جامعة يحيى فارس . المدية.

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

" استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة".

" عينة من أساتذة مقاطعة مزغنّة ، العزيزية بالمدية."

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية : تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:

عظيم سميحة

إشراف:

د: رابح شليحي

السنة الدراسية:2018 - 2019


بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم

"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

(التوبة :105)

الإهداء

إلى كل طالب علم وباحث شغوف....

إلى كلّ كل مرب للأجيال يريد الإصلاح....

إلى والديّ الكريمين حفظهما الله ....

أهدي عملي المتواضع والله من وراء القصد والسبيل

الطّالبة: عظيم سيحة

شكر وعرفان

من باب:

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

فإنّي أحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات والذي وفقني لإنجاز هذا العمل المتواضع، ثم لا يسعني إلا أن أتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ " **شليحي رابح** " الذي صبر على طول فترة إنجازه، ومنحني من وقته ولم يبخل بالنصح والإرشاد لذلك أسأل الله أن يجازيه خير الجزاء.

ثمّ أشكر كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة ـ المدية ـ الذين رافقونا طيلة المشوار الدّراسي، كما يسعدني أن أشكر طلبة علوم التربية وأساتذة التعليم الابتدائي وكل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

الطّالبة: عظيم سيحة

ملخّص الدّراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

ولتحقيق أهداف هذه الدّراسة تمّ اختيار عينة عشوائية طبقية حسب متغير الجنس، المستوى التّعليمي والخبرة التّعليمية، وقد بلغ أفراد عينة الدّراسة 100 من معلّمي ومعلّمات اللّغة العربية للمرحلة الابتدائية، كما تمّ إعداد استبانتين لدراسة الموضوع والتّأكد من صدقهما ثباتهما.

وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي إذ بينت النتائج المتحصّل عليها عدم تحقق أية فرضية من فرضيات الدّراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني وإكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيّر الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة التّعليمية.

وقد تمّت مناقشة النّتائج وتفسيرها في ضوء الدّراسات السّابقة.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجيات التّعلم النّشط، مناهج الجيل الثّاني، قيم المواطنة، أساتذة التّعليم الابتدائي.

فهرس المحتويات

الفهرس	
المحتوى	**الصّفحة**
بسملة	=
إهداء	=
شكر وعرفان	=
ملخّص الدّراسة	=
فهرس الموضوعات	=
فهرس الجداول	=
فهرس الأشكال	=
فهرس الرسوم البيانية	=
فهرس الملاحق	=
مقدّمة	أ - ج
الإطار العام للبحث	
1. الإشكالية	18 - 21
2. الفرضيات	22
3. أهداف الدّراسة	22
4. أهمية الدّراسة	23
5. حدود البحث ومحدّداته	24
6. الضبط الإجرائي لمصطلحات الدّراسة	25
7. الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها	28 - 35
الفصل الثاني : استراتيجيات التّعلّم النّشط	
تمهيد	37
2 . 1 . مفهوم استراتيجيات التعلّم النّشط	37
2 . 2 . العلاقة بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية	38
2 . 3 . الخلفية النظرية لاستراتيجيات التعلم النشط	39
2 . 4 . الحاجة إلى استراتيجيات التعلم النشط	40
2. 5 . خصائص استراتيجيات التعلّم النشط	41

2 . 6 . أهمية استراتيجيات التعلّم النشط.	42 ـ 44
2.7. مبادئ التعلم النشط.	45
2. 8. دور المعلّم والمتعلم في التعلم النشط.	47
2. 9. معايير اختيار الاستراتيجية المناسبة.	48
2. 10. مواصفات ومكونات الاستراتيجية الجيّدة.	49
2. 11 . استراتيجيات التعلم النشط.	50
2. 11. 1 . استراتيجية حلّ المشكلات.	50
2. 11. 2. استراتيجية فكّر، زاوج، شارك (share, pair,think)	50
2 . 11 .3. استراتيجية العصف الذهني (brainstorming Stratigy)	51
2 . 11 . 4 . استراتيجية الجيكسو (JIGSAW Stratigy)	52
2 . 11. 5. استراتيجية بائع الجمل (بائع الكلمات)	52
2 . 11 . 6. استراتيجية التّعلم التّعاوني	52
2 .11. 7. الخريطة الذهنية (Mind Map)	53
2 . 11 . 8. استراتيجية اخفض يديك (Hands Dawn)	54
2 . 11 . 9. استراتيجية وعاء السمك (Fich bowl)	54
2 .11 . 10. إستراتيجية داخل وخارج الدّائرة	55
2. 11. 11 . إستراتيجية أعواد المثلجات (popsicle stickes)	55
2. 12.11. استراتيجية قف . ارفع يدك . شارك (stand up , pair up، hand up)	56
2. 12. مميزات وعيوب التعلم النشط	56
2. 13.معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط	58
2. 14. نصائح وإرشادات لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط	59
خلاصة	60
الفصل الثالث: إكساب قيم المواطنة للتلاميذ	
تمهيد	62
3 . 1. مفهوم قيم المواطنة.	62 ـ 64
3. 2. مكونات وأبعاد المواطنة	64 ـ 68
3.3. مراحل اكتساب القيم	69
3. 4 . خصائص القيم.	69

3 . 5 . صفات المواطن الصالح	70
3 . 6 . أهمية قيم المواطنة وأهمية التربية عليها	71
7.3. أهداف التربية على المواطنة	72
8.3 . مساهمة المدرسة الجزائرية في تنمية قيم المواطنة	72
9.3. تربية المواطنة في المناهج الجزائرية	73
3. 10 . قيم المواطنة من خلا ل مناهج الجيل الثاني	74
3 . 11 . تركيز المناهج الجديدة على القيم الجزائرية والتّعلّمات الأساسية	75
3 . 12 . تعليم قيم المواطنة وتعلّمها	76
خلاصة	77
الفصل الرّابع: مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	79
4 . 1 مفهوم مناهج الجيل الثاني	80
4. 2. مبررات إعادة كتابة مناهج الجيل الثاني	81
4 . 2 . أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني	81
4. 3. المرجعية القانونية لمناهج الجيل الثاني	82
4.4 . ضرورة الانتقال من المنهج القديم إلى المنهج الحديث	83 ـ 87
5.4. الخلفية النظرية لمناهج الجيل الثاني	88
4. 6. المبادئ الاساسية لبناء مناهج الجيل الثاني	90
4. 7. صفات مناهج الجيل الثاني	91
4. 8. محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني	92
4. 9. مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني	93
4. 10. شروط تطبيق المناهج	95
4. 11. خصائص مناهج الجيل الثاني	95
خلاصة	96
الفصل الخامس: منهجية البحث وإجراءاته	
تمهيد	98
1.5.الدّراسة الاستطلاعية	98ـ 101

5 .2 . الدّراسة الأساسية	101
5 . 2 . 1 . حدود البحث	101
5. 2 .3. منهج الدّراسة	103
5. 2 .4. مجتمع الدّراسة وعينته	110 ـ 104
5 ,5.2. أدوات الدّراسة	110
5 .2. 5.1. استبيان استراتيجيات التعلّم النشط	110
5 . 2. 5. 1.2. الخصائص السيكومترية لاستبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط	115 ـ 112
5 .2. 5.2. استبيان إكساب قيم المواطنة	117
5 .2. 5.1. 1. الخصائص السيكومترية لاستبيان إكساب قيم المواطنة	124 ـ 118
5. 2. 6. إجراءات التّطبيق	125
5. 2. 7. المعالجة الإحصائية	125
الفصل السادس: عرض وتفسير النتائج	
1.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	129 ـ 126
1.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	132 ـ 130
3.6.عرض وتفسير الفرضية الثالثة	134 ـ 132
4.6.عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	137 ـ 135
5.6.الاستنتاج العام	138
6.6 . اقتراحات الدّراسة	139
خاتمة	140
قائمة المصادر والمراجع	147 ـ 142
ملاحق	158 . 149

فهرس الجداول:

رقم	موضوع الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين أنشطة المتعلّم في الطريقة التقليدية والطريقة الحديثة	40
02	مقارنة بين التعلّم التقليدي والتّعلّم النشط	45
03	يوضح دور المعلّم والمتعلّم في التعلّم النشط	47
04	يمثّل مكونات المواطنة	64
05	يوضح المقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في التعليم	84
06	مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني	93
07	يمثّل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	99
08	يوضّح توزيع العينة الاستطلاعية من حيث المؤهل العلمي	99
09	يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث التّصنيف	100
10	يوضّح أسماء المدارس وعددها في المقاطعة التي جرى فيها تطبيق الدّراسة.	102
11	يبين توزيع أفراد عينة الدّراسة الأساسية من حيث الجنس	105
12	يبين توزيع عينة الدّراسة الأساسية من حيث المؤهل العلمي	106
13	يوضح توزيع أفراد العينة من حيث التّصنيف	107
14	يوضح توزيع أفراد العينة من حيث تأطير الأفواج بين الجنسين	109
15	يوضح توزيع بنود استبيان استراتيجيات التّعلّم النشط على المحاور	111
16	يبين درجات أسئلة استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط	111
17	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور العصف الذّهني ودرجته الكلية.	112
18	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الأركان التّعليمية ودرجته الكلية	113
19	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور بائع الكلمات ودرجته الكلية	113
20	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الخريطة الذّهنية ودرجته الكلية	114
21	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور العمل التّعاوني ودرجته الكلية.	114
22	يوضّح معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان	115
23	يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط	116
25	يمثّل معامل الثبات (ألفا كرومباخ) لكل محور من محاور استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط	116
26	يوضح توزيع بنود استبيان إكساب قيم المواطنة على محاوره الأربعة.	117
27	يوضح درجات أسئلة استبيان إكساب قيم المواطنة.	118

29	يوضّح عبارات استبيان إكساب قيم المواطنة قبل وبعد التحكيم.	119
30	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الانتماء ودرجته الكلية.	120
31	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الحق ودرجته الكلية.	121
32	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الواجب ودرجته الكلية.	122
33	يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور المشاركة المجتمعية ودرجته الكلية.	122
34	يوضّح ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية.	123
35	يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان إكساب قيم المواطنة.	124
36	يوضّح معامل ثبات كل بعد من أبعاد استبيان قيم المواطنة.	124
37	يبين الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة.	125
38	يبين نتائج أفراد عينة الدّراسة على استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط.	126
39	يبين نتائج أفراد عينة الدّراسة على استبيان إكساب قيم المواطنة.	127
40	يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون بين تطبيق استراتيجيات التّعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر الأساتذة.	128
41	يبين نتائج (T- test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في أهمية إستراتيجيات التّعلّم النّشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.	130
42	نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهّل العلمي.	133
43	نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة التّعليمية.	135
44	يوضّح نتائج اختبار "بون فروني" لتوضيح الفروق في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط.	136

فهرس الأشكال التّوضيحية

الشكل	موضوعه	صفحة
شكل رقم 01	يوضح أهمية استراتيجيات التعلم النشط	42
شكل رقم 02	يمثل مستويات التفكير	43
شكل رقم 03	هرم يبين القدرة الاستيعابية للدماغ	44
شكل رقم 04	معايير اختيار إستراتيجية التدريس المناسبة	48
شكل رقم 05	يوضح مواصفات الإستراتيجية الجيدة	49
شكل رقم 06	يمثل عناصر قيم المواطنة	67
شكل رقم 07	يبين أبعاد قيم المواطنة	68
شكل رقم 08	يمثل مراحل اكتساب القيم	69
شكل رقم 09	يمثل المبادئ الأساسيّة لبناء المنهاج	90
شكل رقم 10	يوضح صفات مناهج الجيل الثاني	91
شكل رقم 11	محاور هيكلة محاور الجيل الثاني	92

فهرس التمثيلات البيانية

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	توضّح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس	99
02	توضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	100
03	يمثل توزيع العينة من حيث الخبرة التّعليمية	101
04	توضّح توزيع الذّكور والإناث في عينة الدراسة	106
05	يوضح توزيع عينة الدّراسة من حيث المؤهّل العلمي	107
06	يوضح توزيع أفراد العينة من حيث الخبرة التّعليمية	108
07	يوضّح توزيع أفراد العينة على مختلف الأطوار التّعليمية	110

فهرس الملاحق

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	قائمة أسماء محكّمي استبيان استرايتجيات التّعلم النّشط	149
02	قائمة محكمي استبيان قيم المواطنة	149
03	استبيان استراتيجيات التعلم النّشط	150
04	استبيان قيم المواطنة	154

مقدّمة:

تعتبر مرحلة التّعليم الابتدائي اللّبنة الأساسية في حياة الفرد، ممّا يترتّب عليه مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الدّولة الجزائرية، بما تملكه من إمكانيات ماديّة وبشرية لتحقيق كلّ الشروط وتحسين الظّروف الملائمة لضمان نجاح متعلّم المرحلة الابتدائية، وتحصيله للمعارف والخبرات التي تساعده للدّراسة في مستويات أعلى، ومع التّطور الكبير الذي يشهده العالم في كلّ المجالات فإنّ المدرسة الجزائرية لم تعد ترقى لتلك التّطورات، لذلك مطلب تغيير وتطوير المنظومة التّربوية لم يعد اختياريا بل أصبح إجباريا فرضته عدّة عوامل مختلفة.

وعلى هذا الأساس تمّ استحداث إصلاحات كبرى شملت كلّ جوانب النّظام التّربوي الجزائري ودخلت حيز التّنفيذ سنة 2003 لكنّها لم تكن كافية وشهدت عجزا كبيرا ممّا استوجب إصلاحات أخرى دخلت حيز التّنفيذ سنة 2016 وسميت بمناهج الجيل الثاني.

ومع الإصلاحات الجديدة فإنّ طريقة التّعليم التّقليدية القائمة على التّلقين والإلقاء لم تعد نافعة، وصار من الضّروري الانتقال إلى طرائق التّدريس الحديثة التي تعتمد على استثارة دافعية المتعلّمين نحو التّعلّم الذّاتي في إطار التّعلّم النّشط، حيث تبلورت فكرة التّعلّم النّشط من رؤية بياجيه وفيجوتسكي لأنّها تركز على إعطاء دور أكبر للطّالب في توجيه تفكيره وعملياته الذّهنية إذ أنّ هناك اختلافا بين أنماط المتعلّمين، لذلك صار من المعروف في مجال التّربية أنّه لا يوجد أسلوب تعليم وتعلّم واحد يمكن من خلاله تحقيق أهداف العملية التّربوية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، فتنوع أساليب التّدريس أحد أهمّ خصائص التّعلّم النّشط، وتفاعل المتعلّم في التّعلّم الذّاتي مع الحرص على التّوجيه والمتابعة من طرف المعلّم.

ولضمان تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط بطريقة صحيحة سهرت اللجنة الوطنية للمناهج على إعداد دليل الاستراتيجيات النّشطة كما منحت لمعلّم الابتدائي الحرية في تكييفها وتعديلها بما يلائم البيئة الصّفية ومستوى المتعلّمين.

هذا وركزت مناهج الجيل الثاني على إكساب المتعلّمين قيم المواطنة المستندة على الهوية الوطنية الجزائرية المتمثّلة في العروبة، الإسلام، الامازيغية والتي تشكل معالم هويّة المواطن الجزائري.

إذ تعتبر قيم المواطنة بمكوناتها وأبعادها الرّكيزة الأساسية التي تعتمدها الدّولة وتعدّها الركن الأساسي والدّال على هويتها ووطنيتها، ويجب أن يتشبّع بها كلّ فرد في المجتمع الجزائري مهما كانت أصوله ومكانته.

وفي ضوء ما تقدّم نلاحظ أنّ مناهج الجيل الثاني ركّزت بدرجة كبيرة على اعتماد طرائق تدريس حديثة وتبنّي المقاربة بالكفاءات والانتقال التّدريجي إلى التّعلّم النشط باعتمادها دليل الاستراتيجيات النّشطة، كما ركّزت على قيم المواطنة والهوية الوطنية بإدراجها ضمن البرامج الدّراسية، والكفاءات العرضية للمواد.

وقد حاولنا في هذه الدّراسة القيام بإبراز أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في ظلّ جملة من الفصول حيث تضّمنت الدّراسة جانبين: جانب نظري يمثل الإطار العام للدّراسة، وجانب تطبيقي ميداني.

- ✓ الجانب النّظري: اشتمل على أربعة فصول:

الفصل الأول: تحديد الإطار العام للدراسة وقد شمل طرح إشكالية البحث وفرضياته، أهمية وأهداف البحث، تحديد مفاهيم البحث إجرائيا، كما تمّ عرض الدّراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع.

الفصل الثاني: وقد تطرّقنا فيه إلى استراتيجيات التعلّم النّشط، مفهومها، الخلفية النّظرية، الحاجة على استراتيجيات التّعلّم النّشط، خصائصها، أهميتها ومبادئها، دور المعلّم والمتعلّم في استراتيجيات التّعلّم النّشط، معايير اختيار الاستراتيجية الجيدة ومواصفاتها، نماذج من استراتيجيات التّعلّم النّشط، كما تمّ ذكر مميزات وعيوب التّعلّم النّشط ومعيقات تطبيقه وتمّ اختتام الفصل الثاني بنصائح لتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط وخلاصة الفصل.

الفصل الثالث: تمّ التّطرق فيه إلى قيم المواطنة حيث تطرّقنا فيه إلى: مفهوم قيم المواطنة، مكوناتها وأبعادها، مراحل اكتساب القيم وخصائصها، كذلك تمّ ذكر صفات المواطن الصّالح، وأهمية قيم المواطنة في المناهج الدّراسية وأهداف التّربية عليها، كما تطرقنا إلى مساهمة المدرسة إلى تعلّم القيم وتعلّمها وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الرّابع: تطرقنا فيه إلى مناهج الجيل الثاني في الجزائر، مفهوم مناهج الجيل الثاني، أهداف كتابتها، المرجعية القانونية، ضرورة الانتقال من المنهج القديم إلى الحديث، وقد تمّ إجراء مقارنة بين المنهج القديم والحديث، الخلفية النّظرية لمناهج الجيل الثّاني، المبادئ الأساسية لبناء مناهج الجيل الثاني،

صفاته، محاور هيكلته، مكوناته، مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل والجيل الثاني، وأخيرا شروط تطبيقه وخلاصة الفصل.

- ✓ الجانب العملي: اشتمل على فصلين الفصل الخامس والسّادس:

الفصل الخامس: شمل منهجية البحث وإجراءاته حيث تمّ فيه عرض نتائج الدّراسة الاستطلاعية ونتائج الدّراسة الأساسية من حدود ومنهج البحث وعينة البحث وادواته كما تمّ التّطرّق إلى إجراءات التّطبيق وخلاصة الفصل.

الفصل السادس: تمّ في عرض النّتائج المتحصّل عليها وتفسيرها في ضوء الدّراسات السّابقة والتّوصل إلى استنتاج عام وتقديم اقتراحات وتوصيات وانتهى بحثنا هذا بالخاتمة مع ذكر المراجع والملاحق.

1. الإشكالية:

تعتبر المدرسة بطابعيها العمومي والخاصّ مؤسّسة من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية المهمّة التي يكتسب فيها المتعلّم المعلومات والمهارات الاجتماعية التي تفيده في تعامله مع محيطه الذي يعيش فيه وذلك بتطبيقه لمختلف الأنشطة والدّروس المبرمجة في المناهج الدراسية التي تترجّم من واقع وعمق المجتمع والهوية الوطنية، كما تفيده تلك المعارف على صعيد حياته الشخصية والاجتماعية والمهنية.

وقد تعدّدت المفاهيم التي تعرّف هذه المؤسّسة الاجتماعية المُهمّة باختلاف ميادين الباحثين العلميّة وذلك راجع لأهميتها ومكانتها في البنية الاجتماعية، حيث يمكن تعريفها على أنّها:" تشكل نظاماً معقدا أو مكثّفا أو رمزيا من السلوك الإنساني المنظّم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية".

(وطفة، الشهاب،2003، ص20)

وقد شهد النّظام التّربوي في الجزائر مراحل مختلفة، فقبل سنة 1830 كانت الزّوايا والمدارس القرآنية رائدة في تدريس الأطفال وتعليمهم القراءة والكتابة، وتثبت الاحصائيات أنّ مجمل أطفال الجزائر كانوا متعلّمين آنذاك، ومع دخول الاحتلال الفرنسي إلى الجزائر وسياسة الكاردينال "لا فيجري" الذي عمل على تجهيل الشعب الجزائري حيث وصلت نسبة الأميّة إلى (98%) بعد 100 سنة من الاحتلال، كما عمل على نشر اللّغة الفرنسية والقضاء على اللغة العربية ونشر سياسة التّنصير من خلال المدرسة الفرنسية الجزائرية. **(زرهوني،1994،ص33)**

وبعد الاستقلال ورثت الجزائر نظاما تربويا ضعيفا لا يحقق أهداف وغايات الأمّة الجزائرية، وكان عليها أن تخوض معركة لاسترجاع السيادة الوطنية والنّظام التّربوي وعملت على جزأرة مضامين الموّاد الاجتماعية والتربية الدّينية والأخلاقية، ولتفعيل دور المدرسة ودورها الرّيادي وإعادتها إلى مكانتها حيث كان من أصعب المهمّات التي سعت الدّولة الجزائرية جاهدة لتحقيقها.

واصلت المدرسة الجزائرية رحلة التّعريب والبحث عن الذّات الجزائرية، ولضمان السير الحسن للعملية كان لابدّ من إطار قانوني ينظّمها ويستجيب لأهدافها من خلال صدور المرسوم التّنفيذي 71-299 المؤرّخ في 31. 12. 71 المتضمّن إنشاء وزارة التّعليم الأصلي والشّؤون الدّينية، والّتي تحمّلت عبء التّربية والتّعليم فترة (1971-1980)، وصدور أمرية 76-35 المؤرخ في 1976/04/16 التي ذكرت جملة من المبادئ أهمّها:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.

- اكتساب المعارف العامّة والتّكنولوجية.
- الاستجابة للتّطلعات الشّعبية للعدالة والتّقدم.
- تنشئة الأجيال على حبّ الوطن.

(الجريدة الرّسمية، 1976)

وبعد الكثير من الجهود والاصلاحات استحدثت إصلاحات الجيل الأوّل سنة 2003 والقانون 04-08 مؤرّخ في 2008/02/23 المتضمن القانون التّوجيهي للتّربية الذي عزز ما جاء في أمرية 1976 من خلال تحديد رسالة المدرسة الجزائرية المتمثلة في الحفاظ على الثّوابت الأساسية للأمّة الجزائرية المتمثلة في العروبة، الإسلام، الامازيغية.

وبالإضافة إلى أنّ المدرسة تشكل نظاما داخل البنية الاجتماعية ومؤسسة مهمّة من مؤسّسات المجتمع يمكن تعريف المدرسة أيضا على أنّها: "مؤسّسةٌ اجتماعيةٌ رسميّة تقومُ بعدّة وظائف ومهّام، أهمّها وَظيفة التّعليم ونقل الثّقافة والتّربية، وإيجادِ البيئةِ المُناسبة للنُموّ العقليّ والجسديّ والانفعاليّ والاجتماعيّ، وتُقسم الدّراسة بها على عدّة مراحل: الابتدائيّة، والإعداديّة، والثّانوية". **(عليان، ص119)**

ولأنّ التطوّر العلمي يسير بوتيرة متسارعة فإنّ الطّرق التقليديّة في التّدريس لم تؤت ثمارها وكان من الأفضل تغييرها والسّير قُدما نحو الإصلاحات وإتباع طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة واعتماد منهج المقاربة بالكفاءات حيث أصبح المتعلّم محورا للعملية التعليمية التعلّمية.

كما أنّ الاهتمام بنُظم التربية والتعليم لاقى رواجا كبيرا وظهرت "نظريّات التعليم والتعلّم" أو "التعلم النشط" لأنها تتماشى مع التقدّم العلمي والمعرفي الكبير كما أنها تدفع المتعلّم إلى العمل والمشاركة في بناء تعلّماته بالتركيز على العمل التعاوني والتغذية الرّاجعة ودفع المتعلّم إلى الإبداع ويشير السليتي إلى أنّ:" التعلم النشط هو أسلوب إيصال المادة العلمية للطلبة لتحقيق هدف ما". **(السليتي ،2008، ص8)**

أمّا ماجد الشمري فيشير إلى مصطلح استراتيجيات التعلم على أنّه:" التّقنيات التي تساعد المتعلمين على العمل أكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة أو عرض مباشر يقدمه لهم المعلّم لطلابه، فالطلاب يمارسون عمليات متنوعة مثل: الاكتشاف والاستقصاء والتعلم بالعمل، وكذلك مهارات عقلية عديدة مثل التفكير الناقد والتفكير فوق المعرفي والمهارات العلمية الأساسية مثل: الملاحظة والتفسير والاستنتاج والتنبؤ وكذلك مهارات القراءة النّاقدة والتلخيص والاستماع وغيرها من المهارات وربطها بواقع حياته لتكون ذات معنى ".

(الشمري،2011، ص13)

ولاشكّ أنّ إيصال المادّة العلمية للمتعلّم تستلزم ضبط الصفّ وتوفير وسائل الإيضاح، وتوفير الجو الصفّي الملائم بإثارة المتعلّم ودفعه للعمل عن طريق التّعزيز والتحفيز وتطبيق الاستراتيجيات التّعلمية المناسبة لمستوى عمره العقلي والزّمني.

ومع التّحديات العظمى التي تواجهها المدرسة الجزائرية وظهور فلسفات تربوية حديثة ترفض الفلسفات القديمة ولأنّ الفكر التربوي في تطوّر مستمر ، وبما أنّها ـ المدرسة الجزائرية ـ تبنَّت منهج المقاربة بالكفاءات والبنوية الاجتماعية فقد صار من الواجب على هذه المدرسة استحداث منهجية عمل جديدة ، هذا لأن إصلاحات مناهج الجيل الأول شهدت عجزا كبيرا ، وأجمع الخبراء على ذلك . أي عدمُ مسايرتها لمجتمع المعلوماتية والتّطور، فاستحدثت الوزارة إصلاحا جديدا سنة 2016 لسدّ نقائص وعجز مناهج الجيل الأول، وهو ما يُعرَف بمناهج الجيل الثاني أو "المناهج المعاد كتابتها " ويعرّف المنهاج التعليمي على أنه:" بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح"، وإعداد أي منهج يقتضي الربط بين الأهداف المقصودة ويعتمد بناء المنهج على الشمولية ،الانسجام ، قابلية الإنجاز والوجاهة ".

(بن الصيد، حلفاية،2017، ص8).

ومن صفات مناهج الجيل الثاني انسجامه مع القانون التوجيهي **04 .08** وبالتالي الغايات المحددة للنّظام التربوي، كما أنه يهدف إلى تحقيق المَلمَح الشامل للمواد والوضعيات التّعلُّميّة، وتوحيد تنظيم البرامج وبُنيتها، كما أن هذه المناهج تسعى إلى تنفيذ المقاربة بالكفاءات وإرسائها في الواقع.

(اللّجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص)

والهدف الأسمى هو الخروج بالفرد الصالح والمواطن الصالح وذلك من خلال غايات التربية المتمثّلة في: "الترقية، التّجذير، الترسيخ، التقوية، التكوين، الإرساء "، **و**هذا ما أكده القانون التوجيهي **04 ـ 08** في الفصل الأوّل من الباب الأول وهو أسس المدرسة الجزائرية.

(الجريدة الرسمية، 2008)

والمتفحص لمناهج الجيل الثاني يجدها قد ركزت على إكساب التلاميذ" قيم المواطنة" لأنها تعتبر: "مجموعة القيم التي تجعل الفرد يتفانى في خدمة وطنه بل ويضحي بنفسه في سبيل ذلك عند الضرورة" كما أنّها "مجموعة القيم والمبادئ والاتّجاهات التي تؤثر في شخصية الطّالب فتجعله إيجابيا يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات في الوطن الذي يعيش فيه وقادرا على التفكير السليم في المواقف المختلفة".

وهذا ما أكّده الزنيدي في كتابه فلسفة المواطنة حيث يقول: " إنّ أهم مرحلة لبناء المواطنة الفاعلة ولسائر القيم هي مرحلة الطفولة والنشوء التي تجعل الشخص يعيش المواطنة فكرة ووجدانا".

(الزنيدي، ص21)

وتعدّ مرحلة التعليم الابتدائي من أهمّ المراحل في حياة الطّفل ويجب الحرص على التنشئة السويّة لأنّ تنمية قيم المواطنة وغرس قيم الهوية الوطنية لدى الأفراد من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات تربوية رسمية أو غير رسمية، وذلك على اعتبار أنّها من العمليات الأساسية في حياة الإنسان، فمن خلالها تتبلور وتكتمل ملامح شخصية الفرد.

ولأهمية هذا الموضوع ومسعى وزارة التربية الوطنية لصناعة جيل يتحلّى بقيم المواطنة، المستمدّة من عمق هويّة المجتمع الجزائري، ويظهر ذلك من خلال إعادة بناء المناهج الجديدة التي تحاول تطبيقها جاء موضوع هذه الدراسة بعنوان:

" استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة".

ـ دراسة ميدانية في مدارس مقاطعتي "العزيزية ـ مزغنّة" بالمدية ـ

ومن هذا المنطلق تتجلّى تساؤلات هذه الدّراسة المتمثلة في:

1. ما هي مستويات ترتيب أبعاد استراتيجيات التّعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟ وهل توجد علاقة بين تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني وإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الجنس؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهّل العلمي؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التّصنيف؟

2 ـ فرضيات الدراسة:

وللإجابة على الإشكالية سيتم طرح فرضيات وإجابات مؤقتة لهذه التساؤلات وهي كالتالي:

1. توجد علاقة بين تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمد في مناهج الجيل الثاني وإكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيّر الجنس.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التّصنيف.

3 . أهداف الدراسة:

إنّ أيّ دراسة لها أهدافها التي أنجزت من أجلها وتتجلى أهداف هذه الدّراسة في:

- إبراز الأهمية الكبيرة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي.
- محاولة الكشف عن العلاقة بين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب القيم لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- معرفة الفروق الموجودة بين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في إكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الجنس.

- معرفة الفروق الموجودة بين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- معرفة الفروق الموجودة بين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في إكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة التّعليمية.

- محاولة معرفة طبيعة الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وذلك من خلال تطبيق استبيانين أُعدّا خصيصا لذلك.

- التحقق من مدى ملاءمة أدوات البحث المستخدمة في هذه الدّراسة.

- تسليط الضوء على أساتذة التّعليم الابتدائي من خلال معرفة وجهة نظرهم في متغيرات الدّراسة.

4. أهمية الدراسة:

تَنْبُع أهميّة الدّراسة من أهميتها في المجتمع، ولأن تطبيق استراتيجيات التّعلم النشط في المدرسة الجزائرية له فوائد كبيرة على المتعلّمين في المرحلة الابتدائية، وإعداد هذا المتعلّم ليكون فردا صالحا في المجتمع من خلال ما يتعلمه التلميذ في المدرسة، وتركيز الوزارة الوصيّة عليها، ومن حيث أهميتها بالنسبة للمتعلم والمجتمع، وغايات التربية التي تسعى الوزارة للوصول إليها فإنّ أهميتها العلمية تكمن من عدّة جوانب:

1.4. أهمية نظرية:

- ✓ الدّراسة الحالية محاولة بسيطة في مجال البحث العلمي حيث أنها تتطرق لموضوع مهم وهو استراتيجيات التعلم الحديثة وعلاقتها باكتساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي.
- ✓ إبراز أهمية الجانب القيمي في مناهج الجيل الثاني أو ما يسمّى المناهج المعاد كتابتها.
- ✓ توضيح أهمية تطبيق استراتيجيات التعلم الحديثة في المدرسة الجزائرية.
- ✓ تسليط الضوء على الدّور الكبير للمعلّمين في إكساب المتعلّمين قيم المواطنة.
- ✓ إبراز أهمية مرحلة التعليم الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ للقيم في هذه المرحلة.

4 . 2 . أهمية تطبيقية:

• إكساب البحث الصبغة العلمية وذلك من خلال معرفة وجهة نظر الأساتذة حول أهمية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومدى اكتساب المتعلّمين لقيم المواطنة وذلك من خلال تصميم استبانتين لدراسة هذا الموضوع.

• النزول إلى الميدان وتطبيق الاستبيان بغرض جمع المعلومات.

• إكساب البحث صبغة تربوية ونفسية من خلال محاولة دراسة الموضوع وإدراجه ضمن قائمة البحوث التربوية والنفسية.

• توفر الدّراسة تشخيصا لأساليب التدريس الحديثة التي تحتاجها مرحلة التعليم الابتدائي والتي تعتبر من أهمّ المراحل الدراسية.

• هذه الدراسة محاولة بسيطة لمساعدة الباحثين في مجال التربية والتعليم على تطوير المناهج الدراسية.

4 . 3. أهمية تربوية:

- تطوير المناهج الدراسية.
- مسايرة المناهج للتطور العلمي والتكنولوجي والحفاظ على هوية الفرد الجزائري.
- تفعيل دور المعلّمين والمربّين لإكساب المتعلم قيم المواطنة والهوية الوطنية.
- إثراء الجانب التربوي بالدّراسات التي تعنى باستراتيجيات التعلم النشط و قيم المواطنة.

4 . 4 . أهمية اجتماعية

✓ لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط أهمية اجتماعية تكمن فيما يتعلمه التلميذ من تعاون وعمل تشاركي وتجسيده على أرض الواقع.

✓ من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النّشط يتعلّم التلميذ طريقة توظيف واكتساب المعارف من خلال واقعه الملموس.

✓ إنّ أهمية قيم المواطنة في المجتمع تتجلى من خلال تجسيد سلوك المواطنة والتخلي عن السلوك الغير مقبول في المجتمع.

✓ تساهم في خفض الأمراض النفسية والمشكلات الاجتماعية ويحل محلّها احترام القانون واحترام الحريات، واحترام الآخر وتقبل الاختلاف، والتضامن والتكافل الاجتماعي.

✓ تقليل العنف وأعمال الشغب والتّحلي بحس المسؤولية نحو المجتمع والدّولة.

4 . 5 . أهمية وطنية وسياسية:

• معرفة هدف المدرسة الجزائرية الذي هو تكوين الفرد الصالح والمواطن الصالح وذلك ما تمّ ملاحظته من خلال الإصلاحات التربوية للمناهج الدراسية.

• معرفة حقوق الفرد في وطنه والواجبات المترتبة عليه.

• أهمية الحفاظ على قيم المواطنة والثبات عليها وترسيخها في نفوس الجيل الصاعد، مع ما يتعرض له من ضغط بسبب الهجمات الشرسة ضدّ الهوية الوطنية من لغة ورموز سيادة وشخصيات وطنية.

• إعداد مناهج الجيل الثاني الذي انبثق من عمق هوية المجتمع الجزائري لذلك فتركيزها على قيم المواطنة بهدف الحفاظ على هوية المجتمع الجزائري الضاربة في عمق التاريخ الأمازيغي والعربي والإسلامي.

5. حدود البحث ومحدّداته:

5. 1. حدود البحث:

انحصرت حدود البحث في:

- حدود مكانية: تمثلت في المدارس الابتدائية بمقاطعة (مزغنة ـ العزيزية) بولاية المدية.
- حدود زمانية: طبقت الدّراسة في الموسم الدّراسي 2019/2018.
- حدود بشرية: تمثلت في معلّمي اللغة العربية بمدارس مقاطعة (مزغنة ـ العزيزية).

5. 2. محدّدات الدّراسة:

يعتمد تعميم نتائج هذه الدّراسة على:

ـ صدق وثبات أداتي البحث.

ـ دقّة وموضوعية استجابة أفراد العينة على أداتي البحث ومدى تمثيل أفرادها للمجتمع الذي اخذت منه.

ـ خصائص عينة البحث.

ـ متغيّرات البحث.

6 . الضبط الإجرائي لمصطلحات الدّراسة:

إنّ مصطلحات هذه الدراسة من أهم المصطلحات في المجال المعرفي وإضافة مهمّة مادام هذا البحث يندرج في إطار البحوث العلمية والمعرفية حيث يعتبر تحديد المفاهيم إجرائيا من أهم الإجراءات التي يقوم بها الباحث بغرض تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفها، ومن المفاهيم المهمّة في هذا البحث كالتالي:

6 . 1 . استراتيجيات التعلم النشط:

يعتبر مصطلح استراتيجيات التعلم كلمة مركبة من جزأين: مصطلح استراتيجية ومصطلح التعلم ولتحديد المفهوم يجب تعريف كل مصطلح على حدي.

6 . 1 . 1. الاستراتيجية: أصل كلمة استراتيجية (Stratigy) يوناني ومعناه "فن التخطيط للحرب، أو فنّ استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوّة، وهي طريقة من طرق التدريس الخاصّة أو العامّة والمتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف بأقل الإمكانات وعلى أجود مستوى ممكن أو هي ما يحدث داخل غرفة الصف".

(السليتي، 2008، ص10)

ويشير أيضا أنها طريقة تدريس (Stratigy of teaching) حيث أنها:" أسلوب توصيل المادّة العلمية إلى المتعلّم والتّقنيات والمهارات في توزيع الوقت وإثارة تفاعل المتعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات واستخدامه للوسائل البيداغوجية بطريقة مناسبة تتلاءم مع مستوى الطالب". **(السليتي ،2008، ص08).**

6 . 1 . 2 . التّعلم: إنّ التّعلم عملية دائمة وتستمر في حياة الإنسان منذ ولادته وحتى مماته، ويشير الشرقاوي إلى التّعلم(Learning): "على أنّه أحد المفاهيم الأساسية في فروع المعرفة ويصعب تعريفه لصعوبة ملاحظة عملية التعلم بذاتها، ولا يمكن الإشارة إليها كوحدة منفصلة، هو عملية افتراضية ويستدلّ عليها من ملاحظة السلوك، "التعلّم هو عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل مباشر لكن يستدلّ عليه من السلوك ويكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي".

(الشرقاوي ،2012، ص11)

6 . 1 . 3 . المفهوم الإجرائي لمصطلح استراتيجيات التعلم النشط:(active Learning)

"استراتيجيات التعلم النشط هي ذلك التفاعل الحاصل في الغرفة الدّراسية، بين متعلّم يبني تعلّماته بمفرده والمعلّم الذي يعتبر موجها ومرشدا، كما تعنى هذه الدّراسة بتسليط الضّوء على استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني والتي تُقيَّم بدرجة تمنح لأفراد عينة الدّراسة على سلم قياس أُعدّ خصيصا لذلك".

6 . 2 . قيم المواطنة (citizenship values)

6 . 2 . 1 . القيمة(value) :

"معايير ذات صبغة انفعالية يقترب من المستويات الخلقية والأحكام التي تتكون عند الفرد من تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته"

(أبو العينين،2000، ص 20).

6 . 2. 2 . المواطنة:(citizenship)

يرى سامح فوزي أنّ معنى المواطنة يتشكّل من عدّة عناصر ومكونات فهي تعني :" الانتماء إلى دولة معينة ،فالقانون يؤسس الدولة ويخلق المساواة بين مواطنيها ، و يرسي نظاما عاما يسري على الجميع دون تفرقة ، ودائما ما تكون رابطة الجنسية معيارا أساسيا في تحديد المواطن، كما تعني المشاركة في الحياة العامّة، والحصول على الرّفاهية الاجتماعية بحيث يحصل كل مواطن على فرص متساوية لتطوير جودة الحياة التي يعيشونها ، بالإضافة إلى الأنشطة التّعليمية التي تساعد المواطنين على أن يكونوا مواطنين فاعلين ويتصرفون بمسؤولية تجاه مجتمعهم".

(سامح فوزي ،2007، ص7...23، بتصرّف)

6 . 2 . 3 . المفهوم الإجرائي:

إنّ مفهوم قيم المواطنة هو تكوين المواطن الصالح الذي يسعى إلى خدمة وطن ينتمي إليه ويعمل جاهدا للحفاظ على هويته الوطنية وترسيخها لدى المتعلّم له أهميّة كبيرة جزءا من شخصيته وتعزيزها في نفسه من خلال المناهج والبرامج الدراسية، واستخدام الوسائل والخدمات المناسبة لهذه العملية، ويقيّم مدى إكساب المتعلّم قيم المواطنة من خلال وجهة نظر الأساتذة بدرجة يتمّ منحها لعينة الدّراسة من خلال أداة قياس أعدّت خصيصا لدراسة الموضوع.

6. 3 . مناهج الجيل الثاني:

3.6 .1. المنهاج: "هو بناء منسجم يجنّد مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، وبروابط محدّدة بوضوح، وعلاقات تكاملية". **(عباد، 2015، ص04)**

فكل منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده منطقا يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين التي يُراد تحقيقها، والإمكانيات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المعلّم وكفاءات المدرّس.

والمنهاج يشمل كافة برامج المواد، ويكوّن الإطار الموحّد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التّربوية.

2.3.6 . مناهج الجيل الثاني: هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور عن مناهج الجيل الأوّل التي دخلت حيز التّطبيق (2003-2004) وبعد التّعديلات والإصلاحات الّتي قامت بها وزارة التربية والتّعليم دخلت حيز التّنفيذ ابتداءا من الموسم الدّراسي (2016 - 2017). **(بوحفص،2017، ص22)**

6. 4 . تلميذ المرحلة الابتدائية

هو المتعلم المتمدرس في مؤسسة ذات طابع عمومي أو خاص (المدرسة)يلتحق بها الطفل بصفة دائمة ومنتظمة بداية من (5) سنوات حيث تبدأ من التحضيري حتّى السنة الخامسة ابتدائي في إصلاحات الجيل الثاني.

(Www.dirassa- dz .com)

7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة المرجع الذي يستند إليه الباحث إذا أراد القيام ببحث علمي حتّى يستفيد من خبرات الباحثين السابقين ويتلافى الخطأ، إذ تساعده في فهم موضوع الدّراسة واختيار الأدوات المناسبة لدراسته ، كما تساعده في تحديد العينة وتحديد الإجراءات اللازمة ، ويستعين بها أيضا في مناقشة وتفسير النّتائج فهي تعدّ إطارا مرجعيا لا يحيد عنه الباحث، وقد لاقى موضوع" استراتيجيات التّعلّم النّشط" وموضوع " قيم المواطنة" اهتمام الكثير من الباحثين في مجال العلوم التّربوية والاجتماعية والتي سنقوم باستعراضها كالتالي:

7. 1 . دراسات عن استراتيجيات التّعلم:

أجرى "صالح "(2016) دراسة هدفت إلى التّعرّف على استراتيجيات تعلّم الأطفال وتعليمهم من وجهة نظر معلّمات رياض الأطفال الخاصة، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ اختيار عينة عشوائية طبقية

حسب متغيري المؤهل العلمي والتّخصص الدّراسي وبلغ عدد أفراد العينة (390) معلّمة، وتمّ الاعتماد على استبيان أعدّه الباحث وقام بالتأكد من صدقه وثباته، وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

استراتيجيات تعلّم الأطفال وتعليمهم الأكثر شيوعا جاءت بدرجة متوسّطة، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال استراتيجية القصّة وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثّانية مجال استراتيجيات التّعلّم باللعب وبدرجة متوسّطة، وفي الرّتبة الأخيرة مجال الأركان التّعليمية، كما كشفت الدّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة شيوع الاستراتيجيات تبعا لمتغير التّخصص على الدّرجة الكلية في جميع المجالات باستثناء مجال القصّة حيث لم تظهر أي فروق.

كما أجرت "الرشيدي" (2015) دراستها التي هدفت من خلالها إلى معرفة درجة ممارسة دوري المعلّم والطّالب في التّعلّم النّشط في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثّانوية وطلبتها في الكويت، حيث تمّ اختيار عينة عنقودية وبلغ عدد أفراد عينة الدّراسة (95) معلّما و(105) معلّمات، و(192) طالبا، و(208) طالبة.

وقامت الباحثة ببناء استبانتين، الأولى خاصّة بدور المعلّم في التّعلّم النّشط، والثانية خاصّة بدور المتعلّم في التّعلّم النّشط، وقد قامت الباحثة بحساب الصّد ق عن طريق (معامل بيرسون) والثبات باستخدام (ألفا كرومباخ).

وتوصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية: أنّ درجة ممارسة دور كل من المعلّم والطّالب في التّعلم النّشط من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت، كانت متوسّطة.

ـ أنّ درجة ممارسة دوري المعلّم والطّالب في التّعلّم النّشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، كانت متوسطة.

ـ وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة دور المعلّم في التّعلّم النشط وممارسة دور الطالب في التّعلّم في دولة الكويت، من وجهة نظر المعلّمين والطّلبة معا.

كما أجرى " رواشدة ،نوافلة" (2015) دراسة هدفت إلى التّعرف على درجة ممارسة التّعلّم النّشط في حصص العلوم في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الشّرقية في الأردن، ومدى اختلافها باختلاف كل من: الصف الدّراسي، ومؤهل المعلّم وخبرته التّدريسية، وتكونت عينة الدّراسة من (15) معلّما في (15) مدرسة يدرّسون ثلاثة صفوف من المرحلة الأساسية، واستخدم الباحثان أداة السوالمة(2008) لملاحظة ملامح التّعلّم النّشط داخل الغرف الصّفية، في حصص العلوم لصفوف السادس والسابع والثامن في مدارس مختلفة من ملاحظين اثنين.

أشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة التّعلّم النّشط كانت متوسّطة، كما أظهرت النّتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (a=0.05) في ممارسة التّعلّم النّشط في مدارس البادية الشمالية الشرقية تعزى

لمتغير الصف الدّراسي الذي يدرّسه المعلّم. في حين لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (a=0.05) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي أو الخبرة التّدريسية.

كذلك دراسة " شبول"(2013) التي هدفت إلى التّعرف على واقع تطبيق التّعلّم النّشط في مرحلة التّعليم الأساسي " الحلقة الأولى" من وجهة نظر معلّمي هذه المرحلة، وتحقيقا لهذه الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي، وطبقت هذه الدّراسة على 600 معلّما ومعلّمة حيث اعتمدت على استبانة وبطاقة ملاحظة من تصميم الباحثة، والتّأكد من صدقهما وثباتهما، وتمّ تطبيق البحث في مدارس التّعليم الأساسي" الحلقة الأولى" في مدينة دمشق.

وأظهرت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين متوسطات درجات إجابات معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي نحو تطبيقهم التّعلّم النّشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (معلّم صف جامعي).

ـ توجد فروق دالة إحصائيا (a=0.05) بين متوسّطات درجات إجابات معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي نحو تطبيقهم التّعلّم النّشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغيّر عدد سنوات الخبرة ولصالح (الخبرة أقل من 5 سنوات).

ـ توجد فروق دالة إحصائيا(a=0.05) بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التّعلّم النّشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير عدد الدّورات التّدريبية ولصالح (أقل من 3 دورات).

كما قامت "يلديريم وزملاؤها" (2017) بدراسة هدفت إلى تقييم أساليب التّعلّم النشط والتقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية في ضوء بعض المتغيرات.

وخلصت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

ـ لا توجد فروق بين المعلّمين (p >0.05) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير الجنس.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p <0.05) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير الخبرة المهنية الأجنبية.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p >0.05) لصالح المعلّمين الذين لم يشاركوا في الندوات الخاصّة بأساليب وطرق التّعلّم النّشط.

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p >0.05) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير التخصص الدّراسي.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p >0.05) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير الأقدمية في التّدريس لصالح المعلّمين ذوو الأقدمية في المهنة

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p >0.05) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير التصنيف لصالح المعلمين المتدرّبين.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية (p >0.05) لصالح المعلّمين الذين يعملون في مقاطعاتهم) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية.

7 . 2 . دراسات عن قيم المواطنة:

من الدّراسات التي اهتمت بقيم المواطنة دراسة" العنزي"(2017): التي هدف من خلالها إلى الكشف عن دور معلّم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التّربويين، حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي مستخدما استبانة قام بتصميمها والتّأكد من صدقها وثباتها.

حيث طبقت الدّراسة على عينة تكوّنت من (80) مشرفا تربويّا، ومن النّتائج التي توصّل إليها الباحث من خلال دراسته ما يلي:

ـ لمعلّم المرحلة الثانوية دور في تعزيز القيم لدى الطّلاب بدرجة عالية في كل مجال من المجالات الثّلاث للدّراسة وفي المجموع الكلي للدّراسة.

ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدّراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0,05) بين استجابات أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير التخصص.

وأجرى "هاشل وآخرون"(2014) دراسة تهدف إلى الكشف عن درجة ممارسة معلّمي التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر المشرفين التّربويين في سلطنة عمان بالإضافة إلى معرفة أثر متغيري النوع والتّخصص

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي. وتم إعداد استبانة مكونة من (30) عبارة، وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (75) مشرفا ومشرفة من مشرفي ومشرفات التربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية بمحافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان للعام الدّراسي (2014/2013).

وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسي معلّمي التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التفاعل الصّفي جاءت متوسّطة في إجمالي عينة الدّراسة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي لمشرفي التّربية الإسلامية (2,65)، ولمشرفي الدّراسات الاجتماعية (2,90)، وتوصّلت الدّراسة أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة (a=0.05) بين المشرفين والمشرفات تعزى لمتغير النّوع.

كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين مشرفي التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية تعزى لمتغير التخصّص.

كما أجرى "سرور، العزّام "(2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور مناهج التّربية الإسلامية المطوّرة في تنمية قيم المواطنة الصّالحة لدى طلاب المرحلة الاساسية العليا من وجهة نظر المعلّمين في تربية اربد الثالثة.

تكونت عينة الدّراسة من (55) معلّما ومعلّمة، وأظهرت النتائج أنّ درجة تنمية منهاج التّربية الاسلامية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلّمين بتربية اربد الثالثة كانت متوسّطة حيث بلغ المتوسّط الحسابي(3,36) كما أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ودراسة " أبو سنينة، غانم" (2011) والتي هدف من خلالها إلى التّعرف على حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلّمو الدّراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن.

حيث اعتمد الباحثان على استبانة تكونت من 50 فقرة شملت مجالي: الحقوق والواجبات وتمّ تطبيقها على عينة تكونت من (98) معلّما ومعلّمة، بينت الدراسة أن آراء أفراد عينة الدراسة حول مجالي حقوق المواطنة وواجباتها جاءت مرتفعة على الأداة الكلية لكل منهما، وعلى فقرات كل مجال منهما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، أو المؤهل العلمي، أو الجامعة أو الكلية التي تخرج منها المعلم، أو التخصص، أو عدد سنوات الخبرة.

7 . 3 . التعقيب على الدّراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

إنّ ما جاء به هؤلاء الباحثون هو خلاصة جهد فكري وعمل تطبيقي جادّ فمجمل ما تناولوه في دراساتهم التي تتناول "استراتيجيات التعلم النشط" و"إكساب قيم المواطنة" هو إضافة مهمّة للبحث العلمي حيث أنّ استراتيجيات التعلم النشط هي تلك الإجراءات التي يطبقها المعلّم لجعل المتعلّم متفاعلا وايجابيا ومشاركا في بناء التعلّمات ولا شك أنّ له فائدته الكبيرة وانعكاساته الايجابية على المتعلّم وللتعليق على الدّراسات السّابقة سنتناولها من حيث:

7. 3. 1. الهدف:

تباينت الدّراسات السابقة من حيث أهدافها حيث هدفت بعض الدّراسات إلى التّعرّف على استراتيجيات الشائعة في تعليم الأطفال وتعليمهم ودرجة ممارسة دوري المعلّم والطّالب في التّعلّم النّشط، كما هدفت بعضها إلى تقييم أساليب التّعلّم النشط والتقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ كدراسة "يلدريم"(2017).

وهدفت بعض الدّراسات إلى معرفة درجة ممارسة معلّمي التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية قيم المواطنة وقد سعت بعضها إلى الكشف عن دور مناهج التّربية الإسلامية المطوّرة في تنمية قيم المواطنة الصّالحة أمّا دراسات أخرى فقد هدف الباحث من خلالها إلى التّعرف على حقوق المواطنة وواجباتها.

أمّا دراستنا الحالية فقد جاءت بهدف الرّبط بين متغيرات الدّراسات السابقة وهي: "الكشف عن أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

7 .3 .2. العينة:

تناولت معظم الدّراسات السابقة عينة عشوائية طبقية تمثّلت في الأساتذة لكنها تباينت في المرحلة التّعليمية التي يقومون بتدريسها، فقد تناولت بعض الدّراسات عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية، وبعضها الآخر أساتذة المرحلة الثانوية والبعض الآخر معلّمات رياض الأطفال.

أمّا الدّراسة الحالية فقد تناولت عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية تخصّص اللّغة العربية.

7. 3. 3. من حيث المنهج:

تناولت الدّراسات السابقة التي تناولتها دراستنا الحالية المنهج الوصفي، الذّي تمّ اعتماده أيضا في دراستنا الحالية.

7. 3 .4. أدوات الدّراسة:

اعتمد الباحثون في الدّراسات السّابقة على الاستبانة كأداة للدّراسة واعتمد بعضهم على بطاقة ملاحظة أمّا في دراستنا الحالية فقد تمّ الاعتماد على الاستبانة حيث تمّ إعداد استبانتين لدراسة الموضوع.

7. 4. أوجه الاستفادة من الدّراسات السابقة:

لم يتيسر للباحثة الحصول على دراسات خاصة وتصب في الموضوع مباشرة لذلك تمّ الاعتماد على دراسات لها علاقة بالموضوع من خلال أحد الجانبين "استراتيجيات التعلم النشط" و" قيم المواطنة".

- التّعرّف على الأدب النظري الخاص بموضوع دراستنا الحالية.
- التعرف على الجهود المبذولة في البحوث التربوية وما يثبت ذلك هو الزخم الكبير للدّراسات الخاصة بالموضوع.
- الاعتماد على الدّراسات السّابقة في بناء الإطار النظري لهذه لدّراسة.
- تحديد الخطوات والإجراءات اللازمة للانطلاق في الدّراسة.

7. 5. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

7. 5. 1. أوجه التشابه

هذه الدّراسة تتشابه مع بعض الدّراسات في اعتمادها على المنهج الوصفي، وأداة جمع البيانات وهي الاستبيان.

7 .5 .2. أوجه الاختلاف:

تختلف هذه الدّراسة عن باقي الدّراسات في الأهداف التي وضعت من أجلها حيث تختلف في:

- ✓ **المنهج المعتمد:** هذه الدّراسة تعتمد على المنهج الوصفي وهو ما اعتمدته أغلب الدّراسات السابقة.
- ✓ **العينة:** هذه الدّراسة تعتمد على عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي بينما اعتمدت بعض الدّراسات عينة من أساتذة التّعليم الثانوي أو معلّمات رياض الأطفال.
- ✓ **النتائج:** اختلفت النتائج من دراسة لأخرى حسب طبيعة كل دراسة.

6.7 . الجديد الذي أتت به الدّراسة:

إنّ هذه الدّراسة عبارة عن مقاربة ديداكتيكية حيث تطرقت إلى "أهمية استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني، في إكساب قيم المواطنة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة".

باعتبار أنّ تطبيق استراتيجيات التعلم النشط هو ما تسعى إليه مناهج الجيل الثاني من حيث اعتمادها منهج المقاربة بالكفاءات، واعتماد التعلّم النشط من خلال وضع دليل استراتيجيات التعلم النشط للمرحلة الابتدائية الصّادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا سنة 2018.

التطرّق إلى موضوع إكساب قيم المواطنة وهو مسعى وزارة التربية الوطنية من خلال التركيز عليها عند استحداثها لمناهج الجيل الثاني.

تمهيد:

تعدّ استراتيجيات التعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من خلال البحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعاوني حيث أثبتت الدراسات الحديثة أنّ الطّرق التقليدية في التدريس لم تعد نافعة في خلق جو للتفاعل في الصف الدراسي وهذه الطريقة تعتمد على جعل المتعلم محورا للعملية التعلمية بينما المعلم موجها ومساعدا لهذا المتعلم.

ولأن العمليّة التّعلميّة يجب أن تكون منظمة ومخططة اتبعت استراتيجيات التعلم النشط لمعرفة مدى تفاعل المتعلم من خلال هذه الاستراتيجيات.

2 . استراتيجيات التعلم النشط.

2 . 1 . مفهوم استراتيجيات التعلّم النّشط

لقد أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ الطّريقة التقليدية في التعليم لم تعد تتماشى مع نظام المعلوماتية الجديد والتّطور الذي يشهده العالم، لذلك ظهرت الكثير من الدّعوات لتطوير مناهج التعليم وأساليبه، والهدف هو خلق جوّ من الاندماج في العملية التعلمية بحيث يصبح هذا المتعلم محورها وأساسها.

وقد ظهر مصطلح الاستراتيجية في أول بداياته في المجال العسكري كما تعتبر فنّا وتعني التخطيط وإتّباع خطة، ولقد تمّ إدخال الاستراتيجية إلى مجال التعليم باعتباره يجب أن يكون منظّما ومخطّطا، ولمسايرة طرائق التدريس الحديثة وجب إتباع خطة ونظام معين لضمان نجاح هذه الطرق الحديثة.

وقد عرّف "مكيني" (Mkinney) **(2001)**: التّعلم النّشط بأنه "أسلوب تدريسي يتطلّب من المعلّم القيام بعمل أكثر من مجرّد الاستماع السّلبي للمعلّم".

ويعرف جودت التّعلم النّشط على أنه: "طريقة للتعليم والتعلم في آن واحد يشترك فيها الطّلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالانتقاد الايجابي، والتفكير الواعي والتّحليل السليم لمادة الدراسة، إذ يشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التّعلّم".

(جودت وآخرون2006، ص33).

كما عرّف أحمد اللّقانى وعلي الجمل (1999) التعلم النشط بأنه" ذلك التّعلّم الّذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعّالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطّلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفيّة واللاّصفية، ويكون فيه المعلّم موجها ومرشدا لعملية التّعلم".

(اللقانى، الجمل، 1999، ص 259).

وتعتبر فكرة التعلم النشط جديدة لأنّ هدف التعلم النشط هو خلق الدّافعية للتّعلّم وربطه بالحياة وواقعها وجميع احتياجات واهتمامات التلميذ كما أنّ التعلم النشط يحدث من خلال التفاعل بين التلميذ والبيئة والمجتمع.

ومن خلال ما سبق فإنّ استخدام استراتيجيات التّعلم (teaching stratigy) في مجال التّدريس يعني: "التّخطيط للحصّة التّعليمية بصفتها أداة مساعدة على إنجاز الدّرس وتحقيق أفضل النتائج الممكنة للتّعلمّات لا هدفا نهائيا للتعلّم". **(الشّمري ،2011م، ص 18)**

وذلك لأنّ الاعتماد على الاستراتيجيات لا يعني بالضرورة نجاح الدّرس وهذا ما يجعل الكثير من المعلّمين يخطئون في تصوراتهم، فالمتعلّم عندما ينشغل بشكل نشط في التعلّمات تكون نتائجه أفضل بصفته قد شارك في بناء تعلّماته بمفرده.

2 . 2 . العلاقة بين الأسلوب والطريقة والاستراتيجية:

رغم التّطور الكبير في مجال التّعليم والتّعلم وتطوّر النّظريات التّي تخصّصت في هذا المجال، إلاّ أنّ الخلط بين هذه المفاهيم مشكلة يعاني منها المعلّمون خاصّة في بداياتهم المهنية وكثيراً ما يتم الخلط بين المفاهيم التّالية: "أسلوب التعليم"، "طريقة التعليم" و"استراتيجية التّعليم"، وتستخدم على أنها مفهوم واحد، ولكن هناك اختلاف جوهري بينها:

2.2. 1.أسلوب التعليم(Learning style) : هو سلوك يتخذه المعلم دون الآخرين ويصبح سمة خاصة به، ولا يمكن أن يتماثل أسلوب معلّم مع معلم آخر تماماً، ولذلك لا يمكن عدّ أو حصر أساليب التّدريس، فلكلّ معلّم أسلوبه.

2.2.2. طريقة التدريس: هي نمط عام يتخذه عامة المعلمين، وذلك في موقف تعليمي معين، وكل معلّم ينفذ طريقة التدريس بأسلوبه الخاص والفريد.

2.2. 3. استراتيجية التّعليم (Teaching Stratigy): مجموعة الخطط التي يضعها المعلم وتتم بشكل منتظم ومتسلسل بالإضافة إلى سلوك المعلّم داخل الفصل والأفعال التي يقوم بها والوسائل التي

يستخدمها لتحقيق الأهداف أو مجموعة الإجراءات التي يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة. **(صحراوي، 2015م، ص8)**

2 . 3 . الخلفية النظرية لاستراتيجيات التعلم النشط:

لقد اهتم الكثير من العلماء والباحثين بالتعليم والتّعلم لكنّ النظريات الحديثة ركزت على المتعلّم، باعتباره محور عملية التّعلّم، تشمل عادة بناء المتعلمين لمعانِي جديدة داخل سياقِ معرفتهم، مع خبرتهم السابقة، ومن النظريات التي اهتمّت بالتّعلّم نجد النظرية البنائية لجون بياجيه (John Piaget) ولهذه النظرية افتراضان:

الافتراض الأوّل ويختص باكتسابِ المعرفة حيث أنّ: الفرد الواعي يقوم ببناء المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين.

أمّا الافتراضُ الثاني فهو أنّ وظيفةَ العمليةِ المعرفيةِ (Cognition Process) هي التكيفُ (Adaptation) مع العالم المحسوس فالبنائيون يرون أنّ أهمية المعرفة تكمن في كونها نفعية، فهي تساعد الفرد في تفسير ما يمرّ به من خبرات حياتية وعليه فإنّ بناء المعرفة في النظرية البنائية هي عملية بحث عن المواءمة بين المعرفة والواقع، وليست بعملية تطابق بينهما. **(العويشق،1423، ص7،8)**

1.3.2. التّعلّم النشط في ظلّ النظرية البنائية (Constructivism):

. البنائية عبارة عن رؤية ابستمولوجية ترى أن الواقع يبنى بواسطة الذات العارفة، الأمر الذي يعني أن المعرفة ليست مجرد صور أو نسخة من الواقع أبدا، ولكنّها تنتج عن بناء الواقع من خلال أنشطة الذات العارفة.

ـ إنّ نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا لبناء المعرفة، حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أنّ نشاط المتعلّم والمعرفة شيئا واحدا، إذ يقول أنّ المعرفة هي نشاط المتعلم، ومن ثم يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة كوسيلة لاكتسابها.

ـ إن معيار الحكم على المعرفة لدى البنائيين ليس في كونها مطابقة للواقع المعبرة عنه، ولكن في كونها عملية، بمعنى أنها تعمل على تسيير أمور الفرد، وحل المشكلات والمعرفية لدى البنائيين وسيلة، إذ أنها بالنسبة لهم عبارة عن أدوات لحل المشكلات.

ـ إن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها، بمعنى أنها سياقية.

ومن ثم فإننا قد لا نغالي إذا قلنا بأنه لا يتشابه شخصان في معرفتهما عن شيء معين إذ أن لكل منا ما يمكن أن نطلق عليه مجازا بصمة معرفية تميزه .**(زيتون وزيتون،2003 ، ص31)**

2 . 4 . الحاجة إلى استراتيجيات التعلم النشط:

أثبتت الدّراسات الحديثة التي تعنى بعمليتي التعليم والتعلّم أنّ الطّريقة التقليدية لم تعد تؤتي ثمارها وصار من الضروري الانتقال إلى طرق أكثر حداثة ومواكبة للتطور العلمي حيث أن الحاجة إلى التّعلم النشط أصبحت ضرورة ملحّة وذلك نتيجة الحيرة والارتباك التي تلازم المتعلّمين أمام كل موقف تعلمي جديد، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي.

ولأنّ المتعلّم يقوم بأنشطة سواء في الطّريقة التقليدية أو في الطّريقة الحديثة لذلك يجب أن نعرف نمطية هذه الأنشطة ونلاحظ ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (01):

مقارنة بين أنشطة المتعلّم في الطريقة التقليدية والطريقة الحديثة

أنشطة المتعلّم في الطريقة التّقليدية	أنشطة المتعلّم في الطّريقة الحديثة
. يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه.	يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزيئات.
ـ صعوبة تذكّر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب.	يخصص المتعلم وقتاً كافيا للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
. يفضل المتعلم الموضوعات الّتي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية والتي تتطلب تفكيراً عميقاً.	يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السّابقة ذات العلاقة.
. تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والمثال بالتّعريف.	. يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى.

(basma faour ,2012 ,06)

نلاحظ من خلال الجدول رقم(01): أنّ أنشطة التعلّم في الطّريقة التقليدية تتميز بتقديم الحقائق عن الموضوعات النظرية والتي تتطلب الحفظ والاسترجاع وهو ما يؤدّي إلى الخلط بين الاستنتاجات والحجج

مع التعريف على المتعلّم بينما في التّعلم النشط تندمج المعلومة الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم بحيث لا يتيه في جزئيات الموضوع وذلك بربط المواد مع بعضها وهذا ما يكسبه الثقة بالذات.

2. 5 . خصائص استراتيجيات التعلّم النشط:

يعدّ التّعلّم النّشط طريقة جديدة ويعدّ أحد الاتجاهات الحديثة التي تراعي جوانب النمو عند الطفل(النمو العقلي، النمو الجسدي، النمو الانفعالي، النمو الحركي...) و تسعى إلى تلبية احتياجاته.

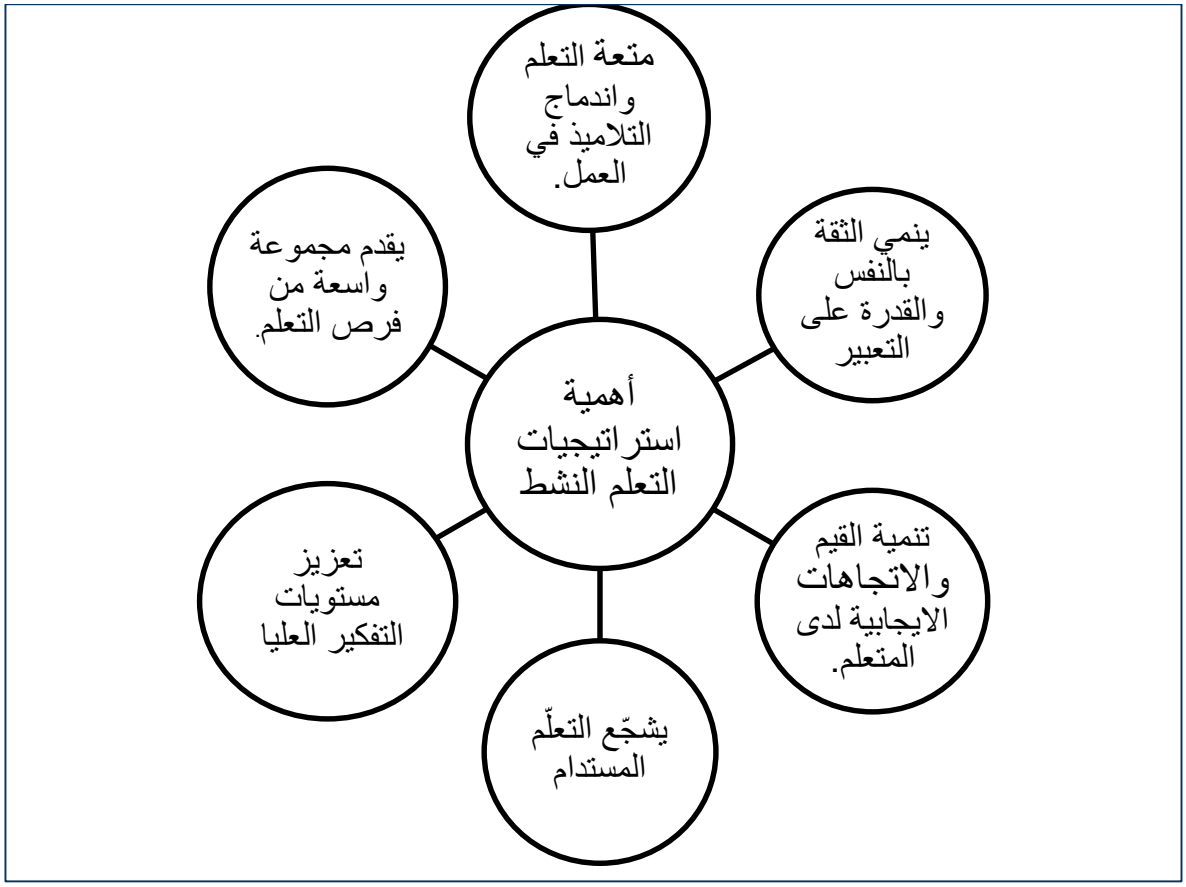
كما يتميز التعلم النشط بمجموعة من الخصائص أهمها أنّ:

- المتعلمين يشتركون في العملية التعليمية بصورة فاعلة تتعدّى كونهم متلقين سلبيين.
- هناك تركيز أقل على ثقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها.
- تشجيع المتعلمين على استخدام مصادر رئيسية وأولية ومتعددة.
- تفعيل دور المتعلمين في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل: التحليل، التركيب، التقييم وحلّ المشكلات.
- يعمل التعلم النشط على خلق جو تعلمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف وتتيح لهم العديد من الأساليب والوسائل التي يستخدمها في عمليتي التعليم والتعلم.
- يجب أن يكون التقييم أصيلا ومرتبطا بالتعليم ومن الضروري تنفيذ التقييم الذاتي للمتعلمين.
- يركز على مسؤولية المتعلم ومبادرته في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة.
- الاهتمام باستراتيجيات التعلم وطرقه تدعو للتفكير والتأمل وتهتمّ بالمهارات العليا للمعرفة وتقوية البناء المعرفي للمتعلم.
- اعتبار المعلّم موجها ودليلا للمعرفة والتعلم مما يتطلب مناقشات بينه وبين الطلاب.
- وجود جانب للهو والمرح وإضفاء التشويق الإثارة والتشويق على التعلم.

(وزارة التّربية الكويتية، د/س،ص2،4).

2 . 6 . أهمية استراتيجيات التعلّم النشط:

إنّ أهمية استراتيجيات التّعلم النّشط تكمن في ربط الصفّ الدّراسي بالعالم الخارجي وتشجيع التّعاون وروح الفريق، حيث يعتبر المتعلم محورا للعملية التعلّمية ويشارك في الأنشطة لبناء تعلّماته بمفرده وتتمثل أهمية استراتيجيات التعلّم النّشط في:



شكل رقم (01): يوضح أهمية استراتيجيات التعلم النشط

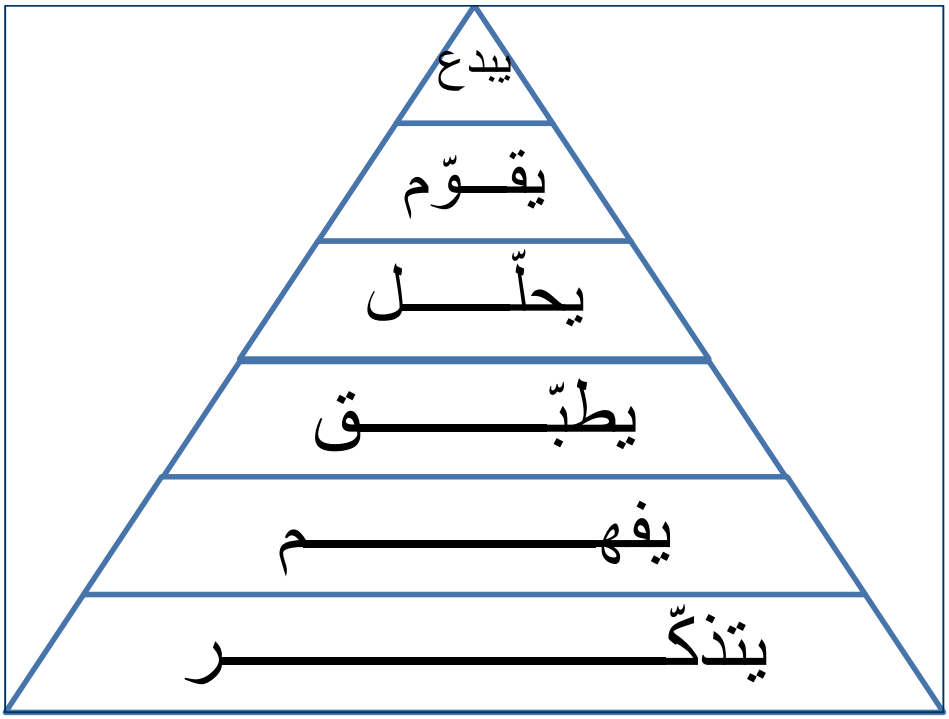
تكمن أهمية التّعلّم النّشط في أنّه يراعي الفروق الفردية وهذا ما يعزز ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عند المتعلّم، كما يساهم في معالجة انخفاض المستوى من خلال زيادة تركيز المتعلّم بتعزيز مستويات التّفكير العليا وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة وبناء التّعلّمات، وهذا من خلال متعة واندماج المتعلّم في التعلّمات.

(هزاع وآخرون، 1433، ص06، بتصرف)

إنّ تقديم استراتيجيات التعلّم النشط تمكن المتعلّم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة بحيث تتيح له فرصة تقديم مساهماته في مجموعة مع أقرانه بحيث يعتبر محور العملية التّعليمية التّعلّمية، ولا يتمّ التّعلّم إلا من خلال توظيف عمليات التفكير وقد اقترح بنجامين بلوم (Bloom) تصنيفا للأهداف المعرفية سنة 1956م ، ولا يزال من أكثر النّماذج تطبيقا في العالم حيث يوفّر طريقة للتّفكير في ستّ مستويات، من أهمّ مستويات التفكير إلى أعلاها من حيث التّرتيب.

في التسيعينات اقترح أحد تلاميذه تصنيفا معدّلا على إثر عدد من التّعديلات التي قام بهاعلى تصنيف بلوم الأصلي حيث حوّل الأسماء إلى أفعال لأنّ التّصنيف يعكس أشكالا مختلفة من التّفكير والتّفكير عملية نشطة لذلك استخدام الفعل يصفها بدقّة.

(منى البلوشي،2007، ص 04، 06)



شكل رقم (02): يمثل مستويات التفكير

نستنتج من خلال صنافة بلوم أنّه قسّم التفكير إلى مستويين: المستويات الدّنيا (يتذكّر، يفهم ويطبق) حيث أنّ المتعلّم يتذكر ويسترجع المعلومات ويتعرف على الأشياء ويسمّيها كما يقوم بإعداد قائمة لتلك الأشياء وعندما يفهم فإنّه يشرح الأفكار أو المفاهيم، يفسّر ويعيد صياغتها، وبالتالي سوف يستخدم ويطبّق وينفّذ المعلومات في مواقف جديدة، أمّا المستوى الثاني(يحلّل، يقوّم، يبتكر) فإنّ المتعلّم يحلل المعلومات إلى أجزاء لاكتشاف وفهم العلاقات فيما بينها، ويقدّم تبريرات للقرارات ويتحقّق من الافتراضات والأحكام كما أنّه يولّد أفكارا جديدة ونواتج جديدة ويصمم ويبني خططا وينتج ويخترع.

ولأنّ الدّماغ هو مركز العمليات العقلية والجزء المسيطر على قدرة الإنسان على التّعلّم، فإنّ المتعلّم في الطريقة التّقليدية تكون نسبة احتفاظه بالمعلومة ضعيفة وذلك نتيجة لاستعمال نمطية واحدة من أنماط التّعلّم وهذا ما أثبتته الدّراسات الحديثة على عكس التّعلّم النّشط حيث يمكن للمتعلّم الاحتفاظ بالمعلومة واسترجاعها بدرجة كبيرة، وبهذا يمكن ربط إمكانية تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط بالقدرة الاستيعابية للدماغ باعتباره مركز العمليات العقلية ، ويمكن تصنيف القدرة الاستيعابية للدماغ كالتالي:



شكل رقم (03): هرم يبين القدرة الاستيعابية للدماغ

(basma faour ,p07 ,2012)

إنّ أهمّ ما يمكن ملاحظته من خلال الشكل رقم (03): هو أنّ المتعلم عندما يقرأ ويسمع ويتلقى في كل يوم معلومات كمّا ونوعا ولكن ما يحتفظ به المتعلّم هو ما يمارسه ويتعامل معه مباشرة كقيامه بلعب الأدوار وتمثيل ما يتعلّمه ويحاكيه، وهذا ما تركّز عليه مناهج الجيل الثاني من خلال تطبيقها لاستراتيجيات التعلم النشط التي تركز على أنّ المتعلم هو محور العملية التعلمية، وتهدف إلى أن المتعلم يمارس التعلّمات على عكس الطريقة التقليدية التي تركز على حفظ المعلومات واسترجاعها.

7.2. مبادئ التعلم النشط:

يعتمد التعلم النشط على عدة مبادئ أهمها:

- في التعلم النشط المعلم موجه ومساعد والمتعلم محور للعملية التعليمية التعلمية.
- يتم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بشكل فردي أو جماعي، كما يجب الإلمام بتقنيات تطبيق هذه الاستراتيجيات.
- للمتعلم الفرصة في تطبيق ما تعلّمه وتوضيح طريقة القيام بذلك.
- التّعلم دائم والتصحيح ومعالجة الأخطاء مستمر، ويساير التعلّمات.
- المتعلم في نشاط وبحث دائم. **(الشمري،2011،ص22)**

وللتفريق بين التّعلّم النشط والتعلّم التقليدي فإنّ المقارنة ستتمّ من خلال عدة أوجه كما نلاحظها في الجدول التّالي:

جدول رقم (02):

مقارنة بين التعلّم التقليدي والتّعلّم النشط

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	ـ غير معلنة للتلميذ	ـ معلنة للتلاميذ ويشاركون في وضعها والتخطيط لها.
دور المعلّم	ـ تلقين المعارف وتقديمها جاهزة للمتعلمين.	ـ تسهيل وصول المعلومة بما أن المتعلّم يصل إليها بنفسه.
التّعلّمات	ـ يصدرها المعلّم بنفسه.	ـ يشترك التلاميذ مع المعلّم في وضع التّعليمات.
نظام العمل	ـ يفرضه المعلم على التلاميذ.	ـ يشترك المعلم مع التلاميذ.
شخصية المعلم	ـ الصّرامة والحزم.	ـ الحماس . المرح . التعاون.
الوسائل	ـ تعليميّة	تعلُّمية.
جلوس التلاميذ	ـ مقاعد ثابتة.	ـ التنوع في الجلوس وحرية الحركة.
الأسئلة	ـ المعلم هو الذي يسأل غالبا.	ـ يسمح للتلاميذ بطرح الاسئلة على المعلّم وعلى زملائهم.
التواصل	ـ في اتجاه واحد فقط.	ـ في جميع الاتجاهات.

سرعة التعلم	ـ واحدة لكل التلاميذ.	ـ كل تلميذ يتعلم حسب سرعته.
النواتج	ـ تذكر وحفظ المعلومات.	ـ فهم وحل مشكلات ومستويات عليا.
التقويم	ـ إصدار حكم بالنجاح والفشل ويقارن التلميذ بغيره دائما.	ـ مساعدة التلميذ على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة التلميذ بنفسه.

(الحقيبة التّدريبية للتكوين التّحضيري البيداغوجي للأساتذة، الجزائر،2017)

نستخلص من خلال الجدول رقم(02): أن هذه المقارنة أجريت من عدة نواحي أهمها أنّ المتعلّم في التعلم التّقليدي يعتبر متلقّيا فقط ويجب أن يمتثل لأوامر المعلم وينفّذ كل ما يطلبه مع إهمال الجانب الإبداعي للمتعلّم وقدرته على التفكير، التحليل وحلّ المشكلات، وبالتأكيد إهمال الفروق الفردية بين المتعلّمين ومعاملتهم على أساس مستوى واحد، كما أنّ أداء المتعلم دائما يتم قياسه بالحفظ ويتم مقارنته بغيره وهذا هو معيار الفشل أو النّجاح في الطّريقة التّقليديّة.

أما في الطّريقة الحديثة فالمتعلّم دائما في انشغال وحركة حيث تتميّز الأنشطة التّعلّميّة بالحماس، المرح والتعاون، ويتم طرح الأسئلة بحرية على المعلم والزُّملاء، وتتميز بيئة الصفّ بالتنوع في الجلوس وحرية الحركة، كما تتم مراعاة الفروق الفردية واكتشاف نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، وهذا ما يسمح للمتعثرين بادراك جوانب ضعفهم وتجاوزها كما أن العمل التعاوني يسمح بإظهار المواهب والقدرات التي لا تظهر في العمل الفردي.

2. 8. دور المعلّم والمتعلم في التعلم النشط:

في إطار المقاربة بالكفاءات ومن خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط حدّد دور المعلم باعتباره موجها ومسيّرا للعملية التعلمية ولم يبق محورا لها كما كان في السابق ومع ذلك بقيت الكثير من الأدوار الهامّة التي يعتبر مسؤولا عنها في عملية التعلم النشط.

جدول رقم (03):

يوضح دور المعلّم والمتعلّم في التعلّم النشط

دور المعلّم في التّعلّم النشط	دور المتعلّم في التّعلّم النشط
. أنّ المعلم مسؤول عن التّعلم ومسيّر له	. يمارس أنشطة تعليمية متنوعة.
ـ تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع الموقف التعليمي وأهداف التعلم المسطّرة في المنهاج.	. يبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة.
. طرح أسئلة تشجع على التأمل والتفكير.	. يطرح أسئلة وأفكارا وآراء جديدة.
ـ ينوع الأنشطة وأساليب التدريس وفقا للموقف التعلّمي وقدرات التلاميذ ويربط التدريس ببيئة التلاميذ وخبراتهم.	ـ يقوم بالملاحظة والمقارنة والتحليل واكتشاف العلاقات والتواصل بصورة فعّالة.
. يستخدم أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية.	. يشترك مع زملائه في عمل تعاوني جماعي.
ـ يعمل على زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ويضع القواعد داخل الصف.	. يشارك في تقييم ذاته.

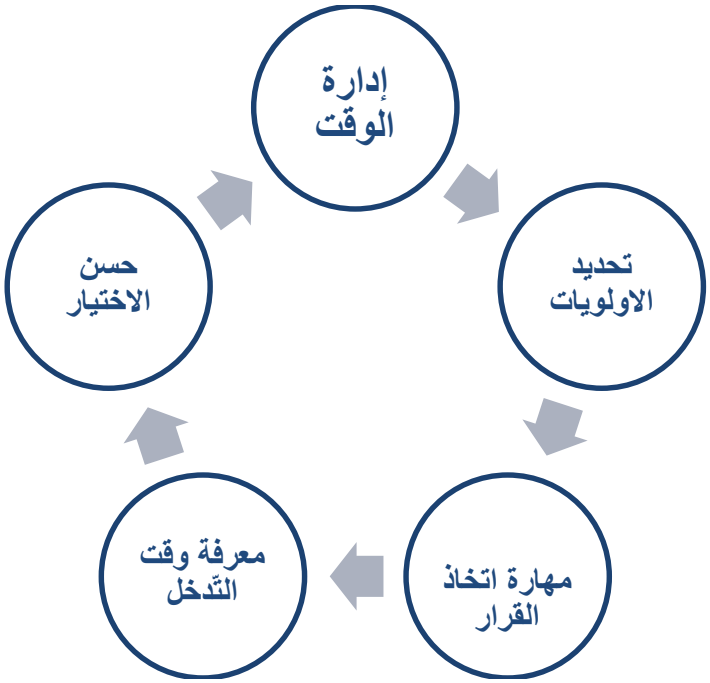
(عبيدي،2016،)

نستنتج من خلال ما سبق أنّ دور المعلم قد تغير وخرج عن نطاق كونه محورا للعملية التعلّمية، بحيث مُنحت له بعض الحرية البيداغوجية المسؤولة، باعتباره موجّها ومسؤولا عن التّعلّمات وذلك بإمكانيته تصميم بعض الاستراتيجيات التي تتماشى مع المنهاج الدّراسي وتكييفها بما يتلاءم مع الدّروس المبرمجة وبيئة المتعلّم، كما تغير دور المتعلّم الذي صار يشارك في بناء التّعلّمات، كما يتعلّم العمل الجماعي والتّعاوني ويبحث عن المعلومة بنفسه.

2. 9. معايير اختيار الاستراتيجية المناسبة:

إنّ اختيار استراتيجية مناسبة للدّرس ليس بتلك السّهولة فعلى المعلّم أن يستخدم ثلاث محكّات تتمثّل في: طبيعة أهداف التّعليم المراد تحقيقها، الخبرة اللازمة لتنفيذها، قدرة التلاميذ على تنفيذها.

فاختيار الاستراتيجية الملائمة يرجع إلى فعالية المعلّم وفعالية المعلّم تكون بهذه العناصر:



شكل رقم (04): معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة

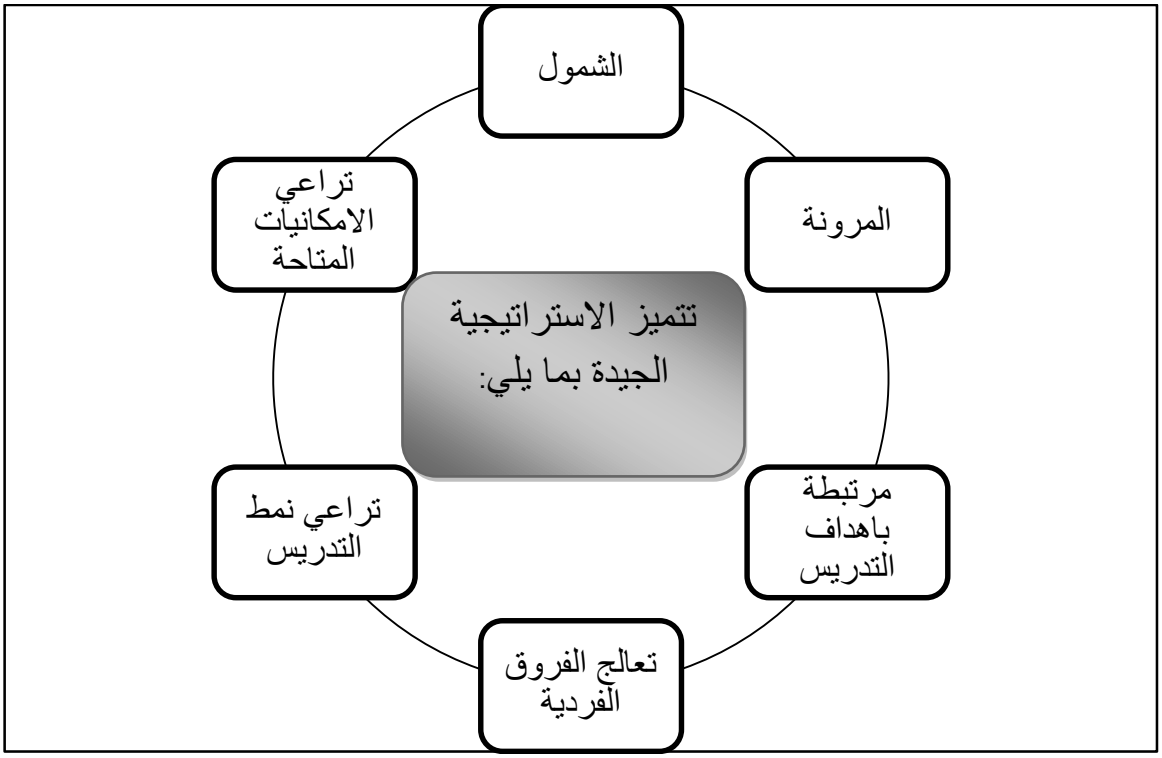
حيث يجب على المعلّم تحديد أولوياته وأهدافه، وأن يحسن اختيار الاستراتيجية المناسبة لتحقيق أهداف درسه، وعليه أن ينظم وقته لانّ الالتزام بوقت تنفيذ الاستراتيجية من أسباب نجاحها، كما أنّ فعالية المعلّم تظهر في معرفته متى يتدخّل لإيقافها في حال حصول أمر طارئ حتى لا يفقد النظام داخل الصفّ الدّراسي.

(شاهين،2010، ص26، بتصرف)

2. 10. مواصفات ومكونات الاستراتيجية الجيّدة:

1.10.2.مواصفات الاستراتيجية الجيدة:

تتميز الاستراتيجية الجيدة بعدّة مواصفات أهمها:



شكل رقم (05): يوضح مواصفات الاستراتيجية الجيدة

إنّ الاستراتيجية الجيدة تتميز بالشّمول حيث تتضمّن جميع الاحتمالات والمواقف المتوقّعة في الموقف التّعليمي، كما يجب أن تكون قابلة للتطوير، حتّى يمكن استخدامها من صفّ لآخر، وأن ترتبط بأهداف التّدريس وتعالج الفروق الفرديّة، كما تراعي نمط التّدريس ونوعه، وأن تراعي الإمكانات المتاحة بالمدرسة. **(شاهين،2010، ص26، بتصرّف)**

2.10.2.مكوناتها:

تتكوّن الاستراتيجية الجيدة من الأهداف التّدريسية، والخطط التي يحضرها المعلّم لضمان سير درسه، والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف، فالمعلّم الجيّد هو الذي يحسن اختيار استراتيجية مناسبة التي تحقق ما سطره من أهداف لدرسه ومحتواه من ناحية أخرى، وبما يتلاءم مع احتياجات متعلميه ولكثرة الاستراتيجيات فعلى المعلّم أن يعرف كيف يستخدم الاستراتيجيات طبقا لطبيعة محتوى الدّرس، ومكونات الاستراتيجية الجيدة تتمثل فيما يلي:

- الأهداف التّدريسية
- التحرّكات الّتي يقوم بها المعلّم وينظّمها ليسير وفقها في تدريسه.
- الأمثلة والتّدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول غلى الاهداف.

- الجوّ التّعليمي والتّنظيم الصّفي للحصّة.
- استجابات الطّلاب بمختلف مستوياتهم والنّاتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلّم ويخطّط لها **(أبو زينة ،1417، ص107)**

2. 11 . استراتيجيات التعلم النشط:

إنّ التّعلّم النشط يعتمد على الأنشطة التي يمارسها المتعلّم باعتباره محورا للعملية التّعلّمية ويعتمد التعلم النشط على التفاعل القائم بين المتعلم والمعلم، ولأنّ هذا التفاعل يحدث في بيئة صفية وكل موقف تعليمي له ما يتناسب معه من استراتيجيات تعلّمية، فالموقف التّعلمي في المراحل المتقدّمة كالمتوسط والثانوي يستلزم استراتيجيات أكثر صعوبة في تطبيقها عن تلك المستخدمة في المرحلة الابتدائية وعلى هذا الأساس تمّ اختيار بعض استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في المرحلة الابتدائية.

2. 11. 1 . استراتيجية حلّ المشكلات:

وهي عملية إثارة اهتمام التلاميذ إلى مشكلة معينة متعلقة بموضوع الدرس وبالتالي يتتبع التلاميذ خطوات حل المشكلة لإيجاد الحل المناسب.

وهي نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم بمشكلة حقيقية يسعى لحلها مستخدما ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تمّ جمعها وذلك بإجراء خطوات مرتّبة، تماثل الخطوات العلمية في التفكير:

- ✓ الإحساس بالمشكلة.
- ✓ تحديد المشكلة.
- ✓ افتراض الحلول المقترحة.
- ✓ اختبار صحّة الفروض.
- ✓ الوصول الى الحلّ.
- ✓ التعميم. **(وزارة التربية الكويتية، ص6)**

2. 11. 2. استراتيجية فكّر، زاوج، شارك (share, pair,think):

ابتكرت هذه الطريقة بعد سلبيات المحاضرة التقليدية، وضعها **فرانك ليمان** (Frank Liman) وزملاؤه سنة 1981م في ولاية ماريلاند الأمريكية وهي نشاط لتقييم مدى معرفة وفهم الطالب لموضوع ما، تعطي للطالب فرصة للوقوف على أفكار زملائه، ومن ثمّ التفكير والمراجعة قبل الإجابة، **وتسمّى (فكر، زاوج، شارك)** أو **(فكّر، قارن، شارك)** يمكن تطبيقها بأي عدد من الطلاب وتتميز بسهولتها.

2. 11. 2 .1. خطوات تنفيذها:

- يتم توجيه سؤال واحد الى المتعلمين مع تحديد وقت التفكير (5 . 10ثواني) بصمت وبشكل فردي.

- بعد التفكير الفردي يتمّ التفكير بشكل ثنائي حيث يتشاركان ويتناقشان حول الإجابة الصحيحة.
- بعد ذلك يتم اختيار ثنائي للإجابة بشكل عشوائي حيث يقدّمان تلخيصا لما تمّ انجازه أو تقديم الحلّ.

2. 11. 2 .2. أبرز استخداماتها:

➢ يتمّ استخدام هذه الطريقة عند مراجعة الملاحظات المدونة، حل التمارين، استعراض المفردات، تفحّص القراءة، مراجعة المحاضرة، أنشطة أوافق/لا أوافق، المحاكاة، تلخيص، تطوير الرأي.

(الشمري ،2011، ص22)

2 . 11 .3. استراتيجية العصف الذهني (brainstorming Stratigy):

يعدّ العصف الذهني من الاستراتيجيات الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي، وتسمح بظهور كل الآراء و الأفكار، حيث يكون الطّالب في قمّة التفاعل مع الموقف التّعليمي ويبني عليها من تدفق أفكار الآخرين في بيئة آمنة، وتصلح هذه الاستراتيجية في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة، وهي تعتمد على مجموعة من المبادئ:

- البناء على أفكار الآخرين.
- الكم قبل الكيف.
- إطلاق حرية التفكير.
- إرجاء التقييم.
- لا توجد إجابة نموذجية.
- عدم إهمال أو تجاهل أي فكرة أو إجابة. **(Basma faour,2012 ,14)**

وقد تناول الخبير **أليكس أوزبورن (Alex Osborn)** لأول مرة فكرة العصف الذهني في كتابه التخيل التطبيقي سنة 1953، ومنذ ذلك الوقت استخدمت هذه التقنية في جميع أنحاء العالم، وتقوم على توليد الأفكار الإبداعية عند المتعلم، وقد وصف فيجو تسكي التفكير " كالسحابة تطلق زخّات من الكلمات" وأثناء العصف الذهني ينتج الطلبة وابلا من الألفاظ ومن الحلول الجديدة".

2 . 11 .3. 1. خطوات تنفيذها:

➢ تجميع أفراد الفريق ويعتبر العدد المثالي لأفراد الفريق هو **(4 . 7)** أفراد.

➢ تحديد وقت الجلسة بمدّة زمنية محددة، يفضّل أن تتراوح بين **(15 . 45** دقيقة).

➢ تحديد المشكلة عن طريق طرح الأسئلة واختيار الحلول المقترحة عن طريق تدوين أفكار الجميع على السبورة.

➢ تصنيف الأفكار في مجاميع متشابهة.

- الحصول على كمّ كبير من الأفكار المتعدّدة لحل المشكلة. **(المفتشية العامّة للبيداغوجيا،2018، ص5)**

2 . 11 . 4 . استراتيجية الجيكسو (JIGSAW Stratigy):

تعتبر إحدى أنماط التعلم التعاوني تمّ ابتكارها من قبل الدّكتور **إليوت أورنوسون** Arnoson Eliot) وطلاب التخرج سنة 1971 في جامعة تكساس ، بهدف القضاء على التمييز العنصري في تلك الفترة في أوستن وهي تشبه قطعة الأحجية أو التركيبات ،والتي هي عبارة عن صورة أو رسمة مجزّأة إلى صور غير متماثلة ترتبط كل قطعة بقطع أخرى محدّدة حتى يمكن مشاهدة الصّورة ، حيث أنّ طلاب المجموعة الواحدة يجب أن يتكاملوا في أداء المهام المنوطة بهم ، و يتشاركوا بفعالية ، فإذا كان أحد الطلاب ضروريا فالطّالب الآخر ضروري أيضا في المجموعة ذاتها، شعارهم التّكامل والترابط ، وهذه الاستراتيجية لا تستعمل لدمج أو القضاء على التمييز العنصري فقط بل تستخدم لتغطية أكبر قدر من معلومات الدّرس في وقت أقصر.

(الشمري، 2011م، ص42).

2 . 11 . 4 . 1.خطوات تنفيذها:

تنفّذ هذه الاستراتيجية من خلال:

- تقسيم التلاميذ إلى فرق غير متجانسة في الدرس والاستذكار يتألف كل فريق من (5 . 6 تلاميذ).
- يكون كل فرد مسؤولا عن تعلم جزء من المادّة.
- يلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يناقشون الموضوع نفسه (تسمّى مجموعة الخبراء) للاستذكار ويساعد كل منهم الآخر على تعلم الموضوع.
- عودة الأعضاء إلى فرقهم الأصلية (Homes Teams) وتعليمهم ما تعلموه.

ويتبع نقاش الفريق باختبارات قصيرة، كل بمفرده عن المواد التي تعلّموها.

(المفتشية العامّة للبيداغوجيا،2018م، ص4).

2 . 11. 5. استراتيجية بائع الجمل (بائع الكلمات):

تنفّذ هذه الاستراتيجية من خلال تلميذ يحمل في يده قفة أو سلّة فيها مجموعة من الأوراق مكتوب فيها كلمات أو جمل بما يتوافق والدرس المستهدف والتّعديل يكون على حسب الموقف التعليمي ومستوى المتعلمين.

(المفتشية العامّة للبيداغوجيا،2018م، ص4).

2 . 11 . 6. استراتيجية التّعلم التّعاوني:

تستند هذه الطريقة إلى توافق كل الأهداف التعليمية حيث تعمل على تفتح شخصية الطالب، كما أنها تنمي ميوله، وتفجّر طاقاته وتحثّ على التعاون بينه وبين أفراد مجموعته، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتعدّ طريقة المجموعات من الطّرق الحديثة بحيث تسمح لكلّ طالب باختيار

مجموعته التي يرغب في العمل معها كما أنها تلبي حاجيات الطلاب النفسية من جهة وإيصال المادة التعلمية من جهة أخرى.

تتمّ عملية التّقييم بشكل جماعي ثمّ فردي ودور المعلم يقتصر على التوجيه والمراقبة فقط.

ولكي ينجح التعلم التعاوني لابدّ أن تتوفّر عدة عناصر مهمة نلخّصها فيما يلي:

1. المشاركة الإيجابية بين الطلاب: وذلك من خلال استشعار روح الجماعة ونجاح أو فشل العمل يتوقف على مدى نجاح التعاون في الجماعة وأن يدرك الطلاب أنهم يشاركون زملائهم إيجابيا، كما يساعدونهم لكي يتقدّموا علميا.

2. التّفاعل المعزّز: يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتسهيل المهمّة لأفراد مجموعته، وذلك من خلال تبادل المعلومات والمعارف.

3. الإحساس بالمسؤولية تجاه أفراد جماعته: وذلك من خلال إحساسه بأهمية دوره في الجماعة.

4. المهارات الاجتماعية: لكي ينجح العمل التّعاوني يجب ان يتعلّم الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة لأداء مهمتهم وإنجاز عملهم.

5. تفاعل المجموعة: لكي ينجح العمل التّعاوني فيجب على أفراد المجموعة العمل بأقصى كفاءة ممكنة حتى يتمكّنوا من إنجاز عملهم. **(حارص عبد الجابر،2006، ص13)**

2 . 11 . 6. 1. خطوات تنفيذها:

- ✓ تقسيم الصف إلى أفواج من **(4 . 7)** متعلمين.
- ✓ انجاز العمل أو المهام التي حدّدها لهم المعلم بشكل جماعي.
- ✓ تختار كلّ مجموعة قائدا لها من بين أعضائها. **(فراس السليتي، 2011، ص66)**

ومن فوائد العمل الجماعي أو التّعاوني هي:

- تشجيع المتعلمين للحصول على المعلومات ذاتيّا.
- تشجيع روح الفريق والعمل الجماعي.
- تصحيح الأخطاء وتعلّم المتعلمين من بعضهم البعض.

2 .11 .7. الخريطة الذهنية (Mind Map):

الخرائط الذهنية وسيلة تعبيرية عن وجهات النظر الشخصية بشأن العالم والمخطّطات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط، حيث تستخدم الفروع والألوان والصور في التعبير عن الفكرة، عن طريق ربط الكلمات ومعانيها بصور وربط المعاني المختلفة بالفروع.

2 .11 .7. 1. خطوات تنفيذها:

- رسم دائرة في الوسط للتعبير عن الفكرة أو الموضوع الرّئيسي.
- رسم فروع للأفكار الرئيسية.

– يمكن تفريعه إلى شعب ثانوية ويستمر التّشعب في هذه الخريطة، مع كتابة كلمة وصفيّة واستخدام الألوان والصّور حتى تكون في النهاية أشبه بشجرة أو خريطة تعبر عن الفكرة بكلّ جوانبها.
(المفتشية العامّة للبيداغوجيا، 2018)

2 . 11 . 8. استراتيجية اخفض يديك (Hands Dawn):

هذه الاستراتيجية مناسبة جدّا في المرحلة الابتدائية، تسمح للمتعلمين باستخدام أيديهم لمساعدتهم في تنظيم وتذكر التفاصيل، حيث تكون أصابعهم الإطار الذي تسجّل به المعلومات وهي مناسبة جدّا للطلاب الذين يتميّزون بالذكاء الحركي، وتستخدم في الدروس التي تبنى على خمس عناصر أساسية.

2. 11 .8 .1. خطوات تنفيذها:

- ✓ رسم اليد على ورقة بيضاء.
- ✓ العمل على شكل مجموعات صغيرة.
- ✓ كتابة العناصر الرئيسية للدّرس في مكان الأصابع الخمسة. **(الشمري،2011، ص57)**

2 . 11 . 9. استراتيجية وعاء السمك (Fich bowl):

يكتب كل طالب سؤالا واحدا حول موضوع المادة ويضعها في وعاء السمك، تسحب المعلمة الأسئلة من الوعاء وتقوم هي أو أحد الطّلاب بالرد عليها.

2 . 11 . 9. 1. الغرض من النشاط:

تعطي المعلمة تغذية راجعة تمنح الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة، والحصول على توضيحات.

2 . 11 . 9. 2. خطوات تنفيذها:

يتم توزيع بطاقات فارغة على المتعلّمين **(Index cards)** فارغة ويُطلَب من المتعلّمين كتابة السؤال عن المادّة التي عُرضت عليهم، ينبغي أن يكون السؤال موجّها حول توضيحات بشأن المادّة غير المفهومة أو يكون السؤال موجّها ربما بشأن تطبيق المادّة في الحياة العملية في نهاية الحصّة أو في بداية الحصّة التالية يودع الطلاب أسئلتهم في وعاء السّمك ثمّ تقوم المعلمة بسحب أسئلة من الوعاء تجيب عنها أو تطلب من المتعلّمين الردّ عليها.

(Basma faour ,11,2012)

يمكن تحويل وعاء السمك إلى جلسة مناقشة بدعوة مجموعة من المتعلّمين إلى الجلوس في دائرة وسط الصف والباقين للجلوس وراءهم، يقوم فريق المناقشة بالإجابة عن الأسئلة التي طرحت، ويتوالى بعدها المتعلّمون في الدخول والخروج من الدائرة الصغرى.

2 .11 . 10. إستراتيجية داخل وخارج الدّائرة:

نشاط بسيط يمكّن الطلاب من إجراء محادثة جماعيّة في وقت قصير حيث تمكنهم من تبادل الأفكار لغرض أو هدف محدّد، وهي مناسبة للطلاب في المرحلة الابتدائية، وتتضمّن التحدث بهدوء، التحرك من أجل هدف، تبادل معلومات، الاستماع، تلخيص أفكار الآخرين، التنبؤ، مساعدة الآخرين، طرح الأسئلة. **(الشمري،2011م، ص80)**

2 .11 . 10. 1. خطوات تنفيذها:

- ✓ تقسيم المتعلّمين إلى أربعة أفواج.
- ✓ تشكل كل مجموعتين دائرة داخلية ودائرة خارجية.
- ✓ طلاب الدّائرة الداخلية يقابلون طلاب الدّائرة الخارجية وجها لوجه.
- ✓ يعطي المعلّم طلاب الدّائرة الداخلية بطاقات تحتوي على أسئلة وإجاباتها في جهة واحدة من البطاقة.
- ✓ يطرح كل طالب سؤالا للطالب الذي يقابله ثمّ تتحرك الدّائرة الخارجية وبنفس الطريقة ليسأل كل طالب مجدّدا.
- ✓ تستمر الدّائرة الخارجية بالدّوران حتّى تكتمل الدّورة.
- ✓ يقدّم المعلم بطاقات أخرى جديدة ويطلب من الطلاب تبادل الادوار بين المجموعتين الداخلية والخارجية.
- ✓ يمكن طرح أسئلة حول الدّرس دون استخدام البطاقات.

(الشمري،2011، ص80)

2. 11. 11 . إستراتيجية أعواد المثلجات (popsicle stickes):

تستخدم هذه الاستراتيجية في المرحلة الابتدائية وهي تشجع جميع الطلاب على الاستماع الفعال والمشاركات الفعالة في مناقشات الصف، يتم استخدامها في الأسئلة المفتوحة حيث يركز الطلاب انتباههم ليتشاركوا الأفكار مع زملائهم الآخرين حول الدروس.

2. 11. 11. 1. خطواتها:

- ➢ كتابة اسم كل طالب على عود المثلجات.
- ➢ وضع الأعواد في علبة في مقدّمة الصف
- ➢ شرح طريقة العمل.
- ➢ اختيار عود من الأعواد وقراءة اسم التلميذ المكتوب عليه ومطالبته بالإجابة عن السؤال.
- ➢ العودة الى الدرس مع إرجاع العود إلى مكانه لكي يفهم المتعلّم انه من الممكن أن يوجه له السؤال مرة أخرى.

2. 12.11. استراتيجية قف . ارفع يدك . شارك (hand up،stand up , pair up):

تستخدم هذه الاستراتيجية لطرد الملل عن المتعلّمين بعد أن يطول جلوسهم، حيث تناسب هذه الاستراتيجية تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2. 12.11. 1.خطواتها:

- تقديم النشاط كمسألة حسابية أو سؤال أو أفكار معينة حول مفهوم.
- تنبيه المتعلمين حول طريقة العمل.
- عند تقديم التّعليمة يقف المتعلّمون ويرفعون اليد اليمنى، ثمّ البحث عن أقرب قرين ليس من المجموعة.
- بعد أن يلتقي المتعلّم مع زميله يصفقان بيديهما (تلامس فقط) ثم ينزلان يديهما.
- يتشاركان ويتناقشان حول النشاط بالتناوب.
- اختيار أحد المتعلّمين للإجابة بمساندة زميله. **(الشمري ،2011، ص44)**

نستنتج من خلال ما سبق أنّ استراتيجيات التعلم النشط كثيرة ومتنوعة وكل إستراتيجية لها خطواتها وأهدافها الخاصّة بها وهذا ما يجعل معلّم المرحلة الابتدائية في حيرة من أمره في المفاضلة بينها واستخدام الاستراتيجية الأمثل والتي تتوافق مع متعلّميه والبيئة المحيطة به، وإنما كان اختيار هذه الاستراتيجيات في هذه الدّراسة كأمثلة لما يتوافق مع متعلّم المرحلة الابتدائية في مناهج الجيل الثاني ، واستنادا على دليل الاستراتيجيات الخاص بالمرحلة الابتدائية، وذلك لأهميتها وضرورة استعمالها في هذه المرحلة، وفي ضوء أهمية استراتيجيات التّعلم الحديثة يتضح أنّ هناك الكثير من هذه الاستراتيجيات التي تهدف إلى تسهيل عملية التعلم فبعضها فردية وبعضها جماعية ولهذا على المعلّم اختيار ما يتناسب مع صفه والبيئة المحيطة وتماشيا مع مستوى المتعلّمين وأهداف الدّرس.

12.2. مميزات وعيوب التعلم النشط:

إن لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط الكثير من المميزات وذلك من خلال ما يلمسه المعلّم في اختصار الوقت والجهد خلال سيرورة الدّروس، وكذلك البناء الذّاتي للتعلّمات من طرف المتعلّم كمحور للعملية التعلمية من خلال جعل المتعلّم في تفاعل دائم والخروج عن النمط الخطّي المألوف وهو تقديم الدّروس جاهزة للمتعلّم، لكن هذا لا ينفي وجود بعض العيوب لهذا النوع من التعلم ومنها: كثرة الدّروس وقصر المدّة الزمنية الخاصّة بكل نشاط ونقص خبرة المعلّمين في هذا المجال.

2 .12. 1. مميزات التعلّم النشط:

من مميزات التعلّم النشط أنّه يمكن المتعلّم على:

- المشاركة في اختيار نظام العمل ووضع القوانين واستخدام استراتيجيات التّدريس الخاصّة والتي تمكّن الطالب من معرفة مواهبه وقدراته.
- مساعدة كلّ طالبٍ على فهم نفسه ومعرفة ميزات شخصيته وعيوبها، والعمل على تقوية نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف بحيث تتنوع مصادر تحصيل المعلومة وإمكانية وجود أكثر من إجابة وحلّ للمسألة على عكس النظام التقليديّ.
- خلق أسلوب التواصل والتفاعل بين المتعلّم والمعلم مع إشراك المتعلم في تحديد الأهداف التعليميّة والسماح له بإدارة نفسه ذاتيّاً.
- تعلم كلّ طالبٍ بما يُناسب قدراته والابتعاد عن أسلوب الترهيب والتخويف وزيادة اندماج الطالب في عملية التعليم وجعلها ممتعة بالنسبة له.
- تحفيز الطالب على الإنتاج والمشاركة وتقوية شخصية الطالب وتنمية مهاراته في التعبير عن ذاته بقوّة وحرية.
- زيادة ثقة الطالب بنفسه، وبمهاراته وقدراته وزيادة القدرة على التفكير والبحث.
- تعويد الطالب على اتباع قواعد وقوانين العمل واحترامها. **(صابرين السعو ،2016)**

ومما يميز التعلّم النشط كذلك تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلّمين من خلال العمل التّعاوني والعمل كمجموعات، واكتساب روح المنافسة الايجابية واكتساب مهارات اجتماعية كاحترام الدّور ومشاركة أفكاره مع الآخرين، واكتسابه الثقة بنفسه والاختفاء التدريجي لبعض المشكلات النفسية كالخجل الخوف والانطواء وتحل مكانها الأخلاق العالية والقيم الإيجابية وتحمل المسؤولية وروح المبادرة....

2. 12. 2. عيوب التعلّم النشط:

رغم المحاسن الكثيرة للتعلّم النشط إلا أن هناك بعض العيوب التي تتمّ ملاحظتها خلال ممارسة بعض الاستراتيجيات ومنها:

- نقص خبرة المعلمين في الأساليب الحديثة للتعليم، وبالتالي عدم قدرتهم على إدارة هذا النوع من التعليم بالكفاءة المطلوبة، بالإضافة إلى تشتت أفكار المعلم في استخدام الأساليب الحديثة المختلفة، وكثرة المسؤوليات الواقعة على عاتقه.
- استغراق وقت طويل في التحضير والإعداد.

- عجز الطالب عن إتقان بعض المهارات مثل البحث، والتفكير الإبداعيّ، والتحليل؛ لأنه غير معتادٍ عليها.

2. 13.معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط:

إنّ اعتماد التّعلم النشط في مناهج الجيل الثاني والتركيز على بعض الاستراتيجيات ولانّ هذه الأخيرة تستوجب توفر بعض الشروط والخطوات اللاّزمة لتطبيقها فإنّ بعض المعلّمين يجدها من الصّعوبة بمكان حيث هناك الكثير من المعيقات التي تواجههم نعدّد بعضها:

- عدم ملائمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.
- تستغرق وقتا طويلا في التخطيط والتحضير.
- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم القدرة على استخدام مهارات التفكير العليا.
- ضيق الوقت وكثافة البرنامج الدّراسي. **(وزارة التربية الكويتية، ص05)**
- قصر المدّة التعلمية.
- أعداد المتعلمين الكبيرة في الصفوف الدراسيّة.
- نقص في بعض الأدوات والأجهزة المساعدة.
- التردّد لدى المتعلمين في المشاركة والعمل التعاوني الجماعي.
- ضعف المعلمين في المعارف والمهارات الأساسية لتفعيل عملية التعلم.

(Basma faour ,2012 ,6)

كما توجد الكثير من المعيقات الأخرى التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التعلم النشط كفقدان المعلمين للحافز من أجل التخلي عن النّمط التّقليدي في التّعليم، كما أنّ مناهج التعليم المكثفة جعلت المعلّم يسعى لإكمال البرنامج المسطّر خلال السنة، لأنه يخضع لرقابة السلطة الوصيّة وهو ما أدّى بأغلبية المعلمين لعدم تطبيق الاستراتيجيات التعلمية رغم أهميتها.

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ الاستراتيجية هي فن التخطيط للدرس باستخدام تقنيات مختلفة تساعد المتعلم على التعلم بأسهل وأيسر الطرق حيث يكون محورا للعملية التعلّمية والمعلّم موجّها ومساعدا له على عكس الطريقة التقليدية التلقينية التي يكون فيها المتعلّم مستقبلا فقط.

حيث تعمل الاستراتيجيات على إثارة فاعلية المتعلم ودافعيته لاستقبال المعلومات وتشمل على التقنيات والوسائل التي يعدّها المعلم لتسيير درسه، وإيصال المعلومة للمتعلم.

وقد تمّ اختيار بعض هذه الاستراتيجيات وطرحها لأنها تتناسب مع المستوى العمري والعقلي للمرحلة الابتدائية وما يعزز هذا الكلام هو دليل الاستراتيجيات الصادر عن المفتشية العامة للبيداغوجيا وهذا سعيا منها وحرصا على الاستعمال الصحيح لهذه الاستراتيجيات، وأنها تتناسب مع مناهج الجيل الثاني، الذي يعتمد على التعلم النشط في تسيير الأنشطة والبرامج التعليمية التّعلمية،

كما أنّ المعلّم يمكنه تطوير هذه الاستراتيجيات وتكييفها بما يتناسب مع صفه ومتعلّميه ومع الأنشطة التي يقدّمها، وذلك بمراعاة مواهب وقدرات المتعلمين ودون اهمال للمتعثّرين.

2 . 14. نصائح وإرشادات لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط:

يجب على المعلّم أن يدرك أنّ استراتيجيات التعلم النشط هي أدوات مساعدة لنجاح الدّرس ولهذا عليه أن يعرف كيف يستغلها لنجاح درسه، دون أن يفقد أسلوبه كما أنّ عليه أن يبحث ويوفر الوسائل اللاّزمة لنجاح عملية التّعلم وهذا ما لمسته في الميدان مع المتعلّمين حيث أنّ الجهل بطريقة التدريس باستراتيجيات التعلم النشط يمكن أن تكون مجرّد هدر للوقت والجهد حيث يجب على المعلّم:

- اختيار الاستراتيجية يجب أن يتماشى مع مستوى المتعلّمين ومحتويات الدّرس المبرمج.
- الاستراتيجيات التعلمية هي أدوات مساعدة لنجاح الدّرس ولا يجب الاعتماد عليها بشكل قطعي وهذا ما يخطئ الكثير من المعلّمين في فهمه.
- التدرج في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وعدم الضغط على المتعلمين بالتركيز على تعلمها.
- الاهتمام بميول المتعلمين قبل تنفيذ أيّ استراتيجية تعلّمية لأنّ المستهدف هو المتعلم قبل كل شيء.
- تدريب المتعلّمين قبل تنفيذ أي استراتيجية.
- تقويم المهام الأدائية للمتعلّم في إطار استراتيجيات التعلم النشط وذلك من خلال شبكات الملاحظة والتقويم الخاصة بكل نشاط.
- الحرص على التكوين الذّاتي والمستمر والاستفادة من خبرات الزملاء وأصحاب الاختصاص.
- الحرص على عدم تضييع الوقت والجهد بتنفيذ استراتيجيات قد لا تتلاءم مع ما الدّرس المقدّم أي أنّ بعض الدروس لا تستوجب تطبيق استراتيجيات تعلّمية.
- بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط تفاعل المتعلّمين الكبير وانشغال المعلّم يجعلهم يستغلون الفرصة للتسبب بالفوضى وفقدان السيطرة عليهم.
- المعلّم الكفء هو سيّد قسمه ويعرف كيف يكيّف جهده ووقته لإيصال المعلومة وتحقيق أفضل النتائج.

خلاصة الفصل

إنّ استراتيجيات التعلم النشط تسعى إلى إيجاد التفاعل في البيئة الصفية بين المتعلم والمعلم حيث يكون المتعلم أساس العملية التعلمية ومحورها كما أنّ الاستراتيجية ضرورية جدّا لعمل المعلم حيث يجب أن يكون مخطّطا لما يعمله ويقوم به، كما تعمل الاستراتيجية على تقريب الطّالب من المادّة العلمية وإلمام المعلم بالاستراتيجيات يمكّنه من تقديم المادة العلمية بأيسر طريقة.

إنّ معظم الاستراتيجيات المطبقة في المرحلة الابتدائية تساعد المتعلم على اكتساب المعلومات عن طريق اللعب وبأسلوب مرح.

وتكمن أهمية استراتيجيات التعلم النشط في ربط المادّة التعلمية بالواقع، حيث أنّ المعلم يستقي موضوعاته العلمية من العالم الواقعي للمتعلم، وهذا ما حرصت عليه مناهج الجيل الثاني من خلال ما سطّرته في برامجها التعليمية.

ـ تمهيد

إنّ تربية الأجيال على القيم من أصعب المهمات التي يواجهها المربون خاصّة مع التطور الذي يشهده العالم حيث أصبح قرية صغيرة بفضل التكنولوجيا، ولأنّ التطور العلمي والتكنولوجي أدّى إلى هذا الانفتاح الثقافي الذي أفقد الفرد هويته، فالهوية الوطنية أو المواطنة كما يسميها البعض هي: انتماء الفرد إلى وطن يتفانى في خدمته ويسعى جاهدا للحفاظ عليه والدفاع عنه ، كما تكتسي المواطنة أهمية كبيرة حيث أولت وزارة التربية والتعليم أهمية قصوى لتنمية قيم المواطنة للمتعلمين نظرا للتحديات التي يواجهها هذا الجيل المتذبذب ، وتعدّ أزمة القيم التي يعيشها المجتمع في الفترة الحالية هي رهان وزارة التربية والتعليم ، وبرزت قيمة تعليم القيم وترسيخها للمتعلمين منذ الصغرّ ، لأنها ترتبط بالحياة اليومية حيث يعيش الإنسان كل يوم ويواجه عدّة مواقف تتجلى تلك القيم في سلوك الفرد وأقواله.

3 . إكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائي:

3 . 1 . مفهوم قيم المواطنة:

3 . 1. 1 . مفهوم القيم(values):

القيم مفردها قيمة وقد ورد في اللغة العربية القيمة بمعنى الشيء الثمين، والشيء الذي له قيمة هو شيء غال وثمين.

. لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (ibn manzur): " أنّ القيم أصله الواو، لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمّن الشيء بالتقويم، ويقال كم قامت ناقتك؟ أي كم بلغت؟".

ويشير أيضا: «أنّ القيام بالشيء معناه المحافظة والملازمة، كما يعني الثبات والاستقامة، فيقال أقمت الشيء وقوّمته بمعنى استقام"**(ابن منظور، 1433، ج7، ص 547)**.

أما الرّازي فيقول:" قوام الشيء تقويما فهو قويم وقيمة الشيء قدره" **(الرّازي،332،1988)**.

وقد تعددت المفاهيم وتباينت فكلّ يحدّد مفهوم القيم عن طريق فهمه وتوجهه وذلك بسبب اتساع هذا المفهوم حيث نجد أنّ القيم هي: " مجموعة من المثل والغايات والمعتقدات والتّشريعات والوسائل والضّوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها اللّه عزّ وجلّ وهذه القيم تحدّد علاقة الانسان وتوجّهه إجمالا وتفصيلا مع الله تعالى ومع نفسه ومع البشر ومع الكون وتتضمّن هذه القيم غايات ووسائل".

(الجلاد،2010، ص55)

كما تعرف بأنها:" المثاليات التي تسود بين الأفراد وتتغلغل بين نفوسهم وتتوارثها الأجيال وتدافع عنها قدر الإمكان".

(عبد الكافي، 2005، ص18)

ويعرف محمد أحمد محمد بيومي القيم على أنها: "المرغوب فيه بمعنى أي شيء مرغوب من الفرد أو الجماعة الاجتماعية، وموضوع الرغبة قد يكون موضوعا ماديا أو علاقة اجتماعية أو أفكارا وبصفة عامة أي شيء يرغبه الفرد والمجتمع".(**بيومي، 2004 ، ص 106)**

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص أنّ تعليم القيم هو مسؤولية وضرورة حتمية لابدّ من الجميع أن يهتموا بها بدءا بالأسرة التي هي المنشأ الأوّل للطّفل، ثم تأتي المدرسة ببرامجها ومناهجها حيث تمثل مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية، وتتعدّد مصادر القيم التي يكتسبها المتعلم حيث أنّ مصدرها: الفطرة وطبيعة الإنسان، الوالدان، الدين، المجتمع، الإعلام، المدرسة، الأصدقاء.

3. 1 . 2 . المواطنة(citizenship)

نجد أنّ المواطنة مأخوذة من العربية من مفهوم الوطن والمنزل الذي تقيم به، وهو "موطن الإنسان"، وطن يطن وطنا: أقام به، وطن البلد: اتخذه وطنا، توطّن البلد: اتخذه وطنا، وجمع الوطن أوطان: منزل إقامة الإنسان ولد فيه أم لم يولد، وتوطّنت نفسه على الأمر: حملت عليه، والمواطن جمع موطن.

جاء في القرآن الكريم" لقد نصركم الله في مواطن كثيرة". **(التوبة، الآية 25)**

وقد تمّ تعريفها على أنها:" صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتمائه إلى وطنه وتتجاوز المواطنة بالنسبة للمواطن حدود الوطن، فهي تعني الانتماء والهوية الرسمية للفرد خارج مجتمعه، عندما يلتزم بالحقوق والواجبات، فهي إذن علاقة بين فرد ودولة كما يحدده قانون تلك الدولة ". **(علي الكواري، 2004، ص21)**

فالمواطنة Citizenship هي صفة المواطن والتي تُحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو إليها الجميع وتوحد من اجلها الجهود وترسم الخطط وتوضع الموازنات.

(بدوي، 1982، ص60)

ويشير سامح فوزي إلى أنّ: "المواطنة هي تمتع الشخص بحقوق وواجبات، وممارستها في بقعة جغرافية معينة، لها حدود محددة، تعرف في الوقت الراهن بالدولة القومية الحديثة التي تستند إلي حكم القانون، في دولة المواطنة جميع المواطنين متساوون في الحقوق والواجبات، لا تمييز بينهم بسبب الاختلاف في الدين أو النوع أو اللون أو العرق أو الموقع الاجتماعي.... الخ".

وبالتالي فإنّ القانون يحقق المساواة داخل المجتمعات، ويفرض النظام، ويجعل العلاقات بين البشر متوقعة، أي تجري وفق تصور مسبق يعرفه ويرتضيه الجميع. **(سامح فوزي،2007، ص7)**

ومن خلال ما سبق نستخلص أنّ قيم المواطنة هي الشعور بالانتماء للوطن، والتمتع بكامل الحقوق في ظل الأمن والسّلم، كما أنّ المواطنة تعني أداء الواجبات مقابل الحصول على الحقوق، وخدمة الوطن والتضحية من أجله.

3 . 2. مكوّنات وأبعاد المواطنة:

إنّ مفهوم المواطنة واسع لا يمكن حصره في المجال السياسي أو الاقتصادي إذ انه يتعدى ذلك، ورغم كثرة الدراسات العلمية المستفيضة إلا أنها لا تستطيع تجريده من حدود الزمان والمكان، بما أنّ هذه الأخيرة لها عناصر ومكونات أساسية لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال رؤية فلسفية تشتق من فلسفة المجتمع الجزائري.

3 . 2 . 1 . مكونات المواطنة: للمواطنة مكوّنات وعناصر أساسية تتمثل في:

جدول رقم (04):

يمثل مكونات المواطنة

مكونات المواطنة			
الانتماء	يشير مفهوم الانتماء إلى الانتساب لكيان ما يكون الفرد متوحداً معه مندمجاً فيه، باعتباره عضواً مقبولاً وله شرف الانتساب إليه، ويشعر بالأمان فيه، وقد يكون هذا الكيان جماعة،	**الهوية Identity**	حيث يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية، وهي في المقابل دليل على وجوده، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وهو ما يعني الانتماء وتعتبر العنصر الأول من عناصر المواطنة
		الجماعية Collectivism	إن روابط الانتماء تؤكد على الميل نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد،

	طبقة، وطن، وتحت مفهوم الانتماء تندرج أبعاد عديدة أهمها:		وتؤكد الجماعة على كل من التعاون والتكافل والتماسك، والرغبة الوجدانية في المشاعر الدافئة للتوحد.
		الولاء	الولاء جوهر الالتزام، يدعم الهوية الذاتية، ويقوي الجماعية، ويركز على المسايرة، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته ويشير إلى مدى الانتماء إليها
		الالتزام Obligation	حيث التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية، وهنا تؤكد الجماعية على الانسجام والتناغم والإجماع، ولذا فإنها تولد ضغوطاً فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة لإمكانية القبول والإذعان كآلية لتحقيق الإجماع وتجنب النّزاع.
		التوّاد:	ويعني الحاجة إلى الانضمام أو العشرة، وهو –التواد– من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات ويشير إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة.
		الديمقراطية	هي أساليب التفكير والقيادة، وتشير إلى الممارسات والأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بهويته.
الحقوق	هناك نوعان من الحقوق في النّظام الدّستوري على اختلاف توجهاته ومنطلقاته هما: (حقوق الإنسان، وحقوق المواطن)		

	وهي الحقوق التي يتمتّع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدّولة.
الواجبات	تختلف الدول عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، والبعض الآخر لا يرى المشاركة السياسية كواجب وطني.
المشاركة المجتمعية	إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركاً في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع، وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسئولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.
القيم العامّة	وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والوطنية والتي منها: الأمانة، لإخلاص· الصدق· الصبر· التعاضد والتناصح.

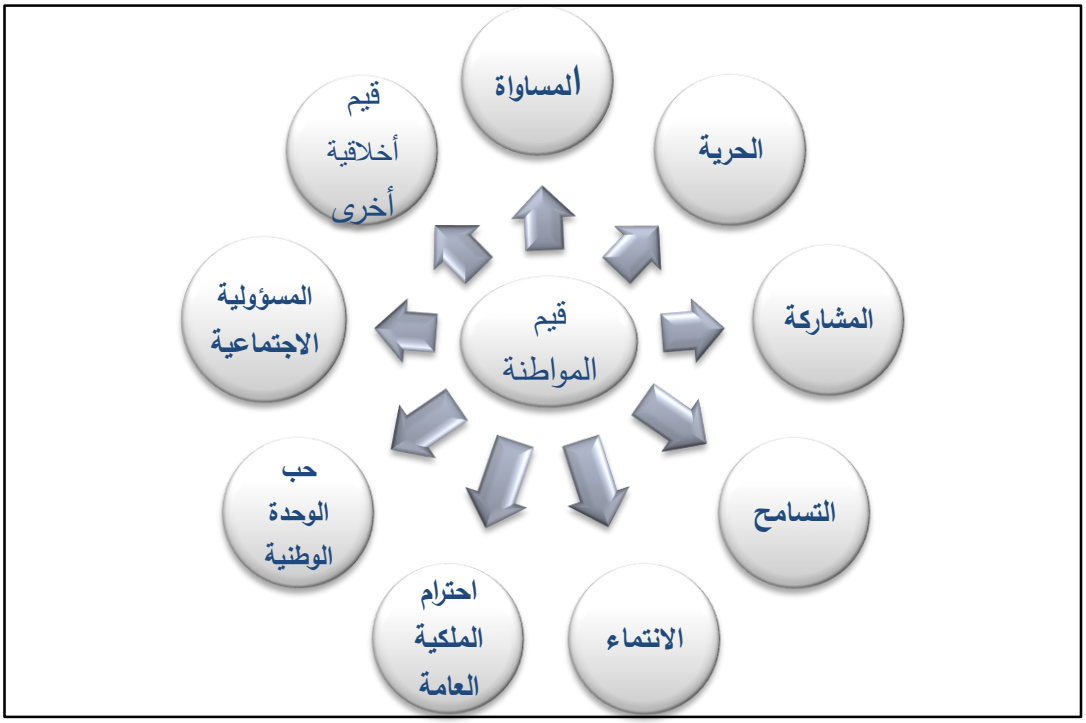
(المجلة الجزائرية للدراسات الاستراتيجية والسياسية، 2017، بتصرف)

نستنتج من خلال الجدول رقم (04): أنّ لقيم المواطنة مكونات أساسية ولا نستطيع أن نقول عن أيّ شخص أنّه مواطن إلا إذا اكتسب هذه المكونات، حيث يشعر المواطن بشعور الانتماء وهو ما يجعله يفتخر بوطنه ويعمل بإخلاص من أجله ويدافع عنه، كما يضمن حقوقه ويتمتّع بها مثل:(حماية ممتلكاته الخاصّة، الرّعاية الصّحية، التعليم، وغيرها من الحقوق التي تعتبر واجبا على الدّولة، أمّا الواجبات فتختلف من بلد لآخر لذلك عليه احترام النظام السائد في وطنه، وعدم خيانته، كما يجب عليه المحافظة على المرافق والممتلكات العمومية....

وعلى هذا المواطن أن يشارك في الأعمال النافعة لوطنه، وأن يتحلّى بالأخلاق والآداب العامّة في إطار ما تفرضه قيم مجتمعه ووطنه. كما أنّ قيم الموا عناصر أخرى:

شكل رقم (06):

يمثل عناصر قيم المواطنة



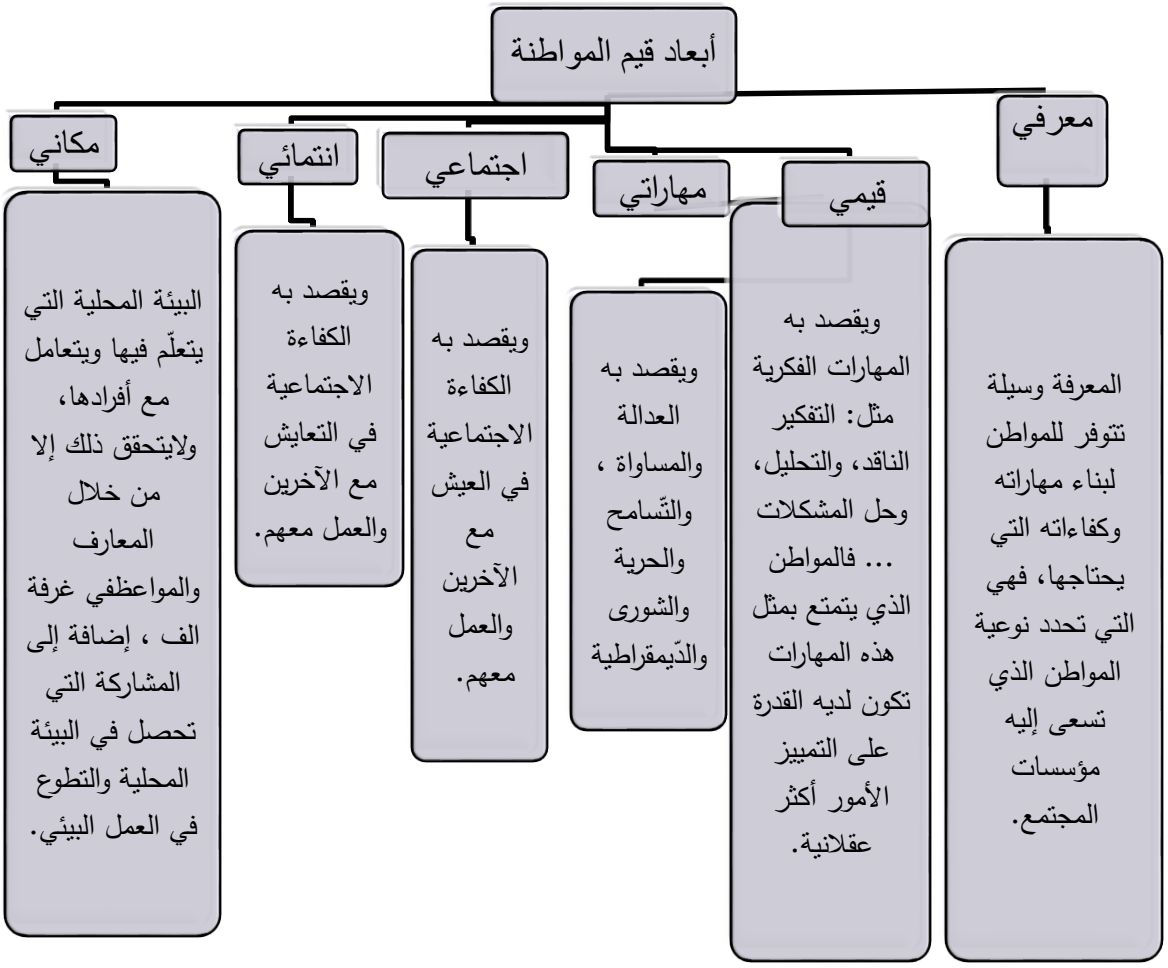
(الأهدل، بارعيدة، ص22)

نستنتج من خلال الشكل رقم (06): أن الباحثتان قد ركزتا على قيم المواطنة حيث أنّ قيم المواطنة تتشكل من مكونات وعناصر أساسية حيث نجد أنّ الانتماء يعني الانتماء لوطن والانتساب إليه حيث يضمن العيش فيه في أمن وسلام دون الإحساس بالغربة عنه، كما أنّ الحرية والمساواة من حقوق هذا المواطن الذي عليه واجبات يجب أن يؤدّيها كما أنّ الوطنية أو المواطنة تكمن في حب الوطن والالتزام بالمسؤولية الاجتماعية والمشاركة المجتمعية حيث يعمل هذا المواطن ويسهر على خدمة وطنه واحترام الملكية العامّة في جو يسوده التّسامح والتّعاون، فلا يمكن لأي إنسان أن نقول أنّه مواطن إلا إذا اكتسب مكونات المواطنة بالإضافة إلى قيم أخلاقية واجتماعية أخرى تجعله يعيش في سلام ووئام مع أفراد مجتمعه ،وفي ظل الاحترام والسلام.

3 . 2. 2 . أبعاد قيم المواطنة:

تتمثل أبعاد قيم المواطنة كالتالي:

شكل رقم(07): يبين أبعاد قيم المواطنة

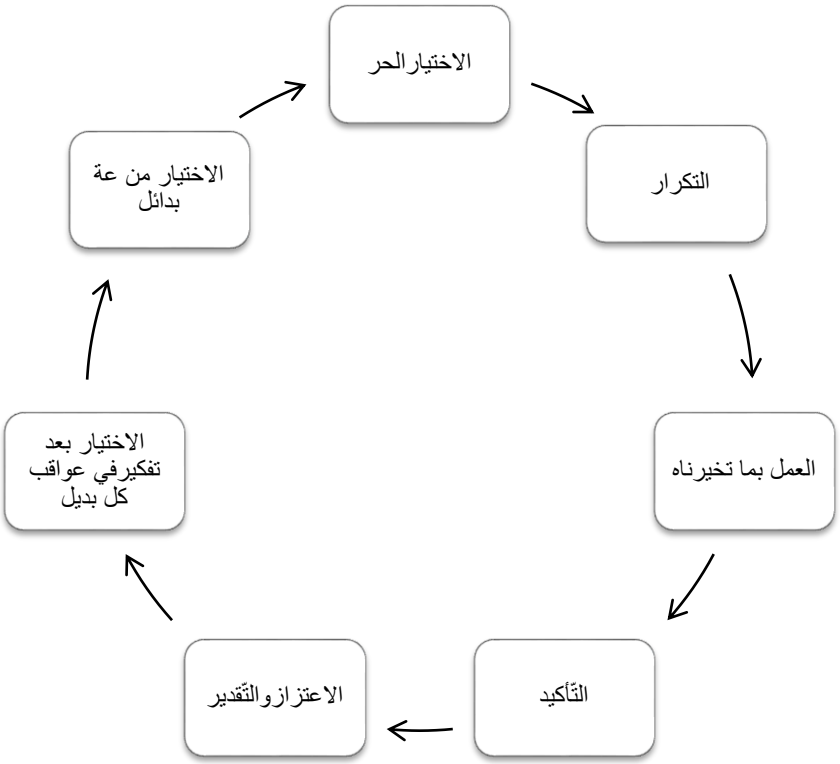


(المحروقي،2008، بتصرف)

نلاحظ من خلال الشكل رقم07: أنّ المواطن يحتاج إلى المعرفة لبناء مهاراته وكفاءاته التي يحتاجها، وهذا ما يحدّد نوعية المواطن الذي يحتاجها المجتمع، ولكي تكون لديه القدرة على التّمييز فعليه أن يتمتّع بالمهارات الفكرية مثل: التفكير الناقد، والتحليل، وحل المشكلات ...

كما يجب أن يمتلك الكفاءة الاجتماعية في التعايش والتّعامل مع الآخرين وذلك من خلال البعد الاجتماعي، كما يجب غرس الانتماء الوطني عند المتعلّمين من خلال تعزيز انتمائهم لثقافتهم ومجتمعهم ولوطنهم، في وجود العدل والمساواة، التّسامح والدّيمقراطية والشّورى، وهذا في إطار بيئة هذا المتعلّم وهذه الأبعاد هي ما تشكّل معالم المواطنة لديه.

3.3. مراحل اكتساب القيم:



شكل رقم(08): يمثل مراحل اكتساب القيم

(ضياء، 1984م، ص،78، بتصرّف)

نلاحظ من خلال الشكل رقم (08): أنّ اكتساب القيم يمر بمراحل عديدة حيث أنّ القيم تمرّ بعدّة مراحل أهمّها: اختيار القيمة بحرية حتى تكون عزيزة عليه، كما تتخير منه من حيث العدد والتنوع.

ويتم دراسة كل احتمال وبديل بعد تفكير ووزن للأمور، تكون اختياراتنا مما يسعدنا وتحتل منا مكانة عزيزة، ولا نتردد في إعلان اختيارنا وندافع عنه ولا نخجل منه كما أنّ العمل بالاختيار يجب ان يمارسه صاحبه ويجب أن تؤثر على مسار حياته، وذلك بالتكرار حتى تصبح من نسيج نمط حياة الفرد.

3. 4 . خصائص القيم:

هناك سمات مشتركة لمفهوم القيمة بين مختلف وجهات نظر العلماء، الذين تناولوا القيم وهذه السّمات هي:

- **القيم إنسانية:** فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعا ترتبط بالإنسان.
- **القيم ذاتية:** أي يحس كل واحد منا بالقيم على نحو خاص به.

- القيم التي يكتسبها الفرد تتأثر بمعلوماته وخبراته واتجاهاته وتؤثر فيها.
- **القيم نسبيّة:** بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر، ومن زمن إلى آخر، ومن مكان إلى مكان ومن ثقافة إلى ثقافة فالقيم موجهة لسوك الفرد وتصرفاته.
- تتضمن القيم نوعا من الآراء أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.
- تتضمن القيمة الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية.
- القيمة ذات قطبين فهي إما هذا الوجود، أو ذاك الوجود، وهي إما حق أو باطل، خير أو شر.

(القني، 2015م، ص43)

3 . 5 . صفات المواطن الصالح:

إنّ المواطن هو ذلك الفرد الذي يعيش في بيئة جغرافية . وطن . ويتمتّع بكافة حقوقه ويؤدي واجباته في إطار ما يسمح به القانون، وهو المواطن الذي يتعايش مع الآخرين في سلام ومحبة ويحترم خصوصية الآخر ولا يعتدي عليها، بل يتفاعل في مجتمعه بوعي ومسؤولية.

فغرس هذه القيم في متعلّم المرحلة الابتدائية هو هدف التربية الأسمى، فالفرد أو المواطن الصالح هو الذي يصنع قراره بنفسه، ويساهم في خدمة مجتمعه وذلك بامتلاكه للمهارات الاجتماعية، وحل المشكلات بوعي ومسؤولية.

فالمواطن الصالح هو الفرد الذي:

- يعرف حقوقه ومسؤولياته تجاه المجتمع الذي يعيش فيه.
- يشارك بفاعلية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه المجتمع.
- يتميز بالتعاون والعمل الجماعي مع الآخرين مع نبذ العطف والتطرف عن الرأي.
- يكون قادرا على جمع المعلومات المرتبطة بشؤون المجتمع واستخدامها، ولديه القدرة على التفكير الناقد.
- تكفل له الدولة تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الأفراد دون تفرقة بينهم بسبب اللون والجنس أو العقيدة. **(الأهدل، بارعيدة، ص17)**

3 . 6 . أهمية قيم المواطنة وأهمية التربية عليها

3 . 6 . 1 . أهمية قيم المواطنة في المناهج الدراسية:

لقد أولى القائمون على إعداد المناهج أهمية كبرى لقيم المواطنة حيث أنّ المناهج مستمدّة من عمق هوية المجتمع الجزائري ولأنّ اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه القيم في المنظومة التربوية وغاياتها، وطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلّم.

وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج، فإنّ المنظومة التربوية الجزائرية عليها إكساب كل متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين (وطني . عالمي) والتي تشكل وحدة متناسقة:

- تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، الأمازيغيّة) التي تشكل بانصهارها (جزائرية) الجزائري.
- تعزيز عملية اكتساب القيم العالمية.

وفي مجال الهوية الوطنية فإن الكفاءات المستهدفة يجب ان تنمى لدى المتعلّم:

- تربية إسلامية قاعدية يجب أن تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى مع القيم النبيلة للإسلام (روح العدل، النظافة، الصحة، التضامن، حب العمل، الاجتهاد، النزاهة، التسامح...) بالإضافة إلى تعلكم القرآن الكريم.
- تعزيز قيم الهوية الوطنية المتمثلة في العروبة، الأمازيغية، الإسلام والتي تساهم في بناء هوية التلميذ وتمكنه من فهم معالم انتمائه الى مجتمع يتقاسم معه قيما مشتركة.

(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص6)

3 . 6 . 2 . أهمية التربية على قيم المواطنة

إن اكتساب وتنمية القيم لدى تلميذ المرحلة الابتدائية يتم من خلال الكفاءات العرضية للمواد، حيث تشترك بعض الموّاد في بعض القيم كالتعاون والتسامح ...لكن بعض الموّاد الأخرى لها دور كبير في إكساب القيم كالتربية الإسلامية والتربية المدنية والتّاريخ والجغرافيا، لأنّ هذه المواد تركز بدرجة كبيرة على القيم، واكتساب متعلم الابتدائي للقيم ينبغي أن ينمي لديه:

- تعزيز هويته وتنمية شخصيته في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية ونمو شعوره بالاستقلالية.
- اكتسابه لقيم الصدق، الحريّة، النزاهة والالتزام.

- الاعتزاز بموروثه الثقافي والتعلق به.
- يلتزم بروح الاحترام في العلاقات التي تربطه بالآخرين على أساس الانتماء إلى الجماعة المدرسيّة، الوطنيّة والعالمية.
- اكتساب معارف عن المواطنة وحقوق الإنسان، والديمقراطية، وعن عمل المؤسسات الاجتماعية والسياسية.
- يعرف معنى الواجب والتضامن والتعاون والتسامح في مختلف المستويات: المحلي، الجهوي، الوطني والشامل.
- اكتساب طرائق العمل الدّقيق الناجع من خلال تثمين الجهد واحترام الوقت والآجال، والبيئة.
- اكتساب الروح الجمالية والفنية. **(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016، ص6)**

7.3. أهداف التربية على المواطنة:

إنّ أهداف التربية على المواطنة تختلف من بلد إلى آخر لان لكلّ بلد خلفيته الثقافية، الدّينية والوطنية، كما تختلف من طور تعليمي إلى آخر وتنقسم أهداف التّربية على المواطنة إلى:

- أهداف تهتم بتنمية المعرفة السياسية عند الطلاب من خلال التعلم عن الديمقراطية وحقوق الإنسان، والمؤسسات السّياسية والاجتماعية، والتنوع الثقافي والتاريخي وتقديره.
- أهداف تهتم بتنمية القيم والاتجاهات التي يحتاجها الموطن ليكون مسئولا وصالحا، ويتم هذا من خلال إكساب الفرد احترام الذات والآخرين، والإنصات، وحل الصّراعات، وغيرها من القيم المجتمعية.
- أهداف متعلقة بمهارات المشاركة الفاعلة عند الطلبة من خلال إكسابهم مهارات المشاركة في الحياة المدرسية ومن خلال تزويدهم بفرص تطبيق مبادئ الدّيمقراطية. **(شحاتة، 2009، ص245)**

8.3 . مساهمة المدرسة الجزائرية في تنمية قيم المواطنة:

مادامت المدرسة مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية فإنّها تحرص كل الحرص على تنمية قيم المواطنة لدى المتعلّمين فهي من المؤسسات التي أوجدها المجتمع وتعتبر مؤسسة رسمية للتعليم والتّعلّم حيث تمثل المنشأة التي تتم من خلالها عملية التّعليم والتعلم بمختلف أنواعها، وتختلف أهداف وبرامج كلّ مؤسسة حسب الدّولة التي تكون فيها ومتطلّبات تلك الدّولة.

وتبرز أهمية تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من خلال غايات التربية التي تسعى المدرسة إلى إرسائها لدى المتعلّم، فقد جاء في الوثيقة التي أعدّها المجلس الأعلى للتّربية تحت عنوان: «المبادئ العامّة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي".

✓ بناء مجتمع متكافل متمسك معتز بأصالته وواثق بمستقبله، يقوم على الهوية الوطنية المتمثلة في الإسلام عقيدة وسلوكا حضاريا، وفي العروبة حضارة وثقافة ولغة، وفي الأمازيغية ثقافة وتراثا وجزء لا يتجزأ في مقومات الشخصية الوطنية التي يجب العناية والنهوض بها، وإثراؤها في نطاق الثقافة الوطنية.

✓ كوين المواطن وإكسابه الكفاءات والقدرات التي تؤهله لبناء الوطن في سياق التوجهات الوطنية ومستلزمات العصر، وتوطيد الهوية الوطنية بترسيخ روح الانتماء للوطن والدفاع عن وحدته وسلامته، والعقيدة الإسلامية السّمحة.

✓ ترقية ثقافة وطنية تنبع من مقومات الأمة وحضارتها، مع تنمية التربية من أجل الوطن والمواطنة بتعزيز التربية الوطنية والتاريخ الوطني.

✓ امتلاك روح التحدي لمواجهة رهانات القرن المقبل، والتكيف مع مستلزمات العصر.

(لكحل، بلعسلة، ص26، 2017)

ومن خلال ما سبق يتضح أنّ دور المدرسة لا يقتصر فقط على تقديم المعارف بل تعتبر فضاء تربويا يسهر المربون فيه على تنشئة الأجيال ويساهمون مساهمة مباشرة في بناء الوعي الثقافي والسياسي للفرد إلى جانب إرساء قيم المواطنة الصالحة، فهذه العملية تعمل على تبصير للفرد بحقوقه وواجباته، فهي عبارة عن تأهيل هذا الفرد للعيش في وطنه مشبعا بقيم المواطنة الصالحة يؤدي واجباته ويحصل على حقوقه كمواطن صالح وفاعل في المجتمع.

9.3. تربية المواطنة في المناهج الجزائرية:

شهدت الجزائر الكثير من الأحداث التي كادت تفتك الهوية بالهوية الجزائري ، فمن الاستعمار الفرنسي إلى العشرية السّوداء ، ولكنّ أبناء الجزائر أبوا إلّا أن يحافظوا على هويّتهم الجزائرية المنبثقة من الإسلام والعروبة والأمازيغية، وبعد الاستقلال وسعيا من الدّولة الجزائرية على تجاوز الأزمات ركّزت على جانب التّعليم ، حيث يعدّ النّظام التعليمي والمناهج التّعليمية ترجمة لسياسة الدّولة الجزائرية ، ولتنظيم التّعلّمات وضبط سيرها صدرت أمرية 16أفريل 1976م المتعلّقة بتنظيم التربية والتّكوين، والّتي تضمنت بعض موّادها التربية على المواطنة بدءا بالمؤسسات التّعليمية ويتجلّى ذلك من خلال :

1ـ الأنشطة المدرسية: تعتبر الأنشطة التعليمية ذات أهميّة بالغة في تنمية روح المواطنة، و يتلخص فيها دور المعلم في محاولاته تحويل عملية التّعليم إلى عملية تعلم بنتاجاته الرئيسة: المعرفية الإدراكية، والانفعالية الوجدانية، والأدائية، والاجتماعية، تختار هذه الأنشطة في ضوء الأهداف، كزيارات للمؤسسات الوطنية، القيام بأنشطة اجتماعية كحملات النظافة والتطوع فالمرور بالخبرة يؤدي دومت إلى التّعلّم الفعّال، لذلك أولت الجزائر أهمية بالغة للأنشطة التربوية ، في محاولة الرّبط بين المؤسسة التّعليمية والمجتمع واعتبار ذلك أساس المواطنة الحقّة.

2 ـ المنهاج الدّراسي: للمنهاج أهمية بالغة لأنّه يجسد فلسفة المجتمع ، انطلاقا من الأهداف المتوخاة في تنمية المهارات اللازمة التي تمكن المتعلّم من التّأثير الإيجابي في المجتمع، لذلك انتهجت الجزائر منهجا تعليميا تسعى من خلاله إلى تفتح المؤسسة التّعليمية على الوسط من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتّكنولوجية، وذلك من خلال حصص الأعمال التّطبيقية وإدراج الموّاد الاجتماعية التي لها تأثير عميق في تنمية روح المواطنة لدى التّلاميذ ألا وهي : التّربية الاسلامية ، التّربية المدنية، التّاريخ والجغرافيا فضلا عن التّكوين السياسي وذلك بمراعاة :

- الاعتبار السياسي: إنّ التربية على المواطنة هو اللبنة الأساسية في تكوين شخصية المواطن الجزائري المستمدّة من عمق هوية المجتمع الجزائري وتوجهات ثورة التّحرير ومبادئ أوّل نوفمبر لذلك فإنّ برامج التّاريخ والجغرافيا والتربية المدنية تترجم هذه التّوجهات.
- الاعتبار التّربوي: تمّ توظيف هذه الموّاد من أجل تحقيق غايات تربوبة ، باعتبارها أنشطة تربوية تمكن من اكتشاف الوسط وتفهّمه ، وذلك بإشعار التّلميذ بأنه عضو في مجموعة اجتماعية كبيرة في حاجة إلى التّعاون والتّضامن والاتحاد، وإشعاره بأنّ الوضعية السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها المجتمع الجزائري ، هي نتيجة عمل متواصل من التّضحيات تظافرت فيها جهود أبناء هذا الوطن، وأنّ عليه العمل حتّى يكون حلقة وصل بين من سبقوه والأجيال من بعده ، فالجزائر حريصة دوما على الإصلاح التّعليمي من أجل تنمية المجتمع والوطن.**(هويدي،حوامدي،2015،ص58...59)**

3. 10 . قيم المواطنة من خلا ل مناهج الجيل الثاني:

تعتبر مناهج الجيل الثاني ثمرة جهود الكثير من الخبراء والباحثين الذين يسعون إلى إيجاد المواطن الصالح النافع لوطنه ، ولهذا ركّز الباحثون على تفعيل هذه الجهود من خلال تطبيقها على الواقع وتقديمها للمتعلّم من خلال البرامج الدّراسية وبلورتها من خلال إكساب المتعلّم الشخصية الوطنية ولا يكون ذلك إلاّ بتآزر المدرسة والمعلّم مع المتعلّم ،فقد أوضح القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرّخ في 23 يناير 2008م مهامّ المدرسة والقيم الروحية والمواطنة من خلال:" التأكيد على الشخصية

الجزائرية، وتعزيز وحدة الأمّة عن طريق ترقية القيم المتعلّقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، و مدعمة بالتكوين على المواطنة، والتفتّح على الحركات العالمية والاندماج فيها".

وقد ركّزت اللّجنة الوطنية للمناهج على وضع صيغة بيداغوجية لكيان وطني موحّد، وذلك باستغلال الرّصيد التاريخي للتجارب السابقة للإصلاحات وإشراك كل الفاعلين في الميدان التربوي جديا.

ومن بين الأسس والقيم التي تمّ بناء مناهج الجيل الثاني عليها هي:

- **قيم مشتركة لكلّ أفراد المجتمع:** قيم سياسية واجتماعية، ثقافية وروحية هدفها تعزيز الوحدة الوطنية
- **قيم تتميّز بالفردية:** وجدانية وأخلاقية، جمالية وثقافية، قيم إنسانية والتفتح على العالم.

وقد بنت اللجنة الوطنية مناهج المرحلة الابتدائية بالسّهر على مطابقة منتوجها للمعايير التي حدّدتها النصوص المرجعية وهذا ما ذكر في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، برنامج الحكومة لسنة 2002، والقانون التوجيهي للتربية سنة 2008.

(education.gov.dz , 2016)

وتجدر الإشارة إلى أنّ التجارب السابقة التي خاضتها وزارة التربية والتعليم الجزائرية كانت السّبب الرئيسي لإعادة بناء مناهج الجيل الثاني والتي ركّزت فيها على إرساء قيم المواطنة استنادا إلى مقومات الشعب الجزائري من هوية وثقافة وأمازيغية وعروبة وإسلام، وتكمن روح هذه المناهج في فلسفتها القاعدية في العلاقات الاجتماعية، والطّموح المتمثّل في تزويد التلاميذ بكفاءات فكرية عالية.

3 . 11 . تركيز المناهج الجديدة على القيم الجزائرية والتّعلّمات الأساسية:

إنّ الإطار الملائم لهذا المسعى هو مدخل يعطي الأولوية للمعارف والتحكّم في المساعي الفكرية التي تتجسّد في السلوك والمواقف الفردية والجماعية، و من المحاسن التي تتميّز بها المناهج الجديدة تلك الجوانب التي تتمثّل في اعتبار المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنوية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الإشكال، الاستقراء والاستنتاج، التلخيص والتعميم، الخيال، النقاش، المعارضة، تسيير الصراعات، العمل الجماعي...)، إلى جانب السلوك والتصرّف، وذلك مسعى بناء الهويّة وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخيّ طويل، ومفعول فرديّ وجماعيّ (مكون من مواقف و سلوكات) في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا.

ومناهج الجيل الثاني تركّز على القيم الجزائرية لكونها لحمة تضامن اجتماعيّ يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية، وإلى جانب السّياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية، وعليه فقد أُعِدّ برنامج وطنيّ لوضع المناهج الجديدة حيّز التطبيق منذ يناير 2015، والذي سيشمل كلّ الفاعلين المعنيين بالتدريس في المستويات المعنية.

(education.gov.dz , 2016)

إنّ المؤسسين للمناهج الدّراسية في كلّ العالم يركّزون على إكساب قيم المواطنة للمتعلّم منذ المراحل التعليمية الأولى لأنّ تعليم وتكوين هذا الفرد لا يكون إلا في إطار المدرسة التي تعتبر مؤسّسة التّنشئة الاجتماعية الأولى التي تساهم في بناء هوية هذا الفرد وذلك من خلال تطبيقها للمناهج الدّراسية، فقد حدد مؤتمر الألفية الثالثة "التعليم وتنمية المواطنة " الذي عقد بالقاهرة في يونيو عام 2000 م دور المنهج الدراسي في تنمية المواطنة لدى الطلاب على أساس أن المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التي يمر بها الطلاب مما يؤدى إلى :

- إظهار إمكانات الطلاب وتنمية مواهبهم وتهذيب سلوكهم وتدريبهم على ممارسة التعلم الذاتي والعمل الجماعي كفريق.
- تنمية روح التطوع لديهم، وأن ممارسة الطلاب لأنشطة مفتوحة النهاية ومرنة تؤدى إلى تشكيل الشخصية الإيجابية المبدعة ونمو مهارات المواطنة؛ حيث يمارسون الديمقراطية والتعبير عن الذات وتنمية روح الانتماء، وطالما أنّ بناء المواطنة يحتاج إلى رؤية واضحة واسعة الآفاق وتنظيم محكم، وكفاءات في التّنفيذ فيجب تفعيل أدواتها في هذا الشّأن ومن هذه الأدوات ما يلي: المنهاج الدّراسي، المعلّم، الأهداف التّعليمية، الأنشطة التربوية.

3 . 12 . تعليم قيم المواطنة وتعلّمها:

إنّ واضعي المناهج والمؤسسين لها يركزون على المعلّم لإمداد المتعلّم بقيم المواطنة والحرص على تعلّمها حيث تقع على المعلّم مسؤوليات كثيرة ومن بينها تعليم القيم للمتعلّمين مادام هو المطبّق الأوّل للمناهج والذي يسهر على تنفيذها والسير الحسن لهذه العملية باعتباره المتّصل الأول مع المتعلّم ولا يتمّ تعليم القيم وإيصالها إلى المتعلّم إلاّ من خلال ثلاثة أمور وهي:

- إعداد مادة دراسية لتكون مقررًا دراسيًا للتربية الأخلاقية.

- بلورة سلوك أخلاقي عملي يتضح فيه مفهوم الصواب والخطأ للقضايا الأخلاقية، وتخطي الفكرة القائلة بان الأخلاق هي أمور نسبية أو مسألة شعور وذوق.
- إمداد المتعلمين بتربية أخلاقية يعتمدون عليها في تكوين علاقاتهم الاجتماعية.

(الجلاد،2010، ص105)

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ قيم المواطنة هي تلك القيم التي يكتسبها الفرد خلال مسارات حياته المختلفة ، ومن خلال انتقاله بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي نجدها تحرص كل الحرص على اكتساب هذا الفرد لقيم المواطنة التي يعرفها الباحثون على أنها الانتماء لوطن والانتساب إليه والتمتع بكل الحقوق التي يكفلها القانون وأداء الواجبات المترتبة عليه ، ومن بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعمل على إكساب المتعلّم قيم المواطنة وتحرص عليها هي المدرسة ، فهذه المؤسسة تزرع البذرة الأولى لقيم المواطنة من خلال تطبيقها للمناهج الدّراسية والمخططات السنوية لبناء التعلّمات ولأهمية هذا الموضوع ومسعى وزارة التربية الوطنية لتكوين جيل واع بوطنيته وانتمائه فقد استحدثت إصلاحات كبرى أهمها إصلاحات الجيل الثاني والتي ركزت فيها على قيم المواطنة وأولت لها اهتماما كبيرا، وسعت إلى تكوين الأساتذة بصفتهم المطبق الأول لهذه المناهج والمتعامل الأول مع هذا المتعلم ، ولأنّ الحرص على تنشئة جيل يحب وطنه ويسعى متفانيا لخدمة هذا الوطن ، يجب أن تتضافر جهود الفاعلين في كل القطاعات لإنجاح مرامي وزارة التربية وتخريج جيل يتحلى بقيم المواطنة.

تمهيد:

شهدت المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية إصلاحات كبرى ، حملت رؤية شاملة للمناهج والممارسات التربوية والتكوينية ، حيث تمّ اعتماد البنوية الاجتماعية أو" المقاربة الشاملة "و دعت الضرورة الملحة إلى تبني هذه الاصلاحات، وهذا نتيجة للانتقادات التي شهدتها المنظومة التربوية وما لاحظه المتخصصون في التربية من تدن لمستوى التعليم وضعف النتائج وضعف المردودية وهذا راجع إلى كثافة البرامج، وضعف التأطير، والخلط الواضح في المصطلحات والمفاهيم، وعدم وجود روابط بين المناهج و بقية السندات التربوية، وكذا اكتظاظ الأقسام... .

ومن هنا صار لزاما على الهيئة الوصية اتخاذ إجراء عملي هو إنهاء العمل بمناهج المقاربة بالكفاءات تدريجيا لعدم جدواها ولمحدوديتها، واعتماد مناهج جديدة أطلق عليها تسمية مناهج الجيل الثاني، والتي تتبنى المقاربة الاجتماعية الثقافية.

وتعود هذه النظـــرية للعالم الروسي "فيجو تسكي"، وهي (نظرية بنائية اجتماعية ثقافية)، تركز على التعلم وكيفيّاته. فالفرد يبني المعنى من خلال الاحتكاك الإيجابي بالبيئة وعناصرها.

4 . مناهج الجيل الثاني

4 . 1 مفهوم مناهج الجيل الثاني:

لقد كانت المدرسة ولاتزال منشأ المعارف والخبرات لدى المتعلّم في كل المستويات والمحطّات التعليمية، لأنه يكون في اتصال دائم بعالم التطور وبناء التعلّمات، ولأنّ بناء مناهج الجيل الاوّل صممت في إطار غير مرجعي ولم تأت بالتغيير البيداغوجي المنتظر من تبني المقاربة بالكفاءات، وهذا ما أوجب الانتقال إلى إعادة كتابة المناهج وتبني المقربة الشاملة" البنوية الاجتماعية" وذلك باعتماد مرجعية قانونية وهي القانون التوجيهي08 . 04 المؤرّخ في 23 يناير 2008 بهدف سد النقص الذّي شهدته مناهج الجيل الأوّل.

1.1.4 . المنهج (curriculum):

- ✓ **لغة:** لقد ورد مصطلح المنهاج في القرآن الكريم حيث يقول الله تعالى: "لكل جعلنا شرعة ومنهاجا"**(المائدة، الآية،48)**

ويعرف ابن منظور المنهج بأنّه: "الطريق البين الواضح" أمّا المنهاج بالنسبة لابن كثير فهو: "الطريق الواضح السّهل، والسنن والطّرائق" **(مدكور،2001، ص13)**.

ولكنّ هذا التعريف ليس واضحا ويصلح لكل مجالات الحياة، لذلك يجب تخصيص المفهوم أكثر وربطه بميدان التربية والتعليم.

2.1.4. المنهج المدرسي (school curriculum concept):

يرى المتخصصون في مجال التربية أن المنهاج هو:" بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدّدة بوضوح، وإعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والاساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانيات الماديّة والبشرية والتقنية المجنّدة، وبقدرات وكفاءات المتعلّم".

(بن الصيد، حلفاية،2017، ص08)

4. 2. مبررات إعادة كتابة مناهج الجيل الثاني:

إنّ التّغيرات التي شهدها العالم على جميع المجالات وبروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلّعات جديدة في مجال التّربية فإنّ مناهج الجيل الأوّل شهدت عجزا واضحا، ولأنّ المناهج يجب أن تخضع دوريا إلى الإصلاح والتحيين لكي تواكب التجدد الواسع في المعارف والتطور العلمي والتكنولوجي فإنّ أهمّ العوامل والمبررات التي أدت إلى إعادة كتابة المناهج في الجزائر هي:

ـ صدور القانون التوجيهي للتربية 04 ـ 08 والمرجعية العامّة للمناهج 2009 والدليل المنهجي لإعداد المناهج حيث كان لابدّ من الانطلاق في عملية إصلاح المناهج.

ـ نقص في التنسيق بين الاطوار والمراحل، حيث تمّ إصدار مناهج الجيل الأوّل سنة بعد سنة، ممّا جعلها تفقد الانسجام والتّماسك فيما بينها. **(لوصيف، 2015)**

ـ مصادقة الجزائر على برامج التنمية المستدامة في 2015 التي تلزم كل الدّول المنخرطة بترقية التّعليم مدى الحياة.

ـ الأخذ بمفهوم التّربية المستمرّة والمتجدّدة.

ـ تصليح الاختلالات وتدارك النّقائص المسجّلة خلال تجربة المنهاج الدّراسي للجيل الاوّل من 2003 حتّى 2015 والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج 2013 والتي كان من أهمّ توصياتها:

- المطالبة بنقل المفاهيم إلى مستويات أعلى.
- وجود معارف تفوق مستوى التّلاميذ.
- عدم التّكفل بالبعد التكنولوجي.
- صعوبة إنجاز بعض النّشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلّق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التّوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج. (**اللجنة الوطنية للمناهج،2015)**

4 . 2 . أهداف كتابة مناهج الجيل الثاني:

إنّ القصور الذي شهدته مناهج الجيل الأوّل هو ما استدعى إعادة كتابتها والهدف من ذلك هو:

ـ معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في مناهج الجيل الاوّل.

ـ امتثال المناهج الدّراسية للضوابط المحدّدة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدّليل المنهجي لإعداد المناهج.

ـ تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وبناء التّعلّمات. **(لوصيف، 2015)**

4. 3. المرجعية القانونية لمناهج الجيل الثاني:

إنّ بناء أيّ منهج دراسي دون الاستناد إلى مرجعية قانونية وفي حالة غيابها سيؤدّي إلى اختلالات عديدة وهو ما شهدته مناهج الجيل الأوّل حيث وضعت حيّز التنفيذ بطريقة مستعجلة مع غياب البعد المناهجي ونقص التّأطير بين الأطوار والمراحل، كما شهدت عدم توحيد النمطية في تقديم الدّروس وتناول الموّاد الدّراسية، ولتدارك هذه النقائص والثّغرات

حرص معدّو مناهج الجيل الثاني–المناهج المعاد كتابتها–على الاستناد إلى مرجعية قانونية ومن أهم هذه المرجعيات المعتمَد عليها ما يلي:

4 .3 .1. القانون التوجيهي للتربية (loi d'orientation sur l'éducation nationale): رقم 04 . 08 المؤرّخ في 23 يناير 2008 ويركز القانون التّوجيهي للتربية على:

- بناء مناهج تعليمية على كفاءات وجيهة، متينة ودائمة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مساعي التّحليل والتّلخيص وحل المشكلات.
- تركيز التّعلّمات على بناء معارف مهيكلة.
- ربط المناهج بالحياة الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية للمجتمع.
- تركيز المناهج على مقاربات تعدّ المتعلّم للاندماج في مجتمع المعرفة، والتّكيف مع وضعيات جديدة، وتغيرات المجتمع والبيئة الدّولية. **(لوصيف،2015)**

4. 3. 2. المرجعية العامّة للمناهج (Référentiel général des programmes) والمعدّلة وفق القانون التوجيهي الصّادرة في 2009 حيث تعدّ ثمرة نضج فكري، علمي وبيداغوجي لكفاءات وطنية. كما تعتبر وثيقة ذات طابع تقني ومنهجي، موجِّهة لعملية تصميم المناهج وإعدادها، وتكييف الاستراتيجيات البيداغوجية كما تترجم المحاور الكبرى للسياسة التربوية ومبادئها. إنّها مرجعية أولى ووسيلة المصادقة على المناهج في الوقت نفسه، وتمّ طبعه ونشره سنة 2009.

وامتدادا لهذه المرجعية العامّة، أُعدّ "دليل منهجي" وهو وثيقة ذات طابع تقني وإطار بيداغوجي، توضّح إجراءات المرجعية العامّة وتجعلها إجرائية في إعداد المناهج.

4. 3. 3. الدّليل المنهجي لإعداد المناهج (Guide méthodologique d'élaboration des programmes) مكيفة مع القانون التّوجيهي الصّادر في مارس 2009 وقد بني الدّليل المنهجي منهجيا وبيداغوجيا على الأسس التّالية:

- ✓ تطبيق المقاربة بالكفاءات في إطار البنوية الاجتماعية.
- ✓ وضع الرّوابط المشتركة الأفقية بين المناهج في إطار مقاربة نسقية.
- ✓ بعد المادّة لضمان الانسجام الدّاخلي للمنهاج.

ضرورة توحيد الشّرطين الأساسين للمنهاج: البد النّسقي الّذي ينبغي أن تتوجّه إليه كلّ المناهج بتحقيق التّحوّل والادماج بين الموّاد. **(education.gov.dz , 2016)**

4.4 . ضرورة الانتقال من المنهج القديم إلى المنهج الحديث:

إنّ المنهج هو أداة المدرسة ووسيلتها لتحقيق أهداف المجتمع ،ويتغيّر تبعا لتطور وتغير المجتمع، وتتطلب المناهج الحديثة تغيير نمط التدريس وتنويعها ما شهدته المناهج التقليدية الّتي تكدّس المعلومات مهملة خصائص نمو المتعلّم واستعداداته وميوله بحيث تنتهي صلاحية المادّة الدّراسية مع نهاية السنة الدّراسي ولذلك صار من الضروري الانتقال إلى مناهج حديثة والتخلي عن المناهج القديمة ولمعرفة خصائص كلّ منهج وآثاره وجب إجراء مقارنة بين المنهجين في الجدول التّالي:

جدول رقم 05:

يوضح المقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في التعلم

وجه المقارنة	المنهج التقليدي	آثاره	المنهج الحديث	آثاره
التّلميذ	ـ يهتمّ بتقديم أكبر كمية من المعلومات والمعارف. الحفظ ذهنيا والتلقين دون ربط المادة بالواقع المعاش. ـ تشجيع التنافس الفردي. ـ الالتزام بالهدوء والنظام (الغير مجدي) أثناء بناء التعلّمات) ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.	ـ إهمال جانب النمو الشامل كالنمو العقلي والبدني والاجتماعي والعاطفي والوجداني. ـ إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ. ـ إهمال العمل الجماعي والتعاوني. ـ التّردّد وعدم المبادرة في البحث وبناء التعلّمات. ـ تطبيق منهج واحد لا يراعي استعدادات التلاميذ وميولهم.	ـ يركز على التّلميذ. ـ يحث التلميذ على البحث ويراعي قدراته واستعداداته. ـ مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّم في الموقف الصفّي.	ـ تشجيع التلميذ على التعلّم الذاتي كسبيل لتدارك الانفجار المعرفي كاستعمال الحقائق العلمية والوسائل المناسبة وتنويع الأنشطة وتشجيع التلميذ على تحمّل المسؤوليّة.

المدرسة	ـ انعدام أو ضعف التفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة. . الاعتماد على أسلوب العقاب البدني والتهديد والوعيد لتطبيق المنهج. ـ انتشار الكره بين المتعلّمين والمعلّمين والإدارة المدرسية. ـ إهمال الأنشطة الصفية واللاّصفية.	ـ تقييدها في هدف واحد هو إتقان المادّة الدّراسية دون ربطها بحاجيات ومتطلّبات ومشكلات البيئة الاجتماعية. ـ التركيز على الحفاظ على النّظام والهدوء وإهمال خصائص نمو التلميذ النموّ السليم. ـ كره المدرسة والشغف للإجازات والعطل. ـ إهمال مساعدة التلاميذ على التكيف مع البيئة الاجتماعية.	ـ خلق وتطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. أصبح هناك تكامل بين المدرسة والبيئة الاجتماعيّة حول المدرسة. ـ محاولة الرّبط بين الخبرات والمعارف الّتي تقدّم للتلميذ داخل المدرسة وخارجها وبين المشكلات الّتي تعيق تقدّم المجتمع.	ـ توفير الجوّ التّعليمي المناسب من غرف متسّعة وملاعب كافية ومختبرات معدّة إعدادا جيّدا ووجود قاعة كبيرة متعدّدة الأغراض.
المعلّم	ـ التركيز على نقل المعارف وتوضيحها إلى أقصى درجة ممكنة. ـ اللجوء إلى الاختصار. ـ اعتباره المصدر الوحيد للمعرفة. ـ الاهتمام بالمستويات الدّنيا (التذكر والاستيعاب) عند تصميم امتحان	ـ إهمال الفروق الفردية وكسل التلاميذ وعدم بحثهم عن المعلومة مع إهمال جوانب المعلّم الإبداعية في تنويع طرائق التّدريس والوسائل التعليمية. إهمال استعدادات المتعلّم وميوله.	**ـ أصبح** المعلّم مرشدا وموجّها للمتعلّم وليس ناقلا للمعرفة فقط. . يساعد التّلاميذ على البحث والاستقصاء بأنفسهم للوصول إلى قرارات سليمة.	ـ الحرص على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والسعي إلى إكساب التّلاميذ القدرات العقلية المختلفة من خلال تشجيع التلاميذ على روح التّعاون والمشاركة واحترام آراء الإداريين، ومقابلة المشكلات الاجتماعية التي تعيق حركة سير

	قياس التحصيل. ـ إهمال جوانب الإبداع والابتكار في طرق التّدريس. ـ تكليف التلاميذ بالحفظ والاستظهار. ـ إلزام التّلاميذ بالهدوء والانضباط.			التّلاميذ نحو الأمام من خلال التنسيق والتّكامل بين المدرسة والأسرة.
البيئة المحلية	ـ تطبيق المنهج داخل المدرسة دون ربطه ببيئة المتعلّم. ـ تلقين المادّة الدّراسية واستظهارها نظريا على أنى المستويات المعرفية دون ربطها مع حركة المجتمع.	ـ جعل هوة كبيرة بين المدرسة بمنهجها التقليدي والمجتمع. ـ إضعاف دور المدرسة واقتصارها على الجانب المعرفي فقط بدل أن تكون مصدر إشعاع فكري وتنوير للمجتمع.	ـ تحوّلت إلى مصدر مهم للمعرفة وميدان لتطبيق أكثر النظريّات والمبادئ. . الربط بين المعلومة والبيئة المحيطة.	ـ تشجيع التلاميذ وأعضاء هيئة التّدريس إلى الخروج إلى البيئة المحيطة لجمع البيانات والمعلومات وعقد اللقاءات والنّدوات. ـ خدمة البيئة عن طريق:(اسبوع النّظافة، حملات التشجير، مكافحة الأميّة، التوعيّة الصحية).

المادّة الدّراسية	ـكثرة الموّاد الدّراسية. ـ ضعف التّرابط بين الموّاد الدّراسية المقرّرة. ـ ضرورة إتقان المادّة الدّراسية كهدف نهائي.	ـ تضخيم الموّاد الدّراسية. ـ إيجاد الحواجز بين الموّاد الدّراسية. ـ إهمال إعداد المواطن الصالح وزرع القيم لأنّ الهدف من تدريس المادّة الدّراسية بنهاية العام الدّراسي.	ـ أصبحت المادّة الدّراسية وسيلة وليست غاية. ـ حلّ المشكلات التّي تواجه الفرد أو المجتمع	ـ تعدّدت مصادر المعلومة ولم تبق مقتصرة على الكتاب بل تجاوزتها إلى المراجع الأساسية والمجلات الشهرية والصحف...

(قسم المناهج وطرق التدريس،2016، ص09...21، بتصرف)

يمكن أن نلاحظ من خلال الجدول رقم (05): أنّ نظم التّدريس القديمة كانت تعتمد على المنهج التقليدي الذي يركز على تقديم أكبر كم من المعلومات للمتعلّم الذي يحفظها ذهنيا دون ربطها بالواقع وانعدام أو ضعف التفاعل بين المدرسة والبيئة المحيطة مع استعمال طرق العقاب البدني ، ومع كثرة الموّاد الدّراسية وضرورة إتقان المادّة كهدف أساسي ونهائي لقياس التّحصيل ، التي نتجت عن تطبيق هذا المنهج والذي كان له آثار كبيرة على جميع الفاعلين في العملية التّربوية حيث تمّ إهمال خصائص المتعلّم النفسية والاجتماعية والانفعالية والوجدانية وإهمال جوانب نموه ، وعدم مراعاة الاستعدادات والميول ففقد المتعلّم الحافز للدّراسة وصار التكيّف في البيئة المدرسية أمرا صعبا كما شهدت المدرسة تدنيا واضحا لمستوى التلاميذ وعزوفهم عن البحث عن المعرفة والاستكشاف، وضعف دور المدرسة واتسعت الهوة بينها وبين البيئة المحيطة بسبب حصر دورها على الجانب المعرفي بدل أن تكون مصدر إشعاع فكري.

وهذا ما ألزم التربويين على الانتقال إلى المنهج الحديث لسدّ عجز المنهج التّقليدي، حيث أنّه يركز على التّلميذ ويحثّه على البحث ويراعي قدراته واستعداداته، أي مراعاة الفروق الفرديّة للمتعلّم في الموقف الصفّي، ومحاولة الرّبط بين الخبرات والمعارف الّتي تقدّم للتلميذ داخل المدرسة وخارجها وبين المشكلات الّتي تعيق تقدّم المجتمع من خلال الرّبط بين المدرسة والبيئة المحلية للمتعلّم، بالإضافة إلى عدّة مزايا للمنهج الحديث التي انعكست إيجابا على المتعلّم والمعلّم والمدرسة والمجتمع.

5.4. الخلفية النظرية لمناهج الجيل الثاني:

إنّ المناهج الدّراسية تتصف بالمرونة وعدم الجمود ولأنّها تخضع إلى تعديلات دورية، ولأنّ المنهاج هو عبارة عن ترجمة لفلسفة المجتمع، ويجب أن يكون لها خلفية نظرية تنطلق منها، فقد حرص معدّو مناهج الجيل الثّاني على إعادة كتابتها مستندين إلى:" البنوية الاجتماعية التي تضع في الصّدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي" **(بوحفص،2017، ص24).**

وتنحدر من النّظرية البنائية حيث أنّها تشدّد على بناء المعارف ودوره في النمو الفردي الاجتماعي ومن أهمّ منظّري البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) " فيجوتسكي" الذي اعتبر أنّ: " النّمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه، وأن التعلم يمكن أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري، والمعرفة لها صبغة اجتماعية والنشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

وتقوم النّظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي على عدّة نقاط منها:

- أكدت على توسيع مداركنا للكيفية التي يتعلم بها الطالب مادة العلوم وتأسيس ودمج الثقافة الاجتماعية في التعليم المدرسي وتنمية المنطقة المركزية.
- نقل بؤرة الاهتمام إلى الخبرة الاجتماعية للمتعلم.
- تركز على اللغة ومدي أهميتها لنقل الخبرة اجتماعية إلى الأفراد
- تركز على تنمية المنطقة المركزية (وهي المسافة بين مستوي النمو الواقعي المحدد عن طريق حل المشكلات باستقلالية، ومستوي التنمية الكامنة المحدد عن طريق حل المشكلات تحت إرشاد وتوجيه من المعلم وتعاون مع الأقران).
- يتحدد التعليم في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من المهنية في تعلم مادة العلوم.

(Beeth&Hewson,1999.p739)

ويركز فيجوتسكي في نظريته البنائية الاجتماعية على تأثير العوامل غير المعرفية في التعلم وتنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقة وبناء المعني من خلال التفاوض الاجتماعي، كما أنه ركز على اللغة باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد وتشكل المناخ العام لبيئة الفصل، وباعتبارها وسيطاً للتفكير ولدورها في تنمية المنطقة المركزية.

وقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية وأدرك الباحثون أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة ونتيجة لذلك بدأ الباحثون

يستكشفون كيف تسهم اللغة والتفاعلات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في التنمية المعرفية لتنمية المنطقة المركزية، فلا يمكن فهم المعني ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي المحيط

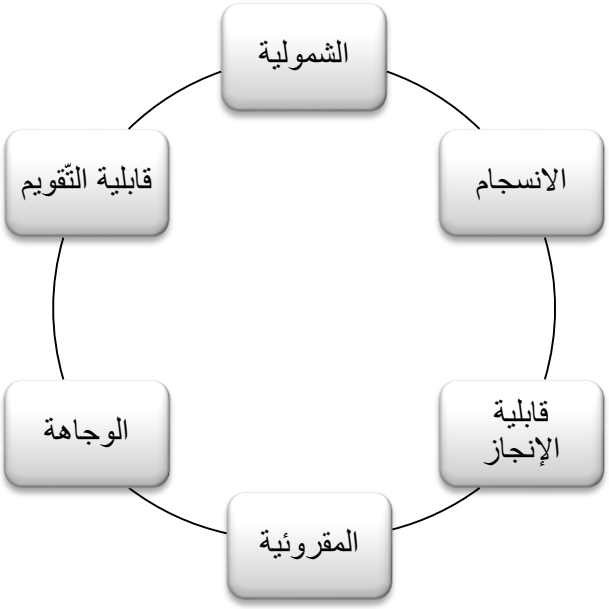
(عبد السلام مصطفي ،2001، ص104،105)

وقد بدأت الاستراتيجيات التدريسية ذات العلاقة بالنظرية البنائية تستخدم بشكل أكبر في فصول العلوم والرياضيات وينبثق عن البنائية الاجتماعية عدة استراتيجيات ومن أهم هذه الاستراتيجيات التدريس في ظل سياقات ذات معنى للمتعلم، والتفاوض بين المتعلمين في المعني المشترك بينهم، وتقييم النشاط الهادف من خلال الإجابات الصحيحة، ونموذج التغير المفاهيمي، نموذج التعلم التوليدي والذي يعكس رؤية فيجو تسكي في التعلم، والتعلم التعاوني.**(زيتون ، زيتون،2003،ص6)**

وقد تمّ اعتماد النّظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في مناهج الجيل الثاني لأنها تزيد من التفاعل الفردي الاجتماعي وتعتبر التّعلّم عملية مشاركة الفرد بممارساته في بيئة معينة، أمّا تحقيق الاهداف فيكون من خلال عمليات ثقافية واجتماعية يقوم بها أفراد متفاعلون، كما تهتمّ بالعمليات الثقافية والاجتماعية يتشارك فيها الفرد مع الآخرين معارفه التي بناها بنفسه والحرص على التجانس بين أفراد البيئة الواحد مع الاهتمام بتحليل الاختلافات النوعية بينهم.

4. 6. المبادئ الاساسية لبناء مناهج الجيل الثاني:

يعتمد بناء المنهاج على احترام المبادئ التالية:

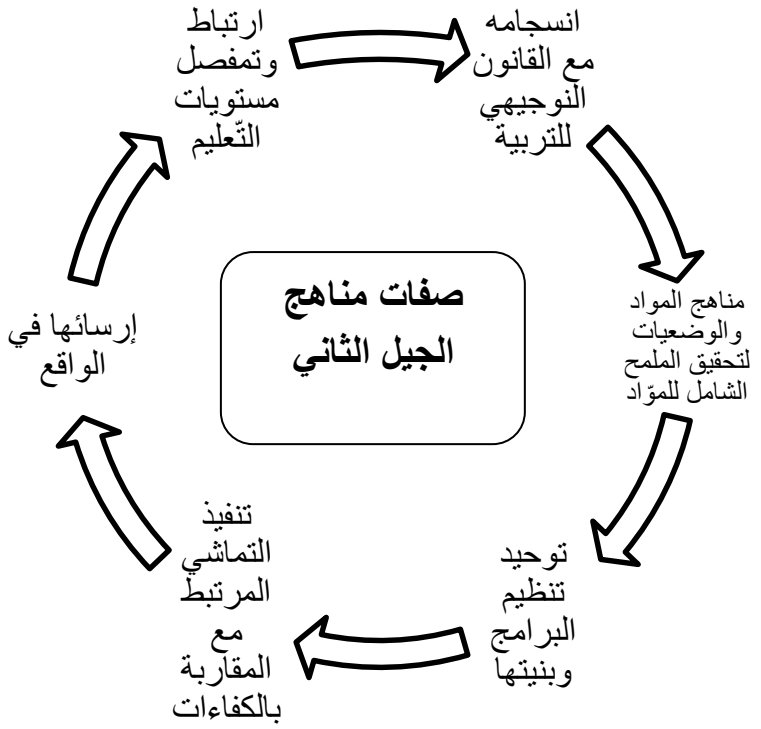


شكل رقم (09): يمثل المبادئ الأساسيّة لبناء المنهاج

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح ،ومناهج الجيل الثّاني تعتمد على إعداد وبناء المنهج لكلّ مرحلة تعليمية ، بحيث تكون العلاقة واضحة بين مختلف مكونات المنهاج ، كما يجب أن تتكيف مع ظروف الإنجاز ، ويمكن تطبيق هذا المنهاج من خلال التكيف مع شروط تنفيذه بالإضافة إلى مقروئيته من خلال بساطته ووضوحه أمّا الوجاهة فهي توخّي التطابق بين أهداف التّكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهاج أيضا المعرفة الجيدة بمهام المدرسة ، وهيكلة المنظومة ومسارات التعليم ومن مبادئه أيضا إمكانية تقويمه من خلال احتوائه على معايير قابلة للقياس.

(اللجنة الوطنية للمناهج، 2016،ص283)

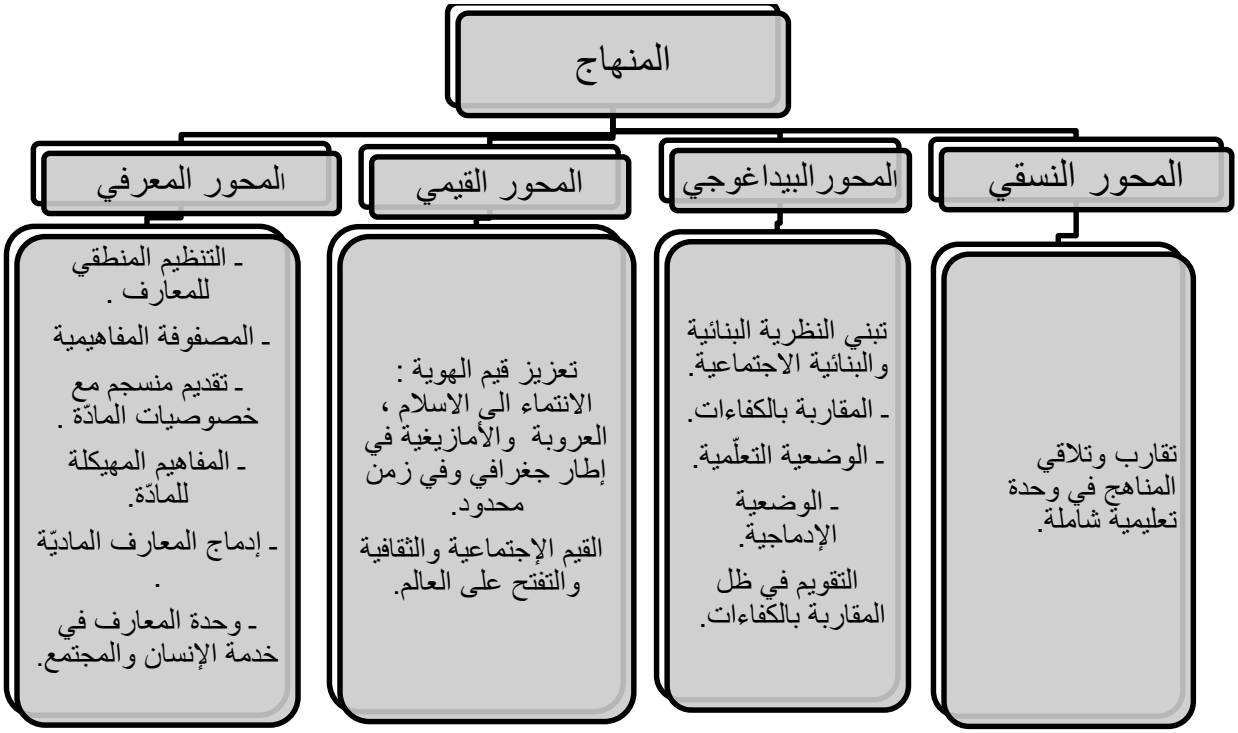
4. 7. صفات مناهج الجيل الثاني:



شكل رقم (10): يوضح صفات مناهج الجيل الثاني

تمّ إعادة كتابة مناهج الجيل الثاني لتتلاءم مع القانون التوجيهي للتربة 04 . 08 الصادر في 23يناير 2008م، وتتميز بعدّة صفات لا نجدها في المناهج السابقة ، حيث أنّ مناهج الجيل الثاني صممت وفق مقاربة نسقية تضمنت عدّة صفات خاصّة بهذه المناهج والتي تعتبر بمثابة ركيزة لتطبيقها حيث اعتمدت على المقاربة بالكفاءات والمستوحاة من النظرية البنائية والبنوية الاجتماعية، وممّا لا شك فيه أنّ المناهج الدّراسية لا تتصف بالجمود وتخضع دوريّا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيق المناهج وإدخال تحسينات عليها ، ومواكبة التّطور العلمي والتكنولوجي المتزايد.**(بن الصيد، حلفاية،2017،ص09)**

4. 8. محاور هيكلة مناهج الجيل الثاني:



شكل رقم (11): محاور هيكلة محاور الجيل الثاني

إنّ المناهج التّعليمية عبارة عن وحدة منسجمة لمجموعة من العناصر تربطها علاقات التكامل الموضّحة بوضوح، وتتلخص هذه العناصر في ثلاث مجلات هي: المجال الأخلاقي(القيمي)، الابستمولوجي (الفلسفي /العلمي)، المنهجي والبيداغوجي.

حيث يشكّل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أوّل مصدر لتوجيه المنظومة التّربوية وغاياتها، وطرائق التّعلّم وطبيعة المناهج واختيار مضامينها على أساس يمكن من إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة، الامازيغية).

كما يجب أن تتجنّب تكديس المعارف بل ينبغي أن تفضّل المفاهيم والطّرائق المهيكلة للمادّة والتّي تشكّل أسس التّعلّمات وتيسّر الانسجام العمودي للموّاد الملائمة لهذه المقاربة.

إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات وربط الموّاد ببعضها البعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد.

وترتكز المناهج الجديدة على مبدأ المقاربة بالكفاءات المستوحاة بالبنوية الاجتماعية والتي تعتمد منطق التّعلّم والمقاربة النّسقية، وقصد ضبط تعلّمات التلاميذ داخل القسم، فللمعلّم حريّة استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية. **(اللجنة الوطنية للمناهج،2016، ص03)**

4. 9. مقارنة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني:

بعد إجراء مشاورات عديدة وعقد ندوات جهوية وتقديم التقارير الصادرة عنها تمّ إعداد استشارة التقييم المرحلي للتعليم الإلزامي في أفريل 2013 بعد أن تمّ تقديم حجج لإعادة كتابة المناهج الصادر في مارس 2009، والتي أحصت كلّ الاختلالات التي وردت في مناهج الجيل الأوّل وفي سنة 2016 صدر قرار بإعادة كتابتها وسميت بمناهج الجيل الثاني ومثلت قفزة نوعية في مجال النظام التربوي والمناهج حيث اعتمدت على مرجعية قانونية أهمها القانون التّوجيهي 08 . 04، كما أنّ السبب وراء إعادة كتابتها هو:

- التّزايد الدّائم للمعارف.
- التطور التكنلوجي المتزايد.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.
- بروز حاجات جديدة في المجتمع وتطلّعات جديدة في مجال التربية والتّعليم.

جدول رقم(06):

مقارنة بين مناهج الجيل الأوّل ومناهج الجيل الثّاني

المحاور	مناهج الجيل الأوّل	مناهج الجيل الثاني
المحور المناهجي	ـ بناء المنهاج سنة بسنة وإعطاء الأولوية لمنطق المادّة، وكلّ مادّة معزولة عن المواد الأخرى والذي نتج عنه مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات كما شهدت نقصا في التنسيق الأفقي والعمودي بين المواد.	ـ مناهج الجيل الثاني بنيت على أساس نظرة شاملة ونسقية، حيث تبدأ من أعلى إلى أسفل (من العام إلى الخاص). نزولا من ملمح التخرج الشامل للمرحلة إلى الطّور ثمّ السنة، في تكامل بين المواد مع توحيد شكل المنهاج والمصطلحات.
المقاربة بالكفاءات	. وجود مبدئي، ونقص في التطبيق الفعّال في التعلّمات التركيز على الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها مع نقص في الكفاءات العرضية والقيم	. التركيز على مركّبات الكفاءات، خاصّة الكفاءات العرضية والقيم والسلوكات في كلّ مكوّنات المناهج

	والسلوكات.	
الموارد المعرفية والمناهجية	الأولوية للتحكّم في المعارف – نقص في الموارد المنهجية	ـ تحديد الموارد المعرفية والمنهجية لبناء الكفاءات في مصفوفة أو جدول شامل
النشاطات التعلمية والتّقويم	نشاطات تعلّميه وأنماط التقويم موجّهة نحو التحكّم في المفاهيم فقط	إدراج نشاطات تعلّمية لتوظيف الموارد المعرفية وتعلّم الإدماج ونموّ القيم والسلوكات (إلى جانب المفاهيم)
المصطلحات	مصطلحات مختلفة بين المناهج.	مصطلحات موحّدة في كلّ المناهج – مصطلحات معرفية مهيكِلة للمناهج (ملمح التخرّج–كفاءة شاملة– ميدان–كفاءة ختامية– مركّبات الكفاءة– مخطّط سنوي للتعلّمات– مقطع ...)
شروط وضع المنهاج حيز التّنفيذ	نقص في تكوين الأساتذة لتطبيق م ج 1 – اختلالات بين المناهج والكتاب المدرسي – السنة الدراسية بـ 28 أسبوعا للتدريس	برمجة تكوين مسبق لكلّ مدرّس معنيّ بتطبيق م ج 2 – الكتاب المدرسي الجديد خاضع لدفتر شروط – السنة الدراسية بـ 36 أسبوعا (32 + 4 للتقويم)

(اللجنة الوطنية للمناهج،2015)

نلاحظ من خلال هذا الجدول أهمّ التّطورات التي استحثت في مناهج الجيل الثاني حيث شملت عدّة مجالات أهمها: الموارد المعرفية التي كانت مناهج الجيل الأوّل لا تركز على الموارد الأساسية المهيكلة للمادّة في حين ركّزت مناهج الجيل الثاني عليها.

وبالنسبة للحجم الزّمني فمناهج الجيل الثّاني تستوفي شروط وضع المنهاج حيّز التّنفيذ بـ 36 أسبوعا ما يعني عدم تغيير الحجم السّاعي الأسبوعي وهو ما كان إشكالية في مناهج الجيل الاوّل حيث حدد الحجم الزّمني بـ 28 أسبوعا لا يكفي لاستيفاء شروط تنفيذ المنهاج والذي يستدعي التّخفيف ووضع عتبة للدّروس وهو ما ينعكس سلبا على المتعلّمين.

ولأنّ مناهج الجيل الأوّل تبنت المقاربة بالكفاءات فقد نقص في تطبيق التّعلّمات والتّركيز على الكفاءات المتعلّقة بالمادّة ومعارفها ونقص في الكفاءات العرضية والقيم والسّلوكات بينما ركزت مناهج الجيل الثاني على كل مركبات الكفاءة خاصّة الكفاءات العرضية والقيم والسّلوكات.

وكانت مناهج الجيل الأوّل تعتمد على الحفظ والاستظهار في التّقويم بينما يشمل التّقويم المعارف والمساعي الفكرية ونمو القيم والسّلوكات في مناهج الجيل الثّاني.

4. 10. شروط تطبيق المناهج:

- ✓ تكوين الأساتذة على طريقة تطبيق مناهج الجيل الثاني.
- ✓ تسليم المناهج (نسخة ورقية ونسخة رقمية) والوثائق المرافقة (نسخة رقمية) للأساتذة
- ✓ تسليم الكتاب المدرسي الجديد ودليل الأستاذ إلى الأساتذة.
- ✓ متابعة كيفية تطبيق م ج 2 في الميدان.

4. 11. خصائص مناهج الجيل الثاني:

إنّ مناهج الجيل الثاني تتميّز بخصائص على:

- ✓ **المستوى العام:** مناهج الجيل الثاني:
  - ➢ تتدرج في وحدة شاملة تدمج كل المواد.
  - ➢ مرساة في الواقع الاجتماعي.
  - ➢ منظّمة ومهيكلة على أساس مبادئ وعناصر ومنهجية موحّدة بين المواد.
  - ➢ تهدف إلى تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كلّ الموّاد: الملمح الشامل في نهاية التعليم الالزامي.
  - ➢ تصور شامل وتنازلي للمناهج.
  - ➢ انسجام عمودي وافقي للفقرات.
- ✓ **المستوى البيداغوجي:**
  - ➢ الانطلاق من الكفاءات ووضعيات التّعلّم.
  - ➢ تموقع وأدوار جيدة للمدرّس والمتعلّم.

- بروز مفاهيم بيداغوجية جديدة: المقطع التّعلّمي، التّعلّم البنائي، التقويم التّعديلي، تقويم الكفاءات.
- توظيف تقنيات الإعلام والاتّصال.

(اللجنة الوطنية للمناهج،2015)

ونستخلص من خلال ما سبق أنّ مناهج الجيل الثاني تمثل نقلة نوعية في تصميم المناهج التّربوية الجزائرية تحت سهر أجهزة مكلفة بإعداد المناهج بقيادة اللجنة الوطنية للمناهج، والتي عكفت على تصميمها والتّكوين على تنفيذها، فمناهج الجيل الثاني فرضتها عدّة عوامل أهمّها: التّزايد الدّائم للمعارف والتّطور التّكنولوجي المتسارع، وكذلك بروز حاجات جديدة في مجال التّربية وما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.

كما تكفلت المناهج الجديدة بالبعد القيمي والأخلاقي المتمثلة في قيم الهوية الوطنية: (الإسلام، العروبة، الأمازيغية) والقيم الأخلاقي ة المنبثقة عن تقاليد مجتمعنا كقيم التّضامن والتّعاون إضافة إلى قيم أخرى مستمدّة من قيم المجتمع الجزائري، كما تكفلت بالجانب المعرفي عن طريق التّركيز على المفاهيم والمبادئ والطّرائق المهيكلة للمادّة التعلّمية، ومراعاة مراحل النّمو النفسي للمتعلّم، كما حرصت على توظيف التّعلّمات المكتسبة عن طريق المقاربة المناهجية والمقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

بعد تحديد مشكلة وفرضيات البحث وأهميتها في ميدان البحوث النفسية والتربوية واستعراض المفاهيم الخاصّة بالموضوع كذلك كل ما يتعلّق بموضوع الدّراسة في الجانب النظري، سنتطرق في هذا الجانب لأهمّ الإجراءات المنهجية التي تمّ اعتمادها في هذا الجانب من خلال توضيح المنهج المستخدم، عينة الدّراسة وأداة الدّراسة إضافة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1.5.الدّراسة الاستطلاعية:

إنّ الدّراسة الاستطلاعية من أهمّ خطوات البحث العلمي التي يجب أن يقوم بها الباحث نظرا لما توفّره من معلومات عن موضوع الدّراسة، كما تساعد الباحث على معرفة الظروف التي سيتمّ إجراء البحث فيها، وتساعده على صياغة إشكالية وفروض بحثه، بالإضافة إلى ضبط عينة البحث واختيار الأدوات المناسبة، تماشيا مع محدّدات البحث وأهدافه ومن أهمّ أهداف الدّراسة الاستطلاعية ما يلي:

- اختبار مدى كفاية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات من الميدان ومعايرتها.
- توزيع الاستبيان على مفردات المجتمع الأصلي ويساعد ذلك في اكتشاف الأخطاء، أو عدم وضوح الوضوح في بعض الأسئلة أو الحصول على إجابات غير متوقّعة.
- تفيد في نجاعة الاختبارات الإحصائية المستعملة وبعض القوانين الإحصائية.
- تفيد في تحديد حجم العينة الأمثل. **(أبو ضاهر،2017، ص4)**

وقد تمّ القيام بعدّة إجراءات للدّراسة الاستطلاعية تتمثل فيما يلي:

5 .1 .1 . تحديد عينة الدّراسة الاستطلاعية:

في هذه المرحلة تمّ تحديد مجتمع الدّراسة الذي يشمل أساتذة التّعليم الابتدائي وتحديد المقاطعة التي سيتم تطبيق الدّراسة الاستطلاعية فيها، والاطلاع على المدارس التي يتوزع عليها أفراد العينة، كما تمّ إجراء ترخيص من طرف الجامعة لتسهيل الدّخول إلى المدارس والاتصال بأفراد العينة.

وبعد الاطلاع على إمكانية تطبيق أدوات الدّراسة تمّ اختيار عينة استطلاعية خارج عينة الدّراسة الأصلية وعددهم 30 عينة واللّذين تمّ استبعادهم من الدّراسة الأساسية فيما بعد.

جدول رقم(07):

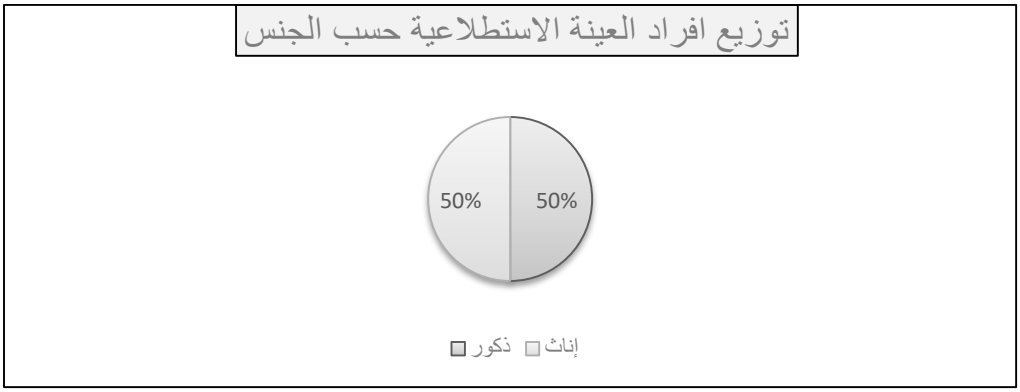
يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	15	50%
إناث	15	50%
المجموع	30	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07): أنّ العينة الاستطلاعية تتوزّع بشكل متساوي من حيث عدد الذّكور والإناث، بحيث تشكل نسبة الذّكور (50%) ونسبة الاناث(% 50).

تمثيل بياني رقم(01):

توضّح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس



جدول رقم (08):

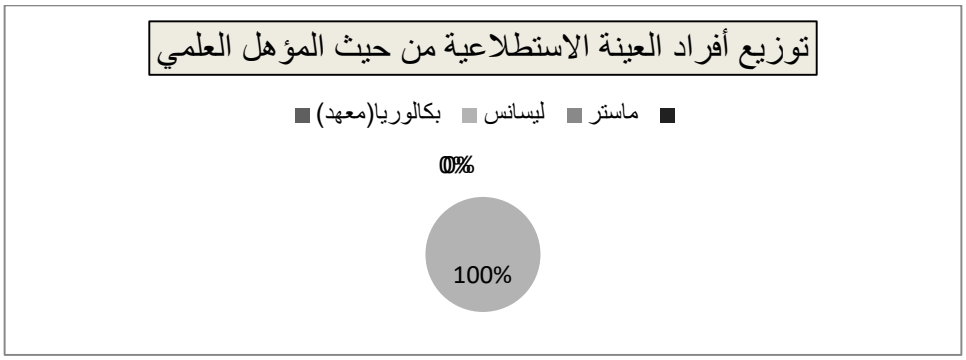
يوضّح توزيع العينة الاستطلاعية من حيث المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
خريجي المعهد التكنولوجي للتربية	00	0%
ليسانس	30	100%
ماستر	00	0%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08): أنّ توزيع افراد عينة الدّراسة الاستطلاعية غير متساوي حيث نلاحظ انّ النسبة الأكبر من أساتذة التعليم الابتدائي يحملون شهادة الليسانس حيث يشكلون نسبة 100% وتمثل النسبة الكلية لأفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية.

تمثيل بياني رقم (02):

توضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي



جدول رقم (09):

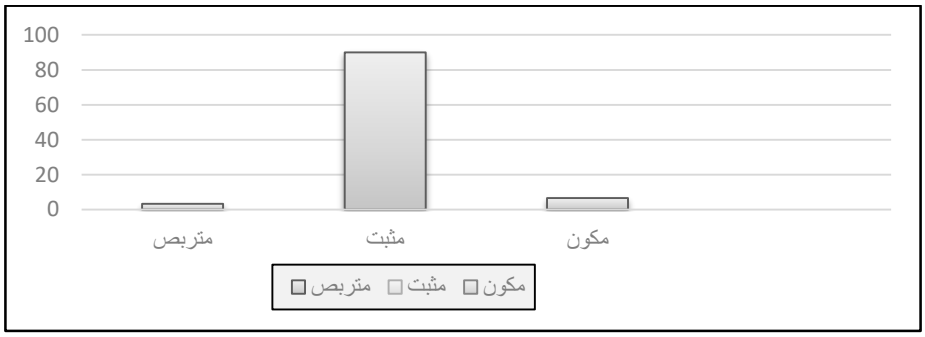
يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث التّصنيف

التصنيف	العدد	النسبة المئوية
متربص	01	3,33%
مثبت	27	90%
مكون	02	6,66%
المجموع	30	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09): أنّ أفراد العينة الاستطلاعية يتوزعون بطريقة غير معتدلة حيث أنّ الأساتذة المثبتين يمثّلون النسبة الأكبر (90%) أمّا الأساتذة المكونون فيمثّلون نسبة (6,66%) بينما نسبة الأساتذة المتربّصين فيمثلون نسبة (3,33%).

تمثيل بياني رقم(03):

يمثل توزيع العينة من حيث التّصنيف



1.5. 2. . البحث عن أداة الدّراسة والتّحقق منها:

إنّ اختيار أداة مناسبة لإجراءات البحث هو ما يساهم في نجاحه، وبما أنّ هذه الدراسة تنتمي إلى الدّراسات الوصفية الإحصائية فإنّ أنسب أداة هي الاستبيان حيث أنّه:" يعدّ من أهم أدوات جمع البيانات وأكثرها استخداما في بحوث واستطلاعات الرأي العام ومن أهمّ خطوات بناء الاستبيان:

- تحديد الإطار النّظري العّام للبحث.
- تحديد المعلومات التي يريد الباحث الوصول إليها من خلال الاستبيان.
- تحديد الزّمن اللاّزم وطريقة معالجة البيانات.
- وضوح متغيّرات الاستبيان والتّأكد من عدم ازدواجية المعنى في فقراته. **(محمّد حسن، ص22)**

ولذلك ارتأت الباحثة الأخذ بتوجيهات المشرف الأكاديمي وتصميم استبيانين لدراسة هذا الموضوع:

"استبيان إكساب قيم المواطنة" و "استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط" ومنه ننتقل إلى الدّراسة الأساسية.

5 .2 . الدّراسة الأساسية:

5 . 2 . 1 . حدود البحث:

1.2.5. 1. الحدود المكانية:

أجريت الدّراسة في مدارس مقاطعة: مزغنة العزيزية بولاية المدية، وتمثّل مقاطعة مزغنة المقاطعة رقم(02) التابعة إداريا لمقاطعة تابلاط، وقد تمّ ضمّ مقاطعة العزيزية استثنائيا، وهو ما ساعد في توسيع دائرة إنجاز هذه الدّراسة.

جدول رقم (10):

يوضّح أسماء المدارس وعددها في مقاطعة (مزغنة ـ العزيزية):

المقاطعة	اسم المدرسة	العدد
مزغنة	عيسى ذياب	10مدارس
	علاّم الطيب	
	جلواح محمّد	
	سي امحمّد بن جعيدة	
	رزيق رابح	
	عرعاشي محمّد	
	دحّام محمّد	
	يحياوي يحي	
	لونيسي علي	
	قطو موسى	
العزيزية	حسيني علي	06 مدارس
	زايري يحيى	
	العايب مسعود	
	فورار محمّد	
	شنوفي محمّد	
	العربي شيب الذراع	

5 .2 .1 .2 . الحدود الزمانية:

امتدت الدّراسة من شهر ديسمبر2018 إلى غاية شهر ماي 2019 حيث تمّ إنجاز الدّراسة على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى:** شملت الجانب النظري للدّراسة من جمع المادّة العلمية اللاّزمة لطرح الإشكالية والفرضيات كذا الدّراسات السابقة التي تعنى بالموضوع ولها صلة به، وامتدّت من شهر ديسمبر 2018م إلى شهر أفريل 2019م.

- **المرحلة الثانية:** شملت إجراءات الدّراسة من تصميم استبانة" قيم المواطنة" و"استراتيجيات التّعلم النشط" وحساب الخصائص السيكومترية ثمّ تطبيق الاستبيان على عينة الدّراسة وتحليل النتائج حيث امتدّت من بداية شهر ماي 2019 إلى نهايته.

وظهرت فكرة الموضوع بسبب الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية من إعادة كتابة مناهج الجيل الثاني والتّركيز على استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع تركيز المناهج الجديدة على اكتساب المتعلّم للقيم.

ولاستحالة تطبيق الدّراسة على جميع المدارس في مقاطعات ولاية المدية، تمّ اختيار مقاطعة واحدة وتطبيق الدّراسة فيها نظرا لتشابه خصائص العينة والبيئة المحيطة، حيث يمكن تعميم النتائج المحصّل عليها على باقي مدارس الولاية.

5 .2. 1 .3. الحدود البشرية:

تمّ اختيار الحدود البشرية بما يتوافق ومتغيرات الدّراسة حيث تمّ اختيار عينة الدّراسة بطريقة عشوائية بسبب أهمية مرحلة التعليم الابتدائي والتي تؤسس لإكساب التلميذ قيم المواطنة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلّم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني.

وقد تمّ اختيار أساتذة مرحلة التّعليم الابتدائي تخصّص اللغة العربية بمقاطعة مزغنة ـ العزيزية وعددهم 100 من كلا الجنسين بعد استبعاد الأساتذة المؤقتين من عينة الدّراسة.

5. 2 .3. منهج الدّراسة:

إنّ اختيار الباحث لمنهج دون غيره يرتبط بموضوع بحثه ومدى ملاءمةّ المنهج له، لذلك تمّ اختيار المنهج الوصفي لمناسبته للدّراسة الحالية، حيث يعتبر من أكثر مناهج البحث استخداما في البحوث التّربوية والنّفسية والاجتماعية، "ويهتمّ البحث الوصفي بالحالة الرّاهنة للظّاهرة، وذلك من حيث طبيعة الظّروف والممارسات والاتجاهات السّائدة حاليا، ويهتمّ بوصف نشاطات وعمليات وأشخاص، كما يهتمّ بالعلاقات السائدة بين الظّواهر الجارية، ويشمل محاولات للتنبّؤ بوقائع في المستقبل".

(جبريل وجبريل، 2007، ص72)

ويسعى المنهج الوصفي (Descriptive Method) إلى وصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة أو الراهنة وتقدم بيانات عن خصائص معينة في الواقع، ولا تبحث عن العلاقات السببية بين المتغيرات لأن الطريقة التجريبية هي الوحيدة لاكتشاف العلاقات السببية، و" يعتبر المنهج الوصفي من أكثر المناهج

استخداما في البحوث التربوية، وهو طريقة يستخدمها الباحثون في الحصول على معلومات وافية ودقيقة تصوّر الواقع الاجتماعي وتساهم في تحليل ظواهره".

(بن واضح ،2016، ص30)

ويمكن تعريف المنهج الوصفي على أنّه مجموعة الإجراءات التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع أو محل الدراسة.

وبما أنّ هذه الدّراسة تهدف إلى معرفة وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي عن مدى إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي من خلال تطبيق استراتيجيات التعلّم النّشط ونظرا لطبيعة الموضوع والإشكالية المطروحة ترى الباحثة أنّ اعتماد المنهج الوصفي هو الأنسب لهذا البحث دون غيره، وهذا لأنّ هذا المنهج يساعد في الحصول على المعلومات اللاّزمة لإنجاز هذا البحث والكشف عن العلاقة بين متغيّرات الدّراسة.

5. 2 .4. مجتمع الدّراسة وعينته:

5. 2 .1.4 . مجتمع الدّراسة:

إن مجتمع الدّراسة (research population) يعني جميع مفردات الظّاهرة التي يدرسها الباحث، فهو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذّين يكونون موضوعا في البحث.

(مرسلي، 2005)

وإذا كان المجتمع كبيرا ولا يمكن للباحث دراسته كلّه فعليه أن يختار عينة تمثل المجتمع الأصلي (sample) وهي اختيار جزء من كلّ، فالعينة هي مجموعة من أفراد مجتمع الدراسة، وتكون ممثلة له حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية الملائمة مع الدراسة الحالية وتعميم نتائجها على كافة المجتمع الأصلي.

5. 2 .2.4. طريقة اختيار العينة(sample):

بعد التّعرف على المجتمع الأصلي للدّراسة ــ أساتذة التّعليم الابتدائي ـ والتّأكد من أنّ أهداف الدّراسة تشمل مجتمع الدّراسة، وجب على الباحثة اختيار عينة لتمثّل مجتمع البحث تمثيلا صادقا بهدف التمكّن من تعميم نتائج البحث، وذلك من خلال تحديد عدد العينة ومدى تجانسها.

ولذلك تمّ اختيار عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي تخصص لغة عربية بولاية المدية والعاملين بمقاطعة (مزغنّة . العزيزية) لتمثيل مجتمع الدّراسة تمثيلا صحيحا، كما تمّ اختيار عينة عشوائية طبقية وذلك لتباين عينة الدّراسة من حيث: الجنس، المستوى التّعليمي، الخبرة التّعليمية.

ويمكن تعريف العينة العشوائية الطبقية (stratified sampling) بأنها:" النوع من العينات في المجتمعات الغير متجانسة والتي تتباين مفرداتها وفقا لخواص معينة، مثل المستوى التعليمي لمفردات مجتمع الدارسة، الجنس، نوع التخصص. ويمكن تقسيم مجتمع الدارسة إلى طبقات وفقا لهذه الخواص. وعادة تتجانس مفردات الطبقة الواحدة فيما بينها وتختلف الطبقات عن بعضها. **(السّعدي، د/س، ص7)**

مميزاتها: ـ تمثّل كلّ فئات المجتمع الإحصائي تمثيلا صحيحا.

- تحصل نتيجة تطبيقها على دقة في نتائج التّحليل الإحصائي.
- تصلح للموازنة بين الخصائص الإحصائية للمجموعات الّتي يتكوّن منها المجتمع الإحصائي.
- العينة الطبقية وتميل دائما إلى استبعاد العينات المتطرّفة الّتي تزيد كثيرا من تباين المعاينة.

(أبو ضاهر،15،2017)

5. 2 .3.4.وصف عينة الدّراسة:

تتكون عينة الدّراسة من أساتذة وأستاذات اللغة العربية مستوى التعليم الابتدائي موزعين على16 مدرسة بمقاطعة مزغنة . العزيزية بولاية المدية وتتراوح أعمارهم من (24 ـ 55 سنة) والمؤطّرين للأطوار الأول والثاني والثالث الابتدائي إضافة إلى مؤطّري التربية التحضيرية

5 . 2 . 4 .1.3.حجم العينة:

إنّ حجم العينة يجب أن يلائم خصائص الدّراسة لذلك فقد تمّ اختيار عينة حجمها 100 والمتمثّلة في أساتذة وأستاذات التّعليم الابتدائي بمقاطعة (مزغنة ـ العزيزية).

جدول رقم(11):

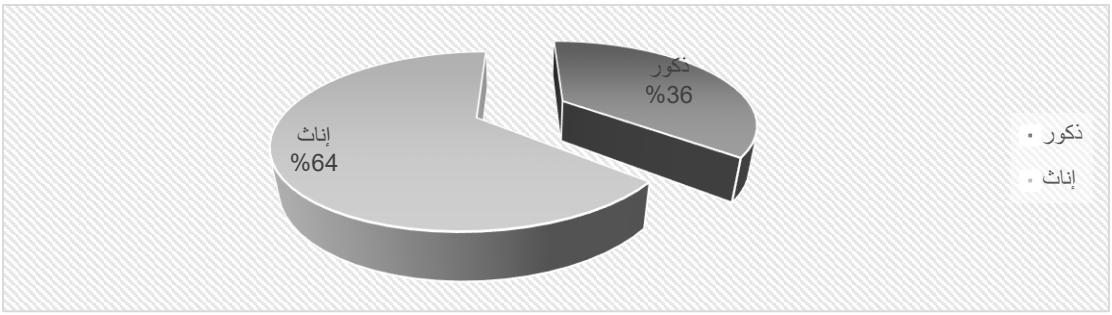
يبين توزيع أفراد عينة الدّراسة الأساسية من حيث الجنس

	العدد	النسبة المئوية
ذكور	36	36%
إناث	64	64%

نلاحظ من خلال الجدول رقم(11): أنّ توزيع أفراد العينة لم يكن متساويا حيث أنّ نسبة الإناث في المدارس الابتدائية أكبر بنسبة 64% أما نسبة الذكور فتمثل نسبة 36% وهو عدد قليل بالمقارنة مع عدد الإناث.

تمثيل بياني رقم (04):

توضّح توزيع الذّكور والإناث في عينة الدراسة



نسبة الذكور قليلة جدا بالنسبة للإناث في عينة الدّراسة وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال الدّائرة النسبية بنسبة 36 % للذكور و64 % للإناث.

جدول رقم(12):

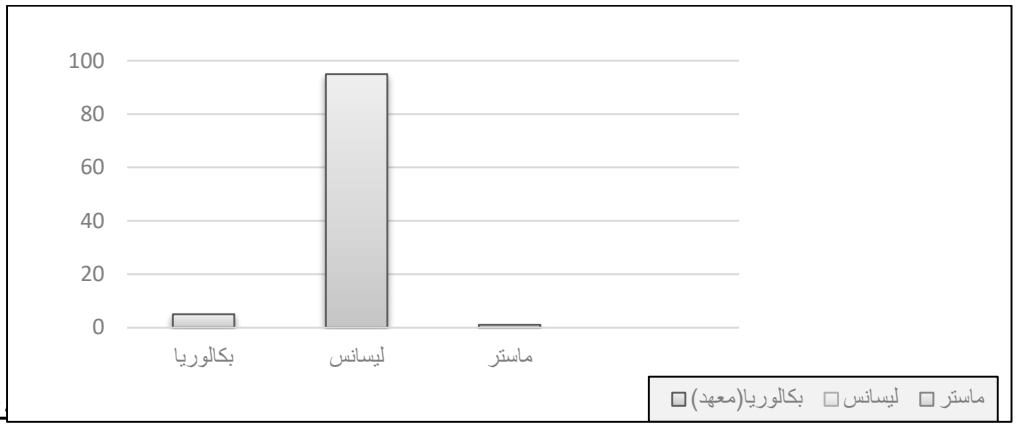
يبين توزيع عينة الدّراسة الأساسية من حيث المؤهل العلمي

المستوى التّعليمي	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
خريجي المعهد التكنولوجي للتربية	05	5%
ليسانس	95	95%
ماستر	00	00%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12): أنّ نسبة عينة الدّراسة الأكبر هي نسبة ليسانس حيث تمثل 95% بينما خريجي المعهد التكنولوجي للتربية فتمثل نسبة% 5 أمّا نسبة الماستر فغير موجودة وذلك يعود إلى شروط التّوظيف التي يعتمدها الوظيف العمومي وهو التّوظيف بشهادة الليسانس.

تمثيل بياني رقم(05):

يوضح توزيع عينة الدّراسة من حيث المؤهّل العلمي



توزّع عينة الدّراسة على كافّة مدارس المقاطعة بحيث نجد في كلّ مدرسة عدّة أصناف من عينة الدّراسة في المدرسة الواحدة وهذا ما نلاحظه في الجدول التّالي

جدول رقم (13):

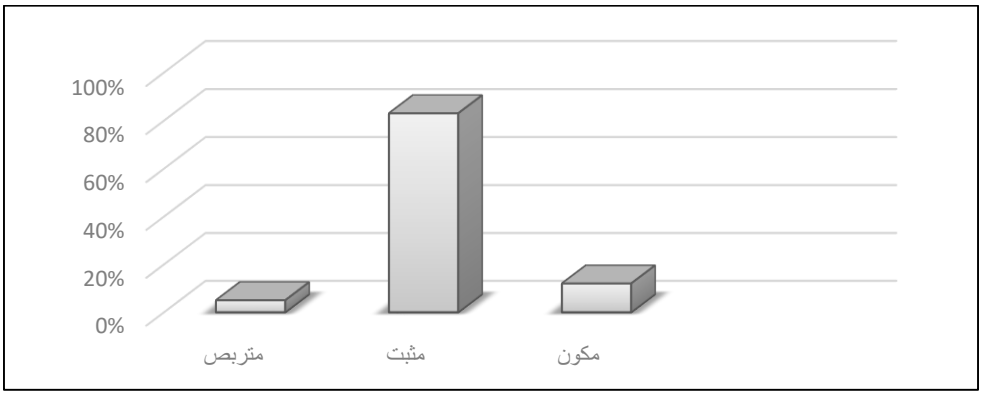
يوضح توزيع أفراد العينة من حيث التصنيف

التّصنيف	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
متربص	05	05%
مثبّت	83	83%
مكوّن	12	12%

يتوزع أفراد العينة بصورة غير متساوية حيث نلاحظ انخفاض عدد الأساتذة المتربصين في المقاطعة والذين تمثل نسبتهم **5%** من مجموع عينة الدّراسة بينما يشكل الأساتذة المثبّتون النسبة الأكبر في إذ يشكلون نسبة **83%** من عينة الدّراسة أمّا النّسبة المتبقية فهو عدد الأساتذة المكّونين والذين يشكلون نسبة **%** 12وهي نسبة قليلة بالنسبة للأساتذة المثبتين.

تمثيل بياني رقم(06):

يوضح توزيع أفراد العينة من حيث التّصنيف



إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال هذا المخطط البياني ارتفاع نسبة الأساتذة المثبتين في عينة الدّراسة إذ يمثّلون أكبر نسبة وهي83% أمّا نسبة المتربّصين فهي قليلة بنسبة 05% ونسبة 12% للأساتذة المكوّنين.

بعد إحصاء الأساتذة المؤطّرين لمختلف الأطوار الدّراسية في المقاطعة التربوية نلاحظ توزيع العينة على مختلف الأطوار الدّراسية، رغم تباين خبرتهم ومؤهّلهم العلمي وهذا ما نلاحظه من خلال الجدول التّالي:

جدول رقم (14):

يوضح توزيع أفراد العينة من حيث تأطير الأفواج بين الجنسين

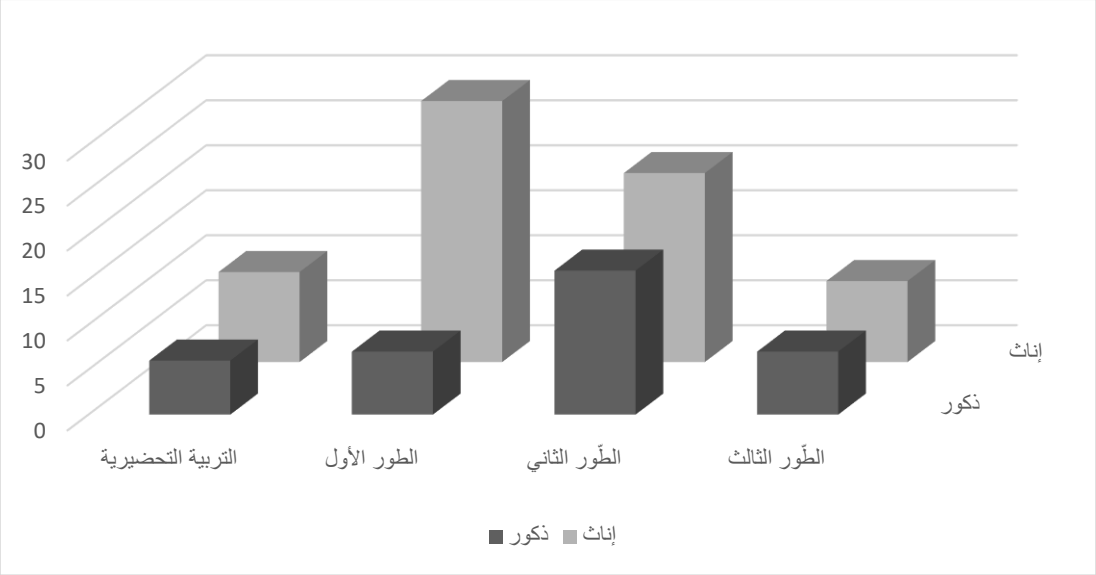
الطّور التّعليمي	عدد الأفواج		عدد الأساتذة المؤطّرين	ذكور	نسبة الذكور في كل طور	إناث	نسبة الإناث في كل طور
التربية التحضيرية	16	قسم التّربية التحضيرية	16	06	16.66%	10	15,63%
الأوّل	19	السنة الأولى	19	02	19,45%	17	45.31%
	17	السنة الثانية	17	05		12	
الثّاني	16	السنة الثالثة	16	07	44.44%	09	25%
	16	السنة الرابعة	16	09		07	
الثّالث	16	السنة الخامسة	16	07	19.45%	09	14.06%
المجموع	100	06	100	36	100%	64	100%

يتوزّع أفراد عينة الدراسة على مختلف الأطوار الدّراسية بصفة متباينة فالنسبة للتّربية التّحضيرية نلاحظ أنّ نسبة الذّكور تمثل نسبة 16.66% أمّا نسبة الإناث فهي 15,63%، وما نلاحظه في الطّور الأول (السّنة الأولى والسنة الثّانية) أنّ الذّكور تمثل نسبة 19,45% أمّا الإناث فنسبة 45.31% من النسبة الكلية لعينة الدّراسة، ويتوزّع أفراد مستوى الطّور الثاني (السنة الثّالثة والسّنة الرّابعة) بنسبة

44.44% للذّكور و25% للإناث، ونسبة أفراد العينة من مؤطّري أفواج الطّور الثالث هي 19.45% ونسبة الإناث هي14.06%.

تمثيل بياني رقم(07)

يوضّح توزيع أفراد العينة على مختلف الأطوار التّعليمية



يتضح من خلال هذا التمثيل البياني أنّ نسبة الإناث في عينة الدّراسة أكبر من نسبة الذّكور وذلك في مختلف الأطوار التّعليمية.

5 ,5.2. أدوات الدّراسة:

اعتمدت هذه الدّراسة على أداتين:

5 .2. 1.5. استبيان استراتيجيات التعلّم النشط:

بعد الاطلاع على الكثير من الدّراسات والمراجع التي تعنى ب:"استراتيجيات التعلّم النشط " ولتعذّر الحصول على أداة مناسبة لهذه الدّراسة، تقرّر تصميم استبيان يناسب متغيّرات هذه الدراسة بالاعتماد على " دليل الاستراتيجيات النشطة" الصادر عن المفتشية العامّة للبيداغوجيا 2018، كذلك كتاب " 101 استراتيجية في التّعلّم النشط " لماشي بن محمّد الشمري والذّي يعدّ مرجعا مهمّا لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

وبذلك تمّ تصميم الاستبانة وعرضها بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكّمين والذين قدّموا آراءهم وتوجيهاتهم اللاّزمة، وبعد إجراء التّعديلات اللازمة من حذف وإضافة تمّ الوصول إلى الصورة النّهائية للاستبيان. **(ملحق رقم03)**

ويتكوّن استبيان استراتيجيات التّعلّم النشط من خمسة محاور:

- محور العصف الذّهني.
- محور الأركان التّعليمية.
- محور بائع الكلمات.
- محور الخريطة الذّهنية.
- محور العمل التّعاوني.

جدول رقم(15):

يوضح توزيع بنود استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط على المحاور.

الرقم	المحور	البند
01	محور العصف الذهني	01 ـ 02 ـ 03 ـ 04 ـ 05 ـ06.
02	محور الأركان التّعليمية	07 ـ 08 ـ 09 ـ 10 ـ 11ـ 12 ـ 13 ـ 14 ـ 15.
03	محور بائع الكلمات	16 ـ 17 ـ 18 ـ 19 ـ 20 ـ 21 ـ 22.
04	محور الخريطة الذّهنية	23 ـ 24 ـ 25 ـ 26 ـ 27.
05	محور العمل التعاوني	28 ـ 29 ـ 30 ـ 31 ـ 32.

تتوّزع بنود الاستبيان على محاوره الخمسة بطريقة غير متوازنة حيث نجد في المحور الأوّل ستّ بنود (01 ، 02 ، 03 ، 04 ،05 ،06) وفي المحور الثاني تسع بنود (07 ، 08 ، 09 ، 10، ، 12 ،13 ،14، 15) وفي المحور الثالث سبع بنود (16 ، 17 ،18، 19 ، 20 ، 21) والمحورين الخامس والسادس بخمس بنود لكل محور (23 ،24 ، 25 ، 26 ،27)، (28 ،29 ، 30 ،31 ،32)

جدول رقم(16):

يبين درجات أسئلة استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط

البدائل	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
الدرجة	5	4	3	2	1

5 . 2. 5. 1.2. الخصائص السيكومترية لاستبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط:

5 . 2. 5. 2. 1.1. الصدق الظاهري:

لحساب الصّدق الظاهري عرض الاستبيان على عينة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وعلوم التّربية، وبعد الاطلاع عليه وعلى ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم تمّ اعتماد الفقرات التي حازت نسبة موافقة أكبر من **%** 80 وتعديل بعضها الآخر أو إعادة صياغتها.

5 . 2. 5. 2. 1. 2. صدق الاتساق الدّاخلي:

لحساب صدق الاتساق الدّاخلي تمّ الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون حيث تمّ حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدّرجة الكلية للمحور نفسه.

جدول رقم(17):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور العصف الذّهني ودرجته الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
01	ـ أشجع المتعلّم على التّعبير عن أفكاره.	0,777**	0,01
02	ـ أعيد طرح الأسئلة بأكثر كمن طريقة لأضمن مشاركة الجميع.	0,541**	0,01
03	ـ أحرص على إثراء الموضوع بالأفكار وأستعملها من أجل تقييم أداء المتعلّم.	0,777**	0,01
04	ـ أشجّع المتعلّم للتعبير بحرية مع الحرص على سلامة اللغة.	0,541**	0,01
05	ـ أسعى ليجد المتعلّم الحلول بنفسه.	0,777**	0,01
06	ـ أثمّن جميع إجابات المتعلّمين.	0,541**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(17): أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور العصف الذّهني كانت عالية حيث تراوحت بين (0,541 ـ0,777) عند مستوى دلالة معنوية قدّرت بـ (0,01) وهذا ما يدلّ على أنّ هذا المحور يتمتّع بدرجة عالية من الصّدق.

جدول رقم(18):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الأركان التّعليمية ودرجته الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	ـ أرتب الركن بصورة تجذب انتباه المتعلّمين.	0,777**	0,01
02	ـ أختار الرّكن المناسب ليتماشى مع الدّرس المقدّم.	0,541**	0,01
03	ـ أشرف على عمل واستخدام المتعلّمين لموّاد الركن وأدواته.	0,777**	0,01
04	ـ أستخدم للرّكن مواد مستمدّة من بيئة المتعلّم لربطه بها.	0,541**	0,01
05	ـ أمنح للمتعلّم حرية الحركة والتنقل بين الأركان.	0,777**	0,01
06	ـ أجعل المتعلّم يشارك في تحضير الرّكن.	0,541**	0,01
07	ـ أعلّم المتعلّم ضرورة الحفاظ على أدوات الرّكن.	0,777**	0,01
08	ـ أشجع المتعلّم على الملاحظة لاكتساب المعلومات.	0,541**	0,01
09	ـ أنظم الأركان بطريقة تتلاءم مع البيئة الصّفية.	0,777**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

يبين الجدول رقم (19): معاملات الارتباط بين عبارات محور الأركان التّعليمية ودرجته الكلية حيث أنّ أقلّ معامل ارتباط تمثّل في (0,541) بينما أعلى معامل تمثّل في (0,777) أمّا مستوى الدّلالة المعنوية (0,01) وهو ما يدلّ على درجة الصّدق العالي لهذا المحور.

جدول رقم(19):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور بائع الكلمات ودرجته الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	ـ أكيّف موضوع الدّرس مع الاستراتيجية.	0,753**	0,01
02	ـ أحضّر الموّاد اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية.	0,571**	0,01
03	ـ أعلّم المتعلّم ما يجب أن يقوله.	0,753**	0,01
04	ـ أركز على المتعلّم الخجول لتنفيذ الاستراتيجية.	0,571**	0,01
05	ـأستعمل الاستراتيجية لمعرفة نقاط ضعف المتعلّمين.	0,753**	0,01
06	ـ أحرص على أن يشارك جميع المتعلّمين في	0,751**	0,01

	الاستراتيجية.		
07	ـ أعزّز أداء المتعلّم المتميز.	0,753**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

يبين الجدول معاملات ارتباط محور بائع الكلمات مع الدّرجة الكلّية للمحور حيث تمثّلت المعاملات بين (0,571 ـ 0,753) عند مستوى دلالة(0,01) وهو ما يدلّ على أنّ هذا المحور يتمتّع بدرجة عالية من الصدق.

جدول رقم(20):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الخريطة الذّهنية ودرجته الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	ـ أركز على العناوين الرئيسية فقط.	0,832**	0,01
02	ـ أستعمل الألوان والأشكال في رسم فروع الخريطة.	0,460**	0,05
03	ـ أشجع المتعلّمين على استعمالها لفهم الدّروس.	0,832**	0,01
04	ـ أساعد المتعلّم لحصر أكبر عدد من المعلومات.	0,460*	0,05
05	ـ أعتمد على الخريطة الذّهنية في الدّروس كثيرة المفاهيم.	0,832**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01 ، (*) مستوى الدّلالة عند 0.05			

يبين الجدول رقم(20): أنّ معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور ودرجته الكلية قوية ودالّة إحصائيا عند (0,01) و(0,05) حيث تراوحت معاملات الارتباط بين(0,460) و(0,832).

جدول رقم(21):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور العمل التّعاوني ودرجته الكلية

الرقم	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
28	ـ أحرص على تعليم المتعلّم شروط نجاح العمل الجماعي.	0,793**	0,01
29	ـ أحرص على اختيار القائد المناسب للمجموعة.	0,519**	0,01
30	ـ أوزع الأدوار على المجموعة مع الإشراف عليهم.	0,793**	0,01
31	ـ أشجع المتعلّم على إنجاز المهمة المطلوبة في	0,519**	0,01

	مجموعته.		
32	ـ أعزز المجموعة المتوافقة التي تنجح في أداء مهمّتها.	0,793**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معاملات الارتباط بين عبارة المحور ودرجته الكلية قوية حيث تراوحت بين(0,519) و(0,793) ودالّة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) ممّا يدلّ على أنّ هذا المحور يتمتّع بدرجة صدق عالية.

5 . 2. 5. 2. 1. 3. الصّدق البنائي:

لقياس الصّدق البنائي تمّ حساب معاملات الارتباط بين كلّ محور من محاور الاستبيان مع الدّرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم(22):

يوضّح معامل الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	العصف الذّهني	0,993**	0,01
02	الأركان التعليمية	0,993**	0,01
03	بائع الكلمات	0,987**	0,01
0	الخريطة الذّهنية	0,977**	0,01
05	العمل التّعاوني	0,975**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(22): أنّ معاملات الارتباط بين كلّ محور من محاور الاستبيان ودرجته الكلية كانت مرتفعة حيث أنّ محورا العصف الذّهني والأركان التّعليمية تمثّل معاملا ارتباطهما في (0,993) بينما محور بائع الكلمات فمعامل ارتباطه (0,987) أمّا محور الخريطة الذّهنية فتمثل معامل الارتباط في (0,977) و(0,975) معامل محور العمل التّعاوني وكلها معاملات قويّة ودالّة إحصائيا عند (0,01) وهذا ما يدلّ على صدق هذا الاستبيان.

5 . 2. 5. 2.2.2. ثبات أداة الدّراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدّراسة تمّ حساب معامل الثبات عن طريق استعمال معادلة ألفا كرومباخ وكانت النّتائج كالتالي:

جدول رقم(23):

يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط

عدد بنود الاستبيان	معامل الثبات (ألفا كرومباخ)
32	0,960

نلاحظ من خلال الجدول (24): أنّ معامل الثّبات ألفا كرومباخ مرتفع على جميع بنود الاستبيان حيث حصل الاستبيان الكلي لاستراتيجيات التّعلّم النّشط على (0,96) وهو معامل مرتفع وهو ما يدلّ على أنّ استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط يتميّز بدرجة ثبات عالية.

جدول رقم (24):

يمثل معامل الثبات (ألفا كرومباخ) لكل محور من محاور استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط

المحاور	معامل الثبات
محور العصف الذّهني	0,751
محور الأركان التّعليمية	0,851
محور بائع الكلمات	0,798
محور الخريطة الذّهنية	0,723
محور العمل التّعاوني	0,707

نلاحظ من خلال الجدول رقم(24): أنّ معامل الثبات لكل محور من محاور استبيان استراتيجيات التّعلّم النشط كانت مرتفعة وقد تمّ حسابها عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرومباخ عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) حيث تراوحت معاملات ثبات المحاور بين(0,707) و(0,851) حيث أنّ محور العصف الذّهني تمثّل معامل ثباته في(0,751) أمّا محور الأركان التّعليمية فتمتّع بأعلى معامل ثبات تمثّل في (0,851) ومحور بائع (0,798) أمّا محور الخريطة الذّهنية تمثّل معامل ثباته في (0,723) وأقل معامل ثبات فهو لمحور العمل التّعاوني بـ (0,707) وكلّ هذه المعاملات مرتفعة وهذا ما يدلّ على ثبات محاور استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط.

5 .2. 5.2. استبيان إكساب قيم المواطنة:

بعد الاطلاع على الكثير من الدّراسات الخاصة بقيم المواطنة والأدوات المستعملة لدراستها تمّ الاعتماد عليها لتصميم استبانة خاصة لهذه الدّراسة والتي تمّ عرضها بصورتها الأوّلية على عدد من الأساتذة المحكّمين الذين ساهموا من خلال خبرتهم في ميدان البحث العلمي والبحوث التربوية، ومن خلال إبداء آرائهم واقتراحاتهم تمّ إجراء التعديلات اللازمة ليخرج الاستبيان في صورته النهائية.

يتكوّن استبيان " اكتساب قيم المواطنة "من أربعة محاور تمثّل أبعاد المواطنة ويتكوّن كلّ محور من عدة بنود:

- محور الانتماء.
- محور الواجب.
- محور الحق.
- محور المشاركة المجتمعية.

جدول رقم (26):

يوضح توزيع بنود استبيان إكساب قيم المواطنة على محاوره الأربعة

الرقم	المحاور	أرقام البنود	عدد البنود
01	محور الانتماء	01 ـ 02 ـ 03 ـ 04 ـ 05 ـ 06 ـ 07 ـ 08 ـ 09 ـ 10	10
02	محور الواجب	11 ـ 12 ـ 13 ـ 14 ـ 15 ـ 16 ـ 17 ـ 18	08
03	محور الحق	19 ـ 20 ـ 21 ـ 22 ـ 23 ـ 24 ـ 25	07
04	محور المشاركة المجتمعية	26 ـ 27 ـ 28 ـ 29 ـ 30 ـ31 ـ 32	07

تتوزّع بنود الاستبيان على المحاور بشكل غير متساوي حيث نلاحظ أنّ محور الانتماء يحتوي على عشرة بنود (01 ،02 ،03 ،04، 05 ،06 ،07 ،08، 09، 10) أمّا محور الواجب ففيه ثمانية بنود (11، 12، 13، 14، 15 ،16، 17، 18) ومحور الحق فيه سبعة بنود (19، 20، 21، 22، 23، 24، 25) ومحور المشاركة المجتمعية يحتوي كذلك على سبعة بنود (26، 27 ،28 ،29، 30 ،31 ،32)

وقد تم اعتماد سلم التقدير وفقا لمقياس ليكرت (likert) الخماسي الذّي يعطي للمبحوث عدّة تقديرات لاختيار إجابة دون تقييده وذلك لتحديد درجة الاستجابة وكانت بدائل الإجابة كالتالي: (موافق بشدة،

موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة، لا أوافق أبدا) وتمثل رقميا على الترتيب :(5 . 4 . 3 . 2 . 1) وهذا ما يسهّل على الباحث جمع البيانات.

جدول رقم (26):

يوضح درجات أسئلة استبيان إكساب قيم المواطنة

البدائل	موافق بشدة	موافق	لأوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق أبدا
الدرجة	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتين	درجة واحدة

5. 2. 5.1. 1. الخصائص السيكومترية لاستبيان إكساب قيم المواطنة:

إنّ قيام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للأداة (الصّدق، الثبات) من أهمّ الإجراءات التي يقوم بها الباحث للتّأكد من صلاحية أداة الدّراسة بهدف تطبيقها على عينة البحث لذلك سنستعرض فيما يلي صدق وثبات الأداة:

5 .2. 5 .1. 1. 1. صدق أداة البحث:

5 . 2. 5. 1. 1. 1.1. الصدق الظاهري:

عرضت أداة الدّراسة ـ الاستبيان ـ على عدد من الأساتذة المختصّين في علم النفس وعلوم التربية بقسم العلوم الاجتماعية بجامعة يحيى فارس . المدية . لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم حول الاستبيان وشملت ملاحظاتهم الجوانب التالية:

- سلامة اللغة ووضوح العبارات.
- مدى ملاءمة البنود لخصائص العينة.
- انتساب كل بند للمحور الذي ينتمي إليه.
- ارتباط المحاور ببعضها البعض.

وعلى ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم تمّ تعديل الاستبيان واعتماد الفقرات التي حازت موافقة بنسبة **%** 80 أو أكثر أمّا بعض البنود فقد تمّ إعادة صياغتها وحذف بعضها الآخر، وإعادة ترتيب بعض الفقرات لتخرج أداة الدّراسة في صورتها النهائية. **(ملحق رقم 04)**

أشار المحكّمون إلى حذف بعض العبارات وتعديل الأخرى وهذا ما يبينه الجدول التّالي:

جدول رقم(28):

يوضّح عبارات الاستبيان قبل وبعد التحكيم

الرّقم	العبارة قبل التحكيم	العبارة بعد التحكيم	الملاحظة الموجّهة
01	. أعزّز الانتماء الوطني للمتعلّم بتنشيط الأيام الوطنية والمناسبات التاريخية وبإشراك المتعلّم.	ـ أعزز الانتماء الوطني للمتعلّم بتنشيط الأيام الوطنية.	. عبارة طويلة ومركبة.
03	أحفز المتعلّم على المطالعة والتّعلم والمشاركة في التّظاهرات العلمية والوطنية.	ـ أشجّع المتعلم على المطالعة والتّعلّم. ـ أحفز المتعلّم على المشاركة في التظاهرات الوطنية والعلمية.	ـ فصل العبارة بحيث تصبح عبارتين.
08	ـ التركيز على إكساب المتعلّم مصطلحات الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية.	ـ أركّز على إكساب المتعلّم مصطلحات الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية.	ـ أجرأة المصطلحات.
23	ـ إرساء قيم المواطنة والقيم الاخلاقية بالتركيز على قيم التربية الإسلامية والتربية المدنية.	ـ أعمل على إرساء قيم المواطنة والقيم الأخلاقية بالتّركيز على القيم المنبثقة من هوية المجتمع.	ـ عبارة مركبة وغير واضحة.
26	ـ أعمل على تفعيل النوادي المدرسية كالنادي البيئي والنّادي الصّحي.	ـ أعمل على تفعيل النوادي المدرسية.	ـ عبارة طويلة.

5. 2. 5. 1. 1. 2.1. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الدّاخلي مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي اليه هذه العبارة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط(corrélation) بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدّرجة الكلية للبعد نفسه.

ولحساب الاتساق الداخلي للأداة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (spss).

جدول رقم (29):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الانتماء ودرجته الكلية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
01	ـ أعزز الانتماء الوطني للمتعلّم بتنشيط الأيام الوطنية.	0,910**	0,01
02	ـ أحفّز المتعلمين على المشاركة في المناسبات الوطنية.	0,163*	0,05
03	ـ أشجّع المتعلم على المطالعة والتّعلّم.	0,806**	0,01
04	أحفز المتعلّم على المشاركة في التظاهرات الوطنية والعلمية.	0,737**	0,01
05	ـ أحث على رفض التنافر والاختلاف على حسب الانتماء الديني أو العرقي.	0,263**	0.05
06	ـ أحفز المتعلّم لمعرفة تاريخ وطنه.	0,156*	0,05
07	ـ أشرح معاني الأناشيد الوطنية وسبب نظمها خاصّة النشيد الوطني مع الحرص على حفظها.	0,333*	0,05
08	ـ أركّز على إكساب المتعلّم مصطلحات الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية.	0,910**	0,01
09	ـ أعرّف المتعلّم بتاريخ منطقته وعاداته وتقاليده.	0,156*	0,05

10	ـ أحثّ على الافتخار بالعادات والتقاليد. لأنه يزيد من حب الوطن والافتخار به.	0,806**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01 ، (*) مستوى الدّلالة عند 0.05			

نلاحظ من خلال الجدول رقم(29): أنّ بنود محور الانتماء تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا، حيث تدلّ النتائج المتحصل عليها والتي تراوحت بين (0,156 ـ 0,910) بدلالة معنوية تتراوح بين (0,01 ـ 0,05) وهذا ما يدلّ على أن محور الانتماء يتمتّع بنسبة صدق عالية.

جدول رقم (30):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الحق ودرجته الكلية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
01	ـ أشجّع مواهب المتعلّمين وأحرص على تنميتها.	0,485**	0,01
02	ـ أسعى لإقامة معارض وأنشطة تثقيفية وترفيهية.	0,351*	0,05
03	ـ أعرّف المتعلّم ببعض حقوقه بما يتناسب ومستواه العمري وتجسيدها في الواقع.	0,385*	0,05
04	ـ أساعد المتعلّم المتعثر للّحاق بركب زملائه مع الحرص على تبسيط المعلومة.	0,274*	0,05
05	ـ أعمل على التّكوين الذّاتي والمستمر لمسايرة الأنشطة والتّعلّمات المبرمجة من طرف الوزارة.	0,527**	0,01
06	ـ أحرص على الإتقان والنزاهة في العمل.	0,305*	0,05
07	ـ أحرص على العدل والمساواة بين المتعلّمين.	0,296*	0,05
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01 ، (*) مستوى الدّلالة عند 0.05			

يبين الجدول رقم(30): معامل الارتباط بين عبارات محور الحق ودرجته الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,274 ـ 0,485)، حيث أنّ بنود محور الحق تتمتع بمعاملات ارتباط قوية بدلالة معنوية تتراوح بين (0,01 ـ 0,05) وهذا ما يدلّ على أنّ هذا المحور يتمتّع بنسبة عالية من الصّدق.

جدول رقم (31):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور الواجب ودرجته الكلية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
1	ـ أشجع المتعلّم على احترام دوره والعمل كفريق.	0,169*	0,05
2	ـ اعلّم المتعلّم احترام أفكار الآخرين.	0,446*	0,05
3	ـ أشجع التنافس الايجابي بين المتعلّمين.	0,854**	0,01
4	ـ أعمل على ترسيخ مبدأ الحوار داخل القسم وخارجه.	0,305**	0,01
5	ـ أعمل على إرساء قيم المواطنة والقيم الأخلاقية بالتّركيز على القيم المنبثقة من هوية المجتمع	0,297*	0,05
6	ـ أعمل على تعليم المتعلّمين المحافظة على أثاث وتجهيزات المدرسة.	0,259*	0,05
7	أعمل على إرساء مبدأ التعاون لإنجاح العمل بين أعضاء الفريق.	0,392*	0,05
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01 ، (*) مستوى الدّلالة عند 0.05			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ معاملات الارتباط بيرسون تراوحت بين (0,169 ـ 0,854) عند مستوى دلالة (0,01 ـ 0,05) وهو ما يدلّ على أنّ محور الواجب يتمتّع بنسبة عالية من الصّدق.

جدول رقم (32):

يوضّح معامل الارتباط بين عبارات محور المشاركة المجتمعية ودرجته الكلية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
01	أعمل على تفعيل النوادي المدرسية.	0,655**	0,01
02	. أعمل على إرساء قيم التكافل الاجتماعي.	0,800**	0,01
03	ـ أحرص على زرع الأخوّة والمحبّة بين المتعلّمين.	0,655**	
04	ـ أعرّف المتعلّمين بأنشطة انسانية في المجتمع المدني.	0,719**	0,01
05	. أسعى لتعريف المتعلّمين على نماذج فاعلة في المجتمع المدني.	0,800**	0,01

06	ـأعمل على التنسيق بين المدرسة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.	0,800**	0,01
07	. أعمل على إرساء مبدأ التعاون لإنجاح العمل بين أعضاء الفريق.	0,655**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01			

إنّ ما يمكن ملاحظته من خلال الجدول رقم (32): أنّ محور المشاركة المجتمعية يتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0,655 ـ 0,800) بدلالة معنوية تتمثل في (0,01) مما يدلّ على صدق محور المشاركة المجتمعية.

5 . 2. 5. 1. 1 .3.1 . الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة، يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريدها الأداة، ويبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الدّراسة مع الدرجة الكلية.

جدول رقم(33):

يوضّح ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدّلالة
1	بعد الانتماء	0,876**	0,01
2	بعد الحقوق	0,740**	0,01
3	بعد الواجبات	0,387*	0,05
4	بعد المشاركة المجتمعية	0.923**	0,01
(**) مستوى الدّلالة عند 0,01 ، (*) مستوى الدّلالة عند 0.05			

يبين الجدول رقم(33): ارتباط كل بعد من أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية حيث نلاحظ أنّ معاملات الارتباط قوية ودالة إحصائيا، حيث أنّ بعد الانتماء يتمتع بمعامل ارتباط (0,876) عند مستوى دلالة (0 ,01)،أ مّا بعد الحقوق فيتمتع بمعامل ارتباط (0,740) عند مستوى دلالة معنوية(0,01)، وبعد الواجبات تمتّع بأقل معامل ارتباط (0,387) عند مستوى دلالة (0,05) ، وكان بعد المشاركة المجتمعية أكبر معامل ارتباط تمثّل في (0.923) ودلالته المعنوية(0,01) وهو ما يدلّ على أنّ استبيان إكساب قيم المواطنة يتمتّع بدرجة صدق عالية.

5 .2. 5 .1. 1. 2. ثبات أداة الدّراسة:

معامل الثبات (Reliability): يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه أي أنه يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.

لإجراء اختبار الثبات لأسئلة استبيان" قيم المواطنة" تمّ استخدام أحد معاملات الثّبات وتمثّلت في معامل " ألفا كرومباخ (Cronbach's Alpha) وكان اختبار الثبات بنسبة **80%** وهذا ما يؤكد أنّ الاستبيان يتمتّع بنسبة عالية من الثبات.

جدول رقم (34):

يبين معامل الثبات ألفا كرومباخ لاستبيان إكساب قيم المواطنة

عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ
32	0,801

نلاحظ من خلال الجدول رقم(34): **أنّ** معامل الثّبات ألفا كرومباخ مرتفع على جميع بنود الاستبيان حيث حصل الاستبيان الكلي لإكساب قيم المواطنة على (0,801) وهو معامل مرتفع حيث يدلّ على أنّ استبيان إكساب قيم المواطنة يتميّز بدرجة ثبات عالية.

جدول رقم(35):

يوضّح معامل ثبات كل بعد من أبعاد استبيان قيم المواطنة

البعد	معامل الثبات
الانتماء	0,80
الحق	0,62
الواجب	0.72
المشاركة المجتمعية	0,70

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ نسبة ثبات كل محور من محاور الاستبيان كانت عالية حيث تمّ حسابها عن طريق البرنامج الإحصائي (spss) بتطبيق معادلة ألفا كرومباخ حيث تراوحت معاملات ثبات المحاور بين (0,62 ـ 0,80)، حيث أنّ محور الانتماء يتمتّع بمعامل ثبات (0,80)، بينما معامل ثبات محور الحق تمثل بـ (0,62) ومحور الواجب معامل ثباته (0.72)، أمّا محور المشاركة المجتمعية فمعامل ثباته (0,70) وهذا ما يدلّ على أنّ محاور استبيان قيم المواطنة تتمثّل بنسبة ثبات عالية.

2.5. 6. . إجراءات التّطبيق:

لإعداد بحث " استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة" الإجراءات التّالية:

- ✓ الاطّلاع على الأدب النّظري والدراسات ذات العلاقة باستراتيجيات التّعلّم النّشط، قيم المواطنة ومناهج الجيل الثّاني.
- ✓ إعداد استبانتين " استبانة خاصّة استراتيجيات التّعلّم النّشط" واستبانة خاصّة " بإكساب قيم المواطنة " وحساب الخصائص السيكومترية لكلّ أداة.
- ✓ تحديد مجتمع الدّراسة وعينته.
- ✓ أخذ موافقات الجهات الرّسمية بهدف تطبيق الدّراسة.
- ✓ تطبيق أداتي الدّراسة على العينة الاستطلاعية.
- ✓ تطبيق أداتي الدّراسة على عينة الدّراسة الأساسية.
- ✓ تحليل وتفسير النّتائج.
- ✓ تقديم اقتراحات وتوصيات الدّراسة.

5 .25 . المعالجة الإحصائية:

لقد تمّ الاعتماد في تحليل البيانات التي تحصّلنا عليها من تطبيق أدوات الدّراسة على عينة البحث على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss.v21) حيث قمنا باستخدام :

جدول رقم (36):

يبين الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة

الأسلوب الإحصائي	
المتوسطات الحسابية	حساب درجات أفراد العينة على أداتي الدّراسة.
النسب المئوية	حساب خصائص وتكرارات عينة الدّراسة (الاستطلاعية، الأساسية)
معامل بيرسون	التّأكد من صدق الاتساق الدّاخلي والبنائي لأداتي الدّراسة.
معامل ألفا كرومباخ	التحقق من ثبات الاستبانتين.
اختبار(ت) test.T	حساب دلالة الفروق بين المتوسّطات.
اختبار التباين الاحادي (F)	حساب دلالة الفروق بين المتوسطات تعزى لعدة متغيرات.

6. عرض وتفسير النّتائج:

بعد تطبيق أداتي الدّراسة" استبيان إكساب قيم المواطنة" و" استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط" تمّ استعمال المعالجة الإحصائية باستخدام (spss.v21) لتحليل البيانات إحصائيا ، وسيتمّ عرض ما أسفرت عنه نتائج تفريغ البيانات ومناقشتها كالتّالي :

1.6. عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

لاختبار الفرضية الأولى تمّ استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول رقم (37):

يبين نتائج أفراد عينة الدّراسة على استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط

الرقم	أبعاد الاستبيان	الترتيب	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
01	العصف الذّهني	الثّالث	100	26,52	2,54	30	21
02	الأركان التّعليمية	الأوّل	100	39,73	3,90	45	31
03	بائع الكلمات	الثّاني	100	30,99	2,96	35	24
04	الخريطة الذّهنية	الخامس	100	22,05	2,22	25	17
05	العمل التّعاوني	الرّابع	100	22,15	2,12	25	12
الاستبيان الكلي			100	141,44	13.59	160	112

يبين الجدول رقم(37) نتائج عينة الدّراسة على استبيان استراتيجيات التّعلم النشط وعددهم 100 والذّين تحصّلوا على متوسط حسابي مرتفع قدّر بـ(141,44) وانحراف معياري قدّر بـ13,59 وتباينت القيم العليا والدّنيا بين 112 ـ 160

بينما نلاحظ أنّ المتوسّطات الحسابية لأبعاد استبيان استراتيجيات التّعلّم النشط تراوحت بين(22,05 ـ 39,73) وتراوح الانحراف المعياري بين(2,22 ـ 3,90) حيث تحصّل أفراد عينة الدّراسة في بعد الأركان التّعليمية على متوسّط حسابي (39,73) وانحراف معياري (3,90) وتراوحت أدنى قيمة وأعلاها بين (31ـ 45) حيث جاء في الترتيب الأوّل، يليه بعد بائع الكلمات بمتوسط حسابي قدّر بـ (30,99) وانحرافه المعياري بـ(2,96) بأدنى قيمة تمثلت في(24) وأعلى قيمة تمثّلت في (35)، ثمّ

بعد العصف الذّهني بمتوسط حسابي قدّر بـ (26,52) وانحراف معياري (2,54) حيث حدّدت أدنى قيمة بـ(21)و أعلى قيمة بـ (30)، في حين جاء بعد العمل التّعاوني في الترتيب الرّابع بمتوسط حسابي قدّر بـ (22,15) بانحراف معياري قيمته (2,12) بقيمة دنيا تمثّلت في(12) وقيمة عليا تمثّلت في (25)، وجاء بعد الخريطة الذّهنية في الترتيب الخامس والأخير بـ متوسط حسابي قدر بـ (22,05) وانحرافه المعياري (2,22) وتراوحت أدنى قيمة وأعلاها بين(17 -31).

جدول رقم (38) :

يبين نتائج أفراد عينة الدّراسة على استبيان إكساب قيم المواطنة

الرقم	أبعاد الاستبيان	الترتيب	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى قيمة	أدنى قيمة
01	الانتماء	الأول	100	45,6	2.47	49	42
02	الحق	الثاني	100	36,28	1,99	39	33
03	الواجب	الرّابع	100	31,58	2,05	34	28
04	المشاركة المجتمعية	الثاني	100	36,28	1,99	39	33
الاستبيان الكلّي			100	140,5	7,54	151	128

يبين الجدول (38) نتائج عينة الدّراسة (أساتذة التّعليم الابتدائي) وقدّر عددهم ب (100) فرد على استبيان "إكساب قيم المواطنة" حيث نلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي للاستبيان الكلّي المقدّر بـ: (140,5)، وبانحراف المعياري قدّرت قيمته بـ(7,54)، وتراوحت القيمة الدّنيا والعليا بين(128) - (151).

أمّا نتائج الأبعاد فسنستعرضها كما يلي:

تحصّل أفراد عينة الدّراسة في بعد الانتماء على متوسط حسابي قدّر بـ (45,6)وبانحراف معياري يقدّر بـ (2.47) حيث جاء في التّرتيب الأوّل وقد تباينت أدنى قيمة وأعلاها بين (42 - 49) ،أمّا بعد الحقوق فجاء في التّرتيب الثاني حيث تحصّل أفراد عينة الدّراسة على متوسط حسابي قدّر بـ (36,28) بانحراف معياري قدّر بـ (1,99) وحددت أعلى قيمة وأدناها في هذا البعد بـ(33 - 39) ، في حين تحصّل أفراد العينة في بعد المشاركة المجتمعية على متوسّط حسابي قدّر بـ (36,28)وانحراف معياري

قدر بـ (1,99)وحدّدت أدنى قيمة وأعلاها بـ (33) وجاء في الترتيب الثاني أيضا .، أمّا في بعد الواجب فتحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدّر بـ (31,58)وانحراف معياري قدّر بـ (2,05)و تراوحت أدنى قيمة وأعلاها بين(28 ـ 34) ، أمّا (39) وجاء في الترتيب الثالث والأخير وترجع هذه النتائج إلى عمل أفراد عينة الدّراسة على تقوية وتنمية أبعاد المواطنة لدى المتعلّمين والحرص عليها.

كما تمّ استعمال معامل الارتباط بيرسون كما يبين الجدول رقم(40).

جدول رقم (39)

يبين نتائج معامل الارتباط بيرسون بين تطبيق استراتيجيات التّعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.

المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التعلّم النشط	100	141,44	13.59	0,12	0,22	غير دالة
قيم المواطنة	100	140,5	7,54			

يتّضح من الجدول رقم (39) أنّ معامل الارتباط (r) بين متغير استراتيجيات التّعلّم النّشط ومتغيّر قيم المواطنة هو (0,12) وحددت الدّلالة المعنوية بـ (0,22) وهي قيمة أكبر من الدّرجة الحرجة (0,05) ومنه فسيتمّ رفض الفرضية إذ أنّه لا توجد علاقة بين تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط وإكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي.

نستنتج من خلال النّتائج أنّ درجة تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط مرتفعة إذ بلغ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلية (141,44) وانحراف معياري (13.59).

وهو ما يختلف مع ما توصّلت إليه الرّشيدي التي حيث أشارت نتائج دراستها إلى أنّ درجة ممارسة دور المعلّم في التّعلم النّشط من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسّطة، إذ بلغ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلية (2,48) بانحراف معياري يقدّر بـ (0,44) وفسرت الباحثة نتائجها بضعف إدراك المعلّمين لأهمية التّعلّم النّشط، ومدى فاعليته في تحقيق العديد من الإيجابيات في العملية

التّعليمية، وقد يعود أيضا إلى الخوف من عدم تفاعل المتعلّمين في حال الانتقال إلى الطّريقة الحديثة. وقد تعود على نقص خبرة المعلّمين ونقص الأجهزة والأدوات والمصادر اللازمة لتنفيذ الأنشطة.

كما اختلفت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة " عوض صالح" الذي توصّل من خلال دراسته إلى أنّ استراتيجيات تعلّم الأطفال وتعليمهم الأكثر شيوعا من وجهة نظر معلّمات رياض الأطفال كانت بدرجة متوسّطة، وفسّر الباحث نتائجه أنّها تعزى إلى عدم تمكّن من تطبيق الاستراتيجيات بمستوى مرتفع من حيث مفاهيمها وإجراءات تنفيذ استراتيجيات التّعلّم النّشط وهو مايعني أنّ المعلّمات بحاجة على تدريب على هذه الاستراتيجيات بشكل يمكنهن من استخدامها بشكل فعّال مع الأطفال في رياض الأطفال.

واختلفت نتائج الدّراسة الحالية أيضا مع ما توصّل إليه "هاشل وزملاؤه" إلى أنّ درجة ممارسة معلّمي التّربية الإسلامية والدّراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر المشرفين التّربويين جاءت متوسّطة في إجمالي عبارات الدّراسة، حيث بلغ المتوسّط الحسابي العام لمشرفي التّربية الإسلامية (2,65) ولمشرفي الدّراسات الاجتماعية (2,90).

2.6.عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيّر الجنس.

ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "T " لدلالة الفروق بين المتوسطات تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم(40):

يبين نتائج (T- test) لدلالة الفروق بين المتوسطات في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	درجة الحرية	الدّلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التعلم النشط	ذكور	36	143,11	13,76	0,92	98	0,35	غير دالة
	إناث	64	140,50	13,51				
قيم المواطنة	ذكور	36	141,02	7,63	0,52			غير دالة
	إناث	64	140,20	7,53				

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ قيمة المتوسّط الحسابي لاستراتيجيات التّعلم النشط هي (143,11) قدره وانحراف معياري (13,76) بالنسبة للذّكور أمّا الإناث فبمتوسط حسابي قيمته (140,50) وانحراف معياري قدره (13,51) وهي قيم متقاربة من المتوسط الحسابي لقيم المواطنة حيث قيمة المتوسط الحسابي هي (141,02) وانحراف معياري قدره (7,63) للذّكور أمّا الإناث فقيمة المتوسّط الحسابي هو (140,20) بانحراف معياري قدره (7,53) وهذا يعني أنّ نتائج عينة الدّراسة في كلا الأداتين كانت متقاربة.

وما يؤكد ذلك قيمة (T) المحسوبة المقدّرة بـ (0,92) عند درجة حرية تساوي (98) بينما الدّلالة المعنوية هي (0,35) وهي قيمة أكبر من القيمة الحرجة (0,05) بالنسبة لاستراتيجيات التّعلّم النّشط وهي قيم غير دالة.

أمّا قيم المواطنة فقدّرت قيمة (T) بـ (0,52) عند درجة حرية تساوي(98) وبدلالة معنوية تساوي (0,60) أي أنّها أكبر من القيمة الحرجة (0,05).

وهذا يعني أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيّر الجنس.

وذلك يعود إلى أنّ معلّمي الابتدائي (ذكور ـ إناث) يعملون على تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط ويمارسونها مع متعلّميهم، والحرص على غرس قيم المواطنة في نفوس المتعلّمين، لأنّ صناعة الفرد الصّالح مسؤولية على كلّ معلّم سواء كان ذكرا أو أنثى.

وهو ما تنفيه دراسة" الرشيدي"(2015) التي هدفت من خلالها إلى التّعرف على درجة ممارسة دوري التّعلّم والطّالب في التّعلم النشط من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثانوية وطلبتها في الكويت.

وقد أشارت النّتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدرجة ممارسة دور المعلّم في التّعلّم النشط تبعا لمتغير الجنس في الدّرجة الكلية، حيث كان الفرق لصالح الإناث، وهو ما يخالف نتائج دراستنا هذه، وقد فسّر الباحث هذه النتيجة التي تحصّل عليها أنّها تعود غلى رغبة الإناث في تأكيد الذّات وتحقيق مستوى مرتفع من التّفوق الأكاديمي، لذلك تلتزم المعلّمات بمعايير العمل التي تسهم في تطوير الأداء من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التّعلّم النّشط ، لإيجاد بيئة تعليمية تعلّمية تتّسم بالنّظام والإخلاص والجديّة وتحسين أعمال الطّلبة، وإنجاز أهدافهم ، وتميّز تحصيلهم الدّراسي.

بينما اتفقت هذه الدّراسة مع دراسة , YILDIRIM(2017) التي هدفت إلى تقييم أساليب التّعلّم النشط والتقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية في ضوء بعض المتغيرات.

حيث أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا توجد فروق بين المعلّمين ($p > 0.05$) من حيث استخدام أساليب التّعلّم النّشط والتّقنيات المستخدمة من قبل معلّمي التاريخ في الفصول الدّراسية تعزى لمتغير الجنس.

وهو ما يتفق مع نتائج دراستنا الحالية.

فيما اتفقت نتائج الدّراسة بالنّسبة لإكساب قيم المواطنة مع دراسة " هاشل وآخرون "(2014) والّتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في سلطنة عمان.

وقد أثبتت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة الدّلالة 0,05 بين الذّكور والإناث، وقد فسرّ الباحث ذلك بأنّ المشرفين التّربويين يمارسون أعمالا إشرافية متشابهة نتيجة البرامج التّدريبية المتقاربة كما تتشابه أساليب الإشراف وتقويم المعلّمين في كلّ التخصصات الدّراسية، حيث يكون التّركيز على عناصر محدّدة في استمارات التّقييم وهو ما أثّر على عدم وجود فروق بين الذّكور والإناث.

ومن الدّراسات التي أظهرت توافقها مع نتائج هذه الدّراسة التي قام بها "أبو سنينة، غانم" (2011) التي هدفت غلى التّعرف على حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلّمو الدّراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن توافقا مع نتائج دراستنا هذه إذ بيّنت أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

3.6.عرض وتفسير الفرضية الثالثة:

التي تنص على أنّه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار (F) للتباين الأحادي.

جدول رقم(41):

نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهّل العلمي.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة*sig	الدلالة الإحصائية
استراتيجيات التعلّم النشط	بين المجموعات	0,159	3	0,053	0,93	0,42	غير دالة
	خارج المجموعات	5,481	96	0,057			
	المجموع	5,640	99	-			
قيم المواطنة	بين المجموعات	0,225	6	0,038	0,77	0,59	غير دالة
	خارج المجموعات	4,525	93	0,49			
	المجموع	4,750	99	-			

يبين هذا الجدول أنّ قيمة (F) لأهمية تطبيق استراتيجيات التعلم في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي حسب متغير المؤهل العلمي أنّ النتائج كانت متقاربة، حيث تقدّر قيمة (F) لمتغير استراتيجيات التّعلّم النّشط بـ .0,93 عند درجة حرية 3 بين المجموعات بينما خارج المجموعات فقدرت بـ 96 بمستوى دلالة 0,42 وهي قيم غير دالة.

أما بالنسبة لقيم المواطنة فقدّرت قيمة (F) بـ (0,77) بدرجة حرية (6) داخل المجموعات و (96) خارج المجموعات بمستوى دلالة (0,59) وهي قيم قريبة جدا من قيم استراتيجيات التّعلّم النّشط وهي غير دالّة أيضا.

ومنه سيتمّ رفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، فمهما كان تخصص معلّم الابتدائي ومؤهّله

العلمي فإنّه يقوم بتطبيق استراتيجيات التّعلم النشط والحرص على غرس قيم المواطنة في نفوس المتعلّمين.

وهذا راجع إلى استناد عمل معلّمي الابتدائي على مناهج التعليم الابتدائي والوثائق الرّسمية الصّادرة عن وزارة التربية والتّعليم الوطنية، كذلك تلقي نفس التّكوين البيداغوجي، رغم اختلاف شهاداتهم التّعليمية ومستواهم الدّراسي، حيث يعملون على تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط مستندين على دليل الاستراتيجيات النّشطة، ويحرصون على تقوية الرّوح الوطنية وزرعها في نفوس المتعلّمين من خلال مختلف الأنشطة وتنظيم المناسبات والأيام الوطنية.

وهذا ما تتفق معه دراسة "إبراهيم فيصل رواشدة" و" وليد حسين نوافلة" (2015) التي أثبتت أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند (0,05) في درجة ممارسة التّعلم النّشط عند المعلّمين تعزى إلى متغير المؤهّل العلمي ويفسّر الباحثان ذلك باختلاف البيئة التّعلّمية في مدارس عينة الدّراسة ومدى تجهيزها بالموّاد والأدوات التّكنولوجية، وقدرات الطّلبة ورغباتهم واتجاهاتهم نحو التّعلّم اللاّزمة لإثارة التعلم النّشط حيث يتساوى جميع المعلّمين من حيث المؤهّل العلمي.

في حين جاءت نتائج دراسة " عوض أحمد صالح" (2016) غير موافقة الذّي أثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 لاستراتيجيات تعلّم الأطفال وتعليمهم الأكثر شيوعا من وجهة نظر معلّمات رياض الأطفال تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

بينما لا تتفق نتائج الدّراسة مع نتائج دراسة شبول (2013) التي تثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(a=0.05) بين متوسطات درجات إجابات معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي نحو تطبيقهم التّعلّم النّشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (معلّم صف جامعي).

بينما لم تتفق نتائج هذه الدّراسة مع دراسة "سرور "، العزّام"(2012) حيث أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي، وهو ما لا يتفق مع نتائج الدّراسة الحالية.

في حين تتفق مع دراسة "" أبو سنينة، غانم" (2011) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلّمو الدّراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدّولية في الأردن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4.6.عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التّصنيف.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (F) للتباين الأحادي.

جدول رقم(42):

نتائج اختبار التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير التّصنيف.

	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة*sig
استراتيجيات التعلّم النشط	داخل المجموعات	1264.76	2	647.38	3,69	0,02
	خارج المجموعات	16993.87	97	175.19		
	المجموع	18288.64	99	-		
قيم المواطنة	داخل المجموعات	0.60	2	0.30	0.05	0.99
	خارج المجموعات	5636 .39	97	58.1		
	المجموع	5637	99	-		

يبين هذا الجدول أنّ قيمة(F) المحسوبة لقيمة تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي تعزى لمتغير الخبر التّعليمية تقدّر بـ (3,69) دالة عند درجات الحرية (2) *داخل المجموعات* و بين المجموعات بـ(97) بمستوى دلالة قدره(0,02)، أمّا بالنسبة لمتغيّر قيم المواطنة

فقيمة (F) تقدّر بـ (0.05) عند درجات حرية (2) داخل المجموعات و(97) خارج المجموعات بمستوى دلالة قدره (0,99).

وهذا ما يعني وجود فروق كبيرة لصالح متغير استراتيجيات التّعلّم النشط تعزى لمتغير التّصنيف بينما لا توجد فروق في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي.

وقد تمّ التّأكد من ذلك عن طريق اختبار"بون فروني" لحساب درجة الفروق.

جدول رقم(43):

يوضّح نتائج اختبار "بون فروني" لتوضيح الفروق في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

العدد	الخبرة	متربص	مثبت	مكون	مستوى الدّلالة	الدّلالة الإحصائية
05	متربص		-9.71	-18.13*	0.34	دال عند 0,05
					0.03	
83	مثبت	-9.71		-8.41	0.34	غير دال
					0.12	
12	مكون	-18.13*	-8.41		0,03	دال عند 0,05
					0,12	

أظهرت النّتائج أنّ درجة تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط كانت متباينة حسب التّصنيف ودالة عند 0,05 حيث نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.03) في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط، حيث كانت نتائج التطبيق بين الأساتذة المتربصين والمثبتين(9.71-) وبين المتربّصين والمكونين (*18.13-) بينما بين الأساتذة المثبتين والمكونين (8.41-) وهذا يؤكّد أنّ الأساتذة المكونين هم اللّذين يطبّقون استراتيجيات التّعلّم النّشط بصفة مرتفعة مقارنة بالفئات الأخرى من الأساتذة.

ويعود ذلك إلى خبرتهم الميدانية الكبيرة في التّعامل مع أنواع المتعلّمين والتّحكم فيهم من خلال التّداول على تدريس الأطوار الدّراسية المختلفة، والتّعامل مع مختلف الإجراءات الّتي تحدثها وزارة التّربية والتّعليم، فتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط يستدعي ضبط الصّف وحسن التسيير والتحكّم في الوقت....

بينما قيم المواطنة لم تكن دالّة أي حتّى مع تباين أفراد العينة في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط فإنّهم يعملون على إكساب قيم المواطنة للتلاميذ ومنه ننفي فرضية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدّراسة في تطبيق استراتيجيات الّعلّم النّشط في إكساب قيم المواطنة لدى تلاميذ الابتدائي تعزى لمتغير الخبرة التّعليمية.

وهو مخالف لدراسة " الرشيدي"(2015) التي تتنافى مع نتائج الدّراسة الحالية والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لدرجة ممارسة دور المعلّم في التّعلّم النّشط تبعا لمتغيّر الخبرة ، ويفسّر الباحث نتائجه بأنّ خبرة المعلّم لا تؤثر على مستوى ممارسته لدوره في التّعلّم النّشط ذلك أنّ هناك الكثير من العوامل التي تساعده على القيام بدوره ولو كان حديث عهد بالتّدريس منها: دعم الإدارة وتوفير المتطلّبات والإمكانيات اللاّزمة من مصادر تعلّم ووسائل تعليمية، والدّعم الأكاديمي والإرشادي، من طرف مدير المدرسة الذي يعتبر المسؤول الأوّل عن المعلّم في المؤسسة التّعليمية.

أمّا بالنسبة ل دراسة العنزي(2017) التي هدف من خلالها التّعرّف على دور معلّم الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التّربويين والتي جاءت مخالفة لدراستنا الحالية إذ توصّل من خلال دراسته إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدّراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة التّعليمية .

5.6.الاستنتاج العام:

لقد أظهرت نتائج الدّراسة المتعلّقة بأسئلتها ما يلي:

حصلت فقرا ت استبيان "استراتيجيات التعلّم النّشط" و "استبيان قيم المواطنة" على درجة موافقة عالية، حيث جاءت آراء أفراد عينة الدّراسة مرتفعة على جميع فقرات ومحاور الاستبانتين، وذلك ما كشفت عنه المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة.

أمّا بالنسبة لأسئلة الدّراسة فكانت نتائجها كالتالي:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيّر الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من خلال استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثّاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة التّصنيف.

6.6 . اقتراحات الدّراسة:

في ضوء نتائج الدّراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- ✓ الاهتمام بتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط في المرحلة الابتدائية والتخلي عن النمطية القديمة في التّدريس.
- ✓ تكوين المعلّمين وتدريبهم على تنفيذ الاستراتيجيات النّشطة.
- ✓ تزويد المعلّمين بالأدلّة والوثائق اللاّزمة لتنفيذ وتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط.
- ✓ تضمين الأدلّة بالشرح اللاّزم لتطبيق الاستراتيجيات النّشطة مع إمكانية تعديلها وعدم تركها للاجتهاد الشّخصي للمعلّم.
- ✓ تسليط الضّوء على درجة ممارسة استراتيجيات التّعلم النّشط في المدرسة الجزائرية وإجراء دراسات تخص الموضوع.
- ✓ التّركيز على تعزيز الانتماء الوطني والهوية الوطنية لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية من خلال المناهج الدّراسية.
- ✓ نبذ العنف والتّطرف الفكري.
- ✓ تكوين المعلّمين في الموّاد الاجتماعية وخاصّة مادّة التّربية المدنية.
- ✓ التّركيز على مادّة التّربية المدنية من خلال إدراجها مع الموّاد الأساسية ومنحها معاملا عاليا.
- ✓ رفض كل تحيز ديني أو عرقي أو جهوي والتّركيز على زرع الوحدة الوطنية في نفوس المتعلّمين.
- ✓ إجراء دراسات ميدانية لتقييم مدى تضمين مناهج الجيل الثاني لقيم المواطنة.
- ✓ التّركيز على إصلاح وسد نقائص الجيل الثاني.
- ✓ إجراء سبر آراء للمعلّمين والأخذ بها عند تطوير المناهج الدّراسية باعتبارهم حجر الأساس في العملية التّربوية.
- ✓ إجراء دراسة مماثلة حول فاعلية تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).
- ✓ إجراء دراسة مماثلة لتوضيح دور المعلّم والمتعلّم في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النشط.
- ✓ إجراء دراسة للمقارنة بين التعلّم النّشط في مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم المتوسط.

خاتمة:

مازالت الجهود حثيثة لإصلاح النّظام التّربوي الجزائري فقد شهدت إصلاحات الجيل الاوّل عجزا وخللا واضحا ،وهو ما أدّى بالخبراء إلى استحداث إصلاحات الجيل الثّاني معتمدين المقاربة بالكفاءات والبنوية الاجتماعية، كما ركزت على تغيير نمطية التدّريس التّلقينية التي يكون فيها المعلّم محورا للعملية التّعليمية والمتعلّم مستقبلا للمعلومات، أمّا اختبارات التّحصيل فقد كانت عبارة عن قياس للحفظ والاسترجاع، ممّا استوجب الانتقال على طرائق اكثر حداثة تمثّلت في التّعلّم النّشط باعتماد الدّليل الصادر عن المفتشية العامّة للبيداغوجيا للاستراتيجيات النّشطة، ولكن لابدّ من معرفة أنّ المعلّم هو الرّكيزة الأساسية في الموقف التّعليمي ولضمان استمرارية العملية التّربوية يجب الاهتمام بالمعلّم والرقي به، رغم تغير دوره في المناهج الجديدة، لأنّ نجاح الإصلاحات يتوقّف على منفّذي الإصلاح والاهتمام بالمعلّم يسمح بأداء مهمّته على اكمل وجه وهو ما ينعكس إيجابا على المتعلّمين، وهو ما يستدعي تضافر الجهود لنجاح الأهداف المسطّرة في المناهج التّربوية الجديدة,

ولا يكون هذا النّجاح خارج إطار الهوية الوطنية الجزائرية بإكساب المتعلّمين قيم المواطنة الجزائرية، وزرع أبعاد الانتماء والولاء للوطن، وهو ما يستدعي إعادة الاعتبار لمؤسسة التنشئة الاجتماعية الأولى من خلال برامج تربوية فعّالة ومتجدّدة ودعم الأدوار الإيجابية للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، قصد جعلها راسخة في شخصية الفرد الجزائري، لأنّ مسؤولية تنمية قيم المواطنة قضية كل أفراد المجتمع وتنعكس عليه، لذلك يجب العمل على إثراء المناهج الدّراسية والحرص على تنميتها عند المتعلّم في مراحله التّعليمية الأولى.

قائمة المصادر والمراجع

مراجع عربية:

- ✓ **المصادر:**

1. القرآن الكريم.

- ✓ **المعاجم:**

2. ابن منظور، محمد بن مكرم (1993)، **لسان العرب**، ج/07، د/ط،

3. الرازي، محمّد بن أبي بكر (1988)، **مختار الصّحاح**، مكتبة لبنان، بيروت.

- ✓ **الكتب:**

4. أنور محمّد الشرقاوي(2012)، **(التعلم نظريات وتطبيقات)**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

5. أبو العينين، علي خليل مصفى(2000)، القيم **الاسلامية والتّربية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

6. أحمد سعادة وآخرون (2006)، التعلم **النشط بين النّظرية والتطبيق**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

7. أحمد حسين اللقاني، علي الجمل (1999)، **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التّدريس**، عالم الكتب.

8. اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي(2005)، **موسوعة القيم والاخلاق الإسلامية**، مركز الاسكندرية للكتاب.

9. أحمد زكي بدوي (1982)، **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، بيروت.

10. بسام محمد عليان(د/س)، **الانحراف الاجتماعي والجريمة**، منشورات إي . كتب، نسخة الكترونية.

11. بسمة فاعور(2012)، **التعلم النشط** ، اليونيسكو.

13. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون(2003)، **التّعلّم والتّدريس من منظور النّظرية البنائية**، القاهرة ، عالم الكتب.

14. حسن شحاته(2009)، **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، ط1.

15. سامح فوزي(2007)، **المواطنة**، مركز القاهرة لدراسات حقوق الانسان،ط1، القاهرة.

16. السعدي الغول السّعدي(د/س)، **مناهج البحث العينات وأنواعها، د/ط،.**

17. ضياء زاهر(1998)، **القيم في العملية التّربوية**، ط1، مؤسسة الخليج العربي، الكويت.

18. الطاهر زرهوني (1994)، **التّعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، رغاية، الجزائر.

19. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(2011)، **استراتيجيات التّدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التّعلّم**، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

20. عبد السلام مصطفي عبد السلام (2001)، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة.

21. علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب(2003)، **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، ط1.

22. علي خليفة الكواري (2004)، **الدّيمقراطية والتّنمية في الوطن العربي**، سلسلة كتب المستقبل العربي (30)، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

23. فاروق السعيد جبريل، مصطفى السعيد جبريل (2007)، **مقدّمة في البحث التّربوي والنّفسي**، ج1، عامر للطباعة والنشر، مصر.

24. فاطمة بنت محمد العبودي(1435)، **استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم**، ك ر3، مشروع التأسيس للجودة والتأهيل للاعتماد المؤسسي والبرامجي.

25. فراس السليتي(2008)، **استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن.

26. فريد أبو زينة(1417)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط04، عمان، مكتبة دار الفرقان.

27. كمال سالم أبو ضاهر(2017)، **العينات الإحصائية**، د/ط.

28. ماجد بن محمد الشمري(2011)، **101 استراتيجية في التعلم النشط**، ط1، المملكة العربية السعودية.

29. ماجد زكي الجلاد(2010)، **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم)**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

30. محمد أحمد بيومي(2004)، **علم اجتماع القيم**، دار المعرفة الجامعية.

31. مدكور غالي احمد (د/س) **منهج التّربية الاسلامية أصوله وتطبيقاته**، ط02، دار الفكر العربي، القاهرة .

32. منى البلوشي(2007)، **تصنيف بلوم المعدّل**، جامعة البحرين قسم علم النفس، كلية التّربية، 2007م.

33. ناجي محمّد حسن(د/س)، **مناهج بحث في علم النّفس**، جامعة 6 أكتوبر، كلية العلوم الاجتماعية قسم علم النّفس، د/ط.

34. ناصر بن حمد العويشق(1423)، **النظرية البنائية في التّعليم والتّعلّم**، 1423، د/ط.

35. هزاع آخرون(د/س)، **الدّليل الإجرائي لاستراتيجيات التّعلّم النّشط**، د/ ط.

36. وزارة التربية الكويتية(د/س) ، **استراتيجية التّعلّم النشط** ، الإدارة العامّة لمنطقة الجهراء التّعليمية، التّوجيه الفني للغة العربية.

✓ **الرّسائل الجامعية والأطروحات:**

37. جعفر عوض أحمد صالح(2016)، **استراتيجيات تعلّم الاطفال وتعليمهم الشائعة من وجهة نظر معلّمات رياض الاطفال الخاصة**، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التّربوبة والمناهج، كلية العلوم التّربوية، قسم الإدارة والمناهج التّربوية، جامعة الشّرق الأوسط، الكويت.

38. فاطمة جمال الرّشيدي(2015)، **درجة ممارسة دوري المعلّم والطّالب في التّعلّم النّشط في ضوء بعض المتغيّرات من وجهة نظر معلّمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت**، رسالة مقدّمة استكمالا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في التّربية، تخصص المناهج وطرق التّدريس، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التّربوية، جامعة الشّرق الأوسط، الكويت ،2015م.

39. رحاب معروف شبول (2013)، **واقع تطبيق التّعلّم النشط في مرحلة التّعليم الأساسي من وجهة نظر المعلّمين**، رسالة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، قسم المناهج وطرائق التّدريس، كلية التّربية، جامعة دمشق، سوريا.

40. القني عبد الباسط(2016)، **تحليل نوعية القيم المتضمنة في مناهج الإصلاح التربوي الجديد**، أطروحة مقدمة من لنيل شهادة الدّكتوراه في علم النفس التّربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

✓ **المجلات العليمة:**

41. هاشل بن سعد الغافر حميد بن مسلم السعيدي، ماجد بن علي الحامدي(2015)، **درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية والدّراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التّفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التّربويين في سلطنة عمان**، مجلة تنمية الموارد البشرية، ع 11.

42. عودة عبد الجواد أبو سنينة، بسام عمر غانم(2011)، **(حقوق المواطنة وواجباتها كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن)**، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، م /15 ،ع/2.

43. عبد الباسط هويدي، الساسي حوامدي(2016)، **المناهج التربوية و دورها في تنمية قيم المواطنة**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ع15.

44. محمد سماح مسند العنزي(2017)، **دور معلّم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطّلاب من وجهة نظر المشرفين التّربويين**، المجلّة العلمية، م/33، ع1.

45. فاطمة محمّد سرور، محمّد نايل العزّام(2012)، **دور مناهج التربية الإسلامية المطورة في تنمية قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في من وجهة نظر المعلمين في تربية اربد الثالثة**، مجلة دراسات ،العلوم التّربوية ،م/39، ع/2.

46. بن كريمة بوحفص(2017)، **الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التّدريس بالكفاءات في الجزائر : ضرورة أم خيار**، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، مركزجيل البحث العلمي، ع/ 36.

✓ **القوانين والاوامر**

47. الجريدة الرّسمية(1976)، **أمر76-35 مؤرّخ في 1976/04/16**، ع/33، س/13.

48. القانون التوجيهي للتربية04 .08، 2008م

49. القانون الاساسي للوظيف العمومي03.06، 2006م.

✓ **الوثائق الرّسمية:**

50.**ج**. ج.د.ش.و، اللجنة الوطنية للمناهج(2016)، **مناهج التّعليم الابتدائي**، قسم المناهج وطرق التّدريس.

51. ج.ج.د.ش.و، اللجنة الوطنية للمناهج(2016)، **مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي (كل السنوات)**، الجزائر.

52.ج.ج.د.ش.و(2016)، اللجنة الوطنية للمناهج، **ملخص مناهج التّعليم الابتدائي**، الجزائر.

53. ج.ج.د.ش.و، اللجنة الوطنية للمناهج(2009)، المرجعية العامّة للمناهج، الجزائر.

53.ج.ج.د.ش.و.(2018)، المفتشية العامّة للبيداغوجيا، **دليل الاستراتيجيات النشطة**، الجزائر.

✓ **الملتقيات:**

54.. حقيبة التكوين التحضيري البيداغوجي للاساتذة الجدد(2017)، مقياس: تعليمية المادّة، الجزائر.

55. لوصيف عبد الله(2015)، **مناهج الجيل الثاني من التّصميم إلى التّنفيذ**، ملتقى باتنة.

56. صحراوي(2015)،**استراتيجيات التدريس الفعال المحاضرة التّطبيق** ،الملتقى التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي، . جامعة الدكتور محمد لمين دباغين2 ، سطيف.

57. اللجنة الوطنية للمناهج(2015)، مقياس تكوين المكونين على مناهج الجيل الثاني ، باتنة، الجزائر.

✓ **المواقع الالكترونية:**

58. (www/dirassa/com)

59. (education.gov.dz)، **مناهج الجيل الثاني بمنظور النّوعية، أهداف مناهج الجيل الثّاني**، 24 مارس 2017م.

60. (www.politics-dz.com) ، **ملف شامل عن المواطنة(المفهوم، الأسس، الأهداف)، مجلة الدّراسات الاستراتيجية والسياسية ،قسم علم السياسة والفكر السياسي**، 17 مارس 2017م.

62. https://translate.google.com

63. http://pedagogy3.blogspot.com، ماجد بن ناصر بن خلفان المحروقي، **دور المناهج في تحقيق اهداف التّربية على المواطنة**، 2008.

✓ **عروض الباوربوينت**

64 . أسماء زين صادق الأهدل، إيمان سالم أحمد بارعيدة **المواطنة وتدريس المواد الاجتماعية واستراتيجيات تدريس القيم)**، كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز ، قسم المناهج وطرق التدريس .

✓ **المراجع الأجنبية:**

65.Sefa YILDIRIM, Özkan AKMAN2 ,Bülent ALAGÖ(2017), (The Level of History Teachers' Use Active Learning Methods and Technics), International Education Studies,p :Canadian Center of Science and Education, , Turkey ,vol(10) ,n12,p140.

66.Beeth, M.E & Hewson, P W.(1999),Learning goals in an exemplary science teachers practice: Cognitive and social fasters in teacher

for conceptual change. Science Educational, Vol.83, No.(6).

67.Mckinney, P. (2001). Active Learning. at: www.cat/edu/teachingtips.

ملحق رقم 01:

قائمة أسماء الأساتذة المحكّمين لاستبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط:

المحكّم	الجامعة
شليحي رابح	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
شويعل يزيد	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
توفيق شهري	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
تومي الطيب	جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة ـ

ملحق رقم 02:

قائمة أسماء الأساتذة المحكّمين لاستبيان إكساب قيم المواطنة:

المحكّم	الجامعة
سنوسي زموري	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
شهري توفيق	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
زهرة حميدة	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
يوسف جاب الله	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
منهوم محمد	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ
رابح واكد	جامعة يحيى فارس ـ المدية ـ

ملحق رقم 03:





جامعة يحيى فارس ـ المدية-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إليك سيدي الأستاذ (ة) الفاضل (ة):

في إطار البحوث العلمية وفي إطار إعداد مذكرة التخرج طور الماستر تخصّص علوم التربية: إرشاد وتوجيه بعنوان:

" **استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**"

" دراسة ميدانية لعينة من أساتذة مقاطعة مزغنة ـ العزيزية بولاية المدية".

يشرفني أن أضع بين يديك هذا الاستبيان بغرض الإجابة عنه حيث تعدّ مشاركتكم مساهمة كبيرة في إنجاح هذا العمل، على أن تعامل البيانات بسرية تامّة، ولن تستخدم سوى في إجراءات البحث العلمي، والشكر موصول لكل من تعاون في إنجاح هذا العمل وشكرا.

استبيان استراتيجيات التّعلّم النّشط:

يرجى من سيادتكم ملء البيانات الخاصّة بكم:

البيانات الأولية:

ضع (×) أمام الاختيار المناسب:

الجنس:

ـ ذكر ◯ ـ أنثى ◯

تامؤهّل العلمي

ـ خريجي المعهد التكنولوجي للتربية ◯ ـ ليسانس ◯ ـ ماستر ◯

التّصنيف:

ـ متربص ◯ ـــ مثبت ◯ ـــ مكوّن ◯

ـ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذلك يرجى القراءة جيدا ثمّ وضع (×) في الخانة المناسبة:

	العبارة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
	العصـــــــــــف الـــــــــــذّهني					
01	ـ أشجع المتعلّم على التّعبير عن أفكاره.					
02	ـ أعيد طرح الأسئلة بأكثر كمن طريقة لأضمن مشاركة الجميع.					
03	ـ أحرص على إثراء الموضوع بالأفكار وأستعملها من أجل تقييم أداء المتعلّم.					
04	ـ أشجّع المتعلّم للتعبير بحرية مع الحرص على سلامة اللغة.					
05	ـ أسعى ليجد المتعلّم الحلول بنفسه.					
06	ـ أثمّن جميع إجابات المتعلّمين.					
	الأركـــــــــــــــان التّعليمية					
07	ـ أرتب الركن بصورة تجذب انتباه المتعلّمين.					
08	ـ أختار الرّكن المناسب ليتماشى مع الدّرس المقدّم.					
09	ـ أشرف على عمل واستخدام المتعلّمين لموّاد الركن وأدواته.					
10	ـ أستخدم للرّكن مواد مستمدّة من بيئة المتعلّم لربطه بها.					
11	ـ أمنح للمتعلّم حرية الحركة والتنقل بين الأركان.					
12	ـ أجعل المتعلّم يشارك في تحضير الرّكن.					
13	ـ أعلّم المتعلّم ضرورة الحفاظ على أدوات الرّكن.					
14	ـ أشجع المتعلّم على الملاحظة لاكتساب المعلومات.					
15	ـ أنظم الأركان بطريقة تتلاءم مع البيئة الصّفية.					
	بائـــــــــــــــع الكلمـــــــات					
16	ـ أكيّف موضوع الدّرس مع الاستراتيجية.					
17	ـ أحضّر الموّاد اللازمة لتنفيذ الاستراتيجية.					

18	ـ أعلّم المتعلّم ما يجب أن يقوله.					
19	ـ أركز على المتعلّم الخجول لتنفيذ الاستراتيجية.					
20	ـ أستعمل الاستراتيجية لمعرفة نقاط ضعف المتعلّمين.					
21	ـ أحرص على أن يشارك جميع المتعلّمين في الاستراتيجية.					
22	ـ أعزّز أداء المتعلّم المتميز.					
الخريـــــطة الذّهنيـــــــــة						
23	ـ أركز على العناوين الرئيسية فقط.					
24	ـ أستعمل الألوان والأشكال في رسم فروع الخريطة.					
25	ـ أشجع المتعلّمين على استعمالها لفهم الدّروس.					
26	ـ أساعد المتعلّم لحصر أكبر عدد من المعلومات.					
27	ـ أعتمد على الخريطة الذّهنية في الدّروس كثيرة المفاهيم.					
العمـــــل التّـــــــــــــعـاوني						
28	ـ أحرص على تعليم المتعلّم شروط نجاح العمل الجماعي.					
29	ـ أحرص على اختيار القائد المناسب للمجموعة.					
30	ـ أوزع الأدوار على المجموعة مع الإشراف عليهم.					
31	ـ أشجع المتعلّم على إنجاز المهمة المطلوبة في مجموعته.					
32	ـ أعزز المجموعة المتوافقة التي تنجح في أداء مهمّتها.					

.

ملحق رقم 04:

جامعة يحيى فارس . المدية.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إليك سيدي الأستاذ (ة) الفاضل (ة):

في إطار البحوث العلمية وفي إطار إعداد مذكرة التخرج طور الماستر تخصّص علوم التربية :إرشاد وتوجيه بعنوان:

"استراتيجيات التعلم النشط المعتمدة في مناهج الجيل الثاني لإكساب قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة"

يشرفني أن أضع بين يديك هذا الاستبيان بغرض الإجابة عنه حيث تعدّ مشاركتكم مساهمة كبيرة في إنجاح هذا العمل ، على أن تعامل البيانات بسرية تامّة ،ولن تستخدم سوى في إجراءات البحث العلمي ، والشكر موصول لكل من تعاون في إنجاح هذا العمل وشكرا.

استبيان قيم المواطنة

يرجى من سيادتكم ملء البيانات الخاصّة بكم:

البيانات الأولية:

ضع (×) أمام الاختيار المناسب:

الجنس:

ذكر - ◯ - أنثى ◯

المؤهّل العلمي:

- خريجي المعهد التكنولوجي للتربية ◯ ـ ليسانس ◯ - ماستر ◯

التّصنيف:

ـ متربص ◯ ـ مثبت ◯ ـ مكوّن ◯

ـ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذلك يرجى القراءة جيدا ثمّ وضع (×) في الخانة المناسبة:

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة	لا أوافق أبدا
	الإنتمـــــــــــــــاء					
01	ـ أعزز الانتماء الوطني للمتعلّم بتنشيط الأيام الوطنية.					
02	ـ أحفّز المتعلمين على المشاركة في المناسبات الوطنية.					
03	ـ أشجّع المتعلم على المطالعة والتّعلّم.					
04	أحفز المتعلّم على المشاركة في التظاهرات الوطنية والعلمية.					
05	ـ أحث على رفض التنافر والاختلاف على حسب الانتماء الديني أو العرقي.					
06	ـ أحفز المتعلّم لمعرفة تاريخ وطنه.					
07	ـ أشرح معاني الأناشيد الوطنية وسبب نظمها خاصّة النشيد الوطني مع الحرص على حفظها.					
08	ـ أركّز على إكساب المتعلّم مصطلحات الهوية الوطنية ورموز السيادة الوطنية.					
09	ـ أعرّف المتعلّم بتاريخ منطقته وعاداته وتقاليده.					
10	ـ أحثّ على الافتخار بالعادات والتقاليد. لأنه يزيد من حب الوطن والافتخار به.					
	الحقـــــــــــــــوق					
11	ـ أشجّع مواهب المتعلّمين وأحرص على تنميتها.					
12	ـ أسعى لإقامة معارض وأنشطة تثقيفية وترفيهية.					
13	أعرّف المتعلّم ببعض حقوقه بما يتناسب ومستواه العمري وتجسيدها في الواقع.					

14	. أساعد المتعلّم المتعثر للّحاق بركب زملائه مع الحرص على تبسيط المعلومة.					
15	أعمل على التّكوين الذّاتي والمستمر لمسايرة الأنشطة والتّعلّمات المبرمجة من طرف الوزارة.					
16	. أحرص على تقديم تعلّمات ذو نوعية للمتعلّم.					
17	ـ أحرص على الإتقان والنزاهة في العمل.					
18	. أحرص على العدل والمساواة بين المتعلّمين.					
الواجبـــــــــــــات						
19	ـ أشجع المتعلّم على احترام دوره والعمل كفريق.					
20	ـ اعلّم المتعلّم احترام أفكار الآخرين.					
21	ـ أشجع التنافس الايجابي بين المتعلّمين.					
22	ـ أعمل على ترسيخ مبدأ الحوار داخل القسم وخارجه.					
23	ـ أعمل على إرساء قيم المواطنة والقيم الأخلاقية بالتّركيز على القيم المنبثقة من هوية المجتمع					
24	ـ أعمل على تعليم المتعلّمين المحافظة على أثاث وتجهيزات المدرسة.					
25	ـ أعمل على إرساء مبدأ التعاون لإنجاح العمل بين أعضاء الفريق.					
المشـــــــاركة المجتمعيـــــــة						
26	ـ أعمل على تفعيل النوادي المدرسية .					
27	ـ أعمل على إرساء قيم التكافل الاجتماعي.					
28	ـ أحرص على زرع الأخوّة والمحبّة بين المتعلّمين .					
29	ـ أعرّف المتعلّمين بأنشطة انسانية في المجتمع المدني.					
30	ـ أسعى لتعريف المتعلّمين على نماذج فاعلة في المجتمع المدني.					
31	ـ أعمل على التنسيق بين المدرسة					

	ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة.					
32	ـ أعمل على إرساء مبدأ التعاون لإنجاح العمل بين أعضاء الفريق.					