

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

قسم:العلوم



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

اجتماعية

اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية الحديثة ” الجيل الثاني نموذجاً“

دراسة ميدانية على معلمي إبتدائيات المقاطعة السابعة بمدينة الوادي
مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربية

إشراف:

د.فوزي لوحيدي

إعداد الطالبتين:

أمنة غربي

سارة عدوكة

لجنة المناقشة

المؤسسة الأصلية	الصفة	الرتبة	الاستاذ
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مشرفا	دكتور	فوزي لوحيدي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	مناقشا	أستاذ	بوراس فيصل
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي	رئيسا	أستاذة	كريمة محمدي

السنة الجامعية: 2018/2019

شكر وتقدير

مصادقا لقوله - صلى الله عليه وسلم: " من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

فالشكر أولا لله عز وجل الذي أعاننا على إتمام دراستنا، ووقفنا في إنجاز هذه المذكرة المتواضعة

كما أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام إلى الدكتور الفاضل " فوزي لوحيدي " على تفضله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى توجيهاته البناءة في إنجاز هذا العمل، فجزاه الله عنا خيرا ورعاه وأنار دربه.

كما أتوجه بخالص الإمتنان إلى من أثروني في مجالي الدراسي وإلى كل من مد لي يد العون في إنجاز هذه المذكرة من قريب أو من بعيد ومن أعانني حتى ولو بمعلومة ونخص بالذكر: أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ونسأل الله لنا ولهم الأجر والمثوبة وأن يجعل ذلك في موازين أعمالنا يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية الحديثة (الجيل الثاني)، حيث تمت صياغة السؤال الرئيسي كالآتي:

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي أسئلة فرعية كانت كالآتي :

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو منهاج الجيل الثاني؟

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو المقاربة البنوية الإجتماعية للجيل الثاني؟

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو القيم التربوية للجيل الثاني؟

ولمتابعة الدراسة قمنا بعدة خطوات ومنهج مسطر واحد من أجل بلوغ الغاية المرجوة حيث قمنا بالإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وهو ملائم في هذه الدراسة حيث إختارنا أسلوب المسح الشامل، على مجتمع قدره 102 معلما من معلمي المدارس الابتدائية لولاية الوادي بالمقاطعة التربوية رقم "7" وقد إعتمدنا على أداة واحدة لجمع البيانات ألا وهو الإستبيان وتضمن 31 سؤالا، وكانت عملية تنفيذ توزيع الإستبيانات على المعلمين خلال الفترة الممتدة بين 2019/04/28، إلى 2019/05/01.

وفي الأخير توصلنا في هذه الدراسة إلى مجموعة من نتائج :

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو إصلاحات الجيل الثاني سلبية.

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني سلبية.

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية لمنهاج الجيل الثاني إيجابية.

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو القيم التربوية في منهاج الجيل الثاني سلبية.

The abstract

This study aims to identify the attitudes of primary teachers towards modern educational reforms, second generation, the main question was formulated as follows:

- what are the attitudes of primary school teachers toward second generation reforms?
- Under the main question subsystem questions are as follows:
 - what are the attitudes of primary school teachers towards the educational curriculum for second generation?
 - what are the attitudes of primary school teachers towards the structural and social approach of second generation reforms?

To follow up the study we have taken several steps and a single structured approach to achieve the desired goal, where we relied on the descriptive analytical and appropriate in this study, where we choose the comprehensive survey method, the sample is estimated to be 102 teachers from primary El oued Schools in the central district education No:07 el oued, The implementation of the distribution of questionnaires to teachers was during the period from 28/04/2019 to 01/05/2019, and we have relied on data collection tool, the questionnaire which includes 31 questions:

Finally we found in this study a set of results A according to hypothesis

- The attitudes of primary school teachers toward second generation reforms are negative and three hypotheses fall under this hypothesis.
- Trends of primary school teachers towards the curriculum is negative.

The attitudes of primary school teachers towards the social structural approach of the second generation curriculum are positive.

- Attitudes of primary school teachers towards educational values in second generation curriculum are negative.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	شكر وتقدير
أ	ملخص الدراسة باللغة العربية
ب	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
ج	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار الإشكالي والمفاهيمي للدراسة	
14	تمهيد
15	أولاً: إشكالية الدراسة
17	ثانياً: فرضيات الدراسة
18	ثالثاً: أهداف الدراسة
18	رابعاً: أهمية الدراسة وأسباب إختيارها
19	خامساً: تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة
20	سادساً: المداخل النظرية للدراسة
22	سابعاً: الدراسات السابقة

29	ثامنا: صعوبات الدراسة
30	خلاصة الفصل
الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر	
33	تمهيد
34	المبحث الأول: الإصلاح التربوي
34	أولا: مفهوم الإصلاح التربوي
35	ثانيا: أهمية الإصلاح التربوي
37	ثالثا: متطلبات الإصلاح التربوي
38	رابعا: أهداف الإصلاح التربوي
41	خامسا: شروط الإصلاح التربوي
41	سادسا: إتجاهات الإصلاح التربوي
44	سابعا: عوائق الإصلاح التربوي
46	ثامنا: آليات الإصلاح التربوي
51	المبحث الثاني: مراحل ومحاور إصلاح النظام التربوي الحديث في الجزائر
51	أولا: مراحل الإصلاح التربوي
51	1_ المرحلة الأولى: 1976/1962
53	2_ المرحلة الثانية: 1991/1976
57	3_ المرحلة الثالثة: 2003/1991

58	4_ المرحلة الرابعة: من 2003 إلى يومنا هذا
62	ثانيا: محاور الإصلاح التربوي للجيل الثاني
62	1_ المناهج المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني
66	2_ المقاربة المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني
70	3_ القيم المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني
75	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: المعلم كمنفذ للإصلاح	
77	تمهيد
78	أولا: تعريف المعلم
78	ثانيا: خصائص المعلم
79	ثالثا: واجبات المعلم
81	رابعا: قيمة المعلم
82	خامسا: أدوار المعلم
83	سادسا: إتجاهات المعلم
85	سابعا: الشروط التي يجب أن تتوفر في المعلم
86	ثامنا: صفات المعلم الناجح
88	تاسعا: أهمية المعلم في العملية التعليمية
89	عاشرًا: أخلاق مهنة المعلم في العلاقة مع تلاميذه
90	إحدى عشر: أزمة المعلم

90	إثنا عشر: دور المعلم في الإصلاح التربوي
93	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
96	تمهيد
97	أولاً: منهج الدراسة
98	ثانياً: مجالات الدراسة
100	ثالثاً: أدوات الدراسة
102	رابعاً: أسلوب الدراسة
103	خامساً: الأساليب الإحصائية للدراسة
104	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة	
106	تمهيد
107	أولاً: عرض وتحليل البيانات الشخصية
109	ثانياً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى
123	ثالثاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية
136	رابعاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة
147	خامساً: عرض وتحليل بيانات الفرضية العامة
150	الإستنتاج العام

152	التوصيات
	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
01	يبين الدراسات السابقة	23
02	يبين عدد المعلمين في الإبتدائيات (مقاطعة 7)	100
03	يبين الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم	102
04	يبين متغير الجنس	107
05	يبين سنوات التدريس	107
06	يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الأولى	109
07	يبين عرض النتائج العامة للفرضية الأولى	120
08	يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الثانية	123
09	يبين عرض النتائج العامة للفرضية الثانية	132
10	يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الثالثة	136
11	يبين عرض النتائج العامة للفرضية الثالثة	144
12	يبين عرض النتائج العامة للفرضية العامة	147

مقدمة:

يأتي التعليم في مقدمة الأولويات المجتمعية الفاعلية في إحداث التقدم بالمجتمع، لأن التعليم أصبح ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، وإعتباره الأداة الأساسية في النهوض بالمجتمعات، وبدأت الدول بالفعل ومنها الجزائر في الإعداد والتحضير لتحسين مستوى التعليم بإدخال إصلاحات تربوية شاملة، وكذلك التطوير المبني على أساس المشاركة بين كل أطراف العملية التعليمية والمجتمع المدني بكل مؤسساته، وفي هذا الإطار سعت الجزائر من خلال عملية الإصلاح إلى أن تبني مدرسة عصرية تلبي حاجيات وخصائص نمو المتعلم ومتطلبات المجتمع بكل مؤسساته، فالمدرسة الجزائرية مثل أي مدرسة في العالم تحتاج إلى مراجعة وتطوير وإعادة نظر، لمواكبة التطورات السريعة الحاصلة في الميادين العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، وهذه الإصلاحات ليست وليدة الساعة، بل هي قائمة منذ الإستقلال إلى يومنا هذا، بحيث قامت بتغيير فعلي لمحتوى المناهج الدراسية الذي يعتبر المنهل الذي يمد المتعلمين بالعلم فمن دون الإهتمام به لا توجد عملية تربوية ناجحة تواكب التطور الحاصل في العالم ومتجددة ومناسبة لكي تكون فعالة وتستطيع الوصول بالمتعلمين إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

وقد شكل منهاج الجيل الثاني زبدة الإصلاح التربوي الجزائري من خلال شروط تطبيقه المتمثلة في الممارسة البيداغوجية وتكوين الأساتذة، اختيار الطرائق، التحكم في الوسائل وحسن إستغلالها، ويندرج تحت منهاج الجيل الثاني منظور بنائي إجتماعي يضع البنيوية الإجتماعية في صدارة الإستراتيجيات ويستهدف الإستقلالية في بناء التعلم وتجديد جملة من الموارد بشكل مدمج، وبعد منهجي يتناول التعلم في شبكات مفاهيمية تشترط الشمولية في التعلم، وبعد قيمي يهدف إلى غرس القيم لدى المتعلمين بإعتبار القيم أول مصدر للمنهاج وهو إعتبار في محله لأنها أصل كل الفلسفات والعقائد والأخلاق والثقافات.

وأمام هذه الرهانات والتحديات البيداغوجية التي تواجه واقع التعليم الحالي بمتطلباته العلائقية البيداغوجية والتفاعلية، أصبح من الضروري أن يحدث المعلم ثورة في مفاهيمه وممارسته التربوية حيث يبدأ الإصلاح به، فأهمية المعلم في نجاح عملية الإصلاح التربوي هو الدافع نحو هذه الدراسة لمعرفة رأيه في الإصلاحات المطبقة في مجال التربية كما معرفة إتجاه المعلمين لتحقيق نتائج أفضل للإصلاح التربوي.

ولقد تمت معالجة هذا الموضوع في خمسة فصول قسمت إلى جانبين نظري وميداني ففي الجانب النظري تطرقنا إلى ثلاثة فصول بحيث تناولنا في الفصل الأول التعريف بموضوع الدراسة، من حيث تحديد إشكالية وأسباب إختيار الموضوع وأهميته، وفرضيات الدراسة وتحديد مفاهيمها كما تم عرض المقاربة النظرية للدراسة والدراسات السابقة وصعوبات الدراسة، أما الفصل الثاني فقد قمنا بتقسيمه إلى مبحثين فتضمن المبحث الأول الإصلاح التربوي وفيه مفهومه وأهميته ومتطلباته وأهدافه وكذلك شروطه وأهم اتجاهاته وصولا إلى عوائقه وآلياته، أما في المبحث الثاني تطرقنا إلى مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر من 1962 إلى 2016، كذلك إلى محاور الإصلاح والذي ضم ثلاث أبعاد لمنهاج الجيل الثاني وهم المناهج والمقاربة البنوية الإجتماعية والقيم التربوية دون إغفال للجزئيات المرتبطة بالإصلاح التربوي، أما في الفصل الثالث فقد تناولنا المعلم من حيث مفهومه خصائصه وأدواره، كما قمنا بإستعراض اتجاهاته وواجباته بالإضافة إلى أهميته ووصفاته وصولا الى أزمة المعلم ودوره في الإصلاح التربوي، وفي الجانب الميداني والذي تضمن فصلين آخرين وهما الفصلان الرابع والخامس، فقد تطرقنا في الفصل الرابع إلى الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تضمنت مجالات الدراسة (المجال الزمني، المجال المكاني المجال البشري) بالإضافة إلى كيفية إختيار مجتمع الدراسة وإلى المنهج المستخدم وأدوات جمع البيانات، ونظرا لتأبين اتجاهات المعلمين على تنفيذ ما جاء به الإصلاح التربوي على مستوى الممارسة التعليمية فقد إختارنا فئة معلمي التعليم الإبتدائي في الجزائر من خلال عينة من معلمي المدارس الإبتدائية الملحقة بالمقاطعة السابعة بولاية الوادي لتحديد اتجاههم نحو عملية الإصلاح التربوي الأخير (الجيل الثاني) من خلال إستمارة بحث الميداني تمثلت في إستبيان وتضمن هذا الأخير جوانب من الإصلاح التربوي.

أما في الفصل الخامس حاولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة وقمنا بتحليل الفرضيات المطروحة، وبعد توزيع الاستبيان وإسترجاعه تم تفريغ بياناته في جداول تكرارات النسب المئوية للعلوم الإجتماعية، معتمدين على المنهج الوصفي لوصف وتحليل النتائج المتحصل عليها، وتحقيق الأهداف الدراسية المتمثلة في تحديد اتجاهات فئة معلمي المدارس الإبتدائية نحو الإصلاح التربوي الأخير، وتوضيح معالم بناء إستراتيجية للتعليم تكون سندا للسلطات في رسم هذه الإستراتيجية وإثراء مجال البحث التربوي في مجال الإتجاهات نحو

الإصلاح التربوي لذوي الاختصاص للإستفادة من نتائج الدراسة، وأخيرا إلى الخاتمة والتي تضمنت جملة من التوصيات لتفعيل الإتجاه نحو الإصلاح التربوي لفئة معلمي المدارس الابتدائية في الجزائر رغبة في تحقيق الإصلاح التربوي بأهدافه وغاياته.

الجانِب النظري

الفصل الأول: الإطار الإشكالي والمفاهيمي للدراسة

تمهيد:

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: فرضيات الدراسة

ثالثاً: أهداف الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة وأسباب اختيارها

خامساً: تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة

سادساً: المداخل النظرية للدراسة

سابعاً: الدراسات السابقة

ثامناً: صعوبات الدراسة

خلاصة الفصل:

تمهيد:

إن الشروع في أي بحث علمي إنما يثير في نفس صاحبه الكثير من الإستفسارات والتساؤلات التي تستدعي البحث، ومن ثم الإجابة عليها في حدود الموضوعية التي تتطلبها الدراسة العلمية.

وفي هذا الفصل نحاول إبراز إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فضلا عن التعرف للأهداف المرجوة من دارستنا ولما تكتسيه من أهمية في الحياة الواقعية، وأيضا سنتطرق إلى مختلف المفاهيم الإجرائية، هذا بالإضافة إلى عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع بالتحليل والدراسة، وفي الأخير تطرقنا لبعض الصعوبات التي واجهتنا.

أولاً: إشكالية الدراسة:

شهد العالم في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين تغيرات عديدة في مختلف المجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية وحتى التربوية، وكان لهذه التغيرات آثار مباشرة على الدول النامية والدول العربية على وجه الخصوص، فبادرت هذه الأخيرة إلى إعادة صياغة سياساتها وفقاً للنظام العالمي الجديد ومتطلبات العولمة، فظهر مفهوم الإصلاح السياسي والإقتصادي والإجتماعي والتربوي، إذ كانت دواعي هذا الإصلاح قد فرضتها تحديات داخلية أو خارجية.

وتعتبر منظومة التربية والتعليم إحدى التنظيمات الهامة التي شهدت هذا الإصلاح فبرزت جملة من التغيرات على نظام التربية والتعليم في ظل الإصلاح التربوي الحديث فعملية الإصلاح التربوي ضرورة لا مفر منها لتحسين مردود النظام التربوي، وتمكينه من تحقيق أقصى درجات الفعالية حتى يؤدي الدور المنوط به على أكمل وجه، وعلى الرغم من أن دواعي الإصلاح التربوي متفاوتة من حالة نظام تربوي لآخر إلا أننا نسجل إتفاقاً عاماً حول ضرورة أن تستجيب النظم التربوية للمتغيرات التي يشهدها العالم في مطلع ألفيته الجديدة، فالتدفق المعرفي الكبير وتطور وسائط الإعلام والإتصال بفضل التكنولوجيا والرقمنة جعل من العملية التربوية بصورتها الحالية والتي تجعل من الفعل التربوي مبني على جملة من الأهداف الإجرائية، يطمح إلى تحقيقها وإلى ضرورة التغيير والإصلاح في النظم التربوية لتكوين فرد قادر على حل المشكلات بعيداً على الحلول النمطية الجاهزة بل وفقاً لواقعه المعاش.

والجزائر واحدة من هذه الدول التي عايشَت هذه الأوضاع ومرت بهذه التغيرات وكان لزاماً عليها اتخاذ جملة من الإصلاحات في مختلف الميادين منذ الإستقلال إلى يومنا هذا فبادرت إلى إنتهاج سياسة تنموية حديثة تختلف تماماً عما كانت عليه سابقاً، وهذا التوجيه التنموي الجديد انعكس على مختلف بناءات المجتمع، بحيث مرت الإصلاحات التربوية في الجزائر بأربعة محطات مهمة إبتداءً من 1962 كانت منظومة التربية معتمدة على القيم التربوية الثورية والمقاربة بالمضامين، ومنهاج إرتجالي يعتمد على الخطاب الشفهي والحشو للكم المعرفي والملئ المستمر للذاكرة، في مقابل كان دور المعلم ملقن، أما المحطة الثانية في 1991 إعتمدت على القيم التربوية الوطنية في المناهج والمقاربة بالأهداف، أما من

حيث المنهاج تم بناء برامج تعليمية جزائرية جديدة سواء من حيث التوجيهات والأهداف والمضامين، وكان دور المعلم مدرب وهو المحور الأساسي للعملية التعليمية، أما المحطة الثالثة في 2003 شهدت المنظومة التربوية دينامية متسارعة متفتحة على العلوم والتكنولوجيا، بحيث إعتمدت في مناهجها على قيم التفتح على العالم والتكنولوجيا ومناهج تخرج بالمدرسة من النمط الروتيني وتعتمد على التعليم بالأساليب الميكرو تقنية حيث ظهر هذا جليا عن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي جاءت مع الإصلاحات الحديثة للجيل الأول، في مقابل كان دور المعلم الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم بصورة عامة وتشويقهم وإثارة الرغبة لديهم لزيادة التعلم والإعتماد على التعلم الذاتي، وبهذه الطريقة يزول التعليم المبني على الحفظ عن ظهر قلب ويتم التركيز على تنمية الكفاءات والمهارات الضرورية للتعامل مع المعلومات تعاملًا منطقيًا، إلا أنه في الفترة الأخيرة وبالضبط سنة 2016 عرفت المنظومة نوعًا من التعديلات مست المناهج أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني، والتي كان الحرص على أن تكون مناهج جديدة تستجيب للمتغيرات الحاصلة في مجال التدريس وأساليبه، وبما يتناغم مع فلسفة الإصلاح ومرجعياته، وتتماشى مع تطورات العصر ومتطلباته، وعلى هذا الأساس تبنت الوزارة الوصية طروحات فكرية حديثة، ترفع من أفق التحديات التي تفرضها دواعي التنمية المستدامة بغية تحقيق مبدأ الفاعلية والإبداع، إعتد مناهج الجيل الثاني على مقارنة مستوحاة من البنيوية الاجتماعية التي تعتمد منطق التعلم والمقاربة النسقية الشاملة، وتعمل على إكساب المتعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم التربوية ذات البعدين "الوطني والعالمي" تشكل وحدة منسجمة متناسقة وتعمل على تنميتها من خلال توظيفها في المواد التي تشترك في تنمية روح النزاهة والتعاون وإتقان العمل، بإعتبار المدرسة هي الحامية للقيم وتعمل على تعزيزها لدى المتعلمين معرفة وثقافة وسلوكاً عبر البرامج التعليمية والمناهج التربوية، فالمرحلة الابتدائية هي المرحلة الأولى والأساسية التي يبدأ فيها التلاميذ ببناء هويتهم الوطنية وتكوين إنتمائهم للمجتمع المحلي، كما تعتبر عملية بنائية التي تأثر عليهم في المراحل المتقدمة، في مقابل كان للمعلم دور مهم في تسيير العملية التعليمية بحيث يعتبر المنشط والمنظم والمسهل لعملية التعلم و يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها ويتابع من خلال التقويم.

فنجاح أي نظام تربوي في العالم مرهون بمدى الإهتمام والمتابعة والتوجيه الذي يتمتع به هذا النظام من قبل القائمين عليه وذلك بتوفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية لتحسينه من الفشل ومن بين الوسائل المساعدة في ذلك دراسة الإتجاهات في الوسط التربوي ومن أهمها إتجاه المعلمين في عملية الإصلاح التربوي ومدى تجاوبهم مع هذه الإصلاحات بإعتبار المعلم هو الطاقة المحركة في العملية التربوية فهو الذي يهيأ المناخ المناسب للتلميذ ويعزز القيم الإيجابية لديه ويكون الإتجاهات نحو السلوكيات الجيدة كما يعتبر الفئة المكلفة بالمساهمة في إنجاح العملية التعليمية وهذه العملية تتمثل في ما هيأته اتجاهات هيئة التدريس نحو التغير المرغوب والمهارات والمعرفة التي يتطلبها في التطبيق.

وفي دراستنا هذه سنحاول الوقوف على إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو الإصلاحات التربوية الحديثة " الجيل الثاني " وعلاقته ببعض المتغيرات من خلال عينة (102 معلم) من معلمي المدارس الإبتدائية الملحقة بالمقاطعة السابعة بمدينة الوادي، وهذا ما دفعنا إلى إثارة الأشكال التالي حول الإتجاهات التي يتبناها معلمي المدارس الإبتدائية كشريحة من الشرائح القائمين على تنفيذ عملية الإصلاح التربوي، بطرح التساؤل التالي:

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني؟

كما إقتراحنا مجموعة من الأسئلة الفرعية للدراسة:

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو منهاج الجيل الثاني؟

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية لمنهاج الجيل الثاني؟

_ كيف كانت إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو القيم التربوية لمنهاج الجيل الثاني؟

ثانيا: فرضيات الدراسة :

تعتبر الفروض هي الدليل الذي يقود الباحث صوب البيانات ذات الدلالة لموضوع البحث وبدون وجود هذا الدليل، فإن الباحث لن يتمكن من تحديد البيانات المطلوب جمعها وبالتالي فإنه سيستمر في جمع كل ما يقع تحت يديه من بيانات دون تحديد قيمتها الحقيقية.

الفرضية العامة:

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني إيجابية.

الفرضيات الجزئية:

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني إيجابية.

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية لمنهاج الجيل الثاني إيجابية.

_ إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو القيم التربوية في منهاج الجيل الثاني إيجابية.

ثالثا: أهداف الدراسة:

- محاولة معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني.
- معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية لمنهاج الجيل الثاني.
- معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو القيم التربوية لمنهاج الجيل الثاني.

رابعا: أهمية الدراسة وأسباب إختيارها:

أ) أهمية الدراسة:

معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو عملية إصلاحات الجيل الثاني والوقوف على أهم القرارات التي ييديها المعلم نحو هذه العملية، وإثراء المجال المعرفي وكذلك الإستفادة من الآراء والإتجاهات التي ييديها المعلمين بالقبول أو الرفض نحو الإصلاحات التربوية، من أجل أخذها بعين الإعتبار وتصبح من بين مكونات التقييم في المستقبل، كما يتنسى للطالب الجامعي الرجوع إليها لمعرفة إصلاحات الجيل الثاني بإعتبارها من الدراسات السابقة التي يمكن توظيفها لأغراض بحثية.

(ب) أسباب إختيار الدراسة:

الأسباب الذاتية:

وهذا راجع إلى:

- إهتمامنا بالمواضيع التي ضمن تخصصنا في علم الإجتماع التربوية.
- رغبة في معرفة عن دور المعلم في تنفيذ عملية الإصلاح التربوي كون هذا الأخير يعتبر المحرك الأساسي في الإصلاح.
- الرغبة الشديدة في الإطلاع والإدلاء بكل جديد يطرأ في هذا القطاع الحساس والمهم.

الأسباب الموضوعية:

- يتمثل في أن الإصلاح أصبح ضرورة ملحة ومسؤولية تربوية إجتماعية يجب أن تتكاتف من أجلها جهود جميع الأطراف.
- يعد من المواضيع الجديدة التي لقيت إهتماما كبيرا من قبل الهيئات المعنية.
- الإهتمام المتزايد الذي أولته الجزائر في السنوات الأخيرة لموضوع الإصلاح التربوي.

خامسا: تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية يكتسي أهمية بالغة في مسار البحث العلمي فهي مطلبا ضروريا في البحث الاجتماعي، كما أن الإستغناء عن تحديد المفاهيم يعتبر تقصيرا منهجيا يجب تفاديه.

وعلى هذا الأساس تم تحديد مجموعة من المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة منها:

تعريف الإتجاهات الإجرائي:

الإتجاهات هي محصلة تفاعل وآراء معلمي المدارس الابتدائية الملحقة بالمقاطعة السابعة بمدينة الوادي حول إصلاحات الجيل الثاني بخصوص القيم التربوية والمنهاج والمقاربة البنوية الإجتماعية.

تعريف المعلم الإجرائي:

هم مجموعة معلمي المدارس الابتدائية الملحقة بالمقاطعة السابعة في مدينة الوادي، السنة الدراسية 2018/2019.

تعريف الإصلاح التربوي الإجرائي:

هو مجموعة من المدخلات التي أدخلتها الوزارة على العملية التربوية في سنة 2016 والذي يعتمد على المقاربة البنوية الإجتماعية كمقاربة للتدريس، والقيم التربوية والمنهاج.

سادسا: المداخل النظرية للدراسة:

إن الحالة التي وصلت إليها الحياة العلمية بفضل البحث والدراسة التي شهدت هي الأخرى _ الدراسة والبحث _ تطورا تراكميا معتبرا من بين هذه التطورات نجد ما يسمى بالمدخل النظري الذي على الباحث أن يتبناه عند تحليل و تفسير نتائجه وبياناته وهي طريقة للإقتراب من الظاهرة المعينة بناء على الخبرة التي إكتسبها في مجال البحث العلمي.

من التعريف نجد أن المدخل النظري لا يعطى للباحث إلا تفسيرات، ذلك أنها تقره من الظاهرة التي قام بتحديدتها مسبقا (عبد المعطي محمد عساف وآخرون، 2002، ص53)

المدخل الوظيفي:

يتفق الإتجاه الوظيفي أو ما يعرف أيضا بإتجاه التوازن على أن المجتمع الإنساني الأصل فيه الإفاق العام والتوازن هو جوهر طبيعة المجتمع، فلوظيفية تشدد على الإجماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام في المجتمع (أنتوني غندر، 2005، ص74) والنظام التربوي يشكل بنية فرعية ضمن البنية الكلية للمجتمع، والتي تتميز بانتظام أنساقها وضبطها بواسطة قوانين تنظيمية باتفاق الجميع، فهو يرى المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعية يتخلص دورها أساسا في عملية استمرار المجتمعات (حسن البيلالي، 2003، ص20)

يرى أنصار هذا الإتجاه، خاصة إميل دوركايم، من خلال إهتماماته بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع والمقررات والتلاميذ ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها التلاميذ من خلال دراسته المقررات والمناهج الدراسية، وماهي نوعية الاستفادة

بالنسبة للمجتمع من دراسة التلاميذ أو الطلاب لمقررات معينة ومن ثم نجد أن دوركايم قد ركز على قضايا تربوية هامة مثل قضية المنهج تلك القضايا التي شغلت إهتمام العديد من المهتمين بسوسيولوجيا المنهج، وسوسيولوجيا التدريس، وتحليل نظم التربية، كما ركز بصورة خاصة على أهمية الدروس ودورها بإعتباره الوكيل أو العميل أو العميل الأخلاقي الأعظم الذي أعطيله المجتمع الإصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الإجتماعية، وتعتبر أمانة مهنية لذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، ص 174)

وبما أن دراستنا مهتمة بسوسيولوجيا المنهج والمعلم وتتفق مع الإتجاه الوظيفي في هذه المسائل قد إهتم دوركايم بما يعرف بسوسيولوجيا المنهج ونوعية المقررات الدراسية التي تعطي للتلاميذ والطلاب وعالج دوركايم من خلال إهتماماته بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع والمقررات والتلاميذ، وفي نفس الوقت، لقد ناقش دوركايم العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية.

ومن ثم نجد أن دوركايم قد ركز على قضايا تربوية هامة مثل قضية المنهج تلك القضايا التي شغلت إهتمام العديد من المهتمين بسوسيولوجية التربية في الوقت الراهن، أو ما يظهر حديثا في إطار سوسيولوجيا المنهج، وسوسيولوجيا التدريس، دوركايم العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية، وطبيعة التخصص، وتقسيم العمل و لاسيما أنه ناقش القضايا الفرعية المرتبطة بقضية التربية، وكيفية إنتقال المجتمعات من الطابع التقليدي إلى المجتمعات الحديثة، والتي تتم تكوينها وإنشائها عن طريق التخصص وزيادة الإهتمام بالعلم، وظهور دور المؤسسات الإجتماعية في المجتمع وخاصة المؤسسات الاجتماعية مثل المدرسة.

وتعتبر قضية العلاقة بين المدرس والتلميذ من القضايا التربوية الهامة مستخدما مدخله السوسيولوجي التربوي المميز، كما ركز بصورة خاصة على أهمية المدرس ودوره بإعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم، الذي أعطي له المجتمع الصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الإجتماعية وتعتبر أمانة مهنية، وركز على دور التلميذ ويجب أن لا ينقاد دائما إلى سلطات المدرس ولكن طبقا إلى تصوراته الذاتية، وهذا ما يفسر عموما، تصورات دوركايم حول الصراع التسلطي بين التلاميذ والمدرسين وخاصة عند مناقشة قضية المناهج ومضمون المقررات الدراسية.

عموماً قد ربط في تحليلاته بين المداخل والوحدات التحليلية الكبرى والصغرى في نفس الوقت، وهذا ما ظهر بوضوح من خلال تحليله لقضية المناهج وربطها بعملية التنشئة الاجتماعية وبقضية التربية والتعليم والتضامن الاجتماعي والأخلاقي (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، ص 184 ص 185)

سابعاً: الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة ذات أهمية كبيرة في إعداد البحوث العلمية وبما تحتويه من إطار معرفي ومنهجي للباحث، وسوف نحاول عرض بعض الدراسات رغبة منا في توسيع الخبرات الخاصة بهذا الموضوع ومن بين هذه الدراسات ما يلي:

1) عرض الدراسات:

جدول يبين عرض الدراسات السابقة

الدراسة البدائل	الدراسة الأولى	الدراسة الثانية	الدراسة الثالثة	الدراسة الرابعة
صاحب الدراسة	إبراهيم هياق	عبد الرزاق سلطاني	حنان بن عمران، أمال بن عطية	مقاتل ليلي
عنوان الدراسة	إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر	إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر	عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية	تقويم المناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر
مكان الدراسة	"دراسة ميدانية بمؤسسات التربية أولاد جلال وسيدي خالد"	"دراسة ميدانية بثانويات "دائرة الشريعة ولاية تبسة"	"دراسة ميدانية لبعض إبتدائيات ولاية جلفة"	"دراسة ميدانية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ولاية الوادي"
نوع الدراسة	ماجستير في علم الإجتماع التربية	ماجستير في علم الإجتماع التربية	ماستر في علم الإجتماع التربوي	ماجستير في علم الإجتماع التربية
تاريخ الدراسة	2011	2011	2017	2016

التساؤل الرئيسي للدراسة	ماهي إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي _2003_ في الجزائر؟	ما هي إتجاهات اساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي؟	ما هي عوائق الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية؟	ماهو تقويم أساتذة التعليم المتوسط للمناهج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر؟
فرضيات الدراسة	_ توجد فروق بين إتجاهات اساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الجنس. _ توجد فروق بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. _ توجد فروق بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير التخصص. _ توجد فروق بين إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح تعزى إلى متغير الخبرة	_ إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة إيجابية. _ إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إيجابية . _ إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه إيجابية. _ إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو التقويم المعتمد إيجابية.	_ إنعدام تجاوب وتقبل المعلمين لهذا الإصلاح يؤثر على العملية التعليمية. _ طرأ على الإصلاح التربوي مشاكل بيداغوجية أثرت على المنظومة التربوية الجزائرية.	_ تقويم اساتذة التعليم المتوسط الأهداف المناهج في ظل الإصلاح التربوي _ تقويم أساتذة التعليم المتوسط لطرق التقويم في ظل الإصلاح التربوي

			المهنية.	
701	70	239	414	مجتمع الدراسة
الوصفي	الوصفي	الوصفي	الوصفي	المنهج
243 من أستاذ	70 أستاذ	152 أستاذ	320 أستاذ	العينة
إستبيان ومقابلة	إستبيان	إستبيان	إستبيان	الأدوات المستخدمة
جداول التكرارات والنسب المئوية	جداول التكرارات والنسب المئوية	جداول التكرارات والنسب المئوية	برنامج الحزمة الإحصائية (spss)، معامل الثبات ألفا كرونباخ	الأساليب الإحصائية
إن التقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربة السابقة وأن أهداف المناهج التربوية لا تتوافق وقدرات التلاميذ ولا تتوافق مع توقعات الأساتذة. (مقاتل ليلي، 2016)	إن الجزائر واحدة من الدول التي أولت للنظام التربوي خلال العشر سنوات القليلة الماضية إصلاحا شاملا مختلف مستويات التعليم، لكن في هذه الدراسة كانت النتيجة بأن الإصلاح في الجزائر كان مطبق بطريقة فورية وغير مدروسة مما انعكس على تحقيق قطاع التربية النوعية والجودة المطلوبة إقتصاديا	إن الدراسات حول الإصلاح التربوي يقدم معلومات عن دور المعلمين في الإصلاحات، فالأنظمة التعليمية ذات قدرة عالية على التكيف للتجديد والتغيير، وتلك النظم تضم معلمين على درجة عالية من الإعداد والتكوين لديهم تقبل أكثر للممارسات التربوية الجديدة، وتمحورت نتيجة هذه	إن عملية الإصلاحات التربوية في أي مستوى من مستوياتها، تهدف إلى بعث الدينامية في مفردات المدرسة وتجنيبها أفة الرتابة وروتين الممل، والجزائر واحدة من الدول الراغبة في تحسين الأداء التربوي للوصول الى المبتغى. وتمحورت هذه الدراسة حول	نتائج الدراسة

	إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، فكانت النتيجة هي إتجاهها إيجابيا لكن في حدوده المتوسطة. (إبراهيم هياق، 2011)	الدراسة بإيجابية إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي سواء نحو المناهج الجديدة أو المقاربة بالكفاءات وبرامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه والتقويم المعتمد، إلا أن هناك إتجاه واحد سلبي نحو مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي. (عبد الرزاق سلطاني، 2011)	وإجتماعيا وثقافيا. (حنان بن عمران، آمال بن عطية، 2017)	
--	---	--	--	--

(2) التعقيب عن الدراسات:

إستخدمنا جميع الدراسات المنهج الوصفي لتحديد إتجاهات نحو العملية الإصلاح التربوي والوقوف على أهم القرارات أو المواقف التي يبديها الأساتذة نحو العملية، عدا دراسة إبراهيم هياق التي إعتمدت عن المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي.

بالنسبة لدراسة - إبراهيم هياق - هدفت الدراسة إلى البحث في إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي إعتمدت في فرضياتها عن إتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي تعزي إلى متغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة المهنية والتخصص، وفي أسئلة الإستمارة ذكر عن المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقويم من المستحسن تطرق لها في الفرضيات، فكان إتجاه الأساتذة موجبا نحو مجالات الإستهتبان ماعدا في المجال الثاني حيث (المناهج الدراسية) والمجال السادس (الوظيفة الاجتماعية للمدرسة نسجل إتجاه سلبي، هذه الدراسة ركزت على محتوى الإصلاحات التربوية وإستخدمت برنامج الحزمة الاجتماعية spss، في حين أن دراستنا إستخدمت حساب التكرار والنسب المئوية.

أما دراسة -عبد الرزاق سلطاني- تقريبا مست كل جوانب عدا القيم في المناهج التي تطرقنا لها دراستنا لم نجد مواطن ضعف واضحة وجب التحدث عنها، وقد سلطت الضوء على مناهج الجديدة في الإصلاح التربوي وحول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وكذا حول برامج التكوين أثناء الخدمة.

بالنسبة لدراسة -حنان بن عمران و أمال بن عطية-، هدفت إلى معرفة مدى تجاوب أو إنعدام تقبل المعلمين حول الإصلاحات التربوية، وكذا معرفة أثار مشاكل البيداغوجية على المنظومة التربوية الجزائرية اتضح من خلال الفرضيات أن نتائج الدراسة لا تتطابق معها، بما أن عنوان المذكرة عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية تم تطرق إلى عوائق الإصلاح إلا في آخر الفصل بصفة قليلة لم تتطرق له بشكل أوسع.

بخصوص مذكرة مقاتل ليلي بعنوان تقويم المنهاج في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر، إختلفت عن دراستنا في عدة جوانب إهتمت بتقويم المناهج من حيث أهداف

والمحتوى وطرق التقويم، دراستها محصورة على التقويم، لم تتطرق إلى المنهاج بصفة عامة أو القيم التربوية عدا دراستنا التي تطرقت لها.

(3) مدى الاستفادة من الدراسات:

كونها قد مكنت هذه الأخيرة الباحث من بلورة الموضوع وتحديد أبعاده والوقوف على مختلف مفاصله المتعلقة أساسا بمحددات البناء المنهجي، إنطلاقا من التساؤلات فعينة الدراسة والمنهج المتبع فأداة التحليل في صورتها النهائية المستخدمة في هاته الدراسة، هدفت كل هاته الدراسات إلى الوقوف على أهم الإصلاحات المنظومة الجديدة ومدى فاعليتها، كما أنها أفدتنا كثيرا في الجانب النظري خاصة فيما يتعلق بالإصلاح التربوي.

وقد تطابقت هاته الدراسة تقريبا مع دراستي _ ل عبد الرزاق سلطاني بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر.

ومن جانب آخر نلاحظ مدى مساعدتها لنا في بناء الإشكالية واستنباط الأسئلة للدراسة، واستخدام الأساليب الإحصائية وكيفية إعداد الجانب الميداني للدراسة، وتعد هذه الدراسات منطلق أساسيا للدراسة الحالية إتجاهات معلمي الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية الحديثة (الجيل الثاني).

(4) مكانة الدراسة الحالية من الدراسات:

جاءت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية الجديدة (الجيل الثاني) معتمدين في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي وهو ما إعتمدته مختلف الدراسات السابقة، هذا فضلا عن إعتماد أداة الإستبيان في جمع البيانات من الميدان وهو جانب الاتفاق مع الدراسات الأخرى.

تحتل هذه الدراسة مكانة بارزة مقارنة بالدراسات السابقة، حيث أن مختلف الدراسات قد إهتمت وأشتركت مع الدراسة الحالية في نفس أسلوب التحليل وهدفها هو معرفة أهم الإصلاحات التربوية التي جاءت بها الجزائر، وتكاد تتفق مختلف الدراسات التي أوردناها من حيث تركيزها على موضوع الإصلاح التربوي، إلا أن دراستنا جاءت لتكميل الفجوة بتحدث

عن إصلاحات الجيل الثاني وكذلك عن عنصر القيم التربوية التي لم تتطرق له أي دراسة من هاته الدراسات.

ثامنا: صعوبات الدراسة:

في كل مرة وعند قيام الباحث في إعداد بحثه يتعرض لعدة صعوبات ومواجهات وخاصة وبالنظر إلى التربية على أنها في حد ذاتها ميدان ومجال واسع ومن بين هاته الدراسات التي واجهتنا في إعداد بحثنا ويمكن حصرها فيما يلي:

_ شح المادة العلمية خاصة التي تتحدث عن إصلاحات التربية في سنوات الأخيرة.

_ صعوبات خاصة بالجانب النظري نقص المراجع والبحوث التي تناولت موضوع إصلاحات الجيل الثاني باعتبار موضوع جديد.

_ حساسية موضوعنا وخاصة فيما يتعلق بالإصلاحات التربوية.

_ غياب الدراسات السابقة التي تكلمت عن إصلاحات الجيل الثاني.

خلاصة الفصل:

يشكل الفصل الأول مدخلا هاما في الدراسة نظرا للعناصر المكونة له، ففي هذا الفصل تم تحديد إشكالية الدراسة والتي أسفرت على صياغة التساؤلات، مع الفروض التي إقترحناها كإجابات مؤقتة لهذه التساؤلات، كما تعرفنا على أهم الدوافع التي أدت بنا إلى دراسة الموضوع بالإضافة إلى أهميته العلمية، معرجا إلى تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة كما تمت الإشارة لبعض الدراسات السابقة التي تشكل سندا معرفيا ومنهجيا للطالب، وكذا المقاربة النظرية للدراسة بما ترسمه من معالم لفهم الجوانب النظرية لموضوع البحث، وأخيرا صعوبات الدراسة.

الفصل الثاني: الإصلاح التربوي في الجزائر

تمهيد:

المبحث الأول: الإصلاح التربوي

أولاً: مفهوم الإصلاح التربوي

ثانياً: أهمية الإصلاح التربوي

ثالثاً: متطلبات الإصلاح التربوي

رابعاً: أهداف الإصلاح التربوي

خامساً: شروط الإصلاح التربوي

سادساً: اتجاهات الإصلاح التربوي

سابعاً: عوائق الإصلاح التربوي

ثامناً: آليات الإصلاح التربوي

المبحث الثاني: مراحل ومحاور النظام التربوي في الجزائر:

أولاً: مراحل إصلاح النظام التربوي في الجزائر

1_ المرحلة الأولى 1962/1976

2_ المرحلة الثانية 1976/1991

3_ المرحلة الثالثة 2003/1991

4_ المرحلة الرابعة من 2003 إلى يومنا هذا

ثانيا: محاور الإصلاح التربوي الحديث

1_ المناهج المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني

2_ المقاربة المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني

3_ القيم المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة إرتباطيه وثيقة تأثيرا وتأثرا مع لغة الأنظمة في المجتمع، كان تحت مجهر الإصلاح والتجديد رغبة في تحقيق الغايات والأهداف المسطرة.

وإن الغاية من أي إصلاح تربوي هو حدوث تغير إيجابي وتطور في نتائج المعلمين والمتعلمين، وتحقيق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي، ونوعية النتائج التربوية وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم ويرتفع الوعي بأهمية العلم، وفي هذا الفصل سنحاول أن نحدد أهمية وآليات ومراحل ومحاور الإصلاح التربوي.

المبحث الأول: الإصلاح التربوي:

1_ مفهوم الإصلاح التربوي:

أ) تعريف الإصلاح:

لغة: مشتقة من الفعل أصلح، وصلح، وصلح، وتدل على تغيير حالة الفساد، أي إزالة الفساد عن الشيء، ويقال أيضا: هذا يصلح لك أي يوافقك ويحسن بك، ويقال أيضا: صالح لكدا أي فيه أهلية للقيام به، وبصفة عامة الصلاح ضد الفساد (طهاري محمد، 1992 ص 11)

إصطلاحا: الإصلاح هو تغيير الشيء وهو مصطلح لأي تجديد مخطط وذو دلالة يصمم من أجل تحسين النظام أو المؤسسة أو الجماعات أو الأفراد (مديحة حمود، 2008 ص 32)

ويعرف الإصلاح في معجم المصطلحات التربوية بأنه:

كل تغيير مقصود لتحسين نظرية التربية وممارستها (ميشيل ت كلا جرجس، ت: رمزي كامل حنا الله، 1998، ص 308)

ب) تعريف الإصلاح التربوي:

توجد عدة تعاريف للإصلاح التربوي، نذكر أهمها:

عرفتها بوكبشة جمعية: عملية التغير في نظام التعليم أو في جزء منه، نحو الأحسن وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني سياسية واقتصادية وإجتماعية، وبذلك يمكن النظر إلى الإصلاح التربوي على أنه يتضمن عمليات تغير سياسية واقتصادية وإجتماعية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع، وعلى أنه يتضمن تعديلات شاملة أساسية في السياسة التعليمية تؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الإجتماعية، أو في أي منها، لنظام التعليم في المجتمع (بوكبشة جمعية، د س، ص 5)

كما تعرفه بن زاف جميلة: بأنه عبارة عن عمليات وتدابير الانتقال بنظام تربوي معين من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل، من مناهج وتقنيات

وأساليب جديدة، وبالتالي جعل مضامين المناهج الدراسية متمحورة حول المعارف والتخصصات التي لها إرتباطات وظيفية ومباشرة بالقطاعات الإقتصادية والإجتماعية المنتجة (بن زاف جميلة، 2013، ص 187)

ويعرفه عبد العزيز بن عبد الله السنبلي بأنه: يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير أو التحديث ويشير مفهوم الإصلاح التربوي إلى أنه عملية التغيير في النظام التعليمي أو في جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المفهوم معاني إجتماعية وإقتصادية وسياسية (عبد العزيز بن عبد الله السنبلي، 2002، ص 202) كما عرفها كل من فاروق جعفر وعبد الحكيم مزروق: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تتم في ميدان التربية والتعليم، بهدف معالجة أي قصور يواجه النظام بما يحقق له الإستمرارية والتوازن في أداء وظيفته بصورة منتظمة تتفق مع وضع المجتمع الراهن والمتغيرات المحلية والعالمية، بهدف التغيير والمراجعة والتحسين، وقد يأخذ هذا الإصلاح طابع التغيير التدريجي أو الجزئي أو التغيير الجذري (فاروق جعفر عبد الحكيم، 2015 ص5)

بالنسبة لتعريف بوكبشة جمعية نظر إلى مفهوم الإصلاح على أنه عملية تغير سياسي وإقتصادي وإجتماعي، يؤدي إلى تغيرات في المحتوى والفرصة التعليمية والبنية الإجتماعية نظر إلى مفهوم الإصلاح من منظور تنموي ومن جانب إقتصادي أكثر أما بن زاف جميلة رأت بأنه عملية الانتقال بنظام تربوي من وضعية تقليدية إلى وضعية تحمل مواصفات الحداثة يعتبر تعريف شامل وملم بمفهوم الإصلاح الجديد.

وتقريبا كل تعاريف وجهت المفهوم الإصلاح التربوي على أنه التغير والتجديد في النظام التربوي نحو الأفضل بهدف المراجعة والتحسين.

2_ أهمية الإصلاح التربوي:

تكمن أهمية الإصلاح التربوي في:

_ التكافؤ في الفرص التعليمية، ومن ثم تحقيق المزيد من المساواة والعدالة في توزيع فرص الحياة بين الناس.

__ التنبؤات المستقبلية.

__ معالجة إشكاليات التنمية خاصة في المناطق الريفية والفقيرة منه (عبد العزيز بن عبد الله السنبل، 2002، ص 197)

فالتربية والتعليم على علاقة وثيقة بالتنمية، وتطوير المجتمع ولضمان جيل واعب مهامه وأدواره، فإنه يجب خلق نظام تربوي يتماشى مع الظروف الحالية ويستجيب لمختلف التغيرات التي تحدث في العالم المعاصر.

لذا فقد شغلت مسألة الإصلاح والتطوير التربوي فكر وإهتمام صناع القرار السياسي والتربوي، في الساحة الدولية طوال عقود عديدة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل لمواجهة بعض الأزمات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية في حقب محددة، إذ نظرت هذه المجتمعات الإنسانية إلى التربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاها.

والإصلاح التربوي يمثل رؤية تعكس فلسفة وفكرا يراد تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها، والتعليم هو النقلة الحضارية لكل أمة من الأمم تسعى إلى السمو والرقى، فالدول المتقدمة حققت تقدما عن طريق التعليم، والدول النامية تحاول أن تلحق بركب الدول المتقدمة عن طريق التعليم، ويمكن للفرد الحكم على مستوى تقدم أي دولة من الدول من خلال معرفة نظمها التعليمية، ومن خلال فحص المناهج التي تقدمها تلك الدول وبما أن التعليم لم تعد غايته إخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة فإن مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي أن تعاد دراستها لكي يكون هدفها، هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة، ولأن التربية أحد الأدوات الهامة للتطوير وصنع الحضارة فلا بد لها أن تتطور وتتجدد على غرار الأنظمة الفرعية الأخرى.

ولعل من أكثر الأمور المطروحة على بساط البحث اليوم في الدول المتقدمة والنامية هي ضرورة وضع مقترحات جديدة وبرامج متطورة لإعادة تعريف النظام التعليمي، وتعديل طرق التدريس الحالية أو تطويرها أو تغييرها أو إيجاد بدائل لها وتجديد المناهج وتحديثها، وإعادة النظر في فلسفة التربية وأهدافها وسياساتها والسير قدما في طريق التجديد والإصلاح التربويين، ويذهب البعض إلى ضرورة القيام بثورة تربوية شاملة تعم جميع أنحاء العالم

لمواجهة تحديات العصر وبخاصة العلمية والتكنولوجية منها والإيفاء بمتطلبات النظم التربوية الحديثة، فالتربية السليمة هي التربية المتغيرة والمتطورة على نحو دائم ومستمر (بن زاف جميلة، 2013، ص 189)

3_ متطلبات الإصلاح التربوي:

إن الإصلاح التربوي تسعى الكثير من الدول إلى تجسيده في نظمها التربوية، وذلك بإعادة بناء مناهجها بما يعزز مكانتها بين الدول وتماشيا مع المستجدات في المجال البيداغوجي والتربوي رغبة منها في مواكبة التدفق المتسارع للمعرفة وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات خدمة للمجتمع، وفي هذا الصدد يطرح علماء التربية مجموعة من الرهانات يجب أخذها بعين الاعتبار ومنها:

- ضرورة إثراء الرصيد المحلي: يعتبر الإرتقاء بالمنظومات التربوية من خلال إثراء الرصيد الثقافي ضرورة حتمية قبل وخلال الإصلاح لتوفير القاعدة التي يقوم عليها الإصلاح ولجعل التعليم بوابة حقيقية للتقدم والنهوض وليس عبئا يثقل كاهل ميزانية الدول.

- التأكيد على تعليم نوعي للجميع: يؤكد العلماء وكذا المنظمات العالمية على أن إنجاح مشروع التعليم الذي يقوم عليه مجهود الإصلاح يستدعي تحقيق تعلم نوعي وفي ذات الوقت تعليم متميز للجميع، مما يعني تحسين التعليم بكافة مراحله ومحاوره حتى يتسنى إحداث إستثمار عال للموارد البشرية أي الحصول على مخرجات ذات جودة عالية تتحقق بفضلها الشروط اللازمة للتنمية الشاملة وتساهم في التحضير الجدي لمجتمع الإقتصاد المعرفي.

_ الإنفتاح الحر والإيجابي: أن نجاح عمليات الإصلاح بالشكل الذي يتوافق وطموحات الأمة يتطلب أيضا زيادة القدرة على التفاعل الإيجابي مع الثقافات العالمية والتجارب الإنسانية حتى يمكن ترقية عناصر هوية وإثرائها من خلال التنقف المثمر فيساهم ذلك في تنسيق التقارب الثقافي مع الأمم الأخرى (عبد الرزاق سلطاني، 2011، ص 118)

وكذا من أهم متطلبات الإصلاح هي:

1_ وجود إرادة سياسية واضحة للإصلاح التعليمي تستطيع حشد الطاقات، وتقلل مقاومة المحافظين أو الرافضين لأي إصلاح، فهي شرط من شروط الإصلاح.

2_ بناء شبكة دعم واسعة للإصلاحات التربوية، تتمثل بضمان تأييد المعلمين والأهالي ورجال الدين وغيرهم من الجماعات المؤثرة في المجتمع وهذا يتطلب أن يكون منهج الإصلاح علميا وأن تكون غاياته واضحة ولا مجال أصلا للإصلاح تعليمي ليس مدعوما مجتمعيًا.

3_ أن يكون الإصلاح المطلوب قريبًا من مستويات المعلمين ولا يجوز أن يفوق الإصلاح ما يستطيع أن يقوم به المعلمون وقد أثبتت تجارب عديدة أن المعلمين وتحت أعدار مختلفة يستطيعون تدمير أي إصلاح تربوي.

4_ بناء توافق وطني حول متطلبات الإصلاح و إتجاهاته ولا يكفي أن نقول أننا نريد تعلم المهارات لا تفكير فلا بد من تحديد هذه المهارات ومجال إستخدامها.

5_ بناء قدرات النظام من حيث الموارد الفنية الإنسانية وهي أكثر أهمية من الموارد المادية ومن الموارد المهمة أيضا في إختيار التوقيت والمدة، فالإصلاحات التربوية لا تظهر أثارها بسهولة وسرعة فلا بد من فترة بين بداية الإصلاح وبين أول ثمراته (ذوقان عبيدات، 2019)

4_ أهداف الإصلاح التربوي:

وتتمثل في أن تكون الأهداف محددة في شكل من الدقة والوضوح وخالية من التناقض بحيث يجب أن لا تعبر عن أشياء معينة تضرر أشياء أخرى كما ان إرتباطها بحاجات المجتمع وفلسفته يعتبر شيء ضروري لأن الفلسفة التربوية للمجتمع تمثل المرجعية التي تشتق منها الأهداف. (مراد سبرطعي، 2008، ص 61)

وتهدف عملية الإصلاح التربوي إلى عدة مقاصد منها:

_ يرمي الإصلاح بالدرجة الأولى إلى توفير الشروط المادية والبيداغوجية الأكثر ملائمة للتكفل بتعداد مدرسي يتجاوز 8 ملايين تلميذ 25 بالمئة من السكان.

_ كما يشمل إصلاح المنظومة التربوية التفتح على العالم والثقافة العاملين واللغات الأجنبية والتعاون الدولي والشامل في الوقت نفسه ترقية العناصر المؤسسة للهوية الوطنية ضمن

منظور يندرج في إطار الحداثة والتنمية غرس القيم الروحية والدينية للمجتمع الإسلامي العربي وصقلها في شخصية المتدرس.

_ تمكين المتدرسين من الحصول على مستوى مقبول جدا من العلم والمعرفة.

_ التفتح على ثقافات العالم بتشجيع وتدعيم الترجمة لكل المصطلحات في كل الميادين وهنا يجب التمكن من اللغات التطورية العالمية المستعملة في التنافس العلمي.

_ تلقين النشئ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة محل شكل من أشكال التفرقة و التميز.

_ تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحياته الأساسية.

_ إعادة الاعتبار لمهنة التعليم وجعلها في طليعة المهن، وإعطائها الرعاية الكاملة المادية والمعنوية والبيداغوجية والإرتقاء بالقوانين والقيم التي تحكمها، وتثمين دور القائمين بها وتعزيز شأنهم في المجتمع، وتمكينهم من فرص التثقيف والتكوين.

_ مراجعة المناهج والمحتويات التعليمية بشكل علمي من جهة إنسجامها مع المستجدات العلمية والحصرية والتحولات السياسية في المجتمع ومن جهة أخرى إعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعى فيه قدرات المتعلمين وحاجاتهم، والتكامل الوظيفي بين المعارف والمهارات، وبينها والحياة.

_ دقة صياغة الأهداف وتحديدها وتوضيح أبعادها وتصنيفها وفق مستويات تتلاءم مع تفكير المتعلمين، وإمكانات النظام وفلسفة المجتمع.

_ ضبط وتيرة العمل الدراسي اليومي والأسبوعي وفق دراسة علمية وتقنية وإجتماعية ملائمة تتوازن مع قدرات وإستيعاب المتعلم ومتطلبات التحصيل العلمي (عبد القادر فضيل، 2009 ص65)

_ تعزيز الهوية الثقافية وتطويرها وتنميتها، وتحقيق العدل التربوي حتى يحصل كل مواطن على حقه في التعليم.

_ كفاءة وجودة التعليم وتحسين نوعيته من واقع بيئتنا وثقافتنا وإحتياجاتنا، وتكافؤ الفرص التعليمية، وتكوين نظام تعليمي على مستوى عالمي.

_ ربط التعليم بالإنتاج، وإعداد المواطن الصالح ومعلمين مؤهلين ذوي الخبرة وتحقيق تنمية بشرية المستدامة، إيجاد حلول للمشكلات التربوية المتراكمة في المؤسسات التربوية.

_ وضع نموذج تطبيقي مقترح للسياسات والأساليب التخطيطية. (فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، 2015، ص 8)

1/4_ أهداف الإصلاح المتمركز على المدرسة: لتحقيق الجودة في التعليم يكون الإصلاح المؤهل الوحيد الذي يعتمد عليه في إعادة بناء المنظومة التربوية بحيث يهدف الإصلاح المتمركز على المدرسة إلى:

أحداث نقلة نوعية نحو تحسين الأداء المدرسي مع زيادة عدد المدارس المعدة للإصلاح توافق مع الإرتقاء بجودة المخرجات التعليمية طبقا لمعايير معينة وصولا للإصلاح التربوي.

2/4_ أهداف الإصلاح المتمركز على المتعلم:

من التركيز على الجودة والإصلاح المتمركز على المدرسة في البداية إلى التركيز على المتعلم وإحتياجاته، حيث يهدف الإصلاح هنا إلى:

_ تنمية الفرص أمام المتعلم للتعبير على إحتياجات وتعزيز نشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتيا ومهنيا على تحمل المسؤولية وجعلها قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير.

إذن في إطار إصلاح التعليم أصبح على المدرسة تحديد وجهة نظرها وأهدافها والعمل على تحقيقها، بالتعاون مع كل فئات المجتمع، بإعتبار الإصلاح أصبح من أكثر المتطلبات إلحاحا في عصرنا الحالي نتيجة لما تواجه المدارس من تحديات وصلت إلى ضرورة أن تعمل كل مدرسة على تميزها الأكاديمي من خلال:

• دعم السلطة المدرسية وتمكينها من إمتلاك الآليات التي تمكنها من مواجهة المتغيرات المحلية والعالمية.

- بناء القدرات والمهارات الإدارية والفنية لجميع العاملين فيها من خلال مشاركتهم في تخطيط وتنظيم وتنسيق ومتابعة و تقويم العملية التربوية التعليمية.
- تطوير عمليتي التعليم والتعلم من خلال التعلم النشط وإستخدام مدخل منظومة التقويم الشامل ورفع كفاءة طرق التدريس في المواد الدراسية.
- الإستفادة الفعالة والكاملة من التكنولوجيا في تطوير العملية التربوية و التعليمية (جابر نصر الدين، بن اسماعين رحيمة، د س، ص 152)

5_ شروط الإصلاح التربوي:

لا يمكن التخطيط لمشروع إصلاح هادف وقابل للتنفيذ ومضمون النتائج إذا لم نأخذ في الإعتبار المتغيرات العالمية والمحلية السياسية والثقافية والإجتماعية والإقتصادية التي تؤثر في سير التعليم وفي نتائجه، وقبل ذلك لابد من التفكير في عدد من الشروط التي من دونها لا يتحقق الإصلاح التربوي وهذه الشروط هي:

- _ وجود كفاءات بشرية مؤهلة وقادرة على التغيير ومؤمنة به.
- _ توافر وعي تام بالمشكلات التي يعانيها النظام وبحاجته إلى التجديد والتطوير.
- _ وجود إرادة حقيقية للتغيير والإصلاح والتطوير.
- _ توافر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلبات الإصلاح.
- _ توافر معلومات ومعطيات صحيحة عن النظام التربوي تؤكد ضرورة الإصلاح، والحاجة إليه والمعلومات لا يمكن الحصول عليها بمجرد الإستماع إلى الإنطباعات العابرة، والانتقادات العامة التي لا تستند إلى دليل ولا تستخلص من دراسة (فضيل عبد القادر 2009، ص 107)

6_ إتجاهات الإصلاح التربوي:

تجتمع معظم الدراسات التي كان إهتمامها حول حركة الإصلاح التربوي على وجود إتجاهات تدخل ضمن القضايا الأساسية التي ميزت إستراتيجيات السياسات التربوية في

مختلف الدول، لوجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع تربويا وتنمويا، ومن بين هذه الإتجاهات:

أ) الإتجاه نحو التنمية الشاملة:

يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأمراض المختلفة والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضري أو منبعثة من الكيان الذاتي، ويعني هذا الإتجاه بتوفير الترابط العضوي بين التنمية التربوية وسائر جوانب التنمية من إقتصادية وإجتماعية وثقافية وسياسية، ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشرات دراستها تدل على أن إسهام التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومطامح الأفراد تكيفا واقعيا مطردا، ويفضل أن تكون التغيرات التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ أي نابعة من داخل البلدان المعنية إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل إشكالية وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه وصعوبات في إطار محيطه فهو في تطوره يحتاج:

إما إلى محيط إجتماعي وإقتصادي يطوره أو يسمح له بالتطوير سواء من قدراته الذاتية أو من قدرته الجيدة على الإستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى (مراد سبرطعي، 2008، ص 66)

ب) الإتجاه نحو الديمقراطية التعليمية:

لقد كان لمجموعة من العوامل دور أساسي في الإعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية تحتمي بها لإلغاء الفوارق والامتيازات الطبقية وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع، ونظرا لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا وإجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الإتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان إستهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال أن الظواهر السلبية مازالت قائمة

والفوارق التربوية مستمرة وإن كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والإستفادة التعليمية ليست متوازنة ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن، فحسب ما يراه (سعيد اسماعيل) أن بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت لا شعوريا وهذه الحالة لها مجالها الواقعي في النظام التربوي الجزائري فمنذ الإستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم إتخاذها حقلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ، فإذا قضى المدة الإجبارية هناك إنتقل اختياريا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها إما بالنسبة للتلاميذ فهي مظهر من مظاهر اللاعدالة التعليمية. (فرج صورية، 2017، ص 79)

ج) الإتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:

إن التقدم التكنولوجي هو خلاصة ومحصلة البحث الجاد بهدف الإستفادة من هذه البحوث في تسهيل حياة الأفراد وتحقيق مجتمع الرفاهية، والإنسان كرأس مال بشري تسعى كل الأمم للمحافظة عليه وإستغلال طاقاته في تحقيق أهدافها السامية ولا يمكن الوصول الى هذا المستوى ما لم تكن التكنولوجيا مرافقة لرأس المال البشري لتلبية لمتطلبات التغير نحو الأفضل، فالتطور الصناعي والتقني على مستوى البنيات الإقتصادية لدى الكثير من الدول جعل من الطلب على مخرجات التربية يتغير من الطلبات التقليدية في القطاعات الكلاسيكية المعهودة إلى نمط آخر من الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع منتجات التكنولوجيا توظيفها لتحقيق النمو الإقتصادي. (حنان بن عمران، أمال بن عطية، 2017، ص76)

د) الإتجاه نحو تدعيم الثقافة:

إن عملية الإصلاح التربوي تهدف إلى تحسين مخرجات التعليم لتحقيق الرضا المجتمعي عن أداء النظام التربوي القائم هذا النظام الذي يستمد فلسفته من المنظومة المجتمعية التي ينتمي إليها، لذا كان لزاما أن تتجلى الهوية الوطنية بكل مقوماتها في أي عملية إصلاحية لجانب من جوانب النظام التربوي أو في عملية الإصلاح الشامل تحصيلنا للذات الثقافية الوطنية " أن الإهتمام بالذاتية الثقافية كإتجاه من إتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات منها الدلالة الشخصية والدلالة الوطنية والدلالة الحضارية، فمن الإعتراز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية الى إبراز الهوية الشخصية والحضارية من هنا

فان تدعيم هذا الإتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة و موجهة لأهداف التعليم تواجه بالإعتراف والقبول لا بالرفض والنفور " (إبراهيم هياق 2011، ص 78)

هـ) الإتجاه نحو الجودة الشاملة لمخرجات التعليم :

إن الجودة الشاملة كمفهوم نما وترعرع في أحضان الإقتصاد والعلاقات المالية والإقتصادية ذات الارتباط بالصناعة والمنتجات إلا أنه هذا المفهوم قفز إلى التربية مع بداية القرن الثامن من القرن الماضي، فكان ظهوره لأول مرة في مجال التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد مالكولم بالدريج الذي شغل منصب وزير التجارة في حكومة ريغان عام 1981 "وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة حتى وفاته عام 1987 وتجدر الإشارة إلى أنه لم يقصر إهتماماته على التجارة بحكم منصبه الرسمي وأما إمتداهتمامه الى التعليم واصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعة عندما أعلن رونالد برونان عام 1993 ان جائزة "بالدريج" في الجودة إمتدت لتشمل قطاع التعليم، فأصبح تطبيق الجودة في المجال التعليمي من الإتجاهات البارزة في القرن الحادي والعشرين تسعى كل الدول لتطبيق هذا الإتجاه في كل إصلاح تربوي منشود رغبة في تحسين المخرجات التربوية تحقيقا لنجاعة النظام التربوي، ورغم تعدد المفاهيم للجودة الشاملة في التربية كل حسب العوامل التي ترتبط بالعملية إلا أن محمود عباس عابدين وضع تعريفا يجمع العوامل المترابطة بعملية الجودة في التربية "مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (محمود عباس عابدين، 2000، ص 314)

7_ عوائق الإصلاح التربوي:

على غرار الإصلاحات شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هاته الإصلاحات وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض، تحولت من كونها مسألة تعليمية تربوية لها إرتباط بسياسات وخطط التنمية إلى قضية سياسية فكرية، كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق

بالحجم الساعي. وإلا كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وببنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في طور المتوسط، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية والرياضيات، كما قدر حجمها الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة اللغة الإنجليزية واللغة العربية والرياضيات ليتعزز بهذا الطرح القائل بالإعتماد على خبراء أجانب لتحضير المناهج، وذلك للتمكين لثقافتهم وأيديولوجيتهم والسعي لتمرير وصفة جديدة لا علاقة لها بقيم المجتمع، وهو ما عبر عنه. (بوكبشة جمعية، 2013، ص 21)

وتتمثل عوائق الإصلاح التربوي في:

_ ضعف التكوين المتضمن الجانب النفسي والبيداغوجي لدى المعلم يجعله غير قادر على مسايرة الأحداث الطارئة في المجال التربوي لغياب الوعي التربوي، وهذا ما يؤدي إلى فشل المنظومة التربوية في تطبيق برامجها.

_ كما أن الأسرة تلعب دورا فعال في نجاح المنظومة لذلك قد يقف المعلم مندهشا أمام تخلي الأولياء عن متابعة دراسة أبنائهم وتشجيعهم ومد الأمل له، إضافة إلى الفقر والخلافات الأسرية التي يعاني منها المتعلم.

_ كذلك قد تفتقر العديد من المدارس إلى الكثير من التحسينات وقلة النظافة وسوء التسيير وتوفير التجهيزات والوسائل العلمية الحديثة وعدم توفير المياه والكهرباء والمواصلات وأبسط المرافق التي لا يمكن إعتبارها من الكماليات.

_ قصور في وسائل الإعلام بجميع أنواعها المكتوبة والسمعية والبصرية.

_ وجود عدة نقائص تشوب عملية التفتيش والرقابة للتحقيق الجودة.

_ سيطرة طرق التدريس ونظم التقويم التقليدية.

_ ضعف إستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية.

_ قصور المناهج عن تلبية إحتياجات المتعلم.

_ إفتقار القيادة المدرسية إلى الصلاحيات التي تمكنها من إصلاح وتطوير العملية التربوية.

_ نقص الموارد المالية وإقتصارها على التمويل الحكومي.

_ قلة الوعي المجتمعي بأهمية الإصلاح المدرسي وضروراته (جابر نصر الدين، بن إسماعين رحيمة ، دس، ص 12)

8) آليات الإصلاح التربوي:

لابد من التفكير الجيد في إبتكار هياكل تعليمية جديدة وإطارات تعليمية ووسائل جديدة لتحقيق التقدم والتطور لخدمة الفرد والمجتمع، أن الإصلاح التربوي كآلية تهدف لتحقيق الأفضل على المستوى مخرجات النظم التربوية كمحصلة ختامية للفعل التربوي بكل تجلياته، لذلك شمل الإصلاح المناهج التربوية و المعلمين والإدارة التربوية والمجتمع وعلاقته بالمدرسة والفلسفة التربوية التي توجه هذا الإصلاح، فتمثلت آليات الاصلاح في:

1_ تطور المناهج الدراسية:

تعتبر المناهج الدراسية ترجمة وانعكاسا للفلسفة التربوية المتبناة وما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق إيديولوجية وتوجيهاتها، فإن المجتمعات تتم بالديناميكية والحركية وتنعكس هذه السمة بالضرورة على التربية ومن ثمة على المنهاج الذي يجب أن يتم هو الآخر بالتطوير حتى يواكب ما يطرأ على المجتمع من تغيرات، فهناك تكمن فلسفة التطوير وأهميتها، لأن المدرسة من خلال المنهج يجب أن تواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع فحسب بل عليها أن تقود هذه التغيرات وتؤدي إليها أيضا. (مراد سبرطعي 2008، ص 70)

ويعتبر الحديث عن المناهج وتطويرها من أهم القضايا التربوية حاليا، وذلك لأن أي تغيير في المجتمع لابد أن يتبعه تغيير في النظام التعليمي، ومهما بذل من جهد من تطوير المناهج فإنها لم تصل إلى درجة الكمال ، ويواجه المنهج التربوي مجموعة من التغيرات والتحديات ومنها، الانفجار المعرفي والتقدم في وسائل الإتصال...

وهذه التحديات التي تجعل من التطوير ضرورة بل حقيقة لا بد منها، فالبحوث التربوية في زيادة مستمرة وتشمل نواحي هامة ومتعددة فمنها ما يتعلق بالمتعلم ومنها ما يتعلق بالمادة الدراسية وكل هذا يجعلنا نقف لنعيد النظر في مناهجنا من آن لآخر (أحمد حسين اللقاني، فارعة حسين محمد، 2001، ص 266)

فلقد أثارت الثورة العلمية والتكنولوجية إهتماما جديدا في مجال بناء المناهج وتطويرها خاصة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الأكاديمي والمهني، لأنه لم يعد من المقبول أن تتصور أن يكون منهجا ثابتا وجامدا على الدوام لا يستجيب لمقتضيات التغيير والمراجعة والتطوير (مراد سبرطعي، 2008، ص 71)

2_ الفلسفة التربوية الموجهة للإصلاح:

تكتسي عملية تحديد الفلسفة الموجهة لعملية الإصلاح التربوي، أهمية كبيرة في نجاح العملية، فكما كانت الفلسفة التربوية واضحة المعالم والأهداف تستمد مرجعيتها من المقومات الأساسية من قيم وثقافة خاصة بالمجتمع فلا يمكن تطبيق إصلاحات تربوية لا تستمد من مقومات الأمة وفلسفتها ومعالم لرسم أي إصلاح (كوثر جين كوجك وآخرون، 2008 ص 13) وقد أورد جاك ديلور في تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرون المقدم لليونسكو أن عملية الإصلاح التربوي الناجح هي تلك الإصلاحات التي تتبع من المجتمع ولا تفرض عليه من الخارج وهناك ثلاث جهات فاعلية رئيسية تسهم في نجاح الإصلاحات التربوية أولا المجتمع المحلي ولا سيما الأباء، ورؤساء المؤسسات التعليمية و المعلمون، وثانيا السلطات العامة وثالثا المجتمع الدولي (محمد لبيب النجيجي، 1981 ص 19)

فكل عملية إصلاح لا بد أن تراعي الجوانب السوسيو ثقافية للأمة وما يرتبط بها حتى تضمن التغيير الناجح، ومن هنا بات جليا بالإضافة إلى وضوح الرؤية الفلسفية للتربية في إي إصلاح مرغوب فيه وضرورة تناغم هذه الإصلاحات مع فلسفة الإجتماعية التي يتبناها المجتمع (حنان بن عمران، أمال بن عطية، 2017 ص 81)

3_ تفعيل دور الإدارة المدرسية:

إن أي عملية إصلاح في أي موضع كان و في أي زمان وتحت أية ظروف يتطلب قيادة موجهة ومديرة تسهر على تنفيذ خطوات الإصلاح وتعمل على تتبع مراحله المختلفة والإدارة المدرسية معينة بشكل أساسي في كل إصلاح يمس المنظومة التربوية فبات من الضروري تزويد الإدارة المدرسية بأسباب وآليات النجاح في الإشراف على عملية الإصلاح التربوي، ومن خلال جملة من الإجراءات التالية:

- تمكين مدراء المؤسسات التربوية من تكوين جاد وفعال يستجيب للمرحلة الحالية بما تتم به من تطور التكنولوجي ورقمنة كل الأعمال الإدارية والتربوية وإصلاح الإدارة المدرسية يبدأ أولاً بحسن إختيار مدير المدرسة.
- ضرورة التغذية الراجعة لكل المعارف والمعلومات التي يزودها الطاقم الإداري مما يكسبه القدرة على معالجة المشكلات في حينها.
- مراجعة القوانين واللوائح المسيرة للمنظومة التربوية.
- توفير الوسائل وترشيد إستهلاكها من خلال عملية المتابعة والتوجيه (حنان بن عمران، أمال بن عطية، 2017، ص 83)

4_ تفعيل دور المجالس التعليمية والتربوية:

تلعب المجالس التعليمية داخل المؤسسات التربوية دورا بالغ الأهمية في تكوين الأساتذة وإكسابهم مهارات القيام بالعملية التعليمية، فكل إصلاح يجب أن يولى هذه المجالس أهمية نظر لدورها الفعال في العملية التربوية، فمجلس القسم و التنسيق يساعد الأساتذة في توضيح المجال البيداغوجي مع طلبته سواء في القسم الواحد أو المستوى الواحد، كما أن مجلس التسيير والذي يعتبر حلقة ربط بين الطاقم الإداري و للمؤسسة والأساتذة يمكنه أن يساهم بشكل فعال في نجاح العمل التربوي فكل هذه المجالس لابد من تفعيلها لتساهم بدورها في بعث الحياة التربوية ونشاطاتها داخل المؤسسة (إبراهيم هياق، 2011، ص 84)

5_ تكوين المكونين :

للمعلم دورا أساسيا في الفعل التربوي، فهو رقم ضروري في معادلة الحقل التربوي، لا يمكن القفز عليه أو تجاهله في أي عملية إصلاحية تستهدف المنظومة.

فالمعلم المنشود والذي يتحمل أعباء الإصلاح التربوي للوصول بالنظام التعليمي إلى غاياته المتوخاة يجب أن يتميز بجملة من الخصائص، لعل أبرزها التكوين العلمي الرفيع، ومن هذا المنطلق بات من الضروري لضمان أي نجاح لعملية الإصلاح التربوي ان تولى أهمية بالغة للمربي باعتباره حجر الزاوية في العملية التربوية وتوفير كل أسباب النجاح المساعدة له في أداء مهامه التعليمية و التربوية والتي تتمثل في جملة من الشروط:

التكوين المستمر: ينبغي أن يستفيد المعلمون والأساتذة من عملية تكوينية خلال الخدمة تتميز بالجدية والفعالية والإستمرارية.

الوضع الإجتماعي المهني: فكلما زاد الرضا الوظيفي عن المهنة التعليم لدى المربين كان له بالغ الأثر الإيجابي على العملية التربوية الإصلاحية (إبراهيم هياق، 2011، ص85)

6_ توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية:

إن إدخال التكنولوجيا للمجال التعليمي ليست وليدة اليوم بل في كل مرة يحرز الإنسان سبقا علميا إلا وكان للمدرسة نصيب من هذا الإنتاج بهذه الوسائل الحديثة تمكن التلميذ من التعليم الذاتي نظرا لسرعة التدفق المعرفي و ضرورة أن يتكيف التلميذ والمعلم مع كل جديدة أو مسار يعرف بالتكنولوجيا التفاعلية من خلال توظيف الوسائط المتعددة في الإعلام و الاتصال لخدمة التربية و التعليم لضمان نجاح العملية الإصلاحية للمجال التربوي (إبراهيم هياق، 2011، ص 86)

7_ الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

إن المدرسة بما تحويه من مفردات تشمل المعلمين والطاقم الإداري تعتبر صورة نموذجية مصغرة للمجتمع وهي في تفاعلها مع المجتمع تأثير وتأثر تعكس الجوانب السوسيو ثقافية والتربوية للمجتمع فكان تأسيس هيئة أولياء التلاميذ وتفعيل العلاقة داخل الوسط

التربوي وإعتبار المدرسة شريكا فاعلا وفعالا في النظام التربوي (حنان بن عمران، امال بن عطية، 2017، ص 88)

المبحث الثاني: مراحل ومحاور إصلاح النظام التربوي في الجزائر الحديث

أولاً: مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

1_ المرحلة الاولى 1962 إلى 1976:

بعد الإستقلال مباشرة واجهت الجزائر مشاكل عديدة من التخلف الإجتماعي جهل أمية، فقر، ومرض ومنظومة تعليمية أجنبية بعيدة كل البعد عن واقعها من حيث الغايات والمبادئ والمضامين، فكان لزاما على الدولة الجزائرية الحديثة أن تخوض معركة أخرى لإسترجاع السيادة الوطنية على النظام التربوي.

إن تعليم اللغة العربية في المدارس وجزأة المضامين ولاسيما المواد الحساسة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والوطنية، كانت من تدابير الأولى التي إتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما عدا ذلك على شكلها القديم. (وزارة التربية الوطنية، 1976 ص94)

وفي إنتظار وضع إصلاح شامل يتناول بنيات التعليم ومضامينه وطرائقه، أجريت على تعليم تحويلات مختلفة منذ سنة 1962 وتم في أكتوبر في نفس السنة كان أول دخول مدرسي إتخذت وزارة التربية آنذاك قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع، ثم شكلت لجنة وطنية عقدت إجتماعها الأول في 15_12_1962 حددت الإختيارات الوطنية الكبرى للتعليم تمثلت في التعريب والجزأة وديمقراطية التعليم والتكوين العلمي والتكنولوجي. (طاهر زرهوني، 1994، ص42)

وفي سنة 1964_1965 تقرر الحاق المدارس التابعة لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالتعليم العمومي قصد توحيد التعليم الإبتدائي تدريجيا ومن هذا الباب شرع في تدريس اللغة الفرنسية فيها كلغة أجنبية (طاهر زرهوني، 1994، ص43)

تعرف هذه المرحلة بمرحلة التبنّي والتوجيه من بين الإجراءات التي إتخذت في هذه المرحلة:

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.

- توجيه عناية لدروس تاريخ وتصحيح مسار تدريسه.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطارات التعليم والتي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا عن الدولة (نصيرة سالم، د س، ص 55)
- التعريب التدريجي لتعليم.
- جزارة إطارات التعليم (عرايجي ايمان، د س، ص 7)

كانت هذه الفترة مابين 1964_1966 بمثابة مرحلة إصلاحية أخرى هدفت إلى تعزيز التوقيت المخصص للغة العربية وتعريب التربية المدنية والأخلاقية والدينية وتدريس الفلسفة الإسلامية ذلك بهدف تقوية شخصية الجزائرية وتوضيح الهوية الوطنية . ص 72 وفي أكتوبر 1967 تم تطبيق القرار القاضي بتعريب السنة الثانية الابتدائية تعريبا كاملا تدرس كل المواد المبرمجة باللغة العربية وحدها وتوقيت 20 ساعة في الأسبوع، الموسم الدراسي 1965-1968 فتقرر تدريس مادة الحساب لمدة خمس ساعات في الأسبوع بالفرنسية وساعة وأربعين دقيقة بالعربية (طاهر زرهوني، 1994، ص 44 ص 45)

وإهتمت الدولة الجزائرية بوضع مخططات تنموية بالمنظومة التربوية ومنحتها مكانة خاصة في مشاريعها التنموية، وتتجلى ذلك في مخططات التنمية في الجزائر فيما يلي:

_ المخطط الثلاثي الأول (1967_1969) هو أول مخطط بدأت به الدولة الجزائرية عهدا للتخطيط ولقد كانت حصة قطاع التربية والتعليم في هذا المخطط ما يقارب 13 بالمئة من الميزانية العامة للدولة (موقع وزارة التربية الوطنية، 2003)

وعموما فإن المرحلة الأولى للتعريب التي إستمرت إلى سنة 1970 فيمكن تلخيصها في التعليمين الابتدائي والمتوسط كما يلي:

المرحلة الابتدائية: كانت السنة الأولى والثانية معربتين تعريبا كاملا لا تدرس فيهما أي لغة أجنبية وكانت تدرس في السنة الثالثة الى السادسة المواد الأدبية باللغة العربية والمواد العلمية باللغة الفرنسية ويتراوح توقيت المواد بالعربية ما بين 10 و 15 ساعة في الأسبوع اما في السنتين السابعة والثامنة فكان التوقيت موزعا الي 20 ساعة بالفرنسية و 10 ساعات لتدريس المواد باللغة العربية. (طاهر زرهوني، 1994، ص 46)

المخطط الرباعي الأول: 1970_1973: شكل المخطط الرباعي الأول مرحلة أساسية لرفع المستوى الثقافي والتقني وتمثلت هذه السياسة في العمل على مستوى هدفين:

الهدف الأول: إشباع الحاجات الإجتماعية للتربية لدى المواطن.

الهدف الثاني: تزويد القطاع الإقتصادي باليد العاملة المؤهلة

توجهت الإهتمامات والجهود نحو النهوض باللغة الوطنية تعميم التمدرس على مستوى مرحلة التعليم الإبتدائي كخطوة أولى كما إهتمت السلطات خلال هذا المخطط بالإيواء على مستوى الداخليات في الثانويات، كما إفتح التعليم الجامعي لإستيعاب 75 بالمئة، أن سياسة الإصلاح المتعلقة بجميع المراحل التعليمية تستجيب لهذا الهدف أو لجملة أهداف المرحلة وتوجهت الجهود إلى إيجاد نوعية تربوية في التعليم التقني والتخطيط لتحويل المدارس التقنية إلى متاقن لتخريج إطارات متوسطة في ظرف أربع سنوات، أو تحويلها إلى ثانويات تقنية تفتح على التعليم العالي (إبراهيم بوترة، 2014، ص 337)

لكن أغلب القرارات المتخذة في هذه الفترة كانت جزئية ومحدودة وغير مدرجة في رزنامة زمنية تتيح ترتيب المراحل وبرمجة الانتقال، ومع أنها كانت محدودة التأثير وغير كافية لتغيير جوهر المنظومة الموروثة (عبد الرازق سلطاني، 2011 ص 124)

2_ المرحلة الثانية 1976 إلى 1991:

تعد الأمرية أول ترجمة حقيقية لإصلاح التعليم في الجزائر المستقلة ولقد جاءت الدعوة على صدورهما قوية إذ أصبح الإهتمام الآن منصبا على تغذية العقل بعد تحديد سبل تغذية الجسد.

صدرت سنة 1976 نصوص في غاية الأهمية أقامت منظومة تربوية على أن تكون مرآة وأداة نشطة، ومن هذه النصوص نذكر أمرية رقم 76_35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين ومختلف النصوص التطبيقية كالمرسوم 76_67 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتعلق بمجانية التربية والتكوين والمرسوم رقم 76_72 المؤرخ في 16 أبريل 1976، والمتعلق بتنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وتسييرها (فوزي لوحيدي، د س، ص 47)

أما عن المبادئ والمهام التي وضعت في صفحات الأمرية فهي تدور في فلك الوطن والمواطن هي على شكل نقاط التالية:

_ تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

_ منح المعارف العامة والتقنية والتكنولوجية.

_ الإستجابة لمطامح الجماهير في العدالة والتقدم.

_ تنشئة الأجيال عن حب الوطن.

_ تحقيق مبادئ العدالة والمساواة بين المواطنين.

_ الحق في التربية والتكوين.

_ إلزامية التعليم لجميع الأطفال الذين هم بين 6_16 سنة مكتملة (أحلام مرابط، 2006 ص 122، ص 123)

أمضى هوارى بومدين سياسية تعليمية التي تخلصت الجزائر بواسطتها من الإرث التربوي الإستعماري وشكل ذلك أكبر تحول عرفه تاريخ التربية والتعليم بالجزائر وأكبر إصلاح في ظل الجزائر المستقلة، والتي أرست قواعد المدرسة الأساسية ذات البعد العلمي التكنولوجي التي ضمنت 9 سنوات من التعليم الإلزامي والمجاني لجميع أبناء المواطنين، تعممت التجربة سنة 1980 (إبراهيم بوترعة، 2014، ص 335)

وعرفت المرحلة إصلاحات هوارى بومدين بظهور المدرسة الأساسية سنة 1980 التي أخذت بعين الاعتبار في وضع معالم الإصلاح للنظام التربوي إعتبار التربية مصلحة عليا من مصالح الأمة (المادة 16)

_ ضمان التعليم في المدرسة لكل جزائري لمدة 09 سنوات أي لبلوغه ستة عشر عاما فالتعليم إلزامي، ومجاني وإجباري وهذا ما حددته المواد (4 و 5 و 24) حيث تم إلغاء مسابقة الدخول إلى السنة الأولى متوسط والتي كانت تشكل عقبة كبيرة في وجه الكثيرين للإلتحاق بالمرحلة المتوسطة، تم تعويضها بإمتحان الدخول إلى السنة الأولى مما أدى إلى إرتفاع نسبة الملتحقين بالتعليم المتوسط لتفوق نسبة 90 بالمئة.

_ التعليم باللغة العربية وفي جميع المستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (المادة 08)

_ النظام التربوي الوطني من إختصاص الدولة وعليه فلا وجود لمدارس الخاصة (المادة 10)

_ ربط النظام التربوي بالمخطط الشامل للتنمية، نظرا للإرتباط الوثيق بين التربية والتنمية فلا يمكن حدوث بدون تربية فاعلة (المادة 11)

_ البعد العلمي والتكنولوجي حيث تحت الأهمية على ضرورة ربط النظام التربوي بالحياة العلمية مع التفتح على عالم العلوم والتقنيات، مع تخصيص جزء من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة والمفيدة إجتماعيا وإقتصاديا (المادة 12)

_ ربط المحتوى الدراسي بالقيم العربية والإسلامية، وخاصة في العلوم الإجتماعية (المادة 25)

_ الإهتمام بالبحث التربوي نظرا لأهمية البحث التربوي على كافة المستويات في النظام التربوي (المواد 58 59 60)

_ الإهتمام بالتوجيه المدرسي وفقا لقدرات التلاميذ ومتطلبات التخطيط المدرسي وحاجات النشاط الوطني (المواد 61 62 63 64 65 66)

_ إستحدث مجالس للتربية للمساهمة في تنفيذ سياسة التربية والتكوين التي حددتها أحكام الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، كما تتجلى مهمة مجلس التربية الذي يرأسه وزير أو ممثل عنه بمناقشة القضايا المتعلقة بالتربية والتكوين في جميع جوانبها (ج. ج. ش مرسوم 68_76 مؤرخ في 16_04_1976 الجريدة الرسمية، عدد 33 السنة 13 1976.04.23) ويتعلق بمجلس التربية.

_ الخدمة الإجتماعية في الوسط المدرسي من خلال تقديم يد المساعدة لمن لهم في حاجة لها، بواسطة المنح الدراسية ومجانية الكتاب المدرسي النقل المدرسي الصحة التغذية للوزم المدرسية... الخ (المواد 67 68 69)

_ تفعيل دور الأسرة في الحياة المدرسية من خلال خلق جو من الثقة المتبادلة بين المعلمين والالآباء وتفعيل عملية التواصل بين المدرسة والمجتمع (المادة 13) (إبراهيم هياق، 2011 ص 138)

_ يرمي نظام المدرسة الأساسية الى توحيد لغة التعليم وهي اللغة العربية أساسا، مع التفتح على اللغات الأجنبية.

_ تشجيع الطفل على العمل اليدوي، وتكوينه على الممارسة التكنولوجية والفلاحية المبسطة أي التفتح عن الحياة العلمية.

_ ربط النظام التربوي الوطني بالمخطط الشامل للتنمية الإشتراكية (إبراهيم بوترعة 2014 ص 361)

_ تعميم اللغة العربية كلغة تعليم لكل المواد إبتداءا من الموسم الدراسي 1985_1986

_ الشروع في إصلاح التعليم الثانوي من خلال فتح شعب للإعلام الآلي كذلك توسيع شعب الرياضيات (شامي بن سادة، 2007، ص 26)

ففي هذا النطاق نظم في شهر نوفمبر 1983 ملتقى وطني حول إصلاح التعليم الثانوي وأعد المشروع لتحقيق الأهداف الأساسية الآتية:

• خلق إنسجام وتكامل في المنظومة التربوية أي بين فروع التعليم الأساسي والثانوي والجامعي.

• تحسين نوعية ومردودية التعليم الثانوي فضلا عن التدعيم التقني والشعب العلمية

وبموجب قانون رقم 84_05 المؤرخ في 7_1_1984 وإستراتيجية توسيع خريطة التكوين العالي (الطاهر زرهوني، 1994، ص 147)

• أما الدخول المدرسي لسنة 1988_1989 فتميز بإدماج التكوين المهني في قطاع التربية وبدعم المستجديات التي أدرجت في إطار تطبيق إصلاح التعليم الثانوي منذ سبتمبر 1984 إلى جانب تمديد التدريس باللغة الوطنية إلى السنة الثالثة ثانوي (الطاهر زرهوني، 1994، ص 170)

3_ المرحلة الثالثة: من 1991 إلى 2003:

تم في هذه المرحلة إعادة هيكلة الكبرى الثانية للتعليم العام والتقني سنة 1991 حيث أن مرحلة التعليم الثانوي عرفت تطورا ملحوظا ومن بينها الدخول المدرسي 1993_1994 الذي عرف آخر تعديل لهياكله.

في شهر ماي سنة 2000 بادر السيد عبد العزيز بوتفليقة، أثر إنتخابه رئيسا للجمهورية الجزائرية الديمقراطية والشعبية، بتنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وتتألف هذه اللجنة من 157 عضو تم إختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة من خلال هذا إنعقدت مجموعة من إجتماعات وأصدرت بعض القرارات تتعلق تلك القرارات التي أقرها مجلس الوزراء في 30 افريل 2002 بثلاثة محاور كبر يمكن إجمالها في النقاط الآتي بيانها (بوبكر بن بوزيد، 2009، ص25)

وما ميز التغيير الذي جاء به التفتح على العالم الحر والرأسمالي دعم اللغة الأمازيغية كلغة وطنية ثانية، بإعتبارها تعكس معلما من معالم الشخصية الوطنية مما إستوجب تعزيز إدراجها ضمن المضامين والمحتويات الأساسية، فهي اللغة الأم لشرائح كبيرة من المجتمع الجزائري، مع العلم أن تعلمها في المدارس إنطلق منذ 1995 (إبراهيم بوترة 2014 ص387)، كما تم تحسين نوعية التأطير بشكل عام والتأطير بشكل خاص السبل التي ينبغي إتباعها لتطوير العمل البيداغوجي وإعادة تنظيم المنظومة التربوية بكاملها وقد توجت أشغال اللجنة بإصدار ملف ضخم تضمن تحليلا معمقا لتطور المنظومة التربوية الجزائرية (نصيرة سالم، تالي جمال، د س، ص 57)

وبداية 2003 في كل مرة تغير الجزائر منظومتها التربوية حسب تغيرات العصر فمن المدرسة التقليدية إلى المدرسة الحديثة التي تركز أساسا على سلوك التلميذ الخارجي إلى المدرسة التي تركز أساسا على باطن التلميذ وحاجياته فهذه الأخيرة هي التي تعنى بالتدريس بالكفاءات وهو الهدف الذي إرتكزت عليه الإصلاحات الجديدة (العطرة مفتاح، 2013 ص84)

4_ المرحلة الرابعة من 2003 إلى يومنا هذا:

في هذه المرحلة تم تعديل الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين وذلك بواسطة الأمر رقم 09/03 المؤرخ في 13 أوت 2003 الذي يعدل ويتمم الأمر رقم 76/35 المؤرخ في 16 أبريل 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين ومن أهم ما جاء به هذا الأمر: (أحلام مرابط، 2006، ص 127 ص 128)

_ في الموسم الدراسي 2003 / 2004 تم تبني المقاربة الجديدة وهي المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية حيث تم التخلي عن هيكلية التعليم الأساسي (6 سنوات في الابتدائي و 3 سنوات في المتوسط وأصبحت 5 سنوات في الابتدائي و 4 سنوات في المتوسط).

_ إدراج التعليم التحضيري لكل الأطفال بالغي سن الخمس سنوات على مستوى كل البلاد في عام 2005 ليصل التعميم في 2015 كل الأطفال ما بين سن الثالثة والسادسة (التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، 2003 ص 171)

_ تغيير المناهج التربوية وعصرنتها.

_ الرجوع إلى تسمية القديمة للمرحلة الإكمالية وهي المرحلة المتوسطة، وصارت الدراسة فيها تتم خلال الأربعة سنوات بدل ثلاث، مع إبقاء مدة التعليم الابتدائي على ما هي عليه أو تقليصها إلى خمس سنوات.

_ تعليم اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية من التعليم الابتدائي وكذا اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة أولى متوسط (التقرير العام للجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2003، ص 151)

_ إدراج اللغة الأمازيغية بدءا من السنة الرابعة وهذا بعد أن تم إدراج الأمازيغية كأحد الثوابت للأمة الجزائرية إلا أن هذه النقطة لم تعمم إلى غاية السنة الدراسية 2006/2005.

_ إعادة تكوين معلمي ومربي المنظومة التربوية، يعتمد تطبيق هذا الإقتراح أموالاً وإمكانات كبيرة، لأن توفير مدرسين ذوي خبرة عالية وإعادة التكوين تحتاج إلى وقت وجهد.

_ تقليص عدد الشعب الممتحنة في البكالوريا من 15 إلى ستة شعب خلال خمس سنوات القادمة.

_ إلغاء شعبة العلوم الشرعية من المرحلة الثانوية وتقليص حجمها الساعي.

_ تدريس المواد العلمية كالرياضيات _ العلوم التكنولوجية - الفيزيائية - باللغة الأجنبية مع إستخدام الترميز العالمي سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية، لأنه أكثر نجاعة حتى يستطيع التكيف مع الدراسة في المراحل العليا من التعليم التي لا تزال تدرس هذه المواد باللغة الفرنسية، ومن خلال ذلك سيتعلم التلميذ اللغة الفرنسية والرياضيات مثلاً في وقت واحد (ب بشير، جريدة الشروق، 2005، ص 10)

_ فتح المبادرة أمام القطاع الخاص، فتطوير التعليم الخاص يمثل واحداً من التوجهات الرئيسية الذي صار مهياً للانضمام للتربية والتعليم.

وقد جرى بعد صدور هذا الأمر على المستوى التنظيمي إعادة هيكلة التعليم الأساسي في طورين بدل ثلاث أطوار هما:

- طور التعليم الابتدائي ومدته 5 سنوات.
- طور التعليم المتوسط ومدته 4 سنوات. (أحلام مرابط، 2006، ص 127)
- إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية منذ السنة الأولى إبتدائي (فرج الله صورية زمام نور الدين، 2015، ص 248)
- تنصيب البرامج :

نظراً إلى الإستعجال السياسي فإن عملية برمجة وتنصيب البرامج في الميدان قد شرع فيها إبتداء من شهر سبتمبر 2003، وشملت السنة أولى إبتدائي والسنة أولى متوسط بصفة آنية لتصل في نهاية المطاف إلى السنة الرابعة متوسط والسنة الخامسة إبتدائي في سبتمبر

2007 (MEN -2005-p215)، وتطرح هذه البرمجة مشكل تسيير تدفقات التلاميذ وحركة المعلمين، لأن إضافة السنة الرابعة في الطور المتوسط تتطلب مزيدا من المحلات والمؤطرين، كما أن التقاء دفعة التلاميذ المتخرجين من السنة السادسة القديمة للتعليم الأساسي والمتخرجين من السنة الخامسة الجديدة للتعليم الإبتدائي سيولد دفعة مضافة العدد من التلاميذ، وهذا الوضع يطرح مشكلتين متماثلتين هما :

- الحاجة إلى محلات مدرسية وإلى التأطير.

- الاختلاف في ملمح الدخول في السنة الأولى متوسط بين الدفعتين من التلاميذ وهذا الأمر يتطلب إتخاذ إجراءات بيداغوجية نوعية لضمان تكافؤ الفرص عند نهاية الطور المتوسط، بين دفتين من التلاميذ لم يتبعوا نفس المسلك ولا نفس البرامج فإذا كان التفكير متوصلا من الناحية البيداغوجية فيما يخص الحاجة إلى المحلات حيث برمج إنجاز أكثر من 900 متوسطة في سنة 2009، فإن التأطير يبدو خاليا من المشاكل بتخفيض مدة الدراسة إلى خمس سنوات في الإبتدائي (يترتب عن ذلك فائض في معلمي الإبتدائي)، غير أن هناك عمليات المحاكاة التي ستجري بغية تحضير المواسم الدراسية المقبلة برصانة لأن هذه الفترة صعبة ويليق أن تحضر بدقة كبيرة .

إذن فإن تحسين ملائمة ونوعية التدريبات هي هدف الإصلاح التربوي الجديد، وهذه التغييرات البيداغوجية تمثل رؤية جديدة للتربية وهي رؤية محددة بالمقاربة بالكفاءات والتي تضع المتعلم في مركز العملية التدريسية والتعليمية.

ويتعلق الأمر بالقانون التوجيهي رقم 04-08- المؤرخ في 23 جانفي 2008 وهو النص التشريعي الذي يرمي إلى تجسيد المسعى الشامل للدولة الجزائرية لإصلاح المنظومة التربوية ويأتي هذا القانون ليوفر للمدرسة الجزائرية الإطار التشريعي المناسب لجعلها تستجيب للتحديات والرهانات التي يواجهها المجتمع وتتماشى مع التحولات الوطنية والدولية والتي من بينها على الخصوص:

- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها النبيلة.

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية (المادة 2)

- تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة شديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية.

- تجذير الانتماء للجزائر وتعلق التلاميذ بالوحدة الوطنية ووحدة التراب ورموز الأمة.

- التعليم الإلزامي في القانون التوجيهي للتربية من خلال (المادة 12) يضع عقوبة لكل مخالف لأحكام هذه المادة كما إستفاد التلاميذ المعوقين من سنتين إضافيتين كتمديد للتلميذ الإلزامي كلما كانت حالتهم تدعي ذلك (إبراهيم هياق، 2011، ص 154)

شهدت المنظومة التربوية في الجزائر في الفترة الأخيرة و بالضبط عام 2016/2017 دينامية متسارعة حيث شرع في إصلاحات جديدة مست المناهج أطلق عليها مناهج الجيل الثاني.

في مارس_أفريل 2015 أصدرت المجموعات المتخصصة لكتابة المناهج، مناهج الجيل الثاني لمختلف المواد مع الوثائق الموافقة.

في جانفي 2016 ملتقى تكويني ثاني للمفتشين المبلغين لولايات الوسط حول التقويم التربوي في الجيل الثاني.

وفي الموسم الدراسي 2016/2017 تم تطبيق المناهج الدراسية الجديدة على المستويين الأول والثانية إبتدائي و السنة الأولى متوسط.

وفي عام 2017/2018 تم تطبيقه على الثالثة والرابعة إبتدائي والثانية والثالثة متوسط حيث وجد الكثير من الأساتذة المشرفين (أسماء خليف، 2017، ص 180)

ومن بين المستجدات التي جاءت بها المناهج الجيل الثاني، تعزيز عملية إكتساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام العروبة والأمازيغية) وكذا تعزيز عملية إكتساب القيم العالمية كما أن القيم ذات علاقة بالحياة الإجتماعية والمهنية عكس ما كانت عليه في مناهج الجيل الأول، مدرجة كأبعاد في منصوص الكفاءات، ويندرج ذلك كله ضمن المحور

القيمي الذي يعد أحد المحاور المهيكلية لهذه المناهج، والتي تهدف إلى إدماج وتعزيز قيم الهوية الانتماء إلى الإسلام والعروبة والأمازيغية في إطار جغرافي وزمني محدود، والقيم الاجتماعية والثقافية، والقيم الكونية (مسكين عبد الله، 2018، ص 250)

ثانيا: محاور الإصلاح التربوي الجزائري للجيل الثاني:

1) المنهاج المعتمد في إصلاحات الجيل الثاني:

أ) تعريف المنهاج الجيل الثاني:

تعريف المنهج: أورد ابن منظور تعريفه للمنهج من: أنهج الطريق، وضح وإستبان، وصار نهجًا واضحًا بيّنًا، والمنهج عنده - بفتح الميم وكسرهما _ هو النهج والمنهاج أي: الطريق الواضح والمستقيم (سرور طالبي، 2017، ص 22)

تعريف المنهاج التربوي: خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة (رشدي أحمد طعيمة وآخرون 2009، ص 16)

تعريف منهاج الجيل الثاني: وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017.. وهو منهاج تدريسي حديث يعتبر المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنيوية الاجتماعية (علالي طالب، د س، ص 26)

ب) مبادئ منهاج الجيل الثاني:

الجانب الأخلاقي:

يشكل إختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطبيعة المناهج وإختيار مضامينها وطرائق تدريسها، وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج أن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي) تشكل وحدة منسجمة متناسقة.

الجانب الفلسفي (الإبستمولوجي):

على المناهج التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف (الحفظ والاسترجاع فقط)، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة، والتي تشكل أسس التعلم وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملاً يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض لفك عزلة بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 3)

الجانب المنهجي والبيداغوجي:

أ) الجانب المنهجي: يركز مستوى التدخل المنهجي على هيكلية ودرجة من النسقية على مستوى تصور التفاعلات بين مخططات التعلم التي تتطلب درجة أعلى من الانسجام ألا وهو المنهاج.

وبذلك فإن الإطار المنهجي الجديد - أي النسقي - يتعدى مجرد إطار تعليمي ضيق وغير عملي وذلك من خلال التكفل الناجع بالفرضيات والممارسات التي يستوجبها مدخل مناهج بالكفاءات.

ب) الجانب البيداغوجي: يركز على الكفاءات والتعلمات المبنية كمبدأ تنظيمي للمنهاج فوضعه حيز التطبيق كله يتمثل في بناء المقاربة النسقية للمضامين والنشاطات، والجديد أيضاً في منهاج الجيل الثاني أنه يركز على المقاربة بالكفاءات المستوحاة من النظرية المعرفية والبنائية الاجتماعية.

هذه المقاربة المؤسسة تشكل المحور الرئيس للمناهج الجديدة وذلك بغرض إستدراك نقائص المقاربة بالأهداف فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته فإن البنائية الاجتماعية تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة تتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه أما البنائية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف (أسماء خليف، 2017، ص 182)

كما يعتمد بناء مناهج الجيل الثاني على إحترام المبادئ التالية:

- الشمولية: أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- الإنسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.
- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.
- الواجهة: أي السعي إلى تحقيق التنسيق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية (أسماء خليف، 2017، ص 181)

ج) أسباب وضع منهاج الجيل الثاني:

- من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية لا تتصف بالجمود، وهي تخضع دوريا إلى:
- تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج.
- إدراج (تحيين في بعض الأحيان) معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.
- تعديلات تقتضيها أحكام القانون التوجيهي.
- إدخال تحسينات عن طريق: التطبيق العادي للمناهج وتعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها.
- وعن طريق مقارنة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة والطور وذلك قصد معالجة سلبيات تلك المناهج المعدة في عجلة من الأمر كل سنة على حدة وبمواقيت غير مستقرة.
- ومن أسباب وضع المنهاج الجديد: التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الإقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية (بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، 2018، ص 8)
- وفي ذات المنحى أشارت نتائج الدراسة التشخيصية إلى أن أهم العوامل والمبررات الداعية إلى إعادة النظر في المناهج الحالية في الجزائر هي:

_ تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي؛ حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعداد المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات.

_ نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينها (القانون التوجيهي للتربية، 2008)

_ مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

_ الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة.

_ تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الإستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها:

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.
- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج (بن كريمة بوحفص، 2017، ص21)

(د) مميزات الجيل الثاني من المناهج:

نظر الإتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر، ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو:

_ إنسجابه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي

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

_ العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الإنسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي (بن كريمة بوحفص، 2017 ، ص 22)

(2) المقاربة المعتمدة في منهاج الجيل الثاني:

الجديد الذي جاء به الجيل الثاني هو تغيير الممارسة التعليمية/التعليمية داخل القسم دون تغير لمحتوى منهاج المواد اللهم بعض التعديلات الطفيفة على مستوى بعض المصطلحات المهيكلة للمنهاج، فاستبدلت المجالات بالميادين ومكان الكفاءات القاعدية بالكفاءات الختامية عند نهاية الميادين ومكان الكفاءة الختامية عند نهاية مجموعة ميادين بالكفاءة الشاملة.

والجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات جاء ليدعم المقاربة الأولى في بعض الكفاءات التي لم تكن ظاهرة بصورة مباشرة ومتكررة وجلية مثل الكفاءة المستعرضة والختامية إضافة للكفاءة الشاملة في إطار من القيم المتنوعة (بن ساسي عبدالكريم، 2017، ص 307)

(أ) تعريف المقاربة:

هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسب أن كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة وسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية (فريد حاجي، 2005 ص 13)

ب) تعريف المقاربة البنائية الإجتماعية:

هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وإنتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 12)

كما عُرِّفت على أنها مقرر وزاري صدر من وزارة التربية الوطنية في إعداد مناهجها وتحديداتها من خلال التعليمات الرسمية الواردة في مناهج المادة المدروسة لجميع المستويات التعليمية فهي مجموعه مدمجة ووظيفية للمعرفة التي تسمح أمام وضعيات معينة بالتكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع فهي تشكل مجموعة معقدة لعناصر المعرفة والخبرة بحيث أنها لا يمكن أن تكون إلا حينية في سياق معين (فرحات عبد الرحمان، 2017، ص4)

ج) أسباب الإعتماد على المقاربة البنائية الإجتماعية:

تشكل هذه المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنائية والبنائية الإجتماعية المحور الرئيسي للمناهج الجديدة، وذلك بغرض إستدراك نقائص المقاربة بالأهداف.

فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فإن البنائية الإجتماعية تقدم إستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنائية فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف (بن الصيد بورني سراب، حلفاية داود وفاء، 2018، ص 10)

كما تمثلت أسباب الإعتماد على هذه المقاربة هي:

- التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود.
- الإنتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.
- إتساع رقعة العلوم وتجدها المستمر، جعل الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجد.

• ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على صب المعارف في صيغتها الخام وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

• عدم مواكبة التقويم عملية التعليم، وإقتصاره على مدى تحصيل المعارف (العربي محمود، 2011، ص 82)

(د) مميزات المقاربة البنائية الإجتماعية :

تتميز المقاربة بالكفاءة بجملة من المميزات نذكر أهمها في ما يلي:

_ إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على إختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في وضعية مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بإستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

_ حل المشكلات (أو الوضعيات المشككة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

_ تعمل المناهج على تشجيع إندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل إعتداد الأسلوب التراكمي للمعارف.

_ تحدد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا وهو بذلك يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والإبتكار وكما يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها ويتابع بإستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته، المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية وعنصر نشيط فيها فهو مسؤول على التقدم الذي ينجزه ويبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي وكما يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداد هو يدافع عنها في جو تعاوني ويثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع أفاقها (عرابوي خديجة، 2014، ص 31)

هـ) مستويات المقاربة البنيوية الإجتماعية للجيل الثاني:

كفاءة المادة: هي الكفاءات التي يكتسبها المتعلم في مادة من المواد الدراسية وتهدف إلى التحكم في المعارف وتمكنه من الموارد الضرورية لحل وضعيات مشكلة (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 7)

الكفاءة الختامية: تكتسب من خلال المادة وتتحقق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية الذي يربط مقاصد الغايات بالممارسة في القسم والتعبير عن جزء من ملامح التخرج من المرحلة والطور، لكنها تتسم في صياغتها بالعموم والإندماج الأمر الذي لا يمكنها من بناء وحدات أو مقاطع تعليمية: فهي تربط المعنى المتواصل في الملامح، لكنها تبقى ناقصة في الجانب العملي على مستوى الممارسة في القسم ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 7)

وللأسباب المذكورة آنفاً، تجزأ الكفاءة الختامية إلى مركّبات (مركّبات الكفاءة الختامية) وذلك قصد إبراز أهداف التعلم القابلة للتحقيق والتي يمكن تربط بها الأمور الآتية:

__ مضامين (محتويات) المادّة المتعمّقة بها كموارد في خدمة الكفاءة.

__ الوضعيات التي تمكّنا من تحقيقها كوحدات تعليمية.

__ الوضعيات التي تمكّنا من تقييمها كمركّبات، ومن إدماجها كلياً أو جزئياً في تقييم الكفاءة الختامية من خلال وضعية مشكلة إدماجية.

الكفاءة العرضية: تتكوّن من القيم والمواقف، والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي إكتسابها وإستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، والقيم التي نسعى إلى تتميتها (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 287)

كلما كانت وظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر، كاف نموّها أكبر كما أنّ الربط بين كفاءات المادّة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادّة وفي تدعيم نشاطات الإدماج (وزارة التربية الوطنية للجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 8)

الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة وكفاءة شاملة في نهاية كل طور وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة وهي تتجزأ في انسجام وتكامل الى كفاءة شاملة لكل مادة وتترجم ملمح التخرج بصفة مكثفة ينبغي أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعلها قابلة للتقييم. (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 286)

(3) القيم التربوية المعتمدة في إصلاحات الجيل الثاني :

أ) تعريف القيم:

لغة: إن القيمة ثمن الشيء و استقامت طريقته فاستقام لوجهه، ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت، ويقال التقويم يقول هل إستقمت المتاع أي قومته، الجمع قوم وقيم، قوم السلطة وإستقامها. (ابن منظور، 1966، ص 500)

إصطلاحا: يعرفها سيد طهطاوي (1996) بأنها مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون فيما بينهم ويتخذون منها ميزانا يزنون بها أعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية وكل من يحكم على عمل من الأعمال بأنه خير أو شر، جميل أو قبيح بناء على القيم والمعايير الموجودة في ذهنه (آيت حمودة حكيمة دس، ص 20)

ب) تعريف القيم التربوية:

هي مجموعة من المعايير والمبادئ التي يكتسبها الطلبة لتوجيه سلوكهم وممارستهم في الحياة الإجتماعية، فضلا عن توظيفها في إصدار أحكامهم القيمية على الأشياء والأقوال والأفعال في حياتهم اليومية (بشار عبد الله السليم، 2015، ص 605)

ج) أنواع القيم التربوية في مناهج الجيل الثاني:

_ قيم الجمهورية والديمقراطية: تنمية روح إحترام القانون وإحترام الآخر والقدرة على الإصغاء وإحترام سلطة الأغلبية وحقوق الأقليات

ـ **قيم الهوية:** التحكم في اللغتين الوطنيتين (العربية والامازيغية) وتقدير الموروث الحضاري الذي تحملانه من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته والتعلق برموزه والوعي بالانتماء وتعزيز المعالم التاريخية والجغرافية والأسس والقيم الأخلاقية للإسلام وقيم التراث الثقافي والحضاري للإمة الجزائرية.

ـ **القيم الإجتماعية:** تنمية روح العدالة الإجتماعية والتضامن والتعاون بدعم مواقف التماسك الإجتماعي والتحضير لخدمة المجتمع وتنمية روح الإلتزام والمبادرة وحب العمل في الوقت نفسه.

ـ **القيم الإقتصادية:** تنمية حب العمل والعمل المنتج المكون للثروة وإعتبار رأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج والسعي إلى ترقيته والإستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

ـ **القيم العالمية:** تنمية الفكر العلمي والقدرة على الإستدلال والتفكير النقدي والتحكم في وسائل العصرية من جهة ومن جهة أخرى حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحماية البيئة والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية (محمد الصالح حثروبي، 2002 ص 30)

ـ **القيم الإسلامية:** تتمثل في تربية إسلامية تنمي إكتساب السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيم النبيلة للإسلام (روح العدل، النظافة والصحة، التضامن، العمل وبذل الجهد النزاهة، والتسامح...) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص 18)

(د) **أهمية التي تكتسيها القيم التربوية :**

للقيم أثر كبير في معظم مجالات الحياة لاسيما في مؤسسات المجتمع التربوية لمالها من دور أساسي في حياة الأفراد والجماعات والمجتمعات إلى حد درجة أصبحت فيها القيم قضية التربية، ذلك أن التربية في حد ذاتها عملية قيمة، فالقيم هي التي تحدد الفلسفات والأهداف والعمليات التعليمية، وتحكم مؤسسات التربية ومناهجها فتدريس القيم يقوم على فهم طبيعتها وخصائصها وسماتها الفاعلة في الذات الإنسانية، وعلى الراغب في تعليم وتدريس القيم أن يفهم حقيقتها ويحدد دوافعها، لأن تعليم القيم يتأثر في مرحلة الطفولة ثم تتعمق في مرحلة المراهقة ثم تستمر في الثبات أو التغير حسب ما يتعرض له الإنسان

ولذلك نجد أن أهم وظائف المدرسة هو تحقيق الكمال والنضج والتهديب بشكل متواصل وعملية التنمية الأخلاقية (منى هادفي، فاطمة الزهراء محمود، 2017، ص 60)

هـ) أهداف القيم التربوية في مناهج الجيل الثاني :

ومن بين المستجدات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، تعزيز عملية إكساب مجموعة من القيم، فإن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي تركز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم، وذلك إستنادا إلى (القانون التوجيهي للتربية 2008) الذي ينطوي على مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال تأكيده على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثة: الإسلام العروبة والأمازيغية ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والإندماج فيها.

_ ترسيخ وحدة الأمة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية وبذلك فإنه ينبغي توعية التلميذ _ بإنتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية وترسيخ _الشعور الوطني_ وتنمية _تعلقه بالجزائر والوفاء لها وسلامة اراضيها بالوحدة الوطنية_ والتكوين على المواطنة من خلال تعلم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للإنسجام الإجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعد على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعالة في الحياة العلمية والإدراك الأوسع للتربية المدنية.

_ كذلك التفتح على العالم والإندماج في الحركة التطورية العالمية وذلك بترقية التعليم ذي التوجيه العلمي والتكنولوجي المدرج في إشكالية التكوين الفكري إلى جانب إكتساب المعارف والمهارات تعليم اللغات الأجنبية قصد التحكم في لغتين اجنبيتين في نهاية التعليم الأساسي وذلك بجعل نظامنا التربوي مسايرا للأنظمة التربوية أخرى.

_ تقديم قيم إسلامية قاعدية تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى والقيم والنبيلة للإسلام روح العدل والنظافة والصحة والتضامن وحب العمل والإجتهاد والنزاهة والتسامح... بالإضافة إلى تعلم القرآن الكريم (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص 5)

_ تكوين شخصية المتعلم وتعويدہ الإعتماد على النفس، والسعي إلى إبداع منتج يتسم بالأصالة.

_ القيم التربوية تهدف إلى توطيد الصلة بين الحياة المدرسية والحياة الإجتماعية، إذ يكتشف المتعلم جدوى الموارد التعليمية وأن لها ترجمة في الواقع المعيش (طيب نايت سليمان وآخرون، 2016، ص32)

(و) مكانة القيم في المقاربة البنيوية الإجتماعية:

يشكل إختيار القيم والعمل بها أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها وطبيعة المنهاج، وإختيار المضامين التعليمية ومنهجيات التعلم.

إن وجود القيم في مختلف مراحل بناء المناهج لدليل على أهميتها إذ نجدها في:

(ب)المبادئ المؤسسة.

(ت)ملامح التخرج.

(ث) المصفوفة المفاهيمية.

(ج) الجدول الملخص للمنهج.

(ح) مركبات الكفاءات الختامية.

(خ) ميادين المواد.

(د) الوضعيات المشكلة التعليمية.

(ذ) الوضعيات الإدماجية التقويمية (وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج 2016، ص 8)

خلاصة الفصل:

إنطلاقاً من المبحث الأول المعنون بالإصلاح التربوي، فقد تم التطرق إلى مفهوم الإصلاح التربوي من زوايا متعددة، فللمفهوم جوانب تتعلق باللغة وجوانب إصطلاحية محضّة، كم التطرق في هذا الفصل لأهمية ومتطلبات الإصلاح التربوي ومدى مساهمته في رسم الأفاق الواعدة والإبتعاد من نير الجهل وتوابعه المختلفة، كما تم عرض أهم الأهداف وشروط عملية الإصلاح التربوي تحقيقاً لطموح آمال القائمين على العملية الإصلاحية، كما تم تطرق إلى الإتجاهات وللآليات الفعالة لضمان نجاح العملية، إضافة إلى عوائق الإصلاح التربوي، ثم في المبحث الثاني تم إستعراض مراحل الإصلاح التربوي من 1962 إلى 2016 ونظراً لأن عملية الإصلاح تربوي لا يكتب لها النجاح الوافر ما لم تتوفر محاور الإصلاح التربوي الجزائري للجيل الثاني التي تطرقنا فيها عن المنهاج والقيم وطرق التدريس.

الفصل الثالث: المعلم كمنفذ للإصلاح

تمهيد

أولاً: تعريف المعلم

ثانياً: خصائص المعلم

ثالثاً: واجبات المعلم

رابعاً: قيمة المعلم

خامساً: أدوار المعلم

سادساً: اتجاهات المعلم

سابعاً: شروط يجب أن تتوفر في المعلم

ثامناً: صفات المعلم الناجح

تاسعاً: أهمية المعلم في العملية التعليمية

عاشراً: أخلاق مهنة المعلم في العلاقة مع تلاميذه

إحدى عشر: أزمة المعلم

إثنا عشر: دور المعلم في الإصلاح التربوي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد المعلم ركيزة أساسية من ركائز العملية التربوية، بل هو عصب العملية التربوية وحجر الزاوية فيها ومحورها الأساسي والعنصر الفاعل في أية عملية تربوية، وإن أي إصلاح أو تطوير أو تجديد في العملية التربوية، يجب أن يبدأ بالمعلم، إذ لا تربية جيدة بدون معلم جيد، غير أن المعلم في عصر المعلومات لم يعد يشكل المصدر الوحيد للمعرفة إذ تعددت مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها، وأضحى دور المعلم وسيطاً ومسهلاً بين التلاميذ ومصادر المعرفة وأصبح موجهاً ومرشداً للطلبة أكثر منه ملقناً لهم ومصدراً وحيداً للمعرفة.

أولاً: تعريف المعلم:

يعرفه ميشيل تكلا جرجس في معجم المصطلحات التربوية: من يقوم بالتدريس وعلى الأخص ذلك الذي تعينه مدرسة ليدرس، و للمدرس مثلاً ذكاؤه واتجاهاته وقيمه وطبقته الاجتماعية وتعليمه (ميشيل تكلا جرجس، ت: كامل حنا، 1998، ص 337)

كما يعرفه محمد الطيب العلوي على أنه: ذلك الجندي المجهول، أو ذلك الشخص الذي يقوم بتلقين الأطفال المعلومات، وإكسابهم المهارات وتزويدهم بالخبرات، والذي يعلق عليه الآباء والأمهات والمجتمع الآمال في تربية الأطفال، وإعدادهم لحياة شريفة كريمة (محمد الطيب العلوي، 1982، ص 17)

كما تعرفه بن زاف جميلة: هو الجهاز المنفذ لرسالة التعليم في المجتمع، وهو العامل الأول والأساسي والقائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية والخلقية في أبناء المجتمع ويتم ذلك ضمن مدرسة. (بن زاف جميلة، 2013 ص 186)

كما عرفه محمد عبد الباقي أحمد: هو القائم على التنظيم والمشرف على الخبرة المربية، كما أن له دوره الأساسي في نقل الخبرة والمعرفة التي تؤدي إلى زيادة النمو وتعديل السلوك وتحسينها، فهو يربي الشخصية الإنسانية (محمد عبد الباقي احمد، 2005، ص 15)

ثانياً: خصائص المعلم:

وتتمثل خصائص المعلم في ما يلي:

1) يجب عليه أن يثبت أنه يملك من الأخلاق الفاضلة ما يجعله جديراً بالإمامة لطلابه المتمثلة في العادات النفسية والسلوكية الحميدة.

2) الصبر وهي من الصفات المطلوبة في شخص المعلم، لأنه يتعامل مع كائن يتمتع بالعنصر الروحي والإرادة الحرة ولهذا سيكون التعامل صعباً ومعقداً.

3) التواضع وهي صفة أخرى مهمة في شخص المعلم، فتواضع المعلم ينمي شخصيات طلابه، ويفتح شهيتهم للعلم، ويساعدهم على بلورة سلوك أقرب إلى الإستقامة والسواء فالتكبر

على الطلاب هو نوع من الإستعداد لهم، والتعليم في جوهره عبارة عن خدمة نقدمها لطلابنا وينبغي أن يظل كذلك.

(4) الرغبة طبيعية في التعليم: فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة فسوف يُقبل على تلاميذه بحب ودافعية كما سيتعامل معهم بإنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة أمينة وكل فكر مخلص وأصيل لتطوير العمل التعليمي المناط به.

(5) المعرفة الكافية:

_ عامة تتمثل في معرفته بأساليب العلوم ومبادئها خاصة بمعرفته المتعمقة لموضوع تعليمه.

_ معرفته بطرق ووسائل التعليم والتي تشمل المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي بإستعمال طرق فعالة ووسائل معينه.

_ معرفة التلاميذ الذين يعلمهم وذلك ب إختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم ومراعاة الفروق بينهم (سلامة الخميسي، 2001، ص 265)

ثالثا: واجبات المعلم: وصنفت واجبات المعلم على النحو التالي:

(1) نحو مهنته:

_ أن يكون مطلعاً على سياسة التعليم وأهدافه ساعياً إلى تحقيق هذه الأهداف ويؤدي رسالته فوق الأنظمة المعمول بها (مصطفى نمر دعمس، 2011، ص 19)

_ تقدير مهنة التعليم والإلمام بالطرق العلمية التي تعينه على أدائها و إلا يعتبر التدريس مجرد مهنة يكتسب منها.

_ متابعة كل جديد مفيد وتطوير إمكاناته المعرفية والتربوية.

_ الأمانة في العلم وعدم كتمانها ونقل ما تعلمه الى المتعلمين.

_ معرفة متطلبات التدريس.

_ المشاركة في الدورات التدريبية وإجراء الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية.

(2) نحو مدرسته:

- _ الإلتزام بواجبه الوظيفي وإحترام القوانين والأنظمة.
- _ تنفيذ المناهج والإختبارات حسب التعليمات المعمول بها.
- _ التعاون مع المجتمع المدرسي.
- _ المساهمة في الأنشطة المدرسية المختلفة.
- _ المساهمة في حل المشكلات المدرسية.
- _ توظيف الخبرات الجديدة.

(3) نحو الطلاب:

- _ غرس القيم والإتجاهات السليمة من خلال التعليم.
- _ القدوة الحسنة لطلابه في تصرفاته وسلوكه وإنتمائه لإخلاصه.
- _ توجيه الطلاب وإرشادهم وتقديم النصح لهم بإستمرار (مصطفى نمر دعمس، 2011 ص 20)
- _ تشجيع الطلاب ومكافئتهم.
- _ مراعاة الفروق الفردية والوعي بطبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية المختلفة.
- _ المساواة في التعامل مع الطلاب.
- _ تعريف الطلاب بأهمية وفائدة ما يدرس لهم وأهمية ذلك في حياتهم. (مصطفى نمر دعمس، 2011، ص20)
- كما تمثلت واجبات المعلم في:
- _ التعرف على مستويات الطلبة الذين يدرسهم لتشخيص مشكلاتهم الدراسية وتفهم أوضاعهم الإجتماعية والثقافية والإقتصادية.

_ الإلتزام الوظيفي من حيث المحافظة على أوقات الدوام والحصص والواجبات اليومية وحفظ النظام والانضباط المدرسي وضبط حضور الطلبة (جودت عزت عطوي، 2014 ص134)

_ التعاون مع إدارة المدرسة والهيئة التدريسية للعمل على حسن سير العمل المدرسي وتنشيط العملية التربوية من خلال برنامج الصفوف والمناوبة اليومية والإشراف اليومي العام على الدراسة.

_ العمل على تنمية كفاياته التعليمية، وتطوير خبراته من خلال المشاركة في برامج التدريب والتفاعل مع فاعليات الإشراف التربوي، والتعرف على السياسة التربوية والخطط والبرامج التعليمية المتجددة، والإطلاع على البحوث والدراسات والمصادر والكتب والدوريات التربوية ذات العلاقة بنموه المهني بشكل عام وبالمادة التي يدرسها بشكل خاص.

_ تحليل الإختبارات الشهرية والفصلية ودراسة نتائجها.

_ الإهتمام بنظافة المدرسة والصفوف والمرافق وإظهار المدرسة بمظاهرها اللائق والمحافظة على بيئة الصف العامة.

_ القيام بمهام مختلفة ذات علاقة بالعملية التربوية قد يكلفه بها مدير المدرسة (جودت عزت عطوي 2014 ص 135)

رابعاً: قيمة المعلم وأهميته:

التربية والتعليم رسالة إنسانية هامة ومقدسة، تعمل على تهذيب العقول البشرية والسلوك وعند ذكر التعليم لابد من ذكر المعلم الذي تظهر أهميته ومكانته في عطائه وما يقدمه للطلاب الذين يقوم بتعليمهم من خدمات و المساعدات.

وإذا كان المعلم لا يفعل ذلك فمن المؤكد سيؤدي الى تدني إنجاز الطالب وضعف تحصيله التعليمي، أي أن المعلم يؤثر بصورة مباشرة على مستوى تحصيل الطالب وإنجازه التعليمي لأنه هو المسؤول عن العلاقات التي تنشأ بينه و بين الطالب ويتحكم فيها إذا على المعلم أن يكون الأسوة والقوة الحسنة في كل شيء خصوصاً الأخلاق والنظام وحسن التعامل لأنه هو المسؤول عن بناء الطفل وشخصيته وما سيكون عليه في المستقبل، وعليه

فإن المعلم يستطيع القيام بهذا الدور إذا شعر الطالب منه بالعطف الحنان والقبول والإهتمام
(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، ص 164)

خامسا: أدوار المعلم:

وتتمثل أدوار المعلم في كالاتي:

_ نقل المعرفة التعليمية وهي أساس خبرته، وعليه أن يكون على دراية تامة بموضوع تخصصه ويتميز بالمهارة التامة نحو العملية التعليمية.

_ القيام ب إشباع حاجات الجماعة وتنشيط الدوافع لدى الأفراد وتحفيزهم على المساهمة الايجابية، كما أن للمعلم الناجح قيادة ديمقراطية تدرك فردية الإنسان وتعتبره غاية في حد ذاته وتعامل الجميع على قدم المساواة وذلك لتجنب الصراعات التي تؤثر في تحقيق الهدف.

_ تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها بل ومبتكرا لها (محمد عبد الباقي أحمد، 2005 ص15)

_ نقل ثقافة المجتمع المتمثلة في القيم والمعتقدات والقوانين والمعرفة والعادات وكل ما يكتسبه الفرد كعضو في المجتمع.

_ بالإضافة إلى أن المعلم صاحب مسؤولية كبيرة متمثلة في أمانته في تربية نشئ المجتمع و تطبيعه اجتماعيا، والتأثير على سلوك مجموعة محدودة من الأفراد وتعديله إلى الأفضل طبقا لمصلحة كل فرد من المجتمع ويتم ذلك وفقا لطريقة منظمة وموجهة لأهداف معينة
(محمد أحمد كريم واخرون، 2002، ص 231)

كما يعتبر المعلم من الأدوات التعليمية الأساسية في تكميل المناهج والمقررات الدراسية فالتطوير التربوي للمناهج كثيرا ما يكون عاجزا عن ملاحقة الحاجات العلمية المتجددة للطلاب، وهنا يأتي دور المعلم الجيد المدرك لمسؤولياته، والغيور على مستقبل طلابه، فعلى سبيل المثال يجد مدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أن كثيرا من طلابه ضعيف في الإملاء فيعمد إلى شرح بعض القواعد الإملائية المهمة، أو يلزمهم بكتابة بعض المقاطع، ويناقشهم في أخطائهم فيها (عبد الكريم بكار، 2011، ص 182)

ومن أدوار المعلم أيضا أن يكون قائدا إجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة كما أنه ينشط الدوافع لدى الأفراد ويحفزهم على المساهمة الإيجابية ومن أدوار المعلم كذلك دوره كعضو في مهنة التعليم وهي تتمتع بإستقلال مهني تام وهناك لوائح و تقاليد للمهنة لابد من إتباعها والإلتزام بها ومن أدواره أيضا تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها ومبتكرا لها.

ويجب على المعلم كذلك أن يعمل على تغيير شخصية تلاميذه برفع مستوى نموهم الروحي والثقافي والإجتماعي والعاطفي وغرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى الطفل وإن يحدث تغييرا إلى ما هو افضل في سلوكهم وشخصياتهم فيكون قادرا على إعطائهم الفرص للتفكير المنطلق أكثر من إعطائهم فرصا لجمع المعلومات وحشدها. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، د س، ص 188)

سادسا: إتجاهات المعلم: وتتضمن إتجاهات المعلم الاتي:

1_ إتجاه المعلم نحو نفسه:

فالمعلم الواصل من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق إتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتزن عاطفيا الذي يتحلى بالصبر والتحمل والعطف والثقة بالنفس والآخرين والذي لا يلتمس أخطاء الآخرين ولا يلقي باللوم عليهم ولا يثور لأتفه الأسباب معلم يستطيع أن يدير عملية الإتصال بينه وبين تلاميذه بفاعلية. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، ص 191)

2_ إتجاه المعلم نحو تلاميذه:

فالمعلم الذي يحب تلاميذه ويميل إلى التعامل معهم ويؤمن بقيمة كل منهم وبحق كل منهم في النمو والتعلم ويؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان .

يوجه عملية الإتصال بينه وبينهم توجيهها سليما يتمشى مع الإتجاهات الديمقراطية والإنسانية.

3_ إتجاه المعلم نحو منهج المدرسة:

ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج المدرسة ومكوناته ويحبه ويحبها ويشعر كذلك بسعادة لعمله بالمدرسة والتعليم بها، وهذا الميل والحب يمكن المعلم من إنجاح عملية الإتصال وعن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرص إكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، ص192)

4_ إتجاه المعلم نحو القيم المدرسية:

أن أي نظام تربوي له مجموعة من الأهداف يسعى لتحقيقها، ليضمن بناء الشخصية السوية المتكاملة من جميع الجوانب والمعلم هو الشخص المكلف بتحقيق معظم هذه الاهداف بحيث لا يركز على هدف ويهمل آخر مما ينتج عنه خلل في بناء الأجيال، ومن أهم الاهداف التي يسعى المعلم لتحقيقها هو غرس وتنمية القيم لما لها من دور في بناء الشخصية وبالذات القيم والآداب الإسلامية لأنها تترك أثرها الطيب في النفس شعور المعلم بأهمية دوره في غرس القيم وأنها جزء رئيسي من عمله التربوي والإهتمام بالموضوعات القيمية وإبرازها من خلال المضمون التعليمي والأهداف التعليمية أن يكون السلوك الشخصي للمعلم متوصلا مع القيم الحميدة بإعتباره أسوة وقدوة حسنة (خالد الثمالي، د س)

5_ إتجاه المعلم نحو طريقة التدريس:

إن أمام المعلم أهدافا محددة لكل درس، يخدمها قدر معين من محتوى المادة العلمية يتم عرضها من خلال نشاطات تعليمية متنوعة يستخدم فيها أساليب عملية متعددة، ولذا فمهمة المعلم تظهر في تحويله التعلم بالنسبة للطلاب إلى إكتشاف للمادة العلمية والوصول إلى تحقيق الهدف منها ، ويحدث ذلك غالبا حينما يحذق المعلم طرائق التدريس الفعالة.

أن طريقة التدريس ليس مجموعة من خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على معرفة بالبيئة وخصائص المتعلمين ومهاراتهم وقدراتهم وإختيار الطرق التدريسية المناسبة، ووضع الأهداف التعليمية المناسبة ومراعاة الفروق الفردية لأن طرق وأساليب التدريس تعتبر من أهم مكونات المنهج الأساسية ذلك أن الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج.

كما أن على المعلم أن يجعل درسه مرغوباً فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها من خلال إستشارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم (محمود الفرماوى، 2009)

سابعاً: الشروط التي يجب أن تتوفر في المعلم:

أ) الكفاية اللغوية: أن التربية الحديثة تشترط ضرورة إمتلاك المعلم أو الأستاذ الكفاية اللغوية التي تسمع له بإستعمال اللغة التي يراد تعليمها وإستعمالها إستعمالاً صحيحاً ويرجع هذا لأسباب منها مؤهل الأستاذ العلمي.

ب) مهارة تعليم اللغة: لكي تتحق مهارة تعليم اللغة يجب الإرتكاز على الشرطين هما:

الكفاية اللغوية، وكذا الإلمام بمجال البحث، أضف إلى ذلك الممارسة الحقيقية أي الفعلية للعملية والتعليمية وكذا الاطلاع على النتائج المحققة على المستوى البحث اللساني والتربوي لكي تتجح العملية التعليمية يجب أن تعتمد على ثلاث عناصر أساسية متكاملة وتتجلى هذه العناصر في المتعلم والمعلم والطريقة ممتازة في توصيل المعلومات.

ولبلوغ الأستاذ غرضه منها يجب مراعاة مايلي:

ـ الطريقة: هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية.

ـ التدرج في تعليم المادة: وعلى هذا الأساس يجب أخذ هذا العنصر بعين الإعتبار وتكون ذلك عند تسطير البرنامج التعليمي ومراعاة ثلاثة شروط رئيسية هي:

ـ السهولة: وهي الإنتقال من السهل إلى الأقل سهولة وهنا تجدر الإشارة إلى أن هذا العنصر أي السهولة لاينحصر في مجال تعليم اللغات فقط بل هو أساسي في كل المواد القابلة للتعليم والتعلم (العالية حبار، د س، ص 162)

ـ الإنتقال من العام إلى الخاص: إذ يجب أن تدرس القاعدة العامة قبل الخاصة وأن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

ـ تواتر المفردات: لذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الإهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة.

ـ إختيار المادة التعليمية: تعلم لغة معينة تهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب مراعاة الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم وإهتماماته ودراسته الذاتية والوقت المتخصص للمادة التعليمية.

جـ عرض المادة التعليمية: تتضمن بالخبرات التالية:

- إكتساب النظام الفينولوجي (الوظيفي للغة)
- إدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللساني.
- إدراك كيفية تركيب وتأليف الجمل البسيطة والمركبة.
- إتقان القراءة بنوعيتها (الصامتة والجهريّة)

دـ التمرينات اللغوية: نوع ينجز داخل القسم: وتسمى التمارين الصفية وهي تجنب الوقوع في الخطأ كالأخطاء المكونة لبنية النظام اللساني.

نوع ينجز خارج القسم: وتسمى التمارين اللاصفية.

رـ سعة الاطلاع على العلوم: التي لها علاقة بمجال التدريب (العالية حبار، د س ص163)

ثامنا: صفات المعلم الناجح: وكانت كالاتي:

ـ تكوين علاقات الصداقة بينه وبين أعضاء الجماعة.

ـ أن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.

ـ الإجتهد في نشر روح العمل الجماعي وإشعاره للجماعة بأنه واحد منهم مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا.

ـ العمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤوليات لتنمية الثقة والإعتماد على النفس في جماعته (محمد عبد الباقي احمد، 2005، ص 16)

_ يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للإهتمام ومشوقة، يبدي إستمتاعه بعمله، ويساند تلاميذه بوجههم وينال ثقتهم.

_ طهارة النفس من خبائث الأخلاق.

_ الحماسة والإخلاص في عمله ينتقل بالتبعية لطلابه فيقبلون على التعلم ويثابرون على تحمل صعوباته لقيمته ومنفعته التي تعكسها تصرفات المعلم. (حسن حسين البيلاوي وآخرون، 2008، ص 136)

_ يشرح الأشياء ويوضحها بطرق جديدة أصيلة أو غير عادية.

_ يجعل التعليم ممتعا بدلا من أن يكون عملا روتينيا يكلفون به.

_ يقترب من تلاميذه ويتفاعل معهم.

_ مستعد دائما للإصغاء لتلاميذه وهم كذلك مستعدون للإصغاء إليه.

_ يبث في تلاميذه الثقة بالنفس، ويشعرهم بقدرتهم على تحقيق النجاح (حسن حسين البيلاوي وآخرون، 2008، ص 136)

يجب على المعلم أن يكون ملما ببعض جوانب عملية التعلم وهذه اهم الصفات التي ينبغي توافرها في المعلم الناجح:

- الإلمام التام بالمادة العلمية.
- الإيمان بقيمة العمل الذي تؤديه.
- القدرة على الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- الإستعدادات والفروق الفردية:

يجب على المعلم فهم طبيعة المتعلمين ومراعاة مستويات النمو لكافة التلاميذ، ويدرك المعلمون من ذوى الخبرة عبث محاولة دفع الطفل بسرعة أكبر من طاقته فكل إستعداداته وقدراته الخاصة به.

_ يجب أن يكون المعلم محبوبا من طلابه وأن يثير إهتمامهم وميولهم. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، د س، ص 192)

_ يجب أن يكون المعلم قادرا على أن يكون علاقات صداقة بينه وبين أعضاء الجماعة.

_ أن يتصف المعلم بالأمانة والحياد وعدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.

_ الإجتهد في نشر روح العمل الجماعي وأشعاره الجماعة بأنه واحد منهم مع الإحترام المتبادل بينهم جميعا.

_ العمل على تفويض السلطات وتوزيع المسؤوليات لتنمية الثقة والإعتماد على النفس في جماعته.

_ الإلمام بمشكلات المجتمع وإدراك الصلة بين المدرسة والبيئة.

_ القدرة على فهم القضايا القومية والإنسانية والربط بين الأحداث الدولية.

_ الإهتمام بالمظهر العام.

_ القدرة على التحكم في الإنفعالات (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، د س، ص 193)

تاسعا: أهمية المعلم في العملية التعليمية:

1_ إدارته للتعليم الصفي: وذلك من خلال وضع الضوابط والقواعد الكفيلة المساعدة على الحوار والمناقشة الجادة بأسلوب تربوي، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا خصبا لتربية الفرد وليس فقط تلقينه للمعارف.

2_ المعلم كمصدر للأسئلة: إذ أن كثرة طرح الأسئلة بأسلوب صحيح تعمل على إثارة العمليات العقلية أثناء التعليم وهذا ما يؤثر على نوعية هذا التعليم (لونيس سعيدة، 2005 ص 54)

3_ المعلم كموجه للتعليم: حيث يقوم بعملية التوجيه والضبط للمواقف التعليمية وذلك في الإتجاه الذي تحدده الأهداف التربوية.

4_ علاقاته بالمجتمع المدرسي: فيجب أن تكون علاقاته جيدة مع جميع أعضاء المجتمع المدرسي بما فيه التلاميذ، زملاؤه المعلمين والمدير، فالكل مسؤول على نجاح العملية التربوية فالعلاقة يجب أن تقوم على الإحترام المتبادل من أجل خدمة التربية ككل. (عبد الله الراشدان ونعيم جغيني، 1994، ص 293)

عاشرا: أخلاق مهنة المعلم في العلاقة مع التلاميذ:

إن جزاء رئيسيا من عمل المعلم يتعلق بعلاقاته بطلابه، وبعض أهدافه التربوية يحققها من خلال علاقاته مع التلاميذ.

1_ المساواة بين التلاميذ: فلا يجوز للمعلم أن يميز تلميذ على آخر إلا لأسباب تربوية ولا يمالئ تلميذا لأن أباه له حيثية أو مكانة في المجتمع أو المدرسة.

2_ العدل في التعامل مع الطلاب: العدل هو قيمة عليا في المنظومة القيم والتعامل العادل مع الطلاب مسؤولية مهنية رئيسية فلا يقع ظلم على طالب، ولا يضع حق على طالب.

3_ فرض الإحترام في التعامل: يجب أن يتعامل المعلم مع طالبه بإحترام متبادل ولا يسمح مطلقا بأن تسقط الحواجز تماما بين وبين طلابه مسافة لا تكون طويلة فيصبح منعزلا عنهم ولا تكون قصيرة فينسبون بأنه المعلم.

4_ الحزم والحب في التعامل: يجب أن يسعى المعلم ليكون مهنيا محترفا أن يتقن الحفاظ عليها فيحب الطلاب دون إسراف ويكون في نفس الوقت حازما معهم دون إسراف وعليه رغم أنه يحبهم فلا مانع من أن يعاقبهم إذا لزم الأمر ولا يخشى من تناقض حبهم له، لأن تربيتهم مسؤولية مهنية.

5_ المحافظة على أسرار الطلاب: قد يتمكن المعلم من كسب الثقة الطالب فالطالب له أسرار الشخصية أحيانا لطلب المشورة وأحيانا لمجرد الدردشة (سوفي سعيدة، 2011 ص 84)

إحدى عشر: أزمة المعلم

يعتبر المعلم عماد التعليم والتعلم في أي نظام تعليمي، فبقدر رقي المعلم يرتقي الطلاب، وبقدر عجزه وقلة مستواه تظهر المشكلات والمعاناة الحقيقية، وما يعاني منه المعلم مشاكل كثيرة من أزمة متواصلة وعميقة شهدت مزيدا من التفاقم في الآونة الأخيرة .

تأخذ أزمة المعلمين أشكالا مختلفة لعل أبرزها الشكوى الدائمة من انخفاض مستوى المعلم ثقافيا وتخصصيا أو انخفاض مستواه في اللغة القومية وإفتراره إلى التمكن من اللغة الأجنبية وعدم دراية الغالبية العظمى من المعلمين بإستخدام الكمبيوتر بعامة وإستخدامه في التدريس وتدريب التربين وتعيينهم معلمين وضم النداءات المتكررة بخطورة مثل هذا التوجه. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، دس، 193)

إثنا عشر: دور المعلم في الإصلاح التربوي:

لم يعد دور المعلم في المقاربة الجديدة ممثلا في نقل المعارف، وتلقين المفاهيم للمتعلم، فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية، وما على الأستاذ إلا إستغلال هذه الإستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والإكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعاش على أن تكون مرتبطة بمكتسباته، وقدراته وعندما يدرك المتعلم الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجند معارف هو موارده، ويوظف قدراته العقلية في التعلم، والتكيف مع المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها، وهذا مايسعى إليه التعليم بالكفايات، وللوصول إلى المسعى المذكور لابد من تغيير الممارسة البيداغوجية القائمة على الإلقاء والتلقين إلى ممارسة أكثر نجاعة تستوحي أصولها من المدرسة البنائية التي تعطي أهمية كبيرة لنشاطات المتعلم، وتركز على قدراته الذاتية في التعلم.

هذه المقاربة تستدعي تصورا جديد العلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة، يصغي إليه ويضعه دوما في وضع للتفكير والبحث وحلول مشاكل يثير بها إهتمامه، ويدفعه إلى تجنيد معارف هو إدماج مكتسباته، ولابد أن يكون دور الأستاذ بيداغوجيا مقتصر على التنشيط

الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة، وتنويعها لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا المسعى، عليه أن يتفاعل مع تلامذته ويتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية.

فالمعلم له دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم، كما يعمل على إنتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته، وتقويم سيرورة إنجاز الأنشطة وبناء التعلمات.

ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذو كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية وأن يكون قادرا على الإبداع في مجال عمله، وبالتالي فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا، وهو بذلك مطالب ب:

_ قبولاً لأخطاء على أنها مصادر هامة للتعلم والتقويم وتحسين المستوى بشرط أن يتم تحليلها وفهمها.

_ إعطاء أهمية للمشاركة الجماعية للتلاميذ في تأدية المهام التعليمية المعقدة.

_ القدرة على الإبداع الشخصي والفردى دون الاكتفاء الدائم بدور الموجه أو المسئول عن التعليم.

_ قبول النتائج والكفاءات المشتركة، والتوقف عن الميل إلى تسجيل المساهمات الفردية لكل تلميذ والابتعاد عن العمل الفردي، إلا بالوقوف على المشاكل والعوائق الخصوصية والتي لا يدعها العمل المشترك تظهر. (بن زاف جميلة، 2013، ص 128)

_ التغاضي عن تعميم التقييم، والمقدرة على خلق وضعيات تقييم مشهودة.

_ المقدرة على إشراك المتعلمين في تقييم كفاءاتهم عن طريق مناقشة الأهداف.

_ الأخذ بعين الاعتبار السلوك المدخلي للتلميذ.

_ اقتراح وضعيات معقدة بشكل مهمات ينجزها التلميذ.

_ مراقبة ودعم التلميذ أثناء تنفيذ المهمة.

_ مراقبة طريقة التعلم وسياق استعمال الموارد المكتسبة.

_ يوفر الفرصة لإعادة استعمال الكفاءات في مواقف أخرى

_ يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار.

_ يعد الوضعيات ويحث المتعلم على التعامل معها.

_ يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته (بن زاف جميلة، 2013، ص 128)

_ التفاعل الإيجابي مع تلاميذه بإثارة الحوار المثمر بينهم والذي يساهم في بناء روح النقد والإرشاد الذاتي وتدعيم الثقة بالنفس.

_ الإنطلاق من وضعيات مستمدة من محيط المتعلم لإثارة انتباهه هو لتحفيز إهتمامه.

_ تنمية قدرات المتعلم على التفكير المنطقي بتوخي الاستدلال الإستنتاجي والاستدلال الإستقرائي واستعمال أفعال وألفاظ تدل على الحركية الإيجابية مثل: التصرف -إستغلال-
توظيف التفكير المنطقي - التفاعل - فهم الوضعيات.

_ جعل التلميذ طرفا فاعلا في العملية التربوية (جابر نصر الدين، بن اسماعين رحيمة د س، ص 12)

وبهذا فإن المعلم يقوم بدور الباحث في المناهج التي تسمح بتحسين الكفاءات، المعارف المنهجيات التصرفات، ومواقع هؤلاء التلاميذ في المجتمع، بالطريقة التي يتمسكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم من خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم فالمعلم إذن هو موجه، مقيم ومسهل لسيرورة التلقين ويتطلب منه هذا إكتساب كفاءات ومهارات جديدة إضافة إلى الإتجاهات التقليدية في البحث عن المعارف العلمية، التربوية والثقافية وتضم هذه الإتجاهات أيضا قدرة التخاطب وإستشارة الآخرين، وعد مفروض رأيه والقدرة على تقييم ونقد الذات (بن زاف جميلة، 2013، ص 129)

خلاصة الفصل:

يقتنى العلم كما يقتنى المال فله حال طلب واكتساب وحال تحصيل يغنى عن السؤال ومال إستبصار وهو التفكير في المحصل والاستمتاع به وحال تبصير وهو أشرف الأحوال.

قد إهتمت الدول أخيرا بالمعلم لأنه حجر الزاوية في العملية التعليمية فهو وسيلة المجتمع وأداته لبلوغه هدفه فهو المنقذ البشرية من ظلمات الجهل عابرا بهم إلى ميادين العلم والمعرفة وهو من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ويمثل محورا أساسيا ومهما في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية فمستوى المؤسسات التعليمية ومدى نجاحها وتحقيقها لأهدافها يتوقف على المعلم.

ومن الثابت في الأوساط التربوية والتعليمية أن وجود مناهج جيدة لا يكفي لتحقيق العملية التعليمية مالم يتوفر لها المعلم الجيد القادر على تنفيذ وتحقيق الأهداف المنوطة بها وقد أصبح الإيمان بأهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية أحد الأسس التي تقوم عليها التربية الحديثة.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية لدراسة

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: مجالات الدراسة

ثالثاً: أدوات جمع البيانات

رابعاً: أسلوب الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

الإطار المنهجي هو الجزء الأكثر أهمية في أي مسعى لدراسة الظواهر الاجتماعية والتربوية دراسة علمية دقيقة، فنتائج البحث متمثلة في فهم وتحليل الظواهر وإمكانية تعميم النتائج المترتبة عن ذلك متوقعة على مدى صحة وصلابة البناء أو التصور المنهجي المعد مسبقاً للعمل.

بناء على ذلك فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية التي إتبعناها من أجل معرفة إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاح التربوي (الجيل الثاني)، بدءاً بالمنهج المتبع في الدراسة ومجالاتها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتقنيات المستعملة في تحليل النتائج، ووصف مجتمع معلمي المدارس الابتدائية الذين شملتهم الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة:

المناهج كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف المجالات والمواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه وطبيعة موضوع الدراسة هي التي تحدد المنهج المناسب، وبالنسبة لموضوع بحثنا المتعلق بإتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية في الجزائر (الجيل الثاني)، فإن البحث يسعى للوصف الدقيق وجمع ما أمكن من المعلومات عنها وتحليلها وتفسيرها بشكل علمي منظم للوصول من خلال ذلك إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة.

يعرف المنهج على أنه الطريق أو المسلك ويعني طريقة إستعمال المعلومات ووضعها الصحيح، أو هو أسلوب منظم لا غنى للباحث عنه ولا إنفكاك سواء فيما يتعلق بتتمية مواهبه وقدراته الذهنية أو فيما يتعلق بالتعبير عنها (غازي عناية، 2008، ص17)

ونظرا لطبيعة موضوعنا والذي يبحث عن إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو الإصلاحات التربوية (الجيل الثاني) فأنا إعتدنا المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذه الدراسة، والذي يعرف بأنه كل إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية والنفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظهور تعليمية أو إجتماعية أخرى، (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000 ص68) كما أنه طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كما عن طريق جمع المعلومات عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وأخضاعها للدراسة الدقيقة (عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات، 1985، ص 130)

ولهذا فقد تبين أنه من المناسب إستخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهج أساسي بإعتباره يقوم على جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها ومحاولة تفسيرها وتحليلها، ومن أجل قياس ومعرفة أثر وتأثر العوامل على أحداث محل الدراسة، ويهدف إلى إستخلاص النتائج ومعرفة كيفية الضبط والتحكم في العوامل (عبد القادر محمود رضوان ، 1990، ص 58)

كونه يعتمد على وصف الواقع الفعلي للظاهرة موضوع الدراسة، ويساعد على تغيير وتحليل العلاقات التي تربط الظاهرة ببعض العوامل المؤثرة فيها، علما أنه من أكثر المناهج

إستخداما في مجال العلوم الإجتماعية والتربوية، لأنه يهتم بجمع بيانات وصفية دقيقة حول الظاهرة المدروسة (محمد فوال، 1992، ص 15)

وللتعرف على الظاهرة والحدث من حيث المحتوى والشكل وصولا الى تحقيق نتائج قابلة للتعميم تساعد على فهم الواقع وتطويره وتحليل المعلومات والمعطيات اللازمة بإستخدام مجموعة من الأدوات البحثية، وصولا إلى نتائج يمكن إختبار صحتها في إطار نظرة قائمة على التعميم والشمولية (حسن عبد الحميد أحمد رشوان، 1995، ص 136)

وبما أن درستنا تبحث في إتجاهات حول موضوع الإصلاحات، والتي إختلفت الآراء حولها ولا يمكن إستقرارها إلا بالنزول إلى الواقع إستقراء فاعلين إجتماعيين، كان لزاما علينا أن نعتد المنهج الوصفي.

ثانيا: مجالات الدراسة:

يعتمد تحديد مجال البحث أو الدراسة على ثلاثة أبعاد أساسية هي الأفراد الذين سيتعامل معهم الباحث بجمع المعلومات الضرورية لبحثه و هو ما يسمى عادة بالمجال البشري، والأهم من ذلك شبكات العلاقات الإجتماعية التي تربط بين الأفراد وأنماط الممارسات التي يقوم بها هؤلاء الأفراد بإعتبارهم فاعلين إجتماعيين ينشطون في مكان وزمان معين يمثل هذان العاملان المحوريين الإضافيين في تحديد مجال الدراسة، أي المجال المكاني و المجال الزماني، على هذا الأساس فإن مجال الدراسة يتشكل عادة من ثلاثة عناصر أساسية هي:

المجال المكاني، والمجال البشري، والمجال الزماني.

أ_ المجال المكاني:

أجرينا الدراسة بمدينة الوادي على المدارس الملحقة بالمقاطعة السابعة، والتي تقع شمال شرق واد سوف، وتضم المقاطعة سبع إبتدائيات، وهم كالتالي:

_ إبتدائية بن موسى بشير: تقع بحي النزلة، تتربع على مساحة قدرها 8460م²، بها عشرون فوجا تربويا.

_ أحمد لومي: تقع بحي النزلة تتربع على مساحة قدرها 400.00م²، المساحة المبنية، بها تسع أفواج تربية.

_ جبالي جبالي: تقع بحي الكوثر، تتربع على مساحة قدرها المدرسة 5299م²، بها إحدى عشرة فوجا تربية

_ دوة عمر: تتواجد بحي الناظور، تتربع على مساحة قدرها 2400م²، بها سبع أفواج تربية.

_ هزلة الطاهر: تقع بحي أول نوفمبر، تتربع على مساحة قدرها 6580م²، بها عشر أفواج تربية.

_ حرة بوبكر: تقع بحي الشط، تتربع على مساحة قدرها 2400م²، بها ستة أفواج تربية.

_ بية الجباري: تقع بحي أول نوفمبر، تتربع على مساحة قدرها 2600م²، بها سبعة أفواج تربية.

ب_ المجال الزمني:

المقصود بالمجال الزمني الفترة التي إستغرقها الشق الميداني للبحث بكل مراحله وخطواته.

عملية إستطلاع الميدان:

حيث قمنا بزيارات ميدانية للتعرف على أماكن تواجد الإبتدائيات السبع التي تم إختيارها لإجراء الدراسة وتم التواصل مع مديري المدارس لتقديم نبذة تعريفية عن طبيعة البحث والغرض منه حدث ذلك خلال بداية شهر أفريل 2019.

عملية تنفيذ بتوزيع الإستبيانات:

على المعلمين تم ذلك خلال الفترة الممتدة بين 2019/04/28 إلى غاية 2019/05/01 حيث وزعنا الإستبيانات على المعلمين وقمنا بتقديم شرح مفصل عن أهداف الدراسة الحالية للمشاركين في ملئ الإستبيان.

وبعد جمع الإستبيانات من المبحوثين، قمنا بعملية تفريغ البيانات الميدانية وتحليلها وإستخلاص النتائج.

جـ. المجال البشري:

تعد عملية إختيار المجتمع البحث أحد العناصر الجوهرية في البناء الأساسي في البحوث الإجتماعية، ويمثل المجتمع المستهدف وهم معلمي المدارس الإبتدائية في وسط ولاية الوادي.

جدول رقم (1) عدد المعلمين في الإبتدائيات (المقاطعة السابعة)

الرقم	الإبتدائيات	عدد المعلمين
1	إبتدائية بن موسى بشير	27
2	إبتدائية أحمد لومي	17
3	إبتدائية جبالي جبالي	19
4	إبتدائية بية الجباري	07
5	إبتدائية دوة عمر	07
6	إبتدائية هزلة الطاهر	15
7	إبتدائية حرة بوبكر	10
	المجموع	102

ثالثا: أدوات جمع البيانات:

هناك العديد من الوسائل التي تستخدم الحصول على البيانات والمعلومات من الأفراد الذين يشملهم البحث، ولكل وسيلة خصائصها وإيجابياتها وسلبياتها وتختلف الأبحاث في إختيارها الوسائل المستخدمة تبعا لإختلاف مواضيع الدراسة وظرفها، وقد يستخدم الباحث طريقة واحدة، كما يمكن له إستخدام أكثر من طريقة وهو الأفضل وذلك تجنبنا لعيوب كل وسيلة أو التقليل من تحيز الباحث وكذا الحصول على معلومات كافية وأكثر موضوعية.

وتعرف وسائل جمع البيانات على أنها: الوسائل التي تجمع البيانات حول الظاهرة المدروسة بإستعمال منهج معين يتطلب الإستعانة بأدوات ووسائل تمكنه من الوصول إلى معلومات اللازمة التي يستطيع بواسطتها معرفة وقائع ميدان الدراسة (محمود محمد غانم 2003، ص 60)

ولكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات يستخدمها الباحث ليتواصل إلى ما يسعى إليه وقد إعتدنا في هذا البحث أحد أدوات جمع البيانات إلا وهي:

الإستبيان: ويعرف على أنه: " أحد الوسائل الأساسية في جمع البيانات على أفراد العينة والتحقق من بعض فروض البحث" (محمد عبد الحليم ماسي وآخرون، د س، ص 93)

كما يعرف على أنه: مجموعة من الأسئلة والإستفسارات المتنوعة والمرتبطة ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث على ضوء الموضوع أو المشكلة التي يختارها، (جمال زكي، 1982، ص 229) وقد تم بناء الإستبيان كالآتي:

وإنطلاقاً من مشكلة بحثنا فقد تم تصميم الإستبيان من تساؤلات الدراسة، حيث تضمنت 31 سؤال مغلق، مقسم على أربعة محاور وهي:

__ محور البيانات الشخصية.

__ محور حول إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو مناهج الجيل الثاني من (1 _ 11) سؤال.

__ محور حول إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية، من (12 _ 20) سؤال.

__محور حول اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو القيم التربوية في مناهج الجيل الثاني من (11 _ 31) سؤال.

عرض المقياس على لجنة التحكيم:

بعد إعداد المقياس تم عرضه على لجنة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبيان.

جدول الأساتذة أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الأستاذ	التخصص
01	الدكتور صالح العقون	علم الاجتماع التربوية
02	الأستاذ جديدي عبد الغني	علوم التربية
03	الدكتور ذهبي إبراهيم	علم الاجتماع التربوية
04	الدكتور باللموشي عبد الرزاق	علوم التربية

وبعد إبداء الأساتذة الافاضل آرائهم حول فقرات الإستبيان ومجالاته فكانت أهم الملاحظات المسجلة من طرف اللجنة:

_ توجد بعض الأسئلة تحمل أكثر من فكرة، فأعدنا تبسيطها وجعلها بمفهوم واحد.

_ إعادة صياغة بعض العبارات وحذف غير الملائمة منها التي لم تحصل على إجماع كلي من طرفهم.

بعد ذلك تمت مراجعة النسخة النهائية للإستبيان من قبل الأستاذ المشرف وتم الإتفاق عليها بعد إجراء بعض التعديلات البسيطة.

رابعاً: أسلوب الدراسة:

من أهم المسائل التي تواجه الباحث الإجتماعي عند شروعه في القيام ببحثه تحديد نطاق العمل، وذلك وفقاً لظروف كل باحث والإمكانيات المتاحة له فهناك ثلاث أساليب للمسح الشامل ويتم في حالة التمكن من الدراسة الفعلية لجمع وحدات مجتمع البحث والعينة هي الأوسع إستخداماً، وتتم بدراسة بعض الوحدات المتمثلة لمجتمع البحث ودراسة الحالة تكون بدراسة حالة واحدة من المجتمع البحث.

لقد إقتضى منا جمع البيانات الإعتماد على طريقة المسح الشامل، حيث تم مسح شامل لمعلمي المدارس الابتدائية مقاطعة " 7 " بدائرة الوادي (وسط الولاية) وذلك خلال السنة الدراسية 2018/2019 ليصل عدد المبحوثين إلى 102 معلماً منهم 64 من الإناث، و38 من ذكور.

والدراسات المسحية، هي دراسة شاملة مستعرضة و محاولة منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين أي أن البحث المسحي ينصب على الوقت، كما أنه يهدف إلى الوصول إلى البيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها وذلك للاستفادة منها مستقبلا (فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، 2002، ص 89)

ويأتي المسح الشامل إذا كان حجم الجمهور الخاص بالدراسة صغير نسبيا وذلك كأننا نجري مسحا على إبتدائيات ولاية الوادي (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص 130 ص 131)

خامسا: الأساليب الإحصائية للدراسة:

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وواضحة تم إعتدنا على إستخدام بعض أساليب الإحصاء الوصفي التي تخدم عمليات عرض النتائج ومناقشتها وهي:

_ **التكرارات:** وهي تعداد كل الإجابات الخاصة بأي سؤال من أسئلة الإستبيان وعرضها في جداول مثل التكرارات تتعلق بالخصائص الديموغرافية والإجتماعية لأفراد العينة، وكذلك حساب تكرارات المعلمين بخصوص تقويمهم لمحتوى المناهج وأهدافها، وتكرارات العينة حول طرق التقويم في ظل الإصلاحات التربوية.

_ **النسبة المئوية:** وهي وسيلة إحصائية تستخدم لغرض نتائج أفراد العينة حول أسئلة الإستبيان، وقد إستخدمت هذه الوسيلة الإحصائية البسيطة في عرض نتائج الدراسة في

$$\text{صيغة جداول وتحليلها بعد ذلك، وكانت كالتالي: النسبة (ن) = } \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{المجموع}}$$

خلاصة الفصل:

إن الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي، فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث البارزة وفقا لإجراءات منهجية، ومن أهم الأساليب العلمية المعتمدة في البحث العلمي والإجتماعي هو إختيار المنهج الذي يتناسب مع طبيعة موضوعنا ودراستنا هذه فرضت علينا إستعمال المنهج الوصفي التحليلي والإستعانة بأحد أدوات جمع البيانات في الدراسة الميدانية ألا وهو الإستبيان والذي وزع على مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الإبتدائية، كما تم تحديد مجالات الدراسة الثلاث مع الإشارة إلى أسلوب المسح الشامل.

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

أولاً: عرض وتحليل البيانات الشخصية

ثانياً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

ثالثاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

رابعاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة

خامساً: عرض وتحليل بيانات الفرضية العامة

الاستنتاج العام

التوصيات

تمهيد:

ما يميز البحث السوسيولوجي هو التكامل بين جزئيه النظري والإمبريقي، الذي يعطي للدراسة الاجتماعية علمية موضوعية وتكاملا للمعطيات أثناء تفعيل عملية الفهم والتحليل والتفسير والتركيب بين متغيري الدراسة، فبعد ضبط الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بكل تفاصيلها، وبعد النزول إلى الميدان وتطبيق أدوات جمع البيانات على العينة الدراسة وإستلامها، ثم تفريغها في جداول تكرارية، نصل إلى المرحلة الأخيرة من البحث وفيها يتم عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

أولاً: عرض وتحليل البيانات الشخصية:

لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، لابد من عرض نتائج البيانات الشخصية وذلك لكي نتعرف على الخصائص الشخصية لمفردات بحثنا، وكذلك معرفة أهم النتائج المتوصل إليها ويمكننا عرضها في مايلي:

جدول رقم (01): يبين متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	38	37.25
الإناث	64	62.75
المجموع	102	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث تصل إلى 62.75 % ، في مقابل تصل نسبة الذكور إلى 37.25 %، وهذا يفسر وجود المرأة جنبا إلى جنب مع الرجل في جميع القطاعات إلا أنها تميل بصفة خاصة في مجتمعنا الجزائري إلى قطاع التربية.

جدول رقم (02): يبين سنوات التدريس

سنوات التدريس	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	63	62.77
من 5 الى 10 سنوات	30	29.41
أكثر من 15 سنة	9	9.82
المجموع	102	%100

تجعل الخبرة المكتسبة من خلال ممارسة مهنة أو نشاط لفترة من الزمن، العمل في هذا النشاط سهلا نوعا ما، ذلك أن معرفة العمل لا تتم إلا بمزاولته لفترة طويلة مما يمكنه

من التغلب على الصعوبات في وقت وجهد أقل، أكثر من الفرد الذي إلتحق بنفس المهنة حديثاً.

وتلعب الخبرة في ميدان التربية والتعليم دوراً هاماً ذلك أن التعامل مع التلاميذ يتطلب الكثير من الصبر والتحكم في سلوكهم وفهمهم داخل القسم، ومن خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أن الفئة الأكبر لسنوات الخبرة هم من المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من خمس سنوات والتي تصل نسبتهم إلى 62.77% وهو ما يوحي إلى أن المعلمين حديثوا العهد في التدريس، وهذا راجع إلى عملية التوظيف السنوي التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، ما يشكل لدى المعلمين صعوبة لعدم فهم وتطبيق منهاج الجيل الثاني، في مقابل نجد نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة من 5 إلى 10 تصل نسبتهم إلى 29.41% وأن نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة أكبر من 15 سنة تصل إلى 9.82% .

ثانيا: عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

جدول رقم (03): يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الأولى

محايد		غير موافق		موافق		الفرضية الأولى
ت	%	ت	%	ت	%	
9	8.82	20	19.60	73	71.56	أرى أن منهاج الجيل الثاني يعد الإستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم
8	7.84	67	65.68	27	26.47	أرى أن منهاج الجيل الثاني نابع من السياسة العامة للمجتمع الجزائري
8	7.84	69	67.64	25	24.50	أرى أن منهاج الجيل الثاني يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ
7	6.86	76	74.50	19	18.62	أرى أن منهاج الجيل الثاني يتيح فرص التطبيق للمعارف التي يحتويها
6	5.88	81	79.41	15	14.70	أرى أن المتعلم تكيف مع منهاج الجيل الثاني من خلال تطبيقه
10	9.80	71	69.60	21	20.58	أرى أن التقويم الحالي الذي يكون في قلب السيرورة التعليمية أفضل من التقويم السابق
6	5.88	77	75.49	19	18.62	أرى أن هناك سهولة في تدريس مواد منهاج الجيل الثاني
15	14.70	79	77.45	8	7.84	أرى أن منهاج الجيل الثاني يتميز بقلّة كثافة برامجه
17	16.66	80	78.43	5	4.90	أرى أن الإمكانيات المتوفرة لدينا تتماشى مع محتوى منهاج الجيل الثاني
7	6.86	16	15.68	79	77.45	أرى بأن إشراك المتعلم في إعداد الدرس في منهاج الجيل الثاني له دور في تحسين مستواه
18	17.64	75	73.52	9	8.82	أرى أن محتوى منهاج الجيل الثاني يتوافق مع الأهداف الموضوعة له

بعد عرض البيانات الإحصائية وحسب تحليل نتائج المحور الثاني نلاحظ أن:

العبارة الأولى التي تقول (أن منهاج الجيل الثاني يعد الإستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم)

يتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة معلمي الموافقين تقدر نسبتهم ب 71.56% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل الثاني يعد الاستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم في تأكيده على المشاركة الفعالة للمتعلم وتحكمه في المعارف الوثيقة الصلة بواقعه وتوظيفها، أما بالنسبة للمعلم فينتظر منه الانتقال من دور المسيطر على العملية التعليمية إلى دور الموجّه والمقوّم والمنشّط والمنظّم والمسهّل لها.

في مقابل نجد نسبة المعلمين الذين غير الموافقين تقدر نسبتهم إلى 19.60%، وأن منهاج الجيل الثاني لم يعد استراتيجيات النشطة، وهذا راجع إلى وجود فئة من المعلمين لم تقتنع بالأسلوب الجديد الذي جاءت به منهاج الجيل الثاني يروا بأن المناهج الدراسية لم تحدد الأدوار المتكاملة للمعلم و المتعلم، ولا تلبي طموحات المتعلم.

في حين نجد نسبة المعلمين المحايدون تقدر ب 8.82% وهذا راجع إلى إنعدام تجاوبهم لهذا الإصلاح لم يقتنعوا به تماما، و رأيهم أن منهاج الجيل الثاني لم تعد إستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يعد الإستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم لهم نسبة عالية وهذا راجع إلى أن المعلمين لهم خبرة أكثر، وكذا كون إصلاح الجيل الثاني وضع المعلم والمتعلم معلمين أساسين لعملية الإصلاح التربوي في إستراتيجيات التعلم النشط.

أما العبارة الثانية التي تقول (أن منهاج الجيل الثاني نابع من السياسة العامة للمجتمع الجزائري)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 26.47%، وهذا راجع إلى أن كون إصلاحات الجيل الثاني تواكب مستجدات العصر

والوسائل الحديثة من خلال التحسينات التي يقومون بها، وكذا من خلال المواد والدروس التي لها علاقة بالواقع الاجتماعي الجزائري.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 65.68% حيث يرون أن إصلاحات الجيل الثاني جاءت مستنسخة من ثقافة أخرى غير نابعة من السياسة العامة للمجتمع الجزائري، ولهذا يجب إعادة تصميم بناء المناهج وانتقاء المضامين وفق قدرات المتعلمين ومستجدات العصر وتحديث الوسائل والطرائق والنظم، والحقيقة أن مسألة الإصلاح حتى تكون ناجحة وناجعة لا بد أن تكون نابعة من ذات المجتمع وقيمه وعاكسة لشخصية أبنائه ولذلك فإن الإصلاحات الفوقية التي إنتهجتها الدولة الجزائرية لم تجد صداها على مستوى القاعدة.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 7.84% وهذا راجع لعدم رضائهم، لمناهج الجيل الثاني تماما كثير ما نسجل عدم إقدام الكثير على التعبير عن رأيه بصراحة و يفضل الإجابة المحايدة.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين غير الموافقين بحكم أن مناهج الجيل الثاني نابع من السياسة العامة للمجتمع الجزائري كونها لم تراعي واقع التلميذ الجزائري من حيث الخلفية الاجتماعية التي يأتي منها التلاميذ، والإصلاح الحقيقي الذي تنتشه الأمة هو الإصلاح الذي ينطلق من قيمها وتوجهاتها ويسعى لإحداث التغيير الإيجابي في مكونات النظام التعليمي، وليس الإصلاح الشكلي .

أما العبارة الثالثة التي تقول (أن مناهج الجيل الثاني يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 24.50%، كون أن مناهج الجيل الثاني راعت الفروق الفردية للتلاميذ التي تمكنهم من العمل حسب مسارات تعليمية متعددة وفق محتويات متميزة بغرض استثمار أقصى إمكاناتهم وقيادتهم نحو التفوق والنجاح ، أي أنها تعترف بالتلميذ كشخص له تماثلته الخاصة، وتكيف معها وهذا من خلال مناقشة التلاميذ وعمل إختبارات، ومن خلال العمل الجماعي.

في المقابل نجد أن نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر ب 67.64% وهذا لعدم رضائهم كون أن منهاج الجيل الثاني لم تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولهذا يجب استخدام طرق تدريسية تراعي تلك الفروق وتتكيف مع البيئة المدرسية وتتاسب قدرات الطلاب وهناك عدة طرق التي تراعي فروق الفردية ومنهاج الجيل الثاني لم يتطرق لها لم تقم بتهيئة الظروف المناسبة لتعلم التلميذ حسب قدراته عدم الإهتمام بالفروق الفردية بين الأفراد ولهذا يجب تنوع في الأنشطة والوسائل والاستراتيجيات خلال الدرس.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 7.84% وهذا راجع إلى أنهم رافضين، وكذا أن منهاج الجيل الثاني لم يراعي أصلا فكرة الفروق الفردية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين يروا بأن منهاج الجيل الثاني لم يراعي الفروق الفردية كل هذه وغيرها يجب أن يعنى بها محتوى المنهج فليس المحتوى مجموعة من الحقائق والمعارف وإنما مركب يتضمن كافة النواحي مع دراية كاملة بطبيعة المتعلم وإمكانياته ودوافعه بما يتضمن تنفيذ المنهج على أفضل صورة ممكنة لأنها تمكن من زيادة تحصيلهم العلمي عند مراعاة الفروق الفردية.

أما العبارة الرابعة التي تقول (أن منهاج الجيل الثاني يتيح فرص التطبيق للمعارف التي يحتويها)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 18.62% مركزين على أن منهاج الجيل الثاني طبق المعارف التي يحتويها المنهاج في جميع المواد وخاصة، العلمية والتكنولوجية وأنها تحاول تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية وإحداث توازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية وإعتماد مبدأ الكيف عوض الكم وذلك بالتحقيق من الدروس النظرية لفائدة الدروس التطبيقية والأنشطة التعليمية ذات البعد الوظيفي.

في المقابل نجد أن اتجاه المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 74.50%، وهذا راجع إلى أن هناك عدد معتبر من أفراد مجتمع الدراسة إعتبر أن المنهاج الدراسي الجديد يقتصر على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي الميداني وخاصة المواد العملية مثل التكنولوجيا والعلمية التي لها جانب تطبيقي أكثر.

في حين المعلمين الذين اجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 6.86%، لم يعطوا رأيهم إتجاه هذا السؤال، وإنعدام تجاوبهم أصلا على فكرة منهاج الجيل الثاني بسبب عدم رضائهم به

ومنه نستنتج أن إتجاه المعلمين قالوا أن منهاج الجيل الثاني لم يتيح فرص التطبيق للمعارف التي يحتويها فمنهاج الجيل الثاني لم يعطي فرصة لتطبيق المعارف التي يحتويها المنهاج ركزت فقط على جانب نظري.

أما العبارة الخامسة التي تقول (أن المتعلم تكيف مع منهاج الجيل الثاني من خلال تطبيقه) فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 14.70% وهذا راجع إلى ما قامت به إصلاحات الجيل الثاني من برامج جديدة في كونها جعلت المتعلم يتكيف معها، وهذا ما يؤدي تحصيل جيد من خلال مشاركة داخل الصف لأنه أصبح محور العملية التعليمية وفعالا في منهاج الجيل الثاني وأن هذه الإصلاحات سعت إلى جعل التلميذ بالدرجة الأولى في دوره في عملية التعليمية.

في مقابل نجد ان إتجاه المعلمين الذين قالوا بأنهم غير موافقين تقدر نسبتهم ب 79.41% وهذا راجع إلى عدم تكيف المتعلم مع منهاج الجيل الثاني نظرا لصعوبة المنهاج وعدم تجاوبه مع إصلاحات الجيل الثاني مقارنة بما كان سائد من قبل، وكذا كثافة المنهاج لم يستوعبوا لإلتحاقهم بالمهنة مبكرا، وكذا صعوبة المواد دراسية، وحقيقة أن القائمين على الإصلاح إلى يوم لم يفهموا خصائص السيكولوجية و العقلية لتلاميذ، لذلك قبل الشروع في أي اصلاح وحتى نتمكن من تحقيق رؤية واضحة وأهداف مشتركة يجب أن نراعي قدرات المتعلم، و هذا ما تقتقر إليه مدارسنا ويجب العمل على تنمية مواهب أطفالنا والعناية بهم أولا.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 5.88% وهو يعود إلى التشتت في الإجابة، وهذا راجع للخبرة مهنية لأن كثير منهم تصل خبرتهم إلى اقل من 5 سنوات لم يعاصروا الإصلاحات السائدة من قبل.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم للمعلمين غير الموافقين على أن المتعلم تكيف مع منهاج الجيل الثاني من خلال تطبيقه لأن عملية إصلاح التعليم وإدخال طرق جديدة باءت بالفشل

لأنها لم تهتم بشخصية المتعلم ولا المعلم في حد سوى، لذلك ضعفت القدرة على التحصيل لدى المتعلم.

أما العبارة السادسة التي تقول (أن التقويم الحالي الذي يكون في قلب السيورة التعليمية أفضل من التقويم السابق)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 20.58% حيث يرى المعلمين أن هناك إقبال التلاميذ على الدرس بسبب استخدام طريقة تدريس جديدة وأن هناك نوع من الرضا عن نتائج التلاميذ أما بالنسبة لطبيعة إتجاه أفراد مجتمع هذه الدراسة بمعنى أن أغلبهم أكد بأن التقويم الحالي أفضل من السابق وأدى إلى تطور وتحسن نتائج التلاميذ وأن التقويم في مناهج الجيل الثاني يهدف إلى تصحيح مسار العملية التعليمية وجميع مراحلها ما يسهل تشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتعرف عن أخطائهم للتكفل بها ومعالجتها.

في المقابل نجد إتجاه المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 69.60% وهذا راجع إلى أنه أغلب المعلمين أكدوا على الصعوبات متعلقة بالممارسة التقويمية في الميدان أي صعوبات متعلقة بتطبيق شبكات التقويم في ظل المقاربة البنوية الإجتماعية المبرمجة وصعوبات متعلقة بتطبيق التقويم في ظل المقاربة الجديدة في المجالات المعرفية والأدائية وكذا بناء الوضعيات، وصعوبة التقويم أثناء الحصة بسبب كثافة البرنامج وكذا الحجم الساعي للحصة لا يكفي .

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 9.80% رافضين تماما لفكرة إصلاحات الجيل الثاني.

ومنه نستنتج أن إتجاه المعلمين أكدوا أن التقويم السابق الذي يكون في قلب السيورة التعليمية أفضل من التقويم الحالي حسب دراستنا وجدنا أن معلمي المدارس الابتدائية يعانون من مناهج الجيل الثاني ويحتاجون إلى تكوين دائم في مجال التقويم.

أما العبارة السابعة التي تقول (أن هناك سهولة في تدريس مواد منهاج الجيل الثاني)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 18.62% حيث يرون أن هناك سهولة في تدريس مواد منهاج الجيل الثاني حيث أنها ساعدت التلميذ على التحصيل العلمي الجيد، من خلال إعتقاد على المناهج الجديد على وسائل تعليمية حديثة والمواد الدراسية التي تتماشى مع التكنولوجيات العالمية الحالية، و هذا راجع إلى أن أصبح التلميذ أكثر فاعلية من سابق وكذا تواكب عصره.

في المقابل نجد أن إتجاه المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 75.49% تعتبر نسبة عالية وهذا راجع إلى أنهم يرونها صعبة ويصعب التعامل معها، مما يسبب إشكالية لدى المعلم والمتعلم أكثر فيتأثر سلبا تؤثر على تحصيله بدرجة كبيرة ويلجأ المعلم إلى تكليف تلاميذ بالأعمال خارج وقت الدراسة كذلك قد يجد المعلم نفسه أمام مشكلات تربوية متمثلة في تعب التلاميذ وعدم قدرتهم على الإستجابة وفي بعض نجدهم ينفرون من الدراسة أيضا مواد مملّة عدم إستيعاب التلاميذ لها بسبب صعوبتها وتغيير البرنامج لأنه لا يخدم التلميذ.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 5.88% وجود صعوبة في تطبيق منهاج الجيل الثاني خاصة الذين خبرتهم تقل عن خمسة سنوات وعدم الإستجابة لإصلاحات منهاج الجيل الثاني

ومنه نستنتج أن أكبر نسبة هم للمعلمين غير الموافقين على سهولة التدريس لمواد منهاج الجيل الثاني في المدرسة وتراجع مستوى التلاميذ، و لا تتوافق مع قدرات المتعلم بإعتباره المتضرر الوحيد للعملية الإصلاحية كما أنها تجهد التلميذ بدنيا و معنويا.

أما العبارة الثامنة التي تقول (أن منهاج الجيل الثاني يتميز بقلّة كثافة برامجه)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 7.84% حيث يرون أن منهاج الجيل الثاني يتميز بقلّة كثافة برامجه من المناهج الدراسية السابقة، ولا تكلف جهدا ووقت للمعلم في تحضير دورسه حيث أنها تواكب متطلبات التلميذ، ويسهل تعامل معها.

في المقابل نجد أن إتجاه المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 77.45% حيث يذهب إتجاههم بأن منهاج الجيل الثاني تمتاز بكثافة برامجه ويصعب تعامل معها مما يسبب إشكالية لدى المعلم فيتأثر سلبا لأنه يجد نفسه مرتبط بالعامل الزمني و يكلف المعلم جهدا ووقتا سواء من ناحية التحضير الوسائل التعليمية اللازمة للدرس أو المعارف المتعلقة به قبل الدخول لقاعة الدرس.

والكثير منهم يتضمرون منه ولكن دون جدوى فلا يجب عليهم سوى إتمامه مع نهاية العام الدراسي وهذا راجع أيضا إلى كثرة الإضرابات هذا الأخير مشكل العصر بالنسبة إلى مدرسة الجزائرية والخاسر الوحيد وهو المتعلم.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 14.70% لم يعبروا عن إتجاههم نحو الإصلاحات الجيل الثاني والكثير منهم يمتنع عن الإجابة

ومنه نستنتج أن إتجاه المعلمين إعتبروا أن منهاج الجيل الثاني يتميز بكثافة برامجه لأنه يحتاج إلى عمل أكثر وإعداد للدرس صار أطول مما كان عليه لأن البحث عن معلومات يتطلب تنقيب أكبر من طرف المعلم، فكثافة المناهج الدراسية تشكل عائق بل حاجز أمام المدرسين مما يؤدي بعض المعلمين إلى العمل على حساب راحتهم وذلك بزيادتهم لحصص تعويضية.

أما العبارة التاسعة التي تقول (أن الإمكانيات المتوفرة لدينا تتماشى مع محتوى منهاج الجيل الثاني)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 4.90%، وتعتبر نسبة ضئيلة بحيث يرون أن الإمكانيات المتوفرة لديهم كافية تماشت مع محتوى منهاج الجيل الثاني وهذا من خلال الدليل والكتاب المدرسي وأن اغلب المعلمين يتعاملون بطريقة جيدة مع محتوى منهاج ويمكننا أن نفسر ذلك بأن المعلمين أكثر إطلاعا وتقبلا للأفكار التربوية الحديثة حيث تقدم لهم بعض التوجهات التربوية لمساعدتهم على فهمها أكثر للتماشى مع محتوى.

في المقابل نجد أن نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر ب 78.43%، بحيث وجد الكثير من الأساتذة صعوبة في التعامل مع المناهج الدراسية الجديدة إذ أنها لا تتماشى مع الإمكانيات المتوفرة لديهم، معاناتهم في التأقلم مع المنهاج الجديدة لأن هناك قصور في توفر الوسائل والإمكانيات رغم أن الوسيلة الوحيدة التي يعتبر الكثيرون من المدرسين أنها قد وفرت رغم قلتها أو تأخر وصولها كانت الكتاب المدرسي، لا بد أن تكون الوسائل حديثة مواكبة للتقدم التكنولوجي الحاصل وتكفي عدد الذين سيقومون بإستخدامها، بحيث أن الوسائل المتوفرة لا تتصف بالتطور و هي غير متوفرة بالعدد المطلوب الموجود في القسم ولا يرضي فضول التلاميذ من الناحية التكنولوجية إنعدام المشاهد والصور خاصة في اللغة العربية الوسائل ملموسة التي يمكن إستخدامها في شرح الدرس مما يلجأ المعلم ويحضر معه الوسائل بنفسه.

في حين المعلمين الذين أجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 16.66 % وهذا رجع لعدم رضائهم و رافض لفكرة مناهج الجيل الثاني تماما كثير ما نسجل عدم إقدام الكثير على التعبير عن رأيه بصراحة ويفضل الإجابة المحايدة.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين إعتبروا أن الإمكانيات المتوفرة لديهم لا تتماشى مع محتوى مناهج الجيل الثاني وأن الكثير من المعلمين لم يجدوا الوسائل الامكانيات الضرورية التي يجب أن تستعمل في الدرس مما يجعله يغير في طريقة تدريسه التي من مفروض أن يستخدمها التلاميذ.

أما العبارة العاشرة التي تقول (بأن إشراك المتعلم في إعداد الدرس في مناهج الجيل الثاني له دور في تحسين مستواه)

فيوضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 77.45% حيث أن إشراك المتعلم في إعداد الدرس له دور في تحسين مستواه يمكن القول أن التلميذ في المدرسة الجزائرية صار أكثر مشاركة من قبل في إعداد الدرس وجلب بعض الوسائل وهذا كنوع من المشاركة التي الغرض منها هو جعل التلميذ طرف فعال ومسؤول وإخراجه من دور التقليدي الموصوف بالتلقي والجمود والإستقبال، فأصبح التلميذ أكثر تفاعلا مع المنهاج الجيل الثاني من خلال المشاركة في إعداد الدرس تحسن

مستواه لأن المتعلم هو أساس العملية التعليمية فيجب إعطاء الأولوية للتلاميذ في إعداد الدرس أمر مهم حيث تجعل التلاميذ يدركون أهمية المادة وطرح أسئلة أو إشكاليات مسبقة وهذا يجعل منه فاهما بقولة فتصبح لديه ملكة القيادة والتوجيه.

في المقابل نجد أن اتجاه المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 15.68% وكانت نسبة ضئيلة مقارنة بالذي سبق معتبرين بعدم إشراك المتعلم في إعداد الدرس لا تحسن من مستواه فالتلميذ لا يتمكن من الوصول إلى المعارف بنفسه بل يجب تدخل المعلم بنسبة كبيرة.

في حين نجد المعلمين الذين اجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 6.86% إمتنعوا عن تعبير عن إتجاههم نحو هذا البند رافضين لإصلاحات منهاج الجيل الثاني

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين إعتبروا بأن إشراك المتعلم في إعداد الدرس في منهاج الجيل الثاني له دور في تحسين مستواه بمعنى أنهم إعتبروا أن التلاميذ يساهمون في إعداد الدرس على شكل مشاريع من إعداد وإنجاز التلميذ وأن لا يكون مما ألفه التلميذ وإعتاد رؤيته في حياته اليومية فالتلميذ أصبح أكثر مشاركة مما كان عليه التلميذ في المنهاج القديم أصبح أكثر تفاعلا الذي له إرتباط ببيئته التلميذ وهذا سهل مهمة نوعا ما على المدرس لذا زاد نشاط

أما العبارة الحادي عشر التي تقول (أن محتوى منهاج الجيل الثاني يتوافق مع الأهداف الموضوعه له)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 8.82% تعتبر نسبة ضئيلة معتبرين أن محتوى منهاج الجيل الثاني يتوافق مع الأهداف الموضوعه له كما صرح المبحوثين بأن الأهداف جاءت واضحة ومطابقة لمحتوى المنهاج فهي تخدم المعلم والمتعلم وتوافق قدرات التلاميذ مما أدى إلى نتائج إيجابية.

في المقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 73.52% لأن الغالبية ترى أن هناك عدم توافق بين المحتوى والأهداف المحددة لها، بحيث يرون أن محتوى المنهاج الجيل الثاني لا يتوافق مع الأهداف الموضوعه له فأبي منهج لابد أن يكون له

أهداف واضحة هذه الأخيرة تعتبر صمام الأمان حيث أنها أول مدخلات العملية التعليمية ولكل عمل تربوي غاية وهدف يسعى للوصول إليها وإذا فقد غايته وهدفه فهو يصبح عمل عشوائي وإرتجالي، فهي ليست واضحة ولا مرغوب بها من المعلمين ولا المتعلمين وتكون ذات أهمية تربوية بالنسبة للمتعلم وإستشراف المستقبل تمثل المطلوب وفي تناقض بين الأهداف والمحتوى فالأهداف لا تعبر عن المحتوى ولا تدعم الهوية والثقافة والبعد الأخلاقي إضافة الى ضرورة عدم إتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات المتعلم المختلفة.

في حين المعلمين الذين اجابوا بمحايد تقدر نسبتهم ب 17.64% وهذا رجع لعدم رضائهم كثير ما نسجل عدم إقدام الكثير على التعبير عن رأيه بصراحة ويفضل الإجابة المحايدة.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم للمعلمين الذين إعتبروا محتوى منهاج الجيل الثاني لا يتوافق مع الأهداف الموضوعية له كذلك تعتبر الأهداف من أهم مكونات المنهاج وتعتمد عليها جميع العناصر المتبقية في مجال التربية لذا فهي لم تكون مطابقة للمحتوى يحكمون على نجاح المنهج موصول بتدقيق صياغة الأهداف فهي التي تحدد معالمه وخاصة ما يتصل بالمحتوى كما تشكل عناصر المناهج نقطة البداية في العمليات التخطيطية للمنهاج ونجد عدم التوافق بشكل عام بين المحتوى والأهداف.

تحليل النتائج العامة للفرضية الأولى:

حساب النسب المئوية:

$$26.73 = 100 \times \frac{300}{1122} \text{ النسبة المئوية للموافقين:}$$

$$63.38 = 100 \times \frac{711}{1122} \text{ النسبة المئوية لغير الموافقين:}$$

$$9.90 = 100 \times \frac{111}{1122} \text{ النسبة المئوية للمحايدين:}$$

الجدول رقم (04): يبين عرض النتائج العامة للفرضية الأولى

المجموع		محايد		غير موافق		موافق		البدائل الفرضية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100	1122	9.89	111	63.38	711	26.73	300	إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو المناهج إيجابية

يقوم المعلم بدور هام وحيوي في المجتمع المدرسي لماله من دور كبير في العملية التعليمية، فهو العنصر الأساسي والمسؤول بالدرجة الأولى على تنفيذ الإصلاحات المؤطرة من طرف الوزارة، ولا يمكن للمدرسة الجزائرية أن تحقق النجاح إذ لم يشعر المعلمون أنهم أعضاء فاعلين ولهم حق في المشاركة في الإصلاح، إلا أن النتائج المتوصل إليها بنيت أن مدارسنا بعيدة كل البعد عن فلسفة إشراك المعلم في الإصلاح والأخذ برأيه واتجاهه، وهذا ما أثر بدرجة كبيرة على عدم تجاوبهم مع إصلاحات الجيل الثاني وبدليل النتائج التالية:

نجد أن المعلمي الذين لم يوافقوا على إفتراض إيجابية مناهج الجيل الثاني (إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو مناهج الجيل الثاني إيجابية) نسبتهم قدرت ب 63.38% حيث يرون أن مناهج الجيل الثاني لا يحقق الهدف المرجو لصعوبة تطبيقه، بحيث لا يتوافق مع قدراتهم ولا قدرات تلاميذ، وأن البرامج المقترحة في إطار الإصلاحات كثيفة وصعبة ويصعب التعامل معها، مما يسبب إشكالية لدى المعلم والمتعلم أكثر فیتأثر سلبا تؤثر على تحصيله بدرجة كبيرة، وأن إصلاحات الجيل الثاني جاءت مستنسخة من ثقافة

أخرى غير نابعة من السياسة العامة للمجتمع الجزائري، ولهذا يجب إعادة تصميم بناء المناهج وانتقاء المضامين وفق قدرات المتعلمين ومستجدات العصر وتحديث الوسائل والطرائق والنظم.

ولهذا يجب أن تكون المناهج والمقررات نابع من ذات المجتمع و تكون على علاقة متبادلة بينهم.

والأمر الذي أكدّه دوركايم في النظرية البنائية الوظيفية إهتم دوركايم بتحليل بسوسيولوجيا المنهج وعالج دوركايم من خلال إهتماماته بتحليل نوعية العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع والمقررات والتلاميذ، وفي نفس الوقت، لقد ناقش دوركايم العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية كما ركز بصورة خاصة على أهمية المعلم ودوره بإعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم الذي أعطى له المجتمع الصلاحيات اللازمة كما ركز دوركايم أيضا على دور المتعلم ويجب أن لا ينقاد دائما إلى سلطات المدرس ولكن طبقا إلى تصوراته الذاتية (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، ص 185)

أيضا جل المبحوثين رأوا بان كثافة المناهج التربوية وعدم قلتها تشكل عائق إمام المدرسين لأن الكثير منهم يتذمرون ولكن دون جدوى فلا سبيل إمامهم عدا إتمام ما قدم لهم مع نهاية العام الدراسي، حتى لو كان الأمر على حساب راحتهم كالعامل على زيادة بعض الحصص التعويضية.

هذا ما ذهب إليه عادل سلطاني في دراسته المعنونة ب اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي، وذلك كتكليف التلاميذ ببعض الأعمال خارج الوقت الدراسة هذا ما يسبب إنعدام وفقدان الترابط والإنسجام والتسلسل لبعض الدروس، وأكد كل أمر له دور إيجابي وسلبي في نفس الوقت، فالمعلم بخطته التي ذكرناها يعمل على إنهاء ما كلف به، برغم من ضيق الوقت وكثافة البرنامج.

أما الذين وافقوا على أن منهاج الجيل الثاني إيجابية فتصل نسبتهم إلى 26.73% هذا عائد إلى أن كون أن هذه إصلاحات الجيل الثاني تواكب مستجدات العصر والوسائل الحديثة من خلال التحسينات التي يقومون بها، وأن منهاج الجيل الثاني يحمل مواصفات العصرنة من

تقنيات وأساليب وطرائق عصرية ملائمة الأوضاع المعاشية، وكذا من خلال المواد والدروس التي لها علاقة بالواقع الاجتماعي الجزائري.

فقد صرح المعلمين بأنهم راضيين عن مناهج الجيل الثاني، و بأن المنهاج التربوي الجديد يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، لأن دور المتعلم في هذه الإصلاحات أصبح أكثر مشاركة، حيث إشراك المتعلم في إعداد الدرس له دور في تحسين مستواه، ويمكن القول أن التلميذ في منهاج الجيل الثاني صار أكثر مشاركة من قبل في إعداد الدرس وجلب بعض الوسائل و هذا كنوع من المشاركة التي الغرض منها هو جعل التلميذ طرف فعال ومسؤول وإخراجه من دور التقليدي الموصوف بالتلقي والجمود والاستقبال، فأصبح التلميذ أكثر تفاعلا مع المنهاج الجيل الثاني، أنها ساعدت التلميذ على التحصيل العلمي الجيد، من خلال اعتماد على المناهج الجديد على وسائل تعليمية حديثة والمواد الدراسية التي تتماشى مع التكنولوجيات العالمية الحالية، وهذا ما يعمل على التوازن الاجتماعي، فالنظام التعليمي يتطور مع تطور الدينامية التي تشهدها المجتمعات ويتكيف مع ما ينشأ فيه .

في حين نجد المعلمين المحايد تقدر نسبتهم ب 9.89% نسجل قلة الإجابات المحايدة والتي سجلنا ملاحظة حولها أثناء تحليل، وهي دائما نفس الملاحظات والتي ترتبط بالتكوين الخاص لكل فرد من أفراد العينة، وكذا عدم إقدام الكثير على التعبير عن رأيه بصراحة و يفضل الإجابة المحايدة.

ويبدو من الواضح ومن خلال هذا التحليل للعبارات، أن إتجاه المعلمين نحو مناهج الجيل الثاني سلبية، لأنه قبل كل شيء يجب إعادة تصميم بناء المناهج وانتقاء المضامين وفق قدرات المتعلمين والمعلمين وأن تكون نابعة من ذات المجتمع ومواكبة لمستجدات العصر.

ومن خلال حساب النسبة المئوية يتضح لنا أن الفرضية التي تبينناها لم تتحقق، وأن إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني سلبية.

ثالثاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

جدول رقم (05): يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الثانية

محايد		غير موافق		موافق		الفرضية الثانية
%	ت	%	ت	%	ت	
6.86	7	24.50	25	68.62	70	أرى بأن نتائج المتعلمين تعكس مكتسباتهم العلمية
8.82	9	14.70	21	70.58	72	أرى أن بيداغوجية المقاربة الجديدة تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية
		75.49	77	24.50	25	أرى أن طريقة المقاربة الجديدة تضمن أحسن توظيف للمكتسبات لإعتمادها أسلوب حل المشكلات
		81.37	83	18.62	19	في ظل المقاربة الجديدة يسهل عليّ تحديد الكفاءة التي أريد تقويم المتعلمين بها
		79.41	81	20.58	21	أرى أن التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة
17.64	18	73.52	75	8.82	9	أرى أن كفاءات المقاربة الجديدة مصاغة بشكل واضح وقابلة للقياس والتقويم
4.90	5	19.60	20	75.49	77	أرى أن الوضعية الإنطلاقية للدرس تتمثل في مشكلة من الواقع الإجتماعي المعاش
		25.49	26	74.50	76	أرى أن بناء الفرضيات من طرف المتعلمين تُعتمد كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة
7.84	8	16.66	17	75.49	77	أرى أن في المقاربة الجديدة يجب مراعاة بناء وضعية إدماجية اثناء تقديم المشكلة

بعد عرض البيانات الإحصائية وحسب تحليل نتائج المحور الثالث، نلاحظ أن:

العبارة الأولى التي تقول (بأن نتائج المتعلمين تعكس مكتسباتهم العلمية)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 68.62% وهذا راجع بأن نسبة من المعلمين يعتبرون أن نتائج المتعلمين تعكس مكتساباتهم العلمية فالمقاربة الجديدة ساعدت التلميذ على التحصيل العلمي الجيد سواء من حيث وضوح الاهداف و الكفاءات المستهدفة او من حيث اعتماد المناهج الجديدة على الوسائل التعليمية الحديثة او المعلومات التي تحتويها المناهج الجديدة الى المعلومات التي يحصل التلميذ عن طريق المعلم كون ان منهاج جيل الثاني فالمقاربة البنوية الاجتماعية جعلت من تلميذ اكثر تفاعلا في تقدم إستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 24.50% بمعنى انهم إعتبروا أن المقاربة جديدة صعبة كونها لا تراعي قدراتهم ونتائجهم لا تعكس مكتساباتهم العلمية، وهنا يجب أن يكون جهدا المعلم وإثارة الإهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو شخصيتهم بجميع سماتها وقدراتها وفي هذا الصدد جاءت إستجابات المبحوثين بأن المقاربة الجديدة لا تعمل على تنمية قدرات التلميذ من حيث التفكير السليم أو من حيث توظيف المكتسبات، ونستخلص بأن هذه الإصلاحات الجديدة رفعت من مستوى النتائج العامة للتلاميذ دون أن تهتم بمكتساباتهم العلمية.

في حين الذين محايدون تقدر نسبتهم ب 6.86% لم تعجبهم طريقة المقاربة البنوية الإجتماعية تماما.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين قالوا بأن نتائج المتعلمين تعكس مكتساباتهم العلمية إعتبروا جعل المتعلم محور العملية التعليمية مما زاد نشاطه وقدراته على التحصيل جيد المعلم موجه ومنشط فمن خلال ما كتسبه التلميذ تعكس نتائجه في الأخير جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا وثباتا وأكثر مقاومة، وأن إصلاحات الجيل الثاني قد حققت نتائج التلاميذ فالمقاربة الجديدة جعلت من المتعلم ذا تحصيل وتفاعل أكثر.

أما العبارة الثانية التي تقول (أن بيداغوجية المقاربة الجديدة تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمي الموافقين تقدر نسبتهم ب 70.58% وهذا راجع إلى أنهم إعتبروا بيداغوجيا المقاربة البنوية الإجتماعية تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية، الشيء الذي يؤكد بأن أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم معرفة كافية بطريقة أو بيداغوجيا المقاربة البنوية الإجتماعية، التي تعتمد أساسا على حل المشكلات التي لها صلة بالواقع المعاش للتلميذ، حيث تتميز هذه الأخيرة بالعديد من الإيجابيات فهي تربط المتمدرس بكل جوانب الحياة وتجعله يمارس وضعيات تعليمية-تعليمية مرتبطة بواقعه.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 14.70% وهذا راجع بعدم توافق بين هذين البعدين فهي لا تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية أنها لا تتناسب مع الواقع والمحيط ولا تعكس البيئة المعاشة ولا حتي خصائص المتعلمين.

في حين المعلمين المحايدون تقدر نسبتهم ب 8.82% لوجود صعوبة في تطبيق المقاربة الجديدة خاصة الذين خبرتهم تقل عن خمسة سنوات وعدم الإستجابة لإصلاحات مناهج الجيل الثاني.

ومنه نستنتج إتجاه المعلمين الذين قالوا بأن أن بيداغوجية المقاربة الجديدة تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية، فالمقاربة الجديدة ليست معزولة عن ذلك اذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه في الحياة اليومية.

أما العبارة الثالثة التي تقول (أن طريقة المقاربة الجديدة تضمن أحسن توظيف للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلات)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة معلمي الابتدائي الذين قالوا موافقين تقدر نسبتهم ب 24.50% وهذا راجع الى ان في بيداغوجيا المقاربة البنوية الاجتماعية تركز على الوضعيات المشكلة أو القيام ببحوث ومشاريع من أجل بناء معلومات وظيفية للوصول إلى هدف التنبؤ الذاتي المبني على التجربة وهذا ما يمكننا أن نعتبره تحولا من إستهداف المعارف إلى إستهداف المشكلات المعاشة وذلك من خلال

توظيف المعرف كمورد لحلها، ترى أن حل المشكلات شيء ضروري لبناء التعليمات لأن هذه طريقة أثبتت نجاعتها.

في مقابل نجد نسبة المعلمين الذين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 74.49% هذا راجع إلى أنهم يرون أن طريقة المقاربة البنوية لا توظف المكتسبات لإعتمادها أسلوب حل المشكلات فالعمل وفق هذا الأسلوب لا يخدم العملية التعليمية لا تنمي قدرات التلميذ ومهارات التلميذ إبتعاد التلاميذ عن الفهم الكلي لمضامين المقاربة الجديدة لأنه تفوق مستواهم العقلي ولأن إعتد مثل هذا الأسلوب يتطلب من التلميذ توظيف للمكتسبات وهذه لا تتفق مع جميع التلاميذ .

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم للمعلمين الذين قالوا بأن بيداغوجية المقاربة الجديدة لا توظف المكتسبات لإعتمادها أسلوب حل المشكلات، فالمقاربة جديدة تغيير فيه الممارسة البيداغوجية إذا يصبح المعلم فيها مكون أكثر منه معلما ومنظم للوضيعات فالعمل وفق هذا الأسلوب يتطلب منه منشط لتلاميذ ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي وحاثا إياهم على الملاحظة وتبادل الرأي والدراية ببناء المشكلات وإعادة المشاريع، فهي تتطلب جهد ووقت.

أما العبارة الرابعة التي تقول (أن في ظل المقاربة الجديدة يسهل عليّ تحديد الكفاءة التي أريد تقويم المتعلمين بها)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 18.62% في ظل المقاربة البنوية الإجتماعية يسهل عليهم تحديد الكفاءة التي يريد تقويم بها المتعلمين وهذا راجع إلى سهولة شبكات التقويم فهي لا تكلف جهد كبير وإلى هنا تظهر قدرات المعلم في تحديد الوضعيات التعليمية التي تمكنه من التقويم في مدى كفاءة التلاميذ خلال سيرورة التعلم.

في مقابل نجد المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 81.41% يتضح أن أغلب أفراد العينة في ظل المقاربة البنوية يصعب عليهم تحديد الكفاءة التي يريد بها تقويم المتعلمين لأنهم يحتاجون إلى وقت وجهد كبيران لتطبيق شبكات التقويم داخل حجرة الصف هذا راجع هو نقص وسائل الإيضاح فغياب الوسائل عامل يؤدي حتما إلى ضعف مستوى

التلاميذ وكذا يضيع جهد المدرس، وكذلك يجعل المدرس يغير من طريقة تدريسه حتى ولو كانت مناسبة لطبيعة الموضوع، ويرجعون سبب ذلك إلى الإكتظاظ داخل حجرة الدراسة مما يحتم على المعلم التغاضي وفي كثير الأحيان وعدم معرفته للمتعلم.

ومنه نستنتج النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين قالوا بأنه يصعب عليهم تحديد الكفاءة التي يريد بها تقويم المتعلمين حيث إعتبروا أن يجبرهم مستوى التلاميذ على تغيير طريقة التدريس التي يتبعونها ونقص وسائل الإيضاح أو غيابها كلياً وعامل زمن يلعب دور كبير وكذا عدد التلاميذ الموجودين بالقسم ونوع الدرس المقدم.

أما العبارة الخامسة التي تقول (أن التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة معلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 20.58% بإعتبار التقويم عملية الحكم على مدى تحقيق أهداف أي نظام ومؤسسة تعليمية فعملت الجزائر على تحسين نوعية التقويم من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها ما يسهل عملية تشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ.

حيث يذهب إتجاه المعلمين أن التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة وهذا راجع إلى أن هناك إقبال على التلاميذ للدرس بسبب إستخدام طريقة التدريس الجديدة وأن هناك نوع من الرضا على نتائج التلاميذ وأن التقويم في بيداغوجية المقاربة البنائية الإجتماعية أدى إلى تطور وتحسين نتائج التلاميذ.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 79.41% حيث يروا التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة لا يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة فإن التقويم لم ينل الإهتمام الكافي خاصة في مرحلة التعليم الإبتدائي، كما أن معظم المعلمين يواجهون صعوبات في ذلك أيضا صعوبات في طريقهم المتمثلة في تحديد آليات التقويم في بناء الوضعيات التقويم في قياس نواتج التعلم وذلك يعود سبب تطلبها الوقت وجهد لتطبيقها داخل حجرة الصف .

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم للمعلمين الذين إعتبروا بأن التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة لا يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة إلى جانب ذلك نجد أيضا أن المدرسين يجدون في هذه المرحلة صعوبة في تطبيق شبكات التقويم في ظل المقاربة البنائية على ضوء الجيل الثاني من صعوبات متعلقة بالممارسة التقييمية في الميدان إلى صعوبات متعلقة بتطبيق التقويم في المجالات المعرفية والمجالات الادائية النفسية الحركية للمتعلمين.

أما العبارة السادسة التي تقول (أن كفاءات المقاربة الجديدة مصاغة بشكل واضح وقابلة للقياس والتقويم)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة معلمي الابتدائي الموافقين تقدر نسبتهم ب 8.82% وهذا راجع إلى أنه يمكن تقويم وقياس الكفاءة من خلال منتج إنتاج المتعلم كما يمكن أيضا تقويم كفاءة من حيث نوعية سيرورة التعلم وذلك بغض النظر عن المنتج نفسه، أي سرعة سيرورة التعلم وإستقلالية المتعلم في إتخاذ القرارات بفضل المدرسة يواجه المتعلم وضعيات حقيقية من الحياة والكفاءة المحققة من خلال أفعال سلوكية ظاهرية قابلة للملاحظة والقياس في وضعيات ونشاطات متنوعة متعلقة بقدرة توظيف المعارف المكتسبة وتحويلها داخل المدرسة و خارجها.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 73.52% وهذا راجع إلى أن المقابلة غير قابلة للتقويم يتعذر التحكم فيها بدقة وكذا تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وتتطلب عدة مهارات وهي تحويلية تتحول ولا يستطيع تحديد مؤشرات الكفاءة وذكرها في خطة الدرس كما أنه يلاحظ نقص كبير لدى المعلمين من تحديد أساليب تقويم الكفاءة ومعرفة المهارات والقدرات التي يوظفها المتعلم خلال الدرس صعوبات متعلقة بتطبيق شبكات التقويم في ظل المقاربة الجديدة.

في حين نجد المحايدون تقدر نسبتهم ب 17.64% و هذا راجع إلى أن المقاربة الجديدة وجدوا صعوبة في تطبيقها، لم تعجبهم تماما.

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم للمعلمين الذين يروا أن كفاءات المقاربة الجديدة غير مصاغة بشكل واضح وغير قابلة للقياس والتقويم حيث يعتبرون ان الكفاءة لا يستطيع تحكم فيها يجد صعوبة في تقويمها.

أما العبارة السابعة التي تقول (أن الوضعية الإنطلاقية للدرس تتمثل في مشكلة من الواقع الإجتماعي المعاش)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر ب 75.49% وهذا راجع إلى أن مجتمع الدراسة يروا بأن المناهج الجيل الثاني المبنية على بيداغوجية البنيوية الإجتماعية مرتكزة على الوضعيات المشكلة أو القيام بهمام أو بحوث أو مشاريع من أجل بناء معلومات وظيفية للوصول إلى هدف التنبؤ الذاتي المبني عن طريق التجربة وعدم التشبث بالفرضيات فقط، وهو ما نعتبره تحولا من إستهداف المعارف إلى إستهداف المشكلات الحياتية المعاشة من خلال توظيف المعارف كمورد لحلها قد أكد بأن الوضعية الإنطلاقية للدرس تناقش المشكلات الحياتية المعاشة.

في مقابل نجد نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 19.60% يرون أن الوضعية الإنطلاقية للدرس لا تتمثل من الواقع الإجتماعي المعاش فالأهداف غير واضحة وصادقة فهي لا تعكس دافعية أبعاد الموقف الذي تمثله ويجب أن تكون ذات أهمية تربوية بالنسبة للمتعلم في الحاضر وإستشراف المستقبل، وتمثل المطلوب والمهم من المتعلم أن يتعلمه وتدعم الهوية الثقافية والبعد الأخلاقي إضافة إلى ضرورة إتساقها مع فلسفة التربية ومراعاتها لحاجات المتعلم المختلفة.

في حين الذين محايدون تقدر نسبتهم ب 4.90% وهذا راجع إلى انهم الكثير منهم لم يفهم طريقة المقاربة البنيوية الإجتماعية وكذا حتى بحكم التخصص المعلمين والخبرة المهنية

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الذين يرون بأن الوضعية الإنطلاقية للدرس المبنية على المقاربة البنيوية الإجتماعية تناقش المشكلات التي نعيشها فبيداغوجيا المقاربة تركز على الوضعيات المشكلة أو القيام ببحوث ومشاريع من أجل بناء معلومات وظيفية وهذا ما يمكننا أن نعتبره تحولا من إستهداف المعارف إلى إستهداف المشكلات المعاشة وذلك من خلال المعارف كمورد لحلها.

أما العبارة الثامنة التي تقول (أن بناء الفرضيات من طرف المتعلمين تُعتمد كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمي الموافقين تقدر نسبتهم ب 74.50% حيث يرون أن بناء الفرضيات من طرف المتعلمين تعتمد كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة فالمقاربة البنوية الإجتماعية ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتتمى لدى المتعلمين القدرة على إتخاذ القرار وإصدار الأحكام، و ذلك بالعمل بإستمرار عن طريق حل المشكلات وتسخير المعارف العقلية كمورد من أجل التحليل الدقيق للوضعية التعليمية التي يتواجد فيها التلاميذ، فبناء الفرضيات من طرف المتعلم أمر مهم حيث تجعل التلاميذ يدركون أهمية المادة وطرح أسئلة وإشكاليات مسبقة وهذا يجعل منه فاهما وعارفا لما يقوله.

في مقابل نجد نسبة المعلمين الذين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 25.49% يصعب على المتعلم بناء فرضيات فالتعلم لا يتمكن من الوصول الى المعارف بنفسه يجب تدخل معلمه بنسبة كبيرة وقد تكون فرضيات ليست من الواقع المعاش وهنا يصعب علي التلاميذ بناء فرضيات تناسب وتيرة عمله وتتماشى ميوله وإهتمامه.

ومنه نستنتج أن النسبة المعلمين الذين قالوا أن بناء الفرضيات من طرف المتعلمين تُعتمد كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة لأن المتعلم هو أساس العملية التعليمية فيجب إعطاء الأولوية لتلاميذ في تحضير الدرس حتي يصبح المتعلم عنصرا فعالا وعلى العموم يمكن القول أن التلميذ في المدرسة الجزائرية صار أكثر مشاركة من قبل في إعداد الدرس وجلب بعض الوسائل وهذا كنوع من المشاركة التي الغرض منها هو جعل التلميذ طرف فعال ومسؤول وإخراجه من دور التقليدي الموصوف.

أما العبارة التاسعة التي تقول (أن في المقاربة الجديدة يجب مراعاة بناء وضعية إدماجية أثناء تقديم المشكلة)

فيتبين لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة معلمي الإبتدائي الموافقين تقدر نسبتهم ب 75.49% وهذا راجع إلى أنهم إعتبرو يجب مراعاة بناء وضعية إدماجية أثناء تقديم مشكلة بمعنى الوضعية الإدماجية في العملية التعليمية التعليمية تتمى لدى

المتعلمين القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والإستنتاج و ذلك من خلال توجيه التكوين أو التعلم بتقديم إشكالية لا يجد التلميذ حلها في البداية فتدفعه للإنخراط في التعليم بإدماج الموارد (المكتسبات السابقة في سياق بلوغ المتعلم لمستوى تحقيق الكفاءة المطلوبة)

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 16.66% حيث إعتبروا أن في المقاربة الجديدة عدم مراعاة بناء وضعية إدماجية أثناء تقديم المشكلة فوضع التلميذ في مشكلة ومنها البحث عن حلول بإستخدام معارفه ومكتسباته فهي كافية ولا يحتاج إلى بناء وضعية ادماجية.

في حين الذين محايدون تقدر نسبتهم ب 7.84% وهذا راجع الى انهم لم تعجبهم طريقة المقاربة البنائية الاجتماعية ولم يفهمها المعلم فالاصلاحات الجيل الثاني جاءت بالتكوين المعلمين ولم تتطرق لمفاهيم ومصطلحات اكااديمية للمقاربة البنائية

ومنه نستنتج أن النسبة الأكبر هم من المعلمين الموافقين على أنه يجب في المقاربة الجديدة مراعاة بناء وضعية إدماجية أثناء تقديم المشكلة لأنها تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل و هاته تحتاج الى تدريب و مدة اكبر حتي يصبح المعلمين قادرين على الممارسة الفعل التربوي وفق هذه المقاربة تنمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل

تحليل النتائج العامة للفرضية الثانية:

حساب النسب المئوية:

$$48.59 = 100 \times \frac{446}{918}$$

النسبة المئوية للموافقين:

$$46.30 = 100 \times \frac{425}{918}$$

النسبة المئوية لغير الموافقين:

$$5.11 = 100 \times \frac{47}{918}$$

النسبة المئوية للمحايدين:

الجدول رقم (06): يبين عرض النتائج العامة للفرضية الثانية

المجموع		محايد		غير موافق		موافق		البدائل الفرضية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100	918	5.11	47	46.30	425	48.59	446	إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية إيجابية

طراً على الإصلاح مشاكل بيداغوجية أثرت على المنظومة التربوية ومن خلال دراستنا تلعب الوسائل البيداغوجية دوراً كبيراً في العملية التعليمية فالإصلاحات الأخيرة (الجيل الثاني) تضمنت إدخال مناهج جديدة وأيضاً تغيير من طرق التدريس بإدخال المقاربة البنوية الإجتماعية على المنظومة التربوية، ولأن تطبيق مثل هذه المقاربة يتطلب شروطاً قبل تنفيذها، ومن خلال دراستنا علينا أن نبحث عن آراءهم وإتجاهاتهم نحوها.

نجد أن نسبة معلمي المدارس الإبتدائية الموافقين في هذه الفرضية (إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية إيجابية) تصل نسبتهم إلى 48.59% ذهب إتجاههم نحو الإيجابية ذلك راجع إلى كون أن بيداغوجية المقاربة البنوية الإجتماعية تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية، نظر لما تحتويه المنهاج الدراسية من مؤشرات تدل على أثر التعلم في تكوين سلوك الأفراد إتجاه بيئتهم، ويسعى

التعليم من وراء هذه البيداغوجيا لتطوير التربية لتؤكد على سيورة التعليم والتعلم وممارسة العلم قصد بناء مفاهيم عملية إنطلاقا من مشاكل طبيعية تخص الحياة اليومية.

تتميز هذه الأخيرة بالعديد من الإيجابيات فهي تربط المتدرس بكل جوانب الحياة وتجعله يمارس وضعيات تعليمية-تعليمية مرتبطة بواقعه.

والأمر الذي أكده دوركايم في النظرية البنائية الوظيفية إهتم دوركايم بتحديد العلاقة المتبادلة بين المدرسة والمجتمع والمقررات والتلاميذ ونوعية المكاسب الفردية التي يحصل عليها التلاميذ، وما هي نوعية الإستفادة بالنسبة للمجتمع من دراسة التلاميذ لمقررات معينة في تحقيق نوع من التكامل والإنسجام في المجتمع. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998، ص 183)

وهذا راجع إلى أنهم إعتبروا بيداغوجيا المقاربة البنوية الإجتماعية تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية، الشيء الذي يؤكد بأن أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم معرفة كافية بطريقة أو بيداغوجيا المقاربة البنوية الاجتماعية، التي تعتمد أساسا على حل المشكلات التي لها صلة بالواقع المعاش للتلميذ، حيث نجد المرجعية العامة للمناهج الجزائرية الجديدة تؤكد على إكتساب الفرد المتعلم القدرة على حل المشكلات، من خلال تعليمه البحث عن الحلول الممكنة وإختبار الفرضيات والبناء المفاهيم العلمية.

فالمقاربة البنوية الإجتماعية ليست معزولة عن ذلك لأنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى، وتولد لديه الدافع للعمل لدى المتعلم فتتبع لدى المتعلمين القدرة على إتخاذ القرار وإصدار الأحكام، وذلك بالعمل بإستمرار عن طريق حل المشكلات وتسخير المعارف العقلية .

نلاحظ أن هناك إتجاه إيجابي للمعلمي التعليم الإبتدائي نحو المقاربة البنوية الاجتماعية التي بنيت عليها مناهج الجيل الثاني، والتي يؤكدون على أنها ضرورة لتعبئة الموارد المدرسية وإستثمارها في الحياة اليومية ولهذا تبين أنها تعتبر مقاربة ناجحة.

أما المعلمين غير الموافقين تصل نسبتهم إلى 46.30% حيث نرى أن إجابات المبحوثين بينت أن المقاربة البنوية الاجتماعية لا تخدم العملية التعليمية وأثبت أن واقع

المدرسة لا يتناسب مع تطبيق المقاربة، ضف إلى ذلك أكدوا أن المقاربة لا تتناسب مع تلاميذ وبالتالي لا تعمل على تنمية قدراتهم، ولم تحقق النجاح المدرك وإيجاد صعوبة في تطبيقها.

إن مثل هذه المقاربة لا تعكس كل ظروف الاجتماعية والبيئية للمجتمع الجزائري لأن المنظومة قبل كل شيء هي بناء تشمل البيئة والمكان والتلميذ وكل هذه الشروط والخصوصيات يجب أن تتوفر قبل تنفيذ، فهناك مجموعة من العوائق التي حالت دون تطبيق المقاربة وملائمتها لخصائص المجتمع الجزائري وأهدافه وتحقيقها للنجاح المدرك يتطلب أولاً توفير كل شروطها والتي من بينها القضاء على الإكتظاظ داخل القسم وتوفير إمكانيات اللازمة.

فهي قد تصلح في منطقة دون أخرى وتتأثر بدرجة كبيرة بالبيئة والمحيط العام وهذا ما أشار إليه بارسونز في النظرية البنائية الوظيفية إلى طبيعة الثقافة المدرسية والتي قد تتشابه أو تختلف عن المدارس الأخرى، نتيجة للوضع الخارجي أو العوامل الخارجية أو بالتحديد بالبيئة المجتمعية التي نعيش فيها، والمدرسة باعتبارها نسق فرعي يرتبط بالنسق المجتمعي الأكبر فثقافة المدارس الصناعية تختلف نسبياً عن المدارس الزراعية.. (عبد الله محمد عبد الرحمن، 1998 ص 187)

في حين نجد المعلمين محايد تقدر نسبتهم ب 5.11% نسجل قلة الإجابات المحايدة فالإصلاحات الجيل الثاني جاءت بالتكوين المعلمين ولم تتطرق لمفاهيم ومصطلحات أكاديمية للمقاربة البنوية، ولاحظنا أن الكثير من المعلمين لا يعرفون من المقاربة البنوية الاجتماعية منها سوى الاسم.

ويبدو من الواضح ومن خلال هذا التحليل للعبارات، أن اتجاه المعلمين نحو المقاربة البنوية الاجتماعية لمنهاج الجيل الثاني كانت إيجابية، لأنها تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية، فالمقاربة الجديدة ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه في الحياة اليومية، فهي نابعة من ذات المجتمع ومواكبة لمستجدات العصر.

ومن خلال حساب النسبة المئوية يتضح لنا أن الفرضية التي تبناها قد تحققت، وأن اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنائية الإجتماعية لمنهاج الجيل الثاني ايجابية، لكن برغم من تحقق الفرضية إلا أننا لا نغفل عن بعض آراء المعلمين غير الموافقين عن هذه المقاربة نتيجة متقاربة جدا.

رابعاً: عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة:

جدول رقم (07): يبين عرض البيانات الإحصائية للفرضية الثالثة

محايد		غير موافق		موافق		الفرضية الثالثة
ت		%	ت	%	ت	
10	9.80	70.58	72	19.60	20	أرى أن منهاج الجيل الثاني يدعم بشكل كبير القيم التاريخية للمجتمع الجزائري
		25.49	26	74.50	76	أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على ممارسة حرية التعبير
		72.54	74	27.45	28	أرى أن منهاج الجيل الثاني يضمن للمتعلمين تنمية حب العمل
		79.41	81	20.58	21	أرى أن منهاج الجيل الثاني يحفظ قيم الهوية الوطنية المتكاملة
		81.37	83	18.62	19	أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على التحضير لخدمة المجتمع
		77.45	79	22.54	23	أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم
		78.43	80	21.56	22	أرى أن منهاج الجيل الثاني يرسخ الصدق عند المتعلمين
		16.66	17	83.33	85	أرى أن منهاج الجيل الثاني يعزز في المتعلمين ممارسة حماية البيئة
		18.62	19	81.37	83	أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على ترسيخ وحدة الجماعة في المتعلمين
		79.41	81	20.58	21	أرى أن منهاج الجيل الثاني يعود المتعلم على الاعتماد عن النفس
		19.60	20	80.39	82	أرى أن منهاج الجيل الثاني ينمي في المتعلمين التسامح

بعد عرض البيانات الإحصائية وحسب تحليل نتائج المحور الرابع نلاحظ أن:

العبارة الأولى التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يدعم بشكل كبير القيم التاريخية للمجتمع الجزائري)

يتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 19.60% وهذا راجع الى أن مناهج الجيل الثاني تنص على قضية القيم التاريخية وتعمل على تميمتها في التلاميذ وتؤكد على أنها من الموضوعات الهامة التي تزيد من انتمائهم لوطنهم وتحقق إشباع رغبتهم في التواجد مع الآخرين في رقعة جغرافية معينة تمثلهم في الوطن الواحد واللغة الواحدة والمصير المشترك والعادات والتقاليد المشتركة.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 70.58% وهذا يعود إلى أن مناهج الجيل الثاني لم تعمل على تنمية القيم التاريخية في التلاميذ بشكل كبير سواء بإقامة نشاطات أو حفلات لإحياء الأعياد الوطنية أو تعزيز رموز السيادة الوطنية التي تكون هوية الفرد وهوية مجتمعه.

في حين نجد المعلمين المحايدون تقدر نسبتهم ب 9.80% وذلك لإنعدام تجاوبهم على القيم التاريخية التي نص عليها مناهج الجيل الثاني ولم يفتتحوها بها من ناحية طريقة عرضها للتلاميذ قد تكون لا تراعي الفروق الفردية أو وقع بها تشويه للأحداث التاريخية للمجتمع الجزائري.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن مناهج الجيل الثاني يدعم بشكل كبير القيم التاريخية للمجتمع الجزائري وهذا راجع إلى ما جاء به المنهاج فيما يخص تلك القيم وذلك لأنها قد تكون قيم دخيلة أو مشوهة أو لا تعمل على تكوين هوية الفرد.

أما العبارة الثانية التي ترى (أن مناهج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على ممارسة حرية التعبير)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 74.50% وهذا يعود إلى أن مناهج الجيل الثاني يعمل على إتاحة الفرصة التربوية الصحيحة للتلاميذ الذين يتمكنون فيها من التعبير عن آرائهم في مناقشات هادفة وضمن إطار إجتماعي واضح تشكله الجماعة المتمثلة في التلاميذ بقيادة استاذهم الواعي ولأن هذ الأخير يستطيع أن يشبع حاجات تلاميذه وينمي قدراتهم الإبتكارية تمكنهم من إزالة

المعوقات النفسية والاجتماعية بين التلاميذ ومن إيجاد التجاوب الاجتماعي بين بعضهم البعض.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 25.49% وهذا راجع إلى أن مناهج الجيل الثاني لم تعمل على تعويد التلاميذ على ممارسة حرية التعبير وذلك بتقييده في المواضيع ولم تدع له الحرية في إختيار موقفه وقناعاته الشخصية

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين الموافقين على أن مناهج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على ممارسة حرية التعبير بإعتبار هذه القيمة تمكن التلاميذ من التعبير عن مطالبهم والدفاع عن حقوقهم وتفعيل مشاركتهم الجماعية في مقابل أن الحوار جزء لا يتجزأ من القيم الحميدة لأن حرية التعبير تولد الاحترام وهذا الأخير يولد روح التعاون بين أفراد الوطن الواحد.

أما العبارة الثالثة التي ترى (أن مناهج الجيل الثاني يضمن للمتعلمين تنمية حب العمل)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 27.45% وهذا يعود إلى أن تنمية قيمة حب العمل والعمل المنتج هو المكون للثروة كما أن لرأس المال البشري من أهم العوامل للإنتاج ومن الدواعي التي تحث التلميذ على التحصيل العلمي هو إدراكه لقيمة العمل ومكانته.

في مقابل نجد نسبة المعلمين الذين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 72.54 وهذا يعود إلى أن مناهج الجيل الثاني لم ينمي هذه القيمة بحيث لم يجعل لها جزء عملي فلم تطبق على أرض الواقع سواء من خلال النشاطات أو الأعمال داخل حجرات الدراسة أو خارجها.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن مناهج الجيل الثاني يضمن للمتعلمين تنمية حب العمل بحكم أن مناهج الجيل الثاني لم يخصص نشاطات تطبيقية لا صفية تعزز لديهم حب وقيمة العمل وإعطائه أهمية كونه مصدرا للثروة مستقبلا، وإحتلال مكانة متميزة في المجتمع.

أما العبارة الرابعة التي ترى (أن مناهج الجيل الثاني يحفظ قيم الهوية الوطنية المتكاملة)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 20.58% وهذا يعود إلى أن هذه القيمة التي تضمنها منهاج الجيل الثاني تساهم في بنية هوية التلميذ بتمكينه من إكتساب معالم تمكنه من معرفة إنتمائه إلى جماعه تتقاسم معه قيما مشتركة وإزدهار هويته وتفتح شخصيته وتنمية إستقاليته والتمسك بتراثه الوطني بكل أشكاله.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 79.41% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل الثاني مستنسخ من ثقافة أخرى غير نابع من فلسفة المجتمع الجزائري لا يعزز التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يحفظ قيم الهوية الوطنية المتكاملة لأنه لم يحترم المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية، ولا يتمسك بمكونات الهوية ومقومات الشخصية الوطنية.

أما العبارة الخامسة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على التحضير لخدمة المجتمع)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 18.62% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل الثاني يتيح للتلميذ الفرصة في إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور فعال في المجتمع من خلال تعويده على العمل بروح الفريق.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 81.37% هذا راجع إلى منهاج الجيل الثاني لم يخصص يوم الدراسي للتلاميذ في التوعية بأهمية النشاط الإجتماعي ولم يخصص كذلك أنشطة تربوية تعزز فيهم قيمة التعاون في المشاركات المجتمعية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على التحضير لخدمة المجتمع بحكم أن منهاج لم يخصص نشاطات تربوية لا صفية في فترات زمنية أسبوعيا ليقوموا بها التلاميذ بممارسة النشاط لخدمة

المجتمع، ولم يتم تنفيذ إحتفالات تقوم بها جماعات النشاط بعرض الأنشطة التي تم إنتاجها خلال العام الدراسي والإحتفاظ بمخرجات الأنشطة لخدمة المجتمع

أما العبارة السادسة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 22.54% وهذا يعود إلى أن منهاج الجيل الثاني ينمي لدى التلاميذ الإطلاع على التراث العالمي ويستفيد من الإكتشافات العلمية وينمي لديهم الفكر العلمي.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 77.45% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل الثاني لم ينمي في التلميذ حب الإطلاع في الإهتمام بالتطورات العالمية، كما أنه جاء بثقافات لا تتسجم مع الثقافة المجتمع الإسلامي.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم وهذا راجع إلى عدم إنسجام هذه القيم العالمية مع المرحلة العمرية للتلميذ، وهذا يدل على غياب الإطار المرجعي المحدد لدى المنهاج المستند إلى نظام من الأولويات

أما العبارة السابعة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يرسخ قيمة الصدق عند المتعلمين)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 21.56% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تعزيز الشعور بالرحمة والمودة والتعاطف في التلاميذ الحالي يعتبر التسامح من أهم المواضيع التي يجب التركيز عليها، بإعتباره حجر الأساس في بناء المجتمعات الإسلامية، نظرا لدوره الكبير وأثره الإيجابي والفعال في حياة التلميذ في ظل ما يواجهه المجتمع من مشكلات.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 78.43% وهذا يعود إلى منهاج الجيل الثاني لم يرسخ قيمة الصدق عند التلاميذ بحيث أن المنهاج شكل عبئا على المعلم في كثافة البرامج فأصبح مجبر أن يقدم المعلومة في أقصر مدة ممكنة وهذا ما جعل التلميذ لا يستوعب ولا تترسخ فيه هذه القيمة.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني لم يرسخ قيمة الصدق عند المتعلمين بحيث أنهم يعتبرون أن منهاج الجيل الثاني إذا كان يطبق تعاليم الإسلام وقيمه وأخلاقه موجودة في التلاميذ لرأينا أن المجتمع لا يعاني من المفاسد.

أما العبارة الثامنة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يعزز في المتعلمين ممارسة حماية البيئة)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 83.33% وهذا يعود إلى منهاج الجيل الثاني يعزز في التلاميذ حماية القانون الإنساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحفظ الحياة والوسط الذي يعيشون فيه، كما أنه على التلميذ أن يبدي مسؤوليته إتجاه البيئة والعالم الصحي.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 16.66% وهذا راجع إلى أن منهاج الجيل أدرج مواضيع بها صعوبة على التلاميذ من حيث الفهم خاصة على المراحل الابتدائية، وإنعدام الوسائل التطبيقية للجانب النظري، وإهمال بعض المواضيع المهمة ووجود مواضيع أقل أهمية لا تراعي الفروق الفردية مما يدل على غياب التوزيع لهذه المواضيع وعدم الإهتمام بها، فلا تعطي للتلاميذ الفرصة في إدراك أهميتها.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يعزز في المتعلمين ممارسة حماية البيئة من خلال إقامة نشاطات وحملات نظافة داخل حجرات الدراسة والمدرسة، ويستطيع التلميذ أيضا أن يكتسب السلوكيات المختلفة من خلال المدرّس أو من رفقاءه بسبب قضائهم وقتاً طويلاً معاً، كما أنّ التلاميذ عندما يتعلّمون المحافظة على البيئة المدرسية فإنّهم ينقلون هذا السلوك الحسن إلى خارج حياتهم.

أما العبارة التاسعة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يعمل على ترسيخ وحدة الجماعة في المتعلمين)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 81.37% وهذا يعود إلى أن منهاج الجيل الثاني ينمي في التلاميذ المشاركة

الإجتماعية الفعالة والدخول في منافسات بناءة مع الآخرين والقدرة على إقامة علاقات طيبة إيجابية مع أفراد المجتمع والإمتنان لإنتمائهم للجماعة وإحتلالهم مكانة متميزة من خلال ما يؤدوا من عمل إجتماعي تعاوني.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 18.62% وهذا يعود إلى أن منهاج الجيل الثاني أهمل الجانب العملي لترسيخ وحدة الجماعة وإعطائها أهمية مما يشير إلى أن عملية التخطيط للمنهاج وإعداد الكتب المدرسية عملية عشوائية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يعمل على ترسيخ وحدة الجماعة في المتعلمين وهذا يعود الى أنه يهيء التلميذ للتكيف مع البيئة المدرسية والمجتمعية التي تحقق بذلك النضج الإجتماعي وتعرفه بالبيئة الإجتماعية من حوله لكي يدرك أهمية العمل الجماعي وإحترام الآخرين والمحافظة على التماسك والترابط من خلال المثل العليا والتخلص من الأنانية والنزاعات.

أما العبارة العاشرة التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني يعود المتعلم على الإعتماد عن النفس)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 20.58% وهذا يعود إلى أن منهاج الجيل الثاني يعود التلاميذ على تحمل المسؤولية من خلال أداء الواجبات المنزلية والفروض التي تقدم لهم، و يعزز الثقة في نفوسهم من خلال فتح مجال المناقشات وإشراكهم في إتخاذ القرارات المصيرية داخل حجرات الدراسة.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 79.41% وهذا يعود إلى منهاج الجيل الثاني لم ينمي قيمة الإعتماد على النفس في التلاميذ بسبب القيود الكثيرة التي فرضها عليهم المنهاج وصعوبته وإكتظاظ برامجه في حل واجباته مثلا بحيث يتمادى التلميذ ويهمل وتتكاثر عليه الدروس، لأن ترك التلميذ يعتمد على نفسه في حل وظائفه أمر إيجابي وله فوائد كثيرة يجعله أيضا يساهم في رفع معنوياته ويطور من كفاءاته ومواهبه وقدرته الفكرية والعلمية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين غير الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني يعود المتعلم على الإعتماد عن النفس لأنه شكل عبئا على التلميذ من حيث كثافة الواجبات التي جعلته يتضايق ويتجاهل ويلتجئ إلى طريقة الإعتماد على الأولياء حل وظائفه.

أما العبارة الحادية عشر التي ترى (أن منهاج الجيل الثاني ينمي في المتعلمين قيمة التسامح)

فيتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج إن نسبة المعلمين الموافقين تقدر نسبتهم ب 80.39% منهاج الجيل الثاني يسعى إلى نبذ العنف وتشجيع الصداقات بين التلاميذ وتقويم الروابط والتعاون ونشر قيم التكافل الإجتماعي بينهم، وذلك من خلال إدراج نصوص وقصص واردة في الكتب المدرسية.

في مقابل نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تقدر نسبتهم ب 19.60% وهذا راجع إلى إكتظاظ الحجم الساعي في منهاج الجيل الثاني وهذا ما جعل المعلم يقدم الدرس بصفة سطحية.

ومنه نستنتج أن النسبة الأعلى هم من المعلمين الموافقين على أن منهاج الجيل الثاني ينمي في المتعلمين قيمة التسامح وذلك من خلال القيام بالأنشطة الصفية و اللاصفية تتمثل بعضها في العمل الجماعي كالمسرحيات والتي تُعد أشغال جماعية وإحدى الأساليب التي تركز على مشاركة التلاميذ، كذلك تضمن بعض أناشيد ونصوص دينية ضمن البرنامج.

تحليل النتائج العامة للفرضية الثالثة:

حساب النسب المئوية:

$$\text{النسبة المئوية للموافقين: } 42.72 = 100 \times \frac{480}{1122}$$

$$\text{النسبة المئوية لغير الموافقين: } 56.32 = 100 \times \frac{632}{1122}$$

$$\text{النسبة المئوية للمحايدين: } 0.89 = 100 \times \frac{10}{1122}$$

الجدول رقم (08): يبين عرض النتائج العامة للفرضية الثالثة

المجموع		محايد		غير موافق		موافق		البداية الفرضية
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100	1122	0.89	10	56.32	632	42.78	480	إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو القيم التربوية في منهاج الجيل الثاني إيجابية

بعد تحليل الفرضية الثالثة نجد أن نسبة المعلمين الموافقين 42.78 % وهذا يعود إلى أن منهاج الجيل ينمي القيم الديمقراطية عن طريق القيم التاريخية بحيث أكد على أنها من الموضوعات الهامة تزيد من إنتمائهم لوطنهم وتحقق إشباع رغبتهم في التواجد مع الآخرين في رقعة جغرافية معينة تمثلهم، كما يعزز قيم الهوية والتي ساهمت في بناء هوية التلميذ بتمكينه من إكتساب معالم تمكنه من معرفة إنتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة وتمسكه بتراته الوطني بكل أشكاله، كما يرى بارسونز في كتابه "النسق الاجتماعي" أن القيمة عنصر في نسق رمزي مشترك ويعتبر معيارا أو مستوى للإختيار بين بدائل التوجه التي توجه في الموقف وهذا معناه أن القيم تمثل معايير عامة وأنها نسبية يشارك فيها أعضاء المجتمع وتسهم في تحقيق التكامل وتنظيم أنشطة الأعضاء (طاهر بوشلوش 2006، ص 20)

كما أن منهاج الجيل الثاني عمل على تنمية القيم الاجتماعية التي أتاحت للتلميذ الفرصة في إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور فعال في المجتمع من خلال تعويده على

العمل بروح الفريق والمشاركة الإجتماعية الفعالة والدخول في منافسات بناءة مع الآخرين، وعمل أيضا المنهاج على ترسيخ القيم العالمية عن طريق تمكن التلاميذ من التعبير عن مطالبهم والدفاع عن حقوقهم وتفعيل مشاركتهم الجماعية و حماية القانون الانساني بكل أشكاله والدفاع عنه وحفظ الحياة والوسط الذي يعيشون فيه، والقيم الإسلامية المتمثلة في نبذ العنف وتشجيع الصداقات بين التلاميذ والتعاون ونشر قيم التكافل الإجتماعي بينهم، فقد ذهب دوركايم إلى أن لكل مجتمع من المجتمعات البشرية نظاما أخلاقيا يمثل حقيقة إجتماعية وقد لعب هذا النظام الأخلاقي دورا هاما في نظام تقسيم العمل كما أن القاعدة الأخلاقية لا تتبع عن الفرد بل المجتمع هو أساس القيم ومصدرها وأنها نتاج اجتماعي لعوامل إجتماعية (عبد الباسط محمد حسن، 1971، ص 105)

في مقابل نجد أن هناك نسبة من المعلمين المحايدين والتي تصل إلى 0.9 % وذلك لإنعدام تجاوبهم على القيم التاريخية التي نص عليها منهاج الجيل الثاني بحكم لم يقتنعوا بها من ناحية طريقة عرضها للتلاميذ قد تكون لا تراعي الفروق الفردية أو ما وقع بها من تشويه للأحداث التاريخية للمجتمع الجزائري.

كما نجد نسبة المعلمين غير الموافقين تصل إلى 56.32 % ، وهذا راجع إلى عدم رضى المعلمين عن القيم التربوية التي تضمنها منهاج الجيل الثاني، مما يشير إلى أن عملية التخطيط للمنهاج والإعداد للكتب المدرسية عملية عشوائية، فضلا عن غياب الإطار المرجعي المحدد الذي يراعي أولويات القيم وأهميتها بحيث إعطاء أقل أهمية لبعض القيم الهامة التي يجب أن تأخذ الترتيب الأول وإفتقار إنجاز الجانب التطبيقي، فمن ناحية القيم الديمقراطية التاريخية أدرجت مواضيع تحمل قيم دخيلة عن المجتمع تعمل على طمس الهوية الوطنية ولا تعمل على تكوين هوية الفرد بل مستنسخة من ثقافة أخرى غير نابع من فلسفة المجتمع الجزائري لا تعزز التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية، كما نجد القيم العامة لم تعمل على تعويد التلاميذ على ممارسة حرية التعبير وذلك بتقييده في المواضيع المدرجة ضمن المناهج ولم تدع له الحرية في إختيار موقفه وقناعاته الشخصية لم يجعل لها المنهاج الإمكانيات للتطبيق على أرض الواقع إذ توجد قيم تفوق مستوى التلميذ وعدم إنسجامها مع المرحلة العمرية له، أما من ناحية القيم الإجتماعية فلم يخصص منهاج الجيل الثاني أنشطة تربوية تعزز فيهم قيمة التعاون في المشاركات المجتمعية تتضح فيها أهمية

النشاط الإجتماعي وإمتنانهم لإنتمائهم للجماعة، أما من حيث القيم الإسلامية فلم يعمل منهاج الجيل الثاني على ترسيخها لوجود قيم تتنافى مع قيم المجتمع الإسلامي.

خامسا: عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

حساب النسب المئوية:

$$\text{النسبة المئوية للموافقين: } \frac{118.11}{3} = 39.37$$

$$\text{النسبة المئوية لغير الموافقين: } \frac{166}{3} = 55.33$$

$$\text{النسبة المئوية للمحايدين: } \frac{15.89}{3} = 5.29$$

الجدول رقم(09): يبين عرض النتائج العامة للفرضية العامة:

الفرضية عامة		موافق		غير موافق		محايد		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني إيجابية		1226	39.37	1768	55.33	168	5.29	3162	100

يتضح لنا من خلال عرض البيانات والنتائج أن نسبة المعلمين غير الموافقين على مناهج الجيل الثاني فتصل نسبتهم إلى 55.33% وهذا راجع إلى عدم تجاوب المعلمين مع هذه الإصلاحات نظرا للفلسفة التربوية القائمة على عدم إشراك المعلم في الإصلاح، حيث يرون أن إصلاحات الجيل الثاني جاءت مستنسخة من ثقافة أخرى غير نابعة من السياسة العامة للمجتمع الجزائري، بحيث أبدى أحد الأساتذة رأيه قائلا " أن البرامج يتخللها دروس لا تطابق واقع المتعلم فهي غير مدروسة ولا تخدم مصالح التلميذ وخاصة في المرحلة الإبتدائية ".

فأغلب الإصلاحات صعبة لا تتناسب مع قدرات المعلم (تطبيقيا ونظريا)، وكذا كثافة البرامج الدراسية مما أثر على إستيعاب المتعلم مما يسبب إشكالية لدى المعلم فيتأثر سلبا لأنه يجد نفسه مرتبط بالعامل الزمني ويكلف المعلم جهدا ووقتا سواء من ناحية التحضير الوسائل التعليمية اللازمة للدرس أو المعارف المتعلقة به قبل الدخول لقاعة الدرس الثاني وهذا ما أدلى به معلم حيث قال " أن المعلم أصبح يلجأ لحصص تعويضية أو يكمل

بقية درس اليوم إلى الغد وهذا ما يشكل عائق على سير البرنامج" وحتى نتمكن من تحقيق رؤية واضحة وأهداف مشتركة يجب أن نراعي قدرات المتعلم وهذا ما تفتقر إليه مدارسنا، إذ يرى أحد المعلمين أن التلميذ أصبح ضحية لتكليفه بالقيام بنقل دروس في البيت"

أما من ناحية المقاربة البنيوية الاجتماعية إذ أن مثل هذه المقاربة لا تعكس كل ظروف الاجتماعية والبيئية للمجتمع الجزائري لأن المنظومة قبل كل شيء هي بناء تشمل البيئة والمكان والتلميذ وكل هذه الشروط وهذا ما أشار له بارسونز في قوله أن " نوعية الثقافة المدرسية تختلف من مدرسة إلى أخرى حسب نوعية وطبيعة التلاميذ، ولا سيما أن المدرسة بإعتبارها وسطا اجتماعيا ونسق تفاعلي يترجم بوضوح نوعية سلوكيات أفرادها من التلاميذ الذين يعكسون بالفعل بناءاتهم الأسرية والطبقية بما يحمله من خصائص " والخصوصيات يجب أن تتوفر قبل تنفيذ، كل هذه العوامل أثرت على أداء التلميذ وأفقدته تركيزه داخل القسم وهذا إنعكس سلبا على العملية التعليمية، كما أدلوا بعض المعلمين في زيارتنا الميدانية بأنهم لا يعرفون المقاربة الجديدة سوى تسمية وأنهم لم يتلقوها في تكوين الأساتذة.

أما بالنسبة لإتجاههم نحو القيم فمنهاج الجيل الثاني غياب الإطار المرجعي المحدد الذي يراعي أولويات القيم وأهميتها بحيث إعطاء أقل أهمية لبعض القيم الهامة التي يجب أن تأخذ الترتيب الأول وإفتقار إنجاز الجانب التطبيقي، فمن ناحية القيم الديمقراطية التاريخية أدرجت مواضيع تحمل قيم دخيلة عن المجتمع تعمل على طمس الهوية الوطنية ولا تعمل على تكوين هوية الفرد بل مستنسخة من ثقافة أخرى غير نابع من فلسفة المجتمع الجزائري لا تعزز التراث الثقافي والحضاري للأمة الجزائرية.

في حين نسبة المعلمين المحايدون تقدر ب 5.29% سجلنا قلة الإجابات المحايدة وذلك لإنعدام تجاوبهم نحو إصلاحات الجيل الثاني، أو لعدم الخبرة الكافية لديهم من ناحية التدريس، وعدم إقدام الكثير على التعبير عن إتجاههم بصراحة ويفضل الإجابة المحايدة، في مقابل نجد نسبة المعلمين الموافقين الذين لديهم إتجاه إيجابي نحو منهاج الجيل الثاني تصل إلى 39.37% كون أن إصلاحات الجيل الثاني تواكب مستجدات العصر والوسائل الحديثة من خلال التحسينات التي يقومون بها وأن منهاج الجيل الثاني يحمل مواصفات العصرية من تقنيات وأساليب وطرائق عصرية ملائمة الأوضاع المعاشة، وكذا من خلال المواد

والدروس التي لها علاقة بالواقع الإجتماعي الجزائري، ويمكن القول أن التلميذ في منهاج الجيل الثاني صار أكثر مشاركة من قبل في إعداد الدرس وجلب بعض الوسائل، ومن خلال إعتماد المناهج الجديد على وسائل تعليمية حديثة والمواد الدراسية التي تتماشى مع التكنولوجيات العالمية الحالية، وأما من ناحية المقاربة البنيوية فأنهم إعتبروا بيداغوجيا المقاربة البنيوية الإجتماعية تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية الشيء الذي يؤكد بأن أفراد مجتمع هذه الدراسة لديهم معرفة كافية بطريقة أو بيداغوجيا المقاربة البنيوية الإجتماعية، التي تعتمد أساسا على حل المشكلات التي لها صلة بالواقع المعاش للتلميذ.

أما بالنسبة للقيم فمنهاج الجيل الثاني إهتمت بكثير من القيم وهذا من خلال تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم، وبتتمة القيم الديمقراطية عن طريق القيم التاريخية بحيث أكد على أنها من الموضوعات الهامة تزيد من إبتنائهم لوطنهم، وكذا تنمية القيم الاجتماعية التي أتاحت للتلميذ الفرصة في إثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور فعال في المجتمع.

من خلال هذه النسب توضح أنه إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني سلبية وما نؤكدده هو وقوفنا على عدة محطات شهدت من خلالها الجزائر تأطير لعدة إصلاحات كان هدفها النهوض بهذا القطاع ومواكبة التطورات الحاصلة في مختلف المجالات ولكن المنظومة أظهرت كل مرة فشل هذه الإصلاحات التي شهدتها القطاع، وبالتالي فإن الفرضية العامة التي تبنيها لم تتحقق وأن إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو إصلاحات الجيل الثاني سلبية.

وفي الأخير نقول بأن الإصلاحات المطبقة في الجزائر فوقية وغير مدروسة مما إنعكس على تحقيق هذا القطاع للنوعية والجودة المطلوبة تربويا وإقتصاديا وثقافيا.

الإستنتاج العام:

لقد سعينا من خلال دراستنا معرفة إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائية نحو الإصلاحات التربوية (الجيل الثاني)، وأخذنا بعض من إبتدائيات الوادي، وما نؤكدده هو وقوفنا على عدة محطات شهدت من خلالها الجزائر تأطير لعدة إصلاحات كان هدفها النهوض بهذا القطاع ومواكبة التطورات الحاصلة في مختلف المجالات ولكن المنظومة أظهرت كل مرة فشل هذه الإصلاحات التي شهدها القطاع ومن خلال تحليلنا توصلنا إلى جملة من النتائج تبقى نسبية خاصة بعينة دراستنا ومنها:

- عدم تجاوب المعلمين مع هذه الإصلاحات نظرا للفلسفة التربوية القائمة على عدم إشراك المعلم في الإصلاح.
 - وجود صعوبة في فهم بعض بنود الإصلاحات مما أثر على أداء المعلم داخل الصف.
 - الإصلاحات المطبقة غير مدروسة ولا تخدم مصالح التلميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية.
 - أغلب الإصلاحات صعبة لا تتناسب مع قدرات المعلم (تطبيقيا ونظريا).
 - إعتداد طريقة المقاربة البنوية الإجتماعية على شروط من أجل نجاحها، وهذا مالا توفره المدرسة الجزائرية.
 - كثافة البرامج الدراسية مما أثر على إستيعاب المتعلم قلة المرافق والوسائل البيداغوجية في المدارس الجزائرية.
 - القيم غير نابعة من ذات المجتمع ولا تعبر عن قيم المجتمع الجزائري.
- وبرغم من وجود كل هذه نقائص إلا أننا لا نغفل عن الجانب الإيجابي للإصلاح والذي تمثل في:
- أن منهاج الجيل يحمل مواصفات العصرنة من تقنيات وأساليب وطرائق عصرية ملائمة الأوضاع المعاشة.

- أن المقاربة البنوية الاجتماعية تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية.

- أن مناهج الجيل من خلال القيم التربوية، عملت على تكوين جيل متفاعل ومفتوح على حضارات العالم.

وفي الأخير نقول بأن الإصلاحات المطبقة في الجزائر فوقية وغير مدروسة مما إنعكس على تحقيق هذا القطاع للنوعية والجودة المطلوبة إقتصاديا واجتماعيا وثقافيا.

التوصيات:

ومن خلال دراستنا هذه توصلنا إلى مجموعة من الإقتراحات والتوصيات وتمثلت في:

- قبل الشروع في تنفيذ الإصلاحات يجب الرجوع إلى رجل الميدان (المعلم) والأخذ برأيه لأنه المسؤول على تطبيق الإصلاح والمسؤول أيضا على نجاحه وفشله.
- يجب إخضاع المعلمين إلى دورات تكوينية تربوية قبل الشروع في تطبيق أي إصلاح.
- وأن المنهاج بعناصره يجب أن يحمل التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده.
- يجب وضع مناهج وبرامج مناسبة وتتماشى مع قدرات المعلمين والتلاميذ
- كما يجب التعريف بالمقاربة البنوية الإجتماعية وبخلفيتها العلمية والبيداغوجية وبتقنيات إستخدامها في القسم وفي كل المواد والدروس.
- يجب أن تتماشى الإصلاحات مع قدرات المعلم حتى يكون معني من أجل تطبيقها وتحقيق أفضل نتائج.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المعاجم و القواميس:

1. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، مجلد 12، لبنان بيروت، د ط 1996.

2. ميشيل ت كلا جرجس، ترجمة رمزي كامل حنا الله، معجم المصطلحات التربوية إنجليزي عربي، مكتبة لبنان ناشرون - بيروت - ط 1، 1988.

الكتب:

3. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، القبة القديمة، الجزائر، دار الخلدونية، ط 1، 2014.

4. أحمد حسين اللقاني، فارة حسين محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط 1، 2001.

5. أنتوني غدنز، ترجمة فايز الصباغ، علم الاجتماع، المنظمة العربية للترجمة بيروت (لبنان)، د ط، 2005.

6. بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، حي سعيد حمدين الجزائر، د ط، 2009.

7. جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية مكتبة نرجس دار الثقافة، عمان الأردن، د ط، 2014.

8. حسن البيلالي وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمان الأردن، ط 2، 2008.

9. حسن عبد الحميد أحمد راشوان، العلم والبحث العلمي دراسة في مناهج العلوم، ط 6 المكتب الجامعي الحديث، د ط، 1995.

10. رشدي أحمد طعيمه وآخرون، المنهج المدرسي المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، دار المسيرة، عمان الأردن، ط 2، 2009.
11. سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم قراء إجتماعية ثقافية، دار الوفاء الإسكندرية، ط 1، 2001.
12. طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغبة، الجزائر، د ط، 1994.
13. طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط 2، 1992.
14. طيب نايت سليمان وآخرون دليل الكتاب 2016، الديوان الوطني 2016.
15. عبد الله الراشدان ونعيم جغيني، المدخل إلى التربية والتعليم، ط 1 الإصدار الأول 1994.
16. عبد الله محمد عبد الرحمن، علم الاجتماع التربية الحديث النشأة والتطور والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإزاريطة الإسكندرية، د ط 1998.
17. عبد العزيز بن عبد الله السنبلي، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، د ط، 2002.
18. عبد القادر فضيل، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسر للنشر، الجزائر ط1، 2009.
19. عبد القادر محمود رضوان، مناهج البحث العلمي، دار شريفي للطباعة النشر الجزائر، د ط، 1990.
20. عبد الكريم بكار، التربية والتعليم، دار القلم، دمشق بيروت، ط 3، 2011.
21. عبد المعطي محمد عساف وآخرون، التطورات المنهجية في عملية البحث العلمي، دار وائل للنشر وتوزيع، عمان، د ط، 2002.

22. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنبيات، **مناهج البحث وطرق إعداد البحث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 1985.
23. عمر عبد الرحيم نصر الله، **تدني مستوى تحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه** دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، 2004.
24. غازي عناية، **إعداد البحث العلمي**، المناهج للنشر والتوزيع، د ط، 2008.
25. فاروق جعفر عبد الحكيم مرزوق، **الاتجاهات الحديثة في الإصلاح التربوي**، د ط 2015.
26. فاطمة عوض صابر، **ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، مصر، ط 1، 2002.
27. فوزي لوحيدي، **واقع تدريس التربية الإسلامية في الجزائر**، د ط، د س.
28. سلامة الخميسي، **التربية والمدرسة والمعلم قراء اجتماعية ثقافية**، دار الوفاء الإسكندرية، ط 1، 2001.
29. كوثر جين كوجك وآخرون، **دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، بيروت، د ط، 2008.
30. محمد أحمد كريم وآخرون، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها** شركة الجمهورية الحديثة الإسكندرية، د ط، 2002.
31. محمد الصالح حثروبي، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**، دار الهدى عين مليلة، الجزائر د ط، د س.
32. محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، الجزائر، دار الهدى، ط 2 2012.
33. محمد الطيب العلوي، 1982، **التربية والإدارة**، دار البعث، قسنطينة الجزائر، ط 1 1982.

34. محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، د ط، 2005.

35. محمد فوال، منهجية العلوم الاجتماعية، مكتبة الغريب القاهرة، د ط، 1992.

36. محمد لبيب النجيجي، دور التربية في التنمية الاجتماعية والإقتصادية في الدول النامية، دار النهضة العربية، بيروت، ط 2، 1981.

37. محمود الفرماوي، المعلم وطرق التدريس في ظل تقنيات التعليم الحديثة، د ط 2009.

38. محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، دار المصرية اللبنانية، د ط 2000.

39. محمود محمد غانم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، د ط 1988.

40. مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان ط 1، 2000.

41. مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء، عمان، ط 1، 2011.

42. وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي_2016 اللجنة الوطنية للمناهج المجموعات المتخصصة للمواد.

الرسائل الجامعية:

43. إبراهيم هياق، إتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، 2011.

44. أحلام مرابط، واقع المنظومة التربوية الجزائرية، ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، 2006.

45. حنان بن عمران، أمال بن عطية، عوائق الإصلاحات التربوية وتأثيرها على المنظومة التربوية الجزائرية، ماستر، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، 2017.

46. شامي بن سادة، الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزيعة، 2007.

47. طاهر بوشلوش، التحولات والإقتصادية وأثارها على القيم في المجتمع الجزائري 1999/1967 دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006.

48. عبد الرزاق سلطاني، إتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائري، ماجستير، جامعة منتوري، 2011.

49. العطرة مفتاح، القيم المجتمعية في كتاب التربية المدنية قبل وبعد إصلاحات 2004، ماستر، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر 2013.

50. فرج صورية، تقويم مردود الإصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، الدكتوراه، علم الاجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر، 2017.

51. منى هادفي فاطمة الزهراء محمود، القيم التربوية في النصوص الدراسية كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، ماستر، جامعته العربي تبسي، كلية الآداب واللغات 2017.

52. مراد سبرطعي، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2008.

المجالات والنشريات:

53. أسماء خليف، تطور منهاج اللغة العربية في التعليم المتوسط بالجزائر، من منهاج الجيل الأول إلى منهاج المعاد كتابته، التخصص: لغة عربية وتحليل والخطاب، جامعة حسيبة بن بوعلي_ الشلف (الجزائر) المجلد 4، العدد 12، ديسمبر 2017.

54. آيت حمودة حكيمة، د س، أهمية المدرسة في تنمية السلوكية لدى التلاميذ ودورها في تحقيق توافقهم الإجتماعي، معهد علم النفس وعلوم التربية جامعة الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية الإجتماعية _ عدد خاص، 2012.

55. ب بشير، جريدة الشروق، سياسة التجويع الروحي، جريدة الشروق، العدد 1411 صادر 2005/06/21.

56. بشار عبد الله السليم، القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى، العدد 2، دراسات العلوم التربوية، المجلد 42، 2015.

57. بن زاف جميلة، تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر)، العدد 13/ديسمبر/2013.

58. بن ساسي عبدالكريم، نشاط القراءة ما بين الجيلين، مجلة الذاكرة، تصدر عن مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، كتاب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي أنموذجا جامعة باتنة، العدد التاسع: جوان 2017 .

59. بوكبشة جمعية، البعد التربوي التعليمي للتنمية في المجتمع، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، د س.

60. بن كريمة بوحفص، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر: ضرورة أم خيار، المدرسة العليا للأساتذة، العدد 36 ورقلة (الجزائر)، 2017.

61. حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة، قسنطينة (الجزائر) جامعة أم البواقي (الجزائر) 2016.

62. جابر نصر الدين، بن اسماعين رحيمة، جودة التعليم داخل المنظومة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته، قسم علم النفس، جامعة بسكرة، د س.

63. ج.ج.د.ش، وزارة التربية الوطنية، 1976، النشرة الرسمية للتربية الوطنية 1976.04.16، رقم 185.

64. العالية حبار، دور المعلم في اختيار الطرائق التعليمية الناجحة في التدريس، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان (الجزائر)، د س.

65. عبد الباسط محمد حسن، عرض تحليلي لمفهوم القيمة في علم الاجتماع القومية المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، مجلد 7، العدد 1، 1971.

66. علالي طالب قاسمي بشير، واقع تطبيق منهاج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط، دراسة ميدانية على أساتذة التربية بولاية تلمسان، مجلة علمية سنوية محكمة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، د س.

67. عراجي إيمان، النظام التربوي في الجزائر وإشكالية التربية على القانون الدولي الإنساني، جامعة يحي فارس المدينة، د س.

68. فاروق جعفر عبد الحكيم، الإصلاحات الحديثة في الإصلاح التربوي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، ج 3، يوليو 2015.

69. فرج الله صورية، زمام نور الدين، تقويم مردود إصلاح المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر) العدد 19/ جوان 2015.

70. فرحات عبد الرحمان، التكوين المستمر للأساتذة المدرسة الابتدائية حول مناهج الجيل الثاني، ملتقى حول العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات 2017 دراسة ميدانية ببعض إبتدائيات بلدية مسعد في الجلفة، جامعة زيان عاشور بالجلفة 2017.

71. محمود الفرماوي، المعلم وطرق التدريس في ظل تقنيات التعليم الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية جامع عين شمس، بكلية التربية بالعريش جامع قناة السويس 2009.

72. مسكين عبد الله، إتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني، دراسة نفسية تربوية، جامعة عبد الحميد بن باديس_مستغانم، مجلد 11، العدد1/جوان، 2018.

73. نصيرة سالم، تالي جمال، الإصلاحات التربوية في الجزائر أي مفهوم للإصلاح جامعة الجلفة، د س.

القوانين والمراسيم:

74. القانون التوجيهي للتربية 2008 النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي بالجزائر، 2008.

75. ج.ج.ش مرسوم 68_76 مؤرخ في 16_04_1976، الجريدة الرسمية، عدد 33 1976.04.23.

المواقع الالكترونية:

76. موقع وزارة التربية الوطنية، (2003) من الإنترنت، موقع وزارة التربية الوطنية إحصائيات سنة 2003_12_03_2003.

. <https://www.edu-dz.com/2016/06/education.gov.dz> .

77. د. ذوقان عبيدات، 15 أفريل 2019 متطلبات الإصلاح التربوي.

<https://alghad.com/4-1>

78. دور المعلم في بناء القيم التربوية لدى قراءة الأستاذ خالد الثمالي ، د س

<https://haseb4u.wordpress.com>

الملاحق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
قسم العلوم الإجتماعية



الموضوع: تحكيم الإستبيان

نُعلم سيادتكم أننا نقوم بإجراء دراسة بعنوان (إتجاهات معلمي المدارس الابتدائي نحو الإصلاحات التربوية الحديثة " الجيل الثاني نموذجا") دراسة ميدانية لإبتدائيات ولاية الوادي مقاطعة "7"، وذلك إستكمالا للحصول على شهادة ماستر (LMD) في علم الإجتماع التربوية، وبما أن نجاح مهمة الباحث مرتبط بمدى تعاونكم معه لذلك نضع بين أيديكم هذا الإستبيان قصد التحكيم والتعديل.

تعريف الإتجاهات الإجرائي:

الإتجاهات هي محصلة تفاعل وآراء معلمي الإبتدائية الملحقين بالمقاطعة السابعة بمدينة الوادي حول إصلاحات الجيل الثاني بخصوص القيم التربوية والمنهاج والمقاربة البنوية الإجتماعية.

تعريف المعلم الإجرائي:

هم مجموعة معلمي المدارس الإبتدائية الملحقين بالمقاطعة السابعة في مدينة الوادي، السنة الدراسية 2019/2018.

تعريف الإصلاح التربوي الإجرائي:

هو مجموعة من المدخلات التي أدخلتها الوزارة على العملية التربوية في سنة 2016 والذي يعتمد على المقاربة البنوية الإجتماعية كمقاربة للتدريس، والقيم التربوية والمنهاج.

البدائل: موافق، غير موافق، محايد.

مجال البيانات الشخصية:

1- الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2- الخبرة المهنية:

- أقل من 05 سنوات: ☐ - من 05 إلى 10 سنوات: ☐

- أكثر من 10 سنوات: ☐

تحت إشراف:

د. فوزي لوحيدي

من إعداد الطالبتين:

آمنة غربي

سارة عدوكة

الفرضية الأولى: إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو منهاج الجيل الثاني إيجابية

السؤال	يخدم	لا يخدم	التصحيح
1_ يضع منهاج الجيل الثاني طرق تدريس تمتاز بالمشاركة بين المعلم والتلميذ؟			
2- يعد منهاج الجيل الثاني نابع من السياسة العامة للمجتمع الجزائري؟			
3- يراعي منهاج الجيل الثاني الفروق الفردية بين التلاميذ؟			
4- توازن مناهج الجيل الثاني بين المواد الدراسية النظرية والعملية المقدمة للتلاميذ؟			
5- أرى بأن المتعلم تكيف مع منهاج الجيل الثاني من خلال تطبيقه؟			
6- أرى بأن التقويم الحالي الذي يكون في قلب السيرورة التعليمية أفضل من التقويم السابق؟			
7- أجد صعوبة في تدريس مواد منهاج الجيل الثاني؟			
8- أرى بأن منهاج الجيل الثاني يتميز بعدم كثافة برامجه؟			
9_ تتماشى الإمكانيات المتوفرة لدينا مع محتوى منهاج الجيل الثاني؟			
10- إشراك المتعلم في إعداد الدرس له دور في تحسين مستواه؟			
11- بناء الاختبارات وفق منهاج الجيل الثاني يتماشى مع روح التدريس؟			
12- يتوافق محتوى منهاج الجيل الثاني مع الأهداف الموضوعه له؟			

الفرضية الثانية: إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو المقاربة البنوية الإجتماعية
إيجابية

السؤال	يخدم	لا يخدم	التصحيح
1_ أرى بأن نتائج المتعلمين تعكس مكتسباتهم العلمية؟			
2- لدي فكرة عن الإنتقال من الحفظ والإسترجاع إلى توظيف المعارف في المقاربة الجديدة؟			
3- تنشئ بيداغوجية المقاربة الجديدة علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية؟			
4- تضمن طريقة المقاربة الجديدة أحسن توظيف للمكتسبات لإعتمادها أسلوب حل المشكلات؟			
5- في ظل المقاربة الجديدة يصعب عليّ تحديد الكفاءة التي أريد تقويم المتعلمين بها؟			
6- التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة؟			
8- كفاءات المقاربة البنوية مصاغة بشكل واضح وقابلة للقياس والتقويم؟			
9- الوضعية الإنطلاقية للدرس تتمثل في مشكلة من الواقع الإجتماعي المعاش؟			
10- أعتمد على بناء الفرضيات من طرف المتعلمين كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة؟			
11- أراعي بناء وضعية إدماجية اثناء تقديم المشكلة؟			

الفرضية الثالثة: إتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو القيم التربوية في منهاج الجيل الثاني إيجابية

السؤال	يخدم	لا يخدم	التصحيح
1- أرى أن منهاج الجيل الثاني يدعم بشكل كبير القيم التاريخية للمجتمع الجزائري			
2- أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على ممارسة حرية التعبير			
3- أرى أن منهاج الجيل الثاني يضمن للمتعلمين تنمية حب العمل			
4- أرى أن منهاج الجيل الثاني يحفظ قيم الهوية الوطنية المتكاملة			
5- أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على التحضير لخدمة المجتمع			
6- أرى أن منهاج الجيل الثاني يستند على قيم المواطنة			
7- أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم			
8- أرى أن منهاج الجيل الثاني يرسخ القيم الدينية عند المتعلمين			
9- أرى أن منهاج الجيل الثاني يعزز في المتعلمين ممارسة حماية البيئة			
10- أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على ترسيخ وحدة الجماعة في المتعلمين			
11- أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين شخصية المتعلم وتعوّده على الاعتماد عن النفس			
12- أرى أن منهاج الجيل الثاني ينمي في المتعلمين قيمة			



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
قسم علم الاجتماع



إتجاهات معلمي المدارس الإبتدائي نحو الإصلاحات التربوية الحديثة " الجيل الثاني نموذجاً "

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر علم الاجتماع التربية

أخي المعلم.. أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد..

يشرفني أن أضع بين أيديكم إستمارة البحث الميداني ضمن متطلبات الحصول على
شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوية والموسومة كما هو موضح في موضوع الدراسة.

نرجوا منكم التفضل بالإجابة عليها وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

نأمل أن تكون إجاباتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي.

وأحيطكم علما أن المعلومات المدونة في الإستمارة لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي

شكرا على حسن تعاونكم..

تحت إشراف:

د. فوزي لوحيدي

من إعداد الطالبتين:

آمنة غربي

سارة عدوكة

السنة الدراسية: 2018/2019

مجال البيانات الشخصية:

1- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2- الخبرة المهنية:

- أقل من 05 سنوات: ☐ - من 05 إلى 10 سنوات: ☐

- أكثر من 10 سنوات: ☐

العبارات	موافق	غير موافق	محايد
1_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يعد الإستراتيجيات النشطة بين المعلم والمتعلم			
2_ أرى بأن نتائج المتعلمين تعكس مكتسباتهم العلمية			
3_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يدعم بشكل كبير القيم التاريخية للمجتمع الجزائري			
4_ أرى أن منهاج الجيل الثاني نابع من السياسة العامة للمجتمع الجزائري			
5_ أرى أن بيداغوجية المقاربة الجديدة تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الإجتماعية			
6_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على ممارسة حرية التعبير			
7_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
8_ أرى أن طريقة المقاربة الجديدة تضمن أحسن توظيف للمكتسبات لإعتمادها أسلوب حل المشكلات			
9_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يضمن للمتعلمين تنمية حب العمل			
10_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يتيح فرص التطبيق للمعارف التي يحتويها			
11_ في ظل المقاربة الجديدة يسهل عليّ تحديد الكفاءة التي أريد تقويم المتعلمين بها			
12_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يحفظ قيم الهوية الوطنية المتكاملة			

			13_ أرى أن المتعلم تكيف مع منهاج الجيل الثاني من خلال تطبيقه
			14_ أرى أن التقويم في بيداغوجية المقاربة الجديدة يؤدي إلى نتائج أفضل من المقاربات السابقة
			15_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يُعوّد المتعلمين على التحضير لخدمة المجتمع
			16_ أرى أن التقويم الحالي الذي يكون في قلب السيرورة التعليمية أفضل من التقويم السابق
			17_ أرى أن كفاءات المقاربة الجديدة مصاغة بشكل واضح وقابلة للقياس والتقويم
			18_ أرى أن هناك سهولة في تدريس مواد منهاج الجيل الثاني
			19_ أرى أن الوضعية الإنطلاقية للدرس تتمثل في مشكلة من الواقع الاجتماعي المعاش
			20_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على تكوين جيل متفاعل ومتفتح على حضارات العالم
			21_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يتميز بـقِلّة كثافة برامجه
			22_ أرى أن بناء الفرضيات من طرف المتعلمين تُعتمد كإجابات مؤقتة عن المشكلة المطروحة
			23_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يرسخ الصدق عند المتعلمين
			24_ أرى أن الإمكانيات المتوفرة لدينا تتماشى مع محتوى منهاج الجيل الثاني
			25_ أرى أن في المقاربة الجديدة يجب مراعاة بناء وضعية إدماجية أثناء تقديم المشكلة
			26_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يعزز في المتعلمين ممارسة حماية البيئة
			27_ أرى بأن إشراك المتعلم في إعداد الدرس في منهاج الجيل الثاني له دور في تحسين مستواه
			28_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يعمل على ترسيخ وحدة الجماعة في المتعلمين
			29_ أرى أن محتوى منهاج الجيل الثاني يتوافق مع الأهداف الموضوعة له

			30_ أرى أن منهاج الجيل الثاني يعود المتعلم على الاعتماد عن النفس
			31_ أرى أن منهاج الجيل الثاني ينمي في المتعلمين قيمة التسامح