وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح –بورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعي

قسم :علم النفس و علوم التربية

المسار :ماستر علم النفس التربوي

مذكرة تخرج بعنوان :

اتجاهات أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرة تماسين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

من إعداد الطالب :

محمد السعيد حماده

بإشراف الدكتور:

بوجمعة سلاّم

الموسم الجامعي :2020/2019

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم وأحمد الله حمدا يليق بجلال عرشه وعظيم سلطانه، القائل في محكم التنزيل " وإذ تأذّن ربّكم لئِن شكرتم لأزيدنّكم ولئِن كفرتم إنّ عذابي لشديد " (سورة إبراهيم الآية 7) وصلاة وسلام دائمين متلازمين على خير خلق الله مصباح الدجى المبعوث رحمة لينير طريق العالمين سيّدنا ونبيّنا محمد القائل " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " وعلى آله وصحبه أجمعين وعلى من أقتفى أثرهم إلى يوم الدين...وبعد: يشرفني ويسعدني أن أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ الفاضل سلاّم بوجمعة الذي تكرّم وأشرف على هذا العمل المتواضع والذي سار معي فيه خطوة بخطوة ولم يبخل عليا بإسداء التوجيهات المستنيرة ونصائحه القيّمة، أتمنّى له المزيد من الرقي والرفعة في مشواره كأستاذ وباحث في المجال العلمي، كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي في قسم علم النفس وعلوم التربية كل باسمه دون استثناء على ما قدموه لي من علوم ومعارف وقدّموا لي يد العون ولم يبخلوا عليا بتقديم مساعداتهم لي عند الحاجة لهم، كما لا أنسى أن أشكر مدراء وأساتذة المدارس الابتدائية ببلديتي دائرة تماسين على مساعدتهم لي في إنجاز هذا العمل والشكر موصول إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز وإتمام هذا العمل.

محمد السعيد حماده

ملخص الدراسة:

سعت الدراسة الحالية والتي تناولت موضوع اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقربة بالكفاءات، وذلك من خلال أداة البحث والمتمثلة في الاستبيان المنجز لذات الغرض، بناءا على المتغيّرات الوسيطية (الجنس، الأقدمية في العمل، الطور المدرَّس، التكوين)، وتبلورت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ، وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور المدرَّس؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي)؟.

ومن خلال التساؤلات وُضِعت الفرضيات التالية:

الفرضية العامة :– اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تكون إيجابية. والتي تندرج تحته الفرضيات الفرعية التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور المُدرَّس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي).

ولقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إيجابية أو سلبية اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تبعا للمتغيّرات التصنيفية السالفة الذكر.وجاء في الجانب الأول: الجانب النّظري للدراسة، أمّا الجانب الثاني فيتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة وعرض ومناقشة وتفسير النتائج. وقد تمّ تطبيق استبيان تمّ التأكد من صدقه من خلال استمارة المحكمين وحساب معامل الصدق بواسطة المقارنة الطرفية، أمّا معامل الثبات بواسطة التجزئة النصفية، وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة. ومن خلال تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى تحقيق الفرضية العامة، والفرضية الفرعية الأولى لووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس أمّا المغيّرات الأخرى فلم تكن هناك فروق دالة إحصائيا فبالتالي رفض الفرضيات البديلة والقبول بالفرضيات الصفرية.

Study summary:

The current study whose subject is about Arabic language teachers ' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach, was made by the search material represent by the questionary performed for the same purpose, and based on the argument variables (gender, seniority at work, taught stage, formation). The study problem consists of the following main question: What nature are Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching on the light of competency based approach? . This question split into the following sub questions:

- Are there statistically significant differences among Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach linked to sex?

- Are there statistically significant differences among Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach linked to the variety of the variety of seniority at work?

- Are there statistically significant differences among Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach linked to the variety of taught stage?

- Are there statistically significant differences among Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach linked to the variety of formation?

On the basis of these question, the following hypotheses were developed:

General hypoth: Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach are positive. This hypothesis splits into the following sub hypotheses:

- There are statistically significant differences in the Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach due to the gender variable.

- There are statistically significant differences in the Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach due to seniority at work variable.

- There are statistically significant differences in the Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach due to taught stage variable.

- There are statistically significant differences in the Arabic language teachers' attitudes towards second generation curriculum teaching with competency based approach due to formation variable.

the training variable (University, graduate of the Higher school of Professors, graduate of Technological Institute). The study aims at finding out to what extent Arabic language primary education teachers ' attitudes are positive or negative towards second generation curriculum teaching with competency based approach, according to the above mentioned taxonomic variables. Results the questionary was performed and its validity was checked with arbitrators' questionnaire. Its reliability coefficient was calculated by means of lateral comparison. The stability coefficient was by half segmentation, the descriptive approach was used for the study. Through the result analysis, The study reached the achievement of the general hypothesis and the first sub hypothesis of statistically significant difference existence linked to the sex. As for other variables, there were no statistically significant differences, thus rejecting alternative hypotheses and accepting null hypotheses.

فهرس المحتويات

العنـــــــــــوان **الصفحة**

شكر وعرفان..... أ

ملخص الدراسة..... ب

فهرس المحتويات..... خ

فهرس الجداول..... س

مقدمة..... 01

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

مشكلة الدراسة..... 06

1- تساؤلات الدراسة..... 14

2- فرضيات الدراسة..... 14

3- أهداف الدراسة..... 15

4- أهمية الدراسة..... 16

5- المفاهيم الإجرائية لمتغيّرات الدراسة..... 17

6- حدود الدراسة..... 18

الفصـــــــــل الثانـــي: الاتجـــاهـات

تمهيد..... 22

نبذة عن مصطلح الاتجاهات 22

1- مفهوم الاتجاه..... 23

2- مكونات الاتجاهات..... 26

3- العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى..... 28

4- خصائص الاتجاهات..... 30

5- طبيعة الاتجاهات 31

6- أهمية الاتجاهات 33

7- وظائف الاتجاهات..... 33

8- أنواع الاتجاهات..... 38

9- بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات..... 42

10- تكوين الاتجاه 45

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات..... 47

12- تغيير الاتجاه 49

13- قياس الاتجاهات..... 50

خلاصة الفصل..... 57

الفصـــــل الثـــــــــالث: المقاربة بالكفاءات

تمهيد..... 60

1- محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر 60

2- مفهوم الكفاءة والكفاية 66

3- علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى..... 58

4- أنواع الكفاءات..... 72

5- معنى المقاربة بالكفاءات..... 73

6- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات..... 74

7- أهداف المقاربة بالكفاءات..... 76

8- مميزات المقاربة بالكفاءات..... 77

9- مزايا المقاربة بالكفاءات..... 78

10- كيفية التعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات..... 79

11- مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 81

12- أسس المقاربة بالكفاءات..... 82

13- إجراءات المقاربة بالكفاءات..... 83

14- التقويم في المقاربة بالكفاءات..... 84

خلاصة الفصل..... 88

الفصـــــــل الـــــــــرابع: مناهج الجيل الثاني

تمهيد..... 92
1- تعريف المنهاج..... 92
2- الوثيقة المرفقة للمناهج..... 93
3- مفهوم مناهج الجيل الثاني..... 94
4- مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني..... 94
5- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني..... 97
6- أسس مناهج الجيل الثاني..... 101
7- خصائص مناهج الجيل الثاني..... 102
8- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني..... 104
9- دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني في التعليم..... 106
10- المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني..... 107
11- خصوصيات مناهج الجيل الثاني..... 107
12- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني..... 108
13- التقويم في مناهج الجيل الثاني..... 111
خلاصة الفصل..... 116

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 121

1- المنهج المتّبع في الدراسة..... 121
2- الدراسة الاستطلاعية..... 122
3- أدوات جمع البيانات..... 123
4- الدراسة الأساسية..... 130
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة 132

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية العامة..... 134

2- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى..... 136

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية..... 138

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة..... 139

5- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرّابعة..... 141

الخلاصة العامة..... 143

توصيات واقتراحات..... 144

قائمة المراجع..... 145

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم الختامي	85
02	المقارنة بين الجيلين من الجانب المستوى التصوري	94
03	المقارنة ين الجيلين من الجانب البيداغوجي	94
04	المقارنة ين الجيلين من الجانب الديداكتيكي	95
05	يوضح عدد الاستبيانات الموزّعة على العيّنة الاستطلاعية والمسترجعة حسب المدارس	122
06	الفقرة وتعديلها في الاستبيان	123
07	يبيّن فقرات البعد الأول	124
08	يبيّن فقرات البعد الثاني	125
09	يبيّن فقرات البعد الثالث	126
10	يبيّن فقرات البعد الرّابع	126
11	يوضح نتائج معامل الصدق	128
12	يوضح نتائج معامل الثبات	128
13	يوضح توزيع عيّنة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس	129
14	يوضح توزيع العيّنة حسب الأقدمية في العمل	130
15	يوضح توزيع العيّنة حسب طور التدريس	130
16	يوضح توزيع العيّنة حسب التكوين	130
17	يوضح توزيع العيّنة حسب الجنس	131
18	يبيّن قوة الاتجاه حسب المتوسطات الحسابية للأبعاد	134
19	يوضح نتائج الفرضية الأولى الفرضية الأولى	136
20	يوضح نتائج الفرضية الثانية	137
21	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	139
22	يوضح نتائج الفرضية الرّابعة	140

مقدمـــــــــــــة

مقدمـــــــــــــة: تعتبر الاتجاهات من أهم المواضيع التي أولى لها المهتمين بعلم النفس التربوي اهتماما كبيرا على غرار المهتمين بعلم الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، لما لها من أهمية في الشأن التربوي ، حيث أنّ اتجاهات الأساتذة القائمين على العملية التعليمية التعلمية – والذين يعتبرون من أعمدتها – لها أهمية كبرى في نجاح أو فشل المنظومة التربوية فاتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية تلعب دورا هاما لتحقيق الأهداف المسطرة من القائمين على الشأن التربوي، فكلّما كانت اتجاهاتهم إيجابية كلّما أمكنهم استحداث استراتيجيات وطرق جديدة للتدريس، من شأنه تحفيز المتعلّمين وإثارة دافعتيهم للتعلّم ، كما يساعد المختصين في بناء المناهج على تثبيت المناهج وتطويرها أو إصلاحها، أو حذفها إن تطلب الأمر ذلك، بما يخدم أهداف المنظومة التربوية.

ولقد أصبح موضوع التدريس وطرقه من المواضيع التربوية الهامة التي تتطلّب تحديث مستمر حتّى يتسنى للمنظومة التربوية مواكبة العصرنة من خلال إصلاح المناهج التربوية ، إذ أصبحت المناهج التقليدية ليس لها صلاحية مع الثورة التكنولوجية الحديثة (ثورة المعلوماتية) .

بات من الضروري على الأستاذ الانسجام مع العصرنة لابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس لنقل المعارف والمعلومات للمتعلم بأقل جهد أسرع وقت، وهذا ما سعت إليه المنظومة التربوية الجزائرية من خلال تحديث المناهج، وتبينها لمناهج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بجيلها الأول الذي بدأ تطبيقه الموسم الدراسي 2004/2003 إلى جيلها الثاني الذي بدأ تطبيقه الموسم 2017/2016 ، والذي تباينت ردود أفعال الأساتذة حيالها بين معارض ومؤيد لها في بدايتها. ومن هذا المنطلق هدفت هذه الدراسة إلى دراسة اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس هذه المناهج على ضوء المقاربة بالكفاءات بعد أن مرّ على تطبيقها

حوالي أربع مواسم دراسية، ومدى إيجابيتها أو سلبياتها في عملية التعليم والتعلّم. ولقد تناولت الدراسة هذا الموضوع على النحو التالي : الجانب النظري : والهدف منه وضع نظري للدراسة ويضم أربع فصول:

الفصل الأول: تناول موضوع الدراسة والمتمثل في تحديد المشكلة بتساؤلاتها وفرضياتها والدراسات السابقة وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ثم أهدافها وأهميتها وحدودها وأخيرا سبب اختيار الموضوع .

الفصل الثاني:خاص بالاتجاهات وتناولناه بالدراسة حسب العناصر الآتية: نبذة عن مصطلح الاتجاهات، مفهوم الاتجاه، مكونات الاتجاهات، العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى، خصائص الاتجاهات، طبيعة الاتجاهات، أهمية الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، تكوين الاتجاه بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات ، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، تغيير الاتجاه وأخيرا قياس الاتجاهات.

الفصل الثالث : من خلال هذا الفصل تتطرّق الدراسة إلى مناهج المقاربة بالكفاءات من خلال العناصر الآتية: تمهيد، محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر، مفهوم الكفاءة والكفاية، علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى، أنواع الكفاءات، معنى المقاربة بالكفاءات، المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات، أهداف المقاربة بالكفاءات، مميزات المقاربة بالكفاءات، مزايا المقاربة بالكفاءات، كيفية التعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، أسس المقاربة بالكفاءات، إجراءات المقاربة بالكفاءات، التقويم في المقاربة بالكفاءات وخلاصة الفصل.

الفصل الرابع: في هذا الفصل تناولت الدراسة مناهج الجيل الثاني حيث تطرّقت للعناصر الآتية: تمهيد تعريف المنهاج، مفهوم مناهج الجيل الثاني، مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني، المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني، أسس مناهج الجيل الثاني، خصائص مناهج الجيل الثاني، دواعي وضع مناهج الجيل الثاني، دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني في التعليم، المقاربة بالكفاءات في الجيل

الثاني، خصوصيات مناهج الجيل الثاني، بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني، التقويم في مناهج الجيل الثاني، خلاصة الفصل.

الجانب الميداني :ومن خلاله يتم تطبيق الأداة المعدة للبحث في موضوع الدراسة، ومن بعدها يتم عرض ومناقشة وتفسير النتائج المتوصل لها ميدانيا وقد تم تناول هذا الجانب في فصلين هما:

الفصل الخامس: والذي خصصته الدراسة للإجراءات المنهجية للدراسة من خلال:

المنهج المتبع، الدراسة الاستطلاعية، حساب معامل صدقه وثباته، الدراسة الأساسية، الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: ومن خلالها تمّ عرض ومناقشة وتفسير النتائج كالآتي:

عرض ومناقشة الفرضية العامة، عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى، عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية، عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة، عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابع.

الجانب النظري

الفصـــــــــــل الأول

المشكلة واعتباراتها

مشكلة الدراسة

1- تساؤلات الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- المفاهيم الإجرائية لمتغيّرات الدراسة

6- حدود الدراسة

مشكلة الدراسة:

منذ أن خلق الله الإنسان وأستخلفه في الأرض ، وهو في بحث دائم عن وسائل وأساليب لكسب رزقه ، وبناء مسكنه وصنع لباسه ، فلم يدَّخر جهدا لتأمين حياته ، ولهذا اقتضت الضرورة لأن يتعلم ذلك من خلال تجاربه في الحياة ، فهو في استمرار على تطوير تعلُّماته بصفة تراكمية ، ولهذا سعى الإنسان القديم لنقل ما تعلمه إلى أبنائه وأحفاده عن طريق التقليد داخل الأسرة ، و لكن عند ازدياد عدد الأسر وزيادة نسبة النمو الديموغرافي في المجتمعات ، وتطور الإنسان ، ازدادت الحياة تعقيدا كان لزاما على المجتمعات إيجاد البديل لنقل العادات والتقاليد من جيل إلى جيل عوض الأسرة ، وهذا كان من أسباب ظهور المدرسة .

وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تحملها الدول و المجتمعات مسؤولية إعداد الفرد من خلال تزويده بالمعارف والخبرات ، فالدور الأساسي للمدرسة هو جعل الفرد يقوم بدوره الاجتماعي المتوقع بكفاءة ، لأن الاستثمار البشري من بين أنواع الاستثمار الذي يلقى الاهتمام و العناية من خلال الاهتمام بالتربية وذلك لتأمين الدولة آفاقها المستقبلية ، كما أن أي نظام تربوي يعكس طموحات الآمة ويكرس اختياراتها التفافية والاجتماعية ، وتسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة مواطنين فاعلين محافظين على التراث الثقافي الوطني و القيم الدينية والاجتماعية من جهة ومواكبين للمتطلبات العلمية والتكنولوجية لمسايرة المستقبل من جهة أخرى. (مبروكة ساري نصر ، ، ص19)

وتحتل المدرسة أهمية كبرى من الناحية التربوية لأنها قادرة على التأثير بشكل إيجابي على شخصية الطفل إن قامت بأداء رسالتها على أحسن ما يرام .

وتعتبر مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة من مراحل التعليم في الجزائر وهي تمثل الركيزة الأساسية لأي مرحلة أخرى من مراحل التعليم، وفيما يرى الكثيرون أن الاهتمام بهذا التعليم – التعليم الابتدائي – ينبع من أن نوعيته

في هذه المرحلة تحدد نوعية التعليم إلى حد كبير في المراحل التعليمية اللاحقة ، وعليه يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين ما يتلقاه التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وبين ما سيكون عليه في المراحل التعليمية بكفاءة وفعالية أكثر مقارنة مع الذين لم تتح لهم فرصة الحصول على نوع فعال من التعليم في هذه المرحلة. (خديجة بن فليس ، 2014 ، ص40)

ويمثل التدريس عملية تنفيذ المنهج في التربية المدرسية وذلك من خلال الدور الذي يقوم به المعلم – باعتباره ميسرا ومسهلا لعملية التعلم– في أثناء الموقف التعليمي حيث ينظر إلى التدريس على انه مجموع الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع طلابه لانجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة .

(محمد السيد علي ، 2011 ، ص147)

والعملية التدريسية تتكون من عدة مكونات وهي :

أ– المدخلات : تتمثل في العوامل المادية والفنية والعلمية والاجتماعية التي تخل في النظام من البيئة المحيطة به فتساعد على استمرار التفاعلات فيه لتحقق أهدافه المحددة .

ب– العمليات : وتتمثل في مجموع الإجراءات والمعالجة التي تتم بمقتضاها تحويل المدخلات إلى المخرجات .

ج – المخرجات : وتتمثل نتاجات النظام النهائية التي تمخضت عن معالجة المدخلات بواسطة العمليات وتستخدم مخرجات النظام – عادة – للحكم على فعالية وكفاءة النظام ، فإذا كانت تلك المخرجات تتطابق إلى حد بعيد مع أهداف النظام عندئذ يمكن أن نشهد أن النظام بالفاعلية وكذلك إذا انطبقت المخرجات مع مدخلا ت النظام عندها يمكن ن نعتبر النظام ذا كفاءة مرتفعة وكل من الفاعلية والكفاءة يمكن الحصول عليها من خلال التغذية الرجعة .

د- التغذية الراجعة : وهي العملية التي يتم بمقتضاها تعرف فعالية النظام وكفاءته كما سبق القول ، وذلك من خلا ل إرجاع مخرجات النظام إليه مرة أخرى على هيئة مدخلات جديدة تؤثر وتتحكم مخرجاته التالية.

هـ- بيئة النظام : وتتمثل في المحيط المادي والنفسي الذي يعمل فيه النظام في سبيل خدمته ويؤثر عمل النظام في البيئة المحيطة ويتأثر بها ، ويتوقف على مدى هذا التأثير والتأثر حيوية النظام وفعاليته وهدا يعني أن النظام الذي لا يؤثر ولا يتأثر بها ، يعد نظاما مغلقا . (نفس المرجع السابق ، ص ص150،149)

وتمر العملية التعليمية التعلمية بثلاث مراحل وهي :

1- التخطيط : تعد المرحلة الأولى في التدريس، ويتم فيها الإلمام بأهداف التربية والأهداف العامة للمنهاج ، وكذلك التخطيط للمنهاج و للوحدة فضلا عن الدروس اليومية.

2- التنفيذ : وهي المرحلة الثانية، ويتم فيها عمليتي التعليم والتعلم ، باستخدام أساليب واستراتيجيات ، داخل المدرسة و خارجها تحت إشراف و توجيه و قيادة المعلم وتفاعل المتعلمين بالأنشطة (محتوى المادة التطبيقية).

3- التقويم : وهي المرحلة الثالثة ويتم فيها قياس حصائل التعلم ، وهي عملية تشخيصية وقائية علاجية للتعرف على مدى تحقيق أهداف الدرس وحسن توجيه مسار عملية التدريس (أيسر فيصل العطير ، نهى يوسف إدريس ، 2016 ، ص2)

وبتطوير أساليب واستراتيجيات التدريس تكون أكثر حداثة مما يسهم في رفع مستوى المخرجات التعليمية ، ويعود هذا إلى دور الأستاذ، وهذا يتطلب تكوينا يتماشى مع هذه الإصلاحات، فضلاً عن اتجاهات الأستاذ نحو العملية التدريسية والإصلاحات المتتالية التي تتم، من أجل ترشيدها .

وفي ظل التطورات المتسارعة و خاصة الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي في العالم وفي زمن الرقمنة سارعت معظم الدول إلى إصلاح العديد من المجالات ومن هذه الإصلاحات الإصلاح التربوي لمسايرة ومواكبة هذه الثورة العلمية ، ولهذا عرفت الجزائر على غرار الدول الأخرى جملة من الإصلاحات في ميدان التربية والتعليم منذ الاستقلال إلى يومنا هذا – وسنتطرق خلا ل هذه الدراسة إلى مراحل الإصلاحات في الجزائر – هذه الإصلاحات مست جميع مراحل التعليم وخاصة ما شهدته المدرسة الجزائرية من تدني في نتائج المستوى الدراسي بما فيها نتائج الامتحانات النهائية (نهاية كل مرحلة تعليم). فالتسرب المدرسي يعد ولا يزال عقبة في وجه المنظومة التربوية، يقدم لنا عالم الاجتماع عيسى قادري إحصائيات تدلل على حجم المشكلة، من بين 1000 تلميذ مسجلين في المرحلة الابتدائية يصل20.9 فقط للمستوى النهائي بينما 3.1 بالمائة فقط يصل إلى نهاية المسار الدراسي حيث نسجل ارتفاع في 39 بالمائة في الفوج وفقا لمستويات التعليم أي – نسبة التسرب الدراسي في السنوات الأخيرة يصل إلى 28 ما يقارب مليون طالب يغادرون مقاعد الدراسة.

(AISA KADRI ، 2008)

وسعيا من وزارة التربية الوطنية لاستدراك الوضع سارعت إلى تطوير المناهج الدراسية مما يساهم في تطوير أساليب و إستراتيجيات التدريس حتى تكون أكثر حداثة مما يسهم في رفع مستوى المخرجات التعليمية.

وتعتبر الاتجاهات فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك النماذج المختلفة من السلوك إلى موقف أو موضوع معين، أي أن الاتجاهات تشمل في أحد جوانبها العاطفة إلى حد ما ولكن ليس بالضرورة أن تتشبع بالعاطفة ، حيث قد تتدخل عوامل موضوعية في تكوين اتجاه ما. (أحمد عبد الله اللحلح ، 2002/2001 ، ص201)

وقد جاء في دراسة إبراهيم هياق(2011) بعنوان :اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، التي تهدف إلى البحث عن اتّجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي على عينة مكونة من 230 أستّاذا للتعليم المتوسط، تم التّوصل إلى النّتائج التّالية:

كانت اتّجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51)

– كان اتّجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني (المناهج الدراسية) والمجال السادس (الوظيفة الاجتماعية للمدرسة) حيث نسجل اتجاه سلبي.

وجود فروق في الاتّجاه بين الأساتذة تعزى لمتغير الدراسة :

– الجنس : كان لصالح الإناث أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.

– التخصص : لصالح العلوم التجريبية أساتذة التخصص العلمي أكثر إيجابية نحو الإصلاح التربوي من التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

– 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 خبرة من 5 إلى 10 سنوات .(إبراهيم هياق ، 2011 ، ص)

كما جاء في دراسة قام بها سيترتزر (schertzer) (2001) هدفت الدراسة إ تفحص اتجاهات عينة من المعلمين نحو التحول في استراتيجيات تم إنجاز هذه الدراسة من خلال مقابلات مكتملة مع 40 أستاذ ثانويا و

37 أساسيا ، يعملون في مدرسة " تساوت ويستن أونتارو" وقد ركزت هذه الدراسة على أنواع التحول في استراتيجيات التعليم ودور المعلمين في التحول وتأثير التغيير في استراتيجيات التعليم وشعور المعلمين فيما يخص التغيير في استراتيجيات التعليم واستخدمت المعلومات التي جمعت لفحص أنواع التغيير وأهدافه والجدول الزمني للتغيير لتحديد اتجاهات المعلمين نحو التغيير واستعدادهم للمشاركة في تغييرات المستقبل وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمون الذين يشعرون بأن لهم دورا عاليا في التغير كانت إيجابي بالمقابل فإن المعلمين الذين لا يشعرون بان لهم دورا قليلا في التغير كانت اتجاهاتهم سلبية تحو التغيير كما أن المعلمين يريدون المشارك في التغيير بحيث يصبحون مشاركين في مبادرة التغيير لكي يتحملون المسؤولية لتطبيق وتقويم العملية مما يؤدي إلى الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير.(بن زرقة سهام ، جناد انصاف ، 2016، ص14)

وتعتبر المناهج من أهم الموضوعات التربوية بل هي القلب النابض للعملية التربوية وأساسها الذي ترتكز عليه وهي تشكل تفاعل عوامل مختلفة في المجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية، المدرسون وتكوينهم، التلاميذ وثقافتهم . (رابح تركي ، 1992 ، ص173)

وتعد عملية تطوير المناهج الدراسية ترجمة حقيقية لتوجهات الفكر التربوي (النظرية التربوية) الذي في غيابه تصبح هذه العملية ضربا من التصورات القائمة على الاجتهادات الشخصية العشوائية ، خاصة أنه ينظر الآن إلى مجال المناهج على أنه علم له مصطلحا ته المحددة البحثية ، وطرق بحثه (منهجية) في معالجة تلك القضايا بغية تفسيرها وضبطها ومن ثم التنبؤ بما تكون عليه مستقبلا. (محمد السيد علي ، ص17)

إن عملية تطوير المناهج تؤدي إلى مساهمة المنهج والنظام التعليمي في عملية التنمية الشاملة بأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والإنسانية من أجل تقدم المجتمع وتحقيق رفاهية الإنسان وسعادته. (نفس المرجع ، ص24)

ومن هنا كان التفكير في إصلاح المناهج التربوية يستدعي التغيير إلى الأفضل بالنسبة للأهداف والمحتوى وعمليات التعليم والتعلم ، هذا ما سعت إليه المنظومة التربوية في الجزائر لتجسيده في الأمر الواقع من خلال إعداد مناهج تعليمية وفق المقاربات البيداغوجية المعتمدة على مستوى الدول المتقدمة والتي اقتضتها الفترة المعاصرة ، فقد شهدت المناهج عدة إصلاحات على ضوء عدة مقاربات ، ومنها المقاربة بالكفاءات .

وأنَّ المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم و أفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعلم الذي يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين. (محمد الصالح الحثروبي ، 2012 ، ص36)

وهذا ما يجعل محتوى المادة الدراسية يستمد من بيئة المتعلم حيث يتعرض إلى مشكلات تبحث عن حلول ، ما يسمى في هذه المقاربة بوضعيات المشكلة ، وهو ما جاءت به إصلاحات الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات ، حيث كان ما لها وما عليها في بدايتها سنتي 2003 – 2004 من استحسان ونقذ ، إلا أنه لا تخلو أي إصلاحات من نقائص وعثرات مما يستوجب إحداث إصلاحات أخرى ، وهذا ما حدث مع الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات إذ جاءت إصلاحات الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات لتقويم ما كان في الجيل الأول .

وفي دراسة لبوزيد محمد فارح وجمال ياحي (2009) بعنوان :اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو ممارسه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو ممارسة بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، وقد تكونت عينة الدراسة من 85 معلما ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية وقد خلصت النتائج إلى أن:

- لدى معلمي المدرسة الابتدائية اتجاهات إيجابية نحو التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كون هذه الطريقة الجديدة تتماشى والتطور العلمي والتكنولوجي وتراعي قدرات المتعلمين وتجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية

التعلمية وأنه لا وجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين اختلاف اتجاهات معلمي المدرسة الابتدائية نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي تعزى لمتغير الجنس ن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي.

تتسم مناهج الجيل الثاني بالانسجام المعرفي بين المواد أفقيا وعموديا وتهدف إلى تحقيق غاية شاملة هي ملمح التخرج من المرحلة الابتدائية والتي انطلق تطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016 على تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي. (عبلة بحري ، 2011 ، ص20)

ومن المعلوم أن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتناول المدرس وأن يشمله ذلك أن المدرس يعد عنصر من عناصر العملية التعليمة وركنا من أركانها الأساسية ، ومن ثم فإن أي إصلاح لا يأخذ بعين الاعتبار وضع المدرس فإنه لا يمكن أن يحقق أهدافه المنشودة ، وأن أي تحديث في نظم التعليم لا يأخذ في الحسبان ظروف المدرس فإنه لا يكتب له النجاح، حيث تعد عملية إعداد المعلم من القضايا المهمة التي تلقى اهتماماً كبير في الأوساط التربوية. (لخضر عواريب ، محمد الساسي الشايب ، ص442)

وبما أن نجاح وفشل أي مشروع إصلاح في المناهج أو تغييرها قائم على اتجاهات الأساتذة نحو تلك الإصلاحات لأن الأستاذ يعتبر عنصرا فعال في العملية التعليمية التعلمية ، ولهذا لا يمكننا أن نقيس نجاح أو فشل أي منهاج من خلال مخرجاته بمعزل عن القائمين والفاعلين في العملية التعليمية التعلمية الذي يسهرون على تحقيق أهدافه والوصول به إلى القمة.

تباينت اتجاهات الأساتذة بخصوص مناهج الجيل الثاني – في بدايتها – بين مؤيد ورافض هذه الاتجاهات التي يقصد بها الدوافع الكامنة لدى الأساتذة والتي تشمل إدراكهم وانفعالاتهم ومدى حماسهم نحو أو ضد مناهج الجيل الثاني .(عبلة بحري ، 2011 ،ص20)

ولهذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات انطلاقا من التساؤلات التالية :

1- تساؤلات: الدراسة

1-1- التساؤل العام :

ما طبيعة اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات؟

1-2- التساؤلات الفرعية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور المدرَّس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي)؟

2- فرضيات الدراسة :

وانطلاقا من تساؤلات الدراسة جاءت الفرضيات كالأتي :

2-1- الفرضية العامة :

- اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تكون إيجابية.

2-2- الفرضيات الفرعية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدمية في العمل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور المُدرَّس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي).

3- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- معرفة طبيعة اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.

- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات حسب جنس الأستاذ.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات حسب أقدمية الأستاذ في العمل.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات حسب الطور المُدرَّس.
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات حسب (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي).
- إلقاء الضوء على اتجاه الأساتذة نحو الإصلاحات الجديدة .
- التدرب على أساليب البحث العلمي.

4- أهمية الدراسة :

ما من دراسة تخلو من أهمية ، وتكمن أهمية هذه الدراسة في :

- إظهار بعض اتجاهات الأساتذة نحو تدريسهم لإصلاحات الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات للاستفادة منها في تقويم هذه المناهج الجديدة.

- إبراز أهمية اتجاهات أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي نحو الإصلاحات في المنظومة التربوية لتطوير عملية التدريس.

- إثراء المواضيع ذات الصلة بالمنظومة التربوية.

- تقديم رصيد نظري للباحثين في موضوع الدراسة مستقبلا.

- التأكيد على أهمية الأستاذ في العملية التربوية والتعليمية والاهتمام بدراسة اتجاهاته نحو الإصلاحات الجديدة في المناهج التربوية لتحسين عملية التدريس.

5- *التعاريف الإجرائية:*

الاتجاهات: هي درجة مواقف الأساتذة نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات، من حيت ميولهم لتدريسها أو رفضهم لها، وفق المقياس المعد لذلك.

أستاذ اللغة العربية للتعليم الابتدائي : ذلك الشخص الذي سمحت له شهادته العلمية بالتدريس والذي يزاول عمله كمدرس في مادة اللغة العربية في المدارس الابتدائية، ويعتبر أحد العناصر الأساسية الفاعلة في العملية التربوية.

التدريس: ويقصد به عملية تربوية هادفة يقوم بها الأستاذ بغرض تعليم وتوجيه المتعلّم ويتعامل خلالها كل من الأستاذ والتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

مناهج الجيل الثاني: هي مناهج الإصلاحات الجديدة التي أصدرتها اللجنة الوطنية للمناهج لتعديل وإصلاح الجيل الأول لمناهج الجيل الأول للمقاربة بالكفاءات والمطبقة فعلا ابتداء من الموسم الدراسي 2016- 2017

وهي عبارة عن خطة عمل تتضمن الأهداف والمضامين كالأنشطة التعليمية، والأدوات الديداكتيكية، والقيم، وتهدف إلى نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد أي اكتساب المهارات الدراسية ذاتيا.

المقاربة بالكفاءات : هي إستراتيجية جديدة في العملية التعليمية التّعلّمية تجعل من التلميذ محور العملية التعليمية تم اعتمادها في المنظومة التربوية الجزائرية، وتمّ تطبيقها في الموسم الدراسي 2003- 2004 في أقسام الأولى والثانية ابتدائي .

6- حدود الدراسة:

الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفترة ما بين 15 جوان 2020 إلى 2 جويلية 2020

الحدود البشرية:

يتمثل المجتمع الأصلي لعيّنة الدراسة في مجموعة من الأساتذة عددهم 125 أستاذ في المدارس الابتدائية لبلديتي دائرة تماسين.

الحدود المكانية:

تمت الدراسة الميدانية المتعلقة بالبحث في موضوع اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي عبر بعض الإبتدائيات المتواجدة ببلديتي دائرة تماسين (بلدية تماسين وبلدية بلدة عمر) وهي:

– المدرسة الابتدائية مولود فرعون – تماسين –

– المدرسة الابتدائية بكوش محمد العيد – تماسين –

– المدرسة الابتدائية زرقان أحمد – تماسين –

– المدرسة الابتدائية بديار محمد – بلدة عمر –

– المدرسة الابتدائية البشير الإبراهيمي – بلدة عمر –

– المدرسة الابتدائية زروقي علي – بلدة عمر –

– المدرسة الابتدائية الأخضري أحمد – بلدة عمر –

– المدرسة الابتدائية دحماني عبد الرحمن – قوق –

– المدرسة الابتدائية المجمع المدرسي– قوق –

أسباب اختيار الموضوع:

أسباب ذاتية:

– التطلع لمعرفة الإصلاحات التربوية الجديدة في المدرسة الجزائرية .

– حب معرفة واقع المدرسة الجزائرية، واتجاهات الأساتذة نحو الإصلاحات التربوية.

–

أسباب موضوعية :

- قلة المراجع والدراسات الميدانية التي تهتم بدراسة مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات.

- معرفة مدى قابلية تطبيق مناهج الجيل الثاني في واقعنا الحالي.

- وضع هذه الدراسة كمرجع يستند عليه الباحثين مستقبلا لتكون لهم لبنة تبنى عليها دراستهم الأخرى لأن المعرفة تراكمية.

الفصـــــــــل الثانـــي

الاتجـــاهـات

نبذة عن مصطلح الاتجاهات

1- مفهوم الاتجاه

2- مكونات الاتجاهات

3- العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى

4- خصائص الاتجاهات

5- طبيعة الاتجاهات

6- أهمية الاتجاهات

7- وظائف الاتجاهات

8- أنواع الاتجاهات

9- بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات

10- تكوين الاتجاه

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

12- تغيير الاتجاه

13- قياس الاتجاهات

خلاصة الفصل

تمهيد: يمر الإنسان بعدة مواقف حياتية سواء كانت اجتماعية أو شخصية كما يلفت انتباهه موضوع ما مستجد فيبدي حيال هذه المواقف أو الموضوعات برأيه وموقفه بالسلب أو الإيجاب بالرفض أو القبول ومن خلال هذا الرأي وهذا الموقف يعبر الفرد عن اتجاهه نحو تلك المواقف و الموضوعات .

إن دراسة الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، لأنها تحتل مكانا بارزا في دراسة الشخصية و دينامية الجماعة وفي العديد من المجالات، كالصحة النفسية، القضايا الاجتماعية، الصناعة والإنتاج والتسويق والعلاقات العامة، والتربية والتعليم... الخ

وتعتبر من أهم مجالات فهم السلوك البشري، والتي لها أثر كبير على سلوك الفرد الذي ينتهجه في حياته اليومية اتجاه المواقف التي تصادفه والموضوعات المستجدة عليه وسنتناول في هذا الفصل الاتجاهات بمختلف جوانبها.

نبذة عن مصطلح الاتجاهات:

إن مصطلح الاتجاهات هو الترجمة العربية لمصطلح Attitudes في اللغة الانجليزية، ، وهذه الكلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Aptus وتعني Adapteness ومعناها التوافق وقد ظهر مصطلح الاتجاهات في مجال علم النفس الاجتماعي منذ سنتي1909 ،1910 .

ولقد كان الفيلسوف الانجليزي هربرت سبنسر H.Spencer أول من استخدمه عام 1862 في كتابه المسمى المبادئ الأولى، حين قال :إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني، ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه.

ويقول جوردن البورت Gordon Allport وهو حجة في علم النفس الاجتماعي في بحثه عن الاتجاهات النفسية عام 1935 : يمكن القول أن مفهوم الاتجاه هو من ابرز المفاهيم وأكثرها إلزاما في علم النفس الاجتماعي المعاصر، وليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في عدد المرات التي استخدم فيها في الدراسات التجريبية (صديق حسين ، 2014 ، ص299)

1- *مفهوم الاتجاه:*

تعددت وجهات النظر التي تناولت مفهوم الاتجاه في تراث علم النفس الاجتماعي وفقا للأسس النظرية التي تعتمد عليها .ونستطيع تلخيص التوجهات الأساسية لتعريف الاتجاه في فئات ثلاث دون الدخول في قضايا خلافية لأن ذلك ليس موضوع اهتمامنا هنا .وذلك طبقا للأطر النظرية العديدة التي تتبنى كلاً من هذه التعريفات على النحو التالي:

1-1- تعريفات منحى التعلم:

يعرف« ألبورت » الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو التهيؤ النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرا توجيهيا وديناميا على استجابته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة.

ويقترب تعريف« وارن » H. Warren من ذلك حيث يرى أن الاتجاه استعداد نفسي يتكون بناء على ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤذي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه.

ومثل هذه التعريفات تصدر عن توجه منحى التعلم، ومن ثم فهي تؤكد على تأثير الخبرة الماضية في تكوين الاتجاه، والذي يتمثل في استعداد(أو وجهة للاستجابة بطريقة خاصة) له متضمناته السلوكية الواضحة.

1-2- تعريفات المنحى المعرفي:

يعرف« كريتش » و« كريتشفيلد » D. Krech & R. Crutchfield الاتجاه على أنه« تنظيم مستقر للعمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية لدى الشخص، نحو موضوعات عالمه الخاص الفردي أو السيكولوجي .

ويعرفه« روكيتش » بأنه« تنظيم ثابت نسبيا من المعتقدات حول موضوع نوعي أو موقف معين (فيزيقي أو اجتماعي، عياني أو مجرد) يؤدي بصاحبه إلى أن يستجيب بأسلوب تفضيلي .

ومثل هذه التعريفات تركز على الجانب ا لمعرفي للاتجاه، وتهمل الإشارة لأصول الاتجاه، أي أنها تهتم فقط " بالخبرات الذاتية الحالية ' دون الاهتمام بالسلوك الصريح. (معتز سيد عبد الله ، 1989 ، ص 39)

تعريف نيوكمب (NEWCOMB) (من خلال مدخل معرفي سلوكي) يمثل الاتجاه من وجهة النظر المعرفية تنظيماً لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة، أما من وجهة النظر الدافعية، فالاتجاه يمثل حالة من الاستعداد لاستثارة الدافع، فاتجاه المرء نحو موضوع معين هو استعداد لاستثارة دوافعه فيما يتصل بالموضوع، وهذا الاستعداد يتأثر بخبرة المرء ومعارفه السابقة عن هذا الموضوع سلباً أو إيجاباً. (أحمد بلقيس وتوفيق مرعي ، 1983 ، ص240)

1-3- تعريفات منحى المكونات الثلاثة:

وهي من أكثر تعريفات الاتجاه قبولا وشيوعا، حيث ربطت بين المنحنيين السابقين(منحى التعلم والمنحى المعرفي). وفيما يشير المكون المعرفي إلى معتقدات وأفكار الشخص عن موضوع الاتجاه يشير المكون الانفعالي إلى المشاعر الوجدانية التي توجد لدى الشخص نحو موضوع الاتجاه، فهو بمثابة الجانب التقويمي

للاتجاه. بينما يشير المكون السلوكي إلى استعدادات أو ميول الشخص للاستجابة نحو موضوع الاتجاه. أو هو بمثابة المقاصد السلوكية (النوايا السلوكية) كما يطلق عليه البعض.

فالاتجاه من وجهة نظر" رايتسمان و دوكس " K. Deaux & L. Wrightsman هو« توجه ثابت أو تنظيم مستقر للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية. ويعرفه "جرين " بأنه " مفهوم يعبر عن نسق أو تنظيم لمشاعر الشخص، ومعارفه، وسلوكه، أي استعداده للقيام بأعمال معينة ويتمثل في درجات من القبول والرفض لموضوعات الاتجاه وهو " مفهوم " وليس شيئا يلاحظ .إنه متغير " وسيط" يستخلص من أنواع الاتساق والترابط بين الاستجابات التي يقوم بها الفرد للتنبيهات أو الجوانب المختلفة لموضوع الاتجاه.

وبوجه عام يمكن أن يكون موضوع الاتجاه أي شيء له وجود أو حضور سيكولوجي في حياة أي شخص، وعلى هذا فإن الشخص قد يكون له اتجاهات عديدة نحو موضوعات مختلفة في العالم المادي الذي يعيش فيه، وكذلك العالم الاجتماعي الذي يتفاعل فيه مع الأشخاص الآخرين المحيطين به والجماعات والمنظمات أو الأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وكذلك يمكن أن نجد لكل فرد اتجاهات معينة نحو أوجه النشاط المختلفة في الفن الفلسفة، ونحو المعتقدات السياسية والدينية والاقتصادية التي تسود البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها .(معتز سيد عبد الله ، 1989 ، ص40)

ويرى عبد الرحمن (1998) أن الاتجاه هو تركيب عقلي نفسي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة ، ويتميز هذا التركيب بالثبات والاستقرار النسبي ، وبمعنى آخر يمكن أن نقول إن الاتجاه النفسي هو حالة عقلية نفسية لها خصائص ومقومات تميزها عن الحالات العقلية والنفسية الأخرى التي يتناولها الفرد في حياته وتفاعله مع الآخرين ، وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى أن ينحو إلى أو ينحو عن مواقف وعناصر البيئة الخارجية. (سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص358)

يعرفه عبد السلا م زهران : على انّه " تكوين فرضي ، أو تغيير كامل أو متوسط (يقع بين المثير والاستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة " . (عبد السلام حامد زهران ، دس ، ص114)

2- مكونات الاتجاهات :

ينطوي الاتجاه على ثلاث مكونات أساسية هي :

2-1- المكون العاطفي : يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام ، يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد يكون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق .

فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها، دون وعي منه للمسوغات التي دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض.

2-2- المكون المعرفي : يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية، وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم ... الخ .

2-3- المكون السلوكي : يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة. إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه فالطالب الذي يملك

اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال .(عبد المجيد نشواتي ، 2002 ، ص ص 471 ، 472)

قد تعمل هذه المكونات بشكل تكاملي فيتكون الاتجاه الإيجابي نحو موضوع ما من خلال معرفة الفرد للموضوع وشعوره الإيجابي نحوه عاملا على إنجاحه، وقد يكون لدى فرد معين سابق معرفة حيال موضوع ما أو مستجد ما، فيكون لديه شعور سيء نحوه فيقوم بالعمل ما بوسعه لعدم إنجاحه أو العكس قد يكون لا يعرف شيء حيال ذلك الموضوع وذلك المستجد فيشعر بالراحة والطمأنينة حياله فيتفانى في العمل لإنجاحه، ولهذا لا يمكننا أن نحكم على الاتجاه من خلال السلوك الذي يقوم به ذلك الفرد وخاصة إذا تغلب المكون العاطفي عل المكون المعرفي فيصدر عنه ذلك السلوك .

وهناك من قسم مكونات الاتجاه إلى أربع مكونات بالإضافة إلى المكونات السابقة الذكر أضيف المكون الرابع وهو:

1-4- المكون الإدراكي : وهو مجموعة العناصر التي تساعد الفرد على إدراك المثير الخارجي (أو الموقف الاجتماعي)، أو بمعنى آخر الصيغة الإدراكية التي يحدد عن طريقها الفرد هذا الموقف الاجتماعي أو ذاك . وقد يكون ذلك الإدراك حسيا عندما تتكون الاتجاهات نحو الماديات، أو ما هو ملموس منها، وقد يكون الإدراك اجتماعيا – وهو الصيغة الغالبة – عندما تكون الاتجاهات نحو المثيرات الاجتماعية والأمور المعنوية .

ولذلك وبناء على مفاهيم الإدراك الاجتماعي تتدخل مجموعة كبيرة من المتغيرات، في هذا المكون الإدراكي مثل صورة الذات ومفهوم الفرد عن الآخرين، وأبعاد التشابه والتطابق والتمييز. ويعتبر هذا المكون من أهم مكونات الاتجاه النفسي، إذ يمثل الأساس العام لبقية المكونات . (سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص360)

3- العلاقة بين الاتجاه وبعض المفاهيم الأخرى:

يرتبط مفهوم الاتجاه بعدة مفاهيم أخرى تبدو أنها تؤدي نفس المعنى، وتوضيح الفرق بينها يبين معنى الاتجاه بشكل أدق.

3-1-القيمة و الاتجاه: يرى " أحمد وزين العابدين " أن الفرق بين القيمة و الاتجاه هو الفرق بين العام والخاص، حيث تقدم القيم محددات لاتجاهات الفرد، فالقيم تجريدات أو تعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة . (أحمد عطوة وزين العابدين درويش ، 1999، ص90)

3-2- الاتجاه والمعتقد: المعتقد في مدلوله الاصطلاحي التصديق الجازم بشيء ما، واليقين والإيمان أسمى درجات الاعتقاد، وليس كل اعتقاد وليد حجة منطقية، حيث أن أكثر المعتقدات ترجع إلى الثقة و التسليم بما قال الآخرون .

ويعرفه" كريتش وكريستيفيلد : " بأنه تنظيم له طابع الاستقرار والثبات للمدركات والمعارف حول شيء محدد" . (عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة ، د س ، ص35)

3-3-الميل والاتجاه: يرى " السيد أبو النيل " أن الميل يتعلق بنواحي ذاتية شخصية ليست محل نقاش أو خلاف, كأن يميل الفرد لنوع من الطعام أو اللباس، أما إذا كان يميل إلى أمور اجتماعية يدور حولها خلاف ونقاش وتساؤل فإن استجابات الأفراد لها تعد اتجاه. (محمود السيد أبو النيل ،1985 ، ص454)

أما " حسني الجبالي " فيرى أنّ الاتجاه أوسع من الميل على أنه اتجاه إيجابي، حيث أن الميول اتجاهات نفسية تجعل الشخص يبحث عن أوجه نشاط أكثر في ميدان معين، فهي اتجاهات إيجابية نحو مجالات مختارة من البيئة. (حسني الجبالي , 2003 , ص248)

3-4- الرأي و الاتجاه: الرأي هو ما تعتقد أنّه صواب، فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه . (أحمد عطوة وزين العابدين درويش ، 1999 ، ص93)

3-5- التعصب و الاتجاه: يعد التعصب اتجاه سلبي أو إيجابي نحو قضية أو فكرة لا تقوم على أساس منطقي، ولم يقم أي دليل علمي على صحتها، إضافة إلى أنه مشحون بشحنة انفعالية زائدة تجعل التفكير بعيد عن الموضوعية والمنطق السليم . (حسني الجبالي ، 2003 ، ص267)

نستنتج أنّ التعصب نوع من أنواع الاتجاهات، وبالتالي هو جزء منها يستند إلى معرفة غير علمية قد تكون أساطير أو خرافات، بحيث لا يرى الشخص إلا ما يجب أن يراه، فيشوه إدراكه للواقع ويحاول إعطاء تبرير لذلك. وغالبا ما يكون للفرد هذا النوع من الاتجاهات التعصبية ضد الجماعات. (محمود شمال حسن ، 2001 ، ص ص316، 217)

3-6-القوالب النمطية والاتجاه: نجد أن أول من أطلق اسم القوالب النمطية" ليبمان "(W.Lippman) للدلالة على تلك الصور التي في رؤوسنا، حيث تمدنا بمعايير جاهزة للحكم على الأشياء وتفسير الأحداث التي قد لا نعلم عليها أكثر من الجزئيات. (عبد الطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة ، د س ، ص37)

وهذا يعني إننا نطلق خصائص محددة في وصف شخص ما، أو شيء معين، لتعميم ذلك على كل أفراد الجماعة التي ينتمي إليها الشخص أو لكل الأشياء التي هي جنس هذا الشيء . ويذكر " حسني الجبالي " أن القوالب النمطية عبارة عن اتجاهات جامدة وتستخدم للإشارة إلى المعتقدات والمدركات، التي توجد لدينا عن أعضاء قومية ما، أو ديانة ما، أو جماعة من الجماعات الأقلية. (حسني الجبالي ،2003 ، ص268)

وهذا النوع من الاتجاهات يساعد على نمو التعصب نحو الموضوعات ، وهو ما تدل عليه دراسة " كاتز و بارلي" (Katz & Braly) حول اتجاه الطلاب الأمريكيين نحو الشعوب الأخرى. (عبد الطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة ، د س ، ص39)

3-7-الإيديولوجية و الاتجاه: الإيديولوجية تركيبة عقلية وجدانية تخاطب الذهن، كما تحرك العاطفة وتساعد الإنسان على تفهم معنى الحياة .(حسني الجبالي ، 2003 ، ص269)

والأيديولوجية مفهوم أوسع من الاتجاه، إذ أنها تضم مجموعة كبيرة من الاتجاهات المرتبطة ببعضها لتعطي اتجاه شامل تتمثل فيه إداركات الفرد لذاته والمجتمع الخارجي، وهي بمثابة فلسفة حياة الفرد. (عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم شحاتة ، د س، ص45)

4-خصائص الاتجاهات:

ومن أهم خصائص الاتجاه و التي تميزه عن غيره من المتغيرات النفسية الأخرى والتي تحدد معالمه بدقة ما يلي:

- إنّه مكتسب وليس فطريا، أي يكتسبه الفرد خلال تاريخ حياته وما يمر به من خبرات، وهو يختلف عن العادة في وعي الفرد به، وفي مكان التعبير عنه بطريقة لفظية، دون ضرورة أن يترجم هذا التعبير اللفظي إلى سلوك عملي فوري.

- ليس عابراً، ولا يتغير بسرعة، أو تبعا لظروف التنبيه الخارجي، بل يستقر ويستمر فترة من الزمن بعد أن يتكون.

– يمثل الاتجاه علاقة مستقرة بين الذات وموضوعات محددة للاتجاه. وليس هناك اتجاه يتكون من فراغ، لأنه يتم تعلم الاتجاه وتكوينه إزاء موضوعات متجسدة في أشخاص أو أشياء أو نظم معينة.

– يتضمن تكوين الاتجاه تحديد فئات لموضوعات الاتجاه قد تتسع دائرتها أو تضيق، وقد تتمثل في عدد ضئيل من الأشخاص أو الأشياء، وقد تمتد لتشتمل على عدد كبير من الموضوعات .ولا تؤثر سعة أو ضيق موضوعات الاتجاه في اتسامه بالخصائص الأساسية للاتجاه.

– المبادئ التي تحكم تكوين اتجاه الفرد نحو موضوعات فردية أو شخصية هي نفسها التي تحكم تكوين اتجاهاته نحو موضوعات اجتماعية أو موضوعات عامة.

– موضوعات الاتجاه ليست لها قيمة في ذاتها، وإنّما فيما يضفيه عليها الفرد من خصائص الاتصاف بدرجات من الإيجاب أو السلب، والموافقة أو ا لمعارضة . وهو ما يطلق عليه وجهة الاتجاه.

– الاتساق بين مكونات الاتجاه، أي الوفاق وعدم التناقض في الوجهة بين عناصر الاتجاه. إذ توجد بعض الدلالات على وجود ميل عام نحو الاتساق في الوجهة (الموافقة أو المعارضة) بين مكونات الاتجاه الثلاثة

(المعرفة والانفعال ومقاصد السلوك). (معتز سيد عبد الله ، 1989 ، ص ص40 ،41)

5- طبيعة الاتجاهات :

تتحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية:

5-1- التصرف : ويقصد به خط الاتجاه من الايجابية والسلبية، فالاتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين

احدها موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.

5-2- المضمون أو المحتوى المعرفي : يقصد به درجة وضوح معناه عند الأفراد أصحاب الاتجاه وأنّ الاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع من الموضوعات إنما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن موضوع الاتجاه.

3- 5- وضوح المعالم : وهذا يعني أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.

5- 4- الانعزال : تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه الفرد نحو العلوم الطبيعية اتجاها منعزلا عن غيره من الاتجاهات في تعامل بينه وبين اتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط.

5-5- القوة : من الاتجاهات ما يبقى قويا على مر الزمان مما يقابله الفرد من شواهد تدعوه إلى التخلي عنه وإسقاطه مثل هذه الاتجاهات اتجاهات قوية بخلاف الاتجاهات الضعيفة التي تتغير وتتحول تحت وطأة العناء، الاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت له قيمة اكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية ومعتقدات القوم الذين ينتمي إليهم الفرد . (جبار كنزة ، 2014 ، ص22)

6- أهمية الاتجاهات :

تحتل الاتجاهات مكانا هاما في الدراسات التربوية ، وفي كثير من المجالات المختلفة مثل :التربية والصحة والإدارة، وحل الصراعات في مجال العمل، والحروب النفسية، والإرشاد التربوي والديني وتوجيه الرأي العام والدعايات ،وفي السياسة وتمرير المعاهدات بين الدول ، وقد أدت الاتجاهات دورا بارزا في الصراع العربي الصهيوني وخاصة من قبل إسرائيل بأسلوب الحرب النفسية، والتي سخرت لها إمكانيات هائلة من أجل تحطيم

معنويات الإنسان العربي ، وجعله مهزوما أمام التحدّي الصهيوني ، وفي مجال الصحة تؤدي الاتجاهات دوراً كبيراً في معالجة الأمراض ، وقد نلمس خلالها شواهد كثيرة. وتزخر الكتب التربوية بالموضوعات البحثية في هذا المجال، من هنا كان لدراسة الاتجاهات دوراً أساسياً في تفسير السلوك الحالي ، والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد والجماعة .(فراس السليتي ، 2015 ، ص ص 292-293)

7- وظائف الا تجاهات:

للاتجاهات ادوار هامة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر مثلا في أحكامنا وإدراكنا للآخرين وفي سرعة كفاية تعلمنا، كما أنها تساعد في تحديد الجماعات التي نرتبط بها والمهن التي نختارها في النهاية، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها .

وفيما يلي عدد من الوظائف التي تؤديها الاتجاهات على المستوى الشخصي والاجتماعي:

- تحدد سلوك الفرد نحو موضوع معين أو موقف معين أو مهنة معينة، فلكل منا اتجاهات تحدد سلوكه في مواقف معينة مثل المواقف المتصلة بأمور دينه، أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته لأي فرد من الأفراد أو امة من الأمم أو نظرته لذاته فقد يجد نفسه يحتقرها.

- تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته، أو نحو الآخرين، ونحو البيئة التي يعيش فيها.

- تساعد الفرد على التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص المهمين في بيئته .وقد بين كل من السيد وفرج ومحمود 2003 أن الاتجاه يجعل الفرد قادرا على تغيير المنبهات وتقييمها في ضوء أهدافه واهتماماته مما يجعله يستطيع تصنيف الأفعال والموضوعات في البيئة مكونا

ميلا للاستجابة المتاحة الملائمة المرتبطة بهذه الأشياء، وهكذا تمد الاتجاهات الفرد بنظرة عامة للعالم يرى من خلالها الآخرين والأحداث بشكل يبرز تصورا طيبا عن ذاته، مما يعني حماية مفهومه عن ذاته من التشويه، لذا يطلق بعضهم على هذه الوظيفة بوظيفة الدفاع عن الذات.

– تساعد على اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، بحيث يسلك اتجاهها على نحو ثابت، ويتجنب الضياع أو التشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة .وأشار زهران (1977) إلى أنها تيسر للفرد القدرة على السلوك، واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا.

– تتيح الفرصة للفرد للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة ونشاط وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يضفي على حياته معنى عاما ويجنبه حالة الانعزال واللامبالاة.

– يلجا الفرد أحيانا لتكوين اتجاهات معينة لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، وقد يكون الطالب اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المدرس أو النظام التعليمي بمجمله عندما يفشل في انجاز المستوى ألتحصيلي الذي يرغب فيه . (شوامرة طالب نادر، 2014 ، ص ص 120،121)

– للاتجاهات دور مهم في التعليم والأداء، فاتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية ونحو زملائهم و معلميهم وأنفسهم، تؤثر في قدرتهم على انجاز المهام التعليمية المرغوب فيها.

– تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعره بمتعة العمل الذي يقوم به .

– الوظيفة الذرائعية : فالفرد يعبر عن اتجاهاته أما كي يقدم نفسه للآخرين ممن يشكلون جماعة سواء كانت ينتمي إليها أم لا، وإما يقوم هؤلاء الآخرين وأفعالهم، وفي كلتا الحالتين يسعى من خلال تعبيره هذا إلى الحصول على عائد ما.

– مصدر للمعرفة : إذ تمكن الاتجاهات الفرد من فهم العالم المحيط به، لأنها تمده بإطار دلالة مرجعي يضفي معنى على الأحداث الجارية مما يجعله قادرا على توقعها، وبالتالي يشعر بأنه أكثر كفاية عند التعامل معها، وتدمج بعض البحوث وظيفة الاتجاه الذرائعية مع وظيفتها بصفتها مصدرا للمعرفة تحت مسمى النفعي .

– الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

– الاتجاهات المعلنة تعبر عن انصياع الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدا.

(نفس المرجع السابق ، 2014 ، ص ص 121،122)

كما يحدد " دانيال كاتز " أربع وظائف تؤديها الاتجاهات للفرد تتلخص فيما يلي:

أ –**الوظيفة الوسيلة (النفعية)** : تقوم هذه الوظيفة على أساس أن الفرد يسعى للإثابة ، فالطفل تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات التي تشبع حاجاته ، وفي المقابل يكوّن اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه . فالاتجاهات تعمل على إشباع الكثير من الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد ، بالإضافة إلى كونها وسيلة للوصول للهدف المرغوب . (سعد جلال ، 1984 ، ص169)

ب – الوظيفة المعرفية: تلعب الاتجاهات دورا أساسيا في السعي وراء المعلومات المتعلقة بالموضوعات وفهم معاني الأشياء وتنظيم الإدراك والمعتقدات حولها من أجل اتضاح الرؤيا لديه ، وبذلك فالاتجاهات تساعد الفرد على اكتساب المعارف وتدفعه للبحث عنها والاستزادة بها ، فلكي يتخذ الفرد موقفا معينا بالإيجاب أو السلب

فهو في حاجة إلى الحصول على بعض البيانات والمعارف عن موضوع الاتجاه حتى يستطيع الحكم . (إبراهيم الغمري ، د س ، ص131)

ج –**وظيفة الدفاع عن الأنا:** قد ينكر الفرد بشكل لا شعوري حقيقة بعض الأشياء عن نفسه أو عن المحيط الخارجي لحماية فكرته عن نفسه ، إذ أن الفرد يتعرض للعديد من الضغوط وصور الصراع في حياته اليومية وعلاقاته الاجتماعية ، فتساعده الاتجاهات على خفض التوتر بمحاولة الفرد الدفاع عن ذاته فاحتفاظ الفرد باتجاهه هو محاولة للدفاع عن ذاته ، وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد الفرد فكرته عن نفسه للاحتفاظ بالشعور بالتعالي على الآخرين .

د –**وظيفة التعبير عن الذات:** يسعى الفرد ليحمل بعض الاتجاهات التي تتفق مع القيم والمثل التي يؤمن بها ويجد إشباعا بالتعبير عنها ، فعندما يفصح عنها فإنه يعبر عن اعترافه والتزامه بها ، ويشعر بالرضا لأنه نجح في تأكيد الصفات الإيجابية لفكرته عن نفسه بغض النظر عن الرضا الاجتماعي أو رضا الآخرين . (سعد جلال ، 1984 ، ص169)

إضافة إلى الوظائف التي حددها دانيال كاتز للاتجاهات نجد أيضا وظائف آخرى منها :

– **الوظيفة التكيفية** : من أهم الوظائف التي تؤديها الاتجاهات الوظيفة المرتبطة بتكيف الفرد مع بيئته، حيث تزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها، وذلك من خلال تفادي الأخطار المتوقعة ومحاولة الاستفادة من الأشياء المقبولة. كما تساعد الإنسان على أن يتعامل مع المواقف السيكولوجية على نحو منسق بحيث يجمع ما لديه من خبرات متنوعة في كل واحد منظم تساعده على أن يصل إلى أهدافه المحددة.

– **الوظيفة الدفاعية** : تقوم الاتجاهات بوظيفة دفاعية من خلال حماية الفرد لذاته، وخفض توتره ودوافعه، فهي توجه استجابات الفرد نحو مختلف الموضوعات، وتحددها بشكل ثابت، وبالتالي تعد موجات عامة لسلوك

الأفراد، ومن ثم تأخذ صفة الحافز منذ لحظة تحديدها للاستجابة. وتبدأ الاستجابات الدفاعية من داخل الشخص، والموضوعات والمواقف التي تنصب عليها هذه الاتجاهات تكون وسائل تنفيس أو مخارج مناسبة للتعبير، وحينما لا يوجد هدف مناسب فان الشخص يخلق هذا الهدف، كما هو الحال في اتجاهات التعصب العنصري، فقد تثار اتجاهات دفاع الأنا عادة عن طريق أي موقف مهدد للفرد، وتغيير الاتجاهات الدفاعية صعب، وذلك لان تغييرها يتحقق عن طريق إزالة التهديد الكامن. (شوامرة طالب نادر،(2014) ، ص 121)

8- أنواع الاتجاهات:

هناك عدة معايير لتقسيم الاتجاهات ومنها:

1- حسب درجة الشمولية :

1-1- الاتجاهات الجماعية : وهي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع .

1-2- الاتجاهات الفردية : وهي الاتجاهات التي تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة.

2- حسب الشدة :

1-2- الاتجاهات القوية : وهي تلك التي يكون الاتجاه فيها مركبا ومشحونا بشحنة انفعالية قوية، ويسمى عاطفة، مثل عواطف الحب والكره والصداقة، عاطفة الأمومة، وأضاف (عبد المنعم الميلادي 2004) بان هذه الاتجاهات تبقى قوية على مر الزمن نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها بالنسبة له .

وأشار كل من (بني جابر وعبد العزيز والمعايطة 2002) إلى أن هذا النوع من الاتجاهات يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم ، وهو أكثر ثباتا ويصعب تغييره نسبيا.

2-2- الاتجاهات الضعيفة : وهي التي يكون فيها الاتجاه غير مشحون بشحنة انفعالية، وغير دافع للفرد للقيام بسلوك ما حيال موضوع الاتجاه .وأضاف) الميلادي (2004 بأنه من السهل التخلي عنها وقبولها للتحول والتغير تحت وطأة الظروف والشدائد، ويكمن هذا النوع من الاتجاهات) كما ورد في بني جابر وعبد العزيز والمعايطة (2002) وراء السلوك المتراخي المتردد، وهو سهل التغيير والتعديل. (شوامرة طالب نادر ،2014 ، ص ص125 ،126)

3- حسب الهدف :

1-3- الاتجاهات الايجابية : تكون الاتجاهات ايجابية عند الفرد عندما تنحوا به نحو شيء معين، كما ترتبط هذه الاتجاهات بتأييد كل ما يتعلق بها من جميع جوانبها، مما يجعل ذلك ينعكس في سلوك الفرد على شكل دفاع ودعوة لهذا الاتجاه، مثل الاتجاه نحو النظافة، والذي يكون بالدعوة لنظافة المدينة ونظافة المنزل، ومثلها الاتجاهات نحو الحب والاحترام، وتلك التي تقوم على تأييد الفرد وموافقته.

2-3- الاتجاهات السلبية : كاتجاهات النفور والكره أو الرفض، وتلك التي تقوم على معارضة الفرد وعدم موافقته، مثل اتجاهات المسلمين نحو الامبريالية.

4- حسب الظهور :

1-4- الاتجاهات العلنية : وهي اتجاهات يظهرها الفرد دون حرج أو تحفظ وهذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة وقيمها الأخلاقية، كإعلام المدرس للتلاميذ منذ اليوم الأول بأنه يتبنى النظام ويكره الفوضى، ولهذا لا بد من المحافظة على المواعيد بدقة.

2-4- الاتجاهات السرية : وهي اتجاهات يخفيها الفرد ولا يفصح عنها، ويستتر على السلوك المعبر عنها، وغالبا لا تتفق هذه الاتجاهات مع معايير الجماعة وقيمها، فالإنسان مثلا لا يستطيع أن يعلن عن اتجاهه الإلحادي في مجتمع يتمسك بالشريعة الإسلامية.

5- حسب التعقيد :

1-5- الاتجاهات السهلة : وهي مجموعة الآراء التي يعبر عنها بنعم أو لا، جيد أو رديء .

2-5- الاتجاهات المعقدة : وهي الاتجاهات التي تتضمن عدة استجابات .

6- حسب درجة الشمولية :

1-6- الاتجاهات الجماعية : وهي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع، مثل إعجاب الناس بالبطولة، أو إعجاب الشعب بقائده أو زعيمه.

2-6- الاتجاهات الفردية : هي الاتجاهات التي تتعلق بذات الفرد دون سواه فيما يتعلق بظاهرة معينة، مثل إعجاب الفرد بزميل له، أو إعجاب شخص بشيء معين. (شوامرة طالب نادر ، 2014 ، ص ص126،127)

9- بعض النظريات المفسرة لتكوين الاتجاهات:

1-9- النظرية السلوكية: تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات ، فكلما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات والحقائق، وتتكون الاتجاهات وتتطور من هذا المنظور عن طريق عمليات هي :الترابط والتعزيز.

فقد ذهب سكينر (skinner) إلى أن الاتجاهات تتشكل نتيجة لعملية التعلم المعزز خلال تفاعل الفرد مع الآخرين ، في حين فسرها كل من" دولارد "و" ميلر(Dollard–Miller) بلغة المثير والاستجابة على أنها تعميم الاستجابة من موضوع مثير معين إلى موضوع مشابه له ، أما" ماور(Mawer) فيشير إلى أن الاتجاهات ما هي إلا روابط بين المثير والاستجابة تتشكل عن طريق التعلم. (زياد بركات، كفاح حسن، 2006 ، ص37)

9-2- نظرية التعلم الاجتماعي: يؤكد علماء هذه النظرية أمثال :(باندوا ر و والترز)على أن الاتجاهات متعلمة، وأن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحاكاة، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكهما، ويتوحدون معهما منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن ثم وسائل الإعلام.

9-3- النظرية المعرفية: إن نظرية الاتساق المعرفي لـ :(روزنبيرغ و ابسلون)تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد فئة أو موضوع من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية وأنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لا بد من وجود اتساق بين المكونين حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فإن هذا يؤدي إلى تغيير في الاتجاه . (جودة بني جابر، 2004 ، ص 281)

10-4- نظرية التحليل النفسي: يشير رواد هذه النظرية إلى أن بناء اتجاهات الشخص يكون محكوم بعلاقة هذا الشخص وهو صغير (طفل) بوالديه بثنائية الإشباع/الإحباط الذي يعيشه الشخص في طفولته الباكرة (الخمس سنوات الأولى) عادة هو الذي يكون اتجاهات الطفل نحو والديه ، وغالبا ما تكون اتجاهات كراهية

وعدائية ، وتكون هي نفسها الاتجاهات الموجهة نحو السلطة ، كما تمثل في الوجوه الأبوية أو من يمثلها كالرؤساء ورجال الشرطة ، كما قد تنسحب هذه الاتجاهات نحو المجتمع ككل .

وينبه فريد (freud) الرائد الأول للتحليل النفسي إلى أن الطفل في محاولته الدؤوب لخفض توتراته الدافعية تجاه البيئة من حوله يكسب مجموعة من المهارات الإدراكية والحركية وهي ما تسمى الأنا وهذا الأنا تحاول أن تتدخل الواقع بمطالبة . ولما كان الطفل غير قادر على مواجهة ظروف هذا الواقع بسبب عجزه النسبي فإنه يستجيب بحيل دفاعية (ميكانيزمات دفاعية) وتتمثل في عمليات الكبت ، الإسقاط ، الإنكار ، التبرير ، التوحد . فالكبت مثلا يتضمن نسيان الدافع أو الظرف المثير للقلق والتوتر والإسقاط يعزو الدوافع غير المقبولة شعوريا إلى الآخر ، والإنكار يعني عدم القدرة على إدراك مثيرات القلق فيتم إنكار وجودها ، والتبرير يحاول نسب سبب الفشل إلى الآخرين أو الظروف ، والتوحد يجعل الطفل ممتصا لاتجاهات الشخص (المعتدي) متبنيا سلوكه وكأنه نابع منه . وتعمل كل هذه الميكانيزمات بطريقة لاشعورية . (سناء حسن عماشة ، 2010 ، ص ص113-114)

11- 5- النظرية الوظيفية: إذ تتمحور هذه النظرية حول المكون الإدراكي للاتجاه النفسي وهو ما يعرف بالمجال الذي يقع فيه موضوع الاتجاه. (جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، ص112)

ويرى" عبد الفتاح دويدار " أن هذه النظرية في أن الأساس الدافعي للاتجاه هو بمثابة فهم مقاومة تغير الاتجاهات .كما أن العوالم الموقفية والاتصالية الموجهة نحو تغيير الاتجاهات لها تأثيرات مختلفة متوقفة على الأساس الدافعي للاتجاهات.

فمن خلال تعبير الفرد عن ذاته بالاتجاهات فإنه يستمد الإشباع عندما تكون هذه الاتجاهات متسقة مع مفهومه عن ذاته وقيمة الشخصية، وقد تعمل الاتجاهات على حماية الشص من الاعتراف بحقائق غير سارة

عن ذاته أو عن الحقائق عن بيئته . (عبد الفتاح دويدار، 2012 ، ص169)

9-7- النظرية التفاعلية الإنسانية: يستند أصحاب وجهة نظر التفاعلية (الإنسانية) إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، ويعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشاراً، وأوسعها استخداما في مجالات التربية والتعليم لاستناده إلى المبادئ والأساسية التي تستند إليها وجهات النظر السابقة(السلوكية، الاجتماعية والمعرفية) .ودمجها معاً في إطار المنحنى التفاعلي الإنساني الشامل، ويعتمد نجاح هذا المنحنى على توافر

الوسائط السمعية البصرية المختلفة وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب أكثر من حاسة واحدة، وتهيئ فرص التفاعل المباشر أو الغير مباشر مع موضوع الاتجاه. (سامي محمد ملحم، 2009 ، ص 123)

9-6- نظرية منحنى التعلم: يرى أصحاب هذه النظرية أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، والافتراض الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلم بها العادات الأخرى، فكما يكسب الفرد المعلومات والحقائق هم أيضا يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه الحقائق، فالطفل مثلا يتعلم أن الكلب حيوان، وأنه يمكن أن يكون وفيا، وأخيرا يتعلم بأن يحب الكلي، فهو إذا يتعلم كلا من المعارف والحقائق المرتبطة بالاتجاه من خلال نفس العمليات والميكانيزمات التي تتم من خلالها أنواع التعلم الأخرى، وهذا يعني أن العمليات الأساسية التي يحدث من خلالها التعلم تنطبق على تكوين الاتجاهات، فيستطيع الفرد أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط عندما تظهر المنبهات في ظروف وأماكن العناصر الايجابية والسلبية. (نفس المرجع السابق، ص360)

9-8- نظرية البواعث: حسب هذه النظرية يتحقق تكوين الاتجاهات عن طريق عملية تقدير أو موازنة بين كل السلبيات والايجابيات أن بين صور التأييد والمعارضة للأشياء، أو أفراد أو مواضيع معينة، ثم اختيار أحسن البدائل بعد ذلك. وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يسعون دائما نحو الكسب وبالتالي تبنى الاتجاهات التي تحقق الإشباع والرضا . (زين العابدين درويش، 2005 ، ص102)

10- تكوين الاتجاه :

تتشكل اتجاهات الشخص، وتتكون شخصيته من خلال تفاعله مع الجماعات المختلفة، ومعايشته للمواقف الخارجية في سياق بيئته الاجتماعية والثقافية. (فادية عمر الجولاني، 2009 ، ص13)

ويتكون الاتجاه النفسي عند الفرد ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين هذا الفرد وبيئته بكل ما فيها من خصائص و مقومات، وتكوين الاتجاه النفسي بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا إنما هو دليل على نشاط الفرد وتفاعله مع البيئة. ويمر تكوين الاتجاه النفسي بثلاث مراجل :

10- 1- المرحلة الإدراكية المعرفية : وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهده المثيرات والعناصر.

10-2- المرحلة التقيّمية : وهي مرحلة يقوم وفيها الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها ، ومن متغيرات ذاتية مثل تلك التي أشرنا إليه في الجانب الاجتماعي من الإدراك مثل صورة الذات ، وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره . (سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص361)

عندما نقول أن الاتجاهات هي تقييمات ، فإننا نعني أنها تنطوي على تفضيل لصالح أو ضد المثير ، كما يتم التعبير عنه بشكل شائع بعبارات التفضيل ، مثل : الكراهية ، والحب. عندما نعبر عن مواقفنا – على سبيل المثال ، عندما نقول "أنا أحب تشيريوس" أو " أكره الثعابين " أو " أنا مجنون بفيل " أو " أحب الإيطاليين " نحن نعبر عن العلاقة (سواء كانت إيجابية أو سلبية) بين الذات و المثير. عبارات مثل هذه توضح أن الاتجاهات هي جزء مهم من مفهوم الذات فالاتجاهات تربط مفهوم الذات بالموقف المثير، وبالتالي فإنّ اتجاهاتنا هي جزء منّا. (Andy Schmitz ، 2016 ، p 236)

10-3- المرحلة التقريرية": وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة ، فإذا كان ذلك الحكم موجبا تكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح . (سعد عبد الرحمن ، 1998 ، ص361)

11- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

كثيرة هي العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ونموها، ولكن من أهمها:

11-1- الأسرة: تعدُّ الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتشكيلها وتعزيزها لدى أبنائها، فالأسرة هي الخلية الأولى في المجتمع التي تتلقى الطفل وتسهم في بناء مجموعة من الاتجاهات ونموها؛ وذلك عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبيها الثواب والعقاب.

ويعدُّ الوالدان مصدراً مهماً يتشرب من خلالهما الطفل اتجاهات حياتية قيمية من خلال الأسئلة التي يطرحها على أبويه، مما يجعل الاتجاهات في مرحلة الطفولة ذات الاتجاهات من منظور علم الاجتماع تأثير بالغ في حياة الأفراد، وذات استمرارية في حياتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وهناك صعوبة في تغييرها.

وقد أشار مورفي ونيوكومب إلى دور الأسرة قائلين: " إن الاتجاهات الوالدية هي نتاج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشئ، إنه الأساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، ودور العبادة، وزملاء اللعب وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية في هذا المجال، إنما هو لتأكيد دور الأسرة وبلورتها ".

11-2- المدرسة: يلتحق الطفل بالمدرسة ليكمل نموه وتحصيله المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهات جديدة، من خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومعلميه وإدارة مدرسته، وكذلك من خلال المعارف التي ينهل منها فتزيد في تحصيله الفكري والعلمي والمعرفي شيئاً فشيئاً.

وقد تعرض جابر عبد الحميد جابر إلى جماعة الأقران في المدرسة ودورها في تكوين الاتجاهات قائلاً : " لجماعة الأقران في المدرسة الثانوية قوة مؤثرة في تشكيل اتجاهات الطلبة، لأن الطالب في هذه المرحلة قد يتأثر بسلوك أصدقائه أكثر مما يتأثر بقيم والديه ومعلميه.

إن مهمة المدرسة الأساسية هي دعم الاتجاهات الإيجابية، ومعالجة ما تعلمه الطالب من اتجاهات غير صحيحة سواء ما في جو الأسرة، أم من زملائه، أو من مجتمع المدرسة وأيضاً ما يكتسبه من المجتمع الخارجي. (حسين صديق، 2012، ص310)

11- 3- المجتمع: لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دوراً واضحاً في تكوين اتجاهات أفراده؛ وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل، كالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة...الخ من المؤسسات التي يكتسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر عملية التنشئة الاجتماعية، فضلاً عن وسائل الإعلام التي لها دور لا يستهان به في تكوين الاتجاهات من خلال ما تنشره وتبثه من معلومات وحقائق في موضوعات الحياة المختلفة.

تعمل الفئات الثلاث الرئيسة(الأسرة والمدرسة والمجتمع) مجتمعةً متفاعلة في التكون التدريجي للاتجاهات لدى الناشئ. (نفس المرجع السابق، ص311)

12- تغيير الاتجاه :

هناك العديد من وجهات نظر نحو عملية تغيير الاتجاه حيث تختلف وجهات النظر هذه باختلاف المدارس والنظريات التي تتبناها، وذلك انطلاقا من نظرة هذه النظريات لمفهوم الاتجاه ومن ثم كيفية تغييره .

فالاتجاه الوظيفي ينظر للاتجاه على أنه أداة لإرضاء حاجات الشخص، وبذلك ينظر لتغييره باعتباره يخدم أو يساعد في تحقيق أهداف الفرد. وفي حالة فقدانه كوسيلة لبلوغ الهدف يحدث تغيير الاتجاه . وكما ينظر إلى تغيير في ارتباطه بالموقف الذي يحاول فيه الشخص أن يوثر على اتجاهات الآخرين وتبني الشخص لاتجاهات الآخرين عندما تكون منسجمة مع قيمه .

في حين أنّ نظرية التعلم تركز في تغيير الاتجاهات على المثيرات ، وتركز النظرية الإدراكية (المعرفية) على إدراك الشخص للموضوع أو الفكرة التي تكون ذات قيمة معينة له . أما نظرية الأنساق والتناغم فتركز على العلاقة القائمة بين عناصر الاتجاه وما بينها من تناغم باعتبارها محددة لتغير الاتجاه .

ليست عملية تعديل الاتجاهات أو تغييرها عملية سهلة، والسبب في ذلك يرجع في غلى أن الاتجاهات تتكون بمرور الزمن وتتسق إلى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية خصوصا إذا كانت هذه الاتجاهات من النوع القوي واضحة المعالم .

وهناك عدة عوامل تجعل من عملية التغيير سهلة، وهناك عوامل أخرى يصعب فيها تغيير الاتجاهات ومن بين هذه العوامل نجد:

12-1- العوامل التي تجعل التغيير سهلا :

أ- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه .

ب- وجود اتجاهات متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدهما على باقي الاتجاهات .

ج- عدم تبلور اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه .

د- عدم وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه .

هـ- وجود مؤثرات مضادة للاتجاه .

و- سطحية الاتجاه مثل الاتجاهات التي تتكون في الجماعات الثانوية، كالأندية والنقابات والأحزاب السياسية .

12-2- العوامل التي تجعل التغيير صعبا :

أ- قوة الاتجاه القديم ورسوخه .

ب- زيادة وضوح معالم الاتجاه عند الفرد .

ج- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع قيمته وأهميته .

د- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على الأفراد وليس على الجماعة حيث تنتج الاتجاهات أصلا من الجماعة .

هـ- الجمود الفكري وصلابة الرأي عند الأفراد .

و- محاولة تغيير الاتجاه رغم إرادة الأفراد .

ي- الدوافع القوية عند الفرد تعمل على مقاومة تغيير الاتجاهات . (سناء حسن عماشة ، 2010 ، ص62)

13- قياس الاتجاهات:

تفيد المعرفة باتجاهات الأفراد كثيرا في فهم سلوكهم وتفسيره والتنبؤ به، والمعرفة بها تتوقف على دقة قياسنا لها، ولا يمكن قياس الاتجاهات إلا بطريقة غير مباشرة حيث لا سبيل لقياسها مباشرة فنحن نستنتجها من سلوك الشخص الظاهري حركيا ولفظيا أو صامتا. (أحمد عبد الله اللحلح ومصطفى محمود أبو بكر ،2002،ص258)

طور علماء النفس الاجتماعيون عددا من الأساليب المنظمة لاستنتاج وقياس الاتجاهات . وإذا أريد لأداة القياس أن تكون نافعة فلا بد بالطبع أن تسجل تنوعات الكم بصورة ثابتة لكي يمكن مقارنة العناصر المقاسة وترتيبها .

وتختبر وسائل قياس الاتجاهات مثلها في ذلك مثل غيرها من الأدوات، ويعاد استخدامها حتى تعكس بثبات درجات الاتجاه المواتية وغير المواتية. ومع ذلك تنشأ مشاكل خاصة بالنسبة لوسائل القياس النفسي هذه، فلأن الناس – وكذلك اتجاهاتهم – يتغيرون أحيانا من فترة إلى أخرى، يصبح من الصعب تحديد درجة ثبات مقياس ما .الإضافة إلى ذلك ، فليس من الممكن إجراء قياس مباشر للعمليات النفسية المعقدة مثل الاتجاهات. (وليام و.لامبرت وولاس إ.لامبرت،1993،ص ص115-116)

ويوجد عدة مقاييس التي تستخدم لقياس الاتجاهات ومن أبرزها من حيث الاستخدام ما يأتي:

13-1- مقياس ليكرت (1932) " Lichert " التقديرات المجملة :

ابتكر رينسيس ليكرت Lichert طريقته لقياس الاتجاهات، وانتشرت لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات

مثل المحافظة والتقدمية... الخ .وقد استخدم ليكرت خمسة اختيارات تعبر على درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه.

تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد وتتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، بحيث أن لكل عبارة خمسة اختيارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من خمسة إجابات على النحو التالي:

-أوافق بشدة -أوافق - غير متأكد - أعارض - أعارض بشدة

تعطى هذه الاستجابات الدرجات 1،2،3،4،5 إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مؤيد للاتجاه وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا أي تعطى 5 ، 4، 3، 2،1.(عبد الحفيظ مقدم، 1992 ، ص248)

ومن مميزات هذا المقياس أنه يمكن استخدامه على نطاق واسع في قياس الاتجاه، ويتميز بالبساطة في الإعداد وثباته خاصة أن وحداته تسمح بالتعبير باستخدام درجات مختلفة من الموافقة والمعارضة، كما أن وجود خمس درجات في مقياس ليكرت يعطي تقديرا دقيقا لرأي الفرد.

12-2- مقياس جثمان "Guttman" المقياس التجمعي المتدرج :

حاول جثمان (1947-1950) " "Guttman " إنشاء مقياس تجمعي متدرج، يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن هذا يعني أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها.

ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى والتي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، أما عن طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج فيكون عادة خماسيا توضع عليه درجة الاستجابة لكل عبارة . (حامد عبد السلام زهران، 1984 ، ص150)

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه" جتمان "وهذا الشرط جعل استخدام هذه الطريقة بصفة محدودة نسبيا.

13-3- مقياس بوجاردس "Bogardus " مقياس البعد الاجتماعي :

ظهرت طريقة" إيموري بوجاردس "(1952) لقياس البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة.

ويعتبر" بوجاردس "من الأوائل من قاموا بعمليات القياس في ميدان الاتجاهات النفسية، ولقد قام بعمل مقياسه ويشير البعد الاجتماعي إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص في مجال ،)R.E.Bark (تحت تأثير وتوجيه العلاقات الاجتماعية . (محمود السيد أبو النبيل، 1984 ، ص 186)

ويشتمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، ويلاحظ على هذا المقياس ما يلي:

- عباراته ليست متدرجة تدرجا متساويا.

- لا يقيس الاتجاهات الحادة كالتعصب الديني مثلا.

– من يوافق على الوحدة الأولى من المقياس يوافق عادة على الوحدات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة. (محمود عبد الحليم منسي، 1990 ، ص224)

ويلاحظ على مقياس" المسافة الاجتماعية " لبوجاردس أنه سهل التطبيق، لولا انه لا يقيس الاتجاهات المتطرفة كالتعصب الشديد.

13-4- مقياس ثرستون "Thurstone " مقياس الفترات متساوية الظهور :

يعتبر" ثرستون "من أوائل من اهتموا بقياس الاتجاهات، وقد وضع مقياسه على أساس أن لكل اتجاه تدرجا معينا بين الايجابية المتطرفة والسلبية المتطرفة، وأن أ ري الفرد في موضوع ما يشير إلى اتجاهه نحو هذا الموضوع، وأن كل أ ري يشير إلى مركز اتجاه الفرد في التدرج العام، وهذا المركز يمثل متوسط الآراء التي يؤمن بها. (انتصار يونس، 1974 ، ص218)

ويلاحظ على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا وجهدا في إعداده، وأن الأوزان قد تتأثر بالتحيّزات الشخصية للمحكمين خاصة المتطرفين في تحيزهم.

كما أن هناك أساليب أخرى تستخدم لقياس الاتجاهات منها:

13-5- الطرق الاستقصائية : في هذا النوع من الاختبارات يعرض على المفحوص بعض المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك، مما يوجه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه.

تتميز الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات بأنها إلى جانب قياس الاتجاهات تكشف عن بعض جوانب الشخصية المرتبطة بهذه الاتجاهات، ونذكر من بينها ما يلي:

13-5-1- الاختبارات المصورة: وفيها تعرض على المفحوص مجموعة من الصور التي تحتوي قائدا أو جماعة من العمال أو من الفلاحين أو من النساء...الخ، ويطلب منه ذكر أو كتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره وقد استخدم بـروشانسكي (1943) " Proshansky, H.M "هذه الطريقة أيضا في معرفة اتجاهات العمال نحو العمل . (محمود السيد أبو النبيل، 1984 ، ص193)

ومن الاختبارات الاسقاطية المصورة اختبارا الإحباط المصور الذي أعده روزنزوينج Rosenzweing " picture " ويتكون من 24 رسما يمثل كل منها موقفا إحباطيا، يتضمن شخصين يذكر أحدهما جملة ويطلب من المفحوص أن يكمل إجابة الشخص الثاني . (حامد عبد السلام زهران، 1984 ، ص160)

وقد استخدمت" ليديا جاكسون "الطريقة الإسقاطية في قياس الاتجاهات العائلية، ويتكون هذا الاختبار من 7 بطاقات مصورة مقننة، ويمثل كل منها موقفا عائليا.

13-5-2 الأساليب اللّفظية: ومنها:

- تداعي الكلمات :وهنا يقدم الشخص بعض الكلمات التي ترتبط بموضوع الاتجاه الذي يقصد دراسته ضمن مجموعة أخرى من الكلمات ويطلب منه ذكر أول كلمة أو فكرة تخطر له عند سماعه.

- تكملة الجمل :وهنا تقدم للشخص بعض الجمل الناقصة ويطلب منه تكملتها بأول ما يرد إلى ذهنه وقد تدور الجمل نحو شعب أو جماعة أو مهنة معينة...الخ.

- تكملة القصص :وهنا يقدم للشخص قصة ناقصة تدور حول قضية معينة ثم يطلب منه تكملة القصة.

– أساليب اللعب :وفيها تستخدم اللعب والدمى والعرائس في دراسة اتجاهات الأطفال نحو بعض الموضوعات الاجتماعية. (نفس المرجع السابق، ص ص 161،162)

ويعد قياس الاتجاهات من أهم وأصعب موضوعات القياس النفسي، ويمكن أن نوضح أهمية أهداف قياس الاتجاهات فيما يلي:

– عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عن طريق قياس اتجاهات أف ا رد الجماعة.

– عن طريق قياس الاتجاهات يمكن التنبؤ بمدى وزمن التغير الاجتماعي المنتظر حدوثه في أي جماعة من الجماعات عم طريق قياس اتجاهات أفراد الجماعة.

– 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 الاتجاه وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء أو التدرج أو السريع.

– قياس الاتجاهات له فوائد عملية في ميادين عديدة، نذكر منها ميادين التربية والتعليم والصناعة والإنتاج والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحرب والسلم وذلك إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات الجماعة نحو موضوع معين . (محمود عبد الحليم منسي، 1990 ، ص224)

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نستخلص أن الأفراد ينتهجون سلوك معين نحو موضوعات ومواقف معينة انطلاقا من اتجاهاتهم نحو تلك الموضوعات والمواقف سواء بالتأييد أو الحياد أو الرفض يتأثر سلوكنا الاجتماعي باتجاهاتنا، فهي تؤثر في أحكامنا ومدركاتنا، وعلى كفاءتنا في التعلم وردود أفعالنا تجاه الآخرين، فاتجاهاتنا تتجمع في أنماط مميزة وتعطي للشخصية نمطها الخاص، و هي أساليب منظمة ومتسقة للتفكير والشعور وردود الفعل اتجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، تنقسم إلى عدة أنواع حسب القوة والضعف، والسر والعلانية والفردية والجماعية...إلخ، تنشأ من خلال تفاعلنا مع عناصر البيئة انطلاقا من المكونات الثلاث : المعرفي والعاطفي والسلوكي ، وهناك من أضاف مكون رابع وهو الإدراكي.

هناك علاقة تربط بين الاتجاه وبعض المفاهيم كالمعتقد والرأي والميل ...وغيرها من المفاهيم.

وتؤدي الاتجاهات وظائف منها التي ذكرها" كاتز، وهي النفعية والقيمة التعبيرية، والدفاع عن الأنا والمعرفية، إذ يتطلب تغيير الاتجاه معرفة الوظيفة التي يؤديها، فالاتجاه هو الذي يسهل توافقنا عن طريق تنظيم ردود أفعالنا تجاه الأحداث.

تناولت مجموعة من النظريات تغيير الاتجاهات، منها نظرية التوازن المعرفي والتناظر المعرفي والتطابق المعرفي، ويبدو من خلالها أن عملية تغيير الاتجاهات تخضع لنفس مبادئ تعلمها، كما أن تغيرها أصعب بكثير من تعلمها وقد تكون هده الاتجاهات ثابتة وقد تتغيّر من حين لأخر كما قد يتعصب بعض الأفراد لمواقفهم من خلال عاطفتهم نحو الأحداث والموضوعات .

وهناك عوامل تؤثر في تكوين الاتجاه وهي الأسرة ، المدرسة والمجتمع ، وبما أن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة فقد استخدمت طرق لقياسها، إما عن طريق إجابات المبحوثين عن استبيانات مخصصة تظهر تفكير الأشخاص وشعورهم وردود أفعالهم المحتملة تجاه موضوع الاتجاه، كما نلجأ إلى الملاحظة الدقيقة للسلوك في المواقف الاجتماعية التي لا يمكن قياها عن طريق الاستبيان فالمبحوثين غالبا ما يتشككون ويغيرون الإجابات عكس أفكارهم ومشاعرهم، أو يكونون غير قادرين عن التعبير عنها، ولهذا السبب تم تصميم مناهج تجريبية وأساليب إسقاطيه.

الفصـــــل الثـــــــــالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر :

2- مفهوم الكفاءة والكفاية :

3- علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى

4- أنواع الكفاءات

5- معنى المقاربة بالكفاءات

6- المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

7- أهداف المقاربة بالكفاءات

8- مميزات المقاربة بالكفاءات

9- مزايا المقاربة بالكفاءات :

10- كيفية التعليم التعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

12- أسس المقاربة بالكفاءات :

13- إجراءات المقاربة بالكفاءات

14- التقويم في المقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد : لقد عرف القرن العشرين عدة تحديات وتحولات في شتى مجالات الحياة مما استدعى استحداث تغيير جدري في شتى مجالات الحياة وبما أنّ المنظومة التربوية هي لبنة لتقدم وتحضر الدول، سارعت معظم الدول إلى مراجعة نظمها وبرامجها التربوية بدءا بتبني المقاربة بالأهداف، والتي من خلالها لا يستطيع المتعلم في كثير من الأحيان توظيف المكتسبات المعرفية التي اكتسبها في مختلف مواقف الحياة الشخصية والاجتماعية منها والمهنية التي تصادفه. لهذا كانت الحاجة الماسة من جديد إلى تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تجسيد المعارف المكتسبة في خدمة الفرد والمجتمع. وكانت النتيجة لذلك أن اتجهت الممارسات البيداغوجية في معظم أنحاء العالم نحو المقاربة بالكفاءات والتي تعتبر بيداغوجيا الإدماج مرجعاً لها، كونها تقترح تعلماً اندماجياً غير مجزأ، من خلال تمكين المتعلم من تجنيد مجموعة مندمجة من الموارد لحل وضعيات مختلفة تتجاوز فضاء القسم، وبالتالي فهي تنتقل بالمتعلم من مجرد مستقبل للمعرفة إلى باحث عنها. ونتيجة لما تتميز به هذه المقاربة وعلى غرار باقي الدول سارعت الجزائر إلى تبنيها وتطبيقها ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003، والتي صارت – الكفاءة – تطلق كمؤشر لما يتمتع به موظفو قطاع التربية عند تأديتهم لأعمالهم وممارساتهم لمهامهم بمستوى معين من الإتقان. وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى حيثيات هذه المقاربة انطلاقا من تطور الإصلاحات التربوية في الجزائر.

1- محطات الإصلاحات التربوية في الجزائر :

قبل الحديث عن آخر ما قامت به المنظومة التربوية من إصلاحات، لا بأس في أن نمر سريعا على مسيرة المنظومة التربوية الجزائرية قبل الإصلاحات الجديدة ، ونحدد أهم المحطات الإصلاحية.

1-1- ما قبل الاستقلال : كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسي شديدة الانتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب و المدارس. لكن السلطات الاستعمارية الوحشية استغلت

ببشاعة الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال، فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على عقيدة الشعب وحضارته وأصالته وذلك بفتح مدارس للأهالي تتلخص مهمتها في تكوين المساعدين الذين يحتاج إليهم الاستعمار لخدمة أغراضه، بينما كانت مدارس الأوروبيين نسخة مطابقة للنموذج الأصلي بجميع مكوناتها العصرية.

إلاّ أنّ هذه السياسة اصطدمت بمقاومة شعبية باسلة وشاملة استطاعت ان تحافظ من أشكال التربية والثقافة الوطنية بواسطة الكتاتيب القرآنية والمدارس الحرة التي ينفق عليها الشعب، والتي كان لها الفضل في تكوين

أجيال واعية بانتمائها الثقافي والروحي والحضاري. (منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، 2006 ، ص8)

1-2- ما بعد الاستقلال : وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منهار تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية، ونقص في الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع. لكن الدولة الجزائرية الفتية إيمانا منها بدور التربية التي تعد أساس كل تنمية بادرت إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانات المتاحة آنذاك، واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تربوية جزائرية، وقامت في هذا السياق بمساعي حثيثة لإدخال إصلاحات غبر المراحل التالية:

1-2-1- المرحلة الأولى (1962 -1970): لقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائد قبل الاستقلال، إلاّ أنّه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختبارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة.

وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964. ولكن النظام التربوي لم يعرف تغييراً كبيراً، ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها:

- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

1-2-2- المرحلة الثانية (1970 -1980): عرفت هذه الفترة إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين الذي نصّ على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته، وتنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص، وتنظيم التربية التحضيرية، وقد تميّزت هذه المرحلة في المجال التربوي بالخصائص التالية:

- تجديد المضامين والطرق التعليمية بالتعميم التدريجي للتعليم المتعدد للشعب بهدف تحضير شروط التنمية العلمية للبلاد.
- استخدام ميكانيزمات فعّالة لتوجيه التلاميذ خلال مسارهم الدراسي.
- جعل وسائل التعليم والمضامين والتعليمية منسجمة مع انشغالات المحيط. (نفس المرجع السابق ، ص9)

1-2-3- المحطة الثالثة : (1980 – 1987): شهدت هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية والتنظيمات النظرية الخاصة بإصلاحات قطاع التعليم، وبتفاصيل دقيقة جدا حيث صدرت أمرية 16 أفريل1967، وهي

عبارة عن أمر رئاسي رقم35 والمؤرخ في 16 ربيع الثاني في عام 1396 ، الموافق ل 16 أفريل1967 حملت هذه الأمرية كل التفاصيل عن تنظيم وتجهيز وتسيير المدارسة الأساسية التي كونت السمة الأساسية والهامة في الإصلاح التربوي آنذاك، إذ تم تعميم نظام المدرسة الأساسية إبتداءا من الموسم الدراسي (1980-1981) بمبادئها وخصائصها المعروفة .ولأول مرة ينظر إلى التعليم التحضيري كبنية قاعدية للتعلم لكنها غير إلزامية، و مما ميز هذه الفترة أيضا هو تعريب السنة الأولى من التعليم الثانوي التقني، وذلك خلال السنة الدراسية (1986-1987) أما على الصعيد الجامعي، فقد تم إنشاء شبكة من المراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن ووضع الخريطة الجامعية للتمكن من التحكم في تنظيم التدفق الطلابي توزيعا وتوجها وتأطيرا أخيرا إنشاء جامعة التكوين المتواصل .ورغم الإيجابيات الكثير التي ظهرت في هذه الفترة كتعميم التّمدرس وزيادة عدد المتعلمين في كل المراحل، و الجزأرة الكاملة لسلك والتأطير، والتعريف التام، إلا أن عيوب كثيرة ظهرت وجعلت من المدارس الأساسية محل نقد لاذع واعتراض الكثير من الجهات.

1-2-4- المحطة الرابعة: (1988 – 1999): خلال عملية التقويم الشامل التي شرع فيها ابتداء من سنة 1987، وبمشاركة القاعدة التربوية العريضة، كشف عن كل الاختلالات، وأعد الملف التشخيصي والتقويمي، وعرض على اللجنة المركزية في دورتها العشرين بتاريخ 21 و 22 جوان 1988 ، حيث تمت المصادقة عليها، وأصدرت بشأنه توصيات تتعلق بالمبادئ الأساسية للإصلاح. تم تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي 1989 وخلال السنة الدراسية (1990-1991) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي . وأهم ما ركزت عليها إصلاحات هذه المرحلة:

-اعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم.

-اعتماد مقاربة الأهداف في التدريس وبناء المناهج.

-تطوير العلاقة بين المعلم والمتعلم.

-التمييز بين التعلم الثانوي العام والتعليم التقني والتعليم ألتأهيلي.

-اعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسة منظومة التربية والتكوين.

-تنصيب الجهاز الخاص بالمتابعة والتقويم الدائم لتنفيذ الإصلاحات، وإنشاء المؤسستين الوطنيتين حيث خصصت الأولى للتشاور، والمتمثلة في المجلس الوطني للتربية والتكوين .في حين تكون الثانية للضبط وتمثل في المرصد الوطني للتربية والتكوين، مهمته خاصة بأعداد مؤشرات لقياس نتائج النظام التربوي. (قرايرية/حرقاس وسيلة ، ص ص 40-41)

1-2-5- المحطة الخامسة: (1999 – 2003): وهي مرحل الإصلاح الشامل الذي شرع في تنفيذه عام 2003 إن تنصيب هيكلة التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية (1991 - 1992) والتي تم تعديلها خلال السنة الدراسية (1993 -1994) أدت إلى بعض النتائج الكمية التي يمكن أن تستغل في تنفيذ الإصلاحات الشاملة بناءا على ما أقرته الحكومة، واعتمدته وزارة التربية الوطنية في برامج عملها.

لكن قبل البدء في تنفيذ الإصلاحات الشاملة كان لا بد من اتخاذ مجموعة من التدابير التحضيرية كان من أبرزها:

- تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التعليمية استعدادا لاستقبال أعداد أكبر من التلاميذ في كل المستويات ذلك، لأن نسب النجاح يتوقع أن تكون أعلى مما هي عليه قبل الإصلاحات الشاملة.

– زيادة حجم الميزانية المخصصة لقطاع التعليم لأن الإصلاحات الجديدة ستحتاج إلى توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية الكثيرة والحديثة وخاصة وسائل الإعلام الآلي.

– تطور نتائج الامتحانات العامة لشهادة البكالوريا والتعليم الأساسي، حيث بلغت نسبة النجاح ، في شهادة البكالوريا سنة 1999 على المستوى الوطني 64،24 % بعد أن كانت 26،23 % سنة 1996 ووصلت إلى 52،42 % مع بداية تطبيق الإصلاحات في سنة 2004 .

– الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال والتوجيه، وقد بدأ فعلا العمل بتطبيق المناشير الوزارية القاضية بضرورة الحصول على المعدل للانتقال من سنة إلى سنة أخرى واعتماد امتحان الانتقال من طور إلى طور آخر في التعليم الأساسي ثم الانتقال من السنة التاسعة إلى الجدع المشترك والأولى ثانوي، وذلك بحساب :

$$\frac{\text{نقطة شهادة التعليم الأساسي + معدل المراقبة المستمرة للسنة التاسعة}}{4} \times 3$$

– الشروع في إدراج البعد التكنولوجي في مضامين التعليم الأساسي للطور الثالث لتسهيل انتساب التلاميذ للتعليم التقني والمهني.

–الشروع في تنفيذ إجراءات تحسين النوعية للكتب والمناهج وتوفير التجهيزات العلمية، وكل ذلك كان اعتبارا من ماي 1998 .

– الشروع في الإصلاح الإدارة المدرسية بإتباع الآليات الجديدة في التسيير من خلال مراجعة نظام التوجيه الخاص بقطاع التعليم لحاملي شهادة البكالوريا.

– دعوة الجامعة إلى التكيف بالسرعة الكافية إلى إعداد أرضية لإصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.

– الشروع في تنصيب الأجهزة الخاصة بالمراقبة والتقويم الدائم لعملية الإصلاح، وكذلك تنصيب المجلس الوطني للتربية والتكوين والمرصد الوطني للتربة والتكوين

– تنصيب وتنفيذ خطة التكوين الجديدة لترقية وتأهيل العاملين في قطاع التعليم من معلمين ومسيرين. (نفس المرجع ص ص 41–42)

2- مفهوم الكفاءة والكفاية :

2-1- المعنى اللغوي للكفاءة والكفاية :

الكفاءة: الكفيء :النظير، وكذلك الكُفء والكُفْؤ على وزن فُعْل وفُعُل . والمصدر الكفاءة بالفتحة والمد .

ومنه الكُفء :النظير والمساوي . ومنه الكَفاءة في النكاح ، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك . (ابن منظور ، دس ، م5 ، ص3892)

الكفاية: كفى، كفى بـ ، كفى لـ ، يكفي ، أكف، كفاية ، فهو كاف ، وكفي، والمفعول مكفي (للمتعدي) .

2-2- معنى الكلمتين اصطلاحا:

أ –**الكفاءة:** يرى جود Good (1973) أنّ الكفاءة هي : " القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية " .

في حين أن هوستن Houston (1979) يعرف الكفاءة بأنها:" القدرة على فعل شيء– أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع " .

ويرى فيشر Fincher (1972) في الكفاءة مفهوما هندسيا واقتصاديا وتنظيميا.

أما المفهوم الهندسي : " فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات " .

أما تنظيمي : " فهي قدرة المنظمات على المحافظ ة على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم " .

وفي المجال التعليمي فإن الكفاءة هي: " مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه " .

وفي مجال التدريس فهي: " معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية " .

ب– الكفاية: يرى جود Good (1973) أنّ الكفاية هي : " القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات " .

أما درة (1988) فيعرف الكفاية في التدريس على أنها: " تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو عملية مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفعالية " .

وتعرف الفتلاوي (1995) الكفاية إجرائيا بأنها: " قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى مرضي من ناحية الفعالية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " .

ومن خلال التعريفات اللغوية والاصطلاحية للكفاءة والكفاية نرى – من وجهة نظرنا – أنّ أقرب مصطلح لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المراد الوصول بها إلى إكساب المتعلم المعارف والخبرات من خلال العملية

التعليمية–التعلمية هي الكفاية ، ونظرا لتداول كلمة الكفاءة في الوثائق الرسمية للجهات الوصية ألا وهي وزارة التربية الوطنية ، تبنينا هذا المصطلح في مسار بحثنا .

3- علاقة الكفاءة بالمفاهيم الأخرى :

إن الحديث عن الكفاءة باعتبار المصطلح حديث التداول في أدبيات علوم التربية يقتضي التعامل مع عدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معه بشكل أو بآخر، فإذا رجعنا إلى مفهوم الكفاءة عند ديكتال Deketele J.M نجدها عبارة عن مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في جال معين، ويجد كثير من المعلمين صعوبات في التميز بين الكفاءة والقدرة والمهارة وكثير من المصطلحات الأخرى المستخدمة فيس هذا المجال كمؤشر الكفاءة وهذه

المفاهيم سوف نتطرق إلى أهمها وأكثرها استخداما وشيوعا في محال التعليم والتعلم، على أن يكون ذلك بشكل موجز ومختصر.

3-1- القدرة: هي إمكانية النجاح ضمن مجال عملي أو نظري، ضمن مجال مدرسي أو مهني، تسمح بظهور مهارات خاصة تكون في بعض الأحيان مرتبطة بعامل الذكاء يقول "رولان دورون Roland Doron " القدرة ليست مرتبطة بمادة دراسية معينة ولا بوضعية مهنية خاصة لكنها لا يمكن أن تنمو إلا من خلال اكتساب الكفاءات الخاصة بالمواد والمهن .

يقول" :بيار جيلي P.Gillet عن " القدرة العرضية، ويستنتج أن القدرة تعني افتراضيا التنظيم الداخلي الخاص بالتكوين الذي نبحث عن تنميته، هي إذا هدف تكويني يظهر في مستوى الأهداف العامة بالنسبة لبيداغوجية الأهداف.

والقدرة غير قابلة للملاحظة ولا للتقويم المباشر لكنها تظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة ما تحدد القدرات في المجالات الثلاثة التالية:

المجال المعرفي :معالجة الخبر،انتقاء المعطيات، تمييز الأهم من الظرفي، التخطيط، تنظيم التفكير، التنبؤ والتقييم.

المجال النفس الحركي :التموضع في القضاء، تنسيق الحركات، تنسيق النشاط اليدوي مع النشاط البصري.

المجال الاجتماعي الوجداني :توصيل (التوصيل) رسالة إلى جماعة، تقبل الرأي المعاكس، تقبل تعديل الأفكار أو المواقف.

يؤكد Gillet أن هذا التمييز بين هذه المجالات ذا طابع تطبيقي وليس نظري . (قريرية/حرقاس وسيلة ، 2009-2010 ، ص ص160-161)

3-2- المهارة: يرتبط مفهوم المهارة عادة مع كيفيات المعرفة وكيفيات العمل savoir – faire وتظهر المهارة على مستوى الحركات المنظمة بشكل معقد، وتنتج في حالة من التعلم وتعكس الكفاءات المعرفية الأكثر تجريدا يقول R.Doron ، وتكون المهارة هدفا من أهداف التعلم يشمل كفاءات وقدرات ، المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق بحيث يترجم هذا الأداء درجة التحكم والإتقان .وجاء في معجم علوم التربية، أن المهارات تتطلب مجموعة من الأنشطة تحدد في ثلاثة مستويات هي:

- مهارات التقليد والمحاكاة:تنمى بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

- مهارات الإتقان والدقة :تنمى بالتدريب والتمهين .- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع :تنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

و عموما فإن المهارة تنصب على عمل قابل للملاحظة بسهولة.

3- 3- الاستعداد: هو قدرة الفرد الممكنة والكامنة والتي تؤهله إلى الأداء والإنجاز فيما بعد، عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج بالإضافة إلى عامل التعلم والتدريب.

ورغم أن التمييز بين القدرة والاستعداد ودور الوراثة في الفروق الفردية بما يخص لاستعدادات إلا أنه يحبذ حاليا استخدام مصطلح القدرة كمرادف لمصلح الاستعداد، ويصنف" ميشال هيثو "أن الاستعدادات تقيم بواسطة اختبارات مقننة تجنب مستخدميها ذاتية الملاحظة.

3- 4- الإنجاز: ويعبر عنه أيضا بالأداء وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد يعبر عن كفاءة معينة .وإذا كانت الكفاءة مرتبطة بمجموعة وضعيات متجانسة، فإن الإنجاز أو الأداء يظهر في وضعية مفرده تنتمي إلى هذه العائلة .يستخدم مصطلح المهمة أو الإنتاج للتعبير عن الإنجاز حيث يتم تقييم الكفاءة من خلال مهمة يبدي الفرد أثناء القيام بها سلوكات مكيفة تعتبر مؤشرات لهذه الكفاءة.

3- 5- الوضعية المشكلة: إن الوضعية المشكلة ما هي إلا مواجهة ظروف معينة مرتبطة برهان، وتضع المتعلم أمام مهمة يطالب بإنجازها رغم عدم تحكمه في كل الإجراءات على حد تعبير هوك "HOC"، ويظهر التعلم على أنه إنجاز يقترح تحديا معرفيا بالنسبة للمتعلم.

و تتصف الوضعية المشكلة بالخصائص التالية :

- يجب أن تكون مطابقة للواقع قدر الإمكان حتى يتصف إنجازات المتعلم بالصدق .

- يحب أن تكون الوضعية عبارة عن مشكلة حقيقية، ليس مجرد تمرين ينجزه المتعلم .

– يجب أن تكون ثرية، يستدعي حلها عناصر كثيرة: معارف، مفاهيم مفتاحية، إجراءات، مهارات ذهنية، تقنيات التعلم، وهذا ما يظهر الكفاءة.

– أن يكون التلميذ واضحا في تفكيره وتبريره للقرارات التي يتخذها .

– أن تشتمل على معلومات مرتبطة مباشرة بالكفاءة المستهدفة . (نفس المرجع السابق، ص ص 161-162)

3- 6- الأهداف الإجرائي: في بداية الستينات،انتشر التعليم المبرمج في كل أنحاء الولايات المتحدة، وهذا النوع من التعليم يقتضي أن تكون الأهداف مصاغة بوضوح وبدقة في الوقت الذي لم تعد الصنافات الموجودة قادرة على الاستجابة لهذه الصياغة، مما أدى ب" روبرت ماجر "في سنة 1962 إلى اقتراح مقاييس تسمح بتعريف الأهداف الإجرائية

بشكل أوضح وبقياس درجة تحقيقها، ويكون ماجر بذلك أول من قدم مجموعة من الشروط يجب مراعاتها أثناء صياغة الهدف الإجرائي، وتتمثل هذه الشروط أو المقاييس فيما يلي:

– وصف السلوك المنتظر من المتعلم :أن يكتب، يسطر، ينجز .

– وصف الظروف التي يظهر فيها هذا السلوك :داخل القسم، خارجه، في المخبر، فرديا أو ضمن فوج .

– تحديد مقياس الأداء والإنجاز:كتحديد الزمن أو عدد الأسطر بالنسبة للتعبير، أو عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة النجاح .

فالأهداف الإجرائية إذا هي عبارة عن النتائج والسلوكات القابلة للتشخيص .وإذا كانت الأهداف الإجرائية تشير إلى عملية الانتقال من المستويات العامة التي تعبر عنها الهدف التربوي العام إلى المستويات الملموسة

والتي تشكل موضوع الفعل التربوي) التعليمي /التعليمي(، فإنها وسيلة ومرحلة من مراحل اكتساب القدرات والكفايات بحيث تكون هذه الأخيرة مجموعة المعارف والمفاهيم الإجرائية والسلوكات والمهارات والقدرات المدمجة والتي يستخدمها الفرد في مواجهة المواقف الإشكالية الجديدة والتكيف معها. (نفس المرجع السابق، ص ص162-163)

4- أنواع الكفاءات:

إنّ تقسيم الكفاءات إلى أنواع حيث تساعد الأستاذ على تنظيمها في مراحل منسجمة حسب المرحلة التعليمية والفئة العمرية إذ من خلال نوع الكفاءة المستهدفة تمكّنه من بناء النشاطات التربوية الملائمة وتوجيه اتجاهات التعليم والتعلم ومن أنواع الكفاءات نذكر ما يلي :

4-1- كفاءة ذات طابع تواصلي: الكفاءة ذات طابع تواصلي تعني كل ميادين التواصل والتعبير والتبادل الشفهي وغير الشفهي ، فاللغات العربية، والأمازيغية، والأجنبية ومختلف اللغات التعبيرية إنّما تعتبر وسائط بتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي .

فاللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلم فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلمات فحسب ، بل أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها ، وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى .

4-**2- الكفاءة ذات طابع منهجي:** وهي كفاءات تتكون من قدرات ومعارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة ، وتكييف وإعداد إجراءات أخرى قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

4- 3- كفاءات ذات طابع معرفي: وهي عبارة عن مجموعة الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات .

4-4- كفاءات ذات طابع اجتماعي: وهي مجموعة الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجند الموارد الشخصية أو الاجتماعية للفوج حول تحقيق مشروع .

ونشير إلى أنّ هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا إلاّ على سبيل العرض ومنهجية التقديم ، ولكنّها في الحقيقة تتفاعل وتتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة ، مع غالبية إحداها على الأخرى. (محمد الصالح حثروبي ، 2012 ، ص ص36-37)

5- معنى المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968 ، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية .فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية. إذن فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا ، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس

والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته .

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

– التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون، أو التي سوف يتواجدون فيها.– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

– ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية. (الأزهر معامير ،2015، ص ص30،29)

6- *المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:*

يستمد التدريس بالكفاءات مرجعيته من علوم ونظريات مختلفة نذكر بعضا منها كالآتي:

6-1- علم النفس الفارقي: تستمد المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤادها أنّ الأفراد لا يتشابهون أبداً ، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرّصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم .إنّ مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد ، فما بالنا إذا علمنا إنّ الأفراد يمرون بتجارب وخبرات لا حصر لها لابد أن يكون لها أثر على شخصياتهم .تبعا لهذا فإنّ لكل متعلم خبراته وتجربته الخاصة وإستراتيجيته الخاصة بالتّعلم ، وهذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات وإستراتيجية كل فرد.

6-2- نظرية الذكاءات المتعددة: توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفّر على الذكاءات متعددة نذكر منها :الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الحس حركي... إلخ وهذه الذكاءات لم

تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلّياتها في الانجازات بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية والعقلية والبيولوجية والتشريحية.

لقد دأبت مختلف النظم التربوية على إيلاء الذّكاء اللّغوي، والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات نظراً لحاجة المجتمعات إليها جميعا، ونظراً لأنّ بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات، دون الإضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة .

6-3- النظرية البنائية: تمّ تبني هذه النظرية خاصة بعدما تبيّن للباحثين في مجال علوم التربية محدودية الاتجاه السلوكي الكلاسيكي الذي يجزئ فعل التّعلم إلى عناصر دقيقة تفتقد إلى المعنى، ولا تأخذ بعين الاعتبار العلاقات بين العناصر، والتنمية الشاملة لشخصية المتعلّم.

تقوم هذه النظرية على مبدأ أنّ التّعلم فعل نشيط، وأنّ بناء المعارف يتم استناداً إلى المعارف السابقة، فالمتعلّم محور العملية التعليمية- التعلّمية يبني المعرفة اعتماداً على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلّل، يتّخذ قرارات، يستنتج، يدمج تعلّماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أنّ سيرورة تعلمّه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلّمات اللاحقة .

6 - 4- النظرية المعرفية: تنظر هذه النظرية للتعلم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلّم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة وإستراتيجية التعلّم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...) فوعي المتعلّم بما اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير جودة التّعلمات . (محمد الصالح الحثروبي ، 2012 ، ص ص34-35)

7- أهداف المقاربة بالكفاءات :

لقد تمّ تبني مناهج المقاربة بالكفاءات من أجل تحقيق عدد من الأهداف نذكر من بينها

1- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تنفتح و تعبر عن ذاتها.

2- بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة .

3- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية .

4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .

5 – زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصير بالتكامل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة .

6 – سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و دقة الاستنتاج .

7 – استنتاج أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط اكتسابها.

8- الين قدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و الظواهر المختلفة التي تحيط به.

9- الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة . (حاجي فريد ، 2005، ص22-23 ص)

8- مميزات المقاربة بالكفاءات :

أ- الكفاءة توظف جملة من الموارد تتطلب الكفاءة تسخير و توظيف مجموعة من الموارد المختلفة مثل:

المعارف العلمية و المعارف الفعلية المتنوعة و القدرات و المهارات السلوكية و هذه الإمكانيات غالبا تشكل الإدماج، ونستشف أن هذه الموارد مجتمعة تشكل الإدماج، وتمكن المتعلم من استثمارها في أعمال مفيدة.

ب – الكفاءة ذات طابع نهائي(caractère finalise) عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، معنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات، بغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل، أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية وعليه فإن الكفاءة ذي طابع نهائي هي ملمح اجتماعي، تمكن المتعلم من توظيف جملة من التعليمات و استثمارها، بغرض مواجهة مختلف مواقف الحياة.

ج – الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد (faille de situation) قريبة من بعضها البعض ؛فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم بتعيين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة،و إن تنوعت الوضعيات فلا بد أن هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور في مجال مشترك وعليه فإن الكفاءة مهما تنوعت، فإنها تنحصر في مجال واحد، هو الذي يمكننا من فهمها و تحديدها. (محمد الصالح الحثروبي، د س ، ص44)

د – الكفاءة تتعلق بالمادة الدراسية (caracter dixiplinaire) الكفاءة في غالب الأحيان لها طابع متعلق بالمادة، أي أنها توظف معارف و قدرات و مهارات أغلبيتها من المادة الواحدة و قد تتعلق بعدة مواد ،أي أن تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها و هناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة

ومنه نستشف أن هناك كفاءة تتعلق بالمادة، كما أن هناك كفاءة مجردة من الانتساب إلى مادة معينة.

ومما يلاحظ على بعض الكفاءات المدرسية":أنها تتطلب عدة معارف مدرسية كالقدرة على المجادلة والمحاجة، مثل:وضع مخطط حجرة الدرس،في إنجاز وضعية إدماجية تتعلق بالهندسة و القياسات التناسبية و هي مواضيع خاصة بالمادة الدراسية(الرياضيات) كما تتطلب مواد مثل:القدرة على التخيل و الرسم الفني.

هـ – الكفاءة للتقويم و القياس (evaliabilité): تتميز بإمكانية تقويمها عكس القدرات – و هذا انطلاقا و بناءا على نوعية الإنجاز في العمل ، وكذلك نوعية النتائج المتحصل عليها و في المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس و في مقدمتها وجود الإنتاج و مطابقة المطلوب فلا ينبغي الاكتفاء بصياغة الأسئلة حول المعارف ،بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعو إلى تسخير معارفه و مهاراته للوصول إلى العلاج و الحل المناسب وعليه يتم قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز و النتائج المتوصل إليها، و مدى مطابقتها لما طلب منه بمعنى أن المتعلم يقيم من خلال ما ينتجه. (محمد الصالح الحثروبي، 2012 ، ص 45)

9- مزايا المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأهداف الآتية :

أ- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:** من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية" التعليمية التعلمية . "والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال" إنجاز المشاريع وحل المشكلات . " ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب –تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم .ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ج –تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية(المعرفية)، العاطفية(الانفعالية) و"النفسية–الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو مجتمعة.

د – عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

هـ – اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

10– كيفية التعليم والتّعلم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على الوضعية المُشْكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش، وأن يخّسروا فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية .وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية .وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يأتي :

10–1– إعطاء معنى للتعلم: تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها

التلاميذ نظرية فقط، بل سيستغلونها حاضرا ومستقبلا .فاكتساب القواعد الصحية للجهاز العصبي مثلا وغيرها، يكون من أجل الحفاظ على سلامة الجسم ووقايته.

10-2- جعل التعليم أكثر نجاعة: وذلك من خلال ما يلي :

أ- تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات، لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة.

ب- تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط .

ج- تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

10-3- بناء التعليم المستقبلي: إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى ومرحلة بعد أخرى لنكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا. (سعيد جابر ،2008، ص42)

11- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ منها :

11-1- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة فقد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

11-2- التطبيق: و يعني ممارسة الكفاءة بغية التحكم فيها.

11-3- التكرار: و يقصد به تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية ،عدة مرات قصد الوصول به إلى إكساب المعلم للكفاءات و المحتويات.

11-4- الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عند دمجها بأخرى.

11-5- الترابط: و يسمح هذا المبدأ ككل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم و أنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة. (وزارة التربية الوطنية ،2004 اللجنة الوطنية للمناهج ، ،ص74)

11-6- تعتبر الكفاءة قدرة انجازيه تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

11-7- يعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم .(نفس المرجع السابق ، ص84)

كما أن هناك من يرى، إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

- تغير الكفاءات وفق السياق الذي يطبق فيه.

- وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.

- وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.

-تقسيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعاير المكونة لها.

- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة .(حاجي فريد ، د س ، ص37)

12- أسس المقاربة بالكفاءات :

وتقوم المقاربة بالكفاءات على الأسس التالية :

- الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية.

- تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف، وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.

- تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستماع.

- عدم تجزئة الفعل التعليمي، بل ترافقه باعتباره كمًا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمرتبطة فيما بينها.

- تمكن من اكتساب عادات جديدة ومهارات مختلفة، مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته.

- تستجيب لتغيرات الحاصلة في المجتمع وإنتاج مواطن الماهر والكفء . (بن ميدون فاطنة وبن زينة مليكة، 2019 ، ص ص53،54)

13- إجراءات المقاربة بالكفاءات :

يحتاج هذا التصور الجديد المتعلق بتنظيم العملية التعليمية التعليمة إلى مجموعة إجراءات تتمثل في :

13-1- إعداد المناهج :لا شك أن المناهج الجديدة هي وليدة رؤية إستشرافية غايتها تحقيق أهداف قريبة و بعيدة المدى ، انطلاقا من فلسفة المجتمع ، وبناء على معايير عالمية بالنسبة لمحتوياتها أو سبل معالجتها ،مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي سينعكس لا محالة على مختلف مجالات الحياة المجتمعية .

13-2- إعداد الكتب المدرسية : يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه المقاربة ، فهذه الأداة لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم استيعابها بالذاكرة ، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة و إنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة و متكاملة تساهم في إدماج الكفاءات.

13-3- طرائق تدريس نشطة : لقد تغيرت النظرة إلى التعليم اليوم ، حيث لم تعد ترتكز على المعرفة ، و إنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها و إلى تطويرها ، و لذا ينبغي أن يكون التعليم مثقفا و محفزا و فعّالا في آن واحد ، و على هذا الأساس تغير دور المدرس و المتعلم في العملية التعليمية العلمية ، حيث أصبح المدرس مصمما للنشاطات التعليمية المثير لفكر المتعلم بالدرجة الأولى بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة و اكتسابها .

13-4- تصور أخر للتقويم : لم تعد الممارسات الحالية لتقويم التحصيل الدراسي في كثير من الأحيان تتماشى و المتطلبات الراهنة و المستقبلية للتعليم و احتياجاته المتغيرة ، إن الأداء الوظيفي للمتعلم أصبح يتطلب منه اكتساب معلومات جديدة و بطرق ذاتية ، يوظفها في حل مشكلات متعددة غير منظورة في حينها ، أداء وظيفيا يحتاج إلى متعلم يستطيع إن يكيف سلوكه ، و ينظم تفكيره ذاتيا ، و يقدر على التواصل، والتعاون مع الآخرين . (حاجي فريد ، 2005 ، ص ص 34 ،35)

14- التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يعرف سرحان الدمرداش التقويم بأنّه: " تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى بلوغها بحيث عون لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها ".

كما يعرفه بلوم بأنه : " مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغير".

(منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، 2005 ، ص ص 35،36)

ويميز التربويون ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي وهي :

1- مرحلة الانطلاق .

2- مرحلة العمليات .

3- مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم .

وتبعا لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأهداف في سياق التدريس بواسطة الكفاءات، ويتعلق الأمر بـ :

1- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق .

1- أهداف مرحلية تتدرج في سياق العملية التعليمية /التعلمية وهي نوعان :

أ- الأهداف المميزة .

ب- الأهداف المدمجة.

2- الأهداف الختامية المدمجة: وتعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعليمية /التعلمية، ومسيره لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية . ويختلف نوع

التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم وهي :

14-1- التقويم التشخيصي : عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس .

14-2- التقويم التكويني: عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية .

14-3- التقويم الختامي أو التجميعي: وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين. (محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود،2006، ص ص119-120)

14-4- خطوات التقويم : ويتعلق الأمر هنا في بناء كل من التقويم التكويني والتقويم التخصيصي الختامي باعتبارهما الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية، ونكتفي بالإشارة إليها ملخصة في جدول تسمح الدورة للمتكون من إجراء المقارنة بينهما.

جدول رقم (1) يوضح المقارنة بين التقويم التكويني والتقويم الختامي

التقويـــم	الخطـــــــــــــــــــــــــوات	الخصوصيـــــــــــات
التكويني	1- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية . 2- ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا . 3- تحديد المحك . 4- إعداد بنود الاختبار .	1- دوره إخباري . 2 - يسمح بالتدخل . 3 - يكشف عن الصعوبات والعوائق . 4- ذو طابع بيداغوجي تكويني . 5- يستهدف الفاعلية البيداغوجية .
التجميعي أو الختامي	1- تعريف الكفاءة أو الكفاات المراد تقويمها . 2- عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة . 3- حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. 4- تحديد محكات الحكم على الكفاءة . 5- وصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة . 6- تحديد المحتويات . 7 - وضع جدول تخصيصي مزدوج تتقاطع فيه القدرات بالمحتويات . 8- تحديد الوزن النسبي لكل خلية من خلايا جدول	1- التعرف على مدى تحقيق الملمح العام التعليم . 2- يسمح باتخاذ القرارات بشأن المتعلم . 3- له طابع جزائي .

	التخصيص . 9- تحديد طول وزمن الاختبار . 10- بناء أداة التقويم أو إعداد فقرات الاختبار .	

14-5- أدوات تقويم الكفاءة الختامية: تختلف أدوات التقويم في نهاية التدريس بالكفاءات وتتعدد تبعا للمجال الذي تحدد فيه الكفاية ووضعيتها ومن هذه الأدوات ما يلي :

14-5-1- حل المشكلة : وضع التلاميذ أمام مشكلة يتعين عليهم إيجاد حل لها .

وتبدو أهمية الأداة في أنها :

1 - تكشف عن مستوى أدائه .

2- تكشف عن أساليبه في حل المشكلات .

3- تكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة .

14-5-2- الملاحظة: وتعني العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة، وهي أداة لا ينصب فيها التقويم على نتائج التحصيل بقدر ما ينصب على عمله وأسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج .

14-5-3- المشروع: ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة ويعد بالنظر إلى معطيات إنجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز بأنه :

- ينطلق من مراكز اهتمام التلميذ .
- يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات .

14-5-4- الاختبارات التحريرية : تتيح الاختبارات التحصيلية فرصا ملائمة للكشف عن :

- أساليب المتعلم في التفكير والاستبدال و الحكم و التقويم .
- أساليبه في معالجة المسائل الفلسفية والأدبية .

إن التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات يستدعي التنوع في أدوات التقويم كما يلح على ضرورة استيفاء هذه الأدوات لشروط الاختبار الجيد وهي :

- الصدق - الشمولية - الموضوعية - الثبات . (نفس الرجع السابق ، ص ص122،123)

خلاصة الفصل:

وما نستخلصه من هذا الفصل أنّ المنظومة التربوية في الجزائر عرفت عدة تغيرات وتطورات مرورا بعدة إصلاحات متعاقبة للمناهج التعليمية- التعلُّمية عبر التاريخ لإصلاح ما خلّفه الوجود الاستعماري في الجزائر، وما قام به من تدمير لمنابع التربية من كتاتيب ومدارس وانتشار الجهل والأمية.

أمّا في بداية الاستقلال ورّثت المنظومة التربوية الجزائرية التسيير والتنظيم عن المنظومة التربوية للمستعمر الفرنسي ، إلاّ أنّه في سنة 1962 نصبت لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964 ، وعرفت هذه الفترة إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976.

واستمرت الإصلاحات حتّى تنصيب لجنة وطنية لإصلاح التربية والتكوين والتعليم العالي في 15 جانفي 1989 وخلال السنة الدراسية (1990-1991) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الإجراءات والتعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم ورفع مستوى الأداء التربوي والمردود التعليمي.

وقد ركّزت هذه الإصلاحات في المتعاقبة على المحتوى والأهداف وحشو المتعلَّم بالمعارف، ولكن رغم ذلك لم تلي هذه المناهج اهتماما للمتعلَّم، إلى أن جاءت إصلاحات التدريس ببداغوجيا المقاربة بالكفاءات المطبقة في الموسم الدراسي 2003-2004 حيت اعتبرت المتعلَّم مركز المنظومة التربوية يكتسب المعارف بنفسه من خلال حل وضعيات المشكلة المستمدة من واقعه، يكسب من خلالها كفاءات تعلَّمية وتراكمية المعارف.

في الوهلة الأولى وُجِد تداخل بين الكفاءة وبعض المفاهيم منها القدرة والمهارة وكثير من المصطلحات الأخرى المستخدمة في هذا المجال كمؤشر الكفاءة وهذه المفاهيم أهمها وأكثرها استخداما وشيوعا في محال التعليم والتعلم.

والكفاءات أنواع منها :كفاءة ذات طابع تواصلي، الكفاءة ذات طابع منهجي، كفاءات ذات طابع معرفي، كفاءات ذات طابع اجتماعي...إلخ، وقد استمدت المقاربة بالكفاءات مرجعيتها من عدة نظريات ومنها:علم النفس الفارقي، نظرية الذكاءات المتعددة، النظرية البنائية وغيرها. ومن أهداف المقاربة بالكفاءات: إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة ، بلورة استعدادات المتعلم و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة، تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية وزيادة قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعرفة ...إلخ، كما أنّ للمقاربة

بالكفاءات *مزايا فهي* تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار وتحفيز المتعلمين على العمل تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكيات الجديدة. ومن مبادئها مبدأ البناء، التطبيق التكرار، الإدماج والترابط .

وتحتاج المقاربة بالكفاءات لإجراءتها إلى إعداد المناهج وإعداد الكتب المدرسية وطرائق تدريس نشطة وتصور أخر للتقويم، وهناك ثلاثة أنواع من التقويم في المقربة بالكفاءات، التقويم التشخيصي, التقويم التكويني والتقويم الختامي أو التجميعي، ومن أدوات التقويم حل المشكلة الملاحظة المشروع الاختبارات التحريرية.

ورغم ذلك عرفت هذه الإصلاحات عدة ثغرات وتعثرات، مما استوجب إعادة النظر فيها، لسد هذه الثغرات وإصلاح تلك العثرات وهذا ما سنتناوله في الفصل الرابع.

الفصل الرّابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد

1- تعريف المنهاج

2- الوثيقة المرفقة للمناهج

2- مفهوم مناهج الجيل الثاني:

3- مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

4- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني

5- أسس مناهج الجيل الثاني

6- خصائص مناهج الجيل الثاني

7- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

8- دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني في التعليم

9- المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني

10- خصوصيات مناهج الجيل الثاني

11- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني

12- التقويم في مناهج الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد: نظراً للعثرات التي صدفت الجيل الأول من المقاربة بالكفاءات، رأى القائمين على المنظومة التربوية في الجزائر ووجوب الإسراع في إيجاد الحلول المناسبة بما يخدم الأهداف المنشودة، وبما يعود بالنفع على الفرد – المتعلم – ويعكس ذلك على المجتمع، حيث كانت مناهج الجيل الثاني من بين الحلول التي اعتمدتها المنظومة التربوية، والتي بدأ تطبيقها في الموسم الدراسي 2016 – 2017 على المستويين الأولى والثانية ابتدائي، والتي جعلت من المتعلّم محور العملية التعليمية– التعلُّمية، كما اهتمت بالجانب القيمي إذ نجد من بين المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، فما هي مناهج الجيل الثاني وما حيثياتها ؟

1- تعريف المنهاج:

1-1- المعنى اللغوي:

كلمة" المنهج "أو" المنهاج "في اللغة مشتقة من" نهج " ، طريق نهج : بيِّن واضح والنهج : الطريق المستقيم . والمنهاج :الطريق الواضح. وفي حديث العبّاس : " لم يمت رسول الله صلّى الله عليه وسلّم ، حتّى تركّكم على طريق ناهِجة " أي واضحة بيِّنة . (ابن منظور ، ص ص1555،4554)

قال تعالى في القرآن الكريم " لكل جعَلنَا مْنكم شرعَة ومنهاجا' المائدة الآية 48

فكلمة" منهاج "الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح.

1-2- المعنى الاصطلاحي:

هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق، تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح

وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين كالأساليب المعتمدة لتجسيدها.(محمود محمد الخوالدة ، 2004 ، ص49)

وورد عن سلطاني بأنّ المنهاج : "يعني في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صور مواد دراسية، اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية" . (محمد سلطاني، 2011 ، ص79)

ما عُرّف المنهاج تعريفا حديثا وهو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، وتعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية .(عبلة بحري، 2011 ، ص67)

وحسب وزارة التربية الوطنية : " بأنه الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية، الأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه. (محمد الصالح حثروبي، 2012 ، ص26)

2- الوثيقة المرفقة للمنهاج :

ترافق كل منهاج وثيقة تربوية تسهل مقروئيته، بحيث تقدّم الأسس البيداغوجية التي قامت عليها المناهج والمسعى المعتمد في بنائها. فهي إلى جانب المنهاج ، مرجع حقيقي يسترشد بها المعلم بما تقدّم له من توضيحات حول:

- بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه ، بواسطة أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والكفاءات والأهداف التعلمية.

- بعض المعالم التي تساعده على تناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم.

كما تقترح عليه بعض المعالم التي تساعده على إعداد خطط العمل وتزوّده بالأدوات التي تساعده على تقييم أداء المتعلم.

3- مفهوم مناهج الجيل الثاني:

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الفترة الأخيرة وبالضبط عام 2016 دينامية متسارعة، حيث شرع في إصلاحات جديدة مست مناهج الإصلاح (المقاربة بالكفاءات) والتي بدأ العمل بها الموسم الدراسي 2003-2004، وبعد مرور أكثر من عشرة أعوام دعت الضرورة الملحة إلى إصلاح ثان، وهذا نتيجة للانتقادات اللاذعة للمنظومة التربوية برمتها من حيث تدني المستوى، والرسوب وضعف التأطير، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج وبقية السندات التربوية وكذا اكتظاظ الأقسام... ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء علمي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ومحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية والتي تعود إلى العالم الروسي " فيجو تسكي" وهي نظرية بنائية اجتماعية ثقافية، ترتكز على التعلم وكيفياته فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها. (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2017 ، ص03)

4- مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

نظرا للثغرات التي وُجدت في الجيل الأول من بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت مناهج الجيل الثاني لسد هذه الثغرات وإصلاح العثرات حيث أحدثت نقلة نوعية من نواحي عدة وتتمثل في :

من ناحية المستوى التصوري: وتتمثل نقاط المقارنة ما هو مبين في الجدول رقم (2) الآتي :

عناصر المقارنة	مناهـــج الإصـــــلاح	
	الجيـــــل الأول	الجيـــــل الثاني
تصور المنهاج	تصور المناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة) وغياب النظرة الشمولية.	تصور شامل وتنازلي للمنهاج يضمن الانسجام والوجاهة .الإطار الموحد الذي يشمل كل برامج المواد(وحدة تعلميه شاملة)
ملمح التخرج	تم التعبير عنه بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم بشكل معزول وغير مخطط له.	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي. تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.
النموذج التربوي	بنائي يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الإستراتيجيات المنتهجة.

على مستوى إعداد المناهج : تجد نقاط وجه المقارنة متمثل في:

الجانب البيداغوجي: كما هو موضح في الجدول رقم (3)

عناصر المقارنة	مناهـــج الإصـــــلاح	
	الجيـــــل الأول	الجيـــــل الثاني
المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية.	المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات المشكلة ذات دلالة.
المدخل	بنشاطات التعلم :التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من	وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

	تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	
التقويم	برز الاهتمام بالوظائف التالية للتقويم :التشخيصي، التكويني والتحصيلي .ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل القدرة على حل المشكلات.	التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية، الإقرارية عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.

الجدول رقم (4) الجانب الديداكتيكي: كما هو موضح في الجدول رقم (4)

عناصر المقارنة	مناهـــج الإصـــــلاح	
	الجيـــــل الأول	الجيـــــل الثاني
هيكلة المادة	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.
مستوى تناول المفاهيم	حددت مستويات التناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.
المضامين المعرفية	نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي.	نظمت المحتويات على شكل مواد معرفية لخدمة الكفاءة.

(مليكة عباد ، 2015)

5- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

المنهاج التعليمي هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح. وإعداد أيّ منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادّية المجنّدة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

ويعتمد بناء المناهج على احترام المبادئ الآتية:

-**الشمولية** :أي بناء مناهج لمرحلة التعليمية .

-**الانسجام** :أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج .

-**قابلية الانجاز** :أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.

-**المقروئية** :أي البساطة، و وضوح الهدف ودقّة التعبير .

-**الوجاهة** :أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

-**قابلية التقويم** :أي احتواء معايير قابلة لمقياس.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهج أن يستحضر المعدّ مهام المدرسة في ذهنه، ويدرك جيّدا هيكلة المنظومة وتنظيم المسارات الدراسية .فالمنهج هو نتيجة مسار طويل من الإعداد، يحتوي على محطات للمناقشة والتشاور والتحرير، أمّا وثائق التأطير الموجّهة له، فهي القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامّة للمناهج .

وتتلخّص المبادئ المؤسّسة للمناهج في ثلاثة جوانب :الأخلاقي، الفلسفي(الإبستيمولوجي)، المنهجي والبيداغوجي.

4-1- في المجال الأخلاقي(القيمي :) يشكّل اختيار القيم ووضعها حيّز التطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامّة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، تشكّل وحدة منسجمة متناسقة:

- تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها « **جزائرية** » الجزائري.

- تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

وفي مجال قيم الهويّة الوطنية، فإنّ الكفاءات المستهدفة يجب أن تنمّي لدى المتعلّم:

- تربية إسلامية قاعدية تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى والقيم النبيلة للإسلام (روح العدل، والنظافة والصّحة، والتضامن، وحبّ العمل والاجتهاد، والنزاهة، والتسامح)...، بالإضافة إلى تعلّم القرآن الكريم والحديث الشريف .

- تعزيز قي الهويّة المتمثّلة في الإسلام والعروبة والأمازيغية التي تساهم في بناء هوية التلميذ، وتكسبه معالم تمكّنه من فهم انتمائه إلى مجتمع يتقاسم معه قيما مشتركة.

لا تنفصل تنمية هذه القيم وتعزيزها عن بعدها العالمي المتعلّقة بحقوق الإنسان، والمواطنة، والحفاظ على الحياة والبيئة .فيمكن لكلّ مادّة أن تقدمّ للتلميذ العديد من النشاطات التي تمنح فرصة تجنيد هذه القيم، والاستفادة منها وتعزيزها .كما تمنحه أيضا فرصة إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور نشيط في مجتمع ديمقراطي.

إنّ اكتساب وتنمية هذه القيم ككفاءات عرضية، ينبغي أن يتّم أساسا خلال تعلّم كل مادّة .ولو أنّ هذه الموادّ تشترك في تنمية روح النزاهة وإتقان العمل والتسامح والتضامن، فإنّ لبعضها دورا هامّا في تحصيل هذه القيم، كما هو شأن التربية الإسلامية والتربية المدنية والتاريخ والجغرافيا على وجه الخصوص، لأنّ القيم لديها تغطّي بدرجات مختلفة جزءا كبيرا من كفاءات هذه الموادّ.

واكتساب هذه القيم وتنميتها في التعليم الإلزامي، ينبغي أن يطوّر لدى المتعلّم المعارف والسلوكات الآتية :

– تعزيز هويّته وتنمية شخصيته في إطار قي الهويّة الوطنية المرجعية، إلى جانب نمو استقلاليته.

– القيم الخلقية التي تستلزمها، مثل روح الصدق والحرّية والعدل، والنزاهة واحترام الحياة.

– التعلّق بالموروث الحضاري بكل أشكاله.

– روح الاحترام في العلاقات التي تربطه بالآخرين (أطفالا وراشدين)على أساس الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلّية، والوطنية والعالمية.

– اكتساب معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية، وعن عمل المؤسّسات السياسية والاجتماعية، وعن التنمية المستدامة ...وهي معارف تترجم إلى سلوكات تنمّي وتبرز معنى حقوق المواطن وواجباته؛ وهذا يتطلّب بالطبع الالتزام النشيط وروح المسؤولية إزاء المجتمع والمصلحة العامّة.

– معنى الواجب والتضامن والتعاون والتسامح في مختلف المستويات :المحلّي، والجهوي، الوطني الشامل.

– اكتساب طرائق العمل الدقيق الناجع من خلال تثمين الجيد واحترام الوقت والآجال، والبيئة.

– الروح الجمالية والفنّية.

4-2- في المجال الفلسفي(الإبستيمولوجي)

– على المحتويات التعليمية أن تتجنّب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضّل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة، والتي تشكّل أسس التعلّمات وتيسّر الانسجام العمودي للموادّ الملائم لهذه المقاربة.

– ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساعد في تنمية الكفاءات .وهذا ما يجعل هذه المعلومات موارد في خدمة الكفاءة .وعليه، ينبغي أن تغطّي هذه الموارد مختلف الميادين، وطبيعة المعرفة المشار إليها آنفا.

– ينبغي أن يوفّق الانسجام الخاصّ بالمادّة بين مراحل النّمو النفسي للمتعلّم، وأن يأخذ في الحسبان تصوّراته وتمثّلاته.

– ربط الموادّ بعضا ببعض(فكّ عزلة بعضها عن بعض)، وجعمها في خدمة مشروع تربويّ واحد، فتبحث بذلك عن تشارك وتقاطع بين برامج مختلف المواد، لا سيما تلك التي تنتمي إلى عائلة واحدة.

– يجب أن تترجم التغييرات التي تعتمد على بعد مزدوج، المتمثل في غرس القيم الوطنية والتفتّح على العالم.

4-3- في المجال المنهجي والبيداغوجي :ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين :المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية، والمقاربة النسقية. (اللجنة الوطنية للمناهج ،2016، ص5-7)

6- أسس مناهج الجيل الثاني

إنّ مهمة كلّ تربية هي إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه:

– قيم مشتركة بين كلّ الأعضاء : سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الوطنية.

– قيم فردية : وجدانية وأخلاقية، جمالية، فكرية وإنسانية متفّتحة على العالم، وقد حدد القانون التوجيهي في مقدمته، لاسيما الباب الثالث مهام المدرسة في مجال القيم الروحية والمواطنة:

1– الاعتزاز بالشخصية الوطنية وتعزيز الوحدة الوطنية، وذلك بترقيتها والحفاظ على القيم المرتبطة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

2– التكوين على المواطنة.

3– التفتّح على الحركة التقدمية العالمية والاندماج فيها.

4– التأكيد – على مبدأ الديمقراطية.

5– ترقية الموارد البشرية وإبراز مكانتها.

ويبقى المنهاج العام الذي يشمل مجموع برامج المواد الإطار الموحد الذي يحّقق تضافر الأهداف في سبيل تحقيق هذه القيم . وتتكفّل كلّ مادة دراسية – وفق استعداداتها الخاصة – بشكل مميز ومفضل) أو بشكل تكاملي القيم التي تحمل غايات المنظومة التربوية .(اللجنة الوطنية للمناهج الوثيقة المرجعية ، 2009 ، ص)

تؤكد الوثيقة الرسمية للمرجعية العامة للمناهج على السياسة التربوية في الجزائر على ما يلي:

1- **المنظومة التربوية ذات طابع وطني:** في المجال التربوي، يعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات . وبناء على ذلك، فإنّه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثّلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثّلة للأمة الجزائرية وديمومتها، والدفاع عنها. (نفس المرجع السابق ، ص 10)

2- المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي: إنها جزء من المجتمع الديمقراطي هو أيضا . وفي خضم التمدرس على المستوى العالمي (سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي) ، فإن الأمر يتعّلق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعّلق بإيصال كلّ متعّلم إلى أقصى إمكانياته . الجديدة التي ينبغي بالإضافة إلى نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية تطبيقها، فإنّه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة . وتستمر مجانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحددة لكلّ مستويات المؤسسة التربوية .

ويمكن أن نلخص ما جاء في الوثيقة فيما يلي:

- قيم الجمهورية والديمقراطية : تنمية روح احترام القانون، واحترام الآخر والقدرة على الإصغاء، واحترام سلطة الأغلبية، وحقوق الأقّليات.

- قيم الهوية : التحكّم في اللغتين الوطنيتين، وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافياته والتعّلق برموزه؛ الوعي بالانتماء، وتعزيز المعالم الجغرافية والتاريخية، والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام، وقيم التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

– القيم الاجتماعية : تنمية روح العدالة الاجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك

الاجتماعي، والتحضير لخدمة المجتمع، وتنمية روح الالتزام والمبادرة وروح حب العمل في الوقت نفسه.

(نفس المرجع السابق ، ص35)

7- خصائص مناهج الجيل الثاني:

– يتمحور المنهاج حول التلميذ و يجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.

– ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية و العقلية و البدنية في شمول و تكامل و اتزان.

– يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات و المهارات و الخبرات التي يكتسبها التلميذ في

حياته اليومية الحاضرة و المستقبلية.

– يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام و الاكتشاف و الاستقصاء و الابتكار و القدرة على حسن الاختيار، و إبداء المواقف و اتخاذ القرار.

– تتماشى الخصائص المذكورة أعلاه مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي

للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة ، إذ ينص ويؤكد ذات القانون على الجوانب التالية:

أ- سيتم التركيز على المقاربات التي تتيح النمو المتكامل للمتعلم و استقلاله و اكتساب كفاءات متينة و دائمة.

ب- احتمال مقاربة مبنية على تطبيق أنساق التحليل و التلخيص، و حل المشكلات و بناء المعارف المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة، و التي ستتواصل و تعزز على مدى الحياة.

- تنمية كفاءات التعلم الذاتي.

- تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد باستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية و الاجتماعية و المهنية.

- تنمية الفكر و القيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى مواطن العالم الحالي.

- لذلك فإن المنهاج المقرر يطرح سبلا و وسائل تعليمية ترتبط أساسا ببيداغوجية الإدماج التي تقوم " على مسار الامتلاك المعرفي الخاضع للتحليل " ، و يعني مفهوم الإدماج تجنيد المتعلم لقدراته و مكتسباته القبلية ، قصد بناء المعرفة (طيب نايت سليمان، 2016 ، ص4).

8- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني:

هناك دواعي عديدة أهمها ما يلي:

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

- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي .

- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية .

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

– الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات .

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

– إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

– التكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة حول المناهج سنة 2013.

(عبد الله لوصيف، 2015 ، ص04)

– نقص التنسيق بين الأطوار والمراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بحيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفقد الانسجام والتماسك.

– الهيمنة الخارجية (الغربية) على العالم العربي والإسلامي تحت ظل العولمة، باختراق المنظومة التعليمية لتلك البلدان باسم تطوير وتغيير المناهج التربوية والتي تتزامن مع مخططهم العالمي الجديد الرامي إلى الاستحواذ على مناطق الثروة والحضارة والرأس مال الرمزي للشعوب كالوكالة الأمريكية للتنمية الدولية التي تلعب دورا كبيرا في تغيير المناهج فالغاية من الإصلاح ليس الإصلاح الذي تنشده الأجيال وينتظره المجتمع والذي يهدف إلى ترقية مستوى الأداء التعليمي، وإنّما الذي يستهدف منه تغيير وجهة المدرسة بإعطائها وجهة مغايرة وجعلها تنفصل تدريجيا عن مقومات مجتمعنا وخصوصياته الثقافية والحضارية، لتنفتح على العالم وتساير العصر فهم لا يريدون أن تكون المدرسة الجزائرية شخصيتها وطنية وخصوصيتها المجتمعية، بل يريدونها مدرسة لا لون لها إلا العلم والمعرفة .والدليل على ذلك التعديلات والحذف، التغيير والترقيع في الكتاب والمنهاج عند بداية كل موسم دراسي. (عبد القادر فضيل، 2009 ، ص62)

9- دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني في التعليم:

للمناهج الدراسية دورا هاما وبارزا في حياة البشر، فهي الأداة الفعّالة التي تستخدمها المجتمعات في بناء وتشكيل شخصية الأفراد المنتمين لها وفقا لفلسفتها وثقافاتها ومعتقداتها، فمن المعروف أنّ المناهج الدراسية تعكس تطلعات وطموحات وتوجهات هذه المجتمعات وآمالها في أجيالها الصاعدة، كما تعكس الواقع الذي تعيشه هذه المجتمعات، فالمنهج نظام شامل ومركب من مختلف العناصر والعمليات التَّربوية من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب التدريس والتقويم، والمجتمع يضع له غايات وأهداف يريدان تحقيقها عن طريق هذه المناهج، كما يقدم فيها، والطريقة التي يتم تقديم وتقويم المناهج بعد ذلك لمعرفة مدى ما تحقق من هذه الأهداف. (محمد بكر كامل ، ص1)

وتخضع المنهاج المدرسية ككل المناهج التكوينية دوريا لـ:

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.

- التحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتزايد الدائم للمعارف وذلك إدراج معارف أو مواد جديدة.

- التغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية أو إعادة النظر في صلاحياتها بعد تراجع المردود المدرسي.

- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي. (عبد القادر فضيل ، 2009 ، 62)

10- المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني:

من أهم ما تدعو إليه المقاربة بالكفاءات في الجيل الثاني هو استمرار نفس المقاربة، فهي بيداغوجيا لها إطار

عام، لها أهدافها وكذلك لها جهازها المفاهيمي الخاص بها والذي يميزها عن بيداغوجيات أخرى تتقاطع معها، فالمقاربة بالكفاءات ترتكز على تعويد المتعلم على توظيف واستثمار مكتسباته في مواجهة وضعيات ومشاكل تعترضه في حياته العملية، فإنه للوصول إلى ذلك كان يلزم إعادة النظر في طريقة اشتغال المعلم وضرورة تنويع مداخل التعليم وذلك باعتماد بيداغوجيات متنوعة، ويطلق عليها تسمية الفعالة أو النشيطة أو بيداغوجيا الإدماج . (يونس ، 2017 ، ص36)

وتتميز بيداغوجيا الإدماج بخاصيتين أساسيتين هما:

– التركيز على الكيف بدل الكم :أي التركيز على التعلم والتمكن من المهارات بدل التركيز على

المعرفة، فالمعرفة تبقى ضرورية حيث لا يمكن أبدا تخيل كفاءات أو بالأحرى قدرات دون معارف، ولكن حضورها لا يمثل غاية في حد ذاته بل ممرا طبيعيا لاكتساب القدرات ومن ثم الكفاءات.

– التمركز حول شخصية المتعلم: تهتم بالمتعلم بكل خصوصياته وإمكاناته الحقيقية وليس المتخيلة، لأنه محور العملية التعليمية /التعليمة. (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016 ، ص03)

11- خصوصيات مناهج الجيل الثاني:

11-1- المستوى العام:

– تندرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد.

– مرساة في الواقع الاجتماعي.

– منظمة ومهيكلة على أساس مبادئ وعناصر ومنهجية موحدة بين المواد.

- تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين المواد : الملمح الشامل في نهاية التعليم الالزامي.

- تصور شامل وتنازلي للمناهج.

- انسجام عمودي وأفقي للمناهج.

11-2- المستوى البيداغوجي:

- الانطلاق من الكفاءات ووضعيات التعلم.

- تموقع وأدوار جديدة للمدرس والمتعلم.

- بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة: المقطع التعليمي، التعلم البنائي، التقويم التعديلي، التقويم الاقراري، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات، ...إلخ.

- توظيف تقنيات الإعلام والاتصال. (عبد الله لوصيف ، 2016 ، ص ص(2-4))

12- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني :

12-1- ملمح التخرج من المرحلة: ويتكون من مجموعة الكفاءات الشاملة للمواد، وتستخلص الكفاءات الشاملة للمواد بعد تحديد ملمح التخرج.

12-2- الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محدّدة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ طور، وكفاءة شاملة في نهاية كلّ سنة، وهي تتجزأ في انسجام وتتكامل إلى كفاءة شاملة لكل مادّة، وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثّفة.

12-3- الكفاءة الختامية: كفاءة مرتبطة بميدان من ميادين المهيكلة للمادّة، وتعبّر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها وإدماجها وتحويله)، عمّا هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلة للمادّة.

12-4- الميدان: جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلم. وعدد الميادين في المادّة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخّرج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادّة في ملامح التخرّج. (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016 ، ص9)

12-5- الوضعية المشكلة الشاملة: هي الوضعية التي تثير التساؤل حول الانطلاق في ميدان من الميادين وبالتالي تغطي كفاءة ختامية.

12-5-1- وضعية تعلم الموارد: وضعية مشكلة تعلّمية ذات دلالة، وترتبط بواقع التلميذ وتدعوه إلى التساؤل. واستعمالها المبني على النشاط يعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد

12-6- وضعية تعلّم الإدماج:

- تتمثّل وضعية تعلّم الإدماج في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة.

- وتمكّن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية من خلال تجنيد واستخدام المعارف الموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد.

- ليست الوضعيات الإدماجية مجرّد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد، ولا هي مجرّد تطبيقات لترسيخ المعارف. (مليكة عبّاد ، 2015)

12-6-1- خصائص الوضعية الإدماجية:

أ – تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.

ب – موجهة نحو المهمة وذات دلالة، فهي إذن ذات بعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلم لمساره التعلمي، أو في حياته اليومية والمهنية، ولا يتعلق الأمر بالتعلم المدرسي فقط.

ج – مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصصنا لها بعض المعالم.(منشورات وزارة التربية الوطنية ، 2016 ، ص)

12-7- مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات: هي جملة منظمة لموارد ذات طابع معرفي ومنهجي، والتي تستخدم لتحقيق الكفاءات التي يستهدفها المنهاج في إطار مقاربة نسقية، وبعد تحديد ملامح التخرّج والكفاءات الشاملة ثمّ الكفاءات الختامية لكلّ الميادين المهيكلة للمادّة، فإنّ غاية مصفوفة الموارد هي التحديد الشامل **للموارد** الضرورية لبناء هذه الكفاءات.وتتكوّن هذه الموارد من معارف المادّة والكفاءات العرضية والقيم، وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات.

12-8- جدول البرنامج السنوي: تتمثّل مهمّة هذا الجدول في تحديد برنامج التعلّمات السنية، وذلك بوضعها في إطارها المحدّد سابقا، أي إطار المقاربة بالكفاءات .لكنّه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية فحسب، بل يربطها ربطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد المحدّدة في الملامح التخرّج.

12-9- مخطط التعلم السنوي: هو المخطط الذي يتحدد فيها الخطوط العريضة لما يتم برمجتها خلال سنة دراسية .يكون بشكل جدول يتضمن السيرورة العامة لتنفيذ المنهاج انطلاقا من:

الميدان	الكفاءة الختامية	مركبات الكفاءة	الوضعيات المشكلة الشاملة	وضعيات تعلم الموارد	وضعيات تعلم الإدماج	وضعية إدماج المركبات	وضعية التقويم	معالجة بيداغوجية

12-10- عائلة الوضعيات: نقصد بها مجموعة من الوضعيات لها نفس درجة التركيب، وترتبط كلّها بنفس الكفاءات .وتُجمع الكفاءات في عائلات من الوضعيات حسب المعالم التي تكوّن الثوابت :العمل المطلوب، الموضوع، نوع السند المقدّم والموارد (معارف، مهارات، سلوكات) التي ينبغي تجنيدها (مسعى أو طريقة أو مسار مشترك...)

13- التقويم في مناهج الجيل الثاني :

إنّه مسار يتمثّل في إصدار حكم على التعلّمات من خلال معطيات متحصّل عليها، محلّلة، ومفسّرة قصد اتخاذ قرار بيداغوجي وإداري.

ويُبنى التعلّم من خلال وضع إستراتيجيات التقويم :التشخيصي، التكويني، الإشهادي أو النهائي الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلّمات.

ووفقا للمقاربة بالكفاءات يتم هذا النوع من التقويم في المرحلة الأولى من التعلم من خلال الوضعية المشكلة التي تقدم للمتعلمين من غير مستند في أول الأمر، مما يدفعهم إلى المحاولة تكرارا ومرارا من أجل إيجاد الحل والإجابة؛ حيث يلاحظ الأستاذ الصعوبات في تلك المحاولات ويتبين وسائلهم ومساعيهم المعتمدة حتى يختار الأسلوب المناسب لتوجيههم، كما يتم في الوقت نفسه معايير التقويم. (طيب نايت سليمان ، 2015 ، ص77)

13-1- التقويم التشخيصي: هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة.

تتمثل الأغراض الرئيسية للتقويم التشخيصي فيما يلي:

- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ و معرفة أسبابها.

- وضع خطة لتعلم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط أو أكثر من الأنشطة الدراسية ليتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسن من مستوى تعلمهم في تلك النشاط أو الأنشطة، وبالتالي يقلل من نقاط ضعف التي يعانون منها.

- استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة إذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح لنشاط تعليمي سابق، فيقوم بتدريسهم نشاط تعليمي جديد مبني على النشاط التعليمي السابق ومكمل له. (سامي محمد ملحم،2005 ص221)

فعند بداية درس ما، يمكن للمدرس أن يلجأ إلى اختبار سريع أو أسئلة شفوية أو حوار مفتوح أو استعمال شبكات مقننة أو روائز، من أجل التعرف على مدى قدرة التلاميذ على متابعة مستوى الوحدة الجديدة والتمكن من الكفاءة المنشودة. ويقوم التقويم التشخيصي على التقاط مؤشرات ومعلومات، بناء النشاطات التالية:

- تقييم الوضعية المحيطة، لفرز المعيقات والموارد وتمثيلات الأشخاص المعنيين.

- صياغة مظاهر وسمات الوضعية، في شكل صعوبات محددة، ورغبات وتوقعات.

- تحويل هذه المظاهر إلى مشكلات تحتاج إلى حلول، وتساعد على رسم خطة لإيجاد هذه الحلول.

13-**2**- **التقويم التكويني والمعالجة البيداغوجية** تعتبر المقاربة بالكفاءات التقويم جزءا لا يتجزّأ من مسار التعلّم، خاصّة التقويم التكويني منه .أمّا وظيفته الرئيسة، فإنّها لا تقتصر على تحديد النجاح أو الرسوب فحسب

بل هي دعم لمسعى تعلّم التلاميذ، وتوجيه أعمال المدرّس من خلال المعالجة البيداغوجية.

ويشمل التقويم المعارف والمساعي والسلوكات، ويتطلّب التقويم اعتماد بيداغوجيا الفوارق، أي القدرة على تجنيد وسائل تعليم وتعلّم متنوّعة تأخذ في الحسبان الفوارق الفردية للتلاميذ، وتمكّنهم من النجاح بمختلف الطرق. ولعلّ السبب الرئيس لوجود التقويم، هو بغرض ضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته.

أمّا المعالجة البيداغوجية، فهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه. وتظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:

- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم، أو ضعف التحكّم في المعارف (هذه معالجة تقليدية).

- بعد وضعية تعلّم الإدماج، حيث يظهر ضعف المتعلّم في بجيد الموارد.

- عد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية ، حيث يُظهر المتعلّم نقصا في استخدام الموارد.

- في نهاية الفصل الأوّل وبداية الفصل الثاني، بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي.

13-2- التقويم الإشهادي: يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءات الختامية المحدّدة في منهاج السنة أو المرحلة من جهة، ويهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود .وإن قمنا بتحليله وتفسيره- بالإضافة إلى اعتبار النتائج كغاية في حدّ ذاتها- فإنّه ينظر إلى ما حقّقه التلميذ في الفترة المخصّصة للتعلّم من جهة، وينظر بعين الاستشراف لما يمكن أن يحقّقه من تقدم في هذه التعلّمات مستقبلا.

ويجرى التقويم الإشهادي في نهاية التعلّم، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتّخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالترقية أو الترتيب، أو غير ذلك.

ليست مهمّة التقويم في المقاربة بالكفاءات التأكّد من اكتساب المعلومات فحسب، بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يتميّز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصّل عليها، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة.

وعليه فإنّ مشاركة التلاميذ في تقويم أعمالهم وتحليلها تكتسي أهمّية بالغة، فالتقويم الثنائي(التقويم المقارن للمدرّس والتلميذ الذي يقوم به الأقران)، والتقويم الذاتي بهدفان تعلّميان ينبغي اعتبارهما من الكفاءات التي نسعى إلى اكتسابها.

ونظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو بعدين:

- تقويم مدى اكتساب الموارد والتحكّم فيها.

- تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجع في بناء كفاءات المواد والكفاءات العرضية(المعارف، السلوك، المهارات).

13-5- شبكات التقويم : لإجراء التقويم في القسم يستخدم المدرّس شبكات تقويمية مثل:

- شبكات بمعايير التصحيح.

- شبكات الملاحظة والمتابعة(خاصّة بالتلميذ، وأخرى بالقسم).

13-5-1- معايير التقويم ومؤشّراته:

13-5-1-1- المعايير :يعتبر المعيار حجر الزاوية في تقييم الكفاءات .فتقويم الكفاءة الختامية (التقويم الإشهادي بالرجوع إلى الكفاءة الشاملة والملمح) ومركّباتها (التقييمات الوسيطة بغرض مراقبة المكتسبات والمصادقة على المركّبة، وبغرض تكويني ومكون أيضا) في حاجة إلى تحديد المعايير والمؤشّرات.

ومعيار التصحيح إذن هو الرأي الذي نتبنّاه للحكم على منتوج. هو الصفة التي يجب أن يتّصف بها منتوج التلميذ : منتوج يتميّز بالدقّة والانسجام وبالأصالة،... الخ.

13-5-1-2- المؤشّرات :قصد إعطائها صبغة عملية، فإنّ المعايير في حاجة إلى مؤشّرات .والمؤشّر رمز ملموس، قرينة دقيقة نحصل عليه قصد الحكم على مدى تحكّم التلميذ في معيار من المعايير .لذا، فالمؤشّرات قابلة للملاحظة في وضعية معيّنة، ولها قيمة إيجابية أو سلبية.

يمكن أن نميّز نوعين من المؤشّرات:

- **مؤشّر نوعيّ** عندما يوضّح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر من عدم وجوده، أو درجة تحقيق صفة من الصفات.

- **مؤشّر كمّي:** عندما يقدّم توضيحات عن مدى بتحقيق معيار من المعايير، فيعبّر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو حجم. (اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة ، ص ص(22-25))

خلاصة الفصل:

لقد تناولت الدراسة مناهج الجيل الثاني من خلال عدة نقاط وأهمها أن مناهج الجيل الثاني بدأ تطبيقها في الموسم الدراسي 2016-2017 وقد وضعت لغرض تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية والتي تعتبر المرجعية الوطنية وهي (الإسلام العروبة و الأمازيغية) التي تشكل بانصهارها الشخصية الجزائرية، وكذا تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية، كما أن القيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية عكس ما كانت عليه في مناهج الجيل الأول، مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات، وعملت مناهج الجيل الثاني على تكاملية المواد التي باتت تسمى بالعملية الإدماجية. ويتضمن الفصل مقارنة بين الجيل الأول والجيل الثاني من عدة نواحي منها من ناحية المستوى التصوري، من الناحية البيداغوجية من الناحية الديداكتيكية، وقد اعتمد على عدة مبادئ في تأسيس هذه المناهج وهي (الشمولية، الانسجام، قابلية الانجاز، المقروئية، الوجاهة، قابلية التقويم) .

لقد تم بناء هذه المناهج بهدف إكساب كل متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، والمتمثلة تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها « **جزائرية** » الجزائري، تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

وتمتاز مناهج اجل الثاني بعدة خصائص منها: – تمحورها حول التلميذ و تجسيد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها. **و**تنمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية و العقلية و البدنية في شمول و تكامل و اتزان ، كما تؤكد على ضرورة توظيف المعلومات و المهارات و الخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة و المستقبلية، وتهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام و الاكتشاف و الاستقصاء و الابتكار و القدرة على حسن الاختيار، و إبداء المواقف و اتخاذ القرار.

ومن دواعي وضع مناهج الجيل الثاني نذكر: اعتماد مرجعيات (قانونية، فلسفية، هيكلية) تقوم عليها بناء المناهج وكذا اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي وإدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

وتعمل على ضبط المفاهيم القاعدية بالشرح، وتحديد أهميتها الإستراتيجية في بناء المناهج .وتبني الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات واعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

ولقد ورد في مناهج الجيل الثاني عدة مصطلحات جديدة منها: ملمح التخرج من المرحلة، الكفاءة الشاملة، الكفاءة الختامية، الميدان، الوضعية المشكلة الشاملة، وضعية تعلم الموارد، مصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات، جدول البرنامج السنوي، مخطط التعلم السنوي، عائلة الوضعيات، وقد ورد شرحها في الفصل الرّابع من الدراسة.

ويقوم التقويم في مناهج الجيل الثاني على عدة أنواع منها :التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، الإشهادي أو النهائي، شبكات التقويم...ألخ.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المنهج المتّبع في الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- أدوات جمع البيايات

4- الدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

وفقا لطبيعة موضوعنا ومشكلة البحث الذي نحن بصدد دراسته ومن خلال ملاحظاتنا الميدانية التي حصلنا عليها من خلال زياراتنا الميدانية لبعض المدارس الابتدائية وخاصة ما لاحظناه من كثرة الحديث حول المناهج الجديدة – مناهج الجيل الثاني – ارتأينا دراسة حيثيات هذه المناهج من خلال اتجاهات أساتذة اللغة العربية في المدارس الابتدائية، و انطلاقا من إيماننا القوي بنتائج الدراسات التي تؤكد أنّ لاتجاهات الأساتذة دورا هاما في إنجاح أو فشل مناهج المنظومة التربوية، وخاصة تمكنه من استراتيجيات التدريس الفعّال الذي ينمي لذا المتعلّم روح المبادرة والابتكار للوصول للتعلّم الذاتي بهدف بلوغ الأهداف المنشودة التي سطرها المقيمين على المنظومة التربوية .

وحتّى نتأكد من صحة هذا الغرض بدا لنا من الضروري إخضاع هذه المشكلة إلى دراسة ميدانية تحليلية، وذلك قصد الحصول على نتائج ومعلومات حول اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

1- المنهج المتبع في الدراسة

يتضمن البحث الوصفي جمع البيانات من أجل فحص النظريات أو الإجابة على أسئلة تهتم بالموضوع الحالي للفئات المدروسة. ومن الأنواع الشائعة في مثل هذه الدراسات تلك المتعلقة بدراسة الاتجاهات أو الآراء نحو المؤسسات والأفراد والحوادث، والتي يمكن الحصول على المعلومات حيالها عن طريق المقابلة أو الملاحظة أو الاستبيان .(منذر الضامن ، 2006 ، ص ص134،133)

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة ومشكلتها المتعلقة باتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها، ووصف العلاقات بينها للوصول إلى وصف علمي ومتكامل. (خالد حامد ، 2003 ، ص23)

كما أنّ المنهج الوصفي يقوم بجمع البيانات وتصنيفها، ومحاولة تفسيرها وتحليلها من أجل قياس ومعرفة أثر وتأثير العوامل على هذه الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج ومعرفة كيفية الضبط والتحكم في هذه العوامل . (رابح تركي ، 1984 ، ص23)

2- الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الهامة والضرورية التي تساعدنا للتعرف بالخصوص على الميدان الذي يجري فيه البحث، ومدى الإمكانيات اللازمة والمتوفرة التي تتدخل في سيره، بالإضافة على استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع للتعرف على آرائهم وأفكارهم التي قد تساعدنا في إجراء البحث.

وتهدف الدراسة الاستطلاعية إلى جمع المعلومات الأولية التي تمكن الباحث من التأكد من وجود الإشكالية المطروحة في الميدان، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريب الدراسة بقصد اختبار سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها، ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، وهي تهدف إلى استكشاف الطريق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.

(محمد خليفة بركات ، 1984 ، ص73)

أجرينا الدراسة الاستطلاعية في بعض المدارس الابتدائية بدائرة تماسين ببلديتيها، حيث سمحت لنا هذه الدراسة بالتّقرّب إلى أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي ورصد أرائهم واتجاهاتهم نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات، ومن خلالها قمنا بتحديد أداة المقياس والمتمثلة في استبيان.

2-1- وصف العينة الاستطلاعية:

قمنا بتطبيق أداة واحدة وهي مقياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج

الجيل الثاني بعد تعديله وتمّ إجراء تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من الأساتذة و البالغ عددهم 18 أستاذ من أصل 38 موزّعة حسب المدارس بنسبة مئوية 47.36 % كما هو مبين في الجدول.

الجدول رقم (05) يوضح عدد الاستبيانات الموزّعة على العيّنة الاستطلاعية والمسترجعة حسب المدارس .

المدرسة	الاستبيانات الموزّعة	الاستبيانات المسترجعة	النسبة المئوية
المجاهد قادري موسى – بلدة عمر –	06	06	% 15.789
!بديار محمد – بلدة عمر –	10	00	%00
مولود فرعون – تماسين –	12	08	% 21.052
زرقان أحمد – تماسين –	10	04	% 10.526
المجموع	38	18	% 47.36

3- أدوات جمع البيانات:

تتمثل تقنية جمع البيانات التي اعتمدت عليها الدراسة في استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية المزاولون عملهم في مدارس التعليم الابتدائي، فقد قمنا بتوزيع الاستبيان عليهم لمعرفة اتجاهاتهم خاصة نحو تدريس الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات، والمحكم والمعدل من طرف المختصين وقد صمم الاستبيان في بدايته

على شكل فقرات، فكان الشكل الأولي للأداة متكون من 35 فقرة كل فقرة يقابلها البدائل التالية : موافق جدا ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق جدا ، وهذا وفق نموذج ليكرت لقياس الاتجاهات ، وكان توزيع الدراجات بالترتيب: 5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1 في حالة الفقرات الإيجابية و عكس الترتيب: 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 في حالة الفقرات السلبية ثمّ عرضت الأداة على 9 محكِّمين من الأساتذة الجامعيين إلاّ أننا تحصلنا على رد أستاذين فقط بسبب انقطاع الاتصال مع الأساتذة الموزّع عليهم استمارة التحكيم بسبب تفشي وباء كورونا (كوفيد 19) المستجد و الأستاذان هما:

- عبد العزيز خميس دكتوراه في علوم التربية

- شوقي ممادي أستاذ . دكتور في علم التدريس

حيث تمت مصادقتهم على الفقرات بعد إحداث بعض التعديلات، منها: توزيع الفقرات على أبعاد، وإعادة صياغة بعض الفقرات بما يناسب وطبيعة الدراسة، كما تم حذف فقرتين، ليصبح عدد الفقرات النهائي 33 فقرة و من خلال الجدول الموالي تتضح لنا الفقرات المعدّلة والمعادة الصياغة.

الجدول رقم (06) يوضح الفقرة وتعديلها في مقياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

الرقم	الفقـــــــــــــــــــــــرة	تعديلـــــــــــــــــــــــــــها
10	تدريس مناهج الجيل الثاني غلى ضوء المقاربة بالكفاءات تشعرني بالملل.	تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات يشعرني بالملل.
11	لدي قناعة قي تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	لدي قناعة بتدريس مناهج الجيل الثاني خلى ضوء المقاربة بالكفاءات

17	لدي التكوين الكاف لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات	لدي التكوين الكافي لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات
28	أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني لارتباطها بالواقع المعاش	أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني لارتباطها بالواقع المعيش
31	أرغب في التكوين أكثر في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقربة بالكفاءات	أرغب في تلقي تكوين متخصص أكثر عمقا في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقاربة بالكفاءات

تقسيم الاستبيان إلى أبعاد كما هو مبيّن في الجداول الموالية:

الجدول رقم (07) يبيّن فقرات البعد الأول: تمكُّن الأساتذة من مناهج الجيل الثاني

الرقم	العبـــــــــــــارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
01	أجد صعوبة في تدريس اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
02	مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
03	تدريس مادة الرياضيات صعب في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
04	مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية الإسلامية على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
05	أجد سهولة في تدريس مادة التربية المدنية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					

الجدول رقم (08) يبيّن فقرات البعد الثاني: إدراك الأساتذة لمناهج الجيل الثاني.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
06	أجد مفارقة بين مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات.					
07	مناهج الجيل الثاني تساعد على ابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس .					
08	تدريس محتوى المواد في مناهج الجيل الثاني مستمد من الواقع.					
09	تدريس مناهج الجيل الثاني تخدم المقاربة بالكفاءات.					
10	مناهج الجيل الثاني تيسر عملية التدريس لترابط المواد فيما بينها.					
11	مناهج الجيل الثاني مبهمة وغير واضحة.					
12	تعتبر مناهج الجيل الثاني من أكثر المناهج خدمة لعملية التدريس.					
13	تقدم مناهج الجيل الثاني أحدث إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
14	دمج بعض المواد في كتاب واحد تيسر عملية تدريسها وتوفر الجهد والوقت.					
15	التدريس في مناهج الجيل الثاني يقدم الجديد للمقاربة بالكفاءات.					
16	هناك قصور في أساليب التدريس في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					

الجدول رقم (9) يبيّن فقرات البعد الثالث عاطفة الأساتذة نحو مناهج الجيل الأول

الرقم	العبـــــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
17	تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تشعرني بالملل.					
18	لدي قناعة بتدريس مناهج الجيل الثاني					

	على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
19	أجد صعوبة في التفاعل مع مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
20	أستطيع التوفيق في تدريس مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
21	أجد صعوبة في التدريس لغموض المفاهيم في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
22	أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني لارتباطها بالواقع المعيش.					
23	يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم طبيعة المتعلمين.					
24	اندفع لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات لمواكبتها للعصرنة.					

الجدول رقم (10) يبيّن فقرات البعد الرابع: تكوين الأساتذة في مناهج الجيل الثاني

الرقم	العبـــــــــــارات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
25	لدي التكوين الكافي لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
26	تساعدني مناهج الجيل الثاني على التخطيط للدرس بسهولة.					
27	تكسبني مناهج الجيل الثاني الخبرة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
28	مناهج الجيل الثاني تساعدني على التدريس الفعال على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
29	تساعدني مناهج الجيل الثاني على تطوير مهاراتي التدريسية.					
30	أشعر بالتغيير إلى الأفضل من خلال تدريسي لمناهج الجيل الثاني على ضوء					

	المقاربة بالكفاءات.					
31	أرغب في تلقي تكوين متخصص أكثر عمقا في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
32	مناهج الجيل الثاني تخدمني في تدريس كل المواد الدراسية بسهولة دون عناء.					
33	يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم أكثر للمقاربة بالكفاءات.					

الفقرات المحذوفة:

- ارغب في تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

- أتحمس لتدريس الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

و للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان، قد تضمنت العملية ما يلي :

1- توزيع المقياس على مجموعة من المحكّمين للتأكد من صلاحيته في قياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني على ضوء المرافقة بالكفاءات .

1- تطبيق المقياس على مجموعة من الأساتذة في المدارس السالفة الذكر والبالغ عددهم 38 أستاذ، بحيث تمّ توزيع المقياس عليهم وبعد إجراء التطبيق واسترجاع 18 استبيان تمّ إلغاء واحدة لعدم استفاء الإجابة كاملة، قمنا بحساب صدق وثبات المقياس بـ 17 استبيان كالآتي:

1- حساب معامل الصدق

تمّ حسابه بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا وسحب 27 % من العينة العليا و 27 % من العينة الدنيا، وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (11) يوضح نتائج معامل الصدق.

العينة الدنيا		ن=4	العينة الدنيا		ن=4	قيمة ت
م	ع	ع2	م	ع	ع2	
135.5	16	256	78.75	2.75	7.56	6.05

ومن خلال حسابنا لـ قيمه " ت "، وجدنا أنّ " ت " المحسوبة ت=6.05 أكبر من " ت " المجدولة ت=5.84 عند 0.01 و ت=3.18 عند 0.05 عند درجة الحرية 3 فهي دالة إحصائيا ومنه فإنّ الاختبار صادق.

2- حساب الثبات

تمّ حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية، وحساب معادلة بيرسون حيث كانت النتائج كما هو موضح في الجدول الموالي: الجدول رقم (12) يوضح حساب معامل الثبات.

مج س	مج س2	مج ص	مج ص2	مج س x ص	قيمة ر
899	50355	853	44575	47104	0.89

ومنه نجد أنّ " ر " المحسوبة ر=0.89 وبتطبيق معادلة سبيرمان – براون لتصحيح الطول تحصّلنا على معامل الثبات الكلي للاختبار ر 1.1 = 0.94 . ومنه نجد أنّ ر المحسوبة أكبر من ر المجدولة عند درجة الحرية 31، عند مستوى الخطأ 0.05 ر= 0.34 وعند 0.01 ر= 0.44 ويعني ووجود دلالة إحصائية ومنه فإنّ الاختبار ثابت.

4- الدراسة الأساسية:

تتمثل عينة الدراسة في مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة وقد تم اختيار العينة بطريقة قصديه، من خلال اختيار الإبتدائيات المتواجدة ببلديتي دائرة تماسين، والتي تمكّنّا من إدراكها مفتوحة، بعد العطلة المفتوحة التي بدأت من يوم 12 مارس 2020 لأجل غير محدد، وذلك من اجل تسهيل المهمة، وتواجد أكبر عدد من الأساتذة، وحضورهم شبه دائم، وإمكانية الاتصال بهم، كون المدارس الأخرى عند الذهاب إليها إمّا مغلقة أو المدير غائب وتمثل هذه الإبتدائيات المدروسة نسبة 56 % من المجتمع الأصلي.

واشتملت الدراسة الأساسية على 38 أستاذ من أصل 70 استبيان موزع على أستاذ لغة عربية ببعض مدارس بلديتي دائرة تماسين بنسبة 54.28 %، بعد رفض 5 استبيانات لعدم استقاءها المعلومات المطلوبة أصبحت العيّنة 33 أستاذ كما هو مبين في الجدول رقم وقد تمّ أخذ العينة بالاختيار القصدي ، حيث توزّعت عينة الدراسة حسب المدارس.

الجداول رقم(13) يوضح توزيع عيّنة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس.

المدرسة	عدد الاستبيانات الموزّعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	النسبة المئوية
بكوش محمد العيد – تماسين –	14	11	%15.714
البشير الإبراهيمي–بلدة عمر–	12	08	%11.428
الأخضري أحمد –بلدة عمر–	10	00	%00
زرّوقي علي – بلدة عمر –	12	00	%00
دحماني عبد الرحمان–قوق –	12	10	%14.285
المجمع المدرسي – قوق –	10	09	%12.857
المجموع	70	38	% 54.28

الجدول رقم (14) يوضح توزيع العيّنة حسب الأقدمية في العمل

الخبرة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	6	% 18.2
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	13	% 39.4
أكثر من 10 سنوات	14	% 42.4

الجدول رقم (15) يوضح توزيع العيّنة حسب طور التدريس

طور التدريس	المجموع	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي
الطور الأول	19	% 57.6	2.58
الطور الثاني	14	%42.4	2.87

الجدول رقم (16) يوضح توزيع العيّنة حسب التكوين

التكوين	المجموع	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي	10	% 30.3
جامعي	23	% 69.7

الجدول رقم (17) يوضح توزيع العيّنة حسب الجنس

الجنس	المجموع	النسبة المئوية
الذكور	9	%27.3
الإناث	23	% 72.7

الأساليب الإحصائية :

اعتمدت الدراسة في دراسة الفرضيات على الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي لمعرفة متوسط دراجات اتجاهات الأساتذة.

- الانحراف المعياري وقد استعملناه لمعرفة قيمة تباعد درجات اتجاهات الأساتذة عن متوسطها الحسابي.

- المقارنة الطرفية لحساب معامل الصدق.

- التجزئة النصفية لحساب قيمة معامل التبات.

- معادلة سبيرمان- براون لتصحيح الطول.

- الوسيط لمعالجة الفرضية العامة.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات الاتجاهات حسب سنوات الأقدمية.

- اختبار ت (t test) لمعالجة الفرضيات (الأولى والثالثة والرابعة)

- في هذه الدراسة قمنا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss لمعالجة الفرضيات.

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية العامة.

1- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى.

3- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية.

4- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

5- عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة

1- عرض نتائج الفرضية العامة

نصت الفرضية العامة على أنّ الدراسة تتوقع أن تكون اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي إيجابية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات .

بعد معالجة إجابات أفراد العينة على الاستبيان كل على حدا أخدين بالاعتبار الفقرات الإيجابية والفقرات السلبية ، حيث كانت الأوزان بالترتيب التالي : 5، 4، 3، 2، 1 لبدائل الأجوبة موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جدا في حالة الفقرات الإيجابية وعكس الترتيب في حالة الفقرات السلبية، وبعد عملية التفريغ تراوحت دراجات أفراد العينة بين 155 كأكبر درجة و46 درجة كأدنى درجة.

اعتمدت الدراسة في التحقق من هذه الفرضية على أسلوب الوسيط الذي تنص معادلته على: عدد الدرجات+1 تقسيم 2 في حالة ما إذا كان العدد فردي أو عدد الدرجات تقسيم 2 إذا كن العدد زوجي.

وبعد ترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا وكان العدد فردي طبقنا المعادلة الأولى وكان قيمة الوسيط في الدرجة 17 وتساوي 84 حيث حصل 17 أستاذ على دراجات أكبر أو تساوي درجة الوسيط، اتجاهاتهم إيجابية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات ،ونسبتهم 63.18 % و 16 أستاذ تحصلوا على درجات أقل من درجة الوسيط، اتجاهاتهم سلبية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات ونسبتهم 36.81 % من أفراد العيّنة وعليه نقبل فرضية الدراسة.

الجدول رقم (18) يبيّن قوة الاتجاه حسب المتوسطات الحسابية للأبعاد: الحد الأدنى للمتوسط الحسابي 1 والحد الأقصى للمتوسط الحسابي 5 والمدى = 0.80

المتوسط الحسابي	من 1 إلى 1.80	من1.81 إلى 2.60	من2.61 إلى 3.40	من3.41 إلى4.20	من4.20 إلى5
قوة الاتجاه	ضعيفة جدا	ضعيفة	متوسطة	قوية	قوية جدا
تمكّن الأساتذة من مناهج الجيل الثاني	/	/	2.72	/	/
إدراك الأساتذة لمناهج الجيل الثاني	/	/	2.80	/	/
عاطفة الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني	/	/	2.58	/	/
تكوين الأساتذة في مناهج الجيل الثاني	/	/	2.70	/	/

مناقشة وتفسير

لقد أسفرت نتائج الدراسة للفرضية العامة على أنّ اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي إيجابية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني بنسبة 63.18 % (وهي نتائج متوسطة) مقابل 38.81 % كانت اتجاهاتهم سلبية، كما نلاحظ أنّ درجة استجابة الأساتذة حسب الأبعاد متوسطة، بمتوسط حسابي لاتجاه الأساتذة هو 2.70 وبانحراف معياري 0.88، ولقد اتفقت مع دراسة حدة نش (2017) بعنوان: "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ". على عينة مكونة من 100 أستاذ وأستاذة بإبتدائيات مدينة المسيلة هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ،كما سعت إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في اتجاهات نحو هذه المناهج تبعا للتكوين الأقدمية من خلال توزيع استبيان مكون من ثلاث أبعاد (القيمي / الابستمولوجي المعرفي / المنهجي والبيداغوجي)، بعد التأكد من خصائص السيكومترية لأداة الدراسة المصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي ،وللإجابة على فرضيات الدراسة ، ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وغير ذلك ... تم التوصل إلى النتائج التالية: كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو

مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب، بمتوسط حسابي(3.65)، وكانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أبعاد الاستبيان (القيمي / الابستمولوجي المعرفي / المنهجي البيداغوجي) .

واتفقت أيضا مع دراسة إبراهيم هياق بعنوان :اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة.

والمطبقة على عينة مكونة من 320 أستّاذا للتعليم المتوسط، من خلال توزيع استبيان مكون من 6 مجالات مصممة وفق مقياس ليكرت الخماسي، هدفت الدّراسة إلى البحث في اتّجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي، تم التّوصل إلى النّتائج التّالية : كانت اتّجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.03) وانحراف معياري (0.51)، وكان اتّجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الاستبيان ماعدا في المجال الثاني (المناهج الدراسية) والمجال السادس (الوظيفة الاجتماعية للمدرسة (حيث نسجل اتجاه سلبي).

وهذا قد تعود إلى التكوين المستمر الذي كان يتلقاه الأساتذة من خلال ملتقيات وندوات دورية في مناهج الجيل الثاني، أو أنّ الأساتذة اكتسبوا خبرة في هذه المناهج من خلال ممارستهم في تدريسها مدة قرابة أربع سنوات، ورغم هذا تضل هذه النسبة متوسطة لتقاربها لنسبة ذوي الاتجاهات السلبية.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (19) يوضح نتائج الفرضية الأولى الفرضية الأولى:

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة 0.007
الذكور	3.33	1.03	2.90	دالـة إحصـائيا
الإناث	2.47	0.61		

تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (19)، إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات ، ففي عينة الذكور نجد أن المتوسط الحسابي هو 3.33 بانحراف معياري 1.03 ، في المقابل نجد في عينة الإناث أن المتوسط الحسابي هو 2.47 بانحراف معياري 0.61 وقيمة ت المحسوبة ت = 2.90 ومستوى الدلالة 0.007 فهو أصغر من مستوى

الخطأ 0.05 حيث أن المتوسط الحسابي للذكور الذي يساوي 3.33 أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي يساوي 2.47 والفرق لصالح الذكور وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية الجنس، ومنه نقبل بالفرضية البديلة.

مناقشة وتفسير :

مناقشة الفرضية الأولى التي كان نصها : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة للفرضية وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور وهو عكس ما توصلت إليه دراسة جلالي الناصر (2019) بعنوان : اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات (الإصلاحات التربوية الجزائرية) –دراسة ميدانية وصفية بالمدارس الابتدائية لدائرة بريده– الأغواط، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو الجيل الثاني لمقاربة التدريس بالكفاءات واعتمدت على عينة قوامها 83 أستاذا من 8 ابتدائيات بدائرة بريده ولاية الأغواط ،وخلصت نتائج الفرضية الثالثة كانت تفرض أنه توجد فروق جوهرية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الإصلاح، فقد أثبتت النتائج أنه توجد فروق بين الجنسين لصالح الإناث، والذي أظهره المتوسط الحسابي للإناث أعلى بـ (109.20)

من المتوسط الحسابي للذكور بـ (92.94)، وقد يرجع هذا إلى أنّ الأساتذة الإناث لم يستطعن التوفيق بين واجبهن المنزلي وما يتطلبه تدريس هذه المناهج من وقت وجهد لطول البرنامج وقلة الحجم الساعي، في حين الذكور أقل التزاما بالواجبات المنزلية، وقد يعود إلى المثابرة والبحث المستمر في خبايا هذه المناهج والتكيف مع الإصلاحات الجديدة.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (20) يوضح نتائج الفرضية الثانية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة 0.59
ما بين المجموعات	0.748	2	0.374	0.525	غير دالة عند 0.05
داخل المجموعات	21.354	30	0.712		
المجموع	22.101	32			

يتضح من خلال الجدول رقم (20) وباستعمال تحليل التباين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أساتذة اللغة العربية للمدارس الابتدائية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزي إلى الأقدمية في العمل، حيث كانت القيمة الفائية ف= 0.525 ، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الخطأ 0.05، كما لوحظ أنّ المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاثة متقاربة جدا حيث يبلغ المتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم أقل من 5 سنوات 87.83 والمتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم أقدمية بين 5 إلى 10 سنوات 75.46 والمتوسط الحسابي للأساتذة الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات 82.5 ،.

مناقشة وتفسير:

مناقشة الفرضية الثانية والتي نصها- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الأقدامية في العمل.حيث توصلت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لهذا تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية وهذا مخالف لما توصلت إليه دراسة إبراهيم هياق هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر الأقدامية في العمل لصالح من لديهم خبرة من 5 إلى 10 سنوات، قد يعود ذلك إلى تمكن الفئتين الباقيّتين من مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات، مما جعلهم يغيرون اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني، أو عكس ذلك يمكن أن جدّة المناهج جعل ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات جعلهم يندفعون نحوها – كل جديد يؤدي إلى تحسين وتطوير استراتيجيات التدريس – ولكن بعد مرور حوالي أربع سنوات من تطبيق هذه المناهج تبيّن لهم عكس ما كانوا يتوقعون مما جعلهم يغيّرون اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات .

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة

الجدول رقم (21) يوضح نتائج الفرضية الثالثة:

طور التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطور الأول	2.58	0.80	-0.99	غير دالة إحصائيا
الطور الثاني	2.87	0.86		

تبين لنا النتائج المسجلة في الجدول رقم (21)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تبعا لمتغير طور التدريس، و هذا ما

يعكسه المتوسط الحسابي للأساتذة الذين يدرِّسون في الطور الأول والمقدر ب 2.58 بانحراف معياري 0.80، والمتوسط الحسابي للأساتذة الذين يدرِّسون في الطور الثاني والمقدر ب 2.87 بانحراف معياري 0.86 ومستوى الدلالة 0.32 فهي أكبر من مستوى الخطأ 0.05 وقيمة ت المحسوبة ت = 0.99- أصغر من قيمة ت المجدولة عند درجة الحرية 31 فهي غير دالة إحصائيا، ووجود تساوي في المتوسطان الحسابيان للمدرِّسين في الطورين وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمغيّر طور التدريس.

مناقشة وتفسير

نصت الفرضية الثالثة على أنّه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الطور المُدرَّس. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر الطور المدرَّس، ولهذا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية ، لم أعثر على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع نتائج دراسة هذا المتغيّر وهذا في حدود اطلاعنا وبحثنا في موضوع الدراسة.

لا توجد فروق بين اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغيّر الطور المدرّس وهذا يعود إلى أن الأساتذة يتداولون على تدريس المستويات في الطورين إذ ليس هناك لكل أستاذ تخصص في تدريس طور محدد طيلة المسار المهني.

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة

الجدول رقم (22) يوضح نتائج الفرضية الرابعة

التكوين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المعهد التكنولوجي	2.94	1	1.06	غير دالة عند 0.05
جامعي	2.61	0.74		

من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم(22)، يتبيّن لنا أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين، وهذا ما يعكسه المتوسط الحسابي للأساتذة الذين تلقّوا تكوينا في المعهد التكنولوجي والمقدر ب 2.94 بانحراف معياري 1.00، والمتوسط الحسابي للأساتذة الذين تلقّوا تكوينا جامعيا والمقدر ب 2.61 بانحراف معياري 0.74 ومستوى الدلالة 0.29 أكبر من مستوى الخطأ 0.05 وقيمة ت المحسوبة ت = 1.06 أصغر من قيمة ت المجدولة عند درجة الحرية 31، فهي غير دالة إحصائيا، ووجود تساوي في المتوسطان الحسابيان للأساتذة المكونين في المعهد التكنولوجي والمتخرّجين من الجامعة وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيّر التكوين.

مناقشة وتفسير

نصت الفرضية على أنّه: فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين (جامعي ، خريج المدرسة العليا للأساتذة ، خريج المعهد التكنولوجي).

وأسفرت النتائج على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير التكوين ،وهذا خلاف دراسة حدة نش التي توصلت إلى

أنّه توجد فروق هي اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغيّر التكوين لصالح خرجي الجامعة، ودراسة إبراهيم هياق لصالح خرجي الجامعة.

ولهذا نستطيع أن نرجع ذلك إلى عدة عوامل منها أنّ دراسة إبراهيم هياق كانت سنة 2011 أي أثناء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في جيلها الأول، ودراسة حدة نش سنة 2017 أي في بداية مناهج الجيل الثاني قد يرجع هذه الفروق إلى اندفاع خرّيجي الجامعة نحو كل جديد، وتحفظ خرّيجي المعهد التكنولوجي لعدم معرفتهم لحيثيات هذه المناهج، أمّا وإن توصلت هذه الدراسة بعدم ووجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيّر التكوين قد تعود إلى فتور خريجي الجامعة نحو مناهج الجيل الثاني بعد ممارستهم لتدريسها واكتشاف خفاياها، أو اكتساب خريجي المعهد التكنولوجي لخبرة كافية لمعرفة مناهج الجيل الثاني عن كثب.

خلاصة عامة

تعتبر التربية أحد الأسس الكبرى التي تعتمد عليها دول العالم في التنشئة الاجتماعية للحفاظ على كيانها ومقوماتها، والتي يقوم عليها تقدم المجتمع وتطوره، فالجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم فقد عرفت منظومتها التربوية عدة مراحل من الإصلاح منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وتعتبر أمرية أفريل 1976 النقطة المفصلية لهذه الإصلاحات، حيث أصبحت التربية عملية عملية (براغماتية) تهتم بإعداد المتعلّم من أجل ممارسة الحياة اجتماعيا، وعقائديا، واقتصاديا، وسياسيا، حتى يكون عضوا فاعلا في المجتمع، يقدم له كل ما يخدم تطوره وازدهاره، كما يعمل على تجسيد مبادئه و الحفاظ على مقوماته، وقد اهتم الإصلاح التربوي الجزائري بإعادة النظر في عناصر العملية التربوية من خلال تغيير الممارسة التربوية لدى التلميذ وجعله محور العملية التربوية لتمكينه من الكفاءة المرجوة، والاهتمام بالمحتوى المراعي للتطورات الحاصلة من أجل التماشي مع طموحات وأهداف ومخرجات المنهاج، حيث شكلت مناهج الجيل الثاني زبدة الإصلاح التربوي الجزائري من خلال شروط تطبيقه المتمثلة في الممارسة البيداغوجية باختيار الطرائق، التحكم في الوسائل وحسن استغلالها، والعمل على تكوين الأستاذ، لأنه يلعب دورا هاما من خلال عملية التوجيه والمساعدة والأخذ بيد المتعلم لتحقيق الكفاءة، ولهذا لابد من اكتسابه لاتجاهات إيجابية نحو الإصلاحات الجديدة تساعده على التكيف، حيث تعكس الاتجاهات حدود الاتفاق والاختلاف من حيث التقبل أو الرفض للنظام، هذا ما دفعنا إلى دراسة اتجاهات أساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني.

ويدور موضوع بحثنا حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات، وقد حاولنا قدر المستطاع الإلمام بشتى جوانب هذا الموضوع لمعرفة مدى إقبال الأساتذة على التدريس وفق المناهج الجديدة .

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها في بحثنا تحققت الفرضية العامة والتي مفادها: أنّ اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات إيجابية، ورغم ذلك تعتبر نسبة هذه الاتجاهات الإيجابية ضعيفة جدا ولا ترقى للطموحات المرجوة، كما توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أنّ اتجاهات الذكور أكثر إيجابية من الإناث، وأنّه لا يوجد فرق في اتجاهات الأساتذة من حيث: الأقدمية في العمل وطور التدريس والتكوين.

بعض الاقتراحات:

– قبل الشروع أي إصلاحات يجب الرجوع أولا إلى رجل الميدان(الأستاذ) واستشارته والأخذ برأيه لأنّه لديه دراية بنقاط ضعف المناهج السابقة فهو المكلّف بتطبيق إصلاحات ومن خلاله يكون نجاح أو فشل المناهج.

– إشراك المختصين في ميدان علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع لما يمتلكونه من تنظير في المجال التربوي.

– استشارة الشركاء الاجتماعيين للاستفادة من خبراتهم، لوضع مناهج تحقق الأهداف المنشودة للمنظومة التربوية.

– يجب إخضاع الأساتذة إلى دورات تكوينية وتربوية قبل الشروع في تطبيق أي إصلاح.

– الأخذ بعين الاعتبار اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاحات من خلال الرجوع إلى الدراسات المنجزة لذات الغرض.

– يجب وضع مناهج وبرامج مناسبة وتتماشى مع إمكانيات الأساتذة وقدرات التلاميذ من أجل تحقيق أفضل نتائج.

– توفير الوسائل التربوية والبيداغوجية لكل المدارس من أجل تحقيق الغرض المرجو من إصلاح المناهج.

– محاولة التخفيف في البرامج التعليمية المواد الدراسية بما يتناسب والحجم الساعي.

– على الأسرة التربوية السعي من أجل تحقيق النوعية التربوية المطلوبة مسايرة للثورة التكنولوجية الحديثة.

– تكوين دوري (أثناء الخدمة) للأساتذة وإطلاعهم على كل جديد في المجال التربوي حتى يكون لديهم كفاءة عالية في مهارات التدريس الفعّال.

– تكثيف الملتقيات والندوات للأساتذة بغية التعرف أكثر على منهاج الجيل الثاني.

قائمة المراجع

1– أبو النيل محمود السيد، 1985 ، علم النفس الاجتماعي، ج1، ط4 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

2– بحري عبلة، 2011 ، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للانجاز رسالة ماجستير جامعة الجزائر، الجزائر.

3– بن رزقة سهام وجناد إنصاف، 2016 ، اتجاهات أساتذة المدرسة الابتدائية نحو طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي،جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر .

4– بن ميدون فاطنة وبن زينة مليكة، 2017 ، التعليم بين المقاربة وبين الأهداف والكفاءات ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة ، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب – عين تموشنت.

5– جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

6– جبار كنزة، 2014 ، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

7- الجبالي حسني، 2003 ، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

8- جلالي الناصر، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات (الإصلاحات التربوية الجزائرية) -دراسة ميدانية وصفية بالمدارس الابتدائية لدائرة بريدة- الأغواط، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 49، جامعة عمار ثليجي، الأغواط، الجزائر.

9- الحثروبي محمد الصالح، 2012 ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، د ط ، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر

10- الحثروبي محمد الصالح، د س ، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، د ط، دار الهدى، عين مليلة ،الجزائر

11- الخوالدة محمود محمد، 2007 ، أسس بناء المناهج وتصميم الكتاب المدرسي، ط2 ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

12- ساري نصر مبروكة، 2014 ، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية، جامعة حمّه لخضر، الوادي، الجزائر

13- السليتي فراس، 2015 ، استراتيجيات التدريس المعاصرة، ط 1 ، عالم الكتب الحديث لنشر والتوزيع إربد.

14- الضامن منذر عبد الحميد، 2006 ، أساسيات البحث العلمي، د ط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

15- الغمري إبراهيم، د س ، السلوك الإنساني والإدارة الحديثة، د ط ، دار الجامعات المصرية، الأسكندرية.

16- اللحلح أحمد عبد الله ومصطفى محمود أبو بكر، 2002 ، البحث العلمي (تعريفه-خطواته-مناهجه-المفاهيم الإحصائية)، د ط ، الدار الجامعية، الإسكندرية، القاهرة.

17- انتصار يونس، 1974 ، السلوك الإنساني، د ط ، دار المعارف، مصر، القاهرة.

18- أوصيف عبد الله، 2016 ، مناهج الجيل الثاني من التخطيط إلى التنفيذ أسس ومبادئ مناهج الجيل الثاني، اللجنة الوطنية للمناهج ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

19- بن فليس خديجة، 2004 ، التوجيه المدرسي والمهني، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية، دمشق

20- بلقيس أحمد وتوفيق مرعي، 1983، الميسر في علم النفس التربوي، د ط ، دار الفرقان

21- جودة بني جابر، 2004 ، علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة دار الثقافة، الأردن.

22- حاجي فريد، 2005 ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، د ط، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.

23- خالد محمد، 2003 ، منهج البحث العلمي، ط1، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر.

24- دويدار عبد الفتاح، 1991 ، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

25- رابح تركي، 1984 ، مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس، د ط ، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر.

26- زهران حامد عبد السلام، 1984 ، علم النفس الاجتماعي، ط1، عالم الكتب ، القاهرة.

27- سعد جلال، 1984 ، علم النفس الاجتماعي- الاتجاهات التطبيقية المعاصرة- ، د ط ، مكتبة المعرفة الحديثة.

28- سعيد جابر- ، 2008 ، دليل التربية العملية- (شعبة الدراسات الاجتماعية) مشروع تطوير التربية العملية- كلية التربية - جامعة المنوفية- مصر.

29- سلطاني عبد الرزاق، 2001 ، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجستير جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

30- سيد عبد الرحمن، 1998 ، القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، ط3 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

31- سيد عبد الله معتز، د س ، بحوث في علم النفس الاجتماعي، م2، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة

32- شوامرة طالب نادر، 2014 ، علم الفس الاجتماعي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت.

33- عبّاد مليكة، 2015 ، المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني، د ط ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.

34- عبّاد مليكة، 2015 ، تطوير المناهج الدراسية، د ط ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.

35- عطوى أحمد وزين العابدين درويش، 1999 ، علم النفس الاجتماعي وتطبيقاته، ط3 ، دار الفكر العربي القاهرة.

36- عماشة سناء، 2010 ، الاتجاهات النفسية والاجتماعية – أنواعها ومدخل لقياسها – ، ط1، مجموعة النيل العربية، المملكة العربية السعودية.

37 – عواريب لخضر والشايب الساسي، تطور الإصلاحات التربوية في المدرسة الجزائرية ومعاناة المدرّسين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص –الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

38- فضيل عبد القادر، 2009 ، المدرسة في الجزائر، ط1 ،دار الجسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

39- قرايرية/حرقاس وسيلة، 2010 ، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية :دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي ، جامعة منتوري –قسنطينة –الجزائر.

40- لامبرت وليم ولامبرت ولاس، ترجمة سلوى الملا، 1993 ، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الشروق بيروت.

41- اللجنة الوطنية للمناهج ، الإطار العام للوثيقة المرافقة،وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

42- اللجنة الوطنية للمناهج، 2009 ، المرجعية العامة للمناهج ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

43- اللجنة الوطنية للمناهج، 2009 ، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر

44- اللجنة الوطنية للمناهج، 2015 ، المرجعية العامة للمراجع، وزارة التربية الوطنية.

45- اللجنة الوطنية للمناهج، 2016 ، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، المجموعات المتخصصة للمواد، وزارة التربية الوطنية

46- محمد السيد علي، 2011، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

47- محمد بن يحي زكريا وعبّد مسعود، 2006 ، التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات (المشاريع وحل المشكلات)، د ط، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

48- محمد خليفة بركات، 1984 ، مناهج الحث العلمي في التربية وعلم النفس،ط2 ، دار القلم ، الكويت.

49- محمد خليفة عبد اللطيف و شحاتة عبد المنعم، د س ، سيكولوجية الاتجاهات، د ط ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

50- محمد ملحم سامي، 2000 ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، د ط، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان.

51- محمد ملحم سامي، 2005 ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

52- محمود شمال حسن، 2001 ، سيكولوجية الفرد في المجتمع، ط1، دار الأفاق العربية القاهرة.

53- مسنى عبد الحليم محمود، د س ، علم النفس التربوي للمعلمين، د ط، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطا، الأسكندارية، القاهرة.

54- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي في الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

55- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2005 ، النظام التربوي في الجزائر، وزارة التربية الوطنية.

56- نايت سليمان طيب، 2016 ، دليل المعلم كتاب السنة ابتدائي، د ط ، الجزائر.

57- نش حدة، 2017 ، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

58- نشواتي عبد المجيد، 1983 ، علم النفس التربوي، د ط ، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

59- هياق إبراهيم، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر –أساتذة متوسطات أولاد جلاّل وسيدي خالد نموذجا- ، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

60- Aisa Kadri، 2008، Leffet des reformes ne peut être apprisses quentermes de generation,emwatan.

61- Pierre Gillet l، 1986، utilisation des objectif en formation . évolution . éducation permanent.

62- Schmitz، Andy، 2012، Social Psychology Principles ، (http://lardbucket.or

الملاحق

جامعة قاصدي مرباح – ولاية ورقلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

تخصص ماستر علم النفس التربوي

اسم الأستاذ المُحكِّم :.....

التخصص :.....

استمارة التحكيم

أستاذ(ت)ي الكريم(ة) :

في إطار إنجاز مذكرة التخرج يسرني أن أضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يهدف إلى قياس اتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات ، الرجاء منكم تحكيم هذه الأداة وتعديلها إذا تطلب الأمر ذلك.

من حيث :

– مدى ملائمة الفقرات .

– كفاية الفقرات للقياس.

– مدى ملائمة بدائل الأجوبة .

ويكون ذلك من خلال وضع علامة (x) في الخانة المناسبة في الجدول الجداول المرفقة .

وإليك أستاذ(ت)ي الفاضل(ة) هذه المعلومات الخاصة بالمقياس والتي قد تساعدكم في عملية التحكيم.

الهدف من المقياس : قياس الاتجاهات نحو تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.

العينة : المقياس موجه إلى مجموعة من أساتذة اللغة العربية في بعض المدارس الابتدائية.

وأضع بين أيديكم التعريف الإجرائي لاتجاهات أساتذة اللغة العربية نحو تدريس مناهج الجيل الثاني "هو موقف الأساتذة من تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات من حيث ميولهم لتدريسها رفضهم لها ".

فقرات المقياس

الرقم	الفقـــــــــــــــرات	تقيـــس	لا تقيـس	الملاحـــــــــــــــظات
01	**أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.**			
02	**أجد صعوبة في تدريس اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.**			
03	**أتحمس لتدريس الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.**			
04	**أجد مفارقة بين مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات.**			
05	**مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات.**			
06	**مناهج الجيل الثاني تساعد على ابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس .**			
07	**تدريس مادة الرياضيات صعب في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.**			
08	**تدريس محتوى المواد في مناهج الجيل الثاني مستمد من الواقع.**			
09	**تدريس مناهج الجيل الثاني تخدم المقاربة بالكفاءات.**			
10	**تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تشعرني بالملل.**			
11	**لدي قناعة في تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.**			
12	**أجد صعوبة في التفاعل مع مناهج الجيل الثاني وفق**			

	المقاربة بالكفاءات.				
13	مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية الإسلامية على ضوء المقاربة بالكفاءات.				
14	مناهج الجيل الثاني تيسر عملية التدريس لترابط المواد فيما بينها.				
15	مناهج الجيل الثاني مبهمة وغير واضحة.				
16	أستطيع التوفيق في تدريس مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.				
17	لدي التكوين الكاف لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.				
18	أجد سهولة في تدريس مادة التربية المدنية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.				
19	تعتبر مناهج الجيل الثاني من أكثر المناهج خدمة لعملية التدريس.				
20	تقدم مناهج الجيل الثاني أحدث إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.				
21	دمج بعض المواد في كتاب واحد تيسر عملية تدريسها وتوفر الجهد والوقت.				
22	أجد صعوبة في التدريس لغموض المفاهيم في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.				
23	التدريس في مناهج الجيل الثاني يقدم الجديد للمقاربة بالكفاءات.				
24	تساعدني مناهج الجيل الثاني على التخطيط للدرس بسهولة.				
25	تكسبني مناهج الجيل الثاني الخبرة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.				
26	مناهج الجيل الثاني تساعدني على التدريس الفعال على ضوء المقاربة بالكفاءات.				
27	تساعدني مناهج الجيل الثاني على تطوير مهاراتي التدريسية.				
28	أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني لارتباطها بالواقع المعاش.				
29	يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم طبيعة المتعلمين.				
30	أشعر بالتغيير إلى الأفضل من خلال تدريسي لمناهج				

	الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.			
31	**أرغب في التكوين أكثر في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقاربة بالكفاءات.**			
32	**هناك قصور في أساليب التدريس في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.**			
33	**مناهج الجيل الثاني تخدمني في تدريس كل المواد الدراسية بسهولة دون عناء.**			
34	**يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم أكثر للمقاربة بالكفاءات.**			
35	**اندفع لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات لمواكبتها للعصرنة.**			

بدائل الأجوبة

بدائـــل الأجوبة	منـــاسب	غيــر مناسب	الملاحظـــــــــــــات
– موافق جدا			
– موافق			
– محايد			
– غير موافق			
– غير موافق جدا			

بعض الاقتراحات والملاحظات العامة إن أمكن.

.....

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزراة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

ماستر علم النفس التربوي

استبيـــــــــــان

أخي، أختي الأستاذ (ة) :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف اتجاهك (كِ) نحو تدريس مناهج الجيل الثاني في ضوء المقاربة بالكفاءات، وهذا ليس امتحان وإنما يقصد به معرفة اتجاهك (كِ) نحو تدريس الإصلاحات الجديدة (مناهج الجيل الثاني)وفق المقاربة بالكفاءات.

المرجو منكَ (كِ) أن تقرأ (إ) كل عبارة بدقة وأن تجيبَ (بِ) عنها وفقا لما يلي :- إذا كانت العبارة تنطبق تماما مع اتجاهكَ (كِ) فضع علامة (x) في العمود موافق جدا مثال :

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
01	تقدم مناهج الجيل الثاني أحدث إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	x				

إذا كانت العبارة لا تنطبق إطلاقا مع اتجاهك فضع علامة (x) في العمود غير موافق جدا مثال :

الرقم	العبارات	أوافق جدا	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق جدا
01	**أستطيع التوفيق في تدريس مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.**					**x**

إنَّ إجابتك (كِ) خدمة للبحث العلمي لذا يُرجى منك (كِ) الإجابة بحرية وبصراحة وبكل موضوعية .

ولكم جزيل الشكر والتقدير على تعاونكم معنا .

معلومات خاصة :

الجنس:..... . مدة العمل : ..... .

المستوى الذي تُدرِّسه / تُدرِّسينه :..... .

خريج : جامعي : ☐ المدرسة العليا للأساتذة : ☐

المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم : ☐

الرقم	العبـــــــــــــــــــارات	موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
01	أجد صعوبة في تدريس اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
02	أجد مفارقة بين مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات.					
03	مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات.					
04	مناهج الجيل الثاني تساعد على ابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس .					
05	تدريس مادة الرياضيات صعب في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
06	تدريس محتوى المواد في مناهج الجيل الثاني مستمد من الواقع.					
07	تدريس مناهج الجيل الثاني تخدم المقاربة بالكفاءات.					
08	تدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات تشعرني بالملل.					
09	لدي قناعة بتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					

10	أجد صعوبة في التفاعل مع مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
11	مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية الإسلامية على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
12	مناهج الجيل الثاني تيسر عملية التدريس لترابط المواد فيما بينها.					
13	مناهج الجيل الثاني مبهمة وغير واضحة.					
14	أستطيع التوفيق في تدريس مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
15	لدي التكوين الكافي لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
16	أجد سهولة في تدريس مادة التربية المدنية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
17	تعتبر مناهج الجيل الثاني من أكثر المناهج خدمة لعملية التدريس.					
18	تقدم مناهج الجيل الثاني أحدث إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
19	دمج بعض المواد في كتاب واحد تيسر عملية تدريسها وتوفر الجهد والوقت.					
20	أجد صعوبة في التدريس لغموض المفاهيم في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
21	التدريس في مناهج الجيل الثاني يقدم الجديد للمقاربة بالكفاءات.					
22	تساعدني مناهج الجيل الثاني على التخطيط للدرس بسهولة.					
23	تكسبني مناهج الجيل الثاني الخبرة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.					
24	مناهج الجيل الثاني تساعدني على التدريس الفعال على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
25	تساعدني مناهج الجيل الثاني على تطوير مهاراتي التدريسية.					
26	أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني					

	لارتباطها بالواقع المعيش.					
27	يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم طبيعة المتعلمين.					
28	أشعر بالتغيير إلى الأفضل من خلال تدريسي لمناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
29	أرغب في تلقي تكوين متخصص أكثر عمقا في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقاربة بالكفاءات.					
30	هناك قصور في أساليب التدريس في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.					
31	مناهج الجيل الثاني تخدمني في تدريس كل المواد الدراسية بسهولة دون عناء.					
33	يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم أكثر للمقاربة بالكفاءات.					
33	اندفع لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات لمواكبتها للعصرنة.					

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
أجد صعوبة في تدريس اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,73	1,376
مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية العلمية والتكنولوجية وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	3,27	1,420
تدريس مادة الرياضيات صعب في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,42	1,601
مناهج الجيل الثاني تسهل تدريس مادة التربية الإسلامية على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,42	1,200

أجد سهولة في تدريس مادة التربية المدنية في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,76	1,300
التمكن من تدريس مناهج الجيل الثاني	33	1,80	5,00	2,7212	,81844
N valide (liste)	33				

DESCRIPTIVES VARIABLES=Q6 Q7 Q8 Q9 Q10 Q11 Q12 Q13 Q14 Q15 Q16 الادراك

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
أجد مفارقة بين مناهج الجيل الثاني والمقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,27	1,206
مناهج الجيل الثاني تساعد على ابتكار استراتيجيات جديدة للتدريس .	33	1	5	3,39	1,345
تدريس محتوى المواد في مناهج الجيل الثاني مستمد من الواقع.	33	1	5	2,88	1,317
تدريس مناهج الجيل الثاني تخدم المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,73	1,126
مناهج الجيل الثاني تيسر عملية التدريس لترابط المواد فيما بينها.	33	1	5	3,48	1,439
مناهج الجيل الثاني مبهمة وغير واضحة.	33	1	5	2,36	1,388
تعتبر مناهج الجيل الثاني من أكثر المناهج خدمة لعملية التدريس.	33	1	4	2,15	1,121
تقدم مناهج الجيل الثانى أحدث إستراتيجيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,85	1,278
دمج بعض المواد في كتاب واحد تيسر عملية تدريسها وتوفر الجهد والوقت.	33	1	5	3,45	1,438
التدريس في مناهج الجيل الثاني يقدم الجديد للمقاربة بالكفاءات.	33	1	5	3,03	1,237

هناك قصور في أساليب التدريس في مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,24	1,393
الادراك	33	1,64	4,64	2,8044	,79191
N valide (liste)	33				

DESCRIPTIVES VARIABLES=Q17 Q18 Q19 Q20 Q21 Q22 Q23 Q24 العاطفة

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
تدريس مناهج الجيل الثانى على ضوء المقاربة بالكفاءات تشعرني بالملل.	33	1	5	2,88	1,474
لدي قناعة بتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,42	1,200
أجد صعوبة في التفاعل مع مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,24	1,300
أستطيع التوفيق في تدريس مناهج الجيل الثاني وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,61	1,298
أجد صعوبة في التدريس لغموض المفاهيم في مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,30	1,551
أرغب في تدريس مناهج الجيل الثاني لارتباطها بالواقع المعيش.	33	1	5	2,58	1,275
يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم طبيعة المتعلمين.	33	1	5	3,03	1,425
اندفع لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات لمواكبتها للعصرنة.	33	1	5	2,61	1,273
عاطفة الاستاذ اتجاه مناهج الجيل الثني	33	1,00	4,75	2,5833	,96150
N valide (liste)	33				

DESCRIPTIVES VARIABLES=Q25 Q26 Q27 Q28 Q29 Q30 Q31 Q32 Q33 تـكويـن

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
لدي التكوين الكافي لتدريس مناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,30	1,287
تساعدني مناهج الجيل الثاني على التخطيط للدرس بسهولة.	33	1	5	2,42	1,251
تكسبني مناهج الجيل الثاني الخبرة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,79	1,495
مناهج الجيل الثاني تساعدني على التدريس الفعال على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,45	1,201
تساعدني مناهج الجيل الثاني على تطوير مهاراتي التدريسية.	33	1	5	2,91	1,508
أشعر بالتغيير إلى الأفضل من خلال تدريسي لمناهج الجيل الثاني على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,82	1,424
أرغب في تلقي تكوين متخصص أكثر عمقا في مناهج الجيل الثاني لتحسين قدراتي التدريسية على ضوء المقاربة بالكفاءات.	33	1	5	3,64	1,617
مناهج الجيل الثاني تخدمني في تدريس كل الموادالدراسية بسهولة دون عناء.	33	1	5	2,24	1,251
يساعدني تدريس مناهج الجيل الثاني على فهم أكثر للمقاربة بالكفاءات.	33	1	5	2,79	1,244
تكوين رالاستاذ اتجاه مناهج الجيل الثني	33	1,00	4,89	2,7071	,97215
N valide (liste)	33				

Table de fréquences

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	9	27,3	27,3	27,3
	أنثى	24	72,7	72,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,29280	-,88743	,30689
	Hypothèse de variances inégales	,29606	-,89777	,31723

طور التدريس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الطور الأول	19	57,6	57,6	57,6
	الطور الثاني	14	42,4	42,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

الخبرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 05 سنوات	6	18,2	18,2	18,2
	من 05 إلى10سنوات	13	39,4	39,4	57,6
	أكثر من 10 سنوات	14	42,4	42,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

التكوين

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المعهد التكنولوجي	10	30,3	30,3	30,3
	جامعي	23	69,7	69,7	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,047	,830	-,991	31	,329	-,29027
	Hypothèse de variances inégales			-,980	26,972	,336	-,29027

Statistiques de groupe

	التكوين	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	المعهد التكنولوجي	10	2,9455	1,00329	,31727
	جامعي	23	2,6100	,74644	,15564

ANOVA

اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,748	2	,374	,525	,597
Intragroupes	21,354	30	,712		
Total	22,101	32			

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	2,023	,165	1,068	31	,294	,33544
	Hypothèse de variances inégales			,949	13,533	,359	,33544

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes			
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	6,191	,018	2,906	31	,007	,85017
	Hypothèse de variances inégales			2,314	10,223	,043	,85017

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,31411	-,30518	,97606
	Hypothèse de variances inégales	,35339	-,42497	1,09585

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
			Inférieur	Supérieur
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,29259	,25344	1,44690
	Hypothèse de variances inégales	,36739	,03399	1,66634

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,047	,830	-,991	31	,329	-,2	
	Hypothèse de variances inégales			-,980	26,972	,336	-,2	

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
			Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
اتجاهات اساتذة اللغة العربية للتعليم الابتدائي	Hypothèse de variances égales	,29280	-,88743	,30689