جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علوم التربية

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد

دراسة ميدانية بثانويات مقاطعة عزازقة ولاية تيزي وزو

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي

من إعداد:

- محلبي آمال
- ولد محمد ججيقة

_ إشراف :

_د/ خلوف حفيظة

السنة الجامعية: 2018/ 2019

كلمة شكر و تقديم و عرفان:

قال الله تعالى: [وَ مَنْ يَشْكُرْ فَإِنَمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ] سورة لقمان، آية12

و قال النبي "صلى الله عليه و سلم" [مَنْ لَمْ يَشْكُرِ الْنَاسَ لَمْ يَشْكُرِ الله عَزَّ وَ جَلَّ]

نتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى من علمتنا و أرشدتنا و لسداد الخطى بصرتنا، و التي كانت نعم الدليل، تأخذ بعثرتنا و تنهض كبوتنا، تحل ما يصعب عليها من أمور و تسهل ما نشكله بين السطور الأستاذة: **الدكتورة خلوف حفيظة** لكي منا أسمى عبارات الشكر و التقدير و أرفع معاني الحب و التوقير.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى جميع الأساتذة الذين مدوا لنا العون أدامهم منبعا و منهلا للعلم انشاء الله

و نشكر أيضا كل من ساهم في إنجاز هذا العمل سواء عن قريب أو عن بعيد.

نسأل الله عز و جل أن يديم عليكي نعمة الصحة و العافية و يغمر كي بفضله

العظيم، دمت لنا ذخرا و فخرا .

أمال/ ججيقة

إهداء

أولا و قبل كل شيئ أحمد الله العزيز الذي أنار لي طريق، و جعلني من طلبة العزم

أهدي ثمرة عملي إلى والدي الغاليين أطال الله في عمرهما

إلى أغلى ما أملك في هذه الحياة إلى أخي و أختي و زوجي

و إلى كل أفراد عائلتي و زميلتي تسعديث و سامية و زميلتي في العمل آمال

على كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل و أرجو من العلي القدير أن يوفقنا لما فيه خير لنا و إصلاح أمرنا انشاء الله

ججيقة

إهداء

أهدي هذا العمل إلى من كان سر وجودي بعد الله عز و جل

إلى أبي حفظه الله تعالى و أطال عمره

و إلى معنى الحب و التفاني و الإخلاص أمي الغالية التي طالما

أنارت لي دربي بدعائها و رجائه.

إلى من سار معي نحو الحلم و شجعني على الجد و المثابرة

في هذا العمل زوجي و أسرته الكريمة.

إلى كل أخوتي و أخواتي الذين كانوا رفقاء دربي و سر سعادتي

إلى موجهتي إلى الخطايا السديدة في هذا العمل الأستاذة المشرفة:

الدكتورة خلوف حفيظة.

كما أهدي هذا العمل إلى من كانت رفيقتي طوال مشواري و التي كانت

عون لي و سندي

و إلى كل طالب علم يسعى لبناء أمته و وطنه و كل من بذل خيرا من

جهده لكي يزرع أملا منشودا تنتظره الأيام.

أمال

ملخص الدراسة:

إن دراستنا الحالية تمثل أحد المواضيع الهامة و الحساسة، حيث تهدف إلى معرفة و تحديد الاتجاهات التي تحملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاحات التربوية الجديدة التي تطرأ لها المنظومة التربوية، و الوقوف علة أهم المواقف و الاتجاهات التي تبديها الأساتذة نحو هذه العملية الإصلاحية في المجتمعات المعاصرة.

أهمية الدراسة:

1_ الأهمية النظرية: بحيث تكمن هذه الأهمية في محاولة الكشف و التعرف على أهم الاتجاهات التي تحملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية الإصلاح التربوي الجديد في المجتمع الجزائري.

2_ الأهمية العلمية: و تكمن الأهمية العلمية لدراستنا، في النتائج المتوصل إليها و ذلك من خلال الاستفادة من المواقف و الاتجاهات التي تبديها هذه الأساتذة سواء بالقبول أو الرفض أو الحياد في تحسين الظروف المحيطة بالعملية التعليمية.

_ إبراز أهمية الأستاذ في نجاح العملية التربوية و التعليمية التعلمية و مدى فاعليتهم في الإصلاح التربوي الجديد.

_ تزويد ذوي الاختصاص بالمستجدات و الاستفادة من النتائج المدرسية.

_ الوصول إلى معرفة نقاط القوة و الضعف للإصلاحات الحالية و الأخذ بها كمنطلقات لبناء إصلاحات جديدة.

_ إثراء مجال البحث العلمي في مجال الاتجاهات نحو عملية الإصلاح التربوي الجديد.

فروض الدراسة:

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو المناهج الدراسية الحالية.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو أساليب و طرق التدريس الحديثة.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم و الامتحانات بعد الإصلاح التربوي الجديد.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بعد الإصلاح التربوي الجديد.

حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لهاو الملائم للكشف عن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد، و قمنا بتطبيق المقياس و الذي تكون من (06) مجالات و (48) بند مصممة وفق طريقة ليكرت الخماسية، طبقناه على عينة بلغت قوامها (139) أستاذ و أستاذة، الذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية من ثلاث ثانوياتالمتواجدة في مقاطعة عزازقة، ولاية تيزي وزو، فبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، و ذلك بالاعتماد على الأساليب و التقنيات الإحصائية التالية:

_ التكرارات و النسب المئوية لوصف خصائص العينة.

_ اختبار() T لعينة واحدة لقياس اتجاهات الأساتذة نحو كل من الأهداف، و طرق التدريس و المناهج الدراسية و عملية التقويم و تكوين المكونين و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

حيثتوصلنا إلى النتائج التالية:

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو طرق التدريس الحديثة

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو المناهج الدراسية الحالية.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم و الامتحانات بعد الإصلاح التربوي الجديد.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بعد الإصلاح التربوي الجديد.

فهرس المحتويات:

كلمة الشكر و التقدير

الإهداء

ملخص الدراسة ا_ باللغة العربية

ب– باللغة الفرنسية

فهرس الجداول.

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الايطار التمهيدي للإشكالية.

1_ إشكالية الدراسة 6

2_ فرضيات الدراسة.....10

3_ أهمية الدراسة.....11

4_ أهداف الدراسة.....12

5_ تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة.....13

6_ الدراسات السابقة.....16

7_ التعليق حول الدراسات السابقة.....19

الفصل الثاني: الاتجاهات

تمهيد

1_ مفهوم الاتجاه.....23

2_ بعض المصطلحات المتصلة بالدراسة.....24

3_خصائص الاتجاهات..... 26

4_ وظائف الاتجاهات الاتجاه.....27

5_ مراحل تكوين الاتجاهات.....28

6_ أنواع الاتجاهات.....29

6_ طرق قياس الاتجاهات.....30

7_ طرق تغيير الاتجاهات.....32

8_ أهمية الاتجاهات.....32

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: الإصلاح التربوي الجديد

تمهيد

اولا: الاصلاح التربوي الجديد

1_ تعريف الإصلاح التربوي الجديد.....38

2_ أهمية الإصلاح التربوي الجديد.....38

3_ متطلبات الإصلاح التربوي الجديد.....39

4_ أسباب الإصلاح التربوي 41

5_ خصائص الإصلاح التربوي.....41

6_ شروط الإصلاح التربوي الجديد.....43

7_ أهداف و مقاصد الإصلاح التربوي.....43

ثانيا:عرض نموذج المقاربة بالكفاءات

8_ مفهوم المقاربة بالكفاءات.....45

9_ أهداف المقاربة بالكفاءات.....46

10_ مبادئ المقاربة بالكفاءات 47

11_ شروط المقاربة بالكفاءات.....48

12_ مزايا المقاربة بالكفاءات.....48

13_ عيوب المقاربة بالكفاءات.....49

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1_ الدراسة الاستطلاعية..... 55

2_ المنهج المتبع في الدراسة.....55

3_ مجتمع الدراسة..... 56

4_ عينة الدراسة و خصائصها و طرق اختيارها.....57

5_ مجالات الدراسة.....59

6_ التعريف بالأدوات المستخدمة.....60

7_ حساب الخصائص السيكومترية للمقياس.....61

8_ الأساليب الإحصائية المستخدمة.....65

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج الدراسة.

1_ عرض و تحليل النتائج الدراسية.....69

2_ تفسير و مناقشة النتائج الدراسية 75

استنتاج عام.....80

خاتمة.....82

الاقتراحات.....84

قائمة المراجع.....85

الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
الجدول رقم(01)	يمثل مقياس بوجارديس	**31**
الجدول رقم(02)	يمثل مقياس لليكرت	**32**
الجدول رقم(03)	يوضح الثانويات المختارة	**56**
الجدول رقم(04)	توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	**57**
الجدول رقم(05)	توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص	**58**
الجدول رقم(06)	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	**58**
الجدول رقم(07)	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية المهنية	**59**
الجدول رقم(08)	توزيع فقرات المقياس	**62**
الجدول رقم(09)	يوضح طريقة تصحيح المقياس	**63**
الجدول رقم(10)	يمثل معامل الارتباط ألفاكرونباخ حسب دراسة هياق	**63**
الجدول رقم(11)	يمثل صدق الاتساق الداخلي للمقياس حسب دراسة هياق	**64**
الجدول رقم(12)	يمثل معامل ارتباط ألفاكرونباخ للدراسة الحالية	**64**
الجدول رقم(13)	يمثل صدق الاتساق الداخلي حسب الدراسة الحالية	**65**
الجدول رقم(14)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الغايات العامة للتربية	**69**
الجدول رقم(15)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية	**70**
الجدول رقم(16)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية التقويم و الامتحانات	**70**
الجدول رقم(17)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو طرق التدريس الحديثة	**71**
الجدول رقم(18)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو تكوين المكونين	**72**
الجدول رقم(19)	يمثل اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة	**72**

مقدمة:

إن التقدم و رقي المجتمعات ترتكز أساسا على التربية، لكونها تعمل على بناء شخصية الإنسان في جميع جوانبها و تغييرها لما هو أفضل، و ذلك لمواكبة ماهو سائد في المجتمع من التغيرات المتسارعة

و مستمرة في العالم فلابد من مسايرتها.

بحيث أن للتربية دور فعال في نقل الثقافة من مجتمع لآخر و من فرد لآخر و ذلك لضمان استمراريتها

و بقائها، و ذلك من خلال إحداث تطورات و تعديلات في مناهجها و غاياتها و طرائق تدريسها مع عملية تكوين المكونين، و لقد أصبح الاهتمام بالمنظومة التربوية و إصلاحها من أبرز انشغالات صناع

القرار، سواء على المستوى المحلي أو الدولي، و هذا لأهمية الإصلاح التربوي الذي يشير إلى تلك العملية التي تحدث على مستواها مجموعة من التغيرات لما هو أفضل و أحسن في المنظومة التربوية متضمنا في ذلك معاني اجتماعية، اقتصادية ، التربوية و سياسية.

يعتبر الإصلاح في جميع مجالات الحياة أمر ضروري و مطلبا ملحا، وخاصة في المجال التربوي

و التعليمي التعلمي في عصر التحديات و العولمة و مستجداتها.

لقد عرفت العديد من الدول العالم الكثير من المشكلات التربوية ، كانخفاض المستوى الدراسي و العلمي لدى التلميذ، ارتفاع نسبة التسرب المدرسي، انخفاض معدلات النجاح في مختلف المستويات الدراسية

و في مختلف الأطوار التعليمية، و انتشار المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالبيئة المدرسية، مضافا إلى ذلك التغيير الاقتصادي و الاجتماعي و ما يصاحبه من مشاكل و ضغوطات، على كافة المجالات ذات الارتباط الوثيق بمخرجات النظام التربوي عامة، و كل هذه المعطيات دعت المسؤولين في المجال و ذات الخبرة إلى المصارعة في إحداث إصلاحات و تغيرات مرغوبة على مستوى الأنظمة التربوية و النهوض بها من جديد، وقد يكون هذا التغيير بشكل جزئي أحيانا و في حالات أخرى بصورة شاملة.

و لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر عدة إصلاحات و منها إصلاح أمرية 16 أفريل 1976

و إصلاحات 1983 للتعليم الأساسي و الثانوي و التي جاءت بعدها، ثم تلها إصلاحات 2003، و منه حاولت الجزائر منذ سنوات تحقيق قفزة نوعية فيما يخص المنطق الذي تبنى عليه عملية التعليم و التعلم.

و تسعى إلى تخطي الأوضاع الراهنة لمنظومتها التربوية، و بالرغم من هذه الإصلاحات، إلا أنها بقيت تعاني من نقائص و هذا ما أدى بالدولة الجزائرية إلى التخطيط لوضع مشروع الإصلاحات الجديدة من أجل سد النقائص التي تعاني منها المنظومة التربوية في مستوى التحولات و التي يشهدها العالم خاصة في ميدان الإعلام الآلي و الاتصال، و هو الأمر الذي جاء به إصلاح أفريل 2002 الذي ينص على التجديد النظام التربوي وفق مستجدات المجال البيداغوجي و العلمي رغبة في مواكبة التدفق المتسارع

و توظيف التكنولوجية المعلومات و الاتصال في خدمة المجتمع.

و من خلال دراستنا الحالية حاولنا معرفة و تحديد اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي، و من أجل هذا الغرض ارتأينا لتقسيم هذه الدراسة إلى جانبين رئيسيين هما:

الجانب النظري: و الذي تضمن أربعة فصول:

الفصل الأول: الذي خصص لإشكالية الدراسة، الفرضيات، تحديد المفاهيم و المصطلحات

الأساسية، مع إبراز أهمية الدراسة باعتبار أن كل الدراسة تدفع الباحث لسير أغوارها و محاولة التوصل إلى النتائج ذو أهمية كبيرة ، مع تحديد الأهداف التي نتوصل لتحقيقها في هذه الدراسة مع عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوعنا.

أما الفصل الثاني: فقد تناولنا فيه موضوع الاتجاهات و الذي اشتمل على مفهوم الاتجاهات و أهم خصائصها و طبيعتها و مختلف أبعادها، و كذلك تطرقنا إلى مكوناته و أهم النظريات المفسرة له

و قد أشرنا أيضا إلى أنواعه و مختلف الوظائف التي يؤديها، مع تحديد طرق قياسها.

أما الفصل الثالث: فتمثل في الإصلاح التربوي الجديد بحيث قمنا بتقديم مجموعة من التعاريف للإصلاح التربوي، و إبراز أهميته و أهدافه، و متطلباته، مع تحديد أسبابه، كما تطرقنا إلى تحديد خصائص الإصلاح التربوي الجديد بالإضافة إلى ذلك عرضنا نموذج المقاربة بالكفاءات من تعريفها، أهدافه

و مبادئها، شروطها مع تحديد مزاياها و عيوبها.

أما الجانب الثاني: فتمثل في الجانب التطبيقي و قد اشتمل هذا الجانب على فصلين هما:

الفصل الرابع الخاص بالمنهجية المعتمدة في دراستنا و الذي اشتمل العناصر التالية: الدراسة الاستطلاعية،المنهج المتبع، خصائصها و طرق اختيارها، مع تحديد المجالات إجراء الدراسة، و أدوات البحث ، حساب الخصائص السيكوميترية للمقياس و أخيرا الأساليب الإحصائية المعتمد عليها.

في حين خصص الفصل الأخير: لعرض و تحليل وتفسير و مناقشة النتائج الدراسة، ففيه تتم عرض و وصف النتائج و تحليل و مناقشة فرضيات البحث، و ختمنا دراستنا بالاستنتاج العام و خاتمة و الاقتراحات التي خلصت بها الدراسة.

الفصل الأول: الايطار التمهيدي للإشكالية.

1_ إشكالية الدراسة

2_ فرضيات الدراسة

3_ أهمية الدراسة

4_ أهداف الدراسة

5_ تحديد المصطلحات الأساسية للدراسة

6_ الدراسات السابقة

7_ التعليق حول الدراسات السابقة

الإشكالية:

تعتبر المنظومة التربوية الهيكل الأساسي الذي يقوم عليه نجاح أي مجتمع أو تراجعه، فهي نظام تعكس خصوصيات شخصية الفرد، لكونها تقوم بدور تكوين الناشئ و تهيئته في جميع الجوانب، فهي بمثابة منهجية تساعد على تحليل الوضعيات البيداغوجية قصد اتخاذ القرارات(**أورد في:الرشدان،2006**).

فهي أداة مهمة لتكوين الثروة البشرية التي تصنع الازدهار و التطور و الحضارة، كما أنها وحدة فنية

تشمل مختلف المعايير الاجتماعية و الأدوار التي تعمل على نقل المعرفة من جيل لآخر ومن مجتمع لآخر (**أورد في:القذافي،1997**)

فان للمنظومة التربوية دورا رئيسيا فى تكوين شخصية الأفراد و المسا همة في تطوير المجتمعات ورقى الحضارات و انسجام توازنها و وتزيدها بالكفاءات البشرية الأزمة .

فالجزائر أعطت أولية و أهمية كبيرة لمنظومتها التربوية ، حيث عمدت منذ الاستقلال الى تركيز

جهودها في العمل على بناء منظومة تربوية فعالة لتلبية حاجاتها ، و نبذ نقائصها ، وذلك بسبب قلة الإطارات و سيطرة اللغة الفرنسية و إخضاع التعليم على مناطق و طبقات دون أخرى ، و هذا ما جعلها تعيش منذ سنوات عديدة سلسلة من الإصلاحات و التعديلات لمعالجة

الاختلال، و تحسين مردود المنظومة التربوية .

فلقد شهدت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا حوالي ثلاثة إصلاحات على مستوى الأنظمة التربوية، ففي البداية قد ورثت الجزائر من الاستعمار الفرنسي نظام تربوي المطبق حيالها، و المتمثل في المقاربة بالمضامين، فلقد كان يرتكز هذا النظام على المضامين و المحتويات المواد التعليمية التي جعلت من المتعلم يهتم بالمحتويات التعليمية و استعابه للكم الهائل من المعلومات و لا يبذل أي جهد في بناء معارفه، ودون الاهتمام بتحضيره لمواجهة مختلف مواقف و ظروف الحياة الاجتماعية المتغيرة، و على الرغم من تطبيق هذا النظام و مسايرته لعدة سنوات ، إلا أنه وجهت له عدة انتقادات، كونه لم يخلو من نقائص، فهو يهتم بالجانب التحصيل الكمي للمتعلم على حساب الجانب الكيفي، من الجوانب

السلوكية، والتربوية، و الوجدانية.

فهذه النقائص هي التي استدعت من التربويين القيام بإصلاحات جديدة لإنقاذ المنظومة التربوية و الرفع من مستوى التحصيل الدراسي و الأداء المدرسي، و بعدها أعادوا النظر في شأن هذا النظام، و آتوا بنظام المقاربة بالأهداف، الذي يعتبر إنتاجا للمدرسة السلوكية، فهذا النظام كان يرتكز على أساس مبادئ هذه المدرسة التي كانت تفسر السلوك النهائي للمتعلم، انطلاقا من مبدأ المثير و الاستجابة، لكن رغم تطبيق هذا النظام التربوي، إلا أنه هو الآخر لم يخلو من مجموعة من العيوب، بحيث جعل من المتعلم كأنه آلة لاستقبال المعلومات و لا يبذل أي جهد في بناء معارفه، إنما يكتفي باستقبال المعلومات، إنما يكتفي بكل ما يتلقاه من المعلم الذي يمثل محور العملية التعليمية التعلمية، فهذه النقائص التي يتضمنها هذا النظام أدت إلى ظهور و تفاقم المشكلات التربوية و من أهمها ضعف التحصيل الدراسي، لأن المتعلم في هذا النظام آلة استقبال المعلومات، فانه يكون معرض لنسيانها كونها حشو للمعارف على عكس المعلومات التي يساهم في بنائها و يبدي رأيه فيها بحيث تكون استجابته أوسع و اصح،و ذلك إلى جانب مشكلة الرسوب المدرسي و العنف في المدارس و المشاكل المدرسية الناتجة حيال تطبيق هذا النظام، كون المعلم ذو المكانة المركزية، فهو المتسلط الذي له الحرية المطلقة في العلمية التعليمية التعلمية على حساب المتعلم، و هذا ما أكدته إحصائيات الباحث و عالم الاجتماع الجزائري "**عيسى قادري**" من خلال التقرير الذي كتبه في جريدة الوطن في 13 أوت 2008 حول دراسته لمشكلة التسرب المدرسي فمن بين (1000) تلاميذ مسجلين في المرحلة الابتدائية وجد أن (20،9%) منهم من يقبل للمستوى النهائي، بينما يصل (3،1%) فقط لنهاية المسار الدراسي، بحيث نسجل ارتفاع كبير في نسبة التسرب المدرسي ليصل (28% إلى 39%) في الفوج وفقا لمستويات التعليم أي ما يقارب نصف مليون طالب يغادرون المقاعد الدراسية **(أورد في: جريدة الوطن،13أوت،2008)**.

و بما أن هذا النظام أيضا لم يخلو من المشاكل و النقائص و التي تم ذكرها، استدعى الأمر تدخل الفريق التربوي لإصلاحه و تفادي هذه المشكلات و الحد منها، فأسسوا نظام جديد و هو نظام المقاربة بالكفاءات و الذي يعد امتدادا لنظام المقاربة بالأهداف، فهي إستراتيجية أكثر تطورا، كونها تساعد المتعلم على كيفية اكتساب العلم و المعرفة، و توجيهه و تنمية قدراته العقلية و تسعى إلى اكتساب الكفاءات

و إثراء المعارف، و بفضلها استرجع المتعلم حريته في العملية التعليمية و أصبح محورا أساسيا في بناء معارفه و استخدام مكتسباته، فهي تقترح توظيف المعارف و المكتسبات القبلية في حل المشاكل

و مواجهة المواقف المختلف، و بالتالي اقتصر دور المعلم على توجيه هذا المتعلم.

فالنظام المقاربة بالكفاءات يهدف إلى إدماج المعارف لتربية قاعدية غايتها تحقيق التنمية الشاملة للمتعلم و إيصال المعارف الأساسية، تكوين السلوكيات الصحيحة و تعلم الحياة الاجتماعية و التوافق النفسي

و الاجتماعي، و الدراسي و تحقيق التكيف و الاندماج و ذلك بالتحكم على بعض الكفاءات الأساسية الاتصالية و المنهجية و المنهجية و الاجتماعية، لان المتعلم في هذا النظام سيكون مسؤول على بناء

و اكتشاف مختلف المعارف و ذلك بالاعتماد على نفسه بالدرجة الأولى ومن ثم مناقشتها مع المعلم

و تبادل الأفكار و الآراء مع الزملاء.

فهذا كله سيجعل من هذا المتعلم شخصا واثقا من نفسه و قدراته، و بالتالي يحقق توافقه النفسي و توافقه مع الآخرين، و بذلك يميل إلى التكيف و الاندماج مع كل ما يحيط به، و هذا ما أكدته دراسة "**شرقي رحيمة**" حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية، دراسة ميدانية بولاية ورقلة و تكونت عينتها من (223) أستاذ و أستاذة فتوصلت من خلال دراستها إلى النتائج التالية أن المقاربة بالكفاءات تسمح بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم و أن هذا النظام يسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ و يدرك أن يتقدم أثناء انجاز عمله يدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه و معلومات

و خبراته (أورد في: **شرقي رحيمة،2011**)

و هكذا مرت الجزائر منذ تاريخها بعدة إصلاحات تربوية تهدف إلى تحسين أداء المنظومة التربوية

و تجاوز نقائصها، و نظرا لان مكونات هذه الأخيرة تمتاز بالتعقيد، فمن جهة نجد مجموعة من الأهداف تسعى لتحقيقها و ذلك من أجل رفع مستواها، و تعديل جانب المناهج الدراسية بحيث تتلاءم و تستجيب للمتغيرات الحاصلة في مجال التدريس و أساليبهن و أن يتوافق محتواها مع المراحل العمرية للمتعلمين

و مراعاة الفروق الفردية بينهم ، مع انتهاج أساليب و طرق التدريس التي تتيح و تسهل للمعلم تقديم الدرس و ضمان الاستجابة الجيدة من طرف المتعلمين، و أيضا تنظيم العمل و السير الجيد له داخل المحيط التربوي. و لفقد أثار ذلك نقاشا على مختلف الأصعدة التربوية حول غايات و مبادئ المقاربة بالكفاءات و مدى تلاؤمها، و التي قد اشتملت على الأهداف التعليمية، المناهج الدراسية، طرق التدريس و أساليب التقويم و الامتحانات مع تكوين المكونين، و منه نجد دراسة "**مرابطي أحلام**" تحت عنوان واقع المنظومة التربوية في الجزائر، قامت بدراسة في 08 مؤسسة تربوية و اشتملت عينتها على (134) أستاذ

و أستاذة بمرحلة التعليم المتوسط، و (108) معلم بالمدرسة الابتدائية، حيث توصلت الباحثة خلال دراستها إلى أن حوالي (55،7%) من الأساتذة و أن التعليم منذ الإصلاح أصبح أكثر اهتماما بالجانب التطبيقي في العمل التربوي من جهة و من جهة أخرى ارتفاع الكثافة الطلابية في القسم و الحجم الساعي الأسبوعي المرتفعأصبح لا يتناسب مع ما تهدف إليه الإصلاحات، و توصلت أيضا إلى ما يعادل (40،5%) من الأساتذة أثبتوا على عدم وجود وسائل الإيضاح في كثير من الأحيان، و (54،1%) أكدوا على تحسين الكتاب المدرسي، و توصلت إلى نسبة (70،3%) من المدرسين حيث أصروا على ضرورة تحسين طرق التدريس و (59،4%) منهم أكدوا على أن طريقة التدريس في هذه المقاربة قد تحسنت

ونجد نسبة (99،99%) أي جميعهم يعارضون الكثافة الطلابية التي تفوق في كثير من الأحيان (45) تلميذ داخل الصف، و الذي يقف سدا منيعا في تحسين المردود الدراسي.

(أورد في:**إبراهيم هياق،2012**)

و منه فللمعلم مكانة هامة في المنظومة التربوية فهو يمثل قاعدة النظام التربوي، فهو الطاقة المحركة في العملية التربوية ، بحيث يهيئ المناخ المناسب للتلاميذ و يعزز لهم القيم الاجتماعية ، يكون الاتجاهات الايجابية نحو السلوكيات الجيدة و المرغوبة، و هو الذي يحفز المهارات المهارات لدى الطالب

أو يخمدها، فهو بدورة يعتبر محورا أساسيا في المنظومة التربوية إذ يعد همزة وصل بين المنهاج

و المتعلمين

فالمعلم كونه المشرف على تنفيذ السياسات التربوية المعدة من طرف المختصين و الاكاديميين كل في مجال اختصاصاته، فاتجاهاته أهمية بالغة كونه يسعى لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية، إبداء أرائه حول المناهج الدراسية و أساليب التدريس المطبقة مع التدخل في تعديلها إذا لزم الأمر لتصبح تتوافق مع مختلف الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، و مختلف المراحل العمرية و أيضا لمواكبة متطلبات العصر. و بالتالي لا يمكن نجاح أي إصلاح تربوي إذ لم يراعي فيه الاهتمام بأحد محاوره الأساسية

و المتمثلة في المعلم، بحيث أن المعرفة و الكشف عن اتجاهات هذا الأخير ضروري نحو الإصلاح التربوي الجديد، و بالغ الأهمية لضمان نجاح المنظومة التربوية عامة و نجاح المؤسسات التعليمية

و خاصة مرحلة التعليم الثانوي و التي تعد أهم مرحلة من المراحل التعليمية، فإذا كانت اتجاهات الأساتذة ايجابية فإن ذلك يؤكد نجاح الإصلاحات التربوية الجديدة و التي بشأنها أن تؤثر إيجابا على المنظومة التربوية و ضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية، أما إذا كانت العكس اتجاهات الأساتذة سلبية نحو الإصلاح التربوي الجديد فهذا يدل على عدم نجاح الإصلاحات التربوية و بالتالي تؤدي إلى انهيار المنظومة التربوية و فسادها ، و تأثيرها أيضا على المؤسسات التعليمية التعليمة.

و هذا ما دفعنا إلى البحث حول مختلف الاتجاهات و الآراء التي تبديها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد، ومنه نطرح التساؤلات التالية:

السؤال العام:

ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد؟

و منه تتفرع الأسئلة الجزئية التالية:

_ ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الغايات و الأهداف العامة للتربية بعد الإصلاح التربوي الجديد؟

_ ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية المطبقة حاليا في الإصلاح التربوي الجديد ؟

_ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو أساليب و طرق التدريس الحديثة بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد؟

_ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية التقويم و الامتحانات بعد الإصلاح التربوي الجديد؟

_ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية تكوين المكونين بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد ؟

_ماهي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بعد الإصلاح التربوي الجديد؟

2- صياغة الفرضيات:

للإجابة علي التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية التي هي بمثابة أجوبة مِقت للتساؤلات السابقة.

2-1 الفرضية العامة:

ـ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي إيجابية نحو عملية الإصلاح التربوي الجديد.

و من خلال هذه الفرضية العامة تتفرع منها خمس(05) فرضيات جزئية و هي كالتالي:

2-2 الفرضيات الجزئية:

- **الفرضية الجزئية الأولى:**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية ايجابية بعد الإصلاح التربوي الجديد.

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو ا لمناهج الدراسية ايجابية بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد.

- **الفرضية الجزئية الثالثة**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو أساليب و طرق التدريس الحديثة إيجابية بعد الإصلاح التربوي الجديد.

- **الفرضية الجزئية الرابعة:**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية التقويم و الامتحانات إيجابية بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد.

- **الفرضية الجزئية الخامسة:**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية تكوين المكونين إيجابية بعد الإصلاح التربوي الجديد.

- **الفرضية الجزئية السادسة:**

اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة إيجابية بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد.

3- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية دراستنا فيما يلي:

_ الكشف عن واقع الإصلاح التربوي و مدى مساهمته في توعية الفريق التربوي بأهميته و معرفة أهم مواقف و اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي الحديث.

_ إبراز و توضيح أهمية الأساتذة في نجاح العملية التربوية و التعليمية و مدي فاعليته في إصلاح المنظومة التربوية.

_ استغلال و استثمار مختلف المواقف و الاتجاهات التي يبديها الأستاذ لتحسين الظروف المحيطة بالعملية التعليمية و التربوية.

_ الوصول إلى معرفة نقاط القوة و الضعف للإصلاحات الحالية و الأخذ بها كمنطلقات لبناء إصلاحات جديدة.

_ إثراء مجال البحوث و الدراسات التربوية في مجال الإصلاحات التربوية.

4- أهداف الدراسة:

تسعى دراستنا الحالية إلى التحقق من الفرضيات و المتمثلة فيما يلي:

_ الكشف عن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد.

_ معرفة اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية.

_ التعرف على مختلف الاتجاهات التي تحملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية المطبقة بعد الإصلاح التربوي الجديد.

_ البحث عن الاتجاهات التي تحملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو طرق التدريس و أساليبه.

_ التعرف على مختلف الآراء و الاتجاهات التي تحملها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية التقويم بعد الإصلاح التربوي الجديد.

_ الكشف عن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية تكوين المكونين.

_ البحث عن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد.

5- تحديد المصطلحات الأساسية:

تعد عملية تحديد المفاهيم مرحلة هامة في البحث، حيث أن ذلك يسهل على القارئ فهم و إدراك منحى الدراسة، فتتمثل المفاهيم و المصطلحات الاساسية في الدراسة فيما يلي:

5-1 الاتجاه:

لغة: ورد على لسان العرب لابن المنظور أن الاتجاه هو " التوجه و العقد نحو شيئ مفيد".

(أورد في: ابن المنظور،2000،ص[161])

اصطلاحا:

عرف **CAMBL**الاتجاه على أنه " مجموعة من الاستجابات المشتقة و المتوقع حدوثها بالنسبة إلى مجموعة من الأسباب التي تؤدي إلى اتساق هذا السلوك"

و عرفه **ALLPORT**على أنه " حالة من الاستعداد و التأهل العصبي النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع المواضيع و المواقف التي تستثير إليه الاستجابة".(**أورد في: المعايطة،2000،ص[76])**

إجرائيا:

إذن فالاتجاه: عبارة عن الدرجة التي نتحصل عليها من خلال تطبيق مقياس اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي و ذلك من خلال الاعتماد على مقاربة التدريس بالكفاءات.

5-2: اتجاهات الأساتذة:

إجرائيا:

هو محصلة الاستجابات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بعد الإجابة على بنود مقياس الاتجاهات نحو الإصلاح التربوي الجديد المعتمد عله في الدراسة و المعد خصيصا لهذا الغرض.

5-3 التعليم الثانوي:

اصطلاحا:

جاء في معجم المصطلحات التربوية و النفسية أن المرحلة التعليم الثانوي" هي تلك المرحلة التي تضم طلابا ما بين (15 الى 18) سنة تقريبا و يدرس فيها المواد بصورة أكثر توسيعا مما عليه في المراحل التعليمية السابقة **(أورد في: معوض،2006،ص[39]).**

5-4 الإصلاح التربوي:

لغة:

الإصلاح هو نقيض الفساد، وأصلح الشيء بعد فساده، أقامه وعدله

(أورد في:ابن منظور،2000،ص[267])

اصطلاحا:

هي محاولة فكرية أو عملية لاتخاذ تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك بالنسبة للمدرسة أو التنظيم و الإدارة و البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية و غيرها

(أورد في: فضيل،2009،ص[93])

5-5 اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد:

إجرائيا:

هو محصلة استجابات الأساتذة نحو عملية الإصلاح التربوي و التي تتشكل بفعل الخبرة و التفاعل

معها، بحيث يكون قادرة على تحريك الأستاذ و توجيهه لاتخاذ موقف التأييدأو الرفض على بنود مقياس اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد، الذي يتكون من 63 بند و خمس (05) بدائل مصممة بطريقة ليكرت الخماسية، و ستة (06) أبعاد و المتمثلة في الأهداف، المناهج الدراسية، طرق التدريس، أساليب التقويم و تكوين المكونين و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

6- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة المفتاح المساعد للباحث في استخدام إشكاليات جديدة، و استنتاج معطيات لم يتوصل اليها الباحثون السابقون، لذا حاولنا في هذه الدراسة الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوعنا و الاستفادة منها، سنحاول تقديم و عرض بعض الدراسات منها:

6-1 دراسات أجنبية:

دراسة paulochops (2001):

حيث قام الباحث بدراسة تقويمية لما توصلت إليه مقاطعة كيبك بكندا من أهداف جراء اعتماد المقاربة بالكفاءات، و ذلك عن طريق مقارنة الباحث للنتائج المنظومة التربوية في ظل التدريس بالكفاءات و في ظل التدريس بالأهداف، حيث اعتمد على الملاحظة و الاستبيان كأداة لجمع البيانات، فتوصل الباحث من خلال هذه المقارنة إلى

وجود فروق بيداغوجية من عدة جوانب كالأهداف و مردود المعلمين و التلاميذ ، و قد كانت الفروق لصالح بيداغوجية التدريس بالكفاءات. و لهذا ثمن الباحث دور هذه المقاربة في تحسين المردود المنظومة التربوية، و أيضا أوصى على ضرورة الاعتماد عليها و متابعة مسارها بسورة مستمرة و دائمة

(أورد في:هياق،2012)

6-2 دراسات عربية:

دراسة خليفة يوسف الطراونة(2005):

دراسة حول واقع تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات و ذلك في المراحل الثلاثة، وحديد الأهداف ، اختيار طرق التدريس المناسبة و القيام بعملية التقويم، قام بدراسة ميدانية في المكة المكرمة، و اعتمد على الاستبيان و شبكة الملاحظة كأداة لجمع البيانات و تكونت العينة من (377) أستاذ و أستاذة بمرحلة التعليم الثانوي

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

تأثير عملية تخطيط المعلمين على العملية التعليمية بعامل الخبرة ، حيث أن ذوي الخبرة العالية أكثر من 18 سنة ارتفعت زادت قدرتهم على التخطيط للعملية التعليمية.

اختلاف طرق تعامل الأساتذة المكونين على أساس التدريس بالكفاءات مع عملية التخطيط عن طرق الغير المكونين.

تأثير عامل الجنس على القدرات المعلمين في التخطيط للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات إذ ليس هناك فارق في تعامل الجنسين مع هذه الأخيرة **(أورد في: الطراونة،2005)**

6-3: دراسات جزائرية:

- **دراسة مجيد الطيب (2005):**

دراسة حول واقع تطبيق منهجية التدريس بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية الجزائر، اعتمد على الاستبيان كاداه لجمع البيانات، و طبق على عينة تبلغ (150) أستاذ و أستاذة من مرحلة التعليم الثانوي، و قد توصل الباحث من خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية:

- لمنهجية المقاربة بالكفاءات قيمة تربوية كبيرة من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي.

- وجود فروق في العوائق المعرفية أمام تطبيق منهجية التدريس الحديثة من وجهة نظر الأساتذة حسب الخبرة.

- وجود اتجاهات ايجابية بين المعلمين نحو منهجية التدريس بالكفاءات.**(أورد في: سلطاني،2011)**

- **دراسة تيعشادين محمد (2009):**

حيث قام هذا الباحث بدراسة حول اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بولاية بومرداس ، و لغرض جمع البيانات اعتمد الباحث على الاستبيان يقيس اتجاهات الأساتذة نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، وتكونت عينته من (266) أستاذ و أستاذة بمرحلة التعليم المتوسط، فتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ايجابية حيال أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

_ و توصل أيضا إلى أنه كلما كانت خبرة الأساتذة مرتفعة كلما كانت اتجاهاتهم نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ايجابية **(أورد في: فراقيق و فراج ،2014)**

- **دراسة كرطوس يسمينة (2011):**

حيث قامت الباحثة بدراسة حول التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي

دراسة ميدانية في ولاية الجزائر في (06) مقاطعات للتعليم الابتدائي وسط الجزائر و غربه، و تكونت العينة من (240) معلم و ذلك باعتمادها على الاستبيان كأداة لجمع البيانات. توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

_ عدم تكوين المعلمين التكوين الذي يؤهلهم للتدريس بمقاربة الكفاءات بحيث سجلت نسبة(58) ترى أنها غير قادرة على بناء مشكلة، و هذا الشئ مهم جدا في الإصلاح التربوي الجديد.

_ عدم تطبيق المعلم للتقويم على اعتباره ليس أمرا حتميا و ضروريا و قد عبرت عنه نسبة(68)

و هي نسبة معتبرة.

_ عدم تمكين المعلمين من استخدام الوسائل التعليمية في وضعيات التعلم مثل الحاسوب و أجهزة الفيديو لعدم توفرها في المؤسسات التعليمية.**(أورد في:هياق،2012)**

- **دراسة عبد الرزاق السلطاني (2011):**

حيث قام الباحث بدراسة حول اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر دراسة ميدانية في ولاية قسنطينة، حيث اعتمد على الاستبيان و الملاحظة كأداة لجمع البيانات

و تكونت عينته من (239) أستاذ وأستاذة في مرحلة التعليم الثانوي، فتوصل إلى النتائج التالية:

_ هناك اتجاه ايجابي لأساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة في الإصلاح التربوي الجدي.

_هناك اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها المناهج الجديدة.

_ هناك اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة.

_هناك اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو طرق التدريس و أساليبه.**(أورد في: السلطاني،2011)**

التعليق حول الدراسات السابقة:

تتبين لنا من خلال عرضنا للدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات حاولت الكشف و التعرف على مختلف الاتجاهات التي تحملها الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية، و في مختلف المدارس التربوية نحو ما أتت به الإصلاحات التربوية الجديدة، بحيث نجد أن الدراسات الأجنبية و العربية، قد تناولت جانبا من جوانب موضوع دراستنا و المتمثل في مقاربة التدريس بالكفاءات، و أهم مكوناته من المناهج الدراسية، طرق و أساليب التدريس المطبقة، عملية التقويم، تكوين المكونين أو الأساتذة و واقع المدرسة ككل في ظل تطبيق منهجية المقاربة بالكفاءات، كما وصلت هذه الدراسات إلى نتائج جد متقاربة و تتمثل في أن معظم اتجاهات الأساتذة كانت ايجابية نحو الإصلاح التربوي الجديد. في حين أن الدراسات الجزائرية فهي ليست بعيدة عن الدراسات العربية و الأجنبية، بل هي متقاربة و متشابهة و ذات علاقة جد مباشرة مع أهداف دراستنا الحالية، بحيث اهتمت بالكشف و معرفة أهم الاتجاهات التي تحملها الأساتذة خلال المراحل التعليمية المختلفة نحو الإصلاح التربوي الجديد، فتوصلت إلى أن الدراسات كلها تتفق بأن متغير الخبرة و الجنس له دور وثيق و كبير في تحديد نوع الاتجاه لدى الأساتذة، و الذي به نستفيد .

لتأتي دراستنا الحالية التي تحاول الكشف و التعمق في معرفة مكونات مقاربة التدريس بالكفاءات بشكل دقيق و مفصل، وذلك من خلال البحث في نوعية المنهاج الدراسي، أساليب و طرق التدريس المطبقة حاليا، أسالب التقويم، تكوين المكونين أو الأساتذة مع معرفة الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بعد تطبيق هذه المقاربة و ذلك من خلال اتجاهات الأساتذة حولها .

الفصل الثاني: الاتجاهات الأساتذة

تمهيد

1_ مفهوم الاتجاه

2_ بعض المصطلحات المتصلة بالاتجاه

3_ مكونات الاتجاه

4_ خصائص الاتجاهات

5_ مراحل تكوين الاتجاهات

6_ أنواع الاتجاهات

7_ طرق قياس الاتجاهات

8_طرق تعديل أو تغيير الاتجاهات

9_ وظائف الاتجاهات

خلاصة الفصل

تمهيد:

تحتل الاتجاهات مكانة عامة و مهمة في تحديد سلوك الأفراد تجاه بعضهم البعض، فهي تؤثر في إدراكهم للمواقف و الأحداث التي تربطهم بالآخرين، و في حكمهم على تلك المواقف، كما انها تؤثر في الكفاءة و الدافعية لعمل شيئ ما، و يوجههم نحو اختيار الفلسفات التي توافق للمشاكل التي يتعرض لها الفرد في المجتمع.

و لقد اعتبر علماء الدراسات السلوكية و النفسية أن الاتجاه من أهم مواضيع علم النفس، لذا تناولنا في هذا الفصل مفهوم الاتجاه، و اهم مكوناته و مراحل تكوينه، مع تحديد أنواعه و طرق قياسه، و طرق تعديله أو تغييره.

1_ تعريف الاتجاه :

عرفه أحمد عبد اللطيف وحيد(2001):

فالاتجاه أسلوب منظم منسق في التفكير و الشعور و رد الفعل اتجاه الناس و الجماعات و القضايا الاجتماعية أو حدث في البيئة.(**أورد في: وحيد،2001،ص[40]**)

(2001)عرفهALLPORT:

على أنه " حالة من الاستعداد و التأهل العصبي النفسي للتنظيم من خلال الخبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع المواضيع و المواقف التي تستثير إليه الأعلى أنه ".

(أورد في: سرين، 1996، ص[329])

كما عرفه(1999) KUPPAS WAMY :

الاتجاه على أنه" موقف الفرد تجاه بعض المواقف و الأشخاص و الجماعات الممتازة".

(أورد في: السيد،2001،ص[76])

أما معجم العلوم الاجتماعية فإنه يعرف الاتجاه على أنه" تنظيم نفسي مستتر للعمليات الإدراكية

و المعرفية و الوجدانية لدى الإفراد، حيث تساهم في تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة نحو الأشياء و الأشخاص و المسميات المعنوية من أن هذه الإجابة بالإقبال أو النفور"

(أورد في:مجدي2005،ص[117])

من خلال ما سبق نستخلص بأن الاتجاه بأن الاتجاه هو عبارة عن استجابات تحدده سلوك الفرد و مواقفه نحو مختلف المواضيع و المواقف التي يواجهها، و يكتسبه من خلال البيئة الاجتماعية و تجاربه

و خبراته في الحياة، لذا مكتسب و ليس فطري، يساعد الفرد على التوافق الشخصي مع ذاته و مع الآخرين.

2_ بعض المصطلحات المتصلة بالاتجاه:

هناك بعض المصطلحات التي قد تبدو مرادفة للاتجاه، و لكنه في الواقع تختلف من حيث المعنى و المدلول و هي كالتالي:

2_1 الاتجاه و العاطفة:

يجب التمييز بين الاتجاه و العاطفة، فالعاطفة تمتاز بالذاتية كعاطفة الحب، أما الاتجاه أكثر عموما و شمولا من الجانب الشعوري الوجداني، و يشتمل على الجوانب العقلية و المعرفية و السلوكية .(أورد في:العيسوي، 2000، ص[196])

2-2 الاتجاه و التعصب:

التعصب هو عبارة عن الاتجاه سلبي أو إيجابي نحو قضية أو فكرة معينة لا يقوم على أساس منطقي و هو مشحون بشحنة انفعالية زائدة تحمل التفكير البعيد عن الموضوعية و المنطق السليم

2-3 الاتجاه و الميل:

كثيرا ما تختلف الناس بين الاتجاه و الميل، و ذلك بالصلة القوية بينما ، فالاتجاه و الميل يرتبطان ارتباطا وثيقا، و لكن الاتجاه اصطلاح أوسع في معناه و ينطوي تحته الميل بل كثيرا من العلماء في علم النفس الاجتماعي، يعرفون الميل على أنه موجب، فالميل هي اتجاهات ايجابية نحو مجالات مختارة من البيئة **(نفس المرجع السابق،ص[196])**

2-4 الاتجاه و الرأي:

إن الرأي ليس مرادفا للاتجاه، فالاتجاه استعداد عقلي للاستجابة و الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما، أما الرأي فإنه يشير الى ما تعتقده أنه الصواب و الرأي و هو الوسيلة للتعبير اللفظي عن الاتجاه. **(أورد في: الطواب،2007،ص[210])**

نستنتج من خلال ما تم عرضه نتوصل إلى القول بان هناك مصطلحات قد تبدوا من أول وهلة ، و أنها مرادفة للاتجاه و لكنها في الحقيقة مختلفة عن مصطلح الاتجاه، حيث أنه لكل مصطلح و ميزته الخاصة التى تميزه عن الاتجاه.

3- مكونات الاتجاه:

تنطوي الاتجاهات على ثلاثة مكونات أساسية و هما:

3-1 المكون الفكري (المعرفي):

يعتمد اتجاه الفرد للموضوعات أو الأشخاص على ماذا يعرف عنهم، فالمكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعات المتوافرة لدي الأفراد عن موضوع الاتجاه، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر، فان هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية، كالتمييز و الفهم و الاستدلال و الحكم لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المواضيع.

(أورد في: سلامة،2007،ص[62])

3-1 المكون الانفعالي (العاطفي):

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب و الكراهية التي يواجهها الفرد نحو موضوع معين، ويرتبط بتكوينه، فقد يحب موضوع ما يندفع نحوه، و يستجيب له على نحو ايجابي، و قد ينفر عن موضوع اخر، و يستجيب له على النحو سلبي.**(نفس المرجع السابق،ص[62])**

3-1 المكون السلوكي:

هو الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه، فالفرد الذي يحمل معتقدات سلبية نحو موضوع ما فإنه يتماشى اللقاء، يعكس ذلك إذا كانت لديه معتقدات ايجابية نحوهم فإنه يكون مستعد للتفاعل معه.

(أورد في: الطواب، 2007،ص[214])

نستخلص مما سبق ذكره أن المكونات الأساسية، للاتجاه هي الأفكار و المعتقدات و المشاعر

و الانفعالات و النزاعات، و حتى يتكون الاتجاه يجب على هذه المكونات، أن ترتبط و تتصل فيما بينها لكوينه.

4-1 خصائص الاتجاهات:

تتلخص أهمية خصائص الاتجاهات فيما يلي:

_ الاتجاهات مكتسبة و متعلمة من البيئة و ليست وراثية.(**أورد في: العتوم، 2009، ص[199]**)

_ الاتجاه علاقة بين الفرد و موضوع ما بين الموضوعات.

_ تعدد مجالات الاتجاهات و مكوناتها.

_ يغلب على الاتجاه الذاتية الفردية أكثر من الموضوعية في محتواه

_ الاتجاهات تتفاوت في وضوحها فمنها ماهو واضح المعالم و منها ما هو غامض و منها معلن و ما هو سري.(**أورد في: العتوم، 2009، ص[199]**)

_ الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات و أساليب مختلفة و يمكن ملاحظتها

_ الاتجاهات قابلة أن تكون سلبية أو ايجابية أو بين الطرفين

_ ثلاثيةالابعاد أي لها أبعاد معرفية و سلوكية و وجدانية.

_ الاتجاهات قابلة للتغيير و التطوير

_ للاتجاه صفة الثبات و الاستقرار و الاستمرار النسبي(**أورد في: بني جابر، 2004، ص[749]**)

فمن خلال ما سبق يمكن القول، بان هذه الخصائص التي تم تناولها لا تظهر دائما في الاتجاه دفعة واحدة و دائمة فإذا توفر بعضها فإن البعض الاخر يغيب، و هناك بعض الاتجاهات كلما تعلم الفرد معلومات جديدة، فإن ذلك يساهم في خفض درجة ثبات الاتجاه القديم و ذلك من خلال تأثيرها على معارف الفرد ، وبذلك تصبح اتجاهاته قابلة للتفسير.

5-1 وظائف الاتجاهات:

يمكن تحديد وظائف الاتجاه على النحو التالي:

_ يحدد طريق السلوك السوي و يفسره.

_ ينظم العمليات الدافعية و الانفعالية و الإدراكية و المعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

_ ينعكس على سلوك الفرد في أقواله و أفعاله مع الآخرين

(اورد في: العبيدي و اخرون، 2009، ص[142])

_ تيسر للفرد القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف المختلفة بشيء من الاتساق و التوحيد دون تردد أو تفكير في الموقف في كل مرة.

_ توجه استجابة الفرد للأشياء و الموضوعات

_ تحمل الفرد القدرة على الإدراك و التفكير بطريقة محددة إزاء مواضيع معينة

_ الاتجاه يساعد الفرد على الدفاع عن نفسه و ذاته

_ تلعب الاتجاهات دورا مهما في التعلم و الأداء

_ تساعد على اتساق سلوك الفرد و ثباته نسبيا

_ تساعد الفرد في محاولته لتحقيق أهدافه.**(اورد في: نفس المرجع السابق،ص[142])**

فمن خلال ما سبق عرضة نستنتج أن للاتجاه وظائف عديدة و مهمة فهي التي تيسر للإنسان القدرة على التعامل و التصرف مع المواقف السيكولوجية المتعددة على النحو الذي يتناسق مع ما يملك الفرد من خبرات متنوعة، فمنها الوظيفة النفعية التكييفية التي تساعد الفرد على التأقلم، و الوظيفة الدفاعية فهي التي تأهله على كيفية الدفاع عن ذاته، أيضا وظيفة تحقيق الذات فكلها تهدف لحماية الذات و صورة الشخص الذاتية.

6- مراحل تكوين الاتجاهات:

_ في أي سنة تبدأ الاتجاهات في إظهار نفسها في السلوك؟

للإجابة على السؤال قامت " **مارغريت بيركس**" بداية الأطفال تراوحت أعمارهم من الخامسة إلى الثامنة عشر و طلب منهم الإجابة على السؤال: كيف ترى اليهود؟ حللت إجابتهم و كانت كما يلي:

وجدت أنه في الخامسة لم يعبر أي منهم عن أي تحيز أو تمييز، بينما عبر(27) منهم في سن العاشرة عن ذلك، و كان الأطفال بحلول العاشرة يبدءون التمييز بوضوح باستبعاد اليهود في جماعة أصدقائهم

و لوحظ نفس الشيئي في المدن الأمريكية الكبرى الأخرى، و كان الأطفال الايطاليين كأصدقاء لهم، بينما يختار أطفال اليهود يهود آخرين، وقسمت الاتجاه إلى ثلاث مراحل و هي :

6-1 المرحلة الإدراكية المعرفية:

ففي المرحلة يدرك الفرد مثيرات البيئة و يتصرف بموجبها فيكتسب خبرات و معلومات تكون بمثابة إيطار معرفي له (**أورد في: العتوم، 2009، ص[202]**).

6-2 المرحلة التقويمية:

و فيها يتفاعل الفرد مع مثيرات على نحو الايطار المعرفي الذي كونه عنها فضلا عن الكثير من الأحاسيس و مشاعره التي تتصل بها.

6-3 المرحلة التقريرية:

ففي هذه المرحلة فيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات و عناصرها، فإذا كان القرار موجبا فإن الفرد تكون له اتجاها إيجابيا نحو ذلك الموضوع وأما إذا كان القرار سالبا فيعني أن اتجاهه سالبا نحو الموضوع (أورد في: **القطامي و عدس،2002،ص[118]**)

نستخلص مما سبق أن ذكره أن الاتجاه سلوك هام للفرد فهو لا يتكون من العدم و لايظهر دفعة واحدة للفرد، و إنما يمر في مراحل متعددة طبقا للمرحلة العمرية التي يمر بها.

7- أنواع الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات على عدة أسس و هي كما يلي:

7-1 على أساس الموضوع:

هناك اتجاه و هو الذي يكون معمم نحو موضوعات متعددة متقاربة، و اتجاه خاص و هو الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد و هو أقل ثباتا من العام.**(أورد في: زهران،2003،ص[173])**

7-2 على أساس الفرد:

و هناك اتجاه جماعي و هو الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس، و هناك اتجاه فردي

و هو الذي يوجد لدى باقي الافراد**(أورد في الزهران، 2003،ص[173])**.

7-3 على أساس الهدف:

هناك إتجاه موجب و يعبر عن التأييد

و اتجاه سالب و يعبر عن المعارضة

7-4 على أساس الوضوح:

اتجاه علمي و هو الاتجاه الذي يعلنه الفرد و يجهز به و يعبر عنه سلوكيا.

اتجاه سري و هو الاتجاه الذي يخفيه الفرد و ينكره و يستتر على السلوك المعبر عنه

(أورد في: عوض،2003،ص[36])

7-5 على أساس القوة:

اتجاه قوي و هو الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم و التصميم و هو أكثر ثباتا و يصعب تغييره نسبيا.

اتجاه ضعيف و هو الذي يمكن وراء السلوك المتمرد و السهل التغيير.**(نفس المرجع السابق،ص[37])**

مما سبق يتبين بأن الاتجاهات تتطور وفق مراحل متسلسلة و متعاقبة، بحيث كل واحدة تؤدي إلى المرحلة التي تليها، بدأ من الاستقبال و الاكتساب تم مرحلة استخدام ما اكتسبت لاطار مرجعي، حتى يصل الفرد إلى اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى ثبات و استقرار.

8- طرق قياس الاتجاهات:

هناك أساليب متعددة لقياس الاتجاهات و فيما يلي سوف نتناول أهم المقاييس و أكثرها شيوعا في قياس الاتجاهات.

8-1 طريقة بوجاردس:" مقياس البعد الاجتماعي" ظهر عام 1925 و يعد أول مقياس لقياس الاتجاهات، و هو أسلوب قديم، يهدف إلى معرفة درجة قبول أو رفض الأشخاص في مجال العلاقات الاجتماعية أو بين أعضاء الجماعة.**(أورد في: العيسوي، 2000، ص223)**

صمم بورجاديس مقياسا للكشف عن مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى، أو على مدى التباعد بين الأمريكيين من ناحية و أبناء الشعوب الأخرى من ناحية ثانية. و كان مقياسه كالتالي:

الدرجة الجماعية	أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في المسكن	أزاملهم في العمل	القبول كمواطنين في بلدي	القبول كزائرين في بلدي	استبعدهم عن بلدي
الانجليز							
الفرنسيون							
الألمان							
الأتراك							
الهنود							
اليهود							
الزنوج							

جدول رقم(01) يمثل مقياس بوجارديس

(أورد في: نفس المرجع السابق، ص224)

8-2 طريقة ثرستون: " مقياس الوحدات المتساوية" يتكون هذا المقياس من عدد من الوحدات التي تحدد وزنها على وفق ترتيب أو تقدير مجموعة من المحكمين، و يحتوي على عدد من الفقرات بينها مسافات متساوية و هذا المقياس يستغرق وقتا وجهدا في اعداده**(أورد في: المعايطة،2000، ص[192])**

و يحتاج إلى عدد كبير من المحكمين و يتم استخدام هذه الطريقة للتعرف على اتجاهات الافراد من خلال تقديم زوج من الافراد أو المواقف و التعرف على أيهما أشد و أقوى أفضل أو أكثر

(أورد في: المعايطة،2000، ص[192])

8-3 طريقة ليكرت:

يتميز هذا الاسلوب الذي اكتشفه ليكرت عام 1932 بسهولة التطبيق على العينات الكبيرة و سهولة اثبات صدقة و ثباته و يتم كتابة عدد كبير من العبارات الاختيارية عن موضوع الاتجاه و يطلب من الفرد التعبير عن شدة الاتجاه، اتجاه كل فقرة من خلال اختيار بديل من خمسة بدائل.

(أورد في: هياق،2012،ص[177])

أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
5	4	3	2	1

الجدول رقم (02) يمثل طريقة قياس ليكرت الخماسية

تعطى هذه الدرجات و الأوزان في حالة ما كانت الفقرات تحمل اتجاها ايجابيا ، في حين تعطى الأوزان بالطريقة العكسية أ (1-2-3-4-5) للمستويات السابقة في حالة ما إذا كانت الفقرات تحمل اتجاها سلبيا.**(أورد في: هياق،2012،ص[177])**

8-5 طريقة جتمان:

تتلخص هذه الطريقة في المحاولة لإيجاد مقياس شبه المقياس الذي يستخدم لكشف الرؤية أو الأبصار عند الأفراد و يعتبر هذا النوع من المقاييس مقياسا صحيحا، حيث يستدل من خلاله على الصفوف التي رآها الفرد المفحوص من درجته النهائية و هو احد الأسس الهامة التي تميز المقياس الصحيح، و عليه فان محاولة جثمان تستهدف عمل مقياس بحيث إذ وافق فرد على عبارة معينة منه، فلابد أن يكون قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها، و لم يوافق على كالعبارات التي هي أدنى منها، و لم يوافق

على كل العبارات التي هي أعلى منها.(أورد في: **المعايطة،2000،ص[45]**)

نستنتج مما سبق أن هناك عدة طرق لقياس الاتجاهات و لعل من أهم أسباب قياس الاتجاهات هو التنبؤ بالسلوك و يلقى الأضواء على صحة أو خطأ الاتجاه، كما يهدف قياسها إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه.

9- طرق تعديل أو تغيير الاتجاهات:

سبق و أن أشرنا إلى أن الاتجاهات يتميز بالثبات و الاستقرار النسبي، و مع ذلك فإن الاتجاهات رغم ثباتها قد تتغير، و فيما يلي أهم طرق تغيير الاتجاه:

9-1 تعديل الخبرة المعرفية و الإدراكية لموضوع الاتجاه:

هناك بعض الاتجاهات تكون نتيجة لمعلومات خاطئة غير صحيحة، و عليه تصبح الركيزة الأولى في تعديل الاتجاه فهي إعطاء معلومات الصحيحة و الحقيقية المتعلقة بالموضوع و بناء على ذلك يكتسب الفرد خبرة جديدة من نوع جديد. **(أورد في: عويضة،1996 ،ص[122])**

9-2 التحكم في الشحنة الانفعالية التي تصاحب الاتجاه و التخفيف جدتها:

إن الشحنة الانفعالية هي التي تتميز بين الاتجاه القوي و الاتجاه الضعيف، و لو أمكن التحكم في هذه الشحنة الانفعالية لأمكن التحكم بين قوة الاتجاه بمعنى يمكن تعديله من الوجهة السالبة إلى الوجهة الموجبة.**(أورد في: نفس المرجع السابق، ص[122])**

9-3 اخضاع سلوك الفرد الموضوع العلمية في التفكير:

بمعنى أن يتدرب الفرد على هذا النوع من التفكير حتى لا يكون عنده اتجاهات خاطئة أو مبالغ فيها .

9-4 اخضاع سلوك الفرد الموضوعية العلمية في التفكير:

بمعنى أن يتدرب الفرد عل هذا النوع من التفكير حتى لا يكون عنده اتجاهات خاطئة أو مبالغ فيها.

(أورد في: نفس المرجع السابق، ص[122])

9-5 التغيير القصوى للسلوك:

تؤدي أحيانا الظروف الاضطرارية التي تغير قصوى في السلوك يصاحبه عادة تغيير في اتجاهات الفرد إيجابا أو سلبيا.

9-6 تأثير الأحداث الهامة:

يؤثر تغيير الإطار المرجعي و هذا التغيير في الإطار المرجعي يؤثر في الاتجاهات.

9-7 تأثير رأي الأغلبية و آراء الخبراء:

يمكن تعديل اتجاهات الفرد باستخدام رأي ذوي الخبرة و المكانة و الذين يثق بهم الفرد

(أورد في: **عوض،2003 ،ص[38]**)

9-8 الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه يسمح للفرد بأن يتعرف على الموضوع من جوانب عديدة و جديدة، و قد تختلف عن الصورة التي كونها عنه طريق المعلومات غير مباشرة و من ثمة بمعدل أو يغير اتجاهه نحو هذا الموضوع.

9-9 أثر المعلومات:

من أبرز وسائل تغيير الاتجاهات حيث يصعب على الفرد في العالم الكبير و إدراك الإطراف الاتصال بجميع الموضوعات في باقي العالم المختلفة و من ثم تلعب المعلومات التي يتلقلها من هذه المواضيع دورا هاما في تكوين اتجاهات الفرد أو تعديلها و تعد صياغة معلومات هامة في تحديد مدى قبولها و درجة تأثيرها في تغيير الاتجاه..(**أورد في: فس المرجع السابق،ص**[39])

مما سبق نستنتج أن الاتجاه هو عبارة عن السلوك يتكونه الفرد و هو قابل للتغيير و التعديل و التصحيح و ذلك وفقا لما تتطلبه المواقف التي تواجه الفرد وفقا لما يكتسبه من خبرات و معلومات، فالاتجاه سلوك مكتسب و ثابت نسبيا أي قابل للتغيير و التعديل المستمر.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق ذكره أن الاتجاهات تمثل جانب كبير من جوانب الشخصية التي تكون عند الفرد، فقد تؤثر في عاداته و تقاليده و ميوله و عواطفه، وأساليب سلوكه المختلفة، و أنه على قدر توافق الاتجاه النفسية و انسجامها و اتساقها تكون قوة شخصية الإنسان، و على قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة سلوكه و شخصيته.

وقد تكمن أهمية الاتجاه من وجهة نظر الاجتماعيين في كون أنها احد المحددات الرئيسية الضابطة و الموجهة و المنظمة للسلوك الفرد الاجتماعي، لذلك فإن أي تغيير أو إصلاح في المجال النفسي و التربوي و الاجتماعي قد يتطلب معرف اتجاهات أفراد المجتمع أولا ثم معرفة قابليتها للتصحيح أو التعديل و التغيير نحو النظام المرغوب.

الفصل الثالث:الإصلاح التربوي الجديد

تمهيد

1_ تعريف الإصلاح التربوي

2_ أهمية الإصلاح التربوي

3_ متطلبات الإصلاح التربوي

4_ أسباب الإصلاح التربوي

5_ خصائص الإصلاح التربوي

6_ شروط الإصلاح التربوي

7_ أهداف و مقاصد الإصلاح التربوي

عرض نموذج الإصلاح التربوي الجديد (المقاربة بالكفاءات)

8_ مفهوم المقاربة بالكفاءات

9_ مبادئ المقاربة بالكفاءات

10_ أهداف المقاربة بالكفاءات

11_ شروط المقاربة بالكفاءات

12_ مزايا المقاربة بالكفاءات

13_ عيوب المقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

تمهيد

تكتسي عملية الإصلاح التربوي أهمية بالغة في حياة الأمم، نتيجة للتغير الحاصل على أنظمتها المختلفة الاجتماعية، الاقتصادية و السياسية، فمن خلال عملية الإصلاح و التجديد المتواصل تضمن هذه الأمم لتحقيق القدرة على مواكبة هذا التغيير و التكييف مع مستجدات الحاضر و الاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة وثيقة مع بقية الأنظمة في المجتمع، فمن خلال فصلنا هذا سنحاول عرض ماهية الإصلاح التربوي و أهميته و أهم شروطه و مبادئه، مع عرض النموذج الأخير للإصلاح التربوي الجديد في الجزائر و هو المقاربة بالكفاءات، مبادئها و أسسها و مزاياها و عيوبها.

أولا: الإصلاح التربوي

1_ تعريف الإصلاح التربوي:

تعريف عبد القادر فضيل(1988): "عرف الإصلاح التربوي بأنه " التغير الجذري لبنية النظام التربوي الجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها و العناصر السياسية التي تواجهه "

(أورد في:**فضيل،2009،ص[63]**).

و عرفه **محمد منير مرسي(1988):**بأنه " ذلك المفهوم الذي يرتبط بالمفاهيم المتعددة منها التجديد

و التعيير و التطوير و التحديث" (**أورد في: البيلاوي،1998،ص[32]**)

أما **القاموس الموسوعي للتربية و التكوين(2009):** عرف الإصلاح التربوي بأنه " عبارة عن تغيير أساسي و مهم و مرغوب فيه، في حالة أولية إلى حالة معلن عنها و مخططة، كما أن التطوير يميل إلى التغيير المستمر و العميق، أو هو التجديد، أما التعديل فهو يعتبر جزئي يمس عضوا معينا لا يؤدي بالضرورة إلى مجموع العناصر التي ينتمي إليها ولا يخدمها، أما التحويل فهي عبارة عن تغيير كلي

و جذري مع تنويع الخاصية السطحية للتغيير".**(هياق،2012،ص[67])**

فمن خلال التعاريف السابقة للإصلاح التربوي الجديد نستخلص أنه تلك العملية التي تهدف إلى احداث تعديلات و تغييرات مرغوب فيها، وذلك وفق خطة منظمة و هي بذلك تعكس فلسفة المجتمع و توجهاته المحورية.

2_ أهمية الإصلاح التربوي:

يعتبر الإصلاح التربوي إلى القضايا التي شغلت بالإنسان بشكل عام فمنه **أفلاطون و جمهوريته الفاضلة** إلى **القرابي و مدينته الفاضلة** أيضا إلى **جون جاك روسو** و ما حمله كتابه "إميل" و الذي ضم أفكار تربوية جديدة و مواجهته للمعتقدات و الأساليب التربوية السائدة في عصره.

فالإنسان كلما أحس بأن الضعف بدأ يتسرب نحو نظمه المختلفة إلا و سعى في البحث عن مكان هذا الضعف و المبادرة في البحث عن أنجح الوسائل و الطرق لمعالجة أثاره و تحسين حاله، فالنظام التربوي ليس بمعزل عن هذا التفكير كونه يشكل الأهم في أنظمة المجتمع(**عمار،1988، ص[196]**).

إن النظام التربوي في الدول المتطورة تجاوزت إلى حد كبير المشكلات التقليدية للنظام التربوي كمشكلة عدم تكافئ الفرص، التسرب المدرسي، عدم الاتزان بين الطلب الاجتماعي و التعليم و موائمة مخرجات التعليم و حاجات المجتمع، بحيث أصبحت تواجه اليوم أكثر من أي وقت مضى جملة من التحديات الناتجة عن المجتمع ما بعد الثورة الصناعية و يحقق الرفاه الاقتصادي و الاجتماعي، و لعل أبرزها خلق المجتمع و المعرفة و تفعيل دور المدرسة و المؤسسات التربوية عامة في التغيير الاجتماعي، لكن في الدول النامية مازلت المسألة التربوية في كثير من جوانبها تعاني نفس المشاكل التقليدية للنظم التربوية وذلك نتيجة لقصور في تحديد دور التنمية و التطور.

فالإصلاح التربوي بكل مفرداته أصبح ضرورة ملحة و مطلبا اجتماعيا نظرا لأهميةالتي بات يحتلها في تعديل مسار النظم التربوية نحو الجيد و الأفضل، تحقيقا للجودة الشاملة في المنهج التعليمي لتلبية حاجات المجتمع، فالاستثمار في التربية يجعل من الضروري مراعاة كل الشروط الواجب توفرها لإنجاح أي عملية تجديد أو تعديل أو إصلاح في النظم التربوية، حتى تكون التربية في منبع التغيير

الاجتماعي، ولا تكون تابعة له لتحقيق التنمية المستدامة للمجتمع. **(أورد في: عمار،1988،ص[197])**

و منه فإن الإصلاح التربوي أهمية بالغة في الحياة الفرد و المجتمع، فهي تسمر على تقويم الأنظمة التربوية و إجراء تعديلات ملائمة إذ بها تعالج النقائص و نقاط الضعف و تعزز نقاط القوة و تأخذ بها كمنطلقات لبناء و معالجة هذه الأنظمة التربوية.

3_ متطلبات الإصلاح التربوي:

إن عملية الإصلاح التربوي لما تتميز به من خصوصية لارتباطها بضمان تكوين الأفراد ليكونوا قادرين على التكيف في مجتمعاته و التفاعل مع مستجدات الحاضر و التطلع لأفاق المستقبل تجعل في الأقدام على هذه العملية يتطلب جملة من المتطلبات و الشروط الواجب توافرها و الحرص على أن تكون ضمن

القاعدة الأساسية لأي عملية إصلاح مرغوب فيه، فالإصلاح التربوي على قدر في الحساسية بحيث لا مجال فيه للخطأ لان العملية تعتبر قضية تمس المجتمع بكل فئاته لذلك وجب أن تكون تكون عملية الإصلاح مرتبطة بالواقع المحلي بكل تحلياته غير مرفوضة في جيهات خارجية، وأن تدعم برؤية تخطيطية محكمة تؤسس لإستراتيجية تعاونية، تجند فيها الجميع لإنجاح العملية، و هذا ما أشار إليه **محمد محسن** محددا ضرورة توفر ميزتين هامتين حتى يكتب النجاح لأي عملية إصلاح التربوي:

_ أن يكون من خاصية سياسة تربوية أو اجتماعية و اقتصادية مستوردة تابعة، مشروطة، و مملئة من الخارج بل تابعة من اختبارات و أهداف و حاجات وطنية بالأساس.**(أورد في:غباري،2006،ص[39])**

_ التأكد على التعليم النوعي للجميع، حيث يؤكد العلماء و كذلك المنظمات العالمية على أن نجاح المشروع التعليم الذي يقوم عليه مجهود الإصلاح يستدعي تحقيق تعلم نوعي للجميع، و في ذلك الوقت تعليم مميز للجميع، مما يعني تحسين التعليم بكافة مراحله و محاوره يتسنى إحداث استثمار عال للموارد البشرية أي الحصول على مخرجات ذات جودة عالية.

_ الانفتاح الحر و الايجابي: إن نجاح عمليات الإصلاح بالشكل الذي يتوافق و طموحات الأمة يتطلب أيضا زيادة القدرة على التفاعل الايجابي مع الثقافات العالمية و التجارب الإنسانية، حتى يمكن ترقية عناصر هويتها و إثرائها من خلال التنقيب المثمر، فيساهم ذلك في تنسيق التقارب الثقافي مع الأمم الأخرى.

_ضرورة إثراء الرصيد المحلي: يعتبر الارتقاء بالمنظومات التربوية من خلال إثراء الرصيد الثقافي ضرورة حتمية قبل و خلال الإصلاح لتوفير القاعدة التي يقوم عليها الإصلاح

(أورد في:غباري،2006،ص[39])

نستنتج من خلال ما سبق أن توفير المتطلبات الضرورية لعملية الإصلاح التربوية، يساهم في ضمان النجاح لأي عملية إصلاحية عامة و نجاح العملية التربوية و المدارس الخاصة كونه يوفر المناخ اللازم لتعزيز الثقافية الإنسانية و تدريب النشيئ على احترام الأخر و المساهمة الجماعية و تعزيز فرص السلام العالي.

4_ خصائص الإصلاح التربوي:

4-1 الإصلاح مسألة نسبية: إن الإصلاح مسألة نسبية لأن أهمية الإصلاح تتحدث في إطار المؤسسة التي يتم فيها سواء كانت مدرسة أو جامعة و ما يعبر إصلاحا في النظام التعليمي، ما قد لا يعبر كذلك في نظام آخر خاصة على مستوى الدول و الوسائل التكنولوجية التعليم التي يشبع استخدام الآن في الكثير من النظم التعليمية كانت تعتبر تجديدا في هذه النظم لكنها تغير تجديدا في هذه النظم لكنها تغير تجديدا و إصلاحا بالنسبة لأنظمة تعليمية أخرى(**مرسي،2001، ص[35]**).

إذنفالإصلاح مسألة نسبية تختلف باختلاف الزمان و المكان، كما أنه يتفاوت في درجته، فمنه من يكون شكليا مثل تعديل مواقيت الدراسة أو التحقق في البرامج و المناهج و ماشابه، و قد يكون الإصلاح جوهريا كتغيير بنية النظام التعليمي أو تغيير المناهج الدراسية و نظم التقويم و الامتحانات أو إدخال وسائل و تكنولوجيات تعليمية جديدة. **(أورد في: مرسي،1996،ص[35])**

4-2 درجة التوافق و المواءمة:

يقصد بها مدى توافق أو مواءمة الإصلاح التربوي مع الممارسات و القيم الراهنة، فالإصلاح الذي لا يتواءم مع المعايير الاجتماعية و الثقافية السائدة قد يرفض و ينفى أو يتأجل تبنيه و الأخذ به، كما أن المواءمة تتكون من أفكار التي سبق تقبلها، لان الأفكار القديمة هي المعيار الرئيسي الذي تقاس به الأفكار الجديدة.

إن الإصلاحات و التجديدات نادرا ما ينظر إليها نظرة انفرادية، و إنما ينظر إليها علة أنها مجموعة تركيبية متداخلة من الأفكار الجديدة التي تؤدي لتبني الأفكار التي تبنى عدة أفكار جديدة أخرى.

(نفس المرجع السابق،ص[37])

4-3 درجة الصعوبة و التعقيد:

أي أن كل فكرة جديدة يمكن تدريجها من الصعب إلى السهل، و يختلف قياس الافكار الجديدة حسب هذا النموذج، فدرجة الصعوبة في فهم الاصلاح المفتوح تعتمد على مدى وضوحه و سهولة فهمه، فبعض الاصلاحات أو التجديدات تكون واضحة يسهل فهمها، و بعضها الاخر يكون صعبا و معقدا أو بالغ الصعوبة.

4-4 التواصلية:

إن النظام التربوي كغيره من الأنظمةالأخرى المشكلة للمجتمع، فيتغير استجابة للتجديدات الثقافية

الكبرى، لذلك إن التغييرات المادية المقترنة بتقديم التكنولوجية و استخدامها، و هكذا تكون التغييرات التي تحدث في بناء النظم التعليمية نتيجة لسلسلة من المؤشرات التي تعكس إجماع المجتمع على ما يجب أن يكون عليه دور و مهام المدرسة.

فبعض الإصلاحات تكون أكثر سهولة من غيرها في إيصالها أو نقلها للآخرين، و التحكم في مدى توصيل نتيجة الإصلاحات أو التجديدات إلى الآخرين و مدى تقبله على نطاق واسع.

(أورد في: مرسي،1996،ص[38])

4-5 قابلية التجديدات التربوية للتجريب:

يكاد يجمع معضم المربيين على أن التجديدات التربوية يمكن تجريبها قبل تعميمها في ظروف

واقعية، أو هذا التجريب يسهم في صورة واضحة في نجاح التجديدات قبل تعميمها، ولقد تزايد اعتقاد المربيين في دول العالم المعاصر لاسيما في الدول المتقدمة بات التجديد التربوي ينبغي أن يقوم على أسس تجريبية علمية و تماشيا مع الاتجاهات، بدأت هذه الدول في إنشاء مراكز البحث العلمي التربوي عرفت باسم مراكز البحث و التطوير تعبيرا عن العلاقة العضوية بين التجديد و التجريب من خلال البحث، فالتجديد التربوي يتم على مراحل تبدأ بمرحلة البحوث الأساسية و التطبيقية، ثم تليها مرحلة التطوير و هي تتضمن اختبارات ميدانية و عمليات تقويمية للتجديدات المختارة، ثم أخيرا تليها مرحلة التطبيق و هي انتشار و تعميم و يترتب عليها تبني التجديدات على نطاق واسع.

(نفس المرجع السابق،ص[39])

نستنتج من خلال ما سبق أن الإصلاح التربوي له خصائص متعددة و متنوعة مرتبطة بمختلف جوانب النظام التربوي، فكل خاصية من هذه الخصائص تقتضي صورة واضحة على جانب من جوانب

النظام، فمن الضروري إتباع هذه الخصائص لنجاح و بناء أي نظام تربوي مع القدرة على التدخل في تعديل جوانب القصور فيه مع القدرة على تعميم هذه الإصلاحات.

5- شروط الإصلاح التربوي:

لا يمكن التخطيط لمشروع إصلاح هادف و قابل للتنفيذ و مضمون النتائج، إذ لم نأخذ بعين الاعتبار الشروط التالية:

_ وجود كفاءات بشرية مؤهلة و قابلة للتغيير

_ توفر وعي تام بأهم المشكلات التي يعاني منها النظام التربوي من حيث أنه بأشد الحاجة للتجديد و التطوير.

_ وجودإرادة حقيقية للتغيير و الإصلاح و التطوير

_ توفر موارد مالية كافية تستطيع مواجهة متطلباتالإصلاح

_ توافر معلومات و معطيات صحيحة عن النظام التربوي.**(أورد في: الصالح،2007،ص[87])**

و منه فالإصلاح التربوي شروط عديدة، على الفرد إتباعها و ذلك من تحقيق النجاح و التقدم، و الوصول إلى النتائج و الأهداف المسطرة مسبقا، فمنها ما يتعلق بالجانب البشري و منها مل يتعلق بالجانب المادي من موارد ماليو و كفاءات البشرية و الوعي بالمشكلات، وذلك من أجل تعديل و إصلاح النظام التربوي و الوصول إلى المرامي اللازمة.

6- أهداف و مقاصد الإصلاح التربوي:

الغاية من إجراء عمليات الإصلاح التربوي هي أن يحدث تغيير ايجابي في جهود المعلمين و المتعلمين و يحقق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي و نوعية نتائج التربية، و فيه المهارات و المعارف المبرمجة في التعلم و في أساليب التسيير و التعليم بحيث يصبح أوضاع التعليم و الظروف و النشاط التربوي الأفضل مما هي عليه، و يتحقق ذلك حيث يصبح المردود متكافئ مع الجهود على مستوى الأهداف، و يرتفع الوعي بأهمية العلم و نقل مظاهر الإخفاق، و الذي جعل هذا الأمر ممكنا لمشروعات التطوير و التجديد و تتجهز وفق خطة زمنية متدرجة، حسب الأهداف المرسومة و يمكن أن نشير إلى بعض الأهداف فيما يلي:

_ إعادة الاعتبار لمهنة التعليم و جعلها و طلعية المهن، بإحاطتها بالرعاية الكاملة المادية و المعنوية

و البيداغوجية، و الارتقاء بالقوانين و القيم التي تحكمها، و تثمين دور القائمين بها و تعزيز شأنهم في المجتمع، و تمكنهم من فرص التثقيف و التكوين التي تثري خبراتهم و تؤهلهم لتحمل المسؤوليات المتعددة.**(أورد في: الدهشان، 2001،ص[21])**

_ ضمان مقعد مدرسي لكل طفل بلغ سن الدراسة مع ضمان جميع الأساليب التي توفر تعليميا نوعيا.

_ مراجعة المناهج و المحتويات التعليمية بشكل علمي يضمن لها انسجامها مع الأهداف المتوخاة، مع المستجدات العلمية و الحضارية و التحولات السياسية التي تميز مجتمعنا و عصرنا، و إعادة بناء هذه المحتويات وفق تدرج منهجي يراعي، فيه قدرات المتعلمين و حاجاتهم، و التكامل الوظيفي بين المعارف و المهارات، بينها و بين الحياة. **(نفس المرجع السابق،ص[22])**

_ تحسين ظروف التمدرس و تطوير وسائل العمل و يتحقق ذلك بتوفير العدد الكافي و اللائق

و المنشات و المرافق، و بذل جهد متميز في مجال التجهيزات، الصناعة و الكتاب و تأمين الخدمات الصحية و النفسية و غير ذلك من الظروف المحفزة للجهد، و الرغبة في التحصيل و البحث

و النشاط، و اللجوء إلى الطرائق و الأساليب الحديثة التي تنبغي القدرة على التعلم الذاتي، و تتيح للمعلمين المشاركة الايجابية للتغيير بكل حرية عن اهتماماتهم و أفكارهم باعتبارهم طرق أساسيا في عملية التعلم.

_ الحفاظ على الثوابت التي ظلت تثير سبيل المدرسة**(أورد في: الدهشان، 2001،ص[23])**

و من خلال مما سبق يتضح لنا أن الإصلاح التربوي أهداف يسعى لتحقيقها فمنها ما يتعلق بالمتعلم كونها، و الذي قد أصبح محور العلية التعليمية و يستغل قراراته و إمكاناته من أجل البحث عن المعرفة و هذا يظهر من خلال تعديل للمناهج و طرق التدريس و أساليب التقويم.

أما فيما يتعلق بالمعلم فلقد أصبح دوره مجرد موجه للأعمال المتعلم داخل الغرف الصفية مع إضفاء تكوينات اللازمة لهم و ذلك لجعله ايجابيا يستغل قدراته و معارفه في عملية التعلم و التعليم، و تراجع دور المتعلم كما كان عليه في السابق بمثابة مسيطر للعملية التعليمية التعلمية.

ثانيا: عرض النموذج الأخير للإصلاح التربوي في الجزائر

(المقاربة بالكفاءات)

8_ تعريف الكفاءة:

الكفاءة: هي "مدى قدرة التلميذ على تجنيد و تعبئة مختلف المعارف و القدرات و إدماجية و توظيفها في مواجهة و صعبة ما على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس، و بالتالي تمثل مجموعة القدرات المنظمة من خلال نشاطات يقوم بها المعلم على المحتويات في إطار أصناف من الوضعيات بغية حل المشكلات المطروحة" **(أورد في: إكرافي روجرس،2006،ص[50])**

_ عرفها LOUIS DINOU:

على أنها " مجموعة سلوكيات اجتماعية، ووجدانية، و مهارات نفسية ، و حسة ، و حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفية، أو نشاط بشكل فعال" **(نفس المرجع السابق،ص[50])**

فالكفاءة إذن هي القدرة على الاستخدام و توظيف الخبرات و المهارات و المعارف و الكفاءات بشكل جيد و ذلك لمواجهة مشكلة أو وضعية جديدة و غير مألوفة و التكيف معها.

9- تعريف المقاربة بالكفاءات:

عرف الأخضر عوايب (2008): " المقاربة بالكفاءات أنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم و مهاراته الإستراتيجية و الفكرية و منهجية و التواصلية من أجل دمجه في محيطه و من أجل تمكين من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي" **(أورد في: حاجي،2005،ص[45])**

وعرفه أيضا المنشور الوزاري (2008): " هي إستراتيجية بيداغوجية تستهدف تنمية ملامح التلاميذ و مواصفاته من خلال مرامي المنهاج في طور من الأطوار التعليم أو مرحلة من مراحله"

(أورد في: وزارة التربية ،2008، ص[07])

كما عرفه أيضا المنشور الوزاري(2008): " قاعدة بيداغوجية للأنشطة التعليمية التي تؤكد علة نشاطات المتعلم و هي الأداة الأساسية في تعليماته و لكي يتعلم عليه أن يتصرف حسب الوضعيات التي حددها المعلم و التي تحتوي على المعارف التي يجب على المتعلم أن يسعى إلى إتقانها و اكتسابها".

(أورد في: وزارة التربية الوطنية،2008)

و من خلال التعاريف التالية نستخلص أن بيداغوجية الكفاءات تسعى إلى جعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية مشاركا في بناء معارفه بنفسه مما يساهم في ترسيخها في ذهنه.

و التركيز على الربط المدرسة بالحياة، و تعطي للعطية التعليمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم، أن يوظفها داخل المدرسة و خارجها، كما تسعى لجعله عنصرا فعالا في مجتمعه.

10_ أهداف المقاربة بالكفاءات:

_ الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.

_ تجسيد الكفاءات المتنوعة في سياق الواقع

_ تدريب على كفاءات التفكير المتشعب و الربط بين المعارف في المجال الواحد.

_ تكامل المعرفة بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة

_ تعطي نظرة على الحياة من المنظور العملي

_ تعمل على الربط التعليم و التكوين

_ العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى المعرفة النفعية **(أورد في:حاجي فريد،2005،ص[22])**

من خلال ما سبق نستنتج أن نظام المقاربة بالكفاءات، يبني على أساس مجموعة من مبادئ يجب مراعاتها من أجل الوصول إلى الأهداف المرغوبة و من اجل تحسين العملية فبدأ بالمتعلم و المناهج

و الطرق و الوسائل التدريسية التي تستخدم في هذه المقاربة.

11- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ المختلفة نذكر منها:

11_1 مبدأ البناء:أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة المدى.**(أورد في: وزارة التربية الوطنية،2005)**

11-2 مبدأ التطبيق: يعني به ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض أنها قدرة المتعلم على التصرف في وضعية أو مشكلة ما، حيث يكون فيها المتعلم نشطا في تعلمه.

(نفس المرجع السابق،2005)

11-3 مبدأ التكرار:

و هو تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات و المحتويات.

11-4 مبدأ الإدماج:

يسمح مبدأ الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترن بكفاءة أخرى، و كما تتيح له التمييز بين مكونات الكفاءات و المحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

11-5 مبدأ الترابط:

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التقويم التي ترمى كلها إلى تنمية الكفاءة **(نفس المرجع السابق)**

من خلال ما سبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات قد تقوم على جملة من المبادئ الأساسية و التي تكون بمثابة محرك لها، و التي بفضلها يتم ممارسة الكفاءات و الاستفادة منها و التحكم فيها لكونها هي القادرة على التصرف في الوضعيات المختلفة مما يساعد على إدراك الغرض في تعلمه، و الاكتساب المعمق للكفايات .

12_ شروط المقاربة بالكفاءات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات علة إستراتيجية مهمة قد تؤدي في النهاية إلى بلوغ الغرض أو الهدف و هو امتلاك المتعلم القدرة على بناء كفاءات معينة و توظيفها في وضعيات إشكالية متشابهة. و لنجاح هذه الإستراتيجية لابد من توفر جملة من الشروط و هي كالتالي:

_ التعمق في فهم المناهج و الوثائق المرافقة لها و دليل المعلم.

_ إدراك البعد ألمفاهيمي لصيرورة الكفاءات(**أورد في:فليب برينو،2003،ص[35]**)

_ عدم إقامة حواجز مادية أو نفسية بين التلميذ و نشاطاته.

_ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

_ توجيه الاهتمام نحو التقويم و خاصة التقويم التكويني باعتباره تقويما فعالا و مناسبا لمتابعة أداء

و إبراز الكفاءة **(نفس المرجع السابق،ص[35])**

13- مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساهم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأهداف و المنافع و الأغراض كثيرة لذا تتمتع بمزايا عديدة و متنوعة منها:

_تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكار:من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية الفعالة هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على اقتحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، و منها على سبيل المثال انجاز مشاريع و حل المشكلات و يتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

_ تحفيز المتعلمين أو المتكونين على العمل:يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لان كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، و تتماشى مع ميوله و اهتماماته.

(أورد في:بن يحيا و عماد،2006،ص[99])

_ تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكيات الجديدة:تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية، العاطفية الانفعالية، النفسية الحركية و قد تتحقق منفردة أو تتحقق متجمعة.

_ عدم إهمال المحتويات و المضامين: إن المقاربة بالكفاءات لا تعني الاستبعاد للمضامين

و المحتويات، و إنما ستكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية الكفاءات كما هو الحال أثناء إنجاز مشروع مثلا.

_ اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين بثمارها وذلك لاخذها بعين اعتبار للفروق الفردية بين المتعلمين. **(أورد في: بن يحيا و عماد،2006،ص[100])**

نستنتج مما سبق أن النظام التربوي الحديث و الذي هو نظام المقاربة بالكفاءات ساهم بشكل كبير في النظام التربوي فيتميز هذا النظام بمميزات و مزايا عديدة كون أنه يسمى لتحقيق التقدم، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين و تشجيع التعلم الذاتي و تحفيزهم على النجاح .

14- أهم عيوب هذه المقاربة:

فمن بين العيوب التي وجهت لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات نجد مايلي:

_ إن المعلم بعد الإصلاح التربوي الجديد أصبح مجرد موجه للتلميذ فهو لا يتدخل في اختيار المشكلة التعليمية اختيارا حسنا و لا يستطيع تحديدها بشكل الملائم الذي يتناسب مع المتعلمين و خصائصهم

و نضجهم.

_ تحتاج المقاربة التدريس بالكفاءات إلى إمكانيات و تتطلب معلما مدربا بالكفاءات و مكونا و يتمتع الكفاءة العالية.

_ إن استخدام طريقة حل المشكلات تحتاج كثير من الإمكانيات التي لا تتوافر في الكثير من الأحيان في مدارسنا الحالية.

_ وجود مدارس تقترن بالاكتظاظ و تفتقر إلى وسائل التعليم الكافية و إلى اطر متحمسة من اجل المشاركة الفعالة في مختلف برامج الإصلاح التربوي.

_ إن مناهج التدريس و الأساليب البيداغوجية غالبا ما تكون مستوردة و لا تراعي خصوصيات التلميذ الجزائري . **(أورد في: حثروبي،2000)**

و من خلال تقديمنا لهذا العنصر نستنتج أنه من الرغم من نجاح بيداغوجية المقاربة الكفاءات و مسايرة فترة زمنية طويلة، إلا أنها لا تخلوا من العيوب و النقائص التي تسبب في إعاقة تطور النظام التربوي تقدمه، و الوصول إلى الحلول المناسبة و الاقتراحات الملائمة من أجل سد هذه الثغرات و النقائص و معالجتها.

خلاصة الفصل:

انطلاقا من الأهمية التي يتميز بها الإصلاح التربوي من مختلف جوانبه و مدى نجا عته في تكوين منظومة تربوية متطورة و مجتمع سامي و متطور، فمن خلال عرضنا لهذا الفصل الذي تناولنا فيه أهمية الإصلاح التربوي في حياة الأمم و مدى مساهمته في رسم الآفاق الواعدة، و بالتالي عرضنا أهم الشروط و الخصائص و من ثم قمنا بتحديد متطلبات عملية الإصلاح التربوي و ذلك رغبة في تحقيق الطموح و آمال القائمين على عملية الإصلاح الجديد.

و كما تم عرض أهم أهداف و مقاصد الإصلاح التربوي، و مع تقديم نموذج الإصلاح التربوي الجديد و الذي هو مقاربة التدريس بالكفاءات و مدى فعاليتها و مساهمتها في استرجاع المتعلم و جعله محور العملية التعليمية التعليمة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1_ الدراسة الاستطلاعية

2_ المنهج المتبع في الدراسة

3_ مجتمع الدراسة

4_ عينة الدراسة و خصائصها و طرق اختيارها

5_ التعرف بالأدوات المستخدمة في الدراسة

6_ إجراءات الدراسة الأساسية

7_ الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد

يعتبر فصل الإجراءات المنهجية، حلقة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، و من أبرز جزء في أي بحث علمي ، فبعدما تطرقنا في الجانب النظري إلى الإطار التمهيدي للإشكالية وعرض أبرز متغيرات دراستنا، سوف نتناول في الفصل الميداني الدراسة الاستطلاعية، و المنهج المتبع في هذه الدراسة مع تحديد عينة الدراسة و طرق اختيارها، مع عرض الأدوات التي طبقناها لجمع البيانات مع القيام بحساب الخصائص السيكوميترية للأداة أي صدقا و ثباتها و عرض مختلف الأدوات الإحصائية المستخدمة و التي تتناسب مع طبيعة موضوع دراستنا .

مع القيام بعرض النتائج المتوصل إليها و تحليلها و تفسيرها.

1_ الدراسة الاستطلاعية:

قصد إجراء الدراسة الاستطلاعية قمنا بزيارة إلى ميدان الدراسة في نهاية الشهر فيفري للعام الدراسي(2018_2019) و ذلك بالتنسيق مع الإدارة لتحديد عينة دراستنا الحالية، بحيث تكون ميدان دراستنا من ثلاث ثانويات على مستوى ولاية تيزي وزو و بالتحديد مقاطعة عزازقة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة و الذي هو مقياس اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح التربوي الجديد

و التأكد من صلاحية بنوده أو تعديل أو نفي بعضها، و كذلك التأكد من مدى تجاوب أفراد العينة معها و التعرف على طبيعتها، فقمنا بتوزيع المقاييس على عينة استطلاعية التي تبلغ عددها (30) أستاذ

و أستاذة المتواجدين في الثانويات المذكورة سالفا.

و بعد توزيعنا لمقاييس الدراسة في يوم 16 فيفري 2019، فبعض الأساتذة أجابوا عليه فورا، و أما البعض الآخر طلبوا مهلة للإجابة و ذلك نظرا لتواجدهم داخل الأقسام التعليمية و ضيق الوقت مع ضغوطات في عملهم لأنهم كانوا في فترة الفروض، فبعد مرور (15) يوم تمكننا من استرجاع كافة المقاييس الموزعة.

2_ المنهج المتبع في الدراسة:

يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه" الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته لمشكلة موضوع البحث"

(أورد في: تركي،1984،ص[107]).

فدراستنا الحالية التي نحن بصدد البحث فيها تعد من الدراسات الوصفية التحليلية و هي الأكثر استخداما في الدراسات النفسية و الاجتماعية و التربوية، فهي تساعدنا في فهم الظاهرة أو المشكلة المراد

دراستها، ثم اختيار المنهج الوصفي التحليلي لتحديد و الكشف عن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، اعتمدنا على هذا المنهج باعتبارها الأنسب و الملائم لطبيعة هده الدراسة و تشخيصها و إلقاء الضوء على مختلف جوانبها و لجمع البيانات اللازمة عنها و فهمها

و تحليلها للوصول إلى النتائج.

3_ مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مؤسسات تربوية تعليمية، التي من شأنها أن تمكننا من الحصول على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، بحيث قمنا بحصر المؤسسات التربوية و المتمثلة في ثلاث مؤسسات التعليم الثانوي و المتواجدة ببلدية عزازقة لولاية تيزي وزو، بحيث تم اختيارها بالطريقة القصدية كوننا أخذنا جمع ثانويات هذه البلدية و ذلك لجمع أكبر قدر ممكن من البيانات في ثلاث مؤسسات تعليمية لمقاطعة بأكملها و هذا ما يساعدنا على تعميم النتائج.

جدول رقم (03) يوضح الثانويات المختارة.

اسم الثانوية	المكان	عدد الأساتذة
شيهاني بشير	عزازقة	44
سحوي علجية	عزازقة	47
يازوران سعيد	عزازقة	48
المجموع		139

فمن خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن عدد أساتذة مجتمع دراستنا، هو نفس عدد عينة دراستنا، فقد بلغ عدد أساتذة ثانوية شيهاني بشير عدد (44) أستاذ و أستاذة، في حين قد بلغت عدد أساتذة في ثانوية سحوي علجية (47) أستاذ و أستاذة، و أخيرا تأتي ثانوية يازوران سعيد و الذي بلغ عددها(48) أستاذ و أستاذة.

4_ عينة الدراسة و خصائصها و طرق اختيارها:

4-1 عينة الدراسة:

لقد عرف **سامي ملحم** العينة بأنها" جزء من مجتمع البحث و حجم العينة هو عبارة عن عدد عناصرها" **(أورد في: عبيدات و أبو نصار،1999،ص[89]).**

فلقد قمنا باختيار عينة الدراسة بطريقة العين المقصودة و التي تعرف بأنها" نوع من العينات التي تهدف لتحقيق غرض يقدر بجمع المعلومات اللازمة للبحث"**(أورد في: مجدي،1984،ص[73]).**

لقد تم اختيار هذا النوع كون أننا اعتمدنا على جميع أساتذة الثانويات الثلاثة و المتواجدة بمقاطعة عزازقة (شيهاني بشير ، سحوي علجية، و يازوران سعيد). و التي ينتمي أفرادها إلى فئة الاساتذة من جنس الذكور و الإناث، بحيث بلغ عددهم (139) أستاذ و أستاذة و ذلك بهدف الوصول إلى جمع معلومات كافية عند أساتذة هذه الثانويات المختارة و معرفة مختلف اتجاهاتهم و أرائهم و وجهات نظرهم حول موضوع دراستنا المتمثل في اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر.

4-2 خصائص العينة المختارة:

بحيث تمتاز عينة دراستنا بالمواصفات التالية:

4-2-1 خصائص العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
الذكر	66	٪47,48
الأنثى	73	٪52,51
المجموع	139	٪ 100

فمن خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن أغلبية أفراد عينة الدراسة هي من جنس الإناث، بحيث بلغ مقارنة بجنس الذكور الذي بلغ (51. 52٪)عددها (47) أستاذ و أستاذة أي ما يعادل نسبة تقدر ب و هذا يرجع لحب المرأة لمهنة التعليم و حبها للتلاميذ (47.48٪)عددهم (66) أستاذ أي ما يعادل نسبة أكثر .

4-2-2 خصائص العينة حسب التخصص:

الجدول رقم (05) يمثل توزيع الأفراد حسب التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
العلوم الإنسانية و الاجتماعية	69	٪45,32
العلوم التجريبية	70	٪ 54,67
المجموع	139	٪ 100

نستنتج من خلال الجدول رقم (05) أن مجمع الأغلبية الساحقة للأستاذة هو لصالح أساتذة تخصص ثم تليها (54.67٪)العلوم التجريبية، بحيث قد بلغ عددهم (76) أستاذ و أستاذة أي بنسبة تقدر ب أساتذة ذوي التخصص العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الذي قد بلغ عددهم (63) أستاذ و أستاذة اي ما يعادل نسبة (97،37٪).

4-2-3 خصائص العينة حسب المؤهل العلمي:

الجدول رقم (4) يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
شهادة في المعهد التكنولوجي للتربية	37	٪ 26,61
شهادة في المدرسة العليا للأساتذة	40	٪ 28,77
شهادة جامعية	58	٪ 41,72
شهادة الماجستير	04	٪5,06
المجموع	139	٪ 100

من خلال الجدول رقم (06) يتضح لنا أن الأساتذة خريجي الجامعة العمومية يشكلون الأغلبية العظمى بحيث تقدر نسبتهم (72،41٪)، تم تليها أساتذة خريجي في المدرسة العليا للأساتذة بحيث وصلت نسبتهم (77،28٪)، و بعدها تأتي الأساتذة الذين يحملون شهادة في المعهد التكنولوجي للتربية بحيث وصلت نسبتهم (61،26٪)، و بعدها تأتي أساتذة الذين يحملون شهادة الماجستير بحيث تقدر نسبتهم

ب (06،5٪).

4-2-4 خصائص العينة حسب الخبرة المهنية:

الجدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية

السنوات	التكرارات	النسبة المئوية
[0-5]	43	%30,93
[5-10]	29	%20,86
[10-15]	42	%30,21
فمن 15 سنة فما فوق	25	%17,98
المجموع	139	%100

فمن خلال الجدول رقم (07) يتضح لنا أن نسبة الاساتذة الذين تتراوح خبرتهم من [0-5] سنة تمثل نسبة معتبرة من عينة الدراسة المختارة، حيث بلغت نسبتهم (30,93٪) و كذلك الذين لديهم خبرة تتراوح ما بين [10-15] سنوات تمثل نسبة معتبرة هي الأخربحيث بلغ عددها(42) أستاذ و أستاذة، أي ما يعادل نسبة (30,21٪)، أما بالنسبة للأساتذة التي تتراوح خبرتهم من [5-10] فلقد بلغ عددهم (29) أستاذ و أستاذة أي نسبة تقدر ب (20,86٪)، ثم تليها بعد ذلك الفئة التي تفوق خبرتهم 15 سنة فتمثل الأقلية بحيث بلغ عددهم (25) أستاذ و أستاذة ، أي ما يقدر نسبته ب (25,31٪).

5- مجالات إجراء الدراسة:

5-1 المجال الزمني:

لقد قمنا بدراسة ميدانية في بداية الشهر فيفري إلى غاية منتصف الشهر مارس للسنة الدراسية (2018_2019)، و التي استغرقت حوالي ثلاثة أسابيع.

حيث تمثلت أفراد عينة دراستنا في المؤسسات التعليم الثانوي (شيهاني بشير، سحوي علجية، و يازوران سعيد) و ذلك بمختلف شعبهم و تخصصاتهم.

5-2المجال المكاني:

قمنا بإجراء دراستنا في ثلاث ثانويات مختلة، و المتواجدة في مقاطعة عزازقة ولاية تيزي وزو، فمن خلال هذا العنصر سنقوم بتقديم تعريف موجز لكل من المؤسسات التربوية المختارة:

_ ثانوية شيهاني بشير:

ثانوية شيهاني بشير بمقاطعة عزازقة بولاية تيزي وزو، و التي تبلغ مساحتها الإجمالية 15320 متر مربع، و تضم 29 حجرة دراسية، 7 مخابر، مكتبة واحدة، بالإضافة إلى قاعة أساتذة و قاعة الإعلام الآلي، 12 مكتب إداري، مع ملعب و مطعم و تحتوي على 497 تلميذ و تلميذة و 44 أستاذ و أستاذة.

_ ثانوية سحوي علجية:

ثانوية متواجدة في مقاطعة عزازقة، ولاية تيزي وزو، بحيث تبلغ مساحتها 9858 متر مربع، تضم 27 حجرة دراسية، 5 مخابر، قاعة مطالعة، إضافة إلى مكتبة و قاعة الإعلام الآلي مع قاعة الأساتذة و 9 مكاتب إدارية و مطعم، و يحتوي على 657 تلميذ و تلميذة و 54 أستاذ و أستاذة.

_ ثانوية يازوران سعيد:

تقع ثانوية يازوران سعيد في مقاطعة عزازقة، بحيث تبلغ مساحتها 10992

متر مربع و تضم 31 حجرة دراسية و 9 مخابر، قاعة مطالعة و مكتبة، قاعة أساتذة إضافة إلى ملعب و قاعة الإعلام الآلي و 22 مكتب إيداري و مطعم و تحتوي على 602 تلميذ و تلميذة و 48 أستاذ و أستاذة.

6_ التعريف بالأدوات المستخدمة:

ن أجل فهم الظاهرة المراد دراستها و المتمثلة في اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد تم استخدام الأداة التالية:

6-1 تعريف بصاحب المقياس:

مقياس أعد من طرف الباحث **إبراهيم هياق**في السنة (2012)، بمدينة بسكرة حيث يكون المقياس من تعليمة و بيانات شخصية لكل أستاذ كما يتكون هذا المقياس من (48) بند، موزعة على (06) مجالات و مقسمة على (05) بدائل وهي (أوافق بشدة ، أوافق، محايد، لا أوافق و لا أوافق بشدة) حيث يقوم كل أستاذ بالإجابة على أحد البدائل الخمس في كل بند تعبيرا عن اتجاهاته نحو الإصلاح التربوي الجديد.**(أورد في: ابراهيم هياق،2012)**

6-2 التعريف بمجالات المقياس:

_ مجال الغايات و المبادئ العامة للتربية:

يتكون هذا المجال من (10) عبارات تتناول أهم الغايات و المبادئ العامة للتربية كمجانية و إلزامية التعليم و مبدأ تكافئ الفرص في التعليم و علاقة النظام التربوي بتعزيز الانتماء الوطني، و تكوين جيل معتز بثقافته و متفاعل مع محيطه محليا و علميا و دور الإصلاح التربوي في تلبية متطلبات المجتمع. **(نفس المرجع السابق،2012)**

_ مجال المناهج الدراسية:

يتألف هذا المجال من (10) عبارات تتطرق لمحتوى المناهج التربوية المطبقة في الإصلاح التربوي

و طرق إعداد إعدادها وفقا لمداخل منهجية تراعي الأسس و الأبعاد الضرورية في إعداد المناهج التربوية معرفيا، نفسيا، اجتماعيا، و بيئيا و ثقافيا مع التركيز على المكانة اللغة العربية و الأجنبية في المناهج الجديدة.

_ مجال التقويم و الامتحانات:

يتكون هذا المجال من (06) عبارات تبحث في الإصلاح التربوي و الآلي التي استخدمها في هذا المجال، من خلال أنماط التقويم الجديدة و مدى فعاليته من وجهة نظر الأساتذة المشرفين على العملية.

_مجال طرق التدريس و أساليبه:

يتكون هذا المجال من (10) عبارات تعني بالطرق و الأساليب و المقاربات المتبعة في عملية التدريس

و دورها في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، و التعليم النشط و التعاوني و مدى ملائمته للظروف و الإمكانات المتوفرة لتحقيق أداء تربوي فعال.**(أورد في: هياق،2012)**.

_ مجال تكوين المكونين(الأساتذة):

تكتسي عملية تكوين المكونين أو الأساتذة أهمية بالغة في أي عملية إصلاح منشودة، و في هذا المجال الذي يتألف من (10) عبارات تتطرق لعملية تكوين المكونين أو الأساتذة، خلال مزاولة عملهم من طرف الجهات الوصية و مدى ملائمة المنهجية لمحتوى التكوين ، وفترته، كما تطرق عبارات هذا المجال لدور الندوات الداخلية و دور الإشراف التربوي و الإداري، من قبل المفتشين و المدراء المكلفين بهذا الأمر، و مدى مساهمتهم في العملية التكوينية للمتكونين أو الأساتذة. **(نفس المرجع السابق،2012)**.

_ مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة:

يتكون هذا المجال من ستة (06) عبارات تبرز مدى مساهمة الأولياء في الحياة المدرسية بشكل

فعال، و إبراز دور الإصلاح التربوي الجديد في المحافظة على التراث الثقافي للأمة، و إقامة علاقات تشاركيه مجتمعية. **(نفس المرجع السابق،2012)**.

6-2 طريقة تصحيح المقياس:

الجدول رقم (09) يمثل طريقة تصحيح المقياس

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجات الايجابية	5	4	3	2	1
الدرجات السلبية	1	2	3	4	5

7- حساب الخصائص السيكوميترية لابراهيم هياق(صاحب المقياس):

7-1 ثبات المقياس:

لقد تم عرض المقياس على عينة عشوائية تجريبية مكونة من (25) أستاذ في التعليم المتوسط، و بعد استرجاع المقاييس تم حساب ثبات هذا المقياس كالتالي:

لجدول رقم (10) يوضح معامل ألفاكرونباخ لفقرات المقياس

عدد العبارات	معامل ألفاكرونباخ
48	0,89

من خلال الجدول رقم (11) يتبن أن قيمة ألفاكرونباخ و التي تشير إلى مستوى عال من الثبات(89٪) كما إن انطباعات الأساتذة في العينة، لم يشير إلى وجود غموض أو عدم الوضوح في أسئلة المقياس. **(اورد في : ابراهيم هياق،2012)**

7-2 صدق المقياس:

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمجالات المقياس لمعرفة صدقها ، و التي كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (12) يمثل صدق الاتساق الداخلي للمقياس

مجالات المقياس	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة المجدولة	مستوى الدلالة
المجال 1	0,50			
المجال2	0,54			
المجال3	0,40	23	0,321	0,01
المجال4	0,54			
المجال5	0,53			
المجال6	0,53			

فمن خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أغلبية المجالات ترتبط ارتباطا موجبا عند مستوى دلالة(0,01)

و تتراوح قيم الارتباط بين مجالات المقياس من(0,40– 0,58) هذا ما يدل على أن مجالات المقياس تتمتع بقدر كاف من الارتباط. **(اورد في: ابراهيم هياق،2012)**.

7-3 الخصائص السيكوميترية لدراستنا الحالية:

7-3-1 حساب ثبات المقياس للدراسة الحالية:

من أجل التحقق من ثبات المقياس، قمنا بتوزيعه على عينة تتكون من (30) أستاذ و أستاذة في مرحلة التعليم الثانوي، و بعد استرجاعنا للمقاييس الموزعة، قمنا بحساب ثبات المقياس و كانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (13) يوضح معامل الثبات لفقرات المقياس

عدد العبارات	ألفاكرونباخ
48	0,86

فيتضح من خلال الجدول رقم(13) لحساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفاكرونباخ، توصلنا إلى أنه قد بلغ مستوى عال من الثبات و الذي يقدر ب (0,86) أي نسبة ٪86 ، و منه نستطيع القول أن المقاييس يتمتع بدرجة عالية من الثبات

7-3-2 حساب صدق المقياس:

الجدول رقم (14) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمجلات المقياس

مجالات المقياس	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	قيمة المجدولة	مستوى الدلالة
المجال 1	0,77			
المجال 2	0,84			
المجال 3	0,79	28	0,321	0,01
المجال 4	0,66			
المجال 5	0,47			
المجال 6	0,41			

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (14) أن كل قيم معامل الارتباط المحسوبة من مجالات المقياس متراوحة ما بين (0,41- 0,01) أكبر من القيمة المجدولة المقدرة ب (0,321) و بالتالي فمعظم مجالات المقياس دالة لمستوى (0,01) و هذا ما جعلنا متأكدون من صدق المقياس لذا فهو مناسب لموضوع دراستنا.

8_ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تماشيا مع طبيعة موضوع الدراسة و انطلاقا من أهداف الدراسة و فروضها، و بعد جمع البيانات، و من أجل معالجتها و التحقق من صحة هذه الفرضيات الدراسة اعتمدنا على الأساليب و التقنيات الإحصائية التالية:

_ النسب المئوية:

تعد النسب المئوية من الأدوات الأساسية لتحليل البيانات و تفسيرها و مقارنتها، فقد استخدمنا هذه الأداة في دراستنا من أجل حساب خصائص العينة و التعبير عنها.

و لحساب النسبة المئوية نطبق القانون التالي:

$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد الأفراد}}$ **(اورد في: مجدي،2004،ص[79])**

STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCE (SPSS)

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية فهو عبارة عن برنامج حاسوبي متكامل لإدخال البيانات و تحليلها و الخروج بنتائج فقدا عليه في دراستنا من أجل تسهيل و سرعة الحساب و ذلك نظرا لحجم العينة و ضيق الوقت.

معادلة ألفاكرونباخ:

هي معادلة لحساب ثبات المقياس و يتم بواسطة عينة تجريبية بعد توزيع المقياس ثم يتم تفريغ البيانات بعد ترميزها ثم معالجتها إحصائيا لحساب معامل ثبات ألفاكرنباخ و اعتمدنا عليه في الدراستنا لحساب ثبات البنود و المقياس ككل و معرفة مدى استقرار الدرجات المتحصل عليها.

_ معامل الارتباط بيرسون:

يستخدم معامل الارتباط بيرسون في التعرف على مدى طبيعة و قوة بين متغيرين أو أكثر فقد اعتمدنا عيه في دراستنا الحالية من أجل حساب صدق المقياس و معرفة مدى قياس بنوده للسيمة التي وضع و صمم من أجل قياسه

و لحساب معامل الارتباط بيرسون نطبق القانون التالي:

$\frac{n\varepsilon(x.y)-(\varepsilon x)(\varepsilon y)}{\sqrt{[n\varepsilon x^2-(\varepsilon x)^2][n\varepsilon y^2-(\varepsilon y)^2]}}$ **(أورد في: عبد السلام،2000،ص[44])**

_ اختبار (T):

حيث قمنا باستخدام هذا الاختبار من أجل التحقق من فرضيات الدراسة

عرض و تحليل النتائج

تمهيد:

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات متعددة و محددة، و ذلك قصد الوصول إلى حل المشكلة أو تفسير الظاهرة المراد دراستها أو تحليل جوانب الدراسة تحليلا دقيقا.

و بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لموضوع دراستنا، و محاولة تفسيره و توضيحه بدقة، فسيتم في هذا الفصل تحليل النتائج المتوصل إليها خلال الدراسة الميدانية، و معالجتها إحصائيابالاعتماد على الرزمانةالإحصائية للعلوم الاجتماعية قصد تحليل المعطيات و البيانات، و بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة استنادا إلى فرضيات البحث، متبوعا بالتحليل و التفسير و المناقشة النتائج و من ثم التحقق من الفرضيات و وصولا إلى الاستنتاج العام و الخاتمة لإنهاء دراستنا.

1_ عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة و تحليلها:

للتحقق و التأكد من صحة و ثبات الفرضيات أو نفيها، يتم استخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية.

نضع الجداول: توضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و المتوسطات الحسابية.

1_ عرض النتائج و تحليلها حسب الفرضية المطروحة.

1-1 عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:

" اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية"

جدول رقم (15) تمثل اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية

المتوسط الحسابي	فرق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
34،52	15،48	4،505	40،517	0،000	0،01

(أنظر الملحق رقم 3)

نستنتج خلال الجدول رقم (15) أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغ (34،52) بانحراف معياري يقدر ب (4،505)، كما بلغت قيمة (T) لحساب متوسط الفروق بين الاتجاهات ب (40،517)، حيث يبلغ مستوى الدلالة المحسوبة(0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة(0،01)، إذن تحققت هذه الفرضية التي تنص على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي إيجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية.

1-2 عرض و تحليل نتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

" اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي إيجابية نحو المناهج الدراسية الحالية.

الجدول رقم(16) يمثل اتجاه أفراد العينة نحو المناهج الدراسية

المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
33،43	15،48	5،774	40،517	0،00	0،01

(انظر الملحق رقم 4)

نستنتج من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغ فيه(33،43) بانحراف معياري يقدر ب (5،774)، كما قد بلغت قيمة الاختبار(T) لحساب متوسط الفروق بين الاتجاهات ب (40،517) وحيث يبلغ مستوى الدلالة المحسوبة (0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة (0،01)،و منه إذن تحققت هذه الفرضية التي تنص على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو المناهج الدراسية الحالية.

1-3 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

"اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو طرق التدريس المطبقة بعد الإصلاح التربوي الجديد"

الجدول رقم(17) يمثل اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو طرق التدريس

المتوسط الحسابي	فرق المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
21،06	28،93	3،541	96،338	0،00	0،01

(أنظر الملحق رقم 5)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17) ان قيمة المتوسط الحسابي قد بلغ (21،06) بانحراف معياري يقدر عدده ب (3،541)، كما بلغت قيمة الاختبار(T) لحساب الفروق بين اتجاهات الأساتذة نحو طرق التدريس ب (96،338)، و قد بلغ مستوى الدلالة (0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة (0،01) إذن تحققت الفرضية التالية اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو طرق التدريس المطبقة بعد الإصلاح التربوي الجديد.

1-4 عرض و تحليل النتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي:

" اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم و الامتحانات"

الجدول رقم (18) يمثل اتجاه أفراد عينة الدراسة نحو عملية التقويم و الامتحانات

المتوسط الحسابي	فرق المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
19،90	30،101	3،796	93،487	0،00	0،01

(أنظر الملحق رقم6)

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغ (19،90) بانحراف معياري يقدر

ب (3،796)، كما تبلغ قيمة اختبار (T) لحساب متوسط الفروق بين اتجاهات الأساتذة نحو عملية التقويم و الامتحانات ب (93،48) و تبلغ مستوى الدلالة (0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة (0،01) إذن هذه الفرضية التي تنص على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم و الامتحانات.

1-5 عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي:

" اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين"

الجدول رقم(19) يمثل اتجاه أفراد الدراسة نحو عملية تكوين المكونين

المتوسط الحسابي	فرق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
33،52	16،482	4،401	44،155	0،00	0،01

(انظر الملحق رقم 7)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة المتوسط الحسابي قد بلغت(33،52) بانحراف معياري يقدر ب (4،401)، كما تبلغ قيمة اختبار (T) لحساب متوسط الفروق بين اتجاهات الأساتذة نحو عملية تكوين المكونين ب (44،155)، و تبلغ مستوى الدلالة (0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة(0،01)، إذن تحققت الفرضية التي تنص على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين.

1-6 عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي:

" اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة"

الجدول رقم(21) يمثل اتجاه أفراد الدراسة نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة

متوسط الحسابي	فرق المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة المحسوبة	مستوى الدلالة المعتمدة
17،68	32،317	3،038	125،393	0،00	0،01

(انظر الملحق رقم 8)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة المتوسط الحسابي(17،68) و بانحراف معياري يقدر

ب (3،038)، كما تبلغ قيمة الاختبار (T) لحساب متوسط الفروق بين الاتجاهات أساتذة نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة و تبلغ مستوى الدلالة (0،00) و هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعتمدة (0،01) إذن تحققت الفرضية التي تنص على: أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

تفسير و مناقشة النتائج:

بعد عرض و تحليل النتائج المتوصل إليها في الفصل السابق، سيتم مناقشتها و تفسيرها اعتمادا على بعض الدراسات السابقة التي تناولت بعض جوانب الدراسة.

1_ تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

هذه الفرضية تنص على أن " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية ".

لقد دلت النتائج الإحصائيةالمتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي كانت ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية و التي كانت عند مستوى الدلالة(0،00)، فمن خلالها نجد أن مختلف الآراء و الاتجاهات التي تحلمها أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية كونها تخدم مصالح المنظومة التربوية الجزائرية، و تسدي خدمات العاملين فيها.

و منه فقد سجلنا اتجاها ايجابيا لمعظم عبارات هذا المجال، بحيث لقيت موافقة عالية من طرف أفراد العينة باعتبارها من ايجابيات الإصلاح التربوي الجديد، في حين كانت الاتجاهات نحو ثلاث العبارات الأخيرة غير موافق عليها، مما يعزز الاقتناء و بالتوجه الايجابي لأفراد عينة الدراسة نحو الفقرات الايجابية لهذا المجال حيث سجلنا متوسط حسابي يبلغ(34،52) بانحراف معياري (4،505) و هذا ما يدل على أن معظم اتجاهات أفراد العينة كانت ايجابية نحو المبادئ و الغايات العامة للتربية التي تسعى المنظومة التربوية بدورها لتحقيقها.

فلقد نجد دراستنا الحالية قد تتفق مع **دراسة سبرطعي مراد (2011)** و الذي توصل من خلال دراسته إلى ضرورة ربط الأهداف التربوية بالطابع الوطني و الطابع العلمي و الاهتمام بأهداف الجزأرة من خلال التأكد على الأبعاد الوطنية، بحيث نجدها تتفق مع مجال دراسة خاصة فيما يخص التعليم المجاني

و الاهتمام بالتاريخ الجزائري في بناء المنظومة التربوي، و **دراسة إبراهيم هياق (2012)** قد تتشابه أيضا مع دراستنا من خلال النتائج التي توصل إليه و هي اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية، و ذلك لما تضمنه القانون التوجيهي للتربية من مبادئ التعليم المجاني و الإلزامي للجميع و كذلك اهتمامه بتعزيز القيم الوطنية مع الانفتاح على العالم الخارجي.

2_ تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على مايلي " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو المناهج الدراسية المطبقة بعد الإصلاح التربوي الجديد "

تكتسي المناهج الدراسية أهمية بالغة في أي عملية إصلاحية كانت، لذلك شهدت ثباتا في إجابات الأساتذة، مبرزة الاتجاهات المختلفة لعينة الدراسة نحو الإصلاح المناهج التربوية، فسجلنا إجماعا بين أفراد العينة حول معظم بنود هذا المجال من بينها (تعزيز العمل الجماعي، و تحسين مكانة اللغات الأجنبية، الحجم الساعي الأسبوعي للتدريس)

بحيث حققت الإجماع المطلوب من طرف أفراد عينة الدراسة و ذلك في حدود المتوسط الحسابي بلغ (33،43) بانحراف معياري(5،77) أي مرتفع نسبيا، و هذا دال على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نجو مجال المناهج الدراسية المطبقة حاليا، بحيث كانت المناهج الدراسية الحديثة تمت وقت مداخل منهجية تراعي الأسس المعرفية و النفسية و الوجدانية و الاجتماعية للمتمدرسين إذن فاتجاهات الأساتذة كانت ايجابية نحو فقرات هذا المجال كونها تراعي جميع جوانب تعلم التلميذ، و أنها فعالة نوعا ما في عملية الإصلاح التربوي الجديد.

و من خلاله نجد أن دراستنا تتفق مع **دراسة مرابطي أحلام(2006)**التي توصلت إلى أن المناهج الدراسية الجديدة جعلت مهنة التعليم أكثر يسرا و سهولة مما كانت علية من قبل في السابق، وأنها تؤثر إيجابا على الطريقة التدريس التي يعتمد عليها المدرس أثناء ممارسته لهذه المهنة.

كما نجد **دراسة لوسن حسين(2013)** التي دارت حول اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية الجديدة

و التي توصل من خلالها إلى أن أغلبية الأساتذة اتفقوا على أن المناهج الدراسية الحالية تكاد تكون ضيقة، مما استدعى الأمر الاعتماد على أسلوب الخبرة و المتمثلة في نقل المعارف البشرية فقد تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في النتائج النهائية التي توصل إليها الباحث و النتائج الحالية التي توصلنا إليها.

3_ تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة علة أن " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو طرق التدريس و أساليبه".

تعتبر طرق و أساليب التدريس الحديثة المعتمد عليها بعد الإصلاح التربوي الجديد من الأسس الرئيسية في عملية التعلم، بحيث أن انتهاج أساليب مناسبة لتعزيز و تنمية كفاءات محددة بدقة أو يؤدي إلى نجاح العملة التعليمية التعلمية بكل المقاييس.

فطرق التدريس الحديثة التي جاء بها الإصلاح التربوي، من خلال تبني طبقة المقاربة بالكفاءات كأسلوب فني لتنمية قدرات و مهارات معينة لدى التلاميذ من خلال التعلم التعاوني و التشاركي المبني على الحوار كأفضل أسلوب لتحقيق النجاعة و الفعالية في العملية التربوية، فنجد من خلال ذلك أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي كانت ايجابية نحو معظم بنود هذا المجال حيث تمتع بموافقة عالية من قبلهم بحيث سجلنا متوسط حسابي يبلغ(21،06) و انحراف معياري(3،541) و الذي يشير لاتجاه موجب نحو معظم فقرات هذا الاتجاه، إذن هذا دال على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو طرق التدريس و أساليبه.

حيث نجد أن دراستنا هذه اتفقت مع **دراسة تيعشادين محمد** الذي توصل إلى أن اتجاهات أساتذة ايجابية و مرتفعة نحو طرق التدريس و أساليبه، و نجد أيضا **دراسة عبد الرزاق سلطاني(2011)**التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي إيجابية نحو انتهاج طرق التدريس الحديثة.

4_ تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الامتحانات و التقويم"

إن عملية الامتحانات و التقويم بكل آلياته، يشكل عصبيا أساسيا لأي عملية تعليمية تعلمية كانت، فهو الجهاز الذي من خلال مؤشراته نستطيع أن نحدد مدى فعالية النظام التربوي و تقويم الأداء التربوي

و إدخال تحسينات مناسبة في الوقت المناسبة، و الاتجاه نحو هذا المجال من خلال عينة الدراسة نلاحظ أنها كانت ايجابية نحو مجال التقويم و الامتحانات بكل أشكاله و آلياته ، و أنها فعالة و ضرورة في عملية الإصلاح التربوي الجديد، بحيث سجلنا متوسط حسابي قد بلغ(30،101) و انحراف معياري(3،796) و هذا يدل على أن عملية التقويم و الامتحانات بأنواعها أعطت نتائج مرضية في عملية الإصلاح التربوي الجديد، و ذلك من خلال النتائج و الاستجابات المتحصل عليها من خلال إجابات الأساتذة على بنود هذا المجال ، و نلتمس هنا أن هناك اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على هذا الاتجاه نظرا للنتائج المرتفعة التي تحصلنا عليها، و بهذا فإن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم و الامتحانات، فتعددت الأساليب التقويمية بأنواعها مكنت الأساتذة من فهم أفضل و أعمق لمتطلبات الفعل التربوي عامة و متطلبات المؤسسات التعليمية التعلمية خاصة ، و كيفية التدخل لمعالجة مكامن الضعف و القصور التحصيلية لدى المتمدرسين.

و منه نجد العديد من الدراسات تتشابه مع دراستنا **كدراسة سبرطعي مراد** الذي توصل إلى أن لعملية التقويم أهمية كبيرة و بالغة في عملية الإصلاح التربوي نظرا لما تقدمه من تقرير مصير التلميذ و الأستاذ و معالجة نقاط الضعف في العملية التربوية، و نجد دراسة عبد الرزاق سلطاني (2011) أيضا توصل إلى أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية التقويم بمختلف آلياته في الإصلاح التربوي الجديد.

كما نجد أيضا دراسات معارضة و مخالفة لنتائج دراستنا، كدراسة مجدي أبو ريان(2008) الذي توصل إلى أن هناك تباين و فوهة كبيرة في اتجاهات الأساتذة نحو عملية التقويم و توصل إلى أن اتجاهاتهم كانت سلبية نحو هذا المجال كون أن العملية التقويمية لا تطبق بموضوعية و وفق للشروط اللازمة.

5_ تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين".

تكتسي عملية التكوين المستمر في مسار الموظف و الأستاذ بشكل خاص، أهمية بالغة نظرا لضرورة أن يواكب الأستاذ دوما ما استجد و أحدث من معلومات علمية، أو بيداغوجية و ذلك من أجل تحسين أدائه التربوي و القدرة على أداء مهنته على أكمل وجه، بحيث سجلنا في هذا المجال اتجاه ايجابي بمتوسط حسابي قد بلغ(33،52) و انحراف معياري يبلغ(4،401) و هذا دال على أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين، لكون الأساتذة يهتمون بالندوات الداخلية فيما بينهم

و يعظون أهمية بالغة في تحسين تكوينهم من خلال تبادل الخبرات.

فإن هذا المجال تكوين المكونين سجل اتجاها ايجابيا في حدود المتوسط، و لذلك لعدة أسباب لعل أهمها ارتفاع نسبة الإجابات الموافقة.

فإن دراستنا الحالية نجدها تتفق و تتشابه مع **دراسة إبراهيم هياق(2012)** التي توصلت إلى أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط ايجابية نحو تكوين المكونين.

كما نجد أيضا **دراسة حسني هنية(2009)** التي تتفق مع دراستنا و التي توصلت إلى أن للعملية التكوينية أهمية بالغة لتحسين أداء العاملين في جميع القطاعات.

6_ تفسير و مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أن: " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ".

تعتبر المدرسة فضاء اجتماعيا رحبا، نتيجة التفاعلات الحاصلة بين مختلف مفردات الوسط المدرسي

و للوظيفة الاجتماعية داخل أسوار المدرسة و خارجها، أهمية بالغة في أي عملية إصلاح للنظام لابد أن تأخذ في عين الاعتبار.

فاتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي كانت ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة و ذلك بمتوسط حسابي(17،68) و انحراف معياري بلغ(3،038) و هذا دال على أن اتجاهاتهم ايجابية نحو فقرات هذا المجال، و ذلك نظرا لأهمية الوظيفة الاجتماعية لما لها من دور الأولياء في الحياة المدرسية و ضرورة التواصل المستمر و الفعال بين الأولياء و الطاقم التربوي، و ضرورة نقل التراث الثقافي و الحضاري للأمة و ذلك من أجل ترسيخ التاريخ الجزائري في نفوس و عقول النشئ و الاهتمام أيضا بالواقع الاجتماعي الذي يعيش و يترعرع فيه التلميذ، فإن الإصلاح التربوي قد أقر وسائل عديدة لغرس الهوة بين المدرسة و المحيط الاجتماعي.

فنجد من خلال دراستنا أن هناك تعارض بين دراستنا و **دراسة إبراهيم هياق**الذي توصل إلى أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط سلبية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة.

و هناك تشابه مع دراسة سبرطعي مراد(2011) الذي توصل إلى أن للوظيفة الاجتماعية للمدرسة أهمية كبيرة و بالغة في ترسيخ القيم الثقافية و التاريخية في عقول النشئ.

الاستنتاج العام:

فمن خلال ما سبق و بعد تقديمها للجانب الميداني و الوصول إلى النتائج النهائية لدراستنا، و التي تناولت " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر"، فهذه الدراسة حاولت أن تقدم لنا صورة واضحة و فكرة مباشرة حول مختلف الاتجاهات و الآراء التي تحملها الأساتذة الثانويات الثلاثة(شيهاني بشير، سحوي علجية و يازوران سعيد) في مقاطعة عزازقة ولاية تيزي وزو. باعتبارها أعضاء فاعلين في المنظومة التربوية، و في عملية الإصلاح التربوي، وذلك رغبة في تحسين الاداء التربوي للوصول إلى الغايات المحددة، و على هذا الأساس نلخص بعض الإجابات عن التساؤلات الدراسة و فرضياتها إلى ما يلي:

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الغايات و المبادئ العامة للتربية، حيث أن السياسة التربوية تسعى دائما للتحقيق الغايات و الأهداف التربوية المحددة و المرسومة مسبقا، و أنها تراعي التعليم المجاني و الإلزامي.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو المناهج التربوية الجديدة، بحيث أن المناهج التربوية بعد الإصلاح التربوي الجديد قد تحسنت بشكل كبير بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد قد أصبحت تراعي مختلف جوانب المتعلم و تتناسب مع قدراته و امكاناته.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الامتحانات و التقويم بعد عملية الإصلاح التربوي الجديد، حيث أن العملية التقويمية أهمية بالغة في عملية الإصلاح التربوي و أنها تساعد على معرفة واقع هذه المنظومة التربوية، و التعرف على نقاط القوة لتعزيزها و الأخذ بها، و نقاط الضعف لتعديلها و تصحيحها.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو أساليب و طرق التدريس الحديثة المعتمد عليها بعد الإصلاح التربوي الجديد، و خاصة فيما يتعلق بالأنماط التدريسية و التعليمية الجديدة كالتعلم التعاوني و التعلم التشاركي.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية تكوين المكونين كون ان للعملية التكوينية أهمية بالغة للعاملين من أجل تحسين أدائهم و تجديد معارفهم.

_ اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، و خاصة فيما يخص دور الأولياء تجاه المدرسة، كما أن الإصلاحات الجديدة تراعي الواقع الاجتماعي للمتعلمين، مما يساهم في تقوية علاقة المدرسة بالواقع الاجتماعي.

خاتمة:

لقد تناولنا في هذه الدراسة موضوع " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو الإصلاح التربوي الجديد"، بحيث قمنا اختبارها بالاستعانة بمقياس الاتجاهات و طبقناه على عينة من الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي و ذلك بغية الوصول إلى أهم الاستجابات و الآراء التي تحملها هذه الأساتذة نحو عملية الإصلاح المنظومة التربوية.

فبعد قيامنا بهذه الدراسة و عرضنا للجانب النظرية ، و قيامنا بجانب الميداني و الوصول للتحليل

و مناقشة نتائج الدراسية المتحصل عليها، توصلنا أخيرا إلى أن اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي ايجابية نحو عملية الإصلاح التربوي الجديد، وما يحويه من مكونات و تغيرات بيداغوجية في الأهداف التربوية، المناهج الدراسية، طرق التدريس الحديثة، عملية التقويم و الامتحانات، عملية تكوين المكونين

و الوظيفة الاجتماعية للمدرسة. و ذلك كون أن عملية الإصلاح التربوي أداة مهمة و ضرورية و مطلبا اجتماعيا ملحا، و ذلك من أجل التحقيق التحول الاجتماعي المطلوب و مسايرة التطور الحاصل محليا

و إقليميا، عالميا و دوليا.

لذا تسعى الدول تجنيد كافة الطاقات و حشد الإمكانات و الوسائل المادية كانت أم بشرية لضمان النجاح لهذه العملية، فالإصلاح التربوي لا يستهدف الجوانب المعرفية فقط، و لا يقتصر على التحصيل العلمي دون الاستفادة منه في تكوين جيل قادر على الإبداع و الابتكار، و ذلك لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع.

و الأساتذة كونهم كقوة بشرية خلاقة، و طاقة هائلة تسهر على تكوين الجيل و النشء و إعدادهم لتحمل أعباء المجتمع و القدرة على مسايرة التغيرات و التطورات الاجتماعية الحاصلة، و الدفع على الإبداع لتحقيق مكاسب أخرى للأمة.

و نختم دراستنا هذه بأمل أن تكون هناك دراسة أخرى جديدة تثري و توسع نطاق البحث العلمي خاصة

و موضوع دراستنا عامة و المتمثل في: " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية الإصلاح التربوي الجديد"، و عدم الاكتفاء بدراسة هذا الموضوع في جانب واحد أو في طور واحد بل نأمل أن

تكون دراسات أخرى تمس جميع الأطوار التعليمية (ابتدائية، متوسطة، جامعية) و جميع التغيرات التي ستحدث مستقبلا في المنظومة التربوية.

الاقتراحات:

وفقا للنتائج الدراسية التي تم الوصول إليها في الدراسة الحالية، نختم دراستنا هذه الحالية بالاقتراحات التالية:

_ العناية بتكوين المعلمين ليكونوا قادرين على مواكبة التطورات و التغيرات و الإصلاحات الجديدة التي تطرأ على المنظومة التربوية.

_ دراسة الصعوبات و المشاكل التي يتعرض بعض المعلمين عند تطبيق منهجية التدريس و فق المقاربة بالكفاءات.

_ إعادة النظر في جانب المناهج الدراسية المكثفة، و الحجم الساعي الأسبوعي .

_ المقاربة بالكفاءات تتطلب التعريف بها و بخلفيتها العلمية و البيداغوجية و التقنيات استخدمها في القسم و في جميع المواد و الدروس.

_ الاهتمام بضرورة التكوين المستمر للأساتذة من خلال بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حول التغيرات

و التطورات الحاصلة في المنظومة التربوية.

_ ضرورة إشراك الأساتذة في أي إصلاح التربوي او تعديل المنظومة التربوية، و إطلاعهم على جميع جوانب الإصلاح التربوي و التغيرات الحاصلة في المجتمع.

_ توفير كل الوسائل الضرورية لتنفيذ هذه العملية عل أكمل وجه.

_ تحسين ظرف عمل الأساتذة و إعطائهم المكانة الاجتماعية اللائقة بهم في المؤسسات التربوية التعليمية.

_ إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع و المتمثل في " اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد".

_ تضافر جهود كل القائمين على عملية الإصلاح التربوي و ذلك من أجل تذليل الصعوبات و المشاكل التي تعيق و تعرقل المنظومة التربوية و العمل على إنجاحها.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- **القران الكريم**

I. المراجع باللغة العربية:

_ الكتب:

1. أبو مغلي،سميع (2002).علم النفس الاجتماعي. عمان:دار اليازور العالمية للنشر و التوزيع.
2. أبو نصار، محمد و عبيدات، محمد (1999). منهجية البحث العلمي قواعد و مراحل و تطبيقات. الأردن: دار وائل للطباعة و النشر.
3. البيلاوي، حسن حسين (1998). لإصلاح التربوي في العالم الثالث. القاهرة: عالم الكتب.
4. الدهشان، جمال (2001). التجديد في التعليم الجامعي. مصر: عالم الكتب.
5. المعايطة، خليل عبد الرحمان (2000). علم النفس الاجتماعي.عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.
6. القذافي، رمضان (1997). التعليم في البلاد العربية. الاسكندرية: الازارطة.
7. السعيد، مالك و شوق، محمود (2001). معلم القرن الحادي و العشرون (اختياراته، إعداده، والتنمية في ضوء الاتجاهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. السويف، مصطفى (1996). مقدمة في علم النفس الاجتماعي.القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
9. السيد، عبد العزيز (2001). علم النفس الاجتماعي. مصر: مكتبة القاهرة للكتب.
10. الشافعي، محمد المصري و عدنان، ابراهيم احمد (2001). علم الاجتماع التربوي و الأنسقة الاجتماعية التربوية. ليبيا: دار المنشورات الجامعية.
11. القطامي، يوسف و عدس، عبد الرحمان (2002). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
12. الرشدان، عبد الرحمان و جعنيني،نعيم (2006). مدخل إلى التربية و التعليم. عمان: دار الشروق.
13. العتوم، عدنان يوسف (2009). علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الاثراء للنشر و التوزيع.

14. الطواب، محمود (2007). علم النفس الاجتماعي. الأزارطة: دار المعرفة الجامعية.

15. اكرافي، روجرس (2006). المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. الجزائر :الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

16. بدر، عبد الله الصالح (2007). المنظور الشامل للاصلاحالمدرسيو مؤتمر الاصلاح التربوي التحديات و الطموح.دبي: جامعة الامارات العربية المتحدة.

17. حامد، عمار(1988). في بناء الإنسان العربي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

18. حثروبي، محمد صالح(2000). نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته في الجزائر الجزائر: دار البحث.

19. جلال، سعد الله (1985). علم النفس الاجتماعي و الاتجاهات التطبيقية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

20.وحيد، عبد اللطيف أحمد (2001). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

21. حاجي، فريد (2005). التقويم بالكفاءات. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

22. حسن، عبد الحميد و شوق، أحمد(2007). العلم و التعليم المعلمين من منظور علم الاجتماع. بيروت: مؤسسة الشباب الجامعة.

23. سلامة، عبد الحافظ (2007) . علم النفس الاجتماعي. عمان : دار اليازوري للنشر و التوزيع.

24. فضيل، عبد القادر(2009). المدرسة الجزائرية حقائق و اشكاليات. الجزائر: الجسور للنشر و التوزيع.

25. مجدي، عزيز ابراهيم(1984). مناهج البحث العلمي في البحوث التربوية و النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

26. مسعودي، أحمد (2011). إصلاح المنظومة التربوية و أباب الفشل. موقع المجلس الوطني المستقل لأساتذة التعليم المتوسط.

27. معوض، خليل ميخائيل(2006). علم النفس العام. الاسكندرية: مركز الاسكندرية.

28. مرسي، محمد منير(1996). الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب.

29. مصطفى، عبد السلام(2000). أساسيات التدريس و تطويره المهني للمعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.

30. مسعود، عماد و زكريا، محمد بن يحيا(2006). التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات. الجزائر: المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية و تحسين المستوى.

31. طارق، كمال (2005). أساسيات في علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية: مؤسسة الشباب الجامعة الاسكندرية.

32. عباس، محمود عوض (1981). علم النفس التربوي نظرياته و تطبيقاته.لبنان: دار النهضة العربية.

33. عديلي، موسى عبد السلام و نوفل، أحمد سمارة(2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. عمان: الأردن.

34. زهران، حامد عبد السلام(1998). التوجيه و الارشاد النفسي و المدرسي. القاهرة: عالم الكتب.

35.تركي، رابح(2001). مناهج البحث العلمي في علوم التربية و علم النفس.القاهرة:ة مكتبة الدار العربية للكتاب.

II. رسائل الماجيستير و الدكتوراه:

36.هياق، ابراهيم (2012).اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي الجديد. مذكرة ماجيستير، جامعة مونتيسوري، قسنطينة

37. الطراونة، يوسف خليفة (2005). الوقوف على تخطيط المعلمين للعملية التعليمية في ظل التدريس بالكفاءات. رسالة ماجيستير، المملكة العربية السعودية.

38. منكوس، نادية(2015). اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو عملية التقويم و آلياته. مذكرة ماستٍ، جامعة مولود معمرين تيزي وزو.

39.شرقي، حكيمة(2015). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية. رسالة ماستر، جامعة ورقلة، الجزائر.

40. سلطاني، عبد الرزاق(2011). اتجاهات أساتذة مرحلة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر. مذكرة ماجيستير، جامعة مونتيري قسنطينة

41. فراقيق، حكيمة و فراج، امال (2014). اتجاهات اساتذة مرحلة التعليم المتوسط نحو جوانب التقويم في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات. مذكرة ماستر، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

III. المعاجم و القواميس:

42. ابن منظور(2000). لسان العرب معجم اللغة العربية. لبنان: دار الجيل للطباعة و النشر، المجلد15-161.

IV. **الوثائق الرسمية:**

43. وزارة التربية الوطنية(2005). المناهج و الوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي جميع الشعب.مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر.

44. مديرية التعليم الأساسي(2003). كتاب مناهج السنة الأولى من التعليم الإبتدائي. الجزائر، أفريل،2003.

الملاحق

الملحق رقم(01)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,864	48

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

ملحق رقم (02)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
والغايات_مبادئ	139	34,52	4,505	,382

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
والغايات_مبادئ	40,517	138	,000	15,482	16,24	14,73

الملحق رقم (03)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدراسية_المناهج	139	33,43	5,774	,490

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الدراسية_المناهج	33,833	138	,000	16,568	17,54	15,60

الملحق رقم (04)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التدريس_طرق	139	21,06	3,541	,300

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
التدريس_طرق	96,338	138	,000	28,935	29,53	28,34

الملحق رقم (05)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
والتقويم_الامتحانا	139	19,90	3,796	,322

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
والتقويم_الامتحانا	93,487	138	,000	30,101	30,74	29,46

الملحق رقم (06)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المكوينني_تكوين	139	33,52	4,401	,373

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
المكوينني_تكوين	44,155	138	,000	16,482	17,22	15,74

الملحق رقم (07)

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاجتماعية_الوظيفة	139	17,68	3,038	,258

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 50					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
الاجتماعية_الوظيفة	125,393	138	,000	32,317	32,83	31,81

الملحق رقم (08)