الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور بالجلفة

# إصلاح المنظومة التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

## دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة مسعد

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبين:

إبراهيم لهزيل

مصطفى لعجال

تحت إشراف:

د. سعاد طعبة

**لجنة المناقشة:**

| الأستاذ | الصفة |
|---|---|
| د. لمين بلعروس | رئيسا |
| د.سعاد طعبة | مشرفا ومقررا |
| د.نوال دحمان | مناقشا |

السنة الجامعية: 2016/2015

بسم الله الرحمن الرحيم

# شكـــــــر وتقـــــــــــديـر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف المرسلين وبعد :

احمد الله واشكره على فضله ونعمته في اتمام هذا البحث المتواضع.

ومما يدعونا واجب العرفان والوفاء بالجميل ، أن نتقدم بالشكر العميق إلى أستاذتنا الفاضلة – طعبة سعاد– التي لم تبخل علينا بالمعلومات القيمة وآرائها الصائبة ،كما نتوجه بالشكر الخالص إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في مساعدتنا على إتمام هذا البحث.

# الإهداء

نهدي ثمرة هذا العمل المتواضع:

إلى العائلة الكريمة

إلى كل الزملاء والأصدقاء

إبراهيم– مصطفى

**باللغة العربية:**

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حول مدى فعالية الإصلاحات التربوية الطارئة على المنظومة التربوية من خلال أساسيات المقاربة بالكفاءات وكذا التكوين وأيضا المناهج التي يعتمد عليها في المنظومة التربوية، وبالإعتماد على المنهج الوصفي، واختيار عينة متكونة من 35 أستاذ اختيروا بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي الذي تمثل في أساتذة التعليم المتوسط لمدينة مسعد بولاية الجلفة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- وجهة نظر ايجابية للأساتذة للمقاربة بالكفاءات التي يعتمد عليها في المنظومة التربوية.
- وجهة نظر ايجابية للأساتذة حول التكوين الذين يتلقونه.
- وجهة نظر ايجابية حول المناهج التي اعتمد عليها في الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- الإصلاحات التي طالت المنظومة مست العديد من النقاط وإصلاحها لكن حسب بعض الأساتذة فإن هناك نقاط أساسية أخرى وجب إعادة انظر فيها.
- الحجم الساعي الذي يعطى للأستاذ غير مناسب نوعا ما خاصة الذين درسوا أكثر من 25سنة في التعليم.
- مسألة التقييم والتقويم نوعا ما لا توافق أساسيات المقاربة بالكفاءات.
- الوضعيات التي تدرس في المواد تعتبر نظريا ولا تعكس الواقع كاملا إلا في بعض الحالات فقط لكن هذا لا يعتبر مفيدا لأن وظيفة التربية وظيفة شاملة وعامة ووظيفتها تكاملية.

**الكلمات المفتاحية:** الإصلاح التربوي- المنظومة التربوية- التعليم المتوسط.

**In English:**

The current study aimed to identify the point of view of intermediate education teachers on the effectiveness of educational reforms on the educational system through the basics of the competency approach as well as training and also the curricula that are relied upon in the educational system, and based on the descriptive approach, and the selection of a sample of 35 teachers randomly selected from the original community, which was represented in the middle education teachers of the city of Massad in the state of Djelfa, and the following results were reached:

- A positive view of teachers to approach the competencies on which they rely in the educational system.
- A positive view of the professors about the training they receive.
- A positive view of the curricula on which he relied in the recent educational reforms.
- The reforms that affected the system touched many points and reformed them, but according to some professors, there are other basic points that must be reconsidered.
- The hourly volume given to the professor is somewhat inappropriate, especially those who have studied more than 25 years in education.
- -The issue of evaluation and evaluation does not somewhat correspond to the basics of the competency approach.
- The situations taught in the subjects are theoretical and do not reflect the whole reality except in some cases only, but this is not considered useful because the function of education is a comprehensive and general function and its function is integrative.

**Keywords:** educational reform - educational system - intermediate education.

# فهـــرس المحتويات


| | |
|---|---|
| شكر وعرفان | |
| الإهداء | |
| ملخص الدراسة | |
| فهرس المحتويات | |
| فهرس الجداول | |
| مقدمة | |
| **الجانب النظري للدراسة** | |
| **الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة** | |
| أسباب اختيار الموضوع | **05** |
| أهمية و أهداف الدراسة | **05** |
| الإشكالية | **06** |
| الفرضيات | **08** |
| مفاهيم الدراسة | **08** |
| الدراسات السابقة | **10** |
| المقاربة النظرية | **11** |
| **الفصل الثاني: الاتجاهات** | |
| أولا: تعريف الاتجاهات | 17 |
| ثانيا: مكونات الاتجاهات | 18 |
| ثالثا: أهمية الاتجاهات | 21 |
| رابعا: خصائص الاتجاهات | 21 |
| خامسا: وظائف الاتجاهات | 22 |
| سادسا: مراحل تكوين بالاتجاهات | 24 |
| **الفصل الثالث: المنظومة التربوية في الجزائر** | |
| أولا/ التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية | 27 |
| **01-** المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي | 27 |

| | |
|---|---|
| 02- المدرسة الجزائرية غداة الاحتلال الفرنسي | 28 |
| 03- المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال | 31 |
| ثانيا: الإصلاحات التربوية الجزائرية | 31 |
| 1- مفهوم الإصلاح التربوي | 31 |
| 2- أهمية الإصلاح التربوي | 32 |
| 3- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر | 33 |
| **الجانب التطبيقي للدراسة** | |
| **الفصل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية** | |
| 1- المنهج المستخدم | 44 |
| 2- مجتمع البحث | 44 |
| 3- عينة البحث | 45 |
| 4- حدود الدراسة | 45 |
| 5- أداة الدراسة | 45 |
| **الفصل الثاني: عرض وتحليل النتائج** | |
| أولا: عرض نتائج البيانات العامة للدراسة | 47 |
| ثانيا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الأولى | 50 |
| عرض ومناقشة الفرضية الأولى | 59 |
| ثالثا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الثانية | 61 |
| عرض ومناقشة الفرضية الثانية: | 71 |
| رابعا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الثالثة | 72 |
| عرض ومناقشة الفرضية الثالثة: | 83 |
| النتائج | 84 |
| الاقتراحات والتوصيات | 87 |
| خاتمة | 89 |
| المراجع | 91 |

# فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | مكونات الاتجاهات | 24 |
| 02 | يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 47 |
| 03 | يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية | 48 |
| 04 | يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي | 49 |
| 05 | يبين المقاربة بالكفاءات وفرص إظهار الطاقات الكامنة لدى المتعلم | 50 |
| 06 | يبين تدريب المقاربة التلميذ على الربط بين المعارف | 52 |
| 07 | يبين استخدام وسائل وطرق تطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي | 54 |
| 08 | يبين المقاربة والأهداف المستقبلية للمتعلم | 56 |
| 09 | يبين الوضعيات المدرجة في المنهاج التربوي | 58 |
| 10 | يبين إذا كان التكوين قبل الخدمة في الدارس العليا يعطي الكفاءة المهنية المناسبة: | 61 |
| 11 | يبين إذا كان هناك فرق بين خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة: | 63 |
| 12 | يبين عما إذا كانت هناك استفادة من برامج التكوين | 65 |
| 13 | المفتش المعتمد عليه في التكوين ذو كفاءة مهنية | 67 |
| 14 | الأساليب المعتمدة في التكوين واضحة ومناسبة | 69 |
| 15 | يبين ما إذا كانت المناهج سهلة التطبيق ميدانيا | 72 |
| 16 | يبين ما إذا كانت المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس. | 74 |
| 17 | يبين ما إذا كان التوقيت والتوزيع الزمني مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج | 76 |
| 18 | يبين ما إذا كانت المناهج تساير الثقافة الاجتماعية. | 78 |
| 19 | يبين ما إذا كانت المناهج تساعد على تطبيق مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ | 79 |
| 20 | يبين ما إذا كانت عملية التقويم والتقييم سهلة التطبيق خلال الإصلاح التربوي الجديد | 81 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | مكونات الاتجاهات | 20 |
| 02 | يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس | 47 |
| 03 | يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية | 48 |
| 04 | يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي | 49 |
| 05 | يبين المقاربة بالكفاءات وفرص إظهار الطاقات الكامنة لدى المتعلم | 50 |
| 06 | يبين تدريب المقاربة التلميذ على الربط بين المعارف | 52 |
| 07 | يبين استخدام وسائل وطرق تطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي | 54 |
| 08 | يبين المقاربة والأهداف المستقبلية للمتعلم | 56 |
| 09 | يبين الوضعيات المدرجة في المنهاج التربوي | 58 |
| 10 | يبين إذا كان التكوين قبل الخدمة في الدارس العليا يعطي الكفاءة المهنية المناسبة: | 61 |
| 11 | يبين إذا كان هناك فرق بين خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة: | 63 |
| 12 | يبين عما إذا كانت هناك استفادة من برامج التكوين | 65 |
| 13 | المفتش المعتمد عليه في التكوين ذو كفاءة مهنية | 67 |
| 14 | الأساليب المعتمدة في التكوين واضحة ومناسبة | 69 |
| 15 | يبين ما إذا كانت المناهج سهلة التطبيق ميدانيا | 72 |
| 16 | يبين ما إذا كانت المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس. | 74 |
| 17 | يبين ما إذا كان التوقيت والتوزيع الزمني مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج | 76 |
| 18 | يبين ما إذا كانت المناهج تساير الثقافة الاجتماعية. | 78 |
| 19 | يبين ما إذا كانت المناهج تساعد على تطبيق مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ | 79 |
| 20 | يبين ما إذا كانت عملية التقويم والتقييم سهلة التطبيق خلال الإصلاح التربوي الجديد | 165 |

# مقدمـــــة

إن الاهتمام بكل المجالات التي تسهم في رقي الدول لا يتأتى إلا بالعمل والجهد المضاعف خاصة تلك المجالات التي تقضي بالممارسات الدائمة للموارد البشرية لأنها هي التي تعطي الإضافة النوعية للمجال الخاص بها.

تعتبر التربية من أهم المجالات التي تهتم بتكوين وتربية الفرد لكي يصبح لبنة أساسية يعتمد عليها البناء الاجتماعي وبالتالي فإن هذا المجال المهم يعمل على ترسيخ مبدأ التكامل الاجتماعي الذي يقضي بإنشاء خارطة الطريق وتعبيدها لجميع لمؤسسات التنشئة الاجتماعية لكي تسير وفق مبادئ وأسس إجتماعية مثالية بغية تحقيق الأهداف والمرامي.

لقد عملت الجزائر منذ الاستقلال على التطوير في عملية التربية والتعليم وأتبعت الوزارة الوصية العديد من النقاط الأساسية التي من شأنها أن تساير الأنظمة التربوية العالمية والعربية في ظل التطور المستمر في كل المجالات، وبالتالي فإن التغيير والتعديل في المنظومة يصبح ضرورة حتمية نظرا لعديد الاعتبارات والتغيرات الطارئة.

لقد مست المنظومة التربوية العديد من الإصلاحات إبتداءا من أمرية 1976 إلى غاية 2009 والتي كانت تشكل إضافات في التربية الوطنية، ومس هذا الإصلاح جميع الأطوار وكذا المناهج التربوية ويعتبر التعليم المتوسط قد مسه جزء كبير من الإصلاحات خاصة في السنوات القليلة الماضية فمن الجانب المنهجي تمت تعديلات عديدة من ناحية المواد وكذا طريقة وكيفية التقييم الخاصة بكل مادة ناهيك عن التعديل الخاص بعدد سنوات الدراسة الذي كان يعتمد على ثلاث سنوات وتنتهي بشهادة التعليم الأساسي وأصبح يدرس أربع سنوات وتنتهي بشهادة التعليم المتوسط وفي الجانب المقابل مس الإصلاح

الجانب التكويني بالنسبة لأستاذ التعليم المتوسط سواء كان قبل الخدمة أو أثناء الخدمة فقبل الخدمة تم إلغاء المعاهد تكوين الأساتذة وتم الاعتماد على خريجي الجامعة والمدارس العليا أما بخصوص التدريب المستمر أو أثناء الخدمة فالأستاذ يخضع لهذا التكوين منذ نجاحه في مسابقة التوظيف إلى غاية تقاعده وهذا من اجل تطوير وتحسين كفاءته العملية على المستوى الميداني لذا فقد جاءت هذه الدراسة من أجل معرفة مدى تقبل الأساتذة لهذا الإصلاح أو بالأحرى معرفة وجهة نظر الأستاذ حيال هذا الموضوع وبالتالي ارتأينا أن تقسم دراستنا إلى جانبين ميداني وأخر نظري فالنظري تم تقسيمه إلى ثلاث فصول نظرية تمثلت في الفصل النظري الذي جاء فيه الإشكالية وكذا الأهمية وأهداف الدراسة والتطرق إلى مفاهيم الدراسة وكذا المقاربة النظرية إضافة إلى أهم الدراسات السابقة أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه الاتجاهات متطرقين إلى تعريف الاتجاهات وكذا الأهمية والوظائف وكذا مراحل تكوين الاتجاهات والفصل الثالث تطرقنا فيه للمنظومة التربوية في الجزائر أما الجانب الميداني فقد تم التطرق إلى إجراءات الدراسة الميدانية من عينة الدراسة مجتمع البحث وكذا أداة الدراسة والفصل الثاني تحليل المعطيات وفي الخير الاقتراحات والتوصيات والخاتمة وقائمة المراجع والمصادر إضافة إلى الملاحق.

# الباب الأول: الجانب النظري للدراسة

# الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع
2. أهمية و أهداف الدراسة
3. الإشكالية
4. الفرضيات
5. مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. المقاربة النظرية

## 01- أسباب اختيار الموضوع:

- ✓ المنظومة التربوية من أهم المواضيع التي وجب دراستها خاصة في ما يخص الإصلاحات كونها تشكل للباحثين حيرة سوسيولوجية وأيضا المقارنة بين المقاربات.
- ✓ الدور الفعال للأست
- ✓ اذ في الحلقة التربوية أدى إلى تقصي رأيه حول الإصلاحات والمنظومة التربوية.
- ✓ تدني بعض مستويات التلاميذ والشعور بأن الأستاذ يؤدي الدور وجب تسليط الضوء على إصلاحات المنظومة في ما إذا كانت السبب في ذلك.
- ✓ الاهتمام بموضوع التربية كونه موضوع الاختصاص.

## 02- أهمية وأهداف أهداف الدراسة:

- تثري الدراسة الجانب التربوي بتوجهات وكذا مواقف مختلفة ميدانيا وكذا من ناحية الجانب الزمني للدراسة.

- تعطي الدراسة نتائج جديدة من شأنها أن تبرز الخلل الذي يعرقل سيرورة النظام التربوي في الجزائر.

- يتماشى الموضوع مع تطلعات الأساتذة بحيث يتم معالجة أهم النقاط التي يسعى الأستاذ إلى أن يستشار فيها كونه قائد العملية التربوية.

- إسهام الدراسة على أن تكون مرجعا أساسيا في الاختصاص أولا و الجانب التربوي ثانيا.

- جعل الدراسة بداية لدراسات أخرى بحوث أخرى في هذا الجانب.

## 03- الإشكالية:

تعتبر التربية هي الشريان النابض لكل دولة وهي الأساس الذي تبن عليه جميع المجالات وبالتالي فغن الاهتمام بهذا الجانب يعد اهتمام بالبناء الاجتماعي والثقافي والاقتصادي وجميع المجالات، لذا فإن كل ما يسطر ويوضع في هذا الجانب يراعى بذلك حيثيات البناء ومدى التوافق في عملية التكامل الوظيفي.

تعد الجزائر من بين الدول التي تعتم بالتربية وبالمنظومة التربوية من خلال إنشاء المؤسسات وكذا المعاهد وتكوين الإطارات على المستوى التربوي وكذا المجانية في التعليم وأيضا المنح وكذا المناهج، كل هذا يمثل الدعم المثالي للجانب التربوي بغية تحقيق جميع الأهداف المسطرة.

إن المنظومة التربوية تعمل على تحقيق أساسيات التربية والتعليم من خلال التركيز التام على الميمات الثلاث الأساسية في التربية وهم المعلم – المتعلم- المنهاج، هذه السلسلة أو الحلقة التي تكمل بعضها البعض تؤطر وفق نظام تربوي فيه جانب التكوين الذي يخص الأساتذة ويشمل أنواع التكوين سواءا كان قبل الخدمة أو أثناء الخدمة مع اختلاف الصيغ وكذا جانب المتعلم الذي يعتبر الحلقة الأهم في المنظومة بحيث يتم اختبار مدى فعالية النظام والمنهاج التربوي من خلال النتائج الخاصة بالتلاميذ، وأيضا المنهاج الذي يعد حلقة الوصل بين التلميذ والأستاذ الذي بدوره يمثل قائد المنظومة في تطبيق كل ماهو نظري على المستوى الميداني.

يعتبر أستاذ التعليم المتوسط من بين أم ركائز العملية التربوية خاصة وانه يدرس في طور يتوسط الثانوي والابتدائي وبالتالي مرحلة المتوسط هي المرحلة التي من خلالها يحدد التلميذ أهدافه في

الحياة وكذا يبين على القدرات الكامنة والكفاءات المختلفة التي من خلالها يحدد المسار الذي يسلكه، ويعتبر الأستاذ هو الموجه وكذا المساعد على تحقيق الأهداف بالنسبة للتلميذ من خلال التركيز على فهم التلميذ للمادة التي يدرسها وذلك لأن مرحلة الثانوي تعتبر مكملة للمتوسط و عبارة عن توسع في المجال الدراسي والبيداغوجي.

إن تدني الترتيب الخاص بالتربية على المستوى العالمي وكذا المستوى العربي أبان على عدة نقاط سلبية في المنظومة وبالتالي أصبح يشار إلى الجميع على أنهم سبب في هذا الإشكال وبالتالي أصبح لابد من إجراء تغييرات وتعديلات على مستوى المنظومة من شأنها أن تساعد الأستاذ في تحقيق أهدافها، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة من اجل تسليط الضوء على على الإصلاحات التربوية الطارئة على الجانب وعليه تم طرح التساؤل :

ما هي وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاحات الطارئة على المنظومة التربوية ؟

ومنه نطرح التساؤلات التالية :

1- ما هو رأي أساتذة التعليم الابتدائي حول الاعتماد على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية؟

2- ماهي توجهات أساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين قبل الخدمة والتكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الابتدائي؟

3- ماهو موقف أساتذة التعليم الابتدائي لمناهج المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات؟

## 04- الفرضيات:

1- هنالك موقف إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي حول الاعتماد على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات.

2- توجهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين قبل الخدمة والتكوين أثناء الخدمة في ظل الإصلاحات التربوية.

3- موقف إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق مناهج المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات التربوية.

## 05- تحديد المفاهيم:

**1- التربية** : لغة: مصدر رَبَّى أي سَهِرَ عَلَى تَرْبِيَةِ ابْنِهِ تَرْبِيَةً سَلِيمَةً : أَيْ تَهْذِيبُهُ وَتَعْلِيمُهُ وَتَنْشِئَتُهُ.[1]

اصطلاحا: "تربية الإنسان تبدأ في الحقيقة قبل ولادته، ولا تنتهي إلا بموته، وهي تعني باختصار أ ن نهيئ الظروف المساعدة لنمو الشخص تموت متكاملا من جميع النواحي لشخصيته العقلية والخلقية والجسمية والروحية."[2]

التعريف الإجرائي: وتعني التربية أن يتم إعداد الفرد جسديا وروحيا من أجل دمجه في المجتمع بحيث يصبح جزءا من الكل المتجانس الذي يؤدي ما عليه من خلال أجل تحقيق عملية التكامل الاجتماعي في المجتمع.

---

[1] **https://www.almaany.com/ar/dict/arar/التربية**

[2] تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1990، ص19.

**2- المنظومة التربوية:** " المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبينة في مختلف الدساتير الجزائرية، وخاصة دستور نوفمبر 1996 الذي وضحت فيه التوجهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للدولة الجزائرية في ظل التعددية الحزبية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري وأصالته وقيمه، وبذلك تكوين فرد متمسك ومعتز بقيمه، فيه بذلك مجموعة الهياكل والوسائل البشرية والمادية التي أوكل إليها المجتمع تربية الأفراد."[1]

**3- الإصلاح :لغة:** عُرِفَ **بِالصَّلاَحِ** : بِالاسْتِقَامَةِ وَالسَّلاَمَةِ مِنَ العَيْبِ سَلاَمَةُ الأُمَّةِ **بِصَلاَحِ** إِمَامِهَا دَعَا لَهُ **بِالصَّلاَحِ** وَالْخَيْرِ[2]

**الإصلاح التربوي:** " عملية شاملة، نمطوي على تغييرات هيكلية وهامة في النظام التربوي وعليه يصبح الإصلاح التربوي جزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع".[3]

**- التعريف الإجرائي للإصلاح التربوي** : الإصلاح التربوي وهو التقويم الذي يطرأ على عناصر المنظومة من خلال استحداث تعديلات وتحسينات تساعد على تحقيق أهداف التربية المثالية.

**4- المدرس** : "يعتبر المدرس ذا أهمية بالغة في التربية و عملية التدريس , إذ لا يمكن أن تحتل مكانه أي وسيلة أخرى مهما بلغت من الأهمية, خاصة مع التطور ألمعلوماتي الكبير الذي وفر أفضل الوسائل التي

---

[1] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، الجزائر، 1998، ص12.

[2] **https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/الاصلاح**

[3] دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، 2008، ص42.

يفترض أنها ستحل مكان المدرس في إيصال الخبرات إلى المتعلمين و هذا باعتراف ببل غيث رئيس و مؤسس شركة مايكروسوفت"[1].

**التعريف الإجرائي** : يعتبر الأستاذ هو قائد العملية التربوية بحيث يعمل على تطبيق كل أهداف المنظومة التربوية على أرض الواقع وبالتالي يصبح بذلك المسير للنظام التربوي من خلال ربط المنهاج بالمتعلم.

## 06- المقاربة النظرية:

من بين أهم النقاط الأساسية التي تعتمد عليها الدراسة من أجل السيرورة المثالية في البحث والتقصي على المستوى الميداني هو إختبار المقاربة المثالية التي تساعد على عملية التحليل وكذا إعطاء البحث قيمة نظرية وأيضا منهجيا.

تعتبر النظرية البنائية الوظيفية الأنسب لهذه الدراسة كون النظرية تدرس الجانب البنيوي وكذا النسق الاجتماعي بدرجة أولى وكذا النسق التربوي وبالتالي فإن عملية إحداث التوازن الاجتماعي من خلال إعداد التربية المثالية وكذا التوازن على مستوى الأنساق التربوية تعطي بذبك صيغة المثالية للتربية وكذبك تبرز المجال الفعال لعناصر المنظومة التربوية .

يعتبر مصطلح التوازن الاجتماعي من بين المصطلحات التي تركز عليها البنائية الوظيفية حيث يعرف علماء الاجتماع هذا المفهوم على انه " حالة التساوي في إشباع الحاجات الاجتماعية بين الأنظمة الاجتماعية وأنساقها وأنماطها وعدم الاختلال في هذا الإشباع لصالح نظام أو

[1] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب ، ط2 ، البليدة ، 1991 ، ص72.

نسق معين دون الآخرين، كما يشير إلى عدم حدوث تضارب اجتماعي بين أهداف الأنظمة وأهداف فروعها، بل تتكامل وتتكافل فيما بينها بهدف تكوين بناء اجتماعي متوازن."[1]

وبالتالي فإن الهدف الأسمى للتربية هو إحداث عملية التوازن الاجتماعي من خلال العملية التكاملية التي تقوم بها على المستوى الاجتماعية.

## 07- الدراسات السابقة:

**- الدراسة الأولى:** بوكفوس سميرة **"اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية-دراسة ميدانية ببعض ثانويات جيجل"**. 2015/2014.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع التربوي.

**هدفت الدراسة** إلى معرفة:

-التأثير التي أحدثته الإصلاحات التربوية في طرائق التدريس.

-اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو طرائق التدريس الحديثة.

-محاولة استقراء واقع طرائق التدريس في المدرسة الجزائرية.

-تزويد المعلمين بذخيرة من مهارات التدريس وأساليبه بما يمكنهم من اختيار طرائق التدريس

الأكثر مناسبة للموقف التعليمي.

---

[1] عامر مصباح، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**،شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،الجزائر،2005،ص126.

ولتحقيق أهداف الباحث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الإحصائي، وقام بتحديد عينة البحث وهم أساتذة التعليم الثانوي في بعض ثانويات جيجل وفي جميع الاختصاصات للعام الدراسي 2015/2014 وقد تم اختيار عينة البحث من الثانويات بشكل عشوائي يمثلوا نسبة % 29 من عدد الأساتذة الإجمالي وقد استخدم الباحث الاستمارة كأداة البحث للتعرف على اتجاهات الأساتذة نحو توظيف طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية، وبعد استعمال الوسائل الإحصائية المتاحة تبين أن:

- يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة المناقشة والحوار في عملية التدريس.

-لا يوظف أساتذة التعليم الثانوي طريقة التعلم التعاوني، طريقة حل المشكلات، طريقة المشروع في عملية التدريس.

-اتجاه الأساتذة نحو طرائق الحديثة كان إيجابيا.

**الدراسة الثانية:** لقليطي زيان "**اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**" مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي 2015/2014

جاءت هذه الدراسة بغية تحديد ماهية اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حيال التدريس بالمقاربة بالكفاءات , مع تحديد الأسباب التي تكون قد أدت إلى الاتجاه الايجابي أو السلبي نحو هذا الموضوع وهذا هو الهدف من هذه الدراسة.

وحصرت الإشكالية في التساؤلات التالية:

-ما اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

– هل يوجد اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

– هل يوجد اتجاه سلبي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

كما خصصنا لهذه الدراسة فرضيات جزئية تمثلت في:

– غموض مفاهيم المناهج الجديدة ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

– ضعف التكوين ينعكس سلبا على التدريس بالمقاربة بالكفاءات

– مواكبة التغيرات الحاصلة في الجزائر يؤدي بالأساتذة إلى الاتجاه الايجابي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

–اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات ايجابية توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية(a0.05) –

– تحقق فرضيات الدراسة وبالتالي تحقق الفرضية العامة ,وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من المقترحات.

**الدراسة الثالثة: دراسة** إبراهيم هياق **بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر– أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد نموذجا–** مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية 2011/2010 جامعة منتوري قسنطينة.

هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر نحو الإصلاح التربوي، وتم توزيع استبيان علي عينة مقدرة ب 320 أستاذ تعليم متوسط وتم التوصل إلى النتائج التالية:

– كانت اتجاهات الأساتذة نحو الإصلاح في الاتجاه الموجب.

- كان الاتجاه موجبا ماعدا في المجال الثاني من الاستبيان.

- وجود فروق فردية بين الجنسين الإناث أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من الذكور.

- أستاذ التخصص العلمي أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي من التخصص في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- المؤهل العلمي لصالح خريجي الجامعات والمدارس العليا: أصحاب التكوين الجامعي أكثر ايجابية نحو الإصلاح التربوي.

- الخبرة المهنية لصالح من لديهم خبرة من 5-10 سنوات.

**-التعقيب على الدراسات السابقة:**

رغم الاختلاف في أهداف الدراسة التي أعددناها وبين أهداف ومضامين الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذه الصفحات، إلا أن النتائج العامة لهذه الدراسات والعرض النظري المرافق لها كان سندا ضروريا لرسم معالم البحث والمساهمة في تطوير آفاقه ، ليكمل هذه الأبحاث ويساهم ولو بالجانب اليسير في تحسين مردود منظومتنا التربوية ، التي نأمل في الرقي بها لمصاف المنظومات العالمية المنتجة للكفاءات الخلاقة التي تساهم في رقي وتطور الأمة وازدهارها.

# الفصل الثاني: الاتجاهات

**أولا: تعريف الاتجاهات**

**ثانيا: مكونات الاتجاهات**

**ثالثا: أهمية الاتجاهات**

**رابعا: خصائص الاتجاهات**

**خامسا: وظائف الاتجاهات**

**سادسا: مراحل تكوين الاتجاهات**

## أولا: تعريف الاتجاهات:

"إنه استعداد نفسي تظهر محصلة في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواءً كان اجتماعي أو اقتصادي أو سياسي أو حول قيمة من القيم كالقيمة الدينية أو الجمالية أو النظرية أو الاجتماعية أو حول جماعة من الجماعات"[1]

جوردون ألبرت مفهوم الاتجاه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تنتظم أو تتكون خلال التجربة أو الخبرة، التي تسبب تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد ،لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه " [2]

" استعداد يكتسب نتيجة لما يمر به الفرد من خبرات ثم يتبلور بالتدريج، حتى يتخذ صورا ثابتة نسبيا تؤثر على صورة نزعات جزئية مشتقة ثم لا بد تلبث أن تتألف وتترابط وتتماسك في شكل واضح" [3]

الاتجاه هو " الاتجاهات هي عبارة عن ميل عاطفي لاستجابة نحو موضوع من المواضيع سواء بالإيجاب أو بالسلب". [1]

---

[1] محمد مصطفى زيدان، **عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية**، ليبيا، دار مكتبة الأندلس بنغازي، بدون طبعة، ص 65، 1998.

[2] عبد الرحمن عيسوي ، **علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية** ، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 1997، ص144.

[3] عبد الفاتح محمد دويدار، **علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998، ص157.

الاتجاه هو بمثابة إبداء الرأي أو إعطاء التوجه نحو موضوع معين مع مراعاة العديد من الاعتبارات التنبؤ من خلالها يقوم الفرد بإعطاء هذا الرأي من خلال الخبرات المكتسبة على المستوى الميداني أو من خلال التطلع الدائم والمتابعة القبلية.

## ثانيا: مكونات الاتجاهات:

تنقسم مكونات الاتجاهات إلى ثلاث أقسام أساسية وهي:

### أ/ المكون السلوكي:

"ويتمثل في مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يبديها الفرد في موقف مت نحو متغير معين، وهذا السلوك يتأثر بالمكون المعرفي، ولذلك يرى فتحي أن السلوك أحد مكونات الاتجاه في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة معينة."[2]

" يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، حيث أن الاتجاهات تعمل كموجات للسلوك مما يدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه و الطالب الذي يملك اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي فتكون مساهمته في النشاط المدرسي سلبية أمور منعدمة."[1]

---

[1] لقليطي زيان، **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع، جامعة المسيلة، 2015/2014، ص30.

[2] خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، 2015/2014، ص48.

من بين الأساسيات التي تتحكم في الاتجاه هو السلوك الخاص بالفرد فالسلوك يعطي من خلاله إشارات تساعد بذلك على توجيه هذا الاتجاه وفق سلوكات ناتجة عن واقع معاش من قبل الفرد.

**ب/ المكون العاطفي:**

وتتمثل في الأحاسيس والمشاعر التي تنتاب الشخص حول موضوع ما وبالتالي تكون هناك ردة فعل من قبله متمثلة في رفض هذا الموضوع أو قبوله وذلك نتاجا لما تلقاه من إنفعال حيال هذا الموضوع وبالتالي فإن إعطاء الأهمية لهذا المكون من بين الأساسيات التي تقع على عاتق المجمع وكذا البيئة التي يعيش فيها الفرد من خلال مراعاة ردة الفعل الخاصة به وأيضا التوجهات وكذا الأساسيات التي ترعرع فيها سواء كانت ايجابية أو سلبية وبالتالي المكون العاطفي هو نتاج أو ردة فعل لما يتلقاه الفرد على المستوى الكلي وهو المجتمع ويعمل على تطبيقها ميدانيا مسهما في ذلك في عملية إعادة الإنتاج داخل المجتمع.

**ج/ المكون المعرفي:**

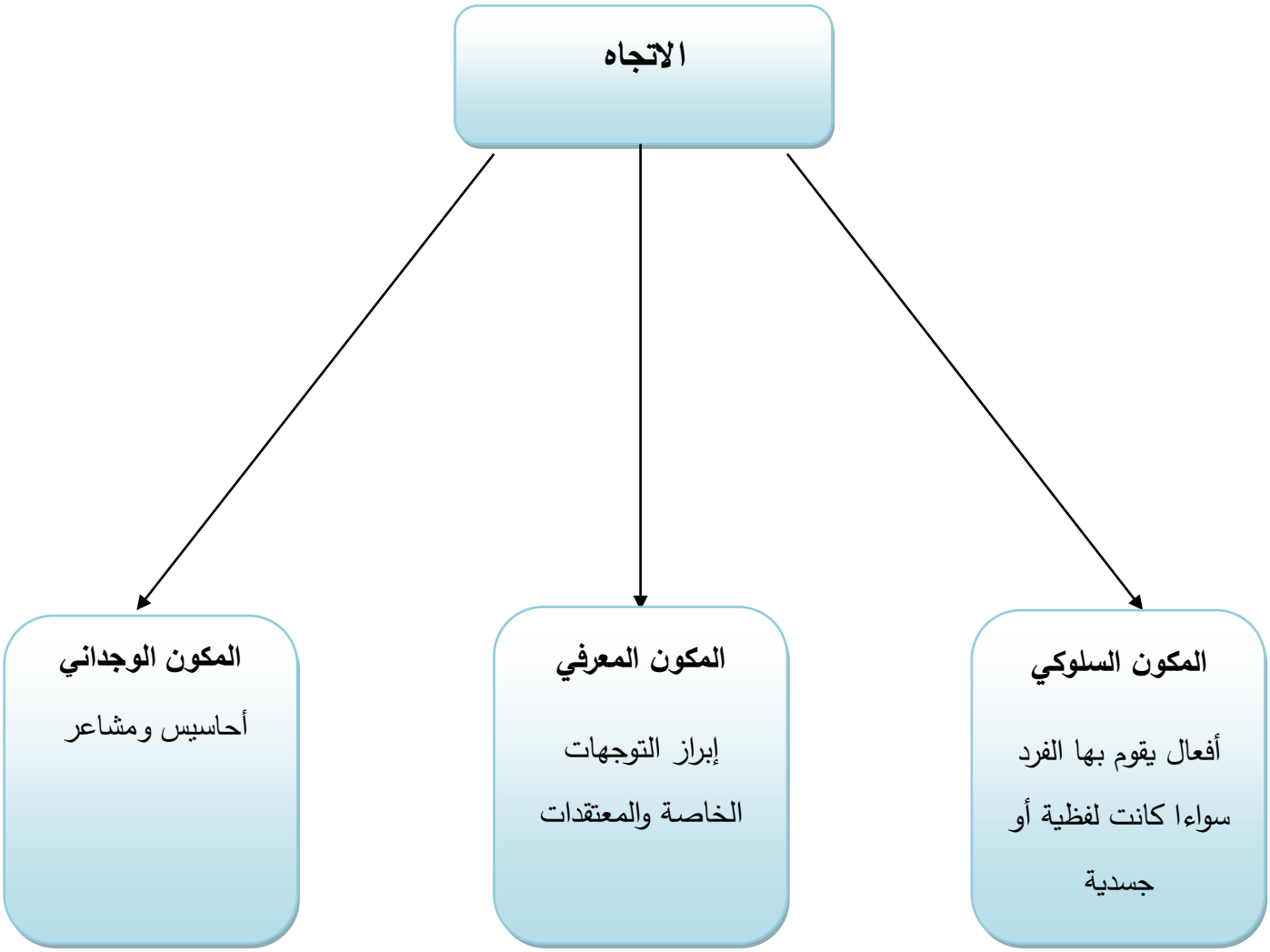
"ويتمثل فيما يتوافر لدى الفرد من معلومات وأفكار أو معتقدات سابقة عن لاشيء موضوع الاتجاه، حيث أن الفرد لا يستطيع أن يكوّن اتجاها معينا تجاه مهنة أو موضوع أو موقف ما، إلا إذا توافرت لديه معلومات كافية عن موضوع الاتجاه حتى ولو كانت أولية أو تتصف بالعمومية."[2]

---

[1] لقليطي زيان، **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مرجع سابق، ص31.

[2] خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مرجع سابق، ص47.

"يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه بموضوع الاتجاه وتتوفر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات و الحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه."[1]




[1] لقليطي زيان، **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مرجع سابق، ص31.

## ثالثا: أهمية الاتجاهات:

"كما أن الاتجاهات توجه سلوك الأفراد ودفعه دفعا موجبا يسبقه التعرف على اتجاهات هؤلاء الأفراد ومحاولة تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه بغية تعديل سلوك الفرد."[1]

تعتبر أهمية الاتجاهات من بين الأساسيات التي تنبني عليها المواضيع الرئيسية في كل المجالات فمحرك الاتجاهات بنبع من خبرات مختلفة لدى الفرد وبالتالي فإن أهمية موضوع الاتجاهات خاصة في المواضيع الاجتماعية تعتبر ركيزة أساسية فمن خلال الاتجاهات التي يستنتج منها العديد من النقاط وكذا الحلول للمواضيع.

## رابعا: خصائص الاتجاهات:

يمكن تحديد خصائص الاتجاهات في ما يلي: [2]

- ✓ تعتبر الاتجاهات مكتسبة وبالتالي ينفي العلماء على أن تكون وراثية وبالتالي فهي نتاج تعاملات اجتماعية أو سلوكات معينة.
- ✓ المواقف الاجتماعية تثري جانب الاتجاه بحكم أن التواصل يعطي إضافة لجانب التركيز وكذا ردة الفعل.

---

[1] خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مرجع سابق، ص39.

[2] خليل عبد الرحمن المعايطة ، **علم النفس الاجتماعي** ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان (الأردن )، 2000 ، ط1، ص162.

- ✓ تتحكم المثيرات في الاتجاه وذلك بإعطاء ميزة التعدد لهذا الجانب وتضفي إليها الاختلاف طبعا بإختلاف المواقف.
- ✓ يعتبر الاتجاه شخصي وبالتالي يغلب عليها الذاتية التحليل.
- ✓ "من أبرز خصائص الاتجاه أنه حالة عقلية وعصبية ثابتة ثباتا نسبيا ودائمة دواما نسبيا نستطيع أن نلتمس صفة ثبات الاتجاه إذا ما قورن بحالة الانفعال الذي هو حالة نفسية طارئة ووقتية والاتجاهات تكون متباينة من حيث قوتها ومدة قابليتها للتغيير إذ أن الاتجاهات المكتسبة في المراحل الأولى من العمر تكون عصبية عن التغيير وهي تزداد قوة بزيادة النضج ووجود المواقف المؤيدة لها ورغم الثبات النسبي للاتجاهات إلا إمكانية تغييرها أو تعديلها تبقى واردة إذا توفرت ظروف معينة."[1]

## خامسا: وظائف الاتجاهات:

### 01- وظيفة نفعية:

" تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه هذه التكيف مع الجماعة التي تعيش معها لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في البيئة، الأمر الذي يساعده

[1] حامد عبد السلام زهران، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتب، طبعة05، 1984، ص 138.

على التكيف مع الأوضاع البيئية المختلفة و النجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولائه لها."[1]

تعتبر هذه الوظيفة من بين أساسيات الاتجاه فهي التي من خلالها يصبح الشخص أو الفرد قابلا للتكيف مع جميع الأوضاع الخاصة بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها وبالتالي تعد هذه الوظيفة مساعدة لكي ينصهر في المجتمع ومبادئه وتقاليده.

**02- وظيفة تنظيمية:**

تساهم الاتجاهات في تنظيم سلوك الفرد وذلك لكي يندمج في مختلف التنظيمات وكذا الأنساق الاجتماعية ناهيك عن إعطاء خارطة الطريق التي من خلالها يستطيع الفرد معرفة الأساسيات والمبادئ التي تمكنه من مجابهة كل الصعاب وذلك بطريقة منظمة ومثالية.

**03- وظيفة تعبيرية:**

تخلق الاتجاهات للفرد الجو المناسب لإبداء الرأي من خلال المكتسبات القبلية التي أصبحت بمثابة التغذية الراجعة فهو يحتاج إلى قوة شخصية تمكنه من مجابهة الصعاب وكذا إعطائه جرعة من الثقة والنفس لكي يصبح أكثر نشاطا وذا تأثير على المستوى الاجتماعي.[2]

---

[1] لقليطي زيان، **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مرجع سابق، ص 47.

[2] عبد الحميد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط06، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة ,1993، ص475.

**04- وظيفة دفاعية:**

وفي هذا المجال أو هذه الوظيفية يقوم الفرد بحماية نفسه من الاعتراف عن حقائق تخصه أو عن الواقع الذي يعيشه في المجتمع أو الوسط الذي هو فيه وهذا ما يعطي للفرد دفعة لتكوين اتجاهاته لمجابهة كل الأمور الخارجية سواء تبرير خطأ أو فشل أو قدرته وعدم قدرته على تحقيق نقاط معينة.[1]

## سادسا: مراحل تكوين بالاتجاهات:

| | |
|---|---|
| **المرحلة الإدراكية** | في هذه المرحلة يقوم الفرد بإدراك المواضيع وبالتالي يدرك أنه لابد من إبداء الرأي أو إعطاء توجه معين ويكون إرادي وغير إرادي من خلا الفعل الذي يتلقاه ويكون أيضا من خلال الاحتكاك وكذا التواصل الاجتماعي. |
| **المرحلة التقويمية** | بعد الإدراك يصبح لدى الفرد تقييم وتقويم وبالتالي يصبح الاتجاه لديه تحت السيطرة والتحكم من خلال والتصحيح وكذا تقييمه. |
| **المرحلة التقريرية** | المرحلة هذه يقوم الفرد بالقرير في أي أنه بعد مراحل من التدقيق وكذا التدرج يصبح الفرد قادر على التقرير بشكل عادي وفي أي مجال نظرا للخبرة المكتسبة. |

[1] خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مرجع سابق، ص60.

# الفصل الثالث: المنظومة التربوية في الجزائر

**أولا/ التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية**

**01- المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي**

**02- المدرسة الجزائرية غداة الاحتلال الفرنسي**

**03- المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال**

**ثانيا: الإصلاحات التربوية الجزائرية**

**1- مفهوم الإصلاح التربوي**

**2-أهمية الإصلاح التربوي**

**3- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر**

## أولا/ التطور التاريخي للمدرسة الجزائرية

### 01- المدرسة الجزائرية قبل الاحتلال الفرنسي:

يمكن تلخيص التعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي إلى النقاط التالية:

- ✓ تبعية النظام الجزائري آنذاك للدولة العثمانية.
- ✓ عدم وجود جهات وصية مشرفة على التربية والتعليم.
- ✓ اقتصار التعليم على الوقف وكذا المساجد وعلى الناس الخيرين.
- ✓ وجود إقبال كبير على التعلم وكذا وجود العديد من المؤلفات والكتب وقتها وكان هناك علماء جزائريين وكذا تمسك المجتمع بالتقاليد والقيم الإسلامية من خلال احترام المعلم وتقديس العلم والعلماء.
- ✓ كانت الدولة العثمانية لاتبالي للتعليم في الجزائر أي أنه كان هناك إهمال متزامنا مع وضع الدولة أنذلك الاقتصادي وكذا السياسي.
- ✓ لقد كانت الزوايا وكذا دور العبادة والمدارس القرآنية تساهم بشكل كبير في العملية التعليمية وذلك من خلال تعليم النشء القرآن الكريم وكذا الدروس والحساب.
- ✓ رغم الفقر والحالة الصعبة التي يعيشها الجزائريون أنذاك إلا أن الإقبال على تعليم الأولاد أمر أساسي وكان الأولياء يتمتعون بالقيم الإسلامية التي تقدس العلم وتحث عليه.

## 02- المدرسة الجزائرية غداة الاحتلال الفرنسي:

من 1850 إلى 1880 عملت الحكومة الفرنسية على إنشاء مدارس محدودة تضم بعض الجزائريين عدد قليل من الجزائريين وفي الجهة المقابلة عملت على بناء مؤسسات تربوية للمعمرين في كل المدن والقرى النائية أيضا من اجل أن يتم تعليم النشء الفرنسي وتهميش الجزائريين .[1]

يمكن تلخيص واقع المدرسة الجزائرية أو التعليم في الجزائر غداة الاحتلال الفرنسي إلى ما يلي:

- **المرحلة الأولى من 1830-1880م:**

لقد تم في هذه الحقبة فتح المدارس وتم فيها استقبال عدد قليل من الجزائريين في حين أنها كانت تؤسس من اجل المعمرين فقط، لقد كان مسعى السياسة الفرنسية تجاه التعليم في الجزائر هو إتباع خطى نابيلون الثالث التي تقضي سياسته على احترام الشخصية الجزائرية الإسلامية وتعليم أبناء الجزائر في المدارس الجانب الديني الإسلامي وكذا اللغة العربية لكن المعمرين كانوا ضد هذه الفكرة في المقابل كان رد فعل الجزائريين على أن يقاطعوا هذا

[1] أمال لعريط، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية الثانويات لولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2013/2012، ص ص 37، 38

التعليم خاصة البنات وذلك خوفا من أن يؤثر عليهم السلوك الخاص بالفرنسيين ويقضوا على شخصيتهم الجزائرية المسلمة.[1]

لقد عملت فرنسا على إذلال الجزائريين في كل المجالات وحاولت جاهدة عل السيطرة وطمس الهوية الجزائرية العربية المسلمة من خلال السيطرة على الجانب التربوي والتحكم فيه إيمانا منهم بأن الجزائريين متمسكين بأصالتهم ومبادئهم وقيمهم الإسلامية والاجتماعية.

وفي الفترة ما بين 1850 إلى 1880 عملت الحكومة الفرنسية على إنشاء مدارس محدودة تضم بعض الجزائريين عدد قليل من الجزائريين وفي الجهة المقابلة عملت على بناء مؤسسات تربوية للمعمرين في كل المدن والقرى النائية أيضا من اجل أن يتم تعليم النشء الفرنسي وتهميش الجزائريين . [2]

- **المرحلة الثانية من 1830–1880م:**

[1] لعريط امال، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية لولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012/، ص38.

[2] أمال لعريط، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية الثانويات لولاية قسنطينة**، نفس المرجع، ص ص 37، 38

اتخذت فرنسا سياسة جديدة متمثلة في تعميم التعليم في الجزائر وهذا ناتج عن إتباع سياسة الإنتاج التي أقرتها الحكومة الفرنسية فقد أمرت أنذاك بمجانية التعليم واجباريته وزيادة عدد المؤسسات التربوية.[1]

هذه السياسة التي عملت فرنسا على تطبيقها كانت تعتبر بالأهداف المعلنة وهي أن تضمن التعليم للجميع ولكن الاحتلال الفرنسي آنذاك لديه أهداف خفية تقضي على الهوية الوطنية الجزائرية ونشر الأمية بين الجزائريين.

- **المرحلة الثالثة من 1930-1962:**

يمكن تلخيص هذه المرحلة في النقاط التالية:

- ✓ بعد ارتفاع عدد المدارس بصورة نسبية تم وضع خطط من قبل الحكومة الفرنسية تقضي تعميم التعليم لفائدة أبناء الجزائريين وتطبيق إجبارية التعليم.
- ✓ بعد الارتفاع تم إلغاء مبدأ تعليم الأهالي سنة 1949.
- ✓ تم تأسيس سنة 1955م المراكز الاجتماعية التربوية الخاصة بالأطفال الكبار، وكان الهدف الخفي الحقيقي استبعاد الشباب الجزائري من الثورة التحريرية.
- ✓ تحويل المعاهد الثلاثة إلى ثانويات فرنسية إسلامية ثم من بعد ذلك أصبحوا ثانويات وطنية إضافة إلى معهد الدروس الإسلامية.[2]

**03- المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال:**

---

[1] أمال لعريط، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية الثانويات لولاية قسنطينة**، مرجع سابق، ص 38.

[2] نفس المرجع، ص ص 40-41.

بعد الاستقلال عملت الدولة الجزائرية على التركيز في الجانب التربوي من خلال إعادة هيكلة النظام التربوي وكذا إنشاء البنى التحتية التي تسهم بذبك في عملية التعليم وكذا استيراد الموارد البشرية من خارج الوطن قصد تكوين جيل يصبح في المستقبل حاملا لمشعل التربية والتعليم فعملت أنذاك على إتباع سياسة ناجعة مكنت الوزارة الوصية من تحقيق نجاح على مستوى زيادة عدد أساتذة وإطارات جزائرية. [1]

" إن تعليم اللغة العربية في المدارس وجزارة المضامين ولا سيما المواد الحساسة للعلوم الاجتماعية ، كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية ، كانت من التدابير الأولى التي اتخذت لتصحيح المنظومة التي بقيت فيما ذلك على شكلها القديم "[2]

## ثانيا: الإصلاحات التربوية الجزائرية:

### 1- مفهوم الإصلاح التربوي:

" ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعليمية التي تؤدي إلى التغيرات في المستوى ولفرص التعليمية والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما" [3]

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، **نظم التربية والتعليم في العالم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2005، ص 45.

[2] ج.ج.د، وزارة التربية الوطنية ، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ، 16-04-1976 ، رقم 185 ص 94.

[3] حمدي علي أحمد ،**مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية ،مصر، 1997، ص 245-246.

"يصدر الإصلاح التربوي من السلطة السياسية ويستهدف السياسة التربوية وهو ما ينعكس على كل أجزاء المنظومة التربوية ويهدف إلى تحسين المخرجات التعليمية كمرحلة أولى ورفع مستوى الأثر في تحقيق التنمية الاقتصادية –الاجتماعية في مرحلة ثانية وأساسية"[1].

## 2- أهمية الإصلاح التربوي:

- التربية هي إعداد المواطن المؤمن بالله قولا و عملا فترسيخ العقيدة الإسلامية لا يتم إلا من خلال مجموعة من التجديدات التربوية.
- تحسين نوعية التعليم و تطويره شكلا و مضمونا، طريقة ومحتوى، و استفادة طاقات محلية استفادا ذاتيا
- يعتمد علي الإحساس بالمسؤولية و المواطنة و ربط التعليم بمطالب المجتمع.
- تطوير البحث العلمي و تسخيره لخدمة التعليم و علاج مشكلاته و علاج المجتمع.
- تحديد الأولويات في مجالات الاتفاق التربوي تحديدا علميا قائما على مراعاة مطالب المجتمع و التنمية.
- تطوير السياسات التربوية و التشريعات التعليمية تخطيطا و تنفيذا ومتابعتا[2].

---

[1] إسماعيل رابحي، **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013/2012، ص117.

[2] خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مرجع سابق، ص156.

## 3- مراحل الإصلاح التربوي في الجزائر:

### المرحلة الأولى: 1962-1976

في بداية الأمر لقد كانت الحالة الاجتماعية في الجزائر حالة كارثية وكذلك في جميع المجالات بما في ذلك مجال التربية الذي كانت الأرقام تدل على الواقع الكارثي الذي خلفه الاستعمار أنذاك، وبالتالي فإن بمجرد خروج فرنسا من الجزائر كانت هناك فجوة على مستوى التاطير البيداغوجي، فقد غادر الآلاف من الأساتذة الفرنسيين وبالتالي أصبح لابد من أن يتم تدارك هذا الأمر بغية تحقيق أهداف النظام التربوي.

لقد كانت الجزائر لازالت تحت التبعية الفرنسية في شتى المجالات وقد كان التعليم الأساسي فقد كان التعليم تديره الإدارة الفرنسية وكذا اللغة التي يتعلم بها التلاميذ هي اللغة الفرنسية ناهيك عن المناهج التي ستكون حتما إنتاج فرنسي.[1]

ومن أجل تحقيق النهوض بالجانب التربوي وجب إتخاذ بعض الإجراءات متمثلة في النقاط التالية:

[1] كمال بودهان، **برامج المدرسة الأساسية الجزائرية وأثرها في التنمية الاجتماعية**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع تربوي، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2009/ 2010، ص 15.

## 01- التعليم التحضيري:

فقد تم إعطاء كيفية سيرورة هذا التعليم وذلك بغية تهئية الطفل للدخول في جو الدراسة ابتداء من سنة أولى وذلك بإتباع النقاط التالية:

- ✓ أن يعود الطفل على العادات الحسنة والسليمة.
- ✓ مساعدتهم على النمو الجسدي الجيد والطبيعي وأكثر صحة.
- ✓ التربية على الإخلاص وحب الوطن وتعليمهم أن حب الوطن من الإيمان.
- ✓ تعليمهم وتعويدهم على حب العمل الجماعي وغرس روح الجماعة لدى النشئ.
- ✓ تسخير كل الوسائل اللازمة التي من خلالها يعبر التلاميذ عن رغبتهم وطموحاتهم في الحياة من خلال توفير أدوات الرسم وغيرها.
- ✓ تعليمهم الكتابة والقراءة وكذا الحساب.[1]

" وبالرغم من أن مرسوم إنشاء المدرسة التحضيرية قد صدر في عام 1976 إلا أن هذه المرحلة لم يتم إنشاؤها من قبل الدولة حتى الآن 1989 وان كانت بعض الشركات والمؤسسات الوطنية قد شرعت في إنشاء مدارس حضانة ورياض أطفال لأبناء العاملين فيها إلا أنها لم تعمم بعد."[2]

---

[1] أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

[2] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص56.

## 02- التعليم الأساسي:

" نشأت مرحلة التعليم المتوسط الأساسي في عام 1976 بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية التي تستغرق ست سنوات"[1]

### إصلاح المنظومة من خلال الأمر 35/76:

"جاءت هذه المرحلة بعد مرور ثماني سنوات عن عمر المدرسة الجزائرية التي أصلت فيها رحلة البحث عن الذات من خلال تعريب التعليم الابتدائي تعريبا كاملا، أما في المرحلة المتوسطة فقد تقرر توحيد التعليم المتوسط في الإكماليات مع العمل بنظام الأقسام المزدوجة في لغة التدريس سنة1971 كمرحلة انتقالية نظرا لقلة الإطارات في التعليم القادر على التدريس باللغة العربية لمختلف العلوم."[2]

✓ **المدرسة الأساسية:**

تعرف المدرسة الأساسية في " ضوء وثائق الإصلاح بأنها البنية التعليمية القاعدية التي تكفل لجميع الأطفال تربية أساسية واحدة لمدة تسع سنوات تسمح لكل تلميذ بمواصلة التعليم إلى أقصى ما يستطيع نظرا لمواهبه وجهوده كما تهيئه في نفس الوقت وتعده إلى الالتحاق

---

[1] رابح تركي، **أصول التربية والتعليم**، مرجع سابق، ص57.

[2] بوكفوس سميرة، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية**، مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص– تربية–، قسم علم الاجتماع جامعة جيجل، 2015/2014،ص 80.

بوحدات الإنتاج أو بمؤسسات التعليم المهني .... تؤمن إذن لكل فرد القدر الأدنى والضروري من المعارف والمواقف السلوكية التي تهيئه للاندماج في المجتمع وتجعله قادرا على استثمار إمكاناته الفكرية والوجدانية وأنها تكفل لجميع الأطفال نموا منسجما وتكوينا علميا يجعل منهم قوة نشيطة تحقق التغير الاجتماعي وتصنع التغير الاقتصادي المنشود "[1]

وذلك " بهدف ربط فكرة بالتقنية أو المهنة من ناحية، والعمل على تفتح فكره على العلوم والمعارف والتقنيات العصرية من الناحية الثانية، المدرسة ترمي كذلك إلى إشراك التلاميذ في العمل الاجتماعي المشترك وتدريبهم على المسؤولية وإعدادهم فكريا وعلميا للحياة المستقبلية والعمل على تفتح ذهنياتهم على المجتمع وما يدور فيه من علاقات وصراعات إيديولوجية واقتصادية وتنموية "[2]

ومن خلال أمرية 35/76 التي تحدثت عن النظام التربوي وهياكله وتم تقسيم النظام التربوي من خلال هذه الامرية إلى التعليم التحضيري، الأساسي، الثانوي، التعليم العالي.

تشمل المرحلة الأساسية أو المدرسة الأساسية ثلاث مراحل كما جاء في الجريدة الرسمية:

- ✓ المرحلة الأولى من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.
- ✓ المرحلة الثانية من السنة الرابعة إلى السنة السادسة.

---

[1] الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، دار موفم للنشر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية/الجزائر، 1993، ص 121.

[2] كمال بودهان، مرجع سابق، ص 20.

- ✓ المرحلة الثالثة من السنة السابعة إلى السنة التاسعة.

فمن خلال المادة24 تم تحديد مهمة التعليم الأساسي وهو إعطاء تربية أساسية لجميع التلاميذ ومدة هذا التعليم 09 سنوات ومن خلال المادة 25 التي تلزم المدرسة الأساسية على توفير للتلاميذ مايلي:

- ✓ تدريس اللغة العربية للتلاميذ حتى يتمكنون من إتقانها إتقانا جيدا يمكنهم من التبادل وتلقي المعارف والعمل على فهم المواد الأخرى بسهولة.
- ✓ تعليمهم العلوم لرياضية وما العلمية التي تمكنهم من فهم العالم وما حولهم.
- ✓ غرس في التلاميذ حب العمل من خلال إنشاء خطط وطرق تمكنهم من إتقان الممارسات التي تمكنهم من ولوج عالم الشغل سواءا عن طريق التكوين أو المعاهد أو الجامعات.
- ✓ العمل على تربية التلاميذ اجتماعيا من خلال العلوم الإنسانية والاجتماعية وكذا التاريخ حيث يجب تربيتهم على حب القيم وكذا التحلي بالمبادئ الإسلامية والقيم الوطنية وتعلم حب القانون وتطبيقه.
- ✓ تعليمهم الجانب الفني الذي يمكنهم من إبراز المواهب المختلفة في ميدان الفن وتشجيع نموها.
- ✓ النشاط الرياضي جزء أساسي في العملية التربوية وذلك بالموازاة مع تعلم المواد الأخرى تعتبر الرياضة إضافة أساسية لأن الجسم السليم في العقل السليم.

- ✓ تعلم اللغات أمر أساسي وذلك من اجل توسيع دائرة التطلع نحو الوصول إلى أعلى المراتب خاصة المراتب العلمية وكذا معرفة الشعوب الأخرى كيف تسير ومناهجها الأساسية وأيضا إحداث نوع من التفاهم بين الشعوب.[1]

### 03- التعليم الثانوي:

من خلال المادة 33 فإن الوزارة تقضي بأن يكون التعليم الثانوي مهمته مواصلة المهام التربوية العامة للمدرسة الأساسية وبالتالي تلخصت أهدافه في مايلي:

- ✓ دعم المعارف المكتسبة في التعليم الأساسي.
- ✓ التخصص التدريجي في مختلف الميادين وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع.
- ✓ يساعد التلاميذ إما الانخراط في الحياة العملية أو مواصلة الدراسة للوصول إلى التكوين العالي.

وقد تم تقسيم التعليم الثانوي إلى التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الخاص وأيضا التعليم الثانوي التقني والمهني.[2]

## المرحلة الثانية: 1990-2003

وقد تم تصنيفها من قبل رابحي إسماعيل فكانت كالتالي:

---

[1] أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

[2] أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

- طبيعة الإصلاح: تمثل في العناصر التالي:
  - إنشاء المجلس الأعلى للتربية.
- الهدف من الإصلاح: نمثل في العناصر التالية:
  - تشخيص وتقييم موضوعي للمنظومة التربوية ووضع منهج لإصلاح المدرسة الجزائرية.

ملاحظات المصنف تم حل المجلس في سنة 1999.[1]

لقد تم في هذه الفترة اتخاذ خطوة في مجال تربية حيث أمر الرئيس من خلال قرار تشكيل اللجنة الوطنية للإصلاح في سنة 2000 والتي سميت بلجنة بن زاغو وذلك نسبة إلى رئيسها وقد تم إعطائهم مهلة سنة كاملة من أجل متابعة المسار التربوي وقد تم دراسة كل ما بتعلق بالتربية من هياكل وكذا مسار الأساتذة وعلاقة التربية بالجامعة والمجتمع من أجل حياة جديدة.[2]

## المرحلة الثالثة: 2003 إلى يومنا هذا

[1] إسماعيل رابحي، مرجع سابق، ص150

[2] خديجة كاملة خالدي، **المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص ثقافي تربوي، جامعة الجزائر 2أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2014/ 2015، ص ص 86، 87.

"يعد إصلاح المنظومة التربوية الذي تم سنة 2003 الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية سنة 5136 غير انه إذا كان إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال و كانت الأسبقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها و إطاراتها و برامجها فان الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية[1]".

ويمكن أن نلخص ما جاءت به الإصلاحات خلال هذه الفترة في النقاط التالية:

- ✓ تم بناء الهياكل وكذا المؤسسات التربوية والمراكز الجامعية إضافة إلى الزيادة في المدارس العليا في كل التخصصات.
- ✓ القضاء على المركزية خاصة في التعليم العالي من خلال فتح الاختيارات المتعددة أمام التلاميذ من اجل اختيار الجامعات وفق ظروفهم الخاصة ونخص بالذكر استفادت بعض الجامعات من فتح اختصاصات متعددة.
- ✓ تعميم مؤسسات التكوين المهني وكذا المعاهد التكوينية في كل الولايات.
- ✓ إضافة الامازيغية كلغة في المنهاج التربوي.
- ✓ اللغة الفرنسية تدرس في ابتداءا من السنة 03 ابتدائي.
- ✓ استحداث مادة التربية العلمية والتكنولوجية في الطور الابتدائي.

---

[1] عرباوي خديجة، **المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من2003الى2013**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية LMD تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح، قسم العلوم السياسية، 2014/2013، ص43.

✓ في ما يخص امتحان البكالوريا أصبح التلميذ يجتاز الامتحان ويختار احد الموضوعين عكس النظام القديم الذي يفرض موضوع واحد في البكالوريا.

وهناك بعض التغييرات التي طرأت على الأطوار التربوية وتمثلت في:

**– التعليم الأساسي:**

| النظام القديم | النظام الجديد |
|---|---|
| 06 سنوات + 03 سنوات في المتوسط | 05 سنوات+ 04 سنوات في المتوسط |

**– التعليم الثانوي:**

| |
|---|
| السنة أولى ثانوي – جذع مشترك آداب وفلسفة+ علوم تجريبية |
| السنة ثانية ثانوي يتم اختيار التخصص حسب الشعبة |
| السنة ثالثة ثانوي يتم اجتياز امتحان البكالوريا في نفس التخصص. |

# الجانب التطبيقي للدراسة

# الفصل الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

1- المنهج المستخدم

2- مجتمع البحث

3- عينة البحث

4- حدود الدراسة

5- أداة الدراسة

## 1- المنهج المستخدم:

**تم الاعتماد على المنهج الوصفي في الدراسة الحالية** "كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة و يوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها و درجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى " [1].

## 2- مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في أساتذة التعليم المتوسط في الموسم الدراسي 2016/2015، والذين يدرسون في متوسطات مدينة مسعد بالجلفة.

ويعرف مجتمع البحث على انه " مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا، و التي ترتكز عليها الملاحظات"[2] و يعرف مجتمع البحث بأنه" جميع الأفراد و الأشخاص، أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث " [3].

---

[1] عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1995، ص 129.

[2] موريس أنجرس، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص 298.

[3] عبيدات ذوقان، عبد الحق كايد و آخرون، **البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 7، 2001، ص 99.

" يتعين على الباحث منذ البداية أن يوضح هدفه و يحدد بالضبط نوع الدراسة و الأفراد الذين تشملهم و من لا تشملهم، حتى تكون الصورة واضحة في الذهن " [1].

**3- عينة البحث :**

**حجم العينة:** تم إختيار 60 أستاذ ، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

**4- حدود الدراسة:**

**1- الحد الزماني:**

طبقت الدراسة في الموسم 2016/2015.

**2- الحد المكاني:**

اقتصرت الدراسة على متوسطات مدينة مسعد بولاية الجلفة .

**3- أدوات تحليل البيانات:**

تم الاعتماد على أدوات التحليل التالية قصد الوصول إلى نتائج الدراسة:

- ✓ الجداول البسيطة.

**5- الأداة المستعملة في البحث:**

تم الاعتماد على تقنية الاستبيان أو الاستمارة وذلك لأنها الأداة الأنسب لموضوع الدراسة.

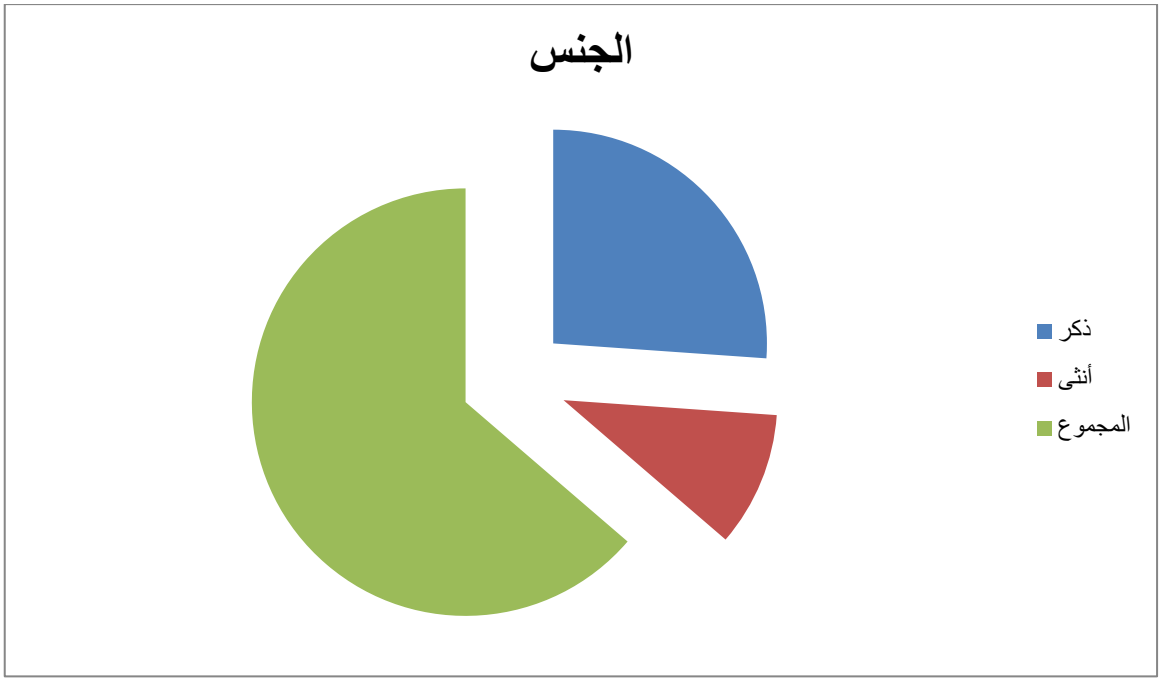
[1] هشام حسان، مرجع سابق، ص 148.

# الفصل الثاني: عرض وتحليل المعطيات

## أولا: عرض نتائج البيانات العامة للدراسة

### جدول رقم(02): يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس

| الجنس | التكرارات | النسبة المئوية | |
|---|---|---|---|
| ذكر | 33 | %94.3 | |
| أنثى | 02 | %5.7 | |
| المجموع | 35 | %100 | |



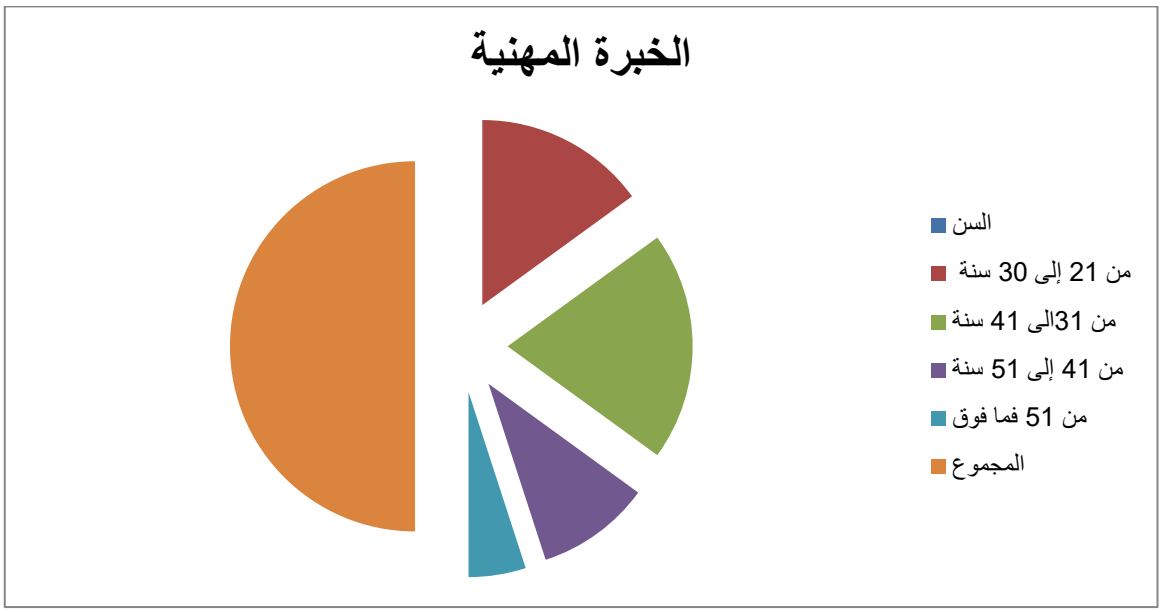

**الشكل رقم 01: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس**

من المفيد جدا منهجيا أن تكون العينة مأخوذة من كلا الجنسين لمعرفة كافة المواقف والاستفادة من الآراء بشكل تمثيلي يستوفر إعطاء صورة حقيقية عن المجتمع الأصلي للدراسة.

ويتضح من خلال الجدول أعلاه أن عينة البحث قد سجلت أعلى نسبة عند فئة الذكور بنسبة 94.3%، لتنخفض عند فئة الإناث بنسبة 5.7%.

جدول رقم (03): يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب الخبرة المهنية

| الخبرة المهنية | التكرارات | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| 10-05 | 22 | %62.9 |
| 15-10 | 03 | %8.6 |
| 20-15 | 04 | %11.4 |
| 25-25 | 01 | %2.9 |
| 30-25 | 05 | %14.3 |
| المجموع | 35 | %100 |



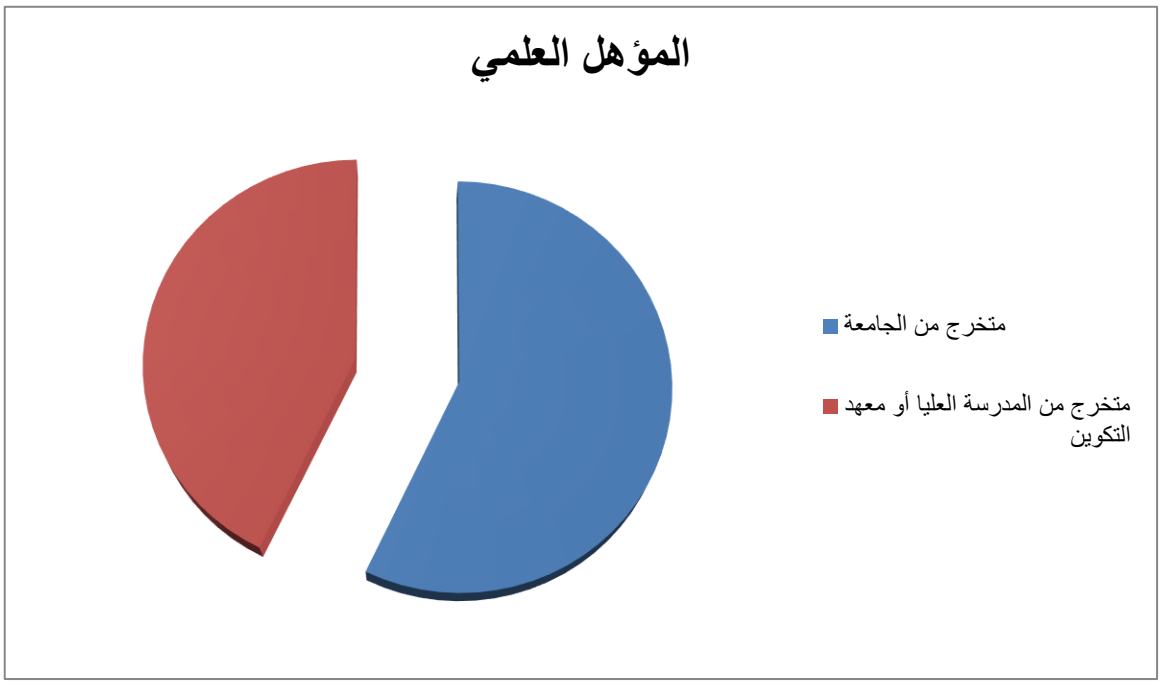

الشكل رقم 02: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية

ومن خلال معطيات هذا الجدول الذي يبين توزيع المبحوثين حسب الخبرة المهنية، يظهر أن أكبر نسبة هي 62.9% من مجموع العينة الذين صرحوا بأن خبرتهم اقل من 10 سنوات، وتليها نسبة 11.4% من

المبحوثين الذين صرحوا بأن خبرتهم من 15 إلى 20 سنة، وتليها نسبة 14.3% من المبحوثين الذين صرحوا بأن خبرتهم من 25 إلى 30 سنة،و نسبة 8.6% من المبحوثين الذين صرحوا بأن خبرتهم من 10-15 سنة.

**جدول رقم (04): يبين توزع أفراد عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | التكرارات | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| متخرج من الجامعة | 20 | %57.1 |
| متخرج من المدرسة العليا أو معهد التكوين | 15 | %42.9 |
| المجموع | 35 | %100 |



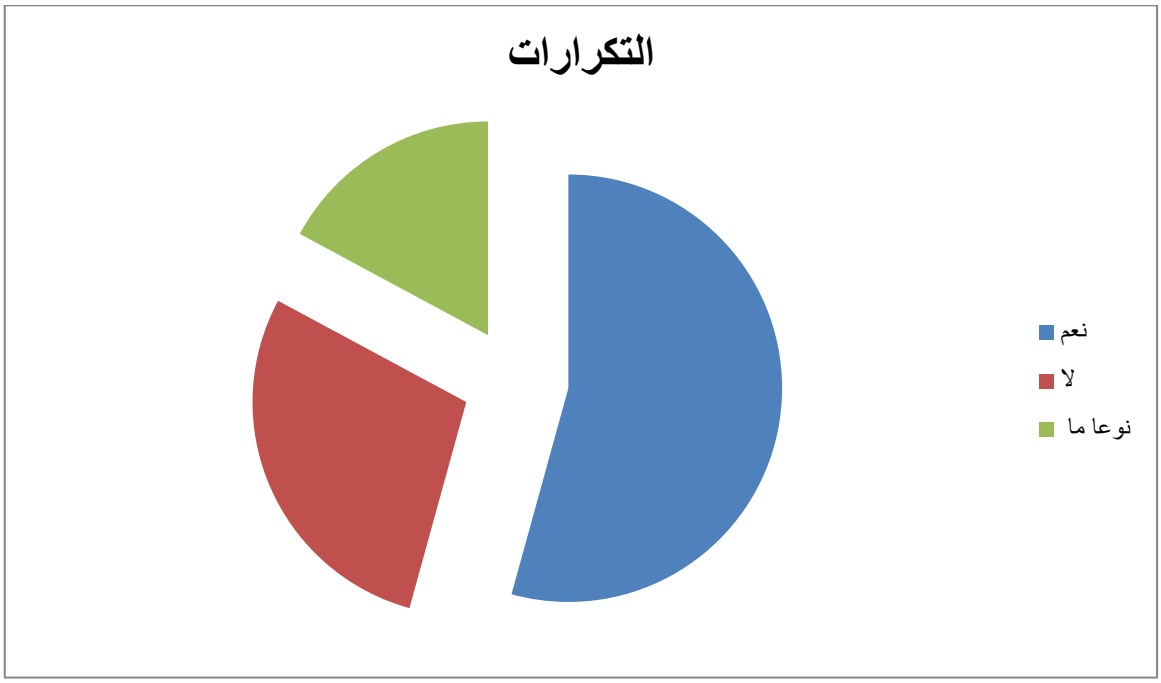

**الشكل رقم 03: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي**

ومن خلال معطيات هذا الجدول الذي يبين توزيع المبحوثين حسب المؤهل العلمي ، يظهر أن أكبر نسبة هي 57.1% من مجموع العينة الذين صرحوا بأنهم متخرجين من الجامعة، وتليها نسبة 42.9% من المبحوثين الذين صرحوا بأنهم متخرجين من المدرسة العليا.

**ثانيا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الأولى**

**جدول رقم (05): يبين المقاربة بالكفاءات وفرص إظهار الطاقات الكامنة لدى المتعلم**

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 19 | %54.3 |
| لا | 10 | %28.6 |
| نوعا ما | 06 | %17.1 |
| المجموع | 35 | %100 |




**الشكل رقم 04: المقاربة بالكفاءات وفرص إظهار الطاقات الكامنة لدى المتعلم**

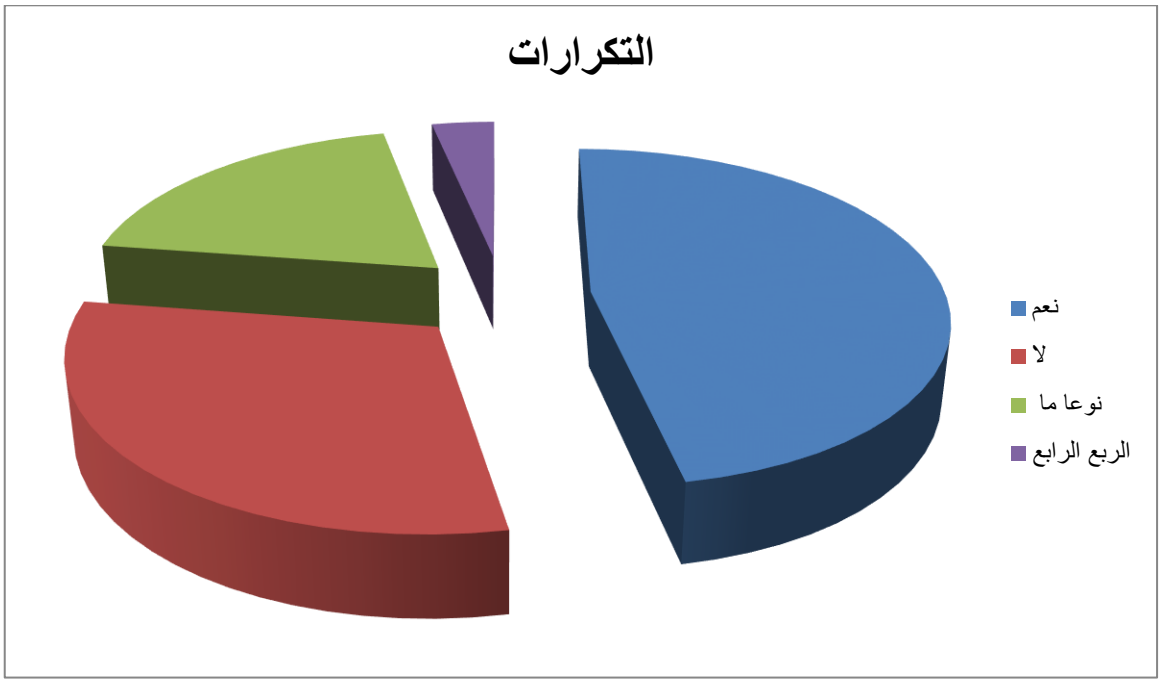
من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 19 منهم يرون بأن المقاربة بالكفاءات توفر فرصا لإظهار الطاقات الكامنة لدى المتعلم وهو ما يمثل نسبة 54.3% وفي المرتبة الثانية

نجد 10 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 28.6% وفي المرتبة الأخيرة 06 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 17.1%.

من خلال الإجابات يتبين أن هناك تباين في الإجابات وهو ما يقضي بوجود اتجاه يعكس خبرة الأستاذ وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات تساعد بعض الأساتذة خاصة الذين يدرسون المواد العلمية لأن بعض التطبيقات تلزم الفهم داخل المؤسسة وبالتالي يعمل التلميذ على الاستكشاف والبحث في الخارج وهذا ما يميز المواد العلمية عن المواد الأخرى الأدبية والعلوم الإنسانية والتاريخ، خاصة إذا اقترن هذا المجال بوجود هناك متابعة من قبل الأولياء فهناك من لديه أولياء درسوا من قبل او عندهم خبرة في مجال البحث العلمي وهو ما يعطي إضافة نوعية للتلميذ فرصة لإظهار الطاقات الكامنة طبعا هذا لا يتحقق إلا من خلال وجود دوافع أخرى.

جدول رقم (06): يبين تدريب المقاربة التلميذ على الربط بين المعارف

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 17 | %48.6 |
| لا | 11 | %31.4 |
| نوعا ما | 07 | %20 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 05: تدريب المقاربة التلميذ على الربط بين المعارف

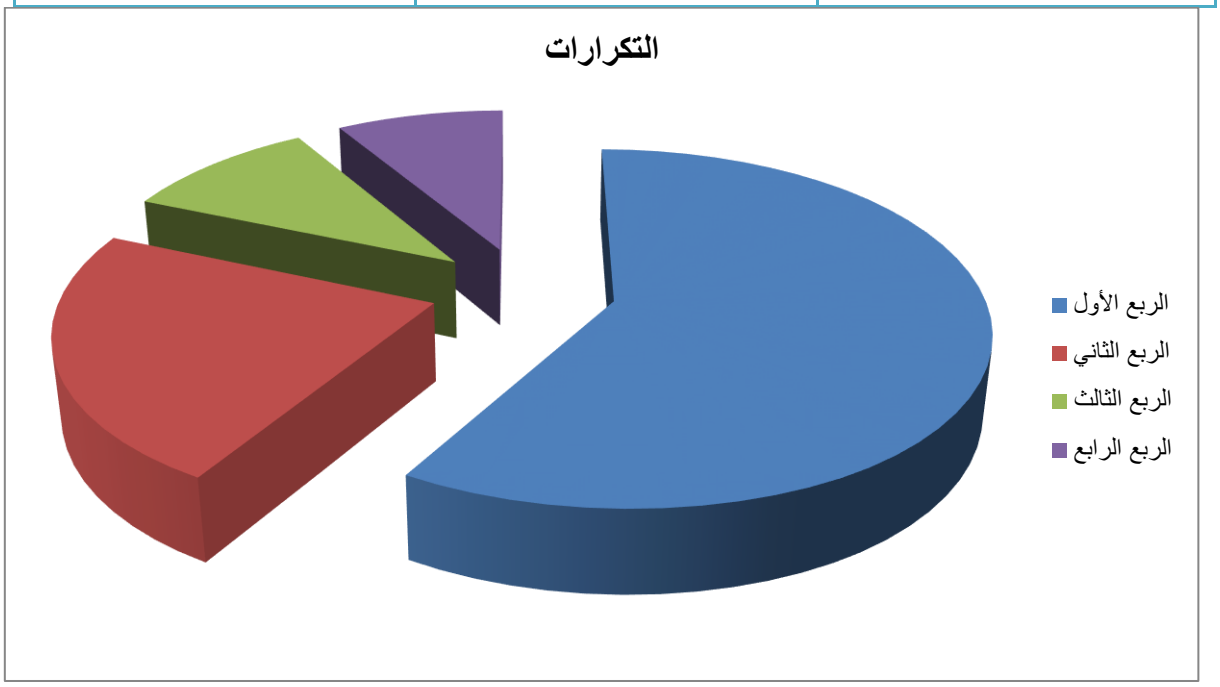
من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 17 منهم يرون بأن المقاربة تدرب التلميذ على الربط بين المعارف وهو ما يمثل نسبة 48.6% وفي المرتبة الثانية نجد 11 من مجموع

المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 31.4% وفي المرتبة الأخيرة 07 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 20%.

كما أسلفنا الذكر في التحليل الماضي فإن المقاربة بالكفاءات تعطي بنسبة لا بأس بها التلميذ نوعا من الجرأة التي تمكنه من الربط بين المعارف فالتلميذ من تتبعه لما يتلقاه داخل حجرة التدريس وملاحظته خاصة أن عملية التعليم والتربية تعد عملية تكاملية في ما بين المواد التدريسية، فمن خلال الملاحظة الدقيقة وكذا التوجيهات الخاصة من قبل الأساتذة ومعرفة التوجه الخاص بالتلميذ يحاول كل أستاذ إعطاء صيغة معينة للتلميذ أو تعامل محدد من اجل إظهار القدرة على التوسع في المجال الخاص وكذا التوجه نحو تحقيق الربط ما بين جميع المعارف متمثلة في المواد التي يدرسها وهو ما يمثل الجانب العام وهذا ما يميز المقاربة بالكفاءات طبعا إذا تم مراعاتها و وجود الوقت المناسب والمكان المناسب والوسائل التي تساعد الأستاذ بدرجة أولى والتلميذ بدرجة ثانية.

**جدول رقم (07): يبين استخدام وسائل وطرق تطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي**

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 19 | %54.3 |
| لا | 12 | %34.3 |
| نوعا ما | 14 | %11.4 |
| المجموع | 35 | %100 |



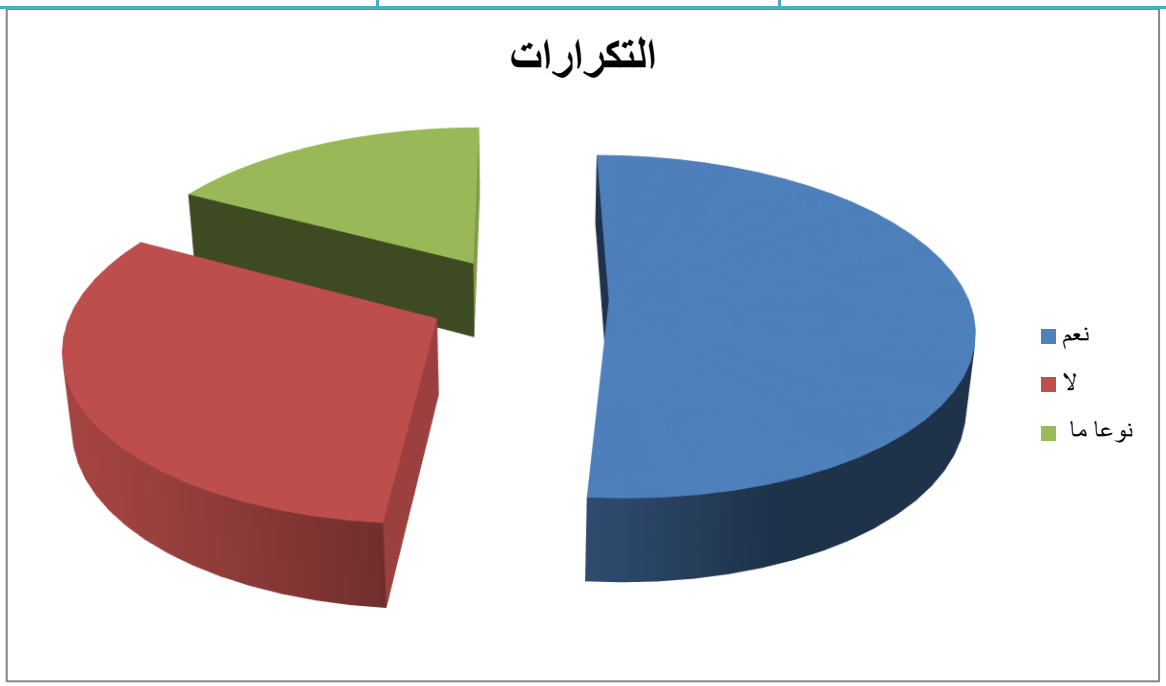

**الشكل رقم 06: استخدام وسائل وطرق تطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي**

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 19 منهم يرون بأن استخدام وسائل وطرق تطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي وهو ما يمثل نسبة 54.3%وفي المرتبة الثانية نجد 12من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 31.3% وفي المرتبة الأخيرة 14 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 11.4%.

من خلال الإجابات التي نلاحظ أن النسبة الأكبر من أقرت بوجود وسائل الإيضاح والمساعدة على تحقيق المقاربة بالكفاءات وبالتالي نرى بأن العديد من الأساتذة هم من يعملون على إضافات في الناحية الميدانية أي انه من خلال الدروس التي يتم تقديمها خاصة من قبل أساتذة التربية البدينة وكذا المواد العلمية فمثلا دروس العلوم أو الفيزياء يطلب من التلاميذ واجب أو عمل يكون ميداني أو على مستوى المخبر مثل" عملية تحليل الدم، تشريح جثة حيوان تجارب..." أو على مستوى الورشات بالسبة لمادة الفيزياء يتم من خلال استعمال وسائل تقرب التلميذ كثيرا من تحقيق أهدافه وفي الجهة المقابلة تساعد الأستاذ على كشف الطاقات الكامنة وهناك أيضا الجانب الرياضي فمثلا أستاذ الرياضة يرى ويلاحظ وجود طاقات رياضية هائلة ومن خلال الوسائل التي يعمل بها على مستوى المؤسسة يستطيع كشف كل الظواهر.

جدول رقم (08): يبين المقاربة والأهداف المستقبلية للمتعلم

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 18 | %54.4 |
| لا | 11 | %31.4 |
| نوعا ما | 06 | %17.1 |
| المجموع | 35 | %100 |



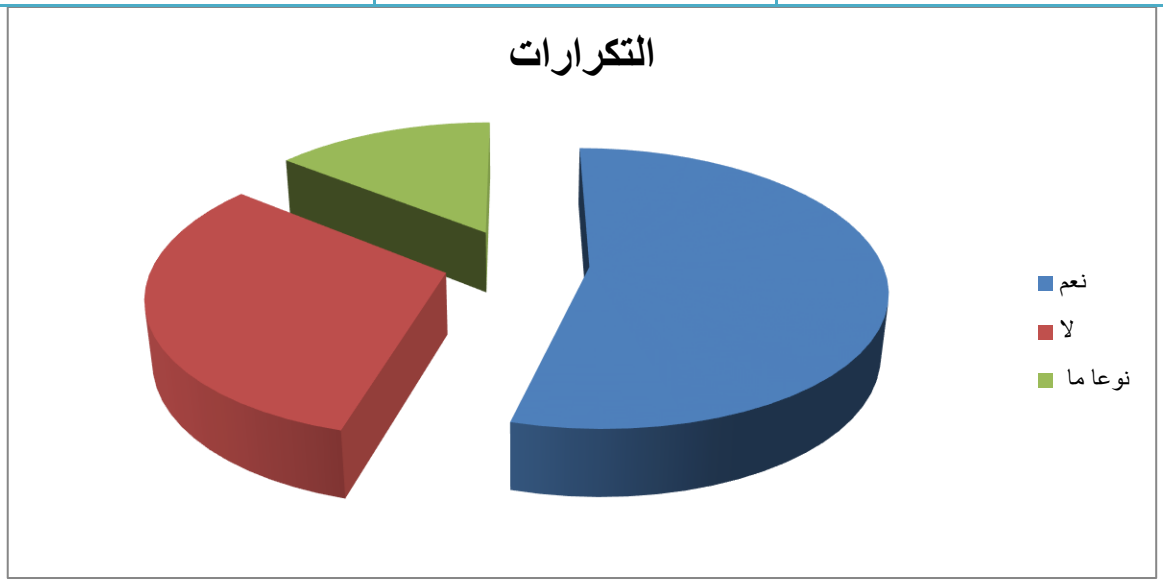

الشكل رقم 06: المقاربة والأهداف المستقبلية للمتعلم

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 18 منهم يرون بأن المقاربة بالأهداف تساعد على تحقيق الأهداف المستقبلية للمتعلم وهو ما يمثل نسبة 54.4%وفي المرتبة الثانية نجد 11 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 31.4% وفي المرتبة الأخيرة 06 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 17.1%.

إن مسألة تحقيق الأهداف بالنسبة للتلميذ نقطة أساسية في المجال التربوي، لذا فإن من بين الأهداف التي تسعى إليها التربية هي أن يصبح التلميذ ذا هدف معين في الحياة وبالتالي فإن المقاربة التي تتبناها المنظومة التربوية الجزائرية من أساسياتها النظرية هي تحقيق الأهداف وبالتالي فمن خلال الإجابات فان جل الأساتذة يرون بأن المقاربة تساعد على تحقيق الأهداف وبالتالي فإن الإشكال الذي يعيق سيرورة هذه المقاربة هو التحقيق الفعلي وكذا وجود تكامل في عمليات الأداء طبعا مع وجود الوسائل وتظافر الجهود ومراعاة ظروف الموارد البشرية من ناحية التأطير.

جدول رقم (09): يبين الوضعيات المدرجة في المنهاج التربوي

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية % |
|---|---|---|
| نعم | 19 | %54.3 |
| لا | 11 | %31.4 |
| نوعا ما | 05 | %14.3 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 07: الوضعيات المدرجة في المنهاج التربوي

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 19 منهم يرون بأن الوضعيات المدرجة في المنهاج التربوي تعمل على عكس واقع التلميذ وحل مشاكله وهو ما يمثل نسبة 54.3%وفي المرتبة الثانية نجد 11 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 31.4% وفي المرتبة الأخيرة 06 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 14.3%.

تعتبر الوضعيات المدرجة في المناهج التربوي ذات أهمية بالغة خاصة تلك التي تعالج الأمور والمشاكل الاجتماعية وذلك من خلال إعطاء إحداثيات لدى التلميذ من اجل معرفة كل جوانب الموضوع الذي طرح عليه، فمثلا عندما يتحدث الموضوع عن وسائل التواصل الاجتماعي ومثلا يدور الحديث عن الفيسبوك يتم الحديث عن هذا لتطبيق وعرض الايجابيات والسلبيات وكيفيات استعماله والسن المناسب لاستعمال هذا التطبيق، لكن هذه الوضعيات لا يمكن أن تعالج السلبيات ونطرح أهم الإشكالات الاجتماعية إلا إذا كان هناك عملية تكاملية في التربية أي أنه يجب أن تتظافر الجهود من قبل الإدارة والأستاذ والأسرة لتحقيق كل الأهداف التي ترمي إليها الوضعيات المدرجة ضمن المقاربة بالكفاءات.

## – عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

من خلال النتائج والمعطيات التي سبق وتم تحليلها والتي تهدف لتأكد من صحة الفرضية الأولى التي كانت كالتالي: **"هنالك موقف إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي حول الاعتماد على المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات"**.

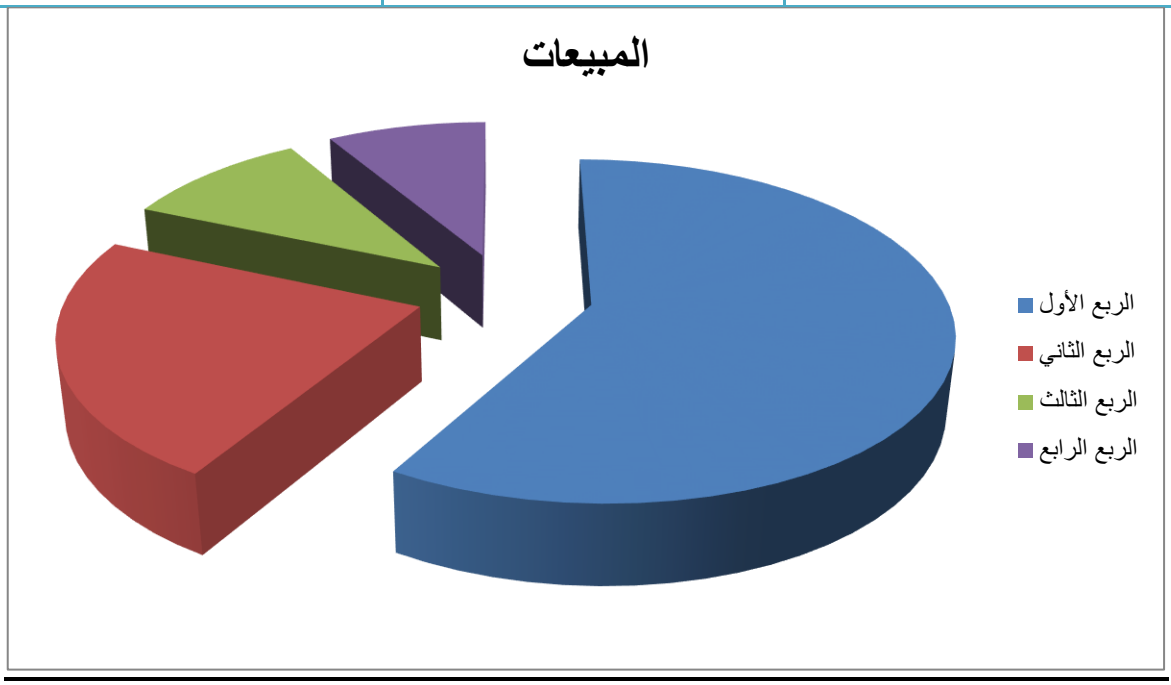
من خلال القراءات التي تمت على الجداول 05-06-07-08-09 التي تمت فيها جمع بيانات تبين وجهة نظر الأساتذة حول المقاربة بالكفاءات وبالتالي فمن خلال الإجابات تبين أن جل الأساتذة يرون بأن المقاربة بالكفاءات لها دور إيجابي من ناحية الأهداف وهذا ما توافق ما دراسة **"لقليطي زيان 2015/2014"** وكذا تطبيقها على التلاميذ.

لكن إذا نظرنا إلى الفئة التي في المرتبة الثانية نجد أن الأساتذة يرون أن هذه المقاربة لا تعطي شيئا للمنظومة التربوية وهذه الإجابات ترجع لعديد الاعتبارات منها الاختلاف في مادة التدريس وكذا عدم وجود البيئة المناسبة التي تمكن الأستاذ من الحصول على نتائج مناسبة، لذا فإن الملاحظ للمقاربة المعتمدة اليوم أن أهدافها على المستوى النظري تعتبر سهلة التطبيق وقد يوفق بعض الأساتذة في تطبيقها لكن لكي تطبق هذه المقاربة التي تعتبر مهمة جدا خاصة في وقتنا الحالي يجب ان يكون هناك تكامل بين محاور التربية وكذا مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

## ثالثا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الثانية

جدول رقم (10): يبين إذا كان التكوين قبل الخدمة في الدارس العليا يعطي الكفاءة المهنية المناسبة:

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 23 | %65.7 |
| لا | 10 | %28.6 |
| نوعا ما | 02 | %05.7 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 08: يبين إذا كان التكوين قبل الخدمة في الدارس العليا يعطي الكفاءة المهنية المناسبة

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 23 منهم يرون بأن التكوين قبل الخدمة في الدارس العليا يعطي الكفاءة المهنية المناسبة وهو ما يمثل نسبة 65.7%وفي المرتبة الثانية نجد 10

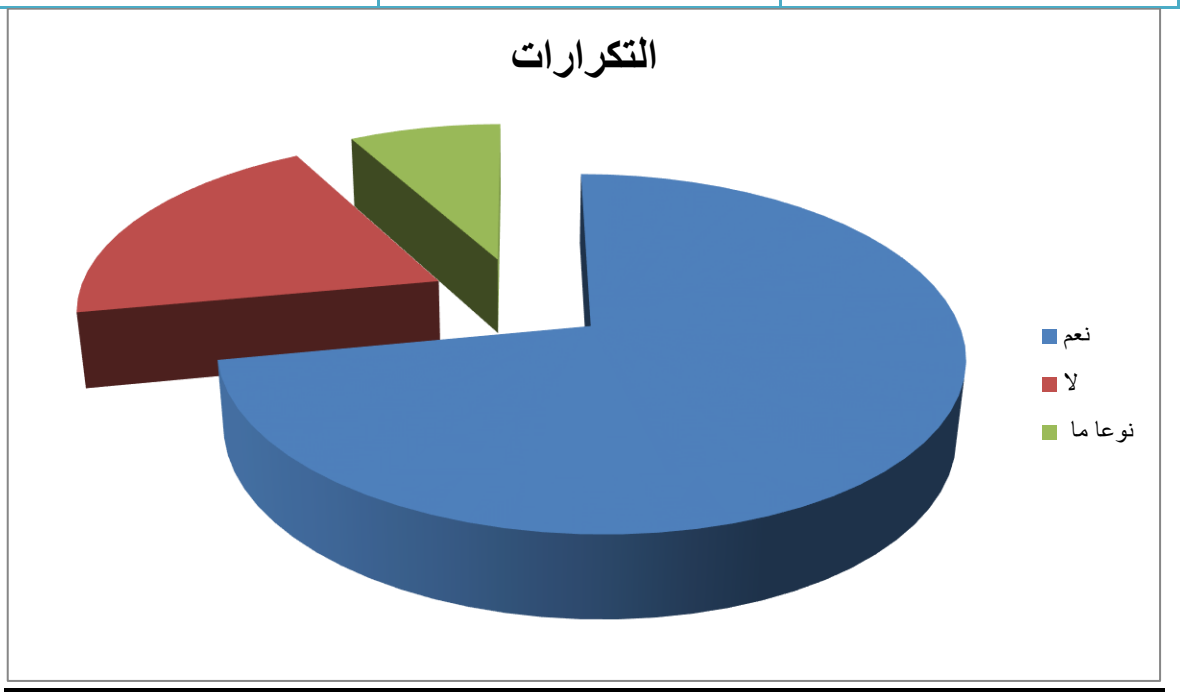
من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 28.6% وفي المرتبة الأخيرة 02 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 05.7%.

يعتبر التكوين قبل الخدمة في المدارس العليا نمن بين أهم أنواع التدريب التي يتلقاها الأستاذ فالتكوين في هذه المدارس يعتبر إعداد للأستاذ لكي يقوم بعملية الأداء التربوي والبيداغوجي على أكمل وجه ومن بين الايجابيات التي تميز هذا تكوين أساتذة التعليم المتوسط مايلي:

- ✓ مدة التكوين محددة بأربع سنوات.
- ✓ يتخلل هذا التكوين تربص ميداني حيث يدرس الأستاذ المتكون في مدرسة بكي يتدرب على التعليم.
- ✓ يركز هذا التكوين على مادة واحدة وبالتالي يصبح الأستاذ لديه هدف واحد وهو إتقان هذه المادة دون أن تشويش لأفكاره بمواد أخرى
- ✓ يعتبر الطالب ناجحا بطريقة آلية في وظيفة أستاذ تعليم متوسط وهذا ما يعطيه دفعة معنوية لكي يكون نفسه لمجابهة كل الصعاب.
- ✓ التكوين في المدارس العليا يكون على يد إطارات وأساتذة تدرجوا على سلم البحث العلمي وعندهم خبرة ميدانية.
- ✓ جل الذين يدرسون في المدرسة العليا هم نجباء وهذا ما يعطي دفعة معنوية لكل متكون من اجل إبراز ذاته وكذا الاجتهاد.

جدول رقم (11): يبين إذا كان هناك فرق بين خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة:

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 28 | %51.4 |
| لا | 05 | %42.9 |
| نوعا ما | 02 | %5.7 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 09: يبين إذا كان هناك فرق بين خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 28 منهم يرون بأن هناك فرق بين خريجي المدارس العليا وخريجي الجامعة وهو ما يمثل نسبة 51.4%وفي المرتبة الثانية نجد 05 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 42.9% وفي المرتبة الأخيرة 02 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 05.7%.

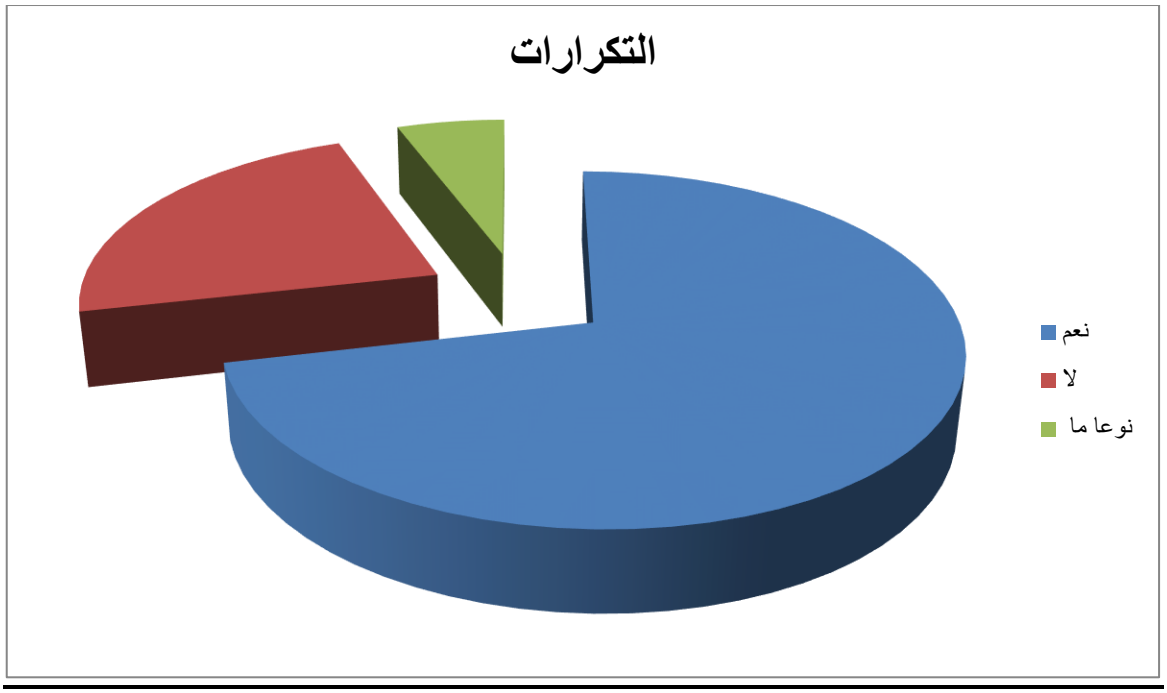
من خلال الإجابات تبين انه هناك فرق بين من درس في المعهد التربوي لتكوين الأساتذة وكذا المدارس العليا و خريجي الجامعات، فقد يدرس الأساتذة نفس المستويات وكذا نفس المادة لكن التكوين يختلف ولكن يشترك الأساتذة أو يلتقي الأساتذة في نقطة أساسية وهي تطبيق ما جاء في المنهاج ويمكن تلخيص الفروق في النقاط التالية:

- ✓ أساتذة المعاهد هم أساتذة درسوا بمقاربتين بالأهداف وبالكفاءات.
- ✓ خريجي المعاهد لديهم خبرة من ناحية طريقة التعامل مع التلاميذ.
- ✓ خريجي المدارس العليا عاصروا وواكبوا التطورات خاصة الإصلاحات الجديدة.
- ✓ خريجي الجامعات درسوا المادة بشكل عام.
- ✓ خريجي الجامعات بعد النجاح تلقوا تكوينا لكن لايعتبر تكوينا مكثفا مثل المعاهد والمدارس العليا.

لكن الإصلاحات التربوية الأخيرة ركزت وبشكل كبير على جانب التكوين أثناء الخدمة وأصبح هناك أساليب لمعالجة سلبيات الأداء البيداغوجي.

جدول رقم (12): يبين عما إذا كانت هناك استفادة من برامج التكوين:

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 25 | %71.4 |
| لا | 08 | %22.9 |
| نوعا ما | 02 | %05.7 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 10: يبين عما إذا كانت هناك استفادة من برامج التكوين

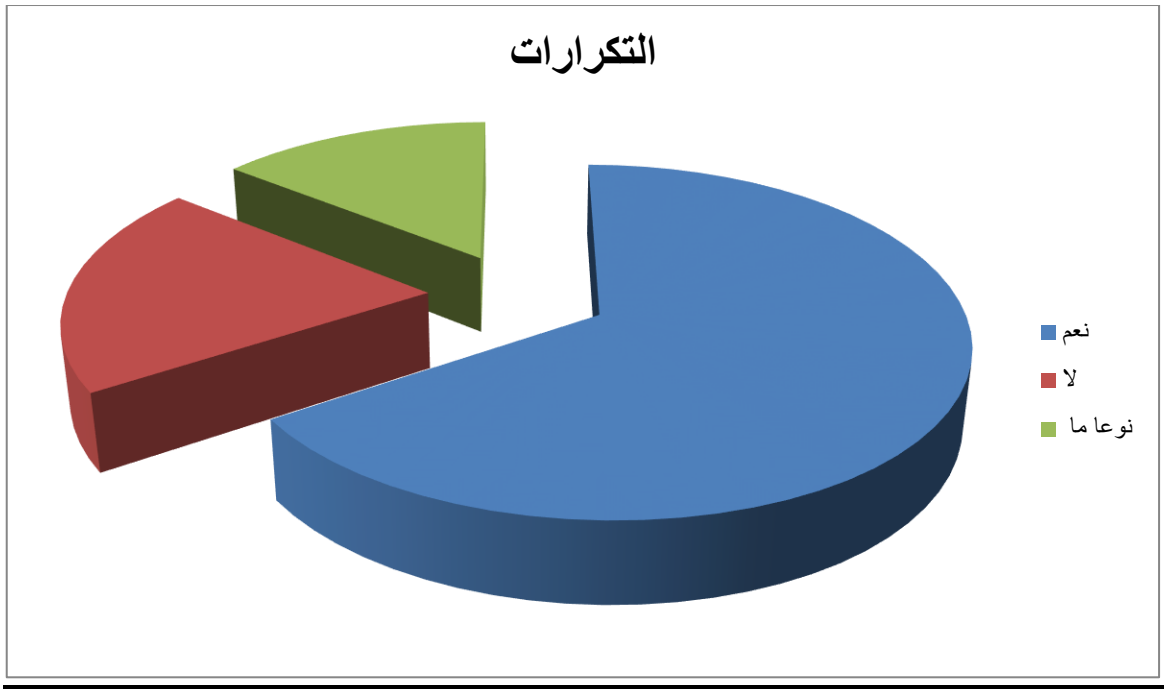
من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 25 منهم يرون بأن هناك استفادة من برامج التكوين وهو ما يمثل نسبة 71.4% وفي المرتبة الثانية نجد 08 من مجموع المبحوثين أجابوا

ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 22.9% وفي المرتبة الأخيرة 02 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 05.7%.

تعمل البرامج التكوينية التي يتلقاها الأساتذة عبر مختلف الأساليب على الزيادة الفعلية في عمليات الأداء بأنواعه سواءا كان البيداغوجي أو التربوي أو الاجتماعي وقد أكد جل الأساتذة على أن هذه البرامج تعطي إضافة نوعية للأداء وبالتالي تعتبر البرامج خاصة تلك التي تخص التكوين المستمر وتتمثل هذه البرامج في تكوين الأستاذ على كيفية التعامل مع التلاميذ من خلال مراعاة الفروق الفردية وكذا استعمال وسائل الإيضاح التي تمكنه من إيصال المعلومة للتلاميذ ناهيك عن تدريب الأستاذ على كيفية حل المشاكل التي يتعرض لها في الصف أو في المؤسسة.

جدول رقم (13): المفتش المعتمد عليه في التكوين ذو كفاءة مهنية

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 23 | %65.7 |
| لا | 07 | %20 |
| نوعا ما | 05 | %14.3 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 11: يبين عما إذا كان المفتش المعتمد عليه في التكوين ذو كفاءة مهنية

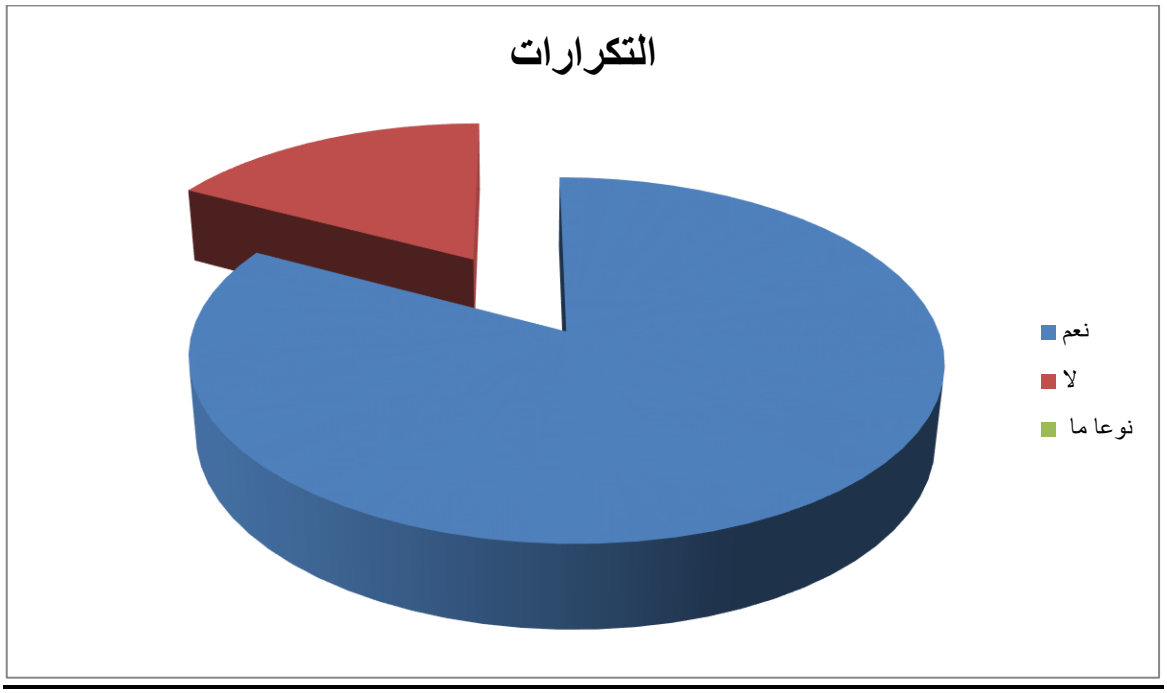
من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 23 منهم يرون بأن المفتش المعتمد عليه في التكوين ذو كفاءة مهنية وهو ما يمثل نسبة 65.7% وفي المرتبة الثانية نجد 07من مجموع

المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 20% وفي المرتبة الأخيرة 05 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 14.3%.

من خلال الإجابات التي تمت ملاحظتها تبين أن المفتش المعتمد في العملية التكوين يتميز بالكفاءة العالية التي تمكنه من تحقيق أهداف التكوين وبالتالي فإن هذا المكون يعتبر حلقة أساسية وذلك لأنه قد زاول مهنة التعليم قبل وبالتالي يعرف كل النقاط الأساسية التي يمشي عليها الأستاذ مركزا بذلك على الأجانب الميداني كونه جانب أساسي ومهم جدا في العملية التكوينية.

جدول رقم (14): الأساليب المعتمدة في التكوين واضحة ومناسبة

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 29 | %82.9 |
| لا | 06 | %17.1 |
| نوعا ما | 00 | %00 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 12: يبين عما إذا كانت الأساليب المعتمدة في التكوين واضحة ومناسبة

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 23 منهم يرون بأن الأساليب المعتمدة في التكوين واضحة ومناسبة وهو ما يمثل نسبة 65.7% وفي المرتبة الثانية نجد 07من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 20% وفي المرتبة الأخيرة 05 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 14.3%.

يرى جل الأساتذة على أن الأساليب المعتمدة في العملية التكوينية مفيدة ومهمة وواضحة وذلك كون هذه الأساليب تتعدد وبالتالي تعطي إضافة نوعية للأستاذ من ناحية الأداء ويمكن تلخيص هذه الأهمية في ما يلي:

- ✓ تسمح الأساليب بفهم المفتش أو المكون بطريقة جيدة.
- ✓ إتقان طريقة التكوين مثل أسلوب المحاضرة وبالتالي يتكون الأستاذ عليها ويطبقها أثناء إلقاء الدرس خاصة للأساتذة الذين يدرسون عدد كبير من الأساتذة.
- ✓ يعطي أسلوب المناقشة إضافة للأستاذ من خلال معرفة نقاط الضعف لدى زملائه وكذلك الاستفادة من شرح المفتش والاستفادة منه.

## – عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

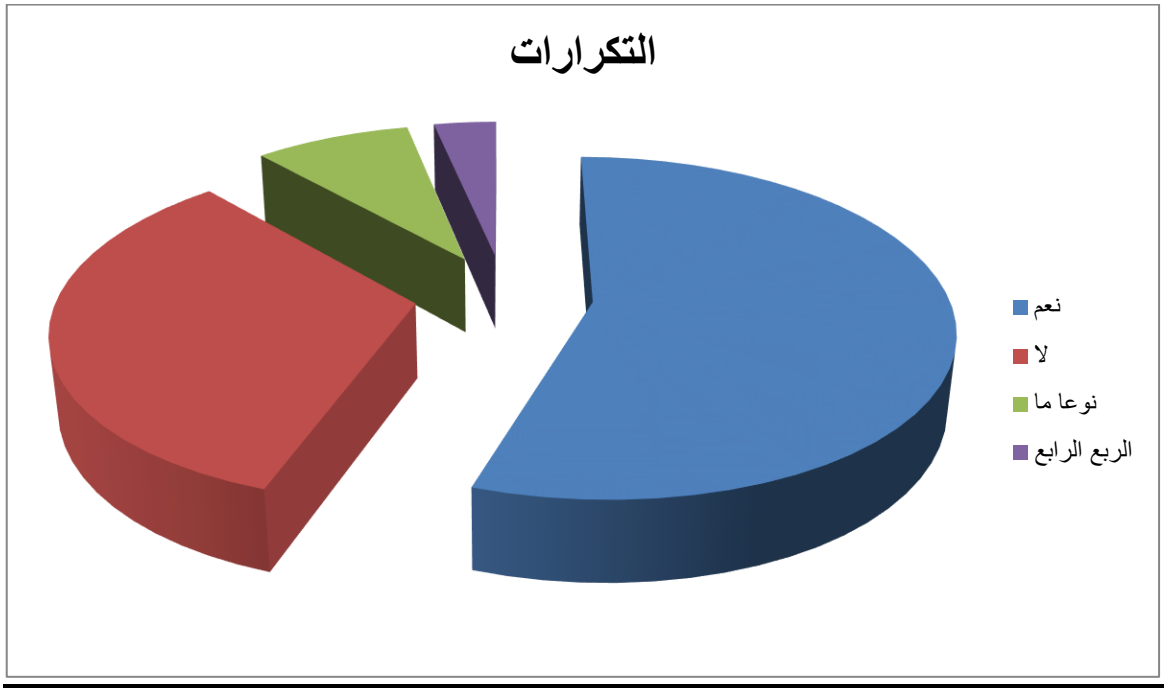
من خلال النتائج والمعطيات التي سبق وتم تحليلها والتي تهدف لتأكد من صحة الفرضية الأولى التي كانت كالتالي: " **توجهات إيجابية لأساتذة التعليم الابتدائي حول التكوين قبل الخدمة والتكوين أثناء الخدمة في ظل الإصلاحات التربوية**".

يعتبر التكوين المستمر الذي يتلقاه الأساتذة خلال المسار التدريسي من بين أهم الأساسيات التي ركز عليها الإصلاح الجديد للتربية فبمجرد أن يتم نجاح الأستاذ في مسابقة التوظيف أي التحاقه بمهام التدريس يبدأ هذا التكوين وبطريقة مستمرة إلى حين تقاعده، وما يميز هذا التكوين هي الأساليب التي يعتمد عليها حيث يصبح لدى الأستاذ العديد من الأساليب التي من خلالها يعمل المكون على تحسين الأداء لدى الأستاذ وبالتالي فأهمية هذا التدريب تكمن في أنه يواكب التطورات الحاصلة في مجال التربية خاصة الأسلوب الذاتي الذي يعطي له الفرصة في المقارنة مع زملائه وكيفية تدريسهم وحتى في الدول المجاورة أي أن الأستاذ يصبح في عملية تحسين وتطوير الأداء التربوي بصفة دائمة وجديدة.

## رابعا: عرض نتائج البيانات الخاصة بالفرضية الثالثة

جدول رقم (15): يبين ما إذا كانت المناهج سهلة التطبيق ميدانيا

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %57.1 |
| لا | 12 | %34.3 |
| نوعا ما | 03 | %17.1 |
| المجموع | 35 | %100 |



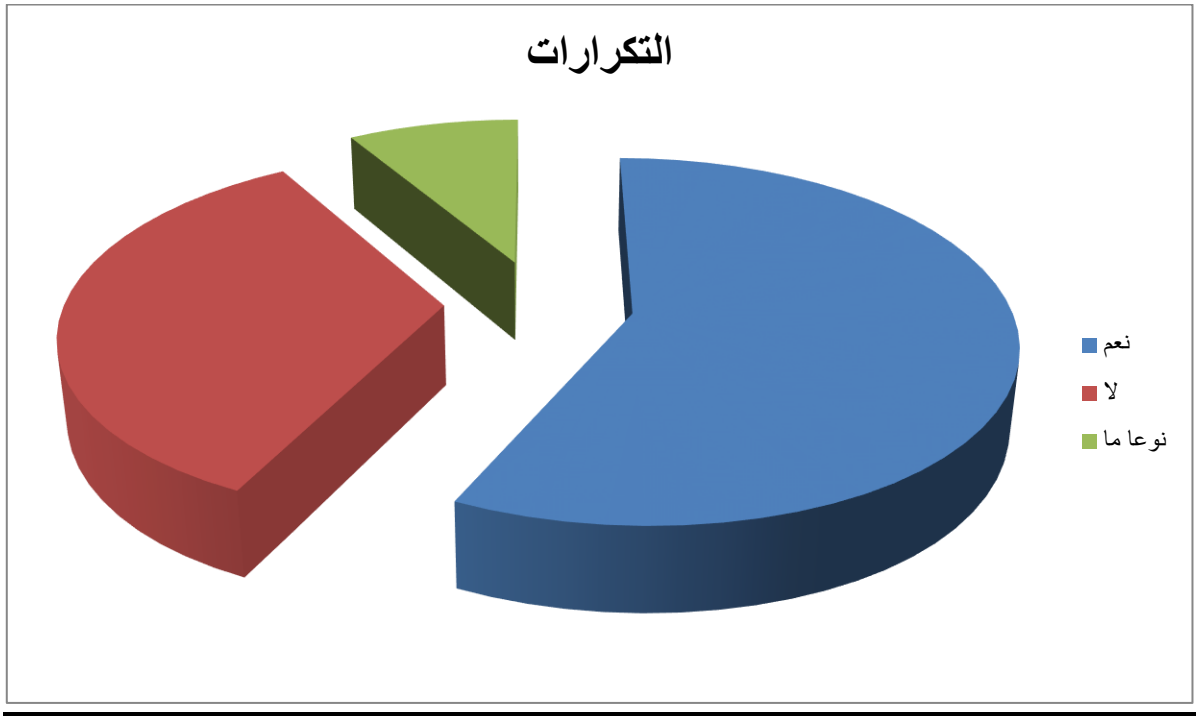

الشكل رقم 13: يبين ما إذا كانت المناهج سهلة التطبيق ميدانيا

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 20 منهم يرون بأن المناهج سهلة التطبيق ميدانيا وهو ما يمثل نسبة 57.1%وفي المرتبة الثانية نجد 12 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 34.3% وفي المرتبة الأخيرة 03 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 8.6%.

تعتبر المناهج من بين أساسيات التربية أو المنظومة التربوية فهي احد الركائز الثلاث للمنظومة إضافة إلى المعلم والمتعلم وبالتالي يجب أن تكون سهلة التطبيق على المستوى الميداني وتعطي إضافة نوعية مع مراعاة الاعتبارات سواء على مستوى الإدارة البيداغوجية أو على مستوى الأستاذ والتلميذ لأن هذه الاعتبارات هي التي تعطي النتائج التي من شأنها أن تحدد مدى فعالية هذه المناهج التربوية.

جدول رقم (16): يبين ما إذا كانت المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس.

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 20 | %57.1 |
| لا | 12 | %25.7 |
| نوعا ما | 03 | %17.1 |
| المجموع | 35 | %100 |



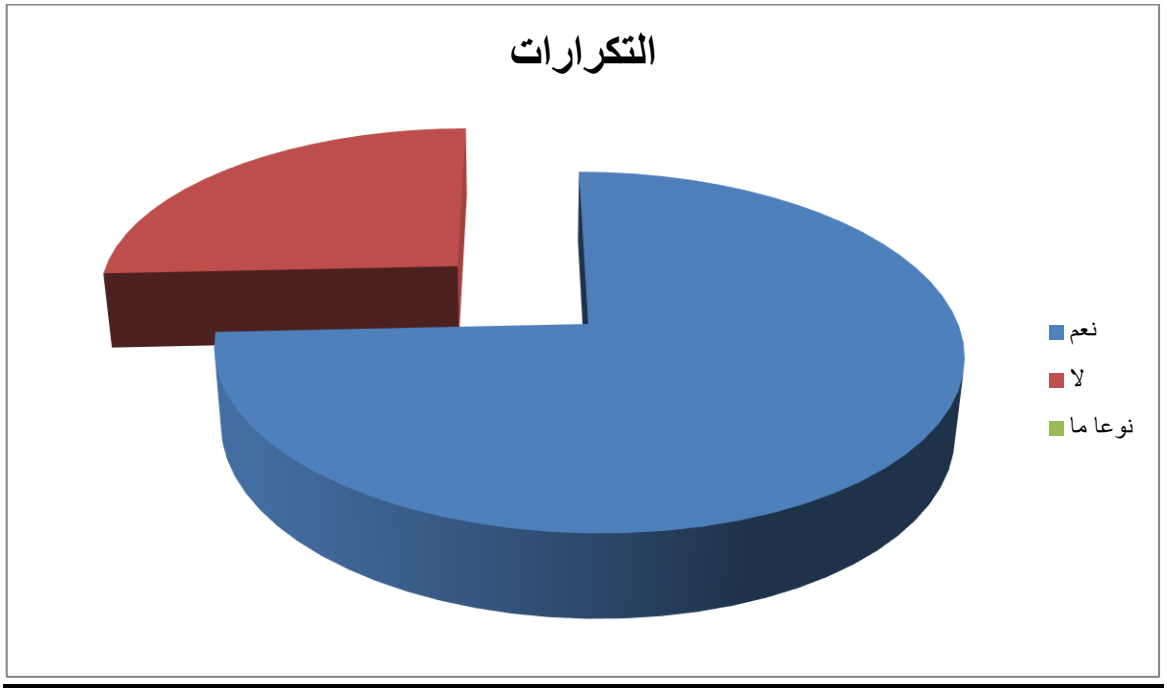

الشكل رقم 14: يبين ما إذا كانت المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 20 منهم يرون بأن المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس وهو ما يمثل نسبة 57.1%وفي المرتبة الثانية نجد 12 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 34.3% وفي المرتبة الأخيرة 03 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 17.1%.

تعتبر المواد التي تدرس في المتوسط مكملة لبعضها البعض وبالتالي فإن أي خلل في طريقة تسيير المادة أو خلل في الإعداد يعتبر خلل على المستوى البيداغوجي ككل وبالتالي فإنه يجب أن يكون للناهج دور كبير وتتماشى بالموازاة مع المادة التي تدرس أي انه لا يجب أن تتنافى أو يكون هناك الضد وعدم التوافق لأن هذا يعتبر خللا تربويا وأيضا يجب مراعاة تناسب التوجهات سواءا لدى الأستاذ وكذلك المجتمع وبدرجة أولى التلميذ لأنه يعتبر فرد من أفراد المجتمع وهو محور العملية التربوية.

جدول رقم (17): يبين ما إذا كان التوقيت والتوزيع الزمني مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج.

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 26 | %74.3 |
| لا | 09 | %25.7 |
| نوعا ما | 00 | %00 |
| المجموع | 35 | %100 |



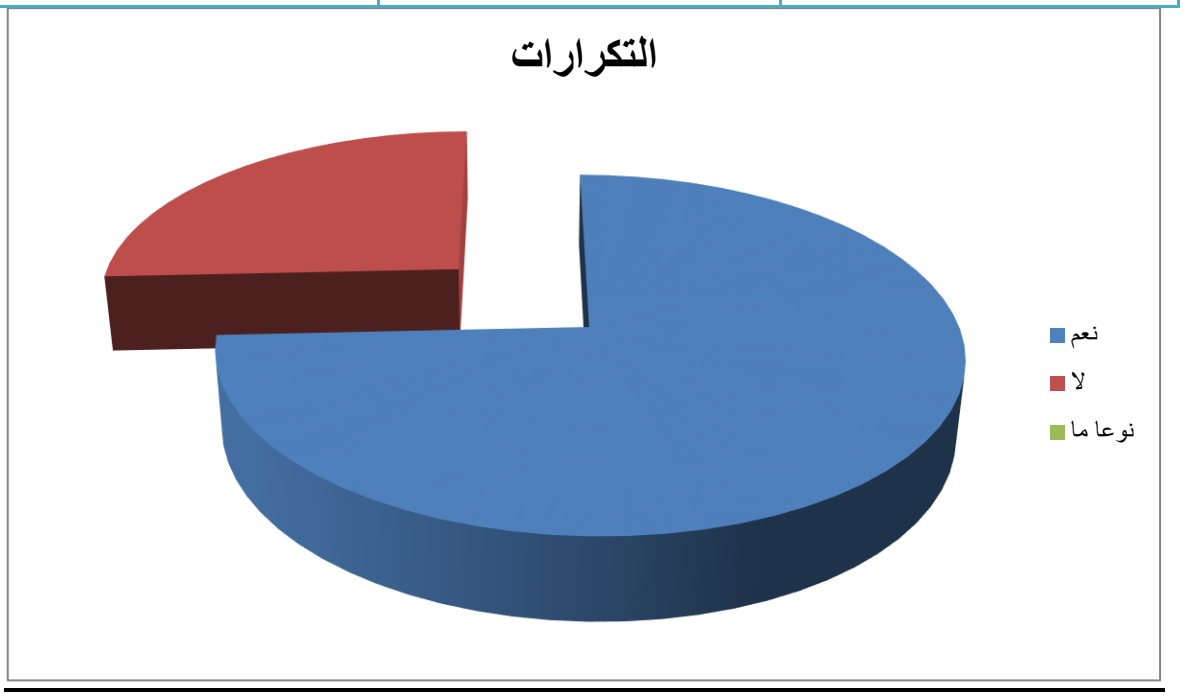

الشكل رقم 15: يبين ما إذا كان التوقيت والتوزيع الزمني مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 26 منهم يرون بأن التوقيت والتوزيع الزمن مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج وهو ما يمثل نسبة 74.3% وفي المرتبة الثانية نجد 09 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 25.7%.

يعتبر التوقيت الزمني الخاص بالتوزيع السنوي للمادة التي يدرسها الأستاذ من بين أهم النقاط الأساسية التي يركز عليها الأستاذ فمن خلال التوزيع السنوي والتوقيت الذي يعطى للأستاذ يعرف الأستاذ عما إذا كان هذا التوقيت كاف لكي يحقق ما جاءت به المناهج حول المادة التي يدرسها، والواقع الملاحظ اليوم هو سعي الأستاذ إلى اختيار توقيت يناسبه ويناسب ظروفه الشخصية لكن هذا يعتبر خلل في الناحية الوظيفية فكان من المفروض مراعاة أثناء تحديد المنهاج الدراسي فمن خلال إجابات الأساتذة يلاحظ أن أغلبية الأساتذة يرون انه التوقيت مناسب كذا التوزيع الخاص وان الوقت مدروس ويكفي لتحقيق كل ما جاء به دليل المادة لكن في المقابل يرى آخرون وهم ليسوا بقليل على أن هذا الوقت غير كاف أو انه غير مناسب نظرا لعديد الاعتبارات منها: قد يكون أستاذ المادة من القدامى ودرس 30 عام في المتوسط فهنا لا يستطيع أن يحقق ما حققه في السنوات الماضية، نوع المادة التي تدرس بحد هناك دروس لا يسهل على الأستاذ تدريسها في ساعة أو ساعتين بل يلزمه حصص عدة لكي يشرحها وهنا يقع في إشكال التأخر وهذا عائق بيداغوجي وإداري.

جدول رقم (18): يبين ما إذا كانت المناهج تساير الثقافة الاجتماعية.

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 26 | %74.3 |
| لا | 09 | %25.7 |
| نوعا ما | 00 | %00 |
| المجموع | 35 | %100 |



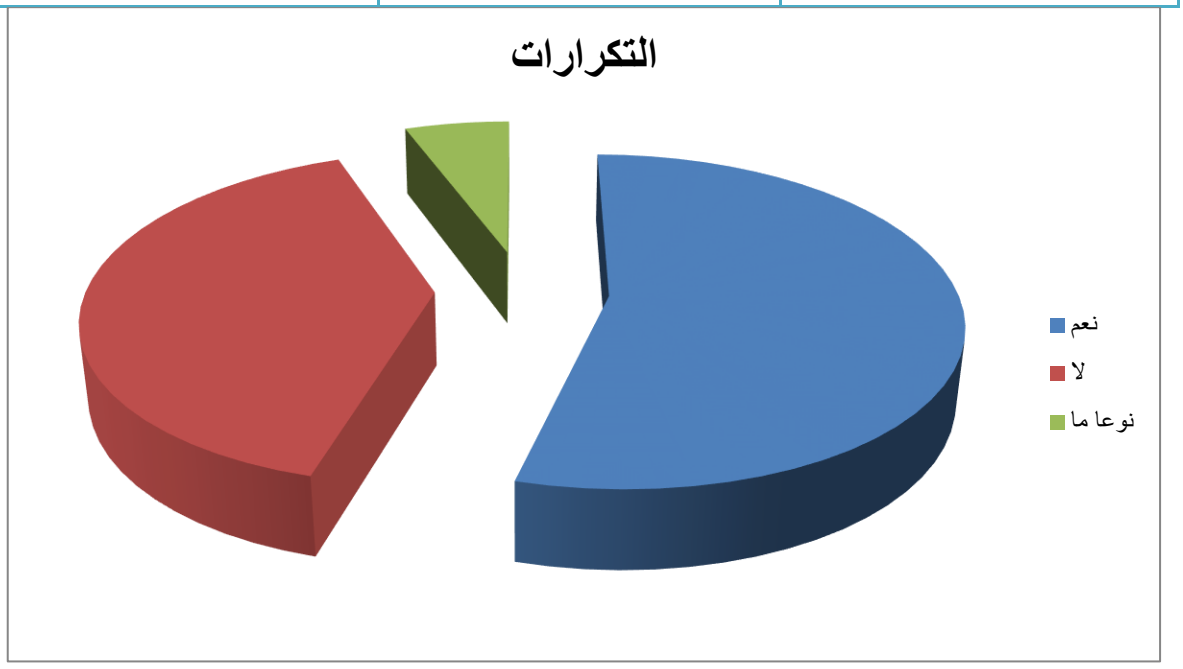

الشكل رقم 16: يبين ما إذا كانت المناهج تساير الثقافة الاجتماعية

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 26 منهم يرون بأن التوقيت والتوزيع الزمن مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج وهو ما يمثل نسبة 74.3% وفي المرتبة الثانية نجد 09 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 25.7%.

من أهم النقاط التي تركز عليها المدرسة هو الجانب الاجتماعي لان وظيفة التكامل الاجتماعي لا تحقق إلا بعملية التكامل الوظيفي بين أنساق المجتمع فالمدرسة تعتبر ركيزة أساسية في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية لذا يجب أن تكون المناهج والمنظومة وحتى الإصلاحات يجب أن تتماشى مع المبادئ الاجتماعية والقيم الإسلامية وكذلك الثقافة الاجتماعية.

**جدول رقم (19): يبين ما إذا كانت المناهج تساعد على تطبيق مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ.**

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 19 | %54.3 |
| لا | 14 | %40 |
| نوعا ما | 02 | %02 |
| المجموع | 35 | %100 |



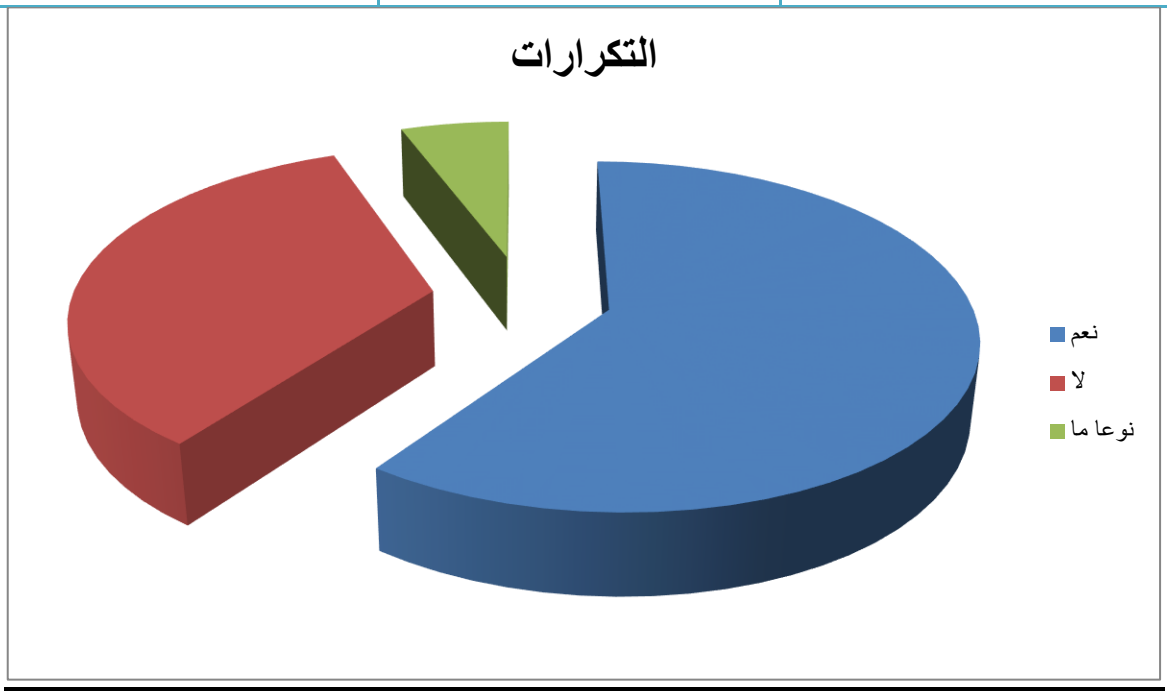

**الشكل رقم 17: يبين ما إذا كانت المناهج تساعد على تطبيق مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ**

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 19 منهم يرون بأن التوقيت والتوزيع الزمن مناسب لتطبيق كافة محتوى المنهج وهو ما يمثل نسبة 54.3%وفي المرتبة الثانية نجد 14 من مجموع المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 40%.

تعتبر الفروق الفردية من الجوانب التي تظهر مدى فعالية الأداء لدى الأستاذ فالأستاذ الذي يستطيع أن يتحكم في الفروق الفردية لدى التلاميذ ويعرف كيفية تنويع طرق الشرح من اجل سيرورة الحصة يبين على الكفاءة التامة في إدارة وتسيير الأداء البيداغوجي وبالتالي فان الإصلاحات الأخيرة ركزت وبشكل كبير على طرق التدريس خاصة الفروق الفردية بالرغم من وجود بعض العوائق التي تعرقل الأستاذ وهناك فوارق أيضا بين التلاميذ يصعب السيطرة عليها وبالتالي فإن هذا الجانب يركز عليه فمن خلاله يمكن الحصول على النتائج المرجوة وتحقيق لأهداف المنظومة التربوية.

جدول رقم (20): يبين ما إذا كانت عملية التقويم والتقييم سهلة التطبيق خلال الإصلاح التربوي الجديد.

| الرد | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نعم | 21 | %34.3 |
| لا | 12 | %60 |
| نوعا ما | 02 | %5.7 |
| المجموع | 35 | %100 |




الشكل رقم 18: يبين ما إذا كانت عملية التقويم والتقييم سهلة التطبيق خلال الإصلاح التربوي الجديد.

من خلال الجدول أن من مجموع 35 مبحوث نجد أن 20 منهم يرون بأن المناهج تتماشى مع طبيعة المادة التي تدرس وهو ما يمثل نسبة 57.1%وفي المرتبة الثانية نجد 12 من مجموع

المبحوثين أجابوا ب "لا" وهو ما يمثل نسبة 34.3% وفي المرتبة الأخيرة 03 أساتذة أجابوا ب "نوعا ما" وهو ما يمثل نسبة 17.1%.

عمل الإصلاح التربوي الأخير على إعطاء الصيغة الأساسية في عملية التقويم المستمر وكذا طريقة التقويم حيث تمت إضافة التقويم المستمر ويكون من 20 والتقييم يكون عبارة عن فروض في كل فصل يتم هناك فرضيين فجائيين وبالتالي يصبح هناك أكثر من طريقة لعملية التقويم لذا يرى جل الأساتذة أن هذا التقويم والتقييم يعتبران مهمان في العملية التدريسية لكن هذا لا يعني أن الجميع يفضل هذا التقييم ويركز أساسا على أن المقاربة بالكفاءات من أساسياتها وأهدافها الجانب الميداني أي أن التلميذ لا تظهر كفاءته من خلال النقاط أي الكم فالمراد من خلال هذه المقاربة هو الكيف لذا وجو إعادة النظر في طرق التقويم والتقييم.

## – عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

من خلال النتائج والمعطيات التي سبق وتم تحليلها والتي تهدف لتأكد من صحة الفرضية الأولى التي كانت كالتالي: " **موقف إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي حول تطبيق مناهج المنظومة التربوية في ظل الإصلاحات التربوية** ".

لقد عملت الإصلاحات التربوية على التغيير في كثير من الأصعدة التربوية ومست المناهج وكذا الجانب الإداري وكل ما يخص التربية في الجزائر، لذا فقد تم ملاحظة كل ما جاءت به المناهج في الجانب النظري هو أساسي لتحقيق التربية المثالية وكذا إنشاء الفرد الاجتماعي المثالي الناجح في جميع الأصعدة وبالتالي فقد تم افتراض أن هذه المناهج التربوية تساهم وبشكل إيجابي في تحقيق كل ماهو متعلق بالتربية الجيدة وذلك من خلال عديد التوجهات وكذا وجهة نظر الأساتذة نحو هذا الإصلاح الجديد.

## النتائج:

بعد تقصي وجهة نظر الأساتذة حول الإصلاح التربوي الجديد وبعد الإجراءات التي تمت في الدراسة من جانب نظري وميداني توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- – وجهة نظر ايجابية للأساتذة للمقاربة بالكفاءات التي يعتمد عليها في المنظومة التربوية.
- – وجهة نظر ايجابية للأساتذة حول التكوين الذين يتلقونه.
- وجهة نظر ايجابية حول المناهج التي اعتمد عليها في الإصلاحات التربوية الأخيرة.
- الإصلاحات التي طالت المنظومة مست العديد من النقاط وإصلاحها لكن حسب بعض الأساتذة فإن هناك نقاط أساسية أخرى وجب إعادة انظر فيها.
- الحجم الساعي الذي يعطى للأستاذ غير مناسب نوعا ما خاصة الذين درسوا أكثر من 25سنة في التعليم.
- مسألة التقييم والتقويم نوعا ما لا توافق أساسيات المقاربة بالكفاءات.
- الوضعيات التي تدرس في المواد تعتبر نظريا ولا تعكس الواقع كاملا إلا في بعض الحالات فقط لكن هذا لا يعتبر مفيدا لأن وظيفة التربية وظيفة شاملة وعامة ووظيفتها تكاملية.

# الاقتراحات و التوصيات

**خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات والاقتراحات تمثلت ف ما يلي:**

- إعادة النظر في النقاط الخاصة بسن التدريس خاصة وان المقاربة بالكفاءات تقضي بالتفرغ للعمل على تحقيق أهدافها.
- وجوب إحداث حركة إصلاحية تعالج النقاط الخاصة بالمنهج خاصة في طرق التدريس والتقويم والتقييم.
- يجب أن تكون العلاقة بين المواد علاقة تكاملية خاصة ما بين الأساتذة أي انه يجب إحداث طرق حديثة في هذا الجانب
- يجب على المذكرات أو الدراسات القادمة أن تحدد وبشكل دقيق مدى وجهة نظر الأساتذة وذلك عن طريق المسح الشامل.
- إعادة النظر في التكوين المستمر والتكوين القبلي والتركيز على أن يكون الأستاذ بطريقة أكثر نجاعة وكثافة.

# خاتمة

من خلال ما سبق نستنتج أن الإصلاحات التربوية التي طرأت على المنظومة التربوية وفقت في العديد من النقاط الأساسية الخاصة بالتربية لكن هناك نقاط لم يتم التطرق إليها بالشكل الكامل ونوعا عدم مراعاة جانب التنمية البشرية في المنظومة التربوية.

عملت المقاربة بالكفاءات على إعطاء دفعة نوعية في تحقيق مبادئ الإصلاحات لكن من خلال وجهة نظر بعض الأساتذة هناك نقاط أساسية في المنظومة يجب أن تصحح وتؤخذ بعين الاعتبار.

وفي سياق آخر أن المسؤولية التي تقع على عاتق الأساتذة مسؤولية كبيرة وبالتالي وجب عمل كل ما لديهم ومضاعفة الجهد من اجل تحقيق التربية المثالية التي ترمي إليها المنظومة التربوية.

إن الوصول إلى النتائج المرجوة لا يعطي ثماره إلا إذا كان هناك تكاتف للجهود والتنسيق بين كل ركائز المنظومة التربوية وبالتالي فإنه لابد من إصلاحات في كل مرة تستدعي ذلك وتكون هذه الإصلاحات تخدم الجميع وأولها الوطن وكذا القيم والمبادئ الاجتماعية والدينية.

# قائمة المراجع

1) حامد عبد السلام زهران، **علم النفس الاجتماعي**، القاهرة، عالم الكتب، طبعة05، 1984.

2) عبد الحميد نشواتي، **علم النفس التربوي**، ط06، دار الفرقان، مؤسسة الرسالة ,1993.

3) إسماعيل رابحي، **الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المش**كل، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2013/2012.

4) حمدي علي أحمد ،**مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية ،مصر، 1997.

5) خليصة قايلي، **اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة البويرة، 2015/2014.

6) عرباوي خديجة، **المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من2003الى2013**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية LMD تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح، قسم العلوم السياسية، 2014/2013.

7) لقليطي زيان، **اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، مذكرة مكملة لنيل ش**ها**دة ماستر أكاديمي في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع، جامعة المسيلة، 2015/2014.

8) محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب ، ط2 ، البليدة ، 1991 ، ص72.

9) [1] **https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/الاصلاح**

10) الطاهر زرهوني، **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، دار موفم للنشر المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية/الجزائر، 1993.

11) المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998.

12) أمال لعريط، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية الجزائرية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية الثانويات لولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2013/2012.

13) أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

14) أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

**15)** بوكفوس سميرة، **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو توظيف طرائق التدريس الحديثة في ظل الإصلاحات التربوية**، مذكرة مكلمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص– تربية–، قسم علم الاجتماع جامعة جيجل، 2015/2014.

16) تركي رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1990.

17) خليل عبد الرحمن المعايطة ، **علم النفس الاجتماعي** ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان (الأردن )، 2000 ، ط1.

18) دلال ملحس استيتية، عمر موسى سرحان، **التجديدات التربوية**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، 2008.

19) عبد الرحمن عيسوي ، **علم النفس الاجتماعي مع دراسات في الشخصية العربية** ، دار المعرفة الجامعية، مصر ، 1997.

20) عبد الفاتح محمد دويدار، **علم النفس الاجتماعي أصوله و مبادئه**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1998.

21) عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، 1995.

22) لعريط امال، **دور مشروع المؤسسة في المنظومة التربوية دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية لولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2012.

23) محمد مصطفى زيدان، **عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية**، ليبيا، دار مكتبة الأندلس بنغازي، بدون طبعة، 1998.

24) موريس أنجرس، **منهجية البحث في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

25) أمر 76-35 المؤرخ في 1976/04/16، الجريدة الرسمية، العدد 33 ، السنة 13، 1976/04/23.

26) ج.ج.د، وزارة التربية الوطنية ، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية** ، 16-04-1976 ، رقم 185.

27) خديجة كاملة خالدي، **المعوقات السوسيو ثقافية في اكتساب اللغة الفرنسية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص ثقافي تربوي، جامعة الجزائر 2أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2014/ 2015.

28) عامر مصباح، **علم الاجتماع الرواد والنظريات**،شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع،ط1،الجزائر،2005.

29) عبد اللطيف بن حسين فرج، **نظم التربية والتعليم في العالم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2005.

30) عبيدات ذوقان، عبد الحق كايد و آخرون، **البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه**، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 7، 2001.

31) كمال بودهان، **برامج المدرسة الأساسية الجزائرية وأثرها في التنمية الاجتماعية**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع تربوي، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2009/ 2010.

# الملاحق

ملحق 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور –الجلفة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية رقم الاستمارة : .....

**بيانات الاستمارة الخاصة بنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي**

العنوان :

# إصلاح المنظومة التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

**هذه البيانات خاصة بالبحث العلمي وستبقى محفوظة**

**ملاحظة:**

هذه الاستمارة وضعت من أجل دراسة إصلاح المنظومة التربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ، ومن أجل إثراء الدراسة نريد الإجابة بكل عناية على الأسئلة المطروحة وذلك من خلال وضع العلامة (X) في المكان المناسب:

**بيانات عامة عن المبحوث :**

1.السن : ☐

2.الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3.المؤهل العلمي : متخرج من الجامعة ☐ متخرج من مدرسة عليا أو المعهد ☐

4.الخبرة المهنية : 05-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 2- 25 ☐ 25-30 ☐

| الأسئلة | الخيارات | | |
|---|---|---|---|
| | نعم | لا | نوعا ما |
| **بيانات الفرضية الأولى** | | | |
| هل تفتح المقاربة بالكفاءات أمام المتعلم فرصة لإظهار الطاقة الكامنة؟ | | | |
| هل تدرب المقاربة التلميذ على الربط بين المعارف؟ | | | |
| هل يتم استخدام وسائل وطرق لتطبيق محتوى المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح؟ | | | |
| تعمل المقاربة على تحسيس المتعلم بالوعي والتطلع نحو تحقيق الأهداف المستقبلية؟ | | | |
| هل تعمل الوضعيات المدرجة على عكس واقع المتعلم وحل مشاكله؟ | | | |
| **بيانات حول الفرضية الثاني** | | | |
| هل يعطي التكوين قبل الخدمة في المدارس العليا الكفاءة المهنية الكافية لتطبيق أهداف المنظومة؟ | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| يسهم المفتش في إثراء الزيارات التفتيشية ؟ | | | |
| يتم الاستفادة من برامج التكوين المستمر ولها أهداف واضحة؟ | | | |
| تعمل الأساليب المختلفة في التكوين على إيضاح الصورة وتسهيل التطبيق ميدانيا؟ | | | |
| **بيانات حول الفرضية الثالثة** | | | |
| هل تساعدك المناهج على التطبيق الميداني لكل ما هو نظري؟ | | | |
| هل تتماشى المناهج مع طبيعة المادة التي تدرس؟ | | | |
| هل التوزيع أو التوقيت كاف لتطبيق كافة محتوى المنهج؟ | | | |
| هل تساير المناهج والثقافة الاجتماعية؟ | | | |
| هل تساعدك على تطبيق طرق التدريس مثل مراعاة الفروق الفردية وتنويع طرق الشرح؟ | | | |
| هل عملية التقييم والتقويم سهلة ضمن الاصلاح التربوي الجديد؟ | | | |