جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني

– دراسة ميدانية لدى مفتشي التعليم الابتدائي بولايتي مستغانم وغليزان–

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: بن غربي محجوبة

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
أ. بوثليجة رمضان	أستاذ مساعد(أ)	رئيسا
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر(ب)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2018-2019

تاريخ الإيداع:..... 10 JUIL 2019 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

إهداء

إلى روح جدتي الطاهرة غبراوي فاطمة رحمها الله التي أعطتني ثمرة الصبر والأمل؛ وإلى من علمني العطاء دون انتظار ... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى من مهد لي طريق العلم ... إلى والدي العزيز حفظه الله وأطال في عمره. إلى ملاكي في الحياة ... إلى معنى الحب ... إلى بسمة الحياة وسر الوجود ... إلى من كان دعاؤها سر نجاحي ... إلى رمز الحب والقلب الناصع بالرياض والدتي الحبيبة حفظها الله وأطال في عمرها؛ إلى القلوب الطاهرة الرقيقة ... إلى رياحين الحياة إخوتي ... وإلى سندهم في الحياة زوجاتهم ... وإلى أبنائهم رعاهم الله؛ إلى توأم روحي رفيقة دربي ... إلى صاحبة القلب الطيب ... إلى من رافقتني منذ الوجود أختي الغالية ... وإلى سندها في الحياة زوجها ... وإلى البراعم الصغار أبنائها حفظهم الله؛ إلى الأستاذ الفاضل مسكين عبد الله المشرف عن هذا العمل الذي قدّم الكثير من أجل إنجازه؛ وإلى جميع أساتذة علم النفس والمشرف التربوي بلقاسمي بوعبد الله؛ إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي ... إلى من تحلو بالإخاء و تميزوا بالوفاء والعطاء ... إلى ينابيع الصدق الصافي ... من معهم سعدت و برفقتهم في دروب الحياة ... إلى من كانوا معي في طريق الخير والنجاح صديقاتي؛ إلى جميع طلبة تخصصات علم النفس دفعات التخرج 2019 ... وبالأخص طلبة تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية.

شكر و تقدير

شكرنا وتقديرنا للمولى عز وجل الذي وفقني على إتمام هذا العمل المتواضع.

كما أخص بالشكر الجزيل والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب هذا العمل وإلى من وقف على المنابر وأعطى من حصيلة فكره لينير دربنا.

أتوجه بالشكر الجزيل إلى الدكتور مسكين عبد الله الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل فجزاه الله كل خير وله التقدير والاحترام.

إلى جميع مفتشي التعليم الابتدائي بولايتي مستغانم وغليزان على تجاوبهم ومساعدتهم في إتمام هذا العمل؛ واخص بالذكر المفتشين التربويين بلقاسمي بوعبد الله وبن عبد المومن بن عودة على مساعدتهما وتعاونهما.

أشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على قبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني، وتمّ اختيار عينة عشوائية تتكون من (70) مفتشا (20 إناث، 50 ذكور) بمديرية التربية لولايتي مستغانم وغليزان خلال الموسم الدراسي 2019/2018، واتبعت الباحثة خطوات المنهج الوصفي، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبيان للاتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي حول مناهج الجيل الثاني من تصميمها، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي بواسطة اختبار "ت" لعينة واحدة؛ توصلت الدراسة إلى أن مفتشي التعليم الابتدائي يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني (المحور القيمي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي).

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات؛ مفتشي التعليم الابتدائي؛ مناهج الجيل الثاني.

Abstract :

The current study aims at revealing the attitudes of the inspectors of primary education towards the structure of the second generation curriculum. A random sample of 70 inspectors (20 females and 50 males) were chosen in the Directorate of Education of Mostaganem and Relizane States during the academic year 2018/2019. The researcher followed the steps of the descriptive approach. In order to achieve the objectives of the study, he used a measure of trends, the validity and consistency of the signs were verified. After the statistical analysis by the T test for one sample, the study found that the inspectors of primary education have positive attitudes towards structure of the second generation curriculum (axis of values, pedagogic axis, cognitive axis).

Keywords: Trends; inspectors of primary education; second generation curriculum.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	05
ثانيا: فرضيات الدراسة	07
ثالثا: دواعي اختيار موضوع الدراسة	08
رابعا: أهداف الدراسة	08
خامسا: أهمية الدراسة	09
سادسا: حدود الدراسة	09
سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	09

	الصفحة
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	**12**
أولاً: مفهوم الاتجاهات	**12**
ثانيًا: خصائص الاتجاهات	**14**
ثالثًا: مكونات الاتجاهات	**15**
رابعًا: وظائف الاتجاهات	**16**
خامسًا: تصنيف الاتجاهات	**17**
سادسًا: أهمية قياس الاتجاهات	**18**
سابعًا: طرق قياس الاتجاهات	**22**
ثامنا: طرق تغيير الاتجاهات	**22**
تاسعا: العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات	**24**
عاشرا: تعديل الاتجاهات	**25**
خلاصة	**26**
الفصل الثالث: الإشراف التربوي (التفتيش)	
تمهيد	**28**
أولا: مفهوم الإشراف التربوي (التفتيش)	**28**
ثانيا: مراحل تطور الإشراف التربوي	**30**

الصفحة	
ثالثا: أهداف الإشراف التربوي	31
رابعا: مبادئ الإشراف التربوي	31
خامسا: أنواع الإشراف التربوي	32
سادسا: أساليب الإشراف التربوي	34
سابعا: وظائف الإشراف التربوي	36
ثامنا: شروط وطبيعة توظيف المشرفين التربويين في الجزائر	37
تاسعا: طبيعة تكوين المشرفين التربويين	38
عاشرا: معوقات الإشراف التربوي	40
خلاصة	41
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	43
أولا: مفهوم المناهج	43
ثانيا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني	44
ثالثا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني	44
رابعا: المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني	45
خامسا: كيفية بناء مناهج الجيل الثاني	46
سادسا: مكونات مناهج الجيل الثاني	47
سابعا: محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني	49
ثامنا: خصائص منهاج الجيل الثاني	50

ال51صفحة	
تاسعا: القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني	**51**
عاشرا: شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني	**52**
إحدى عشر: آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني	**53**
خلاصة	**55**
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**57**
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	**57**
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**57**
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**58**
3. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**58**
4. أداة الدراسة	**61**
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	**63**
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	**66**
1. منهج الدراسة	**66**
2. مكان الدراسة الأساسية	**66**
3. زمان الدراسة الأساسية	**66**
4. مجتمع الدراسة الأساسية	**66**
5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**67**
6. أداة الدراسة الأساسية	**69**

7. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**70**
8. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	**70**
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**73**
أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**73**
ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**75**
ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**77**
ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية العامة	**78**
خاتمة	**80**
الاقتراحات	**81**
قائمة المراجع	**83**
الملاحق	**88**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده	60
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	62
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية المهنية	62
04	الفقرات المعدلة في استبيان الاتجاهات نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني	63
05	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	64
06	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	65
07	طريقة الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ	65
08	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	67
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية	68
10	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان)	73
11	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان)	75
12	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان)	77
13	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان)	79

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	المسافات المتساوية البعد في مقياس الاتجاه لدى ثورستون	19
02	محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني	49
03	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	62
04	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية المهنية	63
05	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	67
06	مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية	68

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	رخصة التربص الخاصة بالدراسة الاستطلاعية (مفتشي ولاية غليزان)	87
02	رخصة التربص الخاصة بالدراسة الاستطلاعية (مفتشي ولاية مستغانم)	88
03	رخصة التربص الخاصة بالدراسة الأساسية (مفتشي ولاية غليزان)	89
04	رخصة التربص الخاصة بالدراسة الأساسية (مفتشي ولاية مستغانم)	90
05	النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	91
06	النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	91
07	النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	92
08	النتائج الخاصة بالفرضية العامة	92

مقدمة:

لقد مرّ التعليم في الجزائر بعدّة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة تطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي، فقد استجابت الجزائر لهذه التحولات على غرار باقي دول العالم حيث قامت بإصلاح عنصر من عناصر المنظومة التربوية؛ والمتمثل في المنهاج الدراسي الذي لم يكن في المستوى المطلوب، بحيث شمل هذا الإصلاح الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني مع بداية العام الدراسي 2016 –2017، ومن الأسباب التي أدت إلى إعادة كتابة المناهج هي تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة في المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة الميدانية حول المنهاج (2013)؛ والتي كان من أهم ما جاء فيها المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى، ووجود معارف تفوق مستوى التلاميذ، إضافة إلى عدم التكفل بالبعد التكنولوجي، وصعوبة إنجاز بعض النشاطات، والإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالكتاب المدرسي، وتعدد الكفاءات في السنة الواحدة، ناهيك عن التوقيت غير الملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.

فمناهج الجيل الثاني انطلاقا من محاورها (المحور النسقي، المحور القيمي، المحور المعرفي، المحور البيداغوجي)، كونها متكاملة ومترابطة ومتسلسلة بين المواد، وتتضمن تحقيق الانسجام الأفقي والعمودي، مع توحيد شكله ومصطلحاته انطلاقا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة ثم الطور ثم السنة، زيادة على ذلك توحيد محاور الدراسة لكل المواد واللغات، بما يسمح من رفع نسبة استيعاب المتعلمين وعدم تشتتهم بين عدّة محاور عند الانتقال من مادة إلى أخرى.

كما ركزت مناهج الجيل الثاني على القيم وجعلتها ركيزة أساسية في بناء التعلم، فالمعلم في مناهج الجيل الثاني ينتقل من الدور المسيطر على العملية التعليمية إلى دور الموجه والمقوم والمنشط والمنظم والمسهل لها، معتمدا في ذلك على طرائق بيداغوجية وتعليمية تتمركز حول المتعلم أكثر مما تتمركز حول

المضامين، وأن يضع نفسه دائما في منطق تعلمي أو تكويني بدلا من منطق تعليمي أو تلقيني، على أن يعطي الأسبقية للممارسة الميدانية للتعليم والتعلم، ويجعل المتعلم يبني المعرفة بنفسه انطلاقا من النظرية البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي؛ فمناهج الجيل الثاني انسجمت مع القانون التوجيهي للتربية، وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

ولا يمكن أن تحقق مناهج الجيل الثاني الأهداف والغايات المعدّ لأجلها؛ إلا بوجود مشرف تربوي يسهر على تنفيذها، فهو يعتبر من أحد العناصر الفاعلة في بناء المنهاج، وكيفية تطبيقه وإشراك المعلمين وتدريبهم عليها.

وما أثير من جدل حول مدى نجاعة هذه المناهج، دفعنا للقيام بهذه الدراسة من أجل معرفة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلتها، فالاتجاه حسب ما أورد في (دويدار، 1992: 58)" ما هو إلا موجه الهدف، إذ أنه يحدد ما هو مفضل ومتوقع ومرغوب، كما يحدد ما يجب الابتعاد عنه، وبذلك توجه الاتجاهات الفرد إلى الموقف الذي يجد فيه ذاته".

وقياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية 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 وتكوينه واستقراره وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ.

وقد تمت معالجة موضوع هذه الدراسة ضمن خطة تضمنت بالإضافة إلى مقدمة عامة، ستة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: تم طرح إشكالية الدراسة، فرضياتها، دواعي وأسباب اختيارها، ثم أهدافها وأهميتها، حدود إجرائها والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: بعنوان "الاتجاهات" والذي يتضمن مفهومها، خصائصها، مكوناتها، وظائفها، تصنيفاتها، طرق وأهمية قياسها، وطرق تغييرها، العوامل المؤثرة في تكوينها، وتعديلها.

الفصل الثالث: بعنوان "الإشراف التربوي" والذي احتوى مفهومه، مراحل تطوره، أهدافه، مبادئه، أنواعه، أساليبه، وظائفه، شروط وطبيعة توظيف المشرفين التربويين في الجزائر، ومعوقات الإشراف التربوي.

الفصل الرابع: بعنوان "مناهج الجيل الثاني" والذي تضمن مفهومه، دواعي وضع مناهج الجيل الثاني، أهداف كتابتها، المبادئ المؤسسة لها، كيفية بنائها، ومكوناتها، محاور هيكلتها، خصائصها، القيم التي تنميها وشروط تطبيقها بالإضافة إلى آليات ووثائق تنفيذها.

الفصل الخامس : تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزئين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، مكان وزمان إجرائها، والأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومواصفاتها وصولا ما أفرزته من نتائج الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج المتبع، مكان وزمان إجرائها وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم ذكر طريقة إجراء الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية .

الفصل السادس: تم التطرق فيه إلى عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، ويتبع ذلك بخاتمة وذكر أهم الاقتراحات من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وأخيرا قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدّراسة

إن التطور السريع الذي يشهده العالم على جميع الأصعدة؛ فرض على المنظومة التربوية الجزائرية أن تتبنى سياسات و إصلاحات تخص المنهاج الدراسي، الذي يعرف على أنّه جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين تحت إشرافها، بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يتمّ تطوير سلوكهم وتعديله، ممّا يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية (عبلة بحري،2011: 67)؛ كما أن مفهوم المنهاج لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح "البرنامج" من أنه عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة، وفي فترة من فترات التّعليم بل إنّ المنهاج وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتحديد الإطار الإجباري لتعليم مادة دراسية ما، ويفترض أن يشتمل على الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها، المحتويات، الوضعيات، والمواقف والأنشطة التعليمية، والأنشطة اللاصفية، الطرائق والوسائل و أدوات التقويم وأساليبه (حثروبي، 2012: 26).

إن الإصلاحات التي تبنتها المنظومة التربوية، تضمنت الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني، التي تم تطبيقها انطلاقا من الدخول المدرسي للعام الدراسي 2017/2016، وتمثّلت أهداف عملية كتابة هذه المناهج في محاولة معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الحالية (الجيل الأول)، وامتثال المناهج المدرسية للضوابط المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وكذا تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التّعلُّمات.

إن المنظومة التربوية تحرص على تطوير عناصر منظومتها حفاظا على ديمومتها وفعاليتها؛ وذلك بفضل الاتجاهات المدعمة لما تقوم به من إصلاحات على جميع مستويات العملية التعليمية التعلمية، فالاتجاهات هي "استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الأفراد، محدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو

الأفكار أو الأشخاص، ولكلّ شخص منا لديه اتجاهين: الأول شخصي والثّاني اتجاه عام؛ فالاتجاه الشخصي هو مجموعة اتجاهات نحو أحداث حياته وظروفها، والاتجاهات العامة تضم اتجاهات نحو الموضوعات والأحداث العامة " (العبيدي و ولي، 2009: 141).

ومن بين الفاعلين في الميدان التربوي نجد المشرف التربوي (المفتش) الذي يسعى باستمرار لتطوير مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق مدرسة الجودة المنشودة؛ "فالإشراف الفني (أو التفتيش) يمثل المجهود الذي يبذله المسؤول عن هذه المهمة التربوية لاستثمار وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمدرسين في المدرسة، وذلك لكي يفهموا وظائف التعليم فهما حسنا، ويؤدّونها بصورة أكثر فعالية، حتى يصبحوا أكثر قدرة على استثماره، وتوجيه النمو المستمر لكل تلميذ نحو المشاركة الذكية العميقة في بناء المجتمع "(زبدي، 2007: 143).

ومن بين الدراسات في هذا المجال، نجد دراسة خلفي فتيحة (2015) بعنوان الإشراف التربوي وعلاقته بالأداء التربوي، حيث أكدت نتائجها على أهمية الإشراف التربوي في مجال التعليم في تحسين أداء المعلمين، كما دعت إلى ضرورة تنويع أساليب الإشراف التربوي؛ لما لها من دور كبير في تقويم الأداء التربوي؛ وتوصلت دراسة الطالبة بن علة رابحة (2018) إلى أن هناك اتجاهات ايجابية لأساتذة التعليم المتوسط نحو تقويم المشرف التربوي لهم وفق مناهج الجيل الثاني.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تمسّ الاتجاهات نحو المناهج الدراسية وما يتعلّق بها؛ من بينها دراسة شاشو عبد القادر (2014) بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو كثافة المناهج وتأثيرها على بناء التعلمات لدى التلاميذ، والتي توصّلت إلى أن المنهاج الدراسي المكثف يؤثر سلبا على اكتساب التلميذ، ويؤثر على نمو القدرات المعرفية لديه.

أمّا دراسة الطالبة درار مونيرة (2017) بعنوان "اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون

الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني"، فقد توصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات ايجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني سواء ما تعلق بكفاءات المواد أو القيم والمواقف أو الكفاءات العرضية.

وفي دراستنا الحالية فان اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني تعتبر ضرورية من أجل تقييمها ومعالجة الأخطاء الواردة فيها؛ فهذه الاتجاهات تعتبر دعامة هامة في تحديد مدى فعالية مناهج الجيل الثاني؛ وهذا بحكم المهام المسندة إلى المشرف التربوي (المفتش)، والتي تضمنها المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 06-02-1990 الذي ينصُّ على وظيفة ومهام التفتيش والمراقبة؛ وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي:

ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحور البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني؟
2- ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحور القيمي في مناهج الجيل الثاني؟
3- ما طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحور المعرفي في مناهج الجيل الثاني؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

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

1-يحمل مفتشو التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني؟

2- يحمل مفتشو التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحو البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني.

3-يحمل مفتشو التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحو القيمي في مناهج الجيل الثاني.

4- يحمل مفتشو التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحو المعرفي في مناهج الجيل الثاني.

ثالثا: دواعي اختيار الموضوع

هناك مجموعة من الأسباب دفعت بالباحثة للقيام بالدراسة نذكر منها على حسب علم الباحثة أن جل الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني، لم تتطرق لفئة المفتشين التربويين الذين يعدّون من الفاعلين في تنفيذ المناهج الدّراسية؛ إضافة إلى ما أثير من جدل حول مدى نجاعة هذه المناهج من جميع شرائح المجتمع.

رابعا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي حول هيكلة مناهج الجيل الثاني:

1- التّعرف على طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحو البيداغوجي في مناهج الجيل الثاني.

2- التّعرف على طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحو القيمي في مناهج الجيل الثاني.

3- التّعرف على طبيعة الاتجاهات التي يحملها مفتشو التعليم الابتدائي نحو المحو المعرفي في مناهج الجيل الثاني.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية موضوعها في حدّ ذاته، حيث يعدّ اتجاه مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني، سواء كان سلبًيا أو إيجابيًا من أهم الدعائم التي تفيد القائمين على إعداد المناهج من أجل الإبقاء عليها أو تعديلها، تحقيقا لجودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وسعيا منهم إلى إعداد مناهج دراسية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات المتعلمين اللازمة للحياة والتّعلم.

سادسا: حدود الدراسة

1- **من حيث العينة:** تشمل مفتشي التعليم الابتدائي.

2- **من حيث الزمان:** تجري الباحثة الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2018-2019

3- **من حيث المكان:** يتم إجراء الدراسة بمفتشيات التعليم الابتدائي التابعة لمديريتي التربية لولايتي مستغانم وغليزان.

4- **من حيث أداة الدراسة:** استخدام استبيان اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني.

سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1- **اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي:** هي محصلة استجابات مفتشي التعليم الابتدائي على بنود استبيان الاتجاهات نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني المعد لذلك، بعد اختيار ما يناسبهم من بدائله الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وتتراوح الدرجة التي يتحصّل عليها مفتشو التعليم الابتدائي على الاستبيان المعدّ في الدراسة، نظريا ما بين (34-170).

2- مفتش التعليم الابتدائي: هو المفتش بصفة اختصاص المواد الذي يزور المدرسة بين حين وآخر لتوجيه النمو المستمر للمعلمين أو المدراء، والعامل بمديرية التربية لولاية مستغانم أوغليزان خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

3- التعليم الابتدائي: هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التّعليم التّهييئي (التحضيري) وبين التعليم الثانوي، ويبدأ غالبا انطلاقا من سنّ السّادسة، وهو مرحلة التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرّس على طريق التفكير السليم، وتؤمّن له حدًّا أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيّؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

4- هيكلة مناهج الجيل الثاني: هي كيفية بناء مناهج الجيل الثاني من خلال المحاور ومكوناتها، ومناهج الجيل الثاني هي الإصلاحات الجديدة التي طرأت على المنهاج الدراسي طبقت خلال العام الدراسي 2016 -2017.

ويقصد بهيكلة مناهج الجيل الثاني في الدارسة الحالية مكونات هذه المناهج والمتمثلة في المحور القيمي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي.

الفصل الثاني

الاتجاهات

تمهيد:

تلعب الاتجاهات دورا هاما في المواقف الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين، فاتجاه الفرد نحو أي موضوع عبارة عن ميول وموقف يتخذه نحو هذا الموضوع، فكل فرد منا له اتجاهات متعددة نحو موضوعات مختلفة في المحيط الذي نعيش فيه، وسنتناول من خلال هذا الفصل مفهوم الاتجاهات وخصائصها ومكوناتها ووظائفها، إضافة إلى طرق قياسها وطرق تغييرها والعوامل المؤثرة تكوينها، وأخيرا كيفية تعديلها.

أولا: مفهوم الاتجاهات

1- التعريف اللّغوي:

قصد جهة معينة يقال الاتجاه للقبلة، أي التوجه نحو الكعبة المشّرفة لأداء فريضة الصلاة، والاتجاه مصدر للفعل (اتجه)، ويقال اتجه الشخص إليه أي أقبل بوجهه عليه وقصده واتجه له (عبد الفتاح دويدار، 1992: 10).

2- التعريف الاصطلاحي:

ترجع كلمة الاتجاه تاريخيا إلى أصلين: الأول اشتق من الأصل اللاتيني Aptus والذي يشير إلى معنى اللياقة، وقد ظهر هذا الاستخدام لأول مرة عند هربرت سبنسر H.Spencer عندما تحدث عن الاستعداد للفعل كأمر ضروري للوصول إلى الحكم الصحيح، و ظل هذا الاستخدام شائعا واتخذ مضامين متعددة مثل: الاستعداد العلمي، والتقليدي، والنظري، والتطبيقي، أما الثاني فانه يرتبط باستخدام كلمة posture والتي تعني وضع الجسم عند التصوير، وتطور استخدام هذا المصطلح فأصبح يشير إلى الوضع المناسب للجسم للقيام بأعمال معينة.(عاطف غيث، 2006: 26)

ويتضمن مصطلح الاتجاه نظرة خاصة إلى العالم فاستخدمته مدرسة الجشطالت بهذا المعنى في محاولتها تفسير السلوك في حدود الخصائص التنظيمية للمجال النفسي، ولهذا يتضح الخلاف بين استخدام السلوكيين واستخدام الجشطالتيين لمفهوم الاتجاه، فبينما يؤكد أصحاب الاتجاه الأول على التعليم

فيكون الاتجاه في هذه الحالة ميلا للاستجابة أو استعداد لها، ويؤكد أصحاب الاتجاه الثاني على العمليات الإدراكية مما يجعل الاتجاه يبدو كأنه يحدد نظرة معينة للعالم، وإذا استخدم المصطلح استخداما اجتماعيا صرفا فانه يشير إلى مدى الاستجابة عن طريق العلاقات والواجبات، والآراء الاجتماعية (محمد عاطف، 2006: 26).

ولدينا تعريفات مختلفة للاتجاه حسب اختلاف الباحثين:

أ. تعريف بوجاردس:

الميل الذي ينحو بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها، ويضفي عليها معايير موجبة أو سالبة تبعا لانجذابه منها أو نفوره عنها، فهو بذلك يؤكد البيئة الخارجية . (السيد، 1954: 244)

ب. تعريف هربرت سبنسر:

هو أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه (زيدان، 1965: 244).

ج. تعريف توماس:

يرى أن الاتجاه هو موقف الفرد تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية، فموقف الفرد من قيمة الصدق أو الأمانة هو اتجاه وموقفه من معيار الحلال والحرام هو اتجاه أيضا. (كامل عويضة، 1996: 114).

د. تعريف جوردن ألبورت:

يعرفه على أنه من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلاله خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (عدنان يوسف العتوم، 2009: 195).

هـ. تعريف أبو النيل:

استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات كجماعة النادي أو المدرسة أو المصنع، ويعبر عن هذا الاتجاه تعبير لفظيا بالموافقة عليه أو المعارضة أو المحايدة (بن مسعود، 2013: 13).

نستخلص من جّل التعاريف التي ذكرناها أن الاتجاهات هي عبارة عن موقف يتخذه الشخص نحو موضوعات معينة، أو مواقف ذات صبغة انفعالية واضحة وذات دوام نسبي، وقد يشير إلى الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم شيء أو موضوع بطريقة متسقة ومتميزة .

ثانيا: خصائص الاتجاهات

يرى (عبد الفتاح دويدار، 2006: 174) أن للاتجاهات الخصائص التالية:

1- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة، وليست وراثية.

2- يرتبط اكتساب الاتجاهات بمثيرات ومواقف اجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد أو الجماعات.

3- تعكس الاتجاهات على العلاقة بين الفرد وموضع من موضوعات البيئة، ويغلب على الاتجاه الذاتية الفردية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها.

4- يقع الاتجاه دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب أو التأييد المطلق والمعارضة المطلقة وقد يكون محايدا أحيانا في بعض المواقف لغياب المكون المعرفي حول موضوع الاتجاه.

ويضيف (عدنان يوسف العتوم، 2009: 199) الخصائص التالية:

1- يسمح الاتجاه بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية المعينة.

2- للاتجاه صفة الثبات والاستقرار والاستمرار النسبي، ولكن من الممكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة.

3- الاتجاه قد يكون قويا و يظل قويا لفترات طويلة ويقاوم التعديل والتغير، وقد يكون ضعيفا حيث يمكن تعديله أو تغييره بسهولة.

ثالثا: مكونات الاتجاهات

يرى (أبو النيل، 1985: 520-521) أن الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات أساسية وهي كالآتي:

1- المكون المعرفي:

يتضمن المكون المعرفي للاتجاه كل ما لدى الفرد من إدراك ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه، فقد يتبنى الشخص المتعصب نحو موضوع ما، رأيا يفسر به تعصبه أو يستخدمه كحجة ضد من يناهضونه في هذا الاتجاه، وقد يأخذ هذا الاتجاه التعصبي صورة التعميم اللّفظي الجامد، مثل: تلك الاتجاهات التي تنتشر بين المتعصبين.

2- المكون العاطفي:

ويستدل على المكون العاطفي للاتجاه من مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع، ومن إقباله عليه أو من نفوره منه، وحبه أو كرهه له، وعلى سبيل المثال: قد نجد شخصين ذو اتجاه واحد نحو موضوع الاتجاه أي أنهم يعارضون هذا الموضوع ولا يوافقون عليه، لكننا نجد أن مشاعرهما نحو هذا الموضوع مختلفة، فأحدهما يعارضه لأنه خائف منه، والآخر يعارض نفس الموضوع لأنه كاره له، وهذه المشاعر من نفور وغيره والتي يحملها الشخص نحو موضوع ما يمكن تقديرها بمقياس الاتجاهات.

3- المكون السلوكي:

يتضح المكون السلوكي للاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، فإذا كانت لدى الفرد معتقدات سالبة عن أعضاء جماعة من الجماعات، فإنه بالتالي إما أن يتحاشى اللّقاء بهم أو

يوجه إليهم العقاب بأي صورة من الصور إذا كان في إمكانه ذلك، أما إذا كانت معتقداته ايجابية، فإنه يكون مستعد للتفاعل معهم أو لتقديمه المساعدة إليهم.

رابعا: وظائف الاتجاهات

لابد للاتجاه أن يحقق وظيفة محددة في حياة الإنسان النفسية والاجتماعية مما يعطي بعض الأفكار عن دوافع الاتجاهات وكيف تتكون و تتغير، ويشير كاتز katz إلى أن أي اتجاه يجب أن يخدم وظيفة واحدة أو عدة وظائف، مما يبرر وجود أسس دافعية مختلفة لتكون الاتجاهات يمكن حصرها في الرغبة في المعرفة والرغبة في التكيف، والرغبة في التعبير عن منظومة القيم لدى الفرد، و لحماية الذات والأسرة والمجتمع.

إن الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة شبه ثابتة، ويبلور العلاقة بين الفرد وعالمه الخارجي (حسن الجبالي، 2003: 2014).

ولقد أورد (العتوم، 2009: 200-201) وظائف الاتجاهات فيما يلي:

1- يحدد الاتجاه طريق السلوك ويفسره:

الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد، في أقواله وأفعاله، وانفعالاته، وتفاعله مع الآخرين في المجالات المختلفة وفي الثقافة التي يعيش فيها، وبشكل يتصف بالثبات النسبي والمستمر، ولذلك فان أحد خصائص الاتجاه ووظائفه في وقت واحد هو إعطائنا القدرة على تفسير سلوك الآخرين و التنبؤ بردود أفعالهم في المستقبل على ضوء فهمنا لاتجاهاتهم.

2- الاتجاهات وسيلة انتساب وانتماء للجماعات:

فالإنسان يتخذ الأحكام المؤيدة أو المعارضة للجماعة كحاجته إلى الانتساب إلى جماعة معينة أو تعميق انتمائه، أو للدفاع عن جماعته عندما يتخذ مواقف سلبية من الجماعات الأخرى، لذلك فان الحاجة إلى الانتماء أو الانتساب هي حاجة نمائية هامة، وتلعب دورا هاما في حياتنا، وبذلك تتحكم في العديد من اتجاهاتنا.

3- الحاجة إلى التكيف والحماية:

تنظم الاتجاهات العمليات الدفاعية، والانفعالية، والإدراكية، والمعرفية، حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد، فالاتجاه يساعد الفرد في الدفاع عن ذاته والآخرين الذين يشعر بالمسؤولية نحوهم كالأسرة، والأصدقاء أو المجتمع بشكل عام.

4- الاتجاهات تساعد على اتخاذ القرارات:

تيسر الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير عند كل موقف كل مرة بتفكير مستقل.

5- الحصول على المعرفة:

يعمل اتجاه الفرد على أن يحس، ويدرك، ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية، لذلك فان الاتجاه يعمل كإطار مرجعي يفسر، ويدرك، ويتعلم من خلاله الفرد ما يدور من حوله، مما يجعله يشعر أنه يعرف ما يجري حوله وما يواجهه من أشخاص ومواقف وأحداث يستطيع التعامل معها بيسر وحرية كاملة.

خامسا: تصنيف الاتجاهات

تصنف الاتجاهات حسب عدّة أسس يمكن إظهارها فيما يلي:

1- على أساس الموضوع:

يرى (جابر، لوكيا، 2006: 97) أن الاتجاهات تصنف على أساس الموضوع إلى نوعين هما:

أ- **اتجاه عام:** ويكون موجها نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثر ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص.

ب- اتجاه خاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد، وهو أقل ثبات من الاتجاه العام.

وهناك أسس أخرى لتصنيف الاتجاهات يبرزها (جابر،2011: 260) فيما يلي:

2- على أساس الأفراد:

أ- **اتجاه جماعي:** وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

ب- اتجاه فردي: وهو الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الأفراد، إنه يختص بالفرد نفسه.

3- على أساس الهدف:

أ- **اتجاه موجب:** وهو يعبر عن الحب والتأييد.

ب- اتجاه سالب: وهو يعبر عن الكره والمعارضة.

4- على أساس الوضوح:

أ- **اتجاه علني:** وهو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

ب- اتجاه سري: وهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد و ينكره ويتستر عن السلوك المعبر عنه.

5- على أساس القوة:

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

ب- اتجاه ضعيف: وهو الذي يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد وهو سهل التغيير والتعديل.

سادسا: أهمية قياس الاتجاهات :

أورد في (شرقية نوال، 2016: 40) فيما يلي:

1- الاتجاهات هي الموجه لسلوك الفرد والمساعدة على التكيف الشخصي للفرد.

2- تحتل مكانا بارزا في كثير من دراسات الشخصية وديناميكية الجماعة وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل: الإدارة، علم النفس، علم الاجتماع، والصناعة و غيرها.

3- تلعب دورا مهما في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين، وتؤثر على سرعة وكفاءة تعلمنا، وتحدد الجماعات التي ترتبط بها، والمهن التي تختارها والفلسفة التي نعيش فيها.

4- تضفي على حياة الفرد معنى ودلالة حين يتفق سلوكه مع اتجاهه، لذلك تعمل الاتجاهات على إشباع الكثير من الدوافع النفسية عند الفرد .

5- تعمل على توجيه السلوك الإنساني، وتساعده على تفسير ما مّر به من مواقف وخبرات وإعطائها معنى ودلالة.

6- تساعد الفرد على التكيف مع الحياة الواقعية، وذلك عن طريق قبوله للاتجاهات، والتمسك بها على حسب الجماعة التي ينتمي إليها.

سابعا: طرق قياس الاتجاهات

هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات نوجزها فيما يلي:

1- مقياس ليكرت:

يعد من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعا وأكثرها شمولا ودقة وأيسرها صنعا، وقد اعتمد ليكرت للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين، على وضع سلم يتكون من خمس درجات هي:

موافق جدا (5) موافق (4) غير متأكد (3) غير موافق (2) معارض (1).

الرقم الموضوع بين قوسين يعبّر عن درجة الاستجابة، ويمتاز مقياس ليكرت حسب (جودة جابر، 2011: 222) بأنه:

أ- سهل في بنائه وتطبيقه ويتيح اختيار أكبر عدد من العبارات التي ترتبط بالاتجاه المراد قياسه.

ب- أكثر شمولا و دقة وثبات.

ج- يعتمد على تجربة كل فقرة من فقراته، ولا يعتمد على رأي الحكام.

د- يطلب من المفحوص الإجابة عن جميع فقراته.

هـ- تمثل الدرجة العليا الاتجاه الايجابي وتمثل الدرجة الدنيا الاتجاه السلبي وتتكون درجة الاتجاه من مجموع علامات المفحوص.

2- مقياس ثرستون:

اعتنى ثرستون عناية بالغة بموضوع تساوي المسافات بين بنود الاختبار من أجل إيجاد مقاييس ذات وحدات متساوية لقياس خصائص الأفراد، حيث يقول "إنه كلما كان الفرق الحقيقي بين طول شخصين قليلا كان عدد من يميز هذا الفرق كبيرا كذالك" (أورد في: فؤاد السيد، سعد عبد الرحمان، 1999: 266)، وقد بنى فكرته في قياس الاتجاهات على هذه المسلمة، حيث يقوم على أساس المسافات المتساوية البعد، إذ تعرض بنود المقياس على عدد كبير من المحكمين، ويطلب من كل واحد منهم أن يصفوا أكثر العبارات إيجابية، توضع في الخانة رقم (1) وأكثرها سلبية في الخانة (11) والمحايدة في الخانة رقم (6)، وهذا ما يبينه الشكل التالي :

أقصى درجات القبول الحياد أقصى درجات للرفض

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

الشكل رقم (1): يبين المسافات المتساوية البعد في مقياس الاتجاه لدى ثرستون

ثم حساب وزن كل عبارة، واختيار أنسب العبارات التي تكون بينها المسافات متساوية، وما يؤخذ عن هذا النوع الاستعانة بحكام متحيزين يؤثر في بناء مقياس، كما أن المقياس لا يعطي شدة الاتجاه (حسني الجبالي، 2003: ص ص.276-272).

3- طريقة جوتمان (المقياس التجمعي المدرج):

حاول جوتمان (1947- 1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرط أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه لابد أن يعني هذا أنه وافق على العبارات التي هي أدنى منها، ولم يوافق على العبارات التي يعلوها على غرار مقياس قوة الأبصار، حيث يرى أنه إذا رأى الفرد صفا فإنه معنى ذلك أنه يستطيع رؤية كل الصفوف الأعلى منه (خليل ميخائيل، 2003: 264)، ودرجة الفرد هي الدرجة التي اختارها، والتي تفصل بين العبارات التي وافق عليها وبين العبارات التي رفضها، وفي هذا المقياس إذا حصل شخصان على درجة واحدة فهذا يعني أنهما قد اختاروا نفس العبارات، والمثال الآتي يوضح طريقة جوتمان لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي ينبغي أن يحصل من الثقافة:

أ – نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

ب – نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

ج – نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

د – نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا)

هـ – ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة (نعم) (لا)

ويلاحظ أن النقص الموجود في طريقة جوتمان بكونه محدد الاستعمال ويصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدريجها، وبالتالي محدود الاتجاهات التي يقيسها (جابر، لوكيا، 2006: 107).

4- مقياس بوجاردس:

يعتبر مقياس "بوجاردس" للمسافة الاجتماعية أول مقياس وضع لقياس الاتجاهات، ويهدف إلى قياس المسافة أو البعد الاجتماعي التي تفصل بين جنس أو شعب آخر؛ حيث تسعى إلى معرفة درجة التقبل أو الرفض للأفراد في مجال العلاقات الاجتماعية.

وكانت الدراسة التي طبق فيها "بوجاردس" هذا المقياس تستهدف التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء الشعوب الأخرى، وقد وضع بوجاردس سبع عبارات أو استجابات تمثل متصلا متدرجا أول عبارة فيه تمثل أقصى درجات الرفض وهذه العبارات هي:

أتزوج منهم (1)، أصادقهم (2)، أجاورهم (3)، أزاملهم في العمل (4)، أقبلهم كمواطنين في بلدي (5)، أقبلهم كزائرين في وطني (6)، أستبعدهم (7).

بحيث يجيب المفحوص على السؤال مثلا: ما هو موقفك من الجماعة س؟ و ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي يراها معبرة عن وجهة نظره (أبو النيل، 1985: 301).

وقد وجه لهذه الطريقة عدد من الانتقادات:

أ- إنه ذو وحدات غير متساوية، فالمسافة بين علاقة الزواج وعلاقة النادي، ليست كالمسافة بين علاقة النادي وعلاقة الجوار، كما أن المقياس ليس له صفر مطلق يمثل نقطة ارتكاز يمكن قياس البعد الاجتماعي من بدايته.

ب- الدلالات الخاصة بالمقياس ليست دلالة إحصائية، وإنما هي ترتيب الشعوب حسب أفضلية الخيار ودرجته.

ج- من يوافق على الوحدة الأولى {علاقة الزواج} يوافق تبعا لذلك على الوحدات الأخرى حتى السابعة، فتزداد نسبة درجات هذه الوحدات، والعكس غير صحيح لمن يوافق على الوحدة السابعة.

د- عجز المقياس عن قياس اتجاهات ذوي الميول المتطرفة.

وبالرغم من هذه الانتقادات التي وجهت إلى هذه الطريقة إلا أنها مازالت تستخدم حتى الآن في بعض البحوث والدراسات مما يدل على أهميتها والاعتماد عليها (سعد عبد الرحمن، 1992: 367).

ثامنا: طرق تغيير الاتجاهات

تتأثر الاتجاهات بعدة عوامل إما بالإيجاب أو بالسلبية على سلوك الفرد وتتمثل هذه العوامل حسب (جاسم العبيدي، باسم ولي، 2009: 313 -316) فيما يلي:

1- **تغيير الإطار المرجعي:** من البديهي أن اتجاه الفرد نحو أي موضوع يتوقف على إطاره المرجعي، والاتجاه لا يتكون في فراغ، إنه يتأثر بالإطار المرجعي (الذي يتضمن المعايير والقيم والمدركات ويؤثر به، إن الفرد الرأسمالي ينظر إلى جمع الثروة الشخصية نظرة تختلف عن نظرة الاشتراكي لنفس الموضوع)، على أي حال فإن هذا الارتباط الوثيق بين الإطار المرجعي والاتجاه، وهذا ما يؤكد على تغيير اتجاه الفرد من خلال تغيير إطاره المرجعي.

2- **تغيير الجماعة المرجعية:** إذا غير الفرد الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها، وانتمى إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات مختلفة فإنه مع الوقت يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهات القديمة.

3- **التغيير في موضوع الاتجاه:** إذا حدث تغيير في موضوع الاتجاه نفسه وإدراك الفرد ذلك، فإن اتجاهاته نحوه يتغير، فكلما زادت ثقافة وكفاءة العامل والفلاح كلما أدى ذلك إلى تغير الاتجاهات نحوها.

4- **الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:** إن الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة، مما يؤدي إلى تغيير اتجاه الفرد نحوه، وفي معظم الأحوال يكون تغير الاتجاه نتيجة الاتصال المباشر بالموضوع.

5- **تغيير الموقف:** إذا حدث تغيير في السلوك نتيجة لظروف اضطرارية فإن ذلك يصاحبه عادة تغير مصاحب في الاتجاهات إما ايجابي أو سلبي.

6- **أثر وسائل الإعلام و اثر المعلومات:** وسائل الإعلام بأنواعها لها دور كبير في تغيير اتجاه الفرد، وترجع أهمية وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات إلى أنها أصبحت ذات أهمية بالغة كمؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية، وأصبحت تحل محل المقابلات الشخصية والخبرات الشخصية في تكوين الاتجاهات، وإلى أنها تصل إلى ملايين الناس في وقت قصير.

7- **تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء:** يمكن تغيير الاتجاهات بالإقناع أي استخدام رأي الأغلبية، وهذا هو أحد المبادئ الأساسية التي يعتمد عليها الداعية الذي يعتبر مغيرا محترفا للاتجاهات.

8- **المناقشة و القرار الجماعي:** في المجتمع الديمقراطي نجد المناقشة الجماعية أهمية خاصة في اتخاذ القرارات الجماعية.

تاسعا: العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

أورد في (عوض ، 2003: 17) العوامل التي تؤثر على الاتجاهات وهي كالتالي:

1- الأسرة:

تعد الأسرة من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات وتشكيلها وتعزيزها لدى أبنائها، فتعتبر هي الخلية الأولى في المجتمع التي تتلقى الطفل، وتسهم في بناء مجموعة من الاتجاهات ونموها، وذلك عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية بأسلوبيها الثواب والعقاب.

وقد أشار"مورفي و نيوكومب" إلى دور الأسرة قائلين:

إن الاتجاهات الوالدين هي نتاج للمؤشرات الثقافية السائدة في المجتمع، فالآباء هم المصدر المباشر للمعتقدات والاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي عن طريق ما يغرسونه منها في النشء، إنه الأساس التربوي للمجتمع، وما تقوم به المدرسة، ودور العبادة، وزملاء اللعب، وغير ذلك من المؤسسات الاجتماعية في هذا المجال.

2- المدرسة:

تعتبر المدرسة النواة الثانية لإكمال النمو المعرفي والسلوكي اللذين يسهمان في تكوين اتجاهات جديدة، ومن خلال التفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومعلميه وإدارة مدرسته، وكذلك من خلال المعارف التي تقدم له فترفع من مستواه الفكري والعلمي.

إن مهمة المدرسة الأساسية هي دعم الاتجاهات، و معالجة ما تعلمه من اتجاهات غير صحيحة سواء في جو الأسرة، أم من زملائه، أو من المجتمع عامة.

3- المجتمع:

لكل مجتمع ثقافته الخاصة به وعاداته وقيمه وفلسفته التي تؤدي دورا واضحا في تكوين اتجاهات أفراده، وذلك عبر مؤسساته المختلفة المتعددة المهام والأغراض والوسائل، كالمدرسة والنادي ودور العبادة والجمعيات الاجتماعية والتنظيمات المتنوعة، والمؤسسات التي يكسب من خلالها الأفراد اتجاهاتهم المختلفة عبر التنشئة الاجتماعية.

عاشرا: تعديل الاتجاهات

على الرغم من أن الاتجاهات تتصف بالثبات النسبي، لكنها معرضة للتعديل أو التغيير، حيث عملية تغيير الاتجاهات تتخذ مظهرين أساسيين يتمثلان في ما يلي:

1- تغيير الاتجاه حيال موضوع ما من مؤيد إلى معارض، أو من موافق إلى غير موافق، وبالعكس، أي إن التغيير هنا يكون في درجة ايجابية أو سلبية الاتجاه.

2- إن يتم التغيير في الاتجاه، بمعنى تأكيد ايجابيته أو سلبيته حيال موضوع معين.

ويضيف (حسين صديق، 2012: 311) عوامل تجعل تغيير الاتجاهات سهلا، وعوامل أخرى تجعل تغييرها صعبا؛ فمن العوامل التي تجعل تغيير الاتجاهات سهلا ما يلي:

1- ضعف الاتجاه وعدم رسوخه.

2- وجود اتجاهات متساوية في قوتها بحيث يمكن ترجيح أحدها على باقي الاتجاهات.

3- عدم وضوح اتجاه الفرد نحو موضوع الاتجاه.

4- وجود خبرات مباشرة تتصل بموضوع الاتجاه.

5- وجود مؤثرات مضادة للاتجاه.

ومن العوامل التي تجعل تغيير الاتجاهات صعبا ما يلي:

1- قوة الاتجاه القديم ورسوخه.

2- وضوح معالم الاتجاه عند المرء.

3- استقرار الاتجاه في شخصية الفرد وارتفاع أهميته وقيمته.

4- الاقتصار في محاولة تغيير الاتجاه على الفرد، وليس على الجماعة حيث تنتج الاتجاهات أصلا من الجماعة.

5- صلابة الرأي عند الفرد.

6- إرغام الفرد على تغيير الاتجاه.

7- مقاومة تغيير الاتجاه التي تفرضها الدوافع القوية عند الفرد.

خلاصة:

نستخلص مما سبق ذكره أن للاتجاهات قيمة حيث تقدم للفرد كيفية الكشف عن الحياة المعرفية والانفعالية والسلوكية من خلال مكوناتها، فالفرد يتعرف وينفعل، وله سلوك معين اتجاه موضوع من مواضيع المحيط به، ولها كذلك أهمية كبيرة في حيانا من خلالها يستطيع الفرد الكشف عن سلوكه و كذلك تكون له القدرة على كيفية التواصل و فرض نفسه عند الموقف.

الفصل الثالث

الإشراف التربوي (التفتيش)

تمهيد:

يعتبر الإشراف التربوي ركيزة ودعامة هامة في المنظومة التربوية؛ حيث يهدف إلى تحسين عملية التدريس وجعلها أكثر فاعلية من خلال التعامل والتفاعل مع محاورها الرئيسية؛ والمتمثلة في المعلم والمنهاج والمتعلم، وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم الإشراف التربوي (التفتيش) ومراحل تطوره وأهدافه ومبادئه وأنواعه وأساليبه، ووظائف المفتش، وشروط وطبيعة توظيفه في الجزائر، ثم معيقات الإشراف التربوي.

أولا: تعريف الإشراف التربوي (التفتيش)

1- لغة:

التفتيش هو مصدر فتش تفتيشا، ومعناه تصفح شيئا ما، أو أعمال شخص معين للاطلاع عليه ولمعرفته المعرفة الكاملة والدقيقة (مولاي مختار،2017: 20).

أشرف: إشرافا على الشيء أي اطلع عليه وأداره، واقترب منه، نظر من مكان مرتفع على ما تحته (أبو نصري وآخرون، ب س: 46).

2- اصطلاحا:

يعرفه القانون الأساسي الخاص بعمال التربية والذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقم 90-49 المؤرخ في 06-02 – 1990 فإننا نجد مواد من 115-121 تنص على وظيفة ومهام التفتيش والمراقبة.

هو عملية تربوية هدفها تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطورهم مهنيا بهدف تحسين مستوى التعليم وذلك عن طريق استخدام الأساليب التربوية الملائمة والاستفادة من التطورات الحاصلة في هذا المجال (البدوي، 2002: 18).

كما يعرف بأنه عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف

وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (الطعاني، 2005: 232)

لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي تطورا كبيرا بجانب النظريات الأخرى حيث تطور جنبا إلى جنب مع هذه النظريات مثل المدرسة السلوكية الاجتماعية ونظرية النظم؛ حيث اعتبر النظام التربوي هو بناء إنسان صالح قادر على المساهمة الفاعلة في بناء وتقدم مجتمعه الذي يعيش وهذا النظام بجميع عناصره (منهاج، وسائل، هيئة تدريسية، طلاب) تشتمل حسب (أبو غريبة، 2009: 23-24) على ثلاث مستويات:

أ- المستوى الفني:

هو الذي يهتم بممارسة مهام النظم الأكاديمية والفنية مثل التدريس والإشراف التربوي والإرشاد والمناهج وكذلك الموظفين الفنيين الذين يدعمون تطبيق أبعاد المستوى، ويتضمن الدور الفني تحفيز وتشجيع المعلمين على الخلق والابتكار وتوفير فرص النمو المهني لهم وتحسين ممارستهم التعليمية، فالدور الفني هدفه رفع الكفاية على أقصى درجاتها.

ب- المستوى الإداري:

هو عملية تنسيق لأداء وضمان توافر المصادر المطلوبة لمتطلبات تفعيل دور المستوى الفني ويضم هذا المستوى مختلف مستويات الإدارة التربوية (العليا، الوسطى، الدنيا الإجرائية).

ج- المستوى المؤسسي:

يهتم بربط ومراعاة النظام للبيئة حيث يضم مجالس ولجان كثيرة ومختلفة؛ وهي تسعى جميعا لتحقيق ربط النظام ببيئته

ويطلق على الإشراف التربوي في الجزائر مصطلح "التفتيش" وهي حسب المرسوم التنفيذي (1992/490/92) مهمة يقوم بها سلك التفتيش؛ وذلك بمراقبة العملية التعليمية للرفع من مستوى الأداء

لدى مختلف أسلاك التعليم والتسيير، كما يقوم سلك التفتيش بالتقويم والتكوين والمراقبة والمتابعة والسهر على تطبيق البرامج، والمواقيت و التعليمات الرسمية.

ثانيا: مراحل تطور الإشراف التربوي

لقد مرّ الإشراف التربوي بثلاث مراحل يوجزها (الطعاني، 2005: 33-34) فيما يلي:

1- التفتيش:

عاصرت هذه المرحلة النظريات الكلاسيكية القديمة في الإدارة وظهر أسلوب التفتيش في ظل الإطار الاجتماعي في تلك الفترة التي تتصف بالجهود والسيطرة الارستقراطية؛ وكما واكب ذلك الإدارة العلمية والبيروقراطية والتي تميزت بالمركزية حول السلطة والأوتوقراطية والتناقص بين الأفراد والجماعات واتخاذ العقاب وسيلة للاطلاع و التوجيه.

2- التوجيه التربوي:

تطوره مع تطور نظريات الإدارة مثل حركات العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية الاجتماعية، وما تنادي به نظرياتها من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية والابتعاد على الاستبدادية والتسلط الفردي، وهكذا ظهر مفهوم الإشراف الديمقراطي التعاوني وأخذ ينظر إليه على أنه عملية تفاعل إنسانية، وتهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه وحل مشاكله، ويؤكد هذا المفهوم على التعاون بين الموجه التربوي وبين المعلم في إطار من الاحترام والعلاقات الإنسانية السليمة.

3- الإشراف التربوي:

مع استمرار التطور في الفكر التربوي الحديث أخذ مفهوم الإشراف التربوي في التطور ليأخذ معنى أشمل وأوسع، وذلك حتى يلبي احتياجات النظرة الشاملة التعليمية التعلمية، وانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلم وأدائه وبتعديل سلوكه التعليمي إلى الاهتمام بالموقف التعليمي، وإحداث التغيير الايجابي المرغوب في عناصره المتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة والإدارة المدرسية والصفية.

ثالثا: أهداف الإشراف التربوي

أورد في (سعيد مروان، 2006: 20) الأهداف التالية:

1- تحسين عملية التعليم والتعلم.

2- العمل على ما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية والتربوية ويوجه المدرسين لمراعاتها.

3- مساعدة المدرسين على الوقوف على أحسن الطرق التربوية والاستفادة منها لتدريس المواد.

4- العمل على تنسيق البرامج التعليمية لتحسين العملية التربوية.

5- تحقيق ضمان استمرارية البرنامج التربوي إعادة تكييفه خلال فترة طويلة من الزمن.

6- تطوير بيئات مناسبة للتعليم والتعلم كطرق التدريس والجو النفسي والاجتماعي والمادي، والجهود التربوية المختلفة.

7- احترام شخصية المدرس و احترام قدراته الخاصة و مساعدته على أن يصبح قادرا على توجيه نفسه.

8- الكشف عن حاجات المدرسين و تكوين علاقاتهم الإنسانية ومساعدتهم لترتفع روحهم المعنوية ويعملوا على تحقيق أهداف المدرسة

ويضيف وكذلك تتمثل أهداف الإشراف التربوي في مفهومه الحديث في تطوير نوعية المعلم المهنية ورفعها إلى أعلى درجة ممكنة وذلك من أجل رفع كفاءته التعليمية والأخذ بيده نحو النمو المستمر ومساعدته على حل مشاكله؛ والعمل على إحداث التغيير الشامل في الموقف التعليمي بأكمله ذلك إن عملية التعلم والتعليم تتأثر بجميع ما يحيط بها من أمور (عبد الرحمان وآخرون، 1998: 80).

رابعا: مبادئ الإشراف التربوي

بما أن الإشراف التربوي عملية تهدف إلى تطوير وتنظيم جميع عناصر الموقف التعليمي التعلمي، وذلك من أجل تحقيق أفضل أهداف التعليم والتعلم، حيث يقوم على مجوعة من المبادئ حيث ورد في (قرساس الحسين، 2008: 22-23) فيما يلي:

1- **القيادة:** تتمثل في القدرة على التأثير على المعلمين والطلبة، وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية في المدرسة لتنسيق جهودهم من أجل تحسين هذه العملية وتطويرها.

2- **الديمقراطية:** يقوم على أساس احترام المعلمين و الطلبة وغيرهم من المتأثرين على العمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى إلى تهيئة فرص متكافئة لنمو كل فئة من هذه الفئات وتشجيعها على الابتكار والإبداع لتحقيق ذاتها.

3- **التعاون:** يقوم على المشاركة وتفاعل جميع ذوي عناصر العملية من مديرين ومعلمين وطلبة وأولياء أمور في جميع مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم.

4- **الشمول:** يعني جميع العوامل المؤثرة في تحسين التعليم وتطويره ابتداء من الفلسفة التي تقوم عليها التربية والتعليم وانتهاء بالنتاجات النهائية التي تم إحداثها في سلوك المتعلمين.

5- **العلمية:** يعتمد على البحث والتجريب وتوظيف نتائجها لتحسين التعلم.

6- **المرونة:** لا يعتمد أسلوبا واحدا، و إنما يعتمد أساليب متنوعة لتحقيق هدف تربوي محدد.

7- **الفنية:** يهدف إلى تحسين التعلم والتعليم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلن والتلميذ والمشرف نفسه وأي شخص أخر له أثر في تحسين العملية التعليمية.

خامسا: أنواع الإشراف التربوي

بحكم التطورات التي حصلت في النظام التربوي جعلت الإشراف التربوي يرتقي ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتقديم يد العون و المساعدة للعاملين في مجال التعليم ولدينا عدة أنواع من الإشراف التربوي وهي كما كالتالي:

1- الإشراف الوقائي:

للمشرف التربوي خبرة اكتسبها أثناء ممارسته للتعليم وقيامه بزيارة المعلمين ووقوفه على أساليب تدريسهم إذ لديه القدرات على التنبؤ بالصعوبات التي قد تواجه المعلم الجديد من ممارسته التدريس، بالإضافة إلى أن المشرف التربوي يتميز بقوة الملاحظة، وأن يدرك الأساليب التي تؤدي إلى إحراج المعلم

و انزعاجه، وهنا تأتي مهمة المشرف في التنبؤ بالصعوبات والتقليل من أثارها والتغلب عليها ذاتيا، فقد يقوم المشرف باستخدام أساليب تتناسب مع الموقف الذي يواجهه وأن يقوم بمناقشات وافتراضات واقتراحات؛ فالمشرف التربوي نجده يسعى إلى غرس بعض المبادئ التربوية في نفوس المعلمين التي تعينهم على أن يتفادوا الوقوع في المتاعب، و أن يجعل العلاقة بينه وبينهم متينة و محل ثقة (رافده الحريري، 2006: 34).

2- الإشراف التصحيحي:

يهدف إلى معالجة الأخطاء في الممارسات التربوية والتعليمية وعلى هذا الأساس لا يكون دور المشرف هنا صيد الأخطاء وإنما معالجة الموقف حيث يؤدي إلى إقناع المعلمين بضرورة التخلص من هذه الأخطاء بشكل يؤدي إلى تصحيحها؛ وعندما يقع المعلم في أخطاء لابد على المشرف من إصلاح الخطأ في الوقت المناسب حتى لا ينعكس ذلك على التلاميذ وسلوكهم في المستقبل (إبراهيم الخطيب، أمل الخطيب، 2003: 182).

3- الإشراف التفتيشي:

يعتبر من أبرز الأنواع استخداما وانتشارا، حيث يمارسه عدد كبير من المشرفين على المعلمين وذلك من خلال اعتماد الزيارات الصفية المفاجئة لهم، يقوم على أساس استخدام السلطة ورسم الأهداف وإعطاء التعليمات والأوامر للمعلمين وتحديد الخطط والإجراءات الإدارية والتعليمية في المدرسة وغرفة الصف فالزيارات الصفية الأسلوب الوحيد الذي يستخدمه المفتش لمعرفة مدى تقييد المعلمين بالتعليمات الصادرة إليهم ومعرفة الأخطاء (أبو غريبة، 2009: 72).

4- الإشراف البنائي:

تهتم ببناء وتطوير عمل المدرسين خاصة المستقبلي، وفي هذا النوع يتبرع المشرف الكفء بخطة اشتراك المدرسين معه في الرؤى الجديدة والجيدة لما يكون عليه العمل التربوي، ويشجع النشاطات التربوية ويحفز المواهب، ويهتم بصفة عامة بكل ما يخدم تطوير الفعل التربوي والتكويني، لذا فهدف هذا النوع من

الإشراف يتمثل في إيجاد أساليب أفضل والعمل على تشجيع الأنشطة الايجابية وتطوير وتحسين الممارسات الجيدة، واشتراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد و تشجيع النمو المهني (عبد العظيم وآخرون، 2006: 13).

5- الإشراف الإبداعي:

يقوم على تقديم الاقتراحات والوسائل والاختراعات وكل إنتاج جديد لم يسبق وجوده، والمشرف في إطار هذا المفهوم ينشط الابتكار بين المعلمين داخل المدرسة وخارجها ويتيح الفرص للتجريب المنظم والأفكار الجديدة لذا يحتاج الإشراف الإبداعي إلى طاقات مدربة ومعدة إعدادا جيدا، كما يتطلب إمكانيات مادية كبيرة و كثير من الوقت.

6- الإشراف القيادي:

يشجع على الاستقلال الفكري والتعاون بين المعلمين والمشرفين وبذل الجهود من أجل تنمية الفرد إلى أقصى درجة الاعتماد في التقويم على جمع البيانات و تحليلها (أبو غريبة، 2009: 74).

سادسا: أساليب الإشراف التربوي

تعتبر الأساليب التربوية مجموعة النشاطات التي يقوم بها المشرف التربوي من أجل تحقيق الهدف التربوي، حيث تعددت أساليب التي تستخدم في جميع المواقف والظروف لكل موقف تعليمي يناسبه أسلوب من الأساليب، وهذا حسب طبيعة الموقف التعليمي والفروق الفردية بين المعلمين واحتياجاتهم التدريبية والإمكانات المتاحة؛ ومن هذا سنتطرق إلى أبرز وأهم الأساليب:

1- الزيارة الصفية:

هي زيارة المفتش للمعلم في صفه أثناء التدريس، وهذه الطريقة شائعة، وفيها يتم ملاحظة سير تنفيذ الدرس في الفصل وأخذ ملاحظات أولية عن أداء المعلم و مستوى تحصيل الطلاب، ثم مناقشة المعلم حول فعاليات الدرس.

2- اللقاءات التربوية و الاجتماعات:

يقوم المشرف التربوي بعقد اجتماع أو لقاء له من المعلمين بغرض توجيههم، وتحسين الأداء التربوي لهم، ويجب أن يكون لكل اجتماع أو لقاء أهداف واضحة قبل انعقاده.

3- ورشة العمل التربوية:

هي عبارة عن لقاء تربوي يخطط له المشرف التربوي بحيث يظم عدد من المعلمين لدراسة ومناقشة أسلوب حل مشكلة ما تواجهه في عملهم مثل صعوبة درس على الطلاب أو عدم توفر وسائل تنفيذه، وفيها يتم تقسيم المعلمين إلى مجموعات، كل مجموعة أو تتخصص بجانب من جوانب المشكلة تجتمع عليه لتناقشه حسب الوقت المحدد (ساعة أو ساعتين أو يوم أو يومين ... حسب الوقت والموضوع المتاح)، ومن ثم تخرج المجموعة ورقة مشتركة تعرض فيها بعد في اجتماع يضم كافة المعلمين والمشرفين المشتركين في الورشة لمناقشتها والاتفاق على توصيات معينة من شأنها، ويتم ذلك مع كل مجموعة لتنتهي الورشة بتقرير نهائي يتضمن التوصيات والاقتراحات حول موضوع الورشة لتعمم في الميدان التربوي للاستفادة منها ولتنفيذ ما جاء فيها (قرساس ،2008:ص ص 28-29)

4- المقابلة الفردية:

وهذه المقابلة تتم بين المشرف التربوي والمعلم حول قضايا تربوية تعليمية عرضية أو مخطط لها وتتم بمبادرة من المشرف التربوي، مثل خلاف بين المعلم وأحد الطلاب وغيرها من أهدافها تعزيز الثقة بين المعلمين بأنفسهم، تنمية روح التعاون لدى المعلمين و إقبالهم بأهمية العمل الجماعي، ويجب على المشرف التربوي أن يعد للمقابلة الإعداد الكافي وأن يتم ذلك في الوقت يناسب المشرف والمعلم.

5- تبادل الإشراف:

هو وسيلة من وسائل الإشراف التربوي، يخطط المشرف التربوي بالتنسيق مع المعلمين من أجل تمكينهم من زيادة الاحتكاك بزملائهم الأكثر تأهيلا والأطول خبرة، فيقوم المعلم بزيارة معلم آخر في فصله و بين طلابه في أماكن أخرى.

6- الدروس التوضيحية:

تشكل الدروس التوضيحية نشاط إشرافي يتكامل مع بقية الأنشطة الإشرافية الأخرى، وتستهدف هذا التقدم المهني للمعلم وتطوير كفايته الصفية عن طريق توضيح بعض المهارات أو الطرائق التربوية التي تستخدم في التعليم الصفي، وهي تختلف في مفهومها وتخطيطها وتنفيذها الدروس أو الملاحظة التي ينفذها الكثير من المعلمين (محمود طافش، 2004: 14-15).

7- الاجتماع الفردي بالمعلم:

ويكون عادة بعد الزيارة الصفية للمعلم، وذلك لمناقشة الدرس وتقديم الملاحظات من طرف المشرف.

8- زيارة المدرسة:

هو الاطلاع على شتى النواحي التربوية في المدرسة ومرافقها وتجهيزاتها وأداء المعلمين فيها، ومن ثم تقديم المشورة الفنية إن وجدت لهيئة التدريس والرفع للجهات المسؤولة ما يلزم رفعه ويؤدي إلى تحسين العمل التربوي فيها (قرساس ، 2008: 29).

سابعا: وظائف المشرف التربوي

تعتبر عملية الإشراف التربوي دعامة هامة ترتكز عليها المنظومة التربوية، وهذا استنادا للوظائف التي يقوم بها المشرف التربوي؛ ومن هذه الوظائف ما يورده (حسن احمد الطعاني، 2005: 22) فيما يلي:

1 - مساعدة المعلمين على استيعاب وظيفتهم و الإيمان بها إيمانا يدفعهم إلى الإخلاص في أدائها على خير وجه يستطيعونه.

2 - مساعدة المعلمين على فهم الأهداف التربوية و مراجعاتها واختيار المناسب منها.

3 - المساعدة في وضع الخطط السليمة القائمة على أسس علمية مناسبة للموقف التعليمي الذي توضع من أجله.

4 –المساعدة في برامج الأنشطة التي تشبع ميول الطلاب ورغباتهم وفهم الوسائل التعليمية وحسن استخدامها.

5 –المساعدة على متابعة كل جديد و متطور في الميدان التربوي و متابعة الخطط الموضوعة و العمل على تحسين الظروف المؤثرة في التعليم و التعلم.

6 – تقويم العملية التربوية تقويما علميا سليما مبنيا على الموضوعية.

7 – مساعدة المدرسين على النمو في مهنتهم نموا ذاتيا و توجيه هذا النمو فرديا كان أو جماعيا إلى السمو بمهنة التدريس و الارتفاع بمستوى الأداء فيها.

8 – تنسيق جهود المعلمين وجمع شملهم حول مبادئ خلقية ومهنية يلتزمون بها.

9 – تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

ثامنا: شروط وطبيعة توظيف المشرفين التربويين في الجزائر

1- شروط التكوين:

يدوم تكوين مفتشي التربية والتعليم الأساسي الطورين الأول والثاني 3 سنوات: سنتان في التكوين الأولي، سنة في التكوين المتواصل.

يتم الالتحاق بتكوين مفتشي التربية و التعليم الأساسي (الابتدائي) بطريقتين:

أ- الالتحاق عن طريق المسابقة:

يمكن أن يلتحق بالتكوين الأولي لنمط مفتشي التربية والتعليم الأساسي عن طريق المسابقة المرشحون الذين تتوفر فيهم الشروط التالية:

- ✓ أساتذة التعليم الأساسي ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون والمستشارون التربويون المرسمون الذين قضوا 4 سنوات من الخدمة الفعلية، بهذه الصفة ولا تقل أعمارهم عن 27 سنة في تاريخ 31-12 من سنة الترشح.

- ✓ المعلمون المرسمون الذين قضوا 7 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة، ولا تقل أعمارهم عن 27 سنة في تاريخ 31-12 من سنة الترشح.

ب- الالتحاق بناءا على الشهادة:

كما يمكن أن يلتحق بهذا التكوين عن طريق الشهادة:

- ✓ أساتذة التعليم الأساسي والمعلمون المختصون والمستشارون التربويون والمعلمون الذين تتوفر فيهم شروط السن، والأقدمية في الوظيفة الذين يحملون شهادة ليسانس التعليمية.
- ✓ أساتذة التعليم الثانوي المرسمون الذين قضوا 3 سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- ✓ أساتذة التعليم الأساسي ومعلمو المدرسة الأساسية المختصون والمستشارون التربويون والمعلمون الذين تتوفر فيهم شروط السن والأقدمية المذكورة أعلاه، والذين لهم شهادتان من ليسانس التعليم حسب النظام القديم، أو شهادة النجاح التام في 4 سداسيات جامعية في تحضير مهن تعليمية.

وحسب المادة 17 من الأحكام المتعلقة بمفتشي التربية والتعليم الأساسي المتتلمذين القسم الثاني الخاص بنظام الدراسة فإنه وفي نهاية كل سنة من التكوين يضبط مدير مركز التكوين إطارات التربية بعد استشارة مجلس الأساتذة قائمة الطلبة المفتشين الذين لم ينجحوا، فإما أن يعيدوا السنة بصفة استثنائية أو يعادوا إلى سلكهم الأصلي.

بعد سنتين من التكوين الأولي يلتحق الناجحون بسنة التكوين المتواصل ويرسم المفتشون المتربصون الناجحون في نيل شهادة الكفاءة لتفتيش التعليم الأساسي، في نهاية التكوين المتواصل.

تاسعا: طبيعة تكوين المشرفين التربويين

تضمن المرسوم 126/81 المؤرخ في 20-06-1981 تنظيم التكوين وافتتاح الدراسة والقانون الأساسي الخاص بالطلبة المتدربين في المركز الوطني لتكوين إطارات التربية، وقد أشار إلى أن مدة التكوين بالمركز الوطني ما بين سنة أو سنتين و يتعرض فيها الطالب المتدرب إلى دراسة معمقة في:

علم النفس وعلوم التربية، علم الاجتماع التربوي، تاريخ النظريات التربوية، طرق التدريس، التربية الخاصة، التشريع المدرسي.

كما يقوم بزيارة ميدانية للمدارس ويكلف بكتابة تقرير عنها، كما يقوم الطالب بإعداد أبحاث يعقبها امتحان شفوي وتطبيقي ليحصل الطالب المتدرب الناجح على شهادة يطلق عليها اسم الكفاءة في التفتيش.

لكن تم تعديل البرنامج الذي يدرسه المفتشون الطلاب بالمعهد الوطني لتكوين إطارات التربية على النحو التالي: التسيير التربوي، التربية العامة، علم النفس الاجتماعي، المناهج التعليمية، النظام التربوي في الجزائر، التسيير الإداري، التشريع المدرسي (وزارة التربية الوطنية، 1999).

وكذلك تم تعديل البرنامج في العام الدراسي 2000-2001 أصبح مفتشو التربية والتعليم الأساسي الطلاب يدرسون مجموعة من المقاييس:

1- اللغة العربية للطورين الأول والثاني وتشمل المواضيع التالية: البلاغة العربية، العروض، القواعد.
2- منهجية اللغة العربية للطورين الأول والثاني وتشتمل على: المنهجية، منهجية مشكلات التحكم، تعليم اللغة العربية في الطور الأول، منهجية التعبير الشفهي، التعبير في السنة الأولى المهارات اللغوية الأساسية.
3- العلوم الطبيعية ومنهجيتها للطور الأول والثاني: النظام البيئي، خصائص الكائنات الحية في النظام البيئي.
4- الرياضيات ومنهجيتها للطور الأول والثاني: المنطق، المنهجية الخاصة بتدريس مادة الرياضيات.
5- التشريع المدرسي: مفهوم التشريع و النصوص التشريعية، نظام التربية والتكوين.
6- فيزياء و منهجيتها: الحركة و أنواعها، القوة أفعالها.
7- منهجية العلوم الاجتماعية: تعريف المنهجية، المفاهيم والمصطلحات المستعملة في المادة، دراسة وتحليل الأهداف، تصنيف الأهداف.

8- التربية الإسلامية للطورين الأول والثاني: الهدف المحوري، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة.

9- التحرير الإداري: لمحة موجزة عن التحرير الإداري، مضمون المراسلة الإدارية، عناصر التقديم الإداري للمراسلة الإدارية.

10- تقنيات التفتيش للطور الأول والثاني: تقنيات التفتيش، توجيهات، التفتيش، المفتش.

11- القانون: ضرورة القانون، تعريف القانون، تقسيمات القانون، مصادر القانون.

12- مادة التربية وعلم النفس: التربية العامة، علم النفس. (وزارة التربية الوطنية، 2001)

عاشرا: معوقات الإشراف التربوي

تواجه الإشراف التربوي مجموعة من الحواجز تقف أمام صيرورة العملية الإشرافية، حيث توجد عدة معوقات كثيرة تلاحقه أينما كان وأينما وجد، وتنقسم المعوقات حسب نوعها إلى معوقات إدارية، اقتصادية، فنية، اجتماعية، شخصية؛ وهنا سنركز على المعوقات الأكثر تأثيرا في فاعلية الإشراف التربوي وهي:

1- ازدحام الفصول الدراسية.

2- كثرة عدد المدارس التي يجب على المشرف زيارتها.

3- كثرة الأعباء الرادارية التي توفر سلبا على النشاط الفني للمشرف التربوي.

4- قلة الدورات التدريبية المخصصة كفاءة الإشرافية لدى المشرفين التربويين.

5- قلة المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ بعض الأساليب الإشرافية.

6- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرفين التربويين.

7- عدم مساواة المشرفين التربويين بالمعلمين في الانجازات.

8- قلة الوسائل التعليمية اللازمة للعملية التربوية في بعض المدارس.

9- تدني مستوى المعلمين في أساليب التقويم و القياس.

10- ضعف التأهيل الأكاديمي و المهني لبعض المعلمين.

11- الاعتقاد الخاطئ لدى بعض أفراد المجتمع بان المشرف التربوي يتصيد الأخطاء.

12- قلة اطلاع المشرف التربوي على البحوث و الدراسات الحديثة في مجال الإشراف التربوي.

13- وجود المجاملات الشخصية في عملية الإشراف التربوي.

14- الشعور بالقلق والتوتر النفسي لدى المعلمين نتيجة لوجود المشرف التربوي داخل المدرسة.

خلاصة:

إن المشرف التربوي هو مدرس خبير له من الإمكانيات العلمية والمهنية ما يؤهله للقيام بأعباء الإشراف التربوي؛ لأنه خبير في العملية التعليمية وما يحيط بها من علوم وطرائق وتفاعلات ونتائج وغير ذلك، فهو يملك تصورا كاملا ومدركا لأهمية الأهداف التعليمية؛ وإذا كان المشرف التربوي (المفتش) بصفة اختصاص المواد فإنه يختص بكل الجوانب التربوية في العملية التعليمية في المدرسة الأساسية، وهو يتفرع من عدد المفتشين بحسب المواد العلمية والمهنية والتقنية التي تدرس في المدرسة الأساسية، أما إذا كان بصفة اختصاص الإدارة فإنه يختص بكل الجوانب ما يتصل بالجوانب الإدارية للمعلمين والقائمين بالإدارة المركزية؛ والإشراف التربوي بمفهومه الحديث يتطلب من القائمين عليه كفاءة عالية وخبرة واسعة في التعليم؛ فهو ليس عملا صفيا فحسب بل تطوير للموقف التربوي ككل؛ فالإشراف التربوي الناجح هو الذي يؤدي إلى قدرة المعلم على ممارسة الإشراف الذاتي.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد:

ترتكز المنظومة التربوية على عدّة عناصر تعد دعامة أساسية وهامة؛ ومن هذه العناصر نجد المنهاج التربوي الذي هو مجموعة من الخبرات والمعارف والأنشطة من أجل تكوين وإعداد المتعلم، ولقد طرأت على المناهج الدراسية عدّة تغييرات وتطورات؛ وذلك بالانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني التي تمّ العمل بها ابتداء من السنة الدراسية 2016-2017، وسنوضح أكثر في هذا الفصل مفهوم هذه المناهج ودواعي وضعها، وأهداف كتابتها، والمبادئ المؤسسة لها، وكيفية بنائها، ومكوناتها، ومحاور هيكلتها، إضافة إلى ذكر خصائصها والقيم التي تنميها، وشروط تطبيقها وآليات تنفيذها.

أولا: مفهوم المنهاج

1- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور أن لفظ منهاج يعني الطريق الواضح، وتقابل كلمة منهاج في اللغة العربية، وهذه الكلمة من جذر لاتيني معناها: مضمار السياق، وهناك كلمة أخرى تستخدم أحيانا بمعنى المنهاج وهي كلمة المقرر ويفهم منها كمية المعرفة المطلوبة، أي مقدار المعرفة التي يطلب من التلاميذ في كل موضوع خلال السنة الدراسية (توفيق معري، 2009: 9).

2- اصطلاحا:

يتضمن مفهوم المناهج اصطلاحا مفهومين هما:

أ- **المفهوم التقليدي:** هو مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم التي يدرسها التلاميذ في صور مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية (عبد الرزاق، 2011: 79).

ب- **المفهوم الحديث:** هو مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، وتعديله يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية.

ويعرف أيضا بأنه "بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل بوضوح، وهو نوع من التشريع، يقصد به تنظيم العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة، وهو أشبه بالقوانين التشريعية التي تكفل التقدم والحياة الفضلى" (وزارة التربية الوطنية، 2017: 08).

أماّ ما اصطلح عليه بمناهج الجيل الثاني؛ فهو مصطلح جديد فقط ومجرد تسمية أطلقت على المنهاج التربوي من خلال التعديلات والإصلاحات الأخيرة في المنظومة التربوية الجزائرية خلال العام الدراسي 2016-2017.

ثانيا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

هناك عدة دوافع أدت بالمنظومة التربوية إلى اللجوء إلى مناهج الجيل الثاني ونذكر من أبرزها:

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

2- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.

3- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

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

5- الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

6- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتجيات التي يمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل ألتشاركي.

7- إعادة كتابة بناء المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

8- التكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة حول المناهج 2013.

ثالثا: أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني

من أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني ما يوجزه (لوصيف، 2016: 3):

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

2- امتثال المناهج الدراسية 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 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 في صورة 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 إلى مفاهيم معقدة بشكل تدريجي، من مفاهيم أولية إلى تصنيفية ارتباطيه والتدرج للوصول لاحقا إلى مفاهيم نظرية مع الربط بين المفهوم والقيمة الاجتماعية.

رابعا: المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني

مناهج الجيل الثاني هي بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح؛ وتتلخص هذه المبادئ في ثلاثة مجالات (الأخلاقي، الابستيمولوجي، البيداغوجي) كما جاء في (وزارة التربية الوطنية، 2016 :04):

1- **المجال الأخلاقي (القيمي):**

يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغايتها، وطرائق التعلم، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها على أساس يمكن من إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب

والأخلاق المتعلقة أولا بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، والأمازيغية)، التي تشكل بانصهارها "جزائرية، الجزائري"، ثم بعد عالمي ثانيا، وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقه الوطني الجزائري.

2- 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 وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد.

3- المجال البيداغوجي:

ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسيين المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والتي تعتمد على منطق التعلم والمقاربة النسقية، وقصد ضبط تعلمات تلاميذه داخل القسم، فللمعلم حرية استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية.

خامسا: كيفية بناء مناهج الجيل الثاني

لقد تم بناء مناهج الجيل الثاني حسب (الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، 2006: 02) وفق ما يلي:

1- من حيث القيم (الاكسيولوجيا) :

أ- **المقاربة النسقية والمنهجية:** لقد أعدت المناهج على صعيدين: باعتبار المواد المنفصلة، وباعتبار التشارك بين المواد ذلك وفق التنظيم الآتي:

- ✓ من الغايات إلى ملامح التخرج من المرحلة والطور.
- ✓ من الأطوار 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 للمناهج كما عبرت عنه في العديد من وثائقها، خاصة وثيقة أسباب إعادة كتابة أو تعديل المنهج.
- ✓ انسجام بين الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية.

ب- تدعيم القيم: تعتبر القيم أول مصدر للمناهج، وهو اعتبار في محله لأنها أصل كل الفلسفات والعقائد، والأخلاق والثقافات التي تنساق عنها السياسات التربوية، وذلك ينبغي أن تتكفل بها المناهج الدراسية بإعطاء الأولوية كما توصي بذلك المرجعية العامة للمنهاج، القيم المشكلة للهوية الوطنية، والضامنة للانسجام الوطني وممارسة المواطنة والتضامن الوطني كلازمة وطنية "كن حر شخصيتك، كن ابن شعبك، كن ابن زمنك" يبدو أنها الصيغة المثلى للتوفيق بين القيم الفردية والقيم الجماعية، القيم الموروثة والقيم العصرية، القيم الوطنية وقيم الشعوب الأخرى.

2- **من حيث المنهجية:** اتجهنا إلى المقاربة بالكفاءات لسد الثغرات التي خلقتها المقاربة بالأهداف، تعتبر المقاربة بالكفاءات المبنية على أسس بنيوية اجتماعية المحور الرئيسي لهذا المنهج والتي توفر للمعلم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعدد من المواد المندرجة في حل وضعية مشكلة تفصل منطقة تعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف.

سادسا: مكونات مناهج الجيل الثاني

أوردت وزارة التربية في مناهج مرحلة التعليم الابتدائي (2016: 8-9) مكونات مناهج الجيل الثاني والتي تمثلت فيما يلي:

1- ملمح التخرج:

هو الترجمة البيداغوجية 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 بصيغتها موارد الضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد ويقدم أنماط لوضعية 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 وهو كفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

4- الميدان:

هو 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 وتعبّر 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 للمراد إرسائها 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 و مؤشرات التقويم:

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

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

10- أنماط النصوص:

النمط هو المواصفات التي يتميز بها النص عن غيره وتناسب موضوعه ولكل فن تعبيري نمط تلائمه، فالحكاية مثلا يناسبها النمط السردي والمقالة يناسبها النمط البرهاني أو التفسير

سابعا: محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني

تمت هيكلة مناهج الجيل الثاني وفق المحاور الموضحة في الشكل رقم 01 (وزارة التربية الوطنية، 2017: 09):

الشكل رقم (02): يوضح محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني

من خلال هذا الشكل نلاحظ أن المناهج الجديدة تتهيكل على أربعة محاور هي: المحور البيداغوجي، المحور المعرفي، المحور النسقي، المحور القيمي، وهذه تجعل المادة التعليمية مشبعة بجميع العناصر التي يكتسبها المتعلم في حياته سواء اليومية أو التعليمية (مثلا تنمي مبدأ الهوية الوطنية والإسلام، التاريخ، اللغة، والموروث الثقافي للأمة الجزائرية...)، وكذلك جميع المواد لها علاقة وتداخل مع بعضها البعض بما تسمى بالكفاءات العرضية، وتترك المتعلم يبني المعارف بنفسه مما تجعله في المستقبل له رصيد غني بالمعارف ، تجعله يتدرب كيفية حل المشكلات بنفسه.

ثامنا: خصائص مناهج الجيل الثاني

أورد في (وزارة التربية الوطنية، 2016: 02) خصائص مناهج الجيل الثاني كما يلي:

1- المستوى العام:

أ- تتدرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد.

ب- مرساة في الواقع الاجتماعي.

2- المستوى البيداغوجي:

أ- الانطلاق من الكفاءات ووضعيات التعلم.

ب- بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة، المقطع التعلمي، التعلم البنائي، التقويم التعديلي، التقويم الانفرادي، تقويم المسارات، تقويم الكفاءات.

ج- تموقع أدوار جديدة للمعلم والمتعلم.

د- توظيف تقنيات الإعلام والاتصال.

هـ- تتأسس وفق مبادئ وعناصر ومنهجية موحدة بين المواد.

3- ورود المقاطع لبناء كفاءة شاملة أو ختامية:

إبراز الأنواع المختلفة والمتكاملة للوضعيات المكونة للمقطع:

أ- الوضعية المشكلة الانطلاقية "الوضعية الأم".

ب- الوضعيات التعليمية المرحلية للتحكم في الموارد المعرفية.

ج- وضعيات تعلم الدمج.

د- الوضعية الإدماجية التقويمية.

هـ- وسائل التقويم.

تاسعا: القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني

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

1- مجال التأصيل الوطني: (الهوية، المواطنة، الضمير الوطني)

أ- عارف لمبادئ الانتماء الحضاري للجزائر، وقادرا على التعبير عن احترامه للرموز التي تحملها.

ب- يعرف مؤسسات الأمة الجزائرية، ومبديا تعلقه بها.

ج- اكتساب معرفة واسعة عن التراث الثقافي، التاريخي، الجغرافي، اللغوي، الديني للأمة.

د- المشاركة في الحياة ضمن مجموعة من أقرانه (في العائلة، زملاء الدراسة، أطفال الحي)، ومؤديا أدوار تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة.

هـ- قادرا على اتخاذ مبادرات والمثابرة عليها.

2- في مجال التفتح عن العالم:

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

ب- عارف بالمشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (الفقر، الأمن، الصحة، البيئة).

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

عاشرا: شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني

لكي نطبق مناهج الجيل الثاني يستلزم توفر بعض الشروط يذكرها (طيب نيت سليمان، 2016 :14) كما يلي:

1- الممارسة البيداغوجية:

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

2- تكوين الأساتذة:

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

3- اختيار الطرائق:

تدفع بالمتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات، وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

4- التحكم في الوسائل و حسن استغلالها:

(سندات مكتوبة، صور، أنشطة سمعية بصرية، إنترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء ... الخ)

إحدى عشر: آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني

لكي ينفذ المنهاج ويطبق بشكل صحيح وسهل وضعت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الوثائق هي:

1- الوثيقة المرافقة:

تعتبر الوثيقة التي ترافق المنهاج في مختلف المواد والأنشطة التعليمية التعلمية وسيلة تكوينية مكملة للمعلم وأداة عمل مرجعية حقيقية فهي تستهدف حسب (حثروبي، 2012: 37) ما يلي:

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

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

ج- اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد المعلم على إعداد خطط العمل وتصميمه.

اعتمد في إعداد هذه الوثيقة على الغايات المحددة لها في الدليل المرجعي لبناء المناهج، وهي غايات تعبر عن سقف توقعات عال يتمنى أن تحققه والمتعاملين معها من خلال قدراتها على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلمه من جهة، والإطار الذي يجري فيه المعلم اختياراته البيداغوجية من جهة أخرى، ليكون التعليم مصدرا من مصادر الامتناع والإلهام للمعلم، ودربا يمتد بالمتعلم إلى أفق النجاح والتفوق والتميز (الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016: 57).

2- دليل المقاطع التعليمية:

ويعد هذا الدليل مكملا للمنهاج والوثيقة المرافقة له، وداعما للبرنامج التكويني الذي قدمه المفتشون في الميدان، حيث يطرح العديد من الأفكار والتصورات مع إتاحة الفرصة لكل جديد يساعد على تثبيت الأفكار واستيعابها، كما يقدم شرحا عمليا إجرائيا لمساعدة المعلم على الارتقاء بالأداء طبقا للمعايير المهنية، ويزود بالكثير من المعلومات التي تساعده ليرتقي بمستوى تصوره وتخطيطه وأدائه للمقطع التعليمي (محمد ضيف الله، 2016)

3- اعتماد المقاربة بالكفاءات:

إنه من المسلم به لدى الجميع من يهتم ويتابع المنظومة التربوية الجزائرية أنها في المقاربات السابقة كانت تركز على التعليم وحيث يقوم الأستاذ بنقل المعارف من الكتب وتلقينها لتلاميذ ثم انتقلت إلى المقاربة بالكفاءات والتي تركز على التلميذ وهو من يبني معارفه بنفسه.

وأهم ما يميز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجند المتعلم مجموعة الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة؛ كما أنها تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ و ردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف و المعلومات فقط.

ويدرب المتعلم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة؛ فالوضعيات التعلمية لا تركز على المحتويات والمسارات فحسب، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج في وضعيات مشكلة، وعلى استغلال العقدة الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلمي وسند للتقويم التكويني والإشهادي؛ ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلم في تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي أنها تجعل المعارف حيّة (مناهج الطور الأول، 2016: 7).

خلاصة:

إن إعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم ويعتمد بناء المنهاج على الشمولية، الانسجام، قابلية الانجاز، المقروئية، الوجاهة، قابلية التقويم.

تعتبر مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التي لجأت اليها وزارة التربية الوطنية خلال العام الدراسي 2016-2017 ، ولكن هي في الواقع ليست مناهج جديدة بل هي مجرد تسمية أطلقت على إصلاحات المنظومة التربوية والتي باءت بالفشل بسبب وجود الكثير من النقائص فيها وتلقيها العديد من الانتقادات من طرف المسؤولين التربويين ، وعدم توافق الأساتذة معها وخاصة الأساتذة التي لهم سنوات طويلة في التدريس ، و كذلك لاحظنا تدني في النتائج الدراسية للتلاميذ مقارنة مع نتائج المناهج السابقة .

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

سنتطرق 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 والأداة 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 لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة 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 الاستطلاعية يتمثل فيما يلي:

أ- التعرف على مختلف جوانب موضوع الدراسة عن طريق جمع المعلومات من الميدان.

ب- تصميم ووضع أداة للدراسة انطلاقا من المعلومات التي تم جمعها من الميدان ومن مصادرها المختلفة (دراسات سابقة، كتب، مقالات ... الخ).

ج- اختبار أداة الدراسة على عينة استطلاعية للتعرف على مدى ملائمتها.

د- دراسة الخصائص السيكومترية للأداة، أي التأكد من صدقها و ثباتها، حتى يتم الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

هـ- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة فرضيات موضوع البحث .

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بمقاطعات التفتيش للتعليم الابتدائي التابعة لولايتي غليزان ومستغانم، خلال الفترة الممتدة من 2019/02/24 إلى غاية 2019/03/21؛ 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؛ ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، قامت الباحثة بتصميم استبيان اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني.

لقد مر تصميم هذا مقياس وفق الخطوات التالية:

أ. الخلفية النظرية لبناء أداة الدراسة:

تعتبر مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التي لجأت إليها المنظومة التربوية، وتعد نقطة أساسية لكسب رهان نوعية التعليم وأداء المدرسة الجزائرية، وهو يحمل تحسينات من شأنها تصليح الاختلال وتدارك النقائص سواء منها المتعلقة بمردودية الفعل البيداغوجي أو حوكمة المدرسة الجزائرية، بدأ تنفيذها مع الدخول المدرسي 2016 – 2017، وقد تم اللجوء إلى هذه الإصلاحات والانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني لعدة اعتبارات منها معالجة الأخطاء الواردة في المناهج السابقة، وكذلك من أجل التكيف مع المرجعيات والاعتماد على المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي، إضافة إلى إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية، وضبط المفاهيم القاعدية بالشرح، وتحديد أهميتها الإستراتيجية في بناء المناهج، وكذا الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات، واعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه

ضمن العمل التشاركي، إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة، والتكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة الميدانية حول المناهج 2013؛ وتتعلق الأداة التي سنستخدمها في دراستنا الحالية باتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة هذه المناهج؛ وتوجد 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: (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة)؛ وذلك لقياس اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني؛ بتسليط الضوء على محاورها المتمثلة في: المحور القيمي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي.

ب. تحديد أبعاد الاستبيان:

انطلاقا مما سبق، وبعد الاطلاع على الأدب النظري لمناهج الجيل الثاني؛ تم بناء استبيان الدراسة الحالية وفق الأبعاد التالية:

- ✓ **المحور القيمي:** الذي ينص على قيم الهوية، الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، القيم الاجتماعية والثقافية والقيم الكونية.
- ✓ **المحور البيداغوجي:** الذي ينص على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية، المقاربة بالكفاءات، الوضعية التعلمية، الوضعية الإدماجية، التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ✓ **المحور المعرفي:** الذي ينص على التنظيم المنطقي للمعارف، المصفوفة المفاهيمية، تقديم منسجم مع خصوصيات المادة، المفاهيم المهيكلة للمادة، إدماج المعارف المادية، وحدة المعارف في خدمة الإنسان والمجتمع.

ج. وضع فقرات الاستبيان :

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونها؛ وهي موزعة كالتالي:

الجدول رقم (01): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده.

البعد	عدد الفقرات
المحور القيمي	01، 04، 07، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 27، 29، 31، 33
المحور البيداغوجي	02، 05، 08، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 28، 30، 32، 34
المحور المعرفي	03، 06، 09، 12، 15، 18، 21، 24

د. مفتاح التصحيح:

قامت الباحثة بوضع خمسة بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، 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 الاستبيان:

بعد أن تمت صياغة فقرات استبيان الاتجاهات بصورته الأولية؛ قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، مفتشين تربويين)؛ 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 20 مفتشا من كلا الجنسين؛ العاملين بمقاطعات التفتيش للتعليم الابتدائي لولايتي مستغانم وغليزان خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

2.4. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

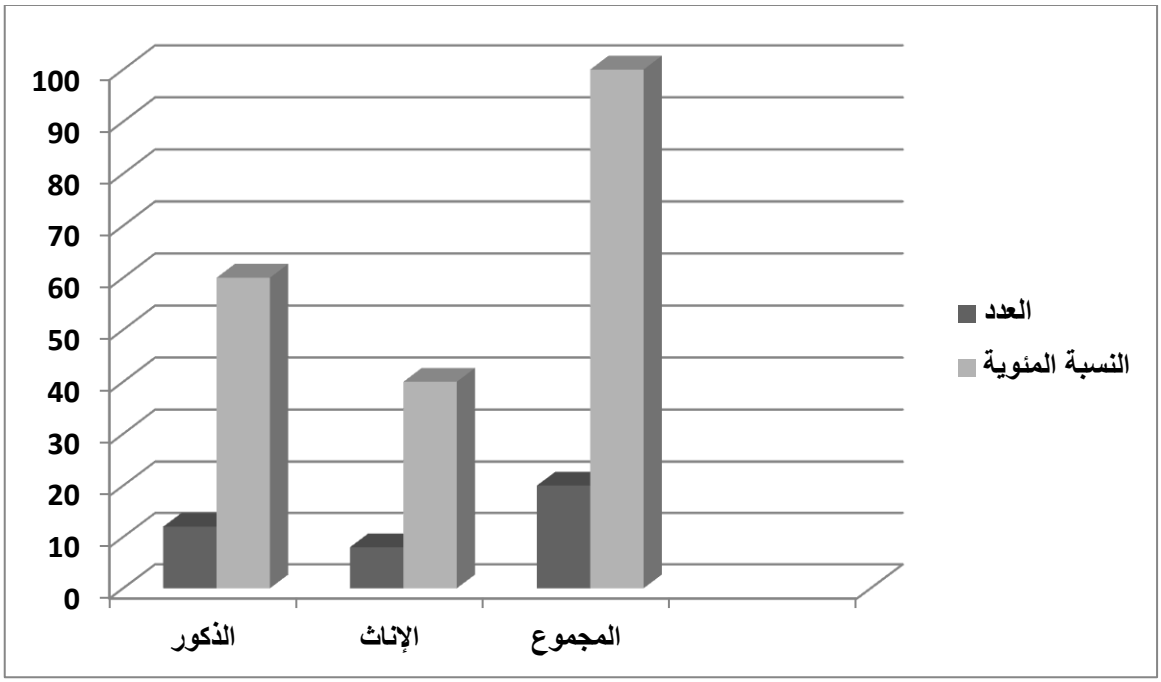
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

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

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	النسبة المئوية %	العدد
الذكور	%60	12
الإناث	%40	08
المجموع	%100	20

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد ذكور عينة الدراسة الاستطلاعية (12 ذكر بنسبة 60%) أكبر من عدد الإناث فيها (08 إناث بنسبة 40%) بفارق قدره (04 أفراد أي ما نسبته 20%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وهذا ما يبينه المخطط التالي:



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

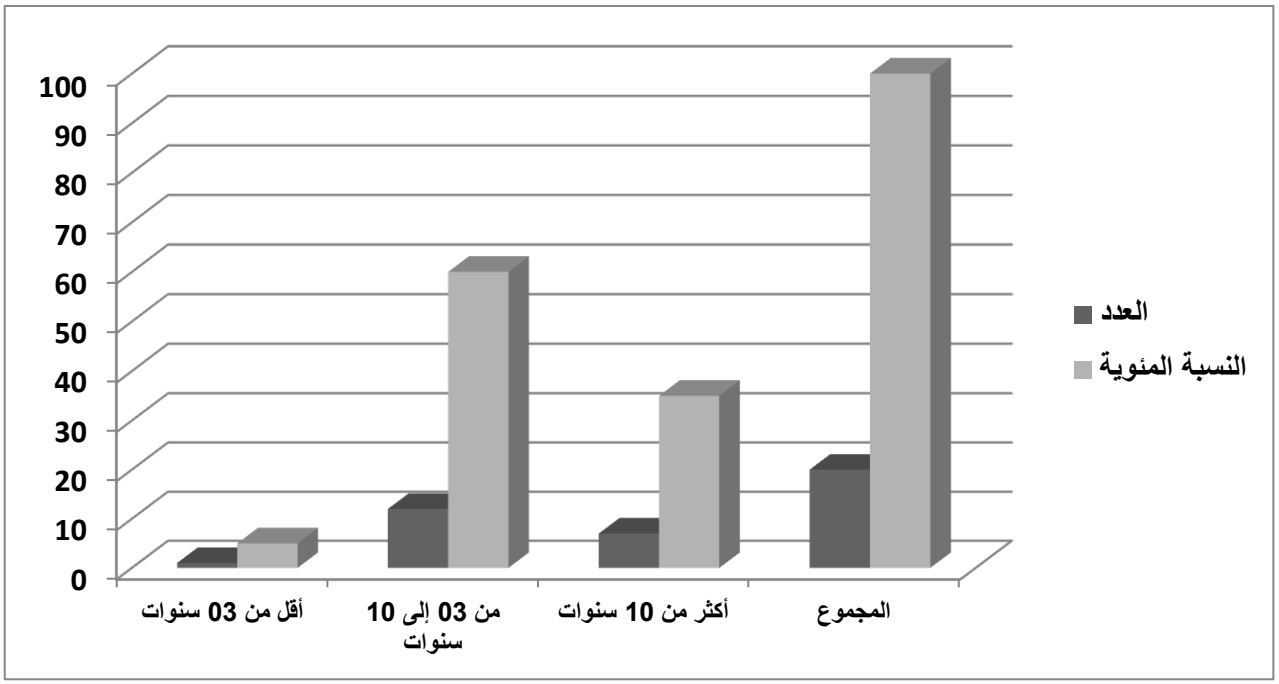
ب. حسب الأقدمية المهنية: يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية المهنية.

الجدول رقم (03) : يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الاقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية
اقل من 03 سنوات	01	05 %
من 03 الى 10 سنوات	12	60%

اكثر من 10 سنوات	07	35%
المجموع	20	100%

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد المفتشين الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (03 إلى 10 سنوات) يفوق عدد المفتشين الذين تفوق أقدميتهم المهنية 10 سنوات بفارق قدره (05 أفراد أي ما نسبته 25%)، فيما وجد مفتش واحد تقل أقدميته المهنية عن 03 سنوات؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



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

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

1.5. الصدق: تم حساب معامل الصدق بطريقتين:

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

الجدول رقم (04): يوضح الفقرات المعدّلة في استبيان الاتجاهات

البعد	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
المحور القيمي	تحوي على المعارف واسعة لموروث الأمة في جميع المجالات	تعرف بالمورث الثقافي للأمة الجزائرية

المحور البيداغوجي	تدعو إلى تنويع الوسائل التعليمية و جعلها متعددة	تدعو إلى التنويع في استخدام الوسائل التعليمية
	تدعو إلى توظيف مصادر معرفية مفتوحة	تدعو إلى التنويع في توظيف مصادر المعرفة

ب. صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد و المجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما يوضحه الجدولين التالي:

الجدول رقم (05): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

فقرات المحور القيمي		فقرات المحور البيداغوجي		فقرات المحور المعرفي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,562 **	02	0,590**	03	0,550*
4	0,730**	05	0,848**	06	0,801**
7	0,555**	08	0,700**	09	0,815**
10	0,778**	11	0,715**	12	0,801**
13	0,743**	14	0,825**	15	0,749**
16	0,530*	17	0,823**	18	0,510*
19	0,663**	20	0,583**	21	0,674**
22	0,593**	23	0,706**	24	0,853**
25	0,767**	26	0,745**		
27	0,552*	28	0,565**		
29	0,482*	30	0,696**		
31	0,659**	32	0,569**		
33	0,682**				

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معامل ارتباط جميع الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه كان موجبا ومرتفعا، ودالا إحصائيا عند سواء عند مستوى الدلالة (α= 0.01) أو مستوى الدلالة (α= 0.05)؛ وبناءا على ذلك يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (06): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة:

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
المحور القيمي	،909
المحور البيداغوجي	،961
المحور المعرفي	،953

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الثلاثة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

2.5. الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقة ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (07): طريقة الثبات بطريقة الثبات ألفا لكرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ
القيمي	13	0,877
البيداغوجي	12	0,903

المعرفي	08	0,869
الدرجة الكلية	34	0,956

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لأبعاد الاستبيان تراوحت بين (0.8 – 0.9) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبيان (0.96)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

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.

2. مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية للبحث بمقاطعات التفتيش للتعليم الابتدائي التابعة لمديرية التربية لولايتي غليزان ومستغانم.

3. مدة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 10 أفريل 2019 إلى غاية 30 أفريل 2019؛ ودامت حسب الترخيص المقدم من طرف المصالح المعنية (أنظر الملحقين 03 و04) لتوزيع واستلام أداة البحث على المفتشين العاملين بمقاطعات التفتيش التابعة لمديرية التربية لولايتي غليزان ومستغانم.

4. مجتمع الدراسة الأساسية:

تكون مجتمع الدراسة الأساسية من جميع المفتشين التربويين والعاملين في مختلف مفتشيات التربية لمقاطعات التعليم الابتدائي بولايتي، حيث بلغ عددهم الإجمالي (88 مفتش تربوي) موزعين حسب الولايتين (39 مفتش بولاية غليزان، و49 مفتش بولاية مستغانم).

5. عينة الدراسة الأساسية:

1.5. حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 70 مفتشا ومفتشة بمقاطعات التفتيش للتعليم الابتدائي موزعين بالتساوي على ولايتي غليزان ومستغانم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

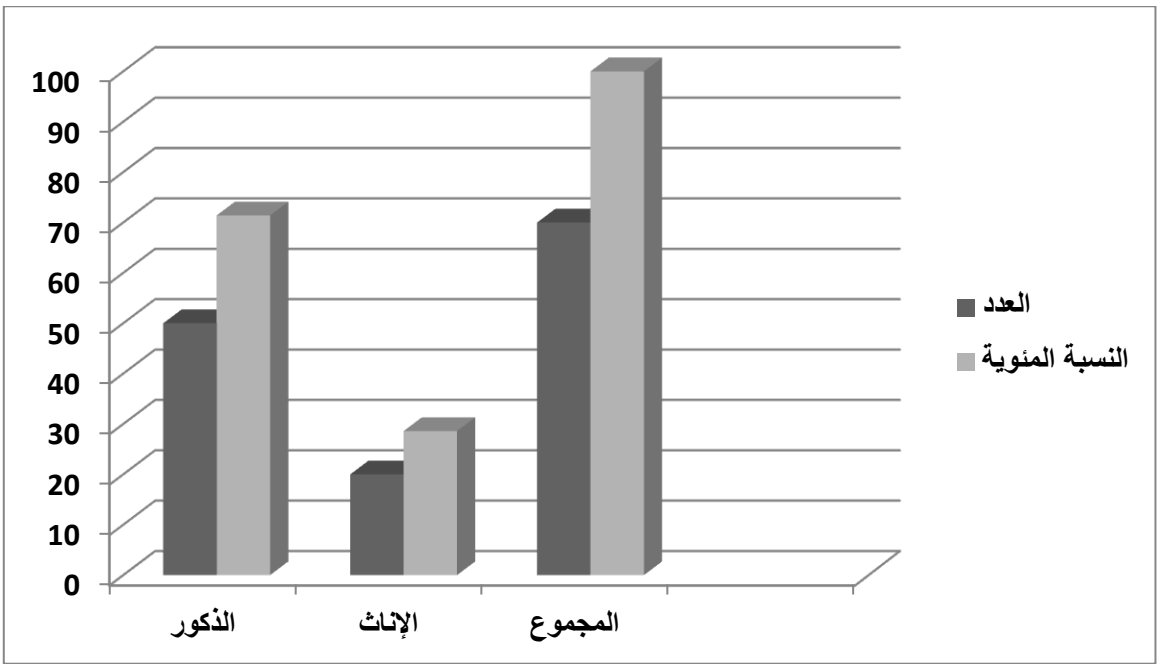
2.5. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

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

الجدول رقم (08) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	50	%71.40
الإناث	20	%28.60
المجموع	70	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد ذكور عينة الدراسة الاستطلاعية (50 ذكر بنسبة 71.40%) أكبر من عدد الإناث فيها (20 إناث بنسبة 28.60%) بفارق قدره (30 فرد أي ما نسبته 42.80%) من مجموع أفراد عينة الدراسة ككل، وهذا ما يبينه المخطط التالي:



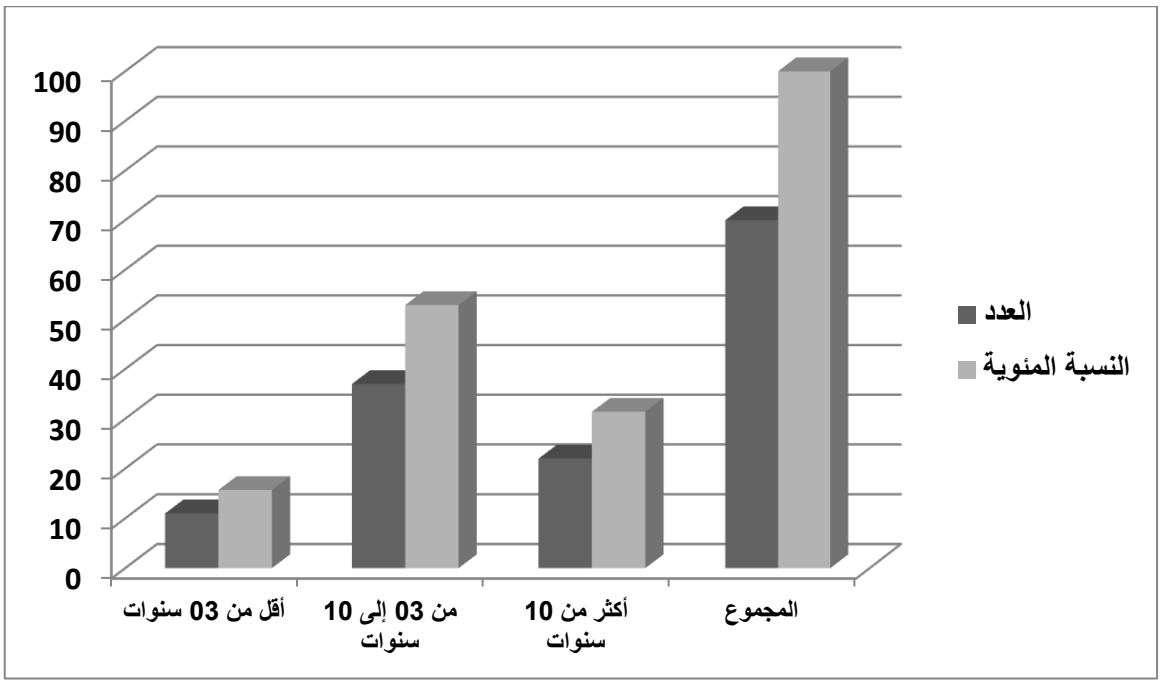
الشكل رقم (05) : مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

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

الجدول رقم (09) : يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	أقل من 03 سنوات	من 03 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	11	37	22	70
النسبة المئوية %	15.70%	52.90%	31.40%	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد المفتشين الذين تتراوح أقدميتهم المهنية ما بين (03 إلى 10 سنوات) يفوق عدد المفتشين الذين تفوق أقدميتهم المهنية 10 سنوات بفارق قدره، وكذا عدد المفتشين الذين تقل أقدميتهم عن ثلاث سنوات بفارق قدره (15 فرد أي ما نسبته 21.50%) و(26 فرد أي ما نسبته 37.20%) على التوالي؛ وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



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

6. أداة الدراسة الأساسية

صممت الباحثة استبيان اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني، بحيث يتكون هذا الاستبيان من ثلاث أبعاد هي (البعد القيمي، البعد البيداغوجي، البعد المعرفي).

يتكون الاستبيان بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية من 34 فقرة، وأمام كل فقرة خمس بدائل للإجابة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة)، والمطلوب من المفتش أن يحدد اتجاهه نحو محتوى كل فقرة وفق البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (X) تحت البديل المناسب.

❖ **طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام:**

تم تصحيح الاستبيان بإعطاء 05 درجات للإجابة على البديل (موافق بشدّة)، و04 درجات للإجابة على البديل (موافق)، و03 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 الاستبيان؛ والتي يتحصل عليها المفتش نظريا بين (34 ـ 170).

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 المفتش على الاستبيان.

7. 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 علوم التربية تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية؛ ولقد حصلت الباحثة على طلب إجراء التربص الميداني من الفترة الممتدة من 2019/04/10 إلى غاية 2019/04/30 (أنظر الملحقين رقم 03 و04).

ب. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة الدراسة، وتعيين عدد المفتشين المعنيين حسب كل ولاية، قامت الباحثة بالاتصال بهم؛ وإعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل الإجابة على أداة الدراسة.

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

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

8. 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 رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، واعتمد 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 أفراد عينة البحث على أبعاد الأداة لتحديد طبيعة اتجاهاتهم نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني.

ج. الانحراف المعياري: استخدمت الباحثة الانحراف المعياري في هذه الدراسة لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث على أبعاد الأداة وكذا الاستبيان 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 الاستبيان 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 مفتشي التعليم الابتدائي نحو محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني (المحور القيمي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي).

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات؛ حيث تمّ استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة من أجل تحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني؛ وذلك حسب كل محور من محاورها، وكان عرض النتائج كالتالي:

أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "يحمل مفتشي التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني".

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 مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبيان 42		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
48.88	6.03	9.55	69	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 استبيان الاتجاهات نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني والذي بلغ (48.88) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ (42)، وعليه يمكن القول بأن مفتشي التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة حدّة نش (2017) التي توصلت إلى أنه توجد اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن مناهج الجيل الثاني ركزت على القيم بكونها تهدف إلى زرع روح الدين الإسلامي في نفوس تلاميذنا من أجل بناء دولة إسلامية، وكذلك تهدف إلى تنمية روح المواطنة، وزرع التعاون والتضامن بين التلاميذ سواء في المجتمع المدرسي أو في الخارج، وكذلك تدعو إلى الحفاظ على الموروث الثقافي للوطن، والحفاظ على الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، الامازيغية).

وهذا مما يدل على أن المنظومة التربوية حريصة على تنمية القيم والتركيز عليها مما ينتج عنها بناء أجيال ذات تربية حسنة؛ وراسخة فيهم جوانب أخلاقية ودينية مما تساعد على النهوض بدولة ذات أخلاق وعلم؛ فالقيم تعتبر من المبادئ التي تتأسس عليها مناهج الجيل الثاني؛ وما جعل مفتشي التعليم الابتدائي يحملون اتجاهات إيجابية نحو المحور القيمي من مناهج الجيل الثاني أنها ركزت في هذا الجانب على تحقيق النقاط التالية:

- ✓ تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهويّة الوطنية المرجعية
- ✓ (الإسلام العروبة والأمازيغية) التي تشكّل بانصهارها «جزائرية» الجزائري؛
- ✓ تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "يحمل مفتشي التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني".

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 مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبيان 36		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
45.31	6.36	12.26	69	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 استبيان الاتجاهات نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني والذي بلغ (45.31) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ (36)، وعليه يمكن القول بأن مفتشي التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو المحور البيداغوجي من مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن البعد البيداغوجي يعتبر أحد المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني بكونه يهدف إلى الحرية البيداغوجية؛ والتي فيها يستطيع المعلم أن يستخدم في تقديمه للمادة التعليمية أكثر من مصدر واحد للمعرفة، ولا يقتصر على الكتاب المدرسي، وكذلك له الحرية في اختيار الوضعيات المناسبة والأساليب وطرائق التدريس المختلفة، وكذلك تجعل المتعلم يبني المعرفة بذاته ويصبح هو محور العملية التعليمية، والمعلم يكون مجرد موجه فقط، في إطار تجسيد ما أطلق عليه بالمقاربة بالكفاءات.

كما أن مستجدات مناهج الجيل الثاني في الجانب البيداغوجي تميزت بمقاربتين:

المقاربة المنهاجية (approche curriculaire) نظرة شمولية في بناء المناهج من ملمح التخرج الشامل للمرحلة كل هذه المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في الجانب المعرفي؛ جعلت من مفتشي التعليم الابتدائي يحملون اتجاهات إيجابية نحوها.

- ✓ ثم للطور ثم للسنة مع تكامل بين المواد وتوحيد شكل المنهاج والمصطلحات.
- ✓ المقاربة بالكفاءات من الجانب البيداغوجي: التركيز على كل مركبات الكفاءات وخاصة الكفاءات العرضية والسلوكات في كل مكونات المنهاج.

كل هذه المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في الجانب البيداغوجي؛ جعلت من مفتشي التعليم الابتدائي يحملون اتجاهات إيجابية نحوها.

ثالثا: عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "يحمل مفتشي التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني".

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 مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (12): يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبيان 24		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
27.84	5.20	6.18	69	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 استبيان الاتجاهات نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني والذي بلغ (27.84) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ (24)، وعليه يمكن القول بأن مفتشي التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو المحور المعرفي من مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المحور المعرفي يعتبر القاعدة الأساسية لتشكيل مناهج الجيل الثاني، حيث تمد المتعلم بمعارف واسعة ومتداخلة فيما بينها، وكذلك كل هذه المعارف تصب في خدمة الإنسان والمجتمع؛ ويقدم تفاصيل المعارف المرجو تجنيدها في بناء الكفاءات والتناسق بين المعارف وبين الوحدات وكذلك مابين السنوات.

كما أن مستجدات مناهج الجيل الثاني في الجانب المعرفي عملت على تحقيق النقاط التالية:

- ✓ التركيز على المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادّة.
- ✓ اعتبار هذه المفاهيم والمبادئ والطرائق كموارد في خدمة الكفاءة.
- ✓ الانسجام الخاصّ بالمادّة أن يوفّق بين مراحل النموّ النفسي للمتعلّم، مع الأخذ في الحسبان تصوّراته.
- ✓ فكّ عزلة مناهج المواد بعضها عن بعض وجعلها في خدمة مشروع تربويّ واحد، بدعم تشارك وتقاطع بين مناهج مختلف المواد.

كل هذه المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني في الجانب المعرفي؛ جعلت من مفتشي التعليم الابتدائي يحملون اتجاهات إيجابية نحوها.

رابعا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية العامة

نص الفرضية: "يحمل مفتشي التعليم الابتدائي اتجاهات إيجابية نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني".

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 مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (13): يبيّن نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد طبيعة اتجاهات مفتشي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني (الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للاستبيان):

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي للاستبيان 102		
		قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)*
122.04	15.47	10.84	69	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 استبيان الاتجاهات نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني والذي بلغ (122.04) أعلى من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الاستبيان والمقدر بـ (102)، وعليه يمكن القول بأن مفتشي التعليم الابتدائي يملكون اتجاهات إيجابية نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن مناهج الجيل الثاني تمحورت بشكل منظم وجيد من خلال القيم التي توفرها للمتعلم؛ حيث تجعله قادرا على إبراز صفات المواطنة واتباع الدين الإسلامي والحفاظ على الموروث الثقافي للوطن وترسيخ مبادئ التاريخ، وكذلك يعتبر المحور البيداغوجي الركيزة الأساسية في كيفية هيكلة المعارف من خلال تشكيل وضعيات تعلم ووضعيات إشكالية مع تعدد مصدر المعرفة؛ حيث لا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط، وكذلك تجعل المتعلم يبني المعارف بنفسه؛ وهذا ما يجعل المعلم موجه فقط والمتعلم يبني المعرفة بنفسه؛ ويصبح هذا الأخير محورا للعملية التعليمية مقارنة بالمناهج السابقة التي كانت تجعل المعلم يقدم المعرفة بشكل آلي لا يستطيع أن ينقص منها ولا يزيد عنها؛ أي يتقيد بما جاء به الكتاب المدرسي؛ وهذا الأخير يعدّ محور العملية التعلمية والمتعلم يحفظ المادة الدراسية فقط بدون مراعاة إن كان المتعلم قادر على استيعاب المعارف أم لا، وكذلك ركزت مناهج الجيل الثاني على المحور المعرفي بشكل كبير حيث أصبحت المعارف في وحدة مفاهيمية متناسقة ومتداخلة.

خاتمة:

نستخلص مما سبق أن وزارة التربية الوطنية في الجزائر على غرار باقي الدول الأخرى لجأت إلى تطوير مناهج المنظومة التربوية الجزائرية بحيث تكون في قمة المنظومات التربوية العالمية الفعالة، ولقد سعت اللجنة الوطنية للمناهج إلى إصدار مرجعين أساسيين يعتبران من المصادر التي ساهمت في بناء المناهج واللذان يتمثلان في: المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي للمناهج؛ وانبثق عنهما الإصلاح التربوي المتمثل في مناهج الجيل الثاني والذي طبق مع بداية العام الدراسي 2016 – 2017.

فمناهج الجيل الثاني تهدف إلى معالجة النقائص والثغرات التي ظهرت في مناهج الجيل الأول، إضافة إلى تعزيز المقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجية، فالمحاور التي بنيت من خلالها هذه المناهج هي في جوهرها محاور مرتبطة ومتسقة ومتكاملة فيما بينها؛ كونها تجعل المتعلم يبني المعرفة بنفسه، وتساعده على اقتناء مصادر معرفية أخرى؛ وكذلك تجعل المعلم يلجأ إلى اختيار وضعيات وطرائق مختلفة تتناسب مع المادة الدراسية.

فالمشرف التربوي يسعى دائما على سيرورة تطبيق وتنفيذ هذه المناهج، باعتباره الموجه الأول للمعلمين وتدريبهم على كيفية وطريقة تطبيق هذه المناهج من خلال إتباع مجموعة من الأساليب الممكنة و المتوفرة في عمله.

فاتجاه المشرف التربوي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني يعتبر ضروري جدا باعتباره أحد العناصر الفاعلة في المنظومة التربوية، وما تم الوصول إليه من نتائج في دراستنا الحالية برر فعالية مناهج الجيل الثاني؛ من خلال تكوين اتجاهات إيجابية نحو محاور هيكلتها (المحور القيمي، المحور البيداغوجي، المحور المعرفي) من قبل مفتشي التعليم الابتدائي بولايتي غليزان ومستغانم.

الاقتراحات:

انبثقت على ضوء نتائج الدراسة الاقتراحات التالية:

- ضرورة القيام بدراسات مشابهة تمس مناهج الجيل الثاني من أجل إزالة الغموض الذي يكتنفها.
- محاولة تبسيط ما جاءت به مناهج الجيل الثاني؛ لتسهيل أجرأتها من قبل القائمين على تنفيذها، وكذا لفهمها من قبل الباحثين الأكاديميين.
- التنسيق بين الجامعة ومؤسسات التربية والتعليم من أجل إثراء البحث الأكاديمي والعمل بالنتائج المتوصل إليها وتجسيدها على أرض الواقع بما يخدم جميع الأطراف.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- أبو النيل، محمد السّيد (1985)، علم النفس الصناعي بحوث عربية وعالمية، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

2- أبو غريبة، إيمان (2009)، الإشراف التربوي (مفاهيم، واقع، آفاق)، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان.

3- بحري، عبلة (2011)، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر .

4- البدري، إبراهيم عدنان (2002)، الإشراف التربوي (أنماط وأساليب)، مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع، الأردن.

5- بن علة، رابحة (2018)، مدى فاعلية الإشراف التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط وفق مناهج الجيل الثاني، شهادة ماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

6- بني جابر، جودة (2011)، علم النفس الاجتماعي، ط2، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7- البهي، السيد فؤاد (1954)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة.

8- توفيق، مرعي وإسحاق، الفرحان (2009)، المناهج التربوية، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر.

9- جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي (2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي ، ط2، دار الهدى للطباعة والنشر، عين ميلة (الجزائر).

10- جاسم، محمد العبيدي ومحمد، باسم ولي (2009)، مدخل علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

11- الجبالي، حسن (2003)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق، مكتبة أنجلو المصرية، مصر.

12- جلندى، بن مسعود بن سيف العرابي (2013)، اتجاهات العمانيين نحو الإرشاد الأسري والزواجي في ضوء المتغيرات، رسالة ماجيستر في التربية تخصص الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى.

13- حثروبي، محمد الصالح (2012) ،الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر.

14- حدّة، نش (2017)، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر).

15- حسن، سلامة عبد العظيم وعوض الله، سليمان (2006) ، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

16- الخطيب، إبراهيم ياسين وأمل، الخطيب (2003)، الإشراف التربوي، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

17- دويدار، عبد الفتاح (1992)، سيكولوجية العلاقات بين الذات والاتجاهات، دار النهضة الجامعية، بيروت.

18- دويدار، عبد الفتاح (2006) ، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر).

19- رافدة، الحريري (2006)، الإشراف التربوي (واقعه، آفاقه المستقبلية)، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

20- زيدان، محمد مصطفى (1965)، السلوك الاجتماعي للفرد و أصول الإرشاد النفسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

21- سعد، عبد الرحمان (1992)، القياس النفسي بين النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة.

22- سلطاني، عبد الرزاق (2011)، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، رسالة ماجيستر، جامعة قسنطينة (الجزائر).

23- السيد، فؤاد وسعد، عبد الرحمان (1999)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر.

24- شرقية، نوال (2016) ، اتجاهات أساتذة المرحلة المتوسطة نحو استخدام الحاسوب في التعليم المتوسط، مذكرة تخرج لننيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

25- صديق، حسين (2012)، الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، مجلة جامعة دمشق، العدد3

26- ضيف الله، محمد وآخرون (2016) ، دليل المقاطع التعليمية، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

27- الطعاني، حسن أحمد (2005)، الإشراف التربوي (أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

28- العتوم، زيدان يوسف (2009)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

29- عدس، عبد الرحمان وآخرون (1998)، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2، دار الفكر للنشر، عمان (الأردن).

30- عويضة، محمد كامل (1996)، علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية، لبنان.

-31

32- غيث، محمد عاطف (2006)، قاموس علم الاجتماع، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات، الأردن.

33- قرساس، الحسين (2008)، تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب أراء المدرسين، شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري قسنطينة (الجزائر).

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

35- مولاي، مختار (2017)، واقع تكوين مفتش التعليم الابتدائي للغة العربية من وجهة نظرهم، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

36- ميخائيل، معوض خليل (2003)، سيكولوجية النمو، ط 3، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

37- نايت، طيب سليمان (2016) ، دليل المعلم كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

38- وزارة التربية الوطنية (1999)، البرنامج الدراسي لمفتشي التربية والتعليم الأساسي، ط1 وط2.

39- وزارة التربية الوطنية (2001)، البرنامج الدراسي لمفتشي التربية و التعليم الأساسي، ط 1 وط 2.

40- وزارة التربية الوطنية (2016)، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج.

41- وزارة التربية الوطنية (2016)، ملخص مناهج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج.

42- وزارة التربية الوطنية (2016)، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج.

الملاحق

الملحق رقم (01) : يوضح الاداة المستعملة في البحث :

السيدات و السادة مفتشي التعليم الابتدائي :

يتعلق الاستبيان الذي بين أيديكم باتجاهاتكم نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني من حيث المحور البيداغوجي، والمحور المعرفي، والمحور القيمي، حاولوا أن تختاروا لكل بند إجابة واحدة من البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ما تروه مناسبا، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تناسبكم و تتناسب مع رأيكم و تعتقدون أنها صحيحة من وجهة نظركم.

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

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

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص : مفتش المواد ☐ مفتش الإدارة ☐

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

المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐ شهادات أخرى ☐ .....

الرقم	أرى أن مناهج الجيل الثاني تتمحور حول ما يلي	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	تسعى إلى تربية الفرد على مبادئ الإسلام					
02	مبنية على البنيوية و البنيوية الاجتماعية					
03	بنيت وفق التنظيم المنطقي للمعارف					
04	تنمي القيم المستمدة من مكونات الهوية الوطنية					
05	تتنوع فيها الأنشطة التربوية					
06	بنيت وفق نسق يراعي المعرفة بكل أبعادها					
07	تدعو إلى التحلي بروح التعاون و التضامن					
08	تدعو إلى التنويع في استخدام الوسائل التعليمية					
09	تسعى إلى مراعاة خصوصيات المادة التعليمية					
10	تحوي مواضيع تدعو لنبذ العنصرية					
11	تراعي الفروق الفردية					
12	تدعو إلى احترام منطق بناء المعرفة					
13	تسعى إلى تنمية الانتماء الحضاري					
14	تركز على كفاءات المواد و الكفاءات العرضية					
15	تنطلق من تصورات التلميذ لبناء الكفاءة					
16	تدعو إلى المساهمة في الحفاظ على البيئة					
17	تسعى إلى وضع أهداف معينة من بداية الطور إلى نهاية الطور					
18	تسعى إلى استخدام مصطلحات أكاديمية خاصة بالمادة					
19	تدعو إلى المساهمة في المبادرات الايجابية و التضامن في محيط المدرسي و الاجتماعي					
20	تركز على منطق التعلم					
21	المضمون المعرفي للمواد مستمد من الواقع المعيشي للمتعلمين					
22	تدعو إلى احترام الرموز الوطنية					
23	تسعى إلى التدرج في تقديم المعرفة للتلميذ وفق عمره العقلي					
24	تراعي المستوى المعرفي للمتعلم في بناء المعارف الجديدة					

25	تدعو إلى انتهاج أساليب الحوار و التعايش السلمي مع الآخرين					
26	تدعو إلى تنويع أنماط و أشكال التقويم					
27	تركز على مكونات الهوية الوطنية الجزائرية					
28	ترتكز على حل المشكلات كأساس للتعلم					
29	تنمي القيم العالمية					
30	تدعو إلى التنويع في توظيف مصادر المعرفية					
31	تدعو إلى اكتساب القيم من الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، الامازيغية)					
32	تدعو إلى بناء جهاز للمعالجة البيداغوجية					
33	تعرف بمؤسسات الدولة الجزائرية					
34	تعرف بالموروث الثقافي للأمة الجزائرية					

الملحق رقم (02): رخصة التربص الخاصة بالدراسة الاستطلاعية (مفتشي ولاية غليزان).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية .

شعبة علم النفس رقم .....

مديرية التربية
ولاية غليزان
المكتب
541
رقم التسجيل
19 فيفري 2019
بتاريخ

مستغانم: في 19/02/2019

الى السيد: مدير التربية لولاية غليزان

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص الأرطة التعليمية و المناهج الدراسية الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ إتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو هيكلة مناهج الجيل الثاني

-(المكان) مقاطعات التعليم الابتدائي من 2019/02/24 الى 2019/03/21

الطالب (ة):

1- بن غربي حجيلة

2.

3.

4.

الأستاذ المؤطر:

أ. مسكين عبد الله

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان
المفتشة حيرش هديات

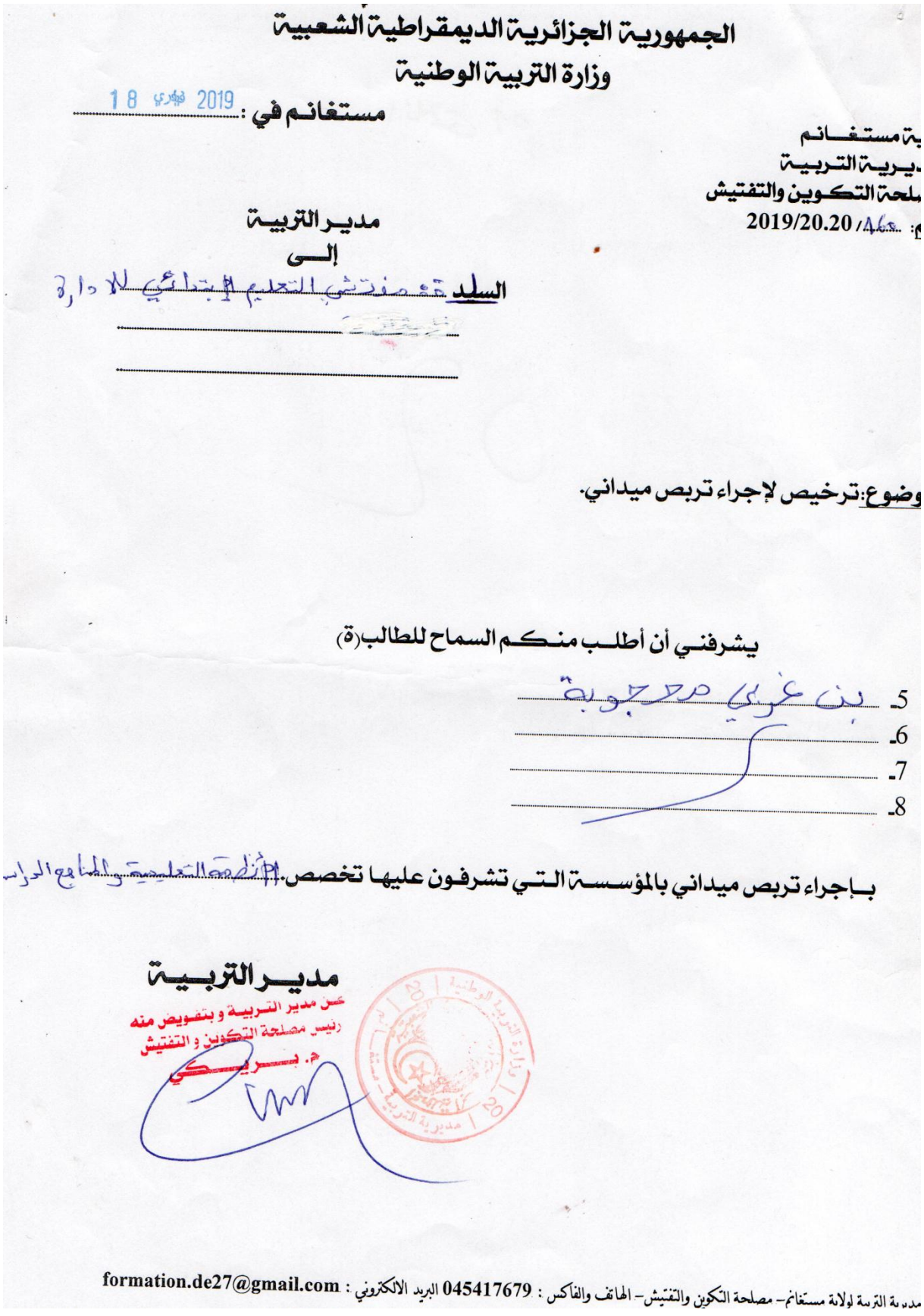
تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود
رئيس شعبة علم النفس

الملحق رقم (03): رخصة التربص الخاصة بالدراسة الاستطلاعية (مفتشي ولاية مستغانم).



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم في: 18 جانفي 2019

ية مستغانم
ديرية التربية
لحة التكوين والتفتيش
م: 2019/20.20/466

مدير التربية
إلى
السيد: مفتشي التعليم الابتدائي لـ دار

وضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة)

5- بن غربي محجوبة
6-
7-
8-

بإجراء تربص ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص: أزمة التعليم والمناهج الدراسية

مدير التربية
عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بريكي

مديرية التربية لولاية مستغانم- مصلحة التكوين والتفتيش- الهاتف والفاكس: 045417679 البريد الالكتروني: formation.de27@gmail.com

الملحق رقم (03): رخصة التربص الخاصة بالدراسة الأساسية (مفتشي ولاية غليزان).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس رقم: 65.A مستغانم: في 2019/04/08

الى السيد: مديرية التربية لولاية غليزان

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة الثانية ماستر تخصص الأرطفونيا و المناهج الدراسية الأتية أسماؤهم، للقيام بالبحث الميداني المرتبط بمذكرة التخرج المعنونة بـ: إتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو صعوبة مناهج الجيل الثاني

بـ(المكان) مقاطعات الولاية من 2019/04/10 الى 2019/04/30

الطالب (ة):

1- بن غربي محجوبة

2.

3.

4.

الأستاذ المؤطر: مسكين عبد الله

مديرية التربية الوطنية غليزان

السيدة حيرش هديات

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

لمؤسسة المستقبلة

مديرية التربية لولاية غليزان

الأمانة العامة

تاريخ الوصول: 14 أفريل 2019

رقم التسجيل:

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار مبلوع

رئيس شعبة علم النفس

الملحق رقم (04): رخصة التربص الخاصة بالدراسة الأساسية (مفتشي ولاية مستغانم).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم في

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
رقم: 330 /2019/20.20

مدير التربية
إلى
السيد: نائب السادة مفتشي
المعاهد الابتدائي
لمادة اللغة العربية

الموضوع: ترخيص لإجراء تربص ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة)

1 بن عزي محجوبة

2 /

بتوزيع استبيان على التلامذة بالمؤسسات التي تشرفون عليها تخصص
إدارة المعاهد والمناهج التربوية.

مدير التربية

من مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
م. بريكي

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم

الملحق رقم (05): النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
القيمي	70	48,8857	6,03022	,72075

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 42					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
القيمي	9,554	69	,000	6,88571	5,4479	8,3236

الملحق رقم (06): النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
البيداغوجي	70	45,3143	6,35779	,75990

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 36					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
البيداغوجي	12,257	69	,000	9,31429	7,7983	10,8302

الملحق رقم (07): النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
االمعرفي	70	27,8429	5,19932	,62144

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 24					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
االمعرفي	6,184	69	,000	3,84286	2,6031	5,0826

الملحق رقم (08): النتائج الخاصة بالفرضية العامة

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الكلية	70	122,0429	15,46800	1,84878

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 102					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
الكلية	10,841	69	,000	20,04286	16,3546	23,7311