائي

تمهيد

- 1- تعريف المعلم
- 2- خصائص المعلم
- 3- تكوين المعلمين والأساتذة
- 4- مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية
- 5- حقوق وواجبات الأستاذ
- 6- مهام أستاذ التعليم الابتدائي
- 7- موقف المنهاج من الأستاذ
- 8- نجاحات الأساتذة

خلاصة

تمهيد:

يعد المعلم عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية بما يملك من الكفايات التعليمية، وبما يتوفر لديه من قدرات ومهارات ومعارف تمكنه من أداء مهمته على أكمل وجه.

وهذا المعلم لا يمكن أن يوجد من فراغ بل لابد من إعدادة إعدادا جيدا حتى يستطيع تحقيق أهداف عملية التعليم ولا يكون ذلك إلا من خلال تكوينه وتأهيله من جميع النواحي أكاديميا وتربويا ونفسيا، بحيث يصبح قادرا على أداء مهنته بكفاية وفاعلية وإعطائه المكانة اللائقة به في عمله ومجتمعه.

والجدير بالذكر أن هناك العديد من المصطلحات تطلق عليه، تختلف من نظام تربوي إلى آخر، منها: المدرس، الأستاذ، المربي، وهذا حسب القوانين والتشريعات المعمول بها في كل نظام تربوي، وفي هذا الفصل سنتطرق الباحثة إلى بعض الجوانب التي تخص هذا العنصر البشري المهم في المجتمع.

1-تعريف المعلم :

هناك تعريفات متعددة للمعلم منها أنه:

1-جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية إلى أبناء المجتمع، ويتم ذلك ضمن المدرسة (إبراهيم مذكور، 1973، ص 583)

2-مدرّب يحاول بالمثال وشخصيته أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسند لها إليهم، وبالتالي يعلمهم كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية والاجتماعية. (محمد الطيب العلوي، 1982، ص 17)

3- المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للطورين الأول والثاني في المرحلة الابتدائية ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي. (حسن شحاتة وآخرون، 2003، ص 283) من خلال التعاريف السابقة، يمكن القول أن المعلم هو ذلك الشخص الذي يمتلك مجموعة من الخصائص الشخصية والمؤهلات العلمية التي تمكنه من توجيه سلوك التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم.

2- خصائص المعلم:

تعتبر مهنة التعليم من المهن الأكثر طلبا وسعيا وراء الصفات والخصائص الشخصية والسوية التي يجب أن تتوفر في المعلم الكفاء فهو قدوة لتلاميذه، هذا ومن بين تلك الخصائص ما يلي:

1-2- **الخصائص الجسمية:** ينبغي أن يكون سليم الصحة، خاليا من الضعف والأمراض لأن المرض يصرفه عن أداء واجبه خير أداء وعائقا يمنعه سلامة الحواس وأن تكون قادرة على أداء وظيفتها بدقة وبسرعة. (لونيس سعيدة، 2005، ص 61)

2-2- **الخصائص العقلية:** أن يتمتع المعلم بقدر كاف من الذكاء لأن عملية التدريس تتطلب ذلك والسلامة العقلية، وكذا الإلمام العام بالمادة العلمية التي يقوم بتدريسها ومستوعبا لها، بالإضافة إلى حب الاطلاع والبحث والتجديد في أفكاره.

3-2- الخصائص الخلقية:

- أن يكون مخلصا في عمله ولا يبخل على تلاميذه.
- أن يتصف بالرحمة والشفقة وأن يربي تلاميذه بالحب.
- أن يكون قدوة لتلاميذه من خلال تصرفاته الحسنة.
- حسن تعامله مع التلاميذ وفق خصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية.

2-4- الخصائص النفسية والانفعالية:

- أن يكون متزنا انفعاليا ونفسيا.
 - القدرة على إقامة العلاقات الإنسانية مع تلاميذه والفريق التربوي.
 - القدرة على التواصل مع التلاميذ والتفاعل معهم.
 - القدرة على تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم نحو التعلم.
- بالإضافة إلى هذه الخصائص يجب أن يتصف بمظهر لائق أمام تلاميذه.

3- تكوين المعلمين والأساتذة:

تعد عملية إعداد المعلمين وتكوينهم من العمليات الهامة والأساسية في المنظومة التربوية إذا أردنا إصلاح تربوي أن ينجح لابد أن نبدأ بالمسؤول الأول عن تنفيذ هذا الإصلاح ألا وهو المعلم وفيما يلي بعض التعاريف الخاصة بالتكوين.

3-1- يعرفه بعض المختصين في التربية بأنه مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية في ميدان ما.

وأن هذه العملية تتلخص في إعداد المتربصين وتدريبهم مهنيا وثقافيا وتربويا في فترة وجيزة، ليتمكنوا من القيام بأعمالهم التربوية والإدارية في المدارس التي يشرفون عليها على أحسن وجه. (رشيد أورلسان، ص279)

وهناك من عرفه بأنه مجموعة الأنشطة والوضعية البيداغوجية والوسائل الديناميكية التي يكون هدفها اكتساب أو تنمية المعارف (معلومات، مهارات، مواقف) والمهارات والمواقف التي تجعل الشخص قادرا على ممارسة عمل أو مهنة أو وظيفة. (فايزة مراد دندش، 2003، ص112)

ومنه التكوين عملية إعداد وتحضير الفرد حيث يكتسب رصيда معرفيا جديدا يؤهله للقيام بالعمل الموكل إليه على أحسن وجه وقصد تحسين أدائه وزيادة فاعليته وضمان استمراريته.

3-2- أهداف التكوين:

تتجلى أهداف التكوين فيما يلي:

- تعويض النقص في التكوين الأولى من ناحية التحصيل المعرفي الأكاديمي.
- تأهيل المعلمين والأساتذة غير المؤهلين تربوياً الذين تم توظيفهم مباشرة دون أي تكوين بيداغوجي للمهنة.
- تعميق وتحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين والأساتذة.
- تنمية حب التكوين الذاتي لدى المعلمين والأساتذة قصد تحسين المهارات المهنية.
- تحضير المعلمين والأساتذة للتعبيرات المسجلة والإصلاحات الممكنة أن تطرأ على النظام التربوي. (وزارة التربية الوطنية، 1999، ص ص 2-3)

3-3- أنواع التكوين:

ينقسم التكوين إلى ثلاثة أنواع أساسية:

3-3-1- التكوين الأولي:

يتم هذا التكوين في المعاهد ومراكز التكوين وفي الجامعات أيضاً ويتمثل في تحسين مستوى الموظف ونوعيته وإعداده لممارسة الوظيفة، وقد يتحقق الهدف في مراحل إذ يشمل مختلف الأصناف وهذا ما يستدعي ضبط مناهج التكوين ومستويات التوظيف والمرتشحين لذلك، واختيار العناصر الكفأة للتأطير، مع تحديد المدة التي يجب أن يقضيها المترشح في ذلك. (رشيد أورلسان، ص 280)

3-3-2- التكوين أثناء الخدمة:

يهدف هذا التكوين إلى إعداد الفرد مهنيًا حتى يستطيع التكيف مع الوسط المهني الذي يعمل فيه حيث يهضم فنيان التدريس والتسيير، ويساعد هذا الإعداد على أداء واجبه ويجعله يرغب في البحث والتجديد ويتميز التكوين أثناء الخدمة بنوعين. (رشيد أورلسان، ص 183)

١- التكوين النظري:

ويتمثل في تزويد الأستاذ بكل المعارف وتمكينه خاصة من التربية وعلم النفس المتعلق بمعرفة خصائص وسيكولوجية المتعلمين الذين يتعامل معهم.

ب- التكوين التطبيقي:

ويتمثل في ورشات عمل للأساتذة والندوات الداخلية من خلال عمل أفواج مع التلاميذ وتقديم الدروس من خلال أساتذة مكونين يشرفون على العملية.

3-4- التكوين الذاتي :

يتعلق التكوين الذاتي بمبادرة المتكون إلى تكوين نفسه ،وهذه صفة مشتركة في جميع التعاريف لمفهوم التكوين الذاتي، ومؤداه أن المتكون لا يتلقى تكويناً داخل هيئة مكونة، ولا من قبل مكون خاص، وعليه فالتكوين الذاتي هو مجهود فردي دائم يعتمد على القدرات المهنية، من أجل تحديث معلوماته بالإتكال على نفسه ومحاربة الروتين الذي يتخبط فيه من أجل تجديد معلوماته وتحسين مستواه.(رشيد أورلسان، ب س، ص283)

يتضح أن عملية التكوين مهمة في أداء الأستاذ لعمله، حيث يرجع معظم المربين أسباب تدني مستوى التعلم في بلادنا إلى "التكوين" خاصة في المدرسة الابتدائية بأطوارها الثلاثة ويبررون استنتاجاتهم بالتوظيف المباشر، وضعف التكوين الأولي في المعاهد التكنولوجية وعدم تجديد طرق وأساليب التكوين من تفتيش ومراقبة للملتقيات والتربصات والندوات التربوية.(علي أوحيدة، 1997، ص121)

وأن الأستاذ الذي يبذل جهوداً جادة في إعداد وتقديم الدروس ولا يبحث عن الوسائل والطرق الملائمة ويهتم بتكوين نفسه، ولا يطلع على مضامين البرنامج وما تزخر به من توجيهات وأساليب، ولا يطبق التوجيهات يفشل في مهنته، ويتسبب في تدني مستوى التلاميذ من يوم إلى آخر مهما كانت ثقافته ومهما ارتفع تكوينه، وهما زادت أقدميته.(علي أوحيدة، 1997، ص121)

4- مكانة الأستاذ في المدرسة الجزائرية:

إن تغير الأوضاع والظروف الاجتماعية في المجتمع الجزائري نظرا للتأثيرات الخارجية والداخلية قد أثرت في جميع المجالات ولا سيما في المجال التربوي، باعتبار القطاع التربوي ذو طابع إستراتيجي وجب الاهتمام به والتكفل بمشكلاته نظرا لخصوصياته المحورية الحساسة، ذلك أنه عصب الحياة لأي مجتمع يريد التطور والرقى، وفي هذا الإطار قال كوبر: "إذا أحببت أن تعرف ثقافة بلد من البلاد فأنظر إلى مدارسها". (سمير محمد كبريت، 1998، ص 16)

وفي هذا إشارة إلى دور التعليم ومن ورائه المعلم في النهوض بالمجتمع ورقيه لأن مهنة التعليم هي المهنة المحورية والأساسية التي تكون الأفراد لممارسة المهن الأخرى في مختلف القطاعات، وإذا كان الحال كذلك فإن إعادة الاعتبار لمهنة التعليم ومن ورائه المعلم والتكفل بمشكلاته ومعاناته هو بالضرورة أحد أهم المشكلات وأدقها في معالجة مشكلات المجتمع الأخلاقية والاجتماعية خاصة التي تعاني منها.

وذلك بضرورة رفع مكانة المعلم والأستاذ باعتبارهما الأساس والعنصر الفعال الذي تقوم على كاهله عملية التكوين وبناء النفوس، وتزويد الأجيال بالقيم والمعارف والمهارات والمواقف الناضجة والتوجيه السليم والتربية الراقية، إذا ما توفرت لهما الشروط والأجواء والوسائل اللازمة. (بوترعة إبراهيم، 2014، ص 484)

فوضعية المعلم في السابق اختلفت عن وضعيته في الوقت الحاضر نتيجة الظروف المعيشية، فهي أسوأ حالا وحظا مما كانت عليه في السابق نظرا لإفرازات الأزمة الراهنة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنفسي وفي الإستراتيجية والخيارات السياسية التربوية المنتهجة من طرف الدولة، لأن الخيارات السياسية التربوية المتمثلة في نموذج المدرسة الأساسية كأساس لإصلاح تربوي شامل، والتي وجهت لها اتهامات كثيفة بكونها لم تحقق منذ تأسيسها سنة 1980 كل الأهداف المسطرة لها ولم توفر تعليما حسنا، فضلا عن كونها

منعرجا لوضعية المعلم والتي كانت سببا في الوضعية المزرية التي يعاني منها اليوم، وبالتالي تدهور العملية التربوية والتي تشرف عليها، ذلك أنها اتخذت من التلاميذ غاية العملية التربوية واهتمت بكل العوامل المساعدة على العملية التعليمية ما عدا المعلم الذي ننظر إليه على أنه الوسيلة لتحقيق الغاية السابقة فقط، اتخذت من ذلك شعارات لها تهمنا مصلحة التلميذ أولا وأخيرا وبعبارة أخرى أدق المعلم استثمار معرفي لا غير. (مصطفى العشوي، 1991، ص 12)

هذا ما أدى إلى الإغفال عن التركيز على المحيط المهني وما ينطوي عليه من مصادر الإجهاد وأشكال الضغوط كالمشكلات والعراقل والاحتياجات، فليست المدرسة محيطا مدرسيا فقط في موضوع معين بل بنية اجتماعية كلية تلبي حاجيات الانتماء والتواصل وتساهم في تعديل اتجاهاته وميوله ونظرته لنفسه.

إن التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي شهدته البلاد حاليا أثر سلبا على مكانة ووضعية المعلم ومكانته اقتصاديا ومعنويا وانعكس ذلك عليه سلبا وتراجع مردوده التربوي. (طاهر زرهوني، 1991، ص 57)

وعليه إذا أردنا للتعليم أن ينجح في تحقيق الأهداف المنشودة منه لابد من إعادة مكانة المعلم في النظام التربوي باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية.

5- حقوق وواجبات الأستاذ:

أمر رقم 06-03 مؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427هـ الموافق لـ 15 يوليو 2006 يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية.

- **الحقوق:** هي المقابل الممنوح للعامل أو الموظف كتعويض لعمله أو الخدمات المقدمة للمؤسسة ابتداء من تاريخ تنصيبه.

- الحق في العطل: لكل موظف في حالة نشاط الحق في عطلة سنوية مدفوعة الأجر والغاية منها السماح للموظف بالراحة قصد الاحتفاظ على صحته وتقوية قدرته للعمل من جديد.

- الحق في الإضراب: تمارسه الطبقة العاملة دفاعا عن حقوقها ولتحقيق مطالبها.

- الحق في التقاعد: كل عامل أجبر له الحق في التقاعد طبقا للقانون.

- الحق في العمل النقابي: حرية تأسيس النقابات والانتماء إليها.

- الحماية الاجتماعية: الضمان الاجتماعي

- الخدمات الاجتماعية: يستفيد الموظف من بعض الخدمات الاجتماعية.

الواجبات: وتتمثل في

- القيام بالمهام المسندة إليه (تدريس التلاميذ).

- احترام السلطة السلمية في إطار تأدية المهام.

- ممارسة المهام بأمانة دون تحيز.

- تجنب الأفعال التي تنتمي مع طبيعة المهام.

- الالتزام بالسلوك الحسن واللائق بالمهنة.

- التعامل بأدب واحترام مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين (التلاميذ).

6- مهام أستاذ التعليم الابتدائي:

تبعاً للمادة 41 من الجريدة الرسمية الصادرة سنة 2008 والتي تحدد مهام أستاذ

المدرسة الابتدائية في:

أ- وظيفة التعليم الابتدائي، بتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.

ب- وظيفة التعليم المتخصص في التربية التحضيرية و/أو التعليم المكيف. بتربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، ومنح التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا تعليما مكيف وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي.

7- دور الأستاذ في المنهاج:

يتلخص دور الأستاذ فيما يلي:

-أن المعلم في المنهاج التقليدي ينقل المعلومات الواردة في الكتاب المفرد إلى أذهان التلاميذ بأقصر الطرق، ويقوم هذا الأخير بعمل ملخصات والمذكرات للتلاميذ، ويلقنهم الحقائق والمبادئ والتعميمات كما فهمها هو من الكتاب، ويهتم المعلم بتدريس المادة المقررة كاملة، ويركز على نجاح التلاميذ في امتحانات تقيس تحصيلهم في تلك المادة أكثر من تركيزه بطريقة التعلم نفسها وحاجات المتعلم المقررة. (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2008، ص 10)

أما في المنهاج التربوي الحديث انتقل المعلم من التلقين السلبي إلى أدوار أكثر فاعلية وأكثر أهمية وأصبح من أهم واجباته أن يعلم التلميذ كيف يحل مشاكله. وأن يساعد المعلم تلاميذه ويوجههم ليستعملوا بأنفسهم مصادر التعلم المختلفة التي يكون هو نفسه واحد منها، ويساعد المتعلمين في الوصول إلى التعميمات بأنفسهم، ويستخدم طرقا متنوعة في تنظيم التعلم، ويركز على النمو المتكامل للمتعلم، وينظر إلى المادة الدراسية باعتبارها وسيلة لا غاية، ويعتبر الامتحانات ذات خبرة تعليمية، ووسيلة لتقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية المقررة، ويحكم على مدى تقدم المتعلم من خلال نجاحه في تحصيل المعلومات فقط (توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، 2008، ص 15)

8- اتجاهات الأساتذة:

تتضمن اتجاهات الأساتذة والمعلمين في الآتي:

اتجاه المعلم نحو ذاته: فالمعلم الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه والمعلم المتزن عاطفيا الذي يتحلى بالصبر والتحمل والثقة بالنفس والآخرين والذي لا يلتمس أخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم، ولا يثور لأتفه الأسباب، معلم يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه وبين تلاميذه بفعالية.

اتجاهات الأساتذة نحو التلاميذ: الأستاذ الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم في النمو والتعلم ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان ويعرف قدراتهم وإمكانياتهم يوجه عملية الاتصال بينه وبينهم توجيهها سليما يتماشى والعملية التعليمية

اتجاه الأستاذ نحو منهج التدريس: ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج التدريس ومكوناته ميلا ايجابيا وهذا الميل والحب يمكن المعلم من تنفيذ عملية التدريس ويتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم (حسن عبد الحميد احمد رشوان، 2006، ص192)

وبالتالي فان اتجاهات الأساتذة مهمة وتلعب دورا فعالا في العملية التعليمية فكما كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو ذواتهم وتلاميذهم ونحو المنهج الدراسي تمكنوا من إفادة تلاميذهم.

خلاصة:

الأستاذ هو أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية والقوة المحركة والموجهة للمناهج الدراسية التي لا يمكن الاستغناء عنها نظرا لدوره البارز في سير العملية التعليمية كونه الشخص المؤهل تربويا وبيداغوجيا واجتماعيا وثقافيا لتحمل مسؤولية التدريس لذا وجب العناية بتكوينه وإعداده حتى يكون قادرا على مسايرة التطورات الحاصلة في ميدان التربية والتعليم.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد

- 1- مفهوم المنهج الدراسي
 - 2- مفهوم مناهج الجيل الثاني
 - 3- مبادئ المؤسّسة لمناهج الجيل الثاني
 - 4- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني
 - 5- خصائص مناهج الجيل الثاني
 - 6- شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:
 - 7- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني
 - 8- القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني
 - 9- تقديم محتويات مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية نموذجا
 - 10- آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني
 - 11- التقويم في مناهج الجيل الثاني
- خلاصة

تمهيد:

يتكون النظام التربوي الجزائري من مجموعة من المكونات، والمناهج أساس ولب هذه المكونات، لأنها تركز فلسفة المجتمع وتوجهاته، وهي تعتبر بمثابة الترجمة العلمية للأهداف التربوية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، فهي التي تحدد الأهداف والمقررات وطرق تدريسها، وغيرها من الجوانب التربوية ولقد بين تشخيص المنظومة التربوية أن هناك اختلالات يجب تعديلها بين فترة وأخرى تماشياً مع المستجدات العالمية، وتعد فترة التعليم الابتدائي إحدى المراحل التي مسها التطور والتجديد في المناهج الدراسية عبر سنوات عديدة كان آخر ما جد فيها السنة الدراسية 2016/2017م من خلال مناهج الجيل الثاني وهذا ما ستحاول الباحثة التطرق إليه في هذا الفصل .

1- مفهوم المنهج الدراسي:

1-1- المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن لفظة منهاج تعني: الطريق الواضح، وأن لفظة ناهجة تعني واضحة، وتقابل كلمة منهاج في اللغة العربية كلمة (Curriculum)، وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني معناها: مضمار السباق، وهناك كلمة أخرى تستخدم أحياناً بمعنى المنهاج وهي كلمة المقرر (Syllabus) ويفهم منها كمية المعرفة المطلوبة، أي مقدار المعرفة التي يطلب من التلاميذ تعلمها في كل موضوع خلال السنة الدراسية. (توفيق مرعي، 2009، ص9)

1-2- المفهوم التقليدي للمنهج:

يعني المنهاج في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صور مواد دراسية، اصطلاح على تسميتها بالمقررات الدراسية. (عبد الرزاق سلطاني، 2011، ص79).

1-3 المفهوم الحديث للمنهج:

هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، وتعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية. (عبلة بحري، 2011، ص 67)

كما عرفته وزارة التربية الوطنية بأنه: الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية، والأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه (محمد الصالح حثروبي، 2012، ص 26).

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن المنهج لا يقتصر على المقررات الدراسية بل يشمل الأنشطة والخبرات التي يقوم بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ويهتم بالدور الايجابي الفعال للمتعلم وينطلق من حاجات المتعلم وقدراته.

2- مفهوم مناهج الجيل الثاني:

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط لأنه لا يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة لأن المنظومة التربوية الجزائرية مازالت تعتمد على البنائية وهي عبارة عن تعديلات تسير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة، والملاحظات الميدانية المسجلة، وتخص الطور الأول من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط.

3- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح. وإعداد أيّ منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجدّدة، وبقدرات المتعلّم وكفاءات المعلّم.

ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية: (المرجعية العامة للمناهج، 2016، ص2)

أ-الشمولية: الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد الانسجام العمودي.

ب-الانسجام: يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ج-مبدأ الملائمة: التي تمكن من تكيف ظروف الانجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

د-قابلية الانجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.

هـ-المقروئية: والذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

و-الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

ز- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.

4-دواعي وضع مناهج الجيل الثاني: هناك دواعي عديدة أهمها ما يلي:

أ-اعتماد مرجعيات (قانونية، فلسفية، هيكلية) القانون التوجيهي والمرجعية العامة والدليل المنهجي.

ب-اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.

ج-إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

د- ضبط المفاهيم القاعدية بالشرح، وتحديد أهميتها الإستراتيجية في بناء المنهاج.

هـ- الهيكلية الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

و- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

ز- إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

ح- التكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة حول المناهج 2013. (أوصيف، 2015، ص 4)

5- خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل باختصار فيما يلي: (طيب نايت سليمان، 2016، ص14)

أ- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو إعداد لها.

ب- ينمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.

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 تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي

للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة.

6- شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

6-1- الممارسة البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية... فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي

6-2- تكوين الأساتذة: تواجه النظم التربوية تحديات متعددة، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولاً، ثم تنمية القدرة على مواصلة التعليم، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الكل على أن التكوين يعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية، ويضمن إكساب كفاءات قابلة للتحول.

6-3- اختيار الطرائق: والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات. وذلك في سياق مرافقة إيجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

6-4- التحكم في الوسائل وحسن استغلالها: (سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء ... الخ).

7- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني:

7-1- ملمح التخرج: ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية. وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقاً بالتخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقاً بالمادة الواحدة.

7-2- البرنامج السنوي: هو التعلّات السنوية المبرمجة؛ لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية، بل يربطها ربطاً متيناً بصفاتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد، ويقدم أنماطاً لوضعيّات تعلّمية، ومعايير التقويم ومؤشّراته، ومقترحاً لتوزيع الحجم الزمني. (البرامج الدراسية، 2016، ص4)

7-3- الكفاءة: عرفها لويس دينو (L.Dhainault): بأنها مجموعة سلوكيات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل "فعال". (الخضر زروق، 2003، ص43).

7-3-1- خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة بجملة من الخصائص نوردّها فيما يلي:

- **توظيف مجموعة من الموارد:** إن الكفاءة تتطلب مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنّيها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال المكون إلى المجال الإجرائي (العمل) إلا بالانجاز. (خير الدين هني، 2005، ص59)

7-3-2- أنواع الكفاءة:

أ- **الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي. لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة.

ب- **الكفاءة المستعرضة:** تمثل الكفاءة المستعرضة "خطوات عقلية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها". (bernard .reg 1996 .p 53)

كلّما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموّها أكبر. كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في فكّ عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج

ج- **الكفاءة الختامية:** مرتبطة بكلّ ميدان من الميادين المهيكلّة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرف عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكّل

أما الموارد، فهي المواد الأولية الضرورية لبناء الكفاءات، وتتكوّن من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها، ومن القيم والمساوي.

7-3-2- مركبات الكفاءة: هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى واحدا: المضامين المعرفية، توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

7-4-4- الوضعية الإدماجية:

7-4-1- مفهوم الإدماج: الإدماج إقامة روابط بين التعلّات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، ولكي نعلم التلاميذ الإدماج نعرض عليهم وضعيات مركبة تسمى "وضعيات إدماجية ونطلب منهم محاولة حلها" (xavier. Rogiers, 2006, p26).

7-4-2- خصائص الوضعية الإدماجية:

أ- تجنّد مجموعة من المكتسبات التي تُدمج، ولا تجمع.

ب- موجّهة نحو المهمّة، وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلّم لمساره التعلّمي، أو في حياته اليومية والمهنية، ولا يتعلّق الأمر بتعلّم مدرسي فقط.

ج- مرجعيّتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصّصنا لها بعض المعالم؛ (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص24)

7-5- الميدان: وهو جزء مهيكّل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم. وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملحق التخرّج.

7-6- الموارد المعرفية: هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، والمستتبطة من المصفوفة المفاهيمية. (الوثيقة المرفقة، 2016، ص8)

7-7- المقطع التعلّمي: هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معيّنة. (أحمد ضيف الله، 2016، ص4)

ويبنى المقطع على الخطوات الآتية:

- 1- تحليل قبلي للمادة الدراسية- بدراسة الكفاءة الشاملة، والكفاءات الختامية- ويحدّد مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل.
- 2- ضبط مركّبات الكفاءة الختامية.
- 3- ضبط الموارد المعرفية والمنهجية المستهدفة.
- 4- ضبط القيم والكفاءات العرضية .
- 5- ضبط الوضعيات، انطلاقاً من الوضعية المشكلة الانطلاقية لتوجيه وضبط التعلّّات، متبوعة بوضعيات مشكلة بسيطة لممارسة الفعل التعليمي، وأخرى لتعلّم الإدماج وتقويمه، وصولاً إلى حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية.
- 7-8- **الوضعيات التعليمية:** هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعليمية، تمكّن من التحكّم في المعارف واستعمالها، وتشمل كلّ مركّبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية.

- **معايير ومؤشّرات التقويم:**

المعيار هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات. وهو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها المنتج: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة... المؤشّر هو الوجه العملي للمعيار. المؤشّر رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس.

7-9- **المعالجة البيداغوجية:**

- هي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.
- وتظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:
- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم، أو ضعف التحكّم في المعارف (هذه معالجة تقليدية لا بدّ منها)؛
- بعد وضعية تعلّم الإدماج، حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد.
- بعد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية، حيث يُظهر المتعلّم نقصاً في استخدام الموارد.

- في نهاية الفصل الأول، ونهاية الفصل الثاني، بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي.

7-10- أنماط النصوص:

النمط عبارة عن المواصفات التي يتميز بها نصّ عن غيره، وتتاسب موضوعه. ولكلّ فنّ تعبيريّ نمط يلائمه، فالحكاية مثلا يناسبها النمط السردّي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري، ويناسب الخطابة النمط الإيعازي، والمسرحية النمط الحواريّ (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص5)

8- القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني:

إن المناهج تتحمل النصيب الوافر في مجال نقل وإدماج القيم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي ويمكن حصر القيم الرئيسية التي تنميها حسب المرجعية العامة في:

8-1 مجال التأسيس الوطني (الهوية + المواطنة + الضمير الوطني)

أ- عارفا مبادئ الانتماء للجزائر، وقادرا على التعبير عن احترامه للرموز التي تحملها؛

ب- عارفا مؤسسات الأمة الجزائرية، ومبديا تعلقه بها؛

ج- مكتسبا معرفة واسعة عن التراث التاريخي، والجغرافي، واللغوي، والثقافي، والديني للأمة؛

د- مشاركا في الحياة ضمن مجموعة من أقرانه (في العائلة، زملاء الدراسة، أطفال الحي...).

ومؤدبا أدوارا تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة.

هـ- قادرا على اتخاذ مبادرات والمثابرة عليها.

8-2- في مجال التفتح على العالم

أ- واعيا بتعدد البلدان، والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب بلده وحضارته وثقافته؛

ب- عارفا بالمشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (الفقر، لأمن، الصحة، البيئة)، وبوجود

المؤسسات والهيئات الدولية المعروفة في محيطه، وله فكرة عامة عن مهامه

9- تقديم محتويات مناهج الجيل الثاني في التعليم الابتدائي مادة اللغة العربية نموذجا:

يهدف تعليم اللغة في هذه المرحلة إلى تنمية الكفاءات القاعدية لدى المتعلم في الميادين الأربعة. وتلقي تربية سليمة توسع تصوره للزمن والمكان، وللأشياء، ولجسمه، وتنمي ذكائه وأحاسيسه ومهاراته اليدوية والمادية والفنية المرتبطة باللغة، كما تمكنه من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، وتحضره لمواصلة دراسته في مرحلة التعليم المتوسط في أحسن الظروف، واللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس. (الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، 2016، ص ص 3-4)

9-1- ميادين اللغة العربية :

أ- **ميدان المنطوق:** هو إلقاء نص بجملة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي. ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تتفقد فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.

ب- **ميدان التعبير الشفوي:** هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر. كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها. وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار ويتخذ شكلين "التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي".

ج- **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع

دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.

د- ميدان التعبير الكتابي: هو القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول (في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة). وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج. ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.. (الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص5)

9-2- مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل: لا يتحقق الملمح الشامل بصفة فعّالة إلا إذا كان المتعلم متمكّنا من لغة التدريس. ولا يكون ذلك إلا بالتحكّم في ميادين اللغة الأربعة: فهم المنطوق (أو المسموع)، التعبير الشفوي، فهم المكتوب (القراءة)، التعبير الكتابي. ولا يتأتّى هذا التحكّم إلا بالممارسة الفعلية للغة -مشافهة وكتابة- في التعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، باستعمال لغة عربية سليمة. وبهذه الصفة تساهم في تحقيق الملمح الشامل للمتحجّر من التعليم الابتدائي. (منهج اللغة العربية. 2016. ص3).

10-آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني:

تيسيرا لمقروئية المنهاج وتنفيذه وضعت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الوثائق هي:

10-1- الوثيقة المرافقة: تعتبر الوثيقة التي ترافق المنهاج في مختلف المواد والأنشطة

التعليمية التعليمية وسيلة تكوينية مكملّة للمعلم وأداة عمل مرجعية حقيقية فهي تستهدف:

أ- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية من المضامين المعرفية والقدرات والكفاءات والأهداف التعليمية .

ب- توضيح بعض المعالم التي تساعد المعلم على اتخاذ القرارات المتعلقة بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم

ج- اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد المعلم على إعداد خططا لعمل وتصميمه.
(محمد الصالح حثروبي، 2012، ص37).

اعتمد في إعداد هذه الوثيقة على الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج، وهي غايات تعبر عن سقف توقعات عال نتمنى أن نحققه والمتعاملين معها من خلال قدرتها على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلمه من جهة، والإطار الذي يجري فيه المعلم اختياراته البيداغوجية من جهة أخرى، ليكون التعليم مصدرا من مصادر الإمتاع والإلهام للمعلم، ودربا يمتد بالمتعلم إلى أفق النجاح والتفوق والتميز. (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016، ص57).

10-2- دليل المقاطع التعليمية: ويعدّ هذا الدليل مكمّلا للمناهج والوثيقة المرافقة له، وداعما للبرنامج التكويني الذي قدّمه المفتشون في الميدان، حيث يطرح العديد من الأفكار والتصورات، مع إتاحة الفرص لكلّ جديد يساعد على تثبيت الأفكار واستيعابها، كما يقدّم شرحا عمليا إجرائيا لمساعدة المعلم على الارتقاء بالأداء طبقا للمعايير المهنية. ويزوّده بالكثير من المعلومات التي تساعد ليرتقي بمستوى تصوّره وتخطيطه وأدائه للمقطع التعليمي، (امحمد ضيف الله، 2016).

10-3- اعتماد المقاربة بالكفاءات: أنه من المسلم به لدى الجميع ممن يهتم ويتابع المنظومة التربوية الجزائرية أنها في المقاربات السابقة كانت تركز على التعليم حيث يقوم الأستاذ بنقل المعارف من الكتب وتلقينها لتلاميذ ثم انتقلت إلى المقاربة بالكفايات والتي تركز على التلميذ وهو من يبني معارفه بنفسه.

10-3-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن

المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي فريد، 2005، ص 11).

10-3-2- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات: أهم ما يميّز هذا التوجّه المتمثّل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحلّ مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة.

إنّها تفصل **منطق التعلّم** (الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على **منطق التعليم** الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

ويدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرّف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة.

وبذلك، فإنّ الوضعيات التعلّمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجه والمدمج في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال العقدة الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلّمي وسند للتقويم التكويني والإشهادي.

ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلّم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها، أي أنّها تجعل المعارف حيّة. (مناهج الطور الأول، 2016، ص 7)

11- التقويم في مناهج الجيل الثاني:

التقويم جزء من عملية التعليم والتعلّم، فهو مدمج فيها وملزم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلّم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء التلميذ ونقائصه في تصور طرائق واستدراكها، كما أن التقويم فرصة لتعزيز العلاقة

بين المعلم والمتعلمين جهة وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى .(رفيقة حروش، 2010، ص153)

11-1- أشكال تقويم الكفاءة:

يأتي تقويم الكفاءة على ثلاثة أشكال طبقاً للمرحلة التي يطبق فيها، قبل بداية التعلم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

أ-التقويم التشخيصي: والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ للكفاءات القاعدية السابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يعد المعلم أنشطة العلاج والاستدراك. محمد الطاهر وعلي، 2006، ص، 221)

ب-التقويم التكويني : التقويم التكويني أساس تطبيق المقاربة بالكفايات ويهدف إلى:

-التقويم اليومي لاكتساب الموارد المعرفية.

-تقويم نمو الكفايات العرضية.

-تقويم تعلم الإدماج الفعال.

تقويم نمو القيم والسلوكات.

-التقويم التكويني خلال حصص إجراء المقاطع التعليمية.

-تقويم عدة جوانب من التعلّيمات التي لا يمكن تقييمها في الاختبارات الفصلية والنهائية مثل

التعبير الشفهي الأعمال التطبيقية المشاريع الفوجية والانجازات الفردية.

-دعم مسعى تعلم التلاميذ وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية.

والهدف منه هو مساعدة المتعلم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن

صعوبات التعلم ودرجة تطوره، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم والتعلم.

ج-التقويم الإشهادي أو النهائي: والغرض منه تأهيل المتعلم بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد الضرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة (محمد الطاهر وعلي، 2006، ص، 221)

مميزاته:

- يجرى التقويم الإشهادي في نهاية التعلم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك.
- يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية المحددة في مناهج السنة أو المرحلة.
- يهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشاملة..

يعتمد على 5 عناصر:

- لاختبار النهائي.
- "الاختبار الفصلي 1".
- "الاختبار الفصلي 2".
- عناصر من التقويم التكويني (مثل التعبير الشفهي، الأعمال التطبيقية....).
- عناصر من المعالجة التربوية.
- تتمّ متابعة نموّ الكفاءة عند المتعلّم بوسائل متكاملة مثل [دفتر متابعة نمو

الكفاءات portfolio]

وعليه يمكن القول أن التقويم يشكل عصباً أساسياً لأي عملية تعليمية فهو الترمومتر الذي من خلال مؤشراتّه نستطيع أن نحدد مدى فعالية النظام التعليمي كما يمكن أن نقوم أداء التلاميذ وتوجيههم وفقه وضبط التعلمات نحو تحقيق الكفاءة

خلاصة:

تعتبر المناهج هي القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية من المقررات والكتب المدرسية والوسائل التدريسية وخبرات الأساتذة وغيرها من العوامل المرتبطة بالنسق التربوي ككل، وقد زادت أهمية المناهج في عصر يتسم بالتطوير السريع وتعدد الحياة وتشابه مشاكلها وأصبح الضغط متزايدا على التربية لمسايرة هذه التطورات ولهذا يجب أن تعطى للمناهج أهمية قصوى وتبنى بطرق سليمة بحيث تكون مرنة متفتحة مسايرة للواقع ومركزة على التلميذ ومساهمة في تلبية حاجاته ومتطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية وهذا ما تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى تجسيده من خلال مناهج الجيل الثاني.



الجانِب المِيداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة في جانبها الميداني

تمهيد

1-مجالات الدراسة

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3- أداة الدراسة

4/وصف أداة الدراسة وكيفية تصحيحها

5-المنهج المستخدم

6-إجراءات التطبيق الميداني

7-الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصف إجراءات الدراسة في جانبها الميداني حيث اشتمل تحديد مجالات الدراسة فالدراسة الاستطلاعية من حيث العينة الممثلة لها مع وصف لأدوات الدراسة والخصائص السيكمترية بالإضافة إلى المنهج المستخدم وأساليب التحليل الإحصائي

1-مجالات الدراسة:

1-1-المجال المكاني: ويتمثل في إقليم بلدية المسيلة التي تتوزع عبره المدارس الابتدائية

التي يؤمها أفراد مجتمع الدراسة، (مقاطعات) والتي تنتمي إلى المقاطعات التالية

(1) المقاطعة

(2) المقاطعة

(3) المقاطعة

1-2-المجال البشري:

ويتمثل في مجموع أساتذة التعليم الابتدائي الذين أسندت إليهم أفواج السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي والذين ينفذون مناهج الجيل الثاني (أساتذة الطور (I) من التعليم الابتدائي)

1-3-المجال الزمني:

أجريت الدراسة في جانبها الميداني في الفترة الممتدة من شهر ديسمبر 2016 إلى غاية شهر أبريل من عام 2017.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت هذه العينة من 30 أستاذا وأستاذة من أساتذة التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية تحديد الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة المتمثلة في استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج

الجيل الثاني حيث يتم القيام بالدراسة الأساسية من خلال استبيان يتوفر له القدر المطلوب من الصدق وفيما يلي نورد مواصفات لعينة الدراسة من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم () يوضح مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التكوين	قبل الخدمة	12	40%
	أثناء الخدمة	18	60%
المجموع		30	100%
الأقدمية	من 1-10 سنة	20	66.66%
	10 فما فوق	10	33.34%
المجموع		30	100%

من خلال معطيات الجدول رقم(1) يتضح أن عينة الدراسة الاستطلاعية قد تضمنت

ما يلي:

-نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً أثناء الخدمة اكبر من نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكويناً قبل الخدمة

-قلة من أفراد العينة الاستطلاعية ممن لديهم أقدمية تزيد عن 10 سنوات

-وجود نسبة كبيرة من أفراد العينة ممن لديهم أقدمية من 1-10سنوات

3- أداة الدراسة:

يعتبر الاستبيان هو الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية حسب طبيعة

الموضوع لكونه يسمح بـ: (برو محمد، 2014، ص107)

1-إمكانية الحصول على بيانات من عدد كبير من الأفراد في أقل وقت ممكن.

2-إعطاء فرص للمبحوثين للإجابة عن الأسئلة بدقة وبحرية أكثر، واستندت الباحثة في

بنائها على ما يلي:

- 1-مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالمناهج الجديدة (المرجعية العامة للمناهج، وثائق تنفيذها، دليل الكتاب المدرسي، الوثيقة المرافقة).
- 2-مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
- 3-المقابلة مع بعض المفتشين في التعليم الابتدائي بهدف جمع المعلومات حول الموضوع.
- 4-استطلاع آراء بعض المعلمين حول مناهج الجيل الثاني بعدها شرع في إعداد الاستبيان الذي بلغت بنوده 33 بندا، موزعة على ثلاثة هي: البعد القيمي، البعد الابدستمولوجي (المعرفي)، البعد المنهجي البيداغوجي والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يبين عدد عبارات الاستبيان في صيغته الأولى

المحور	عدد العبارات	أرقامها
القيمي	10	من 1 إلى 10
الابدستمولوجي	10	من 11 إلى 20
المنهجي البيداغوجي	13	من 21 إلى 33

3-1-الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة:

للاطمئنان على مدى صلاحية أداة الدراسة لا بد من معرفة خصائصها السيكمترية

3-1-الصدق

أ/صدق المحكمين:

تم الاعتماد على صدق المحكمين حيث عرض الاستبيان في بنائه المبدئي على الأستاذ المشرف الذي تفضل بتقديم ملاحظاته عليه ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية وكان عددهم 9 و 3 مفتشين من التعليم الابتدائي (انظر القائمة الاسمية بالملحق رقم ()

عدلت بنود الاستبيان بناء على ملاحظات المحكمين بالحذف وإعادة الصياغة لبعض

البنود أنظر ملحق رقم ()

وعليه أخذ الاستبيان صورته النهائية التي طبقت على عينة الدراسة الأساسية ويتوزع على ثلاثة محاور تضم 29 بنداً.

ب/الصدق التمييزي:

هو من أساليب حساب الصدق التكويني وصدق المحتوى فبعد أن تم بترتيب التوزيع من أعلى درجة إلى أقل درجة للعينة الاستطلاعية والتي ضمت 30 أستاذاً وأستاذة من مرحلة التعليم الابتدائي تم اختيار مجموعتين من طرفي التوزيع تمثل أحدهما 27% من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات وثانيهما 27% من الذين حصلوا على أدنى الدرجات، وكان حجم كل مجموعة 8 مفردات، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحسب دلالة قيمة ت للفروق بين المتوسطات انظر ملحق رقم () والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (3) يبين دلالات الفروق لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني لدى العينة الاستطلاعية

العتبة	أعلى 27% ن=8		أدنى 27% ن=8		قيمة ت	مستوى الدلالة
استبيان اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني	م	ع	م	ع	14.338	0.000
	135.63	6.865	94.38	12.839		

يتبين من الجدول رقم () أن قيمة ت دالة إحصائياً مما يشير إلى قدرة المقياس على

التمييز مما يدل على صدقه

ج/صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل من الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاستبيان وبين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد وجاءت معاملات الصدق كالتالي :

الفصل الخامس إجراءات الدراسة في جانبها الميداني

البعد الأول (0.90)

البعد الثاني (0.90)

البعد الثالث (0.88)

جدول رقم () يوضح رقم العبارة ومعامل ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.516**	0.01	6	.605**	0.01
2	.812**	0.01	7	.856**	0.01
3	.821**	0.01	8	.643**	0.01
4	.800**	0.01	9	.783**	0.01
5	.822**	0.01	10	.571**	0.01
البعد الاستمولوجي المعرفي					
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
11	.745**	0.01	16	.672**	0.01
12	.788**	0.01	17	.627**	0.01
13	.830**	0.01	18	.711**	0.01
14	.673**	0.01	19	.698**	0.01
15	.365*	0.05	20	.843**	0.01
العد المنهجي البيداغوجي					
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
21	-.048-	غيردالة	28	.044	غيردالة
22	.209	غيردالة	29	.583**	0.01
23	.535**	0.01	30	.529**	0.01
24	.726**	0.01	31	.720**	0.01
25	.392*	0.05	32	.581**	0.01
26	.699**	0.01	33	.546**	0.01
27	.163	غير دالة			

حيث يظهر أن معاملات الارتباط محصورة بين المدى ($-.365^{**}$ - $.856^{**}$) وهي دالة

عند مستوى الدلالة (0.01) المشار إليه بنجمتين، ومستوى الدلالة 0.05 المشار إليه

بنجمة، وبذلك تعتبر فقرات المجال صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء العبارات رقم (21-22-27-28) التي سيتم حذفها

الصدق الذاتي: لحساب معامل الصدق الذاتي نعتمد على العلاقة بين الصدق والثبات وذلك

$$\text{كما يلي معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.92} = 0.95$$

مما يعني أن الاختبار صادق

3-1-2- ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (30) أستاذًا وأستاذة من خارج عينة الدراسة، واستخراج معاملات الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) حيث جاءت جميع القيم دالة عند مستوى المعنوية (0.0) وهي جميعها كافية لإغراض الدراسة وكانت كالآتي:

الثبات البعد الأول (0.89)

الثبات البعد الثاني (0.88)

الثبات البعد الثالث (0.65)

الثبات الكلي (0.92)

انظر ملحق رقم ()

4/ وصف أداة الدراسة وكيفية تصحيحها :

بعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين والأخذ بمعظم توجيهاتهم وبعد أن تم التأكد من صدق الأداة وثباتها اطمئنت الباحثة لصلاحية تطبيقها النهائي على مجتمع الدراسة وفيما يلي وصف لصورتها النهائية

تضمنت أداة الاستبيان جزأين

جزء أول: وكان عبارة عن تعليمية الاستبيان ومعلومات شخصية عن أفراد العينة يمثل المتغيرات المستقلة الآتية التكوين، والأقدمية

جزء ثاني: واشتمل على أبعاد الدراسة الخاصة باتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني حيث احتوى 29 بنداً بعد حذف العبارات غير دالة وتوزعت هذه البنود على الإبعاد الثلاثة كما يلي:

جدول رقم () يوضح أبعاد الاستبيان

المحور	عدد العبارات	أرقامها
القيمي	10	من 1 إلى 10
الابستمولوجي	10	من 11 إلى 20
المنهجي البيداغوجي	09	من 21 إلى 29

وجاءت كل العبارات ايجابية باستثناء العبارة (15) والعبارة (23) يجب عليها باختيار واحد من البدائل الخمسة موافق بشدة- موافق- محايد- لا أوافق- لا أوافق بشدة

جدول رقم () يوضح طريقة تصحيح الاستبيان

	موافق بشدة	موافق بشدة	موافق بشدة	لا أوافق	لا أوافق
العبارات السلبية	01	02	03	04	05
العبارات الإيجابية	05	04	03	02	01

ولتفسير استجابات أفراد مجتمع الدراسة على الأداة المستعملة لقياس اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني ثم اعتماد المعيار المبين أسفله المتوصل إليه بالإجراءات التالية:

$$\text{حساب المدى} = (5-1) = 4$$

تقسيم المدى على بدائل المقياس الخمسة للحصول على طول الفترة $4 \div 5 = 0.80$ إضافة القيمة السابقة 0.80 إلى أقل قيمة في المقياس وهي 1 لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى

مواصلة نفس العملية إلى غاية البديل الخامس وعليه يصبح المعيار كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم () يوضح حساب المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	المعيار	الاتجاه
من 1.80	لا أوافق بشدة	سلبي تام
من 1.80 إلى 2.59	لا أوافق	سلبي
من 2.60 إلى 3.39	محايد	إيجابي متوسط
من 3.40 إلى 4.19	موافق	إيجابي قوي
أكبر من 4.20	موافق بشدة	إيجابي جدا

5-المنهج المستخدم:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لأن طبيعة الموضوع تفرض ذلك والمنهج الوصفي هو الذي يقوم فيه الباحث بالوصف المنظم الدقيق للظواهر الاجتماعية الطبيعية كما هي مستخدمة التحليل والمقارنة والتصنيف والتفسير والتقويم (برو محمد، 2014، ص66) وبما أن البحث الحالي يستهدف معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وهو هدف يتطلب جمع المعلومات وتحليلها فالمنهج الوصفي هو الأنسب.

6-عينة الدراسة الأساسية: اشتملت عينة الدراسة الأساسية على 150 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مقاطعات من مجموع خمس مقاطعات المتواجدة ببلدية المسيلة ثم تم اختيار مجموعة من المدارس من كل مقاطعة وفيما يلي جدول يوضح المقاطعات وعدد المدارس بها

جدول رقم () يوضح المقاطعات وعدد الابتدائيات

المقاطعات	عدد الابتدائيات	العدد الإجمالي
مقاطعة رقم 01	36	70
مقاطعة رقم 02	18	
مقاطعة رقم 03	20	

قدر عدد المدارس المختارة 37 ابتدائية وجاء اختيار الباحثة لهذه العينة لجملة من الاعتبارات أهمها:

-تجانس خصائص هذه المؤسسات في بيئتها المدرسية كونها تنتمي إلى منطقة واحدة حضرية موزعة على كل ترابها ثم تم تحديد العينة المعنية والتي اختصرت على أساتذة التعليم الابتدائي المسندة إليهم أفواج السنة الأولى والثانية بمعدل أربعة أساتذة في كل ابتدائية باستثناء ابتدائية ابن باديس والتي تحتوي على ستة أساتذة يدرسون السنة الأولى والثانية وبعد توزيع الاستبيان على العينة تم استبعاد 50 منها ليحتفظ بـ 100 استبيان هي ما يمثل العينة محل الدراسة وفيما يلي بيان خصائصها

جدول رقم () يوضح خصائص العينة

التكوين	العدد	النسبة	الأقدمية	العدد	النسبة
التكوين قبل الخدمة	33	33%	أقل من 10 سنوات	64	64%
التكوين أثناء الخدمة	67	67%	أكثر من 10 سنوات	36	36%
المجموع	100	100%	المجموع	100	100%

وباستقراء بيانات الجدول السابق يمكن الخروج بالخصائص التالية:

-أكبر عدد من أفراد العينة هم من خريجي الجامعة بنسبة 67% في حين كانت نسبة خريجي المعهد التكنولوجي 33%

-أكبر عدد من أفراد العينة هم من ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات بنسبة 64% في حين بلغت نسبة الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات 36%

7-إجراءات التطبيق الميداني :

التوزيع والاسترجاع: وزعت الباحثة 150 نسخة من الاستبيان على أفراد العينة المتواجدين في المدارس في الفترة المستمدة من (2017/04/12 إلى 2017/04/16) وتم استرجاع الاستبيان خلال هذه الفترة

التصحيح: بعد عملية المراقبة والفرز، تم استبعاد 50 نسخة من الاستبيان و100 نسخة توفرت فيها الشروط اللازمة، حيث شرع في تصحيحها طبقاً للتتقيط الذي أشير إليه سابقاً ثم صبت العلامات جميعها في برنامج SPSS ومنه تم الحصول على النتائج الواردة في هذه الدراسة

8- الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج SPSS الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية وتتمثل المعالجات التي تمت للبيانات الإحصائية فيما يلي:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبيان .
- النسب المئوية للبيانات لإعطاء صورة سريعة عن عينة الدراسة بشكل مختصر مبسط بعد عرضها على هيئة جداول .
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على الفرضية (1)(2) (3) والفرضية العامة.
- اختبار (T) لمعرفة الفروق في المتوسطات للإجابة على الفرضية الرابعة والخامسة.

خلاصة:

تكمن أهمية فصل إجراءات الدراسة الميدانية في كونه الأساس الذي تقوم عليه الدراسة ككل وهو يهدف إلى جمع البيانات والمعطيات المتوفرة التي تستخدم في الدراسة وتؤدي إلى اختبار فروضها وقد ضم هذا الفصل كل من مجالات الدراسة، والدراسة الاستطلاعية وأداة الدراسة وخصائصها السيكمترية، والمنهج المستخدم والعينة وكيفية اختبارها وأهم الأساليب الإحصائية التي تمت بها معالجة البيانات.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

1-بناء على الفرضيات

2-النتائج العامة للدراسة

3- الاقتراحات

خلاصة

1-بناء على الفرضيات:

سيقتصر هذا الفصل على عرض ومناقشة النتائج المترتبة على اختبار كل فرضية من فرضيات الدراسة مع تقديم مقترحات في ضوء تلك النتائج

1-1-الفرضية الأولى: لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد القيمي لمناهج

الجيل الثاني

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات البعد كما يظهر في الجدول الموالي

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية للاستجابة على البعد الأول.

عبارات البعد الأول	التكرارات والنسب المئوية	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة 01	ت	3	3	22	54	18	3.81	0.87	ايجابي قوي
	%	2.9	2.9	21.4	52.4	17.5			
العبارة 02	ت	1	5	29	46	19	3.77	85	ايجابي قوي
	%	1	4.9	28.2	44.7	18.4			
العبارة 03	ت	3	14	36	29	18	3.45	1.03	ايجابي قوي
	%	2.9	13.6	35	28.2	17.5			
العبارة 04	ت	5	14	38	32	11	3.30	1.01	ايجابي متوسط
	%	4.9	13.6	36.9	31.1	10.7			
العبارة 05	ت	3	4	16	49	28	3.95	0.93	ايجابي قوي
	%	2.9	3.9	15.5	47.6	27.2			
العبارة 06	ت	15	00	15	51	19	3.74	0.93	ايجابي قوي
	%	14.6	00	14.6	49.5	18.4			
العبارة 07	ت	6	00	24	48	22	3.86	0.82	ايجابي قوي
	%	5.8	00	23.3	46.6	21.4			
العبارة 08	ت	1	17	32	34	16	3.47	0.98	ايجابي قوي
	%	1	16.5	31.1	33	15.5			
العبارة 09	ت	00	18	25	36	21	3.60	1.01	ايجابي قوي
	%	00	17.5	24.3	35	20.4			
العبارة 10	ت	3	24	22	37	14	3.35	1.01	ايجابي متوسط
	%	2.9	23.3	21.4	35.9	13.6			
نتيجة المحور الأول	ت	40	99	259	416	186	3.63	0.94	
	%	4	9.9	25.9	41.6	18.6			

يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد القيمي قد جاءت ايجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للبعد ككل (3.63) وبانحراف معياري (0.94) واحتل بذلك الرتبة الثالثة بالنسبة لأبعاد الأداة. أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (3.3-3.95) وقد جاءت كل من العبارة رقم: (1-2-5-6-7) بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام للبعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.77-3.95) في النواحي التالية:

-تولي مناهج الجيل الثاني عناية خاصة بالقيم البيئية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يساوي (3.95)، وعبارة تنمي مناهج الجيل الثاني القيم الإنسانية للتلاميذ جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.86)، وفي المرتبة الثالثة جاءت العبارة تعزز مناهج الجيل الثاني روح المواطنة لدى التلاميذ بمتوسط حسابي (3.81)، تلتها بعد ذلك العبارة تنمي مناهج الجيل الثاني لدى التلاميذ حب الاجتهاد بمتوسط حسابي (3.77)، في المرتبة الرابعة ثم تلتها تتضمن مناهج الجيل الثاني عدد من الكفايات المعززة للعمل الجماعي في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.74)، ثم العبارة تساهم مناهج الجيل الثاني في تكوين جيل متفتح على العالم المرتبة السادسة المتوسط الحسابي (3.60)، في حين جاءت كل من العبارة (3-4-8-10) بمتوسط حسابي أدنى من المتوسط الحسابي العام للبعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.3-3.47)، ورغم وقوعها في المجال الموجب إلا أنها لم تحظى بموافقة شديدة من طرف الأساتذة في النواحي الآتية

-تتماشى مناهج الجيل الثاني والقيم العالمية الإنسانية بمتوسط حسابي (3.47) واحتلت المرتبة السابعة، وعبارة تغطي مناهج الجيل الثاني جزء كبير من القيم الأخلاقية الإسلامية بمتوسط حسابي (3.45) في المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة جاءت العبارة تراعي مناهج الجيل الثاني القيم بأنواعها أفضل من المناهج السابقة بمتوسط حسابي (3.35) في حين احتلت المرتبة الأخيرة العبارة تساهم مناهج الجيل الثاني في الحفاظ على الموروث الحضاري للوطن بمتوسط حسابي (3.30) وهي ضمن المجال الايجابي المتوسط

- وتعتبر القيم أحد أهم العناصر التي يجب أن لا تخلو منها المناهج التربوية والمنصوص عليها في موثيق الإصلاح من قيم أخلاقية وقيم الهوية الحضارية وقيم المواطنة، وحقوق الإنسان وهذا ما تسعى المنظومة التربوية إلى تجسيده في سلوك تلاميذها من أجل الحفاظ على تماسك المجتمع وزرع القيم الإنسانية العالمية، لذلك شهدت فقرات البعد تباينا في إجابات الأساتذة مبرزة الاتجاهات المختلفة لعينة الدراسة نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني حسب أهميتها، فنجد أن استجاباتهم في الناحية الأولى كانت أكثر ايجابية من الناحية الثانية وذلك أن الأساتذة رغم موافقتهم على جميع القيم إلا أن استجاباتهم نحو القيم التي تتعلق بقيم الهوية الوطنية والقيم في المناهج السابقة والحفاظ على الموروث الحضاري كانت اقل ايجابية، ويمكن تفسير هذه النتيجة وجود نسبة معينة من الأساتذة الذين درسوا المناهج السابقة ورأوا أن القيم فيها أفضل من مناهج الجيل الثاني

كما نسجل في هذا البعد من خلال الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت للبعد الأول ارتفاع الاستجابات المحايدة التي بلغت 25.9% وتعتبر عن تحفظ بعض الأساتذة اتجاه هذه المناهج، ونسجل من خلال نسب الموافقة على ما جاء في فقرات هذا البعد نجد انه إذا استثنينا الإجابات المحايدة وجمعنا فقط إجابات القبول نجد النسبة تقدر ب60.2% في حين تصل نسبة عدم الموافقة إلى 13.9%

إذا فالاتجاهات نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم الابتدائي في الاتجاه الإيجابي القوي وعلى العموم فإن القيم في المناهج الدراسية تكتسي أهمية بالغة في الأثر على الفرد والمجتمع ويجب أن تصاغ فيها بطريقة مدروسة وواعية بعيدا عن كل التجاذبات والتيارات لأنها تساهم في بناء جيل بأكمله

ومنه يمكن القول أن الفرضية الأولى والتي نصت على: لأساتذة التعليم الابتدائي

اتجاهات ايجابية نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني تحققت

2-1- الفرضية الثانية: لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد

الابستمولوجي المعرفي لمناهج الجيل الثاني

وللإجابة على صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات لفقرات البعد لإعطاء صورة واضحة عن استجابات أفراد العينة كما يظهر في الجدول الموالي

جدول رقم (12): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للاستجابة للبعد الثاني

عبارات البعد الأول	التكرارات والنسب المئوية	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة 11	ت	00	11	10	45	34	4.02	0.94	ايجابي قوي
	%	00	10.7	9.7	43.7	33			
العبارة 12	ت	00	12	17	49	22	3.81	0.91	ايجابي قوي
	%	00	11.7	16.5	47.6	21.4			
العبارة 13	ت	1	7	22	52	18	3.79	0.85	ايجابي قوي
	%	1	6.8	21.4	50.5	17.5			
العبارة 14	ت	00	9	22	50	19	3.79	0.85	ايجابي قوي
	%	00	8.7	21.4	48.5	18.4			
العبارة 15	ت	3	19	22	50	6	3.37	0.96	ايجابي متوسط
	%	2.9	18.4	21.4	48.5	5.8			
العبارة 16	ت	1	12	21	50	16	3.68	0.92	ايجابي قوي
	%	1	11.7	20.4	48.5	15.5			
العبارة 17	ت	2	23	33	34	8	3.23	0.96	ايجابي متوسط
	%	1.9	22.3	32	33	7.8			
العبارة 18	ت	2	19	31	37	11	3.36	0.98	ايجابي متوسط
	%	1.9	18.4	30.1	35.9	10.7			
العبارة 19	ت	1	8	21	47	23	3.83	0.91	ايجابي قوي
	%	1	7.8	20.4	45.6	22.3			
العبارة 20	ت	1	15	21	47	16	3.62	0.96	ايجابي قوي
	%	1	14.6	20.4	45.6	15.5			
نتيجة المحور الأول	ت	11	135	220	461	173	3.65	0.92	ايجابي قوي
	%	1.1	13.5	22	46.1	17.3			

يتضح من خلال الجدول ان اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد الاستمولوجي المعرفي جاءت ايجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للبعد ككل (3.65) وبانحراف معياري (0.92) واحتل بذلك الرتبة الثانية بالنسبة لأبعاد الأداة

أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (3.23-4.02) وقد جاءت كل من العبارات رقم (11-12-13-14-16-19) بمتوسطات حسابية أعلى من المتوسط الحسابي العام للبعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.68-4.02) في النواحي الآتية:

-تتسم مناهج الجيل الثاني بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية المقررة في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يساوي 4.02 وبانحراف معياري 0.94، وعبارة الأنشطة في مناهج الجيل الثاني تساهم في بناء الكفايات جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.91) تلتها بعد ذلك العبارة تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج من العام الى الخاص بمتوسط حسابي يساوي (3.81) وانحراف معياري (0.91) في المرتبة الثالثة ثم تلتها كل من العبارتين بنيت مناهج الجيل الثاني على أسس علمية (نفسية، معرفية، اجتماعية) وعبارة تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التنوع في عرض المادة الدراسية في نفس الرتبة بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (0.85) ثم العبارة تنمي مناهج الجيل الثاني قدرات التلاميذ على التفكير العلمي بصورة أفضل بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.92) في المرتبة السادسة.

-في حين جاءت كل من العبارة (15-17-18-20) بمتوسطات حسابية أدنى من المتوسط الحسابي العام للبعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.23-3.62) وهي في حدود المتوسط باستثناء العبارة 20 فهي تقع ضمن المجال الموجب القوي في النواحي الآتية:

-كل المواد في مناهج الجيل الثاني تحقق الكفاءة الشاملة بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.96) في المرتبة السابعة وعبارة تتسم مفاهيم الجيل الثاني بالغموض بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (0.96) في المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة جاءت

العبارة تساهم مناهج الجيل الثاني في تكيف التلاميذ مع الظاهرة المعرفية العالمية بمتوسط حسابي (3.36) في حين جاءت العبارة تعبر مناهج الجيل الثاني بصدق عن فلسفة المجتمع وأهدافه من خلال برامجه في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.96) وهي ضمن المجال الايجابي المتوسط.

- هذا ويكتسي محتوى المناهج أهمية بالغة في أي عملية تطوير أو تجديد للمناهج الدراسية حيث تم هيكلة محتوى المناهج الجديدة في ترابط وانسجام في توزيع المحتويات التعليمية بين مختلف المواد الدراسية، ومن خلال ما تم عرضه من نتائج حول هذا البعد ويمكن أن نسجل أن اتجاهات الأساتذة كانت متباينة من عبارة إلى أخرى حيث انه في الناحية الأولى من العبارات كان هناك إجماع كبير بالموافقة على ما جاء في العبارات بمعنى أن مناهج الجيل الثاني تحقق تلك الجوانب من اعتماد مبدأ التدرج كإطار منهجي لتنظيم سيرورة التعلم من مشروع إلى مشروع ومن وحدة إلى أخرى ومن حصة إلى حصة أخرى في شكل منسجم ومتسلسل في سياق بناء الكفايات في مستوياتها المختلفة من خلال الأنشطة المسطرة في مناهج الجيل الثاني تماشياً مع مستوى المتعلم وقدراته .

- في حين تفسر نتيجة الناحية الثانية من العبارات رغم أن اتجاهات الأساتذة ايجابية إلا أنها في حدود المتوسط فقط باستثناء العبارة 20 ويمكن قراءة هذه النتيجة أن فئة معتبرة من الأساتذة لم تستوعب بعد هذا الإصلاح فكلماً كان المنهاج مفهوماً ومخططاً له ومدرّساً دراسة واعية سهل تقبله من طرف الأساتذة وهذا حتماً سينعكس بالإيجاب على العملية التعليمية، أما من ناحية أن هذه المناهج تساهم في تكيف التلاميذ مع الظاهرة المعرفية العالمية وذلك من خلال التحكم في التكنولوجيا وخباياها وتكوين جيل قادر على التحكم في إفرازات العولمة إذا ما توفرت لها الوسائل اللازمة لذلك حسب رأي الأساتذة لذلك كانت اتجاهاتهم نحوها في حدود المتوسط

-وعلى العموم فإن اتجاهات الأساتذة نحو هذا البعد كانت ايجابية حيث بلغ الوزن النسبي لموافق وموافق بشدة 63.4% ونفس الملاحظة نسجلها فيما يخص فئة المحايدون التي بلغت نسبتهم 22% في حين أن نسبة غير موافقين مع غير موافقين بشدة لم تتعد 14.6% وهذا إن دل على شيء نما يدل على أن هناك فئة رغم قلتها إلا أنها ترفض الإصلاح ككل بما فيه مناهج الجيل الثاني وعليه يجب إعادة النظر في العبارات التي لم تلقى موافقة لدى الأساتذة والبحث في الأسباب وراء ذلك الرفض

-وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة لبوز (2010) والتي توصلت إلى أنه توجد اتجاهات ايجابية عند أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو بعد المحتوى للمناهج الدراسي واختلفت مع نتائج دراسة بحري (2011) والتي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المحتوى التعليمي للمناهج الدراسية الجديدة سلبية. وقد أرجعت الباحثة ذلك إلى عدم إشراك الأساتذة في عملية التعديلات التي مست المناهج الدراسية وبالتالي عدم إدماجهم في اختيار محتوياتها لما يتناسب وحاجيات وقدرات التلاميذ من جهة ومؤهلات وتكوين الأساتذة من جهة أخرى أو قد تكون بسبب طول وكثافة محتويات المناهج الدراسية المبنية وفق المقاربة بالكفايات

ومنه يمكن القول أن الفرضية الثانية والتي نصت على أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد الاستمولوجي المعرفي لمناهج الجيل الثاني تحققت

1-3-الفرضية الثالثة: نصت الفرضية الفرعية الثالثة على انه: لأساتذة التعليم الابتدائي

اتجاهات ايجابية نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل

ولفحص هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من

عبارات البعد بالإضافة إلى النسب المئوية والتكرارات كما يظهر ذلك في الجدول الموالي:

جدول رقم (13): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية

والتكرارات للاستجابة للبعد الثالث:

عبارات البعد الأول	التكرارات والنسب المئوية	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
العبارة 21	ت	/	11	11	43	35	4.02	0.95	ايجابي قوي
	%	/	10.7	10.7	41.7	34			
العبارة 22	ت	1	11	24	51	13	3.64	0.88	ايجابي قوي
	%	1	10.7	23.3	49.5	12.6			
العبارة 23	ت	6	11	11	56	16	3.65	0.06	ايجابي قوي
	%	5.8	10.7	10.7	54.5	15.5			
العبارة 24	ت	2	19	33	36	10	3.33	0.96	ايجابي متوسط
	%	1.9	18.4	32	35	9.7			
العبارة 25	ت	/	11	28	43	18	3.68	0.89	ايجابي قوي
	%	/	10.7	27.2	41.7	17.5			
العبارة 26	ت	3	10	32	37	18	3.57	0.99	ايجابي قوي
	%	2.9	9.7	31.1	35.9	17.5			
العبارة 27	ت	2	16	22	48	12	3.52	0.96	ايجابي قوي
	%	1.9	15.5	21.4	46.6	11.7			
العبارة 28	ت	1	3	20	53	23	3.94	0.80	ايجابي قوي
	%	1	2.9	19.4	51.5	22.3			
العبارة 29	ت	1	8	19	51	21	3.83	0.88	ايجابي قوي
	%	1	7.8	18.4	49.5	20.4			
نتيجة المحور الأول	ت	16	100	200	418	166	3.68	0.81	ايجابي قوي
	%	1.77	11.11	22.22	46.44	18.44			

يتضح من خلال الجدول أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو البعد المنهجي البيداغوجي جاءت ايجابية حيث بلغ المتوسط الحسابي الموزون للبعد ككل (3.68) وانحراف معياري (0.81) واحتل بذلك الرتبة الأولى بالنسبة لأبعاد الأداة أما المتوسطات الحسابية لكل عبارة فتراوحت بين (3.33-4.02)، وقد جاءت كل من العبارة رقم (21-25-28-29) بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام للبعد باستثناء العبارة 25 التي جاء متوسطها مساوي له وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.68-4.02) في النواحي الآتية :

-الأستاذ في مناهج الجيل الثاني موجهها وليس ملقنا في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يساوي (4.02) وانحراف معياري (0.95)، وبيداغوجيا المشروع تنمي لدى التلميذ التفكير العلمي بمتوسط حسابي يساوي (3.94) وانحراف معياري (0.80) جاءت في المرتبة الثانية تلتها بعد ذلك عبارة مناهج الجيل الثاني انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم بمتوسط حسابي يساوي (3.83) وانحراف معياري (0.88) واحتلت المرتبة الثالثة، ثم عبارة التقويم في مناهج الجيل الثاني يحقق نتائج أفضل بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.89) واحتلت المرتبة الرابعة

في حين جاءت كل من العبارة رقم (22-23-24-26-27) بمتوسط حسابي أدنى من المتوسط الحسابي العام للبعد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.33-3.65) في النواحي الآتية:

-وضيعات التدريس في مناهج الجيل الثاني تساهم في حل عديد المشكلات الحياتية بمتوسط حسابي يساوي (3.64) وانحراف معياري (0.88) وتأتي في المرتبة السادسة، وعبارة الوضعية التقويمية (الامتحانات) تؤثر إلى تحسين الكفايات المستهدفة بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.99) واحتلت المرتبة السابعة تلتها العبارة التقويم الحالي يضبط تعلمات التلاميذ في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري

(0.96) ثم العبارة الوثائق المرافقة في مناهج الجيل الثاني تشرح بدقة طريقة التدريس بالمقارنة بالكفايات في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.96) وبهذا تكون قد احتلت المرتبة الأخيرة

من خلال النتائج السابق نجد أن اتجاهات الأساتذة نحو فقرات البعد كانت متباينة من عبارة إلى أخرى وهذا يعكس مدى اهتمام الأساتذة بإبداء موقفهم من مناهج الجيل الثاني فيما تعلق بالبعد المنهجي البيداغوجي الذي يعد احد الجوانب المهمة في كيفية تنفيذ وتطبيق المناهج وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة وهي المقاربة بالكفايات التي تمثل الأساس الذي بنيت عليه المناهج التعليمية الجديدة، وهذا يتضمن مختلف طرق وأساليب التدريس، تقويم الكفايات، الوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة وهو الإطار المنهجي لبناء التعلّيمات

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن اغلب الأساتذة تلقوا تكويننا حول هذه المقاربة البيداغوجية ومناهج الجيل الثاني مما جعل اتجاهاتهم ايجابية نحوها، كما سجلنا في هذا البعد ارتفاع نسبة موافق بشدة التي بلغت 18.44% وموافق بنسبة 46.44% مما يدل على أن عددا من أفراد العينة يرون أن مناهج الجيل الثاني المبنية على بيداغوجيا المقاربة بالكفايات المرتكزة على توظيف المعارف كمورد لحل المشكلات والقيام بمهام وبحوث ومشاريع من اجل بناء التعلّيمات، وهذه المشكلات مستقاة من الواقع المعيش للتلاميذ والعمل على دمجها في حل وضعيات مركبة تسمى الوضعية الإدماجية حيث يوظف التلاميذ مجموعة المعارف والموارد في حل هذه الوضعية

وبالتالي فإن مناهج الجيل الثاني انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم حيث أصبح المتعلم يبني معارفه بنفسه وهذا حسب ما ورد في عبارات البعد وعليه فإنهم يرون أنها تحقق ذلك فعلا من خلال استجاباتهم على عبارتي هذا البعد كما أن اتجاهاتهم حول التقويم في مناهج الجيل الثاني ايجابية حيث يعبر التقويم عملية مهمة التي يجب على كل أستاذ مراعاتها لمعرفة مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الهدف ويتعامل التقويم في مناهج الجيل

الثاني مع شبكات التقويم التي تحيلنا إلى شبكات المعالجة وبالتالي يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل أما بخصوص العبارة 4 والتي احتلت المرتبة الأخيرة فيمكن تفسير ذلك أن من أجابوا بموافق في حين أن الفئة الأخرى لم تتطلع على هذه الوثيقة وهذا ما لمستته الباحثة في إجابة بعض الأساتذة أثناء توزيع الاستبيان .

وعلى العموم أن الإطار المنهجي البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني يخطى بموافقة أغلبية الأساتذة وذلك من خلال ما تم عرضه ومناقشته ولا يمكن أن نغفل عن دور عامل الحياد في اتجاهات الأساتذة الذي سيق الإشارة إليه في الأبعاد الأخرى والذي بلغ نسبة (22.22%) دون أن نغض الطرف عن ذوي الاتجاه السلبي والذي كان في البعد قليل مقارنة بالأبعاد الأخرى حيث بلغ نسبة (12.88%) وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة هباقي (2011) والتي توصلت إلى اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط كانت ايجابية نحو بعد أساليب وطرق التدريس وكذلك بعد الامتحانات والتقويم.

واختلفت مع دراسة عبله بحري (2011) أن اتجاهات الأساتذة نحو منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات سلبية وقد أرجعت ذلك إلى الظروف الغير ملائمة وعدم جاهزية التلاميذ للقيام بالوظيفة المنوطة بهم حيث أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية والمتمثلة في تنشيط الدرس وإثراء بالآراء، كما يمكن أن يعود إلى صعوبة التقويم في ظل هذه البيداغوجيا، فهو لا يقتصر فقط على ما قد حصله التلميذ من معلومات أو مدى ما تدرب عليه من مهارات وإتقان للعملية المستهدفة بل يقيس جميع جوانب شخصية المتعلم. ومنه يمكن القول أن الفرضية الثالثة والتي نصت على أن أساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني .

1-4-الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجيل تبعا للتكوين قبل الخدمة وأثناءها وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب (ت) باستخدام T-test لتحديد الفروق لدى الأساتذة كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم (13) يوضح قيمة (ت) للدلالة على الفروق في استبيان اتجاهات الأساتذة تبعا لتكوين عند مستوى الدلالة 0.05

البعد	N	التكوين	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيمي	33	قبل الخدمة	32.85	6.089	98	-3.827	دالة 0.00
	67	أثناء الخدمة	38	6.443			
الابستمولوجي المعرفي	33	قبل الخدمة	34.06	5.690	98	-2.888	دالة 0.00
	67	أثناء الخدمة	37.70	6.040			
المنهجي البيداغوجي	33	قبل الخدمة	32.21	4.682	98	-1.283	دالة 0.00
	67	أثناء الخدمة	33.66	5.569			
الكلي	33	قبل الخدمة	99.12	15.024	98	-3.059	دالة 0.00
	67	أثناء الخدمة	109.36	16.071			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة (ت) في البعد القيمي تساوي (-3.827) عند درجة الحرية 98 مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث التكوين لصالح الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أثناء الخدمة بمتوسط حسابي (38.00) وبانحراف معياري (6.443) في حين أن الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبل الخدمة كان المتوسط الحسابي (32.85) وبانحراف معياري (6.089) وهي مؤشرات تظهر بأن الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أثناء الخدمة لهم اتجاهات ايجابية أكثر من الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أثناء الخدمة وقد ظهر هذا الفرق أيضا في البعد الابستمولوجي المعرفي وفي الدرجة الكلية للاستبيان التي بلغت قيمة (ت) (-3.059) بمتوسط حسابي (109.36) لصالح التكوين أثناء الخدمة وبانحراف معياري (16.071) في مقابل (99.12) للتكوين قبل الخدمة بانحراف معياري (15.024)

أما في البعد المنهجي البيداغوجي فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث التكوين في اتجاهات الأساتذة وهذا ما يفسره التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية ومن خلال قيمة (ت) البالغة (-1.283) والمتوسط الحسابي لتكوين أثناء الخدمة الذي يساوي (33.66) وبانحراف معياري (5.569) والتكوين قبل الخدمة بمتوسط حسابي يساوي (32.31) وبانحراف معياري (4.682) وقد جاء ترتيب المجالات تبعا لتكوين الأساتذة قبل الخدمة وأثنائها كما يلي:

-البعد الابدستمولوجي بمتوسط حسابي قدره (34.06) لتكوين قبل الخدمة و(37.70) لتكوين أثناء الخدمة.

-البعد القيمي بمتوسط حسابي قدره (32.85) لتكوين قبل الخدمة و(38) لتكوين أثناء الخدمة
البعد المنهجي البيداغوجي بمتوسط حسابي قدره (32.21) لتكوين قبل الخدمة و(33.66) لتكوين أثناء الخدمة

يتضح من عرض نتائج الفرضية الرابعة، كما في الجدول رقم (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الذين تلقوا تكوينا قبل الخدمة وأثنائها في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني وهذا يعني أن الفرضية الرابعة تحققت في الدراسة الحالية من المعروف أن التكوين بشتى أنواعه يلعب دورا حاسما في مدى تطبيق وتنفيذ المناهج المقررة وما يحمله من معارف ومعلومات ومهارات وكفاءات فالأستاذ الكفاء هو من يستطيع نقل المعلومات بشكل صحيح ودقيق ويقوم بتقويمها بأساليب متنوعة ومختلفة من خلال تكوينه الجيد سواء أكان قبل الخدمة أو أثنائها أو من خلال تكوينه الذاتي.

وقد تفسر هذه النتيجة للخبرة التي يتمتع بها الأساتذة المتكونون بالمعاهد التكنولوجية للتربية حيث أنهم درسوا المناهج القديمة ويروا فيها نموذجا جيدا بكل ما تحمله من غايات ومبادئ عامة في حين أن الأساتذة المتخرجون حديثا من الجامعات والموظفون حديثا لا يتحسسون كثيرا لهذا الطرح ولأن أغلبهم موظفون حديثا فهم ليسوا على دراية بالمناهج السابقة

وهذا ما جعلهم أكثر ايجابية بما جاءت به مناهج الجيل الثاني بالإضافة إلى أنهم تلقوا تكويناً حول هذه المناهج أثناء الخدمة مما سمح لهم بتكوين اتجاه إيجابي نحو ما جاءت به ورغم هذا الفرق إلا أن كلا الفئتين يحملان اتجاه إيجابي نحو مناهج الجيل الثاني.

1-5-الفرضية الخامسة:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى إلى متغير الأقدمية وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب (ت) باستخدام T.test لتحديد الفروق في الاتجاهات لدى الأساتذة كما هو موضح في الجدول رقم (15)

جدول رقم(15): يوضح قيمة ت للدلالة على الفروق في استبيان اتجاهات الأساتذة تبعاً للأقدمية عند مستوى الدلالة 0.05

البعد	N	التكرير	م	ع	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
القيمي	64	أقل من 10 سنوات	37.78	6.497	98	3.045	دالة 0.00
	36	أكثر من 10 سنوات	33.67	6.468			
الابستمولوجي المعرفي	64	أقل من 10 سنوات	37.58	6.128	98	-2.888	دالة 0.019
	36	أكثر من 10 سنوات	34.58	5.769			
المنهجي البيداغوجي	64	أقل من 10 سنوات	33.44	5.589	98	-3.059	غير دالة 0.52
	36	أكثر من 10 سنوات	32.72	16.220			
الكلية	64	أقل من 10 سنوات	108.80	16.220	98	2.34	دالة 0.02
	36	أكثر من 10 سنوات	100.97	15.676			

يتضح من خلال الجدول وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وذلك لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات في البعد القيمي والبعد الابستمولوجي المعرفي وفي الدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت قيمة (ت) (2.34) عند درجة الحرية 98 وبمتوسط حسابي (108.97) للأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات

وبانحراف معياري (16.220) ومتوسط حسابي (100.97) للأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات وبانحراف معياري (15.676).

في حين أظهرت نتائج البعد المنهجي البيداغوجي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية حيث بلغت قيمة (ت) (0.64)، وهي قيمة غير دالة وهذا ما يفسره التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية بين ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات وذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات حيث نجد أن متوسط ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات البالغ (33.44) بانحراف معياري (5.589) وذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات بالغ (32.72) بانحراف معياري (4.826).

يتضح من عرض نتائج الفرضية الخامسة كما جاء في الجدول رقم (15) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى إلى متغير الأقدمية لصالح الأساتذة ذوي الأقدمية الأقل من 10 سنوات ويمكن تفسير هذا الاختلاف في أن فئة الأساتذة التي تقل خبرتهم أقل من 10 سنوات رافقت تطبيق مناهج الجيل الثاني في الدخول المدرسي (2016/2017) كما أن معظمهم قد تم توظيفهم حديثاً خلال المسابقة الأخيرة وهذا ما لمستته الباحثة أثناء تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة فاتجاهاتهم تختلف عن من تجاوز هذه السنوات من الخبرة حيث درسوا المناهج القديمة والآن يدرسون بالمناهج الجديدة وهذا ما يدع له المجال للمقارنة بين المناهج الحالية والسابقة وحتماً كان لذلك أثر واضح في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني،

وعلى الرغم من الأساتذة الذين لديهم أقدمية تقل عن 10 سنوات مازالو لم يعملوا كثيراً بمناهج الجيل الأول والتي تتبنى المقاربة بالكفايات إلا أنهم يحبذون العمل بها وهذه المقاربة تتطلب تكويناً خاصاً للأساتذة يختلف عن التكوين الذي تلقاه الأساتذة في المقاربات السابقة وحتى يتم التطبيق الجيد لهذا المنهج لابد على الأساتذة أن يكونوا على دراية بكل المستجدات والتطورات الحاصلة في مجال تطوير المناهج الدراسية، فسنوات التدريس التي

يغطيها الأستاذ في التدريس تلعب دورا حاسما في اتجاهاته نحو الموضوعات التي تتعلق بجوانب عمله، وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبله بحري (2011)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين الأساتذة ذوي الأقدمية في العمل الأقل من 10 سنوات والأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر من 10 سنوات فكلا الفئتين لها اتجاهات سلبية، وأرجعت ذلك إلى تمسك المدرسين بالمناهج القديمة المبنية وفق مقارنة التدريس بالأهداف والتي تعودوا عليها خاصة في ظل ضعف تكوينهم .

1-6-الفرضية العامة: لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو مناهج الجيل الثاني وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية لكل محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها، مع نسب كل استجابة من الاستجابات المسجلة من خلال الجدول الموالي:

جدول رقم (16): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات للاستجابة للاستبيان:

البيد	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	موافق	موافق بشدة	متوسط حسابي	الانحراف المعياري	النتيجة
القيمي	40	99	259	416	186	3.63	0.94	ايجابي قوي
الإبستمولوجي المعرفي	11	135	220	461	173	3.65	0.92	ايجابي قوي
المنهجي البيداغوجي	16	100	200	418	166	3.68	0.81	ايجابي قوي
المجموع	67	334	679	1295	525			
النسبة	2.31	11.51	23.41	44.65	18.10			
الدرجة الكلية						3.65	0.89	ايجابي قوي

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الموزون لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني في جميع الأبعاد يساوي (3.65) وبانحراف معياري (0.89) وبالرجوع إلى جدول حساب المتوسط المرجح رقم (08) يسجل أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان ضمن المجال الموجب القوي وهو اكبر من (2.60) غير انه رغم وجوده في المجال الموجب القوي إلا انه لا يحظى بالموافقة الشديدة

من قبل الأساتذة والتي يقرها الوزن النسبي للاستجابات على سلم ليكرت، حيث بلغت نسبة موافق بشدة 18.10% اما المتوسطات الحسابية الخاصة بكل بعد من أبعاد الأداة فكانت النتائج كما يلي :

بالنسبة للبعد المنهجي البيداغوجي جاء المتوسط الحسابي الموزون له يساوي (3.68) وبانحراف معياري (0.81) وقد احتل المرتبة الأولى يليه في الرتبة الثانية البعد الابدستمولوجي المعرفي حيث جاء المتوسط الحسابي الموزون يساوي (3.65) وبانحراف معياري (0.92) واحتل البعد القيمي المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي موزون يساوي (3.63) وانحراف معياري (0.94)

يستنتج مما سبق أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ايجابية وهذا ما عبرت عنه النسب المئوية لموافق وموافق بشدة البالغة 62.75%، وربما يعود غالى أن مناهج الجيل الثاني لاقت استحسانا لدى الأساتذة سواء من حيث القيم او المحتوى المعرفي أو في الجانب المنهجي البيداغوجي، وهذا ما أسفرت عليه مناقشة الفرضيات الأولى والثانية والثالثة .دون أن نغفل نسبة المحايدين والتي بلغت 23.41% وهي نسبة معتبرة مما يبين أن هذه الفئة غير مهتمة بما تقدمه الإصلاحات أو لأسباب أخرى وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة لبوز (2010) إلى وجود اتجاهات ايجابية عند مدرسي اللغة العربية للتعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي بمكوناته الأربعة (الأهداف والمحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة والتقويم)

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كل من دراسة إبراهيم هياق (2011) حيث أن الاتجاهات نحو كل المجالات في الاستبيان كانت ايجابية باستثناء المناهج الدراسية والوظيفة الاجتماعية للمدرسة فقد كانت الاتجاهات سلبية

وأیضا تختلف مع نتائج دراسة عیلة بحري (2011) التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية بإبعادها الثلاثة (المحتوى، منهجية التدريس،

إجراءات التقويم) كان سلبيا وعلى العموم فان للأساتذة دور كبير في عملية فهم المنهاج وتنفيذه حتى يسهل على التلميذ عملية التحصيل الدراسي الجيد فكلما كان المنهاج يحظى بالموافقة من طرف الأساتذة سهل عليهم تنفيذه

2-النتائج العامة للدراسة: بعد استعراض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها تقدم الطالبة الباحثة خلاصة لأهم ما توصلت إليه الدراسة كما يلي:

1-اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان اتجاها ايجابيا فوق المتوسط مما يعني تحقق الفرضية العامة لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو مناهج الجيل الثاني.

2-اتجاه الأساتذة كان ايجابيا نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني وكان فوق المتوسط مما يعني تحقق الفرضية الأولى لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد القيمي لمناهج الجيل الثاني.

3-الاتجاه نحو البعد الاستمولوجي المعرفي في مناهج الجيل الثاني كان ايجابيا وبمتوسط حسابي فوق المتوسط مما يعني تحقق الفرضية الثانية لأساتذة التعليم الابتدائي.

4-الاتجاه نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني كان ايجابيا وبمتوسط حسابي يفوق المتوسط مما يعني تحقق الفرضية الثالثة لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو البعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني.

5-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى للتكوين قبل الخدمة وأثناءها حيث كان الأساتذة الذين تلقوا تكوينا أثناء الخدمة أكثر ايجابية من الذين تلقوا تكوينا قبل الخدمة مما يعني تحقق الفرضية الرابعة.

6-وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الأقدمية حيث كان الأساتذة ذوي الأقدمية أقل من 10 سنوات أكثر ايجابية من فئة ذوي الأقدمية أكثر من 10 سنوات مما يعني تحقق الفرضية الخامسة.

3-الاقتراحات:

وفقا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية نقترح ما يلي:

- 1-الاهتمام بضرورة التكوين المستمر للأساتذة من خلال الندوات والملتقيات و ورشات العمل حول المقاربة بالكفاءات.
- 2-ضرورة إشراك الأساتذة في أي إصلاح أو تعديل للمناهج الدراسية واطلاعهم بكل المستجدات في الساحة التربوية.
- 3-توفير كل الوسائل المادية الضرورية لتنفيذ هذه المناهج.
- 4-تحسين ظروف عمل الأساتذة وإعطائه المكانة اللائقة به في المنظومة التربوية.
- 5-إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع المناهج الدراسية من جوانب أخرى مثل صعوبات تطبيق المناهج، تحليل محتوى المناهج...الخ.
- 6-وضع مخطط لعمليات الإعلام والتكوين في مجال المناهج الجديدة ومتابعة تنفيذه.
- 7-تضافر جهود كل القائمين على القطاع التربوي والمسؤولين من أجل تذليل الصعوبات التي تعيق تنفيذ هذه المناهج والعمل على إنجاحها.
- 8-الاهتمام بآراء الأساتذة ومواقفهم وتصوراتهم فيما يخص القضايا والمسائل التربوية خصوصا فيما يتعلق منها بشق التنفيذ من طرفهم ولعل مناهج الجيل الثاني من المسائل التي تقع مسؤولية تنفيذها على الأساتذة وبالتالي من الضروري معرفة موقفهم.
- 9-مناهج الجيل الثاني المعتمدة في عملية الإصلاح الأخير في حاجة إلى مزيد من الشرح والتوضيح من خلال الملتقيات والندوات يوطرها أساتذة مختصون في مجال المناهج التربوية البيداغوجية.
- 10-دراسة موضوع مقاومة بعض الأساتذة للإصلاحات التربوية

خلاصة:

لابد من التذكير أن استمرار العملية التربوية في التجديد والعطاء يحتاج إلى الاهتمام بالأساتذة من حيث كل الظروف المحيطة به باعتباره الركيزة الأساسية في التعليم على الرغم من تغير دوره في المناهج، إذ يتفق معظم دعاة الإصلاح أن نجاح أي جهود في إصلاح التعليم يتوقف بالدرجة الأولى على فعالية منفذي هذا الإصلاح والتي تشمل كافة المسؤولين من مفتشين ومديرين وأساتذة الذين يتولون فيما بعد مسؤولية بناء الكفاءات لدى التلاميذ وعليه فلا بد أن لا تكون أي محاولة إصلاح أو تغير بمنأى عن تنفيذها إذ يجب أن تحضر كل الأطراف المعنية وتتولى بدرجة من الكفاءة والجودة وهذا ما يسمح لهم بتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية الإصلاح والتعديل لأن هذه الاتجاهات تساعد الأستاذ على أداء مهامه الموكلة إليه بنجاح والتي تنعكس بدورها على تحصيل التلاميذ وتمكن من إيصال رسالة التعليم كما يجب أن تكون إذا تضافرت الجهود واتجهت صوب هدف واحد وهو تحقيق الأهداف المسطرة في المناهج التربوية.



قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم بوترعة (2014): التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ط1، دار الخلدونية، الجزائر.
2. إبراهيم مذكور (1973): معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية للكتاب، مصر.
3. احمد عبد اللطيف وحيد (2001): علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة، للنشر، عمان، الأردن.
4. امحمد ضيف الله و آخرون (2016) : دليل المقاطع التعليمية ، وزارة التربية الوطنية ، ديوان المطبوعات المدرسية ، الجزائر .
5. برو محمد (2014): منهجية البحث العلمي، ط1، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر.
6. توفيق مرعي، إسحاق الفرحان (2009): المناهج التربوية، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر.
7. جودة بني جابر (2004): علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. حاجي فريد (2005) : بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
9. حامد عبد السلام زهران (1984): علم النفس الاجتماعي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
10. حامد عمار : دراسات في التربية الثقافية، مكتبة الدار العربية للكتاب .
11. حسن شحاتة وآخرون (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
12. حسن عبد الحميد احمد رشوان: العلم والتعليم والمعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2006.

قائمة المراجع

13. خديجة بن فليس (2014): المرجع في التوجيه المدرسي والمهني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
14. خليل ميخائيل معوض (2003): علم النفس الاجتماعي، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
15. خير الدين هني (2005): مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر.
16. رابح تركي (1982) : أصول التربية و التعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
17. رشيد اورلسان (ب س): التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط2، قصر الكتاب البلدية، الجزائر.
18. رفيقة حروش (2010) : إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، دار الخلدونية، الجزائر.
19. سمير محمد كبريت (1998): مناهج المعلم والأدوار التربوية، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.
20. .
21. صالح محمد علي أبو جادو (1998): سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان.
22. طاهر زرهوني (1991): التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، دار النشر، ب ط، الجزائر.
23. طيب نايت سليمان (2016): دليل المعلم كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
24. عبد الرحمن العيسوي (1981): دراسات سيكولوجية، ط3، دار المعارف، مصر.
25. عبد الفتاح دويدار (1992): سيكولوجية العلاقات بين الذات والاتجاهات، ب ط، دار النهضة العربية، بيروت.

قائمة المراجع

26. عبد اللطيف محمد خليفة، عبد المنعم شحاتة محمود (ب س): سيكولوجية الاتجاهات (المفهوم والقياس والتغيير)، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
27. عبد المجيد نشواتي (2003): علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
28. علي أوحيدة (1997): الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس.
29. فايزة مراد دندش، الأمين عبد الحفيظ بو بكر (2002): دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين، دار الوفاء .
30. لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي و مقارنة الكفاءات، دار الهومة، الجزائر.
31. مالك سليمان (1988): علم النفس الاجتماعي، جامعة دمشق، سوريا.
32. محمد الصالح حثروبي (2012): الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ط1 ، دار الهدى، الجزائر.
33. محمد الطيب العلوي (ب س): التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، ط1، دار البعث، الجزائر.
34. محمد شفيق (2004): علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
35. محمود فتحي عكاشة ومحمد شفيق زكي (د س): علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، مصر.
36. محمد الطاهر وعلي (2006): التقويم في المقاربة بالكفاءات ، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار تـلجي ، الأغواط، الجزائر.
37. مقدم عبد الحفيظ (1992): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

قائمة المراجع

38. نصر الدين جابر، الهاشمي لوكيا (2006): مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ب ط، دار الهدى، الجزائر.
39. وزارة التربية الوطنية (1999): تكوين أساتذة التعليم الأساسي في إطار الجهاز الدائم مادة اللغة العربية، مطبعة البعث، الجزائر.
- الرسائل الجامعية :
40. إبراهيم هياق (2011): اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير.... ، جامعة قسنطينة.
41. جلندی بن مسعود بن سيف الغرابي (2013): اتجاهات العمانيين نحو الإرشاد الأسري والزواجي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في التربية، تخصص الإرشاد النفسي، جامعة نزوى.
42. عبد الرزاق سلطاني (2011) : اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.
43. عبلة بحري (2011): اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودفعيتهم للإنجاز، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر.
44. سهام إبراهيم كامل محمد (2008): اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموغرافية، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة.
45. لونيس سعيدة (2005): اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور(إ-إ) نحو مهنة التعليم، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
46. محمد الطاهر وعلي (2006): التقويم في المقاربة بالكفاءات ، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط، الجزائر.
- المجلات العلمية :
47. أبو كبشة جمعية (2013): تحديث المناهج التعليمية ضمن الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 10.

قائمة المراجع

48. عبد الله لبوز (2010): اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد الثاني، جوان 2011 ،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
49. محمد الطاهر وعلي (2006): التقويم في المقاربة بالكفاءات ، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط، الجزائر.
- المراجع بالأجنبية :
50. Bernard .reg: (1996) : les compétences transversals en question. Esf.editeur 2eme tirage .
51. Rogiers xavier :(2006) la proche par compétences dans l'écoles algérien
- المواقع الإلكترونية :
52. www.in.fpe.edu.dz.cmpemp-Batna
53. -ملتقى جهوي حول مناهج الجيل الثاني (5-6-7) أبريل 2015 الطور الأول متوسط باتنة .
54. أوصيف عبد الله (2015) : مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ، الملتقى الوطني، سلك التفتيش، يوم 30 أكتوبر، بثانوية أحمد زبانة.
- الوثائق الرسمية و المناشير الوزارية
55. أمر رقم :06-03 مؤرخ في 19 جمادى الثانية 1427 الموافق لـ 15 يوليو 2006 يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية .
56. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 2008/59.
57. وزارة التربية الوطنية (2016) : البرامج الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي، الطور الأول.
58. وزارة التربية الوطنية (2016) : المرجعية العامة للمناهج ، اللجنة الوطنية للمناهج .
59. وزارة التربية الوطنية (2016) : منهج اللغة العربية ، مرحلة التعليم الابتدائي .
60. وزارة التربية الوطنية (2016): الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، التعليم الابتدائي.

الملاحق

الملحق رقم(02): قائمة المحكمين

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	المقاطعة بالمسيلة
-عزوز كنفى	أستاذ محاضر دكتوراه	علوم التربية	
-محمد بودريالة	أستاذ محاضر دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	
-محمد روبي	أستاذ محاضر دكتوراه	صحة نفسية إرشاد نفسي	
-حليمة شريفي	أستاذ محاضر دكتوراه	علوم التربية	
-عواطف مام	أستاذ محاضر دكتوراه	علوم التربية	
-عبد المالك مكفس	أستاذ محاضر دكتوراه	علوم التربية	
-مصباح جلاب	أستاذ محاضر دكتوراه	علم النفس المدرسي	
-رمضان خطوط	أستاذ محاضر دكتوراه	علوم التربية	
-عبد الحق بركات	أستاذ محاضر دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	
-مخلوفي علي	تعليم ابتدائي	علم النفس التربوي	01
-سالمي المهدي	تعلم ابتدائي	بيداغوجيا	04
-عبد الحفيظ أم هاني	مفتش تعليم ابتدائي	لغة عربية	31

الحمد لله