

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

العنوان

اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني
- دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية جيجل والبلدية -

مذكرة مقدمة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة ماستر أكاديمي في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :

سهام منيع

نوقشت علنا أمام اللجنة المكونة من:

الأستاذ.....	الدرجة العلمية	جامعة جيجل	رئيسا
الأستاذ.....	الدرجة العلمية	جامعة جيجل	مشرفا ومقرار
الأستاذ.....	الدرجة العلمية	جامعة جيجل	مناقشا

السنة الجامعية 2021/2020

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

1438



كلمة شكر و عرفان

الحمد لله الذي علم الإنسان ما لم يعلم و نشكره على فضله و
توفيقه لنا في إنجاز هذا العمل المتواضع.


نتوجه بالشكر و الامتنان الخاص للأستاذة المشرفة

"جردير فيروز"

على المعلومات و التوجيهات القيمة و النصائح النيّرة التي أفادتنا
بها.

الشكر الجزيل للأستاذة الأفاضل المحكمين على مساعدتهم لنا في
بناء الاستبيان وعلى تشجيعهم ودعمهم لنا

و في الختام نتوجه بالشكر إلى كل من لم يذكر اسمه و كانت له
مساهمة و لو بالقليل من الرّأي أو الجهد أو الدعاء أو تشجيع
راجيين من المولى القدير أن يجزيهم خير جزاء.





إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل

إلى بسمة الحياة و سر الوجود، إلى من تعدى حنانها الحدود، إلى نجمة حياتي و ضياء دربي، إلى من كانت ابتسامتها سر ابتسامتي .

إلى شمسي التي لطالما كانت تبعث في نفسي روح الأمل و العزيمة و الثقة بالنفس، إلى من كان حضانها الدافئ ملاذاً آمناً لي من بقايا الحياة، إلى من ربطني و غمرتني بحبها و شبعنتني بمبادئ الإسلام، إلى أعز ما أملك و أغلى ما في الوجود أمي الغالية .

إلى من سار بجانبني و منحني بلا مقابل، إلى من علمني كيفية بناء شخصيتي

إلى من كان لي سنداً في هذه الحياة، إلى قمر حياتي و نور دربي، إلى الشخص الذي لطالما كانت ابتسامته منبع قوتي و عزيمتي، أبي الغالي، إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى أحب الناس إلى قلبي و رفيقات عمري، إلى أجمل ما في الوجود و من تخطى حنانهم الحدود، إلى من كانت الصعاب و التضحية من نصيبهم و كانوا عوناً لي في مشواري، إلى من شاركهم أفراحي و أحزاني و سرت معهم في دروب الحياة، إلى أخواتي الغاليات على قلبي والى اخوتي وبنائهم كبيرهم وصغيرهم الى تلك الروح الطيبة التي "روح فقيدنا اخي رحمة الله عليه" غادرتنا

إلى زوجي والى قرّة العين نعمه شفاها الله ورعاها والى زميلاتي في تخصص علم النفس التربوي على رأسهم ايما بولطيوروايمان بوعسيلة إلى من وسعته ذاكرتي و لم تسعه مذكرتي

إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع مادياً أو معنوياً، إلى كل من عرفني من بعيد أو قريب



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
/	شكر وعران
/	إهداء
/	فهرس المحتويات
/	قائمة الأشكال والجدول
أ - ب	مقدمة
الجانب النظري	
03	الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة
03	إشكالية الدراسة
05	فرضيات الدراسة
06	تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة
06	أسباب اختيار الدراسة
07	أهمية الدراسة
07	أهداف الدراسة
08	الدراسات السابقة
13	التعليق على الدراسات السابقة
14	الفصل الثاني: ماهية الاتجاهات

14	تمهيد
15	مفهوم الاتجاهات
15	خصائص الاتجاهات
16	أهمية دراسة الاتجاهات
16	وظائف الاتجاهات
17	أساليب قياس الاتجاهات
18	الجوانب الواجب مراعاتها في قياس الاتجاهات
20	أهمية قياس الاتجاهات
22	خلاصة
23	الفصل الثالث
23	تمهيد
24	مفهوم الأستاذ (معلم التعليم الابتدائي)
24	مهام معلمي التعليم الابتدائي
27	أهمية المعلم
28	صفات المعلم الناجح
29	الكفايات التي يجب أن تتوفر في الأستاذ
30	الواجبات المفروضة على المعلمين
32	اتجاهات المعلم

32	علاقة المعلم بالمنهاج الدراسي
34	دور المعلم في تطوير المنهاج
35	أسس وأبعاد اعداد المعلم
35	مفهوم التعليم الابتدائي
37	أطوار التعليم الابتدائي
38	المحاور الأساسية للتعليم الابتدائي
39	أهداف التعليم الابتدائي
41	ملمح التخرج من التعليم الابتدائي
42	الخلاصة
43	الفصل الرابع
43	تمهيد
44	مفهوم المناهج التربوية
45	مكونات المنهاج الدراسي
47	أسس تطوير المناهج
48	مكانة المناهج في النظام التربوي
49	مفهوم مناهج الجيل الثاني
50	دواعي صدور مناهج الجيل الثاني
51	محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني

52	خصائص مناهج الجيل الثاني
52	أهداف مناهج الجيل الثاني
53	المصطلحات الأساسية لمناهج الجيل الثاني
54	المبادئ المؤسسة للمناهج (الجيل الثاني)
56	الوثيقة المرافقة لمناهج الجيل الثاني
58	الخلاصة
الجانب الميداني	
59	الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة
59	تمهيد
60	مجالات الدراسة
60	المنهج المستخدم في الدراسة
61	الدراسة الاستطلاعية
64	مجتمع الدراسة
64	عينة الدراسة
65	أداة جمع بيانات الدراسة
66	الخصائص السيكماترية للأداة
70	أساليب المعالجة الإحصائية
71	تنفيذ الدراسة الأساسية

72	عرض نتائج الدراسة
85	خلاصة
86	الفصل السادس: تفسير و تحليل النتائج و مناقشتها
86	تمهيد
87	تحليل النتائج في ضوء الفرضيات
91	تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة
92	تحليل النتائج في ضوء الدراسات السابقة
94	الخاتمة
94	اقتراحات الدراسة
96	قائمة المراجع
/	ملخص الدراسة
/	قائمة الملاحق

قائمة الأشكال الجداول

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أطوار التعليم الابتدائي	40
02	تصحیحات وأهداف المناهج المعاد كتابتها	51
03	نتائج الدراسة الاستطلاعية	63
04	توزيع درجات عبارة الاستمارة وفقا لمقياس ليكارت (Likert) الثلاثي.	66
05	المحاول قبل التحكيم وبعد التحكيم	67
06	يحدد الاتساق الداخلي لمحاور الاستمارة	68
07	معامل ثبات ألفا كرونباخ	69
08	يحدد توزيع طول فئات المتوسط الحسابي والدرجات الموافقة ودلالاتها لمقياس ليكارت الثلاثي.	70
09	توزيع أفراد العينة	71
10	توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس	72
11	توزيع افراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	72
12	توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية.	73
13	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات أثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني	74
14	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني	77

80	اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني	15
----	--	----

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	الرقم
41	ملمح التخرج من أطوار مرحلة التعليم الابتدائي	01
46	مكونات المنهاج الدراسي	02
49	مكانة المناهج في النظام التربوي	03
52	محاور هيكله مناهج الجيل الثاني	04

مقدمة

مقدمة:

مرت المنظومة التربوية بالعديد من محطات التغيير والإصلاح، رغبة في مواكبة التطور العلمي العالمي وذلك عبر تطوير التعليم باعتباره قطاع حيوي لا بد له أن يخرج من دائرة الجمود، وهذا ما يتطلب إصلاح شامل لمسار المنظومة التربوية بكل عناصرها ومراحلها.

حيث تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي أهم مرحلة في المنظومة التعليمية وهو القاعدة التي تبني في إطارها شخصية الفرد ويتم إعداده، وتبرز ملامح تكوين الكوادر التي يعول عليها في بناء الأمة وازدهارها.

كل ذلك مرهون بما يقدم داخل أسوار المؤسسات وما هو موجه من مناهج بكل ما تحمله من مقومات النجاح في إطار الأهداف والغايات وطموحات الأمة.

ولعل أولى الاهتمامات تركزت حول تطوير المناهج باعتبارها جوهر العملية التعليمية برمتها، حيث أدخلت عليها عدة تعديلات استنادا إلى الدراسات التقييمية المتواصلة من طرف اللجان المختصة في إعداد المناهج وإصلاحها.

وتعتبر المناهج الحالية المصاغة في إطار المقاربة البيداغوجية الحديثة، المقاربة بالكفاءات التي أفرزتها التحولات العالمية، أحدث ما تبنته المدرسة الجزائرية إبتداء من الموسم الدراسي 2016/2017 تحت شعار ما أطلق عليه مناهج الجيل الثاني هي الصيغة المعدلة والمحسنة المعتمدة حاليا والتي أثارت الكثير من الجدل حول مدى نجاعتها في الميدان.

فقد وجهت لها العديد من الانتقادات، إلا أن الحكم والتقييم من صلاحيات أهل الاختصاص والممارسة من أساتذة ومعلمين، حيث بإمكانهم الحكم على جوانب القوة والضعف من ثنايا هذه المناهج التي حقا تستدعي الاهتمام واعطائها حقه من البحث والدراسة.

إن البحث في المحتويات والمضامين لهذه المناهج من صلاحيات المفكرين والعلماء لتقييم جودة هذه المناهج من عدمها، أما دراستنا هذه نريد من خلالها الإطالة على الميدان التطبيقي عبر استبيان اتجاهات الأساتذة في التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني.

لذلك فقد تناولت دراستنا هذه:



جانب نظري: بأربع فصول حددنا فيه الإطار المفاهيمي للدراسة والأسباب التي دفعتنا لهذه الدراسة وأهميتها وأهدافها والدراسات السابقة حول الموضوع.

وجانب تطبيقي ميداني: تم من خلاله جمع البيانات عبر أداة الاستبيان في بعض الابتدائيات مع الأساتذة، وتم تحليل النتائج وتفسيرها.



الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1. الإشكالية:

تعتبر المناهج جوهر العملية التعليمية، لذلك فإن بنائها يستهدف بناء التلميذ أو الفرد و إعداده لأداء دوره في المجتمع، حيث تشمل عملية إعداد المناهج و صياغتها المحتويات و المضامين و الوسائل و الأساليب و تهيئة الظروف الملائمة لتقديمها وفق الأهداف المسطرة ضمنها ، ولئن كان المفهوم التقليدي للمنهج التربوي هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تسعى المدرسة إلى اكسابها للطلبة بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم وتقدم لهم على شكل مواد دراسية مختلفة موزعة على المراحل الدراسية ، ويقوم الطلبة بدراستها (طلافة (د . س) ، ص 25) فقد تغيرت المفاهيم حيث اصبح مفهوم المنهج يمثل البناء الاساسي للمعرفة ومع ظهور ما يعرف بحاجات الفرد واهتماماته وميوله في القرن العشرين، دعا الكثير من العلماء الى اعلان مفهوم المنهج ، يعني الخبرة التي يكتسبها الطالب من معلمه داخل المدرسة (طلافة (د . س) ، ص 25).

إن اعداد المناهج يتم وفق ما تحدده السياسات والتوجهات الوطنية، والتي تسعى دائما إلى مواكبة التغيرات ومسايرة التطورات العلمية. حيث بات لزاما على كل نظام تربوي الخضوع للإثراء والإصلاح متى تطلب الامر ذلك، ولا يكون ذلك إلا عبر تطوير المناهج الدراسية؛ القلب النابض في العملية التعليمية، والتي تمثل كل الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة لتكوين شخصية الفرد وتنمية قدراته وبناءه، هذا البناء لا بد أن يكون مواكب للتطورات الحاصلة في المجال المعرفي والعلمي العالمي وفق مناهج لا بد أن تكون أيضا مواكبة لتلك المستجدات.

ولاشك أن عملية اثناء وتطوير وتحديث المناهج الدراسية عملية مستمرة تسهر عليها لجان مختصة لإعداد المناهج تحت إشراف الخبراء والمختصين في المجال التربوي، فقد أدخلت عدة تعديلات واصلاحات كان أحدثها مناهج الجيل الثاني، هذه المقاربة البيداغوجية الحديثة التي جاءت لتعالج الثغرات التي أفرزتها مناهج الجيل الأول، رغبة في تحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع.

إن تحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ يبرز في الأهداف الأساسية التي تسعى المنظومة التربوية الوطنية لتحقيقها انطلاقا من المرحلة الابتدائية التي تصاغ من خلالها بنية التلاميذ المعرفية والوجدانية تحت إشراف المعلم أو المدرس؛ العنصر الفعال و الرئيسي لتطبيق المناهج، "قال المعلم كما يعرفه محمد بركات ((1995) بأنه " قوام العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال... ". (الناصر

2019، ص89)

ويعرف معلم المدرسة الابتدائية في الجزائر حسب المادة 34 و 35 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية على أنه المعلم المكلف بوظيفة التعليم الإبتدائي وتربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتقييم عملهم المدرسي (رضوان، (2009/2008)، ص 15)

فالاستاذ هو المخطط للدرس وهو المشرف على تنفيذه وهو من يستطيع تقويم نقاط القوة و الضعف لذلك فإن اعداد أي مناهج لابد له من ضمانات للنجاح في تطبيقه، خصوصا أن مرحلة التطبيق و الممارسة الميدانية هي المرآة التي تبرز النقائص و الايجابيات، لذلك ينبغي توفير الظروف المحيطة بالفعل التربوي ووسائل ومتطلبات عمل الأستاذ لتسهيل مهمته ا اعتباره أساس عملية تطبيق المناهج ، فمهما بدلت من جهود لاصلاح المناهج فلا جدوى من ذلك الا بجهود من يشرفون على تنفيذها من معلمين ومدرسين وممارسين تربويين وما يواجهون من تحديات وصعوبات في كل مراحل مهامهم التعليمية.

مؤكد أن تطبيق المناهج تتخلله العديد من التعقيدات فليس بالامر السهل تجسيد الاهداف التعليمية كما تحددها الغايات المرجوة والطموحات التي تسعى المنظومة التربوية للوصول اليها لذلك فإن الفشل أو النجاح بالنسبة لهذه المناهج يعزى إلى الأستاذ وأدائه و الدور المحوري له.

وهذا ما يقودنا الى البحث و معرفة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الإبتدائي في تطبيق مناهج الجيل الثاني من و جهة نظر الأساتذة بالأخص، ومعرفة اتجاهاتهم حول الصعوبات التي تحيط بمراحل تطبيق هذه المناهج التي اثار الكثير من التساؤلات حول مدى تحكم الأساتذة ومستوى المعاناة والتحديات المحيطة بالعملية التعليمية ضمن هذه المناهج المعدلة.

فحسب آراء المختصين أن المعلم "من أهم وسائل التربية والتعليم لهذا وجب مراعاته في أي اصلاح تعليمي" (تركي رابح، ط2 ، ص355).

وهذا ما جعل بعض الباحثين يقومون بدراسات تناولت اتجاهات الأساتذة حول المناهج كدراسة ابراهيم هياق(1011) عن اتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي والتي توصلت الى أنها ايجابية لكنها لا تحظى بالموافقة الشديدة، فقد جاءت الاتجاهات على مستوى الغايات و المبادئ العامة للتربية في المرتبة الأولى بشكل ايجابي في حين الاتجاهات حول المناهج احتلت المرتبة الأخيرة نظرا

حسب رأيهم لاعدادها بطريقة متسرعة وباعتبارها حسب رأيهم مستنسخة من نظم تربوية اخرى في أغلب الأحيان لا تتماشى مع الواقع الاجتماعي للمواطن الجزائري(هياق،2011،ص 294)

إن آراء الأساتذة مبني على خبرتهم وممارستهم في الميدان تجعلهم أدرى بالعراقيل والصعوبات الموجودة في طيات مناهج الجيل الثاني أثناء تطبيقها من خلال كل المراحل سواء أثناء التخطيط للدرس أو تنفيذه وصولا إلى مرحلة التقييم (التقييم) وهي المرحلة الأساسية في العملية التعليمية للحكم علنا فشلا أو النجاح. ولا حكم على هذه المناهج أدق واشمل من نظرة الاستاد الممارس.

وعلى هذا الأساس طرحنا الإشكالية الأساسية لمعرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني.

يقودنا ذلك إلى طرح التسائل الرئيسي التالي:

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني؟.

الأسئلة الفرعية:

1- ماهي اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني؟.

2- ماهي اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني؟

3- ماهي اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التقييم وفق مناهج الجيل الثاني؟

الفرضيات:

الفرضية الأساسية :

- لاساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني.

الفرضيات الفرعية:

أ- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو صعوبات التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

ب- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

ج- لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات ايجابية نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني.

2. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

ينطلق أي باحث من المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة حيث تشكل تلك المفاهيم الكلمات المفتاحية التي توجهه في انجاز بحثه، لذلك لابد من وضع هذه المفاهيم في سياقها النظري بالشرح وتوضيح معناها إجرائيا في المجال المراد من الدراسة. وتتحدد هذه المفاهيم فيما يلي:

• الاتجاهات:

يقصد بالاتجاهات، استجابات الأفراد المبحوثين حول موضوع الاستبيان، بالموافقة أو المعارضة لبنود الاستمارة (أداة البحث)

• أساتذة التعليم الابتدائي:

هم المعلمون الموظفون في أقسام المدرسة الابتدائية المكلفون بتقديم المناهج الدراسية والمشرفين على التعليم الابتدائي وتدرّيس التلاميذ في مختلف مستويات المرحلة الابتدائية بشكل رسمي. هذه المرحلة الابتدائية التي يطلق عليها بالتعليم الابتدائي الإلزامي التي تضمن التمدّرس الإجباري للتلاميذ البالغين السن القانوني للالتحاق بمقاعد الدراسة، حيث تحت وزارة التربية الوطنية على أن التعليم الابتدائي هو ضمان التمدّرس الشامل للأطفال البالغين السن القانوني (06 سنوات) (النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2012، ص28).

• الصعوبات:

يقصد بها في سياق الدراسة هذه مختلف المعوقات التي تصاحب عملية تطبيق مناهج الجيل الثاني والتي تشكل مشكلة لدى الأساتذة في الأداء الميداني.

• مناهج الجيل الثاني:

هي التسمية التي أطلقت على المناهج الجديدة المعدلة، والتي بدأ العمل بها في المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2016/2017 والمعتمدة على المقاربة بالكفاءات، وهذه المناهج تشكل مجموع الخبرات المربّية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد بناء شخصيتهم وتحقيق النمو الشامل وفق الأهداف التربوية العامة.

3. أسباب اختيار الدراسة:

يرجع اختيارنا للموضوع المشكلة كونها أولا من مجال الاختصاص، وثانيا رغبة منا في التطرق لقضية مناهج الجيل الثاني التي أثارت الكثير من الجدل سواء لدى أهل الاختصاص أو لدى الأولياء والتلاميذ.

وإذ كثيرا ما نلمس لدى الكثير من المهتمين آراء ومواقف متباينة وغير واضحة في الكثير من الأحيان يشوبه اللبس حول الموضوع، وكونه من المواضيع الحساسة فالوقت الحالي، والتي أرهقت الأساتذة والمشرفين على تطبيق هذه المناهج والتي تستدعي البحث والتحليل الميداني من أهل الاختصاص ومن يشرفون بصفة مباشرة على تطبيق هذه المناهج.

4. أهمية الدراسة:

أ- تأتي أهمية الدراسة من أهمية المعلم في العملية التعليمية.

ب- أهمية المنهاج بالنسبة للمعلم، كأداة يفترض أن يتحكم بها لأداء عمله وتقديم رسالته النبيلة، سواء في تشكيل برامج أو خبرات تربوية ومعرفية ووجدانية أو في صورة كتاب دراسي أو وثيقة مرافقة و كل منها يساعد المعلم لنجاح عمله، حيث يعتبر المنهاج مرجعيته للعمل.

ج- أهمية المرحلة الابتدائية في المسار التعليمي للتلميذ، وتكوين الفرد الصالح ينطلق من البناء الأولي الذي يتلقاه في هذه المرحلة

د- أهمية استعدادات المعلم أو الأستاذ و اتجاهاته نحو المناهج المفروضة في السياسة التربوية لأينظام تربوي.

هـ- أهمية الوسط الوظيفي للأستاذ ، و الظروف المحيطة بعمله ومدى ملاءمتها في التخطيط للدرسوفي تنفيذه للوصول بالتلاميذ إلى الهدف المنشود، وتحقيق الكفاءة المطلوبة.

و- أهمية الدراسة ستتحدد من خلال الوصول إلى معرفة مدى تحكم أساتذة التعليم الابتدائي في تقديموتطبيق مناهج الجيل الثاني في الميدان.

ز- أهمية الدراسة تكمن في أهمية المناهج التربوية في التخطيط لأي سياسة تربوية ، و في أي بحوثفي ميدان التربية المبني على جودة المناهج و استعدادات الأساتذة لتطبيقها بأقل الصعوباتالضمان الوصول إلى الأهداف المنشودة في تكوين الفرد.

5. أهداف الدراسة :

تشكل الأهداف نقطة البداية و نقطة النهاية لأي عمل أو دراسة، وهي بمثابة المسلك الذي يوجهنا في مسار البحث ، ويهدف أي باحث من خلال أي دراسة إلى تسليط الضوء على بعض المشكلات أو الظواهر أو إزالة اللبس عن مواضيع تثير التساؤل و عليه فإن دراستنا هذه تهدف إلى:

- أ- عرض مفصل لموضوع المناهج التربوية و خاصة مناهج الجيل الثاني و ماتحتويه.
- ب- إبراز أهمية المناهج في العملية التعليمية وطبيعة الصعوبات المحيطة بتطبيقها.
- ج- إبراز أهمية الأستاذ (المعلم) في العملية التعليمية و في تحكمه في تطبيق المنهاج.
- د- إبراز دور الأستاذ و التحديات التي تواجهه في الميدان
- هـ- التعرف على الظروف المحيطة بتطبيق مناهج الجيل الثاني و تقديم معلومات واسعة و مفصلة | حول مراحل عمل المعلم داخل القسم و تفاعلاته مع المنهاج الحديث.
- و- تسجيل اقتراحات أساتذة التعليم الابتدائي فيما يخصالنقائص المحيطة بتطبيق مناهج الجيل الثاني و المتطلبات الواجب توفيرها لنجاح هذه المناهج.
- ز- التحقق من الفرضيات و الإجابة عن تساؤلات الدراسة و معرفة مدى تحكم أساتذة التعليم الابتدائي مؤشرات النجاح أو الفشل لمناهج الجيل الثاني.

6. الدراسات السابقة:

1.6. الدراسات الأجنبية:

• دراسة بروفي (1992):

تقويم المنهج الوطني في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان محور اهتمام الدراسة بالمجالات الرئيسية(الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، والوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات و التقويم)

اشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

لم تكن الأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين وعدم تركيزها على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وكان جل تركيزها على الحقائق، كذلك فقد ركز على الحقائق

ولم يهتم بالمبادئ إلا قليلا. ولم يراعي البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى، ولا التأمل في موضوعات المحتوى إضافة إلى تدني وضيفة وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب. عليّات (2006)، ص74، ص75.

2.6. الدراسات المحلية:

• دراسة بعنوان :

صعوبات التقويم في التعلم الابتدائي والاستراتيجيات المعلمين للتغلب عليها في ظل المقاربة بالكفاءات للباحث يوسف خنيش السنة الجامعية 2005 / 2006. وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية لجامعة باتنة.

تطرق الباحث من خلال هذه الدراسة إلى موضوع التقويم بمرحلة التعليم الابتدائي من خلال دراسة ميدانية تهدف إلى معرفة واقع التقويم والصعوبات المحيطة بأداء المعلمين خلال العملية التقويمية ومعرفة قدرة المعلمين ومدى تحكمهم في هذه الصعوبات ومعرفة تأثير العملية التعليمية بهذه الصعوبات المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي واعتمدت أداة الاستبيان للحصول على البيانات على عينة من أساتذة (معلمي) التعلم الابتدائي . وتوصلت هذه الدراسة إلى :

- قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات.
- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين.
- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى المعلمين

• دراسة إبراهيم هياق

(2010-2011)

مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربوية بجامعة قسنطينة بعنوان اتجاهات الأساتذة والتعلم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في اتجاهات الأساتذة تعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي، من خلال توزيع الاستبيان مكون من 06 محاور (مجالات) مصممة وفق مقياس ليكرت

الخماسي وزعت على عينة مكونة من 320 أستاذ لتعلم المتوسط، وبعد جمع البيانات تم معالجتها بواسطة برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين ومعامل الارتباط تم التوصل إلى النتائج التالية:

كانت الاتجاهات أساتذة التعلم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر إيجابية. وكان اتجاه الأساتذة موجب نحو مجالات الاستبيان ماعدي المجال الثاني (مجال منهاج الدراسية) والسادس (الوظيفية الاجتماعية للمدرسة) حيث كان الاتجاه سلبي.

- وجود فرق في اتجاهات الأساتذة تعزي لمتغير الدراسة .
- الإناث الأكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.
- وفي التخصص لصالح العلوم التجريبية: أساتذة التخصص العلمي الأكثر إيجابية من أساتذة التخصص في العلوم الإنسانية .
- المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعات والمدارس العليا، أصحاب التكوين الجامعي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية.
- الخبرة المهنية لصالح من لديهم الخبرة الأكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي ص 82

وانتهت الدراسة إلى اقتراحات بضرورة القيام بجملة الإجراءات لتحسين اتجاه الأساتذة نحو الإصلاح التربوي من خلال الإصغاء الجيد للأساتذة وعقد ندوات والملتقيات العلمية لتكوينهم، خاصة في المقاربات البيداغوجية الجديدة، والمقاربة بالكفاءات وإجراء تغييرات على المناهج الدراسية بالتخفيف منها وتفعيل دور المدرسة في علاقتها مع المجتمع من خلال اليات جديدة وتعزيز منظومة التشريع المدرسي لتواكب عملية الإصلاح التربوي (إبراهيم هياق ص 294).

• دراسة وسيلة حرقاس (2010):

رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة منتوري قسنطينة لتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تحقيق الإصلاحات التربوية للأهداف المحددة ودور كل طرف

فيها وهذا انطلاق من الفرضية الرئيسية وتوصلت الى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المحددة في المناهج التربوية الجديدة وبالتالي فعالية

المقاربة بالكفاءات

• دراسة مساوي إكرام وآخرون (2017)

بعنوان: اتجاهات أساتذة تعليم الابتدائي نحو استخدام مناهج الجيل الثاني .

الهدف من الدراسة معرفة ايجابية الاتجاه او سلبيته وهل هناك فروق في الاتجاهات نحو المناهج الجيل الثاني تعزى لمتغيري الخبرة والجنس، وقد طبقت على عينة من المدرسين تتكون من 30 أستاذ بمدينة البيض من خلال تطبيق الاستبيان يتضمن أربعة أبعاد: أكاديمي، معرفي، أخلاقي واجتماعي. كل بعد له 5 فقرات.

- وجود اتجاهات ايجابية لدى الأساتذة نحو لمناهج الجيل الثاني

- عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو مناهج نظام الجيل الثاني تعزى لمتغير الجنس

وكان الاستنتاج العام ان اتجاهات الأساتذة الايجابية نحو استخدام الجيل الثاني وذلك أن هذه المناهج مواكبة للتطور وتستند على العديد من المناهج الحديثة من حيث محور التعليم.

• دراسة بن لكحل سمير وبخيتي بشير:

الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم في جامعة المدية.

هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات في محال التقويم، وكذا واقع التكوين في عملية التقويم بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي واعتمدت على المنهج الوصفي.

وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الصعوبات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات في مستوى متوسط ولا تختلف وجهة نظر الأساتذة للصعوبات التي تواجههم باختلاف الجنس والخبرة، وكذا لا تختلف وجهة نظرهم للواقع التكويني باختلاف أيضا الجنس والخبرة. (سمير ، بشير، (2017)، ص1)

أم

• دراسة مسعودة بن السايح(2017):

الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات بجامعة الأغواط.

جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على أهم الصعوبات التطبيقية للمقاربة بالكفاءات، وخلصت الدراسة إلى تحديد مختلف الصعوبات منها المادية والتكوينية والمفاهيمية وصعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي .

حيث أن الصعوبات المادية تكمن في:

- ضيق الأقسام والاحتفاظ يعيق أشكال العمل الجماعي ويعيق المعلم في التعامل مع الفروقات الفردية.
- قلة وجود مكتبات يعيق التعلم الذاتي لدى التلميذ.
- أما التكوينية: تشمل نقص التكوين البيداغوجي حول المقاربة بالكفاءات.
- قلة المصادر والمراجع حولها يشكل صعوبة في تكوين الأستاذ.
- الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين يعيق مشاركة المعلمين من المناقشة والاستفادة الجيدة ومجملها تؤدي إلى عدم نمو المعلم مهنيًا.
- الصعوبات المفاهيمية: يتعلق مفهوم الكفاءة هو صعوبة صياغة الكفاءة المراد اكتسابها للتلميذ. أما الصعوبات المتعلقة بالتكامل بين التعليم النظري والتطبيقي، أهمها اعتماد الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ. (بن السايح ، (2017)، ص (130-131))

• دراسة نورية بوشريط:

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، دراسة ميدانية بعض مدارس تيارت.

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاح مناهج الجيل الثاني الذي سبق طور التعلم الابتدائي على مستوى كل من المناهج والكتب المدرسية وكذا اكتشاف دلالة الفروقات في اتجاهات الأساتذة باختلاف كل من الجنس والاقدمية والمستوى الدراسي، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة، وعلى استبيان مكون من 3 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد: الوجداني، المعرفي والسلوكي.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من 100 أستاذ تعلم ابتدائي بولاية تيارت توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو اصطلاحات الجيل الثاني جاءت إيجابية بمستوى متوسط حيث بلغت نسبة استجابة العينة على أداة الدراسة 57.2%.
- توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق تعزي لمتغير الأقدمية والمستوى الدراسي أيضا. (نورية (2020)، ص 173)

7. التعليق على الدراسات السابقة

فيما يخص هذه الدراسات كان جليا يتحدث عن المناهج، وهو المفهوم الأساسي لدراستنا بل لمحور الدراسة وجوهرها. فقد اعتمدت هذه الدراسات في تحديد اتجاهات الأساتذة أو في التطرق للصعوبات والنقائص على المنهج الوصفي المناسب لجمع البيانات في مثل هذه الدراسات، وقد استخدمنا ذلك باعتمادنا على المنهج الوصفي وأدوات جمع البيانات كانت بالنسبة لنا مصدر لبناء أداء بحثنا.

وقد زودتنا بمعلومات مهمة عن موضوع البحث وعن الجانب النظري والمفاهيم الأساسية في المناهج التربوية وكذلك الأساليب الإحصائية الملائمة.

الفصل الثاني

ماهية الاتجاهات

تمهيد

من الواجب والضروري في دراسة الاتجاهات تحديد مفهوم الاتجاه تحديدا دقيقا وبالمعنى المراد في الدراسة وبيان أهميته من خلال هذا المحور مع التطرق إلى المقاييس المعتمدة. خاصة أن دراستنا هذه تهدف إلى تحديد اتجاهات الأساتذة حول المناهج وبالتالي لابد الإحاطة بهذا المفهوم وماهيته

1. مفهوم الإتجاهات

الاتجاه:

لغة: كما ورد في معجم المنجد في اللغة والأعلام (وجه) انقاد وأتبع، يقال قاد فلان فلانا، انقاد وأتبع. والاتجاه الوجه الذي نقصده. (لورسي ، معجم مفصل ، ص 22).

اصطلاحا: يعرفه بوجاردس (1931Bogardus) بأنه " الميل الذي يوجه السلوك قريبا من عوامل البيئة أو بعيدا عنها، بحيث يضيف عليها بعض المعايير الايجابية أو السلبية، طبقا لقربه أو بعده عنها"، ويعتبر تعريف بوجاردس للاتجاه من أهم التعاريف وأكثرها انتشارا في هذا الشأن. وعرفها ألبرت (1935 Allport) بأن " الاتجاه عبارة عن حالة التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة "

ويشاركه في ذلك " فؤاد أبو حطب 1983 " والذي عرفه بأنه حالة تهيو عقلي يستلزم الهدوء والتأهب أو الاستعداد للاستجابة سواء بقبول أو رفض الأشياء الاجتماعية " ابراهيم (2004)، ص134، (135).

الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي:

" الاستعدادات النفسية لتقديم الاستجابات المطلوبة لموقف معين، فهي تتمثل في الموافقة على موقف ما، أي نظام دائم من التقييم الايجابي أو السلبي للموافقة " (عبد الرحمان الوافي (2012) ، ص24) " ويعرف الاتجاه بالميل الذي ينحو بالسلوك قريبا أو بعيدا عن بعض الظروف البيئية، ويضيف على تلك الظروف معايير موجبة أو سالبة تبعا لانجذاب الفرد لها أو نفوره منها "

" والاتجاه هو حالة توجه استجابات الفرد " (فلية ، عبد المجيد (د س) ص 198)

أما اجرائيا: فالاتجاه هي التعبير بالقبول أو الرفض بصورة ذاتية عن موقف شخص حيال موضوع ما وبالصورة التي يدركها وفي ضوء خبراته وتفكيره.

وفي سياق الدراسة الحالية: الإتجاهات يقصد بها استجابات المبحوثين على الاستبيان المعروض عليهم كأداة علمية للتأكد من قبول الفرضيات أو رفضها.

2. خصائص الإتجاهات:

يمكن القول أن هناك ثلاث خصائص للاتجاهات:

أ- الاستمرارية (الاتساق): بمعنى يجب أن يكون هناك استمرارية مصاحبة للاتجاه، وليس كل تعبير

لفظي يعكس الاتجاه، فالمحصلة النهائية والصيغة العامة لسلوك الفرد تعكس اتجاهه.

ب- الاتجاه يمكن استنتاجه من خلال الاتساق العام في السلوك الملاحظ، فنحن نستطيع التنبؤ بسلوك الفرد إذا عرفنا اتجاهه بشكل عام، ولكن ليس بدقة بل نقول لديه ميل عام لأنه يتصرف هكذا.

ج- الاتجاه متعلم فقد ركز البعض على الخبرات الماضية لتشكيل الاتجاه بمعنى اتجاهك نحو احترام كبار السن مثلا تشكلت نتيجة لعوامل وخبرات خاصة والخبرات السابقة، (الضغوط الاجتماعية، المعززات، جهد الفرد ، العقاب)

إضافة لكون الاتجاهات ميل أو نزعة أو قابلية للاستجابة لموضوع اجتماعي فاننا يمكن أن ننظر لها على أنها:

أ- مبنية على أساس ميل لتقييم المفاهيم ذات الصلة بالخصائص المتعلقة بالموضوع، وتقود الى سلوك دافعي لدى الفرد.

ب- تتباين من حيث النوعية والشدة على سلم متصل يتراوح بين السلبية والايجابية.

ج- متعلمة وليست وراثية، وتأتي نتيجة للنمو والنضج، لذا فهي غير ثابتة.

د- لها مراجع اجتماعية، لذا يمكن أن تعزو الاتجاه لبعد اجتماعي معين.

هـ- ثابتة نسبيا، بمعنى أنها قد تتغير مع الوقت. (الخياط (2010) ص 81، ص82).

3. أهمية دراسة الاتجاهات:

أ- تساعد الأفراد على فهم العالم حولهم، وذلك عن طريق تنظيم المثيرات من حولنا على شكل تجميعات، الأمر الذي يجعل من سلوكنا تلقائي نمطي إزاء تلك المثيرات.

ب- تساعد الفرد على تقدير الذات وحمايتها من الحقائق غير السارة والمؤلمة.

ج- تساعد على التكيف مع جميع المتغيرات في العالم الذي نعيش فيه.

د- تخدم الفرد كنظام معززات لأن لها بعد انفعالي.

هـ- تستشير استجابات الفرد وسلوكه حسب الخبرات التي تعلمها سابقا. (الخياط (2010)، ص82)

4. وظائف الاتجاهات:

أشار كل من حامد زهران 1972 ، مختار حمزة 1982 أن للاتجاهات وظائف عديدة منها أنها:

- تساعد في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية لدى الفرد.

- تساعد الفرد في القدرة على اتخاذ القرارات وكيفية توجيه سلوكه في المواقف الاجتماعية المختلفة في شتى المجالات.

- تساعد في إيجاد نوع من الاتساق والتوحيد في أرائه دون تردد.

- تساعد على التفكير في كل المواقف الاجتماعية كل منها على حدة تفكيراً مستقلاً كما أنها تساعد في توضيح أهم صور العلاقات بين الفرد وعالمه الاجتماعي ، وتسهم بدور كبير في توجيه استجاباته اتجاه الأشياء والموضوعات التي تخدم مصالحه الشخصية، وقضاياها الخاصة والعامة، سواء كانت مرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها أو مجتمعه الكبير.
- تساعد في معرفة أهم المعايير الاجتماعية والقيم والمعتقدات السائدة في مجتمعه. (إبراهيم (2004) ، ص 155)

5. أساليب قياس الإتجاهات

- يعرف القياس على أنه العملية التي تحدد من خلالها القيمة أو المستوى كميًا أو كيفيًا لما يوجد في وحدة التحليل من مميزات و تستعمل أساليب القياس عادة في عملية سبر الآراء الخاصة باستطلاع الرأي العام حول قضية معينة.
- وهناك أربع مقاييس أساسية تستعمل لقياس الإتجاهات الاجتماعية والسياسية وهي:

1- مقاييس ليكرت.

2- مقياس جوثمان

3- مقياس ترستون

4- المقياس المتباين الدلالة

1.5. مقياس ليكرت " Likert Scale "

يتمثل هذا المقياس في وضع علامة مقابل كل سؤال لطرح ثم تجمع كل النقاط الخاصة بالإجابات فإذا كان مجموع النقاط يفوق المعدل، فإن اتجاهات الرأي العام تكون قد وافقت على الموضوع قيد الدراسة، وإذا كان المجموع أقل من المعدل، فهذا يعني أن الرأي العام لا يرغب في الموضوع محل الدراسة والنقاش وإذا كان المجموع يساوي المعدل، فهذا يعني أن هناك نوع من التحفظ شأن الموضوع وهكذا دواليك (جندي د س ص 42).

2.5. مقياس جوثمان " GuttmanScale "

تتمثل فحوى هذا المقياس في ضرورة الاعتماد على التسلسل الكرونولوجي والترتيب التسلسلي للأسئلة المطروحة ومهما كانت نوعية الإجابة عن الأسئلة المطروحة سابقا فإن الإجابة عن السؤال الأخير هي

التي ستحسم الأمر فإذا كانت الإجابة رقم 01 بنعم والإجابة رقم 02 بنعم والإجابة رقم 03 بنعم والإجابة الأخيرة بلا فإن الإجابة الأخيرة هي التي تقبل فقط .

3.5. مقياس ثرستون "thurstonscale"

يعتمد هذا المقياس على المسافات المتساوية وتتألف وحداته من إحدى عشر (11) نقطة، ويكون من الإيجاب إلى السلب، إذ تكون الوحدات الست الأولى موجبة والثلاث التي تليها محايدة والاثنتان المتبقيتان سلبيتين.

4.5. مقياس تباين الدلالة: semantic differential scale

يستخدم هذا المقياس لمعرفة توجهات الرأي العام من خلال مقارنة ثنائية الدلالة تعتمد على الصفات المتناقضة، كأن نقيس توجهات الرأي العام، الجزائري نحو قضية تعميم استعمال اللغة العربية بين مؤيدي ومعارضين (جندلي (دس) ص 43)

❖ خصائص مقياس الإتجاهات :

لقد عرض عبد الرحمن عيسوي مجموعة خصائص لابد أن تتوفر في عبارات وبنود المقياس نلخصها في:

- أن تصاغ هذه العبارات بصيغة الحاضر، حتى لا يختلط الأمر على المبحوث، فيجيب على أمور ماضية و هو في الأصل قد غير اتجاهاته عنها.
- لابد أن تحتوي العبارة على فكرة واحدة.
- لا يجب أن تصاغ البنود بطريقة تعطيها أكثر من معنى.
- تصاغ القضايا بحيث يمكن قبولها أو رفضها.
- لا تستخدم العبارات التي تعبر عن حقائق، لأن الجميع سيقبلها.

6. الجوانب الواجب مراعاتها في قياس الإتجاهات :

أ- تحديد مفهوم الإتجاه تحديدا إجرائيا دقيقا : بمعنى ما الذي يريد الباحث دراسته بالضبط في بحثه، من خلال أبعاد و عناصر الموضوع المراد قياس الإتجاه نحوه.

ب- الإطلاع على الدراسات السابقة التي أجراها الباحثون : في الموضوع المراد قياس الاتجاهات نحوه من اعطاء الباحث صورة حول كيفية تناول الموضوع و المقاييس التي تم إستخدامها و كيفية تطبيقها.

ج- إجراء دراسة إستطلاعية : يقوم الباحث بتقسيم موضوعه إلى مجموعة من الأبعاد، و يصوغ مجموعة من الأسئلة حول كل بعد بشرط أن تكون هذه الأسئلة مفتوحة، حتى يتمكن من معرفة الآراء التلقائية للمبحوثين، ثم يختار عينة استطلاعية، يرى أنها ممثلة لعينة بحثه الأساسية، و يقوم بتوجيه هذه الأسئلة لها، و تفيد هذه العملية في معرفة مدى مقارنة الأسئلة لموضوع الدراسة و خدمتها لهدف البحث و معرفة مواطن الغموض التي تحيط بالموضوع من جهة، و من جهة أخرى في التعرف على تجارب المبحوثين مع الموضوع المراد قياس الإتجاه نحوه، و مايجب على الباحث أن ينتبه له هو أن تزايد استجابات المبحوثين بالمحايد أو لا أعلم أو لا أدري هي دليل على أن البند غير واضح أو غير مفيد وهو بالتالي بحاجة إلى إعادة الصياغة. (حديدان صبرينة، 2016، ص49-50).

د- إعداد بنود المقياس :اعتمادا على ما يلاحظه الباحث في الدراسة الاستطلاعية يمكنه صياغة البنود النهائية للمقياس التي يتم عرضها في الغالب على شكل عبارات تقريرية، بمعنى لا تكون ذات صياغة استفهامية، و تستوجب هذه المرحلة من الباحث مراعاة النقاط التالية :

هـ- تعليمات المقياس : والتي تصاغ في فقرة تكون في أول المقياس يبين فيها الباحث هدف الدراسة و طريقة الاجابة على بنودها و يفترض أن تكون هذه التعليمات واضحة و دقيقة و تجذب إهتمام المبحوثين للإستجابة مع المقياس بدقة و موضوعية.

و- تحديد البنود الخاصة بأبعاد الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه :يقسم الباحث موضوع دراسته إلى أبعاد، و يضع لكل بعد مجموعة بنود تقيسه، لكنه في المقياس النهائي لا يعرض البنود بطريقة مرتبة، بل يخلطها معا، حتى لا يتضح للمبحوث تسلسل البنود و تعلقها بالبعد الواحد، والهدف من هذا هو المحافظة على موضوعية المبحوث في الاجابة، و معرفة الصدق في الاجابات المعطاة. وإذا أراد الباحث تدقيقا أكثر لمقياسه، يمكنه صياغة بنود تأكيدية تزيد من درجة الثقة التي تكون عالية كلما اتفقت الإجابات على الأسئلة التأكيدية.

و من الناحية الإحصائية، فإن درجة الثقة هي النسبة بين عدد الأسئلة المتعادلة التي اجيبت اجابة مشتركة موحدة، وعدد الأسئلة المعادلة كلها $\frac{\text{دشر}}{\text{من}}$.

فإذا كانت هذه البنود التأكيدية عشرة بنود مثلا، وكانت استجابات المبحوث متطابقة في ثمانية بنود، فإن درجة الثقة هي $0.8=08/10$ وهي درجة ثقة عالية، ويمكن للباحث أن يحدد لنفسه نسبة اعتبارية يقبل على أساسها الإستمارة أو يرفضها، كأن يقرر أنه إذا نقصت درجة الثقة على 0.7 فإن الإستمارة تعد ملغاة. (حديدان صبرينة، 2016).

ز- اللغة التي تصاغ بها الأسئلة : من المعروف أن البنود التي يتضمنها المقياس لابد أن تصاغ بطريقة واضحة و سهلة و بسيطة بما يمكن للمبحوثين فهمها، بمعنى أن الباحث أثناء اختياره للغة البنود، لابد أن يكون على علم بالمستوى العلمي و الثقافي للمبحوثين و اللغة التي يحسنونها.

ح- طريقة تطبيق المقياس : يمكن للباحث أن يطبق المقياس عن طريقة المقابلة أو عن طريق الاستبيان.

ط- تجنب الإيحاء بالإجابة : إذا أراد الباحث أن يسأل المبحوث عن رأيه في النظام التربوي السائد في بلده، فلا يجوز أن يكون المقياس كالتالي : أوافق على التغيرات السلبية التي تعرضت لها المنظومة التربوية، ففي هذه العبارة إيحاء بالرفض في عبارة السلبية. ص52

ي- درجات إستجابة المبحوثين : لابد أن تتدرج الاستجابة من شدة الرفض على شدة القبول أو العكس يتوسطها الحياد، سواء كان ذلك بثلاث درجات أو خمس أو سبع، على أن يراعي الباحث تساوي مسافة التباعد بين الدرجات.

ك- تصحيح بنود المقياس و تبويب البيانات : يضع الباحث لنفسه درجات معيارية تمكنه من قياس شدة الإتجاه و إتجاهه ففي مقياس ليكرت مثلا تصحح بنود المقياس حيب اتجاه البند فالبند الإيجابي تكون درجاته، موافق بشدة 05، موافق 04، محايد 03، معارض 02، معارض بشدة 01، أما البند السلبي يكون درجاته : موافق بشدة 01، موافق 02، محايد 03، معارض 04، معارض بشدة 05، وتلي عملية تصحيح الدرجات رصدها في صحائف البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية.

ل- **خطة التحليلات الإحصائية** : و تتبنى هذه الخطة اعتمادا على أهداف البحث و فرضياته ولا بد على الباحث اختيار أنسب الأساليب الإحصائية ملائمة لموضوعه. (حديدان صبرينة، 2016/2015، ص49-53).

7. أهمية قياس الاتجاه :

- 1- عن طريق قياس الإتجاهات يمكن التنبؤ بالسلوك.
 - 2- يمكن التعرف على مدى صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة كما أنها تزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الإتجاه و تكوينه و استقراره و ثبوته و تحوله و تطوره و تغيره البطيء أو المتدرج أو السريع.
 - 3- قياس الإتجاهات له فوائد علمية في ميادين عديدة منها ميادين التربية و التعليم و الصناعة و الإنتاج ... وذلك إذا أردنا تعديل أو تغيير إتجاهات الجماعة نحو موضوع معين.
- إلقاء الضوء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية العامة، كما أنه مفيد إذا أردنا تغيير أو تعديل إتجاهات جماعة نحو موضوع معين، ويهدف قياس الإتجاهات إلى معرفة الموافقة و المعارضة بخصوص الإتجاه و معرفة شدة الإتجاه و معرفة ثباته. (حديدان صبرينة، 2016، ص56).

الخلاصة

الاتجاهات تتشكل نتيجة احتكاك الفرد بالمحيط ويعبر عنها على حسب ما يكونه من أفكار ومفاهيم وبالتالي فهي معنوية ويصعب قياسها وتحديد شدتها ولكن يمكن الاستدلال عليها انطلاقاً من موقف الفرد سواء بالموافقة أو المعارضة واستناداً الى مقاييس وفق الشروط العلمية الدقيقة.

الفصل الثالث

أساتذة التعليم الابتدائي

تمهيد:

يعتبر الأستاذ مهندس العملية التعليمية وصانعها مما يفرض علينا إعطائه الأهمية لأي دراسة أو بحث مرتبط بعناصر هذه العملية، كونه العنصر المحرك لها ومن يمتلك كل المعلومات المحيطة بسيرها. وهو الخبير بخبايا وسيرورة تطبيق المناهج.

لذا سنحاول من خلال هذا الفصل الإحاطة بأهمية أستاذ التعليم الابتدائي ومكانته وعلاقته بالمنهاج التربوي، وكذلك معرفة هذه المرحلة - مرحلة التعليم الابتدائي - بكل عناصرها.

مفهوم أستاذ التعليم الإبتدائي

1. تعريف الأستاذ (المعلم)

يعرفه ساطع الحصري: " المعلم هو الذي يدرس جميع المواد التعليمية، لصف ما أو لإحدى الشعب الدراسية قد يطلق عليه معلم الاختصاص، لأنه يختص بتدريس جميع المواد الدراسية لهذا الصف ويقوم بجميع المهمات المترتبة عليه بالفطرة" (عدس (1999) ص 45)

ويمكن تعريف المعلم علميا " بأنه الشخص الذي أنهى منهجا مهنيا بنجاح في إحدى مؤسسات إعداد المعلم ، حيث تكتسب طريقة إعداده وتدريبه صفة الرسمية، ويحصل في نهاية برنامجه المهني على شهادة أو درجة علمية مناسبة تؤهله للقيام بمهام وظيفته"

والمعلم هو ذلك الإنسان الذي يشرف على العملية التعليمية ويوجهها وينفذها" .

ويعد المعلم دون شك عماد العملية التعليمية وحجر الأساس فيها، ولا تستقيم هذه العملية وتنهض إلا بالمعلم.(حسانين (2003) ص 245 ، ص 157، ص99).

الأستاذ هو المعلم:

والمعلم هو ذلك الفرد الذي يتمتع بخبرات ومهارات وحریات تسمح له بممارسة عمله بكفاءة عالية، وإيصال المادة التدريسية ونقلها إلى التلاميذ بكل سهولة إضافة إلى إدراكه العلاقات بينه وبين الطالب وعمليات غرس القيم الثقافية والعلمية والاجتماعية لدى التلميذ على أنها علاقات وعمليات رقمية تعكس حياة المجتمع وعلاقاته.

ومما سبق يمكن القول أن مصطلح المعلم يطلق عموما على معلمي المدارس الابتدائية أي معلمي المرحلة الابتدائية أو التعليم الإبتدائي. وذلك بموجب إصلاحات المنظومة التربوية والتي خفضت مدة التعليم الإبتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات.

ويعرف معلم التعليم الإبتدائي في الجزائر حسب المادة 34 و 35 من القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية على انه :

2. مهام معلمي (أساتذة) التعليم الإبتدائي:

بناء على المراجع الرسمية تحدد مهام معلمي المدارس الإبتدائية في النقاط التالية:

- 1- يمارس معلمو المدارس الإبتدائية مهامهم تحت سلطة مدير المؤسسة.
- 2- يقومون بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم، وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

3- تتمثل مهام معلمي المدارس الابتدائية في تربية التلاميذ وتعليمهم ، وعليه فهم مكلفون بنشاطات بيداغوجية وتربوية

4- تشمل النشاطات البيداغوجية التي يكلفون بها على الآتي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ
 - تحضير الدروس والتصحيح والتقييم
 - المشاركة في الامتحانات والمسابقات ، حراسة وتصحيحات وأمانة
 - تأثير الخرجات التربوية للتلاميذ
 - المشاركة في المجالس التي تتعقد في المؤسسة
 - المشاركة في عمليات التكوين المختلفة ، ندوات ، أيام دراسية ، ملتقيات ، ورشات
- 5- يقومون بمنح التلاميذ تعليمات تضبط مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية

6- يسهر معلمو المدارس الابتدائية على ما يلي:

- ✓ حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمحافظة عليها.
 - ✓ المحافظة على الاثاث المدرسي والتجهيزات والادوات التعليمية
 - ✓ مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية والفنية والرياضية.
- 7- يتولى معلمو المدارس الابتدائية في أداء مهامهم ، الامساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق الآتية:

- الكراس اليومية لتحضير الدروس والذي لا يستغنى عنه
- المذكرات المتعلقة باعداد الدروس، والتي يجب ان تكون حديثة تعتمد على الاهداف الاجرائية
- التوزيع السنوي للبرامج، والذي يجب ان يكون مفصلا يشمل عناوين الدروس ومحاورها ووسائلها وأهدافها.
- التوزيع الشهري الدقيق، الذي يستقى من الخطة السنوية
- دفتر المناداة الذي يراعى فيه الدقة والكفاية في المعلومات
- كراس المداولة او التناوب الذي يجب أن يعطي وجهها مشرفا للقسم كله، نظافة وتصحيحا ودقة.
- كراريس القسم وهي مرآة لشخصية المعلم، ويستحسن ارسالها دوريا للأولياء للاطلاع على أعمال ابنائهم

- 8- يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة أعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية ومستمرة.
- 9- يراقب مفتش التربية والتعليم الاساسي للمقاطعة حسن التحضير وامساك الوثائق المذكورة وكيفية استعمالها، أثناء الزيارات التي يقوم بها للمؤسسات داخل الاقسام.
- 10- يتولى المعلمون اختيار مواضيع الاختبارات بالتنسيق مع مديرهم وفق الطريقة المختارة ، ثم يتم تصحيحها في اطار معين أما تلك المتعلقة بالسنوات السادسة، فهي تخضع للسلطة السلمية وقراراتها التي تحدد كفيات واجراءات المناسبة.
- 11- إن المعلمين هم الذين يتولون حساب المعدلات وتسجيل العلامات والملاحظات على الوثائق المعدة للغرض.
- 12- يرافق المعلمون التلاميذ ، أثناء تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة الفحوص الطبية والنشاطات التربوية والثقافية والرياضية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية، وانفتاح المدرسة على المحيط
- 13- تندرج مشاركة المعلمين في الاجتماعات الخاصة بالمدرسة ضمن واجباتهم المهنية.
- 14- يلزم المعلمون بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات، التي تنظمها وزارة التربية سواء كانوا مستفيدين أو مؤطرين ، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.
- 15- تدخل مشاركة المعلمين في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات ، التي تنظمها السلطة السلمية ضمن واجباتهم المهنية ، سواء كانت اجراء أو تصحيحا أو أمانة أو ضمن اللجان الدائمة للامتحانات الى غاية اعلان النتائج.
- 16- يساهم المعلمون بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وذلك باعطاء القدوة والمثل ويحصر ذلك في بالاتي:
 - المواظبة والانتظام في الحضور والسلوك عموما
 - المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية
 - الاهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة المدرسية
- 17- معلمو المدرسة مسؤولون عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم، طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.
- 18- يتولى معلمو المدرسة مهام الحراسة أثناء دخول التلاميذ وخروجهم وفي فترات الاستراحة.

19- يمنع الدخول على المعلمين في أقسامهم أثناء ممارستهم للفصل التربوي، عن أي شخص ما عدا المدير والمفتش.

هذه مهام معلمي المدارس الابتدائية يجب أن تحترم حتى يتوفر الجو الطبيعي المريح للرسالة التربوية النبيلة. (محمد السعيد، 2000، ص 77-78)

3. أهمية المعلم:

المعلم هو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغه هدفه فهو منقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم الى ميادين العلم والمعرفة. وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية، فمستوى المؤسسات التعليمية، ومدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم، ويكمن في المعلم أحد الاختلافات الرئيسية لطرق التدريس.

ويقوم المعلم بدور الأبوين في تكوين الذات العليا ، أو الضمير للصغار، وتنمية الشخصية ، وهو يلعب دورا في الأخذ بيد الطفل أثناء نموه ونمو عقله وحواسه الخمس، وصحته النفسية وهو يحقق النضج الانفعالي للطفل وتقبل اتجاهاته ويسعى لوصول الطفل الى التوافق الشخصي والاجتماعي.

والمعلم بحكم وظيفته مصدر للمعرفة، فهو موجه ومرشد ومورد للعلم والمعرفة (رشوان 2006 ص

181)

إن بعض علماء النفس والتربية يصفون المعلم بأنه مهندس الطبيعة البشرية بمعنى انه عن طريقه يتخرج المهندس والطبيب والمحامي.... الخ.

ويعتبر المعلم همزة وصل بين الأجيال عن طريقه تنتقل ثقافة المجتمع المتمثلة في القيم والمعتقدات والقوانين والمعرفة والعادات وكل ما يكتسبه الفرد كعضو في المجتمع من جيل الكبار الى جيل الصغار (حسانين، 2003، ص 243، 245)

يقول عبد القادر فضيل :

- تعليم الصغار من أعقد المهام خاصة إذا كان المعلم كما هو الشأن عندنا مكلفا بتعليم جميع المواد الدراسية ، فمعلمو تلاميذ الطورين الأول والثاني في مدارسنا مكلفون بمهام نوعية وأعمال ذات خصوصيات لا يستطيع النهوض بها إلا من أعد إعدادا خاصا وهذا الإعداد الخاص يتطلب بيئة تربوية معينة، وأطر بشرية ذات كفاءة ميدانية عالية، وخبرات بيداغوجية متميزة، إذ أن تشكيل شخصيات الأطفال في المراحل الدنيا والأخذ بأيديهم في مجال تدليل صعوبات التعلم والتكيف مع متطلبات الحياة المدرسية ليس أمرا سهلا يستطيعه كل من كان له مستوى جامعي.

من المعلوم أن المعلم هو الركن الركين في العملية التعليمية إذ قيمة التعليم من قيمة المعلم، ويستحيل أن ينجح أي مشروع اصلاحي أو تجديد في ميدان التربية، مهما كانت الوسائل ومهما كانت المناهج. إذا كان المعلم غير متمكن من المادة العلمية (المعرفة) وغير مستوعب للحقائق النفسية والتربوية. التي يقوم عليها التعلم ويبني على أساسها اسلوب التعامل مع المناهج التعليمية ومع الاطفال والمراهقين، وكان غير منجذب لمهنته وغير مقتنع بجدوى عمله، وليس لديه تطلع الى الاستزادة من الخبرة. (فضيل (2013) ص193، 196)

4. صفات المعلم الناجح:

يجب على المعلم أن يكون ملما ببعض الجوانب عملية التعلم، وهذه أهم الصفات التي ينبغي توافرها في العلم الناجح:

- 1- الإلمام التام بالمادة التعليمية.
- 2- الإيمان بقيمة العمل الذي يؤديه.
- 3- القدرة على الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- 4- الاستعدادات والفروق الفردية: يجب على المعلم فهم طبيعة المتعلمين ومراعاة مستويات النمو لكافة التلاميذ، ويدرك المعلمون من ذوي الخبرة عبث محاولة دفع الطفل بسرعة أكبر من طاقته، فكل استعداداته وقدراته الخاصة به.
- 5- يجب أن يكون المعلم محبوبا من طلابه وأن يثير اهتمامهم وميولهم.
- 6- يجب أن يكون المعلم قادرا على أن يكون علاقات صداقة بينه وبين أعضاء الجماعة.
- 7- أن يتصف المعلم بالأمانة والحياد وعدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.
- 8- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي، وإشعاره الجماعة بأنه واحد منهم، مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا.
- 9- العمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤوليات لتنمية الثقة والاعتماد على النفس في جماعته.
- 10- الإلمام بمشكلات المجتمع، وإدراك الصلة بين المدرسة والبيئة.
- 11- القدرة على فهم القضايا القومية والإنسانية والربط بين الأحداث الدولية.
- 12- الاهتمام بالمظهر العام.
- 13- القدرة على التحكم في الانفعالات (رشوان (2006) 192-193)

ثم إن مهنة التعليم تتطلب من المعلم أن يكون لديه بالإضافة إلى القدرة على توصيل المعلومات والحقائق إلى من يتوجه إليهم الجهد التعليمي، والخبرة الكافية في مجال تربية قدرات الأطفال وتنمية مواهبهم، وبناء أفكارهم وتهذيب وجدانهم وسلوكهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية والرغبة في ممارسة هذا العمل. (فضيل (2013)، ص194).

5. الكفايات التي يجب أن تتوفر في الأستاذ

يعرف هيوستن الكفاية بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن إشتقاقها من أدوار المعلم المتعددة (ص268) والكفاية التعليمية إجرائيا بأنها ((هي قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه لنتائج المطلوبة في سلوك التلاميذ)).

وقد قسم كوبر (Cooper) كفايات المعلمين على النحو التالي:

1- الكفاية المعرفية:

وتشمل أول ما تشمل المعرفة والإلمام بالموضوع، إذ ينبغي إن يكون المعلم متمكنا من المادة التي سيقوم بتدريسها بالإضافة إلى إكتسابه للمعرفة في وضع الأهداف المسلكية وفي نظريات التعلم المختلفة، وكيف يمكن أن يستخدم ذلك النظريات في المواقف التعليمية

2- كفايات الإنجاز (الكفايات الأدائية):

وهي تلك الكفايات التي يتمكن المعلم من إظهارها في مواقف تعليمية صفية حقيقية أو مواقف شبيهة بها، إذا يمكن تحقيق هذا السلوك بالممارسة التطبيقية أمام زملائه في مواقف تعليمية، وإما في تطبيقات عملية في المدارس ومن أهم هذه الكفايات:

- وضع خطة يومية يحدد فيها أهدافا متنوعة.

- القدرة على استخدام أدوات التقويم.

- استثارة الدافعية.

- العرض والتواصل.

- تعزيز التعليم.

-استثارة تفكير الطلاب وتوظيفه

- الإدارة الصفية.(الخالدي 2008ص268-270)

3- كفايات النتائج:

وهي المنجزات التي يحققها في طلابه كأن يطلب منه إظهار قدرته في رفع مستوى وكفاءة مجموعة من الصغار في مهارة معينة ولعل هذا ابرز ما يمتاز به مبدأ الكفايات في إعداد المتعلم عن غيره من المبادئ التقليدية، إذ إن الفرضية التي تعتبر المعلم قادرا على التدريس الفعال بمجرد إنجازه لمساقات معينة واجتيازه مرحلة تطبيقات وتدرجات مكثفة لا تتطوي على مضمون إظهار كفاءته في قدرته على إحداث التغيير المنتظر في الموقف التعليمي، في حين يتوقع مبدأ الكفايات من المعلم أن يحقق منجزات أساسية بدلا من اجتياز مساقات دراسية ويضيف التربيون نوعا رابعا، يتمثل في الكفايات الانفعالية وهي تتعلق بالجانب الوجداني وتشمل الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها، وأشكال التدوق الذي يتمتع بها، وتمثل المعرفة المحور الأساسي لخبرة المعلم التي يستمد منها مقومات كفايته الأخرى.الخالدي(2008، ص270، 271).

6. الواجبات المفروضة على المعلمين:

تتطلب واجبات المعلم (الأستاذ) هي المبادئ و الكفايات التي اكتسبها في وظيفته التعليمية سواء من خلال التدريب على أداء مهنته أو من خلال خبرته أو من حيث ما يجب عليه امتلاكه من مهارات متعلقة بالمعرفة والفهم أو بإدارة القسم أو من حيث اكتسابه لكفايات متعلقة بالقيم والاتجاهات، وعلى هذا الاساس تحدد واجبات المعلم في النقاط التالية :

1- يخطط المعلم لعمله بمستوياته المختلفة.

2- يدرس الطلبة وفق المناهج المقررة وباستخدام أساليب التدريس والوسائل المناسبة (بما في ذلك تكنولوجيا المعلومات).

3- يقيم أداء الطلبة وفق أساليب التقويم الحديثة ويوثق نتائجهم في السجلات الرسمية.

- 4- يحل أداء الطلبة ونتاجهم ويعمل على معالجة مشاكل التعلم لديهم.
- 5- يوجه الطلبة ويرشدهم صحيا ونفسيا وثقافيا واجتماعيا.
- 6- يسهم في تطوير المناهج والكتب المدرسية والمصادر التعليمية الأخرى.
- 7- يلتزم وظيفيا بالمحافظة على أوقات الدوام الرسمي ويستثمره بفعالية ويقوم بالواجبات اليومية المطلوبة منه.
- 8- يقوم بالأنشطة التي تسهم في تنمية ذاته مهنيا وبشكل مستمر.
- 9- يتعاون مع أولياء الأمور و المجتمع المحلي لتحسين العملية التربوية و البيئة المحلية المدرسية.
- 10- يشارك في الأنشطة التي تنظم داخل المدرسة بشكل عام.
- 11- يسهم في تنمية زملائه المعلمين بالطرق المناسبة أما الواجبات المتعلقة بالقيم والاتجاهات فيمكن تلخيصها في النقاط التالية:
يجب على المعلم أن يكون :
 - متحمسا لمهنة التعليم.
 - مشجعا للطلبة على التعلم ملتزما بزيادة المستوى نظرة الطلاب لأنفسهم وللآخرين.
 - متعاوننا مع زملائه، ومع أولياء الأمور ومع المختصين من المجتمع المحلي.
 - مقدار للقيم الروحية الأخلاقية للطلبة وملتزما بالعمل على تطويرهم.
 - مقدر للقيم العدالة ومبدأ تساوي الفرص وتطويرها وخاصة ما يتعلق بالعمر والإعاقة والجنس والعرق والدين.
 - ملتزما بالتنمية المهنية ومطالعا على التطورات الحديثة في مجال تخصصه، وقادرا على الاستجابة لمتطلبات الإصلاح التربوي.
 - ملتزما بالتعاون الايجابي ومع زملائه ومع ذوي الخبرة من داخل المدرسة وخارجها وملتزما بالعمل بروح الفريق.

- مستقبلا للنقد البناء في مجال عمله.
- مثلا جيدا للآخرين في مظهره وسلوكه. (الخالدي، (2008)، ص288)

7. اتجاهات المعلم:

المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وتربطه اتجاهات جديدة بكل العناصر هذه العملية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- 1- **اتجاه المعلم نحو نفسه:** فالمعلم الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتزن عاطفيا، الذي يتحلى بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس والآخرين، والذي لا يتلمس أخطاء الآخرين، ولا يلقي باللوم عليهم، ولا يثور لأتفه الأسباب معلم يستطيع أن يدير عملية الاتصال ببيته وبين تلاميذه بفعالية.
- 2- **اتجاه المعلم نحو تلاميذه:** فالمعلم الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم، ويؤمن بقيمة كل منهم، ويحق كل منهم في النمو والتعلم، ويؤمن أيضا بان كل واحد منهم إنسانا، يوجه عملية الاتصال، بينه و بينهم توجيهها سليما، يتمشى مع الاتجاهات الديمقراطية والإنسانية.
- 3- **اتجاه المعلم نحو منهج الدراسة:** ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج المدرسة ومكوناته ويحبه ويحبها ويشعر كذلك بسعادة لعمله بالمدرسة والتعلم بها، وهذا الميل والحب يمكن المعلم من انجاح عملية الاتصال، وعن طريقها يمكنه ان ينتج لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة، التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم.

(رشوان (2006) ص 191-192)

8. علاقة المعلم بالمنهج:

هناك بعض الصفات أو العوامل المميزة التي تؤثر في سلوك المعلم ،منها مدى معرفته بالموضوع الذي يدرسه ،وطبيعة خبراته بالتدريس،وبعض الصفات الشخصية،والمهارات التدريسية ،بل أن نجاح أي منهج يعتمد في المقام الأول على :

- 1- مدى إيمان المعلم به.
- 2- مدى استعدادة لتنفيذه.

3- مدى كفاءته وقدرته على تدريسه.

4- مدى مشاركته في تخطيطه ووضع أهدافه.

ومن الثابت في الأوساط التربوية و التعليمية، أن وجود مناهج جيدة لا يكفي لتحقيق العلمية التعليمية، ما لم يتوفر لها المعلم الجيد القادر على تنفيذ وتحقيق الأهداف المنوطة بها، فالمعلم الجيد يصلح عيوب المنهج الرديء ولكن المنهج الجيد لا يستطيع أن يحقق الهدف في يد معلم فاشل.

وقد أصبح الأيمان بأهمية المعلم ودوره القيادي في العملية التعليمية أحد الأسس التي تقوم عليها التربية الحديثة وفي ذلك يقول أحمد حسين عبيد:

يكاد يكون هناك إجماع على أن المعلم هو أهم عامل في العملية التربوية- فالمعلم الجيد حتى مع المناهج المتخلفة - يمكن إن يحدث أثرا طيبا مع تلاميذه، وعن طريق الاتصال بالمعلم ليتعلم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستفيدون مما تعلموه في سلوكهم، ومهما تطورت تكنولوجيا التربية واستعملنا وسائل مثل التلفزيون التعليمي، فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئا يعوض تماما عدم وجود المعلم.

ولقد أكد هذه الحقيقة بعض التربويين، ويستبين ذلك في قولهم، أن التعليم في أشد الحاجة قبل كل شيء إلى المعلم الكفاء الواسع الثقافة، المعلم الذي تَمَّتْ معارفه إلى التغيرات الواسعة والمفاجئة في العالم المتطور هو أيضا في أشد الحاجة إلى المعلم الذي يستطيع بما أتيج له من فرص الإعداد والتدريب إحالة ما يخصص للتعليم من اتفاق إلى نوع من أنواع الاستثمار المباشر والعائد المجزي.

والمعلم كما يقول: عمر التومي الشباني: العنصر حي القادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجه في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي يجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية، ولهذا فإنه لا يمكن أن يصلح حال التعليم، ولا الموقف التعليمي، إلا إذا صلح حال المعلم (رشوان 2006، ص 186-187).

كان بالإمكان أن يحصر الحديث عن علاقة المعلم بالمنهاج في التزاماته تجاه المقرر، إذا لا يجوز له أن يحكم ميوله وقناعاته وأفكاره التي قد لا تتسجم مع روح المنهاج يجب أن ننبه المعلمين إلى أنهم ملزمون باحترام المنهاج مضمونا وهدفا، لأنه يشخص انتظارات المجتمع ومطالبه، فلا يجوز لأي أن يحكم آراءه أو يتصرف وفق أهوائه، ثم ماذا يفيد الحديث عن المنهاج وطريقة بنائه وأنواع المنهاج ؟ إذا كان المعلم غير متمكن من المادة العلمية التي يتضمنها المنهاج، والتي هو مطالب بمعالجتها وتلقينها

للمتعلمين وكان غير مطلع على المستويات وعلى الحقائق النفسية والتربوية التي ينبغي عليها تنظيم المناهج، ويقوم عليها التعلم ويسير على أساسها النظام المدرسي. (فضيل، 2013، ص158)

يعتبر المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية فهو صانع الأجيال، وباني المنهج، وهو بكفاءته واقتداره يعطي للمنهج مهما كان مستواه قوة الاستمرار وطول البقاء ويجعل العملية التعليمية أقوى وأفضل (الدليمي والهاشمي 2008، ص186).

ومن الضروري أنه يقوم المعلم بدور فعال في مجال تطوير المنهج وتنفيذه حيث إن المعلم هو الشخص المحوري في مجال التدريس ويمكن إتمام ذلك على النحو التالي:

- ❖ المشاركة في الدراسة مستوى تقدير الدرجات أو المادة الدراسية أو المناهج الموجودة والعمل على تطوير المناهج وتبويبها،
 - ❖ تحديد أهداف ومجالات مستويات تقدير وإعطاء الدرجات أو المواد التي ينبغي أن تدرس.
 - ❖ وضع التعيينات إذا ما كان ذلك ضرورياً، من أجل إثراء البرنامج التدريسي للتلاميذ.
 - ❖ الربط بين المنهج والمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى، (حسانين، 2003) ص170-171
9. دور المعلم في تطوير المناهج :

هناك جدل كبير حول دور المعلمين في عمليات تطوير المناهج هناك تساؤلات عن مدى قدرة المعلمين في الاشتراك في العمليات الخاصة بالتطوير.

وللإجابة عن هذا التساؤل علينا أن نستعرض رأي بعض رجال التربية

1- يرى (زاس) (zais) أن المعلمين يجب أن يكون لهم دور فعال في بناء وتطوير المناهج، ويؤدي (ساييلور) و ألكسندر (saylar –alexander) هذا الاتجاه ويعتبر أن المعلمين قادرين على أن يكون كلهم دور إيجابي في جميع العمليات الخاصة بالتطوير ويؤكدان ضرورة توفير الفرصة للمعلمين لأن يقوم بذلك .

2- يرى هيرون (Heron) أن القدرة غالبية المعلمين محدودة وضئيلة بالنسبة لعمليات التطوير، لذلك فهو يؤكد على أن تطبيق و تنفيذ المنهج الجديد يجب أن لا يتم إلا بعد ان يكون المنفذون (المعلمون) على معرفة وفهم تام بالأسس النظرية و فلسفة بناء المنهج، ويرى أن يتم ذلك عن طريق

عقد دورات تدريبية للمعلمين ،ولدراسة المنهج الجديد قبل تطبيقه وتنفيذه،ويؤديهويتلي (whitely) هذا الرأي ويرى ضرورة تخصيص حلقات لدراسة المناهج الجديدة قبل تنفيذها

ونحن نرى أنه لابد من إشراك المعلمين في جميع المراحل التي يمر بها تطوير المنهج،ويكون ذلك بانتقاء ممثلين لهم يعملون جنباً إلى جنب مع المختصين والخبراء،في عمليات تطوير المناهج وهذا ما أوصت به دراسات وبحوث متعددة،حيث أن مقاومة المعلمين لأي عملية تجديد أو تطوير يمكن أن تشكل عائقاً كبيراً لها،وهناك فرق كبير بين أن يشعر المعلمون أن المناهج الجديدة قد نبعت منهم وأن لهم دوراً إيجابياً في بنائها،فيتحمسون لها ويساندونها،وبين أن يطلب منهم بقرارات من سلطة أعلى تطبيق وتنفيذ مناهج جديدة لم يساهموا في بنائها (الوكيل محمود (1999).ص203/204)

10. أسس وأبعاد إعداد المعلم:

تتحدد أسس وأبعاد إعداد المعلم من خلال متطلبات المهنة التي يؤديها وهي مهنة التدريس، والواقع إذا نظرنا إلى مهنة التدريس باعتبارها تشكل من معلم وتلاميذ،ومادة تعليمية وسلوكيات وقيم ينقلها المعلم إلى تلاميذه،في مجتمع ما له ثقافة معينة،فإننا نجد أن متطلبات هذه المهمة يمكن أن تتحدد في عدة جوانب منها:

- معرفة دقيقة لمادة التخصص التي سوف يدرسها.
- معرفة دقيقة بكيفية توصيل المادة التعليمية إلى التلاميذ
- معرفة دقيقة بخصائص التلاميذ،مراحل نموهم،كيفية تعليمهم والعوامل المؤثرة في ذلك .
- معرفة الدقيقة لطبيعة النظام التعليمي والعوامل المؤثرة فيه،سواء على المستوى المحلي أو القومي أو العالمي.
- ثقافة عريضة تضم ثقافة مجتمعه وعصره إلى جانب إلهامه بمبادئ العلوم المختلفة،وأن يدرك من كل علم ما ينفي عنه سمة الجهل يجعله عارفاً بأصوله،أو بالمبادئ أكثر أهمية فيه وأن لا يذع فناً من العلوم إلا نظر فيه ،يقتني من كل علم بالأهم فالمهم ولذلك فإنه مهما اختلفت نظم أعداد المعلمين،فإن عملية الإعداد نفسها،يجب أن تشمل على ثلاثة جوانب رئيسة هي الأعداد الثقافي العام والأعداد الأكاديمي والتخصص والأعداد المهني والتربوي.(الدهشان (2004)،ص28)

11. مفهوم التعليم الابتدائي

1.11 تعريف التعليم الابتدائي:

التعليم: مصدر من فعل (علم) وتعلم الشيء أي أتقنه وهو من الفعل اللاتيني (linctruet).

وهذا ما يتفق مع مفهوم التعليم إذا يعني :عملية نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم، ويعنى الفن الذي بواسطته يستطيع المعلم حفز المتعلم وتشجيعه وتوجيهه وتوجيهها يكفل فيه تظمين حاجات المتعلم على القناعة والرضا والاستقرار العاطفي والتعليم مهنة من المهن الرفيعة والدقيقة التي تحتاج إلى إعداد جيد يخضع له أي شخص يرغب في القيام بها والأنتساب إليها، وإنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه ومهاراته فضلا عن كونها :

"عملية تعليمية تربية تقوم على أسس وقواعد ونظريات تتعلق بطبيعة وبناء وتكوين الأجيال المقبلة"
(المهدي، 2007، ص35، 32)

1.1.11 التعليم الابتدائي:

جاء في الدليل المنهجي لإعداد المناهج ما يلي :

"ليست مرحلة التعلم الابتدائي مجرد مرحلة دراسية، بل هي مرحلة حاسمة لنجاح التلاميذ والمدرسة في التعلم الابتدائي يتم بناء أسس كل التكوينات المستقبلية، وبنظرة أبعد التوجهات في الحياة.

ومن واجب المدرسة الابتدائية إكساب كل تلميذ قاعدة من الكفاءات والمعارف المتحكم فيها بشكل يجعلها أدوات في التعليم المتوسط" (اللجنة الوطنية للمناهج (2016). ص62)

يعرف التعلم الابتدائي على أنه "المدرسة الابتدائية التي تعتبر المؤسسة القاعدية لكل المنظومة التربوية الوطنية، ينبغي تصنيف المكانة القانونية لهذه المؤسسة وفق مهامها ودورها الأساسي في المجتمع عامة وفي المنظومة التربوية خاصة" (المرجعية العامة للمناهج (2009)، ص35، 34)

التعليم الابتدائي مرحلة من مراحل التعلم المهمة والأساسية في الجزائر. وهو يمثل ركيزة أساسية لأي مرحلة أخرى من مراحل التعليم، وفي هذا رأي كثيرون أن الاهتمام بهذا التعلم ينبع من أن نوعيته في هذه المرحلة تعدد نوعية التعلم إلى حد كبير في المراحل التعليمية اللاحقة. (بن فروج (2020) ص. 1_2

2.11. التعريف الاجرائي

-التعلم الابتدائي حسب النشرة الرسمية للتربية الوطنية هو :

ضمان التمدرس شامل الأطفال البالغين السن القانوني (6سنوات) للالتحاق بمقاعد الدراسية، وذلك بالتنسيق المحاكم مع المجالس الشعبية البلدية (النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2012)ص28)

التعليم الابتدائي:هي المرحلة القاعدية من مسار التعليم في الجزائر.

12. أطوار التعليم الابتدائي :

لابد أن تتوفر لدى المدرسة الابتدائية الإمكانيات الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروعها

التعليم الابتدائي منظم في ثلاثة 3 أطوار:

الأول هو طور الإيقاظ والتعلم الأولى (سنتان) والثاني هو طور التعميق (سنتان)، والثالث هو طور التحكم في التعليمات الأساسية (سنة واحدة)

أ- الطور الأول من التعليم الابتدائي أو مرحلة الإيقاظ و التعلم الأولى:وعلى هذا الطور أن يشحن التلميذ بالرغبة في التعلم والمعرفة فينبغي أن يمكنه من البناء التدريجي لتعليماته الأساسية عن طريق التحكم في اللغة العربية المتواجدة في قلب التعلّات بالتعبير الشفهي والقراءة والكتابة وتشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا اعتماد على كل المواد.

- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

- المكتسبات المنهجية التي تكون قطبا آخر من الكفاءات العرضية الأساسية للمرحلة، وتكتمل هذه الكفاءات العرضية (لمختلف المواد) بكفاءات تشمل في الوقت نفسه المعارف والطرق الخاصة بكل مجال من المواد، مثل حل المشكلات التعداد. معرفة الأشكال، والعلاقات الفضائية، اكتشاف عالم الحيوان والنبات، والأشياء التقنية البسيطة،... الخ

إن عدم التحكم في اللغة (التعبير الشفوي، القراءة، التعبير الكتابي) والرياضيات (معرفة مختلف الأشكال البرهان، المعرفة الرقمية والتحكم في آليات العملية الحسابية). يمكن أن تعيق مواصلة التمدرس. فلا بد إذن من اللجوء إلى بيداغوجيا الدعم والمعالجة.

ب- **الطور الثاني:** (أو طور تعميق التعليمات الأساسية) إن التعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفوي، وفهم المنطوق والمكتوب، والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلم المرحلة، كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى (التربية الرياضية والعلمية والتقنية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، ومبادئ اللغات الأجنبية... الخ

ج- **الطور الثالث:** أو الطور التحكم في اللغات الأساسية: إن تعزيز التعلّمات الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغة العربية، وفي المعارف المندرجة في مجالات مواد أخرى كالتربية الرياضية والعلمية والتقنية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة، والذي يمكن (بواسطة كفاءات ختامية واضحة) من إجراء تقويم للتعلّم الابتدائي، إذ من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية هذه المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية تبعده نهائيا عن الأمية.

ولاشك أن وضع جهاز للمعالجة البيداغوجي طول هذه المرحلة سيسهل الانتقال إلى المرحلة المتوسط، لأنه لا ينبغي أن يشكل هذا الانتقال مرحلة للتسرب المدرسي في التعلّم الإلزامي، ولا سببا للاستعداد المبكر للاختبارات. (المرجعية العامة للمناهج (2009) ص 35-36)

13. المحاور الأساسية للتعلّم الابتدائي

- ✓ ترسيخ التلميذ في قيم وطنه استكمالاً للتربية ما قبل التمدرس وللتربية العائلية.
- ✓ تحكّم التلميذ في اللغة العربية، وفي العناصر الأولية لقواعدها التي تمكن من القراءة و التعبير السليم شفويا وكتابة، ويشكل هذا التحكّم -في الوقت نفسه- مجموعة من كفاءات المواد والكفاءات الفرضية الأساسية في المسار الدراسي للتلميذ والذي ينبغي أن يصبح سريعا وسيلة تمكن من تعلّم مواد أخرى.
- ✓ تحكّمه أيضا في اللغة الأمازيغية بالدرجة المحددة في المنهاج، واكتشاف الثقافة من خلال المنتجات الفنية والأدبية والصناعة التقليدية.
- ✓ كما إدراج في هذه المرحلة الابتدائية تعلّم أول لغة أجنبية والتي ينبغي أن تتحول بدورها أيضا إلى وسيلة للقراءة والاطلاع قبل الانتقال إلى التعلّم المتوسط.
- ✓ وفي الرياضيات على التلميذ أن يتحكم في العمليات الحسابية وفي مفهوم النسبة والتناسب، في المساعي الرياضية كحل المشكلات.

✓ عند حل المشكلات. يكون قادرا على تنفيذ عمليات عقلية مثل المقارنة الفرز والتصنيف على أساس خصائص الأشياء يجب أن يتحكم في التقنيات الأساسية للحساب الذهني ،وتحديد ترتيب القيم الكبرى قبل إجراء العملية . كما يجب أيضا أن نلقن له المبادئ الأولية للحساب الحسي .

وفي الهندسة يتمكن من معرفة الأشكال وخصائصها ويعرف كيف يقيس وينجز بالمسطرة والمدور واستخدام المقياس والتناظر

✓ ينبغي أن يتمكن من اكتساب الثقافة العلمية و التكنولوجيا للتلميذ،من تنمية الملاحظة لديه والفضول لإيجاد تفسير علمي للظواهر الملاحظة، وأن يتحلى بروح النقد المنطقي.

✓ على التلميذ أن يبرز اهتمام بالتطورات العلمية والتكنولوجية واحترام قواعد الأمن الأساسية عند ممارسة للأعمال اليدوية في المدرسة وخارجها.

✓ في ميدان العلوم الطبيعية والحياة، على التلميذ أن يبرز مسؤوليته تجاه البيئة والعالم الحي والصحة، يجب أن يعرف الوظائف الكبرى للكائن الحي (الولادة ،النمو،التغذية،التنقل)وتفاعله الداخلي مع البيئة، ووضع التصنيفات البسيطة لها.

في ميدان التربية الفنية على المدرسة الابتدائية أن:

✓ تنمي لدى التلميذ الحس الفني باستخدام المعارف والمقاربة الحسية للأشياء والأشكال الممثلة.

✓ تساهم في توازن الأشكال المختلفة للذكاء والإحساس.

✓ تنمي دوق الإبداع.

✓ تنمي المدرسة الابتدائية التربية المدنية والخلقية المرتبطة بالقيم الوطنية التي تمنح روح المسؤولية والالتزام الشخصي وتذوق العمل المنجز.

✓ في المدرسة الابتدائية يبدأ التلميذ في اكتساب كيفية استعمال الحاسوب والتأقلم مع الوسط الرقمي (المرجعية العامة للمناهج.(2016)ص65،64)

14. أهداف التعليم الابتدائي:

يشكل الطور الأول من التعلم الابتدائي فترة أساسية في تلميز إذا في فترة الإيقاظ والتعلم الأولى هذه يتحدد بشكل الأكبر نجاح أو إخفاق المدرسة، وأثناء هذا الطور الأول تبني "معرفة القراءة والكتابة والحساب "

ويمكن الطور الثاني تعميق التعليمات الأساسية وتعليم اللغة الأجنبية الأولى.

ويمكن الطور الثالث من التحكم في اللغات الأساسية وفحص مدى اكتساب كفاءة من المواد وكفاءات عرضية يستهدفها التعلم الابتدائي.

وينبغي أن يمكن نظام التقويم في نهاية كل طور من وضع نظام للمعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرب وإعادة السنة.

الجدول رقم (01): جدول يمثل أطوار التعليم الابتدائي

الطور الأول (سنتان)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
الإيقاظ والتلقين الأولى	تعميق المتعلقات الأساسية	التحكم في اللغات الأساسية

المصدر: المرجعية العامة للمناهج

وقد تناولت المرجعة العامة للمنهج هذه الأهداف حيث ذكرت: "يهدف التعليم الابتدائي إلى التنمية لدى التلميذ الكفاءات القاعدية في ميادين التعبير الشفهي والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، الأخلاق المدنية والدينية، يمكن التعلم الابتدائي التلميذ من تلقي تربية سليمة، توسيع تصوره للزمن والمكان، الأشياء وجسمه، تنمية ذكائه وأحاسيسه، مهاراته اليدوية والمادية والفنية، كما يمكن من الاكتساب التدريجي للمعارف المنهجية، ويحضره لمواصلة دراسته في المتوسط في أحسن الظروف (المرجعية العامة للمناهج (2016) ص 62)

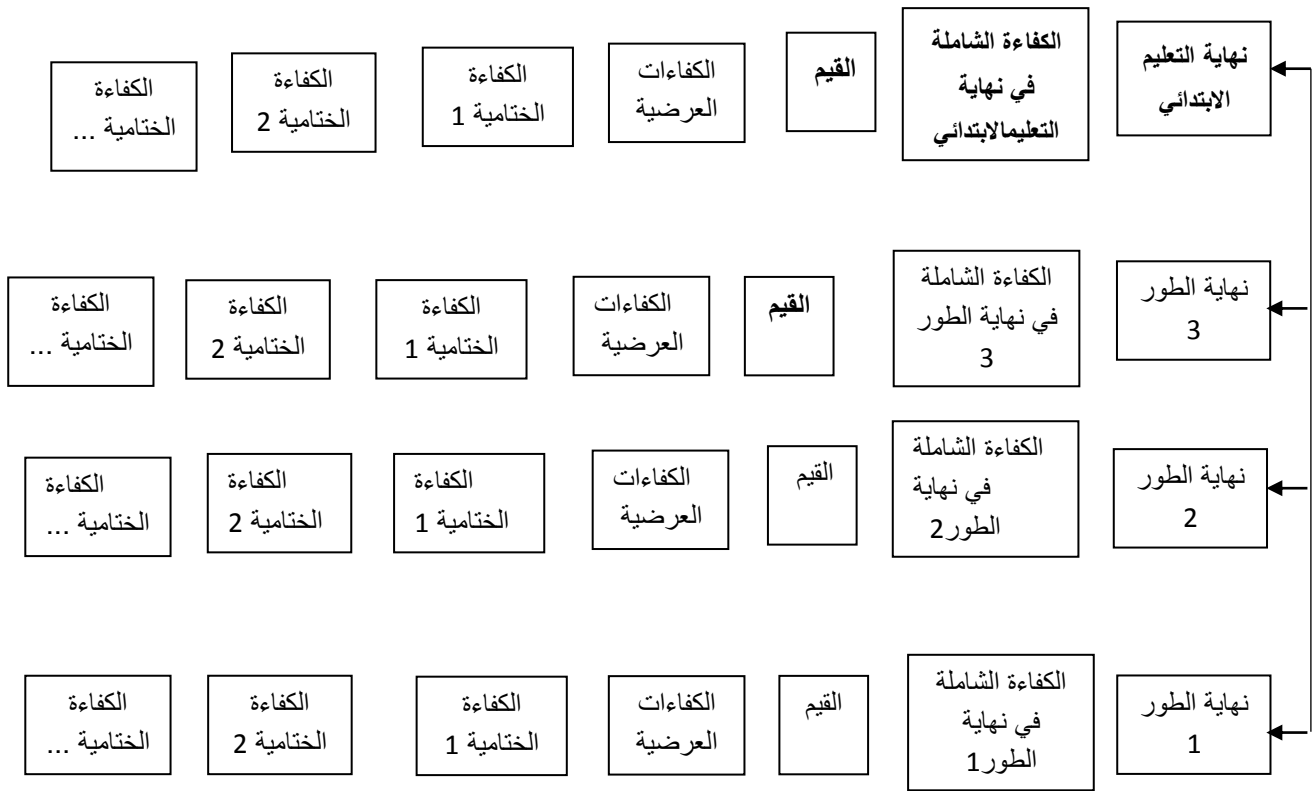
يهدف التعلم الابتدائي إلى تحقيق الغايات المرجوة حيث يحصر الأمر 35/76 الغايات من التعليم الابتدائي فيما يلي:

- ✓ تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية والإسلامية والمبادئ الإشتراكية.
- ✓ اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- ✓ الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم

- ✓ تنشئة الأجيال على حب الوطن وتلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتميز ومنح التربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم
- ✓ تنمية تربية تتجاوز مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية. (عبد الرحمان، 2000، ص41)

15. ملحق التخرج من أطوار مرحلة التعلم الابتدائي:.

الشكل رقم 01: ملحق التخرج من أطوار مرحلة التعلم الابتدائي



المصدر:

خلاصة الفصل :

من المؤكد أن المعلم (الأستاذ) أساس كل العملية التعليمية كما أن مرحلة التعليم الابتدائي أساسية وإلزامية ونقطة الانطلاق لكل متعلم والمؤسسة القاعدية لأي نظام تربوي صلاحها تصلح المراحل اللاحقة، وأي خلل بهذه المرحلة يلقي بضلاله على المسار كله لذا فكل إصلاح أو تجديد لابد أن ينطلق من القاعدة- المرحلة الابتدائية ويراعي وجهة نظر الأستاذ المنفذ والمسئير لهذه المرحلة وصانعها

الفصل الرابع

المناهج التربوية

تمهيد

إن المناهج التربوية هي محور العملية التعليمية وهي المحتوى والمضمون والفعل التربوي والخبرات والمعارف والقيم والاتجاهات والأهداف والغايات وكل ما يقدم وتبذل الجهود لإيصاله للمتعلم لذا سنحاول من خلال هذا الفصل: تقديم ماهية المناهج التربوية والمناهج المطبقة حالياً بالصيغة الحديثة والمعدلة والإحاطة بكل مكوناتها ومبادئها.

1. مفهوم المناهج التربوية

تعريف المنهاج التربوي:

لغة : جاء على لسان العرب " طريق نهج أي بين وواضح" والمنهاج كالمناهج ، وأنهج الطريق ،
وضح واستبان وصار نهجا ، واضحا بينا. (ابن المنصور ، 1994)

ومن هذا المعنى اللغوي استحدثت كلمة منهاج بمعنى الخطة المرسومة ومنهاج الدراسة ومنهاج
التعليم ونحوها، والجمع مناهج (معجم الوسيط) . (إبراهيم أنيس وآخرون ، د س)

وفي القرآن الكريم وردت كلمة منهاج في قوله تعالى: الاية 48 من سورة المائدة» ولكل جعلنا
منكم شريعة ومنهاجا». فالمنهج في اللغة معناه الطريق الواضح ويقابله في اللغات الأجنبية كلمة
curriculum او ما يماثلها وهي مشتقة من أصل لاتيني معناه ميدان السباق.

وعليه فان أدق ما يعرف به المنهج في التعلم هو الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم أو
المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول الى أهداف المنشودة. (بحري (2015) ص 13) وترجمتها
الى الفرنسية هي خطة الدراسة palm d' étude (لورسي ، زوقاوي ، دس ص 220)

أما اصطلاحا:

المفهوم التقليدي: المنهج هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تسعى المدرسة الى
اكتسابها للطلبة بهدف اعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم، وتقدم لهم على شكل مواد دراسية مختلفة موزعة
على مراحل الدراسة ويقوم الطلبة بدراستها.

واصبح مفهوم المنهج يمثل البناء الأساس للمعرفة ومع ظهور ما يعرف بحاجات الفرد واهتماماته
وميوهه في القرن العشرين دعا الكثير من العلماء إلى اعلان أن مفهوم المنهج يعني الخبرة التي يكتسبها
الطالب من معلمه داخل المدرسة. (طلافحة ، (2013) ص25).

كما يعتبر المنهاج الدراسي بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام وبروابط
محددة بوضوح، وعلاقات تكاملية فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعدادة منطق يربط الأهداف المقصودة
بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات
المتعلم وكفاءات المدرس. (مليكة، (2015/2014) ، ص 05).

المنهج بمفهومه الحديث: هو مجموع الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، حيث يؤدي ذلك الى تعديل السلوك والعمل على تحقيق الأهداف التربوية (الوكيل محمود، 1999، ص22)

وفي علوم التربية فإن: المنهاج هو وثيقة مرجعية رسمية وطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التربوية، وهو مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والمساعي والاستراتيجيات الخاصة بالتعليم و التعلم وتقويمها ، وكذا الوسائل المعتمدة للقيام بذلك . ويعرف أيضا أنه :

خطة عمل تتضمن الغايات و المرامي و الأهداف و المحتوى و الانشطة التعليمية و الوسائل وطرائق التعليم و أساليب التقويم ، فهو مصاغ ايضا باعتماد خطة عمل أوسع من برنامج تعليمي .(الورسي ، زورقاوي (دس،ص220)).

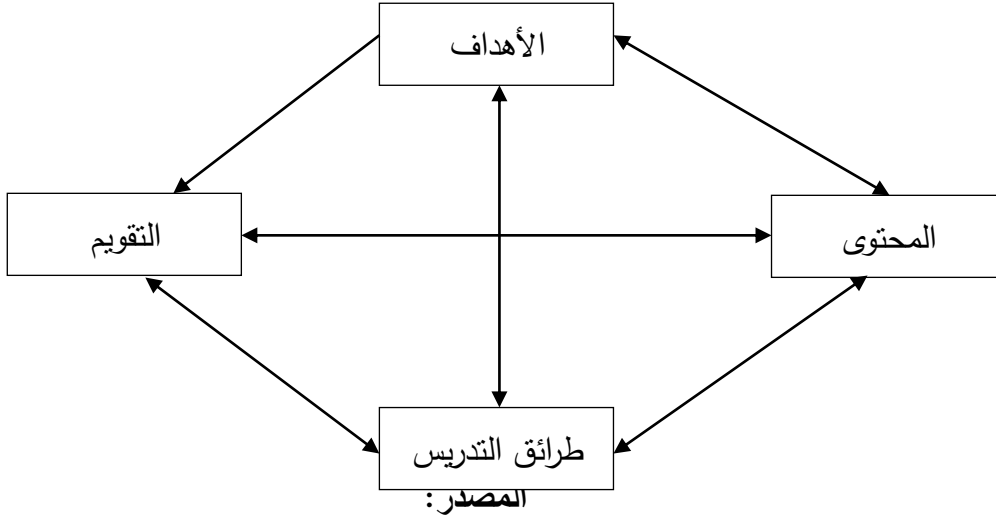
اجرائيا : المنهاج الدراسي هو وثيقة رسمية صادرة عن وزارة التربية الوطنية ، تخضع لمراسيم تشريعية وتنظيمية تحدد خطة مدروسة وفق أهداف ومبادئ وغايات محددة نابعة من سياسة الدولة و توجهاتها وقيمها هذه الخطة تتضمن كل عناصر العملية التعليمية التربوية .

2. مكونات المنهاج الدراسي:

يتكون المنهاج من العناصر التالية :

الأهداف التعليمية و المحتوى و طرائق التدريس وأساليب التقويم كما يوضح الشكل الآتي : مرعي و الحيلة (2004 ، ص 39) . كما يوضح الشكل الآتي :

الشكل رقم 02: مكونات المنهاج الدراسي



1- **الأهداف** : تمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج ، تتطرق منها لنصل إليها وعليها تبنى كل العناصر الأخرى من محتويات و طرائق و وسائل و أساليب التقويم .

ويعرف الهدف في المجال التعليمي بأنه : " التغيير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لمروهم و تفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اختيارها بقصد النمو في شخصياتهم و تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب" (هندي وعليان 1999 ، ص 85) .

2- **المحتوى** : هو العنصر العملي المراد تبليغه للتلاميذ ويقصد به "جملة الحقائق و المعلومات و المفاهيم و المبادئ و التصميمات و المهارات الادائية و العقلية و الاتجاهات و القيم التي تتضمنها المادة التعليمية في الكتاب المدرسي." (الفتلاوي 2006 ، ص 285)

3- **طرائق التدريس** : هي أحد أركان المنهاج الأساسية ، وجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية وينبغي أن لا ينظر إليها على أساس أنها شئ منفصل عن المادة التعليمية أو عن المتعلم بل أنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته و حاجاته و الأهداف التي ينشدها المعلم من المادة التعليمية و الاساليب التي تتبع في تنظيم المجال التعليمي. (حسن شحاتة، ص 20).

ويقصد بالطريقة الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الاهداف المحددة (اللقاني ، 1995 ، ص 39).

4- الوسائل: تعد الوسائل التعليمية لكل انواعها أدوات ضرورية و مساعدة على تطبيق المناهج لما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه وهي تشكل للمتعلم مصدرا أساسيا لتعلماته (اللجنة الوطنية للمناهج ، ص 15) .

5- التقويم : هو العملية التي يتم بواسطتها اصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية الى أهدافها ، ومدى تحقيقها لاغراضها و الكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها ، واقتراح الوسائل المناسبة لتفادي هذا النقص (انور ، 2001 ، ص45)

فهي عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شاملة لجميع نواحي النمو ، تهدف للكشف عن مواطن الضعف و القوة في العملية التربوية بقصد الاصلاح و التطور و تحقيق الاهداف (أنور ، 2001 ص 44-45) .

ويتقسم التقويم الى :

التقويم القبلي : الذي يجري قبل البدء بتطبيق البرنامج

التقويم التكويني : البنائي أثناء تنفيذ المنهاج

التقويم الختامي (الظاهر وآخرون ، 2002 ، ص 53-55)

3. أسس تطوير المناهج :

ان أي تطوير للمنهج لا بد أن ينطلق من الاسس الآتية :

- أن يستند التطوير الى فلسفة تربوية منبثقة عن اهداف المجتمع و طموحاته ، و رؤية واضحة في ادهان المطورين على اختلاف مستوياتهم لأهداف علمية تربوية ومراميها .
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويرية واضحة ومحددة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتعمل على إشباع حاجاته، وحل مشكلاته، وتعزيز ميوله واتجاهاته الإيجابية، بما ينسجم مع مصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه وفلسفته، وطبيعة العصر ومستجدات العلوم الأساسية والنفسية والاجتماعية.
- أن يتسم بشموله أسس المنهج ومكوناته وأساليبه منفذيه، وكفاءتهم الأكاديمية والتربوية، وأساليبه تقويمه، وأدوات ذلك التقويم، وطرائق تحليل نتائجه.

- أن يتسم بالروح التعاونية، من خلال مشاركة المعنيين بالعملية التربوية بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدني، إضافة إلى المؤسسات الرسمية المختلفة.
- أن يتسم بالاستمرار، فحصول المنهج المطور اليوم على درجة عالية من الكفاءة والفاعلية لا يعني حصوله على الدرجة ذاتها بعد مرور أكثر من سنتين على تطويره، حيث تقدم لنا مراكز البحث العلمي، وميادين التطبيق التكنولوجية ما هو جديد.
- أن يتسم التطوير بالعلمية، والابتعاد عن العشوائية، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعملية التطوير، واستخدام الأساليب العلمية المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلمية، والتعامل مع النتائج بصدق موضوعية.
- أن يستفاد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحلية والإقليمية و الدولية، ونتائج الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بالتعلم وطرائقه واستراتيجياته ومبادئه وأسسها .
- أن يكون التطوير مواكبًا للاتجاهات التربوية الحديثة، من مثل:
 - التعلم عن طريق النشاط والمشاركة.
 - انتقال الاهتمام من الكم المعرفي إلى الكيف.
 - الدور الأساسي لتكنولوجيا التعليم الأساسي في العملية التعليمية / التعليمية . (حسين نشوان ، 2015 ، ص 277)

4. مكانة المناهج في النظام التربوي :

تمثل المناهج عنصرا حيويا و بالغ الاهمية بين عناصر النظام التربوي ، ذلك لان المناهج احد المكونات الاساسية لهذا النظام واكثر الوسائل الفعالة في تحقيق اغراضه التربوية داخل المجتمع.

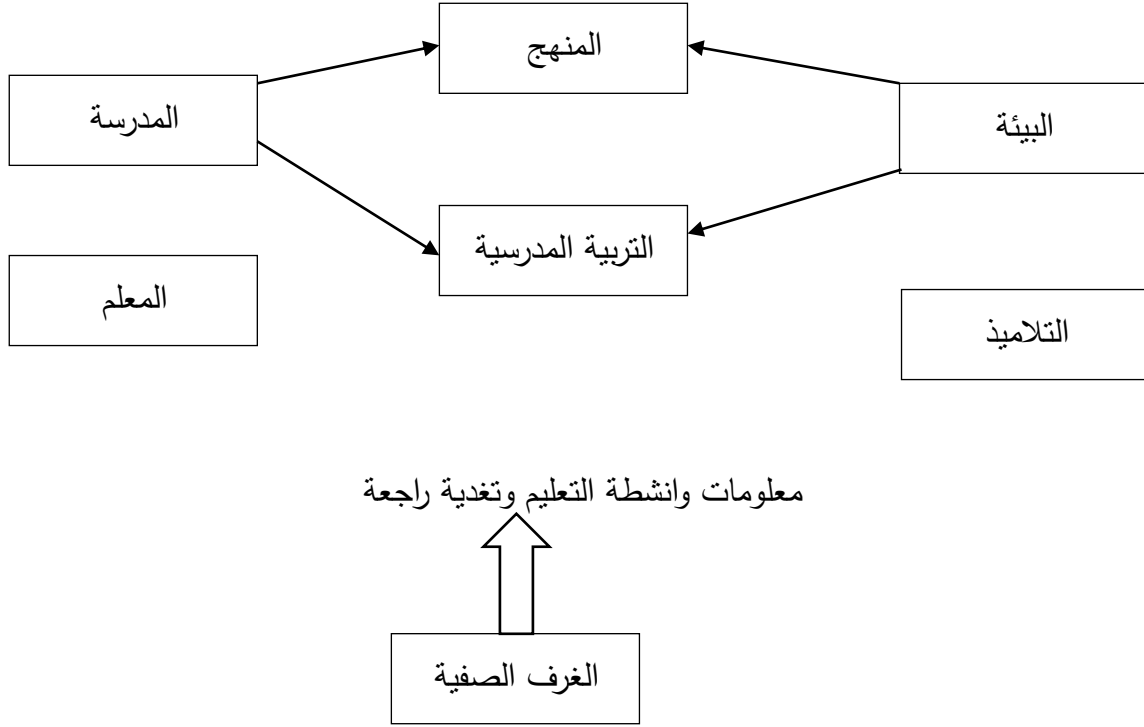
والمنهج يعكس بدوره فلسفة المجتمع الطي ينتمي اليه ، فهو الكفيل بصياغة اهدافه التي يطمح الى تربية افراده عليها ، وتمثل (المناهج) الجهاز العصبي في جسد العملية التربوية .

والمنهج هو أهم الانظمة التي تشكل منها النظام التربوي والمرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي و تطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع و حاجاته و طموحاته بتربية أبنائه التربية التي يهدف اليها .

ومن هنا سمي المنهج صمام الأمان ضد سلبيات العوامل غير المدرسية و تأثيراتها على المتعلمين والغزو الفكري و الثقافي بأساليبه المتعددة (الدليمي و الهاشمي ، 2008 ، ص 08) .

والشكل الآتي يمثل هذه المكانة :

الشكل رقم 03:مكانة المناهج في النظام التربوي



المصدر:الدليمي والهاشمي 2008 ص 08.

5. مفهوم مناهج الجيل الثاني

تم اصدار مناهج الجيل الاول بصيغة مستعجلة كل سنة على حدى وبمواقيت غير مستقرة ، فقد صممت في غياب اطار مرجعي ووضعت حيز التنفيذ وفي غياب البعد المناهجي حيث لم تأتي +بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات ونقص في التنسيق بين الاطوار و المراحل ، وعدم توحيد النمطية في تقديم المناهج وتناول المواد (الوصيف 2015 ص 04)

لقد أدى غياب الوثائق المرجعية " القانون التوجيهي للتربية الوطنية و المرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009 ، والدليل المنهجي لاعداد المناهج مكيفة مع القانون التوجيهي الصادر في مارس 2009 . أدى الى بروز اختلالات أفضت الى اعادة هيكلة مناهج الجيل الثاني ل.(وصيف 2015 ص 4)

مناهج الجيل الثاني :

هي وثائق بيداغوجية رسمية أقرتها اللجنة الوطنية للمناهج في صورة معدلة ومحسنة بعد سلسلة من المناقشات و الندوات . وهي مقاربة تهدف الى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة عن طريق استغلال كل نقاط التقاطع بين المواد و جعلها مواد مستكملة موحدة لتشكيل الكفاءة المستهدفة (جدي 2017 ص 126).

اجرائيا يمكن تعريف مناهج الجيل الثاني على انها تسمية اطلقت على المناهج المعدلة و المحسنة و التي تم اعتمادها لمعالجة تفكك مناهج الجيل الاول و قد شرع في العمل بها ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016 .

6. دواعي صدور مناهج الجيل الثاني:

جاءت مناهج صدور الجيل الثاني في خضم عملية الإصلاح التربوي الذي اعتمدته المنظومة التربوية الوطنية، وما هو إلا استدراك لنقائص وتعديل في منهاج الجيل الأول وعليه:

فحسب اللجنة الوطنية للمناهج والإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج فإن الجيل الثاني جاءت:

- للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- للتحيين والتوسع في المعارف نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع، وتطلعات جديدة في مجال التربية.

ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.(اللجنة الوطنية للمناهج (2009))

وحسب عبد الله لوصيف فقد جاءت مناهج الجيل الثاني:

- لمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في المناهج السابقة (الجيل الأول)
- امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.

تتطلب المناهج المعاد كتابتها :

الجدول رقم (02):التصحیحات والأهداف للمناهج المعاد كتابتها.

التصحیحات	بهدف ضمان
تعزيز القيم و التأكيد عليها	التربية على قيم المجتمع الجزائري و التفتح على العالم.
أحداث تمفصل أفضل المراحل التعليمية و بين الاطوار داخل المرحلة و بين السنوات داخل الطور .	الانسجام المنهجي العمودي
احداث اندماج أكبر للتعلّات بين المواد	الانسجام المنهجي الافقي
تكييف ممارسات التقويم مع التوجهات الجديدة للتعلم	جعل التقييم في خدمة التعلم

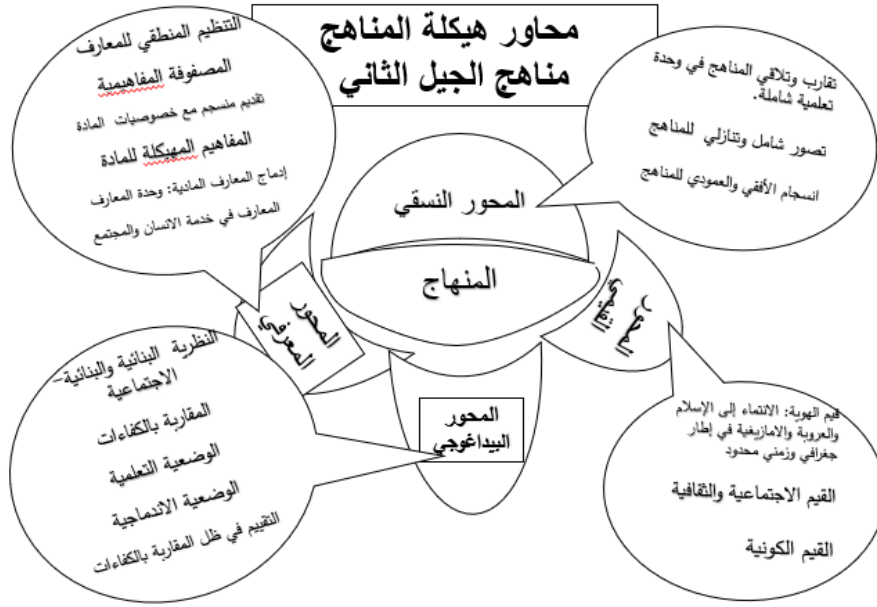
للمصدر:اللجنة العامة للمناهج.

المنهجية المعتمدة:

تهدف المنهجية المعتمدة الى ضمان الاستمرارية بين مختلف مستويات المسار الدراسي (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016 ، ص 49)

7. محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني

الشكل رقم 04: محاور هيكله مناهج الجيل الثاني



المصدر:

8. خصائص مناهج الجيل الثاني:

أهم الخصائص:

- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خياراته كمشروع للحياة أو إعدادها لها.
- ينمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية فيشمل واتزان
- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية
- يهيئ الفرص لتنمية روح الاقدام والاستكشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار واتخاذ المرافق 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(الطيب نايت 2016ص14)

9. أهداف مناهج الجيل الثاني

يحدد عبد الله الوصيف (عضو اللجنة الوطنية للمناهج) أهداف عملية كتابة المناهج في مايلي:

- معالجة الثغرات و أوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الاول .

- امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون لتوجيهي للتربية والمرجعية العامة ل مناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.

- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد برامج وتنظيم التعلّيمات. (لوصيف 2015 ، ص 2)

10. المصطلحات الأساسية لمناهج الجيل الثاني

الكفاءة: وتعرف الكفاءة على أنها القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام «إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، مهارات، قيم وقدرات فكرية، مواقف شخصية ...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة».

الكفاءة الشاملة: هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكلفة ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم.

تتجزأ الكفاءة الختامية إلى مركبات (مركبات الكفاءة الختامية) وذلك قصد إبراز أهداف مضامين (محتويات) المادة المتعلقة بها الموارد في خدمة الكفاءة تحقيقها كوحدات تعليمية.

الوضعيات التي تمكننا من تقييمها كمركبات ومن ادماجها كليا أو جزئيا في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

ملمح التخرج من المرحلة: ويقصد بالملمح المكتسبات الثقافية والعلمية التي امتلكها التلميذ في «مرحلة معينة من مراحل التعليم او التي يجب ان يمتلكها وقد جاء تحيد مفهوم الملمح في وثائق وزارة التربية بانه:«جملة كفاءات محددة لمخطط المعلومات مما ينبغي اكتسابه لدى نهاية مرحلة تكوينية ما من

معرفة علمية او سلوكية» (احمد 1994-1995، ص 12) يتكون من مجموع الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج من الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد. إنها مجموعة بإمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المناهج الدراسية. وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية يلتزم بالمبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي. وتتضمن هذه المميزات حول المحاور الآتية:

- القيم،

- الكفاءات العرضية،

- كفاءات الموارد،

- المعارف.

الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلة للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وادماجها وتحويلها) عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسي بميدان من الميادين المهيكلة للمادة.

كفاءة المادة: هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية وتهدف إلى التحكم في المعارف، وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة.

الميدان: جزء مهيكّل منظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج.

الكفاءة العرضية: تتكون من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الموارد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى على تنميتها.

كلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كان نموها أكبر، كما أن الربط بين كفاءات المادة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادة وفي تدعيم نشاطات الادماج. (اللجنة الوطنية للمناهج 2016، ص 287).

10. المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح ويعتمد بناء المناهج التعليمية على المبادئ التالية:

- الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المناهج.
- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.
- المقروئية: أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التمييز.
- الواجهة: أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاث مجالات: الأخلاقي، الإستمولوجي (الفلسفي)، المنهجي والبيداغوجي.

1- في المجال الأخلاقي (القيمي)

حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب اكتساب كل منظم قاعدة من الأداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي).

2- في المجال الإستمولوجي (الفلسفي المعرفي):

على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تقيم المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة، والتي تشكل أسس التعليمات وتحقق الانسجام العمودي للمواد والملائم لهذه المقاربة.

3- في المجال المنهجي والبيداغوجي

ترتكز المناهج الجديدة على مبدئين أساسيين:

المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية والمقاربة النسقية. تتشكل هذه المقاربة المؤسسة على البناء الفكري والبنائية الاجتماعية المحور الرئيسي للمناهج الجديدة لتمكين المتعلم من بناء معارفه في

وضعية تفاعلية ذات دلالة وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه. (اللجنة الوطنية للمناهج التعليم الابتدائي 2016).

وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج. (وثائق رسمية) (مديرية التعليم الأساسي) ط 2016

عنوان الكتاب التعليم الابتدائي وزارة التربية الوطنية 2016 ص 283، 284

12. الوثيقة المرافقة للمناهج

تخضع المناهج في مرحلة التعلم الابتدائي إلى المتابعة المستمرة كل سنة من تنفيذ وتقييم وتعديل وتقوم الوزارة بعمليات تخفيف من مختلف المستويات والأطوار بهدف التركيز على المعارف الأساسية وتجنب التكرار وتحقيق الانسجام بين المضامين المقررة في المناهج مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة وضمان التكامل بين المراحل التعليمية الثلاث ابتدائي متوسط وثانوي.

وفي إطار التنظيم التربوي الجديد ظهرت وثيقة أخرى مرافقة لعملية تخفيف المناهج تتمثل في التدرج السنوي للتعليمات خاصة بكل المواد التعليمية وتتناسب مع الأسابيع الدراسية والتدرج السنوي لمختلف النشاطات الأسبوعية وذلك بهدف مساعدة المعلم على التخطيط للتعليمات الأسبوعية لمختلف المواد التعليمية. (زهراء كشان، 2013) ص 41)

الوثيقة المرافقة للمناهج: هي وسيلة تكوينية للمعلم تسهل مقروئية المنهاج، القصد منها تقديم الأسس البيداغوجية التي تقوم عليها المناهج. وتشرح المقاربة الجديدة المعتمدة في بناءها من زاوية كل مادة وتدليل بعض الصعوبات التي قد تعترض المعلم أو الاستاد في قراءة وفهم المنهاج. (النصوص التنظيمية (إصلاح المنظومة التربوية) 2009، ص 74)

والوثيقة المرافقة هي وثيقة خاصة بالمنهاج في المرحلة التعليمية: تشرحه، وتوضح ما ينبغي تعليمه، والإطار الذي يجري فيه المدرس اختياراته لهذا ينبغي أن تشكل أداة عمل هامة للمدرسين، لأنها تقدم له التوضيحات الضرورية كما أن وظيفتها تمكين المدرسين ومؤلفي الكتاب المدرسي من التمكن من المنهاج، وتفتح لهم أفقا واسعة، وتقدم لهم كل الدلائل الضرورية.

- تشرح بالتفصيل أسباب إدراج هذا المفهوم أو ذلك النشاط.
- تصيغ بشكل واضح ومعلل كيف تساهم هذه المعرفة أو تلك المهارة في بناء كفاءة من الكفاءات.

- توضح الترابط بين اكتساب المعارف والطرائق الخاصة بالمادة، الأعمال المقترحة على التلميذ والمهارات التي تستخدمها.

- تشرح المعارف والممارسات المرجعية التي تتطلبها المادة في مستوى معين.

• تقترح:

- تنظيمًا بيداغوجيًا مكيفًا مع خصوصيات كل مادة (العمل الجماعي، الأعمال التطبيقية ...)

- مسارات بيداغوجية، وضعيات تعليمية ونشاطات مختلفة التي تحترم دوماً المنهاج وتمكن من تنفيذه.

- سبلا للقيام بتقويم تكويني، ووسائل تمكن من تحقيق الأهداف المسطرة

- وسائل تيسر القيام بالتقويم الذاتي.

- سبلا ونشاطات تخص عمل التلاميذ مستقلين واستخدام بيداغوجيا المشروع.

- نشاطات التلخيص أو البحوث يقوم بها التلاميذ.

- نشاطات التعمق في التعلّات، وعمليات الاستثمار قصد تعزيز الفهم والإدراك الجيد.

تحدد في كل الحالات:

• قائمة التجهيزات أو الوسائل الضرورية، ومساهمة التكنولوجيا الحديثة.

• توضيح بدقة التقاطعات بين الطرائق الخاصة بالمادة وتلك التي تختص بها مواد أخرى.

• تقترح السبل بين المواد: مواضيع الدراسة، مقاربات بيداغوجية متعددة المواد.

• تقترح مراجع سهلة التداول تتعلق بالمسائل البيداغوجية، بتعليمية المادة، ببعض الوسائل المتعلقة بالمادة.

المرجعية العامة للمناهج (2016) ص 94_95

• تعتبر الوثيقة المرافقة للمناهج في مختلف المواد وسيلة تكوينية مكتملة للمعلم وأداة عمل مرجعية حقيقية تستهدف:

- توضيح بعض المفاهيم الخاصة بالمنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والقدرات التي تساعد المعلم على إعداد خطط العمل وتصميمه.

- تزويد المعلم بعينات من التمارين والتطبيقات والروايات يلجأ إليها لبناء روايته ووضعياتها التقييمية بنفسه وتزويد المعلم بالأدوات التي تساعد على تقييم عمله بنفسه وبصورة منتظمة.

كما تقترح كفاءات تتناول الوحدات التعليمية المقررة وأساليب معالجتها تعلميا بما يتناسب ومستوى نمو المتعلمين العقلي، الاجتماعي والوجداني.

وتبقى هذه الوثائق المرافقة مشاريع قابلة للإثراء والتحسين بما يقترحه المربون بمختلف أسلاكهم بعد اطلاعهم عليها وبما تقرره الممارسة الميدانية عند استغلالها. (النصوص التنظيمية لإصلاح المنظومة التربوية ، 2009 ، ص 73 ، 74 .)

خلاصة الفصل

من الواضح أن المناهج التربوية هي المرآة التي تحدد توجهات وطموحات الأمة في بناء الأجيال المؤهلة والمعدة لمواكبة التطور الحاصل في العالم، معرفيا ومهنيا، إذ لا بد من مسايرة التطورات والتغيرات المتسارعة بتعديل المناهج ومعالجة التغيرات وإصلاحها متى تطلب الأمر ذلك ومتى أقر أهل الاختصاص بحتمية التجديد والتحديث بما يخدم أهداف النظام التربوي.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الاطار المنهجي للدراسة

تمهيد :

يعد الجانب التطبيقي الواجه الحقيقية في البحث العلمي، لذا سنحاول من خلال هذا الفصل تحديد الإجراءات التنفيذية لدراستنا، والتي ستلم بكافة البيانات المعتمد عليها لإثبات صحة الفرضيات أو نفيها، حيث سننطلق في هذا الإطار المنهجي إلى مجالات الدراسة و حدودها والمنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية و مجتمع الدراسة و أدوات جمع البيانات و خصائصها السيكومترية و أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة و اجراءاتها الميدانية.

1. مجالات الدراسة :

لأبي دراسة لابد من تحديد نطاقها و حدودها الزمانية و المكانية، و قد تم حصر دراستنا المتعلقة باتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي حول صعوبات تطبيق المناهج الجيل الثاني في مايلى :

- **المجال المكاني :** يتمثل في المجتمع الذي اختاره الباحث في دراسته، حيث تم اجراء هذه الدراسات ببعض ابتدائيات ولايتي جيجل والبليدة.

بالنسبة لابتدائيات ولاية جيجل كانت العينة من بعض الابتدائيات للمقاطعة التفتيشية لبلدية جيجل، الأمير عبد القادر، تاكسنة أما بالنسبة لابتدائيات ولاية البليدة كانت العينة من بعض ابتدائيات مقاطعة بونان و بوفاريك.

- **المجال الزمني :** تمت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية 2021/2020 في الفترة الممتدة ما بين شهر ماي و جوان حيث كانت عبر مراحل :

المرحلة الأولى : وكانت أول زيارة لبعض الابتدائيات مخصصة للدراسة الإستطلاعية خلال بداية شهر ماي مكننا من الإطلاع على مجتمع الدراسة و العينة الممكنة وكذا بعض المعلومات ساعدتنا في بناء الإستبيان و ضبط الأداة المناسبة.

ثم زيارة موالية لتجريب الاستبيان و اختبار صحة البنود، واجراء مقابلة مع بعض الأساتذة وتسجيل بعض المعلومات النظرية حول موضوع الاستبيان (منهاج الجيل الثاني).

المرحلة الثانية : كانت الزيارة الثانية و الرسمية والتي تم من خلالها توزيع الاستبيان و استرجعه خلال الفترة الممتدة من 06 جوان 2021 إلى 14 جوان 2021.

- **المجال البشري :** يقصد بالمجال البشري، أفراد المؤسسة التربوية التي اجريت بها الدراسة الميدانية و هم أساتذة (معلمي) التعليم الإبتدائي.

2. المنهج المستخدم في الدراسة :

إن الأساس في البحث العلمي هو الوسيلة التي تمكنا من الحصول على المعارف و المعلومات بقليل من الجهد و اختصار الوقت و الوصول إلى الدقة و الوضوح في نتائج الدراسة.

و يعتبر المنهج أهم وسيلة يعتمد عليها الباحث في دراسته فهو كما يعرفه موريس انجرس "عبارة عن سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي اتباعها بكيفية منسقة و منظمة". (موريس انجرس، 2004، 36).

و يعرف أيضا أنه "مجموعة من العمليات و الخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه". (زرواتي، 2007، ص119).

يقول عمار بوحوش "إن صحة وسلامة الطريقة المستخدمة في الوصول إلى الحقيقة العلمية هي التي تضي على البحث أو الدراسة الطابع الجدي، كما تؤثر أيضا في محتوى و نتائج البحث" (بوحوش، الذنبيات، 1995، ص22).

وعليه من خلال دراستنا الميدانية للتعرف على مختلف الصعوبات الشائعة لدى الأساتذة الممارسين أثناء تطبيق المناهج في مختلف مراحل العملية التدريسية، وجمع المعلومات عن موضوع الدراسة و تصنيفها وتحليلها، اعتمدنا على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة هذه الدراسة.

ويعرف المنهج الوصفي أنه "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج و تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (خندقجي، 2012، ص195).

"إن ما يميز البحث الوصفي عنايته برصد الحقائق المتعلقة بالظاهرة و ذلك باستخدام عينة صغيرة نسبيا، مقارنة إلى حجم المجتمع العام ... إن مجرد وصف ما هو حادث لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي التي لا تكتمل إلا بتنظيم و تحليل البيانات و استخراج الإستنتاجات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة أكثر من ذلك فإن البحوث الوصفية تحاول تحقيق مبدأ عملي أساسي يتمثل في التعميم ...". (بوحفص (دس)، ص235-236).

و قد تم إختيارنا لهذا المنهج كونه ملائم يتماشى مع موضوع الدراسة، بحيث اعتمدنا على وصف الصعوبات المتعلقة بتطبيق مناهج الجيل الثاني بالميدان التعليمي و تصويرها كميًا و تبويبها ثم تحليلها وفق الأسلوب الإحصائي المناسب للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها.

3. الدراسة الإستطلاعية :

الجانب الميداني للدراسة هو بشكل خاص العمل المنهجي الذي سار وفقه الباحث في دراسته المحكمة، يتم من خلاله تحديد الأدوات و الوسائل المستخدمة و التي تعكس بشكل عام واقع موضوع البحث ميدانيا، من خلال التأكد من فرضياته بطريقة عملية معتمدة على البيانات التي يمكن الإعتماد عليها في إثبات أو نفي هذه الفرضيات.

الدراسة الإستطلاعية : تحنل الدراسة الإستطلاعية أهمية كبيرة في البحث العملي كونها تشكل مجالا واسعا و محددا تسعى من خلالها للالمام بجميع جوانب الموضوع و خفاياه، من خلال الإحتكاك بالواقع و تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات و العراقيل الميدانية التي تعترض عمل الأساتذة في المدرسة الابتدائية و المرتبطة أساسا بأداء مهامهم الوظيفية أثناء تطبيق المنهاج الدراسي. (مناهج الجيل الثاني)

1.3. أهداف الدراسة الإستطلاعية :

- الفهم الدقيق لموضوع الدراسة (بمختلف خفاياه).
- التعرف على الميدان بمكوناته و ظروفه و صعوباته.
- جمع بيانات حول مجتمع الدراسة و إحصاء العينة.
- جمع معلومات تساعد على بناء بنود الإستمارة و محاورها.

2.3. أداة الدراسة الاستطلاعية :

بما أن دراستنا هذه تتعلق بمعرفة او في إتجاهات الأساتذة لمرحلة التعليم الإبتدائي حول صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني فضلنا الإعتماد على أسئلة مفتوحة إلى أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية و هم المعلمين المختلف المستويات في المرحلة الإبتدائية و كان ذلك على النحو التالي :

السؤال الأول : ما رأيك في مناهج الجيل الثاني ؟

السؤال الثاني : هل هناك عراقيل في الميدان العملي ؟

السؤال الثالث : هل ترون أن هذا المنهاج يحتاج إلى جهد و وقت أكثر مما هو مخصص له؟ كما كانت هناك مقابلة مفتوحة أيضا مع بعض الأساتذة أردنا من خلالها فهم عمل الأستاذ و دوره في كل العملية التعليمية و أيضا الوقوف على نقاط القوة و الضعف الموجودة بشكل عام حسب وجهة نظر الأساتذة و

مستوى المجهود المبذول من طرفهم، و كذا معرفة مكونات المناهج (مناهج الجيل الثاني) و المراحل التي يتم من خلالها تقديم المنهاج الدراسي و سير هذه المراحل بكل تفاصيلها.

3.3. عينة الدراسة :

أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية هم أساتذة التعليم الابتدائي (المعلمين التابعين للمقاطعة التفتيشية لدائرة جيجل و تاكسنة بالنسبة لولاية جيجل، و المقاطعة التفتيشية لدائرة بوعينان بالنسبة لولاية البلدة والتي تضم 10 ابتدائيات وقد تم اختيار 10 معلمين، قد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة قصدية بحيث إختارنا أساتذة أعلمونا مسبقا بالوقت و المكان المناسب لتقديم معلوماتهم بطريقة مناسبة للزيارة الميدانية الإستطلاعية.

4.3. تحليل نتائج الدراسة الإستطلاعية :

بالنسبة لطرح الأسئلة المفتوحة على أفراد العينة و هم معلمي التعليم الابتدائي و كانت الأسئلة على النحو التالي :

1. ما رأيك في منهاج الجيل الثاني ؟
2. هل هناك عراقيل في الميدان العملي ؟
3. هل ترون أن هذا المنهاج يحتاج إلى وقت و جهد و إمكانيات أكثر مما هو مخصص له؟

كانت الإجابات مختلفة و آراء الأساتذة متقاربة نوعا ما و لتحليل المعلومات المقدمة لنا إعتدنا على تحليل المحتوى و مضمون العبارات المكررة لتحديد بنود و محاور الإستبيان و نتائج الدراسة الإستطلاعية مصنفة في الجدول الآتي :

جدول رقم (03): جدول يمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية

المحور	الأصناف	العبارات	التكرار
	صعوبات	1- صعوبة في وضع المذكرة	08
	التخطيط	2- صعوبة في تحديد اهداف الدرس	
	للدروس	3- صعوبة في وضع الأنشطة المناسبة والشاملة	

	<p>للدروس</p> <p>4- صعوبة في اختيار الوسائل الإيضاح</p> <p>5- صعوبة في صياغة الكفاءة</p> <p>6- صعوبة في اختيار الأساليب المناسبة للفروق الفردية</p> <p>7- صعوبة في اختيار الواجب المنزلي</p> <p>8- صعوبة في استغلال السندات والكتاب المدرسي</p>		
05	<p>1- صعوبة في معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ للانطلاق في الدرس</p> <p>2- صعوبة في إيصال بعض المعلومات للتلاميذ (تفوق مستواهم)</p> <p>3- صعوبة في ضبط الوقت مع كل مراحل الدرس</p> <p>4- صعوبة في التعامل مع الفروق الفردية</p> <p>5- صعوبة في إثارة الدافعية والنشاط الصفّي</p>	صعوبات في تنفيذ الدرس	
04	<p>1- صعوبة في التقويم التشخيصي</p> <p>2- صعوبة متابعة تقدم التلاميذ بصفة منتظمة</p> <p>3- صعوبة في مراقبة الأعمال والواجبات المنزلية</p> <p>4- صعوبة في تقييم الحالات فرديا</p>	صعوبات في التقويم (التقييم)	

المصدر:

4. مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي بمختلف الابتدائيات على أساس إمكانية الوصول

إلى عدد ملائم يسمح بإجراء الدراسة.

5. عينة الدراسة :

تعتمد الدراسات الوصفية غالباً على إختيار عينات ممثلة للجمع الذي تؤخذ منه، و نعني بها أن الطالب أو الباحث عند دراسته لظاهرة معينة لا يدرسها كلها وإنما يدرس جزء منها إعتباراً أن الجزء يعبر بطريقة أو بأخرى عن الكل. (جندي (دس)، ص38).

و قد إعتدنا على توزيع الإستبيان بطريقة قصدية لبعض الإبتدائيات تم إختيارها حسب امكانية الوصول إليها لتوفير الوقت و الجهد و غيرها من تكاليف البحث و اختيرت عينة الأفراد (الأساتذة) الذي تم توزيع الإستبيان عليهم بطريقة عفوية، على حسب الأساتذة الحاضرين أثناء الزيارة (الميدانية) في الفترة المحددة في ترخيص الجهات الإدارية المسؤولة.

6. أداة جمع بيانات الدراسة :

تكمن غاية البحث الرئيسية في التأكد من صدق الفرضيات بإستخدام مجموعة من الأدوات المنهجية لجميع البيانات، على أن تكون هذه الأدوات قابلة للتطبيق و تخدم البحث، حيث تشكل أدوات جمع البيانات أهمية كبيرة في البحث العلمي.

ويعتبر الإستبيان أداة ملائمة للحصول على المعلومات و بيانات و حقائق مرتبطة بواقع معين وللإستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لإختيار الفرضيات في البحوث التربوية و الإجتماعية و النفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن و الإتجاهات و أنواع النشاط المختلفة، فجمع البيانات والمعلومات عن ادراك الأفراد و اتجاهاتهم وعقائدهم و ميولهم و قيمهم ومواقفهم و دوافعهم ومشاعرهم و خططهم للمستقبل و سلوكهم الحاضر و الماضي وغير ذلك كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الإستبيان للحصول على معلومات كافية و دقيقة (ملحم، 2000، ص177).

وعليه فقد إعتدنا في دراستنا هذه على الإستبيان كأداة للدراسة الأساسية كونها مناسبة لطبيعة البحث و صالحة لجمع المعلومات و الحقائق الدقيقة التي يمكن أن نبويها في جداول إحصائية للتحليل و التفسير و إصدار الحكم بطريقة علمية منظمة وفق بيانات تعبر عن الموضوع محل الدراسة، وتصف فعلاً المشكلة المدروسة.

وقد جاءت محاور الإستبيان مجسدة لثلاث فرضيات فرعية، لكل محور بنود معبرة عن المرحلة المراد التحقق من صدق فرضياتها أو نفيها.

و تم مناقشة الإستمارة من حيث المضمون و الشكل مع الأستاذ المشرف، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا لجامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل، وقد أدلى بعض الأساتذة المحكمين بملاحظاتهم سمح لنا ذلك بتعديل بعض العبارات من حيث الصياغة و كذا شكل الإستمارة.

و قد ضمت الإستمارة النهائية أربع محاور وهي :

المحور الأولي : خاص بالبيانات الشخصية الخاصة بأساتذة و تتضمن ثلاث بنود مرقمة من 1 إلى 3.

المحور الثانية : خاص بالفرضية الأولى المتمثلة بقياس اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني، و يتضمن هذا المحور عشرة بنود مرقمة من 1 إلى 10.

المحور الثالث : خاص بالفرضية الثانية المتمثلة في قياس اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني و يتضمن هذا المحور تسع بنود مرقمة من 11 إلى 19.

المحور الرابع : خاص بالفرضية الثالثة المتمثلة بقياس اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني و يتضمن هذا المحور إحدى عشر بند مرقمة من 20 إلى 30 .

وقد إعتدنا في توزيع الإستمارة على زيارة ميدانية بالتنسيق مع مدراء الإبتدائيات و بالتعاون مع بعض الأساتذة.

اعتمادنا على مقياس ليكارت الثلاثي في التقدير الوزني لبنود الاستبيان وهي موافق، محايد، غير موافق، وتم اعتماد القيم من 1 إلى 3 كدرجات لكل اختيار وقد أعطيت الفقرات في جميع المجالات أوزانا متساوية وكان أعلى تدرج في الموافقة (3) درجات وأدنى تدرج درجة واحدة.

جدول رقم (04): يبين توزيع درجات عبارة الاستمارة وفقا لمقياس ليكارت (Likert) الثلاثي.

الاستجابة	موافق	محايد	غير موافق
الدرجة	03	02	01

المصدر: من إعداد الباحثة

7. الخصائص السيكومترية للأداء :

الخصائص السيكومترية للأداة هي تأكيد معاملا الصدق و الثبات و كان ذلك بالشكل التالي :

اولا الصدق : يعد صدق الأداء أساسي ولا بد الإهتمام به حيث تكون الأداة صادقة أي قادرة على قياس ما أعدت لقياسه.

تعريف الصدق : هو أن يقيس الإختبار أو المقياس السمة أو القدرة أو الشيء الذي يدعى أنه يقيسه. (محمد، 2008، ص73).و تم الإعتماد على: **الصدق الظاهري و الصدق البنائي لمحاور الاستمارة**

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة: لمعرفة مدى صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم التربية وأرطوفونيا بجامعة محمد الصديق بن يحيى (جيجل)، كما يوضحه الجدول رقم...5 وقد تم إجراء التعديلات اللازمة بناء على آرائهم وتقييمهم.

الجدول رقم (05): يبين المحاور قبل التحكيم وبعد التحكيم

المحور	قبل التحكيم	بعد التحكيم
المحور 2	صعوبة متعلقة بالمرحلة التخطيطية	وجود صعوبات أثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني
المحور 3	صعوبة متعلقة بمرحلة تنفيذ الدرس	وجود صعوبات أثناء التنفيذ للدرس وفق مناهج الجيل الثاني
المحور 4	صعوبة متعلقة بمرحلة التقويم	وجود صعوبات أثناء التقويم (التقييم) للدرس وفق مناهج الجيل الثاني

المصدر: من إعداد الباحثة

كما تم حذف بعض العبارات المكررة وتغيير المقياس إلى مقياس ليكارت الثلاثي بدلا من مقياس ليكارت الخماسي.

وتم الحكم على الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال التأكد من :

- ملائمة المحاور لفرضيات الدراسة.
- ملائمة البنود مع المحاور.
- سلامة العبارات من حيث الصياغة و المعنى واللغة.
- مدى ملائمة الإستمارة لقياس الفرضيات

ثانيا: الصدق البنائي لمحاور الاستمارة.

ويبين مدى ارتباط كل من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان ويحدد درجة التساق الداخلي لمحاور الاستبيان حسب الجدول التالي

جدول رقم(06): يحدد الاتساق الداخلي لمحاور الاستمارة.

مستوى الدلالة	المحور الرابع	المحور الثالث	المحور الثاني	الاتساق الداخلي	
0.01	0.866	0.807	0.895	01	الدرجة الكلية للمقياس
	0.612	0.706	01	0.895	المحور الثاني
	0.520	01	0.706	0.807	المحور الثالث
	01	0.520	0.612	0.866	المحور الرابع

المصدر: من إعداد الطالبة

- حساب ثبات الأداة :

يشير إلى الإتساق و الدقة و امكان إستخراج نفس النتائج عند تكرار القياس أو تكرار التجربة. (محمد، 2008، ص70).

و يقصد بالثبات Reliability مقدرة الإختبار على إعطاء نفس النتائج بإستمرار إذا ما تكرر تطبيقه تحت نفس الظروف. (المغربي، 2009 ص264).

- و قد تم إيجاد معامل ثبات الإستمارة بإستخدام الفاكرونباخ عن طريق المعالج (SPSS) حيث أنه من الناحية التطبيقية يعتبر ثبات أداة الدراسة:

- ضعيفا: إذا كانت ألفا أقل من 0.60%
- مقبولا: إذا كانت ألفا تقع أقل بين (0.60% و 0.70%)
- جيدا: إذا كانت ألفا تقع بين (0.70 % و 0.80%)
- ممتازا: إذا كانت ألفا أكبر من 0.80%

اختبار ثبات أداة الدراسة Reliability

الجدول رقم () يمثل قيمة معامل ألفاكرونباخ للمحاور الرئيسية للاستمارة.

الجدول رقم (07): معامل ثبات ألفاكرونباخ

المحور	المحور	عدد الفقرات	معامل الفا	جودة القياس
المحور الثاني	وجود صعوبات أثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني	10	0.86	ممتاز
المحور الثالث	وجود صعوبات أثناء تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني	09	0.72	جيد
المحور الرابع	وجود صعوبات أثناء التقويم (التقييم) وفق مناهج الجيل الثاني	11	0.90	ممتاز
معامل الثبات العام	وجود صعوبات أثناء تطبيق مناهج الجيل الثاني	30	0.92	ممتاز

المصدر: من إعداد الطالبة اعتمادا على مخرجات برنامج SPSS

وبلاحظ من الجدول أن معامل الثبات العام لألفاكرونباخ أكبر من 0.80% حيث بلغ قدره 0.92% مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ممتازة من الثبات.

كما أن معامل الثبات لمحاور الاستمارة كان على الشكل التالي:

- المحور الثاني قدر معامل الثبات لألفاكرونباخ 0.86% ويتمتع بدرجة ممتازة.
- المحور الثالث قدر معامل الثبات لألفاكرونباخ 0.72% ويتمتع بدرجة جيد.
- المحور الرابع قدر معامل الثبات لألفاكرونباخ 0.90% ويتمتع بدرجة ممتازة.

ومنه فإن درجة ثبات الأداة عالية وهذا يساعدنا في تطبيق الإستبيان.

8. أساليب المعالجة الإحصائية

فيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة:

○ المدى: Range

لتحديد طول خلايا مقياس ليكارت الثلاثي المستخدمة في الاستبيان، ثم حساب المدى بين أكبر وأصغر قيمة لدرجات المقياس (3-1=2) ثم تقسيمه على درجة المقياس للحصول في الأخير على طول الخلية الصحيحة أي (3/2 = 0.66) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل اقل قيمة في المقياس (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى لأول فئة (1.66 = 1+0.66) وهكذا مع بقية الفئات. وتصبح كما يلي:

الجدول رقم (08) يحدد توزيع طول فئات المتوسط الحسابي والدرجات الموافقة ودلالاتها لمقياس

ليكارت الثلاثي.

الرتبة	منخفضة	متوسطة	عالية
المجالات] 1 إلى 1.66]] 1.67 إلى 2.33]] 2.34 إلى 3

المصدر: من إعداد الباحثة.

• التكرارات المطلقة (Frequencies)

• النسب المئوية: (Pourcentage)

وتم الاعتماد عليها للتعرف على خصائص أفراد العينة وكذلك تحديد استجابات أفراد العينة اتجاه عبارات المحاور الخاصة بالاستمارة.

• المتوسط الحسابي:

اعتمدنا عليه لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد العينة على كل عبارة من محاور الاستبيان، وترتيب العبارات حسب درجة الموافقة.

• الانحراف المعياري:

لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات محاور الدراسة ولكل محور من محاور الدراسة عن متوسطها الحسابي، حيث كلما اقتربت قيمته من الصفر كلما دل ذلك على تركيز وانخفاض تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة، كما أفادنا هذا المقياس في ترتيب عبارات محاور الاستبيان لصالح أقل تشتت عند تساوي متوسطاتها.

9. تنفيذ الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صدق و ثبات الأداة و بالتالي توفر الشروط السيكومترية ثم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة المتمثلة في 93 أستاذ و أستاذة على مستوى الإبتدائيات الموضحة في الجدول رقم جدول يوضح توزيع أفراد العينة :

الجدول رقم (09):توزيع أفراد العينة

مجتمع افراد العينة	عدد الأساتذة المبوحثين	عدد الإستمارات التي تم إسترجاعها
مقاطعات تفتيشية جيجل	50	43

مقاطعات تفتيشية البلدية	50	50
المجموع	93	100

المصدر:

10. عرض نتائج الدراسة:

1.10. عرض وتحليل استجابات أفراد العينة حول المحور الأول.

خصائص عينة الدراسة:

- الجنس: يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرارات	الجنس
81.8%	81	إناث
12.1%	12	ذكور
100%	93	المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول يتضح أن نسبة الإناث 81.8% تفوق بكثير نسبة الذكور 12.1% من الحجم الكلي للعينة وهذا يشير إلى أن التعليم يستقطب الإناث الأكثر ميلا لميدان التعليم عكس الذكور.

- المؤهل العلمي: يتوزع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الاستجابة						العبارة
أخرى		ماستر		ليسانس		
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
14.1%	14	9.1%	09	70.7%	70	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المصدر: من إعداد الطالبة

من خلال الجدول يتضح أن 70.7% من أفراد العينة هم من حملة شهادة الليسانس وهي نسبة عالية جداً، وهذا منطقي كون أن وظيفة العليم الابتدائي تتطلب شهادة الليسانس كشرط لتولي مهمة التعليم في المرحلة الابتدائي حالياً.

- الخبرة المهنية: يتوزع افراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): توزيع افراد العينة حسب الخبرة المهنية.

من 21 فما فوق		من 11 إلى 20 سنوات		من 1 إلى 10 سنوات		العبارة
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
21.2%	21	10.1%	10	62.6%	62	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول يتضح أن أغلب أفراد العينة خبرتهم لا تتجاوز 10 سنوات (أقل من 10 سنوات) بنسبة 62.6% ورغم ذلك توجد نسبة لا بأس بها أكثر من 21 سنة خبرة في مجال التعليم حيث 21% منهم تجاوزت خبرتهم 20 سنة و 10% ما بين 11 و 20 سنة بمعنى 31% من أفراد العينة لديهم أكثر من 11 سنة خبرة في مجال التعليم.

2.10. عرض وتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة

حول المحور الثاني: صعوبات اثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

من أجل التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات مرحلة التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني قمنا بتخصيص 10 عبارات، حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا ترتيب الفقرات حسب الأهمية النسبية، ودرجات الموافقة التي تبين الاتجاهات وذلك لكل عبارة (فقرة) وفي الأخير قياس الاتجاهات الكلية للمحور، وقد خصصنا لهذا المحور 10 فقرات مرقمة من 01 إلى 10 كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (13): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات أثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

المحور الثاني: وجود صعوبات في التخطيط للدرس								
الرقم	الفقرة	درجات القياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		موافق	محايد	غير موافق				
01	وجود صعوبة في وضع مذكرة الدرس وفق مناهج الجيل الثاني	ت	52	37	04	0.970	متوسطة	06
		%	%55.9	%39.8	4.3			
02	وجود صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة وفق مناهج الجيل الثاني	ت	47	37	09	0.949	متوسطة	07
		%	%50.5	%39.8	%09.7			
03	وجود صعوبة في تحديد أهداف الدرس وفق مناهج الجيل الثاني	ت	42	43	08	0.961	متوسطة	08
		%	%45.2	%46.2	%08.6			

10	متوسطة	0.953	01.935	45	09	39	ت	وجود صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة للدرس	04
				%48.4	%09.7	%41.9	%		
09	متوسطة	0.943	01.978	11	42	40	ت	وجود صعوبة في صياغة وضعية الانطلاق حسب مستوى التلاميذ	05
				%11.8	%45.2	%43.0	%		
03	عالية	0.867	02.473	03	23	67	ت	وجود صعوبة في توفير وسائل الإيضاح الملائمة لكل درس لإيصال المعلومة المطلوبة	06
				%3.2	%24.7	%72.0	%		
02	عالية	0.829	02.505	06	20	67	ت	وجود صعوبة في اختيار تمارين دفتر الأنشطة للإلمام بالدرس	07
				%6.5	%21.5	%72.0	%		
04	عالية	0.885	02.387	07	25	61	ت	وجود صعوبة في اختيار الأنشطة التي تراعي الفروقات	08
				%7.5	%26.9	%65.6	%		
05	متوسطة	0.888	02.333	10	26	57	ت	وجود صعوبة في تكيف أنشطة الكتاب المدرسي مع الهدف	09
				%10.8	%28.0	%61.3	%		

المرجو من الدرس									
01	متوسطة	0.801	02.548	06	18	69	ت	وجود صعوبة في	10
				6.5%	%19.4	%74.2	%	تكييف السندات مع أهداف الدرس	
02	متوسطة	0.621	02.241	المحور الثاني: التخطيط وفق مناهج لجيل الثاني					

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS

يشير الجدول رقم (13) إلى استجابات الباحثين على الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني حول اتجاهات الأساتذة في التعليم الابتدائي نحو الصعوبات أثناء التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.54 و 1.93) فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة 19 وجود صعوبة في تكييف السندات مع أهداف الدرس بمتوسط حسابي (2.54) وانحراف معياري (0.80)، تليها العبارة 7 وجود صعوبة في اختيار تمارين دفتر الأنشطة للإلمام بالدرس بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.82)،

تليها العبارة 6 وجود صعوبة في توفير وسائل الإيضاح الملائمة لكل درس لإيصال المعلومة المطلوبة بمتوسط حسابي (2.47) وانحراف معياري (0.86)،

تليها العبارة 8 وجود صعوبة في اختيار الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.88)،

تليها العبارة 9 وجود صعوبة في تكييف أنشطة الكتاب المدرسي مع الهدف المرجو من الدرس بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.88)،

تليها العبارة 1 وجود صعوبة في وضع مذكرة الدرس بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.97)،

تليها العبارة 2 وجود صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة وفق مناهج الجيل الثاني بمتوسط حسابي (2.10) وانحراف معياري (0.94)،

تليها العبارة 3 وجود صعوبة في تحديد أهداف الدرس وفق مناهج الجيل الثاني بمتوسط حسابي (01.98) وانحراف معياري (0.96)،

تليها العبارة 5 وجود صعوبة في صياغة وضعية الانطلاق حسب مستوى التلاميذ بمتوسط حسابي (01.97) وانحراف معياري (0.94)،

تليها العبارة 4 في المرتبة الأخيرة وجود صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة للدرس بمتوسط حسابي (01.93) وانحراف معياري (0.95).

وبشكل عام يتبين أن اتجاهات الأساتذة نحو صعوبات التخطيط وفق مناهج الجيل الثاني كما تبينها فقرات المحور الثاني كانت درجات الموافقة أغلبها متوسطة، حيث بلغ الانحراف الكلي (02.24) وهو يعبر على درجة متوسطة من الموافقة على عبارات المحور.

عرض وتحليل استجابات أفراد العينة حول المحور الثالث

من أجل التعرف على اتجاهات المبحوثين نحو الصعوبات أثناء تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني قمنا بتخصيص (09) عبارات لهذا المحور حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذا ترتيب العبارات حسب الأكثرية النسبية وتحديد درجة الموافقة لكل عبارة.

تم ترتيب العبارات من أعلى درجة موافقة إلى أدناها ووفي الأخير قياس الاتجاهات الكلية للمحور، وقد خصصنا لهذا المحور 09 فقرات مرقمة من 11 إلى 19 كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (14): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل

الثاني.

المحور الثالث: وجود صعوبات في تنفيذ الدرس							
الترتيب	درجة الموافقة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجات القياس			الرقم
				موافق	محايد	غير موافق	

06	عالية	0.746	02.516	17	14	62	ت	وجود صعوبة في تطبيق جميع المقررات لكثافته	11
				18.3%	15.1%	66.7%	%		
01	عالية	0.639	02.698	10	09	74	ت	إيصال بعض المعلومات التي تفوق مستوى التلاميذ	12
				10.8%	09.7%	79.6%	%		
02	عالية	0.755	02.591	08	15	70	ت	تكييف الدرس مع الفروقات الفردية (حسب مستوى كل تلميذ)	13
				08.6%	16.1%	75.3%	%		
05	عالية	0.815	02.473	11	19	63	ت	وجود صعوبة في إثارة دافعية بعض التلاميذ	14
				11.8%	20.4%	67.7%	%		
04	عالية	0.815	02.516	07	19	67	ت	وجود صعوبة في إشراك جميع التلاميذ في النقاش	15
				07.5%	20.4%	72.0%	%		
09	متوسطة	0.933	02.096	12	36	45	ت	وجود مشكلة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ حسب ما تتطلبه الأنشطة	16
				12.9%	38.7%	48.4%	%		
				06	18	69	ت	وجود صعوبة في إثارة	17

03	عالية	0.801	02.548	06.5%	19.4%	74.2%	%	النشاط الصفي (بسبب إرهاق التلاميذ)	
08	متوسطة	0.907	02.215	13	30	50	ت	وجود صعوبة في التعامل مع بعض المعلومات التي اكتسبها التلاميذ مسبقا حول الدرس	18
				14%	32.3%	53.8%	%		
07	متوسطة	0.876	02.279	15	26	52	ت	وجود صعوبة في ضبط بعض السلوكيات أثناء الدرس (كالنتشويش)	19
				16.1%	28.0%	55.9%	%		
01	عالية	0.469	02.437	المحور الثالث: صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني					

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS

يشير الجدول رقم (14) إلى استجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث حول صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.69) و(2.09)، فقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة 12 وجود صعوبة في إيصال بعض المعلومات التي تفوق مستوى التلاميذ بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.63)،

تليها العبارة 13 وجود صعوبة في تكييف الدرس مع الفروقات الفردية بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.75)،

تليها العبارة 17 وجود صعوبة في إثارة النشاط الصفي بسبب إرهاق التلاميذ بمتوسط حسابي (02.54) وانحراف معياري (0.80)،

تليها العبارة 15 وجود صعوبة في إشراك جميع التلاميذ في النقاش بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.81)،

تليها العبارة 14 وجود صعوبة في إثارة دافعية بعض التلاميذ بمتوسط حسابي (02.47) وانحراف معياري (0.81)،

تليها العبارة 11 وجود صعوبة في تطبيق جميع المقرر لكثافته بمتوسط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.74)،

تليها العبارة 19 وجود صعوبة في ضبط بعض السلوكات أثناء الدرس بمتوسط حسابي (02.27) وانحراف معياري (0.87)،

تليها العبارة 18 وجود صعوبة في التعامل مع المعلومات التي اكتسبها التلاميذ مسبقا حول الدرس (التحضير المنزلي) بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.90)،

وتليها العبارة 16 في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (02.09) وانحراف معياري (0.93) وهي وجود صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تتطلبه الأنشطة.

وبشكل عام تبين أن اتجاهات الأساتذة نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني كما تبينتها فقرات المحور الثالث كانت درجات الموافقة أغلبها عالية حيث بلغ الانحراف الكلي (02.43) وهو يعبر على درجة عالية من الموافقة على عبارات المحور.

عرض وتحليل استجابات أفراد العينة حول المحور الرابع

من أجل التعرف على اتجاهات المبحوثين نحو الصعوبات المتعلقة بالتقويم وفق مناهج الجيل الثاني قمنا بتخصيص (11) إحدى عشر عبارة لهذا المحور، حيث قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذا ترتيب العبارات حسب الأكثرية النسبية وتحديد درجة الموافقة لكل عبارة.

تم ترتيب العبارات من أعلى درجة موافقة إلى أدناها.

وفي الأخير قياس الاتجاهات الكلية للمحور، وقد كانت عبارات هذا المحور مرقمة من 20 إلى 30 كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (15): اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني.

المحور الرابع: وجود صعوبات في التقويم									
الرقم	الفقرة	درجات القياس			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب	
		موافق	محايد	غير موافق					
20	أعاني من تعدد أشكال التقويم المفروضة مع البرنامج (المقرر) (المقرر)	ت	55	23	15	02.344	0.853	عالية	01
		%	59.1%	24.7%	16.1%				
21	وجود صعوبة في التقويم التشخيصي لمعرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ	ت	44	37	12	02.075	0.935	متوسطة	05
		%	47.3%	39.8%	12.9%				
22	وجود صعوبة في تحديد جوانب القوة والضعف لدى كل تلميذ	ت	32	52	09	01.784	0.930	متوسطة	11
		%	34.4%	55.9%	09.7%				
23	وجود صعوبة في متابعة تقدم التلاميذ بصفة مستمرة ومنظمة	ت	41	47	05	01.935	0.975	متوسطة	08
		%	44.1%	50.5%	05.4%				
24%	صعوبة في التقويم	ت	41	40	12	02.010	0.938	متوسطة	07

				12.9%	43%	44.1%	%	التكويني للتأكد من اكتساب الكفاءة	
10	متوسطة	0.916	01.914	15	43	35	ت	وجود صعوبة في مراقبة الأعمال المنزلية وتصحيحها	25
				16.1%	46.2%	37.6%	%		
09	متوسطة	0.949	01.892	09	47	37	ت	وجود صعوبة في تحديد الواجبات المنزلية (اختيارها)	26
				09.7%	50.5%	39.8%	%		
03	متوسطة	0.919	02.258	09	30	54	ت	وجود صعوبة فيالتقويم التكويني لوضع أساليب واستراتيجيات جديدة	27
				09.7%	32.3%	58.1%	%		
04	متوسطة	0.857	02.215	21	26	46	ت	وجود صعوبة في متابعة التزام التلاميذ بالقيم المدرجة في كل درس	28
				22.6%	28.0%	49.5%	%		
02	متوسطة	0.901	02.279	11	28	54	ت	وجود صعوبة في تقييم كل تلميذ على حدى	29
				11.8%	30.1	58.1	%		
06	متوسطة	0.949	02.032	10	40	43	ت	وجود صعوبة في صياغة أسئلة بتقييم مستوى الكفاءة لدى التلاميذ	30
				10.8%	43.0%	46.2%	%		
03	متوسطة	0.663	2.067	المحور الرابع: صعوبات التقييم وفق مناهج الجيل الثاني					

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS

يشير الجدول رقم (15) إلى استجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالمحور الرابع حول صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني.

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لهذا المحور بين (2.34) و(1.78)،

وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة 20 أعاني من تعدد أشكال التقويم المفروضة مع المقرر بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.85)،

تليها العبارة 29 وجود صعوبة في تقييم كل تلميذ على حدى بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.90)،

تليها العبارة 27 وجود صعوبة التقويم التكويني لوضع أساليب واستراتيجيات جديدة بمتوسط حسابي (02.25) وانحراف معياري (0.91)،

تليها العبارة 28 وجود صعوبة في متابعة التزام التلاميذ بالقيم المدرجة في كل درس بمتوسط حسابي (2.21) وانحراف معياري (0.85)،

تليها العبارة 21 وجود صعوبة في التقويم الشخصي لمعرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ بمتوسط حسابي (02.07) وانحراف معياري (0.93)،

تليها العبارة 30 وجود صعوبة في صياغة أسئلة لتقييم مستوى الكفاءة بمتوسط حسابي (2.03) وانحراف معياري (0.94)،

تليها العبارة 24 وجود صعوبة في التقويم التكويني للتأكد من اكتساب الكفاءة بمتوسط حسابي (02.01) وانحراف معياري (0.93)،

تليها العبارة 23 وجود صعوبة في متابعة تقدم التلاميذ بصفة مستمرة ومنتظمة بمتوسط حسابي (1.93) وانحراف معياري (0.97)،

تليها العبارة 26 وجود صعوبة في الواجبات المنزلية (اختيارها) بمتوسط حسابي (1.89) وانحراف معياري (0.94)،

تليها العبارة 25 وجود صعوبة في مراقبة الأعمال المنزلية وتصحيحها بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.91)،

تليها العبارة 22 في المرتبة الأخيرة وجود صعوبة في تحديد جوانب القوة والضعف لدى كل التلاميذ بمتوسط حسابي (01.78) وانحراف معياري (0.93).

وبشكل عام يتبين أن اتجاهات الأساتذة نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني كلها متوسطة باستثناء العبارة 20 كانت درجتها عالية وحيث بلغ الانحراف الكلي (02.06) وهو يعبر على درجة متوسطة من الموافقة على عبارات المحور الرابع.

خلاصة الفصل :

من خلال هذا الفصل تطرقنا إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، و ذلك من خلال التعرف على المنهج المتبع في الدراسة و مجتمع الدراسة، وأداة جمع البيانات (الاستبيان)، و التطرق إلى صدق و ثبات الأداة و الأساليب الإحصائية المستعملة للتحقق من الفرضيات.

الفصل السادس

تفسير و تحليل النتائج و مناقشتها

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة وهذا في ضوء الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة ثم الفرضية العامة، وسنضع النتائج النهائية بكل المضامين والمحتويات، مع عرض متواضع لبعض الاقتراحات، وفي الختام خلاصة الدراسة.

1. تحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

تفسير نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية الفرعية الأولى: لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

من خلال الجدول رقم (13) توصلنا إلى أن العبارات التي جاءت في المراتب الأولى لاستجابات أفراد العينة «وجود صعوبات في تكييف السندات مع أهداف الدرس»

«وجود صعوبات في اختيار تمارين دفتر الأنشطة الملائمة لكل درس لإيصال المعلومة المطلوبة»

«وجود صعوبة في اختيار الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية»

جاءت هذه العبارة بدرجة عالية من الموافقة بمتوسطات حسابية تتراوح بين (02.54 و 02.38).

وجاءت العبارات الدالة على:

«وجود صعوبة في تكييف أنشطة الكتاب المدرسي مع الهدف المرجو من الدرس»

«وجود صعوبة في وضع مذكرة الدرس وفق مناهج الجيل الثاني»

«وجود صعوبة في صياغة الكفاءة» و «وجود صعوبة في تحديد أهداف الدرس»

«وجود صعوبة في صياغة وضعية الانطلاق حسب مستوى التلاميذ» وفي المراتب الأخيرة خاصة

العبارات الدالة على وجود صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة للدرس وفق مناهج الجيل الثاني وكانت

هذه العبارات بدرجات متوسطة من الموافقة تراوحت بين (02.33 و 01.93).

وتشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة لهم اتجاهات إيجابية فيما يخص الصعوبات المتعلقة بوضع

خطة الدرس وإعداد المذكرة، والتي يعتمد إنجازها على السندات والوثائق المرفقة ودفتر الأنشطة والكتاب

المدرسي، وكل هذه العبارات التي تحظى بدرجة عالية من الموافقة تشير إلى وجود خلل أو معاناة الأستاذ

في توظيف مستلزمات عملية التخطيط للدرس وفي اختيار الوسائل الملائمة أثناء هذه المرحلة.

في حين أن باقي العبارات التي تحصلت على درجة متوسطة من موافقة الأساتذة متعلقة بالأساس بمجهودات الأستاذ الشخصية مثل صياغة وضعية الانطلاق واختيار الطريقة المناسبة والتي تعتمد على خبرة الأستاذ وتمكنه.

وقد يرجع ذلك إلى عدم وضوح محتويات السندات والوثائق المرافقة وعدم وجود تناسق بين تلك الوسائل التي أعدت لأجل تسهيل التخطيط للدرس وفق هذه المناهج الجديدة، وأيضاً مؤشر على نقص الوسائل أو عجز هذه الوسائل في تسهيل عمل الأستاذ في مرحلة إنجاز المذكرة وتحضير الدرس. كما يمكن أن نفسر ذلك بوجود نقص في تكوين الأساتذة ووجود خلل في الجانب العملي في التكوين المسبق على مناهج الجيل الثاني وأيضاً مؤشر لنقص الوسائل (وسائل الإيضاح) الضرورية التي يجب على الأستاذ ضبطها في مرحلة التخطيط للدرس.

من خلال هذه النتائج يتضح أن درجات الموافقة على عبارات المحور 2 الخاص بالتخطيط للدرس كانت تتراوح بين العالية والمتوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (02.24) وهي درجة متوسطة. وبالتالي فإن الفرضية الأولى مقبولة إلى حد كبير بحيث يمكن القول «لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني».

تفسير النتائج في ضوء الفرضية الفرعية الثانية:

الفرضية الفرعية الثانية: «لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات تنفيذ الدروس وفق مناهج الجيل الثاني»

من خلال الجدول رقم (14) توصلنا إلى أن:

العبارات التي جاءت في المراتب الأولى لاستجابات أفراد العينة هي:

«وجود صعوبات في إيصال بعض المعلومات التي تفوق مستوى التلاميذ»

«وجود صعوبات في تكييف الدرس مع الفروقات الفردية»

«وجود صعوبات في إثارة النشاط الصفّي حسب طول الفترة المخصصة»

«صعوبة إشراك التلاميذ في النقاش»

«صعوبة إثارة دافعة بعض التلاميذ»

«صعوبة تطبيق جميع المقرر لكثافته» جاءت هذه العبارات بدرجة موافقة عالية ويمتوسطات حسابية تراوحت بين (02.69 و 02.51) بينما جاءت العبارات في المراتب الأخيرة من استجابات أفراد العينة وهي:

«وجود صعوبة في ضبط السلوك أثناء الدرس»

«وجود صعوبة في التعامل مع المعلومات التي اكتسبها التلاميذ حول الدرس أثناء التحضير المنزلي»

«وجود مشكلة في تكيف وضعيات جلوس التلاميذ حسب ما تتطلبه الأنشطة» جاءت هذه العبارات بدرجة موافقة متوسطة وامتوسطات حسابية تراوحت بين (02.27 و 02.09).

تشير هذه النتائج إلى أن الأساتذة لهم اتجاهات إيجابية بوجود صعوبات المتعلقة بمرحلة التنفيذ والأداء لمناهج الجيل الثاني، حيث كانت استجابات الأساتذة بدرجات عالية على أنهم يجدون صعوبة في العبارات الدالة على وجود صعوبة في بعض المعارف المقررة في المناهج والتي بدورها تشكل إعاقة للأستاذ والتلميذ خاصة أنهم عبروا وبدرجة عالية من الموافقة على وجود صعوبة في تكيف الدرس مع الفروقات الفردية وهذا يدل على أن بعض المعارف لم تراعي الفروقات الفردية ومستوى التلاميذ والبيئة الثقافية والاجتماعية المختلفة وكذا قدرات بعض التلاميذ العقلية، أو أن مناهج الجيل الثاني ومحتوياتها صعبة أو تتطلب إمكانيات خاصة.

وقد كانت درجة موافقة الأساتذة على العبارات الدالة على وجود صعوبة في إثارة النشاط الصفي والعبارة الدالة على «صعوبة إثارة دافعية التلاميذ» تدل على كثافة المقرر الدراسي لمناهج الجيل الثاني مما يؤدي إلى إرهاق التلاميذ وبالتالي يؤثر على نشاطهم الصفي كما أنه يشير إلى افتقار المقرر للجانب الحيوي خاصة أن مستوى التعلم الابتدائي يجي أن يراعي المرحلة العمرية للطفل بتخصيص حصص للنشاط واللعب وممارسة الهوايات الفنية والنشاطات الترفيهية الملائمة لتكوين شخصية التلميذ في مرحلة الطفولة وبالتالي فإن درجة موافقة الأساتذة كانت عالية ومنطقية لأن التلاميذ تنخفض دافعتهم ويدل ذلك أيضا على عدم تمكن لأساتذة من تقديم جميع المقرر الدراسي أو الإحاطة بجميع المحتويات بشكل مريح وفعال.

كما تدل موافقة الأساتذة بدرجة متوسطة على العبارة «صعوبة التعامل مع المعلومات التي اكتسبها التلاميذ حول الدرس أثناء التحضير المنزلي» تدل على صعوبة المضمون إلى حد ما يجعل التلميذ غير قادر على الاعتماد على نفسه إلى الاكتساب.

من خلال النتائج الكلية للمحور الثالث جاءت درجة الموافقة الكلية على عبارات هذا المحور بمتوسطات حسابية أكثرها عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور 02.34 وهي درجة عالية. وعليه فإن الفرضية الفرعية الثانية محققة بدرجة عالية، بحيث يمكن القول لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات تنفيذ الدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

تفسير النتائج في ضوء الفرضية الفرعية الثالثة:

«لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني»

من خلال الجدول رقم (15) توصلنا إلى أن:

العبارة الدالة على «معاونة الأساتذة من تعدد أشكال التقويم المفروضة مع المقرر» جاءت في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة عالية لاستجابات أفراد العينة تليها العبارات «وجود صعوبة في تقييم كل تلميذ على حدى»

«وجود صعوبة في التقويم التكويني»

«وجود صعوبة في متابعة التزام التلاميذ بالقيم المدرجة في كل درس»

«وجود صعوبة في التقويم التشخيصي»

«وجود صعوبة في صياغة أسئلة لتقييم مستوى الكفاءة» و«صعوبة في التقويم التكويني» بدرجات موافقة متوسطة وتليها

في المراتب الأخيرة العبارات:

«صعوبة متابعة تقدم التلاميذ بصفة مستمرة» و«صعوبة تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ» بأقل درجة موافقة لاستجابات الأساتذة وتشير هذه النتائج إلى أن درجات موافقة الأساتذة متوسطة وتعبّر عن

وجود صعوبة في مجال التقويم المتعدد الاشكال وبمتابعة تقويم التلاميذ بصفة مستمرة، أو فرديا وهذا يعود إلى صعوبة الحكم على مدى تقدم التلميذ أو إلى ضيق الوقت وعدم تمكن المنهاج الجديد من وضع معايير واضحة للتقويم المفروض مع البرنامج أو لعدم تكوين الأساتذة بشكل كاف على اساليب التقويم.

يتضح أن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي كانت إيجابية بدرجة موافقة متوسطة على وجود صعوبة في التقويم وفق مناهج الجيل الثاني حيث كان المتوسط الحسابي الكلي لهذا المحور الرابع (02.06) وعليه فإن الفرضية الثالثة محققة إلى حد ما بحيث يمكن القول لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات التقويم وفق مناهج الجيل الثاني.

2. تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة:

الفرضية العامة: «لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني»
يعتبر التحقق من صدق الفرضيات الفرعية تأكيد على صحة الفرضية العامة.

فقد أوضحت الدراسة أن لكل مرحلة من مراحل تطبيق مناهج الجيل الثاني صعوبات أقر الأساتذة وكانت اتجاهاتهم إيجابية بدرجات عالية وأحيانا متوسطة. حيث أن المحور الثالث (الفرضية الأولى) في المرتبة الأولى بدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي 02.43 وفي المرتبة الثانية المحور الثاني (الفرضية الثانية) بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (02.24) وفي المرتبة الثالثة المحور الرابع (الفرضية الفرعية الثالثة) بدرجات موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (02.06).

من خلال النتائج أن اتجاهات الأساتذة أكثر إيجابية بالنسبة للمحور الثاني، أي وجود صعوبات في مرحلة التنفيذ باعتبارها أهم مرحلة بالنسبة لإكساب التلميذ الخبرات المصاغة في الأهداف، هذه المرحلة تعبر بشكل خاص على تطبيق المنهاج، هذا لا يمنع من أهمية مرحلة التخطيط وكذا مرحلة التقويم وعلاقتها الجوهرية بالتطبيق. إلا أن صعوبات مرحلة التنفيذ ما هي إلا انعكاس لصعوبات التخطيط ووضع مذكرة الدرس بل يمكن القول أن تمكن الأستاذ من التخطيط للدرس بدون عراقيل ينهد لمرحلة التنفيذ فكلما كانت هناك صعوبات في أي مرحلة بالتأكيد تنعكس على المراحل الأخرى وهذا ما يقودنا إلى القول بصدق الفرضية العاملة بوجود اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو الصعوبات في تطبيق مناهج الجيل الثاني.

3. تحليل النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

من خلال التعرف على ما أوردته الدراسات المشابهة في بيئات وأماكن مختلفة حول الموضوع الذي تعالجه هذه الدراسة سوف نناقش دراستنا هذه مع الدراسات السابقة، ولذلك سوف نحاول التطرق إلى كل من المنهج، أدوات البحث والنتائج المتوصل إليها

المنهج: اعتمدنا على لمنهج الوصفي في دراستنا هذه مثلما اعتمدت عليه الدراسات الأخرى كونه المنهج المناسب في الدراسات الإنسانية ودراسات الاتجاهات بصفة خاصة

أداة جمع البيانات: جل الدراسات اعتمدت على الاستبيان في جمع البيانات والمعلومات، وكون دراستنا تتطلب استعمال الاستمارة فقد استفدنا من هذه الدراسات في تقييم محاور الاستبيان وتحديد المقياس الملائم لدراسة الاتجاهات والأساليب الإحصائية حيث كانت الدراسات السابقة مصدر مهم، حيث من خلال طريقة التحليل وتفسير البيانات التي اعتمدتها هذه الدراسات استطعنا اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج الدراسات، مثل الاعتماد على مقياس ليكرت الثلاثي والاعتماد على:

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري في تحليل نتائج الدراسة وكان نفس الشيء مع الدراسات السابقة

من حيث النتائج المتوصل إليها:

لقد تشابهت النتائج المتوصل إليها في دراستنا من حيث **الفرضية العامة:** بوجود اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي حول الصعوبات المتعلقة بتطبيق مناهج الجيل الثاني مثل دراسة إبراهيم هيام التي كانت سلبية في مجال المناهج الدراسية حيث رأت الدراسة بضرورة تخفيض المناهج وتكوين الأساتذة على المقاربة البيداغوجية الجديدة وبإجراء تغييرات على المناهج كما توافقت مع دراسة يوسف حسين التي خلصت بوجود صعوبات في التقويم لدى أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي ودراسة مسعودة بن السايح بوجود صعوبات تعيق العمل الجماعي وعدم قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية وضعف التكوين التطبيقي للأساتذة الذي يؤدي إلى عدم تمكن المعلم مهنيًا، وأيضًا تتشابه مع دراستنا في وجود صعوبات مفاهيمية كما اقترتها هذه الدراسة، تتعلق بمفهوم الكفاءة وصعوبة صياغتها حسب مستوياتها، وكذلك

صعوبة تحقيق الكفاءة عند التلميذ بسبب الطريقة التقليدية في التعليم وهذا كما أكدته دراستنا بموافقة الأساتذة على عبارة وجود صعوبة في توفير وسائل الإيضاح المناسبة للكفاءة.

أما دراستنا هذه فقد جاءت مخالفة لما توصلت إليه دراسة مساوي إكرام وآخرون بوجود اتجاهات إيجابية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني بكونها مواكبة للتطور، حيث دراستنا تؤكد على أن مناهج الجيل الثاني لم تراعي مستوى القدرات التلاميذ وتؤكد وجود صعوبات في إيصال بعض المعارف و عدم مراعات الفروق الفردية

الخاتمة

الخاتمة

لقد كانت نتائج دراستنا هذه نموذج عن اتجاهات عينة من الأساتذة في التعليم الابتدائي ببعض الابتدائيات تؤكد وجود صعوبات في مجال تطبيق مناهج الجيل الثاني .

وهذا ما يؤكد أن هذه المناهج الجديدة وبعد سنوات من بداية تطبيقها لا تزال في دائرة الإبهام عدم الرضا من طرف الأساتذة وغياب الأريحية في العمل ،فقد لمسنا معاناة الأساتذة في الميدان وعبء المسؤولية التي يتحملها الأستاذ في البحث عن تحقيق الأهداف المراده من هذه المناهج خاصة التكوين المسبق .

ولمسنا وعي الأساتذة ومساندتهم للأهداف المصاغة من وراء تحديث المناهج إلا أنهم يقرون بوجود ثغرات تشير إلى عدم مراعاة آليات التطبيق وظروفها وسوء التحضير لهذه المناهج سواء من حيث توفير الإمكانيات اللازمة لإنجاحها أو إعداد الأساتذة وإشراكهم في كل عملية تغيير تخص المناهج .

حيث بات من الضروري جعل الأستاذ على وعي تام بما سيقدمه وشروط الأداء التربوي ويتحكم في طرق وأساليب العمل الميداني ،متسلحا بالمعارف النظرية الكافية والتطبيقية حول المقاربة البيداغوجية التي تصاغ وفقها الأهداف والتي يعمل على تجسيدها بوعي وعن دراية واستعداد وتمكن

لذلك فان عملية المعالجة والتطوير الإثراء التي تطرأ علي المناهج يجب أن تجرى بإشراك الأستاذ الادري بخبايا الميدان وتفعيل دوره وتهيئته لكل تغير وتجديد .

اقتراحات الدراسة:

ضرورة الاهتمام بتحضير الاستاذ لكل المبادرات واعتباره شريك أساسي وعنصر مهم لكل رغبة في التغيير أو التطوير أو بالأحرى إدماج الأستاذ في كل سياسة تربوية وذلك عن طريق:

- فتح فضاء للأستاذ لتقديم وجهة نظره، وتقييمه وملاحظاته في كل المجالات المتعلقة بالعملية التعليمية حتى يكون على تواصل وعلم، ويؤثر في كل القرارات كونه أول من يتأثر بأي قرار يمس المناهج أو باقي عناصر العملية التعليمية التربوية.
- جعل التكوين أولى الأولويات، ولا تطبيق إلى بعد التكوين المسبق وتحضير الأستاذ الممارس وضمان تمكنه وكفاءته قبل صدور قرار بشكل عملي رسمي.

- الاهتمام بتوفير الوسائل والسندات والمعينات التي من شأنها تسهيل عمل الأستاذ من جهة ومن جهة أخرى لابد لكل عملية تغيير أو تطوير أو إثراء المناهج أن تكون واضحة لا يشوبها اللبس والغموض، وتصاغ أليات تطبيقها ومستلزماتها ومتطلباتها ووسائلها بالموازاة مع كل قرار يصدر بشكل رسمي.
- الاهتمام بتطوير الظروف المحيطة بتطبيق أي إصلاح يمس المناهج وتحضير البيئة المناسبة لنجاحه.
- ضرورة وضع أجهزة ملازمة تهتم بالمراقبة المستمرة والمسايرة لكل مراحل تنفيذ أي قرار يمس المناهج والتدخل لمعالجة النقائص في حينها لتجنب تبعات العجز والفسل التي من شأنها العصف بكل الجهود في مجال الإصلاح.
- توفير المراجع والمعلومات الكافية حول مناهج الجيل الثاني.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
- المعاجم والقواميس
2. إبراهيم أنيس وآخرون، مجمع اللغة العربية القاهرة ط4، د س.
3. ابن المنظور، لسان العرب، دار صادر بيروت ط3 1994
4. اللجنة الوطنية للمناهج الدليل المنهجي لإعداد المناهج (نسخة مكيفة مع القانون التوجيهي للتربية مؤرخ في 23 يناير 2008، ط1، 2016)
5. الكتب
6. أحمد حسن اللقائي وفارعة حسن محمد: التدريس الفعال، علم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1995، ص 39.
7. أنور عقل: نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001، ص 44-45.
8. بن سالم عبد الرحمان المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، الجزائر، ط3، 2000.
9. تركي رابح: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، ص 355.
10. تسيير محمود حسين نشوان: اساسيات المنهاج التربوي، مكتبة سمير منصور، غزة، ط1، 2016.
11. توفيق أحمد المرسي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004.
12. جمال الدهشان: محاضرات في مهنة التعلم وإعداد المعلم، جامعة الملوفية، قسم أصول التربية، دط، 2004.
13. حامد عبد الله طلاقفة: المناهج تخطيطها وتطويرها وتنفيذها، مجمع الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، د س، ص 25.
14. حديدان صبرينة: محاضرات في قياس الاتجاه والرأي العام، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة جيجل، السنة الدراسية (2015/2016).
15. حسن شحاتة: تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3، د س، (ص 20).

16. حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم والتعليم والمعلم من متطور علم اجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية 2006
17. حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمودي: الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير المناهج المرحلة الأولى، دار الفكر الغربي بالقاهرة، ط1، 1999، ص203-204.
18. الدسوقي عبده إبراهيم: وسائل وأساليب الاتصال الجماهيرية والاتجاهات الاجتماعية (تحليل نظري)، دار وفاء لنديا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004.
19. رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2007، ص 119.
20. زكرياء محمد الظاهري وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002
21. زهراء كشان: الإصلاحات التربوية الكبرى في المدرسة الجزائرية (بين الأسس النظرية والممارسات اليومية، 2013، ص41) دار كردادة للنشر والتوزيع، ط1 الجزائر
22. سامي محمد ملحم: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2000.
23. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص285.
24. صالح ذياب هنري، هشام عامر عليات: دراسات في المناهج والأساليب العامة دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، ط7، 1999.
25. صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم: إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، دط، 2007.
26. طه حسين الدليمي، عبد الرحمان الهاشمي: المناهج بين التقليد والتجديد (تخطيطاً، تقويماً وتطويراً)، دار نسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2008، 1
27. طيب نايت سليمان: دليل المعلم، (السنة الثانية ابتدائي)، الجزائر 2016
28. عباد مليكة: المنهاج المعهد الوطني لتكوين مستخدميالتربية (مفتش التربية الوطنية)، السنة التكوينية 2014/2015، وزارة التربية.
29. عبد الرحمان الوافي: الوجيز في علم النفس الاجتماعي، دار هومة، الجزائر، 2012.

30. عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر (حقائق وإشكالات)، مبشور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013.
31. عبد الكريم بوحفص: أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، دس.
32. عبد الكريم غريب (2010): بيداغوجيا الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديدانكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
33. عبد الله لورسي، محمد زوقاوي: المعجم المفصل في علم النفس وعلوم التربية، جسور للنشر والتوزيع، ط1، دس.
34. عبد الناصر جندلي: تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (دس)، ط2.
35. عبيد عليمات: (2006) تقويم وتطوير الكتب المدرسية المرحلة الأساسية، دار حامد للنشر، عمان، ط1، 2006.
36. عمار بوحوش ومحمود الذنبيات: مناهج البحث وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط 1995
37. فاروق عبده فلية، السيد محمد عبد المجيد: السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، دمياط المنصورة، دط، دس.
38. كامل محمد المغربي: أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
39. ماجد محمد الخياط: أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراجحة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010.
40. مجدي صلاح طه المهدي: المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط1، 2007
41. محمد السعيد بن شعبان (2000): مرجع المربي وسنده، ط1، الجزائر، (مفتش التربية والتعليم)
42. محمد سمير حسانين: مهنة التعليم، دلنا للطباعة والتصوير (جامعة طنطا) ط2. 2003.
43. محمد عبد الجبار خندقجي ونواف عبد الجبار خندقجي: مناهج البحث العلمي (منظور تربوي معاصر)، د ط، 2012.

44. محمد عبد الرحيم عدس: الإدارة الصفية والمدرسة المتقدمة، دار مجملادوي للنشر، عمان، ط2، 1999.
45. مريم الخالدي: نظام التربية والتعليم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.
46. منى يوسف بحري: المنهج التربوي أسسه وتحليله، دار صفاء للنشر، عمان، ط2، 2015.
47. موريس الجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، (ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبه للنشر، ط2، 2004، ص 36.
48. هشام أحمد محمد: مناهج البحث العلمي في علم النفس، مؤسسة رؤية للطباعة والنشر والتوزيع، المعمورة، ط1.

المجلات

49. هشام بن فروج، مليكة بالعربي (2020) اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الاغواط نحو مناهج الجيل الثاني، مجلة التمكين الاجتماعي مجلد 2 العدد 3.
50. نورية بوشريط (2020) اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، دراسة ميدانية ببعض مدارس تيارت، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد 5 العدد 2.
51. مسعودة بن السايح (2017): الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، جامعة الأغواط، مجلة التعليمية، المجلد 5، العدد 14، ماي 2018.

المذكرات والأطروحات

52. بن لكحل سمير، بخيتي بشير (2017): الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مجلد 10، عدد 01، 2017.
53. بوب رضوان: دور الإدارة التعليمية في تحسين أداء معلمي المدارس الابتدائية، (رسالة ماجستير) كلية العلوم الاجتماعية، جامعة جيجل، س ج 2009/2008.
54. خنيش يوسف (2006) صعوبات التقويم في التعلم الابتدائي وإستراتيجية المعلمين لتغلب عليها في ظل المقاربة بالكفاءات مذكرة ماجستير (غير منشورة) باتنة.
55. دراسة إبراهيم هياق (2010-2011) مذكرة ماجستير في علم الاجتماع التربية بجامعة قسنطينة بعنوان اتجاهات الأساتذة والتعلم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

56. دراسة مساوي إكرام وآخرون (2017) بعنوان: اتجاهات أساتذة تعليم الابتدائي نحو استخدام مناهج الجيل الثاني، جامعة البيض.
57. دراسة وسيلة حرقاس (2010): رسالة دكتورة غير منشورة جامعة منتوري قسنطينة لتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية.
58. عبد الله لوصيف (عضو اللجنة الوطنية للمناهج CNP) (2015): مناهج الجيل الثاني من الصميم إلى التنفيذ.
59. عبلة بحري: اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية ودافعيتهم نحو الانجاز، الجزائر، جامعة الجزائر، 2011.
60. لوغريب أحمد: التعلم الثانوي في الجزائر ومبررات إصلاحه، دراسة نظرية تحليلية، شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، س ج 1994/1995.
61. هريش هدى (2013/2014): اسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع تخصص تربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة جيجل، س ج 2013/2014.
62. يوسف خنيش (2006): صعوبات التقويم في التعليم الابتدائي واستراتيجيات المعلمين للتغلب عليها في ظل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة.

الوثائق الرسمية

63. اللجنة الوطنية للمناهج (الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج)، الجزائر 2009
64. اللجنة الوطنية للمناهج (الدليل المنهجي لإعداد ص 10 المناهج (2016) ، ص 10.
65. اللجنة الوطنية للمناهج: وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، وثائق رسمية، 2016.
66. اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من العليم الابتدائي، ص 15.
67. المرجع: الدليل المنهجي لإعداد المناهج اللجنة الوطنية للمناهج ط 2016
68. النصوص التنظيمية (الجزء الأول)، المديرية الفرعية للتوثيق (مكتب النشر)، ط 2، 2009، ص 73

69. وزارة التربية الوطنية: النصوص التنظيمية (الجزء الأول) إصلاح المنظومة التربوية، المديرية الفرعية للتوثيق، مكتب النشر، ط 2، 2009.

70. وزارة التربية الوطنية، إصلاح المنظومة التربوية، ص 73.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة :

هدفت دراستنا إلى معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني وانطلقت من التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني؟

واتبعنا المنهج الوصفي في دراستنا هذه واعتمدنا على أداة الاستبيان مكون من محاور، محور خاص بالبيانات الشخصية و3 محاور محددة لأبعاد مداخل تطبيق مناهج الجيل الثاني.

وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 93 أستاذ وأستاذة بعض ابتدائيات ولاية جيجل والبلدية .

وتوصلت الدراسة إلى أن لأساتذة التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو صعوبة تطبيق مناهج الجيل الثاني، بدرجة موافقة متوسطة فيما يخص صعوبات مرحلتي التخطيط والتقويم (التقييم)، وبدرجة موافقة عالية فيما يخص صعوبات مرحلة تنفيذ الدرس.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، أساتذة التعليم الابتدائي، صعوبات التطبيق، مناهج الجيل الثاني،

Abstract

This study aimed to know the attitudes of primary education teachers towards the difficulties of applying the second generation curricula and the study stented from the following mainquestion

What are the attitudes of primary education teachers towards the difficulties of applying the second generation curricula's

We have followed the descriptive approach in Lou study and relied on the questionnaire y tool consisting of four axes, one of for personal data and three spelt specific axes to measure the stages of applying the second generation

Curriculum the study was applied to a sample of 3 a mat male and female teachers ins some elementary schools in jijel and Blida

the study concluded that primary education teachers have positive attitudes towards the difficulties of applying the second generation curricula with a medium apo approval degree regarding the difficulties of the planning and extateevaluationstages (evaluation), and with a high degree of approval regarding the lesson implementationstage.

keywords: direction, elementary school teachers, second generation curriculum, lesson planning, execution of the lesson, evaluation.



الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأروطفونيا



استمارة بحث بعنوان

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني
(دراسة ميدانية بابتدائيات ولاية جيجل و ولاية البلدية)

أستاذي الفاضل أستاذتي الفاضلة نضع بين أيديكم هذه الإستمارة و نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المطروحة حتى يتسنى لنا الوصول إلى نتائج دقيقة تساعدنا في بحثنا هذا لإتمام الدراسة، ونعدكم بأن المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة (x) أمام الإجابة المناسبة.

تحت إشراف الأستاذة :

جردير فيروز

إعداد الطالبة :

منيع سهام

المحور الأول:

- 1- الجنس: ذكر انثى
- 2- المؤهل العلمي: ليسانس ماستر دكتورا آخر
- 3- سنوات الخبرة المهنية:
من 1-10 سنوات

من 11-20 سنة

من 21 فما فوق

المحور الثاني : صعوبات أثناء مرحلة التخطيط للدرس :

الرقم	البند	موافق	محايد	غير موافق
1	وجود صعوبة في وضع مذكرة الدرس وفق مناهج الجيل الثاني.			
2	وجود صعوبة في صياغة الكفاءة وفق مناهج الجيل الثاني.			
3	وجود صعوبة في تحديد اهداف الدرس وفق مناهج الجيل الثاني.			
4	أنتقى صعوبة في اختيار الطريقة المناسبة للدرس			
5	صعوبة في صياغة وضعية الانطلاق حسب مستوى التلاميذ.			
6	صعوبة في ضبط وسائل الإيضاح الملائمة لإيصال المعلومة.			
7	صعوبة في اختيار تمارين دفتر الأنشطة للإمام بالدرس .(نظر لكثرة المعلومات).			
8	صعوبة في اختيار الأنشطة التي تراعي الفروق الفردية.			

			وجود صعوبة في تكيف أنشطة الكتاب المدرسي مع الهدف المرجو من الدرس.	9
			وجود صعوبة في تكيف السندات مع اهداف الدرس.	10

المحور الثالثة : صعوبات مرحلة تنفيذ الدرس :

الرقم	البنود	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
11	وجود صعوبة في تطبيق جميع المقرر					
12	وجود صعوبة في إيصال بعض المعلومات التي تفوق مستوى التلاميذ.					
13	وجود صعوبة في تكيف الدرس مع الفروقات الفردية بين التلاميذ .					
14	وجود صعوبة في استثارة دافعية التلاميذ.					
15	وجود صعوبة اشراك جميع التلاميذ في النقاش.					
16	وجود صعوبة تكيف وضعية جلوس التلاميذ حسب ما تتطلبه الأنشطة المقررة.					
17	وجود صعوبة اثاره النشاط الصفي (بسبب ارهاق التلاميذ لطول فترة الحصة المخصصة لعدة مواد).					
18	وجود صعوبة التعامل مع المعلومات التي اكتسبها التلاميذ مسبقا حول الدرس (أثناء التحضير في البيت).					

					وجود صعوبة في ضبط بعض السلوكيات أثناء الدرس	19
--	--	--	--	--	--	----

المحور الرابع : الصعوبات المتعلقة بمرحلة التقويم (التقييم) :

الرقم	البند	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	أعاني من تعدد اشكال التقويم المفروضة مع المقرر .					
21	وجود صعوبة في التقويم التشخيصي لمعرفة المكتسبات القبلية لتلاميذ.					
22	وجود صعوبة في تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ.					
23	وجود صعوبة في متابعة تقديم تقدم التلاميذ بصفة مستمرة ومنظمة.					
24	وجود صعوبة في التقويم التكويني للتأكد من اكتساب الكفاءة.					
25	وجود صعوبة في مراقبة الأعمال المنزلية وتصحيحها.					
26	وجود صعوبة في تحديد الواجبات المنزلية واختيارها .					
27	وجود صعوبة في التقويم التكويني لوضع أساليب واستراتيجيات جديدة .					
28	وجود صعوبة في متابعة التزام التلاميذ بالقيم المدرجة لكل درس.					
29	وجود صعوبة في تقييم كل تلميذ على حدى.					

					وجود صعوبة في صياغة أسئلة لتقييم مستوى الكفاءة لدى التلاميذ	30
--	--	--	--	--	--	----

جدول يوضح أسماء الأساتذة المحكمين للإستمارة

الرقم	اسم الأستاذ	التخصص
01	صيفور سليم	علم الإجتماع تنظيم وعمل
02	بوعموشة نعيم	علم الإجتماع التربوي
03	كعبار جمال	علم الإجتماع تنظيم وعمل

مخرجات SPSS

كرونباخ الكلي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,914	33

كرونباخ المحور الثاني

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,875	10

كرونباخ المحور الثالث

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,749	9

كرونباخ المحور الرابع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,907	11

الإنحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الجنس	93	1,8710	,33705
المؤهل_العلمي	93	1,5484	1,07861

سنوات_الخبرة_المهنية	93	1,5591	,84006
QA1	93	2,1613	,97010
QA2	93	2,1075	,94940
QA3	93	1,9892	,96114
QA4	93	1,9355	,95333
QA5	93	1,9785	,94384
QA6	93	2,4731	,86717
QA7	93	2,5054	,82914
QA8	93	2,3871	,88505
QA9	93	2,3333	,88874
QA10	93	2,5484	,80103
QB11	93	2,5161	,74619
QB12	93	2,6989	,63904
QB13	93	2,5914	,75522
QB14	93	2,4731	,81549
QB15	93	2,5161	,81578
QB16	93	2,0968	,93326
QB17	93	2,5484	,80103
QB18	93	2,2151	,90709
QB19	93	2,2796	,87682
QC20	93	2,3441	,85331
QC21	93	2,0753	,93526
QC22	93	1,7849	,93075
QC23	93	1,9355	,97587
QC24	93	2,0108	,93825
QC25	93	1,9140	,91670
QC26	93	1,8925	,94940
QC27	93	2,2581	,91963
QC28	93	2,2151	,85782
QC29	93	2,2796	,90127
QC30	93	2,0323	,94927
محور1	93	2,2419	,62142
محور2	93	2,4373	,46964
محور3	93	2,0674	,66331
total	93	2,2366	,51208
N valide (liste)	93		

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
محور 1	93	2,2419	,62142	,06444
محور 2	93	2,4373	,46964	,04870
محور 3	93	2,0674	,66331	,06878
total	93	2,2366	,51208	,05310

Test T

Test sur échantillon unique

Valeur de test = 2

	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
محور 1	3,755	92	,000	,24194	,1140	,3699
محور 2	8,979	92	,000	,43728	,3406	,5340
محور 3	,981	92	,329	,06745	-,0692	,2041
total	4,455	92	,000	,23656	,1311	,3420

التكرارات

Table de fréquences

		الجنس		
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	ذكر	12	12,9	12,9
	أنثى	81	87,1	87,1
	Total	93	100,0	100,0

		المؤهل العلمي		
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide

Valide	ليسانس	70	75,3	75,3	75,3
	ماستر	9	9,7	9,7	84,9
	آخر	14	15,1	15,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

سنوات الخبرة المهنية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	من 1 إلى 10 سنوات	62	66,7	66,7	66,7
	من 11 إلى 20 سنة	10	10,8	10,8	77,4
	من 21 فما فوق	21	22,6	22,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	37	39,8	39,8	39,8
	محايد	4	4,3	4,3	44,1
	موافق	52	55,9	55,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	37	39,8	39,8	39,8
	محايد	9	9,7	9,7	49,5
	موافق	47	50,5	50,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	43	46,2	46,2	46,2
	محايد	8	8,6	8,6	54,8
	موافق	42	45,2	45,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA4

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	45	48,4	48,4	48,4
	محايد	9	9,7	9,7	58,1
	موافق	39	41,9	41,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA5

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	42	45,2	45,2	45,2
	محايد	11	11,8	11,8	57,0
	موافق	40	43,0	43,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA6

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	23	24,7	24,7	24,7
	محايد	3	3,2	3,2	28,0
	موافق	67	72,0	72,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA7

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	20	21,5	21,5	21,5
	محايد	6	6,5	6,5	28,0
	موافق	67	72,0	72,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA8

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	25	26,9	26,9	26,9
	محايد	7	7,5	7,5	34,4
	موافق	61	65,6	65,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA9

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	26	28,0	28,0	28,0
	محايد	10	10,8	10,8	38,7
	موافق	57	61,3	61,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QA10

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	18	19,4	19,4	19,4
	محايد	6	6,5	6,5	25,8
	موافق	69	74,2	74,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB11

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	14	15,1	15,1	15,1
	محايد	17	18,3	18,3	33,3
	موافق	62	66,7	66,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB12

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
--	--	-----------	-------------	--------------------	--------------------

Valide	غير موافق	9	9,7	9,7	9,7
	محايد	10	10,8	10,8	20,4
	موافق	74	79,6	79,6	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB13

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	15	16,1	16,1	16,1
	محايد	8	8,6	8,6	24,7
	موافق	70	75,3	75,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB14

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	19	20,4	20,4	20,4
	محايد	11	11,8	11,8	32,3
	موافق	63	67,7	67,7	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB15

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	19	20,4	20,4	20,4
	محايد	7	7,5	7,5	28,0
	موافق	67	72,0	72,0	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB16

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	36	38,7	38,7	38,7
	محايد	12	12,9	12,9	51,6
	موافق	45	48,4	48,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB17

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	18	19,4	19,4	19,4
	محايد	6	6,5	6,5	25,8
	موافق	69	74,2	74,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB18

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	30	32,3	32,3	32,3
	محايد	13	14,0	14,0	46,2
	موافق	50	53,8	53,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QB19

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	26	28,0	28,0	28,0
	محايد	15	16,1	16,1	44,1
	موافق	52	55,9	55,9	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC20

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	23	24,7	24,7	24,7
	محايد	15	16,1	16,1	40,9
	موافق	55	59,1	59,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC21

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	37	39,8	39,8	39,8
	محايد	12	12,9	12,9	52,7
	موافق	44	47,3	47,3	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC22

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	52	55,9	55,9	55,9
	محايد	9	9,7	9,7	65,6
	موافق	32	34,4	34,4	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC23

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	47	50,5	50,5	50,5
	محايد	5	5,4	5,4	55,9
	موافق	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC24

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	40	43,0	43,0	43,0
	محايد	12	12,9	12,9	55,9
	موافق	41	44,1	44,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC25

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	43	46,2	46,2	46,2
	محايد	15	16,1	16,1	62,4

موافق	35	37,6	37,6	100,0
Total	93	100,0	100,0	

QC26

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	47	50,5	50,5	50,5
	محايد	9	9,7	9,7	60,2
	موافق	37	39,8	39,8	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC27

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	30	32,3	32,3	32,3
	محايد	9	9,7	9,7	41,9
	موافق	54	58,1	58,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC28

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	26	28,0	28,0	28,0
	محايد	21	22,6	22,6	50,5
	موافق	46	49,5	49,5	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC29

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	28	30,1	30,1	30,1
	محايد	11	11,8	11,8	41,9
	موافق	54	58,1	58,1	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

QC30

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	غير موافق	40	43,0	43,0	43,0
	محايد	10	10,8	10,8	53,8
	موافق	43	46,2	46,2	100,0
	Total	93	100,0	100,0	

محور 1

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	4	4,3	4,3	4,3
	1,20	2	2,2	2,2	6,5
	1,30	2	2,2	2,2	8,6
	1,40	2	2,2	2,2	10,8
	1,50	2	2,2	2,2	12,9
	1,60	10	10,8	10,8	23,7
	1,70	3	3,2	3,2	26,9
	1,80	8	8,6	8,6	35,5
	1,90	1	1,1	1,1	36,6
	2,00	5	5,4	5,4	41,9
	2,10	1	1,1	1,1	43,0
	2,20	1	1,1	1,1	44,1
	2,30	4	4,3	4,3	48,4
	2,40	9	9,7	9,7	58,1
	2,50	3	3,2	3,2	61,3
	2,60	5	5,4	5,4	66,7
	2,70	2	2,2	2,2	68,8
	2,80	7	7,5	7,5	76,3
	2,90	3	3,2	3,2	79,6
	3,00	19	20,4	20,4	100,0
Total		93	100,0	100,0	

محور 2

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	2,2	2,2	2,2

1,44	1	1,1	1,1	3,2
1,56	1	1,1	1,1	4,3
1,67	3	3,2	3,2	7,5
1,78	4	4,3	4,3	11,8
1,89	6	6,5	6,5	18,3
2,00	1	1,1	1,1	19,4
2,11	9	9,7	9,7	29,0
2,22	2	2,2	2,2	31,2
2,33	9	9,7	9,7	40,9
2,44	3	3,2	3,2	44,1
2,56	15	16,1	16,1	60,2
2,67	7	7,5	7,5	67,7
2,78	10	10,8	10,8	78,5
2,89	3	3,2	3,2	81,7
3,00	17	18,3	18,3	100,0
Total	93	100,0	100,0	

محور 3

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	6,5	6,5	6,5
	1,09	4	4,3	4,3	10,8
	1,18	7	7,5	7,5	18,3
	1,27	3	3,2	3,2	21,5
	1,36	1	1,1	1,1	22,6
	1,45	2	2,2	2,2	24,7
	1,55	3	3,2	3,2	28,0
	1,64	1	1,1	1,1	29,0
	1,73	3	3,2	3,2	32,3
	1,82	3	3,2	3,2	35,5
	1,91	5	5,4	5,4	40,9
	2,00	7	7,5	7,5	48,4
	2,09	7	7,5	7,5	55,9
	2,18	3	3,2	3,2	59,1
	2,27	5	5,4	5,4	64,5
	2,36	1	1,1	1,1	65,6
	2,45	3	3,2	3,2	68,8
	2,55	2	2,2	2,2	71,0
	2,64	3	3,2	3,2	74,2

2,73	4	4,3	4,3	78,5
2,82	5	5,4	5,4	83,9
2,91	2	2,2	2,2	86,0
3,00	13	14,0	14,0	100,0
Total	93	100,0	100,0	

		total			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	2,2	2,2	2,2
	1,27	1	1,1	1,1	3,2
	1,30	1	1,1	1,1	4,3
	1,37	1	1,1	1,1	5,4
	1,40	3	3,2	3,2	8,6
	1,53	4	4,3	4,3	12,9
	1,57	1	1,1	1,1	14,0
	1,60	2	2,2	2,2	16,1
	1,70	1	1,1	1,1	17,2
	1,73	3	3,2	3,2	20,4
	1,87	4	4,3	4,3	24,7
	1,90	2	2,2	2,2	26,9
	1,93	2	2,2	2,2	29,0
	2,00	4	4,3	4,3	33,3
	2,03	2	2,2	2,2	35,5
	2,07	4	4,3	4,3	39,8
	2,10	1	1,1	1,1	40,9
	2,13	3	3,2	3,2	44,1
	2,17	2	2,2	2,2	46,2
	2,20	1	1,1	1,1	47,3
	2,23	1	1,1	1,1	48,4
	2,27	4	4,3	4,3	52,7
	2,30	3	3,2	3,2	55,9
	2,33	2	2,2	2,2	58,1
	2,43	1	1,1	1,1	59,1
	2,47	1	1,1	1,1	60,2
	2,50	2	2,2	2,2	62,4
	2,53	1	1,1	1,1	63,4
	2,57	4	4,3	4,3	67,7
	2,60	2	2,2	2,2	69,9

2,67	4	4,3	4,3	74,2
2,70	2	2,2	2,2	76,3
2,73	2	2,2	2,2	78,5
2,77	2	2,2	2,2	80,6
2,80	3	3,2	3,2	83,9
2,83	5	5,4	5,4	89,2
2,87	5	5,4	5,4	94,6
2,93	2	2,2	2,2	96,8
2,97	1	1,1	1,1	97,8
3,00	2	2,2	2,2	100,0
Total	93	100,0	100,0	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السيدات و السادة / مديري الإبتدائيات

بلدية جيجل - بلدية تاكسنة - بلدية الأمير عبد القادر
ولاية جيجل

مديرية التربية لولاية جيجل

مصلحة التكوين والتفتيش

أمانة المصلحة

إرسال رقم 1662/2021/1.7

الموضوع : ترخيص بالدخول لغرض إجراء دراسة ميدانية

المرجع : مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحيى - ولاية جيجل بتاريخ : 2021/04/04

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه , يرخّص لكل من :

منىع سهام طالبة بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية - قسم علم النفس و علوم التربية و الأورطفونيا

بالدخول إلى مؤسستكم لإجراء دراسة ميدانية في إطار إعداد بحث جامعي و السماح لهما بتوزيع استبيان

على عينة من أساتذة المؤسسة للإجابة على بنوده المدونة عليه قصد جمع معلومات كافية تخص موضوع

الدراسة - اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو صعوبات تطبيق مناهج الجيل الثاني - على أن تتم العملية

تحت إشراف مديرة المؤسسة وهذا استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر ابتداء من

تاريخ 06 جوان 2021 إلى غاية 08 جوان 2021 وفي هذا الإطار نطلب منكم مد يد المساعدة و

ما أمكن من تسهيلات للطالبة المعنية .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

البلدية : 2021/05/23

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 17/م.ت.م.ت.2021

مديرة التربية
إلى

السيدات و السادة : مديري إبتدائيات :
شتوان محمد- صفصافي بلقاسم - حي الورود-
- الإخوة كانون- ع/ط المفتش الإداري لمقاطعة بوعينان

الموضوع: رخصة لإجراء التربص الميداني

المرجع: مراسلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية و الأورطفونيا جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل بتاريخ 2021/04/04 .

بناء على المراسلة المذكور في المرجع أعلاه. وطبقا للاتفاقيات المبرمة بين وزارتي التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي وفي إطار تنظيم التربصات التطبيقية في المؤسسات. يشرفني أن أرخص للطالبة: منيع سهام تخصص: علم النفس التربوي. مسجلة ماستر 01. بإجراء تربصها التطبيقي الميداني في مؤسستكم خلال السنة الدراسية 2021/2020. وفقا لما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة

ملاحظة :

- 1- يمنع توزيع أي إستبيان قبل أن يؤشر بالموافقة من طرف السيدة مديرة التربية.
- 2- عدم التصوير.
- 3- الالتزام بالأمانة العلمية (عدم الإفصاح عن أسرار المؤسسة).
- 4- تسليم نسخة من البحث الميداني لمصلحة التكوين.

مديرة التربية

وزارة التربية الوطنية
إدارة التربية الوطنية
مصلحة التكوين والتفتيش
الولاية: البليدة 06
ط. ملازني

054261 1737

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطوفونيا



علم النفس والتربية والأورطوفونيا
2021/04/04

جيجل في: 04/04/2021
إلى السيد(ة) /.../ السيد(ة) /.../
لولاية البليدة.

الموضوع: طلب تسهيلات

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات و عون للطلبة الآتية
أسمائهم، و هذا قصد إجراء ترجمات ميدانية في إطار إعداد (بحوث جامعية في علوم التربية / مذكرات
التخرج).

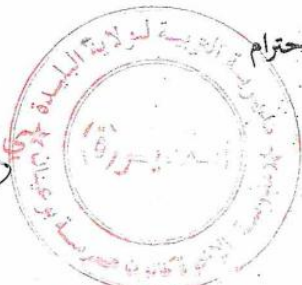
أسماء الطلبة:

- 01-... هنيح سهام
- 02-.....
- 03-.....
- 04-.....

تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

المديرة

مديرة المدرسة
مديرة المدرسة



اسم ولقب الأستاذ(ة):
إمضاء الأستاذ(ة):

مديرة المدرسة
مديرة المدرسة



رئيس(ة) القسم
رئيس قسم علم النفس
وعلوم التربية والأورطوفونيا
بشيرة حنان



المديرة المساعدة
فريدة جشود بن قرونوز

