جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و الفلسفة

العنوان

صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين:

- سليماني سعدية
- زناتي فاطنة

إشراف الأستاذ:

د/عروي مختار

السنة الجامعية:2022/2021

شكـــر وتقديــر

لقوله صلى الله عليه وسلم من لم يشكر الناس لم يشكر الله تعالى
أولا ودائما الذي أنا لنا درب العلم والمعرفة ووفقنا لإكمال مذكرتنا
وإتمامها ونساله أن يبارك لنا فيها.
نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذنا المشرف "عروي مختار"
الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته وتقديمه يد المساعدة لي.
كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل أساتذة قسم علم النفس وكل
القائمين على العمل بجامعة زيان عاشور بالجلفة.
ونشكر كل من ساعدنا في انجاز هذا العمل بكتاب ونصيحة ووقفة
طيبة.

الإهـــداء

نـهدي ثمرة جهدنا وعملنا إلى كل الأهل والأقارب والأصدقاء.

ملخص:
جاءت هذه الدراسة للكشف عن علاقة صعوبات القراءة بالتحصيل الدراسي و كذلك معرفة الفروق في عسر القراءة و الكتابة لدى التلاميذ السنة الرابعة تبعا لمتغير الجنس. وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية الجلفة ، يعانون من عسر القراءة و الكتابة وذلك بعد التشخيص من خلال إتباع المنهج الوصفي و اعتماد مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم القراءة و الكتابة .
و توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة و الكتابة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي " السنة الرابعة ابتدائي " و كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث وانتهت الدراسة بمقترحات أهمها
اهتمام المعلم بصعوبات تعلم القراءة و الكتابة في المجال المدرسي خاصة عسر القراءة وذلك بالقيام بدورات تدريبية وتكوينية تطبيقية حول عسر القراءة وتكوين في مجال علم النفس و التربية الخاصة وصعوبات التعلم من اجل معرفة كيفية التعامل مع ذوي عسر القراءة و الكتابة و مساعدتهم على تخطي هذه الصعوبة دون إهمال دور المختص النفسي المدرسي في تشخيص عسر القراءة ووضع خطط علاجية بمساعدة الطاقم المدرسي ككل.
الكلمات الأساسية : القراءة - عسر القراءة - التحصيل الدراسي

Sommaire:
Cette étude est venue révéler la relation entre les difficultés de lecture et la réussite scolaire, ainsi que connaître les différences de dyslexie chez les élèves de quatrième année selon la variable de sexe, et ce grâce à une étude de terrain sur un échantillon d'élèves du primaire dans l'état de Djelfa, qui souffrent de dyslexie et d'écriture, après diagnostic En suivant l'approche descriptive et en adoptant une échelle d'évaluation personnelle des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture.
Les résultats de l'étude ont conclu qu'il existe une relation statistiquement significative entre la dyslexie et la dyslexie et la réussite scolaire chez les élèves du cycle primaire "quatrième année de l'école primaire", ainsi que la présence de différences statistiquement significatives dans la dyslexie selon la variable de sexe , en faveur des femmes L'étude s'est terminée par des propositions dont la plus importante
L'intérêt de l'enseignant pour les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le domaine scolaire, notamment la dyslexie, en réalisant des formations et des stages sur la dyslexie et des formations dans le domaine de la psychologie, de l'éducation spécialisée et des difficultés d'apprentissage afin de savoir faire face personnes atteintes de dyslexie et les aider à surmonter cette difficulté sans négliger le rôle du psychologue scolaire dans le diagnostic de la dyslexie et l'élaboration de plans de traitement avec l'aide de l'ensemble du personnel scolaire.

Summary
This study came to reveal the relationship between reading difficulties and academic achievement, as well as to know the differences in dyslexia in fourth-grade students according to the gender variable, and from this gritty ground of been grated ed of primary in the condition of Djelfa, who suffers from dyslexia and writing, after diagnosis By following the descriptive approach and adopting a personal assessment scale for learning difficulties in reading and writing.
The results of the study concluded that there is a statistically significant relationship between dyslexia and dyslexia and academic achievement among primary school students "fourth grade of the primary school year" in dyslexia according to the gender variable, in favor of women the study ended with proposals, the most important of which
The teacher's interest in learning difficulties in reading and writing in the school field, in particular dyslexia, by carrying out training and internships on dyslexia and training in log psycho the field of special education and learning difficulties in order to know how to deal with people with dyslexia and help them overcome this difficulty without neglecting the role of the school psychologist in the diagnosis of dyslexia ation plans education aid of all school staff.

مقدمـــة:

تعُد اللغّة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفّاهم، كما أّنها وسيلة المجتمع الأولى، فهي تشمل كل ما يتطلبه الإنسان من ألفاظ أو رموز أو إشارات أو دلالات معينة، ولكن اللغّة المنطوقة والمكتوبة كالقراءة والكتابة بأبجدياتها، أو حروف متعارف على دلالتها، تمتاز عن غيرها باليسر والوضوح ودقة الدلالة فبهما يستطيع الإنسان أن يعّبر عن أفكاره، وأن يبرز ما لديه من معانٍ ومفاهيم ومشاعر.

ومن هذا المنطلق اخترنا موضوع بحثنا المعنون بـ: صعوبة القراءة والكتابة عند تلاميذ المدرسة الابتدائية.

والذي دفعنا إلى طرق أبواب هذا الميدان وخوض غماره هو رغبتنا في الاطلاع على الواقع التعليمي، إضافة إلى ذلك أنّ بحثنا سيكون بمثابة مقدمة لممارسة مهنة التعليم مستقبلا.

أّما المنهج الذي اتبعناه في بحثنا فقد قام على الوصف والتحليل والتفسير لأنّ طبيعته تستلزم هذا.

وعلى هذا جاءت إشكالية البحث كالتالي: ما المقصود بمهارتي القراءة والكتابة؟ وما هي أهم الصعوبات القرائية والكتابية الأكثر انتشارا بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

وسنحاول الإجابة عن هذه الإشكالية في خطة ممنهجة، مهدنا لها بفصل نظري تحت عنوان ":مهارتي القراءة والكتابة" ، ومن خلاله قدمنا تعاريف دقيقة لمختلف المفاهيم، وتحديدات تتعلق بصلب الموضوع، وقد قام هذا الفصل على مبحثين:

-الأول : القراءة.

-الثاني : الكتابة.

أّما الفصل التطبيقي فقد عنوانه :دراسة ميدانية لمهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، وقد قسمنا هذا الفصل إلى مبحثين:

-الأول : دراسة تحليلية للأخطاء القرائية.

-الثاني : دراسة تحليلية للأخطاء الكتابية.

وقد احتوى هذا الفصل على بعض الاختبارات القرائية والكتابية وذلك حتى نقوم باستخراج الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ، والقيام بشرحها وتفسيرها، كما قدمنا مجموعة من الحلول لتفادي مثل هذه الأخطاء اللغّوية، وأخيرا خاتمة تناولنا فيها أهم النتائج المتوصل إليها من خلال دراستنا للموضوع.

الفصل الأول:

الإطـــار العـــــام للدراســـة

1- إشكالية الدراسة:

مر التعليم في الجزائر بعدة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول إلى تعليم يتماشى مع خصوصيات المجتمع الجزائري من جهة ومن جهة أخرى لمواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي غير انه وبالرغم من مباشرة الإصلاحات على مستوى المنظومة التربوية بدءا منه الموسم الدراسي 2003-2004 الذي جاء بنموذج الكفاءات خلفا للمقاربة بالأهداف التي تركز على تجنيد المعارف بصفتها موارد لحل وضعيات مشكلة قريبة من وضعيات الحياة اليومية المعيشية والتي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

ومع التطورات التي يمر بها العالم وفي جميع المجالات كان لازما مواكبة المستجدات الحاصلة في مختلف الميادين لذلك جاءت التصورات الجديدة التي تركز على البعد القيمي للمناهج البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة حتى يكون المتعلم في خضم هذه التطورات قادرا على مواجهة العالم الخارجي، معتزا بانتمائه وهويته الحضارية، متفتحا على الآخر بتوسيع القيم الوطنية والإنسانية وروح الحداثة والتنمية المستدامة، محققا بذلك الغاية من الجهد التربوي، وما ينتظره منه مجتمعه.

وقد عرف التصور في مفهومه الحديث بأنه مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل حدودها وخارجها لتحقيق النمو الشامل لهم في جميع النواحي من شخصيتهم.[1]

منه بدأ التخطيط لإصلاحات الجيل الثاني والذي شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2016-2017 لمرحلة أولى ثم يتواصل ويعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي التي تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، والتي تعرف بأنها تصورات تعليمية محسنة تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية وفقا للمقاربة بالكفاءات بطريقة أكثر انسجاما وتدرجا تجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية ويبني معارفه بنفسه انطلاقا منها وضعية مركبة.

وبالتالي فان مناهج الجيل الثاني تعد قفزة نوعية لأنها تحدد بتدقيق للمصطلحات وتوحد المعارف والمهارات المطلوب بلوغها بالنسبة للمتعلم. وبما أن أستاذ التعليم الابتدائي هو الموجه الرئيسي للوضعيات التعليمية التي تستطيع إنجاح هذه الإصلاحات كان لازما لجعله ضمن حلقة

[1]- خير وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2007، ص59.

المهتمين به حتى تتكاثف الجهود، لهذا تباينت الاتجاهات بين مؤيد ومعارض، وعرف انستازي التصور هو الميل للاستجابة مع أو ضد موضوع أو موضوعات معينة. [2]

وقد أشار سيلبرمان (1969) إلى أن تصورات المعلم تمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصيته المحددة لسلوكه التعليمي و يؤثر سلوك المعلم و تصوراته على نوعية المناخ النفسي الاجتماعي داخل الفصل لما يؤثر على سلوك التلاميذ و تفاعلهم الاجتماعي وعلى تصوراتهم نحو معلمهم ونحو الموضوعات الدراسية و المدرسة بوجه عام[3] وقد كانت نتائج دراسة مساوي إكرام وآخرون (2017) بعنوان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام مناهج الجيل الثاني و كانت اتجاهاتهم إيجابية ، حيث يعتبر ماك كيشي (1982) أن الاهتمام بمثل هذه الدراسات يعبر عن اهتمامنا بثرواتنا الإنسانية، ويقصد بذلك الأساتذة والإداريين.

ولهذا جاء هذا البحث للتعرف على اهتمامات أساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرسون المستويات المختلفة نحو مناهج جيل ثاني حيث تعكس الاتجاهات على بيان حدود الاتفاق والاختلاف من حيث التقبل أو الرفض للنظام، والسبب الذي دفعنا إلى إعادة البحث في الموضوع هو تعميم مناهج الجيل الثاني على كافة الأطوار حيث اقتصرت في الدراسات السابقة على سنة أولى وثانية، لأن مناهج مواكبة لتطور العصر وبالاستناد على العديد من النماذج الحديثة من حيث محور التعليم و بما أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية في تنفيذ وإنجاح هاته المناهج والتصورات ومدى فاعلية العملية التربوية.

وانطلاقا مما سبق ومن خلال الدراسات السابقة أعلاه جاءت هذه الدراسة لتنطلق من إشكالية **ما هي تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني؟**

وقد تفرعت عنها تساؤلات ثانوية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التعليم الابتدائي تعزي لمتغير الاقدمية؟

[2]– الزبيري كامل علوان، علم النفس الاجتماعي، دط، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004، ص 111.

[3]– بحري عبلة، تصورات اساتذة العليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011، ص 21.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التعليم الابتدائي تعزى لمتغير مادة التدريس؟

2- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من التساؤلات السابقة يمكن صياغة الفرضيات على النحو التالي:

2-1- الفرضية العامة:

توجد تصورات إيجابية نحو مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

2-2- الفرضيات الثانوية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير الاقدمية في المنهج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير مادة التدريس(عربية وفرنسية).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي(ليسانس، ماستر، دكتورة، مدرسة عليا.)

3- أسباب اختيار الموضوع:

وقد كانت أسباب اختيار هدا الموضوع ذاتية منهجية وموضوعية من جهة أخرى دفعتنا لاختياره عن غيره من المواضيع:

3-1- أسباب ذاتية:

- ✓ لان الموضوع أثار الإنتباه والجدل حول الاتفاق على استخدامنا مناهج الجيل الثاني.
- ✓ الفضول الشخصي لمعرفة واقع المدرسة الجزائرية وتصورات الأساتذة.
- ✓ الإهتمام بهذا الموضوع والميل إليه.

3-2- أسباب موضوعية:

هنالك مجموعة من الدوافع التي كانت السبب في القيام بمثل هذه الدراسات والتي تتمثل يما يلي:

✓ دراسة هذا الموضع مواتية للتطورات التي حدثت للمنظومة التربوية وذلك من خلال تطبيق مناهج الجيل الثاني وذلك في عملية إيصال المعرفة في شتى طرقها وخاصة طرق التدريس.

✓ معرفة ما إذا كانت مناهج الجيل الجديدة أفضل من مناهج الجيل الأول.

✓ كون هدا الموضوع الإصلاحي خصوصا الجيل الثاني يفتقر إلى مراجع ودراسات ميدانية تهتم به.

4- أهداف الدراسة:

✓ الكشف عن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني من اجل أخذها بعين الاعتبار وتصبح من بين عناصر التقييم في المستقبل.

✓ الكشبف عن الصعوبات التي تفرض استخدام مناهج الجيل الثاني على نطاق واسع من خلال مراجعة وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

✓ معرفة إذا ما كان المؤهل العلمي والخبرة تساعدان في إثراء وتطبيق مناهج الجيبل الثاني، والكشف عن الفروق بين أساتذة التعليم الابتدائي تبعا لمتغيرات الدراسة.

✓ التعرف على مدى كفاية ومساهمة عملية التكوين للأساتذة في فهم الإصلاحات التربوية الجديدة.

5- أهمية الدراسة:

✓ إبراز المكانة المميزة التي يحتلها الجيل الثاني في العملية التعليمية بشكل عام إضافة إلى ذلك أن الجيل الثاني يمكن أن يؤدي إلى ما تم استخدامه الأمثل دورا فعالا في تطوير النظام التربوي ونستطيع من خلاله تقليص المشكلات التعليمية.

✓ إثراء البحث التربوي في مجال البحوث الجديدة.

✓ تقييم مدى نجاح هاته الإصلاحات في المناهج الدراسات في الرفع من المستوى التعليمي للتلاميذ.

✓ من خلال هذه الدراسة يتسنى للباحث الرجوع إليها ومعرفة الإصلاحات التربوية الجديدة، وخاصة مع ندرة الدراسات التي تتعلق بمعالجة تصورات أساتذة نحو مناهج الجيل الثاني.

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة جريوي مخلوف 2018-2019: هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، وكذا معرفة فيما إذا كانت هناك اختلاف في التصورات تعزى لمتغير المؤهل العلمي والأقدمية في التعليم والتربية، حيث تكونت عينة الدراسة من 25 أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية واعتمدت على المنهج الوصفي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى:

-لا يوجد اختلاف في تصورات أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

-لا يوجد اختلاف في تصورات أساتذة التربية البدنية والرياضية لمرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الرتبة (الترقية). [4]

6-2- عصنون زهية 2017-2018:

هدفت هاته الدراسة إلى الكشف عن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقته بالرضى المهني، مستعملة في دلك الأدوات التالية (تصورات أساتذة التعليم الابتدائي) والرف المهني، حيث تكونت عينة الدراسة من 51 أستاذ وأستاذة من ولاية غليزان خلال الموسم الدراسي) 2018 - 2017 اختيرت العينة بطريقة عشوائية، مستعملة في دلك المنهج الوصفي، أما الأسلوب الإحصائي بالاعتماد على برنامج spss20 و بعد المعالجة التحليل توصلت إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل أبعاد تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وأبعاد الرضى المهني.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كل أبعاد تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وأبعاد الرضى المهني.

[4]- جريوي مخلوف، تصورات اساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر أكاديمي، جامعة المسيلة، 2019، ص 42.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني والرضى المهني تبعا لمتغير سنوات العمل. [5]

6-3- دراسة درارة منيرة 2016-2017:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني(كتابي في اللغة العربية ، التربية الإسلامية ،التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي أنموذجا) تم اختيار عينة عشوائية طبقية تتكون من 336 أستاذ وأستاذة بولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي 2016-2017 اتبعت المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يمتلكون تصورات إيجابية نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، سواء تعلق بكفاءات المواد أو القيم و المواقف أو الكفاءات العريبية، وخلعت الدراسة إلى تثمين ما جاءت به مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات التي مست الكتاب المدرسي. [6]

7- تعقيب الدراسات السابقة:

✓ تناولت الدراسة المذكورة موضوع تصورات أساتذة نحو مناهج الجيل الثاني باستثناء دراسة غصون زهية تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضى المهني استهدفت كلها نفس العينة هو الأستاذ.

✓ اختلفت الدراسات في عدد أفراد العينة حيث امتدت من 336 - 25 فرد.

✓ اعتمدت الدراسات المذكورة المنهج الوصفي وكذلك طريقة اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

✓ الأداة المستعملة للاستبيان.

8- توظيف الدراسات السابقة:

[5]- عصنون زهية، اتجاهات وتورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضا المهني، رسالة ماستر، جامعة مستغانم، 2008، ص 23.

[6]- درار منيرة، اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر، جامعة مستغانم، 2017 ص 35.

- ✓ صياغة الفرضيات.
- ✓ إعادة تطبيق الاستبيان.
- ✓ التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- ✓ جمع المادة العلمية بغرض إثراء الجانب النظري.
- ✓ تحديد المصطلحات إجرائيا.

9- تحديد المصطلحات إجرائيا:

9-1- الاتجاه:

هو عبارة عن موقف أساتذة التعليم الابتدائي في فهم مناهج الجيل الثاني من خلال الاستجابة بالموافقة وعدم الموافقة عن مجموع عبارات الاستبيان المعبرة عن مناهج الجيل الثاني

9-2- أساتذة التعليم الابتدائي:

هو ذلك الشخص المعين من طرف وزارة التربية الوطنية المكلف بتدريس المناهج التربوية المعدة للمرحلة الابتدائية باختلاف خبرته والمادة التي يدرسها خلال السنة الدراسية 2020-2021.

9-3- مناهج الجيل الثاني:

هو تجسيد لمصطلاحات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية الوطنية قصد تحسبين وتجويد العملية التربوية وتطوير منهاج التدريس بالكفاءات والتي بدا التدريس في سنة 2016-2017.

9-4- مادة التدريس:

نقصد به مادة اللغة العربية واللغة الفرنسية التي يدرسها أساتذة التعليم الابتدائي.

6-5- المؤهل العلمي:

هو التحصيل التعليمي والدراسي الذي تم الوصول له أو الشهادات الدراسية والتدريبات التي تم الحصول عليها.

الفصل الثاني:

التصـــورات

تمهيد:

تعتبر التصورات إحدى أبرز العوامل التي بإمكانها أن تتحكم في توجيه مسار الفرد، ومصيره في العديد من المواقف والقرارات الحياتية، ذلك أن هذا البناء من الأفكار والمعارف التي يتلقاها الفرد عن طريق حواسه من العالم الخارجي، تتجمع لديه وتصبح مصدرا مهما في توجيه سلوكاته وقراراته واختياراته تجاه موضوع ما أو موقف معين، لهذا وجب الوقوف على دراستها والتعمق فيها لأنها يمكن أن تكون سببا أو عامل مباشرا للتأثير في كثير من المواقف.

1- مفهوم التصورات Perceptions :

إن التصور يعتبر بمثابة الادراك والصور الذهنية التي تتكون نتيجة التفاعل مع المحيط الخارجي، في إطار علاقات ومواقف تحددها التجربة الذاتية، والخبرة السابقة بمعنى أن استجابات الفرد وتصوراته تكون محددة من تكوينه العقلي الذي محتواه يرتبط بموضوع، أو وضعية في العالم المحسوس، أين يعيش موضوع التصور. [7]

هو مجموعة من الاسنادات الدلالية والإدراكية تنشط بطريقة مختلفة عن المضمون أو المحتوى، بحسب أهداف وغايات الفاعلين الاجتماعيين، وعلاقاتهم بالآخرين، تهدف إلى الاتصال و الفهم و التحكم في البيئة.

ويعرفه Norbert Sillamy "1980 ": على أنه " ليس مجرد استرجاع صورة بسيطة للواقع فقط، بل تكوين أو بناء للنشاط العقلي أو العمل الذهني خلل عملية التصور، الذي لا يقتصر على إعادة استرجاع صورة للواقع، وإنما يقوم الفرد بإعادة بناء الواقع انطلقا من خبراته ومعارفه المرتبطة بإطاره الاجتماعي. [8]

إن مصطلح التصور يستعمل للدلالة على كل ما نتصوره، وما يكون المحتوى المحسوس لفعل التفكير، وخصوصا لاسترجاع إدراك سابق. [9]

إن التصور يعتبر بمثابة حالة ذاتية للوعي، بحيث يتجسد على شكل صور واضحة ومحددة للأشياء أو للأحداث التي شهدها الشخص سابقا، والتي لم تستقبلها حواسه بشكل موضوعي.

---

[7]- الطيب صيد، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتماثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، 1998-1999، ص 27.

[8] -Nobert sillamy, le grand dictionnaire de psychologie. Larousse, paris, 1980, p185.

[9]- جون لابلانش، ترجمة مصطفى حجازي، معجم مصطلحات التحليل النفسي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط4، بيروت، 2002، ص 180

التصورات هي نماذج مستدخلة، يبينها الشخص من محيطه ومن تأثيراته على ذلك المحيط، فهذه النماذج تستعمل من قبل الشخص كمصدر للمعلومات، وكأداة لتنظيم وتخطيط سلوكه. [10]

هو نظام من المعرفة والنشاط النفسي للإنسان، ينصب على العالم المحسوس في إطار تبادل تفاعلي، تحدد فيه الصور والقيم معانيها الثقافية الخاصة، والتي تعكس التجربة الفردية للإنسان.

وهو عملية بناء وتركيب، يقوم بها الفرد من خلال الادراك والفكر وذلك عن طريق استدخال موضوع خارجي على المستوى الذاتي، ويقوم بربطه مع مواضيع موجودة مسبقا. [11]

التصور هو تخطيط أو رسم وثيق الصلة بالواقع، يتمثل لدى الأفراد أو المجتمع، وبهذه الطريقة يمكن أن يؤدي إلى بلورة صور ذهنية عديدة تنغمس عن عالم المجتمع، ويحتمل أن يتعارض بعضها مع البعض الآخر، والصلة الوثيقة بين هذه الرسوم وهذا التخطيط ليست ثابتة، والتصورات التي تتمحور حول الواقع تتبلور من خلال عملية تتضمن مدركات الفرد الحسية (أو العقلية) و الذاكرة و الخبرة و الاختيارات الواعية و اللاواعية، و الانتماء العضوي في جماعة اجتماعية أو ثقافية. [12]

2- مراحل تكوين التصور:

لقد كان موضوع التصور محور دراسة من قبل العديد من الباحثين المنتمين لمختلف المقاربات والتيارات التي اهتمت بالظواهر الممثلة لموضوع التصور فمثلا " S. Noxovici اقترح أن عملية تكوين التصورات تتم عبر أربعة مراحل:

أ- مرحلة مرور الموضوع إلى النموذج الصوريfiguratif Modèle : بحيث يجمع الفرد أو يستنبط المعلومات حول الموضوع، يرتبها، ويدرجها في الذاكرة، وتسمى هذه المرحلة أيضا بمرحلة " انتزاع الموضوع من المحيط" decontextualisation "

---

[10] -Larousse, Dictionnaire de la psychologie, Larousse- bordas, paris 1997, p1108.

[11] -S. Moscovici, introduction à la psychologie sociale, 4 éd , P.U.F, paris, 1972, p7

[12]- عبد الكريم موزون، نادية موزون، التصور الاجتماعي المكاني للعالم عند أهل لبنان و أهل السلفادور، مجلة مستقبليات الفصلية للتربية المقارنة. مكتب التربية الدولي، جنيف، سويسرا، المجلد 28، العدد 2، 1998، ص 63.

ب- مرحلة المرور من النمط الصوري إلى التصنيف : وهنا يكتسب النموذج الصوري صفة التأكيد، إذ يصبح هو الواقع بالنسبة للفرد، فيستعمله في تصنيف الموضوع مع الموضوعات الموجودة في إطاره المعرفي مسبقا، ويفسره من خلله الواقع. [13]

ج- مرحلة المرور من التصنيف إلى النموذج النشط actif : بعد أن يصبح التصور مرجعا تفسيريا للواقع، يتحول في المرحلة اللاحقة إلى موجه لسلوكاتنا ومرشد علقاتنا بالآخرين.

د- مرحلة التبلور: حيث يكتسب التصور في هذه المرحلة استقرارا وثباتا يمنحه نوعا من الصلبة، يترتب على ذلك انتظارات وتوقعات حول موضوع التصور، وما يتعلق به من تفاعل معه أو حوله، ومع أفراد المجموعة الاجتماعية. (ليلى شكمبو، ص 35)

بالضافة إلى " S. Moscovici" هناك العديد من الباحثين أمثال: Herslish 1972، Windish 1982 الذين فسرو كيفية تكوين التصور من خلال مرحلتين أساسيتين هما:

تكوين التصور من خلل مرحلتين أساسيتين هما: الوضعية والترسيخ، وذكروا بأهميتها في تحليل التصورات و الظواهر الاجتماعية المعرفية.

قد أكدت كذلك العديد من الدراسات على أن عملية التصور تتم عبر هاتين المرحلتين، حيث تحدد المرحلة الاولى كيف تتكون التصورات، وتوضح المرحلة الثانية كيفية استعمال هذه التصورات، والملحظ أن هاتين المرحلتين تتم في وقت واحد، ول نستطيع الفصل بينهما إل في الدراسات الامبريقية. [14]

1- مرحلة التوضيع Objectivation: يعرف " التوضيح " أو " الوضعية " على أنه : العملية التي من خللها يتحول المجرد إلى ملموس أو مجسد، وهي التي تحول التفاعل في المعلومات العلمية إلى صور أشياء، فمثل في التصور الاجتماعي للتحليل النفسي الذي قام به "موسكوفيسي" تحولت الديناميكيات النفسية إلى عقد أو وحدات مرضية أو تشوهات نفسية malformation يمكن للخبير إزالتها تماما مثل أية ، تشوهات جسدية، وتحولت طاقة الليبيدو إلى مجرد عاطفة أو أحيانا إلى علقة جنسية بين المحلل والمحلل، حيث يعرف " موسكوفيسي"

[13]- ليلى شكمبو، التصورات الاجتماعية للكارثة الطبيعية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري-قسنطينة، 2004-2005، ص 34-35).

[14]- بلهواش عمر، تصور الحاجات في إطار سياسة تسيير الموارد البشرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة، 2004، ص 29.

التو ضيع -على أنه ": الازالة تدريجيا لكم مبالغ فيه من الدلالات عن طريق تجسيدها فمن خلل التو ضيع يتمكن الافراد من امتلاك أو استدخال الظواهر و المعارف خاصة المعقدة منها، كما تسمح لهم ببناء أو صياغة حد أدنى من المعرفة الموحدة، التي تشكل قاعدة تمكنهم من إبداء آرائهم و التواصل فيما بينهم.

والتوضيع يتضمن عملية اختيار وانتقاء المعلومات الموجودة حول موضوعات التصور، عملية تصفية من خلل الدراك، وإعادة إنتاج هذه المعارف، بإضافة بعض المعطيات واقصاء أو ازالة بعض الخصائص، أثناء هذه المرحلة يتكون رسم بياني، أو بمعنى أدق " صورة" ، تهدف إلى إتمام عملية التصور، وعليه تتم عملية التو ضيع من خلال ثلاث مراحل .

– **مرحلة الانتقاء أو الاختيار la sélection :** وهي تتضمن عملية التصفية للمعلومات التي يتلقاها الفرد حول موضوع التصور، من خلال إجراء تغييرات وقلب وحذف أو زيادات لبعض المعطيات، أو إحداث تقييمات وازالات لبعض الخصائص، هذه التغييرات والتحولات هي نتيجة تأثيرات نمط التفكير و المرجعية الثقافية و الاديولوجية، والقيم السائدة لدى الفراد، مثلما تغيرت بعض المعطيات حول التحليل النفسي خلال هذه السيرورة، بأن تقبل منها أوجه كالشعور واللاشعور وتدمج في ثقافة المجتمع، وترفض منها أوجه أخرى كالليبيدو لنها محملة ثقافيا بأنها طاقة جنسية، هذا ما حدث في الدراسة التي قام بها " موسكوفيسي " على المجتمع الباريسي. [15]

– **مرحلة تكوين الرسم البياني أو النموذج أو المخطط الصوري**: وهو تكوين أو إنتاج صورة تحمل معنا متناسقا ومتناغما بالنسبة للفرد المنتج لها، هذه التركيبة الجديدة لموضوع التصور في أساس تبلور التصور، حيث تكسبه وحدة في المعنى منتظمة تجعلها أكثر قابلية للتداول والتفاعل حيث تنتج عنها تجسدا وتبسطا للموضوع أو الظاهرة المتصور مما يجعل مجموعة المفاهيم المتعلقة بالموضوع ملائمة للفراد المنتجين للتصور، كما حدث في تصور " الطاقة النووية " بعد كارثة " تشانوفيل " هذه الطاقة التي يلغها الغموض والسرية الكاملين، بحيث تصورها البعض على أنها " فطر ذري" وتصورها الطفال على أنها سحب إشعاعية.

[15] –**J**.C . Richard et All, Traite de psychologie cognitive. Tome 3, Dunod, Bordas, paris, 1980, p139.

2- مرحلة التطبيع Naturalisation: وفيها تترجم الصورة التي ارتسمت كأداة للتواصل بين الافراد " المفاهيم والمعارف " وذلك بعد تعديلها أو تحويلها إلى صورة أو عناصر ذات معنى في ذهن الفرد تتفق خواصها وتندمج لتصبح حقيقة يتفاعل الافراد من خلالها.

3- مرحلة الترسيخ L'ancrage: وهي عملية أساسية يتم من خلالها إدماج عناصر من المعلومات الجديدة حول موضوع غير معروف ضمن شبكة من التصفيات المعرفية الموجودة مسبقا، كما تشير هذه السيرورة إلى الكيفية التي يدرج بها باستمرار، إذ أن الترسيخ كسيرورة ليقتصر على المستوى المعرفي فحسب، بل يشمل مستوى الاتجاهات والسلوكات، وقد بين موسكوفيسي سيرورة الترسيخ بوصفة كيف تم إدماج صورة التحليل النفسي في النظام المعروف من التصفيات القائمة و أنماط الشخاص و الحداث الموجودة.

- **المعنى:** خلل سيرورة الترسيخ يضفي على الموضوع المتصور معنا ودلالة من طرف المجموعة المعينة بالتصور، من خلال هذه المعاني تظهر للموضوع الهوية الاجتماعية و الثقافية للموضوع المتصور، لان المعاني المعطاة للموضوع تكون مصبوغة ثقافيا وقيميا ومتموقعة من تصفيات المعاني الموجودة سابقا ضمن نظام المعاني المعروف لدى الفرد والجماعة الاجتماعية، وبالتالي فإن نسق المعاني يتشكل عبر التصورات من خلل سيرورة الترسيخ. [16]

- **استعمال التأويل:** إن العناصر المكونة للتصورات لتقوم بالتعبير عن العلاقات داخل المجتمع فحسب بل تعمل على إنشائها من خلال تأويل الفراد لهذه العناصر الجديدة، لتشكل وسيطا بين الفرد ومحيطه، وبين أفراد الجماعة الواحدة وتخلق لغة مشتركة بين أفراد المجتمع حول الموضوع تسمح لهم بالتواصل وتعطي نماذج تصنف من خلال الحداث والسلوكات المرتبطة بالموضوع المتصور مشكلة بذلك نسقا مرجعيا مشتركا يفرض نفسه على الواقع بعد إدراج الموضوع الجديد فيه، فلقد تحول التحليل النفسي مثل بعد إدماجه في المجتمع الباريسي إلى نظام تفسيري ولغة جديدة تحكم التواصل بين الأفراد مثلا: أن يصنف شخص على أنه معقد بعد ادماج مفاهيم التحليل النفسي في المعارف السابقة، فيتم ترسيخ التصور عن طريق استخدام تأويل عاصره.

- **الادراج ضمن نظام التفكير الموجود سابقا:** ويتم ذلك عن طريق استدخال أو امتلك الموضوع الجديد مما يفرض المرور بالعمليات التالية:

[16]-Jodlet Denise, "les représentation sociales ", P.U.F 1ere édition paris, 1993, p51

- جعل العناصر الغريبة من التصور (الجديد) مألوفة.
- تحويل بعض العناصر
- تعديل بعضها الخر ليصبح موافقا للمعايير

ويبدوا ذلك جليا في بحث موسكوفيسي من أن التحليل النفسي في بدايته قد قورن أو قرب من بعض الممارسات الاجتماعية أكثر تواجدا مثل: الاعتراف في الديانة المسيحية السائدة في المجتمع، ويمكن أن يكون إدراج الموضوع الجديد بطريقة مختلفة تماما حيث أنه قد يحدث أن يترتب على إدماج موضوع التصور عملية هز أو مساس بالاطار المرجعي التفكيري السابق، إذ أنه قد يكون تأثير الموضوع الجديد قوي جدا لدرجة أن عمليات تصفية عناصره قبل إدماجه لتكون ناجحة مثل أن يكون الموضوع: كارثة أو وباء أو نكبة اقتصادية ... فتتغير الذهنيات نفسها نتيجة تأثيره الشديد.

3- عناصر التصور:

لقد اشار "P. Codol" الى صعوبة ايجاد تعريف دقيق للعناصر المكونة للبناءات المعرفية للتصور "فموسكوفيسي" يعتبرها كعالم من الآراء واضاف عليه "R. Keas": كونها جملة من المعتقدات ومنه " تتم عملية تحليل محتوى التصور عن طريق عناصر متعددة ويصفها "موسكوفيسي" فيما يلي:

أ- المعلومات: وتشمل مجموعة المعارف أو المعلومات حول موضوع التصور، إذ يصل الفرد كم ونوع من المعلومات، يتحصل عليها عن طريق حواسه، هذه الخيرة تمثل عنصرا هاما في تصورات الفرد لمختلف المواضيع التي يتعرض لها خلل حياته اليومية.

وحسب "Charles Tijus" هناك أنواع متعددة من المعلومات تساهم في تكوين التصورات هي:

1- المعارف العامة: وهي المعموميات التي غالبا ما تكون غير لفظية.

2- النظريات العامة: وهي تنظم المعارف العامة حول الأشياء وتتصف بالبساطة أو السذاجة.

3- ابعاد جاهزة: تستعمل في تكوين التصورات.

4- معارف حول أنواع الأشياء وحول التحولات التي تطرأ عليها.

ب- حقل التصور: يرى Moscovici بأن فكرة التصور كنموذج اجتماعي المحتوى مجرد حول عنصر محدد من موضوع التصور، فحقل التصور مهم في دراسة التصور لأنه يعبر عن الواقع

النفسي المعقد الذي يظهر ككل منسجم وموحد، ويعبر عنه موسكوفيسي بأنه " مجموعة منظمة من الراء."

ج -التجاه: وهو يبين التوجه بصفة عامة سواء كان سلبيا أو ايجابيا تجاه موضوع التصور فحسب Abric عام 1994 فإنه يقول: "إن العناصر المحيطية للتصور تنتظم حول النواة المركزية، وإنهم على علقة مباشرة مع هذه النواة، بمعنى أن تواجدهم، توازنهم، قيمتهم، ووظيفتهم تحدد كلها بواسطة النواة، فهذه أيضا المحيطية تكون الهم لمحتوى التصور ، جزؤه السهل البلوغ، ولكن أيضا الكثر حيوية، والملموس أنها تتضمن المعلومات المسترجعة، المختارة و المترجمة، أحكام مشكلة انطلقا من الموضوع وكذلك محيطه، أنماط واعتقادات إن هذه العناصر المحيطية هي متدرجة ومسلسلة ونقصد من ذلك أنها تستطيع أن تكون أكثر أو أقل اقترابا من العناصر المركزية: فقربا من النواة أنها تلعب دورا مهما في جعل معنى ومدلول التصور ملموسا، أما بعدا من النواة المركزية فهي تصور ، توضح أو تبرز هذا المعنى أو المدلول" فمن هذا التعريف يتلخص لنا بأن العناصر المحيطية للتصور تلعب دورا رئيسيا فيه، إذ أنها تعمل وسيط بين النواة المركزية و الوضعية المادية أين يتم إعداد أو توظيف التصور ، وهي تعمل على الجابة عن ثلاثة وظائف أساسية تتمثل في:

1- وظيفة تجعل الشيء ملموسا: وهي ناتجة عن إرسال التصور في الواقع إنها تسمح " بتجهيزه في مصطلحات ملموسة " فوريا مفهومه ومنقولة محولة.

2- وظيفة تنظيمية: وهي أقل صلبة وأكثر ليونة من النواة المركزية إذ أنها تسمح بالتكيف الفعال للتصور مع تطورات الظروف والسياقات.

3- وظيفة دفاعية: إن النواة المركزية وعن طريق تموضعها هي العنصر الاكثر مقاومة للتغيرات، لنها ليست سرا لي شخص، فتغييراتها أو تحويلتها تجر حتما إلى خلل كلي للتصور.

إذا فالعناصر المحيطية للتصور تعمل مثل نظام دفاع خاص بالتصور فتغييرات التصور تكون على العموم انطلقا من التغييرات التي تطرأ على عناصره المحيطية. [17]

4- أنواع التصور:

يرى "C. Herslich" بأن التصور: مظهر ونتاج لبناء أو موضوع وهدف موجودين بدون فصل بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للفرد.

[17] -Maache .y. chorfi, M.S, kouira, A, la représentation sociale, les édition de l'université menteuse. Costontine, 2002, p20-21.

أ- **التصور الفردي –الذهني-**: إن التصور الذهني أو العقلي هو " نشاط عقلي يرجع إلى إدراك شيء محسوس عن طريق شكل، رمز أو أشارة ... وترتيبه ضمن المعارف السابقة لإمكانية تفسيره وتأويله، وكذا للتمكين من التواصل معه وحوله"[18]. ويعتبر التصور الذهني أيضا " معنى كلاسيكيا تقليديا مأخوذا من الفلسفة وهو عملية تنظيم المعارف و الافكار وترتيبها وتحليلها حتى تجعل الفرد قادر على تفسير الظواهر المحيطة به " كما يدل أيضا على إدراك فكري للواقع. [19]

كما يعتبره " سيلامي " قائلا: ليس التصور مجرد استرجاع صورة بسيطة للواقع المتصور، وإنما هو بناء وتكوين من خلل النشاطات العقلية، إذن فهو بناء عقلي للواقع . [20]

أما في علم النفس المعرفي فيعتبر " التصورات نموذجا داخلية يكونها الفرد عن بيئته وردود أفعاله عنها والتي سيستعملها كمصدر للمعلومات وكوسيلة للتعديل و التخطيط " أما " فرويد " فقد اعتبر التصور الذهني على أنه " يشكل المحتوى المحسوس لفعل التفكير وخصوصا لاسترجاع إدراك سابق " ويستعمل " فرويد" نوعين من التصور:

1- تصورات الشيء – التصورات البصرية–

2- تصورات الكلمة – التصورات السمعية–

ومما سبق يتضح أن نشاط التصورات مرتبط بالوظيفة الرمزية، بمعنى يشكل النشاط الانساني الذي يرتكز على إنتاج رموز، تهدف إلى فهم البيئة والتحكم فيها.

وانطلقا من أن الفرد منتج لرموز فهو ينشأ بالتالي تصورات ذهنية ذات طبيعة نفسية، تعد نتائج ما يتراكم لديه خلل تفاعله مع العالم، وهذا ما يتعلق حسب "Linar et prax 1984" بالوظيفة العامة للاستدخال الذهني من خلل العلقات الخارجية والداخلية للفراد بالواقع، وهذا ما يؤكد أن التصورات الذهنية هي نشاط ذهني يهدف إلى شرح وفهم الواقع من جهة وتوجيه وتعديل سلوكات الفراد وأفعالهم من جهة أخرى.

في حين تختلف الاتجاهات في أشكال وتنظيم التصورات الذهنية، فهناك اتجاه يرى بأن العقل الانساني يستخدم ويخزن المعارف على شكل واحد، ومن ثمة نجد شكل مشتركا للتصورات في المعارف المعالجة من قبل فرد ما، واتجاه آخر يعتبر أن المعارف موجودة على شكل مختلف، كما

[18]- ليلى شكمبو، مرجع سابق، ص 16

[19]- أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت 1986 ، ص 69-70.

[20]- خروف حياة، ص 40.

أن أولوية وكيفية تنظيمها مختلفة كذلك، والفرضية التي تقوم عليها هذه النظرية هو أن أهمية كل شكل من أشكال التصورات مرتبط بالوضعية التي يستخدم الفرد فيها هذا التصور، هذه الفرضية متعددة النماذج ، حيث تأخذ بعين الاعتبار أولوية داخلية المنشأ لكل شكل من أشكال التصورات الذي يتكيف مع النموذج الخاص، لتكون المعارف في هذه التصورات.

ب- التصور لإجتماعي:

هو شكل من المعرفة المنتجة لدى الفرد ضمن الجماعة حول موضوع معين، أي أنه من الصور و الفكار التي تنتج عن خبرات الفرد الشخصية بالتنسيق مع تجاربه ضمن الجماعة التي ينتمي إليها، و يتفاعل معها من خلال مرجعية الثقافة و الايديولوجية. [21]

يعتبره " موسكوفيسي " على أنه: "شكل من المعارف الخاصة، ومعارف المعنى المشترك، ذات طابع اجتماعي، وبمعنى أدق هو شكل من أشكال التفكير الاجتماعي، فهي نماذج من التفكير التطبيقي موجهة لهدف الاتصال و الفهم و التحكم في البيئة الاجتماعية، ذات سيرة أو طابع خاص فيما يتعلق بمحتوى البناء والعمليات الذهنية، ومنه يصبح التصور كحالة من المعرفة الاجتماعية . فالفرد على اعتبار أنه ينتمي إلى مجتمع، لاشك أنه سيتأثر بأفكار وقيم ونماذج المجتمع الذي يعيش فيه أو جماعة الانتماء أي جماعته المرجعية ".

5- خصائص التصور:

هناك مجموعة من الخصائص و المميزات التي تتصف بها التصورات، كونها نماذج فيما مستدخلة من أشكال المعرفة الخاصة بالفرد أو بالجماعة، ويلخصها "Jodelet" فيما يلي:

أ- لايوجد تصور بدون موضوع: لن من أول شروط وجود التصور هو وجود معلومات حول موضوع التصور، الذي يمكنه أن يكون شخصا، شيئا حدثا أو نظرية... الخ، أي أنه لا يمكن أن توجد معلومات دون موضوع، هذا الخير الذي يكون في علاقة تفاعل مع الفرد. [22]

ب- خاصية الصورية: من خلال الصور التي تحتويها التصورات تساعدنا بها على فهم العالم المجرد، وتحويل الاشياء المحسوسة والافكار والمفاهيم إلى أشياء قابلة للتبادل عن طريق الصور،

[21]- ليلى شكمبو، مرجع سابق، ص 22.

[22]- نفس المرجع، ص 35.

ولكن لا يمكن اختصار هذا الجانب من التصورات في مجرد إعادة الواقع على شكل صور، ولكن عن طريق استخدام الخيال الفردي والاجتماعي في إعادة بنائه.

ج- خاصية بنائيه: إن التصورات ليست مجرد استرجاع لصور حول الواقع فقط بل إعادة صياغة لهذا الواقع وبنائه من خلال عمليات عقلية، بالرجوع إلى تاريخ الفرد وخبراته ومرجعيته القيمية و الثقافية و الاجتماعية، كما يقول – مسكوفيسي " -إن الفرد يعمل على إعادة نمذجة عقلية للموضوع، وأن كل واقع هو واقع متصور عن طريق امتلاك الافراد والجماعات له، وإعادة صياغتهم له عقليا وإدماجهم له في نظام القيم المرتبط بتاريخهم ومحيطهم الاجتماعي والايديولوجي.

د -خاصية الرمزية والدلالية: يستعمل الفرد أثناء بنائه للتصورات من الشارات والصور والرموز ... الخ التي ينسبها لموضوع التصور، بهدف تفسير الموضوع المتصور وترميزه للدلالة عليه. وإعطائه معنى معينا يمكنه من التحكم معه، وهذا ما بينه – مسكوفيسي - في أن للتصور وجهين لا يمكن الفصل بينهما: الوجه الشكلي(المادي) والوجه المدلول (المعنى).

هـ -خاصية إدراكية وخيالية: بما أن الادراك عملية تنظيم لمجموعة من العناصر الحسية، التي تحدد الاساس الذي تبني عليه التصورات، حيث يثبت الموضوع الذي تكتسب به التصورات القدرة على الابداع، عن طريق تفجير خزان المعارف والتجارب السابقة، وعن طريق توزيعها أو ربطها بحسب موضوع التصور، لدرجة اعتبار التصورات وجود راسخ.

فحسب– موسكوفيسي -إن تصور الشيء هو عبارة عن حالة إظهار هذا الشيء في الوعي مرة ثانية وإعادة إنتاجه وبنائه رغم غيابه في المجال المادي في آن واحد، ذلك أنها ذات منشأ حسي فكري، وتشمل العمليتين معا (حسية إدراكية)، فحضور الموضوع يقتضي تشكل صورة عنه، وعند غيابه تحدث عملية تصوره، وفي هذا يقول: موسكوفيسي: "إن التصورات تسمح لنا بالمرور من الدائرة الحسية إلى الدائرة الفكرية.

و - خاصية اجتماعية: هناك جانبان يضفيان الخاصية الاجتماعية على التصورات:

- حالة التفاعل التي يكون عليها الفرد كونه في مواجهة مثير ما، فتبدو التصورات حالة ذهنية.
- الانتماء إلى الجماعة يسمح للفرد كونه كيان اجتماعي باستدخال الافكار، القيم والنماذج الاجتماعية المتناقلة التي اكتسبها من جماعته المرجعية أو الايديولوجية داخل مجتمعه.

فالتصورات تشمل مجموعة من المعارف، المواقف والمعتقدات المشتركة بين مجموعة من الافراد والمجتمع، ويعد الفرد هو حامل المحددات الاجتماعية وقاعدة كل نشاط تصوري لنتاج نمط التفكير المؤسس اجتماعيا.

ن- خاصية إبداعية: إن عملية بناء التصورات لا تقتصر على إعادة إنتاج الواقع فقط، بل هي إعادة تنظيم عناصر هذا الواقع بطريقة مغايرة، كأنها عملية بناء لواقع جديد – متصور -أكثر ملئمة لمحيط الفرد و الجماعة حسب مرجعيتهم والقيم والمعايير السائدة، بهدف توجيه سلوكات وتصرفات الفرد والجماعة وتسهيل التواصل فيما بينهم. [23]

ي- التصورات تعتبر كنظام ترجمة: من خلاله يستطيع الفرد التعامل مع محيطه، فهي تتدخل في عدة نشاطات معرفية، وتلعب دورا مهما في سلوكات الفرد. [24]

6- وظائف التصور:

تلعب التصورات دورا في الحياة الاجتماعية للأفراد والجماعات، كونها تسمح للفاعلين أو الفراد بشرح وفهم الواقع وتنظيم المعارف العامة حول الاشياء، والتي غالبا ما توصف بأنها معارف بسيطة أو ساذجة، ومن خلال عملية التصور يقوم الفرد ببناء واكتساب المعارف وصقلها في إطار أو نموذج مفهوم من قبله، على اعتبار أنها عملية إدراك وتفكير وتركيب وبالتالي " فهي تمكن الفرد من إعداد سلوكه وتصنيفه وتنظيم العالم بصفة منسجمة. [25]

ومن هنا يمكننا إبراز الوظائف الاساسية للتصور:

أ- تحقيق الاتصال الاجتماعي: فالتصور يسمح للفراد في نفس المجتمع بأن يتفاهموا ويتواصلوا بين بعضهم البعض، ذلك أن التصورات المشتركة تسمح بالانسجام الاجتماعي.

ب- تشكيل هوية الاعضاء الاجتماعية: يسمح التصور للأفراد بشرح واقعهم وتكوين هويتهم الشخصية.

---

[23]- وحيد احمد عبد اللطيف، علم النفس الإجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2001، ص 22.

[24] -D. Jodelet, les représentations sociales, puf, paris, 1991, p41

[25] -Moscovici, " la psychanalyse son image et son public " P.U.F ,paris, 1961, p75.

ج - تسـهيل عمليـة الاتصـال بـين الفـراد داخـل المجتمـع: إن التصورات تحدد الاطار المرجعي المشترك من خلل عملية التبادل الاجتماعي، فالتصورات تمكن من تأسيس معرفة مشتركة بين الفراد، وقد اتضح ذلك جليا من خلل العمال التي قام بها " موسكوفيسي " حول التصورات الاجتماعية للتحليل النفسي سنة 1967 ، وكذلك دراسات "C. Abrik" حول التصورات الاجتماعية لدى تلميذ الصف الثاني حول المؤسسة.

د - سلوك مشترك عند جماعة اجتماعية: تمثل التصورات الاجتماعية كما هو متفق عليه نموذج من المعرفة المشتركة بين أفراد الجماعة، فهي تساهم في إعداد سلوك مشترك عند جماعة اجتماعية معينة.

7- دور التصورات في العملية التعليمية:

إن التصورات أو المعارف السابقة أو القبلية تشكل قاعدة هامة في السيرورة التعليمية، على اعتبار أن المعلم وأن كل فرد يحمل نسقا من التصورات الصريحة و الضمنية التي تسمح له بمواجهة ومعالجة الوضعية (المشكل). وأنه في المقابل يحدث خلال العملية التعليمية تعديلات وتغيرات في محتوى التصورات للمواضيع المتعلمة لتتكون تصورات أخرى جديدة، معتمدة على تفاعل المعلومات العلمية الجديدة مع التصورات السابقة.

وفي ذلك يقول "Bachelard" : غالبا ما أندهش من سلوك الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ تعلمه عندما نبدأ درسا. [26]

فالمتعلم يبدأ من تصورات سابقة، ضمنية أو صريحة، إلى تصورات جديدة أخرى ذات قوة تفسيرية، أكبر مما يمنح التصورات خاصية مهمة وحيوية وهي خاصية الدينامية، مما جعلها تتحول إلى إستراتيجية من استراتيجيات الممارسة البيداغوجية.

ويعود الاهتمام بالتصورات إلى بداية السبعينات، لما لحظ القائمون على ميدان التكوين المستمر، من أن فئة الكبار يحملون معلومات أولية تشكل نظاما تفسيريا عاليا، وهو ما يدفعهم إلى مقاومة المعارف الجديدة أو إساءة فهم الخطاب الجديد مما يؤدي إلى تحويله، ومنذ ذلك الحين برز الاهتمام بالتصورات كنموذج ذهني وثقافي أي فردي، اجتماعي، والذي هو حصيلة لتاريخ

[26]- ادريسي عبد الرحمان علمي، قيمة ووظيفة التمثلات في الانشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، المجلد 3، العدد 23، الدار البيضاء، 2002، ص 33.

اجتماعي وثقافي بالتفاعل مع المعارف الجديدة أو بعبارة أخرى "ديداكتيكي"، وهو ما يفرض نفسه في كل وضعية تعليمية، لذا وجب العمل بالدراسة و البحث حول التصورات، و الاتجاه إلى معرفتها عن طريق فتح المجال للفصاح و التعبير عنها، وبالتالي فالحديث هنا عن التصورات ودورها ووظيفتها وكذا تحولها أثناء عملية التعلم عموما و الممارسة البيداغوجية خاصة، وكيفية تفاعل مكوناتها المعرفية مع محتوى المعارف العلمية الجديدة خلل سيرورة التعلم يشملها بنوعيها الذهني و الاجتماعي، إذ أنه لا يمكن فصل المكون الاجتماعي، الثقافي عن باقي مكونات التصورات.

أ- الاتجاه الاول: التصورات أداة معرفية وبيداغوجية: ينطلق التجاه الاول من الفرضية البيداغوجية التي تعتبر التعلم كحصيلة لعملية دمج بين التصورات الجديدة والتصورات الموجودة سابقا، وليس كسيرورة تستبدل فيها التصورات القديمة بالتصورات الحديثة، إذ يلح هذا التجاه على ضرورة انطلق التعلم من تصورات التلميذ، ومنه ضرورة تغيير دور المدرس من مرسل أو ناقل للمعارف إلى منشط لمجموعة الصف التي تتألف منه ومن التلميذ، هذا بهدف تمكن المعلم من تحديد موقعه بالنسبة للطر المرجعية للمتعلمين.

ويرفض أصحاب هذا التجاه ثنائية أو مقابلة :معرفة علمية -معرفة عامة، وذلك انطلقا من منطلقين أساسيين:

- المنطق الاول: ينطلق من الفرضية القائلة بوجود فرق بين التصورات والمعرفة العلمية، بمعنى فقر التصورات معرفيا، فرضية خاطئة وخصوصا في مجال العلوم الانسانية والاجتماعية، أو بمعنى آخر أن التصورات السابقة هي أساس لبناء المعرفة العلمية، إذ أن السؤال و الخطأ اللذان تتسبب فيهما التصورات السابقة شاهدان على حضور الذات ويمثلن أداة للكشف، والبحث كما جاء في دراسات الكثير من الباحثين أهمية الخطأ في العملية الديداكتيكية، فالتصورات تمثل بالتالي عنصرا من عناصر ما أسماه Zaratchouk بالتشخيص الديداكتيكي .
- المنطق الثاني: اعتماد العملية التعليمية على ما يعرف ببيداغوجية الخطأ، وذلك باعتبار التصورات السابقة أو القبلية كوسيلة معرفية، مما يقتضي من المعلم خلق وضعية الانطلاق تكون محفزة وذات دافعية حسب الطر المرجعية للمتعلمين، ويتحقق ذلك عن طريق جعل التلميذ يعبرون عن آرائهم –عن تصوراتهم السابقة- بكل حرية ويشكلون بينهم علقات يقابلون خلالها تصورات حول الموضوع المتعلم بعضها ببعض وبذلك فهم يقومون بأنفسهم:

- أما بتعديل تصوراتهم، إما بتقويمها ذاتيا، أو بتقويمها تبادليا.
- فتبنى بيداغوجية الخطأ، يعني باختصار عدم وجود قطعية ابستمولوجية بين المعارف القبلية و المعارف الجديدة.
- إلا أنه من الضروري ملاحظة أنه رغم خاصية الدينامية و الايجابية التي تتصف بها بيداغوجية الخطأ إل أنه يمكن أن تجعل التلميذ يتمسك بتصوراته عندما يرى التطابق بين تصوراته وتصورات زملائه في مفهوم معين، ويقاوم المعارف الجديدة. [27]

ب- الاتجاه الثاني: التصورات كعائق بيداغوجي:

يعتبر أصحاب هذا التجاه أن التفاعل بين المعارف القبلية و المعارف الجديدة ليس هو السائد دائما، بسبب حدوث عملية المقاومة غالبا تجاه الخطابات، والتي تتسبب فيها المعارف أو التصورات القديمة، ويظهر هذا حينما يتمسك المتعلم بتصوراته وتمثلاته الخاصة والتي تصبح حينئذ عائقا ابستيمولوجيا وبيداغوجيا.

مما يستدعي معالجة هذا الوضع لتمام العملية التعليمية، ويتم ذلك إما عن طريق تعديل هذه التصورات وتقويمها أو بتجاوزها وإلغائها.

ج- الاتجاه التوفيقي:

يدمج أصحاب هذا التجاه بين الرأيين السابقين إذ تعتبر التصورات عامل إدماج ومقاومة للمعارف الجديدة في آن واحد، وذلك اعتمادا على فرضية الصراع المعرفي، بواسطة هذا الصراع يجد المرء نفسه مدفوعا نحو إعادة توزيع المعارف المكتسبة قبليا كأداة معرفية، قصد إدماج المعارف فيها.

غير هذا لن يتحقق إل بقبول المتعلم بمبدأ التشكيك في معلوماته السابقة، القائمة على تصورات خاطئة، وهذا بمحض إرادته ودون إكراه خارجي، عن طريق الاعلان الصريح أو الضمني بعدم الفهم، وفي هذا السياق يعلن Giordan أنه يتولى اهتمامه بالتلميذ كلما صرح مقوله: " إنني لم أفهم "، ويعتبر هذا التصريح علمة على تخليه عن لغة التأكد لتصوراته الخاصة، وانتقاله إلى ممارسة الشك فيها، الشيء الذي يدل على قبول تغييرها، وحينئذ يجب إعطاء أهمية قصوى للتعديلات التي يدخلها المتعلم على تصوراته السابقة، وهذا ما يشكل حجة على ترسخها وتغيرها

[27]- ادريسي عبد الرحمان، مرجع سابق، ص 36.

في الن نفسه، وبذلك توظف التصورات عبر عملية الصراع المعرفي من أجل إنتاج تصورات أكثر عملية، بشرط أن تمنح للمتعلم حرية التعبير عن تصوراته السابقة، ليتمكن من مقابلتها بالمعارف الجديدة. [28]

وعليه سنحاول عرض بعض من المناهج خاصة بجمع البيانات عن محتوى التصور من خلال ما صرح به Abric وذلك عام 1994 ، حيث أنه يرى وجود نموذجين من أكبر المناهج التي نستطيع استعمالهما في هذه الحالة، أو لها المؤهلات الاستفهامية والتي تقوم على تجميع تعابير و أفكار الفراد حول موضوع التصور المدروس، وهده التعابير تكون كلامية (شفهية) أو صامتة(مصورة)،أما عن المؤهلات الثانية فهي تدعى بالترابطية، وهي كذلك تقوم على تجميع التعبير، ولكن في هذه المرة باستبعاد الكلام لن الباحث أراد أن يرجعها أكثر عفوية وتلقائية، بمعنى أقل مراقبة، إذا بواسطة فرضية موثوق بها، وفيما يلي نموذجين من تلك المناهج:

1- المقابلـة: تعتبر من أكثر التقنيات استخداما لكل بحث حول التصور، حيث أن المقابلة توجه النتاج الخاص بحوار ما، والذي يبقى نشاطا معقدا، وذا مميزات وخصائص صعب التحكم فيها، وبذلك تجعل التحليل صعبا فعلى سبيل المثال: التعبير الاستراطي داخل مقابلة ما، هو شعوري، أو ل يخضع لوساطة الميكانيزمات النفسية، الكثر تعقيدا مثل: التبرير، والذي عادة يستعمل لغرض تسهيل صدق وصحة النتائج.

2- الاستمارة: تعتبر من أكثر الوسائل استخداما في دراسة التصورات، إذ أن استعمالها يفوق استعمال المقابلة، إن انتشار ونجاح هذه التقنية يعود إلى دورها الهام في ترجمة البعد الكمي في المظهر الاجتماعي للتصور ومعاييره، بمعنى أن البعد الكمي يساعد على اختصار المجال ألمعلوماتي، خاصة عندما يقدم الفراد المستجوبين أجوبة ناتجة عن الاستجواب الدقيق الذي تعرضوا له، فهذا الاستجواب يعاد صياغته بطريقة كمية، تساعد على زيادة درجة صدقه وصحته وبذلك يجب علينا التفكير في طريقة تساعدنا على الرفع من قيمة نشاط الفرد المستجوب في الاستمارة.

[28] -Giordan André, "Apprendre comprendre s'approprier l'environnement " cahiers pédagogiques n° 312 ,grap., paris,mars 1993, p35.36

خلاصة الفصل:

إن لدراسة التصورات بالغ الاهمية في تحديد وتفسير العديد من السلوكات الانسانية، ضمن الكثير من المواقف التي تعترض الافراد في حياته من وقت لأخر، ذلك لن ردود فعله تكون في كثير من الحيان صادرة عن مجمل المفاهيم والمعاني المتراكمة لديه نتيجة احتكاكه بالمحيط الذي يعيش فيه، إذن فمعرفة تصورات الفرد تمكننا من معرفة السلوك الذي يصدر عنه في مواقف معينة، فالتصورات الايجابية نحو موضوع ما تحدد نوع السلوك الذي ينتهجه إزاء ذلك الموضوع، ويحدث العكس فيما إذا كانت التصورات سلبية.

الفصل الثالث:

مناهج الجيل الثاني

تمهيد:

لقد كانت التربية والتعليم ولا زالت الغاية الأسمى للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكونها ترتبط بمسار مستمر يتولد منه منتوج دائم البناء، وفي اتصال بعالم دائم التطور، على غرار الأنظمة التربوية الناجعة في العالم، وفي إطار الاستراتيجية الجديدة التي اعتمدت والتي تعتبر إصلاحا لسيرورة دينامية ومستمرة، تستوحيها المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية وما تتوصل إليه الأبحاث في ميدان التربية والتعليم، وعلى هدا الأساس كان لا بد من تحسين السندات التربوية، وتحديث الوسائل البيداغوجية المعتمدة في التدريس، وإيمانا منها بوجوب رفع المستوى الأكاديمي المعرفي، جاءت إصلاحات الجيل الثاني التي غرزت البعد القيمي للمنهاج والذي سنحاول التطرق إليه في هدا الفصل.

1- مفهوم المنهاج الدراسي:

1-1-المنهاج لغة:

الطريق: السبيل الواضح البين و يقال نهج الطريق نهجا أي استبيان واتضاح خيري، بوصنبورة، 2007، ص 55)

1-2- تعريفات قاموسية لمصطلح المنهاج

1-2-أ- عرفة قاموس ويبستر Webster عام : 1856 بأنه مقرر دراسي خاص في الجامعة ، وهو مقرر معين و محدد سلفا ويؤدي إلى الحصول على درجة علمية

1-2-ب-عرفة قاموس كارتف. جوود cartev .v. good :

خطة عامة شاملة للمواد التي بج أن يدرسها الطالب بالمدرسة للحصول على درجة علمية شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو بحرفة (مازن، 2009، ص 19)

1-3- المفهوم القديم للمنهاج:

يدور تعريف المنهج بالمعنى القديم و بالمفهوم التقليدي حول قصره على المعرفة باعتبار أن المعرفة هي حصيلة التراث الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة[29].

في ضوء هذا المفهوم يتمحور حول مجموعة المعارف والمعلومات المنظمة التي يسهل دراستها على عدد محدود من سنوات كل مرحلة تعليمية. وقد مر تطوير المنهج بست مراحل:

مرحلة وضع المبررات للتطوير.

مرحلة تحديد الأهداف.

مرحلة اختيار المحتوى ومنهجيات التعلم البديلة.

مرحلة الاختيار الميداني.

مرحلة المراجعة.

مرحلة التنفيذ.

1-4- المفهوم الحديث للمنهاج:

[29]- دنش فايز مراد، تصورات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003، ص 118.

مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم لأنماط من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه ومن خلال ممارسة التلاميذ لجميع الأنشطة اللازمة لتعلم تلك الخبرات التي تساعدهم في إتمام نموذجهم. (دنش، 2003، ص 20)

1-5- المنهاج الدراسي:

أو ما يسمى بـ Curriculum يحدد دولاند تسير المنهاج المدرسي بأنه جملة من الافعال التي نخططها لاستشارة التعليم فهي تشمل أهداف التعليم، التعلم ومحتوياته واساليب التقويم ومواده الدراسية بما فيه الكتب المدرسية والوسائل التعليمية كما يشمل مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين. [30].

1-6- المنهاج التعليمي:

هو بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدودة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم[31].

1-7- المنهاج البيداغوجي la méthode pédarogique:

مجموعة الوسائل المتعلمة لبلوغ أهداف تربوية معينة و هده الوسائل تختلف باختلاف الهدف التربوي الذي نسعى إلى تحقيقه كما تختلف هاته الوسائل أو الطرائق بحسب فئة المتعلمين الدين تتوجه إليهم التربية و كذلك بحسب المادة الدراسية. [32]

[30]- خيري وناس، بصنبور عبد الحميد، مرجع سابق، ص 56.

[31]- بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الثالثة، دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، الجزائر، 2018، ص 8.

[32]- مقداد محمد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط1، جمعية الاصلاح الاجتماعية والتربوية، باتنة، الجزائر، 1995، ص 42.

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن المنهاج هو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية من اجل تقديم نشاطات أو خبرات للمتعلمين متضمنا الأهداف و الوسائل وطرائق التدريس و مختلف أشكال التقويم.

2- المبادئ المؤسسة للمناهج:

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح.

- **الشمولية:** أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- **الانسجام:** أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.
- **قابلية الإنجاز:** أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز. [33]
- **المقروئية:** أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير.
- **الوجاهة:** أي السعي على تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة مجالات:

أ- في المجال الأخلاقي (القيمي): حسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فان المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين(وطني عالمي).

ب- في المجال الابستمولوجي (الفلسفي المعرفي): على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف ، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم و المبادئ والطرائق المهيكلة للمادة ، والتي تشكل أسس التعليمات وتسيير الانسجام العمودي للمواد و الملائم لهده المقاربة.

ج- في المجال المنهجي و البيداغوجي: ترتكز المناهج الجديدة على ميدانين أساسين:

المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنائية الاجتماعية، والمقاربة الفلسفية حيث تشكل هذه المقاربة- المؤسسة على البناء الفكري والبنائية الاجتماعية.

[33]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، الجزائر، 2016، ص 05.

- المحور الرئيسي للمناهج الجديدة تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعله ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهماته في مجموعة من أقرانه. [34]

3- أسباب وضع مناهج الجيل الثاني:

من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية تخضع إلى تعديلات ظرفية في إطار التطبيق العادي للمناهج ومن دواعي اللجوء إلى الإصلاحات الجديدة ما يلي:

أ- إدراج معارف أو مواد جديدة يفرضه التقدم العلمي والتكنولوجي.

ب- إدخال تحسينات عن طريق التطبيق العادي للمناهج وتعزيز الاختيارات المنهجية وتحقيقها

ج – معاجلة سلبيات المناهج المعدة في عجالة من الأمر كل سنة على حدا، وبمواقيت غير مستقرة، وعن طريق مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من حديد ملامح التخرج من المرحلة والطور.

د – ومن بين أهم الأسباب وضع المنهاج الجديد: التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية. [35]

ومن العوامل الداعية إلى إعادة النظر في المناهج:

أ- تصميم المناهج في غياب الإطار المرجعي، حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08 / 04 و المرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي (2009) والدليل المنهجي لإعداد المناهج إلا بعد مباشرة الإصلاحات.

ب- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من (2013-2015) الواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج201. [36]

4- خصائص منهاج الجيل الثاني:

نظرا لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تخضعها دوريا إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر، ولعل من أهم خصائص منهاج الجيل الثاني هو:

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

ب- ينمي شخصية المتعلم في شتى جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان.

---

[34]- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص 284.

[35]- بن الصيد بورني وآخرون، مرجع سابق، ص 08.

[36]- اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الأساسي، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزئر، 2016، ص 21.

ج -يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية الحاضرة والمستقبلية.

د -يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات وتتماشى الخصائص المذكورة أعلاه مع الاختبار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة. [37]

5- توجيهات لتطبيق مناهج الجيل الثاني:

تطبيق برامج التعليم الابتدائي بتناول الكفاءات الختامية ومركباتها المنصوص عليها في كل ميدان من خلال وضعيات تعلميه ذات علاقة بواقع ومحيط واهتمامات المتعلم وتقوم بالارتكاز على معايير ومؤشرات التقويم التي ينص عليها المنهاج وذلك بإتاحة عدة فرص لإدماج التعليمات الأساسية.

جاء في القانون التوجيهي للتربية انه يتعين لكل تلميذ القيام بتعلمه الذاتي وهذا بفضل الفضاءات التي يجب إنشاءها والتي تسمح له بالتمتع الفعلي بالاستقلالية والتفتح على البيئة وعلى العالم.

وعليه فان وضع المناهج حيز التطبيق يستدعي بالضرورة ما يأتي:

أ- تزويد المؤسسات التربوية بالمرافق الضرورية كفضاءات للعمل التربوي.

ب- تمكين المدرس من مختلف الوثائق قبل انطلاق الموسم بإعداد المخطط السنوي للتعليمات.

ج- التخلي عن فكرة التوزيعات السنوية التقليدية، وتعويضها بالتدرج السنوي الذي يبني على أساس الكفاءات الختامية، والحجم الساعي الكلي المخصص لكل كفاءة.

د-إعادة الاعتبار للزيادات التربوية الميدانية التي يقوم بها التلاميذ للمتاحف، والمؤسسات الرسمية المستهدفة في المنهاج.

هـ -تنشيط وتفعيل دور ا لفريق التربوي داخل المؤسسة لتحقيق التنسيق البيداغوجي والتكامل بين المدرسين.

[37]- طيب نايت، سليمان وآخرون، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016، ص 14.

5-1- توجيهات تربوية لتطبيق المنهاج:

إن الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم الذي تتبناه المقاربة بالكفاءات، يستدعي تغييرا جذريا في الممارسة البيداغوجية داخل القسم لذا على الممارس أن:

- ✓ يكون مرشدا مرفقا لتعليمات التلاميذ، ويجعلهم في وضعيات تعلمية لا تعليمية تقنية.
- ✓ يعد مخططا للتعليمات المبرمجة م ا رعيا في ذلك التدرج والمستوى العقلي لتلاميذه.
- ✓ يوفر لدرسه الوسائل الملموسة الضرورية، لا سيما في الطور الأول من هده المرحلة التعليمية.
- ✓ يستغل المناسبات التاريخية والدينية كسياقات تعلمية لغرس القيم الوطنية والعالمية.
- ✓ يغير نمط التقويم بتق ييم الكفاءات إلى جانب تقييم المعارف، و يجدد معايير التقييم ومؤشراته وفق ما تقتضيه الوضعية. [38]

6- ماهية الكتاب الموحد:

6-1- لماذا الكتاب الموحد:

إن فكرة الكتاب الموحد إنما هي فكرة بيداغوجية خالصة، لان لها ما يسندها ويدعمها ويبين جدواها في مناهج الجيل الثاني، ويبرز دلك من خلال ما يلي:

أ- إن التعلم عملية بنائية، إذ تسعى مختلف الأنشطة التعلمية إلى تحقيق ملمح واحد.

ب -إن اهتمام مناهج الجيل الثاني بالكفاءات العرضية يجد له مجالا واضحا للتفعيل في إطار الكتاب الموحد، علما إن تفاعل المواد فيما بينها يتجسد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشاملة للمادة الأخرى.

ج -اعتمدت مناهج الجيل الثاني مبدأ الشمولية بين المناهج، وتحقيق البعد المنهجي، وهدا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتصميم فحسب، وإنما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتى يتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.

د -صنفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللغات، مجال المواد الاجتماعية، مجال العلوم والتكنولوجيا، مجال الفنون والثقافة والرياضة، ولقد صنفت التربية الإسلامية والتربية المدنية في مجال المواد الاجتماعية، وإذا علمنا أن اللغة العربية من اللغات الأساسية اتضحت لنا بديهية أن

[38]- اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سابق، 2016، ص 192-193.

تكون اللغة العربية المحور الأساس الذي تنطوي حوله مادتان اجتماعيتان، دون إن نغفل الجانب الاجتماعي للغة والذي وضحته بحوث علم الاجتماع اللغوي. [39]

6-2- المبادئ المعتمدة في تأليف الكتاب الموحد:

أ- ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثلاث(لغة عربية، تربية إسلامية، تربية مدنية) من حيث توخي مختلف الملامح والكفاءات الشاملة والكفاءات الختامية المنبثقة عنها، والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التي تهيكلها وتنظمها وتفعيل مختلف التوجهات والتوصيات التي تمنع المناهج حيز التنفيذ.

ب- شمولية الكتاب المدرسي للمخططات السنوية للتعلمات، وذلك باقتراح وضعيات تعليمية لإرساء كل المحتويات وربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية والقيم.

ج- تقديم محتويات المواد الثلاثة بشكل منسجم وذلك بمراعاة التقاطعات بين مضامين المناهج، ودلك حتى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد.

د- توخي الإستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة الم ا رفقة والمتمثلة في تناول الموارد على شكل مقاطع تعلمية.

هـ- تفعيل متطلبات المقاربة بالكفاءات، خاصة إن مناهج الجيل الثاني أوصت بضرورة تعزيزها لتمكين المتعلمين من تجنيد الموارد بشكل مدمج لحل مجموعة من الوضعيات، المشكلة المنتمية إلى عائلة واحدة.

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

ز-إن اعتماد الكتاب الموحد لا يلغي بتاتا طبيعة وخصوصية المادة الواحدة من حيث طريقة تقديمها وتقويم مواردها.

6-3- تجليات الانسجام بين المواد الثلاث:

يتجلى الانسجام بين المواد الثلاث لكتاب :اللغة العربية، التربية المدنية والتربية الإسلامية من خلال ما يلي:

[39]- طيب نايت، مرجع سابق، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص 7.

✓ اعتماد وضعية أم انطلاقية واحدة شاملة للمواد الثلاث تكون منطلقا للتعليمات المستهدفة من المقطع وتعمل على استدعاء الموارد القبلية للمتعلمين، وتحدد طبيعة الموارد الجديدة ومجالات توظيفها واستثمارها.

✓ توزيع المحتويات التعلمية بانسجام بين مختلف المواد، فقد تم تقديمها في حقل مفاهيمي مشترك، وكمثال على ذلك المقطع السابع(التواصل) كمحور من محاورة اللغة العربية، اقترحنا موضوع الحوار وآدابه في التربية المدنية، أضف إلى ذلك آداب المسجد في التربية الإسلامية نظرا للانسجام الواضح بين التواصل والحوار وآداب المسجد.

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

✓ تفاعل الموارد التعلمية بين المواد، إذ تستثمر الموارد التعلمية الخاصة بالمادة الواحدة، وتجند بشكل مدمج لحل وضعية إدماجية.

وبما أن مناهج الجيل الثاني جعلت المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية والعنصر الرئيس في اعتمادها لا بد إن يكون الهدف الأسمى مراعاة شتى جوانب المتعلم، اتجهت المنظومة التربوية إلى تأليف الكتاب الموحد والذي كان من أبرز أهدافه:

✓ تخفيف المحفظة.

✓ إحداث الترابط بين المواد(كفاءة عرضية.)

✓ تعزيز القيم الوطنية.

7- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني:

7-1- ملمح التخرج:

هي ترجمة على شكل كفاءات للخصائص التي حددها القانون التوجيهي كصفحات وخاصيات مسندة للمدرسة،[40]

و يترجم الملمح بدوره إلى كفاءات تسعى كل مادة دراسية إلى إرسائها عند المتعلم، و ينقسم إلى نوعين:

أ- ملمح تخرج شامل – في نهاية كل مرحلة ابتدائية.

[40]- دليل منهجي لإعداد الماهج، مرجع سابق، ص 48.

ب- ملمح تخرج ختامي – في نهاية كل سنة وفي نهاية كل طور.

7-2- المخطط السنوي لبناء التعلمات:

هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي، يقضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعليمية، انطلاقا من الكفاءات الختامية للمبادرين، و يبنى على مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة[41]

7-3-الموارد:

معارف المتعلم و مهاراته المختلفة ومواقفه و اتجاهاته وسلوكاته من جهة، وكذا الخبرات والتجارب التي تحصل عليها جراء تفاعله مع المحيط من جهة ثانية ، أي مجموع الموارد الداخلية والخارجية التي يكون مطالبا بتجديدها لحل الوضعية المشكلة التي يواجهها [42] .

7-4-الميدان:

جزء مهيكل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج. ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلي بمعارف المادة في ملامح التخرج. [43].

7-5-الكفاءة:

هي مجموعة مدمجة من المهارات الجسمية، الحسية)، والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية. [44]

يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر إلى انعدامها أو عدم اكتمالها.

---

[41]- بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الخامسة ابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020، ص 109.

[42]- مويحة فوضيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا لسنة ثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان اوطني للمطبوعات، الجزائر، 2018، ص 55.

[43]- بن الصيد بورني وآخرون، مرجع سابق، 2018، ص 11.

[44]- علي اوحيدة، التدريس بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007، ص 09.

7-5-1-أنواع الكفاءة:

أ – الكفاءة الشاملة : وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة الطور أو السنة و يتعلق بمادة من المواد و يتسم بالعموم

ب – الكفاءة الختامية : وهي كفاءة تتعلق بميدان من ميادين المادة خلال سنة واحدة.

ج – الكفاءة العرضية أو الأفقية: هي كفاءة لا تتعلق بمادة معنية بذاتها وإنما تتعلق بعدة مواد[45].

7-5-2-تقويم الكفاءة:

في نهاية المقطع التعليمي، يقترح على التلميذ وضعية مركبة من عائلة الوضعيات الممثلة للكفاءة الختامية(اقترح حلا) وينجز فيها مهمة أو مجموعة المهمات أو حل مشكلة، وهي أداة التقويم يبدي فيها التلميذ امتلاكه للكفاءة المستهدفة، ويمكن إن نحكم عليها من خلال مجموعة من معايير الحد الأدنى، والتي توضح بتشكل المؤشرات القابلة للقياس، والحكم بالتالي كيفيا على حدوث التعلم وتطور الكفاءة في النواحي المختلفة المميزة وهي:

أ -التحكم في الموارد المعرفية.

ب - التحكم في الموارد المنهجية والكفاءات العرضية.

ت - نمو و الترسيخ القيم و الموافق[46].

7-5-3- لماذا اعتمدت المقاربة بالكفاءات ؟

تشكل هده المقاربة المؤسسة على النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية المحور الرئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، فادا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على انه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته، فان البنيوية الاجتماعية تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، إما البنيوية فهي تؤكد على أهمية بناء معا رفه. [47]

[45]– بن الصيد بورني وآخرون، مرجع سابق، 2020، ص 109.

[46]– حمار مجيد وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020، ص 09.

[47]– بن الصيد بورني وآخرون، 2018مرجع سابق، ص 10.

والمقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية:

أ -ما ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب-إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال التنمية الدفاعية.

ج -التركيز على اكتساب المتعلمين القدرة على التصرف حيال الوضعيات المركبة. [48]

7-6-المقطع التعلمي:

هو مجموعة مرتبة ومت ا ربطة من الأنشطة والمهمات، ينوب عن التحضير اليومي ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لوبي، يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من اجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين، قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة.

7-7-الوضعية المشكلة للانطلاقية الأم:

هي الوضعية الانطلاقة تكون شاملة لكل مقطع ويكون لها سياق وتنتهي بتساؤل وهي الوضعية التي ينطلق بها بناء التعلم و ترتبط بمحيط المتعلم في تشكل صور وتساؤلات لتكون لها دلالة تعلمية عند المتعلم واثر تربوي في سلوكه وتأتي في صيغة تساؤل يتم تقديمها للمتعلمين وإجراء مناقشة عامة حولها ترك حلها معلقا إلى مرحلة لاحقة بعد تناول الوضعيات المشكلة الجزئية[49].

8- التقويم في مناهج الجيل الثاني:

8-1- التقويم:

هو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله في ضوء الأهداف التربوية المنشودة[50].

---

[48]- محمد سهام ابراهيم كامل، تصورات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر، 2008، ص 85.

[49]- وزارة التربية الوطنية، 2020، ص 10.

[50]- مدكور علي احمد، مناهج التربية اساسها وتطبيقاتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998، ص 261.

8-2-أنواع التقويم:

8-2-1- التقويم التشخيصي:

يستخدم كلما احتجنا إلى فهم نتائج ومسارات لتقييم المكتسبات ومقارنتها بالمكتسبات القبلية، بهدف ضبط وتعيل التعلم. ولما كان ذو طابع تحليلي، فانه يمكن أن يجرى في نهاية السنة أو نهاية الفصل أو نهاية الحصة.

8-2-2- التقويم التكويني:

ترتكز وظيفته الرئيسية في دعم مسعى تعلم التلاميذ، وتوجيه أعمال الدرس من خلال المعالجة البيداغوجية حيث يشمل تقويم المعارف والمساعي والتصرفات، ويتطلب اعتماد بيداغوجيا الفوارق، ولعل السبب الرئيس لوجود التقويم التكويني هو بغرض ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته.

8-2-3-التقويم الاشهادي:

يهدف إلى تقديم حصيلة تطور الكفاءات الشاملة أو الختامية المحددة في منهاج السنة أو المرحلة، ويهتم من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود إن قمنا بتحليله وتفسيره. ويهدف التقويم الاشهادي إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، سواء بالارتقاء إلى القسم الأعلى أو الترتيب.

8-2-4-التقويم الذاتي وتقويم الأقران:

إن مشاركة التلاميذ في تقويم إعمالهم وتحليلها يجعل المتعلم مستقلا، كما يساهم أيضا في تحقيق مبدأ " التفاوض "ليعلم المتعلم ما قُيم عليه، ولماذا قُيم وكيف قُيم فيصبح المتعلم للقرارات التي تم التفاوض بشأنها، ويتحفز من جديد لتنفيذ التعليمات، بذلك فان إشراك التلاميذ في تحليل أعمالهم وتقويمها يكتسي أهمية بالغة، كما التقويم المشترك والتقويم الذاتي هدفان من أهداف التعلم[51] مدمج فيها وملازم له وليس خارجا عنها، كما انه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة، وبهذه الصفة فان استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تطور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها.

[51]- اللجنة الوطنية لمناهج، مرجع سابق، 2016، ص 285-286.

8-3- التقويم والمقاربة بالكفاءات:

أ - المقاربة بالكفاءات تعتبر جزءا لا يتجزأ من مسار التعلم، خاصة التق ويم التكويني منه، لذلك يجعل الأستاذ الهدف الرئيس للتقويم، حيث هو ضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، ويشمل التقويم المعارف والمساعي والتصرفات والكفاءات الخاصة بالمادة والكفاءات العرضية ويتطلب اعتماد البيداغوجيا الفارقية.

ب - مهمة التقويم في المقاربة بالكفاءات لا تقتصر على التأكد من اكتساب المعلومات فحسب بل تعمل أيضا على جعلها معلومات حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأن النجاح يتميز بنوعية الفهم ونوعية الكفاءات المحصل عليها ونوعية المعارف المكتسبة وليس بكميتها المخزنة في الذاكرة.

ج- يسعى الأستاذ إلى مشاركة التلاميذ تقويم أعمالهم وتحليلها، فالتقويم من قبل الاقران والتقويم الذاتي هدفان تعليميان،يعمل الأستاذ على مساعدة التلميذ اكتسابهما ككفاءة من الكفاءات التي يسعى المنهاج إلى تحقيقهما[52].

9- أنموذج لمقطع تعلمي للسنة الأولى ابتدائي: [53]

نموذج اللغة العربية:

الميدان: فهم المنطوق.

الكفاءة الختامية: يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري ويتجاوب معها.

المركبة: فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق.

المقطع: المقطع الأول من الكتاب، محور العائلة.

السند: نص محوري (عائلة احمد).

النشاط: فهم المنطوق (أستمع وافهم).

الوسائل: كتاب المعلم.

سيرورة الحصة.

[52]- بلعباس مصطفى وآخرون، من دليل استخدام كتاب الرياضيات لسنة الرابعة ايتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018، ص 22.

[53]- الهام سعد، آمنة سعيدي، حنين بن عيسى، اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، مذرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2019-2020، ص 48.

الخطوات	النشاطات
1-إثارة دوافع المتعلمين	-إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم من خلال طرح إشكاليات متعلقة بمكونات عائلة ما مثل قول الأستاذ: تتكون عائلتي مني وابي وإخوتي وأخواتي، ويسمى بعض أفرادها. ثم يقول: من منكم يستطيع أن يقدم أفراد عائلته مثلي؟ تاتي أجوبة متعددة من المتعلمين وتشجع المحاولات. هناك طفل نجيب اسمه أحمد يريد أن يعرفكم بعائلته، استمعوا إليه يقول...
2-سرد النص المنطوق	-تقديم نص الكتاب قراءة أو سردا من قبل الأستاذ على مسمع المتعلمين بصوت معبر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شد الانتباه وتركيز اهتمام المتعلمين على الفهم، وإعادة السرد إذا اقتضت الضرورة، وحسب الحاجة.
3-فهم المنطوق	-اختبار مدى فهم المتعلمين للنص المنطوق، والاستزادة في توضيح المعنى، من خلال طرح اسئلة توجيهية، مثل: بمن بدأ أحمد في التعريف بعائلته؟ كم عدد إخوته، ما أسمائهم؟ ما مهنة أبيه؟ كيف هي علاقة أفراد عائلته؟ ماذا قال أحمد عن والديه؟ هل تطيع والديك مثل أحمد؟ تأتي الأجوبة كلها في سياق الفهم المستهدف من النص المنطوق.
4-إعادة السرد	-تشجيع مبادرات المتعلمين المتعلمة بإعادة سرد المسرود بحسب الفهم المحقق. -سرد قصص عن بعض العائلات من الجيران والاقارب ومن أصدقاء ومعارف المتعلمين، والتعريف بها، وإعادة سرد قصص سمعوها.

خلاصة الفصل:

إن الدعوة لضرورة إصلاح المنظومة التربوية والتجديد في المنهاج واعتماد مقاربات جديدة يمكن الإقرار بها ولكن ينبغي توفير جملة من الشروط اللازمة، تتمثل أهمها في توفير البيئة الملائمة بتوفير الوسائل التعليمية بجميع أنواعها في المؤسسات التربوية لمكانتها الهامة في التعلم وإقامة دوريات وملتقيات من طرف المختصين لشرح وتبسيط المستجدات.

وانطلاقا من هذا يمكن القول إن التغيير ليس من جيل إلى آخر أو الانتقال من المقاربة بالكفاءات إلى المقاربة بالكفاءات الشاملة وإنما التغيير الحقيقي يكمن في تغيير الأوضاع والظروف المدرسية بتعليم التلاميذ كيفية التفاعل الاجتماعي وحل مشاكله وتطوير تصوراتهم، لان عدم تكوين الأساتذة وقدرة تصورهم سيعيد إنتاج نفس الوضعية لأنه هو الموجه والمنفذ الرئيس لعملية التدريس.

الفصل الرابع

الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

نتعرض في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي، والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية والتصورية للأستاذ المتبعة في الدراسة الميدانية، وذلك في جزئين حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية، من حيث ذكر الغرض منها وأهدافها إضافة إلى مكان وزمان إجراءها، والعينة التي اشتملتها من حيث متغير مؤهل العلمي والاقدمية ومادة التدريس، والأداة المستخدمة فيها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة . أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات التصورية للدراسة الأساسية بتحديد التصور المتبع، ومكان وزمان إجراءه ومدته، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

أولا–الإجراءات المنهجية الاستطلاعية

1– الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع و الاكتشاف لميدان البحث، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والتأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأداة القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها.

2– أهداف الدراسة:

1. التمهيد للدراسة الأساسية بالتعرف على ميدان الدراسة.
2. التعرف على تجاوب أفراد العينة مع موضوع الدراسة.
3. التأكد من صحة أداة الدراسة بقياس صدقها وثباتها.
4. تجنب الوقوع في الأخطاء أثناء القيام بالدراسة الأساسية.
5. استطلاع ظروف وصعوبات الميدان.

3– مكان و زمان الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية ببلدية الجلفة، وامتدت من تاريخ 13 فيفري2022 إلى غاية 20 فيفري 2022.

4– عينة الدراسة الاستطلاعية وموصفاتها:

4–1– حجم عينة الدراسة الاستطلاعية : اعتمدنا على عينة قوامها 29 أستاذ و أستاذة، من المكلفين بتدريس مناهج الجيل الثاني بالتعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2022–2023.

4–2–مميزات الدراسة الاستطلاعية:

يوضح الجدول رقم (01) أدانه مميزات العينة الإستطلاعية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ليسانس	17	%58.62
	ماستر	6	%20.68
	دكتوراه	2	%6.89
	مدرسة عليا	4	%13.79
المجموع		29	%100

الاقدمية	من 1 غلى 5 سنة	6	%20.68
	من 5 غلى 10 سنة	9	%31.03
	من 10 إلى ما فوق	14	%48.27
المجموع		29	%100
مادة التدريس	اللغة العربية	23	%79.31
	اللغة الفرنسية	6	%20.68
المجموع		29	%100

5- أداة الدراسة:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن اجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي، ومن اجل الوصول إلى نتائج موثوق بها ، قمنا بإعادة تطبيق استبيان بعنوان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني سنة (2022-2023)، والذي يتكون من 29 بند وثلاثة أبعاد(بعد قيمي ، بعد ابستمولوجي معرفي، بعد المنهجي).

6- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- الصدق والثبات:

1- الصدق: تم حساب صدق استبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

الطريقة الأولى: تم حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور(الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الجانب القيمي مع الدرجة الكلية للمحور									
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية	
1	معامل الارتباط	0.817**	5	معامل الارتباط	0.594**	8	معامل الارتباط	0.811**	9
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.001		مستوى الدرلالة	0.001	
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29	
2	معامل الارتباط	0.724**	6	معامل الارتباط	0.715**	9	معامل الارتباط	0.738**	
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000	
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29	
3	معامل الارتباط	0.864**	7	معامل الارتباط	0.851**	10	معامل الارتباط	0.799**	
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000	
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29	
4	معامل الارتباط	0.797**	** الارتباط دال عند (0.01)						
	مستوى الدرلالة	0.000	*الارتباط دال عند (0.05)						
	حجم العينة	29							

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (02) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الجانب القيمي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) حيث تراوحت جميعها بين (0,85) في العبارة (7) و (0,59) في العبارة ((5) وهذا ما يؤكد مدى تجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب القيمي في مناهج الجيل الثاني.

ثانيا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور(الابستمولوجي المعرفي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الابستمولوجي المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
11	معامل الارتباط	0.852**	15	معامل الارتباط	0.662**	18	معامل الارتباط	0.783**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
12	معامل الارتباط	0.799**	16	معامل الارتباط	0.882**	19	معامل الارتباط	0.812**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
13	معامل الارتباط	0.843**	17	معامل الارتباط	0.759**	20	معامل الارتباط	0.799**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
14	معامل الارتباط	0.845**	** الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)					
	مستوى الدرلالة	0.000						
	حجم العينة	29						

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (03) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط محور الابستيمولوجي المعرفي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلال حيث تراوحت جميعها بين (0.85) في العبارة (11) و (0.66) في العبارة (15) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للم حور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب الابستيمولوجي المعرفي.

ثالثا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور(الجانب المنهجي البداغوجي) مع الدرجة الكلية للمحور:

مصفوفة ارتباطات عبارات محور الابستمولوجي المعرفي مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
21	معامل الارتباط	0.705**	25	معامل الارتباط	0.753**	28	معامل الارتباط	0.756**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
22	معامل الارتباط	0.715**	26	معامل الارتباط	0.611**	29	معامل الارتباط	0.846**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
23	معامل الارتباط	0.637**	27	معامل الارتباط	0.716**	30	معامل الارتباط	0.835**
	مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000		مستوى الدرلالة	0.000
	حجم العينة	29		حجم العينة	29		حجم العينة	29
24	معامل الارتباط	0.845**	** الارتباط دال عند (0.01)					
	مستوى الدرلالة	0.000	*الارتباط دال عند (0.05)					
	حجم العينة	29						

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (04) أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الجانب المنهجي البيداغوجي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0.84) في العبارة (28) و (0.61) في العبارة (25) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس الجانب المنهجي البيداغوجي.

الطريقة الثانية :تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان:

والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (05) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية.

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القيمي	0.959**	**0.01**
الابستمولوجي المعرفي	0.975**	**0.01**
المنهجي البيداغوجي	0.936**	**0.01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني** كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0,01) حيث بلغت قيمها على التوالي (0,93 / 0,97 / 0,95) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني**.

- **الثبات:**

تم التأكد من ثبات استبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (06) : يوضح معامل ألفا كرونباخ للاستبيان

أبعاد الاستبيان	معامل ألفا كروبانج	عدد العبارات
القيمي	0.927	10
الابستمولوجي المعرفي	0.938	10
المنهجي البيداغوجي	0.889	09
الدرجة الكلية للاستبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	0.972	29

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني** كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0.88/0.93/0.97) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني** ككل(0.97) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن

استبيان **تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني** يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثانيا – الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

بعد الانتهاء من الدراسة الاستطلاعية والتأكد من أن الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأساسية، انتقلت إلى إجراء الدراسة الأساسية على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة.

1- منهج الدراسة:

إن استخدام أي منهج في البحث العلمي يتوقف على طبيعة الموضوع ، وعليه من اجل بلوغ الهدف المسطر لهذه الدراسة لزم علينا اختيار المنهج المناسب وهو المنهج الوصفي لأنه المنهج الملائم لدراستنا ،حيث يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها كما وكيفا ، عن طريق جمع البيانات المتعلقة بالموضوع وتفسير النتائج.

2- مجال الدراسة:

المجال الجغرافي للبحث : أجريت الدراسة الأساسية ببلدية الجلفة.

المجال الزماني : استغرقت فترة الدراسة من 1 مارس 2022 إلى 12 غاية مارس 2022 **مجتمع البحث** : يتمثل مجتمع البحث في أساتذة التعليم الابتدائي لبلدية الجلفة، حيث تم الدراسة على (15) ابتدائية.

عدد الابتدائيات (18)	عدد أساتذة اللغة العربية	عدد أساتذة اللغة الفرنسية
	143	**22**

3- عينة الدراسة الأساسية:

تم توزيع 120 استبيان على أساتذة التعليم الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ابتدائيات بلدية الجلفة.

-تم استبعاد 40 استبيان بعد عملية المراقبة والفرز و 80 استبيان توفرت فيهم شروط المناسبة تم تفريغها في برنامج SPSS وتم الحصول على نتائج دراستنا.

جدول رقم (07): يوضح مميزات ومواصفات العينة الاستطلاعية

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ليسانس	48	%60
	ماستر	19	%23.75
	دكتوراه	5	%6.25
	مدرسة عليا	8	%10
المجموع		80	%100
الاقدمية	من 1 غلى 5 سنة	42	%52.5
	من 5 غلى 10 سنة	25	%31.25
	من 10 إلى ما فوق	13	%16.25
المجموع		80	%100
مادة التدريس	اللغة العربية	69	%86.25
	اللغة الفرنسية	11	%13.75
المجموع		80	%100

4- الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وتتمثل المعالجات التي تمت:

- معامل الفا كروبانج.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- النسبة المئوية.
- اختبار (T-TEST).

تناول فصل الإجراءات المنهجية للدراسة عناصر الدراسة الاستطلاعية والأساسية المتمثلة في اختيار العينة، ووصف الأداة ، ثم إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وعرض مختصر للأساليب الإحصائية المستخدمة، على أن يتم عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

تسعى الدراسة للوصول إلى تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، وبعد التطرق للدراسة الاستطلاعية والأساسية، وتفريغ النتائج، نتطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة، بعد ما تمت معالجة البيانات للتحقق من صحة فروض الدراسة ومناقشة النتائج والتعليق عنها.

1- بناء الفرضيات:

1-1-الفرضية العامة

- توجد تصورات ايجابية لأساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T-Test) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط النظري والمحسوب ومعيار الحكم للمحاور والدرجة الكلية للاستبيان كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

المحاور	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مجال الحكم	التصور
1	القيمي	4.0125	0.39566	3	0.9244	22.888	0.000	]3.40-4.20[	الموافقة (ايجابي قوي)
2	الابستمولوجي اللمعرفي	3.8075	0.45861	3	0.7054	15.749	0.000	]3.40-4.20[	الموافقة (ايجابي قوي)
3	المنهجي البيداغوجي	4.0569	0.64643	3	0.9131	14.624	0.000	]3.40-4.20[	الموافقة (ايجابي قوي)
تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني		3.9556	0.42680	3	0.8606	20.026	0.000	]3.40-4.20[	]3.40-4.20[

للتعرف على تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الاستبيان على العينة المؤلفة من (80) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبيان ومقارنته بالمتوسط النظري بمعيار الحكم حيث تبين أن من الجدول أعلاه ما يلي:

- **القيمي:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (4.0125) بانحراف معياري قدره(0.39566)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (03) دالة إحصائيا والبالغة (0.9244) عند مستوى دلالة 0.01 ، حيث قدرت بـ (22.888)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم تصورات إيجابية قوية نحو الجانب القيمي في مناهج الجيل الثاني.

2-الابستيمولوجي المعرفي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (.08075) بانحراف معياري قدره (0.45861)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (03) والبالغة (0.7054) دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 ، حيث قدرت بـ (15.749) والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم تصورات إيجابية قوية نحو الجانب الابستيمولوجي المعرفي في مناهج الجيل الثاني.

3- **المنهجي البيداغوجي :** بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذا البعد (4.0125) بانحراف معياري قدره (0.6443)، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (03) والبالغة (0.9131) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، حيث قدرت بـ (14.624)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم تصورات إيجابية قوية نحو الجانب الابستيمولوجي المعرفي في مناهج الجيل الثاني.

- **الدرجة الكلية لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني:** بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني (3.9556) بانحراف معياري قدره(0.42680) ، وكانت قيمة t للفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (03) والبالغة (0.8606) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ، حيث قدرت بـ (20.026)، والفرق لصالح المتوسط المحسوب، وهذا يعني أن أساتذة التعليم الابتدائي لديهم تصورات إيجابية قوية نحو مناهج الجيل الثاني.

1-2- الفرضيات الثانوية:

2- توجد فروق ذلت دلالة في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الاقدمية (من 1 إلى 05 سنوات- من 6 سنوات إلى 10 سنوات – و 10 سنوات فما فوق). ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يبين تحليل الأحادي لمعرة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افرد العينة في تصوراتهم نحو مناهج الجيل الثاني تبعا للمتغير الاقدمية

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة أ	الدلالة الإحصائية	القرار
القيمي	بين المجموعات	34.574	2	17.287	1.107	0.336	غير دال
	داخل المجموعات	1202.176	77	15.613			
	الكلي	1236.750	79	///////			
الابستمولوجي المعرفي	بين المجموعات	44.403	2	22.202	1.057	0.352	غير دال
	داخل المجموعات	1617.147	77	21.002			
	الكلي	1661.550	79	///////			
المنهجي البيداغوجي	بين المجموعات	392.939	2	146.470	4.737	0.011	دال عند 0.05
	داخل المجموعات	3281.048	77	30.923			
	الكلي	2673.988	79	////////			
تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	بين المجموعات	869.015	2	434.508	2.978	0.057	غير دال
	داخل المجموعات	11233.372	77	145.888			
	الكلي	12102.388	79	//////////			

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد (القيمي، الابستمولوجي المعرفي، الدرجة الكلية) لتصورات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الأقدمية في التدريس (من 1 إلى 5 سنوات – من 6 سنوات إلى 10 سنوات – من 10 سنوات فما فوق (2.978-1.057-1.107) وهذه القيم جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05=α) ، وبالتالي يمكن القول بأنه: 'لا توجد فروق دالة إحصائيا في تصورات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الأقدمية ما عدى المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي) نلاحظ ان قيمة اختبار الفرق (F) تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) بلغت (4.737) وهذه القيمة جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدالة ألفا (0.05=α)، وبالتالي يمكن القول بأنه: "توجد فروق ذات دالة إحصائية في المحور الثالث

(تصورات أساتذة المرحلة الابتدائية نحو الجانب المنهجي البيداغوجي) تبعا لمتغير الاقدمية وبما أن اختبار الدالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق في حالة ما إذا كانت الفروق دالة كما في هذه الحالة فإننا نلجأ إلى استخدام معامل الشيفي (Sceffe) وهذا لتحديد لصالح من الفروق في المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي) وهذا ما بينه الجدول أدناه حيث نلاحظ أن متوسط الفروقات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الثالث كان لصالح الفئة من (10 سنوات فما فوق) كما هو مبين بالجدول رقم (10).

الجدول رقم (10): يوضح المقارنات البعدية بهدف تحديد لصالح من الفروق في المحور الثالث (المنهجي البيداغوجي تبعا الأقدمية)

المحور الثالث	الاقدمية (J)	الاقدمية (J)	متوسط الفروقات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدرالة
المنهج البيداغوجي	من سنة 5 إلى 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	-1.17810	1.40469	0.705
		10 فما فوق	-5.43040*	1.76491	0.012
	من 6 إلى 10 سنوات	من سنة إلى 5 سنوات	1.17810	1.40464	0.705
		10 فما فوق	-4.25231	1.90147	0.089
	10 فما فوق	من سنة إلى 5 سنوات	5.43040*	1.76491	0.012
		من 6 إلى 10 سنوات	4.25231	1.900147	0.089

3- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس (عربية-فرنسية)، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت اختار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار "T-TEST" للفروق بين متوسطات درجات أساتذة اللغة العربية والفرنسية في استبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

المتغير	المادة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
القيمي	اللغة العربية	69	40.3768	4.05876	1.435	78	0.155	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	38.5455	2.91079				
الابستمولوجي المعرفي	اللغة العربية	69	38.2174	4.65223	0.693	78	0.490	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	37.1718	4.23835				
المنهجي البيداغوجي	اللغة العربية	69	36.6812	6.09603	0.647	78	0.520	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	35.4545	3.64318				
تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل	اللغة العربية	69	115.2754	12.62920	1.019	78	0.311	غير دال
	اللغة الفرنسية	11	111.1818	10.47681				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين(ذكور/ إناث) في أبعاد استبيان جودة كتاب اللغة العربية حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في الأبعاد (القيمي / الابستيمولوجي المعرفي / المنهجي البيداغوجي) وما يؤكد ذلك هو قيم T-TEST والتي بلغت على التوالي بالنسبة لهذه الأبعاد (1.435–0.693–0.647) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

أما بالنسبة للدرجة الكلية(استبيان تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني فقد بلغ متوسط أساتذة اللغة العربية (115.2754) في حين بلغ متوسط أساتذة اللغة الفرنسية حيث أن قيمة الفرق جاءت دالة إحصائيا وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (1.019) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس(عربية وفرنسية .وعليه نستنتج تحقق الفرضية الصفرية ورفض الفرضية البحثية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ليسانس، ماستر، دكتوراه، مدرسة عليا) ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

- جدول رقم (12): يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة في تصوراتهم نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل:

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة أ	الدلالة الإحصائية	القرار
القيمي	بين المجموعات	85.245	3	28.415	1.857	1.141	غير دال
	داخل المجموعات	1151.505	76	15.151			
	الكلي	1236.750	79	////////			
الابستمولوجي المعرفي	بين المجموعات	27.395	3	9.132	0.425	0.736	غير دال
	داخل المجموعات	1634.155	76	21.502			
	الكلي	1661.550	79	///////			
المنهجي البيداغوجي	بين المجموعات	89.743	3	29.914	0.880	0.455	غير دال
	داخل المجموعات	2584.244	76	34.003			
	الكلي	2673.988	79	////////			
تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني	بين المجموعات	474.589	3	158.196	1.034	0.382	غير دال
	داخل المجموعات	11627.789	76	152.997			
	الكلي	12102.388	79	//////			

من خلال الجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) تحليل التباين الأحادي (One-WayANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد (القيمي- الابستمولوجي- المنهجي البيداغوجي) والدرجة الكلية (الاستبيان لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني) تبعا لمتغير المؤهل (ليسانس، ماستر، دكتوراه، مدرسة عليا) (1.857-0.425-0.880-1.034) وهذه القيم جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا α = 0.05، وبالتالي يمكن القول بأنه :" لا توجد فروق دالة إحصائيا في تصورات

أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغر المؤهل وعليه نرفض الفرضية البحثية ونقبل الصفرية.

2- استنتاجات عامة للدراسة:

إن إصلاح التربية والتعليم من الأمور المهمة خاصة أن المجتمع في تطور دائم ومستمر، بحيث يخضع لتغيرات تفرضها عوامل داخلية وخارجية ، ومن أهم مظاهر المنظومة التربوية الجزائرية المناهج الجديدة المتمثلة في مناهج الجيل الثاني.

فإذا كانت هذه المناهج إحدى مكونات العملية التعليمية ، فالأستاذ أيضا المحرك والقائد فيها فهو جزء مكملا لهذه المناهج ، ومن هنا اهتمت دراستنا بتصورات هؤلاء الأساتذة من خلال معرفة مدى تأثير مجموعة من المتغيرات (المؤهل العلمي – الاقدمية في التعليم – مادة التدريس) على تصوراتهم نحو مناهج الجيل الثاني.

لنخلص بعدها العديد من الخطوات البحثية إلى أن عامل المؤهل العلمي والاقدمية في التعليم ومادة التدريس لا يؤثر في تصوراتهم كما أن أ ريهم يتسم بالإيجابية نحوها، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير مؤهل علمي والاقدمية في التعليم ومادة التدريس وعليه لم تتحقق الفرضيات الثانوية.

وهذا ما اتفقت إليه نتيجة مساوي إكرام وآخرون بأنها لا توجد فروق لتصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الاقدمية.

وكذلك من خلال هذه الدراسة يظهر لنا أن تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان تصورهم موجبا قويا مما يعني تحقق الفرضية العامة لأساتذة التعليم الابتدائي تصورات موجبة نحو مناهج الجيل الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حدة النش (2017) إلى وجود تصورات موجبة للأساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

اتجاه الأساتذة كان موجبا قويا نحو البعد القيمي والابستيمولو جي المعرفي والبعد المنهجي البيداغوجي لمناهج الجيل الثاني.

3- الاقتراحات والتوصيات:

بعد استقراء محتوى مناهج الجيل الثاني، يتبين أنها لم تسلم من الارتجالية ولن تسلم من القصور، وعليه حتى تحقق الإصلاحات أهدافها والطموحات المرجوة ينبغي إخضاعها لمجموعة التدابير والاستراتيجيات.

حاولنا وضع مجموعة من الاقتراحات والتوصيات خصصناها فيما يلي:

- ضرورة عقد دورات تدريبية مستمرة للأساتذة الهدف منها إكسابهم المهارات والكفاءات التي تمكنهم من تحقيق أكثر لمحتوى المنهج الدراسي وفهم مصطلحاته بدرجة اكبر، وتجسيدها من خلال إنجاح الدرس وتفعيل آليات نجاحه، حيث أكد الأساتذة أنهم بحاجة إلى لتدريب على التحكم الجيد في الوضعيات وتمريرها بأقل جهد وبعيدا عن الاجتهاد.
- التنويع في طرائق وأساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية بما يحقق التنمية في جميع جوانب التدريب من معارف، كفاءات، سلوكات، تصورات، مهارات.
- سد العجز في تامين المساحة والقاعات المجهزة بأثاث مدرسي الذي جعله أكثر حركية
- لتكوين فضاءات عمل مكيفة مع طبيعة النشاطات.
- تامين الأجهزة والوسائل التربوية الضرورية وجميع الاحتياجات من كتب مدرسية، ووثائق وسندات تربوية ووسائل إيضاح من اجل المساهمة في تسهيل وارتقاء بالعمل بمناهج الجيل الثاني.
- تكثيف الزيارات الميدانية للمفتشين للوقوف على مدى تطبيق مناهج الجيل الثاني وإعطاء توصيات من اجل تمكين أساتذة المادة من التحكم في جميع تطبيقاته.
- النظر في تقليص عدد التلاميذ داخل الأقسام للقضاء على ازدحام الصفوف، حيث لا يتجاوز عدد التلاميذ 25 تلميذ على الأكثر من اجل توفير الشروط اللازمة للتدريس الفعال.
- التشخيص الدقيق للعملية التربوية، مع إشراك جميع الفاعلين في متابعة وتقويم الإصلاحات والاهتمام بتقويم مدى فعالية الدورات التدريبية ودورها في تطوير أداء الأساتذة.
- تنويع أدوات التقويم للتمكن من اتخاذ القرارات والتدابير التربوية المناسبة.
- ضرورة التوجيه والتوعية بأهمية مناهج الجيل الثاني في عملية التدريس والتنبؤ بالدور الذي تلعبه في تحس ين المستوى التحصيلي للتلاميذ إضافة إلى دور الأستاذ في تفعيل هذه المناهج فحسن التوجيه يساهم أيضا بارتقاء المستوى التعليمي.

الخاتمـــــة

الخاتمة:

من خلال الدراسة التي قمت بها، وسعيا منا لإيجاد إجابات للإشكاليات التي طرحناها و أشرنا لها في مقدمة بحثنا، ومن خلال الدراسة الميدانية التي قمت بها والمتمثلة في الاستبيان الذي وزعته على مستوى ابتدائيات بلدية الجلفة، وذلك لتحديد تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني توصلنا إلى النتائج التالية:

- يظهر لنا أن تصور أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني كان تصورا موجبا قويا مما يعني تحقق الفرضية العامة لأساتذة التعليم الابتدائي تصورات موجبة نحو مناهج الجيل الثاني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تبعا لمتغير الاقدمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس(عربية وفرنسية).

في الأخير أرجو أني قد وفقت في بحثي الذي شمل ثمانين أستاذا من بلدية الجلفة مما يعني الدراسة مقتصرة على منطقة محددة ولم تشمل كل أساتذة التعليم الابتدائي بالولاية، مما يفتح أفق البحث في هذا الجانب والمتمثل في تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الجزائر ككل.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر المراجع:

1/ المراجع باللغة العربية:

1-الكتب:

1- أحمد زكي بدوي، معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت 1986 .

2- بلعباس مصطفى وآخرون، من دليل استخدام كتاب الرياضيات لسنة الرابعة ايتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2018.

3- بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الثالثة، دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة، الجزائر، 2018.

4- بن الصيد بورني وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية لسنة الخامسة ابتدائي، ديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2020.

5- جون لابلانش، ترجمة مصطفى حجازي، معجم مصطلحات التحليل النفسي، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط4، بيروت، 2002.

6- حمار مجيد وآخرون، دليل استخدام كتاب التربية العلمية والتكنولوجية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2020.

7- خير وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2007.

8- دنش فايز مراد، تصورات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2003.

9- الزبيري كامل علوان، علم النفس الاجتماعي، دط، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2004.

10- طيب نايت، سليمان وآخرون، دليل استخدام كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

11- علي اوحيدة، التدريس بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007.

12- مدكور علي احمد، مناهج التربية اساسها وتطبيقاتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1998.

13- مقداد محمد وآخرون، قراءات في المناهج التربوية، ط1، جمعية الاصلاح الاجتماعية والتربوية، باتنة، الجزائر، 1995.

14- مويحة فوضيل وآخرون، دليل استخدام كتاب التاريخ والجغرافيا لسنة ثالثة من التعليم الابتدائي، ديوان اوطني للمطبوعات، الجزائر.

15- وحيد احمد عبد اللطيف، علم النفس الإجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2001.

2- الرسائل الجامعية:

1- بحري عبلة، تصورات اساتذة العليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011.

2- بلهواش عمر، تصور الحاجات في إطار سياسة تسيير الموارد البشرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري- قسنطينة، 2004، ص 29.

3- جريوي مخلوف، تصورات اساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر أكاديمي، جامعة المسيلة، 2019.

4- درار منيرة، اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون الكتاب المدرسي في مناهج الجيل الثاني، رسالة ماستر، جامعة مستغانم، 2017.

5- الطيب صيد، الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتماثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، 1998-1999.

6- عصنون زهية، اتجاهات وتورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالرضا المهني، رسالة ماستر، جامعة مستغانم، 2008.

7- ليلى شكمبو، التصورات الاجتماعية للكارثة الطبيعية عند الطلبة الجامعيين الجزائريين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري-قسنطينة، 2004-2005.

8- محمد سهام ابراهيم كامل، تصورات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر، 2008.

9- الهام سعد، آمنة سعيدي، حنين بن عيسى، اتجاهات اساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، مذرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2019-2020.

3- المراجع الرسمية والمناشير الوزارية

1- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، دط، الجزائر، 2016.

2- اللجنة الوطنية للمناهج ومديرية التعليم الأساسي، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزئر، 2016.

3- اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

4- المجلات العلمية:

1- ادريسي عبد الرحمان علمي، قيمة ووظيفة التمثلات في الانشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح، المجلد 3، العدد 23، الدار البيضاء، 2002.

2- عبد الكريم موزون، نادية موزون، التصور الاجتماعي المكاني للعالم عند أهل لبنان و أهل السلفادور، مجلة مستقبليات الفصلية للتربية المقارنة. مكتب التربية الدولي، جنيف، سويسرا، المجلد 28، العدد 2، 1998، ص 63.

2/ المراجع باللغة الفرنسية:

1-D. Jodelet, les représentations sociales, puf, paris, 1991, p41
Giordan André, "Apprendre comprendre s'approprier l'environnement " cahiers pédagogiques n° 312 ,grap., paris,mars 1993.
2-J.C . Richard et All, Traite de psychologie cognitive. Tome 3, Dunod, Bordas, paris, 1980.
3-Jodlet Denise, "les représentation sociales ", P.U.F 1ere édition paris, 1993.
Larousse, Dictionnaire de la psychologie, Larousse- bordas, paris 1997, p1108.
Maache .y. chorfi, M.S, kouira, A, la représentation sociale, les édition de l'université menteuse. Costontine, 2002.
4-Moscovici, " la psychanalyse son image et son public " P.U.F ,paris, 1961.
5-Nobert sillamy, le grand dictionnaire de psychologie. Larousse, paris, 1980.
S. Moscovici, introduction à la psychologie sociale, 4 éd , P.U.F, paris, 1972.

الملاحـــق

الملاحـــــق:

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم الاجتماع النفس المدرسي

استمارة استبيان

تحية طيبة وبعد، أساتذتي الكرام

في إطار انجاز لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علوم الاجتماعية تخصص **علم الاجتماع النفس المدرسي** نريد القيام بدراسة موضوع تحت عنوان: تصورات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

نرجو منكم إفادتي بكل صدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تعبر عن رأيكم بحيث وضع اجابة واحدة لكل فقرة، علما أن لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة.

ملاحظة:

- بيانات الاستمارة سرية ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.
- من فضلك لا تترك عبارة دون الإجابة عليها.

شاكرة مسبقا التعامل معي.

<u>البيانات الأولية</u>:

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐ مدرسة عليا ☐

الأقدمية: من 1 إلى 05 سنوات ☐ 6-10 سنوات ☐ 10 فما فوق ☐

مادة التدريس: اللغة العربية ☐ اللغة الفرنسية. ☐

معلومات اخرى:

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	تغطي مناهج الجيل الثاني جزءا كبيرا من القيم الأخلاقية الإسلامية					
2	تنمي المناهج الجيل الثاني لدى التلاميذ حب الاجتهاد					
3	تعزز مناهج الجيل الثاني روح المواطنة لدى التلاميذ					
4	تساهم مناهج الجيل الثاني في الحفاظ على الموروث الحضاري للوطن					
5	تولي مناهج الجيل الثاني عناية خاصة بالقيم البيئية					
6	تتضمن مناهج الجيل الثاني عددا من الكفايات المعززة للعمل الجماعي					
7	تنمي مناهج الجيل الثاني القيم الإنسانية للتلاميذ					
8	تساهم مناهج الجيل الثاني في تكوين جيل منفتح على العالم					
9	تراعي مناهج الجيل الثاني القيم بأنواعها أفضل من المناهج السابقة					
10	تتسم مناهج الجيل الثاني بالانسجام المعرفي بين المواد الدراسية المقررة					
11	تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التدرج من العام إلى الخاص					
12	بنيت مناهج الجيل الثاني على أسس علمية (النفسية، المعرفية، الاجتماعية)					
13	تراعي مناهج الجيل الثاني مبدأ التنوع في عرض المادة الدراسية					
14	تتسم مناهج الجيل الثاني بالغموض					
15	تنمي مناهج الجيل الثاني قدرات التلميذ على التفكير					

	العلمي بصورة أفضل					
16	تعبر مناهج الجيل الثاني بصدق عن فلسفة المجتمع وأهدافه من خلال برامجها					
17	تساهم مناهج الجيل الثاني في تكييف التلاميذ مع الظاهرة المعرفية العالمية					
18	الأنشطة في مناهج الجيل الثاني تساهم في بناء الكفايات					
19	كل المواد في مناهج الجيل الثاني تحقق الكفاءة الشاملة					
20	الأستاذ في مناهج الجيل الثاني موجه وليس ملقنا					
21	وضعيات التدريس في مناهج الجيل الثاني تساهم في حل عديد المشكلات الحياتية					
22	وضعيات الادماج ادت إلى تعقيد العملية التعليمية بين الاستاذ والتلميذ					
23	التقويم الحالي يضبط تعلمات التلاميذ					
24	بيداغوجيا المشروع تنمي لدى التلميذ التفكير العلمي					
25	مناهج الجيل الثاني انتقلت من منطق التعليم إلى منطق التعلم.					

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

Contenu

شكر وتقدير
الإهـــــــداء
مقدمـة 1
الجانب النظري.....4
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....5
1- إشكالية الدراسة 3
2- فرضيات الدراسة..... 5
3- أسباب اختيار الموضوع..... 5
4- أهداف الدراسة..... 6
5- أهمية الدراسة..... 6
6- الدراسات السابقة..... 7
7- تعقيب الدراسات السابقة..... 8
8- توظيف الدراسات السابقة..... 8
9- تحديد المصطلحات إجرائيا 9
الفصل الثاني: التصورات.....13
تمهيد..... 11
1- مفهوم التصورات Perceptions 12
2- مراحل تكوين التصور 13
3- عناصر التصور 17
4- أنواع التصور..... 18
5- خصائص التصور 20
6- وظائف التصور 22
7- دور التصورات في العملية التعليمية..... 23
خلاصة الفصل 27

الفصل الثالث: مناهج الجيل الثاني.....31
تمهيد.....29
1- مفهوم المنهاج الدراسي.....30
2- المبادئ المؤسسة للمناهج.....32
3- أسباب وضع مناهج الجيل الثاني.....33
4- خصائص منهاج الجيل الثاني.....33
5- توجيهات لتطبيق مناهج الجيل الثاني.....34
6- ماهية الكتاب الموحد.....35
7- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني.....37
8- التقويم في مناهج الجيل الثاني.....40
9- أنموذج لمقطع تعلمي للسنة الأولى ابتدائي.....42
خلاصة الفصل.....44
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة.....48
تمهيد.....46
أولا-الإجراءات المنهجية الاستطلاعية.....47
ثانيا – الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية.....53
الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.....58
تمهيد.....56
1- بناء الفرضيات.....56
2- استنتاجات عامة للدراسة.....62
3- الاقتراحات والتوصيات.....63
الخاتمة.....65
قائمة المصادر المراجع.....67
الملاحـــق.....71