جـامـعـة الـجـزائــر (2)
كـلـيـة الـعـلـوم الإنـسـانـيـة و الإجتمـاعـية
قـسـم عـلـم النفـس و عـلـوم التربيـة و الأرطـوفـونيا

اتجـاهـات المعلمين نحـو المنهـاج الدراسي للطـور الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعـداد الطـالـبـة:
نادية تقمونت

إشــراف:
أ/ نبيل بحري

الـسـنـة الـجـامعـية
(2012/2011)

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

شـــكر و تقديـــر

الحمد لله العلي الأكرم الذي علم بالقلم و أصبغ علينا النعم، نحمده على جميع نعمه و نسأله المزيد من الفضل و الكرم. الحمد لله عز و جل الذي منحني القوة و الإرادة لإتمام هذا العمل.

يقتضي واجب العرفان أن أسجل كل التقدير بأسمى عبارات الامتنان للأستاذ الدكتور نبيل بحري على إشرافه و توجيهاته و نصائحه و رحابة صدره و الذي تولاني برعاية خاصة طول حقبة إعداد هذه المذكرة.

كما أوجه شكري لكل أساتذتي بجامعة بوزريعة و إلى أعضاء لجنة المناقشة المحترمين سالف الشكر و التقدير و الاحترام.

و أتوج عموم الشكر و التقدير إلى كل من ساهم في هذا العمل فأبدى لي رأيا و أسدى لي نصيحة، لهؤلاء جميعا أتقدم بجميل الثناء و أسمى عبارات الامتنان و العرفان.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الإهـــداء

إلى من علمني الوفاء و فن الحياة و رمز العطاء

الذي أسأل الله تعالى أن أكون سببا في راحته و سعادته كما كان سببا لي

فيها.....إلى والدي الغالي.

إلى الصدر الحنون و الشمعة المضيئة

التي احتوتني في مراحل عمري دون كلل أو ملل، و لازالت

تحتويني.....إلى والدتي الحنونة.

إلى من شاركوني رحلتي الدراسية

منذ الصغر.....إلى أخي و أخواتي الأعزاء.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

ملخـــص الدراســـة

تتناول الدراسة موضوع اتجاهات معلمي الطور الابتدائي حيال المنهاج الدراسي (أي أهدافه ، محتوياته ، طرقه و وسائله التعليمية ،التقويم) بغية تحديد ماهية اتجاهاتهم و الأسباب التي قد تؤدي إلى الاتجاه الايجابي أو السلبي نحو المنهاج ، و قد أجريناها على عينة تتكون من 204 معلم و معلمة في الابتدائي ، حيث طبقنا عليها مقياس الاتجاهات من بنائنا .

و قد انتهت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين ايجابية نحو المنهاج الدراسي، كما بينت أن اتجاهاتهم نحو المنهاج لم تتأثر بمتغيرات كل من الجنس و الخبرة و المستوى التعليمي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفهـــــرس

المحتويات	الصفحة
شكر و تقدير	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	4،3،2،1
البـاب الأول: الجانب النظـري **الفصـل الأول: الإطار العام للدراسة**	
1- الإشكالية	8
2- الفرضيات	13
3- أسباب اختيار الموضوع	14
4- أهداف الدراسة	15
5- تحديد المصطلحات	15
6- الدراسات السابقة	17
الفصـل الثانـي: الاتجاهـات	
تمهيد	31
1- تعريف الاتجاه	31
2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه	33
2-1- الاتجاه و الميل	33
2-2- الاتجاه و القيم	34
2-3- الاتجاه و المعتقد	34

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-4- الاتجاه والرأي	35
2-5- الاتجاه و المشاعر	35
3- المكونات الأساسية للاتجاهات	35
3-1- المكون المعرفي	36
3-2- المكون العاطفي	36
3-3- المكون السلوكي	37
4- خصائص الاتجاهات	39
4-1- الاتجاهات تكوينات افتراضية	39
4-2- الاتجاهات نتاج للتعلم	39
4-3- ثبات الاتجاهات و تغيرها	39
4-4- اتجاهات محددة بموضوعاتها	40
4-5- الاتجاهات لها أهمية شخصية اجتماعية	40
4-6- الاتجاهات إقدامية تجنبية	40
5- مراحل تكوين الاتجاه	41
5-1- المرحلة الإدراكية أو المعرفية	41
5-2- المرحلة التقييمية	41
5-3- المرحلة التقريرية	42
6- تصنيف الاتجاهات	43
6-1- على أساس الموضوع	43
6-2- على أساس القوة	44
6-3- على أساس الأفراد	44
6-4- على أساس الانفعالات	44
6-5- على أساس الهدف	45
6-6- على أساس الوضوح	45

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

7- نظريات الاتجاه	46
7-1- نظرية التطابق المعرفي	46
7-2- نظرية التوازن المعرفي	47
7-3- نظرية التنافر المعرفي	49
8- طرق قياس الاتجاه	50
8-1- طريقة أوزجود	51
8-2- طريقة بوجاردس	52
8-3- طريقة ثرستون	53
8-4- طريقة ليكرت	54
8-5- طريقة جوتمان	58
8-6- الاختبارات الإسقاطية	59
خلاصة	60
الفصل الثالث: المعلم	
تمهيد	64
1- تعريف المعلم	64
2- صفات المعلم الفعال	66
2-1- شخصية دافعية	66
2-2- الدفء الوجداني و روح الفكاهة	67
2-3- الموثوقية	68
2-4- التوجه نحو الهدف	68
2-5- الرغبة الطبيعية في التعليم	69
2-6- المهارات في العلاقات الاجتماعية	70
2-7- الإطلاع و الرغبة في التعلم المستمر	70
3- أدوار المعلم	71

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3-1- المعلم كموجه	71
3-2- المعلم كمرشد	71
3-3- المعلم كمتخصص أكاديمي	72
3-4- المعلم كباحث	72
4- وظائف المعلم	73
5- اتجاهات المعلم	74
5-1- اتجاه المعلم نحو نفسه	75
5-2- اتجاه المعلم نحو تلاميذه	75
5-3- اتجاه المعلم نحو منهج المدرسة	75
6- نظام إعداد المعلم	76
7- مجالات إعداد المعلم	77
7-1- الإعداد الأكاديمي	77
7-2- الإعداد التربوي	78
7-3- الإعداد الثقافي	79
8- المعيقات التي محول بين المعلم و كفاءته	80
خلاصة	81
الفصـل الرابـع: المنهـاج الدراسـي	
تمهيد	84
1- تعريف المنهاج الدراسي	84
2- دواعي إصلاح المنهاج	86
2-1- طبيعة المجتمع	87
2-2- نظام وزارة التربية	88
2-3- الصفات الشخصية للمعلم	88
2-4- طبيعة المتعلم	89

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- مراحل تطوير المنهاج الدراسي	89
3-1- إثارة الإحساس بضرورة التطوير و أهميته	89
3-2- تحديد الأهداف التربوية	90
3-3- وضع خطة للتطوير	90
3-4- اختيار المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية و التنسيق بينها	91
3-5- اختيار الأنشطة المناسبة	91
3-6- المتابعة الميدانية	92
3-7- تنفيذ المنهاج الدراسي	92
4- تكوين المنهاج الدراسي	93
5- تطبيق المنهاج الدراسي	94
6- متطلبات تغيير المنهاج الدراسي	94
7- عوائق تغيير المنهاج الدراسي	95
8- إستراتيجية المناهج	97
9- محتويات المناهج الدراسية	98
9-1- اللغة العربية	99
9-2- الرياضيات و التكنولوجيا	100
9-3- العلوم الاجتماعية	100
9-4- التربية الموسيقية	101
9-5- التربية التشكيلية	101
9-6- التربية البدنية	101
10- عناصر المنهاج الدراسي	102
10-1- الأهداف	102
10-2- المحتوى	108
10-3- الطرق و الوسائل التعليمية	114

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

10-4- التقويم	117
خلاصة	123
الفصل الخامس: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	126
1- تعريف المقاربة بالكفاءات	126
1-1- المقاربة	126
1-2- الكفاءة	127
2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات	129
3- مفاهيم مرتبطة بالكفاءة	133
3-1- المهارة	133
3-2- القدرة	134
3-3- الاستعداد	135
4- التصورات المختلفة للكفاءة	135
4-1- الكفاءة كسلوك	135
4-2- الكفاءة كوظيفة	136
4-3- الكفاءة كمعرفة	137
5- خصائص الكفاءة	137
5-1- الكفاءة توظف مجموعة من الموارد	138
5-2- الخاصية النهائية للكفاءة	138
5-3- الكفاءة مرتبطة بمجال واحد هي الوضعيات	138
5-4- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه	139
5-5- الكفاءة قابلة للتقويم	139
6- أنواع الكفاءات	140
6-1- الكفاءة الممتدة أو المستعرضة	140

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-6- الكفاءات النوعية أو الخاصة	141
7- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات	143
8- أهداف المقاربة بالكفاءات	144
9- خصائص المقاربة بالكفاءات حسب المستويات	146
9-1- على مستوى الأهداف	147
9-2- على مستوى المحتويات	147
9-3- على مستوى الوسائل التعليمية	147
9-4- على مستوى العلاقة البيداغوجية	148
9-5- على مستوى التقويم	149
10- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات	149
10-1- الوضعية مشكلة	149
10-2- الوضعية المناقشة	151
10-3- الوضعية المشروع	152
خلاصة	153
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	157
1- منهج الدراسة	157
2- عينة الدراسة	158
3- مكان و زمان إجراء الدراسة	160
4- أدوات الدراسة	160
5- أساليب المعالجة الإحصائية	169
خلاصة	170
الفصل السابع: عرض نتائج الدراسة و مناقشتها	

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

تمهيد	173
1- عرض و تحليل النتائج و مناقشتها	173
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها	173
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها	179
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها	183
1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها	194
خاتمة	204
المراجع	208
الملاحق	

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

فهـــرس الجـداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	158
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	159
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي	159
04	درجات ارتباط بنود محور أهداف المنهاج و مستويات دلالتها	163
05	درجات ارتباط بنود محور محتوى المنهاج و مستويات دلالتها	164
06	درجات ارتباط بنود محور الطرق و الوسائل التعليمية و مستويات دلالتها	165
07	درجات ارتباط بنود محور التقويم و مستويات دلالتها	166
08	يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور الأربعة	168
09	توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج	173
10	توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو محتوى المنهاج	174
11	توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو الطرق و الوسائل التعليمية	175
12	توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو التقويم	175
13	يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج بين الجنسين	179
14	يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج بين الجنسين	180
15	يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الطرق و الوسائل التعليمية بين الجنسين	181
16	يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم بين الجنسين	181
17	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو أهداف المنهاج حسب الخبرة	184
18	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	185
19	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة	185
20	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو محتوى المنهاج حسب الخبرة	186
21	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	187
22	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة	187
23	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو الطرق و الوسائل التعليمية حسب الخبرة	188

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

24	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	189
25	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة	189
26	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو التقويم حسب الخبرة	190
27	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	191
28	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة	191
29	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو أهداف المنهاج حسب المستوى التعليمي	194
30	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	195
31	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي	196
32	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو محتوى المنهاج حسب المستوى التعليمي	196
33	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	197
34	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي	197
35	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو الطرق و الوسائل التعليمية حسب المستوى التعليمي	198
36	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	199
37	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي	199
38	يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو التقويم حسب المستوى التعليمي	200
39	يوضح نتائج اختبار تجانس التباين	201
40	يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي	201

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

فهـــرس الأشكـــال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يمثل حالات التوازن في الاتجاه	48
02	يمثل حالات عدم التوازن في الاتجاه	49
03	يبين أنواع الكفاءات في المجال التربوي	143

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مقدمـــــة

تتسارع الدول اليوم – سواء أكانت دولا نامية أم دولا متقدمة – إلى إصلاح منظومتها التربوية و تطويرها، لتتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمعات اليوم، كالانفجار المعرفي و التطور التكنولوجي المتسارع، التي أصبحت تفرض على المدرسة التجديد المستمر حتى يتسنى لها النجاح في أداء مهامها، و المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف الأمة و آمالها المستقبلية.

و الجزائر من الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية إصلاحات بدأت من الاستقلال، فقد شهدت السنوات الأولى من 1962 إلى 1970 اهتماما كبيرا بإعادة الاعتبار للغة العربية، و جعلها لغة التعليم خاصة في المدرسة الابتدائية، ثم عرفت المدرسة الجزائرية تعديلات أخرى على مستوى المناهج و البرامج التعليمية، خلال السنوات الممتدة من1970 إلى 1977، حيث ميز هذه المرحلة الاهتمام بإعداد المعلم، و مقاييس التوجيه، و تعد أمرية 1976 أهم ما جاءت به الإصلاحات في هذه المرحلة ، حيث تتضمن إنشاء المدرسة الأساسية، التي تم تنصيبها فعليا في الموسم الدراسي 1980-1981، و تعد هذه الأمرية كقانون أساسي خاص بالتربية. (دمرجي،ب ت، ص35).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و بقيت المدرسة الأساسية تساهم في تخريج إطارات الدولة الجزائرية، إلا أن التطور المستمر و تجدد المعارف في المجال العلمي و التكنولوجي، و التحول الجذري في نظريات علوم التربية و ممارساتها، إضافة إلى انفتاح المجتمع الجزائري على العالم، و تغيير النظام السياسي ، كل هذه العوامل شكلت تحديات لم تستطع المدرسة الأساسية مواجهتها، إذ نسب إليها التدهور المستمر لمستوى التلاميذ،و تخريج أفراد بذهنية المستهلك لما نتجه الغير، بدلا من تخريج أفراد منتجين للعلوم و التكنولوجيا، كل هذا جعل من إصلاح المنظومة التربوية ضرورة ملحة.

و بناءا على المنشور الوزاري رقم 51 المؤرخ في 18 أكتوبر 1998، تم تنصيب لجان متخصصة لإعداد المناهج الجديدة.(وزارة التربية الوطنية،2001،ص19). و ينتظر من المناهج الدراسية أن تعمل على تطوير مستوى التعلم، و تحسين مردو دية المعلم و المتعلم، و هذا لا يتأتى إلا باعتماد مقاربة تعليمية شاملة، و بذلك عرفت المنظومة التربوية في الجزائر مرحلة أخرى من الإصلاحات، بحيث طبقت مناهج دراسية قائمة على المقاربة بالكفاءات، حيث يحمل التلاميذ في هذه المقاربة على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات،التنظيم و الترتيب،بناء فرضيات، تقييم فعالية الحلول...) و ذلك حسب وضعيات منتقاة، باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة و المجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما. (أبو بكر بن بوزيد،2009،ص54).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

أن إستراتيجية تغيير المناهج الدراسية تتطلب انضمام المعلمين للمبادرة، و إدراكهم للنتائج التي تترتب عن ذلك، و هو ما يفسح المجال للتعبير عن آرائهم، فالمعلم مدعو في ظل المقاربة بالكفاءات إلى التخلي عن عرض المعارف و توزيعها على التلاميذ و أن يتحول إلى مكون و منظم لوضعيات تعلمية.

و الآن، و بعد مرور ثمانية سنوات على تجديد المنهاج الدراسي، ارتأينا القيام بدراستنا هذه و المتمحورة حول اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي، و لقد تم تصميم خطة منهجية للدراسة كما يلي:

الجانب النظري: و يضم خمسة فصول.

الفصل الأول: اشتمل على تحديد إشكالية الدراسة و فرضياتها، و كذا عرض لأسباب اختيار الموضوع و أهداف الدراسة، و الدراسات السابقة، و ختم بعرض التعريف الإجرائي للمفاهيم.

الفصل الثاني: خصص للاتجاهات، حيث تضمن تعريف الاتجاهات و المفاهيم الأساسية المرتبطة بها و مكوناتها و خصائصها و مراحل تكوينها، ثم تطرقنا إلى تصنيف الاتجاهات و نظريات الاتجاه، و طرق قياس الاتجاه.

الفصل الثالث: عرض في هذا الفصل تعريف المعلم و صفاته، و أدواره و وظائفه و اتجاهاته، كما عرض في هذا الفصل نظام إعداد المعلم و مجالات إعداده، و في الأخير المعيقات التي تحول بين المعلم و كفاءته.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصل الرابع: اشتمل على تعريف المنهاج الدراسي و دواعي إصلاحه و مراحل تطويره، و كذا عرض تكوين المنهاج الدراسي و تطبيقه و متطلبات تغييره و عوائق هذا التغيير، و إستراتيجية المناهج و محتوياتها، و ختم بعرض عناصر المنهاج الدراسي.

الفصل الخامس: خصص للمقاربة بالكفاءات، حيث تضمن تعريف المقاربة و الأصول التاريخية لها و المفاهيم المرتبطة بالكفاءة ، كما عرض في هذا الفصل التصورات المختلفة للكفاءة و خصائصها و أنواعها، و تم التطرق إلى بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات و أهداف هذه المقاربة و خصائصها و الوضعيات التعليمية فيها.

الجانب الميداني:

الفصل السادس: تناول هذا الفصل إجراءات الدراسية الميدانية:المنهج، العينة، مكان و زمان إجراء البحث،أدوات البحث،و أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السابع: و تضمن عرضا متسلسلا لنتائج الدراسة و مناقشتها.

و في النهاية قمنا بصياغة خاتمة للدراسة، و تقديم قائمة المراجع المعتمدة و الملاحق.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

البـــاب الأول:
الجـانـــب النظـــري

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــل الأول:
الإطـــار العـــام للدراســة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

1- الإشكالية.

2-الفرضيات.

3- أسباب اختيار الموضوع .

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد المصطلحات.

6- الدراسات السابقة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

1- الإشكالية:

من المسلم به أن المناهج المدرسية ككل المناهج التكوينية ليست جامدة، بل تخضع دوريا للضبط و التصحيح حسب المستجدات و هو أمر عادي في تسيير المناهج، للتحيين الذي يفرضه تقدم العلوم و التكنولوجيا و ذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة، و للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية ، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي. (وزارة التربية الوطنية،2009،ص2).

و لا شك أن هذه الحجج و التطورات الحاصلة في العالم في المجال التربوي، فرضت على المنظومة التربوية الجزائرية إعادة النظر في مناهجها الدراسية ، مما جعلها تعمد إلى عملية الإصلاح التربوي." هذا الإصلاح الذي يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق و ناجح، قصد تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة تحديات الحاضر و المستقبل المتعددة، و تحقيق الشروط العلمية و التكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة ". (أبو بكر بن بوزيد،2009،ص7). و لضمان تربية موجهة نحو التنمية و الرقي، تم إعداد المناهج الدراسية وفق مقاربة جديدة تتمثل في المقاربة بالكفاءات " التي تعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ و أفعاله و ردود أفعاله أمام وضعيات – إشكالية، بحيث يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل التربوي بدل الركون إلى التلقي، و هذا من خلال البحث

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

عن المعلومات ، التنظيم و الترتيب ، تحليل الوضعيات ، بناء الفرضيات ، تقييم فعالية الحلول.....الخ. (نفس المرجع السابق،ص54).

و من ثمة، فإن المناهج الدراسية الحديثة المبنية على المقاربة بالكفاءات تتميز عن المناهج القديمة بكونها مبنية على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، أي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى، معين و كذلك التعلمات التي يكتسبها التلميذ من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم و مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها التلميذ في حياته الدراسية و اليومية، فالمعلم هنا مرشد و موجه و مساعد للتلميذ لتجاوز العقبات. كما يعتبر (المعلم) أحد أقطاب العملية التعليمية، فهو المخطط للدرس والمنفذ له، و هو الذي يقوم أداء التلاميذ و يثمن المردود التربوي، حيث أكدت الأبحاث و الدراسات أن نجاح أي منهاج دراسي مرتبط بقدرة المعلم و الكفاءات التدريسية التي يتمتع بها، و تقوم هذه الكفاءات أساسا على سلوك المعلم و الممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء أتعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه له.

ففي دراسة قام بها "حسن شحاتة" (1990) حول السلوك التدريسي لدى معلمي اللغة العربية في مصر، استهدفت معرفة الممارسات التدريسية التي يمارسها المعلم فعلا و مقارنتها بالممارسات التعليمية الفعالة المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ، أظهرت النتائج أن اهتمام المعلمين بإعداد الجداول المدرسية أكثر من التخطيط للأنشطة ، حيث

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

بلغت نسبة المعلمين الذين أظهروا هذا السلوك (94,5%)، هو يمثل بالنسبة لهم تعبيرا عن مشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية. كما أكدت الدراسة أيضا أن نسبة (63%) من معلمي الصف الخامس يعتمدون عمل الجماعات و أسلوب المناقشات و يراعون قدرات التلاميذ في تنفيذهم لدروس اللغة العربية، ورد سبب عزوف بقية المعلمين عن هذا السلوك إلى كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، كما بلغت نسبة المعلمين الذين يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة لتقويم أداء التلاميذ(41%) التي تستهدف استرجاع معلومات سابقة دون إبداع. (حسن شحاتة،1997 ،ص341).

و بوجه عام فدور المعلم لا يقتصر على كونه مجرد وسيلة لبث المعارف و العلوم، و إنما تطور هذا الدور ليشمل جوانب التربية و العمل على تنشئة و تطوير شخصية المتعلم، لذا فقد أصبحت كفاءة المعلم و جدارته هي الركن الأساسي لنجاحه في عمله رغم التغييرات و التطورات التي تمس المناهج الدراسية.

فقد كشفت أحلام مرابط في دراستها حول واقع المنظومة التربوية بأن تأثير تغيير المنهاج كان كبيرا على طريقة التدريس التي كان يعتمدها المعلم ، حيث أن (70,3%) من المعلمين أجابوا بأنهم غيروا طريقة تدريسهم مع تغيير المنهاج الدراسي، و نسبة (59,4%) من المعلمين قد حسنوا من طريقة تدريسهم. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المناهج الدراسية الجديدة صارت أحدث مما كانت عليه في السابق بفضل التغييرات

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الملموسة و بلغت النسبة المعبرة عن ذلك (55,7%)، رغم أن المنهاج الجديد قد اعتمد على المنهاج القديم في بعض الجزئيات، كما ذكر المعلمين أن الجانب التطبيقي فيه صار يحتل مكانا أكبر و قد عبر عن ذلك بنسبة (77,3%) من المعلمين. كما أن هناك عدد من التغييرات التي لمسها المعلم الجزائري في سير عمله مع التلاميذ منذ تطبيق المنهاج الجديد، منها أن التلميذ صار أكثر مشاركة في الدراسة كون الجانب التطبيقي للمنهاج يجعله دائم التفاعل و التركيز أثناء الدرس. فمعرفة المعلم للأهداف و الغايات المرجوة من كل درس أو محور سهل المهمة عليه كثيرا و وصلت النسبة المعبرة عن هذا الطرح (73%). (مراد سبرطعي،2006، ص16-17).

فضلا عما سبق، يجدر بنا التذكير بأن المنهاج هو مجموعة منسجمة من الأعمال المخططة ، و وثيقة تربوية رسمية يستند إليها المعلم في أداء عمله ، و تتضمن هذه الوثيقة جملة من العناصر المتلاحمة لا يمكن الفصل بينها ، و التي حددها تايلور من خلال تساؤلات حول المنهاج و طرق التدريس : ما هي الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ؟ ما هي الخبرات التي يمكن توفرها لتحقيق هذه الأهداف؟ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بشكل فعال؟ و كيف نعرف أن الأهداف قد تحققت ؟. و هذه الأسئلة تشير بالترتيب إلى الأهداف والمحتوى، الوسائل التعليمية و طرق التدريس، و تؤكد في الأخير على أهمية التقويم. (إبراهيم الشافعي،1996،ص13).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و على اعتبار أن المعلم هو من يقع على عاتقه تطبيق هذا المنهاج و هو من يعمل على نجاحه أو فشله، فهو عامل رئيسي في إنجاح عملية التعلم و إصلاح النظام التربوي، فالموقف الذي يتخذه هذا الأخير من هذه العملية يعتبر عامل حاسم في تحقق أهدافها التي تتوقف على عوامل عديدة منها كفاءة المعلم و ثقته بنفسه و إيمانه بالدور المنوط به، و كذلك مدى قدرته على التفاعل مع التلاميذ، و التأقلم مع بيئة العمل لتحقيق النجاح الذي تنشده، و لا يتحقق هذا كله إلا بالنسبة للمعلم الذي يؤمن بواجباته و حامل لاتجاهات إيجابية نحو عمله و المنهاج الدراسي. و في هذا السياق إذا تعرض المعلم لضغوطات من قبل الإدارة بسبب ضيق الوقت و كثافة محتوى المنهاج و نقص الوسائل التعليمية ، يؤدي به إلى فقدان الاهتمام بمهنته و نقص الدافعية و الأداء النمطي ، و مقاومة أي تغيير يطرأ على المناهج الدراسية، حيث بينت دراسة "سعيدة لونيس" أن اتجاهات المعلمين سلبية نحو مهنة التدريس بسبب الأوضاع المزرية التي يعيشها (سعيدة لونيس،2005)، و بالتالي قد ينعكس سلبا على اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج و محتوياته ، الوسائل التعليمية و طرق التدريس و التقويم.

و عليه فإن التساؤل الذي يطرح نفسه هو ماهي طبيعة اتجاهات المعلمين نحو العناصر المذكورة. بمعنى آخر هل للمعلم اتجاهات ايجابية أم سلبية نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي ؟.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي؟.

و هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي حسب متغير الخبرة ؟.

و هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي تبعا لمتغير المستوى التعليمي؟.

و للإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية :

2-الفرضيات:

2-1-الفرضية الأولى :

للمعلمين اتجاهات ايجابية نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

2-2- الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-3- الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي حسب متغير الخبرة.

2-4- الفرضية الرابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

3- أسباب اختيار الموضوع :

لقد شرعت أسرة التعليم في مناقشة ملف المنظومة التربوية و تم تنفيذه في سنة 2003-2004 في الساحة التربوية.

و موضوع دراستنا تندرج في مدى تأثير المناهج الدراسية على آراء المعلمين في المرحلة الابتدائية . فمن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع نحصرها في النقاط التالية:

1- حداثة الموضوع و قلة البحوث جعلنا نطمح للحصول على نتائج أولية يمكن أن تؤخذ كمنطلقات فيما بعد لبحوث أشمل.

2- أهمية الموضوع و إستراتيجيته خاصة في الوضع الحالي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- محاولة تسليط الضوء على المعلم كونه قائد العملية التربوية خاصة في المرحلة الابتدائية.

4- معرفة ما مدى تقبل المعلمين في المرحلة الابتدائية لإصلاح المنظومة التربوية.

4- أهداف الدراسة :

من خلال دراستنا هذه نطمح لتسهيل السبل لإشباع الفضول القائم في الوسط التربوي للتعرف على مستجدات المنظومة ، و معرفة المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، و كذا اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي في المرحلة الابتدائية نظرا لكون التعليم الابتدائي بمثابة انطلاقة للتعليم ككل و المعبر الوحيد للمرور إلى المرحلة التعليمية اللاحقة.

و نظرا لتناولنا هذا الموضوع في شهادة الليسانس و إطلاعنا على محاوره، ارتأينا التعمق في دراسته أكثر بهدف الكشف عن دور كل من الخبرة و الكفاءة العلمية و العملية عند المعلمين (الذكور و الإناث) في التقبل و التعايش مع المنهاج الدراسي.

5- تحديد المصطلحات:

إن تحديد المصطلحات و التعريفات هي خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار دراسته، و لكي يسهل على نفسه اختيار طرق وأساليب و تقنيات قياسه، فضلا

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

على أنه يسهل على المطلع فهم مقاصده و الانفتاح بنتائجه، و نظرا لأهمية هذا العنصر، ارتأت الباحثة تحديد التعاريف الإجرائية لمصطلحات دراستها و هي:

أ- الاتجاه:

هو مجموعة الاستجابات الإيجابية أو السلبية أو المحايدة لدى المعلمين نحو المنهاج الدراسي، و يقاس بمقياس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي المعد من طرف الباحثة.

ب- المعلم:

هو شخص مسؤول عن تنفيذ المنهاج الدراسي و تحقيق أهدافه، و معرفة تلاميذه و خصائصهم النفسية و المعرفية، و الإلمام بالمادة الدراسية و طرق توصيلها إلى المتعلم، لتمكينه من استخدام المعرفة و الإفادة منها في حل المشكلات.

ج- المنهاج الدراسي :

هو مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية و التربوية المنظمة التي تقدم للتلميذ داخل المؤسسة التربوية التعليمية، تشمل الأهداف التربوية و محتوياتها، الوسائل التعليمية و طرق التدريس و التقويم.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

6- الدراسات السابقة :

ارتأت الباحثة التطرق للدراسات السابقة ذات الصلة الجزئية بالموضوع و التي ستحاول قدر المستطاع تحديد المفيد منها لدراستها، بغية اعتماد تفسير موضوعي للنتائج التي ستتوصل إليها من خلال دراستها، و ذلك لعدم إيجادها دراسات ذات الصلة مباشرة بالموضوع الشامل.

6-1- دراسة " مباركي بوحفص" (1993):

الهدف الرئيسي من هذه الدراسة الوقوف على واقع الإشراف التربوي في المدارس الابتدائية، و دور ذلك في تقويم المعلمين و التلاميذ، فقد سعى الباحث من خلال الأهداف الفرعية لهذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو أسس التقويم التربوي والدور الذي يلعبه المفتش في ذلك. و بغرض جمع البيانات استعمل الباحث استبيان معد خصيصا لهذه الدراسة، حيث شملت عينة البحث (300) معلم و معلمة من مدارس ابتدائية بولاية وهران و خلصت هذه الدراسة إلى:

- اتجاهات المعلمين نحو أساليب و نظم التقويم التربوي السائدة سلبية، سواء تعلق الأمر بتقويم التلاميذ أو المعلمين، فمعظم المعلمين يصنفون هذه الأساليب في الخانة من النوع السيء.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– اتجاهات المعلمين نحو دور المفتش في عملية التقويم غير واضحة أي أنها محايدة و هذا فيما يتعلق بجانب تقويم أداء المعلم.

– و قد فسر الباحث نتائج دراسته بأن المفاهيم المحورية المتعلقة بالفعل التربوي غامضة و غير واضحة بالنسبة إلى المعلمين بما فيها مفهوم التقويم التربوي و التقييم. (محمد تيعشادين،2008، ص10).

6-2- دراسة " سهيلة محسن كاظم الفتلاوي " (1995):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين للعملية التدريسية في ظل المقاربة بالكفاءات، من خلال الدمج النظري و التطبيقي لعناصر التدريس في ظل هذه المقاربة. لغرض جمع البيانات اعتمدت الباحثة على شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في ظل هذه المقاربة، و ذلك من حيث تخطيط الدروس و التحفيز و اختيار الطرق التدريسية و الوسائل التعليمية المناسبة انتهاء بعملية تقويم المعلم لأداء التلاميذ.

و شملت عينة الدراسة(36) معلما قسموا إلى مجموعتين الأولى ضمت(20) معلما تلقوا التدريب على عناصر المقاربة المذكورة آنفا، أما المجموعة الثانية فضمت (16) معلما لم يخضعوا للتدريب، و خلصت الدراسة إلى:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– وجود فروق دالة بين المجموعتين و كانت هذه الفروق لصالح المجموعة الأولى التي تلقت التدريب، فقد لاحظت الباحثة من خلال شبكة الملاحظة أن عناصر هذه المجموعة يتعاملون بشكل سليم مع عناصر هذه المقاربة، سواء فيما يتعلق بالأهداف أو الطرق التدريسية أو القيام بالعملية التقويمية، أما المجموعة الثانية فبالنظر إلى أن الأفراد المشكلين لها لم يتلقوا التدريب، فهذا الأمر جعلهم غير قادرين على التأقلم مع هذه المقاربة تحت تأثير ميولهم و رغباتهم و اتجاهاتهم التي لم تنسجم مع هذه المقاربة، و بهذا كان تعاملهم مع عناصرها (الأهداف، طرق التدريس، التقويم التربوي) سلبيا و غير مجدي. (نفس المرجع السابق،ص21).

6-3- دراسة " سعيدة لونيس " (2005):

لقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو مهنة التعليم، و ذلك بغرض إعطاء صورة واضحة و شاملة على نوعية تلك الاتجاهات أولا، و من ثم محاولة الكشف عن بعض العوامل الشخصية التي من شأنها أن تؤثر على تلك الاتجاهات مثل الجنس، الخبرة و المستوى التعليمي. و قد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، و قامت بتطبيق اختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس لـ "مجدي عبد الكريم حبيب " على عينة عشوائية بلغ حجمها (200) معلم و معلمة بالمدارس الابتدائية لباب الوادي. و لتحليل

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

البيانات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري، اختبار (كا^2) و اختبار (ت) و تحليل التباين (ف)، و قد خلصت الدراسة إلى:

- أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس و هذا يرجع إلى الأوضاع المزرية التي يعيشها المعلم في مجتمعنا.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول و الثاني) نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس و الخبرة.

- ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، و ذلك يرجع لأن المعلمين يواجهون نفس المشاكل و الصعوبات تقريبا و تحت تأثير نفس الظروف. (سعيدة لونيس،2005،ص80).

6-4- دراسة " نجوى يوسف أبوراس " (2005):

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي و علاقتها بالرضا الوظيفي، و ذلك من خلال معرفة اتجاهات المعلمين نحو المناهج الدراسية، و العلاقة بين المناهج الدراسية و المتعلمين و الزملاء و الرضا الوظيفي، الفروق المعنوية بين مستويات الرضا الوظيفي وفقا لاتجاهات المعلمين نحو المناهج الدراسية و المتعلمين و الزملاء.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و لغرض جمع البيانات قامت الباحثة بتصميم استبيان من (45) فقرة بواقع 3 مستويات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة معدومة). كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، و شملت عينة الدراسة (15359) معلما و معلمة بطرابلس الذين يعملون في حقل التدريس بالثانويات التخصصية، بحيث اختيرت بأسلوب العينة المسحية، و قد تم استخدام أساليب إحصائية متعددة نذكر منها : المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و تحليل التباين. و خلصت الدراسة إلى:

- أن المناهج الدراسية بالثانويات تراعي الفروق الفردية و مستوى نمو المتعلمين.
- أن المناهج الدراسية للثانويات التخصصية تراعي حاجات المجتمع و مناسبة للمتعلمين.
- أن اتجاهات معلمي الثانويات التخصصية نحو المناهج الدراسية إيجابية.
- أن هناك علاقة ارتباطيه بين اتجاهات المعلمين نحو المناهج الدراسية و الزملاء و المتعلمين، و بين الرضا الوظيفي.
- أن هناك فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي وفقا لاتجاهات معلمي الثانويات التخصصية نحو المناهج الدراسية و الزملاء و المتعلمين. (نجوى يوسف أبوراس،2005).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

6-5- دراسة " سعيد عميار " (2008):

قام الباحث بالدراسة للتعرف على أثر تطبيق مقاربة التعليم بالكفاءات على منظومتنا التعليمية، و من أجل ذلك طبق استبيان مكون من(10) أسئلة على عينة (40) معلم من التعليم المتوسط و قارن بين نتائج التلاميذ الذين امتحنوا في شهادة التعليم الأساسي دورة 2006. و قد طرح الباحث عدة تساؤلات:

- هل تلقى الأساتذة تكوينا وفق التدريس بالكفاءات؟
- هل يرى الأساتذة أن هناك فرقا بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات؟
- هل وجد الأساتذة صعوبات في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى مبدأ التدريس بالكفاءات؟
- هل الوسائل المتوفرة في المؤسسات تلبي حاجيات التدريس بالكفاءات؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقل التلاميذ في متابعة دروسهم في ظل المقاربة بالكفاءات؟

و قد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- نسبة (100 %) من أفراد العينة لم يجروا أي تكوين متعلق بالتدريس بالكفاءات.
- نسبة (55 %) من العينة لا تجد فرقا بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- (70 %) وجدت صعوبة في الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات.

- (100%) من أفراد العينة تجد صعوبات في التقويم و التطبيق.

-(80 %) عبرت عن عدم كفاية الوسائل اللازمة للتدريس.

- (75%) ترى أن البرامج كثيفة.

لقد بينت النتائج أن مقاربة التعليم بالأهداف كانت أفضل من حيث النتائج، و أن الأساتذة يعانون من نقص في التكوين و الوسائل التعليمية متوفرة بشكل لا يتناسب مع متطلبات التدريس بالكفاءات. (سعيد عمیار،2008، ص103).

6-6- دراسة " محمد تيعشادين " (2008):

تمحور موضوع الدراسة حول : " اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات " ، بحيث أجريت هذه الدراسة بعدد من المتوسطات (الإكماليات) في ولاية بومرداس، و لقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، و بغرض جمع البيانات استعمل استبيان يتكون من (30) بندا تقيس موقف الأساتذة من أهداف التقويم بالكفاءات و الجوانب التطبيقية له و أمام كل بند (5) أجوبة مقترحة حسب سلم "ليكرت". و تم تطبيقها على عينة قصدية تطوعية مكونة من(166) أستاذ تعليم متوسط.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و في تحليل البيانات استخدم الأساليب الإحصائية المتمثلة في اختبار (كا^2) و تحليلي التباين (ف). و توصلت الدراسة إلى:

- اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو جوانب التقويم بالكفاءات إيجابية، مع الإشارة بأن درجة الإيجابية لم تكن مرتفعة و كانت قريبة من مستوى الحياد.

- اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو أهداف التقويم بالكفاءات على اعتبار مساهمته في تحقيق أهداف العملية التعليمية و مسايرته لها.

- اتجاهات الأساتذة نحو الجوانب التطبيقية للتقويم بالكفاءات إيجابية، و هذه النتيجة لكون التقويم الحالي يتم وفق مناهج موضوعية، و أتاح أساليب تقويمية لم تكن متاحة من قبل في التقويم في ظل المقاربة بالأهداف.

- الخبرة المهنية للأساتذة لم تؤثر سلبا على نظرتهم نحو أهداف التقويم بالكفاءات. (محمد تيعشادين،2008،ص143).

6-7- دراسة " نصر الله بوحميدة" (2009):

هدف الباحث من هذه الدراسة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي لمادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين، و لقد اعتمد المنهج الوصفي، و لجمع البيانات صمم الباحث مقياس يتكون من (32) بندا و أمام كل بند خمسة أجوبة مقترحة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

حسب سلم " ليكرت " (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة)، و شملت عينة الدراسة (427) أستاذا لمادتي التاريخ و الجغرافيا إناثا و ذكورا من مختلف الثانويات التابعة لولاية البليدة و تيبازة و الجزائر الغربية اختيروا اختيارا منظما.و لتحليل البيانات استخدم الباحث النسب المئوية. و توصلت هذه الدراسة إلى أن:

- المسار التكويني لأساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا ذو اتجاه إيجابي نحو فكرة الإصلاح و التجديد للمناهج، يرجع ذلك إلى قناعتهم على أن التجديد و الإصلاح أمر لا يختلف عنه اثنان إذا ما كان يخضع إلى المعيارية العلمية.

- هناك فروق دالة في اتجاهات أساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين للمستوى النهائي حسب متغير الجنس حيث أن للأساتذة الذكور اتجاه سلبي مقارنة مع الأساتذة الإناث.

- هناك فروق دالة توحي إلى أن لمتغير الخبرة أثر في تحديد نوع اتجاه الأساتذة نحو المنهاج الجديد الذي يخص مادتي التاريخ و الجغرافيا، حيث وجد أن الأساتذة حديثو الالتحاق بسلك التعليم هم ذوي اتجاه إيجابي نحو المنهاج الجديد لمادتي التاريخ و الجغرافيا، في حين وجد الباحث اتجاه أكثر سلبية و حدة لدى أساتذة الذين قضوا سنوات الخدمة في التدريس فاقت الخمسة عشرة سنة. (نصر الله بوحميدة،2009).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مناقشة الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال الدراسات المذكورة سابقا أن بعضها تناولت موضوع اتجاهات المعلمين نحو المناهج الدراسية كدراسة نجوى أبوراس (2005) و دراسة نصر الله بوحميدة (2009)، و البعض من الدراسات تناولت اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس كدراسة سعيدة لونيس (2005)، و أخرى نحو التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كدراسة كل من محمد تيعشادين (2008) و مباركي بوحفص (1993).

في حين توجد دراسات أخرى تناولت أثر تطبيق مقاربة التعليم بالكفاءات كدراسة سعيد عمیار (2008) و دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (1995) تناولت أثر برامج التدريب على أداء المعلمين في ظل المقاربة بالكفاءات.

اختلفت الدراسات السابقة في عدد العينة حيث امتدت من 36 إلى غاية 15359 معلم و معلمة. توجد دراسات تناولت متغير الجنس و الخبرة و المستوى التعليمي.

أما المنهج المتبع في أغلب الدراسات هو المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لدراستهم.

بالنسبة لأدوات البحث فقد تنوعت من دراسة إلى أخرى لتلاءم الهدف من الدراسة، و من أهم الأدوات المستخدمة: اختبار الاتجاه نحو مهنة التدريس لـ "مجدي عبد الكريم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

حبيب" في دراسة سعيدة لونيس (2005)، و شبكة ملاحظة لقياس أداء المعلمين ظل المقاربة بالكفاءات في دراسة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (1995). بالإضافة إلى أن بعض الباحثين قد قاموا ببناء استبيان حتى يناسب موضوع بحثهم.

الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها عديدة، كل باحث استخدم الأسلوب الإحصائي المناسب لتحليل بياناته، فمنهم من اعتمد على النسب المئوية كدراسة نصر الله بوحميدة، و تحليل التباين و كا^2 فقد استخدمهما سعيدة لونيس و محمد تيعشادين، أما نجوى أبوراس استخدمت الوسط الحسابي و الانحراف المعياري و تحليل التباين.

أما فيما يخص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات نلخصها فيما يلي:

- بعض من هذه الدراسات تشير إلى أن للمعلمين اتجاهات تتراوح بين إيجابية و سلبية نحو المنهاج الجديد و المقاربة بالكفاءات حسب الأقدمية في التدريس أو التدريب و هذا ما أكده كل من سهيلة حسن كاظم الفتلاوي (1995) و نصر الله بوحميدة (2009) في دراستهما.

- كما أن للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو المناهج الدراسية (نجوى يوسف أبو راس 2005) و أساليب التقويم بالكفاءات. (محمد تيعشادين 2008)، على عكس التقويم سابقا حيث كان غير واضح و غامض. (مباركي بوحفص1993).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– أما اتجاهات المعلمين بصفة عامة حول مهنة التعليم كانت سلبية و ذلك يرجع إلى الأوضاع المزرية التي يعيشها المعلم. (سعيدة لونيس 2005). لذلك كان تطبيق مقاربة التعليم بالكفاءات ليست الأفضل من حيث النتائج لنقص التكوين و الوسائل التعليمية (سعيد عمیار 2008).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــــل الثانـــــي:
الاتجاهـــات

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- تعريف الاتجاه.

2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه.

3- المكونات الأساسية للاتجاهات.

4- خصائص الاتجاهات.

5- مراحل تكوين اتجاه.

6- تصنيف الاتجاهات.

7- نظريات الاتجاه.

8- طرق قياس الاتجاه.

- خلاصة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

يعبر الاتجاه عما بداخل الفرد نحو موضوع أو موقف أو ظاهرة ما، و هذا ناتج عن كون الفرد يعيش داخل جماعة يأخذ و يعطي، و بالتالي يكتسب منها وجهات نظر الآخرين الذين يتأثر بهم، و نتيجة هذا التفاعل تتكون لديه اتجاهات مختلفة نحو الأمور المحيطة به و يظهر ذلك جليا في سلوكاته و ألفاظه.

1- تعريف الاتجاه:

بالرغم من أن دراسة الاتجاه قديمة النشأة، حيث بدأت منذ نصف قرن، إلا أن علماء النفس لم يتفقوا على تعريف واحد، و لم يوحدوا آرائهم عن طبيعته لأنه لا يرى، و لكن يمكن استنتاجه، لهذا نجد كتب علم النفس زاخرة بتعريفات الاتجاه، و من هذه التعاريف نجد:

تعريف "ألبورت" الذي يعتبر الاتجاه : "حالة من استعدادات عقلية و نفسية و عصبية، تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة و التجربة التي يمر بها الفرد، تؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد، أو سلوكه إزاء جميع الأشياء و المواقف التي تتعلق بهذه الحالة ". (Otto Klinberg,1967,P542).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و معنى ذلك أن الاتجاه حالة استعداد للنشاط الجسمي و العقلي تعد الفرد و تهيئه لاستجابات معينة. و في هذا السياق يعرف " Sarnoff " 1960 الاتجاه: " الاستعداد للقيام بفعل محبب أو غير محبب نحو موضوع ما ". (عبد اللطيف محمد خليفة،1992، ص50).

و يرى " بوجاردس Bogardus " الاتجاه بأنه : " نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية، تصبح هذه النزعة إيجابية أو سلبية. و الواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات البيئة الخارجية، فالاتجاه يكمن وراء السلوك أو الاستجابة التي نلاحظها". (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1982، ص140).

أما " نيوكومب Newcamb " يرى أن الاتجاه " حالة من الاستعداد تثير الدافع، و من ثم فإن اتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن استعداد للعمل و الإدراك و التفكير و الشعور، أي الاستعداد للاستجابة أيا كان نوعها سواء كانت هذه الاستجابة سلوكا عمليا، أو تفكيرا أو إدراكا، أو مجرد حالة شعورية، و لكن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته أو الاستجابة ذاتها، و لكنه الدافع الذي يكمن وراء السلوك ". (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1984، ص44).

و في رأي " أحمد عزت راجح " الاتجاه : " استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها و يحبذها، أو يرحب بها و يحبها، أو يميل

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

به عنها فيجعله يعرض عنها أو يرفضها أو يكرهها، و هذه الموضوعات قد تكون أشياء، أشخاص، جماعة، أفكار أو مبادئ أو نظم اجتماعية". (طارق كمال،2005،ص202).

و من كل ما سبق يمكن أن نخلص إلى أن الاتجاه هو استعداد يكتسب عن طريق الخبرات التي يمر بها الفرد، و هذا الاستعداد ثابت نسبيا، فيوجه سلوك الفرد نحو موضوع أو شيء ما بشكل محبب أو غير محبب.

2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه:

2-1- الاتجاه و الميل:

الميل يعبر عن استجابات الفرد و تقديره الذاتي إزاء موضوعات ذات طابع شخصي لا يحتدم فيه الصراع. و هذه الموضوعات غالبا ما تكون بعيدة عن الصبغة الاجتماعية. أما الاتجاه فهو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور و سلوك الفرد إزاء موضوعات معينة من حيث تفضيلها أو عدم تفضيلها. فالاتجاهات تحدد سلوك الفرد و تصرفه تجاه الموضوعات المختلفة، و يتكون الاتجاه نتيجة الخبرة و الممارسة و التجربة.

فالفرق بين الميل و الاتجاه هو أن الميل شخصي، و لكن الاتجاه رأي و عقيدة و صلة انفعالية. فأنا أميل للموسيقى، و لكن لدي اتجاه لاحترام العلماء أو رجال الدين. و قد

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يتعارض الميل مع الاتجاه و لكن قد يستطيع الاتجاه القوي أن يغير الميل. (خليل ميخائيل معوض، 1999،ص238).

2-2- الاتجاه و القيم:

القيم هي مجموعة من المواقف أو السلوك و الأهداف العليا المعتمدة من الجماعة مدعومة بثقافة المجتمع و عرفه و عاداته، معبرة عنها بالصفات و السلوك بشكل معنى و واضح و أحيانا تكون غامضة و ملتبسة و مختلطة بما يصعب معرفتها و قياسها.

فقيم الفرد تكون جزءا من شخصيته الاجتماعية، و هي ذات جوانب عديدة و منها الجانب القيمي الديني، الاجتماعي، الاقتصادي، و الأسري، أو نحو مبدأ من مبادئ الحياة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2006،ص357).

2-3- الاتجاه و المعتقد:

الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله و يظهر في الاستخدام الدارج في عبارة (أنا أعتقد أن)، أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كحسن أو سيء و يحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب، فقد يكون لدى الشخص معتقدات أو أحكام عن أشياء مختلفة في جوانب عالمه، و لكن لا تصبح هذه اتجاهات إلا إذا صاحب المعتقد المعين خلع صفات حسن أو سيء عليه. فالمعتقد هو ميل إلى فعل أما

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الاتجاه فهو وصف للشيء أو للموقف تبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة. (محمد شفيق، 2004،ص119).

2-4- الاتجاه و الرأي:

الرأي هو التعبير اللفظي عن الاتجاه للبوح بما نعتقد فيه صوابا، و يؤكد (Eysenck) بأن الرأي هو الوحدة البسيطة في الاتجاه، أما الاتجاه فهو الذي يمثل الوحدة الأكثر تركيبا من الرأي، أي أن الاتجاه عبارة عن عدة آراء تتضمن بعدي الموافقة و المعارضة لموضوع الاتجاه، فهناك من آراء الفرد ما هو رافض لبعض الموضوعات و الأشياء، و الأفكار، و هناك منها ما هو موافق لموضوعات و أفكار أخرى. (Jean Stoetzel, 1963,P168).

2-5- الاتجاه و المشاعر:

المشاعر هي أحد مكونات الاتجاه و تمثل عند البعض جوهره، و هي ردود الأفعال الوجدانية المرتبطة بأحد الموضوعات، فهي تضفي على الاتجاه الاستمرارية و الدافعية. (زين العابدين درويش،1999، ص95).

3- المكونات الأساسية للاتجاهات:

تتكون الاتجاهات نحو موضوع أو شيء محدد، و تمثل تفاعلا بين ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي، المكون العاطفي و المكون السلوكي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3-1- المكون المعرفي (الفكري):

المكون المعرفي ينطوي على المعلومات و الحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر، فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية: كالتمييز و الفهم و الاستدلال و الحكم،لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض المشكلات الاجتماعية كتلوث البيئة أو مكافحة الأمية، جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة. (سميح أبو مغلي و آخر،2002،ص62).

لذلك قد يتبنى الشخص المتعصب نحو موضوع رأيا ينظر من خلاله إلى زنجي على أنه حيوان و ليس كائنا إنسانيا، و قد يتبنى غير ذلك من الأفكار التي تقيم تعميما لفظيا جامدا ينتشر لدى المتعصبين مثل الزنوج كسالى، و أن اليهود ماكرين...إلخ. (محمد شفيق،2004، ص120). و قد يتجسد ذلك بالنسبة لموضوع دراستنا في المعلم الذي اختار مهنة التدريس كوظيفة دائمة،يكون قد كون و لو معلومات أولية عن المنهاج وأهدافه و محتوياته، و طريقة التدريس و التقويم،سواء كونها بنفسه أم بمساعدة الأقران لسبب أو لآخر.

3-2- المكون العاطفي (الوجداني):

يعرف المكون العاطفي للاتجاه من مشاعر الشخص و رغباته نحو الموضوع و من إقباله عليه، أو نفوره منه و حبه له أو كرهه له، فعلى الرغم من أنه قد يكون لدى شخصين

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

اتجاهات غير ملائمة تجاه موضوع ما فإن مشاعرهما نحوه قد تكون مختلفة تماما، فأحدهما قد يكون خائفا من الموضوع و الآخر قد يكون كارها له.

و عندما نتكلم عن موضوع كالتعصب العنصري، نقصد بشكل عام الإشارة إلى مشاعر النفور التي يحملها الفرد نحو أفراد من جنسيات أو قوميات مختلفة. (نفس المرجع السابق، ص120). و يمكننا التعرف إلى شدة هذه المشاعر من خلال تحديد موقف الفرد بين طرفي الاتجاه المتطرفين، أي بين التقبل التام لموضوع الاتجاه أو النبذ المطلق له. (سميح أبو مغلي و آخر،2002،ص62).

3-3- المكون السلوكي (الميل للفعل):

يتضح في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، فإذا كانت لدى الفرد معتقدات سالبة عن أعضاء جماعة من الجماعات، فإنه بالتالي إما أن يتحاشى اللقاء بهم أو يوجه إليهم العقاب بأي صورة من الصور إذا كان في إمكانه ذلك، أما إذا كانت معتقداته إيجابية، فإنه يكون مستعدا للتفاعل معهم أو لتقديم المساعدة إليهم. (محمود السيد أبو النيل، ب ت،ص451).

و كذلك على سبيل المثال إذا كانت اتجاهات الفرد إيجابية نحو تعليم المرأة فإننا نتوقع أن تصدر عنه أنماط سلوكية دالة على موضوع الاتجاه كأن يقدم لها التسهيلات التي تساعدها على مواصلة التعليم.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و على النقيض من ذلك إذا كانت اتجاهات سلبية، فقد نتوقع أن تصدر عنها أنماط سلوكية تتسم بعدم إباء أية تسهيلات من شأنها مساعدتها على مواصلة التعليم، و بذلك يصبح المكون السلوكي بمثابة القول و الفعل لموضوع الاتجاه ، أو الناطق عن موضوع الاتجاه بصيغة أفعال أو تصرفات. و يتضح هذا في موضوع دراستنا في ميل المعلم إلى انتقاد المنهاج إذا كان اتجاهه نحوه سلبيا، بحيث يظهر المعلم مجموعة من السلوكات المتمثلة في تلقين الدروس بطريقة روتينية مملة، و عدم المحاولة في التغيير و التجديد في طريقة التدريس و الوسائل التعليمية.

إن الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها مباشرة، بل نستدل عليها من خلال ملاحظة السلوك الظاهري للفرد صاحب الاتجاه، أي أنها تعمل على تحديد السلوك الذي سيتبعه الفرد نسبة إلى موضوع الاتجاه، و هذا التحديد يتوقف على عاملين أساسيين هما:

1- نوع الاتجاه حيال موضوع و شدته (موجب أو سالب) : مثلا معارضة فرد ما للتمييز العنصري، تأثير الاتجاه على سلوكه يتوقف على شدة هذه المعارضة و قوتها.

2- تعقيد عناصر الاتجاه الثلاثة،أي تغيير سلوك الفرد نحو موضوع معين من حالة لأخرى تبعا لبساطة و تعقد مكونات الاتجاه. (عبد المجيد نشواتي،1985،ص470).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

4- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص نذكر فيما يلي:

4-1- الاتجاهات تكوينات افتراضية:

نستدل عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد، فالاتجاه في ذاته غير موجود، و إنما نفترضه لتفسير بعض السلوكات التي يقوم بها الفرد في مواقف معينة، كما يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه و استجابة الفرد لها.

4-2- الاتجاهات نتاج للتعلم:

إن الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتعلم بعض الاتجاهات بطريقة قصدية أو غير قصدية.

4-3- ثبات الاتجاهات و تغيرها:

تختلف الاتجاهات فيما بينها في درجة الثبات و التغير، فالاتجاهات المكتسبة في الصغر أكثر ثباتا، و أقل تعرضا للتعديل من بعض الاتجاهات الأخرى، و تختلف الاتجاهات باختلاف المواقف التي يعيشها الفرد للتكيف مع خبرات حياتية جديدة مثل تغير الجماعة التي ينتمي إليها. (نفس المرجع السابق،ص473).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

4-4- اتجاهات محددة بموضوعاتها:

الاتجاه هو علاقة الفرد بموضوع ما يحدد سلوكه، أي أن سلوكه في وضع معين مرتبط بنوعية موضوع الاتجاه الذي قد يكون شخصا أو شيئا أو فكرة.

4-5- الاتجاهات لها أهمية شخصية اجتماعية:

تتضح من خلال علاقة الفرد بالآخرين، فاستجابات الفرد لجماعة معينة تؤثر في اتجاهاتهم نحو ذواتهم، فالفرد الذي يكون اتجاهات إيجابية نحو الآخرين و يستجيب لهم بصدق و إخلاص تكسبهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم.

4-6- الاتجاهات إقدامية تجنبية:

قد يدنوا الفرد من بعض الموضوعات، فتتميز اتجاهاته بالإقدامية و الإيجابية،أو يتجنب بعض الموضوعات، فتتميز اتجاهاته بالتجنبية و السلبية.

إذن فالاتجاهات تمكن الفرد من التكيف مع الأوضاع الجديدة التي يعيشها، و التي تساعده في اختيار نوعية سلوكه الملائم من خلال مجموعة وظائف على المستوى الشخصي و الاجتماعي. (نفس المرجع السابق، ص474).

يجدر التذكير هنا أن هذه الخصائص نادرا ما تظهر في الاتجاه دفعة واحدة و دائمة، فإذا توفر بعضها فإن بعضها الآخر يغيب، فهناك من الاتجاهات التي يتبناها الفرد بواسطة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

التعلم و هنا تغيب خاصية الثبات عن الاتجاه، فكلما تعلم الفرد معلومات جديدة تساهم في خفض درجة ثبات الاتجاه القديم،فتصبح بذلك اتجاهاته قابلة للتغير.

5- مراحل تكوين الاتجاه:

يمر تكوين الاتجاه بثلاثة مراحل يمكن تلخيصها فيما يلي:

5-1- المرحلة الإدراكية أو المعرفية:

تتضمن تعرف الفرد على عناصر البيئة الطبيعية و الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه.

5-2- المرحلة التقييمية:

تقوم على تقييم الفرد لكل عنصر من عناصر البيئة و لهذا التقييم جوانب موضوعية و أخرى ذاتية، كما تتأثر هذه المرحلة بعدة عوامل:

5-2-1- تكامل الخبرة:

من الضروري أن تتكامل خبرة الفرد بعنصر من عناصر الطبيعة مع خبرات أخرى حتى تتحول إلى كل متكامل يمكنه أن يكون اتجاه الفرد بالنسبة لهذا العنصر.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

5-2-2- تكرار الخبرة:

عندما تتكرر الخبرة في العديد من المرات فإن ذلك يساهم في تكوين الاتجاه وترشيحه.

5-2-3- حدة الخبرة:

الخبرة التي يصحبها انفعال حاد تساعد على تكوين اتجاه أكثر من الخبرة التي لا يصحبها مثل هذا الانفعال.

5-3- المرحلة التقريرية:

يتم فيها إصدار الحكم من جانب فرد على علاقة هذه العناصر، بذلك يتكون الاتجاه عندما يكتسب هذا الحكم صفة الاستقرار و الثبات. (محي الدين مختار،ب ت،ص209).

و هناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تكوين الاتجاهات و نذكر فيما يلي الأهم:

- وسائل التنشئة الاجتماعية و على رأسها الأسرة و المدرسة.

- وسائل الإعلام و النشر و الجماعات المرجعية.

- الظروف الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية و الإيديولوجية، و هذه كلها تتماشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة .

و هذه العوامل كلها تساهم في تكوين الاتجاهات، سواء أكانت مجتمعة أو منفردة. (نفس المرجع السابق، ص210).

و يتبين مما سبق بأن الاتجاهات تتطور وفق مراحل متسلسلة و متعاقبة الواحدة تلوى الأخرى، انطلاقا من الاستقبال و الاكتساب من البيئة الطبيعية و الاجتماعية، إلى مرحلة استخدام ما اكتسب بالتقييم، و بعدها يصل الفرد إلى اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى ثبات و استقرار الاتجاه.

6- تصنيف الاتجاهات:

للاتجاهات عدة أنواع من خلال التصنيفات المتعددة لها، و منه تصنيف الاتجاهات وفق أسس منها:

6-1- على أساس الموضوع:

نجد نوعان من الاتجاهات عام و خاص، فالاتجاه العام يشمل كلية الموضوع الذي يتناوله،و ذلك بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا. و يتميز بأنه أكثر ثباتا و استقرارا من غيره من أنواع الاتجاهات و يحتاج تغييره إلى تقنية علمية من نوع خاص. أما الاتجاه الخاص ينصب على جزئية من الموضوع الذي يدور حوله، و قد يقوى هذا الاتجاه و ينمو

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و يشتد و يتفوق على بقية الاتجاهات الخاصة الأخرى – إن وجدت – و يتحول تدريجيا إلى اتجاه عام له صفة الثبات و الاستقرار النسبي. (فؤاد البهي السيد، 1999،ص258).

6-2- على أساس القوة:

هناك اتجاهات قوية تسيطر على جانب كبير من حياة الإنسان، و تجعله يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الدين. أما فمن يقف من الاتجاه موقفا ضعيفا و لا يستطيع احتماله، إنما يغفل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه. (سهير كامل أحمد،2001 ، ص103).

6-3- على أساس الأفراد:

نجد اتجاهين، اتجاه جماعي يشترك فيه عدد من الناس و الجماعة. و اتجاه فردي الذي يميز فردا على آخر، بمعنى أنه يوجد لدى الفرد و لا يوجد لدى باقي الأفراد كما هو الحال بالنسبة للمبتكرين.

6-4- على أساس الانفعالات:

و يتكون من اتجاهين، اتجاه شعوري يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ، و هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفق مع معايير و قيم الجماعة. و اتجاه لا شعوري ينحرج منه الفرد و يخفيه

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و لا يفصح عنه، و غالبا لا يتفق مع معايير و قيم الجماعة. (ربحي مصطفى عليان، 2000،ص42).

6-5- على أساس الهدف:

اتجاهات موجبة التي تنحو بالفرد نحو شيء معين كالفن، و اتجاهات سالبة تجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر. (سهير كامل أحمد،2001، ص104).

6-6- على أساس الوضوح:

نجد نوعان من الاتجاهات علني و سري، فالاتجاه العلني يسلك الفرد بمقتضاه مواقف حياته اليومية دون حرج أو تحفظ، و بهذا يمكن القول بأن مثل هذا الاتجاه غالبا – و ليس دائما – يكون متفقا مع معايير الجماعة و نظمها و ما يسودها من قيم و ضغوط اجتماعية مختلفة. أما الاتجاه السري يحرص الفرد على إخفائه في قرارة نفسه و يميل في كثير من الأحيان إلى إنكاره ظاهريا و لا يسلك بما يمليه عليه هذا الاتجاه، و غالبا ما يكون غير منسجم مع قوانين الجماعة و أعرافها و ما يسودها من ضغوط و معايير. (فؤاد البهي السيد، 1999،ص259).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

7- نظريات الاتجاه:

7-1- نظرية التطابق المعرفي:

لقد اهتم " أوسجاد Osgad " و" تاننبوم Tannenbaum " بالاتجاهات باشتراكهما مع " سوسي Suci " (1952) في عمل مقياس، لقياس المعاني أو ما يطلق عليه اسم اختبار تمييز المعاني، حيث كان يطلب من المفحوصين تقدير مفهوم على مقياس يتكون على سبع (7) درجات يتكون من صفات متضادة مثل: ناعم- خشن، قبيح- جميل، طويل - قصير،...، و يفصل بين كل صفتين سبع (7) نقاط.

بعد ذلك تجمع تقديرات المفحوصين لإيجاد معاملات الارتباط بين الموازين المختلفة للمقياس، حيث وجدوا بالتحليل العاملي أن أهم عامل فيه يرتبط بموازين مثل: جيد-رديء، قبيح-جميل، حلو- مر، واعتبره عاملا تقويمي يتم فيه تقويم الشيء تقويما مقبولا أو غير مقبول و هو بذلك يمثل بعدا من أبعاد الاتجاهات النفسية.

و قد اعتمد على نظرية الاتصال في تحديد عناصر تحليل الاتجاه المتمثلة:

أ- **المصدر**: و هو مصدر الاتجاه.

ب- **المفهوم**: و يقصد به موضوع الرسالة.

ت- **التأكيد**: و هو المعنى الذي يعطيه المصدر لموضوع الرسالة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و يحدث التطابق إذا كان لدى الفرد تقويم محبب لكل من المصدر و المفهوم بالإضافة إلى أن التأكيد يبين الرابطة الإيجابية بين المصدر و المفهوم، و يتم كذلك إذا كان التقويم لكل من المصدر و المفهوم متناقضا أي أن أحدهما سلبي و الأخر إيجابي ما دام التأكيد يبين رابطة سلبية بينهما.

كما يتكلمان عن ظاهرة البساطة.و يعنيان بها أن الاتجاهات النفسية تنزع نحو البساطة القصوى، أي أنها تتحرك نحو أحد قطبين متضادين أحدهما سالب و الثاني موجب.

فالتطرف في الحكم أسهل من الأحكام التي تقوم على التمييز، فالشيء إما حسن أو رديء و ليس بين و بين. و هذا بالطبع أسهل من الحكم على جزء منه بأنه حسن و جزء آخر بأنه رديء.

و أهم مظاهر هذا الأسلوب أنه يسمح بالتنبؤ باتجاه تغير الاتجاه النفسي و درجته. فكلما كانت جاذبية الاتجاه (سلبيا أو إيجابيا) متطرفة كان احتمال تغييره قليلا إذا ما تزاوج مع شيء مضاد له في الجاذبية. (سعد جلال،1984،ص176).

7-2- نظرية التوازن المعرفي:

يرى " هيدر" أن الاتجاهات نحو الأشياء و نحو الناس لها جاذبية إيجابية أو جاذبية سلبية، و قد تتطابق هذه الاتجاهات و ربما لا تتطابق، لذلك قد يكون هناك توازن و عدم

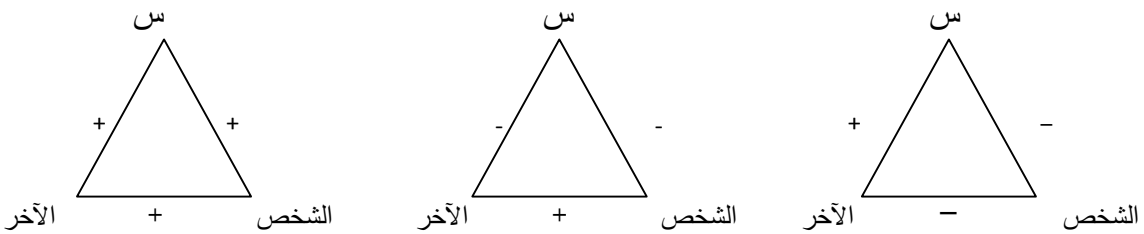
This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

توازن في نسق الاتجاهات. كما يرى أن هناك حركة دائمة نحو التوازن ، و أن هناك نزعة لدى الأفراد لفصل الاتجاهات التي تتعارض و التي تتشابه و عزلها عن بعضها.

و ينصب الاهتمام عند "هيدر" على المواقف التي فيها شخص و آخر، كل منهما له اتجاه معين نحو موضوع معين نرمز له برمز "س"، فإذا كان الشخص يحب الآخر فمن المفروض أن اتجاه الآخر سيكون مماثلا لاتجاهه.

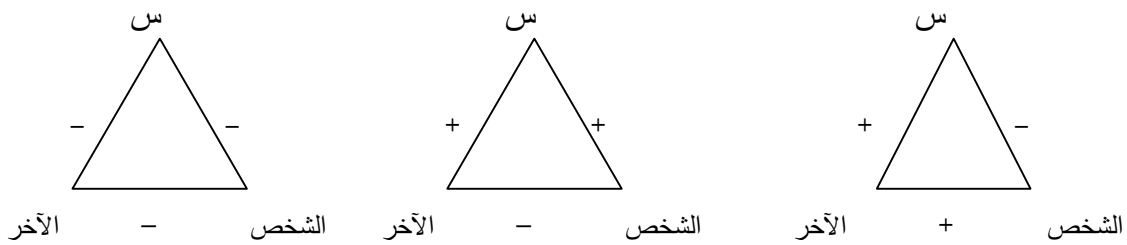
ففي العلاقة بين الشخص و الآخر و الموضوع، هو النموذج ذو ثلاثة أضلاع الذي وضعه " هيدر "، حيث يحدث التوازن فيه إذا كانت الرموز إيجابية في العلاقة بين الشخص و الآخر و الموضوع، أو كان هناك رمزان سلبيان و الفرض هنا هو أن العلاقة التي تتصف بعدم التوازن تولد توترا يؤدي إلى توليد قوي لإعادة التوازن، و هذا له دلالته في علم النفس الاجتماعي في عملية التفاعل الاجتماعي، كما أنه المحور لتغيير الاتجاهات في هذه النظرية. و فيما يلي الرسوم البيانية المثلثة التي تبين العلاقة بين الشخص و الآخر و الموضوع في حالات التوازن و في حالات عدم التوازن. (نفس المرجع السابق،ص179).

شكل رقم (1) يمثل حالات التوازن



This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

شكل رقم (2) يمثل حالات عدم التوازن



7-3- نظرية التنافر المعرفي:

مؤداها أن الأشخاص يسعون دائما إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم من جهة، و بين أنساق معتقداتهم و سلوكهم من جهة أخرى، و مع ذلك يكون هناك تنافر داخل أنساق معتقدات معظم الأشخاص، كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم و سلوكهم. و عندما يمتد هذا التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد، تنشأ لديهم حالة من عدم الارتياح، يطلق عليها "فستنجر" اسم التنافر المعرفي، و هذا التنافر يمثل قوة ضاغطة مثيرة للتوتر، تدفع الفرد إلى أن يخفض من الإحساس به أو التخلص منه، و لا يتحقق ذلك إلا بتوافر الاتساق بين أنساق المعتقدات لديه و بين صور السلوك المتصلة بها.

و تفترض نظرية التنافر المعرفي أيضا أن لكل من عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه و ما نكرهه، و أهدافنا و أشكال سلوكنا)، كما أن لكل منا معرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا ما تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر،

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

كأن نعتقد مثلا في ضرر التدخين، في الوقت الذي ندخن فيه بشراهة، حدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه، و هناك أكثر من طريقة يمكن لنا بها خفض التوتر الناتج في مثل هذه الحالة و العودة إلى حالة الاتساق، فيها يرى صاحب هذه النظرية، فإما أن نغير إحدى المنظومتين السابقتين (الاعتقاد في ضرر التدخين، و سلوك التدخين بشراهة) كأن نقلع عن التدخين أو لا نرى فيه ضررا، أو أن نلجأ إلى طريقة ثالثة نضم خلالها مع هذين الاعتقادين اعتقادا ثالثا (أو عنصرا معرفيا ثالثا) مؤداها أن هناك العديد من الأشخاص الذين يدخنون بشراهة مع ذلك لم يحدث لهم أي ضرر.

ما تقدم عرض مختصر لثلاث من الأطر النظرية التي تحاول تفسير اكتساب أو تكون الاتجاهات النفسية، و يبقى أن نؤكد أن هذه النظريات لا تتناقض مع بعضها البعض بالضرورة، بل أنها تتكامل معا في تقديم ما يشبه التفسير المنظم و الشامل إلى حد ما لتكون الاتجاهات النفسية، مع اختلاف كل منها، بطبيعة الحال من زاوية النظر إلى طبيعة العوامل و المحددات التي تسهم في ذلك. (زين العابدين درويش،1999،ص103).

8- طرق قياس الاتجاه:

و هي عبارة عن مقاييس تتكون من عدة أسئلة أو عبارات توجه إلى الأفراد، و يقارن بين استجابات الناس لها بتحديد موقع كل فرد بدقة على المقياس، فنجدها بوجه عام تهتم بمدى التباين أو الاختلاف أو التشابه بين الأشياء أو الأشخاص في صفة أو خاصية من

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الصفات أو الخصائص. (محمد شفيق،2004،ص123). و من بين طرق قياس الاتجاهات نجد ما يلي:

8-1- طريقة أوزجود (التمايز السيمانطيقي):

وضع " أوزجود " أداته لدراسة المعاني و المفاهيم أو ما يسمى التحليل السيمانطيقي ثم تبين له و من استخدام الباحثين في مضمار علم النفس أن هذه الأداة وسيلة لدراسة الاتجاهات النفسية نحو لأشخاص و الأشياء... و هذه الأداة هي أداة لفظية و قد رأى "أوزجود" و معاونيه أن لكل لفظ نوعين من المعاني أو المفاهيم عند الفرد، فهناك المعنى المادي الإشاري للفظ Denotatine Meaning، كذلك هناك المعنى الوجداني أو الانفعالي للفظ Conotatine Meaning. فالمعنى المادي الإشاري واحد لكل الناس أما المعنى الوجداني أو الانفعالي فيختلف من شخص لآخر.

و مقياس "أوزجود" يقوم على أساس تقديم تصورات ألفاظ أو موضوعات Concepts قد تشير إلى حيوانات أو أشخاص أو جماعات أو نباتات ، أو حتى أنظمة اجتماعية لكي يقوم الفرد بتحديد منزلتها بين طرفين متقابلين من الصفات المتباينة على متصل واحد Comtinum، و على هذا فالمقياس يتضمن عنصرين أساسيين: التصورات أو الموضوعات التي يراد تقديرها و مقاييس التقدير، و هذه الأخيرة تتألف من سبع مسافات Seven Pointscales. (عباس محمود عوض، ب ت،ص44).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

8-2- طريقة بوجاردس (المسافة الاجتماعية):

هي أولى المحاولات التي قام بها "بوجاردس" لقياس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي، و قصد بهذا المقياس معرفة مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء الجنسيات الأخرى. (خليل ميخائيل معوض،1999،ص265).

و لقد وضع "بوجاردس" عبارات سبع تمثل متصل متدرج أول عبارة فيه تمثل أقصى درجات التقبل الاجتماعي، و آخر عبارة تمثل أقصى درجات الرفض أو النبذ الاجتماعي، و العبارات على النحو التالي:

1- أقبل أن أتزوج من فرد منهم.

2- أقبل انضمام فرد منهم إلى النادي الذي أنتمي إليه ليكون صديقي من بعد ذلك.

3- أقبله جارا لي في المسكن.

4- أقبله واحدا من أبناء مهنتي و في وطني.

5- أقبله واحدا من المواطنين في بلدي.

6- أقبله زائرا لوطني.

7- أقبل استبعاده من وطني.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و كانت العينة التي طبق عليها هذا المقياس تتألف من 1735 أمريكيا، و كان المطلب أن يحددوا اتجاهاتهم نحو عدد من أبناء الشعوب الأخرى. (سميح أبو مغلي و آخر، 2002، ص75).

و هذا المقياس و إن كان يبدو سهلا في تطبيقه إلا أنه أغفل الاتجاهات المتطرفة مثل الكراهية الشديدة و الاعتداء و التعصب على أفراد هذه القوميات و اكتفى باستبعادهم عن الوطن.

و قد أدخلت بعض التعديلات الحديثة على اختبار "بوجاردس" و ذلك بالتوسع في الاستجابات ليصلح في تطبيقه على جماعات اجتماعية و عنصرية و قومية متعددة. (خليل ميخائيل معوض،1999، ص266).

8-3- طريقة ثرستون (الوحدات المتساوية):

تقوم طريقة " ثرستون" في قياس الاتجاهات على أساس إمكانية التوصل لمقياس وحداته متساوية البعد عن بعضها البعض، و تترتب تلك الوحدات بحيث يصبح المقياس و كأنه متصل (مسطرة) بدايتها تمثل أقصى القبول و نهايتها تمثل منتهى الرفض لموضوع المقياس، و يمكن هذا المقياس (المتصل) تحديد اتجاه الشخص (المستجيب) من حيث القبول أو الرفض، و ذلك بتحديد درجات على ذلك المتصل. (محمود فتحي عكاشة و آخر، 1997،ص130).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و تتلخص طريقة "ثرستون" في جمع عدد كبير من العبارات التي تقيس اتجاها ما ثم يتم عرضها على مجموعة من الحكام المدربين، و في نفس الوقت يمثلون الجماعة التي يريد الفاحص أن يقيس اتجاهاتهم نحو هذا الموضوع المعين. (Otto Klinberg,1967,P556).

بحيث يقوم الحكام بتصحيح كل عبارة من العبارات، و إعطائها وزنا تقريبيا في شكل درجة كمية، ثم توزع في شكل متصل ترتيبي متساوي الأبعاد.

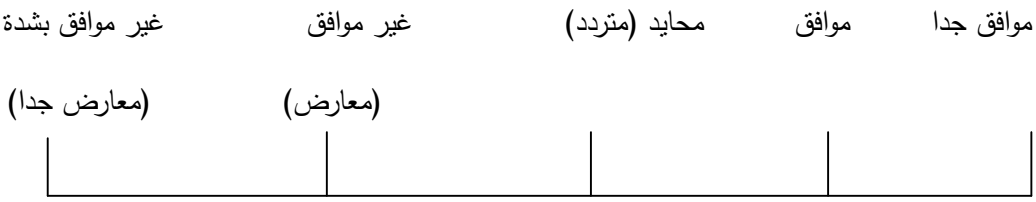
و في النهاية يعاد وضع العبارات بشكل عشوائي دون وضع القيمة الكمية لكل عبارات المقياس، و على المستجيب أن يضع علامة أمام العبارات التي يوافق عليها و يترك الأخرى دون وضع أي علامة، و يقدر اتجاه المستجيب نحو موضوع الاتجاه، بتقدير متوسط الدرجات المقابلة للعبارات التي وضع أمامها تلك العلامات. (محمود فتحي عكاشة و آخر، 1997،ص130).

8-4- طريقة ليكرت :

تنسب هذه الطريقة في قياس الاتجاهات إلى "رنسيس ليكرت" (1932)، و قد استخدم "ليكرت" هذه الطريقة للتغلب على الصعوبات التي واجهت الباحثين في استخدام طريقة "ثرستون"، و من أهمها الصعوبات المرتبطة بأحكام المحكمين.

فمقياس "ليكرت" يشتمل على عدة عبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه، و توضع أمام كل عبارة من عبارات المقياس درجات من الموافقة و المعارضة على النحو التالي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com



يطلب من المستجيب أن يضع علامة على الإجابة التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير، و ذلك بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس. و خطوات بناء المقياس بطريقة "ليكرت" تتمثل فيما يلي:

1- يجمع الباحث عدد من العبارات التي يرى أنها تتصل بالاتجاه المراد قياسه، و يمكن للباحث أن يضع هذه العبارات بنفسه ترجمة للمواقف التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أو يستعين بمقاييس أخرى سبق إعدادها و ترتبط بموضوع الاتجاه،أو الاستعانة برأي الخبراء و الأحاديث العامة و تعليقات الصحف و وصف المتخصصين.

2- تصاغ العبارات صياغة جيدة، بحيث تكون كل عبارة من النوع الذي يستجيب له الأفراد بطريقه مختلفة (إذا ما أعطيت لهم الفرص) تتكون من النوع الذي يعبر عن الآراء المختلفة للأفراد و ليست عبارات تقرر حقائق. و كذا تجنب العبارات الغامضة أو المبهمة أو التي تحمل أكثر من معنى، أو المركبة التي تعكس أكثر من متغير، أو التي تتطلب عدة إجابات على كل جزئية منها. (نفس المرجع السابق،ص132).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- التحقق المبدئي من مناسبة العبارات لمجتمع الدراسة، و ذلك بعرض العبارات مكتوبة في صورتها المبدئية، موضحا أمام كل منها بدلائل الإجابة (موافق بشدة، موافق، لا أدري، معارض، معارض بشدة) أو أية صورة أخرى، و ذلك على عينة من الأفراد ممثلة للمجتمع المراد تطبيق المقياس عليه، و نتيجة لهذا التطبيق المبدئي يمكن الانتباه إلى الكلمات الغامضة أو العبارات المبهمة أو التي يستفسر عنها الأفراد، و بالتالي يمكن للباحث أن يقوم بالتعديلات المناسبة على عبارات المقياس لإعداد الصورة الأولية للمقياس و التي يمكن أن يبدأ في إجراءات التحقق من ثباتها و صدقها. و يلاحظ أن عدد العبارات في مقياس"ليكرت" ليس محددا، فهناك العديد من العبارات التي تحدد طول أو قصر المقياس.

4- تحديد أوزان الفقرات، و ذلك بإعطاء الدرجة (5) القيمة العظمى للموافقة الشديدة أو أقصى درجات التأييد،و الدرجة (1) القيمة الصغرى للمعارضة الشديدة أو أقصى درجات الرفض. و يلاحظ أن العبارات السالبة يمكن أن تعكس هذه الدرجات، فالدرجة (5) سوف تعطى لأقصى درجات الرفض لذلك الاتجاه السالب، و الدرجة (1) سوف تعطى لأقصى درجات الموافقة على هذا الاتجاه.

5- التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمقياس، و ذلك لمعرفة مدى اتساق العبارة في قياسها للاتجاه مع بقية عبارات المقياس، على أن يتم استبعاد العبارة التي لا ترتبط ارتباطا عاليا بالدرجة الكلية

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

للمقياس و يمكن هنا استخدام أكثر من طريقة لحساب معامل الارتباط، و ذلك بخلاف طريقة "بيرسون" الشائعة الاستخدام.

6- التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق من أهمها إعادة تطبيق الاختبار بعد فترات زمنية مناسبة ليست بالقصيرة ثم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في المرتين، و يمكن الاستعانة بمعامل ارتباط "بيرسون".

7- التحقق من صدق المقياس، و توجد طرق متعددة، منها ما يعتمد على المحكمات الخارجية، و منها ما يعتمد على صدق البناء أو التكوين و منها ما يعتمد على الاحتكام إلى مقياس سبق بناؤه، و يمكن الاستعانة بالأجزاء التي شرحت في هذا الجزء بالتفصيل.

و تحسب درجة المستجيب على المقياس بجمع تقديراته على جميع عبارات المقياس، و يتم التعامل مع هذه الدرجة باعتبار أنها التعبير الكمي عن اتجاه الشخصي.

و تعتبر طريقة "ليكرت" من أهم طرق قياس الاتجاهات لسهولة استخدامها و شيوعها بين الباحثين الذي أدى إلى تطوير أساليب التحقيق من ثباتها و صدقها، و توافر عدد كبير من المقاييس الموازية، و التي يمكن الاعتماد عليها في بناء مقاييس جديدة. (نفس المرجع السابق،ص134-135). و نظرا لايجابيات و سهولة مقياس "ليكرت" اعتمدت الباحثة على استخدامه في بحثها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

8-5- طريقة جوتمان (التجمعي المتدرج) :

حاول "جوتمان" (1947،1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا هاما، هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه، فلابد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدنى منها و لم يوافق على كل العبارات التي تعلوها. (سهير كامل أحمد، 2001،ص108). فالمريض الذي يعاني من مرض ما و ظهرت عليه الأعراض رقم (5) مثلا، فمعنى ذلك أنه و لابد أن تكون قد ظهرت عليه الأعراض 1، 2، 3، 4 قبل ذلك. و درجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها و العليا التي لم يوافق عليها، و هكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة على هذا المقياس، إلا إذا كانا قد اختارا نفس العبارات.

و يلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه "جوتمان"، و هذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة "جوتمان" في قياس الاتجاهات محدودا. (فؤاد البهي السيد و آخر،1999، ص271).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

8-6- طريقة الاختبارات الإسقاطية:

تستخدم الاختبارات الإسقاطية في مجال العيادات النفسية، و مستشفيات الأمراض النفسية و العقلية، و هي تعتبر واسعة الانتشار في دراسة الشخصية السوية و الشخصية المنحرفة، و تستخدم الاختبارات الإسقاطية في قياس الاتجاهات.

و تعتمد هذه الاختبارات على مفهوم التحليل النفسي للإسقاط و ترتكز على افتراض مؤداه أن المنبهات الغامضة تثير لدى الفرد استجابات متنوعة تنوعا شديدا تعكس ما لدى الفرد من فروق في الشخصية.

و المنهج يكشف عن شخصية الفرد عن طريق ما يسقطه على المثيرات الحسية مثل المعاني أو الأشكال أو الصور و غيرها من المثيرات الغامضة. و يختلف الأفراد باختلاف شخصياتهم في إدراك و رؤية الأشياء رغم أن المثير و المنبه يكون واحدا. كذلك تقيس هذه الاختبارات أيضا جوانب الشخصية المتعددة و المتصلة بالاتجاهات، و هذا فضلا عن قياسها للاتجاهات ذاتها.

و قد استخدم في الطرق الإسقاطية عدد كبير من الاختبارات الإسقاطية التي تستخدم العديد من المنبهات مثل: بقع الحبر، الصور، و اللعب، و السحب، و الرسم، و القصص الناقصة، و الجمل الناقصة..... و غيرها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و من أكثر الاختبارات الإسقاطية استخداما: بقع الحبر لـ "رورشاخ"، و اختبار تفهم الموضوع TAT، و اختبار تكملة الجمل، و اختبار تداعي المعاني. (خليل ميخائيل معوض، 1999،ص273).

- خلاصة:

يعد موضوع الاتجاهات من المواضيع الهامة و المعقدة، كونها مرتبطة بالعواطف، لذا تعددت تعريفاتها، حيث لم يتفق علماء النفس على إعطاء تعريف محدد لها، إلا أنهم يتفقون بأنه استعداد مكتسب بالخبرة التي يمر بها الفرد و التي توجه سلوكه نحو موضوع ما بالقبول أو الرفض.

و على الرغم من وجود بعض التداخل بين مفهوم الاتجاه و بعض المصطلحات الأخرى كالميول والقيم و الآراء ...إلخ. إلا أنه يبدو بأن الاتجاه في إطار عام يتضمن الميول و الآراء، فقد تكون الميول مقدمات أو مؤثرات للاتجاه، فالآراء وسائل تعبير عن الاتجاه، أو مترجمة له، أما المشاعر فهي أحد مكونات الاتجاه تضفي عليه الاستمرارية و الدافعية،أما القيم فهي أعم و أشمل من الاتجاه، فهي بمثابة مرتكزات أو مبادئ أو ضوابط للاتجاهات.

و يتضح أن الاتجاهات تتكون من ثلاثة مكونات أساسية و هي: المكون المعرفي و العاطفي و السلوكي، و هذه المكونات وحدة واحدة لا انفصال بينها فهي مترابطة فيما

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

بينها و متكاملة. و تتميز الاتجاهات بكونها تنشأ نتيجة التعلم و هي بالتالي عرضة للتغيير، و تتعلق باستجابة الفرد نحو موضوع ما سواء كانت إيجابية أو سلبية، قوية أو ضعيفة، خاصة أو عامة، اجتماعية أو فردية. كما تتكون الاتجاهات و تتطور وفق مراحل متسلسلة و متعاقبة، انطلاقا من اكتساب معارف من البيئة الطبيعية الاجتماعية إلى تقييم ما اكتسب ثم اتخاذ القرار.

و بما أن الاتجاهات تتغير نتيجة للموقف الذي يعيشه الفرد و مدى ارتباطها بشخصيته و طبيعة موضوع الاتجاه، لذلك ظهرت ثلاث نظريات حول تغيير الاتجاهات و هي: نظرية التطابق و التوازن و التنافر المعرفي تفسر اكتساب و تكون الاتجاه، و هي غير متناقضة مع بعضها البعض، و هي تتكامل في تفسير تكون الاتجاه و تختلف في طبيعة العوامل و المحددات التي تسهم في ذلك.

لقد حاول العديد من علماء النفس قياس الاتجاهات، و تحديدها و ابتكار مقاييس من أشهرها مقياس "بوجاردس، أوزجود، جتمان، ليكرت....إلخ.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــــل الثالـــــث:
المعلـــــم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- تعريف المعلم.

2- صفات المعلم الفعال.

3- أدوار المعلم.

4- وظائف المعلم.

5- اتجاهات المعلم.

6- نظام إعداد المعلم.

7- مجالات إعداد المعلم.

8- المعيقات التي تحول بين المعلم و كفاءاته.

- خلاصة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

منذ القدم و النظرة للمعلم نظرة تقدير و تبجيل و على أنه صاحب رسالة مقدسة و شريفة على مر العصور، فهو معلم الأجيال و مربيها، و هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، و المهيمن على مناخ الفصل الدراسي و ما يحدث بداخله ، و المحرك لدوافع التلاميذ و المشكل لاتجاهاتهم عن طريق تصرفاته التي سرعان ما تنتقل إليهم باعتباره القدوة و النموذج الذي يحتذى به. لذلك من الضروري الاهتمام بنوعية هذا المعلم و شخصيته، إضافة إلى الاهتمامات الأخرى المتعلقة بالنواحي الأكاديمية و المهنية ، حتى نتمكن من إنتاج معلمين أكفاء قادرين على تبليغ رسالة المنهاج، و هذا ما نتطرق إليه من خلال هذا الفصل الذي خصصناه للمعلم.

1- تعريف المعلـم:

يعرف المعلم حسب "فيليب جاكسون Philip-Jakson" بأنه: " صانع قرار يفهم طلبته و يتفهمهم، قادرا على صياغة المادة الدراسية و تشكيلها، يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل و يعرف متى يعمل ". (محمد عبد الرحيم عدس،2000،ص35).

أما "Glasser William" يرى أن المعلم هو ذلك الذي يتحاشى الإجبار و الإلزام تماما. و يؤكد على ضرورة إشعار التلميذ بالرضا و يستخدم الدرجات كمؤشرات مؤقتة فقط

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

لما تعلموه أو ما لم يتعلموه، و ليس كمكافأة، و هو ذلك القائد الذي يحارب ليحمي التلاميذ الذين يقومون بأداء متميز من أي مؤثرات محبطة. (Glasser William ،1993،P182).

و في نفس السياق يعرفه "Husen Torsten" بأنه: " الشخص المنظم لنشاطات تعلم التلميذ الفردية ، و يكون عمله مستمرا و منظما و هو الذي يجب عليه توجيه المتعلم و التحقق من النتائج التي يحققها. (Husen Torsten،1984،P182).

و يرى "John Ban" بأن المعلم: " هو الذي يعطي اهتماما عميقا لتلاميذه، و الذي تتوفر فيه الرغبة في أن يكون عادل و ودود، و لكنه حازم فتراه يعطي المزيد من الاهتمام للتلاميذ بمدحهم و تشجيعهم و منحهم الثقة اللازمة مستخدما في ذلك مهاراته الإدارية و السلوكية. (Husen Torsten، 1984 ، P218-219).

و في تعريف لـ "لخضر رزوق" : هو ذلك الذي يسخر مجموعة معتبرة من القدرات في عمله ليطور نفسه أولا و يطور قدرات التلاميذ و ينشطهم من أجل توظيف و تفعيل تعليمهم، و هو النموذج الذي يحتذى به في سلوكه و تطبيقه لمعارفه و تنفيذه لمخططاته، و هو الذي يصنع التلميذ الكفء الذي يتمكن من توظيف مختلف المعلومات و القدرات في وضعيات معينة لكتابة نصوص ذات معاني، حل مسائل بتحديد العمليات الحسابية المناسبة، كتابة رسالة جواب و غيرها. (لخضر رزوق،2003،ص74).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن المعلم هو ذلك الشخص الملم بالمعرفة و المادة التي يدرسها، و الملزم بمعرفة كيفية التعامل و التفاعل مع التلاميذ مستخدما في ذلك مهاراته الإدارية و السلوكية من أجل تطوير قدرات التلاميذ و تنشيطهم.

2- صفات المعلم الفعال:

يحتل التدريس مكانا مهما في كل المجتمعات لكونه متميزا عن المهن العادية و يعتبر المهنة الأم، لأنها تعد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى، فضلا عن كونها سابقة لجميع هذه المهن، و هي تشكل جانبا مهما من جوانب إعداد المعلم مهنيا من الناحية النظرية و التطبيقية على حد سواء فهي تسهم في ترجمة الأهداف التربوية إلى حقائق و معلومات و مناهج و تصميمات ينبغي أن تستوعب، و اتجاهات و قيم و ميول و مهارات ينبغي أن تنمى، و لهذا ينبغي توفر الأسس الرصينة التي تجعل التدريس فعالا و على رأس هذه الأسس المعلم. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003، ص20)، بحيث توصل الباحثون إلى ثماني خصائص باعتبارها الأكثر انتشارا بين المدرسين الفعالين و هي كالتالي: (جابر عبد الحميد جابر،2000،ص15).

2-1- شخصية دافعية:

تضم مجموعة خصائص تساعد على الاستحواذ على اهتمام التلاميذ بالتعلم و دمجهم فيه و التوجه نحو النجاح ، أي أن المدرسين يؤمنون بقدرات تلاميذهم على النجاح فيندفعون إلى مساندتهم و تشجيعهم و من خصائص هذه الشخصية:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-1-1- الحماس:

حسب "جود" و "بروفي" 1987 أنه الاهتمام بالمادة و الاندماج فيها و الدينامية الفيزيقية و النشاط و القوة. فالمدرسون المتحمسون ينقلون إلى تلاميذهم أنهم واثقون في أنفسهم و يستمتعون بما يعملون و أنهم واثقون فيهم و يحترمونهم، و أن ما يدرسونه ممتع و قيم و هو ما يثير دافعية التلاميذ و مثابرتهم على زيادة التعلم.

2-1-2- الإخلاص:

إخلاص المعلم لمهنته يجعله يحب مهنته و يتحمل الصعاب من أجل تجويد أدائه و كثيرا ما نجد معلمين لهم نفس الإمكانيات و يعملان في نفس الظروف إلا أن مردودهما مختلف ، و مرد ذلك كله إلى أن أحدهما يكون أكثر إخلاصا. (السيد سلامة الخميسي،2000 ، ص269).

2-2- الدفء الوجداني و روح الفكاهة:

و هما عاملان هامان في توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية و منتجة، تتسم بعلاقات موجبة من شأنها أن تسهم في إقبال التلاميذ نحو المعلم و حبه و حب مادته ، و التمتع أثناء التعلم و الشعور بثقة المعلم بنفسه. (جابر عبد الحميدجابر،2000،ص25). فقد أشارت دراسة "ريانز Ryans" إلى أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلم الانفعالية أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية،حيث تبين أن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم و دوافعهم و يعبرون عن مشاعر ودية حيالهم ، و يتقبلون أفكارهم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و يشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المختلفة. (عبد المجيد نشواتي،1998، ص237).

2-3- الموثوقيـة:

و تتحقق الموثوقية حين يعتقد التلاميذ أن المعلم جدير بالثقة، و تتغير هذه الثقة بتغير المراحل العمرية للتلاميذ،و هناك علاقة عناصر تبدو هامة و هي المؤهلات و الوسائل التي تنتقل للتلاميذ و السلوك.

2- 4- التوجه نحو الهدف:

يتميز المعلم الفعال بوضع أهداف واقعية واضحة محددة إلى تلاميذه على نحو متسق، بل يسعى حتى إلى معرفة إسهامات التلاميذ حول معقولية الأهداف و المشكلات التي قد تواجههم في سبيل تحقيقها ،و في كل ذلك هو:

2-4-1- معلم جـاد:

يقدر مهنته و يعلي من شأنها و ينمذج ذلك لتلاميذه قولا و فعلا، و تنقل هذه الجدية عن طريق التعبيرات الجادة و الصادقة و الحقيقية.

2-4-2- متأنــي:

إن التخطيط الجيد الدقيق يتيح للمدرس أن يكون متقن و دقيق في تنفيذ التعليم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

المضبوط، في ترتيب منطقي واضح بطرق تتيح اهتماما و انتباها متساويا و عادلا لجميع التلاميذ.

2-4-3- منظم و مرتب:

المعلم الفعال الجاد ينظم حجرة الدرس استناد إلى أهداف محددة ، كما ينظم الأثاث و الموارد و الأجهزة و الأنشطة لكي تقلل من التشتت قدر الإمكان.

2-4-4- متكيف مرن:

المعلم المرن هو الذي لا يصر على تنفيذ درسه كما خطط له، بل عليه أن يحدد البدائل الممكنة التي سوف تساعده على تحقيق الأهداف المتفق عليها، بمعنى أن يكون لديه القدرة على التكيف وفق مقتضى الحال. (جابر عبد الحميد جابر،2000،ص28).

2-5- الرغبة الطبيعية في التعليم:

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه و موضوعه بحب و دافعية، كما سوف ينهمك في التعليم فكرا و سلوكا و شعورا، سوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة فحسب، و إنما كمهنة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة أمنية و كل فكر مخلص و أصيل لتطوير العمل التعليمي المناط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد، و الاستعداد الأصيل يضمن تطوير القدرات و الحماس العملي. (السيد سلامة الخميسي،2000،ص265).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-6- المهارات في العلاقات الاجتماعية:

التعليم مهنة إنسانية و اجتماعية، فالمجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل بين أعضائه و كل الذين لهم علاقة به،مما يحتم على المعلم أن يتصف بالتعاون و الاحترام و الإيجابية. (نفس المرجع السابق،ص267).

2-7- الإطلاع و الرغبة في التعلم المستمر:

إن التعليم علم أدائي تطبيقي يقوم على معطيات و نتائج التقدم الحادث في علوم عديدة و هو دائم التغير و التطور. و لذلك فإن المعلم الناجح في التعليم المعاصر هو المعلم الدائم الإطلاع و الإلمام بكل جديد في مهنته و في غيرها من الميادين الأخرى ذات العلاقة..... فهناك تطور متسارع في مجالات علم النفس، و الإدارة، و أساليب التعليم و التقويم، فهل يمكن للمعلم الناجح الانعزال عن هذه التطورات؟

و هناك ثورة في مجال التكنولوجيا، و انعكست هذه الثورة التكنولوجية على التعليم إدارة، أساليب تعليم و تقويم، و أنشطة فهل يمكن للمعلم أن يغض الطرف عن ذلك. هذه التغيرات و غيرها تتطلب من المعلم الناجح أن يكون دائم الإطلاع قارئ، مقبل على أشكال التدريب لتجديد فكره و إثراء معلوماته و تطوير أساليبه. (نفس المرجع السابق، 2000، ص269).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- أدوار المعلـم:

لقد شهد دور المعلم تغيرا في الكيفية التي يتعلم بها الطلاب، فالطلاب أصبحوا في حاجة إلى معرفة كيفية الحصول على المعلومات،و كيفية تطبيقها في المواقف الجديدة،و من ثم تنامت الحاجة إلى ضرورة إيجاد معلمين قادرين على القيام بأدوار جديدة داخل المؤسسات التعليمية، بحيث يستطيعون تنمية مهارات و قدرات الطلاب بما يتماشى مع المتغيرات الحالية.و تتضمن هذه الأدوار ما يلي:

3-1- المعلم كموجه:

حيث اختلف دور المعلم من كونه ملقنا للطلاب إلى كونه موجه و مدرب، فالمعلم التقليدي اقتصر دوره في العمل على تخطيط الدروس، و توجيه التعليمات و الأسئلة للطلاب، بل و إجبارهم على الاختبارات، بالإضافة لذلك فقد كان مصدر المعلومات الوحيد داخل الفصل، أما المعلم الفعال فقد تخلى عن صورته الذاتية كمصدر للمعلومات، و أصبح مسيرا و مدعما و موجها للطلاب، حيث يساعدهم في إيجاد السبيل الأمثل إلى المعرفة و الفهم الكامل، و مشجعا لهم على التعاون و العمل بروح الفريق. (صفاء عبد العزيز و آخر، 2007،ص132).

3-2- المعلم كمرشد:

لا يمكن للمعلمين أن يتوقعوا أن يقودوا الطلاب عن بعد، و لكن المعلم الفعال يحاول

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

باستمرار إرشاد الطلاب داخل الفصل، و يشجع عملية التفاعل الاجتماعي بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لديهم، و على الرغم من أن مجالات النشاطات التعليمية التي يجب أن تحدث في المدرسة يمكن أن تكون من القضايا المختلف عليها، إلا أن قليلا جدا يعترضون على أن الهدف الرئيسي للمدرسة هو رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب، و تحقيق الأهداف السلوكية و المعرفية و الوجدانية المتفق عليها، و ليس هناك شك في أن المعلمين يمثلون حجر الزاوية في عملية الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لطلابهم.

3-3- المعلم كمتخصص أكاديمي:

شهد دور المعلم في نقل المعرفة إلى الطلاب تغييرا ملحوظا، و ترجع أهمية هذا الدور في أن المعلم يستمد منه بقية أدواره، و يفرض هذا الدور على المعلم أن يكون متمكنا من المادة مطالبا بالتعليم المستمر، و التعلم الذاتي من خلال القراءة و الاضطلاع الدائم في تخصصه، و متابعة الجديد و المستحدث في البنية المعرفية و المعلوماتية في تخصصه.

3-4- المعلم كباحث:

و قد تعاظمت أهمية هذا الدور في السنوات الأخيرة،فمهنة التعليم من المهن الديناميكية التي تتأثر بأشكال التغير العلمي و المعرفي و التكنولوجي، حيث تنعكس مثل هذه التغيرات على المناهج، و التنظيمات المدرسية، و على طرائق التدريس، و الإدارة المدرسية، و تكنولوجيا التعليم ، و في ظل هذه الظروف يواجه المعلم مشكلات عديدة تنعكس على

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

دوره التربوي و التعليمي، و على ممارسته داخل المدرسة، لذلك يقوم بدور الباحث و المجدد من خلال تشخيص المشكلات، و وضع الحلول المناسبة لها. (نفس المرجع السابق،ص131).

4- وظائف المعلـم:

المعلم التقليدي هو الصفة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، و غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات و مهارات المتعلمين تحكمه أفكار و معتقدات تحتاج إلى تطوير، فهو محصور في مثلث له ثلاثة أضلاع،أحدها كثافة بشرية عالية داخل جدران القسم، و ثانيها كم هائل من المواد التعليمية،و ثالثها وقت قصير، هو زمن الحصة. (حسن شحاتة و محبات أبو عميرة،1994،ص17).

و الواقع أننا في حاجة ماسة إلى معلم جديد لأجيال جديدة يمتلك الميل إلى التجديد و التغيير، يبتعد على الأعمال الروتينية، و يمكن تحديد بعض مهام المعلم بالمفهوم الجديد داخل الفصل كما يلي:

- إعداد مصفوفة من الأسئلة في كل درس تدور حول طرق تقديم المادة الدراسية للتلاميذ.

- توفير جو من الدافعية و التشويق، و توفير الوسائل التي يستخدمها لحث التلاميذ على الاشتراك التلقائي في الأنشطة التعليمية، و لخلق روح الولاء، و الانتماء للإسلام و الوطن.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– ضبط الفصل و امتلاك انتباه التلاميذ لما يدرس، و حفظ النظام في الفصل، مع خلق مناخ مريح و مشجع على التعلم.

– الخروج بالعملية التعليمية خارج إطار حجرة الدراسة و هو ما اصطلح عليه (فصل بلا جدران)، كاستغلال إمكانيات البيئة من حدائق و مكتبات و مصانع و مساجد و استخدام التدريس لجماعات صغيرة في مواضيع مختلفة، أو قيام مجموعة من المدرسين للتدريس بفصل واحد أو تغيير أماكن الجلوس.

– تحليل المهارات التدريسية المتطلبة لكي يتخذ قرارا بشأنها، و عليه أن يحدد بوضوح الأهداف المطلوب تحقيقها و يتعرف كذلك على الأساليب التي توصله لذلك.

– تشكيل هادف و منظم لبيئة تعليمية يراها مناسبة لما يريد تحقيقه من أهداف و توزيع المسؤوليات على التلاميذ.

– دفع حماسة التلاميذ و تشجيعهم على إنجاز العمل الموزع، و دفعهم للعمل التلقائي الإيجابي مع الإشراف عليهم و مراقبتهم. (نفس المرجع السابق،ص15).

5– اتجاهات المعلـم:

و تتضمن اتجاهات المعلم الآتي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

5-1- اتجاه المعلم نحو نفسه:

فالمعلم الواثق من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه و بين تلاميذه، و المعلم المتزن عاطفيا، الذي يتحلى بالصبر و التحمل و العطف و الثقة بالنفس و الآخرين، و الذي لا يتلمس أخطاء الآخرين، ولا يلقى اللوم عليهم، و لا يثور لأتفه الأسباب. معلم يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه و بين تلاميذه بفاعلية.

5-2- اتجاه المعلم نحو تلاميذه:

المعلم الذي يحب تلاميذه، و يميل إلى التعامل معهم، و يؤمن بقيمة كل منهم، و بحق كل منهم في النمو و التعلم، و يؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان. يوجه عملية الاتصال، بينه و بينهم توجيها سليما يتماشى مع الاتجاهات الديمقراطية و الإنسانية.

5-3- اتجاه المعلم نحو منهج المدرسة:

ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج المدرسة و مكوناته و يحبه و يحبها، و يشعر كذلك بسعادة لعمله بالمدرسة و التعليم بها. و هذا الميل و الحب يمكن المعلم من إنجاح عملية الاتصال و عن طريقها يمكنه أن يتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة، التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم. (حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2006،ص200).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

6- نظام إعداد المعلـم:

إن المعلم كغيره من أصحاب المهن يتلقى إعدادا و تكوينا يكون الهدف منه اكتساب المعلم القدر الكافي من المعارف و المهارات التي تمكنه من مزاولة مهنته، و يختلف هذا الإعداد باختلاف المراحل التعليمية التي قد يوجه إليها، فمعلم المرحلة الابتدائية يكون نصيبه في الإعداد أقل من حيث الزمن مقارنة بمراحل تعليمية أخرى.

إن المعلم في الجزائر يعد في معاهد خاصة تسمى بالمعاهد التكنولوجية للتربية، حيث صدر الأمر 106/69 المؤرخ في 1969/12/26 يتضمن إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية، ثم صدر مرسوم 73/96 المؤرخ في 1996/02/03 لينظم التكوين في المعاهد التكنولوجية حيث يتم التكوين على مرحلتين متكاملتين:

- مرحلة التكوين الأولى:

لإعداد الطلبة الذين يتم اختبارهم عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، و تشمل هذه المرحلة من التكوين على التعليم النظري و تزويد الطلبة المعلمين بالمعلومات و المعارف النوعية، و بعض المعلومات الأساسية في علم النفس و علوم التربية، و التكوين العملي و يتعلق بالتقنيات التربوية و البيداغوجية المهنية(كتعليمية المواد و التشريع المدرسي) و يدوم هذا النوع من التكوين مدة سنتين.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- مرحلة التكوين المتواصل:

لإعداد المتمرنين للتثبيت، و تشمل هذه المرحلة على تعليم مكمل للمرحلة الأولى، حيث يتم تزويد المتعلم المتربص بتكوين بيداغوجي عملي يسهل تكيفه مع الوظيفة و ذلك تحت إشراف الموجهين التربويين (المدير،المفتش). (عبد الرحمن بن سالم،2000،ص241-242).

و لقد استحدث سلك جديد يتم فيه توظيف خريجي الجامعات في التعليم سمي بالأستاذ المجاز، و لقد تحدد ذلك في المرسوم التنفيذي 401/94 المتضمن القانون الأساسي الخاص لعمال قطاع التربية، إذ يتم توظيف هذه الفئة عن طريق المسابقة على أساس الشهادات، و تكون هذه المسابقة شفوية و كتابية، و يبقى في فترة التربص لمدة 9 شهور ثم تشكل لجنة لتثبيته في المنصب. (نفس المرجع السابق،ص96).

7- مجالات إعداد المعلم:

يتحدد إعداد المعلم بالمجالات التالية:

7-1- الإعداد الأكاديمي:

و يهدف هذا الإعداد إلى تزويد الطالب بأساسيات المواد التي سوف يقوم بتدريسها، كاللغة العربية و الرياضيات و التاريخ...الخ، و يحدد مستوى تقديم المعارف بمستوى المرحلة التي سيقوم المعلم بتدريسها، فنجاح المعلم في توصيل المعارف و المعلومات إلى تلاميذه مرتبط بمدى إلمامه بهذه المعارف و المفاهيم و الحقائق العلمية، حيث ترتبط كفاية المعلم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

ارتباطا وثيقا بمقدار ما حصل عليه من معرفة علمية متطورة لأن فاقد الشيء لا يعطيه. (تركي رابح،1984،ص43).

7-2- الإعداد التربوي (المهني):

و يهدف هذا الجانب إلى تزويد الطلاب المعلمين بالخبرات و المعلومات اللازمة لنجاحهم في أداء مهامهم التربوية و رفع كفاءتهم، حيث تركز هذه الدروس على تمكين الطلاب من المعرفة العملية التعليمية و ما تحتويه من عناصر كالتلميذ و المناهج، و المواد الدراسية "إن الإعداد المهني للتدريس هو اكتساب المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها معلم المستقبل في أصول مهنة التدريس و أوضاعها و أساليبها المنشودة". (علي راشد،2001،ص79).

إن هذا الجانب من الإعداد يكتسي أهمية كبيرة لكونه يساعد المعلم على فهم مهامه و كيفية أدائها، و هو يعتمد أساسا على نتائج الدراسات و الأبحاث في المجال التربوي، و التي تعني في البحث في طرق التدريس و أساليب التقويم، و بذلك يمكن أن نلخص أهم النتائج المفترض أن يحققها الطالب المعلم في نهاية هذا التكوين فيما يلي:

- معرفة خصائص المتعلمين من خلال الإطلاع على دراسات علم النفس.

- معرفة الأهداف التربوية و مستوياتها و التخطيط الجيد لها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- أساليب و استراتيجيات التدريس الخاص بكل مادة دراسية.

- أساليب التعامل مع التلاميذ و حسن إدارة الصف.

- حسن اختيار الوسائل التعليمية و الاستخدام الجيد لها.

- اكتسابه لمهارة تقويم أداء التلاميذ و القدرة على تنويع أساليب التقويم، و الاستفادة من نتائجها.

7-3- الإعداد الثقافي:

و يهتم هذا الجانب بتزويد الطالب المعلم بمعارف يحتاج إليها، بهدف التعرف على الإطار الثقافي للمجتمع و فلسفته، و اكتسابه اتجاهات تعليمية و علمية، و إطلاعه على الموروث الثقافي للمجتمع و تراثه ليكون مواطنا مسؤولا عن الحفاظ على التراث و نقله للأجيال، و قد أكد "علي راشد" ذلك حيث قال: " دور المعلم اليوم ليس فقط نقل المعرفة من الكتب الدراسية المقررة إلى أذهان المتعلمين، و إنما أصبح المعلم مسؤولا عن العديد من الأدوار التي يجب أن يقوم بها.... و من أكثر هذه الأدوار وضوحا و تميزا دوره كمصدر رئيسي للثقافة العامة و العلمية (نفس المرجع السابق، ص81).

إن المعلم في حقيقة الأمر عليه أن يطلع على العديد من الثقافات حتى يتسنى له إمكانية التفاعل مع التلاميذ في ظل الانفتاح الذي يعرفه العالم اليوم، حيث يساعده ذلك

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

على تقبل التلاميذ و تعديل سلوكاتهم و تزويدهم بثقافات صحيحة، و تغيير اتجاهاته أو تعديلها، و في ذلك يقول "تركي رابح" : "عندما يتصدى المعلم لعملية تكوين الأجيال لابد أن يتوافر له منظور ثقافي عريض يمكنه من التفاعل السليم مع أحداث مجتمعه و عصره ، و بالتالي القدرة على تحليلها و إفهامها لتلاميذه". (تركي رابح،1984،ص436).

إن الإعداد الجيد للمعلم يتحقق من تكامل الجوانب الثلاثة السابقة إلا أن هناك تفاوتا كبيرا في تحقيق نتائج كل جانب و هذا التفاوت يحدث حسب درجة اهتمام المتكونين و ميل الطلاب المعلمين. (خالد زكي عقل،2004،ص5).

8- المعيقات التي تحول بين المعلم و كفاءته:

إن المعلم الكفء الجيد في أداء مهامه و أدواره المختلفة يضاعف فاعلية التعليم و احتمالات نجاحه، و تحقيق الآثار الإيجابية المرغوب فيها، و يسعى دائما أن يكون فاعلا و مؤثرا، و تنبع هذه الرغبة من التزامه المهني بتقديم أفضل تربية للأجيال، إلا أن هذه المهمة هي كغيرها من المهام لابد من أن تتعرض لصاحبها بعض العقبات و الصعاب، و يمكن تلخيص أهم العقبات التي تعترض المعلم على أن يكون كفؤا و فاعلا في الآتي:

1- جهل المعلم بأبعاد الفكر و السلوك التي ينبغي أن يدخلها في الحسبان أثناء تخطيطه و أدائه لمهامه.

2- طغيان أهدافه الشخصية على أهدافه المهنية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- جهله بذاته و بقدراته الذاتية و بأساليب تطوير الذات المهنية.

4- الجهل باهتمامات الآخرين و إغفال مشاعرهم و سوء التصرف إزاءهم. (سعد التل و آخرون،1993، ص274).

- خلاصة:

من خلال الفصل الذي تناولناه، تبين لنا أن أساس العملية التربوية و نجاح أي منهاج دراسي قائم على عنصر هام ألا و هو المعلم الذي يتصف بصفات تؤهله لأداء مهامه على أحسن ما يكون. كالرغبة في التعليم و الإطلاع و التعلم المستمر...إلخ، و هذا يرجع إلى الأدوار التي يقوم بها فهو موجه و مرشد للتلاميذ، و مختص أكاديمي و باحث في آن واحد، و هذا لا يتحقق إلا بتكوينه و تزويده بمعلومات حول علم النفس و علوم التربية و التشريع المدرسي...إلخ

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــل الـرابــع:
المنهـــــاج الدراســـي

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- تعريف المنهاج الدراسي.

2- دواعي إصلاح المنهاج.

3- مراحل تطوير المنهاج الدراسي.

4- تكوين المنهاج الدراسي.

5- تطبيق المنهاج الدراسي.

6- متطلبات تغيير المنهاج الدراسي.

7- عوائق تغيير المنهاج الدراسي .

8- إستراتيجية المناهج.

9- محتويات المناهج الدراسية.

10- عناصر المنهاج الدراسي.

- خلاصة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

زاد الاهتمام بالمنهاج الدراسي كثيرا خلال العقود العديدة الماضية، و ذلك بعد التطورات العلمية و التكنولوجية من جهة، و بعد إجراء الدراسات و البحوث العديدة في ميدان التربية و علم النفس من جهة أخرى. و لم تحدث هذه التطورات في مجال المنهاج الدراسي فجأة أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتا طويلا و كافيا نسبيا، تم خلاله إدخال التحسينات و طرح مقترحات التطوير و التحسين و التعديل، في أهداف المنهاج و محتوياته، و كذا طرق تدرسيه....إلخ. و لمعرفة كل هذه التفاصيل خصصنا هذا الفصل لنسلط الضوء على هذه التحسينات.

1- تعريف المنهاج الدراسي:

قبل التطرق إلى تعريف المنهاج الدراسي تجدر الإشارة إلى أن الباحثة اعتمدت على لفظ المنهاج الدراسي طبقا لوجوده في المناشير الوزارية الجزائرية ،رغم تواجده في الكتب باللغة العربية بلفظ المنهج المدرسي و اللذان لهما نفس المعنى.

لقد تعددت تعريفات المنهاج الدراسي و معظمها تؤكد إما على محتوى المنهاج أو عناصره أو على نتائج التعلم و العملية التعليمية:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

فقد عرف "محمد زياد حمدان" المنهاج على أنه " يحتوي على برنامج للدين و أخر للغة العربية و الثالث للعلوم و الرابع للرياضيات و الخامس للاجتماعيات و هكذا.....".

(محمد زياد حمدان،2001،ص18).

و يعرف "جون جودلاد" : "المنهج يتكون من كل ما وضع بصورة قصدية لكي يتعلمه طالب أو مجموعة من الطلاب". (السيد محمد دعدور،2002،ص16).

و في نفس السياق يعرفه "Jean-claude" : "مجمل المكونات المعرفية التي تكتسب عبر فترات محددة من الزمن". (Ruano-Borbalan,2000,P190).

و يعرفه "حلمي أحمد الوكيل" بأنه : تنظيم عام للمحتوى يتكون من عناصر تبدأ بالأهداف ثم وسائل تحقيق هذه الأهداف (المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المصاحبة) و تنتهي بأساليب قياس مدى تحقيق الأهداف وهي عملية التقويم".

(حلمي أحمد الوكيل،محمد أمين المفتي،2004،ص336).

و تعرف الطبعة الثالثة من قاموس التربية "كارتر جود" المنهاج الدراسي بأنه : "خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجة علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة". (Edward.Williams,1961,P869).

من التعاريف الأخرى يرى "Neagly Daevahs" بأنه : "جميع الخبرات المخططة التي توجدها المدرسة لمساعدة التلميذ على بلوغ الثقافات التعليمية إلى أقصى درجة تمكنه منها قدراته". (عبد الرحمن عبد السلام جامل،2000،ص28). كما قدم "فايز مراد دندش" في

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

نفس السياق تعريف للمنهاج الدراسي يقول بأنه : "يشمل جميع الخبرات التعليمية التي تتطلبها و تشرف عليها المدرسة و يمارسها التلاميذ داخل المدرسة و خارجها لغرض إحداث تغييرات معينة في سلوكهم تحددها الأهداف التربوية المرسومة". (فايز مراد دندش،2003، ص29).

من خلال التعريفات السابقة يمكنني القول بأن المنهاج الدراسي هو مجموعة من الخبرات التي تقدم للتلاميذ مكونة من عناصر تحتوي على برامج متنوعة و شاملة لزيادة مستواهم العلمي و تنشئتهم تنشئة تربوية سليمة تتواءم مع ظروف المجتمع و متطلباته.

2- دواعي إصلاح المنهاج:

حركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني و القيم الدينية و الاجتماعية، التي تميز المجتمع الجزائري عبر سيرته التاريخية من جهة، و استشراق المستقبل بمستلزماته العلمية و التكنولوجية من جهة أخرى، لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم، و قادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة، و المدرسة الجزائرية لا تشد عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها و بتغيير طرق عملها ونسق إدارتها، و لذلك فإن دواعي الإصلاح كثيرة نذكر منها:

- انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي التعددية إلى الحزبية و إلى نظام ديمقراطي.
- انتقال البلاد من نظام اقتصادي إلى نظام الاقتصاد الحر.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- التطور المذهل للعلوم و التكنولوجيا بما في ذلك علوم التربية.

- التدهور المستمر لمستوى التلاميذ و نتائجها.

- التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة.

- البرامج المطبقة في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها و تحديد محتوياتها إلى عقود خلت، و هي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات في الإعلام والاتصال. (جودة أحمد سعادة،1997،ص150).

و هناك عوامل خارجية تؤثر في عملية تخطيط المنهج، و تتمثل في طبيعة المجتمع، و نظام وزارة التربية، و الصفات الشخصية للمعلم، و طبيعة المتعلم و فيما يلي توضيح لكل ذلك:

2-1- طبيعة المجتمع:

تعد طبيعة المجتمع لا سيما من حيث قيمه و عاداته و تقاليده و مشكلاته و طموحاته من بين أقوى العوامل الخارجية، التي تؤدي إلى فشل خطوات تخطيط المنهج المدرسي، إذا لم تتم مراعاة هذه الطبيعة جيدا، فإذا تم تخطيط هذا المنهج من جانب مخططين مشهورين و تم تطبيق الخطوات جيدا، و تم إهمال بعض القيم السائدة في المجتمع فلن يكتب لذلك المنهج النجاح، فحتى يتم الاعتراف بنجاح ذلك المنهج لابد من تماشيه مع ما في المجتمع من قيم و عادات و تقاليد و طموحات، فكم من المناهج التي تم الحكم عليها بالفناء لأن المجتمع رفضها. و هذا يؤكد أن طبيعة المجتمع تعتبر من أقوى العوامل

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الخارجية التي قد تؤثر في التخطيط للمنهج. كما هو الحال بالنسبة لموضوع دراستنا فأهداف المنهج تحدد حسب طبيعة المجتمع و ثقافته.

2-2- نظام وزارة التربية:

قد تصدر وزارة التربية مجموعة جديدة من الأنظمة و القوانين التي قد تؤثر بدورها على اختيار محتوى المنهج و الخبرات التعليمية،أو على الاهتمام بالمنهج الذي يتم التخطيط له، فأنظمتها و قوانينها المعتبرة لها أثر إيجابي أو سلبي على تخطيط المنهج المدرسي وتنفيذه.

2-3- الصفات الشخصية للمعلم:

مهما بذل مخططو المنهج من جهد في سبيل تخطيطه و تنظيمه و إخراجه بشكل جديد للغاية، فإن الكثير من هذا الجهد يذهب هباء منثورا إذا ما تم تنفيذه، أو تطبيق هذا المنهج على يد معلم ضعيف في إعداده الأكاديمي أو التربوي، حيث سيؤثر هذا كثيرا على اختياره للحقائق و المفاهيم، و التعليمات و النظريات أو المبادئ، بحيث يختار ما هو سهل و يبتعد عن كل الأنواع العقيمة و الصعبة لأنه يجهلها أو أنه لا يمتلكها، و هذا ينطبق عليه القول (فاقد الشيء لا يعطيه)، كما يصعب على معلم آخر تنفيذ المنهج المدرسي بشكل فعال ما دامت شخصيته ضعيفة لا يستطيع عن طريقها إدارة الصف بشكل تربوي سليم و هذا يمثل عاملا سلبيا يؤثر في تخطيط المنهج و تنفيذه.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2-4- طبيعة المتعلم:

يصادف المعلم أحيانا وجود صف من الصفوف تغلب عليه حالة من الضعف الشديد بين التلاميذ، مما يجعل المنهج الذي تم تخطيطه حسب الأصول، و حسب مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ،غير مناسب لتلاميذ هذا الفصل.

كما قد نجد أحيانا شعبة من شعب أحد الصفوف الدراسية تشمل في معظمها على نوعية من التلاميذ مستواهم العلمي ضعيف جدا، مما يجعل المنهج الحالي مناسب لهم بدرجة كافية، و هذا يثبت أن طبيعة التلاميذ تعتبر عاملا خارجيا مؤثر في تخطيط المنهج. (نفس المرجع السابق،ص151-152). و يتضح هذا في موضوع دراستنا هذه من خلال تحديد أهداف و محتوى المنهاج، كذلك طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التقويم حسب طبيعة المتعلم.

3- مراحل تطوير المنهاج الدراسي:

تمر عملية تطوير المنهاج بمجموعة من الخطوات دون الالتزام بتتابع ثابت لها، و هذه الخطوات هي:

3-1- إثارة الإحساس بضرورة التطوير و أهميته:

و تعتبر هذه الخطوة غاية في الأهمية، و ذلك لأن أي جديد يلقى مقاومة شديدة، ترجع هذه المقاومة في كثير من الأحيان إلى الألفة بالتقويم الذي تحددت معالمه، و بالتالي

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

فلكي تتم عملية التطوير بنجاح يجب أن تسبقها إثارة الإحساس بضرورة التطوير و أهميته، و يمكن أن يتم ذلك عن طريق استخدام وسائل الإعلام المختلفة، و كذلك عن طريق حث المدرسين على أهمية التطوير – سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها – عن طريق عقد الندوات و الدراسات التدريبية التي تدور حول الاتجاهات الحديثة في مجال التربية و مجال المواد الدراسية التي سيدرسونها، و كذلك بالنسبة للقيادات التربوية من مشرفين فنيين و نظام المدارس. و ترجع أهمية هذه الخطوة أيضا إلى أنه إذا فقد الإحساس بأهمية التطوير و ضرورته، فإن تنفيذ المنهج المطور سيحدث فيه كثير من القصور، بل أن يحقق الهدف منه. (فوزي طه إبراهيم و آخر،1996،ص268).

3-2- تحديد الأهداف التربوية:

يتم تحديد الأهداف في ضوء الاتجاهات الحديثة و خصائص نمو الفرد و مطالبه، و هذا التحديد يعتبر ضرورة لتحديد مجالات الدراسة و تقويم الواقع و اختيار المحتوى، و الخبرات و الطرق و الوسائل.....و نحو ذلك. (صلاح عبد الحميد مصطفى، 2000، ص176).

3-3- وضع خطة للتطوير:

يجب وضع خطة للتطوير تتضمن الأهداف التعليمية الإجرائية، و تحدد فيها الجوانب و المجالات الدراسية التي سينصب عليها التطوير في كل مرحلة و عدد الساعات

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

المخصصة لتدريس كل مجال، و طبيعة اليوم الدراسي، و معدلات أداء العاملين في الميدان التعليمي، و توصف أعمالهم بطريقة تعين على تحقيق الأهداف، و تراعي الخطط الحديثة و الفروق الفردية بين التلاميذ و تتيح أمامهم فرص الاختيار لما يناسبهم من الموضوعات و النشاطات وفق قدراتهم و استعداداتهم، و تهتم أيضا بتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة و ربط الدراسة بالبيئة و المجتمع و الحياة.

3-4- اختيار المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية و التنسيق بينها:

يتم اختيار المقررات في ضوء ما تكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع و تحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة و كل مجال، أما عملية تنسيق المقررات الدراسية أو الخبرات عدا اختيارها فهي مسألة هامة، لأنه بدونها يكون العبء الدراسي الذي يتحمله التلميذ في كل صف أكبر من الحدود المستطاعة، و ذلك لأن كل لجنة من لجان التطوير قد تنظر إلى المقرر الذي تختاره، كما لو كان التلميذ لا يدرس سواه، لذا يجب الابتعاد عن الحشو و التكرار، و توجيه الاهتمام نحو بناء المقررات الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في إكساب المهارات و تكوين الاتجاهات و تنمية أساليب التفكير العلمي، و هذا كله يستدعي التركيز على التعلم الذاتي و مراعاة الفروق الفردية.

3-5- اختيار الأنشطة المناسبة و تحديد الوسائل التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف المنهج. (نفس المرجع السابق،ص177).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3-6- المتابعة الميدانية:

إن البرامج التعليمية مهما اتسمت بالجدة، و مهما سطرت لنفسها من أهداف نوعية، و مهما كانت في غاية الانسجام، فسوف لن تجد طريقها إلى التطبيق الجيد و المرغوب ما لم تتوفر لهم جملة من الشروط التي تسمح بترجمتها في الفعل التربوي اليومي، سواء داخل القسم و في المؤسسة التعليمية أو في محيطها.

و نجد من بين هذه الشروط الضرورية للمتابعة الميدانية الدقيقة و المستمرة لتطبيق المناهج، و هي على ثلاث مستويات: مديرية التربية و المقاطعة التفتيشية، و المؤسسة التعليمية ذاتها.و تشمل المتابعة الميدانية خصوصا:

- السهر على التوزيع الشامل للمناهج و الوسائل التعليمية على كل المؤسسات بالولاية.
- توفير الظروف الملائمة و كل المستلزمات لتطبيق المناهج.
- وضع مخطط لعمليات الإعلام و التكوين في مجال المناهج الجديدة و متابعة تنفيذه.
- جمع كل المعلومات المتعلقة بتطبيق المناهج و حوصلتها و تبليغها إلى المصالح المركزية لاستثمارها. (مناهج السنة الأولى،2003،ص10).

3-7- تنفيذ المنهاج الدراسي:

بعد أن تثبت صلاحية المنهج الجديد و فاعليته من خلال التجريب و المتابعة تأتي مرحلة التنفيذ، و في هذه الخطوة يطبق المنهج على نطاق واسع في كل المدارس، و يتم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

تنفيذه عن طريق المعلمين العاديين أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو دربوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج المطور و أهدافه و المهارات و الخبرات التي استحدثت و الطرائق و الوسائل الجديدة. (صلاح عبد الحميد مصطفى،2000،ص178).

4- تكوين المنهاج الدراسي:

مصطلح يشير إلى عملية قائمة بذاتها، و بالرغم من ارتباط هذه العملية ببناء المناهج إلا أنها تتميز عنها من حيث التي تعنى بها إذا علمنا أنها تركز بالدرجة الأولى على كيفية سير عملية بناء المناهج. هذه العملية تأخذ في الحسبان الأسئلة التالية:من سيشترك في بناء المنهج ؟ (المعلمون،الإداريون،الأولياء،الطلاب)، و ما هي الطرق التي ستستخدم في بناء المنهج ؟ (التوجيه الإداري،لجان الكليات،الاستشارات الأكاديمية)، و إذا كلفت اللجان بهذه المهمة، فما هي آليتها التنظيمية ؟.

يلاحظ في التطبيق الواقعي لكلتا العمليتين السابقتين أن تكوين المنهاج لا يسبق بالضرورة بناء المنهاج، نظرا لتداخل العمليتين حال اتخاذها قرار الإجابة على الأسئلة المتعلقة بكل منهما في آن معا، فلو أردنا تكليف مدرسي اللغة الانجليزية مثلا ببناء منهج مادة الأدب، فإن ذلك يقتضي أن تكون طبيعة الأدب المزمع تقديمه للتلاميذ و كيفية تنظيم محتواه قد تم تحديدهما سلفا، و لتلخيص الفرق بين العمليتين، تجدر الإشارة إلى أن بناء المنهاج عملية تركز على المنهاج ذاته،في حين أن تكوين المنهاج عملية تركز على عملية بناء المنهج لا على المنهاج ذاته. (بيداغوجيات2003،ص51).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

5- تطبيق المنهاج الدراسي:

بعد أن يتم بناء المنهج و تطويره تأتي عملية تطبيقه ، على أن التطبيق لا يكتفي بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ في المدارس و الفصول. فيلزم أن يكون هناك بعد لتقويم المنهج، أو لتقويم كفايته، و لذلك نحصل على المردود الذي يستفاد منه في إعادة النظر في عمليات التشييد و التطور،و في عمليات المراجعة و التحسين.

و عمليات بناء و تطوير و تطبيق المنهج ليست عمليات تتابعيه من الناحية الزمنية، بل هي تتم على التوازي مع بعضها. فقد يبدأ البناء و التطوير في بعض جوانب المنهج، ثم يطبق ما يتم التواصل إليه على أساس تجريبي، و تستخدم المعلومات التي يحصل عليها نتيجة هذا التجريب في مزيد من البناء و التطور، و كذلك لتعديل أساليب التطبيق. (Robert Zais,1976,p455) .

6- متطلبات تغيير المنهاج الدراسي:

لو أردنا أن نرسم خطة لتغيير المنهج، فلا بد أن نعتمد على إحداث تغييرين متزامنين أساسيين: الأول هو تغيير الأفكار و تصحيح المفاهيم المتصلة بالمنهج، و الثاني هو تغيير الحركة الإنسانية و القوى البشرية في الاتجاه الذي يساعد على التغيير. ولتحقيق هذين النوعين من التغير يتطلب ما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

1- عملا منظما متتابع الخطوات ، يأخذ في الاعتبار المنهج كله من أسسه و أهدافه إلى محتواه، و طرائق تدريسه إلى وسائل تقويمه. فالطريقة المجزأة مهما كانت صحيحة، لا تؤدي إلى تغيير فعال لا في التفكير في المنهج و لا في الممارسة العقلية له.

2- إن خطة تغيير المنهج تتطلب أيضا خلق الظروف و تحديد العلاقات بين العاملين، و تحديد ما إذا كانوا سيعملون كلجان أو جماعات، و تحديد كيفية تتابع الخطوات المختلفة.

3- إن التغيير الفعال للمنهج يتطلب قدرا كبيرا من التعليم و التدريب، فهناك معارف و مفاهيم و تعميمات،و مهارات جديدة و تجارب مطلوب إجراؤها.

4- إن تغيير المنهج عملية معقدة، تتطلب الكثير من الخبرات و المهارات في كل خطوة من خطوات العمل.و على هذا فتوفير الخبراء و المتخصصين من البداية أمر هام.

5- إن تغيير المنهج يتطلب قيادة ماهرة، كما يتطلب أيضا توزيع القيادة في كل جزء من أجزاء العمل و في كل مجال من مجالاته. (Lester Coch,1948,p421).

7-عوائق تغيير المنهاج الدراسي:

إن تغيير المنهج يشمل أو لا على تغيير الأفراد، و تغيير الأفراد يتضمن نوعين من التغيرات:

النوع الأول هو تغيير النظرة التي يرى الفرد بها العالم من حوله، ماذا يدرك و ماذا يتوقع، و ما هي المظاهر المعرفية ؟.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

النوع الثاني هو تغيير المظاهر الانفعالية، فما الأشياء التي يشعر الفرد بأنها مهمة، و ما دوافعه لفعلها ؟.

و هناك مجموعة من العوامل التي قد تقف عائقا أمام عملية تغيير المنهج منها:

1- القصور الذاتي، و قد يكون القصور بين المعلمين أو الموجهين أو المهتمين بالعملية التربوية، و قد يكون أيضا بين الإداريين، أو بين أعضاء المجتمع أو بين هؤلاء جميعا، فعندما يشعر هؤلاء أنهم راضون عن الأشياء كما هي،فلا يجب أن يتوقع أحد أي تغيير.

2- الشعور بالخوف وعدم الاطمئنان، فكثيرا ما يصاحب التغير بالخوف و عدم الشعور بالأمن و رهبة المجهول، والشعور بعدم مناسبة الجديد أو عدم أهميته.

3- القصور في القيادة ، إن عملية التغيير تحتاج إلى قيادة مؤمنة بضرورة التغيير و لديها المهارات التي تمكنها إحداثه. و يتطلب من القيادة أن تكون على وعي بكل النتائج التي سوف تترتب على اتخاذ قرار ما أو إحداث تغيير ما.

4- إن تغيير المناهج يقتضي أموالا للإنفاق على تدريب المعلمين و الموجهين، كما أن المواد التعليمية و الكتب و الوسائل، و المعالم و المباني و التجهيزات كل هذا يتطلب أموالا، و لذلك فإن تعذر الحصول على الأموال يعرقل التغيير.

5- الوقت، قد يكون أيضا حجر عثرة في سبيل عملية التغيير، لأن المعلم بعد يوم طويل من العمل الشاق قد يجد مشقة في أن يواصل يومه في التدريب على مشروعات جديدة، و كذلك الأمر بالنسبة لأغلب المهتمين بأمور التعليم. (op cit,p425).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

8- إستراتيجية المناهج:

إن المناهج الجديدة رغم ما قيل عن الظروف التي وضعت فيها و ما صاحب ذلك من ردة فعل عنيفة، و احتقان بين أطراف متصارعة و انجازها في مدى زمني قصير، إلا أنها تضمنت مجموعة من المستجدات ، و المعطيات انبثقت عن التحولات الكبرى المطروحة على الساحة الدولية و الوطنية.

و لقد وضعت هذه المناهج على تصورات سياسية و بيداغوجية جاءت مواكبة لروح التغيير التي هبت على بلادنا لذلك بنيت على المبادئ التالية:

- التركيز على البعد المفاهيمي للمناهج في إستراتيجيته الجديدة، الذي يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم أي: كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.

- كانت المناهج تعتمد على بيداغوجية التعليم بالمحتويات الذي يكرس مفهوم التراكم المعرفي في ذهن المتعلم، و لقد اعتمدت مقاربة التدريس بالأهداف في بداية التسعينات و لكنها لم تعتمد إلا في إطار قرارات إدارية و تطبيقات سطحية، لم تتناول العمق الحقيقي لها مع بقاء المناهج في صورتها التقليدية غير منسجمة مع بيداغوجية الأهداف.

- أما المناهج الجديدة فقد بنيت على خلفيات بيداغوجية الكفاءات و الإدماج مع إبقاء الاستفادة من تجربة المقاربة السابقة في الجوانب المتعلقة بالمعايير و الإجراءات وغيرها:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

1- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية،فهو شريك فعال ضمن أية إستراتيجية لتنفيذ عملية التعلم .

2- يصبح المعلم ضمن هذه المقاربة وسيطا بين المعرفة و المتعلم ليسهل عملية التعلم و يحفز على بذل الجهد و الابتكار، و يحدد الوضعية و يحث المتعلم على التفاعل معها و يقوم سيرورة التعلم.

3- لكي تتحقق هذه الغاية ينبغي اختيار الوضعيات من واقع التلميذ، تطرح في إطار مشكلة يستلزم حلها بتجنيد المكتسبات القبلية من معارف و خبرات، و استعدادات و مهارات وقدرات.

4- يتيح هذا الإطار التعليمي للتلميذ فرص التعلم لبناء المعارف و الكفاءات ، و ينميها في سياق إدماجي متكامل و منسجم، بدلا من التركيز على تكديس المعارف و تراكمها في الذهن ثم استظهارها عند الحاجة في الاختبارات و الامتحانات.

5- اعتبار التقويم جزءا من العملية التعليمية فهو مدمج فيها و ملازم لها و ليس خارجا عن نطاقها. (محمد صالح الحثروبي،2001،ص212).

9- محتويات المناهج الدراسية:

يشكل التعليم الابتدائي المنطلق القاعدي لتربية الأجيال و تعليمهم، و يستلزم ذلك اعتماد مواد دراسية و أنشطة تعليمية لتحقيق التربية القاعدية بجميع أبعادها، و تتمثل هذه المحتويات في المواد التالية:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9-1- اللغة العربية:

إن اللغة العربية عنصر من الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية و لكونها اللغة الوطنية الرسمية ، فإنها حتما لغة تعليم جميع المواد الدراسية و في جميع مستويات و أطوار المنظومة التربوية الوطنية، سواء في ذلك مدارس القطاع العام أو المدارس الخاصة، و بهذه الصفة فإن اللغة العربية تحظى بمكانة متميزة و بعناية مستمرة و بتجنيد جميع الوسائل الكفيلة بترقيتها و هي محل متابعة دقيقة. و لقد تجلت هذه العزيمة الأكيدة في تعزيز مكانة اللغة العربية من خلال عدة تدابير تم اتخاذها لتحقيق هذا الغرض و هي كالآتي:

- إعداد برامج دراسية و كتب مدرسية جديدة.
- الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع، يستغرق عدة سنوات، في إطار التكوين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط و تدعيم تأهيلهم الأكاديمي و المهني.
- مضاعفة عدد الندوات و العمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.
- إدخال تحسينات على تنظيم و تسيير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف و التنسيق، و المتابعة و التقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية، و يرمي كل ذلك إلى تحقيق هدف إستراتيجي يتمثل في منح هذه اللغة كل ما تستحقه من عناية و مكانة متميزة.
- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها.(بوبكر بن بوزيد،2009،ص61).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9-2- الرياضيات و التكنولوجيا:

لكي يكون الطفل قادرا على استعمال تقنيات التحليل و الاستدلال و فهم العالم الحي من حوله فإن المناهج الجديدة تراعي هذه الحالة، فأدرج في المستويات الأولى من المرحلة الابتدائية نشاطات التربية العلمية و التكنولوجية بوصفها نشاطات تمكن التلميذ منذ سن مبكرة على الملاحظة و التفكير و التجريب. فيبني التلميذ معارف أولية حول أشياء طبيعية تدمج ضمن نسق بيولوجي فيزيائي، كيميائي لتكون قاعدة أولية تعين التلميذ على إدراك هذه الأبعاد من غير تعمق في التفصيلات التي ترتبط بالتخصصات العملية.

و في نشاط الرياضيات تتاح له فرص التدريب على التعامل مع المفاهيم الرياضية و الحسابية و الأدوات الهندسية بشكل أكبر، و هي موضوعات قريبة من واقعه و تدخل ضمن اهتماماته،فهي لغة الرمز و المنطق و الدقة المتناهية.

9-3- العلوم الاجتماعية:

و هي نشاطات تتعلق بتاريخ الإنسان و مكانته و تمدنه وأخلاقه و دينه، فينشأ التلميذ منذ صباه متشربا هذه القيم مدركا لأبعادها الوطنية و الروحية،و قد يلاحظ ما تقوم به بلاده من ترقية القوانين التي تحكم التطور الاجتماعي في إطار متناسق مع أسس المواطنة و الحرية الفردية و الجماعية، و الحقوق الإنسانية و قيم العدالة، و التسامح و التضامن و الاندماج ضمن القيم الإنسانية العالمية.(محمد صالح الحثروبي،2001،ص214).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9-4- التربية الموسيقية:

أدرجت المناهج نشاط التربية الموسيقية لما لها من تأثير تربية الذوق و التناسق و الجمال، و الإيقاع و التواصل مع الآخرين عن طريق اللحن و إشراكهم في مشاعرهم و عواطفهم، فهي اللغة التعبيرية التي تنسجم مع قوى الإنسان الثلاث : العقل و الوجدان و الحس الحركي(المهارات) وتنميتها و تهذيبها.

9-5- التربية التشكيلية:

و هي نشاط يركز عليه الاهتمام خلال ا لسنوات الأخيرة بحكم التطور الحاصل في مجال الصناعة و وسائل الاتصال ،و التوسع العمراني و الاندماج العالمي في إطار العولمة و اقتصاد السوق.

9-6- التربية البدنية:

انطلاقا من القاعدة المشهورة " العقل السليم في الجسم السليم" فإن التربية البدنية – بناء على ذلك – تكتسي أهمية بالغة في حياة الأطفال الدراسية. فهي نشاط يتوافق مع ميولهم و رغباتهم في إشباع حاجاتهم الحركية و المهارية، و أهدافها تنسجم مع حركة نموهم السريع فيسعون من خلال ممارستها إلى إثبات ذواتهم ضمن المحيط الذي يعيشون فيه. و لما كان الطفل يميل بطبيعته إلى اللعب و الحركة ، فإن نشاط التربية البدنية يمثل الإطار الأمثل لتعلم التلاميذ في أجواء يسودها المرح و الانشراح و اللعب.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

لهذه الأسباب الموضوعية راعت المناهج الجديدة قيمة هذا النشاط و أعطاه عناية كبرى و خصص له ساعة و نصف أسبوعيا، و هو وقت كاف لممارسته تحت إشراف المعلم و مساعدته و توجيهه. (نفس المرجع السابق،ص215).

10- عناصر المنهاج الدراسي:

10-1- الأهداف:

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطا و بناء، و نعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الانتهاء من تحديد الأهداف، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفا، و معنى ذلك أننا لا نستطيع اختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالأهداف، ثم أن اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى إلى التلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف و من أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية)، و أيضا يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه و أهداف منهجه، و بذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة.

و يعرف الهدف بأنه " التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمروره و تفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب". (صلاح عبد الحميد مصطفى، 2000،ص30).

10-1-1- مصادر اشتقاق الأهداف :

تشتق أهداف المنهاج من المصادر التالية:

فلسفة المجتمع و التربية كمصدر للأهداف:

إن هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق و توافق الأهداف من المصادر الأخرى، ففلسفة التربية تعتبر انعكاسا لفلسفة المجتمع و هذا يفسر لنا الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية.

دراسة المتعلم كمصدر لتحديد الأهداف :

إذا كان المنهج يأخذ في اعتباره المجتمع – فلسفته و ظروفه – فإن في نفس الوقت يأخذ في اعتباره أيضا طبيعة المتعلمين، باعتبار أنهم يعملون في مجتمع و كلاهما متكاملان، وإذا كان التعليم في أبسط معانيه هو تعديلا للسلوك، فإن هذا التعديل لا يأتي من الخلاء و لكنه يأتي من داخل المتعلم إذا هيأنا له الظروف المناسبة.

الحياة و البيئة المحلية كمصدر لتحديد الأهداف التربوية:

لقد نمت و ازدادت و تنوعت الحياة و البيئة بشكل لم يسبق له مثيل قبلا، و هذا التقدم العلمي و التكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى مجالات الميادين، مما يجعل مهمة اختيار

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مثل هذه المعارف في هذه المناهج صعبة للغاية، و لذلك من الطبيعي أن تحلل مثل هذه المعارف وفقا للاحتياجات الخاصة بكل منها أو تبعا للرغبات الخاصة و الميول الفردية.

المادة الدراسية كمصدر للأهداف:

تعتبر المادة الدراسية – حتى الآن– و في كثير من المناهج المصدر الأساسي لتحديد أهداف التعليم، و ربما يرجع ذلك إلى أن متخصصي المواد الدراسية هم الذين يقومون بتصميم المنهج من وجهة نظرهم الخاصة، حيث أن كلا منهم على حدى متصور أن المقرر الذي يصممه لإعداد و تجهيز التلاميذ غرضه أن يكون من التلاميذ متخصصين في المادة نفسها.

سيكولوجية التعلم كأحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

مما لا شك في أن الاستعانة بعلم النفس في المجال التعليمي أمر هام و حيوي، كذلك تفيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمين و بالتالي يحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية فمثلا ليسوا متساوين في قدراتهم أو استعداداتهم، و بالتالي ينبغي في تحديدنا للأهداف أن نراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية. (فوزي طه إبراهيم،1996،ص185).

10-1-2- مستويات الأهداف:

هناك مستويين اثنين من الأهداف:

- مستوى عام يشمل الغايات و المرامي و الأهداف العامة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- مستوى خاص يشمل الأهداف الخاصة و الإجرائية.

أولا: المستوى العام

الغايات: يعرفها " Lethan Khoi " بأنها: "تلك القيم و المعايير التي يحددها فلاسفة و مربو مجتمع ما.و هي مرتبطة بعصرهم و ظروفهم التاريخية و الاجتماعية التي تثبتها السلطة السياسية التعليمية. و يمكن أن تظهر على نوعين:

- صريحة: في الدساتير والخطب والتشريعات.
- ضمنية: تستنتج من ملاحظات الواقع و الممارسات الميدانية ".

.(Lethan Khoi,1981,P44)

و هذه الغايات تتسم أغلبها بطابع التجريد و التعميم، فهي غير مرتبطة بزمان و لا مكان، و إنما هي صيغ بعيدة التحديد الواضح والدقيق، مثال ذلك:

- أن تساهم التربية في تنشئة الفرد تنشئة جسمية و عقلية و وجدانية سليمة....
- أن تساهم التربية في إعداد المواطن الذكي المنتج. (تركي رابح،1990،ص204).

المرامي:هي الجانب التطبيقي لما جددته الغايات معبرة عن السياسة الرسمية للدولة و هي أقل شمولية من الغايات، و تميل نسبيا إلى التحديد، و تكون ذات مدى أقل مما هو عليه في الغايات، لأنها تحدد مقاصد تنظيم معين كقطاع الصحة، و الإدارة العمومية، و قطاع التربية. ففي التربية مثلا تعني: وضع تنظيم للسلم التعليمي، و تحدد أهداف كل مرحلة تعليمية، و يظهر ذلك جليا في القرارات التي يصدرها المشرفون على وزارة التربية الوطنية،

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من مقررات و برامج، و تحديد أنواع الشعب و التخصصات و شروط القبول و الشهادات الممنوحة....

و تعتبر المرامي الجزء الظاهر للسياسة التعليمية لمجتمع ما. أو" لنظام تربوي معين يعمل على ضبط توجهاته الكبرى اعتمادا على القيم الاجتماعية السائدة فيه ".و هي مرتبطة بحاجياته و نموه و تطوره و بيئته و ظروف معيشته. و تتميز المرامي في أغلب البلدان بنوع من التغير و التطور، فمقررات التعليم و شروط القبول، و الحصول على شهادة ما..... تتغير من حين إلى آخر، و ذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التعليمية لإصلاحات متتالية، و ذلك حتى تتمكن هذه الدولة أو هذا المجتمع من مسايرة التطورات الداخلية و الخارجية. (نور الدين خالدي،1995،ص15).

الأهداف العامة: يعلن عنها في بداية وضع برنامج أو مقرر دراسي و يتمكن المدرسون من الإطلاع عليها و قراءتها في مقدمة الكتب أو المناهج الرسمية التي تصدر عن وزارة التربية لأنهم مسئولون عن تطبيقها. فالأهداف على مستوى الدولة تحدد بفلسفتها مواصفات المواطن المرغوب فيه، حيث ترجع إليها أجهزة التربية و التعليم فترسم تنظيما للسلم التعليمي و تحدد أهداف كل مرحلة تعليمية... و هنا يأتي دور واضعي المناهج فيقلبون الرأي في تلك المصادر و يحددون أهداف كل منهج و يضعون المحتوى الذي يعبر عن تلك الأهداف و يستطيع تحقيقها.و تتميز الأهداف العامة عن الغايات و المرامي في كونها:

1- أننا نعرف ما نريد تحقيقه بمقرر دراسي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2- أننا نحدد المدى الزمني لتحقيقه.

3- أنه يسمح لنا بالتنبؤ بالكفاءات و القدرات و المهارات التي سيكتسبها التلميذ في نهاية المدة الزمنية المحددة. (أحمد حسين اللقاني،1976،ص32).

ثانيا: المستوى الخاص

و يشمل هذا المستوى الأهداف الخاصة و الأهداف الإجرائية:

الأهداف الخاصة: إذا كانت الأهداف العامة لا تتحقق إلا بمقرر أو جزء منه، خلال فترة تكوينية محددة، قد تكون سنة أو فصلا ، فإن الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد، تمثل المستوى الذي يتعامل معه و به المدرس، حيث تحدد الأهداف الخاصة التي تظهر في نهاية درس معين أو جزء من موضوع قد ينجز في حصة أو أكثر.

إن الأهداف الخاصة عبارة عن جملة تصف سلوكات التلاميذ و التي ستظهر بعد نهاية درس معين، يسهر المدرس على تحقيقها مع تلامذته. و هذه بعض مميزات الأهداف الخاصة:

- تصرح مباشرة عند إنجاز يتم في حصة أو درس أو محور(وحدة).
- ترتبط بمحتوى معين سيكتسبه التلميذ.
- يمكن قياسها بدقة و تقويمها. (نور الدين خالدي،1995،ص19).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الأهداف الإجرائية: تأتي في آخر سلسلة الأهداف التربوية التي سبق ذكرها، و هي كل تغيير عند التلاميذ يكون قابلا للملاحظة و القياس في نهاية درس معين أو جزء منه، يسعى المدرس إلى تحقيقه معهم.

و يعرفها " Bloom" بأنها: "صياغة دقيقة للتغيرات السلوكية المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدد". كما يرى "Marger" أنها : " صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعلم، و توضح ما سيملكه المتعلم حين يبين بوضوح تحقيقه للهدف".

ما يمكن أن نلمسه في هذين التعريفين أنهما يصبان في مجرى واحد: هو أن الأهداف الإجرائية صياغة لعبارات دقيقة و مركزة و غير قابلة للتأويل،تدل على السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في آخر درس معين. و لكي تكون هذه الصياغة عملية و أكثر إجرائية فإنها تكون مرفوقة بشروط الإنجاز و معايير القياس حتى تتم عملية التقويم. (نفس المرجع السابق،ص21).

10-2- المحتوى:

يعد المحتوى من أكثر عناصر المنهج التعليمي ارتباطا بالأهداف التربوية العامة، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

أما ما يقصد بالمحتوى التعليمي للمنهاج فهو المعارف و المعلومات المنظمة على نحو معين و التي تتضمنها خبرات و نشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

10-2-1- أسباب تغيير المحتوى:

إن عملية التعديل و التغيير تستند إلى مجموعة من المبررات، ربما تختلف من مجتمع إلى آخر و من وقت إلى آخر، و لكن نستطيع أن نميز بعض المبررات الأساسية و هي:

1- التطور الكمي للمعارف الإنسانية: لا شك أنه من سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل كما و كيفا للمعارف الإنسانية و تجددها بصورة لم تعهدها البشرية،و لعل ذلك التطور هو الذي أجبر فكرة تغيير المعارف لتتماشى مع التطورات العصرية.

2- التطور التكنولوجي للوسائل التعليمية الحديثة: إن استخدام الوسائل التعليمية التقليدية لم تعد قادرة على توصيل المعارف العلمية بشكل دقيق بالنسبة للتلميذ ولذلك أصبح من الضروري دعم تلك الوسائل بوسائل و تجهيزات تكنولوجية حديثة مواكبة للعصر مثل الحاسبة، الحاسوب،...

3- التعديلات المتتالية على البرامج حتى 1995: ارتكزت على الشكل أكثر من المضمون و اهتمت بـ:

- نقل مفهوم من مستوى إلى آخر.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- حذف مفهوم ما.

- تخفيف محتوى ما.

4- رفع مستوى العلمي لدى المتعلمين: أدت الثورة التكنولوجية المعاصرة إلى تجديد بناء المهارات لدى المتعلمين، و من هنا بدأ الرياضيون في تبني مفهوم جديد و هو إستراتيجية الكيف في التنمية التربوية الذي يركز على كيف التعلم أكثر من كمه، مما أدى إلى تغيير أهداف التعليم و مناهجه و ما يربط بها من طرق التدريس و محتوى و أنشطة و أساليب تقويمه، و كلها تدور حول تركيز الاهتمام على الفرد كمحور للنظام التعليمي من حيث علاقته بعملية التعلم كما أننا نجد أسباب خاصة تتمثل في:

- ضرورة التخفيف من كثافة المحتويات للاستجابة للنداءات من المعلمين و الأولياء.

- تكرار بعض المواضيع على شكل مراجعات.

- الاستعمال المفرط للمجموعات و العلاقات.

- الانقطاع بين الطور الأساسي و الثانوي.

- التوجه الحالي في العالم و هو اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم. (أحمد حسين اللقاني،1995،ص136).

10-2-2- معايير اختيار المحتوى:

إن عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة و هذه المعايير نتناولها فيما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- **ارتباط المحتوى بالأهداف:** يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد الوصول إليها من أهم معايير الاختبار، و ذلك لأنه خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة و أحد الوسائل لتحقيق هذا هو محتوى المنهج، لذا يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف و إلا ما تمكنا من تحقيقها.

- **أن يكون المحتوى صادقا و له دلالة:** و الصدق و الدلالة تستلزم عدة اعتبارات أساسية، فالمحتوى يعتبر صادقا و له دلالة إذا كان ما يحتويه من معارف حديثة و صحيحة من الناحية العلمية البحتة، و إذا كانت هذه المعارف تعتبر أساسية و يمكن الحكم على ذلك بمدى قابلية هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة و مواقف متنوعة كما أن دلالة المحتوى تعني قدرته على اكتساب روح المادة و طريقة البحث فيها. (تحليل عناصر موقف معين).

- **ارتباط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ:** أن تكون المعارف المختارة تتماشى مع واقع حياة التلميذ و تساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله و المشكلات التي يمكن أن تنجم على هذه الظواهر و كيفية مواجهتها، كما تشتمل هذه المعارف على معلومات حول مختلف النظم في المجتمع مثل النظام الاجتماعي و الاقتصادي و غيرها من النظم الأخرى.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- **التوازن بين شمول و عمق المحتوى:** الشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى و يتناولها بالدراسة بحيث لا يكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة و نظامها، أما العمق فيعني أساسيات المادة مثل المبادئ و المفاهيم و الأفكار الأساسية، كذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا و يربطها بغيرها من المبادئ و المفاهيم و الأفكار التي يمكن تطبيقها في مواقف جديدة. (عبير عليمات،2006،ص40).

و قد يبدو أن هناك صعوبة في تحقيق التوازن بين الشمول و العمق فإذا ما حاولنا تحقيق شرط الاتساع في المحتوى فإن ذلك قد يكون على حساب العمق و العكس، للتغلب على هذه الصعوبة و تحقيق التوازن فإن اختيار مجالات المادة يجب أن يكون بناء على مدى احتوائها لأساسيات المادة و بالتالي قابليتها للتطبيق في مواقف متنوعة و بهذا يتحقق العمق، كما يتحقق الشمول حيث أن دراسة أساسيات المادة يساعد على معرفة مجالات أخرى.

- **مراعاة المحتوى لميول و حاجات التلاميذ:** تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعلم، و الاهتمام بميول التلاميذ و حاجاتهم من خلال المحتوى الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى و ييسر عملية تعليمهم، و لذا يعتبر مراعاة ميول التلاميذ و حاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون ملائما لمستوى

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

التلاميذ و القدرات العقلية و الجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، و عدم مراعاة المحتوى لهذا قد يسبب لهم نوعا من الإحباط و بالتالي عدم قدرتهم على مواصلة دراستهم.

10-2-3- تنظيم المحتوى:

إن اختياراتنا للمحتوى وفقا للمعايير التي ذكرناها لا يعني أننا قد بنينا محتوى نستطيع تدريسه و يتمكن التلاميذ من تعلمه و لكن يلزم الأمر أن نتناول هذا المحتوى بالتنظيم، فالموضوعات الأساسية و الأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع، و المادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم بحيث تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيب حتى تسير عملية تعلم التلاميذ.

و عملية التنظيم أيضا تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة و تنمي قدراتهم على حل المشكلات و مهاراتهم في تحليل المعلومات و الكشف عنها، و إتباعنا لهذا الأسلوب في التنظيم يساعد على حل قضية التوازن بين استخدام التنظيم المنطقي السيكولوجي، ففي أغلب الأحوال يكون التنظيم المنطقي وفقا لطبيعة المادة و عادة ما تفرض طبيعة المادة أن نبدأ بالمعلوم ثم تتدرج إلى المجهول أو تبدأ من البسيط إلى المركب و هكذا، و هذا لا يتعارض مع التنظيم السيكولوجي إذا ما رعينا مستوى التلاميذ و حاجاتهم و خلفياتهم الإدراكية و التسلسل في الطرق التي يتعلمون بها. (نفس المرجع السابق، ص41-42).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

10-3- الطرق و الوسائل التعليمية:

ما يجدر الإشارة إليه هو أنه من الصعب الفصل بين المحتوى و الطريقة، كما أنه من الصعب معرفة نهاية أحدهما أو بداية كل منهما، فهناك علاقة وثيقة بين الطريقة و المحتوى.إذ أن الطريقة في الموقف التعليمي تتضمن العلاقة بين التلاميذ و أوجه النشاط التي تؤديها كل من المدرس و تلاميذه، و مما لا شك فيه أن المعلم هو الذي يقوم بمعالجة محتوى المنهج عن طريق ما يستخدمه من طرق التدريس و وسائل تعليمية تعينه على معالجة المحتوى. و تتركز أهمية الطريقة في كيفية معالجة محتوى المادة بصورة تساعد التلاميذ على الوصول للأهداف التعليمية المراد تحقيقها في دراسة مادة من المواد.

و المقصود بالطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف، و قد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة موقف معين يدعوا التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات، و في هذه الحالة تصبح الوسيلة أداة مساعدة للمعلم تيسر له استخدام طريقة ما. (أحمد حسين اللقاني،1995،ص158).

و لاختيار الطريقة التدريسية المناسبة توجد عدة معايير أو شروط ينبغي مراعاتها، و من أبرزها ما يلي:

أ- ملاءمة الطريقة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين: إن اختيار الطريقة يجب أن يكون في ضوء الأهداف التعليمية للموقف التعليمي و المشتقة من أهداف المنهج، فعلى

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

سبيل المثال إذا كان الهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق و المفاهيم في مادة العلوم فإن المعلم قد يستخدم طريقة الدروس العملية، و إذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات فقد يستخدم المعلم طريقة حل المشكلات، و بالتالي فإن تنوع الأهداف التعليمية يؤدي إلى تنوع طرق التدريس، و قد يلجأ المعلم إلى تبني طريقة عبارة عن توليفه من عدة طرق لتحقيق أهداف درس معين.

ب- ملائمة الطريقة للمحتوى حيث أن المحتوى ترجمة لأهداف المنهج و أن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، و بالتالي فإن طريقة التدريس ترتبط بالمحتوى و طبيعة المادة الدراسية المراد تعلمها، و لذلك فإن طبيعة المادة المتضمنة في المحتوى من حيث بناؤها المعرفي يجعل المعلم في موقف يفصل فيه طريقة تدريس عن أخرى، فقد تجدي الطريقة القياسية مع المحتوى و أهداف درس ما بينما لا تجدي الطريقة الاستنباطية، أو الحفظ مع المحتوى نفسه.

ج- ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ من حيث خلفياتهم المعرفية و اتجاهاتهم نحو المادة و مستوى نموهم العقلي، و في الوقت نفسه تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في المجموعة الواحدة أو الصف الواحد.

د- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المراد تعلمه،مما يجعلهم ايجابيين أثناء التعلم.

هـ- اقتصادية الطريقة في الوقت و الجهد، فكلما حققت الطريقة أكثر من هدف في وقت أقل مع توفر الفعالية كانت أولى بالاختيار.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و- استثارة دوافع التلاميذ و تشويقهم إلى التعلم.

ز- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعلموا أنفسهم و أن يبحثوا عن الحقائق و المجهولات من مصادرها المختلفة، و أن يقدموا التقارير و يخططوا للدراسة و المشروعات ثم ينفذونها. (صلاح عبد الحميد مصطفى،2000،ص46).

أما الوسائل التعليمية فهي مجموعة من الخبرات و المواد و الأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل المعلومات إلى ذهن التلميذ سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين الموقف التعليمي. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2006،ص90). بحيث تتوقف جودة التعليم على نوع الوسائل لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل، و من أبرز المبادئ التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التعامل مع الوسيلة التعليمية ما يلي:

1- إن الوسيلة التعليمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالطريقة، تؤازرها و تساندها و تساعد المعلم على تقليل الوقت و الجهد، و في الوقت نفسه تسرع بتحقيق الهدف من الدرس، فالطريقة تكون غير فعالة بدون وسيلة.

2- إن التقدم العلمي و التكنولوجي قد وضع الوسائل التعليمية الآن في موقف تحد، لأن التلميذ لابد أن يرى في الوسيلة التعليمية مستوى لا يقل عما يراه في الأجهزة المستحدثة، و التي يراها خارج المدرسة، سواء من خلال أجهزة الإعلام أو المؤسسات الأخرى المحيطة بالمدرسة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3- إن كثرة الأجهزة المستخدمة في إطار الوسائل التعليمية، جعلت المعلم مطالبا بفهم خصائص تلك الأجهزة، و التمكن من التعامل معها من حيث تشغيلها و القدرة على حسن استخدامها.

4- إن دعم الطريقة بالوسيلة يضمن ملازمة الخبرة المكتسبة للتلميذ مدة أطول، و فهما أعمق، لأنه كلما زاد التفاعل مع أكثر من حاسة، كلما كان بقاء الخبرة أطول و أرسخ.

5- تنوع الوسائل التعليمية في الدرس الواحد يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء المواقف التعليمية.

6- ارتباط الوسيلة التعليمية بالأهداف التعليمية، مع مراعاة ملائمة الوسيلة لقدرات التلاميذ و ميولهم و مستوى نضجهم، مما يجعل التعلم أكثر تأثيرا و فعالية في التلاميذ.

7- أن تتوفر في الوسيلة الدقة العلمية و إلا فإنها سوف تؤدي بالفرد إلى معان خاطئة.

8- أن تكون الوسيلة مثيرة لاهتمام التلاميذ، و جاذبة لانتباههم، و مرتبطة بخبراتهم السابقة.

(صلاح عبد الحميد مصطفى،2000،ص50-51).

10-4- التقويم:

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح أو فشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، و كذلك نقاط القوة و الضعف به حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل. (حلمي أحمد الوكيل و آخر،1999،ص112). و لما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

10-4-1- شروط التقويم الجيد:

للتقويم شروط يجب مراعاتها و التي تتمثل فيما يلي:

- إجراء التقويم بدلالة الأهداف.
- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة و التأكد من صدق و ثبات كل منها.
- شمولية التقويم بحيث تتناول بقية العناصر في حالة تقويم المنهج، و كل نتاجات التعلم إذا كان التقويم موجها لتحقيق هذا الغرض.
- مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم و لاسيما المعلمون و المتعلمون.
- استمرارية التقويم و عدم قصره على التقويم الختامي النهائي، و ذلك لتصويب و تصحيح الإجراءات في حالة اكتشاف الخلل أول بأول.
- اقتصادية التقويم، أي جعله بكلفة قليلة و بجهد قليل و بوقت قليل، و لكن بفعالية عالية.
- إنسانية التقويم، أي استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات و احترام ذوات من تقع عليهم عملية التقويم.
- اختيار الزمان و المكان المناسبين لعملية التقويم.
- وحدة التقويم، أي التعامل مع عملية التقويم بصفتها نظاما كليا و ليس التعامل مع أجزاء منها مبعثرة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- اتساق عملية التقويم مع أسس التربية لاسيما منظومة القيم فيه.

- التخطيط لعملية التقويم و تجنب العشوائية في العمل لئلا تضيع الجهود و الإمكانات و الوقت سدى. (توفيق أحمد مرعي،2000،ص95-98).

10-4-2- أنواع التقويم:

لقد فرق المختصون في علم المناهج بين ثلاثة أنواع للتقويم هي:

1- التقويم المبدئي:

هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة بمجموعة من المعلومات و البيانات (كمية و كيفية)، و هو يحدد أهداف المنهج أو البرامج و يختار المحتوى و الطرائق، و أساليب تدريس بما يتفق مع خصائص و سمات التلميذ. (عبد العليم مرسي،1986،ص291).

2- التقويم البنائي:

و هو الذي يصاحب الأداء و التنفيذ، و يهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التشخيص و العلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم.

3- التقويم الختامي:

هو أكثر الأنواع ألفة لدى المعلمين على السواء، فالمعلمين يعتمدون عليه في تقويم التلاميذ، كما أنه قد يقدم عدة أغراض كتقدير مدى تحصيل التلاميذ، و تزويد المعلمين

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

بأساس لوضع الدرجات و كذا تزويد المعلمين و الإدارة على العملية التعليمية بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ و يضمنون حسب درجات تقدمهم. (محمد جابر عبد الحميد، ب ت،ص401).

10-4-3- تقويم عناصر المنهاج:

إن التقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل، و كذا الطرق و الأهداف و المحتويات، حتى وسائل التقويم نفسها، و دون شك قد يكون في إحدى هذه العناصر، فقد يكون في الأهداف التي حددت أو في المحتويات التي قدمت، أو في الطرق و الوسائل التي استعملت أو في الأدوات التي وظفت للتقويم.

10-4-3-1- تقويم الأهداف:

يمكن معرفة موطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها:

- من حيث الاختيار: فقد لا تلائم الأهداف المنتقاة مستوى التلاميذ و مكتسباتهم القبلية، و قدراتهم العقلية و حوافزهم على التعليم.

- من حيث التحديد: درجة عموميتها،أو خصوصيتها أو إجرائيتها. فقد يكون تحديد الأهداف بصيغة عامة للتأويلات و الاختلاف دون أن يدرك التلاميذ نية المعلم أو قد يكون الهدف غير مصوغ إجرائيا من حيث الفعل الذي يعبر عن السلوك بدقة، ما ينجز التلميذ أو شروط الإنجاز، أو معايير تبين شروط الإتقان المطلوبة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– من حيث تصنيف الهدف: فالأهداف التي صنفها المعلم قد لا تلائم الإنجاز الذي سيقوم به التلميذ، فقد يحدد هدفا يتعلق و يسأل التلميذ على التطبيق أو التركيب. (نور الدين خالدي، 1995،ص88).

10-4-3-2- تقويم المحتوى:

يمكن معرفة الخلل الذي يتضمن المحتويات و تحديد مواطنه، و ذلك عند تشخيص نتائج تدريس محتوى ما، و قد يكون الخلل في:

– علاقة الهدف بالمحتوى: فقد تكون الأهداف المحددة توحي بمجال و المحتويات تتعلق بمجال آخر.

– مدى ملائمة الوسائل و الأدوات المستعملة: فقد تكون الوسائل غير ملائمة للأهداف من حيث وظيفتها و صلاحيتها، جودتها أو وفرتها المكثفة، و قد يكون النقص واضحا في درجة استعمال هذه الأدوات من قبل المعلم أو التلميذ.

– تنظيم المحتوى: فقد لا يتمكن المعلم من تنظيم المحتوى للمعارف السابقة و المعارف الجديدة، و العلاقات الممكن تحديدها بين المكتسب القديم و الجديد.

– ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ: قد يقدم المعلم محتويات لا تلائم مستوى و اهتمامات التلاميذ. (نفس المرجع السابق،ص89).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

10-4-3-3- تقويم الطرق و الوسائل:

قد يتمكن المعلم من تشخيص نتائج درسه. و تبين له أن الخلل يكمن في الطرق التي قدم بها درسه، أو في الوسائل التي استعملها للتوضيح، و بدلك تكون مواطن الخلل في النقاط التالية:

- ملائمة الطرق للأهداف: فقد يحدد المعلم أهدافا معينة و لكنه يتبع طرق أخرى.

- مدى تحكم المعلم في الطرق: قد يوظف المعلم طريقة معينة و هو لا يتحكم في مقتضيات تطبيقها. مثل من لا يستطيع استعمال طريقة التدرج في الأسئلة أو تنظيم العمل الجماعي.

10-4-3-4- تقويم التقويم:

و نعني بذلك تقويم الأدوات أي الأسئلة التي يستعملها المعلم لاختبار التلاميذ، و لنفرض أن معلما شخص نتائج تدريسه و تمكن في الأخير بأن يحدد الخلل، بأنه يتمثل في أدوات التقويم التي استعملها، فحتما أن هذا المعلم سينظر إلى مدى ملائمة أدوات التقويم للأهداف التي حددت، بذلك يتمكن من معرفة إذا ما كان الهدف محققا أو لا، لأن التقويم بحد ذاته وسيلة تربوية تفيد التلميذ و المعلم معا، و تجعلهما يستطيعان أن يدركا إذا ما وصلا إلى الأهداف المرجوة. (نفس المرجع السابق،ص90-91).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من خلال عرضنا لعناصر المنهاج الدراسي يتضح أنه لتحديد أهداف المنهاج لا بد من مراعاة عدة معايير منها طبيعة المجتمع و المتعلم.....إلخ و على أساسها يختار المحتوى المناسب له، و لتنفيذه يجب اختيار أفضل الطرق و أحسن الوسائل التعليمية، ولمعرفة مدى تحقق الأهداف نقوم بالتقويم ،لاكتشاف مواطن القوة و الضعف في كل عنصر من هذه العناصر.

- **خلاصة:**

من خلال كل ما سبق نستطيع القول أن تصميم المنهاج الدراسي عملية صعبة تتطلب توفر عدة عوامل تؤثر في عملية تخطيطه كطبيعة المجتمع و المتعلم....إلخ، و هو لا يتأتى إلا بالإحساس بضرورة التطوير و من ثم يتم تحديد الأهداف التربوية، ثم وضع خطة لها بطريقة تعين على تحقيق هذه الأهداف، و اختيار المقررات الدراسية المناسبة لها. هذا دون أن ننسى العناصر المكونة للمنهاج الدراسي و التي تعمل في إطار متكامل، فلا يمكن تصور هدف بدون محتوى، و لا محتوى بدون وسائل و طرق تقدمه للتلاميذ، و لا تعديل في العملية بدون تقويم، حيث ترتبط هذه العناصر ببعضها ارتباطا وثيقا يجعل كل عنصر يؤثر في بقية العناصر و يتأثر بها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــل الخـــامس:
المقـاربـــة بالكفـــاءات

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- تعريف المقاربة بالكفاءات.

2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات.

3- مفاهيم مرتبطة بالكفاءة.

4- التصورات المختلفة للكفاءة.

5- خصائص الكفاءة.

6- أنواع الكفاءات.

7- بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات.

8- أهداف المقاربة بالكفاءات.

9- خصائص المقاربة بالكفاءات حسب المستويات.

10- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات.

- خلاصـة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

يعتبر نظام التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات من المواضيع التي مافتئت تستقطب أعمال المهتمين بشؤون التربية في شتى دول العالم، سواء المربون أو مخططي المناهج أو المشرفين على قطاع التربية و التعليم...الخ، و لقد تعددت النقاط التي انصبت حولها الآراء و المؤلفات و التي تتعلق بهذه المقاربة، و نحن من خلال هذا الفصل سنسلط الضوء على النقاط التي تخدم موضوع بحثنا، حيث سنتناول تحديد مفهوم هذه المقاربة و أصولها التاريخية، مفاهيم مرتبطة بالكفاءة، خصائص الكفاءة و التصورات المختلفة لها و أنواعها، بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات و أهدافها...الخ.

1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

قبل التطرق إلى تحديد هذا المفهوم لابد أن نمر أولا عبر تحديد مفهومي المقاربة و الكفاءة.

1-1- المقاربة:

تعرف المقاربة على أنها: " الطريقة المتبعة في تناول موضوع ما، و تمثل الإطار النظري الذي يعالج فيه قضية معينة ". (عبد الله القلي،1990،ص59)، و في نفس السياق يعرفها "حسن اللحية" هي: "تصور نظري مكون من مجموعة مبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي". (حسن اللحية،2005، ص29).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

أما اللجنة الوطنية للبرامج فقد عرفت المقاربة على أنها: "مجموعة من التصورات و المبادئ و الإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه". (اللجنة الوطنية للبرامج، 2003،ص8).

يرى "فريد حاجي" بأن المقاربة هي : "تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود من طريقة و وسائل و مكان و زمان و خصائص التعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية ". (فريد حاجي، 2005،ص2).

من خلال التعاريف السابقة نستخلص بأن المقاربة هي التصورات و المبادئ و الإستراتيجيات التي يتأسس عليها منهاج دراسي و تخطيطه و تقييمه و الذي يأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال الذي تظهر نتيجته في سلوك المتعلم.

1-2- الكفاءة:

الكفاءة هي معرفة العمل و التصرف. و هي ناتجة عن دمج مجموعة من الموارد و توظيفها بشكل ملائم لإنجاز مهمة أو لحل وضعية إشكالية تابعة لمجموعة وضعيات ذات خصائص مشتركة. (المجلة التربوية، 2004، ص20).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

تعرف الكفاءة في قاموس " لاروس " بأنها : " مجموعة من التدابير و القدرات و الاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها و استعمالها في مواقف حقيقية و ملموسة. (محمد صالح الحثروبي،2004،ص20).

أما "Meirieu" فيعتبر الكفاءة على أنها معرفة مشخصة يطبق فيها عدة قدرات أو قدرة في مجال مفاهيمي أو في مجال مادة تعليم معينة.(Meirieu Philippe,1987,P130).

في حين يرى " Louis D'Hainant " أن الكفاءة عبارة عن مجموعة من المعارف و المعارف الفعالة و الوجدانية التي تسمح بممارسة دور أو نشاط بطريقة صحيحة ". (Raynal Françoise et Rieunier Alain,1997,P77).

يضيف " Xavier Reorgiers " أن الكفاءة هي: " مجموعة قدرات مدمجة تمكن المتعلم و بصفة تلقائية من مواجهة وضعية ما و التعامل معها بطريقة ملائمة Xavier. (Reorgiers,2004,P44).

مما سبق نستخلص أن الكفاءة هي مجموعة القدرات و الاستعدادات التي تسمح للفرد بمواجهة وضعية أو موقف بطريقة صحيحة و ملموسة .

و منه المقاربة بالكفاءات هي : " بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية. و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة ".

(فريد حاجي،2005،ص2).

أما " Philippe Perrenoud " يرى أن " المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل و حلها و اتخاذ القرارات، و تكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب، و تسنى لها الشروع في الأشغال مع المواقف...." (Philippe Perrenoud,2000,P115).

المقاربة بالكفاءات تعتمد على إعداد المتعلم للتفاعل و التكيف مع المجتمع، حيث تجعله المحور الأساسي في عملية التعليم و التعلم، و تضعه في مواقف تستثيره للنشاط و للملاحظة و التحليل و التفسير و التمرن و الحوصلة ، و حل الإشكاليات العلمية بغرض إكسابه الكفاءات و الآليات التي تمكنه من التصرف بفعالية في وسطه.

2- الأصول التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات، كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكية، و التي كانت تعتمد في عملية التعليم و التعلم على مبادئ المدرسة السلوكية، حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ (مثير-استجابة) بهدف تعديل سلوك المتعلم و تغييره من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية، و نظرا لعيوب هذه البيداغوجيا ثارت المدرسة البنائية و البرغماتية عليها، و ذلك من خلال أعمال المربي الأمريكي "جون ديوي" و الذي توصل إلى ابتكار طريقة الحوار و أسلوب حل

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

المشكلات في عملية التعليم، و هذا المذهب كان يقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة و منفعة. (سلسلة من قضايا التربية،2003،ص 5).

إلا أن واقع المقاربة بالكفاءات بشكلها النسقي الحالي قد ظهرت أولا في الدول الأنجلوسكسونية، فلقد لاحظ " هاملتون Hamilton " (1973) بأن إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى سنوات الستينات من القرن العشرين، و في هذه الفترة فإن تدريس و تكوين المدرسين على الخصوص، كانا متعرضين لنقد لاذع، حيث كان مطلوبا أن تصاغ البرامج الدراسية بطريقة تكون فيها الكفايات دقيقة و واضحة في سلوكيات و أفعال محددة، ففي بداية الأمر كان التركيز منصبا حول السلوكيات بكل أبعادها(المعرفية و الوجدانية و الحس الحركية)، لكن " هيلبر " اعتبر هذه الكفايات عبارة عن "سلوكات روتينية" بسبب تضخم الأهداف–الكفايات،التي بلغت في بعض الأحيان ألف كفاية على التلميذ أن يتحكم فيها، كما أن برنامج تكوين المدرسين و المدرسات بالنسبة للعديد من المؤسسات تتحدد في شكل كفايات متوقعة و التي بدورها عبارة عن سلوكات ملاحظة (شفهية،كتابية،غير لفظية) و هذه السلوكات تتطابق مع ما نتوقعه من المدرس الذي يقوم فعليا بشكل تام داخل وضعيات كلاسيكية للفصل الدراسي، و قد ساد هذا الاتجاه طويلا بسبب هيمنة المقاربة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، لكن بالنسبة لبعض الكتاب (Anderson 1986) فإن هناك مقاربات معرفية اتبعت المنظور الأول للكفايات في الولايات المتحدة الأمريكية،فأن يكون الفرد كفء فهو بالأساس تشغيل لمجموعة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من المهارات و المعارف و القدرات و التي سيكون لها أثرا على المهمة المنجزة و مع مرور الوقت فإن السلوكات الروتينية أصبحت تعوض بمفاهيم معرفية (مهارات Habilité، معارف Connaissance، المعارف أو القدرات التصريحية Savoir déclaratif، تمثلات Représentation...).(مصطفى عيشوي،1992،ص74). و بالتدريج أصبحت هذه المقاربة المعرفية مؤطرة ضمن سياق داخل وضعيات منشودة، أي كل ما يعبر عنه بصيغة غايات و مرامي و أهداف أو المراد تحقيقه عند نهاية الفعل التربوي سواء كان بعيد المدى (سنة،سلك) أو قريب المدى (درس،مجموعة دروس). (Jonnaert Philippe, 2002, p66).

في فرنسا ظهرت المقاربة بالكفاءات في نهاية السبعينات و بداية الثمانينات و ذلك كمحاولة لتجاوز بعض الإخفاقات التي كانت في بيداغوجية الأهداف في المدارس الفرنسية، ففي "سنة 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تصميم برامج التعليم الابتدائي و الثانوي وفق الكفاءات التربوية و وضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور". (محمد بوعلاق،2004،ص12).

في بلجيكا لم تظهر هذه المقاربة إلا في التسعينات في مرحلة التعليم الابتدائي و كانت تهدف عندهم إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعلمي– التعليمي و إعداد جيل قادر على التكيف و الاندماج في المجتمع و حل مشكلاته بنفسه " فهذه الكفاءات في بلجيكا تجسدت بشكل ملموس سنة 1999 في وثيقة سميت الكفاءات القاعدية، و هذا بعد إصدار

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مرسوم يتعلق بالتعليم التحضيري و الابتدائي و الثانوي الصادر في1997 حددت فيها أسس الكفاءات القاعدية كمرجع يمارس حتى نهاية السن 14 من التعليم الإجباري، فهذه الكفاءات القاعدية تكون عقد بين المدرسة و المجتمع " . (Eric de Gallaix et Bernadette Maurice,2003,P9).

و أيضا سنة 1999 اعتمدت هذه المقاربة في منطقة كيبك Québec بكندا في كل من التعليم المهني و التعليمين الابتدائي و الثانوي، و كان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولمة، و لقد حذت حذو هذه الدول الكثير من البلدان منها المغرب " فبعد عدة ملتقيات وطنية أنشأت في 18 مارس 1999 لجانا متخصصة في التربية التكوينية مهمتها اقتراح الاختيار الأساسي و الأفضل الذي يسمح بإصلاح جذري لهذا القطاع الحيوي و ذلك بهدف بناء مدرسة مغربية لها مكانتها في القرن القادم. أما تونس " فوزارة التربية منذ سنة 1995 وجهت الكثير من المدارس الابتدائية لمقاربة أصلية تهدف إلى استبدال البيداغوجية التقليدية إلى نموذج قابل لتلبية ضروريات النوعية و الفعالية التي فرضت على تونس و على المحيط الدولي، إنها المقاربة بالكفاءات التي أتت لإثراء المناهج الرسمية، فهي في طريق التعميم في كل القطر التونسي ". (Christiane Bosman et d'autre,2000,P66).

أما الجزائر و"منذ بضع سنوات، تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برنامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، و دخلت هذه البرامج حيز التطبيق خلال

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

السنة الدراسية 2003-2004 لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي و السنة الأولى من التعليم المتوسط ".(محمد بوعلاق،2004،ص13)، و هذا بعد منشور أصدرته النشرة الرسمية للتربية الوطنية " رقم 03.246 و رقم 03.247 المؤرخ في 4 جوان 2003 يتعلق بتنصيب السنة الأولى من التعليم الابتدائي و المتوسط، و منشور رقم 03.793 مؤرخ في 21 جويلية 2003 يتعلق بتوزيع الكتب الجديدة للسنة الأولى ابتدائي و السنة الأولى متوسط ". (وزارة التربية الوطنية،2005،ص7).

3- مفاهيم مرتبطة بالكفاءة:

نظرا للتداخل الذي قد يحصل بين مفهوم الكفاءة و غيرها من المفاهيم الأخرى المتصلة بها و فيما بينها كالمهارة و القدرة و الاستعداد ، ارتأينا إلى توضيح معانيها و ذلك بالتطرق إليها:

3-1- المهارة L'Habileté:

المهارة موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية، الأخلاقية، الحركية. و المهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، و هي أكثر خصوصية من القدرة، لأنه لا يمكن ملاحظتها ببساطة. (فريد حاجي،2005،ص2).

والمهارة هي هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين و قدرتهم على أداء

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مهام معينة بكيفية دقيقة أو متناسقة أو ناجعة، و يترجم هذا الأداء في أهداف مهارية Savoir–faire مثل مهارات القراءة. (عبد الكريم و آخرون،2003،ص161).

بذلك تعتبر المهارة جملة من الكفاءات تمكن المعلم من إنجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أو الجانب الحسي الحركي.

3-2- القدرة Capacité:

يعرفها " أحمد زكي بدوي " حيث يقول : " القدرة هي مقدرة المرء الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، و تتحقق بأفعال حسية كانت أو ذهنية و قد تكون فطرية أو مكتسبة ". (خيرالدين هني،2005،ص95).

و في نفس السياق يرى " خالد لبصيص " بأن القدرة هي: " مجموعة من الطاقات و القوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن البشري على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني، و هي قابلة للنمو و التطور بالعديد من مظاهر التعلم و بمختلف الخبرات و التجارب الخاصة، و يمكن ربط القدرات بالاستعدادات الواسعة و المعارف العامة و الخاصة التي يوظفها الفرد في مواجهة الصعاب التي تعترضه في حياته الدراسية و المهنية،أو في إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي تواجهه.(خالد لبصيص، 2004،ص93).

بناءا على هذا، يمكننا اعتبار القدرة هي مخزون من الإمكانات المعرفية أو الوجدانية أو السيكو حركية، يستثمر للمساهمة في حل مشكلة أو إنجاز مهمة، مثل القدرة على الحفظ أو الفهم أو التحليل أو التمييز أو الاستماع و المجادلة...(المجلة التربوية، 2004،ص22).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

3-3- الاستعداد Aptitude:

يعرف "أحمد زكي بدوي" الاستعداد على أنه " القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات (ردود أفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي "، كما يعرف الاستعداد بأنه " السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، و يمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد ". (خيرالدين هني،2005،ص100).

نستخلص من هذا أن الاستعداد فطري و بالتعلم المستمر و التدريب المتواصل يتحول إلى قدرة، و ذلك لأن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة و التكوين، كالقدرة على مخاطبة الجمهور نتيجة الاستعداد اللغوي الجيد. (Dorant Roland,Parrot Françoise,1991,P79).

4- التصورات المختلفة للكفاءة:

للكفاءة تصورات مختلفة و هي كما يلي:

4-1- الكفاءة كسلوك:

لقد ظهر هذا التصور في ميدان التكوين المهني، و يرتكز أساسا على تحليل منصب الشغل إلى سلوكات محددة، وفق ما يتطلبه ذلك المنصب، و تتحدد كفاءة الفرد للحصول على المنصب انطلاقا من تمكنه من تلك السلوكات. (حسن اللحية،2005،ص36).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و بهذه الرؤية يمكن أن تشكل الكفاءة سلوكا شموليا قابلا للملاحظة و القياس، حيث تقوم الإمكانات التي يتوفر عليها الفرد انطلاقا من المقابلة و مراقبة السلوك في وضعيات غير حقيقية، و لا يتم ملاحظة و قياس الكفاءة كغيرها من السلوكات البسيطة،بل إنها معقدة و نهائية حيث أن المتعلم لا يمتلكها إلا بعد خضوعه لسلسلة من العمليات التعليمية التي تبرمج خلال زمن معين، في الغالب لن يكون حصة تعليمية واحدة. (محمد صالح الحثروبي، 2004،ص3).

مما سبق يتضح أن التصور السلوكي للكفاءة يحدد كفاءة الفرد من خلال إنجازه الفعلي للنشاط المطلوب منه.

4-2- الكفاءة كوظيفة:

يبنى هذا التصور على المهارة المركزة على الفعل أو السلوك الناجح، و هو يهتم مثلا بكفاءة سياقة الشاحنة، كفاءة الكتابة، و تقوم هذه الكفاءة بواسطة الملاحظة المباشرة. (حسن اللحية، 2005،ص36).

و يرى "محمد الدريج" أن السلوك البشري يجب أن يرتبط بهدف، و هذا المعنى يتضمن مفهوم الكفاءة، إذ تعد الكفاءة نشاطا قابلا للملاحظة فهي تتميز بكونها " أنشطة تتجمع و تتدرج في عمل مفيد و ذي مغزى، بمعنى أنها ليست مجرد فعل تثير منبهات خارجية بل هي نشاط إرادي واعي وظيفي ". لأن الشخص أثناء إنجازه لكفاءة ما يستجيب للمنبهات و يختار المعلومات و يستبعد الاستجابات التي لا تنسجم مع ماهو بصدده من نشاط،و أثناء

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

اكتسابه كفاءة ما يوظف قدراته و مكتسباته العقلية لإنجاز عمل ما أو لتحقيق هدف معين.

(محمد الدريج،2000،ص 30).

4-3- الكفاءة كمعرفة:

و يبنى هذا التصور على أن المعرفة هي المحددة للكفاءات، حيث أن المعارف محددة لعدة مهن كالطب و الهندسة، و يندرج ضمن هذا التصور تعريف "Chomsky" الذي يعرف الكفاءة على أنها "نظام ثابت من المبادئ المولدة"، و الذي استنبطه من خلال معرفته كيف يتعلم الأطفال للغة الأم، حيث يرى أن هذه القدرة تسمح للفرد من إنتاج عدد لا نهائي من الجمل في لغته، كما تمكنه من الفهم التلقائي للجمل التي تنتمي لنفس اللغة.

إن هذه القدرة حسب "Chomsky" غير قابلة للملاحظة الخارجية، و يكون الشخص خلالها عاجزا عن ذكر كيف يتمكن من إنتاج توليد جمل مفهومة، و لا كيف يكون بمقدوره فهم الجمل ذات الدلالة في لغته. (نفس المرجع السابق،ص32).

إن " Chomsky " من خلال ما تم عرضه أعطى بعدا جديدا للكفاءة و هو الاستعداد لحسن الدراية و المعرفة، حيث يختلف هذا التصور مع السلوكيين إذ أن المتعلم يوظف العمليات العقلية في بناء المعرفة التي تظهر في شكل إنجاز.

5- خصائص الكفاءة:

يمكن أن نعرف الكفاءة من خلال خمسة خصائص أساسية حددها " Xavier Roegiers " و هي كالآتي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

5-1- الكفاءة توظف مجموعة من الموارد:

من خصائص الكفاءة التي تميزها عن القدرة هو توظيف جملة الموارد المختلفة (معارف، خبرات سابقة، و قدرات من أنواع مختلفة)، و هذا التعدد في الموارد المستعملة و المدمجة يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من الموارد خلال ممارسة الكفاءة .

5-2- الخاصية النهائية للكفاءة:

إن الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية، و هي ذات وظيفة اجتماعية تجعل المتعلم في موقع يؤهله لإضفاء معنى على العملية التعليمية، كما تسمح له باستغلال موارده من أجل تحقيق إنتاج شخصي،أو لغرض القيام بحل مشكل مطروح في عمله المدرسي أو في حياته اليومية.

5-3- الكفاءة مرتبطة بمجال واحد هي الوضعيات:

فلكي يبني التلميذ كفاءة ما، ينبغي أن تكون الوضعيات محددة و معرفة، بحيث يسمح هذا التحديد و الحصر لجميع عناصر و مواضيع الوضعيات التعليمية بنمو الكفاءة المقصودة، لاشك أن هناك وضعيات متنوعة وضرورية لتنمية كفاءة المتعلم، إلا أن هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور بمجال واحد مشترك من الوضعيات و هذا يجنب ارتباط الوضعيات لإكساب المتعلم نوع من الكفاءات مرتبط بوضعية واحدة، فتصبح الكفاءة ليست فعالة في وضعيات أخرى. (Xavier Roeigiers,2000,P68).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

5-4- الكفاءة مرتبطة غالبا بالسياق الذي تمارس فيه:

و ذلك يعني أن الكفاءة ترتبط بالنشاط المتعلق بالتعلمات التي يكتسبها المتعلم في الموقف التعليمي، " فكفاءة القيام بالبحث في العلوم الاجتماعية يختلف عنه القيام ببحث في العلوم حتى و إن كانت الخطوات الأساسية نفسها و التي هي (الإطار النظري، جمع المعطيات و البيانات...إلخ) إلا أن الباحث في العلوم يحتاج إلى معارف متخصصة مرتبطة بالمجال المحدد الذي بصدد البحث فيه ".

إذن فالكفاءة تبنى من خلال دمج المهارات و القدرات و المعارف التي لها ارتباط مباشر بالمادة الدراسية، فعندما يراد إكساب التلميذ كفاءة تحرير رسالة مثلا فإن المعارف المتعلقة بالنحو و الصرف و علامات الوقف و التراكيب و الصيغ و كذا الخبرات المكتسبة في التعامل في مثل هذه الوضعيات تمثل موارد أساسية لبناء هذه الكفاءة.

5-5- الكفاءة قابلة للتقويم:

إذا كان من الصعب تقويم القدرة لكونها غير ظاهرة فهي صفة عقلية تترجم في سلوك عملي، فإن الكفاءة قابلة للتقويم، حيث تقوم من خلال نوعية الأداء و نوعية الإنتاج و ذلك من خلال تقويم سرعة الإجراءات و استقلالية التلميذ و تقبله لزملائه، كما تقوم الكفاءة بتقويم الإنتاج النهائي الذي توصل إليه المتعلم بمقارنته بمعايير الجودة و الإتقان المحددة سابقا. (Xavier Roegiers,2000,P69).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

6- أنواع الكفاءات:

تتعدد أنواع الكفاءات، و تقتصر في هذا المجال على ذكر ما يلي :

6-1- الكفاءة الممتدة أو المستعرضة:

يعرف " الدريج " الكفاءات المستعرضة أو الممتدة كما يلي: " إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة". (محمد صالح الحثروبي،2004، ص100).

و تعتبر الكفاءات المستعرضة أيضا إجراءات منهجية تشترك فيها مختلف المواد الدراسية من أجل معارف و مهارات مرغوب فيها ". (Rey Bernard,1996,P52).

إن الكفاءات المستعرضة كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، و يتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد، إذن فالكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر. (وزارة التربية الوطنية، 2004،ص9) .

إن اهتمام المدرسة الجزائرية بتطوير كفاءات المتعلم يهدف إلى تحقيق تعلم حسن الفعل (التصرف)، و حسن التفكير، و يتجلى ذلك من خلال تحديد الكفاءات الأساسية في المناهج الدراسية، و نذكر على سبيل المثال الكفاءات العرضية المحددة في مناهج التعليم الابتدائي.

- معرفة القوانين التي تحكم الظواهر الطبيعية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- استعمال الرموز الرياضية.
- التعبير الشفوي و القدرة على التواصل بلغة صحيحة.
- القدرة على التفكير المنطقي.
- القدرة على حل المشكلات.
- التحكم في جملة من الوضعيات.
- التحكم في التصرفات و تنظيم السلوكيات.
- يستعمل معارف لحل مشكلات.
- وضع خطة و نتاج عمل و تبليغها كتابيا. (وزارة التربية الوطنية،2003،ص4).

6-2- الكفاءات النوعية أو الخاصة:

و هي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة و الرياضيات و التاريخ..إلخ، و تحديد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، الكفاءات المرغوب فيها في كل سنة من السنوات الدراسية.

و نذكر على سبيل المثال لا لحصر الكفاءات المحددة في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي و التي تعد آخر سنة في المرحلة الابتدائية و تتمثل هذه الكفاءات في:

- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.
- تكوين حكم شخص عن المقروء.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- التعبير الشفوي السليم و التحكم في الوضعيات التواصلية المتنوعة.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات. (وزارة التربية الوطنية، 2006،ص6).

أما فيما يخص مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي فهي كالآتي:

- حل مشكلات في ميدان الأعداد و الحساب .
- حل مشكلات في ميدان التناسبية و تنظيم المعلومات.
- حل مشكلات في ميدان الفضاء و الهندسة.
- حل مشكلات في مجال القياس. (نفس المرجع السابق،2006،ص4).

و إذا كان تقسيم " محمد الدريج " للكفاءات في مجال الدراسي إلى كفاءات ممتدة (مستعرضة) و كفاءات نوعية (خاصة) فقد ميزت الوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الكندية لسنة 1997 بين أربعة أنواع من الكفاءات:

- الكفاءات الفكرية (طرق أو مناهج العمل الفكري).
- الكفاءات المنهجية (تنظيم عمل ما).
- الكفاءات المرتبطة بالموقف و السلوكات.
- الكفاءات التواصلية. (محمد صالح الحثروبي،2004،ص98).

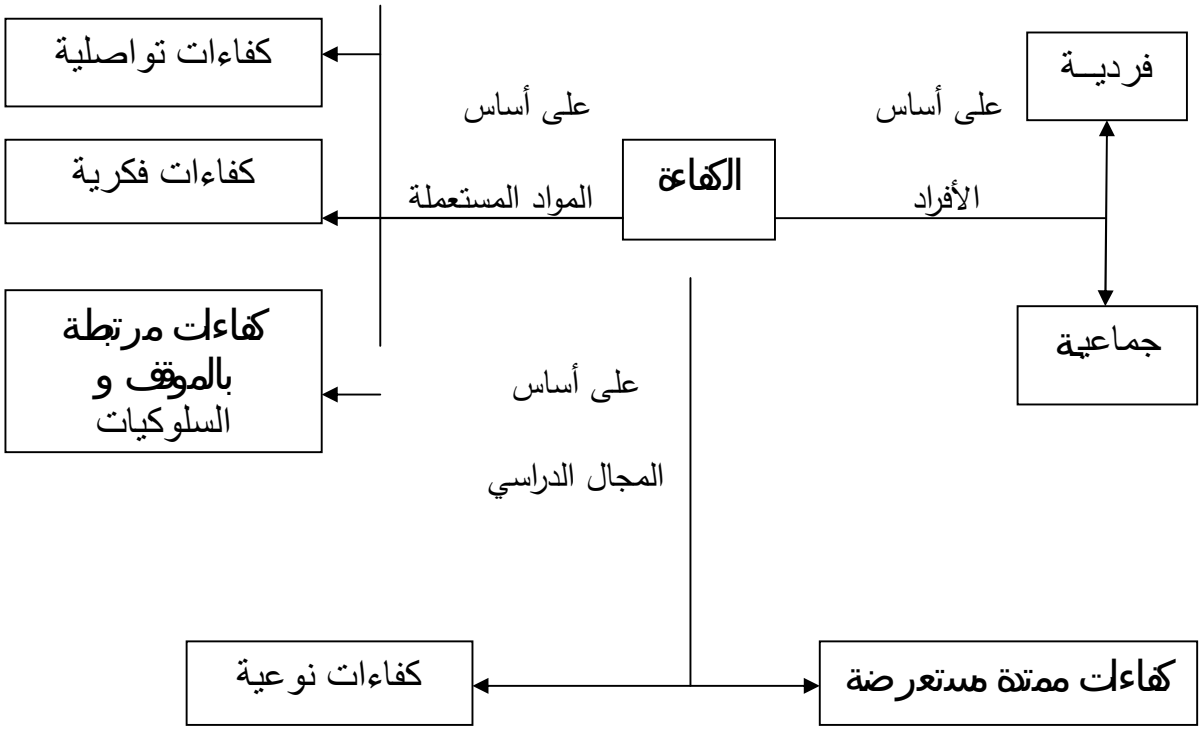
كما يتطرق نفس المرجع إلى تقسيم آخر للكفاءات، و تمثل في الكفاءات الفردية و الكفاءات الجماعية، حيث تعتبر هذه الأخيرة تفاعل معارف و مهارات و تجارب مختلفة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يشترك في القيام بالإنجاز فيها جماعة من الأشخاص. و الشكل رقم (1) يلخص أنواع الكفاءات في المجال التربوي.

الشكل رقم (3) يبين أنواع الكفاءات

في المجال التربوي



7-بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات:

المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية و أكثر إجرائية، موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية و يتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

1- إن التلميذ هو المحور الذي يدور حوله المنهاج.

2- يتجسد المنهاج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي (معارف،مهارات، سلوكات).

3- يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها (الوجدانية و العقلية و البدنية) في شمول و تكامل و اتزان.

4- يترك المبادرة البيداغوجية للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة و اختيار الوسائل و الأساليب المناسبة.

5- يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية و الاجتماعية لدى المتعلم مثل الروح النقدية و حب الإطلاع و الاستماع إلى الغير ،الميل إلى البرهنة.

6- يؤكد الالتحاق بين الحياة المدرسية و حياة التلميذ في المحيط الاجتماعي، ذلك أن المعارف و الخبرات و الكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة و المستقبلية. (نفس المرجع السابق،ص212).

8- أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات، لتظهر و تتفتح، و تعبر عن ذاتها.

- بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

– تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

– تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

– زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

– سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.

– استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط اكتسابها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و للظواهر المختلفة التي تحيط به.

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

بناء على ما تقدم، فالمقاربة بالكفاءات هي توجه جديد من أجل إحداث تغييرات في النظرة لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم و علاقته بالمعرفة و بالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، بناء، و مزود بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات و المعارف. و لذا فتنمية الكفاءات يعني التأكيد على إدماج و توظيف المعارف/الموارد، و أيضا تعلم الاستخدام الأفضل لما نعرفه في مجالات الحياة.

و من هنا، تبرز أهمية هذه المقاربة كونها :

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية/العقلية، و منطق هيكلة المعارف.

- تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي، و التكوين الشامل المنسجم و التكيف و الاندماج الاجتماعي.

- تجعل التعلمات أكثر فعالية، بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات، و تركز على ما هو جوهري، و تقوم روابط بين مختلف المفاهيم.

- تسمح بإعطاء معنى للتعلمات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم و ذو فائدة له أيضا.

- تهيكل و تنظم التعلم بصفة أحسن.

- تضمن انسجاما أكثر بين المواد.

- تؤسس للتعلمات البعدية، من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم، و تقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج إطار القسم أو الطور الدراسي للمتعلم، و تسمح له و بالتدرج من إعادة استثمار مكتسباته من جديد و جعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى و من طور لآخر. (فريد حاجي، 2005، ص10).

9- خصائص المقاربة بالكفاءات حسب المستويات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بخصائص عدة يمكننا تناولها حسب المستويات التالية:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9-1- على مستوى الأهداف:

علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة و القياس، فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، و من هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة و أدائية تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم.

9-2- على مستوى المحتويات:

ترتكز المحتويات على تزويد المتعلم بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل، و حسن التواجد و حسن التخطيط للمستقبل، و تتفادى حشو ذهن التلميذ بالمعارف، من هنا فإن المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي، فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف و ليس من أجل الاستظهار في الامتحانات فقط. (عبد الكريم غريب،2003،ص134).

و عليه فإن المحتويات في هذه المقاربة تراعي الجانب النفسي باحترام ميولات و استعدادات المتعلمين، و تقوم على إزالة الحواجز بين مختلف المواد الدراسية و في المادة نفسها بحيث تكون كل متكامل بغية استثمار كفاءات لمواد أخرى في وضعيات إدماجية جديدة. (Xavier Reogiers,2003,P75).

9-3- على مستوى الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية الموجهة نحو تكوين الكفاءات أكثر صعوبة و تكلفة، لأنها تتجنب التكرار و تتطلب من القائمين عليها الكثير من الجهد. (فيليب بيرنو،2003،ص80).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و بهذا فإن الوسائل التعليمية المعتمدة في الأنظمة التربوية التي تبنت المقاربة بالكفاءات تحتاج إلى مراجعة بيداغوجية شاملة بما يمكنها من التلاؤم مع متطلبات هذه المقاربة. لذا ينبغي على مستوى المؤسسة التعليمية أن تكون أكثر امتلاكا لوسائل تطبيقية و عملية تكون في متناول المعلمين و التلاميذ لاعتماد هذه المقاربة على الأداء، و لا تكتفي فقط بالوسائل الضرورية مثل الكتب المدرسية و الخرائط و غيرها، بل تعتمد على توفير الوسائل التكنولوجية كتأثيث المؤسسات بمخابر للإعلام الآلي و الوسائل السمعية البصرية. (وزارة التربية الوطنية،2006،ص9)، إضافة إلى كل مستلزمات القيام بتجارب عملية و الأدوات التي تحتاجها بعض الوضعيات التي تعتبر معالجتها المحك الحقيقي لبلوغ الكفاءة المستهدفة.

9-4- على مستوى العلاقة البيداغوجية:

تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية التلميذ من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعليمية التعلمية، فهي تنظر إلى التلميذ نظرة إيجابية ذلك من خلال مراعاة قدراته العقلية و ميوله الوجدانية و كيانه النفسي. (عبد الكريم غريب،2003،ص134). و هذا لا يعني التقليل من دور المعلم الذي يبقى ملقى على عاتقه دورا رئيسيا في تحقيق الكفاءات المسطرة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9-5- على مستوى التقويم:

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها لابد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، و رغم هذه الخصائص التي تتميز بها الكفاءات فإنها لا تشكل قطيعة مع المقاربة بالأهداف، بل يمكن اعتبارها الجيل الثاني من الأهداف كما يذهب إلى ذلك الكثير من البيداغوجيين. (صلاح الدين محمود،2004،ص40).

10- الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

تعرف الوضعية التعليمية على أنها موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده و بالاعتماد على الكفاءات التي سبق و أن تحكم فيها و التي تسمح له باكتساب معلومات أخرى. (الطاهر وعلي،2006،ص42). و تأخذ الوضعية التعليمية في التدريس بالكفاءات عدة أنماط حسب الأهداف المرجوة من عملية التعليم، و من بين هذه الوضعيات نجد:

10-1- الوضعية مشكلة:

تنحصر هذه الوضعية في طرح مشكلة على التلاميذ و التي تتطلب منهم توظيف عمليات و قدراتهم الذهنية و المعرفية المعقدة و البسيطة للتعامل مع هذه المشكلات و العمل على حلها، و تتمثل هذه الوضعية في أداء يقوم به المعلم بهدف جعل التلميذ يواجه المواقف التعليمية المختلفة، و التي تشمل تمارين أو مسائل يفتقد فيها طرائق الحل و جعله

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مرتبطا بها و لا يتهرب عن حلها، و عليه في هذه الحالة أن يوظف تصوراته و معارفه القبلية لتجاوزها، و ذلك إما عن طريق العمل بالأفواج أو عن طريق العمل الفردي، و تعد هذه الوضعية عملية بناء معرفي و عملية بناء للكفاءات، و من مزايا هذه الطريقة أو الوضعية أنها تثير الرغبة لدى التلميذ في البحث كما تدربهم على طرق و كيفيات البحث للشروع في إجراءات الحل للمشكلات التعليمية المعروضة أمامهم، مع جعلهم يكتشفون حدود معارفهم.

و من هذا المنظور فهذه الوضعية جعلت من المقاربة بالكفاءات مقاربة عصرية تندرج في إطار منطق تعليمي يعنى بنشاط التلميذ ضمن فريق أو قسم دراسي، و تنظر إليه من منطلق تحقيق هدف مشترك لكل التلاميذ وفق منهجية موحدة للتعامل مع الموضوعات أو المواقف أو المسائل التعليمية. (لخضر رزوق،2003،ص 50).

أما عن دور المعلم في هذه الوضعية يتمثل في اقتراح المشكلات سواء عند إتباع العمل الجماعي في إطار التعليم التعاوني، أو عند إتباع التعليم الفردي، و يقوم بتوجيه التلاميذ و قيادتهم إلى مفاتيح الحل للمشكلات إن استلزم الأمر، بحيث يصمم المشكلة بطريقة تجعل التلاميذ يتوصلون إلى حلها، و يسير النقاش داخل القسم إضافة إلى اقتراحه عناصر المعرفة الواردة في البرنامج و التي يتوقف عليها حل المشكلة من طرف التلاميذ. (جابر عبد الحميد جابر،2000،ص 45).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

10-2- الوضعية مناقشة:

و تتمثل هذه الوضعية في طرح المعلم لمشكلة تتعدد فيها وجهات نظر التلاميذ، و التي يمكن أن يكونوها انطلاقا من معارفهم السابقة حول موضوع المشكلة، و فيها يدلي كل تلميذ أو فوج عن فكرته عندما تكون المناقشة بين أعضاء فوج واحد أو بين أعضاء أفواج مختلفة في نفس القسم، و من مزايا هذه الطريقة أو الوضعية أنها تنمي الروح النقدية لدى التلميذ حيث يتقبل مناقشة الآخرين لآرائه و مواقفه إلى جانب مناقشته لرأيهم، كما تمكنه من تعلم أساليب و استراتيجيات التفكير الإبتكاري في حل المشكلات التعليمية، إذ أن هذه الوضعية بمثابة تصوير للحلول في ذهن التلميذ، فمن خلال التفاعل الذي يحدث بين أفكارهم و آرائهم المختلفة، يدلي هؤلاء بكم هائل من الآراء و الأفكار ثم يقومون بعدها بتجميعها و إعادة بنائها بناءا يوافق جوانب النموذج للمشكلة، و بهذا يتوصل التلاميذ إلى بناء الدروس بمفردهم إلى جانب تدخلات و توجيهات التعلم لهم، فتكون بذلك نتائج التعلم في إطار هذه الوضعية مرضية لهم، و تخلق في نفوسهم الرضا النفسي عن الأداء فيتحفزون للتجاوب أكثر مع أنشطة التعلم المقترحة عليهم، على اعتبار أنها تمثل النموذج في بناء المعرفة أو قيام بإنجاز الأنشطة، و لذا فالمعارف و المكتسبات التي يحققها التلاميذ تترسخ أكثر في ذهنهم، فيستفيدون منها في المواقف التعليمية المختلفة كما يستفيدون منها في مختلف مجالات الحياة، إذن فهذه الوضعية ما هي إلا وسيلة لتدعيم المعارف و المكتسبات السابقة للتلاميذ. (فريد حاجي، 2005 ،ص 30).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

10-3- الوضعية مشروع:

و هذه الوضعية هي التي يتخذ فيها منطلق الدرس على أساس مشروعات تكون في الغالب ذات طابع تطبيقي إجرائي مرتبط بحاجات معينة للتلاميذ و مرتبطة بتحقيق نجاحات ملموسة، و قد يقترح المشروع و ينجز إما بشكل فردي أو بشكل جماعي عن طريق العمل بالأفواج، و على المدرس أن يشترك مع التلاميذ في تنفيذ هذه المشاريع و يمكنه تعديلها إن اقتضت الضرورة ذلك حسب ما تقتضيه الوحدة التعليمية أو موضوع الدرس المتضمن للمشروع، و كذلك حسب ما تتوفر عليه المدرسة من موارد و وسائل تستخدم في تلك المشروعات، و هذه الوضعية من شأنها أن تحث التلاميذ على الممارسة الفعلية للأنشطة، و على الاندماج النفسي و الاجتماعي فضلا عن تمكينهم من تطوير كفاءاتهم و بناء كفاءات جديدة، و لابد أن تحدد الأماكن التي تنجز فيها المشروعات حسب طبيعة المهمة التي نطلب من المتعلمين إنجازها، و تكون مرتبطة بكفاءة أو عدة كفاءات مقررة بصفة رسمية. (وزارة التربية الوطنية،2004،ص 13).

و مما سبق نستنتج بأن مقاربة التدريس بالكفاءات ترتكز العملية التعليمية فيها على عدة وضعيات تساعد المتعلمين على بناء المعرفة بنفسهم، و ذلك من خلال تنمية قدراتهم على التفكير بمختلف أشكاله، و كذا منحهم الفرصة لخلق و المبادرة و الابتكار والإبداع...إلخ و منه تعويدهم على النظر للأمور بطرق جديدة مختلفة و مغايرة لما كان سائدا في التدريس بالأهداف، و بصيغة أخرى فإن الوضعيات التعليمية في هذه البيداغوجية تصر

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

على جعل العملية التعليمية أكثر إجرائية و العمل فيها موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية و التي يتوقع أن يتزود بها التلميذ في نهاية كل سنة دراسية أو مرحلة تعليمية. (زين الدين ضياف ،2006،ص29).

- خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى المقاربة بالكفاءات التي ظهرت في الستينات في البرامج الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية ، ثم انتشرت و اعتمدت في العديد من البلدان منها الجزائر، و تعتمد المقاربة بالكفاءات على جعل المتعلم المحور الأساسي في عملية التعليم و التعلم، فهو عنصر نشيط فيها و مسؤول عن التقدم الذي يحرزه، و يبادر و يساهم في تحديد المسار التعلمي، بحيث يوضع هذا الأخير في وضعيات مختلفة و هي وضعية مشكلة و مناقشة و مشروع من أجل اكتساب معلومات تساعده لمواجهة الصعوبات و التعامل مع الغير في حياته اليومية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

البـــاب الثـــانـــي:
الجـانـــب الميدانـــــي

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــــل الـــسادس:
اجراءات الدراسة الميدانية

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- مكان و زمان إجراء الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- أساليب المعالجة الإحصائية.

- خلاصـة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

تمكن الدراسة الميدانية الباحث من مقاربة الموضوع ميدانيا من أجل التحقق من فرضيات دراسته ، و لذا سنتعرض في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة :

1- منهج الدراسة:

تعني كلمة منهج من منظور البحث العلمي الطريقة أو الأسلوب أو الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة من أجل التوصل إلى الحقيقة. (بشير صالح الرشيدي، 2000،ص21).

و عند "حسن الجبالي" تعني الطريقة العلمية و القواعد التي تتبع في ترتيب الإجراءات للتوصل إلى الإجابات عن تساؤلات البحث، و ذلك للحصول على متغيرات البحث، و ما يتبع ذلك من التوصل للقوانين و النظريات التي تؤدي إلى التعميم الصحيح، أو التوصل إلى الحلول الناجحة للمشكلات النفسية و الاجتماعية القائمة التي يتصدى لها البحث. (حسني الجبالي،2003،ص41).

أما فيما يخص اختيار المنهج فذلك يعود إلى طبيعة المشكلة، و في ذلك يقول "عزيز حنا داوود": " تختار المشكلة منهج بحثها، و قد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها و تحليل أبعادها. (عزيز حنا داوود،1991،ص29).

و بناءا على ذلك، و لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي، فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي نظرا لملاءمته

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

لطبيعة هذه الدراسة، حيث يعرف المنهج الوصفي أنه " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها و كشف جوانبها، و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى، أي البحث عن أوصاف دقيقة للأنشطة و الأشياء و العمليات و الأشخاص". (رابح تركي،1984،ص129).

و يمر المنهج الوصفي بعدة مراحل تبدأ بتحديد المشكلة و صياغة فروضها و اختيار العينة، ثم الوسائل المستعملة لجمع البيانات بعد التحقق من صدقها و ثباتها، وصولا إلى النتائج وتحليلها و تفسيرها لغرض الحصول على نتائج ذات مغزى تسهم في التقدم العلمي.

2- عينة الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية، و بلغ عددها مائتي و أربعة معلم و معلمة (204)، تم اختيارهم بطريقة حدثية ، لكونها أكثر الطرق شيوعا و استعمالا في البحوث النفسية و الاجتماعية، و ذلك وفقا للمتغيرات التالية:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	66	32,35
إناث	138	67,64
المجموع	204	100

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

نلاحظ من الجدول أن عدد الإناث أكثر من عدد الذكور و هو ما قد يعود إلى أن مهنة التعليم هي المفضلة عند المرأة، و أكثر استقطابا لها.

جدول رقم (2) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من 0-8 سنوات	19	9,31
8-16 سنة	25	12,25
من 16 سنة فما فوق	160	78,43
المجموع	204	100

نلاحظ أن فئة الخبرة من 16 سنة فما فوق تحتل المساحة الكبرى 78,43 %، تليها فئة من 8-16 سنة بنسبة 12,25 %، ثم بعدها فئة من 1-8 سنوات بنسبة 9,31 %.

جدول رقم (3) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
الأساسي	19	9,31
الثانوي	128	62,74
الجامعي	57	27,94
المجموع	204	100

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من خلال الجدول يتضح أن فئة المعلمين ذات مستوى تعليم ثانوي هم الفئة الأكثر بنسبة 62,74 %،تليها فئة معلمين ذات مستوى التعليم الجامعي بنسبة 27,94 %، و فئة معلمين ذات مستوى تعليم أساسي هي الأقل تمثيلا بنسبة 9,31 % من مجموع الفئات السابقة.

3- مكان و زمان إجراء الدراسة:

أجريت هذه الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية ينتمون إلى المقاطعات التالية:

- مقاطعة رقم (5): البليدة.
- مقاطعة رقم (1): الشراقة.
- مقاطعة رقم (2): عين بنيان.
- مقاطعة رقم (3): عين بنيان.
- مقاطعة رقم (5): عين بنيان.

و ذلك خلال الفترة الممتدة ما بين شهر أكتوبر إلى شهر جانفي 2011.

4- أدوات الدراسة:

تم تصميم مقياس يقيس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي من خلال أربعة أبعاد (الأهداف، المحتوى، الطرق و الوسائل التعليمية، التقويم).

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

4-1- طريقة بناء المقياس:

تم إعداد المقياس من طرف الباحثة بعد إطلاعها على بعض الكتب و الدراسات السابقة في المجال منها:

- فارعة حسن محمد: دراسات و بحوث،المنهاج و تكنولوجيا التعليم،عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999.

- حسن شحاتة: تصميم المناهج و قيم التقدم في العالم العربي،الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى،القاهرة،2008.

- نصر الله بوحميدة: اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي لمادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين،الجزائر،2008-2009.

- محمد تيعشادين: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، الجزائر،2008-2009.

و قد اعتمدت الباحثة في ذلك على مقياس " ليكرت " و هو أكثر المقاييس شيوعا في قياس الاتجاهات، و ذلك لتميزه بميزتان هامتان: تتمثل الأولى في كونه يعطي تقديرا لمدى قبول أو رفض المفحوص لموضوع الاتجاه بناء على التدريج الذي يلي كل بند من بنود المقياس، بينما تتمثل الثانية في إمكانية أن يحتوي المقياس على عدد من البنود أو العبارات المختلفة من حيث المضمون أو المعنى بحيث تسمح بإجراء تحليلات أكثر دقة لمعنى الاتجاه النفسي موضوع القياس.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و بالرغم من أن مقياس "ليكرت" لا يحتاج إلى استخدام الخبراء من أجل تصنيف العبارات لكون كل عبارة متدرجة ذاتيا ابتداءا من الموافقة المطلقة إلى الرفض المطلق. (نبيل بحري، 2007، ص178)، إلا أن الباحثة قامت بعرض المقياس على 5 معلمين في المرحلة الابتدائية و ثلاث أساتذة من جامعة الأغواط لتقييمها، على ضوء الملاحظات التي أبداها المعلمين و الأساتذة، أجرت الباحثة التعديلات اللازمة ليأخذ المقياس شكله النهائي في 66 بندا تقيس بصفة عامة اتجاهات المعلمين من حيث: الأهداف، المحتوى، الطرق و الوسائل التعليمية، و التقويم.

للتحقق من الخصائص القياسية للمقياس طبقناه على عينة من 80 معلم و معلمة في الابتدائي.

4-2- الصدق:

بعد استرجاع أوراق الإجابة، قمنا بتحليل بنود المقياس لاختيار أفضلها معتمدين أيضا على طريقة التناسق الداخلي أو ما يمكن تسميته بصدق المحتوى، و ذلك بحساب ارتباط درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، و هذا بعد طرح درجات هذه العبارة عن الدرجة الكلية، فتحصلنا على النتائج التالية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (4): درجات إرتباط بنود محور أهداف المنهاج و مستويات دلالتها.

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
1	0,677	0,01	80
2	0,712	0,01	80
3	0,545	0,01	80
4	0,729	0,01	80
5	0,743	0,01	80
6	0,543	0,01	80
7	0,564	0,01	80
8	0,754	0,01	80
9	0,641	0,01	80
10	0,708	0,01	80
11	0,649	0,01	80
12	0,700	0,01	80
13	0,553	0,01	80

يوضح الجدول (4) أن درجات التناسق الداخلي للمقياس في محور أهداف المنهاج قد تراوحت ما بين 0,754 كحد أعلى و 0,543 كحد أدنى ، و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى α= 0,01.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (5): درجات ارتباط بنود محور محتوى المنهاج و مستويات دلالتها.

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
1	0,638	0,01	80
2	0,471	0,01	80
3	0,517	0,01	80
4	0,306	0,01	80
5	0,419	0,01	80
6	0,602	0,01	80
7	0,626	0,01	80
8	0,581	0,01	80
9	0,677	0,01	80
10	0,705	0,01	80
11	0,476	0,01	80
12	0,500	0,01	80
13	0,715	0,01	80

يتضح من الجدول (5) أن درجات التناسق الداخلي للمقياس في محور المحتوى المنهاج قد تراوحت ما بين 0,715 كحد أعلى و 0,306 كحد أدنى، و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى α= 0,01.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (6): درجات ارتباط بنود محور الطرق و الوسائل التعليمية و مستويات دلالتها.

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
1	0,584	0,01	80
2	0,614	0,01	80
3	0,677	0,01	80
4	0,305	0,01	80
5	0,494	0,01	80
6	0,241	0,05	80
7	0,758	0,01	80
8	0,704	0,01	80
9	0,632	0,01	80
10	0,627	0,01	80
11	0,748	0,01	80
12	0,740	0,01	80
13	0,765	0,01	80
14	0,536	0,01	80
15	0,698	0,01	80
16	0,677	0,01	80

يوضح الجدول (6) أن درجات التناسق الداخلي للمقياس في محور طرق التدريس و الوسائل التعليمية قد تراوحت ما بين 0,765 كحد أعلى و 0,241 كحد أدنى و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى α= 0,01 ما عدا البند السابع دال عند مستوى α= 0,05.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (7): درجات ارتباط بنود محور التقويم و مستويات دلالته.

البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	عدد الأفراد
1	0,329	0,01	80
2	0,465	0,01	80
3	0,637	0,01	80
4	0,482	0,01	80
5	0,762	0,01	80
6	0,615	0,01	80
7	0,470	0,01	80
8	0,635	0,01	80
9	0,595	0,01	80
10	0,282	0,05	80
11	0,631	0,01	80
12	0,570	0,01	80
13	0,695	0,01	80
14	0,702	0,01	80
15	0,789	0,01	80
16	0,690	0,01	80
17	0,759	0,01	80
18	0,652	0,01	80
19	0,674	0,01	80
20	0,664	0,01	80

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يتضح من الجدول (7) أن درجات التناسق الداخلي للمقياس في محور التقويم قد تراوحت ما بين 0,789 كحد أعلى و 0,282 كحد أدنى و جميعها دالة إحصائيا عند مستوى α= 0,01 ما عدا البند العاشر دال عند مستوى α= 0,05.

و بهذا أخذ المقياس صورته النهائية في 62 عبارة، بعد إقصاء أربعة عبارات لم تكن علاقتها بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية بالرغم من صدقها الظاهري و هي على التوالي:

- مواضيع المحتوى حديثة.
- طريقة التدريس تغيرت في ظل المقاربة بالكفاءات.
- يقتصر التقويم الحالي على مدى تحصيل المعارف.
- شبكة التقويم مرهقة.

4-3- الثبات:

الثبات معناه إذا كررنا الاختبار سوف يعطي تقديرات ثابتة، أي أننا إذا أعدنا الإجراء حصلنا على نتائج متسقة. (بدر محمد الأنصاري،2000،ص114). للتأكد من ثبات المقياس قمنا باستخدام معامل ألفا كرونباخ، و قدرت قيمة معامل ألفا للمحاور الأربعة كالتالي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (8): يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور الأربعة .

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأهداف	13	0,88
المحتوى	13	0,81
الطرق و الوسائل التعليمية	16	0,86
التقويم	20	0,90

بالتالي تراوحت قيمة معامل ألفا بين 0,81 و 0,90 و هو ثبات عالي يدل على تناسق و انسجام بنود المقياس.

4-4- طريقة التطبيق:

لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، قمنا بتطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي على عينة مكونة من مائتي و أربعة معلم (204) تم اختيارهم بطريقة حدثية و ذلك بتوزيع نسخ من هذا المقياس على هؤلاء المعلمين،مع تقديم بعض التوضيحات تشمل طريقة الإجابة، و توضيح الهدف العام من المقياس، و قد استغرقت عملية استرجاع كل الوثائق مدة شهر تقريبا، بعدها تأتي عملية الفرز أين تم فيها إلغاء بعض الوثائق التي لا تخدم الدراسة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

4-5- طريقة التصحيح:

يتدرج تنقيط البنود الموجبة في المقياس تنازليا كما يلي: 5-4-3-2-1، في حين يتدرج تنقيط البنود السالبة تصاعديا: 1-2-3-4-5.

5- أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدراسة لمعالجة البيانات و التي تمثلت فيما يلي:

1- لتحديد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة معامل ارتباط بيرسون.

2- لتحديد معامل الثبات لأداة الدراسة معامل ألفا كرونباخ.

3- حساب التكرارات و النسب المئوية و ذلك لتحديد خصائص أفراد العينة و استجاباتها على عبارات المقياس.

4- حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات محاور المقياس.

5- اختبار مربع (كا^2) لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين إيجابية نحو المنهاج الدراسي.

6- اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج حسب متغير الجنس.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

7- تحليل التباين الأحادي الاتجاه (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف المستوى التعليمي و سنوات الخبرة في التدريس.

و لإجراء العمليات الحسابية استعملنا الرزمة الإحصائية المستخدمة في العلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS).

- خلاصة:

لقد تعرضت الدراسة في هذا الفصل إلى وصف المنهج المستعمل و ذلك طبقا لما يتماشى و طبيعتها، ثم وصف عينة الدراسة ومكان و زمان إجراء الدراسة، و تم استعراض أهم المراحل المتبعة في إعداد أدوات جمع البيانات و العمليات التي أجريت عليها للتأكد من صدقها و ثباتها، كما تم التطرق إلى أهم الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، و كل ذلك من أجل الوصول إلى نتائج على أعلى درجة ممكنة من الدقة يمكن الاعتداد بها، و في الفصل الموالي سوف يتم عرض كل النتائج المتوصل إليها و مناقشتها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الفصـــــل الســـابـع:
عرض نتائج الدراسة و مناقشتها

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد.

1- عرض و تحليل النتائج و مناقشتها.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- تمهيد:

بعد عرض منهج الدراسة و إجراءاتها، وكذا الخصائص العامة للعينة التي شاركت في الدراسة، سنحاول في هذا الفصل التعرض لمختلف النتائج المتوصل إليها و مناقشتها وفقا لما تم وضعه من فرضيات مسبقة.

1- عرض و تحليل النتائج و مناقشتها:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها:

تنص الفرضية على أن للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

لاختبار هذه الفرضية عمدنا إلى حساب النسبة المئوية، اختبار كا^2، و الجداول: (9)، (10)،(11)،(12) توضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (09): توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج.

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاه إيجابي	95	%46,57	18,20	2	0,01
اتجاه سلبي	46	%22 ,54			
اتجاه محايد	63	%30,88			
المجموع	204	%100			

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يتضح من خلال الجدول بأن قيمة (كا^2) و المقدرة بـ 18,20 دالة عند مستوى α= 0,01، و هذا ما يشير إلى وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج و ذلك لصالح المعلمين الذين يتبنون اتجاها إيجابيا تقدر نسبتهم بـ 46,57 % على حساب الفئتين الأخريين، بحيث قدرت نسبة المعلمين ذوي اتجاه سلبي بـ 22,54 %، أما المعلمين ذوي اتجاه محايد قدرت نسبتهم 30,88 %.

جدول رقم (10): توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو محتوى المنهاج.

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاه إيجابي	61	%29,90	1,44	2	0,01
اتجاه سلبي	75	%36,76			
اتجاه محايد	68	% 33,33			
المجموع	204	%100			

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن المعلمين ذوي الاتجاه السلبي نحو محتوى المنهاج قدرت نسبتهم بـ 36,76 %، في حين قدرت نسبة المعلمين ذوي اتجاه إيجابي بـ 29,90 %، أما المعلمين ذوي اتجاه محايد بلغت نسبتهم 33,33 % و من خلال قيمة (كا^2) و التي تساوي 1,44 نجدها تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج عند مستوى دلالة 0,05 .

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (11): توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو الطرق و الوسائل التعليمية.

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاه إيجابي	169	%82,84	225,91	2	0,01
اتجاه سلبي	12	%5,88			
اتجاه محايد	23	% 11,27			
المجموع	204	%100			

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة المعلمين ذوي اتجاه إيجابي نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية قدرت بـ 82,84 %، أما المعلمين ذوي اتجاه سلبي قدرت بـ 5,88 % في حين بلغت نسبة المعلمين ذوي اتجاه محايد 11,27 %، و من خلال قيمة (كا^2) و المقدرة بـ 225,91 يتأكد وجود فروق دالة إحصائيا بين فئة المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي و المعلمين ذوي الاتجاه السلبي لصالح الاتجاه الأول.

جدول رقم (12): توزيع أفراد العينة حسب اتجاهاتهم نحو التقويم.

نوع الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة
اتجاه إيجابي	197	%96,56	367,09	2	0,01
اتجاه سلبي	3	% 1,47			
اتجاه محايد	4	% 1,96			
المجموع	204	%100			

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة (كا^2) و المقدرة بـ 367,09 دالة عند مستوى α=0,01 و هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين فئة المعلمين الذين يتبنون اتجاهات

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

إيجابية نحو التقويم،و بين الفئتين الأخريين،حيث أن المعلمين ذوي اتجاه سلبي قدرت نسبتهم بـ 1,47، أما المعلمين ذوي اتجاه محايد بلغت نسبتهم 1,96 % بفارق بسيط، و قد كانت هذه الفروق لصالح ذوي الاتجاه الإيجابي و الذين تقدر نسبتهم ب 96, 56 %.

انطلاقا من هذه النتائج نرى أن الفرضية الأولى في دراستنا و التي تنص على أن للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي تحققت جزئيا، حيث بينت النتائج أن:

1- للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو أهداف المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

2- للمعلمين اتجاهات سلبية نحو محتوى المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

3- للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو الطرق و الوسائل التعليمية للمنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

4- للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو التقويم للمنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

و عليه فإن أغلبية اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي إيجابية على عكس ما توصلت إليه دراسة (سعيدة لونيس، 2005) التي دلت نتائجها على أن أغلبية معلمي المرحلة الابتدائية لديهم اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس على اعتبار أن دراستها كانت قريبة في تاريخها من بداية تطبيق المنهاج الدراسي الجديد، و معلوم أن كل جديد يتم استحداثه على مستوى المنظومة التربوية و مهما كان نوعه فإنه قد يلقى معارضة معينة من طرف المعنيين بتطبيقه أو التعامل معه ألا وهم المعلمين.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

كما أثبتت نتائج دراسة (نصر الله بوحميدة،2008)، حول اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي لمادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين سلبية خاصة نحو الأهداف من حيث أجرأتها و الوسائل التعليمية و طرق التدريس المعتمدة حاليا في المنظومة التربوية، فالأساتذة يكونون في سباق مع الزمن،الأمر الذي يستحيل فيه تنفيذ المنهاج، ولهذا يلجؤون إلى اعتماد كتب شبه مدرسية في تناول المواضيع الأكثر تعقيدا.

و هذا خلافا لما توصلت إليه نتائج دراستنا، فقد أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي إيجابية، بحيث أن الأغلبية عبروا بالإيجاب نحو كل من محور الأهداف و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التقويم، و التي قدرت نسبتهم على الترتيب: 46,57%،82,84%،96,56%،في حين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو محور محتوى المنهاج بنسبة 36,76%، و قد يرجع هذا إلى كثافته و عدم مناسبة الحصص المقررة له في المنهاج،و لا مع قدرة التلاميذ الإستعابية لأن الطفل في سنواته المدرسية الأولى ما زال غير قادر على فصل القضايا عن بعضها. و هذا ما أكدته دراسة (سعيد عمیار) إذ وجد أن 75% من المعلمين يرون أن البرامج كثيفة.

و إضافة لما سبق لا يمكن أن نغفل دور عامل حياد اتجاهات المعلمين في النتائج التي توصلنا إليها، حيث نجد نسبة معتبرة كانت اتجاهاتهم حيال أهداف و محتوى المنهاج محايدة و ذلك بنسبة 30,88% و 33,33%، و أن أغلب هؤلاء من ذوي الخبرة العالية

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و الذين يكونون أكثر مقاومة لأي تغيير يمس قطاع التربية و التعليم و هذا بالإضافة إلى ذوي الخبرة المحدودة (القصيرة).

فضلا عما سبق فقد يكون عامل التكوين المستمر للمعلمين قد لعب دور في هذه النتيجة التي توصلنا إليها، فالدورات التكوينية من خلال الأيام الإعلامية و الملتقيات و الندوات التربوية، فبالرغم من أنها كانت متأخرة نوعا ما، إلا أن الوزارة قد تمكنت من استدراك ضعف تكوين المعلمين على أساسيات المنهاج الدراسي، بما فيها جانب الأهداف و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التقويم ، و في هذا الصدد أشارت دراسة (سهيلة الفتلاوي،1995) إلى الدور الذي يلعبه عامل التكوين و التدريب على طرق و أساليب التعامل مع عناصر و أساسيات التدريس بالكفاءات، في جعل المعلمين لهم ما يكفي من الدرايات و المعارف و الخبرات للتعامل مع هذه العناصر (الأهداف،المحتوى،الطرق و الوسائل التعليمية،التقويم)، و ما نجم عن ذلك من اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التدريس بالكفاءات. هذا و نجد نتائجنا لا تختلف عما توصلت إليها دراسة (نجوى يوسف بوراس، 2005) بأن اتجاهات معلمي الثانويات التخصصية نحو المناهج الدراسية إيجابية، و ذلك لمراعاتها لحاجات المجتمع و الفروق الفردية و مستوى نمو المتعلمين.

كما اتفقت دراستنا مع دراسة " محمد تيعشادين،2008 " فيما يخص محور التقويم إذ وجد أن اتجاهات المعلمين إيجابية نحو الأهداف والجوانب التطبيقية للتقويم بالكفاءات، وقد يعود ذلك إلى انسجام أهداف التقويم بالكفاءات مع هذه البيداغوجية، و يرجع هذا إلى

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

كون التقويم الحالي يشتمل على كل المستويات من مبدأي تشخيصي، تكويني و تجميعي، وهذه المستويات جعلته يساير أهداف العملية التعليمية. على عكس ما أظهرته نتائج دراسة " مباركي بوحفص،1993 " إذ أنفت إيجابية أساليب التقويم، و قد أرجع ذلك إلى غموض المفاهيم المحورية المتعلقة بالفعل التربوي و عدم وضوحها بالنسبة للمعلمين.

يظهر من خلال العرض السابق أن الفرضية الأولى للدراسة و التي تؤكد على أن اتجاهات المعلمين إيجابية نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي قد تحققت.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة "ت"،و جاءت النتائج كما هو واضح في الجداول: (13)،(14)،(15)،(16).

جدول رقم (13): يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج بين الجنسين.

الجنس	المجموع N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	66	40,4091	9,83084	1,21009	1,463	0,05
الإناث	138	38,3696	8,13219	0,69226		غير دالة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن قيمة (ت) المقدرة بـ 1,46 غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=0,05 وعليه لا توجد فروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج، ففي عينة الذكور نجد أن متوسط درجات الاتجاهات 40,40 بانحراف معياري 9,83، في المقابل نجد أن متوسط درجات اتجاهات الإناث 38,36 بانحراف معياري 8,13.

جدول رقم (14): يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج بين الجنسين.

الجنس	المجموع N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	66	41,2424	10,17094	1,25196	0,842	0,05 غير دالة
الإناث	138	40,0652	7,30584	0,62191		

تبين لنا النتائج المسجلة في الجدول رقم (14)،أن قيمة (ت) المقدرة بـ 0,84 غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α= 0,05، و هذا يدل على أنه لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج، و هذا رغم الفروق الظاهرية حيث قدر المتوسط الحسابي للذكور و الذي يقدر بـ 41,24 بانحراف معياري 10,17، و المتوسط الحسابي للإناث المقدرة بـ 40,06 بانحراف معياري 7,30.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (15): يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو الطرق و الوسائل التعليمية بين الجنسين.

الجنس	المجموع N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	66	54,7424	9,18579	1,13069	1,053	0,05
الإناث	138	53,2971	9,16548	0,78022		غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة (ت) المقدرة بـ 1,05 غير دالة عند مستوى دلالة α= 0,05 و هي تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية ،رغم الفروق الظاهرية في متوسطات الذكور نجد أن متوسط درجات الاتجاهات 54,74 بانحراف معياري 9,18، في المقابل نجد أن متوسط درجات اتجاهات الإناث 53,29 بانحراف معياري 9,16.

جدول رقم (16): يوضح دلالة الفروق في اتجاهات المعلمين نحو التقويم بين الجنسين.

الجنس	المجموع N	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى الدلالة
الذكور	66	74,3182	11,01769	1,35618	1,279	0,05
الإناث	138	72,1522	11,45343	0,97498		غير دالة

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن قيمة (ت) قدرت بـ 1,27 و هي غير دالة عند مستوى دلالة α=0,05،و هذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم، و هذا رغم ما يعكسه المتوسط الحسابي للذكور و الذي يقدر بـ 74,31 بانحراف معياري 11,01، و المتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ 72,15 بانحراف معياري 0,97.

انطلاقا من هذه النتائج نرى أن الفرضية الثانية في دراستنا و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي لم تتحقق، حيث بينت النتائج أنه:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو الطرق و الوسائل التعليمية.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو التقويم.

و عليه فإنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي، و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (سعيدة لونيس،

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2005)، و تبين للباحثة أنه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم، و ذلك راجع إلى كون كلا الجنسين وجد نفسه مجبرا على ممارسة هذه المهنة، نظرا لعدم توفر وظيفة ملائمة خصوصا في ظل البطالة القائمة في مجتمعنا.

كما تختلف نتائج دراستنا مع دراسة (نصر الله بوحميدة،2008) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في اتجاهات أساتذة مادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين للمستوى النهائي حسب متغير الجنس لصالح الأساتذة الإناث اللاتي يحملن اتجاها إيجابيا مقارنة بزملائهم الأساتذة الذكور.

يلاحظ من خلال الدراستين اللتين أوردناها أن هناك تضاربا في نتائجهما، أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي، و هذا يعد أمرا مقبولا لأن كلاهما يواجه نفس الظروف بحكم عملهما فأي تجديد أو تغيير في المنهاج الدراسي يمسهما معا.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي حسب متغير الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية عمدنا إلى استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) و حساب قيمة "ف"، و الجداول من رقم (17) إلى رقم (28) توضح النتائج المتوصل إليها.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (17): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو أهداف المنهاج حسب الخبرة.

الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأعلى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأدنى	الحد الأعلى
من 0- 8 سنوات	19	39,36	6,92	1,58	36,02	42,70	26	49
من 9- 17 سنة	25	35,40	9,16	1,83	31,61	39,18	18	51
17 سنة فما فوق	160	39,55	8,78	0,69	38,18	40,92	17	61
المجموع	204	39,02	8,74	0,61	37,82	40,23	17	61

احتل المعلمين ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 39,55 و جاء بعدهم ذوي خبرة من 0 إلى 8 سنوات بمتوسط حسابي مقداره 39,36، في حين احتل المعلمين ذوي خبرة من 9-17 سنة المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره 35,40. في حين اختلف الترتيب في انتشار النتائج، إذ نجد أن المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة أكثر تشتتا بانحراف معياري يقدر بـ 9,16 و مدى طوله 33 لتليها عينة المعلمين ذوي الخبرة من17 سنة فما فوق بـ 8,78 و مدى طوله 44 و بعدها ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بانحراف معياري يقدر بـ 6,92 و مدى طوله 23.

هذا و للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب الخبرة، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (18): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
1,159	2	201	0,316

بعد التأكد من تجانس التباين في العينات كما هو موضح في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج تبعا للخبرة باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (19): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	375,909	2	187,954	2,493	0,085
داخل المجموعات	15151,915	201	75,383		
المجموع	15527,824	203			

مثلما هو موضح في الجدول قيمة ف: 2,493 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن الخبرة ليس لها تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (20): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو محتوى المنهاج حسب الخبرة.

الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأعلى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأدنى	الحد الأعلى
من 0- 8 سنوات	19	40,10	6,64	1,52	36,90	43,31	27	48
من 9-17 سنة	25	37,36	8,51	1,70	33,84	40,87	20	50
17 سنة فما فوق	160	40,96	8,42	0,66	39,65	42,28	18	64
المجموع	204	40,44	8,33	0,58	39,29	41,59	18	64

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن المعلمين ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق احتلوا المرتبة الأولى بالمتوسط الحسابي مقداره 40,96، ثم تلتها فئة ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بمتوسط حسابي 40,10، و في المرتبة الأخيرة جاءت فئة المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة، بينما اختلف الترتيب في انتشار النتائج، إذ نجد أن المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة أكثر تشتتا بانحراف معياري يقدر بـ 8,51 و مدى طوله 30، لتليها فئة المعلمين ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق بانحراف معياري بـ 8,42 و مدى طوله 46، بعدها ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بانحراف معياري يقدر بـ 6,64 و مدى طوله 21.

و للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب الخبرة، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (21): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
0,711	2	201	0,492

بعد التحقق من تجانس التباين في العينات كما تشير النتائج الموضحة في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج تبعا لمتغير الخبرة باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (22): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	284,014	2	142,007		
داخل المجموعات	13814,393	201	68,728	2,066	0,129
المجموع	14098,407	203			

يتضح من خلال هذا الجدول أن قيمة ف: 2,066 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن الخبرة ليس لها تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو محتوى المنهاج.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (23): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو الطرق و الوسائل التعليمية حسب الخبرة.

الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأعلى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأدنى	الحد الأعلى
من 0- 8 سنوات	19	51,89	6,92	1,58	48,55	55,23	39	64
من 9-17 سنة	25	50,88	10,22	2,04	46,65	55,10	30	70
17 سنة فما فوق	160	54,43	9,16	0,72	53,00	55,86	22	75
المجموع	204	53,76	9,17	0,64	52,49	55,03	22	75

يلاحظ من خلال الجدول أن المعلمين ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق احتلوا المرتبة الأولى بالمتوسط الحسابي مقداره 54,43، ثم جاء بعدهم ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بمتوسط حسابي 51,89، و في المرتبة الثالثة جاء المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة بمتوسط حسابي مقداره 50,88، أما انتشار النتائج فقد اختلف ترتيبها، إذ أن المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة أكثر تشتتا بانحراف معياري يقدر بـ 10,22 و مدى طوله 40، ثم عينة ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق بانحراف معياري يقدر بـ 9,16 و مدى طوله 53 و في الأخير المعلمين ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بانحراف معياري يقدر بـ 6,92 و مدى طوله 25.

و للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج،قمنا باختيار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (24): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
1,254	2	201	0,288

بعد التأكد من تجانس التباين في العينات كما هو موضح في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية تبعا للخبرة باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (25): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	346,901	2	173,451		
داخل المجموعات	16739,804	201	83,283	2,083	0,127
المجموع	17086,706	203			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة ف: 2,083 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05، و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن الخبرة ليس لها تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (26): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو التقويم حسب الخبرة.

الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأعلى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأدنى	الحد الأعلى
من 0- 8 سنوات	19	73,26	9,97	2,28	68,45	78,06	75	97
من 9-17 سنة	25	71,72	13,92	2,78	65,97	77,46	36	95
17 سنة فما فوق	160	72,98	11,10	0,87	71,24	74,71	26	96
المجموع	204	72,85	11,33	0,79	71,28	74,41	26	97

احتل المعلمين ذوي الخبرة من 0-8 سنوات المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 73,26 ، و جاء بعدهم ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق بمتوسط حسابي مقداره 72,98، في حين احتل المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره 71,72، بينما اختلف الترتيب في انتشار النتائج، إذ نجد أن المعلمين ذوي الخبرة من 9-17 سنة أكثر تشتتا بانحراف معياري مقدر ب 13,9 و مدى طوله 59 لتليها عينة المعلمين ذوي الخبرة 17 سنة فما فوق بانحراف معياري يقدر بـ 11,10 و مدى طوله 70، و بعدها ذوي الخبرة من 0-8 سنوات بانحراف معياري مقداره 9,97 و مدى طوله 22.

هذا و للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب الخبرة، قمنا باختيار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
0,721	2	201	0,488

بعد التحقق من تجانس التباين في العينات كما تشير النتائج الموضحة في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التقويم تبعا لمتغير الخبرة باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (28): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	37,920	2	18,960		
داخل المجموعات	26033,668	201	129,521	0,146	0,864
المجموع	26071,588	203			

مثلما هو موضح في الجدول قيمة ف: 0,146 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن الخبرة ليس لها تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو التقويم.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يظهر من العرض السابق أن الفرضية الثالثة و التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي حسب متغير الخبرة لم تتحقق، حيث بينت النتائج أنه:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج حسب متغير الخبرة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج حسب متغير الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الطرق و الوسائل التعليمية حسب متغير الخبرة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم حسب متغير الخبرة.

و عليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي حسب متغير الخبرة، و تدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه (سعيدة لونيس،2005) في دراستها و التي خلصت إلى أن عامل الخبرة لا يؤثر على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم. و تعزوا الباحثة ذلك إلى كون مهنة التعليم عمل روتيني متكرر عاما بعد عام مما يدفع المعلمين للشعور بالملل و الضجر و التذمر، إذ لا يوجد تجديد أو تعديل يذكر يضفي على

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

العملية التعليمية نوعا من الجاذبية و الحيوية، سواء من حيث البرامج الدراسية أو الوسائل التعليمية أو ما شابه ذلك.

كما أثبتت نتائج دراسة (محمد تيعشادين،2008) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات الخبرة المهنية المختلفة من حيث اتجاهاتهم نحو الأهداف و الجوانب التطبيقية للتقويم بالكفاءات، و فسر ذلك بأن عامل الخبرة بمختلف فئاته قد ساهم في النظرة الإيجابية نحو الأهداف و الجوانب التطبيقية للتقويم مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأساتذة ذوي الخبرة العالية يشكلون نصف عينة الدراسة.

كما تختلف نتائج دراستنا مع دراسة (نصر الله بوحميدة،2009) التي خلصت إلى وجود فروق دالة تبرز أن لمتغير الخبرة أثر في تحديد نوع الاتجاه نحو المنهاج الجديد من قبل أساتذة التعليم الثانوي مدرسي مادة التاريخ و الجغرافيا.

لقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي تبعا لمتغير الخبرة، و السبب في عدم وجود فروق قد يرجع إلى أحكام المعلمين ذوي الخبرة القصيرة و المتوسطة.

من خلال آراء و اتجاهات المعلمين الذين لديهم خبرة طويلة في مجال التدريس أو ما يعرف بالجماعة المرجعية، و هؤلاء غالبا ما ينقلون الصورة الإيجابية للمنهاج الدراسي لخبرتهم الطويلة التي شهدت مختلف التطورات و التغيرات الحاصلة للمنهاج الدراسي.....و خاصة إذا كانت آراء تلك الجماعة المرجعية (المعلمين ذوي الخبرة الطويلة)

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

مدعمة بوقائع ملموسة، و في هذا السياق يؤكد كل من " بروشنسكي " و "سيدنبرج" أن : "هناك ارتباط اكتساب الاتجاه عند الفرد بعضويته في الجماعات الاجتماعية المختلفة،و التي يكون له فيها اتصالات مباشرة،و نتيجة لذلك فإن اتجاهات الفرد تكون متطابقة مع اتجاهات هذه الجماعة ". (محمود السيد أبو النيل،1984، ص456).

و هذا يعني أن الفرد يكتسب و يمتص الكثير من اتجاهات الجماعة التي يتفاعل معها، حيث يمثل لها و يساير معاييرها.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

و لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) و حساب قيمة "ف"، والجداول المرقمة من (29) إلى (40) توضح النتائج المتوصل إليها.

جدول رقم (29): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو أهداف المنهاج حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأعلى للمتوسط عند 0,05=α	الحد الأدنى	الحد الأعلى
أساسي	21	42,33	7,24	1,58	39,03	45,63	26	61
ثانوي	127	39,25	8,97	0,79	37,68	40,83	17	61
جامعي	56	37,26	8,43	1,12	35,01	39,52	18	51
المجموع	204	39,02	8,74	0,61	37,82	40,23	17	61

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

حسب الجدول أعلاه فإن المعلمين ذوي مستوى تعليمي أساسي احتلوا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 42,33 و انحراف معياري يقدر بـ 7,24 و مدى طوله 35، ثم ذوى مستوى تعليمي ثانوي بمتوسط حسابي يقدر بـ 39,25 و انحراف معياري مقداره 8,97 و مدى طوله 44، و في المرتبة الأخيرة المعلمين ذوي مستوى جامعي بمتوسط حسابي مقداره 37,26 و انحراف معياري يقدر بـ 8,43 و مدى طوله 33.

هذا و للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب المستوى التعليمي، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (30): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
1,863	2	201	0,158

بعد التأكد من تجانس التباين في العينات كما هو موضح في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج تبعا للمستوى التعليمي باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

جدول رقم (31): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	409,750	2	204,875		
داخل المجموعات	15118,074	201	75,214	2,724	0,068
المجموع	15527,824	203			

مثلما هو موضح في الجدول قيمة " ف": 2,724 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05،و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن المستوى التعليمي ليس له تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو أهداف المنهاج.

جدول رقم (32): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو محتوى المنهاج حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأعلى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأدنى	الحد الأعلى
أساسي	21	44,09	7,85	1,71	40,52	47,67	30	64
ثانوي	127	40,44	8,52	0,75	38,95	41,94	18	63
جامعي	56	39,07	8,78	1,03	36,98	41,15	20	52
المجموع	204	40,44	8,33	0,58	39,29	41,59	18	64

احتل المعلمين ذوي مستوى تعليمي أساسي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 44,09 بانحراف معياري يقدر بـ 7,85 و مدى طوله 34، و جاء بعدهم ذوى مستوى تعليمي ثانوي بمتوسط حسابي يقدربـ 40,44 و انحراف معياري مقداره 8,52 و مدى طوله

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

45، في حين احتل المعلمين ذوي مستوى جامعي المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره 39,07 و انحراف معياري يقدر بـ 7,78 و مدى طوله 32.

للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب المستوى التعليمي، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (33): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
0,163	2	201	0,850

بعد التحقق من تجانس التباين في العينات كما تشير النتائج الموضحة في الجدول،قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج تبعا للمستوى التعليمي باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (34): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	355,466	2	192,733	2,825	0,062
داخل المجموعات	13712,941	201	68,224		
المجموع	14098,407	203			

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ف": 2,825 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن المستوى التعليمي ليس له تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو محتوى المنهاج.

جدول رقم (35): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو الطرق و الوسائل التعليمية حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأعلى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأدنى	الحد الأعلى
أساسي	21	55,80	7,90	1,72	52,21	59,40	37	74
ثانوي	127	54,36	9,11	0,80	52,76	55,96	22	75
جامعي	56	51,64	9,51	1,27	49,09	54,19	30	69
المجموع	204	53,76	9,17	0,64	52,49	55,03	22	75

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن المعلمين ذوي مستوى تعليمي أساسي احتلوا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 55,80 و انحراف معياري يقدر بـ 7,90 و مدى طوله 37، ثم تليها فئة ذوى مستوى تعليمي ثانوي بمتوسط حسابي يقدر بـ 54,36 و انحراف معياري مقداره 9,11 و مدى طوله 53،و في المرتبة الأخيرة جاءت فئة المعلمين ذوي مستوى جامعي بمتوسط حسابي مقداره 51,64 و انحراف معياري يقدر بـ 9,51 و مدى طوله 39.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب المستوى التعليمي، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (36): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
0,522	2	201	0,594

بعد التأكد من تجانس التباين في العينات كما هو موضح في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية تبعا للمستوى التعليمي باستعمال اختبار F فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (37): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	385,272	2	192,636	2,318	0,101
داخل المجموعات	16701,434	201	83,092		
المجموع	17086,706	203			

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة ف: 2,318 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن المستوى التعليمي ليس له تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية.

جدول رقم (38): يوضح توزيع نتائج الاتجاه نحو التقويم حسب المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	الحد الأدنى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأعلى للمتوسط عند α=0,05	الحد الأدنى	الحد الأعلى
أساسي	21	76,23	5,92	1,29	73,54	78,93	64	93
ثانوي	127	73,25	10,95	0,97	71,32	75,17	26	96
جامعي	56	70,67	13,28	1,77	67,11	74,23	32	97
المجموع	204	72,85	11,33	0,79	71,28	74,41	26	97

تشير النتائج المدونة في الجدول أعلاه، إلى أن المعلمين ذوي مستوى تعليمي أساسي احتلوا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 76,23 و انحراف معياري يقدر بـ 5,92 و مدى طوله 29 ، ثم تليها فئة ذوي مستوى تعليمي ثانوي بمتوسط حسابي يقدر بـ 73,25 و انحراف معياري مقداره 10,95 و مدى طوله 70، و في المرتبة الأخيرة جاءت فئة المعلمين ذوي مستوى جامعي بمتوسط حسابي مقداره 70,67 و انحراف معياري يقدر بـ 13,28 و مدى طوله 65.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

للتأكد من الدلالة الإحصائية للفروق الملحوظة في النتائج بين المعلمين حسب المستوى التعليمي، قمنا باختبار تجانس التباين في العينات فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (39): يوضح نتائج اختبار تجانس التباين.

إحصائية Levene	درجة الحرية 1	درجة الحرية 2	Sigma
4,086	2	201	0,018

بعد التأكد من عدم تجانس التباين في العينات كما هو موضح في الجدول، قمنا بتحليل التباين بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو طرق التقويم تبعا للمستوى التعليمي باستعمال اختبار F لعدم التجانس فتحصلنا على النتائج.

جدول رقم (40): يوضح نتائج تحليل التباين في النتائج تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

مصدر التباين	مجموع القيم المربعة	درجة الحرية	متوسط الحريات	ف	Sigma
بين المجموعات	525,627	2	262,814	2,068	0,129
داخل المجموعات	25545,961	201	127,094		
المجموع	26071,588	203			

من الجدول أعلاه يتضح أن قيمة ف: 2,068 ليست دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α=0,05 و أن الفروق الملحوظة بين المتوسطات ليست حقيقية، بمعنى أن المستوى التعليمي ليس له تأثير على المعلمين في اتجاهاتهم نحو طرق التدريس و الوسائل التعليمية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

انطلاقا من هذه النتائج نرى أن الفرضية الرابعة في دراستنا و التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي لم تتحقق، حيث بينت النتائج أنه:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو أهداف المنهاج تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو محتوى المنهاج تبعا لمتغير المستوى التعليمي..

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الطرق و الوسائل التعليمية تبعا لمتغير المستوى التعليمي..

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في اتجاهات المعلمين نحو التقويم تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

من خلال هذه النتائج يتضح بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي تبعا لمتغير المستوى التعليمي، حيث أن المجموعات الثلاث ذات المستوى المتوسط و الثانوي و الجامعي قد خضعوا لتكوين مستمر عن طريق الندوات و الملتقيات التربوية و الأيام الإعلامية...إلخ هذا ما أدى إلى عدم تأثر اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي تبعا لهذا المتغير، مع العلم أن المجموعتين ذات المستوى المتوسط و الثانوي قد التحقتا بمعاهد تكوين المعلمين.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و نتيجة هذه الفرضية تتفق مع ما توصلت إليه (سعيدة لونيس،2005) في دراستها، التي دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، و يرجع ذلك إلى أن المعلمين يواجهون نفس المشاكل و الصعوبات تقريبا و تحت تأثير نفس الظروف.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

خـاتمـــة

تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية التي ينطلق منها الأجيال و يكتسب التلاميذ أساسيات التعليم و أبجديات اللغات ، لأن هذه المرحلة تعتبر بمثابة البوابة التي من خلالها تتشكل شخصيات التلاميذ مستقبلا ،و كذلك تظهر أهميتها في زيادة استعداداتهم و قابليتهم في اكتساب المعارف الأولية، و هذا لا يتحقق إلا بتواجد المعلم الذي يستطيع بكفاءته إيصال هذه المعارف و المعلومات، و من أجل زيادة مردودية التحصيل الدراسي للتلاميذ و كفاءتهم، شرعت وزارة التربية في إصلاحات للمناهج الدراسية، و التي بدأ تطبيقها منذ سنة 2003- 2004، حيث أن الكثير من المعلمين يشتكون من أنهم لم يستشاروا و لم يطلب رأيهم في المسألة ، فقد حاولنا من خلال هذا البحث رصد اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي، و ذلك من خلال محاولة التعرف على آراء المعلمين نحو كل من أهداف و محتوى المنهاج الدراسي، و الطرق و الوسائل التعليمية و التقويم. و للإجابة على هذه الإشكالية فقد صغنا أربعة فرضيات مفادها أن للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو المنهاج الدراسي ، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي حسب متغيرات الجنس ، الخبرة المهنية ، و المستوى التعليمي.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و قد أجرينا الدراسة الميدانية على عينة من معلمي التعليم الابتدائي، بحيث لم نستهدف معلمي سنة معينة و ذلك راجع إلى أن تغيير المنهاج الدراسي مس كل السنوات.

استعملنا في هذه الدراسة لجمع البيانات مقياس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي من بناء الباحثة، و ذلك بعد الإطلاع على الدراسات و المراجع التي تناولت جانب أو جوانب من الموضوع، و بعد التحقق من الخصائص القياسية للمقياس بتطبيقه على عينة من 80 معلم و معلمة بطريقة إعادة الاختبار، و تم التأكد من صدقه و ثباته طبقنا على أفراد العينة.

و بعد المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الميدانية توصلنا إلى أن المنهاج الدراسي يلقى تقبلا من طرف نسبة كبيرة من المعلمين، حيث يرون أن مجمل الإصلاحات التي أدخلت على المنهاج هي في المستوى، إلا أن هناك بعض المشاكل و العراقيل التي تواجهه ككثافة الدروس و المواد المقررة و عدم ملاءمتها مع الوقت المخصص لها، و نقص التكوين لدى المعلمين، كما توصلنا إلى أن اتجاهات المعلمين نحو المنهاج لم تتأثر بمتغيرات كل من الجنس و الخبرة و المستوى التعليمي للمعلم ، حيث لم تكن نتائج التحليل الإحصائي دالة عند المستويات المقبولة علميا .

و يجدر الذكر أن نسبة كبيرة من المعلمين تقبلوا المنهاج الدراسي من الناحية النظرية، و لكن وجدوا صعوبة في تطبيقه، حيث يرون أن المدرسة مازالت تعاني من نفس مشاكل المنظومة التربوية القديمة.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

و بناءا على التجربة الميدانية التي قمنا بها و النتائج المتحصل عليها، حاولنا وضع مجموعة من الاقتراحات و التوصيات لخصناها فيما يلي:

- الحد من كثافة المحتوى، و ذلك بالاستفادة من آراء المعلمين في موضوع الحذف.
- زيادة حصص التدريس لبعض المواد و إلغاء بعض الدروس أو دمجها بعضها مع البعض، للتخفيف من كثافة المحاور.
- دمج المواد المتقاربة مع بعضها ضمن مفهوم التعلم الشامل، و في إطار الطريقة البناءة في التعامل مع الطفل كمحور العملية التربوية و هدفها.
- التقليص من عدد التلاميذ في الأقسام للقضاء على ازدحام الفصول.
- توفير الوسائل التربوية و التعليمية لمساعدة المعلم على القيام بواجبه التربوي في أحسن الظروف.
- عقد دورات تدريبية و تكوينية للمعلمين، الهدف منها إكسابهم المهارات و الكفاءات التي تمكنهم من تحقيق أكثر لأهداف المنهاج الدراسي.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية بالتركيز على عنصر من عناصر المنهاج الدراسي لمعرفة اتجاهات المعلمين نحوه من الناحية التطبيقية.
- القيام بدراسات تكشف عن المشاكل التي تعيق تطبيق المنهاج الدراسي وفق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

المراجع

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

قائـــمة المراجـــع:

1- الكتب:

1-1- باللغة العربية:

1- أبوبكر بن بوزيد: إصلاح التربية في الجزائر، رهانات و إنجازات ، دار القصبة، الجزائر،2009 .

2- إبراهيم الشافعي: المنهاج المدرسي من منظور جديد،مكتبة العبيكان،الرياض،1996.

3- أحمد حسين اللقاني: المنهج، الأسس، المكونات، التنظيمات،عالم الكتب القاهرة، الطبعة الأولى،1995.

4- إكزافييي روجيرس ترجمة ناصر موسى بختي: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003 .

5- تركي رابح: مناهج البحث في علوم التربية و علم النفس،المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1984.

6- تركي رابح: أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، الطبعة الثانية،1990.

7- توفيق أحمد مرعي،محمد محمود الحيلة:المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة،عمان، 2000.

8- جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس الفعال،دار الفكر العربي،القاهرة،2000.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

9- جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي و العشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى،2000.

10- جودة أحمد سعادة:المنهج المدرسي المعاصر، الجزائر، الطبعة الأولى،1997 .

11- حسن شحاتة ،محبات أبو عميرة:المعلمون و المتعلمون،أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم، مكتبة الدار العربية للكتاب،القاهرة،الطبعة الأولى،1994.

12- حسن شحاتة: أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1997.

13- حسن شحاتة: تصميم المناهج و قيم التقدم في العالم العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،الطبعة الأولى،2008.

14- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة،الإسكندرية،2006.

15- حلمي أحمد الوكيل،حسين بشير محمود: الاتجاهات الحديثة في تخطيط و تطوير مناهج المرحلة الأولى،دار الفكر العربي،القاهرة،1999.

16- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي: المناهج،المفهوم،العناصر،الأسس، مكتبة الأنجلو مصرية،مصر.

17- خالد زكي عقل: المعلم بين النظرية و التطبيق، مكتبة دار الثقافة، الأردن، الطبعة الأولى،2004.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

18- خالد لبصيص:التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف،دار التنوير،الجزائر، 2004.

19- خليل ميخائيل معوض:علم النفس الاجتماعي،دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، الطبعة الثانية، 1999.

20- خيرالدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات،الطبعة الأولى،الجزائر،2005.

21- دمرجي: الدليل في التشريع المدرسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

22- ربحي مصطفى عليان،عثمان محمد غنيم:مناهج و أساليب البحث العلمي،دار النشر، عمان، الطبعة الأولى،2000.

23- زين العابدين درويش: علم النفس الاجتماعي أسسه و تطبيقاته،دار الفكر العربي، القاهرة،1999.

24- سعد جلال: علم النفس الاجتماعي،الاتجاهات التطبيقية المعاصرة،منشأة المعارف، الإسكندرية، 1984.

25- سعيد التل و آخرون: المرجع في مبادىء التربية،دار الشروق،عمان،الطبعة الأولى، 1993.

26- سميح أبو مغلي و عبد الحافظ سلامة: علم النفس الاجتماعي، دار اليازوي العلمية، عمان، الطبعة الأولى،2002.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

27- سهير كامل أحمد: علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2001 .

28- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس،المفهوم و التدريب،الأداء،دار الشروق، الأردن، الطبعة الأولى،2003.

29- سهيلة مجسن كاظم الفتلاوي و آخرون: المناهج التعليمي و التدريس الفاعل، دار الشروق، الطبعة الأولى،2006.

30- السيد سلامة الخميسي: التربية و المدرسة و المعلم قراءة اجتماعية ثقافية، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية،2000.

31- السيد محمد دعدور: المنهج الدراسي و بناء الإنسان العربي،المكتبة العصرية،مصر، الطبعة الأولى،2002.

32- صفاء عبد لعزيز و سلامة عبد العظيم: إدارة الفصل و تنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية،2007.

33- صلاح الدين محمود: التقويم التربوي البديل،دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2004 .

34- صلاح عبد الحميد مصطفى: المناهج الدراسية عناصرها و أسسها و تطبيقاتها، دار المريخ، الرياض،2000.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

35- طارق كمال: أساسيات في علم النفس الاجتماعي،مؤسسة شباب الجامعة،الإسكندرية، 2005 .

36- الطاهر و علي محمد: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الطبعة الأولى،الجزائر،2006.

37- عباس محمود عوض: في علم النفس الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية.

38- عبد الرحمن محمد العيسوي: اتجاهات جديدة في علم النفس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، 1982.

39- عبد الرحمن محمد العيسوي: علم النفس بين النظرية و التطبيق،دار النهضة العربية، بيروت، 1984.

40- عبد الرحمن عبد السلام جامل: أساسيات المناهج التعليمية و أساليب تطويرها، دار المناهج، عمان، الطبعة الأولى،2000.

41- عبد العليم مرسي: المعلم و المنهج و طرق التدريس،عالم الكتب،الرياض،1986.

42- عبد الكريم غريب: استراتيجيات الكفايات و أساليب تقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية المغرب،الطبعة الثالثة،2003.

43- عبير عليمات: تقويم و تطوير الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية،الجزائر،الطبعة الأولى،2006.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

44- عبد اللطيف محمد خليفة: المعتقدات و الاتجاهات نحو المرض النفسي،دار الثقافة، القاهرة، 1992.

45- علي راشد: اختيار المعلم و إعداده،دار الفكر العربي،القاهرة،2001.

46- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي،دار الفرقان،الأردن، الطبعة الأولى،1985 .

47- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي،مؤسسة الرسالة،بيروت،لبنان،الطبعة الثالثة، 1998.

48- عبد الرحمن بن سالم: المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، عين مليانة، الجزائر، الطبعة الثالثة،2000.

49- فؤاد البهي السيد و سعيد عبد الرحمن: علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، حورس،القاهرة،1999.

50- فارعة حسن محمد:دراسات و بحوث،المناهج و تكنولوجيا التعليم،عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى،1999.

51- فايز مراد دندش:اتجاهات جديدة في المناهج و طرق التدريس،دار الوفاء،الإسكندرية، 1996.

52- فريد حاجي: التقويم بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الطبعة الأولى، الجزائر،2005.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

53- فوزي طه إبراهيم،رجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة،منشأة المعارف،الإسكندرية، 1996.

54- فيليب برينو ترجمة مصطفى بن حبيلس: المقاربة بالكفاءات،دار هومة،الجزائر، 2003.

55- لخضر رزوق: تقنيات الفعل التربوي و مقاربة الكفاءات،دار هومة،بوزريعة،الجزائر، 2003.

56- محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات،قصر الكتاب،البليدة،2004.

57- محمد جابر عبد الحميد و آخر: مهارات التدريس،دار النهضة العربية،القاهرة.

58- محمد الدريج: التدريس الهادف،دار المسيرة،الطبعة الأولى،عمان،2000.

59- محمد زياد حمدان: المناهج المدرسية المعاصرة،عناصرها و مصادرها،و بنائها، دار التربية الحديثة،الرياض،2001.

60- محمد شفيق: علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق،دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.

61- محمد صالح الحثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليانة، الجزائر،2001.

62- محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل و التدريس الفعال، دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى،2000.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

63- محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي،دار النهضة العربية،الجزء الأول، بيروت.

64- محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي: مدخل إلى علم النفس الاجتماعي،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،1997.

65- محي الدين مختار: محاضرات في علم النفس الاجتماعي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

66- مصطفى عيشوي: أسس علم النفس الصناعي التنظيمي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر،1994.

67- نور الدين خالدي، محمد شارف سرير: التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،الطبعة الثانية،1995.

1-2- باللغة الأجنبية:

68- Bernard Rey: Les compétences transversales en question, ESF éditeur,Paris1996.

69- Christiane Bosman,Françoise Maris Gérard,Xavier Roegiers: Quel avenir pour les compétences ?,De Boeck,1ere édition, Bruxelles, 2000.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

70- Eric degallaix,Bernadette Meurice: Outils pour enseigner, construire des apprentissage au quotidien au développement des compétences aux projet d'établissement, de Boeck,2ème édition, Bruxelles,2003.

71- Glasser William: The quality school teacher, Harper collins, New york, 1993.

72- Husen Torsten: Educational research and policy, How do they relate?,Oxford,Royaume-uni,Pergamon Press,1984.

73- Jean Stoetzel: La psychologie sociale, Flammarion,Paris, Deuxième trimestre,1963.

74- Lester Coch,John.R.P,French,Jr : Overcoming resistance to change, Sage publications,1948.

75- Lê Thành Khôï: L'education comparée,Edition armand colin, Paris,1981.

76- Otto Klineberg: Psychologie sociale,Persses universitaires de France, Paris,Troisième édition,1967.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

77- Philippe Meirieu: L'école, mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée, ESF éditeur,3 ème édition, Paris,1988.

78- Philippe Perrenoud: Dix nouvelles compétences pour enseigner, Invitation au voyage, ESF éditeur, Paris,1999.

79- Philippe Jonnaert : Compétences et socioconstructivisme, de Boeck, Bruxelles,2002.

80- Robert Zais : Curriculum principles and foundations,New york, 1976.

81- Jean Claude Ruano – Borbalan: Savoirs et compétences en éducation,Démo,Paris,2000.

82- Edward Williams Smith: The educator's encyclopedia englewood cliffs,Prentice-Hall,1961.

83- Xavier Roegiers: Une pédagogie de l'intégration, de Boeck, Bruxelles, 2000.

84- Xavier Roegiers : L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les competences des élèves, de Boeck,1ere édition, Bruxelles, 2004.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

2- المجلات و المناشير:

85- بيداغوجيات 2003: المركز الوطني للوثائق التربوية،سلسة موعدك التربوي،العدد 15،2003.

86- زين الدين ضياف: أبعاد التدريس بالكفاءات، مجلة منتدى الأساتذة (دورية أكاديمية صادرة عن المدرسة الوطنية العليا للأساتذة)،العدد الثاني،قسنطينة،2006.

87- سعيد عميار: أثر التدريس بالمقاربة بالكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط، دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية،العدد 10،جامعة الجزائر،2008.

88- سلسلة من قضايا التربية: المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد 34،الجزائر، 2003 .

89- عبد الله قلي: معجم الوافي للغة العربية،مكتبة بيروت،طبعة مزيدة،بيروت،1990.

90- فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد 17،الجزائر،2005.

91- المناهج التربوية الجديدة (4): الكفاية، المجلة التربوية، العدد30، لبنان،أيلول 2004.

92- مناهج السنة الأولى: من التعليم الإبتدائي، مديرية التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر 2003.

93- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2003.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

94- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر،2003.

95- وزارة التربية الوطنية: النصوص المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية، مكتب النشر للمديرية الفرعية للتوثيق،عدد خاص،الجزائر،2005.

96- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، الجزائر،2006.

97- وزارة التربية الوطنية: مناهج التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، 2004.

98- وزارة التربية الوطنية: الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج،اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2009.

3- القواميس:

99- Doran Roland,Parot Françoise: Dictionnaire de psychologie, PUF, Paris,1991.

100- Françoise Raynal, Alain Rieunier: Pédagogie dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris,1997.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

4- الرسائـل العلمية:

101- سعيدة لونيس: اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية (الطور الأول و الثاني)، رسالة ماجستير، الجزائر، 2004-2005.

102- نبيل بحري: محددات القدرة على التفكير النقدي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دكتوراه دولة،الجزائر،2007.

103- نصر الله بوحميدة: اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي لمادتي التاريخ و الجغرافيا نحو المنهاج الجديد للمادتين،رسالة ماجستير،الجزائر،2008-2009.

104- مراد سبرطعي: واقع الإصلاح التربوي في الجزائر،مشروع اللجنة الوطنية للإصلاح التربوي، رسالة ماجستير،2007-2008.

105- محمد تيعشادين: اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير،الجزائر،2008-2009.

- مواقع الانترنيت :

- حسن اللحية: موسوعة الكفايات، الألفاظ و المصطلحات و المفاهيم،2005 ، منشور في الموقع الإلكتروني:

Formation.hautetfort.com/Files/encyclopedia.25-02-2010,19 :36.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

- نجوى يوسف أبوراس: اتجاهات المعلمين نحو التعليم الثانوي التخصصي و علاقتها بالرضا الوظيفي، ماجستير في التربية و علم النفس،طرابلس،2009،منشور في الموقع الإلكتروني:

www.elssaFa.com/index.php?....-Libye.04-04-2010,15:00.

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

الملاحق

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

ملحق (1):

جامعة بوزريعة
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي

في إطار عمل علمي يندرج ضمن نيل شهادة ماجستير في علم النفس المدرسي. نتقدم إلى حضرتكم أختي المعلمة أخي المعلم بهذه الأسئلة باعتباركم الشخص القادر على مساعدتنا من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية لذا نرجو من حضرتكم أن تدلوا لنا بآرائكم فيما يخص عبارات الاستبيان و ذلك بوضع علامة (X) في الخانة التي ترون أنها تعبر بصدق عن رأيكم،مع الحرص على عدم ترك أي بند بدون إجابة،و اعلموا أن أجوبتكم لا تستخدم إلا في إطار البحث العلمي.

بيانات شخصية:

1-الجنس: ذكر أنثى

2-مدة الخبرة:

3-المستوى التعليمي:

وشكرا مسبقا على تعاونكم

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

رقم البند	البنـــــــــــــود	موافق جدا	موافق	متردد	معارض	معارض جدا
1	**أهداف المنهـــاج:** أهداف المنهاج واضحة و محددة.					
2	أهداف المنهاج سهلة التحقيق.					
3	أهداف المنهاج شاملة.					
4	أهداف المنهاج تتماشى وطموحات التلميذ.					
5	الأهداف تتماشى و قدرات التلميذ.					
6	أهداف المنهاج واقعية يمكن تحقيقها.					
7	تتماشى أهداف المنهاج و قيم المجتمع و ثقافته.					
8	أهداف المنهاج تتوافق و توقعات المعلمين.					
9	أهداف المنهاج سهلة التقويم.					
10	تراعي أهداف المنهاج الفروق الفردية بين التلاميذ.					
11	تراعي أهداف المنهاج الإمكانات المادية و البشرية المتوفرة.					
12	تتماشى أهداف المنهاج و مستويات التلاميذ.					
13	أهداف المنهاج دقيقة و مرنة.					
14	**المحتـــوى:** المحتوى واضح و دقيق.					
15	يتوافق المحتوى و أهداف المنهاج.					
16	محتوى المنهاج متكامل و متوازن.					
17	يعكس المحتوى طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم.					
18	يعكس المحتوى خصائص و قدرات المتعلم المستهدف.					
19	المحتوى خالي من التكرار و الحشو.					
20	يناسب محتوى المنهاج مستوى التلاميذ.					
21	محتوى المنهاج يناسب الوقت المتاح لتدريسه.					
22	المحتوى سهل التطبيق في ظل المقاربة بالكفاءات.					
23	يراعي المحتوى ميول و حاجات التلاميذ.					

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

24	يراعي محتوى المنهاج **تسلسل المادة** التعليمية من السهل إلى الصعب.					
25	محتوى المنهاج متنوع بشكل يساعد على استخدام طرق تدريس متعددة.					
26	محتوى المنهاج مرتبط بالبيئة المحلية					
27	**الطرق و الوسائل التعليميـــة:** طرق التدريس تتكامل و محتوى المنهاج.					
28	طرق التدريس المتنوعة تراعي الفروق الفردية للتلاميذ.					
29	تختار طريقة التدريس حسب طبيعة **المحتوى**.					
30	أساليب تحقيق الكفاءة مرهقة بالنسبة **للمعلم**.					
31	المقاربة بالكفاءات أكثر مردودية و فعالية مقارنة بالمقاربة بالأهداف.					
32	**مقاربة** التدريس بالكفاءات تستوجب اعتماد وسائل عصرية.					
33	الوسائل التعليمية مشوقة و متنوعة في **ظل المقاربة بالكفاءات**.					
34	محتوى الوسائل التعليمية حديث.					
35	الوسائل التعليمية المتاحة تساعد في التدريس.					
36	الوسائل التعليمية الضرورية متوفرة					
37	الوسائل التعليمية تتوافق و مستوى النمائي للتلاميذ.					
38	يتفاعل التلميذ و يتجاوب مع الوسائل التعليمية المستخدمة.					
39	الوسائل التعليمية ملائمة لمحتوى المنهاج.					
40	تساعد الوسائل التوضيحية على فهم **المواد المقررة**.					
41	**مقاربة** التدريس بالكفاءات تسهل عملية التفاعل بين المعلم و المتعلم.					
42	مقاربة التدريس بالكفاءات تثير اهتمام **المتعلم**.					
43	**التقويـــــــــــــم:** يقتصر التقويم الحالي على مدى توظيف **المعارف**.					
44	التقويم المستمر ضروري وفق هذا المنهاج.					

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

45	يعتمد التقويم على مؤشرات آداء واضحة (شفهية/عملية/تحريرية).					
46	تغطي أساليب التقويم كافة الأنشطة التي يقوم بها التلميذ.					
47	التقويم يلازم عملية التعليم و التعلم					
48	عمليات التقويم و إجراءاته واضحة و معلنة.					
49	أدوات و أساليب التقويم مرتبطة بأهداف المنهاج.					
50	التقويم يمكن التلميذ من إدراك قدراته الذاتية.					
51	أساليب التقويم تختبر معلومات التلميذ.					
52	كثرة الامتحانات تعوق تدريس المنهاج المقرر.					
53	التقويم سهل الإجراء.					
54	يكشف التقويم عن مدى فعالية طرق التدريس.					
55	للتقويم أهداف واضحة.					
56	يراعي التقويم الفروق في مستوى التحصيل بين التلاميذ					
57	التقويم يبسط العملية التعليمية للمعلم.					
58	التقويم يصحح أخطاء التعليم					
59	التقويم يساعد المتعلم على إدراك الهدف مما تعلمه					
60	التقويم يكشف عن صعوبات التعلم					
61	التقويم يساعد المعلم على تصحيح عملية التعليم					
62	التقويم يدفع المتعلم إلى التعلم أكثر					

This document was created using SOLID CONVERTER PDF To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

ملحق (2):

نتائج أفراد عينة الدراسة في مقياس اتجاهات المعلمين نحو المنهاج الدراسي للطور الابتدائي

الأفراد	الجنس	الخبرة	المستوى التعليمي	الأهداف	المحتوى	الوسائل التعليمية و طرق التدريس	التقويم
1	2	3	2	33	41	47	50
2	2	3	2	53	49	57	54
3	2	3	1	48	48	49	53
4	1	3	2	48	55	48	49
5	2	3	3	38	38	42	36
6	1	3	2	32	41	39	43
7	1	3	2	46	42	38	47
8	2	3	2	35	42	50	57
9	1	3	2	35	42	37	46
10	2	3	2	39	43	42	44
11	2	3	2	45	50	47	55
12	2	3	2	47	45	50	57
13	2	3	3	38	44	46	56
14	2	3	2	38	41	50	55
15	2	3	2	39	43	51	56
16	2	3	2	20	18	37	25
17	2	1	3	35	48	32	50
18	2	1	3	26	28	35	42
19	2	3	3	42	45	53	53
20	2	3	2	44	49	53	52
21	2	3	1	42	47	46	51
22	1	3	2	46	48	49	53
23	2	3	3	32	33	32	32
24	2	3	1	40	43	52	52
25	2	3	2	50	47	48	58
26	2	3	2	39	41	48	53
27	2	3	2	37	32	43	50
28	1	3	2	17	22	30	51
29	2	3	3	33	27	33	21
30	2	3	2	47	39	19	31
31	2	3	3	28	36	40	47
32	1	3	2	34	37	54	50
33	2	3	2	40	38	48	60
34	2	3	2	21	28	35	41
35	2	2	3	40	46	42	55
36	2	3	2	54	55	44	48
37	1	3	2	47	47	42	46
38	2	3	2	47	48	51	50

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

39	2	3	3	50	48	55	57
40	2	2	2	36	38	40	47
41	1	3	2	50	57	55	59
42	2	2	2	31	42	42	49
43	1	3	2	46	46	43	50
44	2	3	2	46	48	41	48
45	2	2	2	29	29	35	41
46	2	3	2	44	45	47	52
47	2	3	2	26	37	23	39
48	1	3	2	50	49	53	50
49	1	3	2	36	43	48	49
50	2	2	2	47	46	58	63
51	1	3	2	37	41	38	45
52	1	2	3	23	20	24	29
53	2	3	3	33	35	46	50
54	1	3	3	33	32	35	29
55	1	2	3	41	42	37	38
56	2	2	3	27	24	27	17
57	1	3	2	48	53	52	56
58	2	1	3	44	44	42	55
59	1	1	3	47	48	51	46
60	2	3	1	39	42	38	45
61	2	2	3	39	36	32	43
62	2	3	2	35	36	40	38
63	2	3	2	29	39	47	47
64	2	2	2	43	46	48	47
65	2	2	3	28	42	40	44
66	2	3	2	25	32	28	41
67	2	3	2	23	37	28	43
68	2	3	3	25	31	27	41
69	2	3	2	26	32	33	41
70	2	3	2	36	22	42	17
71	2	3	2	25	24	35	31
72	2	1	3	41	44	50	43
73	2	3	2	46	37	57	61
74	2	3	3	37	41	44	45
75	2	2	3	39	45	49	42
76	2	3	2	39	45	50	39
77	1	1	3	46	45	42	48
78	2	3	2	35	44	49	39
79	2	3	2	35	44	50	39
80	2	3	2	40	46	50	50
81	2	3	1	38	47	51	47

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

82	1	1	3	46	45	42	48
83	2	3	2	41	48	49	48
84	2	3	2	38	41	44	45
85	2	3	2	38	40	44	45
86	2	3	2	47	47	47	43
87	1	3	2	39	39	50	52
88	1	3	3	42	46	53	51
89	1	3	3	51	52	53	54
90	2	3	2	54	47	56	53
91	1	1	3	49	47	43	61
92	1	2	3	30	34	45	49
93	1	1	3	46	45	42	48
94	2	2	2	30	36	39	46
95	2	2	3	24	28	51	57
96	1	3	2	61	63	57	59
97	1	3	2	53	56	57	58
98	1	2	2	29	29	37	48
99	1	3	2	28	29	43	35
100	2	3	2	43	44	43	50
101	2	3	2	32	39	42	42
102	1	3	2	60	54	52	57
103	2	3	2	33	34	37	47
104	1	3	2	50	48	44	44
105	2	3	2	54	48	54	62
106	2	3	2	33	37	46	50
107	1	3	1	44	48	49	50
108	2	3	2	27	39	24	42
109	1	3	1	46	39	44	50
110	2	1	3	30	27	32	45
111	1	3	1	42	36	39	44
112	1	3	2	26	28	34	42
113	1	3	2	45	50	42	41
114	2	3	2	37	45	47	53
115	1	3	1	47	52	41	44
116	2	3	2	36	38	39	43
117	1	3	2	23	34	38	43
118	1	3	1	37	33	45	52
119	2	2	3	42	43	47	54
120	2	3	2	43	43	45	46
121	1	3	2	25	25	42	36
122	1	2	3	21	23	33	56
123	2	3	3	27	30	41	47
124	2	3	2	40	38	45	48

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

125	2	3	2	52	51	46	50
126	1	3	2	31	27	39	49
127	2	3	2	46	44	46	48
128	2	3	2	47	47	46	46
129	1	3	2	45	43	46	48
130	2	3	1	26	30	37	49
131	2	3	2	50	50	43	45
132	2	3	2	41	41	44	50
133	1	3	2	44	29	47	50
134	1	3	2	31	31	43	55
135	2	3	2	37	38	44	54
136	2	2	3	18	27	30	20
137	2	3	2	26	25	32	18
138	2	3	2	46	40	42	46
139	2	3	2	47	44	47	48
140	2	3	2	40	36	46	48
141	2	3	3	24	34	25	41
142	2	2	2	44	37	45	48
143	1	1	3	38	42	52	64
144	2	3	2	42	39	44	47
145	2	3	3	46	43	45	46
146	2	3	2	28	41	49	47
147	2	3	2	46	49	48	52
148	2	3	2	51	48	49	55
149	2	3	2	33	34	46	50
150	2	3	2	52	48	51	56
151	2	3	2	33	33	41	52
152	1	3	2	34	41	48	46
153	2	3	1	34	41	47	49
154	1	3	1	61	64	59	58
155	1	3	2	59	61	60	59
156	1	1	3	42	42	45	49
157	2	3	2	31	37	43	47
158	1	3	1	32	32	40	38
159	1	3	2	35	32	38	26
160	2	3	2	31	26	37	47
161	2	3	2	44	39	47	56
162	2	2	3	45	50	44	43
163	2	2	3	47	48	41	48
164	2	3	2	33	30	31	35
165	2	3	2	39	44	42	47
166	1	3	3	45	50	51	50
167	2	1	3	39	38	44	38

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

168	2	1	3	44	40	40	56
169	2	3	2	45	46	44	46
170	2	3	2	44	37	45	47
171	1	3	2	50	46	45	49
172	2	3	2	48	49	49	50
173	2	3	3	47	48	51	42
174	2	3	1	45	51	52	54
175	2	3	1	43	37	41	44
176	2	3	2	43	37	39	44
177	2	3	1	44	49	54	55
178	2	3	1	50	48	46	46
179	1	3	2	33	29	38	50
180	1	3	2	42	46	42	50
181	1	1	3	28	29	37	48
182	2	3	2	29	27	39	47
183	2	3	2	41	47	46	47
184	2	3	2	24	22	24	42
185	2	1	3	43	39	39	48
186	2	3	1	43	46	30	49
187	1	3	2	33	39	50	48
188	2	3	1	39	46	43	49
189	2	3	2	34	35	44	41
190	2	3	2	41	45	42	51
191	2	3	3	40	43	44	47
192	2	1	3	39	42	40	42
193	1	2	3	37	39	52	52
194	2	3	2	33	38	50	48
195	2	1	3	34	35	44	41
196	2	3	2	36	42	48	42
197	1	3	1	49	47	43	50
198	2	2	3	51	40	52	49
199	1	3	2	42	41	50	43
200	2	3	2	42	36	39	44
201	1	3	2	44	45	43	46
202	1	3	2	35	24	29	39
203	1	2	3	44	44	43	56
204	1	1	3	31	34	36	33

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

ملحق (3):

نتائج spss

Statistiques de groupe

	SEXE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
OBJECTIF	1,00	66	40,4091	9,83084	1,21009
	2,00	138	38,3696	8,13219	,69226
CONTENU	1,00	66	41,2424	10,17094	1,25196
	2,00	138	40,0652	7,30584	,62191
MOYENS	1,00	66	54,7424	9,18579	1,13069
	2,00	138	53,2971	9,16548	,78022
EVALUATI	1,00	66	74,3182	11,01769	1,35618
	2,00	138	72,1522	11,45343	,97498

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
OBJECTIF	Hypothèse de variances égales	4,274	,040	1,564	202	,119	2,0395	1,30428	-,53222	4,61127
	Hypothèse de variances inégales			1,463	108,969	,146	2,0395	1,39411	-,72357	4,80262
CONTENU	Hypothèse de variances égales	9,273	,003	,944	202	,346	1,1772	1,24755	-1,28268	3,63710
	Hypothèse de variances inégales			,842	98,200	,402	1,1772	1,39792	-1,59684	3,95126
MOYENS	Hypothèse de variances égales	,001	,981	1,053	202	,294	1,4453	1,37268	-1,26129	4,15194
	Hypothèse de variances inégales			1,052	127,880	,295	1,4453	1,37376	-1,27291	4,16356
EVALUATI	Hypothèse de variances égales	,005	,945	1,279	202	,202	2,1660	1,69340	-1,17300	5,50502
	Hypothèse de variances inégales			1,297	132,730	,197	2,1660	1,67028	-1,13780	5,46981

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
OBJECTIF	1,00	19	39,3684	6,92989	1,58983	36,0283	42,7085	26,00	49,00
	2,00	25	35,4000	9,16060	1,83212	31,6187	39,1813	18,00	51,00
	3,00	160	39,5563	8,78589	,69459	38,1844	40,9281	17,00	61,00
	Total	204	39,0294	8,74596	,61234	37,8221	40,2368	17,00	61,00
CONTENU	1,00	19	40,1053	6,64910	1,52541	36,9005	43,3100	27,00	48,00
	2,00	25	37,3600	8,51900	1,70380	33,8435	40,8765	20,00	50,00
	3,00	160	40,9688	8,42161	,66579	39,6538	42,2837	18,00	64,00
	Total	204	40,4461	8,33368	,58347	39,2956	41,5965	18,00	64,00
MOYENS	1,00	19	51,8947	6,92736	1,58925	48,5559	55,2336	39,00	64,00
	2,00	25	50,8800	10,22383	2,04477	46,6598	55,1002	30,00	70,00
	3,00	160	54,4375	9,16905	,72488	53,0059	55,8691	22,00	75,00
	Total	204	53,7647	9,17447	,64234	52,4982	55,0312	22,00	75,00
EVALUATI	1,00	19	73,2632	9,97130	2,28757	68,4571	78,0692	57,00	97,00
	2,00	25	71,7200	13,92097	2,78419	65,9737	77,4663	36,00	95,00
	3,00	160	72,9813	11,10072	,87759	71,2480	74,7145	26,00	96,00
	Total	204	72,8529	11,33276	,79345	71,2885	74,4174	26,00	97,00

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
OBJECTIF	1,159	2	201	,316
CONTENU	,711	2	201	,492
MOYENS	1,254	2	201	,288
EVALUATI	,721	2	201	,488

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
OBJECTIF	Inter-groupes	375,909	2	187,954	2,493	,085
	Intra-groupes	15151,915	201	75,383		
	Total	15527,824	203			
CONTENU	Inter-groupes	284,014	2	142,007	2,066	,129
	Intra-groupes	13814,393	201	68,728		
	Total	14098,407	203			
MOYENS	Inter-groupes	346,901	2	173,451	2,083	,127
	Intra-groupes	16739,804	201	83,283		
	Total	17086,706	203			
EVALUATI	Inter-groupes	37,920	2	18,960	,146	,864
	Intra-groupes	26033,668	201	129,521		
	Total	26071,588	203			

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
OBJECTIF	1,00	21	42,3333	7,24799	1,58164	39,0341	45,6326	26,00	61,00
	2,00	127	39,2598	8,97900	,79676	37,6831	40,8366	17,00	61,00
	3,00	56	37,2679	8,43044	1,12657	35,0102	39,5255	18,00	51,00
	Total	204	39,0294	8,74596	,61234	37,8221	40,2368	17,00	61,00
CONTENU	1,00	21	44,0952	7,85433	1,71395	40,5200	47,6705	30,00	64,00
	2,00	127	40,4488	8,52141	,75615	38,9524	41,9452	18,00	63,00
	3,00	56	39,0714	7,78076	1,03975	36,9877	41,1551	20,00	52,00
	Total	204	40,4461	8,33368	,58347	39,2956	41,5965	18,00	64,00
MOYENS	1,00	21	55,8095	7,90328	1,72464	52,2120	59,4071	37,00	74,00
	2,00	127	54,3622	9,11798	,80909	52,7610	55,9634	22,00	75,00
	3,00	56	51,6429	9,51253	1,27117	49,0954	54,1903	30,00	69,00
	Total	204	53,7647	9,17447	,64234	52,4982	55,0312	22,00	75,00
EVALUATI	1,00	21	76,2381	5,92372	1,29266	73,5416	78,9345	64,00	93,00
	2,00	127	73,2520	10,95805	,97237	71,3277	75,1763	26,00	96,00
	3,00	56	70,6786	13,28992	1,77594	67,1195	74,2376	32,00	97,00
	Total	204	72,8529	11,33276	,79345	71,2885	74,4174	26,00	97,00

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
OBJECTIF	Inter-groupes	409,750	2	204,875	2,724	,068
	Intra-groupes	15118,074	201	75,214		
	Total	15527,824	203			
CONTENU	Inter-groupes	385,466	2	192,733	2,825	,062
	Intra-groupes	13712,941	201	68,224		
	Total	14098,407	203			
MOYENS	Inter-groupes	385,272	2	192,636	2,318	,101
	Intra-groupes	16701,434	201	83,092		
	Total	17086,706	203			
EVALUATI	Inter-groupes	525,627	2	262,814	2,068	,129
	Intra-groupes	25545,961	201	127,094		
	Total	26071,588	203			

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1=	ddl2	Signification
OBJECTIF	1,863	2	201	,158
CONTENU	,163	2	201	,850
MOYENS	,522	2	201	,594
EVALUATI	4,086	2	201	,018

This document was created using SOLID CONVERTER PDF
To remove this message, purchase the product at www.SolidDocuments.com