جامـــــــعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

للحصول على شهـــادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موسومة بـ:

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني

ـ كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا ـ

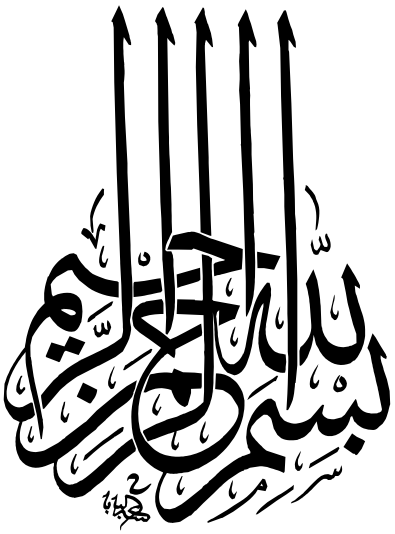
مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: درار مونيـــرة

أمام لجنـــــة المناقشـــــة:

عليلش فلة	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	رئيـــــسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	مشرفا ومقررا
عباسة أمينة	أستاذ مساعد – أ–	جامعة مستغانـــم	منـــاقشـــا

السـنة الجامعيـــة: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والتفاني ؛ إلى بسمة الحياة وسر الوجود ؛ إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب أمي الغالية.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ؛ إلى من علمني العطاء بدون انتظار ؛ إلى من أحمل اسمه بكل افتخار أبي العزيز.

إلى إخواني ورفيقا دربي فهذه الحياة بدونكما لاشيء ؛ معكما أكون أنا وبدونكما مثل أي شيء ؛ في نهاية مشواري أريد أن أشكركما على مواقفكما النبيلة ؛ إلى من تطلعوا لنجاحي بنظرة أمل عبد القادر ومحمد.

إلى من بوجودهم اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها أخواتي : ليلى – أحلام – خديجة – إيمان – سميرة.

إلى الكتاكيت: حواء وجواد – شارف – شيراز – وليد – فاطمة–كنزة.

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي ؛ إلى من تحلّو ا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء ؛ إلى ينابيع الصدق

الصافي؛ إلى من معهم سعدت برفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة ؛ إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير ؛ إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي ميمونة– سميرة – فاطمة – عائشة – خديجة – سامية – فاطمة – زهرة .

إلى كل زملائي وزميلاتي تخصص تعليمية العلوم ، وإرشاد وتوجيه ؛ وإلى كل من ساهم في انجاز هذا

العمل سواء من قريب أو بعيد ولو بكلمة واحدة.

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء المرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

الشكر الجزيل للأستاذ المؤطر الدكتور مسكين عبد الله الذي شرفنا بموافقته للإشراف على هذا البحث؛ ومنحنا فرصة القيام به؛ وإفادتنا بتوجيهاته الدقيقة وملاحظاته القيمة.

وأوجه شكري واحترامي إلى الأساتذة المحكمين كل حسب تخصصه ؛ وإلى أساتذة السنة الثانيۃ من التعليم الابتدائي بولاية مستغانم؛ الذين أقيمت عليهم الدراسة وكل من ساعدني من مفتشين ومدراء.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساعدني وأرشدني من الزميلات وخاصة زمعوش سامية التي لم تبخل علي بالمساعدة وناضر خديجة وبالعربي عائشة وبختي ميمونة.

دون أن أنسى كل أساتذة قسم علم النفس وأخص بالذكر الأستاذة الدكتورة علاق كريمة التي أعطتني الفرصة لأكون ضمن هذا التخصص .

وختام شكري وتقديري إلى اللجنة الموقرة التي ستناقش بحثي هذا سائلة المولى عز وجل التوفيق والسداد.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني (كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا)، وتمّ اختيار عينة عشوائية طبقية تتكون من (336) أستاذ وأستاذة (257 إناث، 79 ذكور) بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2017/2016 ، واتبعت الباحثة خطوات المنهج الوصفي، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت مقياسا للاتجاهات، تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة اختبار "ت" لعينة واحدة؛ توصلت الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني سواء ما تعلق بكفاءات المواد أو القيم والمواقف أو الكفاءات العرضية.

وخلصت الدراسة في إلى تثمين ما جاءت به مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التي مست الكتاب المدرسي.

قائمة المحتويات

	الصفحة
البسملة	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص البحث	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	06
ثانيا: فرضيات الدراسة	10
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	11
رابعا: أهداف الدراسة	12
خامسا: أهمية الدراسة	12
سادسا: حدود الدراسة	13
سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	13

	الصفحة
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	**16**
أولا: مفهوم الاتجاهات	**16**
ثانيا: مكونات الاتجاهات	**18**
ثالثا: خصائص الاتجاهات	**21**
رابعا: الوظائف النفسية للاتجاهات	**22**
خامسا: أنواع الاتجاهات	**23**
سادسا: المظاهر الوظيفية للاتجاهات	**24**
سابعا: تكوين الاتجاهات	**27**
ثامنا: أهمية قياس الاتجاهات	**28**
تاسعا: طرائق قياس الاتجاهات	**29**
خلاصة	**30**
الفصل الثالث: الكتاب المدرسي	
تمهيد	**32**
أولا: مفهوم الكتاب المدرسي	**32**
ثانيا: لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي	**33**
ثالثا: المواصفات العامة للكتاب المدرسي	**34**
رابعا: خصائص الكتاب المدرسي	**35**
خامسا: أنواع الكتاب المدرسي	**37**

	الصفحة
سادسا: شروط الكتاب المدرسي	38
سابعا: وظائف الكتاب المدرسي	39
ثامنا: الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني	41
تاسعا: المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحّد	42
عاشرا: أهمية الكتاب المدرسي	43
خلاصة	44
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	46
أولا: تعريف المنهاج	46
ثانيا: توجيهات تربوية تتعلق بوضع المنهاج حيز التنفيذ	48
ثالثا: شروط بناء المنهاج	49
رابعا: المبادئ المؤسسة للمنهاج	50
خامسا: كيفية بناء مناهج الجيل الثاني	51
سادسا: خصائص مناهج الجيل الثاني	52
سابعا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني	54
ثامنا: أسس بناء مناهج الجيل الثاني	55
تاسعا: مكونات مناهج الجيل الثاني	56
عاشرا: ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي	58
تجليات الانسجام بين مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية	59

	الصفحة
خلاصة	59
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	61
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	61
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	61
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	61
3. أداة الدراسة	62
4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	65
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	68
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	74
1. منهج الدراسة	74
2. مكان الدراسة الأساسية	75
3. مدة الدراسة الأساسية	75
4. مجتمع الدراسة الأساسية	75
5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	75
6. أداة الدراسة الأساسية	80
7. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام	81
8. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	82
9. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	83

	الصفحة
الفصل السادس: عرض النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**85**
أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**85**
ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**88**
ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**91**
الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**96**
أولا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**96**
ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**98**
ثالثا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**99**
خاتمة	**102**
صعوبات البحث	**104**
الاقتراحات	**104**
قائمة المراجع	**106**
قائمة الملاحق	**113**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أبعاد المقياس	64
02	توزيع فقرات على المقياس على أبعاده	64
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	66
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة	67
05	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	68
06	الفقرات المعدلة في مقياس الاتجاهات	69
07	صدق الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (كفاءات المواد)	70
08	صدق الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (القيم والمواقف)	71
09	صدق الاتساق الداخلي بين فقرات البعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (الكفاءات العرضية)	72
10	صدق الاتساق الداخلي بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للأداة	73
11	معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ	74
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المقاطعات	77
13	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	77

الرقم	العنوان	الصفحة
14	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة	78
15	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية	79
16	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة اللغة العربية	85
17	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية الإسلامية	86
18	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية المدنية	87
19	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات المواد الثلاث	87
20	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة اللغة العربية	88
21	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية	89
22	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية المدنية	90
23	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف للمواد الثلاث	90
24	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية	92
25	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية	92
26	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة التربية المدنية	93
27	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية للمواد الثلاث	94

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مظاهر الاتجاهات	26
02	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	66
03	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة	67
04	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية	68
05	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	78
06	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة	79
07	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية	80

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة النهاية لمقياس الاتجاهات	**113**
02	ترخيص لإجراء التربص الميداني	**117**
03	تعداد الأساتذة المكلفين بتدريس أقسام السنة الثانية ابتدائي 2017.2016	**119**
04	خصائص المحكمين	**121**
05	مخرجات Spss المتعلقة بالنتائج الخاصة بالفرضيات	**122**

مقدمة:

يعدّ الإصلاح التربوي ضرورة ملحة ومطلبا اجتماعيا بسبب التغييرات الاقتصادية الحاصلة وما صاحبها من تغيير على الصعيد المحلي والعالمي ؛ وعلى كافة المجالات ذات الارتباط الوثيق بمخرجات النظام التربوي ، كل هذه المعطيات تدعو إلى إحداث تغيير جزئي أو كلي، وهذا ما دفع بالمنظومة التربوية الجزائرية إلى تغيير في المناهج الدراسية ؛ إذ يعتبر المنهاج أحد المكونات الأساسية للنظام التربوي وأهم الوسائل فاعلية في تحقيق الأغراض التربوية داخل المجتمع.

وتجسّد هذا التغيير في إدراج مناهج الجيل الثاني خلال الموسم الدراسي الحالي 2017/2016؛ والتي تهدف حسب ما ورد عن اللجنة الوطنية للمناهج، عن وزارة التربية الوطنية (2016: 4) إلى معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وتنمية الفكر والقيم العلمية والبناء التدريجي للمفاهيم، وتنمية كفاءات الأفراد من أجل استعمال المعارف العلمية في الحياة الاجتماعية والمدرسية والمهنية، وتحقيق كفاءات تخدم الفرد وتواكبه مع التطور العلمي والتكنولوجي وذلك وفق المقاربة النسقية والمنهجية من حيث التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وتدعيم القيم.

ويرى الخوالدة (2004: 52) "أن بلوغ أهداف وغايات المنظومة التربوية وما تطرحه من تغيير في البرامج والمناهج يمس الكتاب المدرسي ؛ الذي يشكّل في المؤسسة التربوية أهم مصدر تعليمي لأنه يمثل أكبر قدر من المنهاج التربوي المقرر ويوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

لقد تمثل التغيير الذي مسّ الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني؛ في الطور الأول من التعليم الابتدائي؛ من كتاب لكل مادة إلى كتابين موحدين أحدهما للمواد العلمية والآخر للمواد الأدبية؛ ونحن

في هذه الدراسة بصدد تسليط الضوء على كتاب موادّ اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

فالكتاب المدرسي يعرّف حسب دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (2016: 07) بأنه "الكتاب الذي يجسّد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيّفه معدّة خصّيصا للاستعمال ضمن المسار التعلّمي".

ولا يتحقق المثلث الديداكتيكي إلا بتضافر أطرافه الثلاثة وهي المنهاج والتلميذ والمعلم ؛ ويعتبر هذا الأخير أحد العناصر الفاعلة في العملية التربوية؛ من أجل تحقيق الأهداف والكفاءات المرسومة ضمن المناهج الجديدة المعدّة للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

وبالنظر إلى أن ترجمة المنهاج التعليمي إلى كتاب موحّد يستدعي الاطّلاع بالضرورة على تقديم موادّ المناهج الثلاثة، من حيث خصائصها ومدى مساهمتها في تحقيق الملمح الشامل، وكذا ما يتعلق بصعوبات تدريس تلك المواد وأساليب ومنهجيات التناول، ويترجم الكتاب الموحّد المواد الثلاث: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية بشكل مدمج ومنسجم، ويشكّل هذا المسعى الإدماجي استراتيجيات متناسقة ومتناغمة لتحقيق الملمح الشّامل للسنة (دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، 2016: 09).

وباعتبار الأستاذ المنفّذ الفعلي للمنهاج المدرسي والعضو المساهم بفعالية في تحقيق هذا الملمح؛ فإنّ اتجاهه يلعب دورا هامّا وفعالا في التغيير الذي يشمل المناهج والكتاب المدرسي من حيث المضمون والمحتوى التعليمي الذي سوف يقدمه للتلاميذ.

ويعرف الاتجاه حسب ألبرت على أنه حالة من الاستعداد والتأهب العصبي أو النفسي تنتظم من خلاله

خبرة الفرد؛ ويمكن أن يكون الاتجاه في ثلاثة أوضاع إيجابي أو حيادي أو سلبي وهو ينطوي على مكونات معرفية وجدانية وسلوكية (أورد في: الخوالدة، 2004: 221).

ويرى معمرية (2007: 278) أن "الموضوعات والقضايا والمواقف التي يكوّن الناس اتجاهات إزاءها، ليست هي الموضوعات والقضايا والمواقف التي تمثل حقائق ثابتة لا يختلف الناس حولها، بل تتكوّن الاتجاهات حول الموضوعات والقضايا والمواقف ذات الطابع الجدلي العامّ، أي تلك التي يتجادل الناس حولها، بحيث يكون لكل منهم وجهة نظر وميل مختلف عن الآخرين إزاءها.

وفي هذا الصّدد؛ تعتبر اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي الموحّد الذي جاءت به مناهج الجيل الثاني الدافع نحو هذه الدراسة؛ لمعرفة طبيعة اتجاهاتهم إزاء هذه التغييرات التي مسّت المضمون المعرفي فيما يخص كفاءات الموادّ، والقيم والمواقف، والكفاءات العرضية.

ومن أجل التمكن من إنجاز هذه الدراسة؛ قسّمتها الباحثة إلى سبعة فصول إضافة إلى مقدمة عامة ونوجز هذه الفصول فيما يلي:

الفصل الأول: يتضمن إشكالية الدراسة وما تمخض عنها من فرضيات، إضافة إلى دواعي وأسباب القيام بموضوع الدراسة، وتحديد أهدافها وأهميتها، ونطاقها وحدودها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيمها.

الفصل الثاني: يتناول الاتجاهات حيث تمت الإشارة إلى تعريفها لغة واصطلاحا ، وتحديد خصائصها وأنواعها، والتطرق إلى المظاهر الوظيفية لها وعوامل تكوينها ، وأهميتها وصولا إلى طرائق و أساليب قياسها.

الفصل الثالث: يتطرق إلى مفهوم الكتاب المدرسي، وذكر لمحة تاريخية عنه، ثم تحديد موصفات الكتاب المدرسي الجيّد، وخصائصه وأنواعه، وشروطه ووظائفه، ثمّ الإشارة إلى الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، والمبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحّد، وأخيرا أهمية الكتاب المدرسي.

الفصل الرابع: يعرض منا هج الجيل الثاني، من حيث تعريف المنهاج لغة واصطلاحا ، و عرض توجيهات تربوية تتعلق بعرض المنهاج حيز التنفيذ ، وشروط بنائها والمبادئ المؤسسة له١، ثم التطرق إلى كيفية بناء مناهج الجيل الثاني، وذكر خصائصها، وأهداف كتابتها، وأسس بنائها ومكوناتها، ثم كيفية ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي، وأخيرا تجليات الانسجام بين مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.

الفصل الخامس: يحتوي الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها ، إلى مكان وزمان إجرائها ، إضافة إلى ا لأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثمّ ذكر طريقة إجراء الدراسة الأساسية ، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

الفصل السادس: يعرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل السابع: اشتمل على تفسير النتائج الخاصة بالفرضيات في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة؛ ويتبع ذلك بخاتمة وذكر صعوبات البحث ثمّ الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ وأخيرا قائمة المراجع ثمّ الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

شهد الدخول المدرسي للعام الدراسي (2016-2017) جملة من الإصلاحات عرفت بمناهج الجيل الثاني، والتي اعتمدت على القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08، والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي، والدليل المنهجي لإعداد المناهج، إضافة إلى خلاصة للاستشارة الميدانية حول التعليم الإلزامي أفريل 2013، وتمّ اعتماد مبدأ الشمولية والانسجام بين مناهج السنوات في جميع الأطوار لمعالجة تفكك مناهج الجيل الجيل الأول التي افتقدت إلى مرجعية واضحة لتجسيد هذين المبدأين.

ومست هذه الإصلاحات مضمون الكتاب المدرسي الذي "يعتبر أحد الأدوات الرئيسية التي يستخدمها المنهج المدرسي في سبيل تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية"(محمد، 2008: 214)، وباعتباره وسيلة تعليمية يستأنس بها المتعلم أثناء تعلمه، فهو يلعب دورًا هامّا في العملية التعليمية التعلمية من خلال عرضه للأفكار التي بُني عليها المنهاج، فللوسائل التعليمية "تقوم بدور مهم وهو استثارة المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية"(محمد،1997: 13).

ويعرّف الكتاب المدرسي بأنه الكتاب الذي: "يجسّد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدّة خصّيصًا للاستعمال ضمن المسار التعلمي" (دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، 2016: 07).

وفي سياق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، يأتي الكتاب الموحّد "كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية" ؛ واضعًا بين يدي المتعلم مواردًا هامّة من النّصوص وأنشطتها، رغبة في إكسابه قاعدة علمية متينة، وبناء كفاءات المواد الثلاثة، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم.

إن فكرة الكتاب الموحّد إنما هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأنّ لها ما يسندها ويدعمها ويبيّن جدواها في مناهج الجيل الثاني (دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، 2016: 07)، وهناك مجموعة من الأسس والمبادئ التي تم الاعتماد عليها في تأليفه منها المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على نظريتي البنيوية والبنيوية الاجتماعية كخلفية علمية، والتي تعمل على تمكين المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته مع زملائه، وتجعل من المعارف أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها (معارف حيّة)، وهو ما ينبغي أن يراعيه الأستاذ في الممارسة الميدانية وفي إعداد الوضعيات المختلفة (دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، 2016: 09).

ومن المبادئ المعتمد عليها ـ أيضا ـ نجد مبدأ الإدماج "فنشاطات اللغة العربية عديدة، لكنها ينبغي أن تمارس في تكامل وانسجام، لا منعزلة بعضها عن بعض، ولا تكون بمعزل عن الكفاءة المحورية التي يسعى لإرسائها أو تنميتها في سياق شامل، قد يستعين في ذلك بنشاط مادة دراسية خارج مادة اللغة العربية) وأوّل تلك المواد هي التربية الإسلامية والتربية المدنية، وهنا يظهر الإدماج جليًا بين الموادّ الثلاثة، وفكرة الكتاب الموحّد تسمح بالإدماج وتعلمه، وهو ما تمّ مراعاته في النّص السّند وفي اختيار الكلمات والأمثلة من الحقل المفاهيمي للمواد الثلاثة (دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، 2016: 09).

ولقد استفاد أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي من التكوين حول مناهج الجيل الثاني، باعتبارهم أحد عناصر العملية التعليمية التعلمية، "فالمدرّس يعدّ المسؤول الأول عن تناول المادة الدراسية وتوفير

الجوّ المناسب لاستغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة، طبقا لأهداف المنظومة التعليمية (زبدي، 2007: 46).

وفي ظل المقاربة بالكفاءات يحدد حثروبي ملمح المعلم الكفء في إطار بيداغوجية الإدماج في أربعة جوانب هي: "الجانب البيداغوجي (الوضوح من حيث الجدّية والفعالية في التخطيط للتعلمات، مراقبة سيرورة الأنشطة، الإثارة والتنويع في النشاط، احترام سيرورة التعلم)، أما في الجانب الاتصالي (الوضوح من حيث معالجة المعلومات، مراقبة جدّية للحوار، الإثارة الحيوية، احترام قيم الحوار)، وفي الجانب التأطيري (توضيح نوعية التعليمات، مراقبة الانضباط، الحث على تطوير الاستقلالية، احترام مبدأ المشاركة والعدالة)، أما في الجانب المرتبط بالمواقف (التحكم في الذات ومراقبتها، التعرف على المتعلمين واحترامهم)". (حثروبي، 2012: 103 ـ107).

إن لكل منا اتجاهات توجه سلوكه في مواقف معينة؛ سواء كانت هذه المواقف متعلقة بعمل أو مؤسسة أو أفراد أو غير ذلك، فالاتجاهات النفسية عبارة عن استعداد الفرد لتقويم موضوع معين أو مظهر من مظاهر عالمه سلبيا أو إيجابيا فهي تعرف على أنها نزعة أو استعداد مكتسب ثابت نسبيا، يحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشخاص أو المواضيع أو الأفكار أو الأوضاع (التكريتي، 2012: 133).

فالاتجاهات مكتسبة وثابتة نسبيا؛ كما عرفها أحمد راجح بأنها استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يميل عنها فيرفضها (أورد في: دويدار، 1994: 145).

ومن أمثلة المواضيع التي يُكوّن الأستاذ اتجاهاته نحوها هي النظام التربوي ومهنة التدريس؛ وعندما نتكلم عن التدريس نتكلم بالضرورة عن مضمون الكتاب المدرسي الذي يجسّد أهداف المنهاج، وفي

هذا الصدد سوف نعرض بعض الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة أو دراسات مشابهة لها، أقيمت بعضها بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم نذكرها فيما يلي:

في دراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو كتاب القراءة الجديد؛ وهي مذكرة ماستر بجامعة مستغانم تحت إشراف الأستاذ هني الحاج أحمد ومن إعداد الطالبين بطاهر الحاج و نياطي الحاج علي (2007) حيث تم القيام بالدراسة على عينة تتكون من 40 معلم مكلفين بتدريس السنة الثالثة والرابعة ابتدائي تتكون الاستمارة من 32 سؤال موزعة أربعة محاور (الكتاب – الذكاء– الإبداع – الخيال) والنتيجة التي توصلوا إليها في هذه الدراسة أن اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الكتاب المدرسي، وأن الكتاب يتناسب شكلا ومضمونا مع القدرات العقلية للتلميذ وأن الكتاب يعد من أولويات الإصلاح فهو البنية الأولى والأساسية في المرحلة الابتدائية لما يحققه من أهداف ونمو في الجوانب الفكرية والاجتماعية والنفسية واللغوية .

أما دراسة عرابي محمود وكيحل عبد الله (2007) تحت إشراف الأستاذة قريصات زهرة فكانت حول فعالية الكتاب المدرسي الخاص بالسنة السنة الخامسة ابتدائي؛ حيث تم القيام بالدراسة على 52 معلم يدرسون السنة الخامسة ابتدائي، وتوصلت نتائج الدراسة أن الكتاب المدرسي فعال في العملية التعليمية.

وتوصّلت دراسة إبراهيم هياق (2011) حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر تحت إشراف الدكتور علي بوعناق التي أقيمت على عينة مكونة من 320 أستاذ تعليم متوسط إلى أنّ هناك اتجاهات سالبة حول المناهج الدراسية.

وبالنسبة لدراسة شاشو عبد القادر (2014) تحت عنوان كثافة المناهج وتأثيرها على بناء التعلمات لدى التلاميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي تحت إشراف الأستاذة مقدم أمال حيث تم القيام

بالدراسة على 80 أستاذ ابتدائي لمختلف الأطوار؛ وتوصلت الدراسة إلى أن المنهاج الدراسي المكثف يؤثر سلبا على اكتساب التلميذ ويؤثر على نمو القدرات المعرفية لديه.

فللكتاب المدرسي مهما كان محكما في تأليفه وإعداده ومناسبة محتواه مع مستوى التلاميذ فإن المضمون الذي يقدمه كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية يعد مقوما هاما في تكوين اتجاهات المعلمين حوله، وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي:

ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مضمون كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؟

2. ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؟

3. ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

بعد عرضنا لمشكلة البحث وما انبثق عنها من تساؤلات، تمّت صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

الفرضية العامة: يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو مضمون كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؟

الفرضيات الجزئية:

1. يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

2. يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

3. يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار الموضوع

هناك مجموعة من الأسباب دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية من بينها ما يلي:

1. ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة حول اتجاهات المعلمين نحو مضمون الكتب المدرسية والتي انقسمت من إيجابية إلى سلبية.

2. قلة الدراسات – على حد علم الطالبة– التي تناولت المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والمتعلقة بمناهج الجيل الثاني.

3. حداثة الموضوع وما دار حوله من جدل في الوسط التربوي والاجتماعي.

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي السنة الثانية من التعليم الابتدائي حول مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني الخاص بمواد (اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية)، وتهدف بذلك إلى:

1. التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

2. التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو القيم والمواقف مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

3. التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها في حدّ ذاته، حيث يعدّ اتجاه أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مضمون كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، سلبًيا كان أو إيجابيًا من أهم دعائم تحقيق كفاءات هذه المواد والقيم والمواقف والكفاءات العرضية؛ والتي تصبو إلى تحقيقها أهداف مناهج الجيل الثاني، كونه يؤثر مباشرة في تمكين المتعلم من اكتسابها وتوظيفها في حياته اليومية.

سادسا: حدود الدراسة

1. من حيث العينة: تشمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

2. من حيث الزمان: أجرت الباحثة الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2016-2017.

3. من حيث المكان: تم إجراء الدراسة بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم.

4. من حيث أداة الدراسة: تستخدم مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني.

سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1. الاتجاه: هو ميل نفسي يشير إلى موقف من شيء أو موضوع معين إما إيجابيا أو سلبيا، أو بتعبير آخر هو موقف معين إزاء ظاهرة أو موضوع ما.

وتعرّف الاتجاهات في الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصّل عليها أستاذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي على المقياس المعدّ في الدراسة، وتتراوح نظريا ما بين (64 ـ 320).

2. الكتاب المدرسي: هو مادة مطبوعة رسمية صادرة من وزارة التربية ويعتبر أحد الأدوات الرئيسية للتعلم.

ويعرّف الكتاب المدرسي في الدراسة الحالية بالكتاب الموحّد لمواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي والمطابق لمناهج الجيل الثاني.

3. مضمون الكتاب المدرسي: تحدّد الباحثة مضمون الكتاب المدرسي للسنة الثانية من التعليم الابتدائي في الدراسة الحالية في كفاءات مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، والقيم والمواقف التي تضمنتها وكذا الكفاءات العرضية الخاصة بكل مادّة.

4. مناهج الجيل الثاني: هي المناهج التي جاءت لمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وامتثال المناهج المدرسية للضوابط المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التَّعلُمات.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد:

تأخذ الاتجاهات النفسية دورا كبيرا في معرفة رأي الفرد وتحديد وجهة نظره في عدة موضوعات ؛ ونحن في هذا الفصل حاولنا الإلمام ببعض جوانب هذا الموضوع متطرقين إلى معنى الاتجاهات النفسية ثم العوامل الأساسية في تكوينها، والخصائص التي تتميز بها، ومن ثم إلى التعرف على أنواعها وعلى أهم المراحل التي تمر بها في تكوينها، وفي في الأخير عرضنا أهم طرق قياسها .

أولا: مفهوم الاتجاهات

1. **لغة:** ورد في معجم العربية الكلاسيكية و المعاصرة أن "الاتجاه: مصدر اتجه، الإقبال على شيء بالوجه، اتجه، اتجاها، قصد، أقبل على " (رضا، 2006: 18).

2. **اصطلاحا:** إنه حالة استعداد عقلي انفعالي للسلوك نحو موقف أو شخص أو شيء بطريقة مطابقة لنموذج معين من الاستجابة سبق وأن نظمت أو اقترنت بمثير (شفيق،2008: 113).

قبل التطرق إلى أي تعريف خاص بالاتجاهات نتطرق إلى أصل الكلمة تاريخيا حيث ترجع كلمة الاتجاهات إلى أصلين يذكرهما (غيث، 2006: 26) فيما يلي:

الأول: من الأصل اللاتيني Aptus والذي يشير إلى معنى اللياقة.

أما **الأصل الثاني:** فإنه يرتبط باستخدام كلمة Posture والتي تعني وضع الجسم عند التصوير، وتطور استخدام هذا المصطلح فأصبح يشير إلى الوضع المناسب للجسم بأعمال معينة.

ويعرف زهران (2006: 136) الاتجاه بأنه "تكوين فرضي أو متغير كامن (يقع بين مثير واستجابة) وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيئ عقلي عصبي متعلم موجبة أو سالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الرموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة .

كما يعرفه عدنان يوسف القيوم (2009: 196) على أنه ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم بالتأييد أو بالمعرضة أو المحايدة تجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف.

أما بوجاردوس Bogardus فيعرف الاتجاه بأنه "ميل الفرد الذي ينحو بسلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها(أورد في: أبو النيل ،1985: 149).

أما كرتش وكرتشفيلد فيعرفان الاتجاهات بأنها هي تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والإدراكية والوجدانية والدافعية (أورد في: الشيخ،1992: 166).

أما بروفلد Bruvald فيرى أنّ الاتجاه هو رد فعل وجداني ايجابي أو سلبي نحو موضوع مادي مجرد أو نحو قضية مثيرة للجدل(أورد في: درويش ،1991: 91).

ويعد هربرت سبنسر H.Spencer الفيلسوف الانجليزي أسبق إلى استخدام مصطلح الاتجاه وذلك في كتابه المبادئ الأولى 1862 فقد كتب يقول : (إن وصلنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني) (أورد في: كمال، 1991، 22) .

ويعرف ألبورت Allport الاتجاه بأنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنظم من خلاله خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة "(أورد في: عيسوي،1997: 144).

و يرى فلورانس و زملائه Florence et al أن "الاتجاه ما هو إلا موجه الهدف، إذ أنه يحدد ما هو مفضل و متوقع و مرغوب، كما يحدد ما يجب الابتعاد عنه، وبذلك توجه الاتجاهات الفرد إلى الموقف الذي يجد فيه ذاته" (أورد في: دويدار ،1992: 58).

ونجد من بين التعريفات الحديثة للاتجاه، التعريف الذي و ضعه"هاري أبش و" Upshaw (وهو تعريف إجرائي)، فهو يعرف الاتجاه بأنه " المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا و الأمور المحيطة بهم، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء الأول و يغلب عليه الطابع المعرفي، و يشير إلى المعلومات التي لدى الفرد و المتعلقة بهذه القضايا أو المسائل، و الثاني السلوكي .... و يتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها أو تسهيلها فيما يتصل بمثل هذه القضايا و الثالث ، انفعالي ... و يعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا " . (أورد في: دويدار،1992: 58).

من خلال ما سبق يمكن القول: بأن الاتجاه قد يعبر عن الحالة الفرد في أي موقف للتعبير عن رأيه، أو مدى اهتمامه لهذا الموقف و مدى استجابته له.

ثانيا: مكونات الاتجاهات

تتضح مكونات الاتجاهات في ثلاث مكونات نوجزها فيما يلي:

أ. المكون الانفعالي:

يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول موضوع معين أو قضية ما إما إقباله عليه أو نفوره منه ، ويصاحب ممارسة الاتجاهات مشاعر وانفعالات متعددة من قبيل مشاعر السرور والفرح، أو الغضب و الكراهية و الانزعاج.

وتتصف هذه المشاعر بأهمية بالغة نظرا لأن يمارس شيئا يصاحبه شعور بالسرور أو الفرح، فإن ذلك يساعده على الاستمرار في ممارسة السلوك دون ظهور مشاعر التعب أو الأرق أو الانزعاج ، ويؤدي ذلك إلى إنتاجية أعظم، وهذا مرتبط بالإبداع أو الابتكار ، فما نخترعه يتطلب جهدا هائلا ومواظبة لا تتوافر لدى من يرغب في أن يكون له حظ في مجال الإبداع ، إلا إذا كان النشاط الإبداعي هو ذاته مصدر فرح و سرور له.

وعليه إذا كنا نرغب في استمرار مشاعر السرور لدينا، فما علينا إلا ممارسة ما نحب من النشاطات، من ناحية أخرى يسعى الإنسان بطبيعته إلى تجنب أو الابتعاد عن مشاعر الألم التي يمكن أن تنجم عن مشاعر الكراهية أو الغضب أو الانزعاج ، أما أقصر طريق للوصول إلى تلك الغاية، فهي عدم ممارسة النشاطات التي ترتبط بتلك المشاعر السلبية والابتعاد عن كل ما يذكرنا بها.

نستنتج مما سبق أننا لا نستطيع إتقان ما لا نمارسه و نحاول تجنبه، والنتيجة المنطقية لكل ذلك، هي أن مساهمتنا المتميزة في النشاط الاجتماعي لن تكون أبدا في مزاولة ما نكره بل في مزاولة ما نحب.

يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة، وهذه الانفعالات تشكل الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره (سلامة،2007: 62).

ب. المكون المعرفي:

يشير إلى المعلومات والحقائق والمعارف والأحكام والمعتقدات والقيم والآراء التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه.

يعد المكوّن المعرفي من مكونات الاتجاه، ويتضمن المعارف ومعتقدات الفرد نحو موضوع الاتجاه، وهو الذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وتعليمه، وهو عبارة عن مجموع الخبرات والمعارف والمعلومات التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي آلت إلى الفرد عن طريق النقل والتلقين أو عن طريق الممارسة المباشرة.

وهو ما يؤمن به الفرد من آراء ووجهات نظر نحو موضوع معين اكتسبها من خبراته السابقة مع مثيرات هذا الموضوع مما يسهم في إعداده وتهيئته وتأهبه للاستجابة لها، وتقويمها في المواقف والظروف المتشابهة بنفس التفكير النمطي المبني على معرفته المسبقة بها (صديق، 2012 :306).

حتى ولو كانت اعتقاداته لا تقوم على أساس الحقائق والملاحظات الموضوعية ، وعادة ما يعبر عن هذا كأعتقد، أفكر... (الجيلاني، 2003: 237).

ج. المكون السلوكي:

يتمثل في استجابة الفرد تجاه موضوع الاتجاه بطريقة ما قد تكون سلبية أو إيجابية.

هو المكوّن الذي يمثل الوجهة الخارجية له، فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين، والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي حوله وإحساسه الوجداني، فالاتجاه يرتبط ب السلوك حيث يعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد، فالاتجاهات تبنى بشكل قوي بالسلوك عندما يكون الأفراد لديهم خبرات مباشرة بهدف الاتجاه ويعبرون عن اتجاهاتهم بشكل متكرر مما يحدث ثباتا في الاتجاه، وهو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين، ومن الترتيب المنطقي أن الفرد يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته ومعلوماته عن هذا الشيء وعاطفته وانفعاله نحو هذا الشيء، ولذلك فإن المكون السلوكي للاتجاه هو نهاية المطاف.

فعندما تتكامل جوانب الإدراك و أبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعد في تكوين العاطفة أو الانفعال، يقوم الفرد بالسلوك أو تقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك (عبد المجيد، 1983: 472).

نستنتج مما سبق أن المكون السلوكي يختص بالتصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه يدفع ما لدينا من معلومات نعتقد بصحتها و ما يصاحبها من مشاعر و انفعالات، يدفعان نحو التصرف بطريقة منسجمة مع المعلومات مع الرغبة في تجنب الألم و الاقتراب من الحالة السعادة و السرور.

فالمعلومات تشير إلى طريقة التصرف ، أما الانفعالات فتشير إلى النتيجة المتوقعة و المرغوبة .

ثالثا: خصائص الاتجاهات

يحدد عبد الرحمان المعايطة (2000: 62) خصائص الاتجاهات فيما يلي:

1. الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
2. الاتجاهات لها خصائص انفعالية .
3. الاتجاهات توضح وجود العلاقة بين الفرد والمثيرات الاجتماعية من اتساق و اتفاق يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة .
4. الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب و الآخر سالب ، هما التأييد المطلق والمعارضة.
5. الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من موضوعية من حيث المحتوى.
6. الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو واضح و منها ما هو غامض.
7. الاتجاهات لها صفة الثبات و الاستمرار النسبي.

8. الاتجاه قد يكون قويا و يضل قويا على مر الزمان و يقاوم التعديل و التغيير، وقد يكون ضعيفا يمكن تعديله و تغييره.

9. الاتجاهات لها ثلاث مكونات أساسية:سلوكية ومعرفية ووجدانية.

10. ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.

رابعا: الوظائف النفسية الاجتماعية للاتجاهات

يمكن إجمال أهم وظائف الاتجاهات النفسية الاجتماعية فيما يلي:

1. الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.
2. الاتجاه ينظم العمليات الدفاعية و الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في مجال الذي يعيش فيه الفرد .
3. الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد في أقواله و أفعاله و تفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها .
4. الاتجاهات تسير للفرد القدرة على السلوك و اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في الشيء من الاتساق و التوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا.
5. الاتجاهات تبلور و توضح صورة العلاقة بين الفرد و بين عالمه الاجتماعي.
6. الاتجاه يوجه الاستجابات الفرد إلى أشخاص والأشياء و الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
7. الاتجاه يحمل الفرد على أن يحس و يدرك و يفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

8. الإتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات.

خامسا:أنواع الاتجاهات

تصنف الاتجاهات حسب قدور(2006: 22). وفق عدة أسس:

1. على أساس الموضوع: هناك نوعين:

أ. اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متقاربة ومتعددة.

ب. اتجاه خاص: وهو الذي يكون محددا نحو موضوع نوعي وينصب على النواحي الذاتية.

2. على أساس القوة:

أ. **اتجاه قوي:** وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاه القوي أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغييره نسبيا.

ب. اتجاه ضعيف: وهو الاتجاه الذي يكمن وراء السلوك المتردد، والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل.

3. على أساس الأفراد:

أ. **اتجاه جماعي:** وهو اتجاه يشترك فيه عدد كبير من أناس أو جماعة.

ب. اتجاه فردي: وهو الاتجاه الذي يميز فردا عن أخر بمعنى أنه يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال بالنسبة للمبتكرين.

4. على أساس الوضوح:

أ. **اتجاه علني:** وهو الذي لا يجد الفرد حرجا في إظهاره والتحدث عنه أمام الناس.

ب. اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على السلوك المعبر عنه.

5. على أساس الهدف:

أ. **اتجاه موجب:** وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه.

ب. اتجاه سالب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه.

سادسا: المظاهر الوظيفية للاتجاهات

يحدد دانيال كاتز 1960 أربع وظائف تؤديها الاتجاهات للفرد ؛ يبينها التكريتي و ياسين وهيب وزيدان (2012: 135-137) فيما يلي:

1. **الوظيفة وسيلة التلاءمية النفعية:** و هذه الوظيفة هي التي أقام عليها (جيرمي بنتام) والنفعيون نموذج الإنسان عندهم، و تعد نظرية التعلم طبقا لمبادئ المدرسة السلوكية تعبيرا حديثا عن هذا الاتجاه، وتقوم هذه الوظيفة في جوهرها على أساس أن الناس يسعون إلى زيادة الإثابة التي تعود عليهم من البيئة الخارجية وتقليل الغرم الذي قد يلحق بهم ، فالطفل قد تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو الموضوعات في عالمه التي تشبع حاجاته وتتكون لديه اتجاهات سلبية نحو الموضوعات التي تحبطه أو تعاقبه، فالاتجاهات التي تخدم الوظيفة التلا ءمية قد تكون وسيلة للوصول إلى هدف مرغوب أو أنها ترتبط بخبرات أدت في الماضي إلى التوصل إلى هذه الأهداف، فالاتجاهات عموما قد تؤدي إلى الإثابة لأنها تعطي إثابات اجتماعية مثل رضا الآخرين أو لأنها ترتبط بهذا النوع من الثواب.

2. **وظيفة الدفاع عن الأنا:** و فيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه

أو عن الوقائع المرة في عالمه الخارجي، وتدور الفلسفة الفرويدية القديمة أو الحديثة حول هذا النوع من الدوافع و نتائجه، فعملية الإنكار عملية عقلية لاشعورية ، وما هي إلا عملية هروبية تسمح للفرد بحماية فكرته عن نفسه، وما التعصب إلا اتجاه نفسي يؤكد للفرد فكرته عن نفسه للاحتفاظ بالشعور بالتعالي على الآخرين.

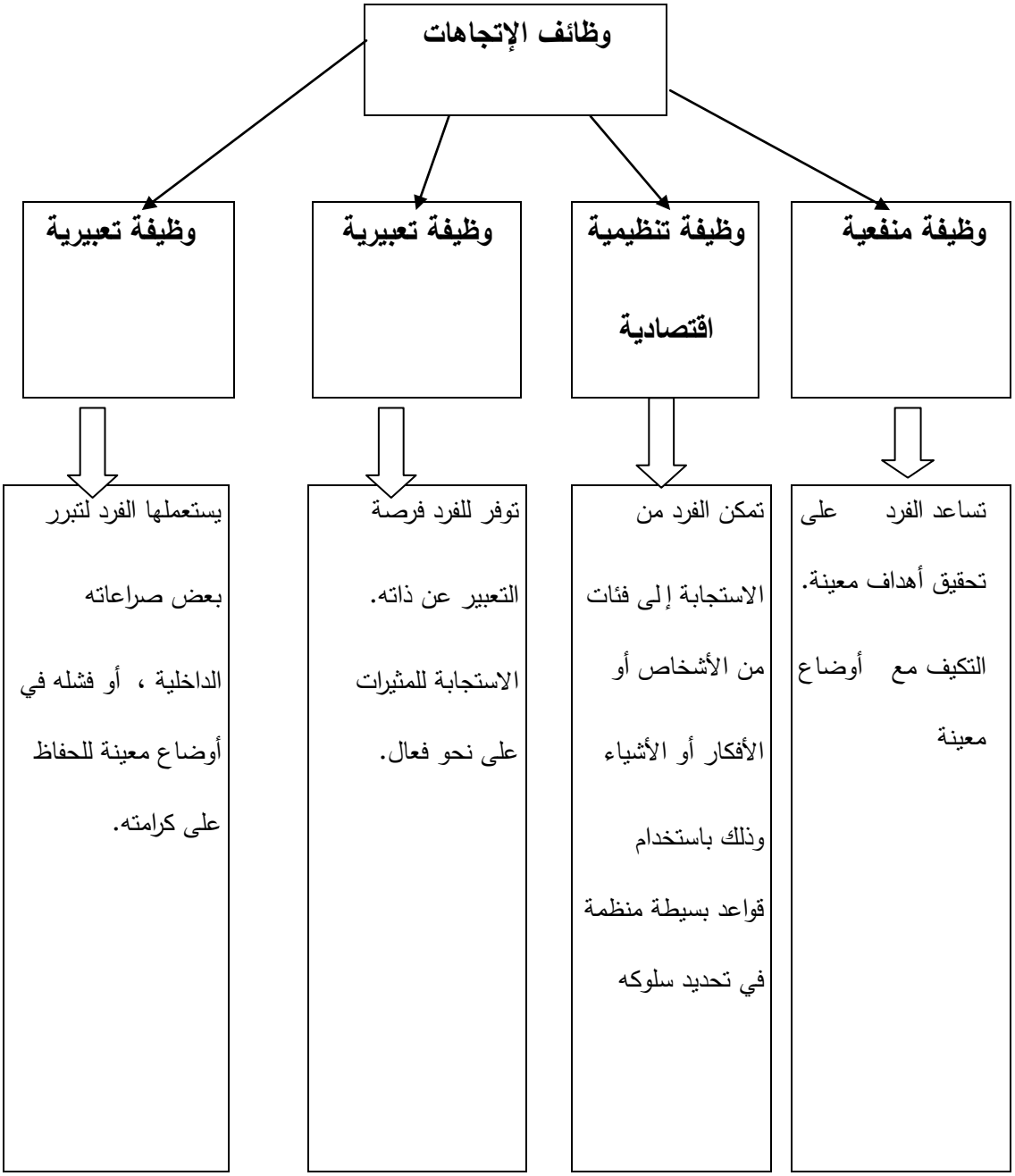
3. **وظيفة التعبير عن القيم:** و فيها يجد الفرد إشباعا بالتعبير عن اتجاهاته التي تتناسب و القيم التي يتمسك بها و فكرته عن نفسه ، و هذه الوظيفة لها دورها المركزي في علم النفس الأنا الذي يؤكد أهمية التعبير عن الذات ، و نمو الذات ، تحقيق الذات ،وإذا كان الفرد في الوظيفة الدفاعية عن الأنا يحاول عدم مواجهة معلوماته عن نفسه ، ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى صراحة للتعبير عن التزاماته و الاعتراف بها، والإثابة هنا ليست الرضا الاجتماعي أو رغم الآخرين ولكنها تأكيد الصفات الايجابية عن فكرته عن النفس.

4. **الوظيفة المعرفية تنظيمية:** وهي التي تقوم على حاجة الفرد إلى رؤية دنياه في شكل بنيان منتظم، فالسعي وراء معاني الأشياء، والحاجة للفهم، والنزعة إلى تحسين الإدراك والمعتقدات لوضوح الرؤية أمام الفرد، و الشعور بالاطراد – كلها أوصاف أخرى لهذه الوظيفة، وتكوين المبادئ عن الإدراك و البنيان المعرفي كان من إسهامات علم النفس الجشتالتي.

ويجب أن ننظر إلى هذه الوظائف على أنها ليست وظائف منفصلة عن بعضها البعض فهي تتداخل و بالتالي قد يتم إشباع عدة الدوافع في وقت واحد بالتمسك باتجاه نفسي معين.

وعلى الرغم من تداخلها فان (كاتز) يرى أن تغيير الاتجاهات يتطلب أسلوبا يتفق ونوع الوظيفة التي يؤديها الاتجاه فإذا كان للاتجاه وظيفة نفعية فيجب أن يتحقق صاحب هذا الاتجاه من أن الاتجاه والنشاط المرتبط به لم يعد له الفوائد النفعية التي كانت تتحقق، و هكذا في بقية الوظائف الأخرى .

ويلخص نويبات (2006: 24) الوظائف السابقة الذكر في الشكل التالي:



الشكل رقم (01): يمثل مظاهر الاتجاهات.

سابعا: تكوين الاتجاهات

تلعب عوامل التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة و وسائل الإعلام والجماعات المرجعية دورا هاما في تكوين الاتجاهات ، ويرى التكريتي وآخرون (2012: 138) في تكوين الاتجاهات ما يلي:

1. الاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية وتتماشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع.
2. تعد الاتجاهات النفسية الاجتماعية أحد نواتج عملية التنشئة الاجتماعية.
3. تتكون الاتجاهات من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.
4. تتكون الاتجاهات من المواقف الاجتماعية المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد والجماعة.
5. تؤثر الأسرة (خاصة الوالدين و الإخوة) في تكوين الاتجاهات.
6. تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية دورا هاما في تحديد اتجاهات الفرد.
7. تلعب التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة دورا هاما في تكوين الاتجاهات.
8. تلعب عملية التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الاجتماعية دورا هاما في اكتساب بعض الاتجاهات.
9. قد تكون هناك اتجاهات جامدة نمطية صعبة التغيير شبه ثابتة.

ثامنا: أهمية قياس الاتجاهات

من أهم أسباب قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية أن قياسها ييسر التنبؤ بالسلوك ويلقي الأضواء على صحة أو خطأ الدراسات النظرية القائمة، ويزوّد الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكو ينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ، كذلك فـإن قياس الاتجاهات له فوائد علمية في ميادين عديدة نذكر منها ميادين الصحة والعلاقات العامة والإعلام والسياسة والاقتصاد والحياة العامة في السلم والحرب، ويلاحظ أن قياس الاتجاهات مفيد خاصة إذا أردنا تعديل أو تغيير اتجاهات جماعة نحو موضوع معين، ويهدف قياس الاتجاه إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه، ومعرفة شدة الاتجاه وثباته، ولا يفوتنا أن نذكر أن أهم شروط قياس الاتجاه وضوح موضوع الاتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين.

يجب أن نلاحظ الفرق بين الاتجاه المقاس (اللفظي) و السلوك الفعلي، فالاتجاه المقاس أو اللفظي هو الذي نعرف من نتيجة المقاييس الاتجاهات، والاتجاه العملي هو ما يصدقه السلوك الفعلي، ويجب الحرص عندما نقرر أن الاتجاهات المقاسة أو الاتجاهات اللفظية (مهما كان القياس دقيقا) تحدد بشكل ثابت السلوك الفعلي للفرد أو للجماعة، فالاتجاهات المقاسة أو اللفظية ربما تكون الأقرب إلى السلوك الظاهري؛ وعلى العموم فإن علاج هذه المشكلة أي تباعد بين الاتجاه المقاس (اللفظي) و بين السلوك الفعلي يجب مراعاة بعض الشروط في قياس الاتجاهات ومن هذه الشروط: إحساس المفحوص بالاطمئنان التام عندما يعبر عن رأيه بمنتهى الصراحة و إقناعه بأن صراحته لن تعرضه لأي نوع من أنواع الغبن أو النقد أو الضرر، وإحساس المفحوص بأهمية التعبير عن رأيه بصراحة فيما يتعلق بتغيير وتعديل موضوع البحث، واقتراب العبارات التي يشتمل عليها مقياس الاتجاه إلى

الواقع، واستخدم الطرائق الإسقاطية (غير مباشرة) في قياس الاتجاهات. (التكريتي وآخرون، 2012 : 139)

تاسعا: طرائق قياس الاتجاهات

1. طريقة بوجاردس:

ظهرت طريقة بوجاردس عام (1925) لقياس (البعد الاجتماعي) أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العصرية المختلفة، ويحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل بعض المواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه ، و تقبله أو نفوره ، وقربه أو بعده بالنسبة للجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين. (أورد في: يعقوب، 1989: 170).

2. طريقة جثمان:

حاول جثمان إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا إذا ما هو أنه إذا وافق على عبارة معينة لابد أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل العبارات التي تعلوها (على غرار مقياس قوة الإبصار فإذا رأى الفرد صفا فإن معنى هذا أنه يستطيع أن يرى كل الصفوف أعلى منه)، ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس إلا إذا كان قد اختار العبارات نفسها. (أورد في: ملحم، 2001: 340).

3. طريقة ليكرت:

يقوم الباحث بإعداد مجموعة من العبارات تتعلق بمحتوى الاتجاه المطلوب قياسه فنجد في طريقة ليكرت أمام كل عبارة درجات من الموافقة والمعارضة مثل(أوافق جدا، أوافق، متردد، معارض،

معارض بشدة) ويطلب من المفحوص أن يضع علامة على الإجابة التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير ونفس الشيء بالنسبة لكل عبارة يتضمنها المقياس (المعايطة،2000 : 182).

4. المقاييس التي تعتمد على ملاحظة السلوك الفعلي:

لقد حاول علماء النفس الاجتماعي تقديم طرق قياس غير الطرق التي تعتمد على التقرير الذاتي ، فاستعملوا ملاحظة السلوك والمعاينة المباشرة كطريقة أدق لقياس الاتجاهات.

وقد عرض كوك وسيلتز (1964) Selltiz et Kooket ثلاثة أنواع من المقاييس السلوكية أوردها خليفة وعبد المنعم (د.س: 119) فيما يلي:

أ. مواقف مقننة: يمكن ملاحظة مواقف الشخص فيها.

ب. مواقف لعب الأدوار حيث يطلب من الشخص المبحوث أن يتصرف كما لو كان في مواقف الحياة الفعلية.

ج. الاختبارات السوسيومترية: كاختيار عضو معين أو عدد قليل من الأعضاء يمكن العمل معهم.

خلاصة:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي و علم النفس التربوي، فالاتجاهات النفسية الاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي في نفس الوقت من أهم دوافع السلوك التي تؤدي دورا أساسيا في الضبط والتوجيه ، ولا شك أن من أهم وظائف التربية بصفة عامة أن تكون لدى الناشئة اتجاهات تساعدكم على التكيف مع مشكلات العصر.

الفصل الثالث

الكتاب المدرسي

تمهيد:

الكتاب المدرسي هو أحد الأدوات الرئيسية للتعلم، ويسمى المعلم الصامت للمتعلمين ؛ فهو من يرجعون إليه متى أرادوا ذلك، ويعتبر أحد أركان العملية التعليمية والتربوية الأساسية ؛ وهو المرتكز الأساسي للتعليم ووسيلة تعليمية تربوية منظمة تكون حصيلة خبرات ثقافية واجتماعية وفنية تستهدف فئة تعليمية محددة بحيث تتوافق مع قدراتهم حيث تندرج المعلومات داخل الكتاب المدرسي من السهل إلى الصعب.

ومن خلال هذا الفصل سنستعرض بعض العناصر حول الكتاب المدرسي والمتمثلة في الخلفية التاريخية التي مر بها الكتاب المدرسي وعرض بعض التعاريف له ومحاولة التعرف على مواصفات الكتاب المدرسي الجيد وأهميته وأهم الوظائف التي يلعبها بالنسبة للمعلم والمتعلم.

أولا: مفهوم الكتاب المدرسي

يعرف الكتاب المدرسي بأنه الكتاب الذي" يجسد منهاجا دراسيا لعرض محتويات مهيكلة ومكيفة معدة خصيصا للاستعمال ضمن المسار التعلمي"(الخوالدة ،2004: 48).

أما عضاضة أحمد مختار(1962: 25) فيرى أن الكتاب المدرسي وسيلة متوفرة مع كل التلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيد خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة وذات دلالة على موضوع الدرس، حيث جميعها صور تقود ثم تسير به بشكل تدريجي لمعرفة الحروف والكلمات والجمل ابتداء من الجملة.

وتعرفه عبير عليمات (2006: 17) على أنه: "مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم استخدامها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف المدرسية وفقا الأعمار الزمنية للمتعلمين حيث يسهم في تحقيق نموهم المتكامل من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية".

ويعرفه مجرى عزيز إبراهيم (2006: 258) على أنه: "تقنية تربوية أساسية تحمل بين جن بلتها المعرفة والمعلومات المطلوب أن يقوم المدرس بتعليمها، وأن يتعلمها التلميذ في الوقت نفسه ودونها يصعب تأكيد إمكانية نجاح العملية التعليمية".

أما محمد عبد الحميد (2008: 184) فيرى أن الكتاب المدرسي : "وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية، ومصممة للاستخدام في الصف الدراسي حيث تتضمن مصطلحات ونصوصا وأشكالا وتمارين مناسبة ومعينات للمتعلم على عملية التعلم، ومعينات للمعلم على عملية التدريس".

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف الكتاب المدرسي بأنه ما يتضمن أحد المواد التعليمية الرسمية المترجمة للمنهاج، وهي موجهة للمدرسين ليقوموا بتعليم وتدريس محتواها كما تتوافق مع الخصائص النمائية للمتعلمين ومستواهم وتكون معينة لهم في العملية التعليمية التعلمية.

يمكن القول أن الكتاب المدرسي هو الوعاء التطبيقي للمنهج وأهدافه حيث يعتبر الوسيلة الأساسية والمهمة بالنسبة للمعلم والمتعلم فهو عنصر لا غنى عنه في العملية التعليمية.

ثانيا: لمحة تاريخية عن الكتاب المدرسي

كان الكتاب المدرسي قبل عقد الخمسينيات في الوطن العربي لا يختلف عن أي كتاب أدبي أو علمي يوجد في المكتبات العامة، وبعد الخمسينيات بدأت الكتب التعليمية تتميز عن غيرها من الكتب، بفضل

التقدم التربوي الذي نتج عن علم النفس التربوي، والنظريات التربوية ونظريات المنهاج التربوي والفلسفات التربوية، وتكنولوجيات التعليم فأعطيت الكتب المدرسية عناية خاصة لم تكن تحظى بها من قبل من حيث تحديد مناهجها وتأليفها في ضوء هذه المناهج" (الخوالدة، 2004: 52).

ولا تتغير منظومتنا التربوية عن المنظومات العربية التربوية الأخرى حيث بدورها تتخللها مجموعة من الإصلاحات في المناهج وبالأخص في الكتب المدرسية "فمر الكتاب المدرسي في الجزائر بعدة مراحل بدءا من الترجمة والتكييف إلى مرحلة البروز والحضور ككتاب مستقل في مضمونه ومنهجه عن الكتاب الفرنسي (مقتدر، 2001: 01).

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن تعريف الكتاب المدرسي الجزائري بأنه الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي لوزارة التربية الوطنية للجمهورية الجزائرية من أجل نقل المعارف للمتعلمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلم والمتعلم على تفعيل سيرورة التعلم.

فهو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناص ر هي : الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. (حثروبي، 2012 : 126) .

ثالثا: المواصفات العامة للكتاب المدرسي

يرى حمدان (1997: 67) أنه من البديهي والمسلم به أن الكتاب المدرسي يعد وثيقة تعليمية مكتوبة، ولأن الكتاب المدرسي يختلف عن غيره من الكتب الأخرى لكونه يسهل عمليتي التعليم والتعلم ومن صفاته ما يلي:

1. أن يتوافق محتوى الكتاب المدرسي مع مبادئ ومتطلبات الفلسفة التربوية المحلية والتاريخ

المحلي للمجتمع.

2. أن يمثل الكتاب المدرسي ترجمة صادقة للمنهاج التربوي ويتحقق هذا الغرض من خلال اختيار محتوى المادة التعليمية وطرائق عرضها وتنظيمها .

3. أن يعزز الكتاب المدرسي ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومبادئ ومفاهيم ومهارات.

4. أن يتوافق مع المعرفة المعاصرة ومسايرته لأحداث التغيرات التكنولوجية.

5. أن يتناسب طول المحتوى للفترة الزمنية المتوفرة للمتعلم والتدريس.

6. أن تعرض في الكتاب المواد الأساسية بوضوح وإتقان أي أن يجري عرضها بطريقة سهلة ومشوقة بعيدة عن التعاريف الجافة ، وأن ينتهي كل درس بملخص قصير واضح يليه عدد من التمارين التطبيقية الشفهية والخطية" .

7. أن يتميز الكتاب المدرسي بجودة الإخراج والطباعة حيث يكون إخراج الكتاب متقنا ومراعيا شروط الطباعة العصرية.

1. اللغة العربية ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الجزائرية.

رابعا: خصائص الكتاب المدرسي

مهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي، يظل هذا الأخير متمتعا بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم المتعلم؛ أورد عبد الباري عصر(2006: 766) خصائص الكتاب المدرسي ما يلي:

1. سهل الاستعمال.

2. قليل التكاليف مقارنا بالبدائل التكنولوجية الأخرى.

3. يمكن التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.

4. من السهل تطويره وتحديثه والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور وجعله ممتعا ومثيرا ومشوقا.

أما بالنسبة للمعلم فهو:

1. فيشكل الكتاب الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على المعلم أن يرجع إليها.

2. يقدم للمعلم عدة تسهيلات مثل تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة.

3. إبراز المفاهيم الأساسية.

4. اقتراحه للأنشطة والتدريبات، والتمرينات.

5. تقديمه للوسائل التعليمية التعلمية المعينة والموضحة.

6. اشتماله على الأسئلة المقالية والموضوعية، وعلى النصوص المقتبسة والمختارة.

7. يقدم قدرا من الحقائق والمعلومات التي تعين الطلاب على جمع المعلومات والخبرات التي تخدم موضوعات المنهج.

8. يقدم خبرات ومعلومات بطريقة تتناسب مع مستوى الطلاب فهو بسيط ويقرب لهم المعلومات.

9. يعتبر المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معلوماتهم.

10. يسهل على المعلم تحضير الدروس لذا يهيئ له القدر الضروري من المعلومات.

11. يحدد للمعلم ما الذي ينبغي تدريسه للتلاميذ وذلك طبقا للبرنامج المقرر.

12. يلازم التلاميذ خلال مراحل تعلمهم فهو المصدر الأساسي الذي يستقون منه في معظم الأوقات.

13. يوفر إطار عام لمقرر دراسي.

14. مصدر أساسي للمعرفة وقريب المنال.

15. الكتاب المدرسي أداة أساسية لجذب التلاميذ وإثارتهم لدراسة المواد الاجتماعية.

16. الكتاب المدرسي أداة أساسية لتنمية مهارة القراءة لدى التلاميذ.

17. يعد هو الأساس فهو الدرس بعينه والباقي من الوسائل التعليمية مجرد تابعات للكتاب فقط، ورغم التطور التكنولوجي والانفجار الديم وغرافي والثقافي والتغييرات والتطور الذي عرفته المناهج إلا أنه مازال هو الأهم والمهم في العملية التعليمية وخاصة في دول العالم الثالث.

18. الكتاب المدرسي مصدر أساسي لنقل المجتمع للتلميذ.

20. للكتاب المدرسي أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف العامة والخاصة للعملية التعليمية من خلال الأخذ في الحسبان مستويات التفكير عند التلاميذ وحسب مراحلهم العمرية وفق تصنيف بلوم، كما يرى ريتشارد سون ان اهمية الكتاب المدرسي تتبع من كونه سجل الأفكار بواسطة الكلمات.

خامسا: أنواع الكتاب المدرسي

للكتاب المدرسي أربعة أنواع؛ أوردها اللقاني (1979: 78) فيما يلي:

1. **الكتاب المفتوح:** يحرر المبادرة الذاتية لكل من المتعلم والمعلم اللذين يستعملانه حسب الأوضاع التعليمية التعلمية

المختلفة، ويتيح لكل منهما فرصة إدماج أو انجاز مشاريعه الخاصة بالبحث ويشجع على اكتشاف الحقائق وبناء المعرفة واختيار النشاط المناسب لذلك.

2. **الكتاب المغلق:** هو منوال مبرمج أي يتضمن المعلومات والطريقة والتمارين والتقييم ويقدم للمتعلم معارف متينة وفق تدرج منظم من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد ولكنه يقيد الفرد في ممارسة نشاطاته الفردية والجماعية لكونه يقدم للمتعلم كل المعلومات الجاهزة والكافية التي قد تكون اصطناعية ولا صلة لها بخبرته ولا بواقعه.

3. **الكتاب الإجرائي:** يقدم المعارف وكيفية الممارسة وهو مهيكل في حدود مضمون البرنامج إلا أنه لا يتيح تدرجا صارما من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد يفرض على المعلم إتباعه حرفيا.

4. **الكتاب الصريح:** إنه موضوعي ويصرح بكل شيء، لكنه لا يقدم للمتعلم كيفية الممارسة ولا يترجم برنامجا محدودا كما لا يتيح تدرجا صارما، إنه اقرب إلى الكتاب المغلق.

سادسا: شروط الكتاب المدرسي:

هناك مجوعة من الشروط إعداد الكتاب المدرسي يوجزها حمادة، 1993: 14) فيما يلي:

1. أن تكون أهداف الكتاب محددة بدقة.

2. أن يكون مساهما في تربية التلميذ وتعليمه.

3. أن يكون مساهما في فهم العالم من حوله ويعده للحياة العملية.

4. أن تكون لغته سليمة وتتلاءم مع مستوى التلميذ.

5. أن تكون المادة العلمية صحيحة وحديثة مشروحة بإيفاء وتتضمن التدليل بالأمثلة، وأن تكون مربوطة بباقي المواد الدراسية والحياة الاجتماعية.

6. أن يكون الكتاب غنيا بالوسائل التوضيحية الصور الخرائط، الصور التوضيحية البيانية.

7. أن يحترم التدرج في عرض الموضوع أي الانتقال من الإطار العام إلى التفاصيل، ثم الانتهاء بخلاصة تتضمن خلاصة عن الدرس ككل.

8. أن يكون محترما للمواصفات المتعارف عليها (الحجم ، نوع الخط، حجم الخط والكتابة، الخلو من الأخطاء المطبعية، وجمال الألوان).

سابعا: وظائف الكتاب المدرسي

أورد عرابي و كيحل(2007: 109) مجموعة من وظائف الكتاب المدرسي فيما يلي:

1. وظيفة تبليغية: وتتطلب اختيار المعلومات في مادة دراسية معينة وفي موضوع محدد، حيث يكون اكتسابها تدريجيا عبر سنوات متتالية للمسار الدراسي ،كما ينبغي أيضا غربلة هذه المعلومات وتبسيطها لجعلها في متناول تلاميذ مستوى دراسي معين، إضافة إلى ذلك فإن الكتاب المدرسي يقدم معارف وفق فلسفة معرفية معينة، وإطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة وهذا ما يجعله صالح لفترة معينة دون غيرها، نظرا للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الحاصلة.

2. وظيفة هيكلية: يقترح الكتاب المدرسي نوعا من التوزيع والتسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب

المعارف، وهو بذلك يهيكل التعليم وينظمه تنظيما بيداغوجيا وفق المستوى المعرفي والعقلي للتلاميذ بعدة طرائق نذكر منها:

أ. من التجربة العلمية للتلميذ إلى النظرية العلمية.

ب. من النظرية إلى التمارين التطبيقية واختبار المكتسبات.

ج. من التمارين التطبيقية إلى الإعداد النظري.

د. من العرض إلى الأمثلة والصور التوضيحية.

هـ. من الأمثلة والصور التوضيحية إلى الملاحظة والتحليل.

3. وظيفة توجيهية: للكتاب المدرسي دور في توجيه تعلم التلميذ في عملية التلقي والتحصيل، وكذا في تدبر المعارف المكتسبة بطرائق مختلفة قصد التحكم في الخبرات الخاصة بالتلاميذ وذلك بإحدى الطريقتين:

أ. التكرار والحفظ وتقليد الأمثلة.

ب. النشاط الأكثر تفتحا وابتكارا للتلميذ،مما يمكنه من استخدام خبراته وملاحظاته الخاصة.

4. وظيفة مرجعية: يعتبر الكتاب المدرسي أداة يمكن أن يرجع إليها المتعلم لكي يجد معلومات محددة ودقيقة مثل قانون رياضي أو قاعدة نحوية أو كيميائية.

5. وظيفة خاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية: المساعدة على إدماج اكتساب هذه الوظيفة رئيسية في التعليم ذلك لأن عدم جدوى التعلم نحو الملحوظ يظهر غالبا.

6. وظيفة مساعدة على تقييم المكتسبات: يقترح الكتاب المدرسي أدوات تقييم، ويجب أن تشمل

هذه الأدوات مختلف جوانب التقييم خصوصا التقيي التكويني بمختلف أشكاله (التقييم التكويني القبلي والتفاعلي ،الرجعي ...الخ) وتشير إلى أن هذا لا يمكن إلا في ظل المعايير والمقاييس الحديثة والمعتمدة في بناء الكتاب المدرسي.

7. **وظيفة مساعدة على إدماج المكتسبات:** هذه الوظيفة رئيسية في التعليم فيتوجب على كل مؤلف وعلى كل معلم أن يراعي الأهداف المتعلقة بإدماج مكتسبات المتعلمين وذلك باستثمار مكتسباتهم في مسيرة ثنائية الاتجاه وهي:

أ. **إدماج عمودي:** أي ربط المعارف والمهارات لمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها.

ب. إدماج أفقي: أي التوفيق بين المهارات والقدرات المكتسبة بين عدة مواد.

ثامنا: الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني

ورد في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (2016: 07): أن فكرة الكتاب الموحد إنما هي فكرة بيداغوجية خالصة، لأن لها ما يسندها ويدعمها ويبين جدواها في مناهج الجيل الثاني، ويبرز ذلك من خلال ما يلي:

1. إن التعلم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعليمية إلى تحقيق ملمح واحد.

2. إن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد علما أن تفاعل المواد فيما بينها، يتجسد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادة الواحدة في تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.

وصنفت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية وإذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية اتضحت لنا بديهية أن تكون اللغة العربية المحور الأساس الذي تتضوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون أن نغفل الجانب الاجتماعي للغة والذي وضحته بحوث علم الاجتماع اللغوي.

تاسعا: المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد

هناك مجموعة المبادئ اعتمدت في تأليف الكتاب الموحد، أوردها دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي للمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية (2016: 08) فيما يلي:

2. ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثلاث (اللغة العربية ، التربية الإسلامية، التربية المدنية) من حيث توخي مختلف الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية المنبثقة عنها، والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التي تهيكلها وتنظمها.

3. شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السنوية للتعلمات، وذلك بلقتراح وضعيات تعلمية لإرساء كل المحتويات وربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية والقيم.

4. تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج وذلك حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاث كتب في كتاب واحد.

5. توخي الاستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة والمتمثلة في تناول الموارد على شكل مقاطع تعليمية.

6. اقتراح وضعيات لتعلم الإدماج تتخلل المقطع التعليمي،وضعيات ادماجية تقويمية تكون في

نهاية المقطع في إطار التقوية النهائي الذي يستهدف تقويم الكفاءة الختامية.

7. اعتماد مبدأ التدرج في تنمية الكفاءات،ويظهر ذلك خاصة في تنمية مهارة الانتاج الشفوي والكتابي بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار حجم وطبيعة الموارد التعليمية التي إرساؤها.

8. النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جل أنشطة اللغة العربية ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية ،انما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الجزائرية.

عاشرا: أهمية الكتاب المدرسي

يرى (السيد، د،س: 188) أن أهمية الكتاب المدرسي تتضح فيما يلي:

1. ينقل المعلومات والحقائق المختارة على أساس علمي ومنظم بأسلوب يسمح للمعلم بإعداد الدروس وانتقاء الطرق والوسائل التعليمية.

2. يمنح للمعلمين إطارا عاما للمقرر الدراسي كما تصوره واضعو المنهاج حتى تتحقق الأهداف المسطرة.

3. يحدد المعلومات التي تدرس التلميذ من حيث الكم والكيف.

4. يقدم القدر الكافي من المعلومات والحقائق التي تحقق أهداف المنهاج.

5. إتاحة فرص الاعتماد على العديد من طرق التدريس خصوصا تلك التي تربط باستعمال الكتاب المدرسي والتي تتطلب توفره لدى جميع المتعلمين.

6. توثيق الصلة بين التلميذ والكتب وتدريبه على مهارات القراءة.
7. تولد الاستعداد وعنصر التشويق لتعلم مختلف المواد.
8. يعتبر وسيلة تعلم فردية بالنسبة للمتعلم خارج المدرسة.

خلاصة:

الكتاب المدرسي وثيقة رسمية تصدر من وزارة التربية تجسّد ما ورد عن المنهاج، إذ يعتبر الكتاب المدرسي أهم وسيلة يستخدمها المعلم والمتعلم في العملية التعليمة قصد تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، والربط بين المعارف والمهارات والمكتسبات بين عدة مواد كما يتجلى في الكتاب الموحد في مناهج الجيل الثاني، وذلك من أجل تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد: خصص هذا الفصل لتسليط الضوء على الأدب النظري المتعلق بـمناهج الجيل الثاني؛ والتي مست الطور الأول من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي الحالي (2017/2016)، بحيث نتطرق إلى تعريف المنهاج لغة واصطلاحا ، وعرض توجيهات تربوية تتعلق بعرض المنهاج حيز التنفيذ، وشروط بنائها والمبادئ المؤسسة له ا، ثم التطرق إلى كيفية بناء مناهج الجيل الثاني، وذكر خصائصها، وأهداف كتابتها، وأسس بنائها ومكوناتها، ثم كيفية ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي، وأخيرا تجليات الانسجام بين مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.

أولا: تعريف المنهاج

1. **لغة:** أصل الكلمة لاتيني Currere فنهج ومنهاج بمعنى الطريق الواضح، ويقال انتهج الرجل بمعنى سلك، وقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى "لِكُلٍّ جَعَلْنَا شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا" بمعنى الطريق الواضح التي لا لبس فيها ولا غموض(أورد في: اللقاني، 1995: 24).

2. **اصطلاحا:** المنهاج: هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق، تربطها علاقات التكامل الـمحددة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها(الخوالدة،2004: 49).

وأورد كل من بوطبال، سعد الدين وياحي، سامية (2016: 96) جملة من التعريفات للمنهاج نوجزها فيما يلي:

يعرف المنهاج حسب هاس "بـأنه جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون في برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف عامة عريضة وأهداف تدريسية خاصة مرتبطة بها.

ويعرف حسب دولاندشير بأنه هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة.

أمّا L' Dhainant فيعرف المنهاج على أنه كل ما تقدمه المدرسة لتلاميذها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان.

ويعرف المنهاج التعليمي حسب تايلور بـأنه جميع الخبرات التعليمية الموجهة للتلاميذ والتي يتم تخطيطها والإشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهداف تربوية.

وحسب اللقاني (18:1995) يعني المنهاج التعليمي جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

أما حثروبي (2012: 26) فيرى أن المنهاج يعني كل التجارب التعليمية المنظمة، وكافة التأثيرات التي يمكن أن يتعرض لها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة تكوينية ويشمل هذا المفهوم نشاطات التعلم التي يشارك فيها التلميذ والطرائق والوسائل المستعملة وكذا كيفيات التقويم المعتمدة.

ويعرفه الدعيلج (2007: 13) ـ أيضا ـ بأنه مجموع الخبرات التربوية (الثقافية والرياضية والاجتماعية والفنية) التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتعديل سلوكاتهم طبقا لأهدافها التربوية.

أمّا منهاج الجيل الثاني فـهو منهاج جديد انتهجته وزارة التربية الوطنية للعمل به في المدرسة الجزائرية بداية من سنة 2016 يعتمد على المقاربة بالكفاءات ؛ التي تعتمد على نظرة شمولية أو نسقية في بناء

المناهج من ملمح الخر وج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة، والتكامل بين المواد مع توحيد شكل المنهاج والمصطلحات والتركيز على مركبات الكفاءة العرضية والقيم (وزارة التربية الوطنية، تقديم مناهج الجيل الثاني، 2016)

من خلال التعاريف السابقة الذكر نستنتج أنّ المنهاج هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية من أجل تقديم نشاط ات أو خبرات للمتعلمين متضمنا الأهداف والوسائل وطرائق التدريس ومختلف أشكال التقويم.

ثانيا: توجيهات تربوية تتعلق بوضع المنهاج حيز التطبيق

ورد عن (اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2015: 134) أن الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم الذي تتبناه المقاربة بالكفاءات، يستدعي تغييرا جذريا في الممارسة البيداغوجية داخل القسم لذا فالمدرس هو الفاعل الرئيس في كل عملية تربوية والذي ينبغي أن يكون واعيا بالتغييرات التي يحملها الإصلاح في مختلف جوانبه (المنهجية البيداغوجية والإستراتيجية) ، ولابد من تكوينه لتغيير ابستيمولوجي حقيقي:

1. يكون مرشدا مرافقا لتعلمات التلميذ،ويجعلهم في وضعيات تعلمية لا تعليمية تلقينية.
2. يعد مخططا للتعلمات المبرمجة، مراعيا في ذلك التدرج والمستوى العقلي لتلاميذه.
3. يوفر لدرسه الوسائل الملموسة الضرورية،لاسيما في الطور الاول من هذه المرحلة التعليمية.
4. يستغل المناسبات التاريخية والدينية كسياقات تعليمية لغرس القيم الوطنية والعالمية.
5. يغير نمط التقويم بتقييم الكفاءات الى جانب تقييم المعارف.
6. يحدد معايير التقييم ومؤشراته وفق ما تقتضيه الوضعية.

ثالثا: شروط بناء المناهج

هناك مجموعة من الشروط لبناء المناهج، وردت في المرجعية العامة للمناهج (مارس 2009: 25) نوردها كما يلي:

1. **الشمولية:** يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد ضمان الانسجام العمودي، أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
2. **الانسجام:** يهدف إلى وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.
3. **قابلية الانجاز:** أي قابلة للتكييف مع ظروف الانجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.
4. **المقروئية:** أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير والدقة في الصياغة البرنامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.
5. **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
6. **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس وللتمكن من إجراء تقويم تسييري يحدث ملائمة بين أهداف تكوين المنهاج والحاجات التربوية المقصودة.

رابعا: المبادئ المؤسسة للمنهاج

إن المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح؛ وجاءت المبادئ المؤسسة للمنهاج حسب ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي الصادر عن وزارة التربية الوطنية(2016: 3) في ثلاث مجالات هي : المجال الأخلاقي (القيمي)، المجال الابستيمولوجي (الفلسفي – العلمي)، المجال (المنهجي والبيداغوجي).

1. **في المجال الاخلاقي (القيمي):** يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق، أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق التعلم وطبيعة المناهج واختيار مضامينها على أساسها يمكن من إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولا بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية)التي تشكل بانصهارها "جزائرية" الجزائري وذات بعد عالمي، وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقه الوطني الجزائري.

2. **في المجال الابستيمولوجي (المعرفي):** على المناهج التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف (الحفظ والاسترجاع فقط)، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة والتي تشكل أسس التعلمات وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات وربط المواد ببعضها البعض لفك عزلة بعضها عن بعض أو جعلها في خدمة مشروع تربوي واحد.

3. **في المجال المنهجي والبيداغوجي:** ترتكز المناهج الجديدة على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية، والتي تعتمد على منطق التعلم والمقاربة النسقية، قصد ضبط تعلمات تلاميذه داخل القسم، فللمعلم حرية استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية.

خامسا: كيفية بناء منهاج الجيل الثاني

تم بناء مناهج الجيل الثاني وفق (الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي 2016: 02) كما يلي:

1. من حيث القيم (الاكسيولوجيا):

أ. **المقاربة النسقية والمنهاجية:** لقد أعدت المناهج على صعيدين: باعتبار المواد منفصلة، وباعتبار التشارك بين المواد وذلك وفق التنظيم الآتي :

- ❖ من الغايات إلى ملامح التخرج من المرحلة والطور.
- ❖ من الاطوار إلى الكفاءات الشاملة.
- ❖ من الكفاءات الشاملة إلى الكفاءات الختامية
- ❖ من الكفاءات الختامية إلى المناهج انطلاقا من تحليل الكفاءات الختامية إلى مركبات .
- ❖ ويشكل الانسجام الداخلي للمنهاج الشغل الشاغل للجنة الوطنية للمنهاج كما عبرت عنه في العديد من وثائقها، خاصة وثيقة أسباب إعادة كتابة أو تعديل المنهاج.
- ❖ انسجام بين الملامح والكفاءات الشاملة و الكفاءات الختامية.

ب. تدعيم القيم: تعتبر القيم أول مصدر للمناهج، وهو اعتبار في محله لأنها أصل كل الفلسفات والعقائد، والأخلاق والثقافات التي تنصاغ عنها السياسات التربوية ، ولذلك ينبغي أن تتكفل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية – كما توصي بذلك المرجعية العامة للمنهاج – للقيم المشكلة للهوية الوطنية، والضامنة للانسجام الوطني وممارسة المواطنة والت ضامن الوطني كلازمة وطنية."كن حر

شخصيتك ،كن ابن شعبك كن ابن زمانك" يبدو أنها الصيغة المثلى للتوفيق بين القيم الفردية والقيم الجماعية ، القيم الموروثة والقيم العصرية، القيم الوطنية وقيم الشعوب الأخرى.

والمشكلة التي ينبغي تناولها بكل هدوء وحذر تكمن في تحقيق التوازن بين قيمنا الخاصة وتلك الموصوفة بالقيم العالمية بما تعبر عنه من تطلعات إنسانية مشتركة ولكونها إطار يستجيب للمشكلات المطروحة في عالمنا عموما.

2. من حيث المنهجية: لماذا المقاربة بالكفاءات ؟

قصد سد الثغرات التي خلقتها المقاربة بالأهداف ،تعتبر المقاربة بالكفاءات المبنية على أسس بنيوية اجتماعية المحور الرئيسي لهذا المنهاج والتي:

- ❖ توفر للمعلم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعدد من الموارد المندمجة في حل وضعيات مشكلة.
- ❖ تفصل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف.
- ❖ تجنبنا تجزئة المعارف.

سادسا: خصائص مناهج الجيل الثاني

أورت خصائص المناهج التعليمية في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في يناير 2009:

1. يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو الإعداد لها.

2. ينمي شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان.

3. يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية

الحاضرة والمستقبلية.

4. يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار

واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

5. اعتماد مقاربة مبنية على تطبيق انساق التحليل والتلخيص وحل المشكلات وبناء المعارف

المهيكلة منذ السنوات الأولى للمدرسة.

6. يعتمد المتعلم أساليب وخطوات منهجية ونماذج يبني على منوالها نشاطه لتحقيق الأهداف

المرجوة.

7. توفر سندات تساعد على التحصيل العلمي والبناء الذاتي للمعرفة.

8. يتم تنصيب الكفاءة الختامية من خلال التدرج في تناول الوضعيات المشكلة التعلمية وفق الخطوات التالية:

- ❖ تقديم وضعية مشكلة انطلاقية (الأم).
- ❖ يتم تقديم الوضعية المشكلة التعلمية الانطلاقية للمتعلمين وإجراء مناقشة عامة حولها، مع ترك

حلها معلقا إلى مرحلة لاحقة بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية الأزمة.

❖ تعلم الموارد وهو تعلم منهجي ينجز أثناء تناول كل وضعية مشكلة جزئية والمتوافقة مع مركبة من مركبات الكفاءة.

❖ الإدماج الجزئي ويكون عن طريق وضعية مشكلة تستهدف إدماج مكونات المركبة الواحدة (معرفية – مهارية – سلوكية)

❖ تعلم ادماج المركبات يتم ذلك بعد الانتهاء من إرساء الموارد بهدف التأكد من مدى قدرة المتعلم على إدماج التعلمات المجزأة.

❖ حل الوضعية المشكلة الغرض منها هو التأكد من مدى تجاوز العقبات التي تم ملاحظتها لدى المتعلمين أثناء عرض الوضعية المشكلة في بداية المقطع.

❖ التقويم ويكون عن طريق وضعية مشكلة إدماجية شاملة لعناصر الكفاءة الختامية المستهدفة، القصد منها التأكد من درجة تحكم المتعلم في الموارد والقدرة على تجنيدها وتحويلها تعبيرا عن مدى تنصيب الكفاءة الختامية لدى المتعلم.

❖ المعالجة البيداغوجية وتأتي كنتيجة لمرحلة التقويم القصد منها تدارك مواطن ضعف الملاحظة لدى المتعلم ومعالجتها في حينها.

سابعا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني

يورد لوصيف(2016: 3) أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني فيما يلي:

1. معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول.

2. امتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج.

3. تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات.

4. تنمية كفاءة التعلم الذاتي.

5. تنمية الكفاءات التي تسمح للأفراد بالاستعمالات المتنوعة للمعارف العلمية في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية .

6. تنمية الفكر والقيم العلمية التي تنشئ ذهنية جديدة لدى مواطن العالم الحالي.

7. تنمية قدرات المتعلمين تم ذلك من خلال أهداف تعلمية تعتمد سندات متنوعة من نصوص ورسومات وصور يستقرأ ويستخلص منها ما يمكن المتعلم من البناء الذاتي للمعرفة.

8. البناء التدريجي للمفاهيم فالصورة ذهنية تمثلها لشيء ما أو حدث أو علاقة مشتقة من الخبرة تمكن من التصنيف والتحليل والتركيب والربط والدمج والاستنتاج.

9. يتم الانطلاق من مجالات معرفية ومفاهيم بسيطة للوصول الى مفاهيم معقدة بشكل تدريجي، من مفاهيم أولية إلى تصنيفية ارتباطية والتدرج للوصول لاحقا إلى مفاهيم نظرية مع الربط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية.

ثامنا: أسس بناء مناهج الجيل الثاني

وردت بعض الأسس دليل كتاب مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية (2016: 35) نوجزها فيما يلي:

1. ضرورة استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلم.

2. ضرورة تغيير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على الحفظ والاسترجاع للمعلومات ، إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد.

3. تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم ،ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية.

تاسعا: مكونات مناهج الجيل الثاني

أورد في: وزارة التربية الوطنية، منهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016: 8-9) مكونات مناهج الجيل الثاني فيما يلي:

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

2. **البرنامج السنوي:** هو التعلمات السنوية المبرمجة، لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات، بل يربطها رباطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد ويقدم أنماط لوضعيات تعلمية، ومعايير التقويم ومؤشراته ومقترحات لتوزيع الحجم الساعي.

3. **الكفاءة الشاملة:** هدف تسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة ،وفق نظام المسار

الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية كل طور وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

4. **الميدان:** جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج.

5. **الكفاءة الختامية:** مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة وتعبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكل.

6. **مركبات الكفاءة:** هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى واحد: المضامين المعرفية، توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه المادة.

7. **الموارد المعرفية:** هي المضامين المراد ارساؤها لتحقيق الكفاءة والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية.

8. **الوضعيات التعلمية:** هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعلمية، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وتشكل كل مركبات الكفاءة وأنماط الوضعيات الإدماجية.

9. **معايير ومؤشرات التقويم:**

أ. **المعيار:** هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج: الدقة والوضوح ، الانسجام والأصالة.....

ب. **المؤشر:** هو الوجه العلمي للمعيار رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس.

10. أنماط النصوص: النمط عبارة عن المواصفات التي يتميز بها نص عن غيره وتناسب موضوعه، ولكل فن تعبيري نمط يلائمه، فالحكاية مثلا يناسبها النمط السردي، والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسيري.

عاشرا: ترجمة المنهاج إلى كتاب مدرسي

يستدعي ترجمة المنهاج التعليمي إلى كتاب موحد الاطلاع بضرورة تقديم مواد المنهاج الثلاثة، من حيث خصائصها ومدى مساهمتها في تحقيق الملمح الشامل، وكذا ما يتعلق بصعوبات تدريس تلك المواد وأساليب ومنهجيات التناول ؛ ويترجم الكتاب الموحد مناهج المواد الثلاث: اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية بشكل منسجم ومدمج ويشكل هذا المسعى الإدماجي استراتيجية متناسقة ومتناغمة لتحقيق الملمح الشامل للسنة ؛ و لقد راعت مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية ويتجلى الانسجام العمودي في مناهج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات ،انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة ثم الطور فالسنة ، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية متناسبة لميادين معرفية محددة، وتكون محل ترجمة إ لى وضعيات تعلمية لإرساء المواد(المعرفية والأدائية) وتوظيفها ثم إدماج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج ، وصولا الى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعليمية (مقطع، فصل، سنة، طور) . (دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، 2016: 09).

إحدى عشر: تجليات الانسجام بين مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية:

يتجلى الانسجام بين المواد الثلاث: اللغة العربية، التربية الإسلامية والتربية المدنية من خلال ما ورد في دليل كتاب السنة الثانية لهذه المواد (2016: 08) فيها يلي:

1. الاعتماد على وضعية أم انطلاقية واحدة شاملة للمواد الثلاث تكون منطلقا للتعلمات

المستهدفة من المقطع وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلمين وتحدد طبيعة الموارد الجديدة ومجالات توظيفها واستثمارها.

2. توزيع المحتويات التعليمية بانسجام بين مختلف المواد فقد تم تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك.
3. نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية لها امتداد واثر في الوضعيات التعلمية المقترحة في

التربية الإسلامية والتربية المدنية.

4. تفاعل الموارد التعليمية بين المواد إذ تستثمر الموارد التعليمية الخاصة بالمادة الواحدة وتجند

بشكل مدمج لحل وضعية إدماجية تقويمية.

خلاصة:

إن المناهج التربوية الجزائرية والمقررات المعمول بها سابقا اعتمدت على المقاربة بالأهداف ثم المقاربة بالكفاءات في الجيل الأول مع الإبقاء عليها والتجديد فيها في مناهج الجيل الثاني إلى البنيوية الاجتماعية وإلى اندماج المواد مع بعضها؛ وذلك لأن مادة اللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية وأهم مركبات الهوية الجزائرية، كما أن مادة التربية الإسلامية والتربية المدنية تعتبران مادتان الأكثر حملا للقيم والكفاءات العرضية مما يسمح بتحقيق الإدماج على أفضل وجه وتحقيق الكفاءات المرسومة مسبقا.

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية

للدراسة

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي ؛ والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية؛ وذلك في جزئين، حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية؛ من حيث ذكر الغرض منها والأد اة المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها من حيث متغيرات الجنس والرتبة وسنوات الخبرة المهنية، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأدا ة الدراسة ، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية لل دراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأد اة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الا ستطلاعية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأد اة القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية التابعة لمقاطعة سيدي لخضر بولاية مستغانم، وامتدت من تاريخ 05 مارس 2017 إلى غاية 15 مارس 2017؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة.

3. أداة الدراسة:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي (الجرجاوي،2010: 152) ؛ ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، فقامت الباحثة بتصميم مقياس اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مضمون كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، والمطابق لمناهج الجيل الثاني.

لقد مر تصميم هذا مقياس وفق الخطوات التالية:

أ. الخلفية النظرية:

توجد طرق عديدة لقياس الاتجاهات؛ من بينها طرق التقدير الذاتي التي تعدّ من أكثر الأساليب شيوعًا واستخداما في هذا المجال، واستخدم السؤال التقريري لقياس الاتجاهات.

ومن بين طرق التقدير الذاتي؛ اعتمدنا في الدراسة الحالية على طريقة ليكرت للتقديرات التجميعية؛ بحيث يرى معمرية (2007: 281) أنّه "في سنة 1932 قدّم رنسيس ليكرت طريقة عُرفت باسمه لقياس الاتجاهات، وفي هذه الطريقة يتمّ صياغة عدد كبير من البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه، ويعبّر الفرد عن اتجاهه بالإجابة عن كل بند من خلال خمسة بدائل على كمّ متصل يمتدّ من الموافقة الشّديدة إلى المعارضة الشّديدة مرورًا بالحياد وهي:

1) أوافق بشدّة.

2) أوافق.

3) محايد.

4) أعارض

5) أعارض بشدّة.

وفي دراستنا الحالية اعتمدنا البدائل التالية: (أوافق بشدّة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة)؛ وذلك لقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني؛ بتسليط الضوء على كتابي في: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

وجاءت مناهج الجيل الثاني من أجل التركيز في التعلّمات على كل مركبات الكفاءات، خاصّة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات؛ وذلك لمعالجة نقائص الجيل الأوّل.

وفي تصميمنا أداة القياس حول هذا الموضوع، تمّ الاعتماد على دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي في مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، وكذا بالأدب النظري المتعلق بمناهج الجيل الثاني.

حيث أن هذه المناهج أخذت بعين الاعتبار مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، مع إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

ب. تحديد أبعاد المقياس: بعد الاطلاع على الأدب النظري لمناهج الجيل الثاني، ومضمون

الكتاب الموحد للسنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؛ تمّ تقسيم المقياس الكلي إلى ثلاث مقاييس فرعية؛ يتضمن كل واحد منها من ثلاث أبعاد تخص المواد السابقة الذكر؛ وهي موزعة كما يلي:

الجدول رقم (01): يمثل أبعاد المقياس

المقاييس الفرعية	الأبعاد
كفاءات المواد	كفاءات مادة اللغة العربية
	كفاءات مادة التربية الإسلامية
	كفاءات مادة التربية المدنية
القيم والمواقف	القيم والمواقف لمادة اللغة العربية
	القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية
	القيم والمواقف لمادة التربية المدنية
الكفاءات العرضية	الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية
	الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية
	الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية

ج. وضع فقرات المقياس:

بعد تحديد أبعاد المقياس تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونها؛ وهي موزعة كالآتي:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع فقرات المقياس على أبعاده.

المقاييس الفرعية	البعد	عدد الفقرات
كفاءات المواد	كفاءات مادة اللغة العربية	1 -2 -3 - 4-5 -6
	كفاءات مادة التربية الإسلامية	7 -8 -9 -10 - 11- 12 -13
	كفاءات مادة التربية المدنية	14-15 - 16- 17 -18 -19-20
القيم والمواقف	القيم والمواقف لمادة اللغة العربية	21-22-23-24-25-26-27-28-29
	القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية	30-31-32-33-34-35-36
	القيم والمواقف لمادة التربية المدنية	37-38-39-40-41-42

الكفاءات العرضية	الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية	51-50-49-48-47-46-45-44-43
	الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية	58-57-56-55-54-53-52
	الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية	65-64-63-62-61-60-59

د. مفتاح التصحيح:

قامت الباحثة بوضع خمسة بدائل أمام كل فقرة من فقرات المقياس، وتمثلت هذه البدائل في (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة)؛ بحيث تمّ إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

هـ. مرحلة تحكيم المقياس:

بعد أن تمت صياغة فقرات مقياس الاتجاهات بصورته الأولية؛ قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين، مدراء مدارس ابتدائية، أساتذة المدرسة الابتدائية) (أنظر الملحق04)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية.

وبناءاً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين ؛ قامت الباحثة بتعديل المقياس و صياغته في شكله الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.4. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية: اعتمدت الباحثة على عينة قوامها 50 أستاذ وأستاذة؛ من المكلفين بتدريس السنة الثانية من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2017/2016.

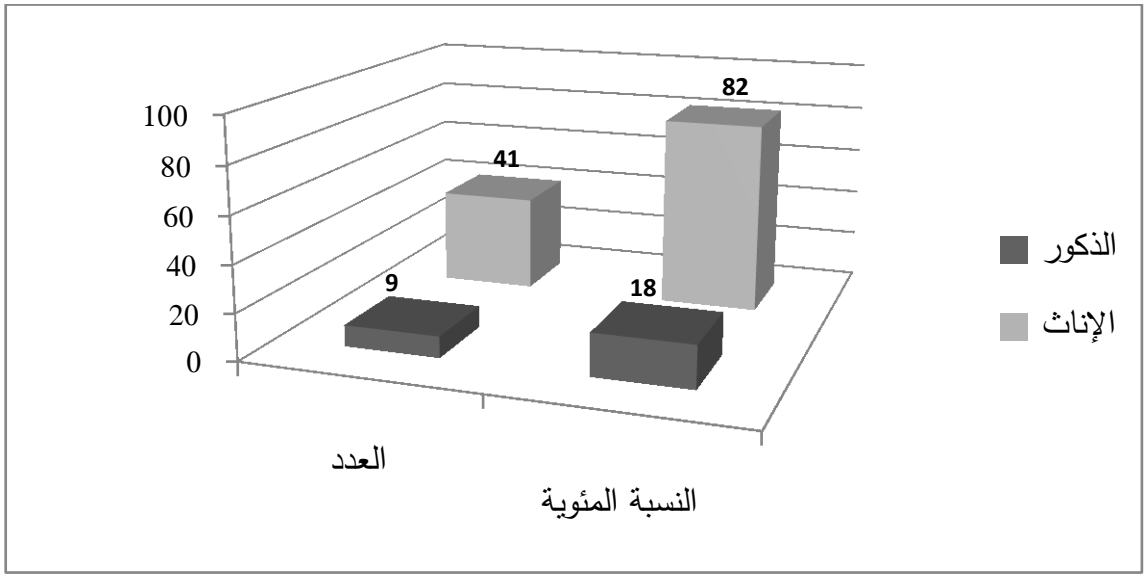
2.4. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية: توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. **حسب الجنس** : يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (03) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	09	18
الإناث	41	82
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الا ستطلاعية (41 أنثى بنسبة 82%) أكبر من عدد الذكور فيها (09 ذكر بنسبة 18%) بفارق قدره (32 فردا أي ما نسبته 64%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وهذا ما يبينه المخطط التالي:



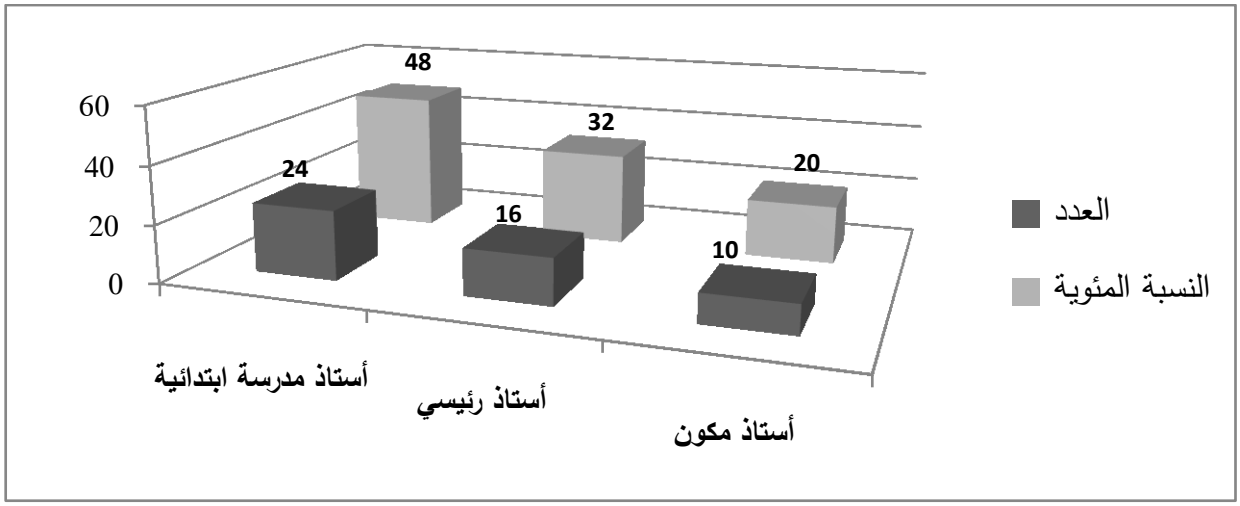
الشكل رقم (02) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس .

ب. حسب الرتبة: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الرتبة.

الجدول رقم (04) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة.

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مدرسة ابتدائية	24	48
أستاذ رئيسي	16	32
أستاذ مكوّن	10	20
المجموع	50	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أساتذة المدرسة الابتدائية (24 بنسبة 48%) يفوقون عدد الأساتذة الرئيسيين (16 بنسبة 32%)، وكذلك عدد الأساتذة المكونين (10 بنسبة 20%)؛ بفارق قدره (08 أفراد بنسبة 16%) و(14 فرد بنسبة 28%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



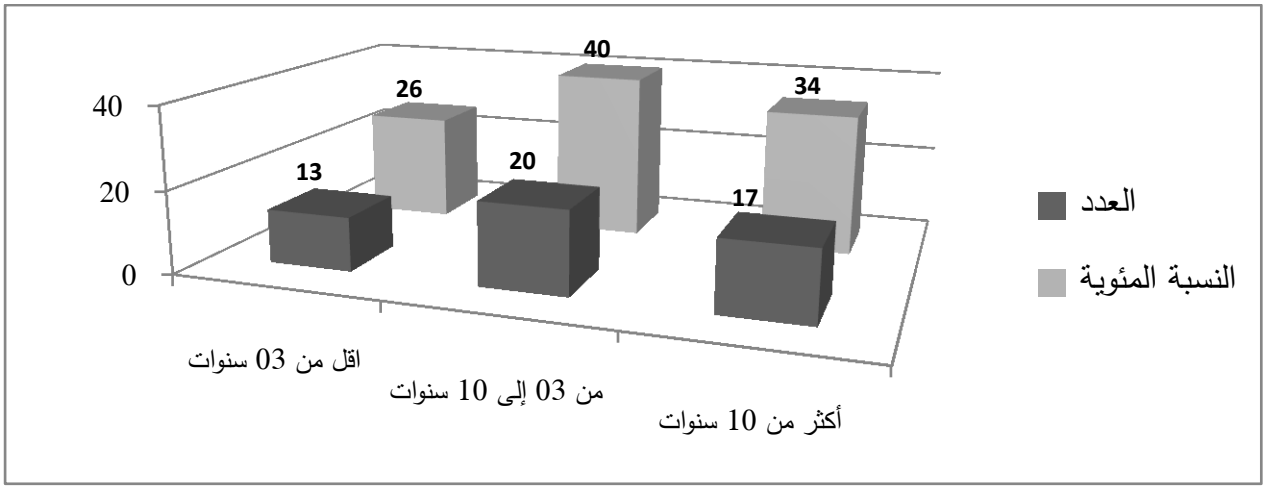
الشكل رقم (03): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الرتبة.

ج. حسب الخبرة (الأقدمية في مهنة التعليم): يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (05) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 03 سنوات	13	26
من 03 إلى 10 سنوات	20	40
أكثر من 10 سنوات	17	34
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم في التعليم من 03 إلى 10 سنوات (20 بنسبة 40%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات (17 بنسبة 34%)، وكذلك عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 03 سنوات (13 بنسبة 26%) بفارق قدره (03 أفراد بنسبة 06%) و(07 أفراد بنسبة 14%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (04): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة المهنية.

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1.5. الصدق: تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

أ. **صدق المحكمين:** بعد قراءة المحكمين لفقرات المقياس؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (06): يوضح الفقرات المعدّلة في مقياس الاتجاهات.

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي	يفهم التلميذ الخطابات المنطوقة ذات النمط التوجيهي
22	يقدر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها	يحدد مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها.
23	ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية	ينمي القيم المستمدة من مكونات الهوية الوطنية
27	ينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله	ينبذ العنصرية
37	يكشف هويته الشخصية	يكتشف هويته الشخصية وانتماءه
46	ينضبط مع الزمن المخصص لانجاز الأنشطة	يتقيد مع الزمن المخصص لانجاز الأنشطة.
62	يتواصل بشكل جيد ومفهوم من طرف الآخرين	يتواصل بشكل جيد ومفهوم مع الآخرين.
63	يتمتع بالاستقلالية شيئا فشيئا	يتمتع بالاستقلالية تدريجيا.

ب. صدق الاتساق الداخلي: يتكون مقياس الاتجاهات المعدّ في الدراسة الحالية من ثلاث مقاييس فرعية (كفاءات المواد، القيم والمواقف، الكفاءات العرضية)؛ والتي بدورها تنقسم إلى ثلاث أبعاد تخص موادّ: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية؛ وللتأكد من فاعلية فقرات هذه المقاييس الفرعية ؛ تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل بعد من أبعادها، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه، وهذا ما توضحه الجداول رقم (07)، (08)، (09) على التوالي:

الجدول رقم (07): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين فقر ات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (كفاءات المواد).

كفاءات المواد					
اللغة العربية		التربية الإسلامية		التربية المدنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	$0,50^{**}$	7	$0,73^{**}$	14	$0,64^{**}$
2	$0,61^{**}$	8	$0,56^{**}$	15	$0,56^{**}$
3	$0,58^{**}$	9	$0,76^{**}$	16	$0,60^{**}$
4	$0,53^{**}$	10	$0,65^{**}$	17	$0,59^{**}$
5	$0,68^{**}$	11	$0,57^{**}$	18	$0,74^{**}$
6	$0,52^{**}$	12	$0,72^{**}$	19	$0,69^{**}$

			13	0,62**	20	0,76**

** دال عند مستوى الدلالة 0,01

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط جميع فقرات أبعاد كفاءات المواد الثلاثة مع المقياس الفرعي؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية ؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد كفاءات مادة اللغة العربية (0.68) وأقل معامل ارتباط (0.50)؛ أما بعد كفاءات مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية فقد كان أعلى معامل ارتباط يساوي (0.76) وأدنى معامل ارتباط بلغ (0.56) على التوالي.

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الفرعي (كفاءات المواد).

الجدول رقم (08): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (القيم والمواقف).

القيم والمواقف					
اللغة العربية		التربية الإسلامية		التربية المدنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
21	0,95**	30	0,69**	37	0,72**
22	0,73**	31	0,72**	38	0,86**
23	0,57**	32	0,85**	39	0,73**
24	0,53**	33	0,76**	40	0,70**
25	0,38*	34	0,63**	41	0.66**
26	0,54**	35	0,72**	42	0.82**

27	$0,59^{**}$	36	$0,31^{*}$		
28	$0,60^{**}$				
29	$0,56^{**}$				

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01** ***دال عند مستوى الدلالة 0,05**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط جميع فقرات أبعاد القيم والمواقف للمواد الثلاثة مع المقياس الفرعي؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01)، أو عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ ويدل ذلك على تمتع هذه الفقرات بفاعلية عالية ؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد القيم والمواقف لمادة اللغة العربية (0.95) عند مستوى دلالة (α= 0.01)، وأقل معامل ارتباط (0.38) عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ أما بعد القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية فقد كان أعلى معامل ارتباط يساوي (0.85) عند مستوى دلالة (α= 0.01)، وأقل معامل ارتباط (0.31) عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ في حين بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد القيم والمواقف لمادة التربية المدنية (0.86)، وأدنى معامل ارتباط (0.66) عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من أبعاد المقياس الفرعي (القيم والمواقف).

الجدول رقم (09): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين فقر ات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس الفرعي (الكفاءات العرضية).

االكفاءات العرضية					
اللغة العربية		التربية الإسلامية		التربية المدنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
43	$0,63^{**}$	52	$0,84^{**}$	59	$0,41^{**}$
44	$0,70^{**}$	53	$0,64^{**}$	60	$0,90^{**}$

0,35*	61	0,75**	54	0,59**	45
0.33*	62	0,81**	55	0,61**	46
0,27	63	0,59**	56	0,58**	47
0,32*	64	0,82**	57	0,43**	48
0,32*	65	0,56**	58	0,44**	49
				0,66**	50
				0,50**	51

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01** ***دال عند مستوى الدلالة 0,01**

نلاحظ من الجدول أعلاه أنه باستثناء الفقرة رقم (63) الذي كان معامل ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه (0.27) غير دال إحصائيا؛ فإن معامل ارتباط جميع فقرات أبعاد الكفاءات العرضية للمواد الثلاثة مع المقياس الفرعي؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا سواء عند مستوى دلالة (α= 0.01)، أو عند مستوى دلالة (α= 0.05)؛ ويدل ذلك على تمتع هذه الفقرات بفاعلية عالية ؛ فقد بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية (0.70) ، وأقل معامل ارتباط (0.43) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ أما بعد الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية فقد كان أعلى معامل ارتباط يساوي (0.84) ، وأقل معامل ارتباط (0.56) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ في حين بلغ أعلى معامل ارتباط في بعد الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية (0.90) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأدنى معامل ارتباط (0.32) عند مستوى دلالة (α= 0.05).

وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الفرعي (كفاءات المواد) ماعدا الفقرة رقم 63 التي سيتم حذفها.

وللتحقق أكثر من مدى توفر المقياس على صدق الاتساق الداخلي، سنقوم بإيجاد معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والمقياس ككل، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أبعاد المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للأداة

المقاييس الفرعية / الأبعاد	كفاءات المواد	القيم والمواقف	الكفاءات العرضية
اللغة العربية	0.752**	0.882**	0.735**
التربية الإسلامية	0.883 **	0.880 **	0.726**
التربية المدنية	0.855**	0.902**	0.850**

**** دال عند مستوى الدلالة 0,01**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط جميع فقرات أبعاد المقاييس الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس؛ كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ ويدل ذلك على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصّدق.

2.5. الثبات:

حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود المقياس؛ وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يبين معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

معامل ألفا لكرونباخ	عدد البنود
0,93	64

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت 0.93 وهي قيمة مرتفعة تعبر على أن أداة الدراسة الحالية تتميز بثبات عال يجعلها صالحة للاستعمال بكل اطمئنان لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

ثانيا:الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

لقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث والذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو مجموعة من الأوضاع، ويهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد خصائصها تحديدا كيفيا وكميا(إبراهيم،2010: 35)

2. مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية للبحث بعشرة (10) مقاطعات تابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم، وقد تمّ اختيارهم وفق الطريقة العشوائية الطبقية، لأن الباحثة وضعت المقاطعة التي ينتمي إليها الأستاذ كشرط مسبّق لاختيار الأساتذة المطلوبين حسب حجم العينة وفق المعاينة الاحتمالية للإجابة على أداة الدراسة.

3. مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 04 أفريل 2017 إلى غاية 05 ماي 2017؛ ودامت، حسب الترخيص المقدم من طرف رئيس مصلحة التكوين والتفتيش (أنظر الملحق رقم 02) لتوزيع واستلام أداة البحث على الأساتذة العاملين بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم؛ وذلك بإتباع جدول زمني حسب توزيع الأساتذة على المقاطعات المتعلقة بالتطبيق.

4. مجتمع الدراسة الأساسية:

حسب الإحصاء الذي قدم للباحثة من مكتب التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم ، كان العدد الإجمالي لأ ساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي 673 أستاذا وأستاذة (أنظر الملحق رقم 03)؛ موزعين على 10 مقاطعات.

5. عينة الدراسة الأساسية:

1.5. حجم عينة الدراسة الأساسية:

يرى موريس (2010: 319) أنّه "في مجتمع البحث الذي لا يقل عن مائة عنصر، فالأحسن الاستعلام لدى كل واحد منهم أو لدى 50 % على الأقل من مجموع الـ 100 عنصر".

وفي الدراسة الحالية فضلت الباحثة الاعتماد على 50 % أثناء المعاينة، ولدى أخذ هذه النسبة من المجتمع الحالي فإن عينة البحث تصبح مكونة من 336 أستاذًا وأستاذة؛ وذلك وفق المعادلة التالية:

حجم العينة $= \frac{673}{100} \times 50 =$ 336 أستاذًا وأستاذة.

ولقد تم اختيار هذه العينة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية "التي تتم على أساس تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات أو أقسام لها خصائص خاصة متباينة مع بعضها البعض، بحيث تمثل كل طبقة أو صنف منها مجتمعا متجانسا قائما بذاته في كيان المجتمع الأصلي" (مزيان، 2008: 158) ، "فإذا كانت عناصر المجتمع غير متجانسة فإننا نقسم المجتمع إلى طبقات، ثم نأخذ عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة تتناسب مع حجم الطبقة " (النجار، 2007: 25).

وتم اختيار العينة في البحث الحالي من كل طبقة (التي تمثل ال مقاطعة) حسب التقسيم الإداري للأساتذة المكلفين بتدريس أقسام السنة الثانية من التعليم الابتدائي ب ولاية مستغانم للموسم الدراسي 2017/2016 وفق الطريق العشوائية البسيطة أي وفق المعاينة الاحتمالية: (النجار، 2007: 25)

العينة الطبقية= (حجم الطبقة / حجم المجتمع) × حجم العينة

مثلا: بالنسبة لدائرة مستغانم: حجم العينة = $\frac{123}{673} \times 336$ = 61 أستاذًا وأستاذة؛ ولقد كان حجم العينة الإجمالي موزعا كما يلي:

الجدول رقم (12): يبين توزيع أفراد العينة حسب كل المقاطعات.

الرقم	تسمية المقاطعة	عدد أفراد المجتمع حسب المقاطعات	عدد أفراد العينة حسب المقاطعات
01	مستغانم	123	61
02	حاسي ماماش	59	29
03	عين النويصي	38	19
04	ماسرة	51	26
05	خير الدين	64	32
06	عين تادلس	74	37
07	بوقيرات	85	42
08	سيدي علي	53	27
09	سيدي لخضر	71	35
10	عشعاشة	55	28

المجموع	673	336

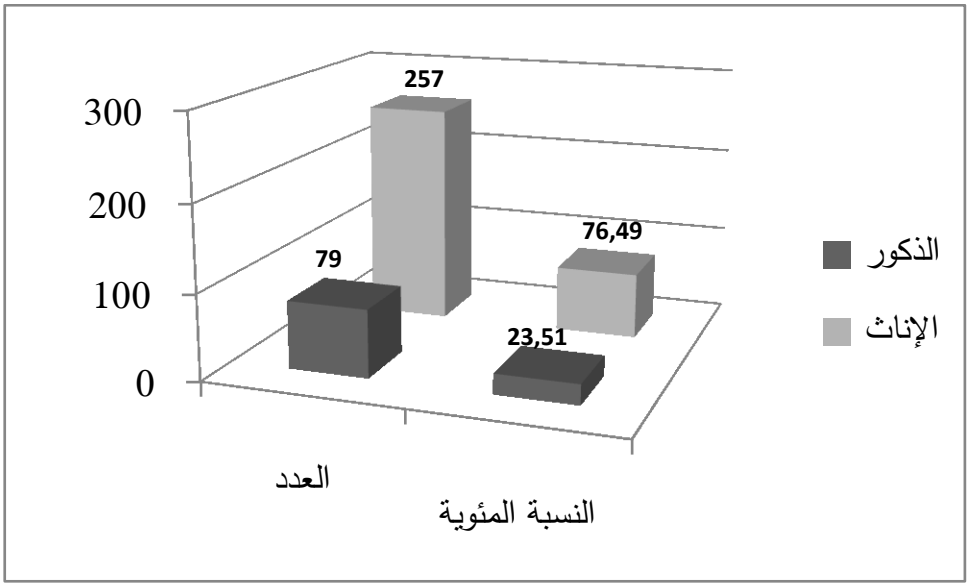
2.5. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

أ. **حسب الجنس** : يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (13) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	79	23.51
الإناث	257	76.49
المجموع	336	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد إناث عينة الدراسة الأساسية (257 أنثى بنسبة 76.49%) أكبر من عدد الذكور فيها (79 ذكر بنسبة 23.51 %) بفارق قدره (178 فردا أي ما نسبته 52.98%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وهذا ما يبينه المخطط التالي:



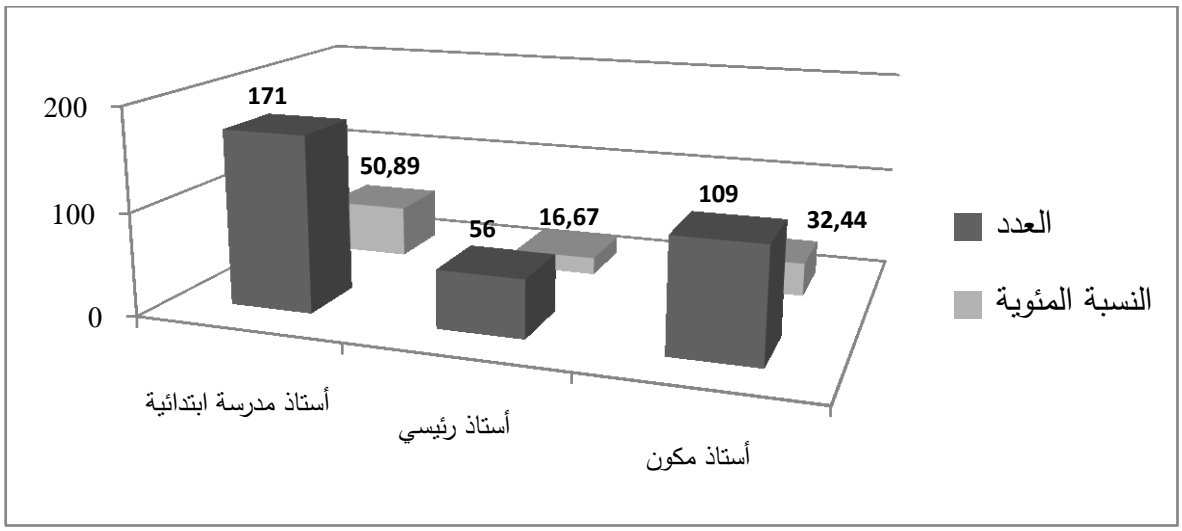
الشكل رقم (05) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس .

أ. **حسب الرتبة:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة.

الجدول رقم (14) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة.

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
أستاذ مدرسة ابتدائية	171	50.89
أستاذ رئيسي	56	16.67
أستاذ مكوّن	109	32.44
المجموع	336	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أساتذة المدرسة الابتدائية (171 بنسبة 50.89%) يفوقون عدد الأساتذة المكونين (109 بنسبة 32.44%)؛ وكذلك عدد الأساتذة الرئيسيين (56 بنسبة 16.67%)، بفارق قدره (62 فرد بنسبة 18.45%) و(115 فرد بنسبة 34.22%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



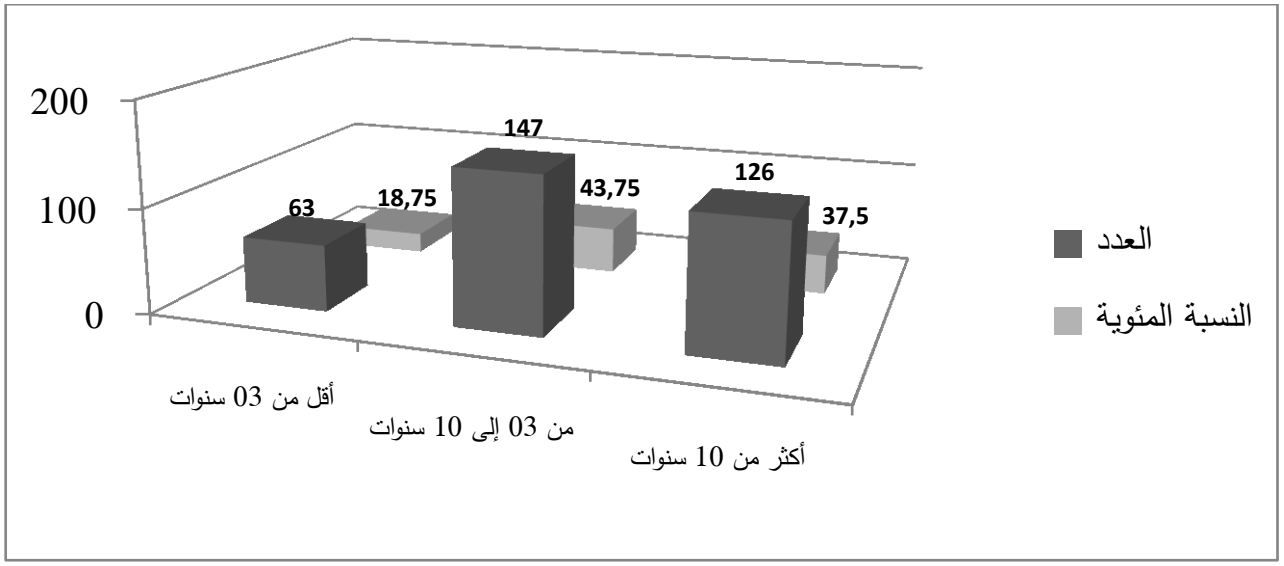
الشكل رقم (06): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة.

ج. حسب الخبرة (الأقدمية في مهنة التعليم): يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية:

الجدول رقم (15): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 03 سنوات	63	18.75
من 03 إلى 10 سنوات	147	43.75
أكثر من 10 سنوات	126	37.50
المجموع	336	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه عدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم في التعليم من 03 إلى 10 سنوات (147 بنسبة 43.75%) يفوقون عدد الأساتذة الذين لهم أقدمية أكثر من 10 سنوات (126 بنسبة 37.50%)، وكذلك عدد الأساتذة الذين تقل أقدميتهم عن 03 سنوات (63 بنسبة 18.75%) بفارق قدره (21 فرد بنسبة 06.25%) و(84 فرد بنسبة 25%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (07): مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير سنوات الخبرة المهنية.

6. أداة الدراسة الأساسية

صممت الباحثة مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مضمون كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي (أنظر الملحق رقم 01)؛ بحيث تكون هذا المقياس بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث مقاييس فرعية هي:

أ. **كفاءات المواد:** يتضمن ثلاث أبعاد تخص كفاءات مواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية).

ب. **القيم والمواقف:** يتضمن ثلاث أبعاد تخص القيم والمواقف لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية).

ج. **الكفاءات العرضية:** يتضمن ثلاث أبعاد تخص الكفاءات العرضية لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية).

ويتكون المقياس في مجمله من 64 فقرة، أمام كل فقرة خمسة بدائل للإجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد اتجاهه نحو محتوى كل فقرة وفق البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت البديل المناسب.

7. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام:

تم تصحيح المقياس بإعطاء 05 درجات للإجابة على البديل (موافق بشدّة)، و 04 درجات للإجابة على البديل (موافق)، و 03 درجات للإجابة على البديل (محايد)، و درجتان للإجابة على البديل (غير

موافق)، ودرجة واحدة للإجابة على البديل (غير موافق بشدّة)؛ وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس؛ والتي يتحصل عليها الأستاذ نظريا بين (64 ـ 320).

وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها المفحوص على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للبديل (موافق بشدة) 5x، وعدد العلامات للبديل (موافق) 4x، وعدد العلامات للبديل (محايد) 3x، وعدد العلامات للبديل (غير موافق) 2x، وعدد العلامات للبديل (غير موافق بشدّة) 1x؛ ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على المقياس.

8. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ. الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم، بطلب تسهيل مهمة في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم ؛ ولقد حصلت الباحثة على طلب إجراء التربص الميداني من الفترة الممتدة من 2017/04/04 إلى غاية 2017/05/05 (أنظر الملحق رقم 02)؛ كما قامت نفس المصلحة بتزويد الباحثة بالإحصاء الخاص بالأساتذة المكلفين بتدريس السنة الثانية من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي (2017/2016) والبالغ عددهم 673 (أنظر الملحق رقم 03)؛ وذلك من أجل تحديد المجتمع وعينة البحث.

ب. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة الدراسة، وتعيين عدد الأساتذة المعنيين حسب

كل مقاطعة، قامت الباحثة بالاتصال بمدراء المؤسسات؛ وإعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الإجابة عليها.

ج. قامت الباحثة بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بالأداة للأساتذة المعنيين، وشرح طريقة الإجابة عليها.

د. بعد إتمام الباحثة جمع أداة البحث على الأساتذة في كل مقاطعة؛ قامت بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

9. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **النسب المئوية:** استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة ذ رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، و اعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

ب. المتوسط الحسابي: استخدمت الباحثة المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية لإيجاد متوسط استجابات أساتذة عينة البحث على المقاييس الفرعية وكذا المقياس ككل لتحديد طبيعة اتجاهاتهم نحو مضمون كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

ج. الانحراف المعياري: استخدمت الباحثة الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات أساتذة عينة البحث على المقاييس الفرعية وكذا المقياس ككل عن القيمة المتوسطة.

د. معامل الارتباط بيرسون: استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية من أجل إيجاد صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

هـ. معامل ألفا لكرونباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

و. اختبار "ت" لعينة واحدة: استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل معالجة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة، وذلك لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو كفاءات المواد، والقيم والمواقف، والكفاءات العرضية لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية على التوالي.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج الخاصة بالفرضيات؛ حيث تمّ استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل تحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو كفاءات المواد، ونحو القيم والمواقف، ونحو الكفاءات العرضية؛ وذلك حسب كل مادة، وكذا حسب المواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية) مجتمعة، وكان عرض النتائج كالتالي:

أولا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية ؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة ؛ وذلك لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو كفاءات كل مادة على حدة، وكذا كفاءات المواد الثلاثة مجتمعة، وهذا ما تظهره الجداول الآتية:

الجدول رقم (16) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة اللغة العربية (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 18		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
24.42	2.41	48.67	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *(Sig.(bilatérale* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو كفاءات مادة اللغة العربية والذي بلغ (24.42) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (18)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مادة اللغة العربية.

الجدول رقم (17) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية الإسلامية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 21		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
28.77	4.68	30.47	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *(Sig.(bilatérale* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية الإسلامية والذي بلغ (28.77) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (21)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم (18) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية المدنية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 21		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
28.30	5.38	24.86	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية المدنية والذي بلغ (28.30) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (21)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مادة التربية المدنية.

الجدول رقم (19) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات المواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 60		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
81.51	9.39	41.97	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو كفاءات المواد الثلاثة والذي بلغ (81.51) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (60)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

ثانيا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية ؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة ؛ وذلك لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو القيم والمواقف لكل مادة على حدة، وكذا القيم والمواقف للمواد الثلاثة مجتمعة، وهذا ما تظهره الجداول الآتية:

الجدول رقم (20) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة اللغة العربية (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 27		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
35.31	5.68	26.79	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة اللغة العربية والذي بلغ (35.31) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (27)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمادة اللغة العربية.

الجدول رقم (21) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 21		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
28.88	4.96	29.08	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية والذي بلغ (28.88) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (21)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم (22) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية المدنية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 18		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
25.22	3.12	42.40	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية المدنية والذي بلغ (25.22) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (18)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف مادة التربية المدنية.

الجدول رقم (23) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 66		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
89.41	11.79	36.37	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو القيم والمواقف للمواد الثلاثة والذي بلغ (89.41) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (66)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية ؛ تمّ الاعتماد على نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة ؛ وذلك لتحديد طبيعة اتجاهات أساتذة السنة الثانية ابتدائي نحو الكفاءات العرضية لكل مادة على حدة، وكذا الكفاءات العرضية للمواد الثلاثة مجتمعة، وهذا ما تظهره الجداول الآتية:

الجدول رقم (24) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 27		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
35.71	4.84	32.95	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية والذي بلغ (35.71) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (27)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية.

الجدول رقم (25) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 21		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
28.00	4.43	28.16	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية والذي بلغ (28.00) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (21)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية.

الجدول رقم (26) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 18		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
23.62	4.83	21.31	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية ل مادة التربية المدنية والذي بلغ (23.62) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (18)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية مادة التربية المدنية.

الجدول رقم (27) يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للمقياس 66		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال
87.34	11.39	34.34	335	0.000

نلاحظ من نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.000، وهي أقل من مستوى المعنوية 5 %، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث، وبمقارنة المتوسطات المبينة في الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية للمواد الثلاثة والذي بلغ (87.34) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا المقياس والمقدر بـ (66)، وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية.

الفصل السابع

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

استنادا إلى ما تم عرضه من مادة أدبية في الجانب النظري، وبعض الدراسات السابقة حول الموضوع، وما جاءت به إصلاحات الجيل الثاني المتعلقة بمضمون الكتاب المدرسي، قامت الباحثة بمناقشة فرضيات الدراسة كما هو وارد في هذا الفصل.

أولا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

لقد أسفرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية قبول فرض البحث؛ وبعد مقارنة المتوسّطات؛ تبيّن أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس الفرعي للاتجاهات نحو كفاءات مواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، كانت على التوالي أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه المقياس المعدّ في الدراسة؛ وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو كفاءات موادّ اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن مناهج الجيل الثاني اعتمدت مبدأ التدرج في تنمية الكفاءات، ويظهر ذلك خاصة في تنمية مهارة الإنتاج الشفوي والكتابي بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار حجم وطبيعة الموارد التعلمية التي تمّ إرساؤها، كما طالبت هذه المناهج بضرورة تفعيل متطلبات المقاربة بالكفاءات، وأوصت بضرورة تعزيزها لتمكين المتعلمين من تجنيد موارد بشكل مدمج لحلّ مجموعة من الوضعيات المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بهذه الفرضية ـ أيضا ـ في ضوء أن مناهج الجيل الثاني اعتمدت على مبدأ التدرج والانسجام العمودي للكفاءات الشاملة تحقيقا لملمح التخرج، ويتجلى الانسجام العمودي، في منهاج المادة الواحدة من خلال التصور التنازلي في صياغة الكفاءات، انطلاقا من الكفاءة الشاملة للمرحلة، ثم الطور ثم السنة، كما تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الواحدة كفاءات ختامية مناسبة لميادين معرفية محدّدة، وتكون محل ترجمة إلى وضعيات تعلمية لإرساء الموارد (المعرفية والأدائية) وتوظيفها، ثمّ إدماج مركباتها في وضعيات لتعلم الإدماج، وصولا إلى الوضعية الإدماجية التقويمية في نهاية مرحلة تعلمية (مقطع، فصل، سنة، طور).

فمثلا في مادة اللغة العربية تتدرج الكفاءات من الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي، إلى الكفاءة الشاملة للطور، إلى الكفاءة الشاملة للسنة الثانية، والتي بدورها تنبثق إلى الكفاءات الختامية لميادين فهم المنطوق، والتعبير الشفهي، وفهم المكتوب، والتعبير الكتابي.

أمّا مادة التربية الإسلامية فتنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الثانية، كفاءات ختامية لميادين حفظ النصوص واستظهارها، أسس العقيدة الإسلامية، مبادئ في العبادات، تهذيب السلوك، والسيرة النبوية.

في حين تنبثق عن الكفاءة الشاملة للسنة الثانية في مادة التربية المدنية، كفاءات ختامية لميادين الحياة الجماعية، والحياة المدنية، والحياة الديمقراطية والمؤسّسات.

وفي الأخير يمكن القول بأن صيغة كفاءات مواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية المجسّدة في هذه الهيكلة التنازلية أدت إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها من قبل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

لقد أسفرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية قبول فرض البحث؛ وبعد مقارنة المتوسّطات؛ تبيّن أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس الفرعي للاتجاهات نحو القيم والمواقف لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، كانت على التوالي أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه المقياس المعدّ في الدراسة؛ وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو القيم والمواقف لموادّ اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مناهج الجيل الثاني تعتمد في تحقيق أهدافها في غرس القيم والمواقف لدى المتعلمين على المناهج الدراسية المعدّة لكلّ مادة؛ ومواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية تسهم في نمو تلك القيم والمواقف، لما لها من صلات وثيقة بحياة الأفراد داخل المجتمع الجزائري.

فمن المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في الجانب الأخلاقي، تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية (الإسلام العروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها «جزائرية» الجزائري؛ وتعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

كما أن النصوص المقترحة لفهم المنطوق وفهم المكتوب والتي تتمحور حولها جلّ أنشطة اللغة العربية، ولها امتداد في مادتي التربية الإسلامية والمدنية، إنما هي نصوص ذات صبغة جزائرية من حيث المضمون والقيم ومبادئ الهوية الوطنية.

ولقد اهتمت مناهج الجيل الثاني بالقيم والمواقف بشكل صريح وواضح في المواد على عكس مناهج الجيل الأول التي اهتمت بالقيم والمواقف بشكل غير صريح والتي اهتمت أيضا على الحفظ والاسترجاع في حين مناهج الجيل الثاني اهتمت بتعزيز اكتساب القيم والمواقف وإكساب المتعلمين قاعدة من الآداب والأخلاق.

كما ركزت مناهج الجيل الثاني على تنمية وغرس القيم والمواقف، والمُثل لدى المتعلمين؛ بحجم تركيزها على إكسابهم أكبر قدر ممكن من الحقائق، والمعلومات، وبالتالي حققت التوازن بين كل من الجانب العقلي، والجانب الوجداني.

في الأخير يمكن القول بأن اختيار محتوى هذه المناهج من الثقافة العامة للمجتمع؛ قد أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها من طرف أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي؛ فكلما زادت حساسية هذه الفئة للقيم والمواقف، كانت تأثيراتهم القيمية على النشء أقوى، لأنهم مثلهم الأعلى، ويجب أن يكونوا كذلك بالنسبة لتلامذتهم.

ثالثا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "يحمل أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية".

لقد أسفرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية قبول فرض البحث؛ وبعد مقارنة المتوسّطات؛ تبيّن أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على المقياس الفرعي للاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، كانت على التوالي أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه المقياس المعدّ في الدراسة؛ وعليه يمكن القول بأن أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو الكفاءات العرضية لموادّ اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكفاءات العرضية هي المساعي الفكرية والمنهجية بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف ؛ وهذا ما عملت عليه مناهج الجيل الثاني من خلال إدراج الكفاءات العرضية بشكل صريح وتعزيز البعد المنهاجي.

كما أدرجت مناهج الجيل الثاني جوانب التجديد وتم إعادة صياغة مناهج الجيل الأول بنظرة تداخل بين المواد وبنظرة إدماجية؛ فهذا يقدر الاهتمام بالمشاكل الاجتماعية ويربط بين المدرسة والحياة ويعيد التفكير في الخطاب المتعلق بالمعرفة الشاملة والمتداخلة بين المواد وبالتربية الدينية والأخلاقي ة من خلال ما انتهجته من عناصر الهوية الوطنية والمو اطنة والتفتح على العالم ؛ ومن خلال الكفاءات الشاملة للمواد ، سيُحسِن المتعلم التصرف أمام مشكلات من محيطه ويتصرف بشكل سليم أمام مشكلات فردية وجماعية وإدماج المعارف من خلال دمج المواد الثلاثة في كتاب موحد تحت وضعية مشكلة أم.

ويمكن تفسير الاتجاهات الإيجابية نحو الكفاءات العرضية؛ بأنه تمّ تقديم محتويات المواد الثلاث (اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية) بشكل منسجم وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، وذلك حتّى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاث كتب في كتاب واحد.

كما أورد في دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية المدنية، التربي الإسلامية (2016: 08) أن الانسجام بين المواد الثلاثة للكتاب يتجلى من خلال ما يلي:

1. اعتماد وضعية أمّ انطلاقية واحدة شاملة للمواد الثلاث تكون منطلقا للتعلمات المستهدفة من المقطع وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلمين، وتحدّد طبيعة الموارد الجديدة ومجالات توظيفها واستثمارها.

2. توزيع المحتويات التعلمية بين مختلف المواد، فقد تمّ تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك،

وكمثال على ذلك، المقطع (السابع) التواصل كمحور من محاور اللغة العربية، اقترحنا موضوع الحوار وآدابه في التربية المدنية، أضف إلى ذلك آداب المسجد في التربية الإسلامية نظرا للانسجام الواضح بين التواصل والحوار وآداب المسجد.

3. نصوص القراءة المقترحة في اللغة العربية لها امتداد وأثر في الوضعيات التعلمية المقترحة في التربية المدنية والإسلامية.

4. تفاعل الموارد التعلمية بين المواد، إذ تستثمر الموارد التعلمية الخاصة بالمادة الواحدة، وتجنّد بشكل مدمج لحلّ وضعية إدماجية تقويمية.

من خلال تجليات هذا الانسجام بين المواد الثلاثة؛ كان تقديم الكفاءات العرضية في مناهج الجيل الثاني بشكل واضح ودقيق؛ أدى بدوره إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحوها من طرف أفراد عينة الدراسة.

خاتمة:

إن تجديد المناهج التربوية من المساعي الرامية لوزارة التربية الوطنية إذ تعتبر من الأمور المسلم بها عالميا لأن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود وأنها تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها وتحسين مضامينها بما يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي لإدراج معارف جديدة أو مواد جديدة والإعداد لأي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المعلم وكفاءة المتعلم.

فلقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية الأسمى للمدرسة في كل المستويات التعليمية لكونها تعمل على ضمان تعليم ذي نوعية لكل التلاميذ، ويحقق العدالة والمساواة بينهم في فرص التعلم وتوفير إمكانية إكسابهم مستوى جيد من الثقافة العامة؛ ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.

لهذا الغرض جاءت مناهج الجيل الثاني معتمدة مقاربة نسقية شاملة؛ تهدف إلى التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور، وذلك قصد معالجة نقائص الجيل الأول التي أعدت في ظروف استعجالية سنة بعد سنة دون التمكن من إضفاء الانسجام المطلوب وتعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها وتطبيقها في المدارس.

وركزت مناهج الجيل الثاني على مبدأين أساسيين المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية، وهذا كله في إطار تحقيق الأهداف المسطرة وأن يستطيع المتعلم حل الوضعيات المشكلة المتضمنة في الكتاب المدرسي الذي شمله التجديد من حيث المضمون والشكل من كتاب لكل

مادة إلى كتاب موحد، من بينه كتابي في اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي.

فالكتاب المدرسي يعتبر الوسيلة الأقرب إلى المعلم والمتعلم من حيث الفهم وتوفر مادته؛ فالجديد في الكتاب المدرسي الخاص بمناهج الجيل الثاني هو ربط المواد ببعضها البعض وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد؛ فيبحث عن التشارك والتقاطع بين برامج مختلف المواد لاسيما التي تنتمي إلى عائلة واحدة

واعتمدت الكتب المدرسية على المقاربة بالكفاءات وأهم ما يميزها هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة؛ إنها تفضل منطق التعلم الذي يركز على المتعلم وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة ويدرب المتعلم على البحث عن المعلومة، يحتوي الكتاب على كفاءات المواد والقيم والمواقف والكفاءات العرضية؛ والترابط بين الكفاءات الثلاث يساهم في فك العزلة بين المواد وتدعيم نشاط الإدماج بينهم؛ فكفاءات المواد هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية، وتهدف إلى التحكم في المعارف وتمكن الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة؛ أما القيم والمواقف فهي القيم التي نسعى إلى تنميتها واستخدامها أثناء بناء المعارف والمهارات؛ في حين الكفاءات العرضية تتكون من مساعي فكرية ومنهجية مشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها من طرف المتعلم.

إن للمعلم وجهة نظره الخاصة فيما يتعلق بالمعطيات السابقة الذكر حول مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني؛ فالاتجاهات هي آراء أو وجهة نظر حول موضوع معين وتكون في مواضيع مختلفة حول التربية أو حول الإصلاح... فإما تكون سلبية أو إيجابية؛ وهي الاتجاهات تعبر عن مدى ميل الفرد إلى الموضوع المرغوب فيه؛ وتتميز بالثبوت النسبي بمعنى أنها قابلة للتغير والتجديد.

وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية؛ بوجود اتجاهات إيجابية من طرف أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، من حيث كفاءات المواد والقيم والمواقف والكفاءات العرضية لمواد: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية؛ إنّما يعبّر عن فعالية مناهج الجيل الثاني في معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في برامج الجيل الأوّل؛ وكذا تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات.

صعوبات البحث:

هناك مجموعة من الصعوبات واجهت الباحثة نذكر منها ما يلي:

- ❖ قلة المراجع حول متغيرات موضوع الدراسة؛ خاصة مناهج الجيل الثاني لحداثته.
- ❖ قلة الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة وخاصة في مستوى السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- ❖ عدم تنسيق الجامعة مع مديرية التربية مما يخلق تأجيل في المباشرة بالبحث الميداني.
- ❖ عدم اهتمام بعض الأساتذة بالبحوث العلمية والتماطل في إرجاع الاستمارات؛ وعدم المساعدة في تسهيل مهمتنا من طرف المفتشين.

الاقتراحات:

انبثقت على ضوء نتائج الدراسة الاقتراحات التالية:

- ❖ القيام بدراسات مشابهة تمس مضامين كتب مدرسية أخرى.
- ❖ القيام بقراءة للوثائق المرافقة الخاصة بمناهج الجيل الثاني.
- ❖ محاولة تبسيط ما جاء به دليل المعلم؛ لتسهيل أجرأة المناهج في الكتب المدرسية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المصادر

القرآن الكريم.

ثانيا: المراجع

1 ـ أحمد مختار عضاضة (1962)، **التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والتكميلية**، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة.

2 ـ مجري عزيز إبراهيم (2006)، **معجم مصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم**، القاهرة، عالم الكتب.

3 ـ إبراهيم، مروان عبد المجيد (2010)، **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، عمان، مؤسسة الوراق للنشر.

4 ـ إبراهيم، هياق (2010)، **حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي**، مذكرة ماجستير (غير منشورة) قسنطينة.

5 ـ أبو النيل، محمد السيد (1985)، **علم النفس الاجتماعي**، ج1، دراسات عربية عالمية.

6 ـ الإطار العام للوثيقة المرافقة، لمناهج التعليم الابتدائي (2016).

7 ـ براح، عبد العزيز(2016)، الإطار العام للمناهج، **تقديم مناهج الجيل الثاني**، وزارة التربية الوطنية.

9 ـ بوطبال، سعد الدين وياحي، سامية (2016)، **دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين**، الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 23.

10 ـ التكريتي، وديع ياسين ووهيب، محمد ياسين وزيدان، ندى فتاح (2012)، **علم النفس الاجتماعي**، الإسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

11 ـ الجرجاوي، زياد بن علي بن محمود (2010)، **القواعد المنهجية لبناء استبيان**، ط2، فلسطين، مطبعة أبناء الجراح.

12 ـ الجيلاني، حسني (2003)، **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

13 ـ الحاج، بطاهر والحاج،علي النياطي (2007)، **دراسة حول اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو كتاب القراءة الجديد**، مذكرة ماستر (غير منشورة)، جامعة مستغانم.

14 ـ حثروبي، محمد صالح (1999)، **نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقه**، الجزائر، دار الهدى للنشر والتوزيع.

15 ـ حثروبي، محمد صالح (2012)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16 ـ حمدان، محمد زياد (دس)، **تقييم الكتاب المدرسي**، سوريا، دار التربية الحديثة.

17 ـ خليفة، عبد اللطيف وعبد المنعم محمد شحاتة (دس)، **سيكولوجية الاتجاهات**، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

18 ـ خوالدة، محمد محمود (2004)، **أسس بناء المناهج التربوية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

19 ـ درويش، زين العابدين (1991)، **علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته**، دار الفكر العربي.

20 ـ الدعيلج، ابراهيم بن عبد العزيز (2007)، **المناهج الأسس ـ المكونات ـ التنظيمات ـ التطور**، مصر، دار القاهرة للنشر.

21 ـ دويدار، عبد الفتاح محمد (1992)، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات**، دار الفكر العربي.

22 ـ زبدي ناصر الدين (2007)، **سيكولوجية المدرس**، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

23 ـ زروقي، مقتدر (2001)، **كتاب الرياضيات الدراسي من التأليف إلى التقويم**، الجزائر.

24 ـ زهران، حامد عبد السلام(2006)، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتب.

25 ـ سلامة،عبد الحافظ(2007)، **علم النفس الاجتماعي**، الأردن، دار اليازوري العلمية.

26 ـ شفيق، رضوان(2008)، **علم النفس الاجتماعي**، ط2، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات.

27 ـ الشيخ، عبد السلام (1992)، **علم النفس الاجتماعي**، مصر، دار الفكر الجامعي.

28 ـ ضيف الله، أحمد والخير، حدار وزيتوني، يوسف (2016)، **دليل المقاطع التعليمية**، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

29 صديق،حسن (2012)، الاتجاهات من منظور علم الإجتماع، دمشق، مجلة جامعية، المجلد 28، العدد 3+4.

30 ـ عبد الحميد، محمد (2008)، **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية للنشر والتوزيع.

31 ـ عبد الفتاح محمد دويدار (1994)، **علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه**، بيروت، دار المعرفة الجامعية للنشر و التوزيع.

32 ـ عبد القادر، شاشو(2014)، **كثافة المناهج وتأثيرها على بناء التعلمات**، مذكرة ماستر في تعليمية العلوم (غير منشورة)، جامعة مستغانم (الجزائر).

33 ـ عبد الله، عبد الحميد السيد(دس)، **الكتاب المدرسي**، مصر، مكتبة أنجلو المصرية.

34 ـ عبد الله، كمال (1991)، **اتجاهات الأسرة الجزائرية نحو المباعدة بين الولادات**، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي (غير منشورة)، جامعة الجزائر.

35 ـ عبد المجيد، نشواتي (1983)، **علم النفس التربوي**، عمان، دار الفرقان.

36 ـ عبير راشد عليمات (2006)، **تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**، عمان، دار المكتبة الحامد للنشر و التوزيع.

37 ـ عصر، حسني عبد البارئ (2006)، **تاريخ المنهج المدرسي أصوله مبادؤه، قضاياه**، مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.

38 ـ علي، منصور(2001)، **التعلم ونظرياته**، اللاذقية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.

39 ـ عيسوي،عبد الرحمان (1997)، **علم النفس الاجتماعي**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

40 ـ غيث ،محمد عاطف (2006)، **قاموس علم الاجتماع**، ط2، الأردن، المؤسسة الجامعية للدراسات.

41 ـ القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008.

42 ـ القيوم، عدنان يوسف(2009)، **علم النفس الاجتماعي**، عمان، إثراء للنشر والتوزيع.

43 ـ اللقاني، أحمد حسين (1995)، **الأسس والمكونات التنظيمات**، مصر، مكتبة أنجلو المصرية.

44 ـ اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس أحمد (1979)، **تدريس المواد الاجتماعية** ، ط3، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

45 ـ لوصيف، عبد الله(2016)، **مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ**، اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

46 ـ محمد زيدان حمدان (1997)، **سلسة التربية الحديثة تقييم الكتاب المدرسي نحو الإطار علمي للتقويم في التربية**، سوريا، دار التربية للنشر و التوزيع.

47 ـ محمد عبد الحميد (2008)، **معجم مصطلحات التربية و علم النفس**، الأردن، دار البداية للنشر والتوزيع.

48 ـ محمود،عرابي وعبد الله، كيحل (2007)، **فعالية الكتاب المدرسي**، مذكرة ليسانس في علم النفس المدرسي (غير منشورة)، جامعة مستغانم (الجزائر).

49 – المرجعية العامة للمناهج(مارس 2009)، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008.

50 – مزيان محمد (2008) - **مبادئ في البحث النفسي والتربوي** ، ط2، وهران (الجزائر)، دار الغرب للنشر والتوزيع.

51 – المعايطة، خليل عبد الرحمان (2000)، **علم النفس الاجتماعي**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

52 – معمرية، بشير (2007)، **القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**، الجزائر، سلسلة دراسات منشورات الحبر.

53 – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004)، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**،http//www .infpe.edu.dz

54 – ملحم، سامي محمد (2001)، **الإرشاد والعلاج النفسي**، القاهرة، دار المسيرة.

55 – مليكة، عباد(2015)، **تطور المناهج الدراسي**، وزارة التربية الوطنية.

56 – موريس أنجرس (2010)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة: صحراوي بوزيد وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر.

57 – النجار، صالح جمعة نبيل (2007)، **الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية SPSS**، الأردن، دار الحامد.

58 – نويبات، قدور(2006)، **اتجاهات الشباب البطال نحو تعاطي المخدرات** ، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الجزائر.

59 – وزارة التربية الوطنية(2016)، **ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي** ، اللجنة الوطنية للمناهج.

60 – وزارة التربية الوطنية(2016)، **مناهج مرحلة التعليم الابتدائي** اللجنة الوطنية للمناهج.

61 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي (2016)، **دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية** ، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر.

62 – وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي (2016)، **دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي لمواد: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية** ، مطابق لمنهاج 2016، الجزائر.

63 – يعقوب، أمال أحمد(1989)، **علم النفس الاجتماعي**، بغداد، بيت الحكمة.

64 ـ يوسف محمد رضا (2006)، **معجم العربية الكلاسيكية والمعاصرة**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم 01: الصورة النهائية لمقياس الاتجاهات

يتعلق المقياس الذي بين يديك باتجاهات الأساتذة المكلفين بتدريس السنة الثانية من التعليم الابتدائي نحو الكفاءات المتضمنة في الكتاب الموحد (اللغة العربية –التربية الإسلامية –التربية المدنية).لمناهج الجيل الثاني من حيث كفاءات المواد،القيم والمواقف،الكفاءات العرضية.

حاول أن تختار لكل بند إجابة واحدة من بدائل الأجوبة الخمسة ما تراه مناسبا،مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة؛ فالإجابة الصحيحة هي تناسبك وتتناسب رأيك وتعتقد أنها صحيحة من وجهة نظرك.

فقط ضع علامة (x) أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسبا.

ونحيط سيادتكم علما أن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ضع العلامة (x) :

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الرتبة: ☐ أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون

الخبرة: ☐ أقل من 03 سنوات ☐ من 03- 10 سنوات☐ أكثر من 10 سنوات

الرقم	البنود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	1.1: من حيث كفاءات مادة اللغة العربية					
01	يفهم التلميذ خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي.					
02	يتجاوب مع خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي.					
03	يقدم توجيهات انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.					
04	يقرأ نصوصا بسيطة مشكلة تشكيلا تاما قراءة سليمة.					
05	يفهم نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي.					
06	ينتج كتابات من جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.					
	2.1: من حيث كفاءات مادة التربية الإسلامية					
07	يستحضر المتعلم ما يناسب الوضعيات من النصوص الشرعية المحفوظة.					
08	يوظف النصوص الشرعية المحفوظة في وضعيات مناسبة.					
09	يعدد أركان الإيمان في المواقف والوضعيات المناسبة.					
10	يذكر بعض أسماء الله الحسنى في المواقف والوضعيات المناسبة.					
11	يعرض المتعلم كيفية الوضوء والصلاة.					
12	يحسن المتعلم ممارسة كيفية الوضوء والصلاة.					
13	يمارس الآداب والأخلاق الإسلامية المكتسبة في وضعيات التواصل مع محيطه.					
	3.1: من حيث كفاءات مادة التربية المدنية					
14	يعبر بسلوك إيجابي في محيطه عن التزامه بقواعد النظافة.					
15	يساهم بسلوك إيجابي في حماية البيئة.					
16	يميز بين الحق والواجب من خلال نظام الحياة في القسم.					
17	يؤدي عمله بإتقان تبعا للبرنامج الدراسي اليومي.					
18	يكتشف الممتلكات العامة والخاصة في محيطه المدرسي.					
19	يميز بين الممتلكات العامة والخاصة في محيطه المدرسي.					
20	يعبر عن مساهمته في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة.					
	1.2 :من حيث القيم والمواقف في مادة اللغة العربية					
21	يعتز بلغته العربية.					
22	يحدد مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها.					
23	ينمي القيم المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.					

24	يتحلى بروح التعاون والتضامن مساهما في العمل الجماعي.					
25	يساهم في الحياة الثقافية للمدرسية والحي والقرية.					
26	ينتهج أساليب الحوار والتعايش السلمي مع الآخرين.					
27	ينبذ العنصرية .					
28	يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها.					
29	يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.					
2.2 :من حيث القيم والمواقف في مادة التربية الإسلامية						
30	يعتز بالإسلام والانتماء الحضاري الوطني.					
31	يتحلى بالتسامح والحوار البناء.					
32	يتحلى بروح المسؤولية.					
33	يعبر عن حبه لوطنه.					
34	يساهم في الحفاظ على بيئته.					
35	يساهم في المبادرات الإيجابية والتضامن في محيطه المدرسي والاجتماعي.					
36	يكتسب ميزة التفتح على الغير.					
3.2 : من حيث القيم والمواقف في مادة التربية المدنية						
37	يكتشف هويته الشخصية وانتماءه.					
38	يحترم ألوان العلم الوطني.					
39	يتعرف على الرموز الوطنية.					
40	يؤدي واجباته نحو نفسه ونحو الآخرين.					
41	يكتشف محيطه تدريجيا من القريب الى البعيد.					
42	يحترم الرموز الوطنية.					
1.3: من حيث الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية						
43	يوظف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية.					
44	يتحكم في الآليات الأولية للقراءة .					
45	يبحث عن المعلومات ويوظفها في التعبير الشفهي والكتابي.					
46	يتقيد بالزمن المخصص لإنجاز الأنشطة.					
47	يتعرف على وسائل الإعلام والاتصال الحديثة ويوظفها.					
48	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية.					
49	يجيب عن الأسئلة.					
50	يعمل باستقلالية.					

51	يساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية.					
2.3: من حيث الكفاءات العرضية لمادة التربية السلامية						
52	يستخدم الأدلة الشرعية في وضعيات إبداء الرأي ونقد مواقف أو تصحيحها.					
53	يستخدم معارف المادة لدعم اللغة في مواقف الحوار والتواصل مع الغير.					
54	ينبذ العنف في محيطه المدرسي.					
55	يتعامل بوعي ومسؤولية في وضعيات التواصل البيئي والاجتماعي					
56	يعتز بالإسلام وحبه الوطن.					
57	يقوم بممارسات سلوكية مناسبة في محيطه.					
58	يجتهد في عمله وينجزه بإتقان.					
3.3: من حيث الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية						
59	ينتقي معلومات ضرورية وينظمها بشكل منطقي.					
60	يستثمر المعلومة ويربط العلاقة بين مفهومين اثنين					
61	يرتب الوثائق حسب نوعيتها ومصادرها باتخاذ طرق عمل ناجحة.					
62	يتواصل بشكل جيد ومفهوم مع الآخرين.					
63	يتمتع بالاستقلالية تدريجيا.					
64	ينظم عمله الشخصي ويعبر عن اختياراته.					

الملحق رقم 02: ترخيص لإجراء التربص الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مستغانم في04 /04/ 2017

ولايـة مستغـــانم
مديـــرية التربيـــة
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم:246 /2017/20.20

مدير التربية

إلى

السيدات و السادة مديري المدارس الابتدائية

تحت إشراف

السادة مفتشي إدارة المدارس الابتدائية

لمقاطعات مستغانم 01 و 02

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشرفني أن اطلب منكم السماح للطالبة **درار منيرة** بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس من أجل تحضيرهما مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في الفترة الممتدة من 2017/04/04 إلى غاية 2017/05/05 .

مديـر التربيـــة
عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بـــريـــكي

وزارة التربية الوطنية 20 20 مديرية التربية – مستغانم

* رأي مدير المؤسسة :

لقد زارت المتربصة مدرسة المؤسسة :

2017/04/16 .

مدرسة أول نوفمبر 1954 الإبتدائية
المدير
مرزوق السعيد

مدير مدرسة التكوين بلبشير حمو

وزعت الحصة بالأمس استمارتين على أستاذتي في إنتهائي 16/04/2017

بتواتي أحمد

إمضاء : بوهني الصادق

تومي عبد الغني

إمضاء: ق بلدور بن عطية

إمضاء : عفيف بوعلام

الملحق رقم 03: تعداد الأساتذة المكلفين بتدريس أقسام السنة الثانية ابتدائي (2017/2016)

بولاية مستغانم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية مستغانم
مصلحة الدراسة و الإمتحانات

تعداد الأساتذة المكلفين بتدريس أقسام السنة الثانية ابتدائي السنة الدراسية 2016/2017

المؤسسة	البلدية	الدائرة	مدرسين عربية
بن سعدون منور	مستغانم	مستغانم	1
مبارك الميلي	مستغانم	مستغانم	1
ابن زيدون	مستغانم	مستغانم	1
اوريدة مداد	مستغانم	مستغانم	1
المهدي بن خدة	مستغانم	مستغانم	2
ولد بن زازة الحبيب	مستغانم	مستغانم	2
تحليتي عثمان	مستغانم	مستغانم	2
302 سكن الجديدة 02	مستغانم	مستغانم	2
جيش التحرير الوطني 01	مستغانم	مستغانم	2
بن حمادي احمد	مستغانم	مستغانم	2
نسيب يحي	مستغانم	مستغانم	2
عزوز محمد	مستغانم	مستغانم	2
بن عياد بن ذهيبة	مستغانم	مستغانم	2
بوحسون بوبكر	مستغانم	مستغانم	1
300سكن 01	مستغانم	مستغانم	3
544 سكن بلحول بلحول	مستغانم	مستغانم	2
خروبة الجديدة	مستغانم	مستغانم	2
خروبة الجديدة 2	مستغانم	مستغانم	3
خروبة الجديدة 3	مستغانم	مستغانم	2
بن بغداد لحسن	مستغانم	مستغانم	1
العمارنة	مستغانم	مستغانم	1
جلول الطاهر حي 348 سكن 1	مستغانم	مستغانم	2
ولد جلول محمد	مستغانم	مستغانم	3
جلول الطاهر حي 348 سكن2	مستغانم	مستغانم	1
عبد الحميد بن باديس	مستغانم	مستغانم	2
بسايح الميلود	مستغانم	مستغانم	1
لحول عبد القادر	مستغانم	مستغانم	2
قريش صالح	مستغانم	مستغانم	1
بن قدادرة معمر	مستغانم	مستغانم	1
اليزيد موسى	مستغانم	مستغانم	2
صلامندر الجديدة 01	مستغانم	مستغانم	2

الجديدة مرابطين	أولاد بوغالم	عشعاشة	2
دوار عرابين	أولاد بوغالم	عشعاشة	2
زيان محمد	أولاد بوغالم	عشعاشة	1
بني نياط	أولاد بوغالم	عشعاشة	1
بلقاسمي بلقاسم	عشعاشة	عشعاشة	1
الترفاس الجديدة	بوقيرات	بوقيرات	2
السوافلية الجديدة	السوافلية	بوقيرات	2
المجموع العام			673

الملحق رقم 04: أسماء المحكمين ومؤسساتهم الأصلية.

الإسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
محمودي محمد	مفتش تعليم ابتدائي	مقاطعة عشعاشة
بالقاسمي بوعبد الله	مفتش تعليم ابتدائي	مقاطعة مستغانم
عليليش فلة	أستاذة جامعية	جامعة عبد الحميد إبن باديس مستغانم
تواتي حياة	أستاذة جامعية	جامعة عبد الحميد ابن باديس
سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذة جامعية	جامعة عبد الحميد ابن باديس
غبريني مصطفى	أستاذ جامعي	جامعة عبد الحميد ابن باديس
بن ناصر فاطمة	أستاذة السنة الثانية ابتدائي	مقاطعة سيدي لخضر
حضري سامية	أستاذة السنة الثانية ابتدائي	مقاطعة سيدي لخضر
بوسعادة عبد الله	أستاذ سنة ثانية ابتدائي	مقاطعة سيدي لخضر
باهي ميلود	مدير مدرسة ابتدائية	مقاطعة سيدي لخضر
مزيليط بو خدية	مدير مدرسة ابتدائية	مقاطعة سيدي لخضر

الملحق رقم 05: مخرجات برنامج spss المتعقلة بالنتائج الخاصة بفرضيات الدراسة

النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة اللغة العربية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءلغ	336	24,4226	2,41882	,13196

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 18					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءلغ	48,672	335	,000	6,42262	6,1630	6,6822

طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية الإسلامية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءتإس	336	28,7798	4,68013	,25532

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءتإس	30,470	335	,000	7,77976	7,2775	8,2820

طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات مادة التربية المدنية:

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءتم	336	28,3095	5,38761	,29392

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءتم	24,869	335	,000	7,30952	6,7314	7,8877

طبيعة الاتجاهات نحو كفاءات المواد (اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية):

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكفاءات	336	81,5119	9,39513	,51255

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 60					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكفاءات	41,971	335	,000	21,51190	20,5037	22,5201

النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة اللغة العربية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
قيملغ	336	35,3125	5,68585	,31019

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 27					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
قيملغ	26,798	335	,000	8,31250	7,7023	8,9227

طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية الإسلامية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
قيمتإس	336	28,8810	4,96773	,27101

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
قيمتإس	29,080	335	,000	7,88095	7,3479	8,4141

طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف لمادة التربية المدنية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
قيمتم	336	25,2232	3,12250	,17035

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 18					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
قيمتم	42,403	335	,000	7,22321	6,8881	7,5583

طبيعة الاتجاهات نحو القيم والمواقف للمواد الثلاث

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القيم	336	89,4167	11,79927	,64370

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 66					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
القيم	36,378	335	,000	23,41667	22,1505	24,6829

النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة اللغة العربية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءعرلغ	336	35,7143	4,84770	,26446

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 27					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءعرلغ	32,951	335	,000	8,71429	8,1941	9,2345

طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية الإسلامية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءعرتإس	336	28,0030	4,43224	,24180

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 21					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءعرتإس	28,962	335	,000	7,00298	6,5273	7,4786

طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية لمادة التربية المدنية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
كفاءعرتم	336	23,6250	4,83789	,26393

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 18					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
كفاءعرتم	21,313	335	,000	5,62500	5,1058	6,1442

طبيعة الاتجاهات نحو الكفاءات العرضية للمواد الثلاث

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
عرضية	336	87,3423	11,39044	,62140

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 66					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
عرضية	34,345	335	,000	21,34226	20,1199	22,5646