جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسـم العلوم الإجتماعية

شعبة: علم النفس

الموضوع :

اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالدافعية للإنجاز

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بعض دوائر ولاية غرداية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص : علم النفس المدرسي

من اعداد الطالب:

بوجمعة بلكحل

تحت اشراف :

✓ المشرف الرئيسي : الدكتورة : جمعة أولاد حيمودة

✓ المشرف المساعد : الزهرة بومهراس

لجنة المناقشة	
الدكتور : حجاج عمر	رئيسا
الدكتورة : أولاد حيمودة جمعة	مشرفا
الدكتورة : بومهراس الزهرة	مشرفا
الدكتور : سعادة رشيد	مناقشا

السنة الدراسية : 1439/1438هـ- 2018/2017م

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ " سورة النمل / آية 19

قال الشاعر :

اذا لم يكن مر السنين مترجما عن الفضل في الانسان سمته طفلا

و ما نفع الأيام حين تعدها و لم تستفد فيهن علما و لا فضلا

إهداء

بسم الله و كفى و صلى الله على المصطفى ، سيد الأنبياء و خاتم المرسلين أمـــا بعد:

إلى روح والدي الغالي – رحمه الله –

إلى والدتي الغالية – حفظها الله – إلى رفيقة الروح وصاحبة الدرب زوجتي العزيزة ، إلى أبنائي قرة العين ومهجة الفؤاد وأنيس الروح : " أروى " ، " أميمة " ، " محمد ياسين " ، الصَّغيرة " خديجة "

إلى كل إخواني وأخواتي وأبنائهم كبيراً وصغيراً

إلى كل أساتذة دفعة ماستر علم النفس مدرسي ،

إلى كل زملاء دفعة ماستر علم النفس مدرسي

إلى كل طالب ومحب للعلم ، إلى من وسعهم قلبي ولم يسعهم قلمي ، إلى كل من علّمني حرفاً الى هؤلاء جميعاً أهدي هذا العمل.

بوجمعة بلكحل

كَلِمَةُ شُكْرٍ

الحمد لله حمداً يليق بجلاله وكمال صفاته ، والصلاة والسلام على نبيّ الحق وحبيب الحق سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وبعد/

فلا يسعني بعد أن وفقني الله – سبحانه وتعالى – إلى إتمام هذا العمل إلا أن أتقدم بشكري وتقديري إلى كل من كان عوناً وسنداً لي بعد المولى عزّ وجل – على إنجاز هذه الدراسة وعلى رأسهم الأستاذة المشرفة الدكتورة " جمعة أولاد حيمودة " التي أفادتنا بنصائحها وتوجيهاتها القيمة ، فكانت مرافقة لنا طيلة فترة البحث يوما بيوم ، وخطوة بخطوة حتى إخراج هذا العمل إلى الوجود فجزاها الله عنّا خير الجزاء

والشكر موصول إلى كل أساتذة شعبة علم النفس ، وبالخصوص أساتذة ماستر علم النفس المدرسي .

دون أن أنسى الزملاء مديري وأساتذة المقاطعة الإدارية الخامسة – المنيعة – وكذا الزملاء مديري وأساتذة المقاطعة الإدارية السّابعة – بريان – ضاية بن ضحوة –

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد ، ولو بكلمة طيبة أو دعاء في ظهر الغيب

إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة أو دعم أو توجيه ممّن قصّرت ذاكرتي على استحضار أسمائهم

خالص الشكر والامتنان والأعذار ، جزآهم الله عني خير الجزاء .

وأخيراً أتقدم بخالص الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على قَبولهم قراءة ومناقشة هذا العمل .

– ولله الحمد وحده أولاً وآخراً –

الفهرس :

العنوان	الصفحة
البسملة	
الإهداء	
كلمة شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
المقدمة	هـ
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام لإشكالية الدراسة	
مشكلة الدراسة:	04
تساؤلات الدراسة	13
فرضيات الدراسة	13
أسباب اختيار الموضوع	13
أهداف الدراسة	14
أهمية الدراسة	14
حدود الدراسة	14
التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة	15
الفصل الثاني: الاتجاهات	
تمهيد	18
تعريف الاتجاه	19
التعريف اللغوي	19
التعريف الاصطلاحي	19
خصائص الاتجاه	20
بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الاتجاه	21
الفرق بين الاتجاه والرأي	21
الفرق بين الاتجاه والميل	21
الفرق بين الاتجاه والمعتقد	21
الفرق بين الاتجاه والقيمة	21
الفرق بين الاتجاه والعاطفة	22
الفرق بين الاتجاه و السمة	22
وظائف الاتجاه	22
مكونات الاتجاه	22
تصنيف الاتجاهات	24
النظريات المفسرة للاتجاهات	25
طرق قياس الاتجاه	28
الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	30
خــلاصة الفصل	32
الفصل الثالث: مناهج الجيل الثاني	

تمهيد	35
مفهوم المنهج الدراسي	36
الفرق بين المنهاج و البرنامج	37
مفهوم مناهج الجيل الثاني	37
المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني	37
دواعي وضع مناهج الجيل الثاني	38
خصائص مناهج الجيل الثاني	38
شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني	39
بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني	39
القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني	42
آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني	43
تطور المناهج الدراسية وصولا إلى الجيل الثاني	46
التقويم في مناهج الجيل الثاني	48
خلاصة الفصل	50
الفصل الرابع : الدافعية للإنجاز	
تمهيد	53
مفهوم الدافعية	54
بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الدافعية:	55
تصنيف الدوافع	56
وظائف الدافعية	58
مفهوم الدافعية للإنجاز	59
أنواع الدافعية	60
نظريات الدافعية للإنجاز	60
قياس الدافعية للانجاز	70
الأساليب الإسقاطية	70
الأساليب الموضوعية	73
خلاصة الفصل	74
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	77
منهج الدراسة	78
المجتمع الأصلي	78
الدراسة الاستطلاعية	80
عينة الدراسة الأساسية	82
وصف أدوات الدراسة	83
الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	85
الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية	89
الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة	91
خلاصة الفصل	94
الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	97

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة	98
عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	100
عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	102
عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	103
خلاصة الفصل	105
الاستنتاج العـــام	
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

01	مقياس البعد الاجتماعي	28
02	المقارنة بين المقاربة التقليدية و المقاربة بالكفاءات	45
03	المقارنة يبين تطور المناهج عبر الإصلاحات	47
04	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	63
05	ارتباط دافعية الانجاز بدافعية البلوغ للنجاح ودافعية تجنب الفشل	65
06	توزيع الأساتذة على الابتدائيات	79
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	80
08	مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	81
09	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	82
10	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مستوى التدريس	82
11	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الخبرة المهنية	82
12	أبعاد استبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	84
13	أسماء الأساتذة المحكمين	85
14	عبارات الأداة قبل التعديل وبعد صياغتها النهائية	86
15	خصائص متغير الجنس	86
16	خصائص متغير مستوى التدريس	86
17	خصائص متغير الخبرة المهنية	87
18	نتائج اختبار "ت" لاستبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	87
19	حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية	88
20	معامل آلفا لمقياس اتجاهات أساتذة الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	88
21	نتائج اختبار "ت" لاستبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	90
22	ثبات اختبار الدافعية لاستبيان الدافعية نحو الانجاز	91
23	نتائج العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي	98
24	نتائج الفرضية الجزئية (01)	101
25	نتائج الفرضية الجزئية (02)	102
26	نتائج الفرضية الجزئية (02)	104

فهرس الأشكال

01	مكونات الاتجاه	23
02	تصنيف الاتجاه	25
03	العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه	27
04	سلم ليكرت لقياس الاتجاه	29
05	العلاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة و الدافع والباعث	56
06	تصنيف "ماسلو" الهرمي للحاجات	58
07	نتائج الفرضية الجزئية (01)	95
08	نتائج الفرضية الجزئية (02)	96
09	نتائج الفرضية الجزئية (03)	98

فهرس الملاحق

01	استمارة تحكيم
02	استبيان الاتجاهات نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني
03	استبيان الدافعية للإنجاز
04	خصائص متغير الجنس لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
05	خصائص متغير مستوى التدريس لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
06	خصائص متغير الخبرة المهنية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
07	نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
08	نتائج التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
09	معامل الفا كرونباخ لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني
10	نتائج حساب الفرضية العامة
11	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم
12	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي سنوات الخبرة في اتجاهاتهم نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني
13	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المستويات: (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع)
14	منشور تنصيب منهاج الطور الأول ابتدائي
15	منشور تنصيب منهاج الطور الثاني ابتدائي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ، والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لبعض دوائر ولاية غرداية : بريان – ضاية بن ضحوة – المنيعة ، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانهنا ك اختلاف في العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ومستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف بعض المتغيرات : (الجنس، المستوى ، الخبرة) حيث شملت عينة الدراسة : 100 أستاذاً من أساتذة التعليم الابتدائي لدوائر : بريان – ضاية بن ضحوة – المنيعة واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين أساسيتين تمثلتا في :

1- استبيان حول طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني من إعداد عبد الله لبوز وتكييف الباحث.

2- اختبار الدافعية للإنجاز " لهرمانز " من اقتباس وتعريب " فاروق عبد الفتاح موسى " سنة : 1981

- أما المعالجة الإحصائية فكانت عن طريق نظام SPSS

حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج الملائم لمثل هكذا دراسات.

وجاءت نتائج الدراسة كما يلي :

- لا توجد علاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز.

- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للإنجاز باختلاف الجنس.

- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني باختلاف الخبرة.

- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى- سنة ثانية– سنة ثالثة – سنة رابعة)

THE STUDY SUMMARY:

This study aimed at revealing the relationship between the attitude toward teaching with the second generation curriculum and the achievement motivation among the primary school teachers in some Ghardaia departments :Berriane, Dhayat bin Dahwah and Elgolea. And also to determine whether (these attitudes vary) this relationship varies according to some variables: (gender, level of teaching, experience).The sample included 100 primary school teachers from the departments of: Berriane, Dhayat bin Dahwah and Elgolea.

The researcher used the two following basic tools:

-A questionnaire about the nature of the attitudes of primary school teachers toward teaching the second generation curriculum prepared by Abdullah Labouz after the researcher 's adaptation.

-The achievement motivation test of "Hermans" arabized by "Farouk Abdel-Fattah Moussa" in 1981.

The statistical processing was done through the SPSS system.

The Survey descriptive approach was adopted as the appropriate method for such studies.

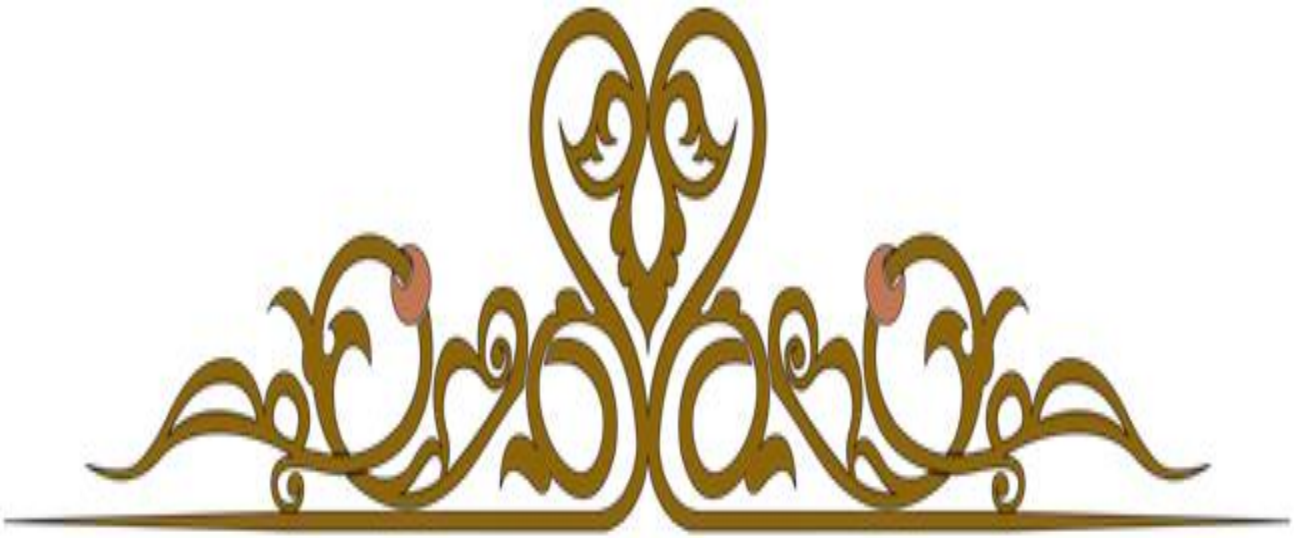
The results of the study were as follows:

-There is no relationship between the attitudes of primary school teachers towards teaching the second generation curriculum and their achievement motivation.

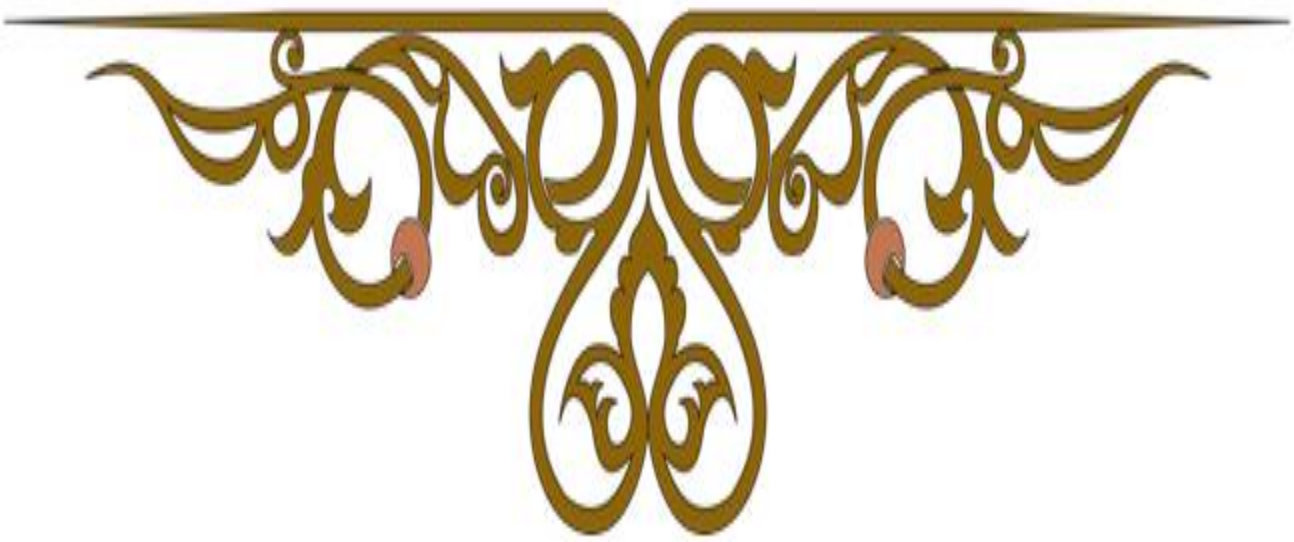
-The relationship between the attitudes of the primary school teachers towards teaching the second generation curriculum and their achievement motivation does not differ according to their gender.

-The relationship between the attitudes of the primary school teachers towards teaching the second generation curriculum and their achievement motivation does not differ according to their experience.

-The relationship between the attitudes of the primary school teachers towards teaching the second generation curriculum and their achievement motivation does not differ according to the level they teach (first year, second year, third year, fourth year).



مقدمة



مقــدمة

عرفت المدرسة الجزائرية منذ انطلاق السنة الدراسية: 2017/2016 مرحلة جديدة في مسار تحسين وتعزيز إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية والذي شُرع فيه سنة 2003 ، مرحلة يميزها التنصيب التدريجي للمناهج المحسنة.

وقد تمت مراجعة المناهج التعليمية المطبقة وأُعيدت كتابتها لتكون مطابقة للقانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، ولتستجيب للمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لبناء المناهج الصادر في مارس 2009.

ففي عالم يتميز بسرعة التطور التكنولوجي ، والتطور في جميع نواحي الحياة ، فإنَّ كل المنظومات التربوية مطالبة بتفعيل مناهجها وإستراتيجياتها ، وذلك بالنظر إلى مهامها الأساسية الدائمة والمشتركة التي تتمثل في : التعليم ، التنشئة الاجتماعية و التأهيل.

إنَّ الأستاذ والتلميذ في مناهج الجيل الثاني الحديثة غدا شريكين في مسار التعليم والتعلم ، مما أوجب على المؤسسة التربوية أن تنظم نفسها بشكل يوفر إطارا ملائما للعمل ، يأخذ في الحسبان حاجات التلميذ في التكوين ، فلم يعد الاهتمام منصباً على المعرفة وحسب ، بل على التنمية الشاملة للتلميذ ، فعند مواجهته لوضعية مشكلة ، عليه أن يبرر قدرته على تحليل هذه الوضعية و إيجاد حلول ملائمة ، وتقييم نجاعة حلول بديلة.

حيث تسعى هذه المقاربة إلى جعل التلميذ أو المتعلم محوراً أساسياً للعملية التعليمية ، أي فاعلاً نشطاً قادرًا على قيادة العملية التعليمية.

هذا النوع من التدخل البيداغوجي يتطلب بالضرورة تصوراً آخراً للعلاقة بين المعلم والمتعلم ، وتقديراً لدرجة القفزة النوعية التي ينبغي أن يقوم بها التلاميذ والأساتذة ومسيروا المؤسسات التربوية. ولأهمية دور الأستاذ في الإصلاح التربوي الجديد ، وباعتبار نجاح الإصلاح مرهون إلى حد بعيد بمستوى ونوعية تأهيل الأساتذة ، اتخذت وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2006 جملة من التدابير لتوفير تكوين فعَّال لما لا يقل عن 214000 أستاذاً من بينهم : 136000 أستاذاً للطور الابتدائي.

كل هذا بغرض تحقيق التوافق بين مستوى تأهيل الأساتذة وبين الملامح التي حددها الإصلاح التربوي الجديد.

وعليه – وكما أسلفنا آنفاً – لم يعد دور الأستاذ في المقاربة الجديدة ممثلاً في نقل المعارف ، وتلقين المفاهيم للمتعلمين وحسب ، حيث أثبتت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية ، وما على الأستاذ إلا استغلال هذه الاستعدادات والمكتسبات وتوجيهها الوجهة الصَّحيحة ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه، بوضعية في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية وواقعه المعيش ، على أن تكون مرتبطة بمكتسباته وقدراته.

ولكي يتمتع الأستاذ بهذه الإستراتيجية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في المعارف البيداغوجية ، وأن يكون قادراً على الإبداع في مجال عمله.

وبذلك فهو مطالب بأن يكون المربي والناصح والموجه والمرشد لتلاميذه ؛ باحثاً متخصصاً في المناهج بما يسمح بتحسين الكفاءات ، المعارف ، الميول ، الانفعالات ، التصرفات ومواضع هؤلاء المتعلمين في المجتمع ، مثيراً لدافعيتهم نحو التعلم متمسكين بقيم وأصالة مجتمعهم من خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم ، وذلك بتطبيق الأساليب التربوية الحديثة.

إنَّ موضوع اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني يُقصد به الاستعدادات الوجدانية التي تتضمن حالات الحب والبغض ، القَبول والرفض ، ومن الناحية السلوكية التي تتضمن ردود الأفعال والتصرفات ، ومن الناحية المعرفية المكونة للأفكار والمعتقدات والمفاهيم ؛ وهي استعدادات نفسية تقيد الاستجابات لموقف معين ، فهي تمثل موافقة أو عدم موافقة أساتذة التعليم الابتدائي على استراتيجيات التدريس بمناهج الجيل الثاني .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي لدوائر : بريان – ضاية بن ضحوة – المنيعة. متضمنة جانبين : الجانب النظري والجانب الميداني.

1- الجانب النظري وقد اشتمل على أربعة فصول وهي :

أ- الفصل الأول : متضمناً تحديداً للإشكالية ومتغيراتها ، تساؤلات الدراسة ، تحديد الفرضيات المراد اختيارها والتحقق منها ، الأهداف و أهمية الدراسة ، الحدود البشرية ، الزمانية والمكانية ، فالتحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

ب- الفصل الثاني : وتطرقنا فيه إلى موضوع الاتجاه من حيث : تعريفه ، خصائصه ، وظائفه ، مكوناته ، صفاته ، أهم النظريات المفسّرة له ، العوامل المؤثرة فيه ، فطرق قياسه ؛ لنتطرق إلى الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني موضوع الدراسة.

ج- الفصل الثالث : وتناولنا فيه مناهج الجيل الثاني من حيث : مفهومها ، الفرق بين المنهاج والبرنامج ، خصائصها ، بعض مصطلحاتها ، آليات ووثائق تنفيذها ، تطورها فتقويمها.

د- الفصل الرابع : تطرقنا فيه إلى متغير الدافعية للإنجاز ، مفهومها ، تصنيفها ووظائفها ، أنواعها، نظرياتها ، قياسها وأهم تطبيقاتها التربوية.

2- الجانب الميداني : واشتمل على فصلين اثنين وهما :

هـ- الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة

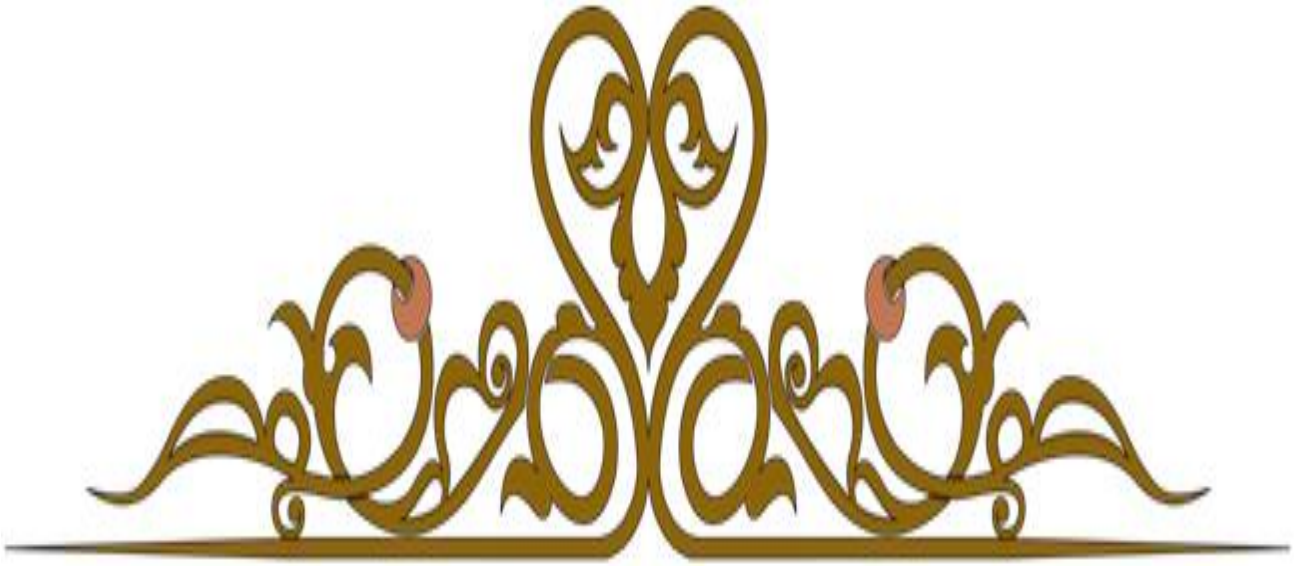
وتم التطرق فيه إلى منهج الدراسة فالدراسة الاستطلاعية ، وصف عينة الدراسة ووصف الأدوات الدراسية ، فوصف لإجراءات تطبيق الدراسة ، الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه ، وكذا الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة.

و- الفصل السادس : واشتمل على عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة ، اعتماداً على الجانب النظري وما ورد في الدراسات السابقة المتوفرة لدى الباحث.

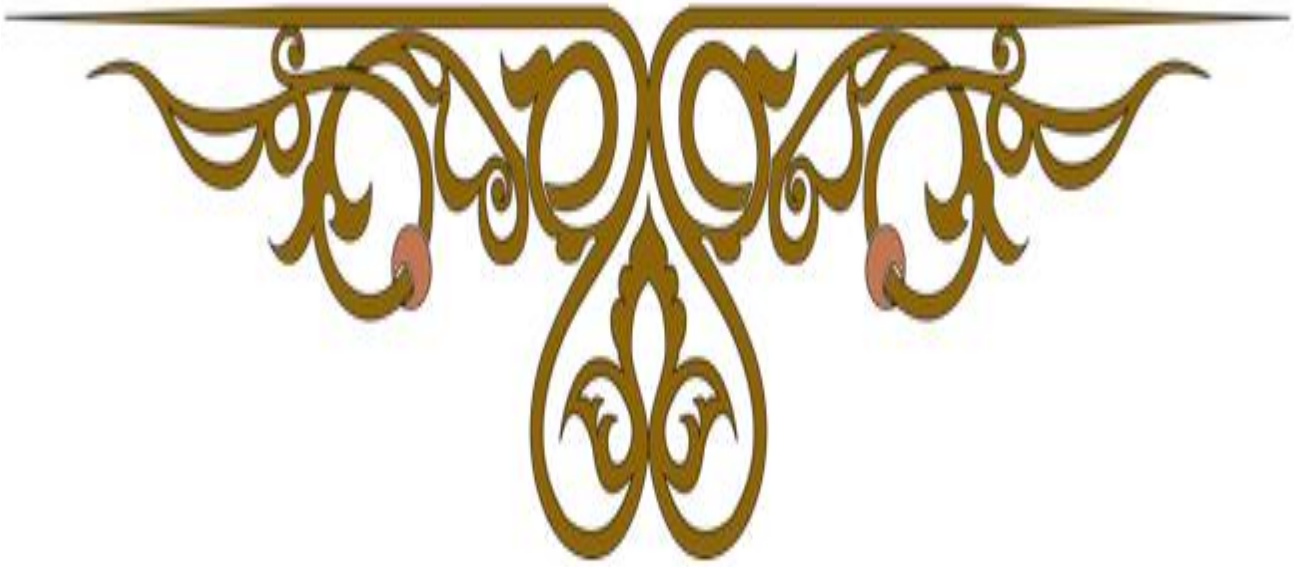
ليختتم هذا الفصل باستنتاج عام تم التوصل إليه بعد نتائج الدراسة فتوجيه بعض المقترحات.

لعل أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء قيامنا بهذه الدراسة ، قلَّة المراجع والدراسات حول موضوع " مناهج الجيل الثاني "كونه موضوعاً حديثاً ، فالإصلاحات التربوية لا زالت متواصلة إلى اليوم.

الجانب
النظري



الفصل الأول



الفصل الأول : الإطار العام لمشكلة الدراسة:

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أسباب اختيار الموضوع.

5- أهمية الدراسة

6- أهداف الدراسة

7- حدود الدراسة

8- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

وجدت المدرسة الجزائرية نفسها بعد الاستقلال وارثةً لنظام اقتصادي واجتماعي متخلفاً صاحَبهُ ظهور العديد من المشكلات ، ولعل من أهمها الأمية فعملت على تجاوز هذه المشكلة بإحداث تغييرات عديدة منها إصلاحات (1962-1970) حيث شرعت في تنصيب لجنة لإصلاح التعليم في : 1962/09/15، نُشر تقريرها سنة : 1964، كما شهدت نهاية الستينات تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية ، واتجهت إلى عقد التعاون مع البلدان الشقيقة والأجنبية ، وكذا تأليف الكتاب المدرسي.

ثم كانت إصلاحات (1980-1990) وإعداد المشاريع ، كمشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة : 1974 والتي عُدلت وظهرت في شكل أمرية : 16 أفريل 1976 وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية والتعليم والتكوين وفي مقدمتها إنشاء المدرسة الأساسية، وتنظيم التعليم التحضيري، وإجبارية التعليم، وإعادة وهيكلة التعليم الثانوي، وظهرت ضوابط جديدة للانتقال والتوجيه وكذا تخفيف للبرامج التعليمية؛ فتغيير المناهج المتعلقة بها منذ سنة:1991، وتم استحداث تغييرات طفيفة بين سنتي: (1996-1998) فحُذفت بعض المحتويات وأُجلت أُخرى حتى كانت الإصلاحات الأخيرة (2003-2004) أو ما يُسمى بمناهج الجيل الأول والذي شمل المناهج التربوية بشكل كبير باعتمادها على طريقة المقاربة بالكفاءات مستندةً – حسب وزارة التربية الوطنية – إلى التطور الذي عرفته المناهج في بعض المدارس العالمية ، كما رسمت جملةً من الأهداف التي تمثل مصير المنظومة التربوية من خلال اعتماد طريقة المقاربة بالكفاءات والتي تتمثل في جعل التلميذ يكتشف ويفهم ما حوله من معارف ويستغلها في حياته اليومية والعلمية؛ فإصلاحات (2016 إلى يومنا هذا) أو ما أُطلق عليها بمناهج الجيل الثاني وهي تكملةً للإصلاحات السابقة : " المقاربة بالكفاءات " – مناهج الجيل الأول – المتعلم في هذه الإصلاحات يتدرب على ممارسة المنهجية العلمية في معالجة المشكلات الحياتية والاجتماعية وتنمية شخصيته من خلال الثقة بالنفس والاستقلالية ؛ إلا أنَّ نجاح هذه التغيرات يبقى مرهوناً بمدى تهيئة المحيط التربوي بما يتطلبه الإصلاح المنهجي بتوفير الوسائل المادية والبشرية.

لذا وضعت المدرسة الجزائرية هدفا أساسيا، تسعى من خلاله المنظومة التربوية لتكوين جيل متشبع بقيمه، معتز بثقافته ووطنه متفتحا على العالم من حوله... فكانت عملية الإصلاح التربوي من أبرز انشغالات صناع القرار استجابة للمبررات التالية:

- مواكبة التغيرات الحاصلة في الجانب البيداغوجي خاصة ما يتعلق منها بمقاربات بناء المناهج.

– ضرورة الانفتاح على العالم بحكم التغيرات الحاصلة في العلاقات مع الآخر خاصة مع بروز العولمة ووسائل الاتصال الجديدة من انترنت وفضائيات وغيرها..

وقد حدد السيد **فريد عادل** بصفته مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية مبررات الإصلاح التربوي إلى :

– انتقال البلاد من نظام سياسي أحادي إلى التعددية الحزبية وإلى النظام الديمقراطي.

– انتقال البلاد من نظام اقتصادي ممركز إلى نظام اقتصادي حر.

– التطور المذهل للعلوم و التكنولوجية بما في ذلك علوم التربية.

– التدهور المستمر لمستوى التلاميذ.

– التحديات الجديدة التي من المنتظر أن تواجهها المدرسة. (ابرهيم هياق ، 2011)

– ومن المسلَّم به أنَّ أي منهاج دراسي مرهون نجاحه أو فشله بالقائمين على العملية التعليمية من خبراء ومفتشون ومديرون وأساتذة خصوصاً ، حيث يعتبر هؤلآء حجر الزاوية في العملية التربوية والمحرك الأساسي لها ، وعليهم يتوقف نجاحها أو فشلها.

وعليه كان من الأهميّة بمكان الاهتمام باتجاهات " الأساتذة " نحو التدريس بالمناهج الجديدة ، وتعزيز الايجابي منها ، ومعالجة السلبي ؛ من أجل تنمية قدراتهم وكفاءاتهم الأدائية.

" فالمعلم ينبغي أن يميل إلى منهج التدريس ومكوناته ميلاً ايجابياً ، وهذا الميل والحب يمُكّن المعلم من تنفيذ عمليات التدريس، ويُتيحُ لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم" (حسن عبد الحميد أحمد رشوان ، 2006 ، ص 192)

و الاتجاه يوضح استجابة الفرد نحو كل الموضوعات أو الأشياء أو المواقف التي ترتبط بها.

ولعل طبيعة اتجاهات الأساتذة تلعب دوراً فعالاً في العملية التعليمية ؛ فكلما كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو ذواتهم وتلاميذهم ونحو المنهج الدراسي تمكنوا من إفادة تلاميذهم أكثر وبفعالية وخاصة مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وتعرف هذه الأخيرة على أنَّها: " حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين " (نايفة قطامي ، 1999 ، ص 171)

ويعرّفها "**طارق كمال**" : " بأنها كل ما يحرك السلوك، ويوجهه في اتجاه معين وما يسبب استمرارية ذلك النوع من السلوك " (طارق كمال ، 2007 ، ص 109)

و تتمثل أهمية الدافعية لدى الأساتذة في إيمانهم بقدرتهم على أداء مهامهم ، وإحداث تأثير ايجابي في تعلم تلاميذهم وذلك من خلال:

أ– الأداء: وهي قناعة الأستاذ بقدراته الذاتية في أداء المهام الصعبة وإنجازها بنجاح مما يقتضي تقييمه لأدائه ومواجهة المشاكل وتحمله للمسؤولية في تحقيق أهدافه.

ب– المبادرة: وتعني المعتقدات التي يحملها الأستاذ فيما يتعلق بقدرته على الاستمرارية في العمل والمثابرة حتى بلوغ الأهداف المسطرة ، والمبادرة في تحفيز التلاميذ من أجل التعلم والتحصيل.

ج– إدارة القسم: وتعني قدرته على المحافظة على نظام القسم وضبط سلوك التلاميذ، واحترام الوقت والتحكم فيه بصورة يتابع التلاميذ معه بانسجام ويجذبهم نحو التعلم.

(مسعودي احمد ، الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدرسة الابتدائية ، وهران ،2016)

ومن خلال هذه المعطيات وللظروف التي لازمت اعتماد إستراتيجية التدريس بمناهج الجيل الثاني في المرحلة الابتدائية باعتبارها المرحلة التعليمية القاعدية للمتعلم ، جاءت دراستنا هذه محاولةً الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني لأساتذة التعليم الابتدائي، والدافعية للإنجاز لديهم.

وقد تعددت الدراسات السَّابقة المتعلقة بموضوع دراستنا:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

فبالنسبة للدراسات المتعلقة بالاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز وجدنا دراسة **عبد الله لبوز** (2010) – جامعة ورقلة – معنونة بـ: "اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط " ، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي بمكوناته الأربعة (الأهداف، المحتوى ، طرق التدريس والأنشطة، التقويم) استخدم الباحث الاستبيان في جمع البيانات بعد التحقق من خصائصه السيكومترية المكوَّن من 04 أبعاد:

بُعد الهدف (22 بنداً) ، بُعد المحتوى يتضمن (29 بنداً) ،بُعد طرق التدريس والأنشطة(30 بنداً) بُعد التقويم (25 بنداً) وطُبق على عينة تكونت من : 233 أستاذاً و أستاذةً.

استعان الباحث بالبرنامج الإحصائيSPSS في معالجة البيانات واستخدام التقنيات الإحصائية التالية : اختبار K2 للدلالة الإحصائية لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية. وبعد إجراء الدراسة الميدانية أسفرت على النتائج التالية :

– توجد اتجاهات سلبية عند مدرسي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربعة السالفة الذكر.

- أمَّا دراسة **حدة نش** (2016-2017): " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني " –جامعة المسيلة- فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني، كما سعت إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في اتجاهاتهم نحو هذه المناهج تبعاً للتكوين والأقدمية من خلال توزيع استبيان مكون من ثلاث أبعاد: (القيمي، الابستمولوجي المعرفي، المنهجي البيداغوجي) بعد التأكد من الخصائص السيكومترية والمصمم وفق مقياس سكرت الخماسي على عينة مكونة من100 أستاذاً وأستاذةً بابتدائيات مدينة المسيلة وللإجابة على فرضيات الدراسة تم إدخال البيانات ومعالجتها باستخدام spss صيغة 22 ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وT.test للفروق تم التوصل إلى النتائج التالية:

كانت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني في الاتجاه الموجب بمتوسط حسابي (3.65).

كانت اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أبعاد الاستبيان (القيمي، الابستمولوجي المعرفي، المنهجي البيداغوجي).

وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تبعا للتكوين لصالح خريجي الجامعة حيث كانوا أكثر ايجابية خرجي المعهد التكنولوجي.

وجود فروق في الاتجاهات بين الأساتذة تعزى لمتغير الأقدمية لصالح من لديهم خبرة أقل من عشر (10) سنوات.

- وأخيراً دراسة "**بيشي حنان**" : " اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني " (2016-2017) - جامعة غرداية- التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني وما إذا كانت تلك الاتجاهات تختلف باختلاف بعض المتغيرات(الجنس، المستوى، الخبرة)، حيث شملت الدراسة أربع تساؤلات وأربع فرضيات فرعية وهي كالتالي:

- ما هي طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف جنسهم؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى – سنة ثانية)؟
- هل تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف الخبرة؟

وقد توصلت إلى النتائج التالية:

وجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.

– لا تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف الجنس.

– تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف المستوى.

– تختلف اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني باختلاف الخبرة.

ويُلاحظ من خلال استعراضنا للدراسات السَّابقة وعلى قلّتها ، بحكم حداثة موضوع الدراسة أنها :

– تناولت اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو إستراتيجية المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في مناهج الجيل الأول أو مناهج الجيل الثاني ؛ بينما تناولت هذه الدراسة الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

– تناولت الدراسات السَّابقة اتجاهات الأساتذة نحو التدريس بالمنهاج في مرحلتي : المتوسط والثانوي باستثناء دراسة الأستاذة " بيشي حنان " والتي تناولت دراستها المرحلة الابتدائية.

– تشابه عنوان الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بعض الشيء ، غير أنَّ الدراسة الحالية انفردت بإضافة متغير " **الدافعية للإنجاز** " مما ميَّزها عن سابقاتها الدراسية.

– وكذا تميّزت هذه الدراسة عن الدراسات السَّابقة ذات الصّلة في استخدامها لأكثر من أداة في البحث (مقياس الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ، مقياس الدافعية للإنجاز) فضلاً عن شمولها لمرحلتي الطور الابتدائي (الطور الأول و الطور الثاني) فقدمت صورة واضحة المعالم لموضوع الدراسة.

– أماً بالنسبة للدراسات السابقة والمتعلقة بمتغير " الدافعية للإنجاز " فكثيرة ، و من بينها:

– دراسة فاروق عبدالفتاح (1986) والتي أجريت بهدف البحث عن علاقة الإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب جامعة الملك سعود بالرياض ،وقد بلغ حجم العينة (362) طالبا وطالبة من جميع المراحل الدراسية واستخدم في هذه الدراسة اختبار الدافع للإنجاز لا تتغير بمقادير كبيرة في المستويات الدراسية المتعاقبة.

أما بالنسبة للطالبات فتزداد متوسطات درجات الطالبات في الفرق الدراسية المتعاقبة بصورة عامة وأنَّ درجات الطالبات في الدافع للإنجاز تزداد بمقادير كبيرة نسبيا في الفرق الدراسية المتعاقبة وتشير إلى أن المقياس الذي تم استخدامه في هذه الدراسة هو نفس المقياس الذي تم تطبيقه في البحث الحالي.

(مصاطفى امباركة ، 2014 ، ص 14)

– وأيضاً نجد دراسة أحمد عبد الخالق (1991) وهدفها كان تحديد مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلبة اللبنانيين في المرحلة الثانوية والجامعة وبيان الفروق بين الجنسين في هدا الدافع واشتملت العينة 536 لبنانيا مقسمة إلى أربع مجموعات ، وكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود تقارب كبير في الدافع للإنجاز

بين المجموعات الثلاث. طلبة المدارس ، وطلبة الجامعة وطالباتها في حين ينخفض متوسط الطالبات المدارس عن بقية المجموعات كما ظهر أن الفرق بين طلبة المدارس وطالباتها دال إحصائيا لصالح الطلبة.
(عبد اللطيف خليفة 2000 ، ص38)

- كما نجد دراسة ربيعة الراندي وآخرون (1995)حول علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الدافع للإنجاز لدى الطلبة الكويتيين بالمرحلة الثانوية والكشف عن العلاقة بين درجة الدافع للإنجاز ودرجة التحصيل الدراسي لديهم وفي ضوء أهداف البحث تم تطبيق اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين على عينة الدراسة التي شملت 502 طالبا وطالبة في الصف الثالث في المرحلة الثانوية بالتعليم العام .

وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها بما يلي:

- تتراوح درجة الدافع للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام ما بين 62و122 درجة من أصل 130 درجة.

-معظم طلبة المرحلة الثانوية تعليم عام يتميزون بمستوى مرتفع في الدافع للإنجاز

-لا يوجد علاقة بين درجة الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

(ربيعة الرندي وآخرون 1995،ص11)

- أمَّا دراسة عبد المنعم الشناوي (1997) حول علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد موقع الضبط (الضبط الشخصي الداخلي، الاعتقاد في قوى الآخرين، الاعتقاد في الحظ)، والدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الفرقة الثالثة (جميع الشعب الأدبية) بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وأيضا التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في كل من أبعاد موقع الضبط ، والدافع للإنجاز، وتكونت العينة من 413 فردا منهم 187 من الطلاب، و226 من الطالبات وطبق عليهم مقياس موضع الضبط، واختبار الدافع للإنجاز.
واستخدمت المعادلة العامة لمعامل الارتباط واختبارات "Test"T لاختبار صدق الفروض توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد الضبط الشخصي الداخلي والدافع للإنجاز
- عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل من بعدي الاعتقاد في قوى الآخرين والاعتقاد في الحظ، والدافع للإنجاز.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في بعد الضبط الشخصي الداخلي لصالح البنين .

– وأخيراً دراسة نبيل محمد الفحل(2004)حول دافعية الانجاز دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي تهدف الدراسة إلى:

– الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين في درجة دافعية الانجاز.

– وكذا معرفة مدى الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطالبات المتفوقات في دافعية الانجاز.

– معرفة مدى الفروق بين الطالبات العاديات دراسيا والطلاب العاديين في درجة دافعية الانجاز.

تم تطبيق اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين على عينة الدراسة التي قوامها 120 طالبا وطالبة اختيروا من مدرستين من مدارس مدينة المحلة الكبرى وهما مدرسة السادات الثانوية بنين حيث كان عدد المتفوقين 30 و العاديين 30 ومن مدرسة السيدة زينب الثانوية بنات، كانت المتفوقات 30 والعاديات 30،من نتائج هذه الدراسة مايلي :

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المتفوقين الذكور ومتوسط درجات المتفوقات إناث على مقياس دافعية الانجاز وهذا يعني أن دافعية الانجاز لدى الطالبات المتفوقات أعلى بكثير من الطلاب المتفوقين.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب العاديين دراسيا وبين متوسط درجات الطالبات العاديات على مقياس دافعية الانجاز.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب المتفوقين وبين متوسط درجات الطلاب العاديين دراسيا على مقياس دافعية الانجاز.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسط درجات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الانجاز. (نبيل الفحل، 2004، ص15)

– أمَّا الدراسات الأجنبية التي تحصلنا عليها تمثلت في دراسة "**أولولوب**" (Ololube2006) وهدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفي ومستوى الدافعية للعمل المدرسي في " نيجيريا " وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وكانت أداة الدراسة استبيان يتعلق بالدافعية والرضا الوظيفي، طُبقت على عينة شملت (680) معلماً ومعلمةً، وقد أظهرت النتائج أنَّ العامل الحاسم والرئيسي في دافعية المعلمين ورضاهم الوظيفي هو السياسة التربوية والإدارة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الدافعية تعزى لمتغير العمر لصالح ذوي فئات العمر الطويلة (51 سنة فما فوق).

– وهدفت دراسة " **براون** " (Brown 2007) إلى مقارنة تصورات المعلمين حول دافعيتهم الداخلية والخارجية في ضوء متغيرات نوع العمل(معلم، سنوات الخبرة، الجنس) فقد تكونت عينة الدراسة من

(793) معلماً ومعلمةً، و(90) مدير مدرسة في أمريكا، قاموا بالإجابة على مقياس الدافعية الداخلية والخارجية مكون من نسخة للمعلم ونسخة للمدير.

أشارت النتائج إلى أنَّ مستوى الدافعية لدى المعلمين والمديرين كان يتراوح ما بين متوسط إلى مرتفع.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود أثر دال إحصائياً للجنس في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للمعلمين لصالح الإناث، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدافعية الداخلية والخارجية تعزى لمتغيرات الوظيفة(معلم، مدير مدرسة) والخبرة التعليمية(معلم جديد، معلم من 5-10، معلم خبير).

- وأجرى " **جرفن** " (Griffin 2010) دراسة هدفت لاستقصاء العلاقة بين الرضا الوظيفي والدافعية لدى المعلمين في " الباهاما " و " جامايكا " وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (168) معلماً ومعلمةً في البلدين، وطبق عليهم استبيان يتعلق برضاهم الوظيفي ودافعيتهم للعمل المدرسي.

- أظهرت النتائج المتعلقة بالدافعية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، والواقع المدرسي. كما أظهرت النتائج أنَّ العوامل الآتية كانت لهم قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لدى معلمي " الباهاما " وهي: النمو الوظيفي، الراتب، الأمن الوظيفي، الوظيفة ذاتها(معلم)، العلاقة مع الإدارة، العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع الزملاء، الإحساس بالمسؤولية، الإحساس بالإنجاز، وجائزة المعلم الأول السنوية. في حيث أنَّ العامل الوحيد الذي كان له قدرة تنبؤية في مستوى الدافعية لدى معلمي " جامايكا " هو العلاقة مع الطلبة.

- وأجرى " **جورج و سابابثي** " (George and Sabapathy 2011) دراسة هدفت إلى إبراز أهمية الإلتزام التنظيمي (المؤسسي) في دافعية المعلمين، وذلك من خلال استبيان طُبق على عينة مكونة من (450) معلماً ومعلمةً في مدينة " البنغال " – الهند –

أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مستوى الدافعية للعمل المدرسي والإلتزام الوظيفي للمعلمين، سوآء أكان الإلتزام وجدانياً (affective commitment) أم مستمراً (continuance commitment) أم معيارياً (normative commitment) حيث كلما زاد الإلتزام زادت الدافعية لدى المعلمين. (محمود حسن بني خلف، 2013، ص 764)

- ومن خلال عرض الدراسات السابقة موضوع الدافعية للإنجاز الذي اهتم به في الغالب علماء النفس التربويون أكثر من غيرهم كما نلاحظ أن جل هذه الدراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز فمنها من أكدت وجود فروق كدراسة **فاروق عبد الفتاح** (1986) و**أحمد عبد الخالق**

(1991) و**نبيل الفحل** (2004) ومنها من أكدت على عدم وجود الفروق بين الجنسين كدراسة **ربيعة الرندي** (1995) وهذا يدل على أن الموضوع غير محسوم فهو بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة وهو جزء من الدراسة الحالية.

– أمَّا الدراسات المشابهة لدراستنا فلم نتحصل على أي دراسات سابقة تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز غير أنه وجدت دراسة قريبة من الموضوع وهي دراسة :"**أحمد محمد العيد بن دانية**"و"**محمد محمود الشيخ حسن** "حول العلاقة بين الرضا الوظيفي والتكييف الدراسي بدافعية للإنجاز لدى المعلمات الطالبات، وكانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن العلاقات بين عوامل التكييف الدراسي والرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة كما تهدف للتعرف على مدى وظيفتهن وطبقت على عينة عددها 104 طالبة من طالبات كلية التربية الملتحقات بالانتساب الموجه واللواتي يزاولن مهنة التدريس وطبق عليها المقاييس التالية :

–مقياس التكييف الدراسي من الاستبياني **بوروا** (1949) Boroua

–مقياس الرضا الوظيفي

–مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده "**هارمانز**" وترجمة **فاروق موسى** (1981) للبيئة العربية.

توصلت الدراسة إلى ارتباط هذه العوامل الثلاثة ببعضها البعض بمستوى دلالة عال (0.01) وفي الارتباطات الجزئية عند حسابها تم التوصل بأنه ارتبط التكييف بالرضا (بتحييد الدافعية) ولم يرتبط التكييف بالدافعية (بتحييد الرضا)، وارتبط الرضا الوظيفي بدافعية للإنجاز (بتحييد التكييف) ، كما بين هذا البحث أمرا مهما يتمثل في تأثير الرضا الوظيفي في العمل، وتأثيره في مجال الدراسة، كما بينت نتائج الدراسة أن الدافع للإنجاز كان أعلى عند الطالبات الراضيات عن مهنتهن في التدريس مقارنة بالأقل منهن رضا. (أحمد بن دانية ومحمد حسن، 1998، ص199)

– ونظرا لقلَّة وندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز ، اكتفى الباحث بهذه الدراسة الوحيدة ، كما أنَّها قريبة من الدراسة الحالية.

فالدراسة تناولت متغير الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والذي يُعتبر – أي الرضا الوظيفي – الوجه الثاني للاتجاه النفسي في ميدان العمل.

واستخدمت هذه الدراسة مقياس الدافع للإنجاز "**لهرمانز**" الذي ترجمه **فاروق موسى** (1981) وهو نفسه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وطُبق المقياس على طالبات كلية التربية الملتحقات بالانتساب الموجه واللواتي يزاولن مهنة التدريس والبالغ عددهن: 104 طالبة.

2- تساؤلات الدراسة:

مما يُلاحَظ على الدراسات السَّابقة أنَّها ركزت في أغلبها على اتجاه الأساتذة نحو التدريس بالمناهج دون دراسة أثر هذا الاتجاه على أداءاتهم المهنية، لذلك اهتمت دراستنا بالبحث عن العلاقة بين اتجاه الأساتذة نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وبدافعيتهم للإنجاز فكان تساؤلها العام كالتالي:

التساؤل العام:

* هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

التساؤلات الفرعية:

- هل تختلف العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باختلاف متغير الجنس (ذكر/أنثى) لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل تختلف العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باختلاف الخبرة لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟
- هل تختلف العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى – سنة ثانية – سنة ثالثة – سنة رابعة)؟

3-فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لا توجد علاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز.

الفرضيات الجزئية:

- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باختلاف الجنس.
- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باختلاف الخبرة.
- لا تختلف العلاقة بين اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى- سنة ثانية– سنة ثالثة – سنة رابعة).

4- أسباب اختيار الموضوع: ويمكن اختصارها فيما يأتي:

- رغبة الباحث في دراسة الموضوع النابغة من اهتمامه الذاتي كونه مفتشاً في التعليم الابتدائي.
- رغبة الباحث المساهمة في إبراز أهمية معرفة اتجاه الأساتذة في أي عملية إصلاح تحدث.

– أنَّ مرحلة التعليم الابتدائي مرحلة تعليمية بالغة الأهمية، وهي المرحلة القاعدية للمراحل التعليمية اللاحقة.

– الآراء المتباينة التي أثيرت حول موضوع مناهج الجيل الثاني لا سيما آراء الوسط التربوي.

5–أهداف الدراسة: وتظهر أهداف دراستنا في:

أ. تحديد طبيعة اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وأثرها نحو دافعيتهم للإنجاز.

ب. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وبمستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ج. إثراء مجال البحث التربوي في مجال الاتجاهات نحو الإصلاحات التربوية لذوي الاختصاص للاستفادة من نتائج الدراسة.

د. تطبيق تقنيات البحث التي درسناها خلال السنوات السابقة على موضوع دراستنا هذه.

هـ.الوقوف على مدى الاختلاف في اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وبدافعيتهم للإنجاز تبعا لبعض المتغيرات (الجنس ، المستوى ، الخبرة).

6–أهمية الدراسة:

مما سبق تتضح لنا أهمية هذه الدراسة وهي:

أ. فتح المجال لدراسات و بحوث أخرى حول نفس التخصص.

ب. تُعتبر مناهج الجيل الثاني من الموضوعات الهامة التي تتطلب الدراسة من طرف المختصين والباحثين في مجال التربية.

ج. إثراء موضوع جديد لكشف محتواه و مدى الاستجابة له (مناهج الجيل الثاني).

د. الاهتمام بدراسة اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي للتأكيد على أهمية الأستاذ في العملية التربوية من جهة ومن جهة أخرى باعتبار المرحلة الابتدائية الأساس القاعدي للمراحل التعليمية اللاحقة.

هـ. لفت انتباه المشرفين على المنظومة التربوية إلى أهمية الدافعية للإنجاز في عملية التعلم.

7– حدود الدراسة:

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي لسنوات : الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة البالغ عددهم 100 أستاذاً وأستاذة.

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في ابتدائيات دوائر: بريان – ضاية بن ضحوة – المنيعة ، البالغ عددها 20 ابتدائية.

الحدود الزمانية: هذه الدراسة أجريت خلال الثلاثي الثاني للموسم الدراسي 2017- 2018

8-التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

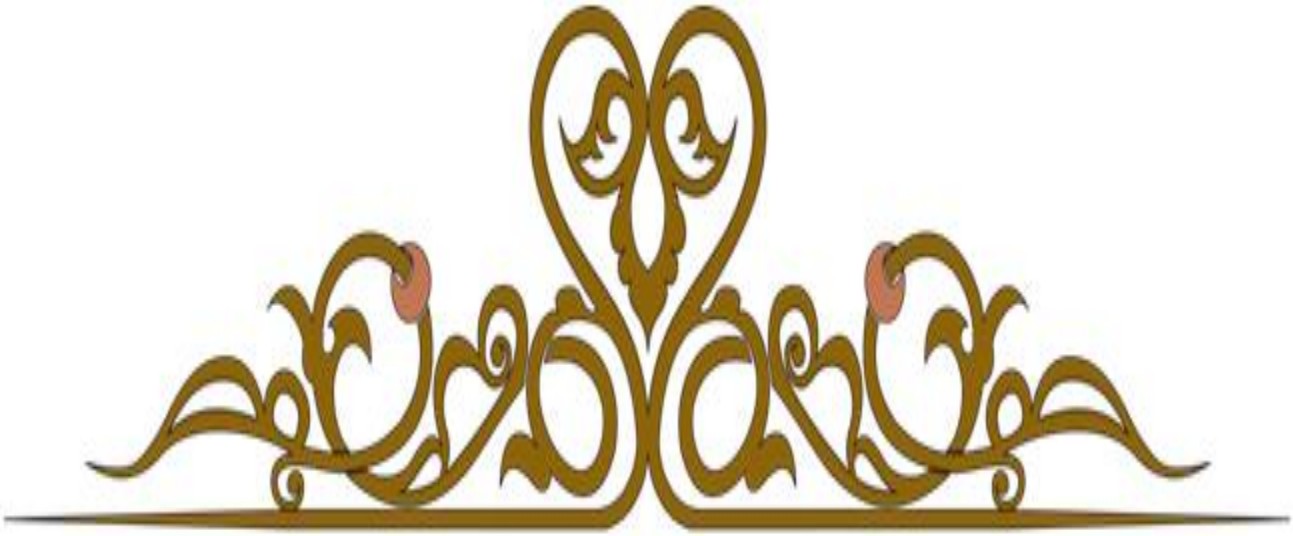
الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني: هو الدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ من خلال إجاباته على بنود الأداة المعدة لهذا الغرض، والتي أعدَّها " **عبد الله لبوز** " من جامعة ورقلة وقام بتكييفها الباحث.

مناهج الجيل الثاني : هي مناهج اعتمدت على المقاربة بالكفاءات والتي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة (وزارة التربية الوطنية 2014-2015 ، ص 6)، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداءً من الموسم الدراسي : 2017/2016.

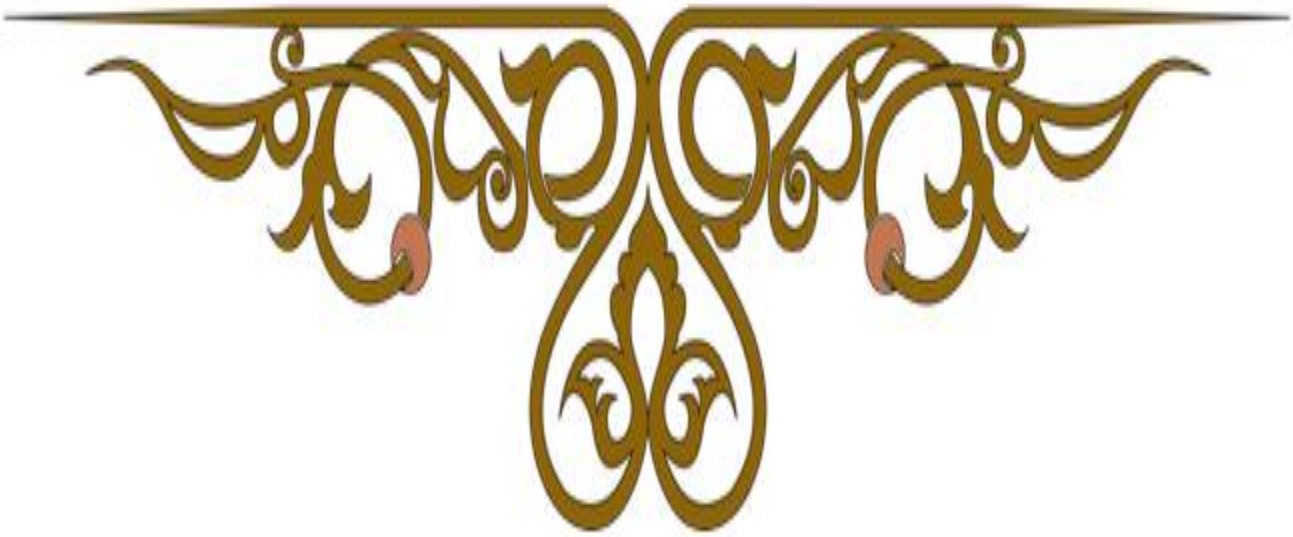
الدافعية للإنجاز: هي الدرجة الكلية المتحصل عليها من خلال إجابات الأستاذ على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة الحالية والذي أعدَّه " **هرمانز** " 1975 وقام بترجمته :" **فاروق عبد الفتاح موسى** " سنة: 1981.

أستاذ التعليم الابتدائي: هو موظف يضطلع بمهام حددتها القوانين المعمول بها، وهو منصب مستحدث ، حسب المرسوم التنفيذي رقم :12-240

إجرائياً: نقصد به في هذه الدراسة فئة الأساتذة الذين أسندت إليهم أقسام تنفيذ مناهج الجيل الثاني: السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة (أساتذة الطور الأول والطور الثاني من الموسم الدراسي: 2018/2017).



الفصل الثاني



الفصل الثاني : الاتجاه

تمهيد

1- تعريف الاتجاه

2- خصائص الاتجاه

3- بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الاتجاه

4- وظائف الاتجاه

5- مكونات الاتجاه

6- تصنيف الاتجاه

7- النَّظريات المفسرة للاتجاه

8- طرق قياس الاتجاه

9- الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعرف الاتجاه على أنه استعدادات مكتسبة من المحيط والبيئة الاجتماعية مشبعة بالعاطفة، فهي تتأثر بعدة عوامل تحدد سلوك الفرد إزاء شيء معين بقَبوله أو رفضه.

واتجاه الفرد نحو أيّ موضوع عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع ، سوآءً كان موقفاً سلبياً أو إيجابياً.

وتشير المراجع المتصلة بدراسات الاتجاه إلى أن ظهور مصطلح الاتجاه في علم النفس بدأ مع الأعمال العلمية الأولى في علم النفس التجريبي في الربع الأخير من القرن التاسع عشر، ولكن الكلام عنه كان آنذاك مرتبطاً بالحديث عن اتجاه العقل حين يناقش أموراً تهمه. إلا أن البحوث الخاصة بالاتجاه غدت أكثر اتساعاً وانتشاراً مع الربع الثاني من القرن العشرين ولاسيما ما يتصل من هذه البحوث بقياس الاتجاه وبآثارها في سلوك الشخص وآرائه. وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى متغير الاتجاه .

1-تعريف الاتجاه:

اختلف علماء النفس في تصورهم لمفهوم الاتجاه, ونتج عن اختلاف رؤيتهم العديد من التعريفات حيث أن إعطاء تعريف الاتجاه تتداخل مع أنواع أخرى مثل الاستعدادات النفسية للقيام بالاستجابات المطلوبة في موقف ما.

1-أ- التعريف اللغوي: الجهة والوجهة التي نقصدها : أي الموضع الذي نتوجه إليه ونقصده.

" والاتجاه مصدر للفعل (اتجه) ويُقال : اتجه الشخص إليه ، أي: أقبل بوجهه عليه وقصده واتجه له"

(عبد الفتاح الدويدار ، 1992 ، ص 10)

1-ب- التعريف الاصطلاحي:

ورد في معجم المصطلحات التربوية : " هو الموقف الذي يتخذه الفرد والاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين ، إما بالقَبول أو الرفض نتيجة مروره بخبرة معينة "

(حسن شحاتة وآخرون ، 2003 ، ص 16)

- ويمكن إيجاز بعض تعريفات الاتجاه فيما يلي :

تعريف " **ترستون** " THURSTONE" : " أنَّ الاتجاه هو درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية "

(عبد الرحمان العيسوي ، 1981 ،ص 212)

" وتعتبر الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي ، لأنها تحتل مكاناً بارزاً في الدراسات الشخصية وديناميكية الجماعة ، وفي كثير من المجالات التطبيقية كالصحة النفسية ، الخدمة الاجتماعية ، الصناعة والإنتاج والعلاقات العامة و التربية والتعليم وغيرها "

(حدة نش،2016،ص20)

تعريف البورت" ALLPORT" 1935: "الاتجاه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي منظمة من خلال الخبرة تمارس تأثيرا توجيهيا وديناميكيا على استجابات الأفراد بالنسبة لجميع الموضوعات والمواقف التي يتصل بها هؤلاء الأفراد "

(جابر نصر الدين ، لوكيا الهاشمي ، 2006 ، ص 90)

تعريف **بروشانسكي وسيدنبرج** " الاتجاه بأنه عبارة عن ميل للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى، فالموضوع الذي يعارضه الناس في ثقافة ما يوافقون عليه في ثقافة أخرى ".

(محمود السيد أبو النيل، 2009، ص353)

تعريف هاري أبشو : يعرف الاتجاه بأنه : " المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا و المسائل والأمور المحيطة بهم ، بحيث يمكن أن نستدل على هذه المواقف من خلال النظر إلى الاتجاه باعتباره بناء يتكون من ثلاثة أجزاء :الأول ويغلب عليه الطابع المعرفي ويشير إلى المعلومات التي لدى الفرد والمتعلقة

بهذه القضايا أو المسائل والثاني سلوكي ويتمثل في الأفعال التي يقوم بها الفرد أو يعمل على الدفاع عنها وتسهيلها فيما يتصل بهذه القضايا، والثالث انفعالي ويعبر عن تقويمات الفرد لكل ما يتصل بهذه القضايا." (عبد الفتاح دويدار ،1992 ،ص58)

تعريف دوب(DOOP) 1947: " الاتجاه عبارة عن استجابة مظهرة أو ضمنية محفزة ، لها دلالة و أهمية اجتماعية في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد" (محمد جاسم العبيدي ،2009 ،ص126)

ويعرف " أرنولد باس ": " الاتجاه بأنه تلك المواقف التي يتمسك بها الفرد. هذه المواقف تشمل الأهداف و الموضوعات الأخرى التي يتعلق بها الفرد " (عبدالفتاح محمد دويدار ،2006 ،ص 158)

تعريف بوكاردوسBOGARDUS: " يعرف الاتجاه بأنه "نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية تصبح هذه النزعة قيمة إيجابية أو سلبية، و الواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات البيئة الخارجية فالاتجاه يكمن وراء السلوك و الاستجابة التي نلاحظها " (عبد الرحمان عيسوي ،د ت ،ص 144)

تعريف **حامد زهران** للاتجاه: "بأنه تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط (يقع فيما بين المثير والاستجابة) الموجبة أو السالبة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو المواقف الجدلية في البيئة التي تستثير الاستجابة". (محمد محمود أبو دوابة، 2012، ص36)

تعريف "نبيل محمد الفحل ": "الاتجاه هو استعداد نفسي عصبي متعلم ناتج عن التنشئة الاجتماعية والتربوية والنفسية للفرد، وهي التي تجعله يقبل أو يحجم، حيث يتجه نحو موضوع الاتجاه وهو الاتجاه الايجابي أو يأخذ الطريق العكسي وهو الاتجاه السلبي" (نبيل محمد الفحل، 2004، ص134)

ومن خلال ما سبق من تعاريف يتضح أنَّ الاتجاه الخاص بالفرد يتحقق بوجود الاستعداد وتتولد عنه استجابات هي المحدد لسلوك الفرد في المواقف المختلفة والاتجاه أيضا مجموعة من الاستجابات المنسقة والمتوقع حدوثها بالنسبة إلى مجموعة من الموضوعات الاجتماعية. ولقد اتفقت جميع التعاريف على أن الاتجاه مكتسب و متعلم ويتمثل في ثبات نسبي من خلال احتكاك الفرد ببيئته ومجتمعه.

وبوجه عام أن الاتجاه هو استعداد مكتسب يمكن الفرد من الاستجابة التي تتخذ سلوكا معينا وملائما لكل موضوع يتعرض له الفرد في حياته الاجتماعية من خلال معارفه وخبراته التي يمر بها الإنسان وتؤثر على استجاباته بالموافقة اتجاه موضوعات معينة تجعله يقبل عليها ويحبذها أو أنه يرفضها ، حيث يضفي عليها إما معايير موجبة أو سالبة تختلف درجتها حسب قوة انجذابه إليها أو نفوره منها.

2- خصائص الاتجاه: تتلخص أهم خصائص الاتجاه في النقاط التالية:

- ✓ يعتمد الاتجاه على معرفة وخبرة الشخص وغيرها من العمليات السيكولوجية الأخرى مثل الحاجات والدوافع والحوافز والانفعالات .

إن الاتجاه هو حالة وجدانية أو نفسية تقف وراء رأي الشخص فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه أو قبوله لهذا الموضوع ، ودرجة الرفض والقَبول. (جودت بني جابر ، 2004، ص 267)

- ✓ الاتجاهات متعلمة يكتسبها الفرد عبر عملية التنشئة.
- ✓ قابلة للتغيير والتطوير تحت ظروف معينة.
- ✓ تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها. (أولاد حيمودة جمعة، 2004 ،ص 26)
- ✓ تتشكل من بعدين رئيسيين هما : بعد معرفي و آخر انفعالي.
- ✓ توضح وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
- ✓ يمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية. (سامي محمد ملحم ،2000 ،ص 319)

3 – بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الاتجاه:

تعددت المفاهيم المتداخلة والمتشابهة للاتجاه لدى يصعب التمييز والتفريق بينهم ومن هنا سنحاول توضيح الفروق الموجودة بين الاتجاه وبعض المفاهيم.

3-1- الفرق بين الاتجاه والرأي : المفهومان متقاربان غير أنهما لا يؤديان نفس المعنى، فالرأي يدل على ما نعتقده صوابا فهو بذلك وسيلة للتعبير اللفظي عن الاتجاه ويوضح "**إيزنك** " **Eysenk** العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث " أن الرأي هو الوحدة البسيطة ، والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا ، فالاتجاه عبارة عن عدد من الآراء التي تندرج على بعد الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه ".

(عبد الفتاح محمد دويدار ،2006 ، ص 169)

3-2- الفرق بين الاتجاه والميل : الاتجاه أعم من الميل وأشمل و أن لا يعدو أن يكون اتجاها ايجابيا نحو الشيء الذي يميل إليه الشخص ، والشخص أعم في حالة تعبيره عن ميله يكون شاعرا بهذا أما في حالة تعبيره عن اتجاهه فإنه لا يكون شاعرا ولا معترفا بوجود هذا الاتجاه.

(عبد الرحمان العيسوي ،د ت ،ص 196)

3-3- الفرق بين الاتجاه والمعتقد: الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في الاستخدام الدارج في عبارة « أنا أعتقد إن » أما الاتجاه فهو يصف شيئا أو موقفا كصدق أو كذب وكحسن أو سيء ويحكم عليه على اعتبار أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب ، إذا فالمعتقد هو الميل إلى فعل أما الاتجاه فهو وصف للشيء أو للموقف تبعا للقبول أو الرفض أو بينهما من درجات متفاوتة.

(عبد الفتاح محمد دويدار ،2006 ،ص 172)

3-4- الفرق بين الاتجاه والقيمة: هي أن القيمة أعم و أشمل من الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية لتكون قيمة معينة. وتحتل القيم موقعا أكثر أهمية في بناء شخصية الفرد من الاتجاهات. (معتز سيد عبد الله ، 2001 ، ص 293)

3-5- الفرق بين الاتجاه والعاطفة: العاطفة تمتاز بشخصية ذاتية وتقتصر على الشعور الوجداني أما الاتجاه فيشمل جوانب عقلية ومعرفية و إرادية وسلوكية متعددة.

3-6- الفرق بين الاتجاه و السمة: فالسمة هي خاصية للسلوك المستمر و أعم من الاتجاه وهي خاصة بالفرد فهي داخلية بينما الاتجاه مرتبط بموضوع من موضوعات، فهو مرتبط بموضوع خارجي.

(عبد اللطيف خليفة ، د ت ، ص 47)

4- وظائف الاتجاه:

يؤدي الاتجاه عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي أهمها :

1. يحدد طريق السلوك ويفسره.
2. ينظم العمليات الدافعية والانفعالات والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .
3. ينعكس في سلوك الفرد وفي أقوله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين وفي الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
4. ييسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكير مستقل.
5. يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
6. يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
7. يحمل الفرد الاحساس والادراك والتفكير بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

(سامي محمد ملحم، 2000 ، ص 357)

5- مكونات الاتجاه:

من خلال العرض السابق يتبين أن للاتجاه ثلاثة مكونات أساسية متمثلة في المكون المعرفي والمكون الوجداني (الانفعالي) والمكون السلوكي وهذا ما يشير إليه "عبد المجيد نشواتي" حيث يذكر أن الاتجاه ينطوي على ثلاثة مكونات أساسية هي: المكون المعرفي والمكون المعرفي والمكون السلوكي.

(عبد المجيد نشواتي، 1998، ص 471)

5-1- المكون المعرفي:

المكون المعرفي يتضمن الأفكار والمعلومات والخبرات والمواقف التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه والتي تسمح له باختيار الاتجاه المناسب فالطالب الذي يود الالتحاق بمعاهد التكوين لمهنة التدريس مثلا قد يمتلك بعض المعلومات حول طبيعة هذه المهنة وما تحتاجه من قدرات وكفاءات وهي كما يقول "عبد المجيد نشواتي ":" أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم...الخ "(عبد المجيد نشواتي،1998 ،ص 472)

5-2- المكون الوجداني (الانفعالي) :

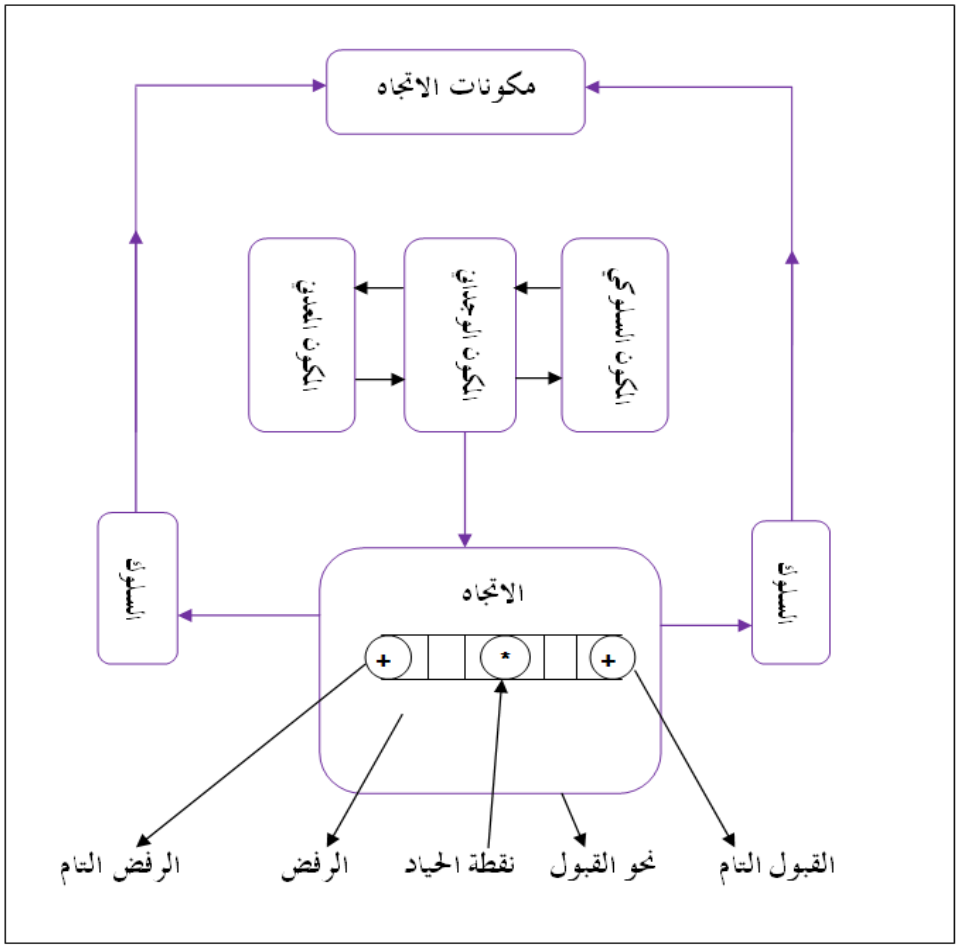
يشير هذا المكون إلى مشاعر الشخص ورغباته نحو الموضوع ومن إقباله عليه أو نفوره منه وحبه أو كرهه له. (خليل عبد الرحمان المعايطة، 2007، ص 148)

5-3- المكون السلوكي:

يشير هذا المكون الى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه. (جودت جابر، 2004، ص 268)

والشكل التالي يلخص مكونات الاتجاه :

شكل رقم (01) يوضح مكونات الاتجاه



من خلال الشكل رقم (1) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة (المعرفي، السلوكي، الوجداني) للاتجاه تتفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها ايجابيا أو سلبيا أو محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد، ثم يبدأ الاتجاه نحو الايجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يبدأ كل منهما من منطقة الحياد ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل إلى القبول التام أو الرفض التام، أو قد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول أو الرفض التام إلى نقطة الحياد في حالة تغييره أو تعديله لأن السلوك كما يقول **بولتون**"هو كل ما يمكن رؤيته من الشخصية، أما ما لا يمكن رؤيته فلا يندرج تحت

بند السلوك". وعلى قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك (لفظيا أو حركيا)،فعند التغيير لابد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول يتغير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الداعية لتغييره، فيحصل التغيير، إما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، يتراجع إلى نقطة الحياد، وعلى الرغم من أن فهم الاتجاه والعلاقة المحتملة بينه وبين السلوك أمرا معقدا، إلا أن البعض يرى بوجوب الأخذ بعين الاعتبار أن مصطلح الاتجاه يشير بشكل أساسي إلى المكون الوجداني من المكونات الثلاث.

(سهام إبراهيم كامل محمد ،2014،ص 51.47)

6- تصنيف الاتجاه :صنف حامد زهران الاتجاه على عدة أسس:

أ-التصنيف على أساس الموضوع :

- اتجاه عام ويكون معمما إزاء موضوعات متعددة ومتقاربة مثل الاتجاه في عدم الرغبة في الاشتغال بالوظائف الحكومية مهما كان نوع الوظيفة.
- اتجاه خاص ويكون محددا نحو موضوع نوعي مثل الاتجاه نحو عدم الرغبة في الاشتغال بالتدريس دون غيرها من الوظائف الحكومية الأخرى. (حامد زهران ،2000 ،ص 172)

ب-التصنيف على أساس الأفراد :

- اتجاه جماعي :وهو الاتجاه الذي يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.
- اتجاه فردي وهو الذي يوجد لدى فرد ولا يوجد لدى باقي الناس.

ج-التصنيف على أساس الهدف :

- اتجاه موجب :يعبر عن الحب وعن التأييد.
- اتجاه سالب : يعبر عن الكره والمعارضة. (جودت بني جابر و آخرون ،2002 ،ص 288)

د- التصنيف على أساس الوضوح :

- اتجاه علني وهو الذي يعلنه الفرد ويعبر عنه سلوكيا ولا يجد فيه أي مانع من إظهاره.
- اتجاه سري وهو الذي يحاول الفرد أن يخفيه ويتحرج من الإفصاح عنه.

هـ- التصنيف على أساس القوة :

- اتجاه قوي يظهر في السلوك القوي الذي هو أداة فيه ويكون أكثر شدة وثبات و صعب التغيير.
- اتجاه ضعيف وهذا النوع يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد ويكون سهل التغيير.

والشكل التالي يلخص ذلك :

شكل رقم (02) يوضح تصنيف الاتجاه

(حامد زهران ، 2000 ،ص172)

7- النظريات المفسرة للاتجاه:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاه النفسي ويتجلى ذلك في أربع نظريات وهي :

أ / نظرية التحليل النفسي : تؤكد هذه النظرية أن اتجاه الفرد يلعب دورا حيويا في تكوين الأنا وهذه الأنا تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ متأثرة في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي كونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتره و إن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والقيم الاجتماعية إذ يتكون الاتجاه الإيجابي بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والقيم الاجتماعية إذ يتكون الاتجاه الإيجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر ويتكون الاتجاه السلبي نحو الأشياء التي أعاقت خفض التوتر.

(جودت بني جابر، 2004، ص280)

ب / النظرية السلوكية : لتفسير تكوين الاتجاه وتغييره استخدمت وجهة نظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي ونظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات. وقد استخلص **روزنو** من تجارب الشرطية أنَّ الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي. (سامي محمد ملحم، 2000 ، ص 321)

ج/ النظرية المعرفية: فنظرية الاتساق المعرفي لـ:"**روزينبرغ– اسبلون**" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ذات بنية نفسية منطقية و إنه إذا حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، إذا لابد من وجود اتساق بين المكونين حيث إذا كانت العناصر المعرفية و الوجدانية غير منسقة مع بعضها فإن هذا سيؤدي إلى تغيير الاتجاه. (جودت بني جابر ،2004، ص281)

الملاحظ أن العديد من الاتجاهات يتم اكتسابها من خلال الجاب الوجداني(المشاعر) دون أي معارف تؤيد ذلك فالطفل الذي يحب الديمقراطية لأن والده يفضل ذلك ولا توجد لديه في البداية معان قوية تؤيد ذلك. (معتز وخليفة ، 2001 ،ص 302)

د / نظرية التعلم الاجتماعي :

يؤكد علماء هذه ومنهم " **بندورا** " و "**والترز**" على أن الاتجاهات المتعلمة و أن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الطفل سلوكهما ويوجد معهما منذ مراحل العمر المبكر ثم يأتي دور الأقران في المدرسة ثم وسائل الإعلام.

(جودت بني جابر ، 2004، ص281)

– العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاه و من أهمها ما يلي:

1)الدوافع والحاجات: تعمل الحاجات والدوافع والرغبات والأهداف على تكوين وتشكيل الاتجاه، فهي تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد على النشاط والعمل وهي التي توجهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها.

2)المؤثرات الثقافية: تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل اتجاهنا بما تشتمل عليه من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية.

فالإنسان يعيش في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم وهذه جميعا تتفاعل تفاعلا ديناميكيا يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته سواء أكانت أسرته أو مدرسته، بمعنى أن مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه لاتجاهه ومعتقده.

3)الأنماط الشخصية العامة: توثر بعض الصفات المزاجية والشخصية في تكوين الاتجاه فتجعل الفرد محصنا ضد التأثر ببعض الاتجاهات في حين يكون عرضة للتأثر باتجاهات أخرى، وقد قام المؤلف ببحث لإثبات الارتباط بين صفات الشخصية الخاصة كالانطواء والانبساط وعلاقتها بتكوين اتجاهات محافظة، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن صفة الانطواء تساعد على أن يكون الفرد أميل إلى تكوين اتجاه محافظ.

4)ما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات: ينمو الاتجاه ويتشكل تلبية للحاجات وتبعا لما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات، فمثلا معلمي التربية البدنية لديهم معلومات قليلة عن المنشطات لا يكونون أي اتجاهات نحوها، على العكس مما لو نشرت إحدى الصحف مقالات مطولة عن المنشطات وآثارها المدمرة، فإنه يتكون عند المعلمين اتجاهات سلبية نحو هذه المنشطات. (أحمد علي الحبيب،2007،ص 104.102)

5)التنشئة الاجتماعية في الأسرة: حيث تعد الأسرة المحضن الأول لتنشئة الفرد، ففي الأسرة يتعلم الفرد الكثير من القيم والمبادئ والأخلاقيات، وعادة ما تكون اتجاهاته نحو الأشخاص أو الأشياء، تابعة لاتجاهات الوالدين، لذلك قال **أبو العلاء المعري:"وينشأ ناشئ الفتيان منا على ما كان عوده أبوه "**.

6)المدرسة: تعتبر المدرسة هي المحضن الثاني بعد الأسرة، وفيها ينتقل الطفل إلى مجتمع أوسع، نظامه يختلف تماما عن الجو الذي اعتاده مع الأسرة، وهنا يأتي دور المربين ببناء وصقل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه أو تعديله، ومن خلال ذلك يتفاعل التلاميذ مع البيئة المدرسية فتتأثر اتجاهاتهم.

7)دور العبادة: لدور العبادة تأثير كبير في تكوين الاتجاهات باعتبارها أماكن للعبادة والإرشاد الديني، ولا يخفى تأثيرها على أحد فهي تؤثر في تكوين الاتجاه وفي تعديل السلوك.

8)جماعة الأصدقاء والأقران: تؤثر هذه الجماعة في الاتجاه، ففي الحديث الذي رواه أبو هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم **"الرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل"**.

ولا شك بأن الفرد يتأثر بآراء وأفكار واتجاهات أصدقائه وأقرانه ويتضح هذا التأثير ابتداء من مرحلة ما قبل المراهقة وحتى سن الجامعة.

9)المجتمع المحلي المحيط بالفرد: لهما تأثير في تكوين الاتجاه من خلال السلوكات والمعاملات والعادات والتقاليد والقيم وغير ذلك.

يمكن تلخيص النقاط السابقة في المخطط التالي:

الشكل رقم (03) يوضح العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه

8- طرق قياس الاتجاه :يقصد بعملية قياس الاتجاه النفسي تحويله من الصيغة الوصفية (مع أو ضد) إلى الصيغة الكمية حيث يمكن على أساسها مقارنة الأفراد والجماعات.

ومن شروط قياس الاتجاه وضوح موضوع الاتجاه وبساطته وأهميته بالنسبة للمفحوصين.

ويمكن تصنيف وسائل وأساليب قياس الاتجاه النفسي إلى أربع فئات رئيسية هي :

1. أساليب الملاحظة للسلوك.
2. الأساليب الإسقاطية.
3. مقاييس التقدير الذاتي.
4. أساليب التعرف على الاتجاه من خلال المتغيرات وردود الفعل الفيسيولوجية.

(خليل عبد الرحمن المعايطة،2007 ،ص 169)

وفيما يلي عرض لأبرز المقاييس :

8-1-طريقة بوغاردوس (مقياس البعد الاجتماعي): ظهرت هذه الطريقة (1952) لقياس "البعد الاجتماعي" أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة. لذلك يحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي لقياس تسامح الفرد أو تعصبه تقبله أو رفضه أو بعده عن جماعة عنصرية أو شعب معين.

ونعرض فيما يلي نموذج لمقياس البعد الاجتماعي " **لبوكاردوس** " الذي وضحه "**حامد زهران**":

جدول رقم (01)يوضح مقياس البعد الاجتماعي

أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم في السكن	أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطنين في بلدي	أقبلهم كزائرين لوطني	أستبعدهم من وطني
(7)	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

وتعبر علامات هذا المقياس عن الاتجاه نحو كل من الجماعات التالية:

الزنوج ، اليهود ، الإنجليز ، العمال...الخ وهكذا نجد الاستجابات السبع تمثل مسطرة متدرجة للقرب أو البعد الاجتماعي، فالاستجابة الأولى (الزواج) هي أعلى دراجات القرب (الاتجاه الموجب) والاستجابة السابقة (الاستبعاد) هي أقصى درجات البعد (اتجاه سالب)ويلاحظ أن مسافات درجات هذا المقياس ليست متساوية تماما.

(حامد زهران ،2003 ،ص 182- 183)

8-2- طريقة "ثيرستون " : (طريقة المقارنة المزدوجة) :لأن المقياس يطلب من المبحوث أن يقوم بتفضيل اتجاه على آخر في الموضوع المقاس، وتتميز الفقرات وفق هذه الطريقة بالتدرج . من التأييد القوي للموضوع إلى المعارضة الشديدة. (عبد الواحد الكبيسي، 2007 ، ص 81)

لقد أولى "**ثيرستون** " عناية بالغة بموضوع تساوي المسافات بين عبارات مقياس الاتجاه من أجل إيجاد مقاييس ذات وحدات متساوية لنفس خصائص الأفراد.

وقد بني "**ثيرستون**" فكرته في قياس الاتجاه على هذه المسلمة، وتتمثل هذه الطريقة في جمع عدد كبير من العبارات التي تقيس اتجاها ما وتكتب كل عبارة في ورقة منفصلة ثم تعرض على مجموعة من المحكمين الخبراء ويطلب من كل واحد منهم أن يضع كل عبارة في خانة من إحدى عشر خانة بحيث تكون أكثر العبارات إيجابية الخانة (1) وأكثرها سلبية في الخانة (11) والمتوسطة الخانة (6) ويتم استبعاد العبارات التي اختلف فيها المحكمين وبعدها تختار العبارات التي سيتضمنها المقياس في صورته النهائية والتي توزع بشكل عشوائي أي غير مرتبة تبعا لأوزانها وبعد ذلك يتم حساب وزنها بالطريقة التي يذكرها "**عبد اللطيف خليفة** " و" **عبد المنعم شحاتة** " "و أثناء التطبيق يطلب من الفرد وضع علامة على الجمل التي يوافق عليها ، ثم تحسب بتطبيق درجة كل شخص من خلال متوسط الدرجات الجمل التي وضع عليها العلامات " (عبد اللطيف خليفة و عبد المنعم شحاتة ،د ت ،ص97)

إن ما يعاب على هذا المقياس أنه يستغرق وقتا طويلا وجهدا في إعداده و أن الأوزان قد تتأثر بتحيزات المحكمين الشخصية.

8-3- مقياس ليكرت :

وهو من أكثر مقاييس الاتجاه شيوعا و أكثرها شمولا ودقة ، و أيسرها صنعا ، وقد اعتمد **ليكرت** للتعرف على الاتجاه نحو موضوع معين على وضع سلم يتكون من خمس درجات كما يبين الشكل الشكل التالي:

الشكل رقم (04) سلم ليكرت لقياس الاتجاه

(جودت بني جابر وأخرون ، 2002 ،ص 299)

الرقم الموضوع بين قوسين بين درجة الاستجابة وعلى هذا فالدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب ، والدرجة المنخفضة تدل على الاتجاه السلبي ويمكن جمع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على كل

عبارات المقياس لتوضيح الدرجة الكلية العامة التي تبين اتجاهه العام وهذه الدرجة الكلية يمكن تفسيرها فقط في ضوء توزيع درجات الأشخاص الآخرين كما يحدث في الإختبارات النفسية الأخرى و اختبارات التحصيل. (جودت بني جابر وأخرون ، 2002 ،ص 299)

ويتميز مقياس "**ليكرت**" لقياس الاتجاه بمميزات جعلت معظم البحوث والدراسات الميدانية تستخدمه منها سهولة إعداده وثبات نتائجه ولا يستهلك الجهد والوقت الذي يستهلكه مقياس "**ثيرستون**"

9- الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني:

مما لاشك فيه أن هناك من يفضل مهنة التدريس لأسباب تتعلق بظروفه الاجتماعية والاقتصادية و أسباب أخرى تتعلق بشخصيته وخلفيته الثقافية ، ويقول "**أحمد شكري سيد**" العوامل التي تجعل الأفراد يختارون مهنة التدريس بقوله : " ربما تكون الرغبة في التعامل مع الناس والرغبة في خدمة الآخرين ، والرغبة في الاستمرار في جو تعليمي مدرسي، والعائد المادي وطبيعة العمل التدريسي نفسه من حيث إجازته وقصر عدد ساعات عمله اليومي بالمقارنة بالوظائف الأخرى "

(نبيل الفحل، 2004، ص 134)

والجدير بالذكر أن اختيار الطالب الموضوعي لمهنة التدريس وتفضيلها على بقية المهن الأخرى بناء على ميوله واتجاهه له من الأهمية بمكان، ويعتبر من أقوى دوافع السلوك، ويلعب الاختيار المناسب للقدرات والميول دورا هاما في نجاحه في دراسته التي تؤهله لهذه المهنة وفي شعوره بالرضا والارتياح عنها أثناء الممارسة لها في المستقبل، وقد يكون اختيار الطالب لمهنة التدريس متأثرا بعوامل أخرى مثل الضغط الأسري والتقاليد السائدة، والعائد المادي والمركز الاجتماعي ، وغيرها وهذا بطبيعة الحال سوف يؤثر بشكل أو بآخر على طبيعة اتجاهه نحو المهنة المختارة من خلال وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

إن تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس من مهام معاهد ومدارس تكوين إطارات التربية والتعليم وهذا بفضل كمية المعلومات التي يتزود بها الطلبة خلال السنوات الدراسية في هذه المعاهد لذا على المؤسسات التي تعد الطلبة لمزاولة مهنة التدريس أن تطلع بمسؤولياتها في التكوين بشقيه الأكاديمي الذي يعمق فهم المواد التعليمية المختلفة ويمكنه من السيطرة في مهاراتها والقدرة على توظيفها في المواقف التعليمية مما يجعله معلما واثقا بنفسه، والتكوين المهني التربوي الذي يزود الطالب بالفلسفة التربوية ، وبالمعارف والمهارات والاتجاه الذي يمكنه من القيام بمهنة التدريس على خير وجه، ولا يكتمل دور معاهد التكوين إلا بتشخيص أنواع السلوك المختلفة لطلابها وتنميتها وتعديلها وعلى رأسها الاتجاه الذي له أهمية بالغة لدى المدرس بحيث يساعده على التكيف الاجتماعي والمهني. (بلخير طبشي ، 2008 ،ص 60)

ويقول "**خضر محسن** " : " يعد اتجاه المعلم نحو المهنة هو المحدد الأساسي لمدى تحمله للمهنة وضغوطها النفسية و الجسمية وبالتالي للاحتراق النفسي الذي يواجهه، وثمة اتفاق أن كلمة السر لنجاح المعلم في عمله وهي اتجاهاته الايجابية نحو مهنته لأنَّ هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النشاطات التربوية " (نبيل الفحل، 2004، ص 134)

إذن من المؤكد أن النجاح في مهنة التدريس يستلزم من الطالب اكتساب الاتجاه الموجب نحو مهنة التدريس وتنمية هذا الاتجاه لديه، لما لذلك من آثار إيجابية على نجاحه كمعلم، ويندرج تحت هذا الهدف العام أهداف خاصة أهمها:

- الشعور بالسعادة والرضا أثناء القيام بكل ما يكلف به من واجباته التعليمية.
- إيمان وفهم بكل مسؤولياته.
- رغبة قوية ودافعية داخلية كبيرة في تحقيق أدواره كمعلم.
- المحافظة على النظام المدرسي وحث الزملاء على الالتزام به.
- حريص دائما في أقواله وفي أفعاله، فهو قدوة حسنة دائما.
- لديه رغبة أكيدة في النمو الذاتي علميا ومهنيا وثقافيا.

خلاصة الفصل :

يعتبر الاتجاه مؤشراً حقيقياً لتوافق الفرد مع نفسه من جهة ومع بيئته ومحيطه من جهة أخرى. فهي تمثل نظاما متسقا للميول والمشاعر والسلوكات والمعتقدات ؛ كما أنَّها تُعد من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية.

ويتضح لنا من خلال هذا الفصل أنَّ سيكولوجية الاتجاهات لها من الأهمية ما يجعل منها وسيلة تكشف عن الخصائص المعرفية والانفعالية (الوجدانية) والسلوكية للأفراد متمثلةً في المكونات الأساسية الثلاثة للاتجاه.

فالفرد يكتسب المعرفة ، وينفعل معها وجدانياً ، ليترك أثراً من خلال سلوكاته معبراً عنها بالموافقة أو الرفض ، محققاً بذلك هويته ورغبته ، بغية توافق وتكيف سليم.

الفصل الثالث

الفصل الثالث : مناهج الجيل الثاني

تمهيد

1- مفهوم المنهج الدراسي

2-الفرق بين المنهاج والبرنامج

3- مفهوم مناهج الجيل الثاني

4- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني

5- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

6- خصائص مناهج الجيل الثاني

7- شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني

8- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني

9- القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني

10- آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني

11- تطور المناهج الدراسية وصولا إلى الجيل الثاني

12- التقويم في مناهج الجيل الثاني

خلاصة الفصل

تمهيد :

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تطورات فيما يخص المناهج ، بحيث تم اعتماد مقاربات مختلفة. في البداية تم تبني "المقاربة بالأهداف" ، " فالمقاربة بالكفاءات " ابتداءً من السنة الدراسية 2003-2004 والتي كرَّسها القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008. وتُعد مرحلة التعليم الابتدائي إحدى المراحل التي مسّها التطور والتجديد في المناهج الدراسية كان آخرها الإصلاحات التي عرفها الدخول المدرسي: 2017/2016 من خلال مناهج الجيل الثاني. وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

1- مفهوم المنهج الدراسي:

1-1 المعنى اللغوي:

جاء في لسان العرب لابن المنظور أنَّ لفظة "منهاج" تعني الطريق الواضح وأنَّ لفظة "ناهجة" تعني واضحة وتقابل كلمة منهاج في اللغة العربية كلمة"curriculu "وهي كلمة مشتقة من جدر لاتيني معناها مضمار السباق وهناك كلمة أخرى تستخدم أحيانا بمعنى المنهاج وهي كلمة المقرر"syllabus"ويفهم منها كمية المعرفة المطلوبة أي مقدار المعرفة التي يطلب من التلاميذ تعلمها في كل موضوع خلال السنة الدراسية. (توفيق مرعي 2009ص09)

1-2المفهوم التقليدي للمنهج: يعني المنهاج في مفهومه التقليدي مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صور مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية.

(عبد الرزاق سلطاني 2011ص79)

1-3 المفهوم الحديث للمنهج: هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم وتعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية.

(عبلة بحري 2011ص67)

كما عرفته وزارة التربية الوطنية بأنه الأهداف والكفاءات بجميع مستوياتها والمحتويات والوضعيات والمواقف والأنشطة التعليمية والأنشطة اللاصفية والطرائق والوسائل وأدوات التقويم وأساليبه.

(محمد الصالح حثروبي 2012ص26)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن المنهج لا يقتصر على المقررات الدراسية بل يشمل الأنشطة والخبرات التي يقوم بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ويهتم بالدور الايجابي الفعال للمتعلم وينطلق من حاجات المتعلم وقدراته.

2-الفرق بين المنهاج و البرنامج:

أما عن الفرق بين المنهاج والبرنامج فتظهر كما يلي:

المنهاج أشمل من البرنامج، حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة وتوزيعا للوقت وتحديدا لمبادئ التكوين و التسيير الإداري و توزيع أوقات العمل. و البرنامج قد يكتفي بتحديد المستوى و قد يلتقي مع المنهاج في مبادئ مثل الأهداف، الوسائل، الطرائق و أساليب التقويم.

هناك اختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها فالمدرسة الفرنسية تستعمل programme بمعنى دال على المنهاج...إلخ و المدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح curuculum بمعنى منهاج و قد ظهر في القرن 17 م في مصطلح التربية الإنجليزية برنامج دراسات المنظومة التربوية لهيئات مدرسية و توسع مدلول المنهاج التعليميّة و التعلّمية (أهداف - محتوى – وسائل تعليميّة – نشاطات التعليم و التعلّم – المحيط التربوي – المواقيت – الطرائق – التقييم...)

(النظام التربوي و المناهج التعليمية، 2004، ص133)

3- مفهوم مناهج الجيل الثاني:

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط لأنه لا يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة لان المنظومة التربوية الجزائرية مازالت تعتمد على البنائية وهي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة والملاحظات الميدانية المسجلة وتخص الطور الأول من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط.

4-المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر منظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح وإعداد أي منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءة المعلم.

- ويعتمد بناء المنهج على احترام المبادئ الآتية : (المرجعية العامة للمناهج ، 2016 ، ص 2)

أ- الشمولية: الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد الانسجام العمودي.

ب- الانسجام: يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج ، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

ج- مبدأ الملاءمة: التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل و على الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

د- قابلية الانجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.

هـ- المقروئية: والذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

و- الوجاهة: أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

ز- قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.

5- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني: هناك عدة دواعي ومن أهمها :

أ- اعتماد مرجعيات (قانونية ، فلسفية ، هيكلية) القانون التوجيهي والمرجعية العامة والدليل المنهجي.

ب- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.

ج- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.

د- ضبط المفاهيم القاعدية بالشرح ، وتحديد أهميتها الإستراتيجية في بناء المنهاج.

هـ- الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.

و- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

ز-إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

ح-التكفل بالملاحظات الواردة في عملية الاستشارة حول المنهاج 2013. (أوصيف،2015، ص 4)

6-خصائص مناهج الجيل الثاني:

تتمثل باختصار فيما يلي:

أ-بتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو إعداد لها.

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

ج-يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار المنهجي الذي نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها لتقديم المناهج الجديدة.

7- شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني:

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها فيما يلي:

7-1- الممارسة البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط ، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية...فرصاً متكافئة لهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية ، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي.

7-2- تكوين الأساتذة: تواجه النظم التربوية تحديات متعددة ، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولاً ، ثم تنمية القدرة على مواصلة التعلم ، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح ، ويتفق الكل على أن التكوين يعزز انضمام الأطراف من جهة ، ويطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية ، ويضمن إكساب كفاءات قابلة للتحول.

7-3- اختبار الطرائق: والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات. وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

7-4- التحكم في الوسائل وحسن استغلالها: (سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنيت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية و الشواطئ والغابات والصحاري...الخ)

8- بعض المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني:

8-1- ملمح التخرج: ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية. وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقاً بالتخرج من المرحلة ، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقاً بالمادة الواحدة.

8-2- البرنامج السنوي: هو التعلمات السنوية المبرمجة، لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية، بل يربطها ربطاً متيناً بصفتها الموارد الضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية و كفاءات المواد ، ويقدم أنماطاً لوضعيات تعلمية ، ومعايير التقويم ومؤشراته ، ومقترحاً لتوزيع الحجم الزمني

(البرامج الدراسية ، 2016 ، ص 4)

8-3- الكفاءة: عرفها **لويس دينو** (L.Dhainanlt): بأنها مجموعة سلوكات اجتماعية ووجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعَّال.

(البرامج الدراسية ، 2016 ، ص 4)

8-3-1- خصائص الكفاءة: تتميّز الكفاءة بجملة من الخصائص نوردها فيما يلي:

- توظيف جملة من الموارد: " الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد (معلومات ، خبرات معرفية ، سلوكات ، قدرات ، معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وفي إيجاد الحلول الملائمة له " (الدريج ، التدريس الهادف ، ص 295)

- الرمي إلى غاية منتهية:" فالكفاءة عبارة عن غاية ، وليست وسيلة ، وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم ، الذي يوظف جملةً من التعلمات لغاية إنتاج شيء ، أو لغرض القيام بعمل ، أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي " (هني خير الدين ، ص 55)

- ارتباطها بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:" ويُقصد بذلك أن يكون المتعلم قادراً على إبراز كفاءته ، ليس في وضعية واحدة فحسب ، وإنَّما في وضعيات مختلفة ومتنوعة. غير أنَّ هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك " (حاجي فريد ،بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 21)

- تعلّقها بالمادة: " ويعني ذلك أنَّ الكفاءة توظف معارف وقدرات ومهارات ، أغلبها في المادة الواحدة ، مع العلم أنَّ هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد ، أي أنَّ تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها " (مسعودي رابح ، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية ، ص 13)

8-3-2- أنواع الكفاءة:

أ- الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة ، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور ، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

ب- الكفاءة المستعرضة: تمثل الكفاءة المستعرضة " خطوات عقلية مشتركة بين مختلف مواد الدراسة التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوبة فيها "

(Bernard.reg.p.53)

كلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف مواد أكثر ، كان نموها أكبر. كما أنَّ الربط بين كفاءات المادة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادة وفي تدعيم نشاطات الإدماج.

ب- الكفاءة الختامية: مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة ، وتعبّر بصيغة التصرّف عن ما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكل.

أمّا الموارد فهي المواد الأوّلية الضرورية لبناء الكفاءات ، وتتكون من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها ، ومن القيم والمساعي.

8-3-3- مركبات الكفاءة: هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى واحدا : المضامين المعرفية ، توظيفها ، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

8-4- الوضعية الإدماجية:

8-4-1- مفهوم الإدماج: الإدماج إقامة روابط بين التعلمات بغية حل الوضعيات المركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة ، ولكي نعلّم التلاميذ الإدماج نعرض عليهم وضعيات مركبة تسمى: " وضعيات إدماجية ونطلب منهم محاولة حلّها ". (Xavier.Rogier.p.2006.26)

8-4-2- خصائص الوضعية الإدماجية:

أ- تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ، ولا تجمع.

ب- موَّجهة نحو المهمَّة ، وذات دلالة ، فهي إذاً ذات بعد اجتماعي ، سواء في مواصلة المتعلم لمساره التعلمي ، أو في حياته اليومية والمهنية ، ولا يتعلق الأمر بالتعلم المدرسي فقط.

ج- مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية أو مجموعة من المواد التي خصصنا لها بعض المعالم. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ،ص 24)

8-5- الميدان: وهو جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلم ، وعدد الميادين في المادّة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج.

8-6- الموارد المعرفية: هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة ، والمستنبطة من المصفوفة المفاهيمية. (الوثيقة المرفقة ، 2016 ،ص 8)

8-7- المقطع التعلمي: هو مجموعة مرتبة ومنتظمة ومترابطة من الأنشطة والمهمَّات ، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معيَّنة. (احمد ضيف الله ، 2016 ، ص 4)

ويُبنى المقطع على الخطوات الآتية:

1- تحليل قبلي للمادة الدراسية ، بدراسة الكفاءة الشاملة ، والكفاءات الختامية ، ويحدد مساهمة المادة في تحقيق الملمح الشامل.

2- ضبط مركَّبات الكفاءة الختامية.

3- ضبط الموارد المعرفية والمنهجية المستهدفة.

4- ضبط القيم والكفاءات العرضية.

5- ضبط الوضعيات ، انطلاقاً من الوضعية المشكلة الانطلاقية لتوجيه وضبط التعلُّمات ، متبوعة بوضعيات مشكلة بسيطة لممارسة الفعل التعلُّمي ، وأخرى لتعلُّم الإدماج وتقويمه ، وصولاً إلى حل الوضعية المشكلة الانطلاقية.

8-8- الوضعيات التعلمية: هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعلُّمية ، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها ، وتشمل كل مركَّبات الكفاءة ، وأنماط الوضعيات الإدماجية.

- معايير ومؤشرات التقويم:

المعيار هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات. وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج: الدقة ، الانسجام ، الأصالة...المؤشّر هو الوجه العملي للمعيار، المؤشر رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس.

8-9- المعالجة البيداغوجية:

- هي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمه.
- وتظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطط إجراء التعلّم.
- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة ، حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم أو ضعف التحكم في المعارف.
- بعد وضعية تعلّم الإدماج ، حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد.
- بعد حل الوضعية المشكلة الإنطلاقية، حيث يُظهر المتعلّم نقصاً في استخدام الموارد.
- في نهاية الفصل الأول ، ونهاية الفصل الثاني ، وبعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي.

8-10- أنماط النصوص:

النمط عبارة عن المواصفات التي يتميّز بها نصّ عن غيره ، وتناسب موضوعه. ولكلّ فنّ تعبيري نمط يلائمه ، فالحكاية مثلا يناسبها النمط السّردي ، والمقالة يناسبها النّمط البرهاني أو التفسيري ، ويناسب الخطابة النمط الإيعازي ، والمسرحية النمط الحواري. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ،ص 5)

9- القيم التي تنميها مناهج الجيل الثاني:

إنَّ المناهج تتحمل النّصيب الوافر في مجال نقل وإدماج القيّم الوطنية والإنسانية المستمدة من الاختيارات الأساسية للدولة الجزائرية ، وذلك بالتكامل مع المكونات الأخرى للنظام التربوي ، ويمكن حصر القيم الرئيسية التي تنميها حسب المرجعية العامة في:

9-1- مجال التأصيل الوطني (الهوية + المواطنة + الضمير الوطني)

أ- عارفاً بمبادئ الانتماء للجزائر ، وقادراً على التعبير عن احترامه للرموز التي تحملها.

ب- عارفاً بمؤسسات الأمة الجزائرية، ومبدياً تعلقه بها.

ج- مكتسباً معرفةً واسعةً عن التراث التاريخي ، والجغرافي ، واللغوي ، والثقافي ،والديني للأمة.

د- مشاركاً في الحياة ضمن مجموعة من أقرانه (العائلة ، زملاء الدراسة ، أطفال الحي...)

ومؤدياً أدواراً تقوم على المسؤولية والتضامن واحترام القواعد المشتركة.

هـ- قادراً على اتخاذ مبادرات والمثابرة عليها.

9-2- في مجال التفتح على العالم:

أ- واعياً بتعدد البلدان ، والحضارات والثقافات عبر العالم إلى جانب بلده وحضارته وثقافته.

ب- عارفاً بالمشاكل الإنسانية التي يعاني منها العالم (الفقر ، الأمن ، الصّحة ، البيئة) وبوجود المؤسسات والهيئات الدولية المعروفة في محيطه.

10- آليات ووثائق تنفيذ مناهج الجيل الثاني:

تيسيراً لمقروئية المنهاج وتنفيذه وضعت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الوثائق:

10-1- الوثيقة المرافقة: تعتبر الوثيقة التي ترافق المنهاج في مختلف المواد والأنشطة التعليمية التعلمية وسيلةً تكوينيةً مكملةً للأستاذ ، وأداة عمل مرجعية حقيقية ، فهيَّ تستهدف:

أ- توضيح بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه بواسطة أمثلة عملية من المضامين المعرفية والقدرات والكفاءات والأهداف التعليمية.

ب- توضيح بعض المعالم التي تساعد الأستاذ على اتخاذ القرارات المتعلقة بتناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن وحدة التعلم.

ج- اقتراح بعض المعالم الأخرى التي تساعد الأستاذ على إعداد خططاً للعمل وتصميمه.

(محمد الصَّالح حثروبي ، 2012 ،ص 37)

اعتمد في إعداد الوثيقة على الغايات المحددة لها في الدَّليل المرجعي لبناء المناهج ، وهي غايات تعبر عن سقف توقعات عال تتمنى أن نحققه والمتعاملين معها من خلال قدرتها على شرح وتوضيح ما ينبغي تعلّمه من جهة ، والإطار الذي يجري فيه المعلم اختياراته البيداغوجية من جهة أخرى ، ليكون التعليم مصدراً من مصادر الإمتاع والإلهام للمعلّم ، ودرباً يمتد بالمتعلّم إلى أفق النجاح والتفوق والتميّز.

(الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية ، 2016 ،ص 57)

10-2- دليل المقاطع التعليمية: ويعدّ هذا الدليل مكمّلاً للمنهاج والوثيقة المرافقة له ، وداعماً للبرنامج التكويني الذي قدّمه المفتشون في الميدان ، حيث يطرح العديد من الأفكار والتصوّرات ، مع إتاحة الفرص لكلّ جديد يساعد على تثبيت الأفكار واستيعابها ، كما يقدم شرحاً عملياً إجرائياً لمساعدة المعلّم على الارتقاء بالأداء طبقاً للمعايير المهنية. ويزوّده بالكثير من المعلومات التي تساعده ليرتقي بمستوى تصوّره وتخطيطه وأدائه للمقطع التعلّمي. (امحمد ضيف الله ، 2016)

10-3- اعتماد المقاربة بالكفاءات: أنه من المسلَّم به لدى الجميع ممن يهتم ويتابع المنظومة التربوية الجزائرية أنَّها من المقاربات السَّابقة كانت تركّز على التعليم حيث يقوم الأستاذ بنقل المعارف من الكتب وتلقينها للتلاميذ ثم انتقلت إلى المقاربة بالكفايات والتي تركّز على التلميذ وهو من يبني معارفه بنفسه.

10-3-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ، ومن تم فهيَّ اختيار منهجي يمكّن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها ، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي فريد ، 2005 ، ص 11)

10-3-2- أهم خصائص المقاربة بالكفاءات: أهم ما يميّز هذا التوجه المتمثل في المقاربة بالكفاءات هو إمكانية أن يجنّد المتعلّم مجموعة من الموارد المندمجة لحل مجموعة من وضعيات مشكلة تنتمي إلى عائلة واحدة.

إنَّها تفضّل منطق التعلّم (الذي يركّز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة) على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

ويدرّب المتعلّم في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة ، تنظيم وضعيات وتحليلها ، إعداد فرضيات ، تقويم حلول...) من خلال وضعيات مشكلة مختارة من الواقع يواجهها في الحياة.

وبذلك ، فإنَّ الوضعيات التعلّمية لا تركّز على المحتويات والمسارات فحسب ، بل على تجنيدها الوجيه والمدمج في وضعية مشكلة ، وعلى استغلال عقدة الوضعيات المقترحة على التلاميذ كسند تعلّمي وسند للتقويم التكويني.

ولا تختصر هذه المقاربة مسار التعلّمي في تكديس المعارف من مختلف المواد ، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرّف في المدرسة وخارجها ، أي أنَّها تجعل معارف حية.

(مناهج الطور الأول ، 2016 ، ص 7)

- لماذا المقارنة بالكفاءات؟

قصد سد الثغرات التي خلفتها المقاربة بالأهداف، و لذا تعتبر المقاربة بالكفاءات (المبنية على أسس البنيوية الاجتماعية) المحور الرئيس لهذه المناهج و التي:

- توفر للمتعلم إمكانية التجنيد بشكل ضمني لعدد من الموارد المندمجة في حل وضعيات مشكلة.
- تجنبنا تفتيت المعارف و تجزئتها.

تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة الوضعيات المشكلة عن منطق التعليم الذي يركز على اكتساب المعارف. (وزارة التربية 2016، ص 3)

جدول(1) يوضح المقارنة بين المقاربة التقليدية و المقاربة بالكفاءات:

	المقاربة التقليدية	المقاربة بالكفاءات
الإطار النفسي البيداغوجي	**السلوكية:** تركز على المضامين المعرفية، تهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة إنطلاقا من التلقي و الحفظ والإسترجاع	**البنيوية الإجتماعية:** تتمحور حول نشاطات التعلم الفردي و الجماعي و تفضل مبدأ التعلم
دور المدرس	-ناقل للمعرفة - دور أساسي في دعم التلميذ الذي يجد صعوبة في التعلم	- دليلي للتلميذ في تعلمه - مخترع لوضعيات بيداغوجية مثيرة للفضول و حب الإكتشاف و التفكير
دور التلميذ	**دور ثانوي:** - مجرد متلقي للمعارف - يحفظ و يعيد - تكديس المعارف	**دور رئيسي:** - يبني معارفه بنفسه لإكتساب الكفاءات - يعالج و يحول المعارف العامة إلى معلومات حية - يدمج المعارف في مخططات معرفية - يربط علاقات جديدة و يحضر نفسه للحياة العملية
النشاطات الصفية	**من المعلم:** كعامل رئيسي	**من التلميذ:** إنطلاقا من وضعيات مشكلة و من مشاريع بيداغوجية
مكانة المعارف	- تكتسب المعارف لذاتها - إعتماد مبدأ الموضوعية - استخدام محدود للمعارف	- تستعمل المعارف كمواد لبناء الكفاءات. - أهمية تجنيد المعارف و إستعمالها لحل وضعيات مشكلة دالة
التقويم	**دلائل النجاح:** -كمية المعلومات المخزنة في الذاكرة و المعارف المكتسبة - المرجعية هي المعارف. - مكانة سلبية للخطأ. غياب التقويم الذاتي.	**دلائل النجاح:** - التحكم في المعارف و الكفاءات العرضية المكتسبة و تجنيدها. - نوعية المعارف المكتسبة. قابلية نقل التعلمات و تحويلها. النظرة الإيجابية للخطأ المؤدي إلى المعالجة. دفتر المتابعة.
ملمح التخرج	استنساخ المضامين المكتسبة من المادة	التحكم في حل المشكلات

وزارة التربية الوطنية – اللجنة الوطنية للمناهج – الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الإبتدائي- 2016

11- تطور المناهج الدراسية وصولا إلى الجيل الثاني:

كما نعلم أن إصلاح المناهج التربوية هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات التي تستهدف مدخلات العملية التربوية التي ترمي إلى تحسين المردود التربوي (المخرجات) ، من خلال التغيير الجذري أو التدريجي ضمن إطار مجموعة من الأهداف و الإتجاهات و المبادئ. التي يقوم عليها النظام التربوي و تجنيد كل الفاعلين في المجال التربوي لتحقيق ذلك. (ابراهيم هياق، 2011، ص 68)

وقد مرت المناهج بتطورات عديدة منذ الإستقلال كل مرة كانت تطور حسب ما يقتضيه الواقع و تكون أكثر شمولية، كما تسعى لتوفير تعليم نوعي مبني على آخر ما جاءت به النظريات التربوية مع التفاعل الإيجابي مع ثقافة الآخرين بالتواصل البناء... نحصر هذه المراحل من الإصلاح في التالي:

- المرحلة الأولى: قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830)
- المرحلة الثانية: أثناء الاحتلال الفرنسي (1830-1962)
- المرحلة الثالثة: بعد الإستقلال 1962-1970
- المرحلة الرابعة: 1971-1980
- المرحلة الخامسة: 1981-1990
- المرحلة السادسة: 1991-2000
- المرحلة السابعة: 2003-2008
- المرحلة الثامنة: 2008 إلى يومنا هذا.

(صدور القانون التوجيهي للتربية ص 153)

لكن ما يهمنا في هذه الدراسة هي آخر الإصلاحات والتي تمخضت عن مناهج الجيل الثاني و الجدول التالي يبين المقارنة بين مناهج ما قبل الإصلاح ومناهج الإصلاح: (عباد مليكة . 2015)

	عناصر المقارنة	مناهج ما قبل الإصلاح	مناهج الإصلاح	
			مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
على المستوى التصوري	تصور المنهاج	تصور خطي لبرامج مبنية حسب منطق المادة	تصور لمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة)	تصور شامل و تنازلي للمناهج يضمن الإنسجام الأفقي و العمودي
	ملمح التخرج	تم التعبير عن الملمح بشكل غايات و مرامي على درجة كبيرة من العمومية	تم التعبير عن ملمح التخرج بشكل غايات لكل مادة و تكفل ببعض القيم يكون بشكل معزول و غير مخطط له	يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملمح التخرج من المرحلة) مشتركة بين المواد مرساة في الواقع الاجتماعي تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية و المهنية
	النموذج التربوي	سلوكي، يهدف إلى تغيير سلوكات التلميذ و يهتم بالنتائج الظاهرة	بنائي، يستهدف الإستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي	بنائي–إجتماعي، بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة كل الإستراتيجيات المنتهجة
على مستوى الإعداد البيداغوجي	المقاربة البيداغوجية	المقاربة بالأهداف: متابعة السلوكات القابلة للملاحظة المعبر عنها بمجموعة من الأهداف الإجرائية السلوكية المجزأة	المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية	المقاربة بالكفاءات: التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة
	المدخل	بالمحتويات: الاهتمام بالمعرفة الموجزة	بنشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة	وضعيات و مشكلات للتعلم: ذات طابع إجتماعي مستنبطة من أطر الحياة
	التقويم	يركز على تقويم القدرة على إسترجاع المعارف، و عن طريق التطبيقات المباشرة	برز الاهتمام بوظائف التقويم الثلاث: التشخيصي، التكويني، التحصيلي إرتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حل المشكلات	التقويم يشكل أداة فعلية من أداة التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية، الإقرارية عن طريق تقويم المسارات و الكفاءات
على مستوى الإعداد الديداكتيكي	هيكلة المادة	تهيكلت على أساس الكم المعرفي و منظمة في محاور موضوعاتية	تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية	تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية و منظمة في ميادين
	مستوى تناول المفاهيم	تحددت مستويات المفاهيم حسب منطق المادة و حسب المستوى الدراسي	حددت مستويات التناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم و مكتسباته العقلية	حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم و التعلم
	المضامين المعرفية	نظمت في محتويات معرفية قليلة الترابط بدون سياق	نظمت المحتويات بشكل معارف أكثر ترابط لخدمة مجال مفاهيمي	نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة

جدول (2)يبين المقارنة يبين تطور المناهج عبر الإصلاحات

12- التقويم في مناهج الجيل الثاني:

التقويم جزء من عملية التعليم والتعلّم ، فهو مدمَج فيها وملازم لها وليس خارجاً عنها ، كما أنَّه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الإختلالات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلّم ، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. وبهذه الصّفة فإنَّ استغلال أخطاء التلميذ ونقائصه في تصوّر الطرائق واستدراكها ، كما أنَّ التقويم فرصة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّمين من جهة ، وبين المعلّم والأولياء من جهة أخرى. (رفيقة حروش ، 2010 ، ص 153)

12-1- أشكال تقويم الكفاءة:

يأتي تقويم الكفاءة على ثلاثة أشكال طبقاً للمرحلة التي يطبق فيها ، قبل بداية التعلّم أو خلالها أو عند نهايتها حيث نجد:

أ- التقويم التشخيصي: والهدف منه الحكم على مدى تملك التلاميذ الكفاءات القاعدية السَّابقة وفي حالة عدم التحكم فيها يُعد المعلّم أنشطة العلاج والاستدراك.

(محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص 221)

ب- التقويم التكويني: التقويم التكويني أساس تطبيق المقاربة بالكفايات ويهدف إلى:

- التقويم اليّومي لاكتساب الموارد المعرفية.
- تقويم نمو الكفايات العرضية.
- تقويم تعلّم الإدماج الفعَّال.
- تقويم نمو القيّم والسُّلوكات.
- التقويم التكويني خلال حصص إجراء المقاطع التعلّمية.
- تقويم عدَّة جوانب من التعلّمات التي لا يمكن تقيّيمها في الاختبارات الفصلية والنهائية مثل: التعبير الشفهي ، الأعمال التطبيقية ، المشاريع الفردية والإنجازات الفردية.
- دعم مسعى تعلّم التلاميذ وتحديد محاور المعالجة البيداغوجية.

والهدف منه هو مساعدة المتعلّم العاجلة وإخباره بصفة مسترسلة ومرحلية عن صعوبات التعلّم ودرجة تطوره ، فهو إجراء عملي يمكن من التدخل لتصحيح مسار التعليم و التعلّم.

ج- التقويم الإشهادي أو النهائي: والغرض منه تأهيل المتعلّم بالتأكد من مدى تحكّمه في الموارد الضَّرورية لتنمية الكفاءة وتقويمها من حيث مدى نجاعتها لمعالجة وضعية معقدة.

(محمد الطاهر وعلي ، 2006 ، ص 221)

مميزاته:

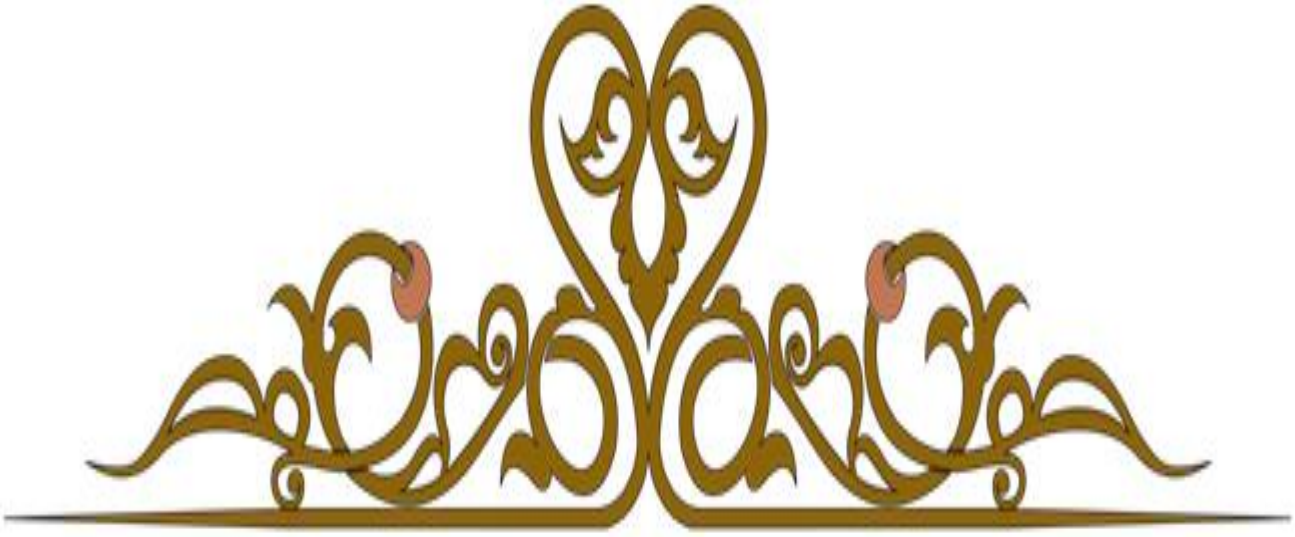
- يجرى التقويم الإشهادي في نهاية التعلّم ، ويهدف إلى تحضير قرار إداري رسمي تتخذه المنظومة المدرسيّة اتجاه التلميذ ، سواء بالترقية أو الترتيب أو غير ذلك.
- يهدف إلى تقديم حصيلة تطوّر الكفاءة الشَّاملة والكفاءات الختامية المحدَّدة في مناهج السنة أو المرحلة.
- يهتمّ من جهة أخرى بتقويم المسار والإستراتيجية المستعملة لبلوغ الهدف المنشود من الكفاءة الشَّاملة..

وعليه يمكن القول أنَّ التقويم يشكل عصباً أساسياً لأي عملية تعليمية فهو الترمومتر الذي من خلال مؤشراته نستطيع أن نحدد مدى فعالية النظام التعليمي كما يمكن أن نقوّم أداء التلاميذ وتوجيههم وفقه وضبط التعلُّمات نحو تحقيق الكفاءة.

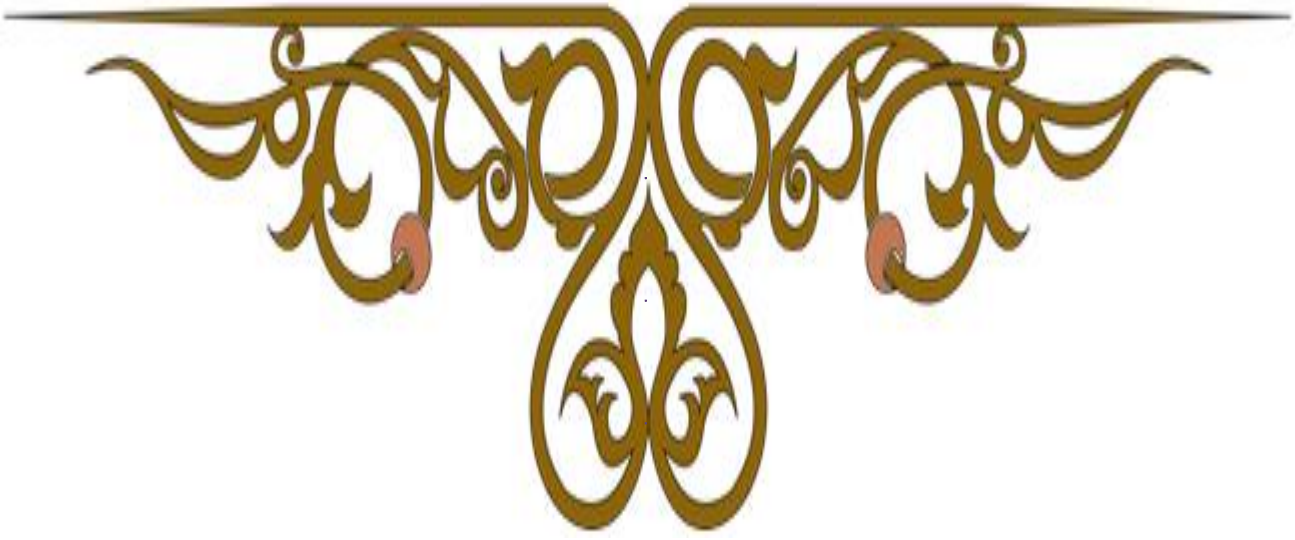
خلاصة الفصل:

تعتبر المناهج التعليمية خريطة الطريق للعملية التربوية من مقررات وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وطرق تدريسية وكذا مسارات الأساتذة التعليمية..الخ وللمناهج دور بارز في تنشئة الأجيال على حب المواطنة ومختلف القيم الاجتماعية النبيلة.

وفي ظل التطورات العالمية الراهنة ، وتعقد الحياة ومشاكلها ، وكذا الضغط المتزايد على المنظومة التربية لمواكبة هذه التطورات ومسايرتها ؛ أصبح من الضروري بمكان أن تُعطَى للمناهج أهميةً قصوى من حيث طرق بنائها ومكوناتها وخصائصها مع مراجعتها باستمرار للتعرف على مدى نجاعتها وكفاءتها في تأدية رسالتها مرتكزة على التلميذ ومساهمة في تلبية حاجاته ومتطلبات الحياة الاجتماعية له. وهذا ما تسعى المنظومة التربوية الجزائرية إلى تجسيده من خلال مناهج الجيل الثاني.



الفصل الرابع



الفصل الرابع : الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- مفهوم الدافعية

2- بعض المصطلحات التي لها علاقة بالدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- وظائف الدافعية

5- مفهوم الدافعية للإنجاز

6- أنواع الدافعية

7- نظريات الدافعية للإنجاز

8- قياس الدافعية للإنجاز

خلاصة الفصل

تمهيـــد :

إنَّ موضوع دوافع السلوك الإنساني وعلاقته بالعملية التربوية ، من المواضيع المهمة التي ينبغي أن يلم بها أعضاء الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية ، لا سيما المرحلة الابتدائية ، وفي مقدمتهم المعلمون.

فالمؤسسات التربوية تسعى جاهدةً لتحقيق أهدافها من خلال الأدوار والمهمَّات التي يؤديها المعلمون لتكون أكثر نجاحاً وإنتاجية ؛ ولتحقيق أهدافها لا بد لها من الأخذ بالاعتبار السياقات النفسية ، الاجتماعية ، التعليمية ، والمادية في البيئة المدرسية ، والعمل على إشباع حاجات المعلمين المختلفة.

وبناءً على ما تقدم ، يواجه الباحثون التربويون عدداً من التحديات ليتمكنوا من إثارة دافعية المعلمين من أجل الحصول على مستويات أداء جيدة، باعتبار أنَّ الدَّافعية أحد المتغيرات السيكولوجية التي تؤثر بشكل واضح على كفاءة وفاعلية عملية التعلم لدى المتعلمين وطرق التدريس الفعَّال لدى المعلمين.

وفي هذا الفصل تعرضنا لمفهوم الدَّافعية ، تصنيفاتها ووظائفها ، مفهوم الدَّافعية للإنجاز ، أنواعها وأهم النظريات المفسّرة لها.

1-مفهوم الدافعية : أوضح كل من "**وينبرجر وماكليلاند**"من خلال استعراضها للتوجيهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية ، أنَّ هناك منحيين رئيسيين في التعامل مع مفهوم الدافعية.

- المنحنى الأول هو المنحى المستمد من نظرية كل من " **ماكليلاند** " و " **أتكنسون** " ويرى أصحاب هذا التوجه أنَّ الدافعية تقوم على أساس وجداني.

- أما المنحى الثاني فيتمثل في النماذج المعرفية للدافعية ، والتي تقوم على أساس مخطط الذَّات ، وينظر أصحابه إلى الدافعية باعتبارها ظاهرة معرفية. (د.أسماء خويلد ، مارس 2017 ، ص 175)

- يعرّف " ماسلو " الدافعية: " بأنَّها خاصية ثابتة ومستمرة ، ومتغيرة ، ومركبة وعامة تمارس تأثيراً في كل أحوال الكائن الحي " (خليفة ، 2000 ، ص 69)

تعرف الدافعية: " الدافعية هي حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد ، تؤدي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم وتعمل على استمرار هذا السلوك ، وتوجيهه نحو هدف معيّن "

(تيسير مفلح كوافحة ، 2004 ، ص 135)

كما أن الدافعية عبارة عن عامل داخلي يستشير سلوك الفرد يوجهه ويحقق فيه التكامل،ولا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما تستنتجه من السلوك، أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك.

(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، ص 79)

يرى "عبد المجيد نشواتي" أن مفهوم الدافعية يشير إلى : "حالات شعورية داخلية، و إلى عمليات تخص السلوك وتوجهه وتبقى عليه " (عبد المجيد نشواتي ، 1998 ، ص 206)

ويعرفها " أحمد عبد اللطيف وحيد ": " عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الفرد يوجهه ويحقق فيه التكامل ، ولا يمكن ملاحظته مباشرةً وإنَّما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك " (أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 ، ص 79)

ويعرف "مجدي أحمد محمد عبد الله": الدافع على أنه: استعداد معقد تتضافر في تشكيله مجموعة من العناصر هي:

أ – الانتباه إلى أشياء معينة جسمية كانت أم نفسية و إدراكها.

ب – انفعال مهيمن مرتبط تماما بالدافع المستثار.

ج – سلوك يستهدف إشباع هذا الدافع.

(مجدي عبد الله ، 2003 ، ص97)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أنَّ الدافعية تتكون من ثلاث مكونات وهي :

- تحريك السلوك من خلال إكسابه طاقة للتحريك.
- توجيه السلوك نحو هدف معين.
- درجة إشباع الحاجة أو تحقيق الهدف تؤدي إما : لتكراره، أو تثبيته أو تغيره.

وهي تعتبر علاقة ديناميكية بين الفرد ومحيطه ، فهي حاجة ينتج عنها سلوك دائم نسبياً ، بغرض إحداث التوازن الداخلي له ، وهي تختلف في مستوياتها بحسب الموقف الذي يكون فيه الفرد.

2- بعض المصطلحات التي لها علاقة بمفهوم الدافعية: يمكن التمييز بين الدافعية وبعض المفاهيم ذات الصلة بها نذكر منها ما يلي :

2-1- الحاجة : ونعني بها احتياج الكائن أو نقصه من ناحية، ولذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشيء الخارجي(كالطعام في حالة الجوع) بمثابة الدافع الخارجي أو الباعث، وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التي تدفع إلى سلوك يختص بالنواحي البيولوجية.

(سهير كامل أحمد، 2002،ص150).

2-2- الحافز : "هو المحرك الأمامي وهو عبارة عن كل قول أو فعل أو إشارة، تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل، أو تعمل على الاستمرار فيه، التحفيز ينمي الدافعية ويقود إليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج فإن وجدت الدافعية من الداخل التقيا في المعنى و إن عدمت صار التحفيز هو الحدث من قبل الآخرين على أن يقوم بالسلوك المطلوب. فالتحفيز هو كل أمر يدفع الإنسان للقيام بسلوك معين"

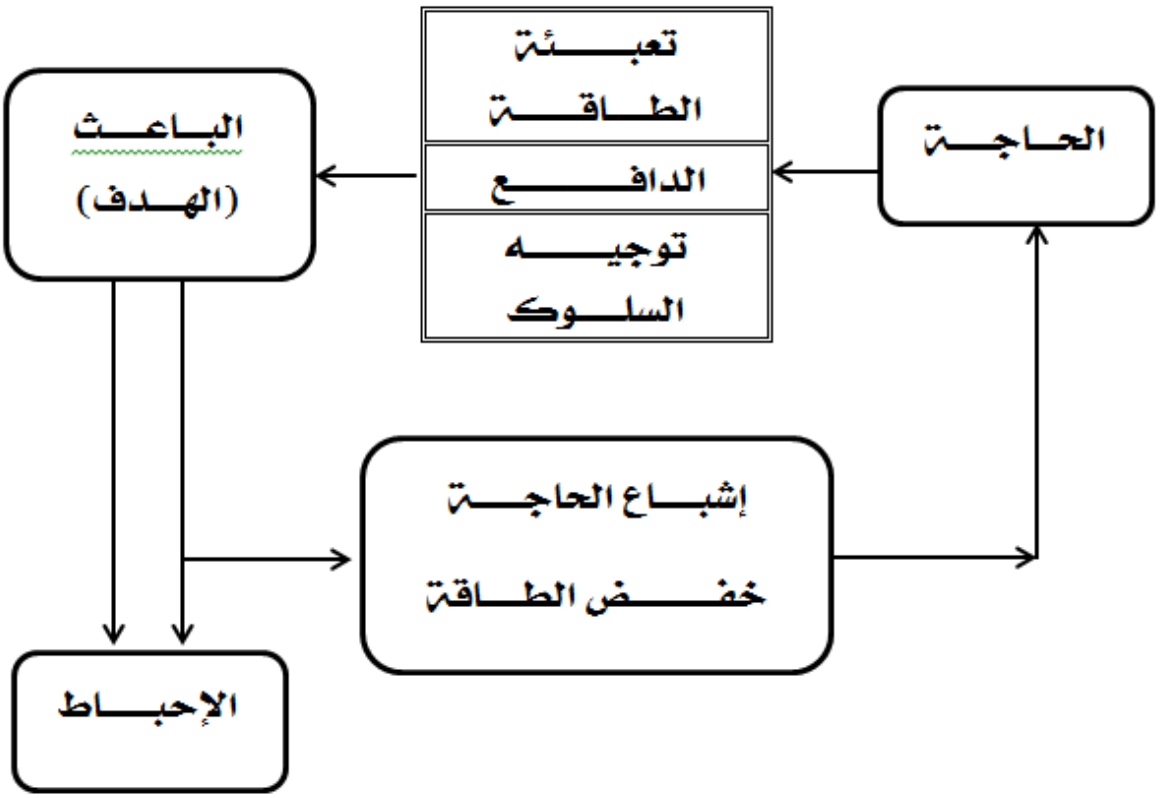
(ثائر أحمد غباري ، 2008 ، ص 22)

هناك من يرادف بين مفهومي الحافز والدافع على اعتبار كل منهما يعبر على حالة التوتر العامة نتيجة لشعور الكائن الحي بحاجة معينة وهناك من يميز بين المفهومين على أن الحافز أقل عمومية من الدافع فيستعمل مفهوم الدافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية في حين يقتصر مفهوم الحافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية إن ترجمت في شكل حاجة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص78)

2-3-الباعث: يصف حالات من الاستثارة الشخصية القابلة للتدرج الكمي، وهو منبه يبلغ من القوة القدر الذى يكفى لدفع الإنسان إلى النشاط الذى يثير السلوك ولكنه لا يوجهه، ويمكن لمثيرات التنبيه الداخلية والخارجية أن ترفع من مستوى الاستثارة، وهنا يطلق على مستوى التنبيه حالة الباعث.

ومما سبق نستنتج أن هناك علاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة والحافز والباعث فالحاجة تكون نتيجة حرمان الفرد من شيء معين، فينشأ الحافز الذي يمكن الفرد من الاتجاه نحو الهدف وهو الباعث. ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة طبقا لشكل التالي:

الشكل (5) – يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة الحاجة و الدافع والباعث–



3– تصنيف الدوافع : اختلف علماء النفس في تصنيفهم للدوافع تبعا لاختلاف منطلقاتهم الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به. ولعل أهم تصنيف اقترحه العلماء والباحثون هو التصنيف الآتي :

1.3–الدوافع الأولية : وتسمى بالدوافع الفسيولوجية وهي تلك التي يعرف لها أسس فيسيولوجية واضحة تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بالوظائف العضوية والفيسيولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام.

2.3–الدوافع الثانوية: وهي التي تشتق من خبرة الإنسان وتتأثر بثقافة المجتمع وتقاليده ونمط التنشئة الاجتماعية التي تدرب عليها ومن أمثلة على هذه الدوافع السيطرة، حب التملك، والطموح و الاتجاهات...الخ

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول أن للدافعية ثلاثة وظائف أساسية وهي :

1– تزويد السلوك بالطاقة المحركة.

2– تحديد النشاط واختياره.

3– توجيه السلوك أو هذا النشاط. (وهيب الكبيسي وصالح الداهري ، 1999 ، ص103)

أما مجموعة التصانيف التي اعتمد عليها "**ماسلو**" في تصنيف الدوافع الإنسانية نجد ما يلي :

أ– الحاجات الفسيولوجية : يتضمن هذا المستوى من الحاجات، الحاجة إلى الطعام والماء والهواء والراحة والجنس والحماية من البرد والحرارة والحاجة إلى الاستثارة الحسية والنشاط وذلك من أجل الحفاظ

على الحياة واستمرار بقائها وهذه الحاجات تتطلب إشباعا دوريا ومتجددا تتوقف فتراته على نوع الحاجة.

وعندما يتيسر للفرد إشباع هذه الحاجات في الوقت وبالشكل المناسب له فإن دافعيته تتحرر من سيطرتها لتخضع لسيطرة غيرها مثل الحاجة إلى الأمن.

ب- الحاجة إلى الأمن : وتتمثل حاجات الأمن حسب "**ماسلو**" في البحث عن الاستقرار و الاستقلالية والحماية والتخلص من الخوف والقلق. وحاجة الإنسان إلى الأمن والسلامة ،وتظهر في الحالات الطارئة مثل الأوبئة والأمراض والحروب وعدم الاستقرار الاقتصادي والأخطار الطبيعية والحاجة إلى الأمن تتضمن الأمن النفسي والمعنوي مثل استقرار الفرد في عمله وانتظام دخله وتأمين مستقبله.

(مريم سليم و إلهام الشعراني،2006،ص150)

ج- حاجات الحب و الانتماء: فهي المحرك الأساسي للدافعية في هذا المستوى ويضم هذا المستوى العديد من الحاجات الاجتماعية مثل بناء علاقات حميمة مع الآخرين والانتماء إلى مجموعة معينة وهي بهذا المعنى تختلف من دافع الجنس الذي هو حاجة فيسيولوجية وحاجة الحب تتضمن استقبال الحب من الآخرين و إعطاءه لهم في وقت واحد، وتتحقق هذه الحاجات من خلال : الزواج، الوظيفة، الدخول في مؤسسة اجتماعية.

د- الحاجة إلى التقدير والاحترام: يرى "**ماسلو**" أن الحاجة إلى التقدير و الاحترام تعمل كدافع فقط عندما تشبع الدوافع الثلاث الأدنى إلى الحد المناسب، ويؤكد على أن التقدير الحقيقي للذات يعتمد على الكفاية والإنجاز.

(محمد سيد عبد الرحمان ، 1998 ، ص438)

هـ–حاجة تحقيق الذات:وهو الهدف الأساسي الذي يكافح الإنسان من أجل تحقيقه والذي يظهر بعد إشباع الحاجات الأربعة ويتعلق هذا الهدف بتحقيق مجموعة من الحاجات أطلق عليها الحاجات التكوينية أو الحاجات ما وراء الدافعية.

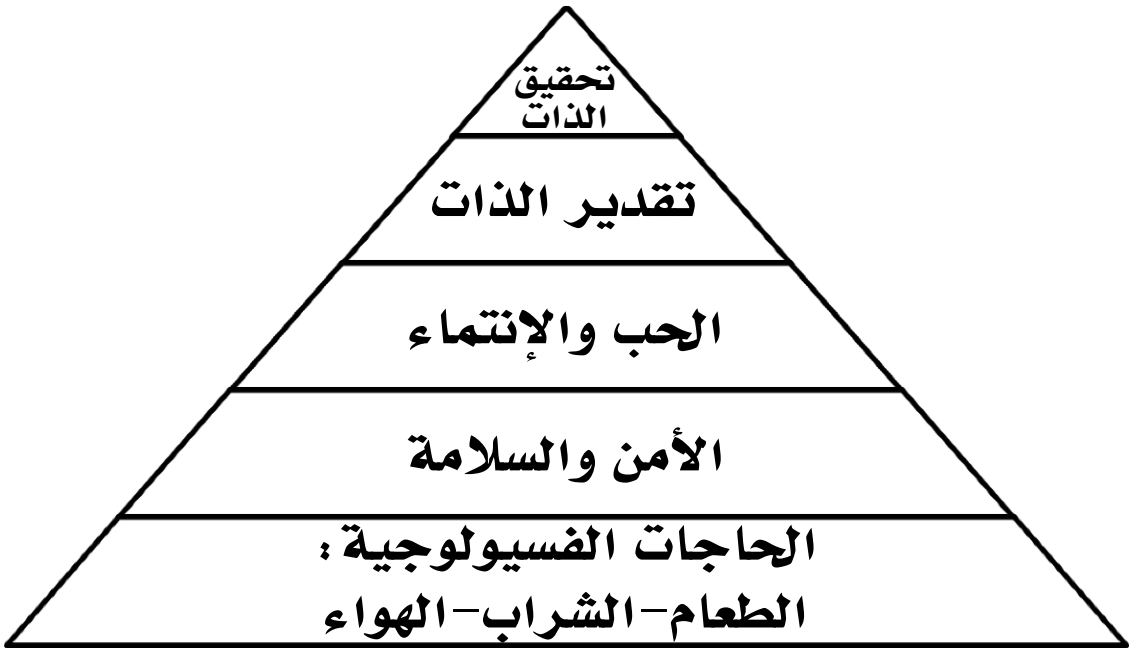
ويتصف الأفراد الذين يتوصلون إلى تحقيق الذات بالخصائص التالية :

1- تقبل الذات والآخرين والطبيعة.
2- عفوية الحياة الداخلية والأفكار والدافعية.
3- الاهتمام بالمشاكل العامة والشعور بوجود مشروع في الحياة.
4- التجديد والابتكار.
5- تكوين علاقات شخصية عميقة.
6- الشعور العميق بالمشاركة الوجدانية والمحبة للإنسان.
7- مقاومة الاندماج الكلي في الثقافة السائدة والنظر إليها بالعين الناقدة.

(مريم سليم و إلهام الشعراني ، 2006 ، ص 152)

شكل رقم (6) يوضح تصنيف "ماسلو" الهرمي للحاجات

(عبد الحليم محمد السيد و آخرون ، ص 432)



4– وظائف الدافعية:

تلعب الدافعية دورا هاما في استثارة السلوك الإنساني في مختلف مناحي الحياة وتظهر أهمية الدافعية بشكل خاص في التعلم والاحتفاظ والأداء، ومنه يمكن تلخيص وظائف الدافعية بصورة عامة فيما يلي:

أ– تحريك وتنشيط السلوك حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط وتدفعه نحو تحقيق أهداف معينة.

ب– توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، فالدوافع تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى.

ج– المحافظة على دوام واستمرار السلوك: ويعني ذلك استدامة تنشيط السلوك طالما بقيت الحاجة قائمة.

(جودت بني جابر، 2011، ص243)

5–مفهوم الدافعية للإنجاز:

5–1– تعريف دافعية الإنجاز:

– يُعد دافع الحاجة للإنجاز من أهم الدوافع النفسية في مجال العمل والذي يعبر عن حاجة ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الأفراد، والمتمثلة في رغبتهم في التميز والإبداع. ويظهر ذلك ذاتيا عليهم لأنهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة الغير روتينية والتي تتصف بنوع من التحدي والمنافسة حيث أنهم يبذلون جهدا أكثر من غيرهم إثباتا لأنفسهم و إرضاء لذاتهم، ونظراً لهذه الأهمية حظيت دافعية الانجاز باهتمام كبير من طرف علماء النفس والذين أعطوا له تعاريف مختلفة وذلك كل حسب اتجاهه الفكري.

5–2– تعريف الإنجاز : "يعني مايحققه الفرد من نجاح وتقدم وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية والذي يكون له أكبر أثر في تحديد مستقبله واتجاهاته الحياتية"

(عمر عبد الرحيم نصر الله ، ص133)

***ويعرف "تايلر" الإنجاز** : مجموعة من القوى التي تثير وتوجه وتعزز السلوك نحو غرض معين.

(محمد جاسم العبيدي ، 2009 ، ص190)

يعرفه "عبدالقادر طه": "بأنها تشير الى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى وأعلى ناحية ممكنة حتى يحوز رضا رؤسائه ومخدوميه فتفتح أمامه سبل زيادة الدخل ويسهل أمامه سبل الترقية والتقدم نحو ما يوجد لدى بعض العاملين والموظفين"

(فرج عبد القادر طه ، 2003 ،ص 352)

تعريف"موراي" الدافع للإنجاز بأنه: " الرغبة أو الميل إلى عمل أشياء على نحو جيد بقدر الإمكان، ويتمثل الدافع للإنجاز في الحرص على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة والتغلب على العقبات، وبلوغ معايير الامتياز والتفوق الذات، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم "

(هشام محمد الخولي ، 2002 ، ص207)

تعريف فاروق عبدالفتاح: " الدافعية للإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي".

(فاروق عبد الفتاح ، 2003 ، ص 5)

تعريف "ماكليلاند " : الدافعية للإنجاز هي تكوين افتراضي يعني الشعور والوجدان المرتبط بالأداء حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز والتفوق، وأن هذا الشعور يعكس شقين أساسيين هما : الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهد و كفاحه من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل.

نلاحظ من هنا أن "**ماكليلاند**" لم يختلف في تعريفه مع "**موراي**" إلا في استخدام مصطلح الدافع للإنجاز بدلا من مصطلح الحاجة للإنجاز. (مجدي أحمد عبد الله ، ص 177)

ويرى كل من "**ماكليلاند**" و "**اتكسينون**" (1951-1958) بأن دافع الانجاز هو " تهيؤ ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز".

فالدافعية للإنجاز إذن تمثل أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها إلى حد كبير نجاح العامل في مهنته، والتلميذ في مدرسته، والطالب في جامعته، فهي عامل مؤثر في رفع إنتاجية الفرد والمردودية وذلك من خلال القيام بعمل جيد و النجاح فيه بعد التغلب على المشكلات التي تواجهه من أجل تحقيق أهدافه.

6- أنواع الدافعية : ميَّز " **فيروف** " "Veruv" بين نوعين من الدافعية للإنجاز هما:

1.6-دافعية الإنجاز الذاتية : ويُقصد بها تطبيق المعايير الشخصية الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2.6-دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

" و يمكن أن يعمل هذين النوعين في نفس الموقف ولكن قوتيهما تختلف وفقا لأيهما أكثر سيادةً في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية لها وزن أكبر وسيطرة في الموقف فإنَّه غالبا ما تتبعها دافعية للإنجاز الاجتماعي والعكس صحيح " (خليفة ، 2000 ، ص 95)

7-نظريات الدافعية للإنجاز :

لقد تعددت النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وذلك حسب النظرية التي انطلق منها كل باحث سنذكر منها:

7-1- نظرية ماكليلاند: الحاجة للإنجاز لـ "**ماكليلاند**" : يعرف "**ماكليلاند**" دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسير من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق.

تنبع هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الإنجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدون أعمالهم لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف. (علي عبد الرحمان عياصرة ، 2006 ، ص 105)

وقد أشار "**ماكليلاند**" وآخرون 1953 الى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الايجابية وما يحققه الفرد من نتائج فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا وجد نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

وقد أوضح **كورمان** (Korman 1974) أن تصور "**ماكليلاند**" في الدافعية للإنجاز أهمية كبيرة لسببين :

أ-السبب الأول : أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي والسلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية، ومثل هذا التصور قد يمكن من خلاله قياس الدافعية لإنجاز الأفراد والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة بغيرهم.

ب-السبب الثاني: يتمثل في استخدام "**ماكليلاند**" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في ما يلي :

-هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الانجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم.

-يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للإنجاز الى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة كل من :

1)-مواقف المخاطرة المتوسطة : حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل أن لا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

2)-المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء: حي أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدراته على الانجاز.

3)-المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه: ومنطلق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤولياته عن العمل.

ونظرا لأنَّ الدور الملزم لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص فان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم. وأكد "**ماكليلاند**" بأن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية و الاستقلالية في الأداء.

(عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000 ، ص114)

7-2- نظرية أتكنسون : الحاجة للإنجاز :تهدف هذه النظرية الى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للإنجاز، ويقول "**أتكنسون**" أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من أجل النجاح. ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح ويتجنبون الأعمال السهلة و أنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا. (طاهر محمود الكلالدة ، 2008 ، ص214)

كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية عن أدائهم وتظهر الدراسات أنَّ هؤلاء الناس ذو الحاجات المرتفعة للإنجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل الأعمال الجديدة. (وائل مختار إسماعيل ، 2009 ، ص118)

كما قام **أتكنسون** بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة، وأشار إلى أن مخاطرة الإنجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل:

-منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد.

-وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد إنجازها وذلك على النحو التالي:

أ-**فيما يتعلق بخصال الفرد**: هناك على حد تعبير **أتكنسون** نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز.

أ-1-النمط الأول : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

أ-2- النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل كل مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الشكل التالي:

الجدول رقم (2) النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

النمـــط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق أو الفشل
الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل	مرتفـع	منخفــض
الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفــض	مرتفــع

من خلال الجدول يتضح أنه كلما كان مستوى الحاجة للإنجاز مرتفع انخفض مستوى القلق والفشل بالنسبة لدافع الإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل، والعكس إذا كان مستوى القلق أو الفشل مرتفع انخفض مستوى الحاجة للإنجاز وهذا بالنسبة لنمط الدافعية لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح.

ب – العوامل المرتبطة بخصائص المهمة : هناك عاملان متعلقان بالمهمة وهما:

ب–1–العامل الأول: ويمثل احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة وهي أحد محددات المخاطرة.

ب–2–العامل الثاني : وهو الباعث للنجاح في المهمة ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، حيث يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، وافترض "**أتكنسون**" أن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس صحيح في حالة سهولتها، على أن قيمته تزداد مع المهام الصعبة، كما أن الباعث السلبي للفشل (الخجل بعد الفشل) يكون أكبر في حالة المهام السهلة. (عبد اللطيف خليفة ، 200 ، ص116)

فيما يلي المعادلات التي قدمها "**أتكنسون**" والتي حاول من خلالها تلخيص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح، أو الميل لتحاشي الفشل:

أولا الميل لتحقيق النجاح :

يشير إلى دافعية البدء في موقف الإنجاز ويتحدد حسب "**أتكنسون**" وفق المعادلة التالية :

الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح

وهذه المعادلة هي محصلة عوامل ثلاثة هي كما يلي:

*العامل الأول هو الدافع إلى بلوغ النجاح ويتم تقديره بواسطة درجة الدافعية للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع وهو أحد خصال الشخصية التي تتسم بالثبات النسبي عبر العديد من المواقف.

*العامل الثاني : وهو احتمالية النجاح وتشير إلى اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمة، ويختلف عن الدافعية لبلوغ النجاح في أنها تتغير من موقف لآخر.

*العامل الثالث: وهو قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما ويترتب في حالة النجاح حالة وجدانية ايجابية تؤدي الى ارتفاع هذا الباعث والعكس صحيح في حالة الفشل.

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص117،118)

ثانيا: الميل إلى تحاشي الفشل : عندما تتغلب مشاعر القلق والخوف من الفشل على مشاعر بلوغ النجاح لدى الفرد يكف قيمة الباعث للنجاح مما يؤثر سلبا على أدائه وقيمة انجازه والميل إلى تحاشي الفشل هو أيضا محصلة ثلاثة عوامل حددها "**أتكنسون**" في المعادلة التالية :

الميل إلى تحاشي الفشل = الدافع لتحاشي الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص119)

ثالثا :تقدير محصلة الدافعية للإنجاز : لحساب الدافعية للإنجاز، نكون بحاجة إلى تقدير كل من :

1-الميل إلى بلوغ النجاح.

2-الميل إلى تحاشي الفشل.

وبتطبيق المعادلة التالية نجد بها ناتج الدافعية للإنجاز :

محصلة الدافعية للإنجاز = الميل إلى بلوغ النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل

وتجدر الإشارة إلى أن كلا الميلين يستثاران في مواقف إنجازيه ، إلا أنَّ هناك من الأفراد من يغلب عندهم الميل إلى النجاح وآخرون يغلب عندهم الميل لاجتناب الفشل، ففي الحالة التي يكون فيها الدافع إلى النجاح أكبر، فإن دافعية الانجاز تكون عالية، أما إذا كان الدافع إلى اجتناب الفشل أكبر فإن الدافعية للإنجاز تكون منخفضة مما يؤثر على الأداء في موقف الإنجاز. (أسماء خويلد ، 2005 ، ص27)

وقد قام "**أتكنسون**" بتحويل النتائج المحصل عليها والمتعلقة بنسبة تضارب الميلين إلى نسب مئوية، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول أدناه.

جدول رقم (3) يوضح ارتباط دافعية الانجاز بدافعية البلوغ للنجاح ودافعية تجنب الفشل

دافعية النجاح	دافعية الفشل	دافعية الانجاز
قـويـة	ضـعيفة	قـويـة
قـويـة	قـويـة	متـوسطة
ضـعيفة	ضـعيفة	متـوسطة
ضـعيفة	قـويـة	ضـعيفة

من خلال الجدول نلاحظ أن دافعية الإنجاز العالية هي محصلة لمستوى مرتفع لدافعية بلوغ النجاح يقابله مستوى منخفض لدافعية تجنب الفشل، أما في حالة العكس فأن الدافعية للإنجاز تكون ضعيفة، كما يتبين لنا من خلال الجدول أنه عندما يتساوى الدافعان سواء في القوة أو الضعف، فإن هذا يؤدي إلى دافعية إنجاز متوسطة.

من خلال العرض السابق لنظرية **أتكنسون**، يمكن إبراز النقاط التالية :

1-تعتبر هذه النظرية دوافع النجاح و دوافع تجنب الفشل من سمات الشخصية الثابتة نسبيا ومن ثم فهي محددات شخصية لدافعية الإنجاز، وتعتبر العوامل الأخرى (احتمالات النجاح أو الفشل، قيمة بواعث النجاح أو الفشل) محددات بيئية أو موقفيه لدافع الإنجاز.

2-ولا يعني ما سبق إنكار "**أتكنسون**" لأهمية البيئة، فهو لا ينكر البواعث الخارجة كالمال والتعاون من قبل الآخرين في الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز.

وعليه فان الدافعية للإنجاز لدى **أتكنسون** تتمثل في" استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز". (مصطفى باهي وأمينة ، 1992 ، ص23)

رغم الإسهامات التي قدمتها دراسة الدافعية في منحى التوقع – القيمة إلا أن هذا النموذج لم يخلو من أوجه القصور نذكر منها :

– غموض مفهوم القيمة ومعناها والفروق التي تتزايد فيها قيمة شيء معين وكذا العمليات النفسية القائمة وراء ذلك.

– اقتصار نموذج "**ماكليلاند**" على المهام ذات المخاطرة والتي تتطلب بذل الجهد و الكفاءة بينما توجد مهام ينجزها الفرد لا تتطلب ما ذكر سلفا.

– تركزت نظرية "**ماكليلاند**" على مواقف المخاطرة في المخاطرة في المجال الاقتصادي، في حين أنه توجد مجالات أخرى فيها الإنجاز، كالأدب والفنون وغيرها.

– نظرا لاقتصار نموذج "**ماكليلاند**" – "**أتكنسون**" و ارتكازه على دراسات أجريت على الذكور، أصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص124)

وقد ترتب على هذا القصور في نموذج "**ماكليلاند**" – "**أتكنسون**"للدافعية للإنجاز بروز معالجات نظرية أخرى، نذكر منها :

7–3–المعالجات النظرية الجديدة للدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع – القيمة :

7–3–1–نموذج فروم : قدم "**فروم**" نموذج في مجال الدافعية الصناعية سنة (1964) إذ ركز عل المظاهر الخارجية للدافعية بحيث اهتم بالقوة الموجهة نحو الفعل و أوضح أن هذه القوى تتحدد بعاملين:

أ–المكافئ ويقصد به حيز النتائج التي تترتب على الانجاز.

ب– التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج.

ويمكن تلخيص النموذج في المعادلة التالية:

القوى نحو الفعل=مجموع التوقع بأن الأداء سوف يؤدي الى نتائج معينة × التكافؤ لكل من هذه النتائج

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 130)

بالرغم من أن نموذج "فروم" جاء لتقديم تعديلات على ما قدمه كل من "**أتكنسون**" و"**ماكليلاند**" غير أنه توجد عليه مآخذ نذكرها في النقاط التالية:

أ– لم يتعامل مع عامل الفروق الفردية في الدافعية الذي يأخذه نموذج "**أتكنسون**" بعين الاعتبار.

ب–ركز على الدافعية الخارجية عكس "أتكنسون" الذي ركز على الداخلية فقط.

ج– لم يولى اهتماما للعلاقة بين التوقع وقيمة الباعث، وافترض أنهما مستقلان.

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 131)

7-3-2-معالجة "هورنر" : حاولت "**هورنر**" معالجة بعض مواطن الضعف في نظرية الدافعية للإنجاز كما قدمها كل من "**أتكنسون**" و "**ماكليلاند**" حيث طرحت مفهوما جديدا يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية وهو مفهوم الدافع لتجنب النجاح أو الخوف من النجاح واعتبرته أحد صفات الشخصية المستقرة لدى الإناث ذلك أنهن يتعرضن لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحهن فالإناث حسب "**هورنر**" يخشين النجاح بدلا من الفشل في مواقف الانجاز.

ويمكن تلخيص تصور "**هورنر**" في المعادلة التي صاغها كل من "**أركيس**" و "**جراسكس**" بالنسبة للإناث كما يلي:

ناتج الدافعية للإنجاز=(الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتجنب الفشل- الدافع لتجنب النجاح)
(احتمالية النجاح × قيمة بلوغ الباعث)

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 135)

7-3-3-معالجة "بيرني و آخرون" : توصل "**بيرني** و زملاؤه" إلى أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح تمثل تساؤلا غير واضح وأشار الى أن الشخص الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في المواقف الإنجازية عكس ماتقدم به "**أتكنسون**" و أوضح "**بيرني**" أنه قد ينشأ من الخوف من الفشل أنواع من السلوك منه إما زيادة لسلوك الانجاز أو ترك الموقف أو كف الأداء. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 137)

بناء على ذلك قام "**بيرني** و زملاؤه" بقياس الخوف من الفشل باستخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT) و أمكنهم الحصول على درجة الضغط أو الدافع العدائي، وبينوا أن الأشخاص المرتفعين في الدافع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يجتنبونه بسهولة فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراتهم.

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 138)

7-3-4- معالجة "راينور" : قدم " **راينور**" في عام 1969 إضافة إلى نموذج "**أتكنسون**" من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، و احتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة معينة في الحاضر وفي المستقبل فأداء الفرد للمهام الحالية، يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، حيث أشار أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة، كما بين أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن، فسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 139)

في هذا الإطار فسر "حسن علي حسن" ضعف الانجاز الأكاديمي في المجتمع المصري عبر مراحل التعليم المختلفة، حيث يقل الارتباط أو يكاد ينعدم بين التخصص العلمي للطالب والوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 140)

و أضاف "**راينور**" أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل، فأن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح، وهذا يعني محصلة أو ناتج الدافعية للإنجاز سوف تكون وفقا لما يلي :

محصلة الدافعية للإنجاز=(الدافع لبلوغ النجاح-الدافع لتحاشي الفشل)(احتماليةالنجاح×قيمةالباعث

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 142)

بالرغم من أن هذه المعالجات أو النماذج السالفة الذكر تعتبر تصويبات لنموذج "**ماكليلاند**" و "**أتكنسون**" للدافعية للإنجاز إلا أن القصور فيها هي الأخرى قائم و أهم أوجهه صعوبة اختبارها تجريبيا، وفي ظل هذه الانتقادات ظهرت نظريات أخرى حاولت المساهمة في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز.

7-4- الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي :جوهر نظرة التنافر المعرفي التي قدمها " **ليون فستنجر** " (L.Festinger) تفترض أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته (ما نحبه، ما نكرهه، أهدافنا و أشكال سلوكنا) ومعرفة بالطريقة التي يسير بها العالم من حولنا، فإذا ما تنافر عنصر

من هذه العناصر مع عنصر آخر، بحيث يقضي وجود أحدهما منطقيا بغياب الآخر، حدث التوتر الذي يملي على الفرد ضرورة التخلص منه. (سامي ملحم ،2001 ، ص 189)

و أشار "**فستنجر**" إلى أن مصادر التنافر أي عدم الاتساق بين اتجاهات ومعتقدات الفرد وبين سلوكه تتمثل في آثار السلوك المضاد للاتجاهات والمعتقدات، ومن تم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر على سلوك الفرد وبالتالي يساعد على أداء الفرد في المواقف الإنجازية وعليه يعد الاتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 146)

على ضوء هذه النظرية قدم " **فيشباين**" و "**أجزين**" (Fishbein&Ajzen) نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك، وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق بينهما، وكان افتراضهما مفاده أن الفرد يقوم بالسلوك بناء على منطق معين.

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 147)

ويتلخص هذا النموذج في كون أداء الفرد لسلوك معين أو عدم أدائه يرتبط بمعتقداته حول مترتبات القيام بهذا السلوك، وكذا بمعتقداته حول نظرة الآخرين وتوقعهم لأدائه، إضافة إلى دافعية الفرد لإتمامه ذلك السلوك، وقد صاغا تصورهما في المعادلة التالية :

السلوك=النية لأدائه=(معتقدات الفرد حول احتمال أن يؤدي القيام بهذا السلوك الى مترتبات معينة× تقييمه لهذه المترتبات)+(مجموع إدراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية× دافعيته لإكمال أداء السلوك)

(عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 148)

7-5- الدافعية للإنجاز في ضوء نظرية العزو : يعتبر "**هايدر**" هو المؤسس لنظرية العزو، ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد، وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر.... وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو.

ويعتبر **هايدر** أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد :

***الدافع الأول**: حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط.

***الدافع الثاني**: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة ، وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين، والسيطرة عليها. (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 154)

للفرد أهمية كبيرة في دافعية الإنجاز حيث يعتبر كل من "**أركيس**" و "**جرسكي**" أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح أكبر من دافع تجنب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، في المقابل نجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى عزو النجاح لأسباب خارجية خلافا لما جاء به "**أتكنسون**".

ويرى "**وينر**" أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي الى ترك العمل كما يمكن أن يؤدي أيضا إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف.

ومن هذا المنطلق، قام "**وينر**" و آخرون بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على الخبرات والنجاح والفشل، وميز بين ثلاثة أبعاد للسببية:

الثبات: ويقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر.

السببية: يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية.

التحكم: ويقصد به العوامل التي تخضع للسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة.

(مصطفى حسن الباهي ، 1998 ،ص 40)

8- قياس الدافعية للانجاز :

أ- الأساليب الإسقاطية: يذكر "**موراي**" أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد فإنه يميل لأن يكشف عن نفسه وحاجاته ورغباته وآماله ومخاوفه بالقدر نفسه الذي يتحدث به عن

الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها، وفي هذه الأثناء يكون الشخص بعيدا عن مراقبته لذاته طالما يعتقد أنه يقوم بمجرد شرح وقائع موضوعية. (صفوت فرج ، 2000 ، ص 601)

وفق هذا المبدأ قدم "**موراي**" وزميلته "**مورجان**" في عام 1935 اختبار تفهم الموضوع(TAT) واستمرت أبحاثهما في العيادة النفسية في جامعة هارفارد بالولايات المتحدة ليظهر في عام 1938 بشكل مختلف جدا ، وأصبح إستخدامه استخداما واسعا في الممارسة الإكلينيكية وفي البحث، لكن استخدام هذه التقنية في مجال الدافعية للإنجاز، أخد يأخذ بعدا أكثر تطورا ودقة مع أبحاث كل من "**ماكليلاند**" و "**أتكنسون**" اللذان حاولا أن يتصديا لمختلف الانتقادات التي وجهت لاختبار تفهم الموضوع، خاصة تلك المرتبطة بدرجة صدقه وثباته.

في هذا الإطار بين "**روزنشتين**" (1952) أن مستوى الدافعية للإنجاز يرتبط إلى حد كبير بالتأثيرات الدافعة الخاصة بدلالات الصورة أو أماراتها، وفي هذا الإطار يؤكد "**أتكنسون**" على أهمية وعي القائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع بمشكلة التحكم فيما تنطوي عليه الصورة من أمارات ودلالات، و بضرورة أخذ عينة من المواقف التي تتصل بالإنجاز أو تنتمي إليه. ولكن الوصول إلى هذه الدرجة من الحبكة يبدو أمرا صعب التحقيق، فواضعو الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيارهم لهذه الصورة والنماذج الموقفية، مما يعني أن اختبار تفهم الموضوع لا يزال ينطوي على نقص نسبي من حيث صدق المضمون. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ،ص 80)

وقد حاول "**ماكليلاند**" إثبات صدق الاختبار من خلال إيجاد درجة عالية من الخصوبة الإرتباطية، مع عدد المحاكاة التي يفترض أنها ترتبط به من الناحية النظرية، وفي هذا الإطار توالت دراسات عديدة من بينها دراسة "**لويل**" (1952) حول شدة الأداء. (أسماء خويلد ، 2005 ،ص54)

ودراسة " **فرنش**" و "**توماس**" (1958) حول مثابرة السلوك، و دراسة "**ميتشيل**" (1961) حول إرجاع الإشباع، وعليه أمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالخصوبة الارتباطية وبالتالي بالصدق المرتبط بالمحك. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص83)

من ناحية ثانية فقد كان لأعمال كل من "**ماكليلاند**" و "**أتكنسون**" و آخرين ممن أسهموا في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز الفضل في توفير درجة من الصدق البناء أو التكوين لاختبار تفهم الموضوع. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص89)

أما بالنسبة للثبات فقد وجد "**ماكليلاند**" أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع الإنجاز أمر يمكن تعلمه، حيث يصل المصححين الى اتفاق في تقديراتهم يقارب 0.90 وهو ثبات عال للمصححين.

(نعيمة الشماع ، 1977 ،ص 156)

ولكنه لم يحظ بدرجة عالية من الثبات بطريقة الإعادة، فقد حصل "**هابر**" Haber على ثبات تراوح من 0.20 باستخدام نفس الصور إلى 0.55 باستخدام الصور المتوازية ذات التحفيز العالي لدافع الإنجاز، ولكن "**ماكليلاند**" نبه إلى أن اختبار تفهم الموضوع هو من النوع الذي يترك التطبيق الأول له آثارا تخريبية بالنسبة للتطبيق الثاني. (خويلد أسماء،2005،ص55)

-إجراء الاختبار وحساب الدرجات : قدم "**ماكليلاند**" و آخرون في مقال نشروه سنة 1949 شروحات حول استخدام اختبار تفهم الموضوع في قياس دافعية الإنجاز، حيث كانوا يعرضون على المفحوص عددا من صور الاختبار (من 04 إلى 06)، ويطلب منه أن يقص قصة من خلال الإجابة عن عدة تساؤلات منها : ماذا يحدث ؟ ما العوامل التي أدت الى هذا الموقف ؟ ماذا تتوقع أنه سوف يحدث ؟ ويعطي للمفحوصين زمن قدره أربع دقائق حتى يكتب قصة من خلال الإجابة على الأسئلة السابقة، ويحصل المفحوص بعد ذلك على درجة، عن كل قصة يكتبها، وتمثل الدرجة الكلية لكل القصص المكتوبة المؤشر العام لحاجة الفرد للإنجاز.

وقد أجريت عدة محاولات لابتداع تقنيات أخرى قصد مساعدة الباحثين في الدافعية للإنجاز من بينها ما توصل إليه "**أرنسون**" (1956) في أن تحليل مضمون الرسوم التي يجري التعبير عنها تلقائيا، يمكن أن يكون دالة على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأفراد، خاصة بعد أن وجد أن نتيجة هذا تحليل من حيث الخط و الحيز والشكل ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للإنجاز كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع.

كما أن "**فرانش**" صممت اختبار البصيرة، حيث يتكون الاختبار من عدة بنود يتطلب كل منها استجابة لفظية من جانب المفحوص في تفسيره لموقف سلوكي تشتمل عليه العبارة أو البند.

استخدمت الباحثة في تقييمها لنتائج المفحوصين النظام نفسه الذي اتبعه "**ماكليلاند**" و زملاؤه، كما وضعت نظاما مرنا لتصحيحه يمكن من استنتاج مستوى الدافعية للإنجاز والدافع للانتماء كل على حدة. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص 91)

توالت دراسات عديدة حاولت جميعها أن تثري ميدان قياس الدافعية للإنجاز، متأثرين بالأداة الأولى في هذا المجال وهي اختبار تفهم الموضوع، ولكنها لاقت الصعوبات نفسها التي اعترضت هذه الأداة، لذلك حاول علماء آخرون بناء اختبارات جديدة تتلافى هذه الانتقادات سواء من حيث الصدق والثبات، أو من حيث سهولة التطبيق والتصحيح، من هنا اتجه الباحثون نحو الأسلوب الموالي لقياس الدافعية للإنجاز.

ب– الأساليب الموضوعية :

- **مقياس سميث (1973)** : بتصميم استبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأولى من 103 سؤالا، لننتقي منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التدمير بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية. (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص 94)
- **مقياس قشقوش (1975)** :

قام "**إبراهيم قشقوش**" (1975) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، استند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده "**ماكليلاند**" وزملاؤه عن دافع الإنجاز، وقد عرض **قشقوش** العبارات الأولية للاستبيان على جملة من المحكمين، حيث اتفقوا على صلاحية 32 عبارة لقياس الدافعية للإنجاز، كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة والتلازم مع محاكاة أخرى، فتوصل الى نتائج مرضية في هذا الصدد.

(إبراهيم قشقوش وطلعت منصور ، 1979 ، ص 95)

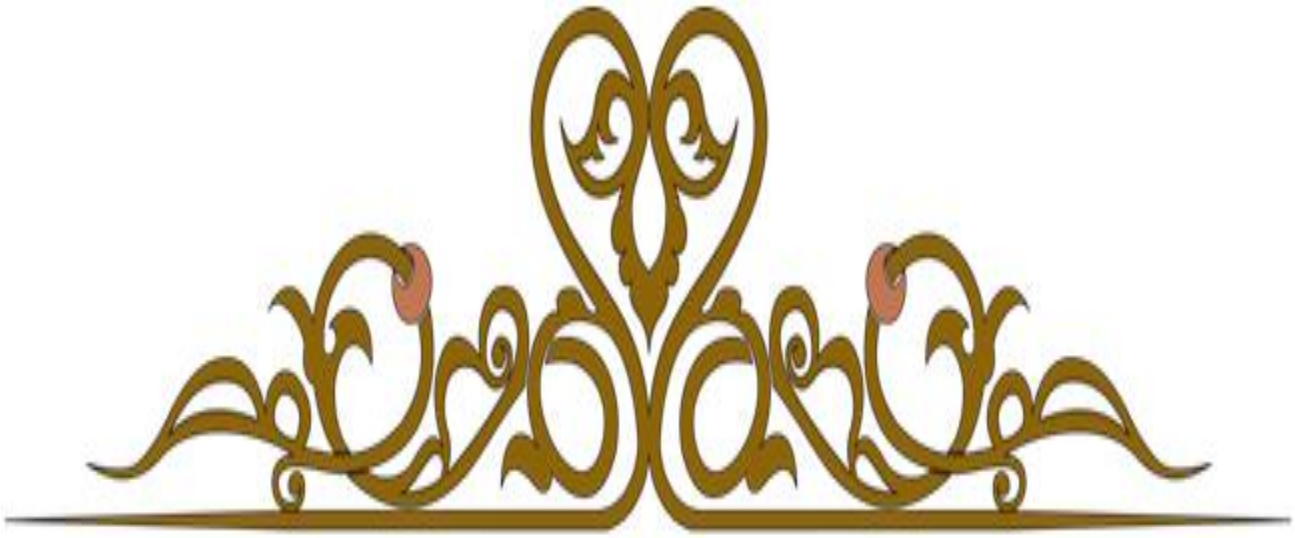
مما سبق يمكن القول بأن لكل من الأساليب الإسقاطية و الأساليب الموضوعية في قياس الدافعية للإنجاز مزايا وعيوبا وعلى الباحث ألا يقف موقف الموازنة بين الأسلوبين في قياس الدافعية للإنجاز للحكم بفضل أحدهما على الآخر ، ويترك قرار استخدام الأسلوب المناسب حسب طبيعة الدراسة والهدف منها.

خلاصة الفصل:

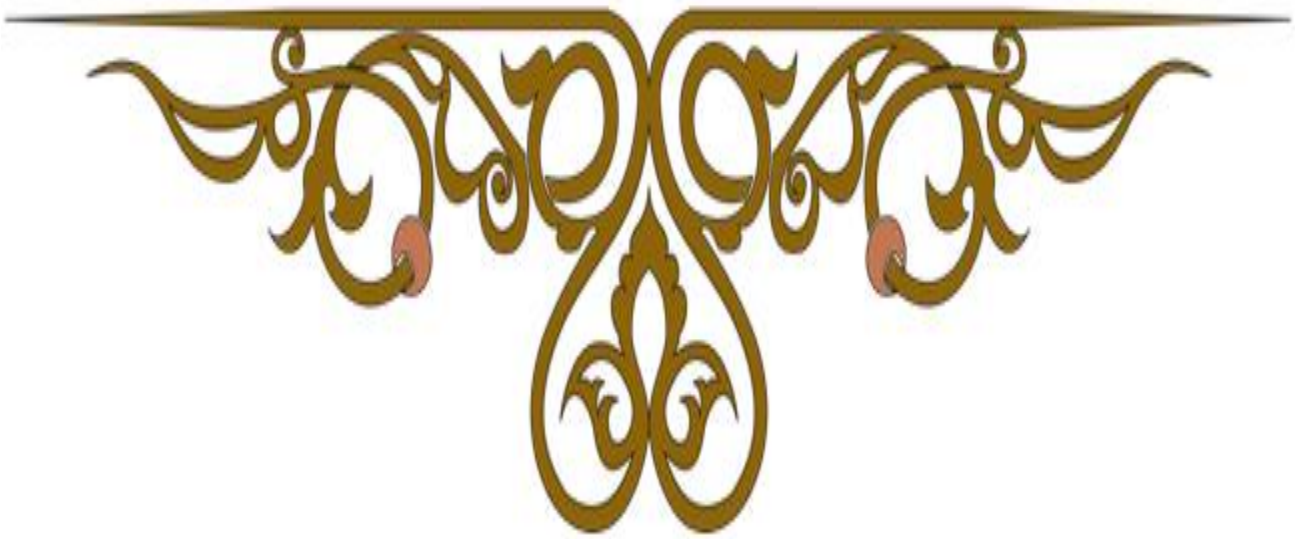
إنَّ أهميَّة الدافعية للإنجاز لا تقف عند حد توجيه السلوك وتنشيطه فحسب ، بل إنَّها تؤثر على إدراك الفرد للمواقف والوضعيات المختلفة ، كما أنَّها تساعد على الفهم و التفسير الذاتي لسلوك الفرد وسلوك المحيطين به

من هنا يتضح لنا الدور المهم الذي تلعبه الدافعية للإنجاز كمفهوم بُنيَّ على أساس رغبة ذاتية للتفوق والنَّجاح في مختلف المواقف ذات الطَّابع الإنجازي للفرد ، والرفع من مستوى أدائه وإنتاجه في مختلف أنشطة ومجالات الحياة ، لا سيما التربوية منها.

وقد تناولنا في هذا الفصل الدافعية للإنجاز فتطرَّقنا إلى مفهوم الدافعية ، تصنيفها ووظائفها و نظرياتها إجمالاً ، ثم تطرَّقنا إلى مفهوم الدافعية للإنجاز ومختلف الأُطُر النَّظرية المفسّرة لها والتي أسهمت كل منها بإضافات مُهمَّة لمفهومها. بدءاً بـ "**موراي**" و" **ماكليلاند**" وانتهاءً بنظرية العزو السببي ، كما تم التطرق إلى قياس الدافعية للإنجاز من خلال أسلوبي: الإسقاط والموضوعية وتوضيح متى يتم استخدامهما وأخيراً ختمنا بخلاصة للفصل.



الفصل الخامس



الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجتمع الأصلي

3- الدراسة الاستطلاعية

4- عينة الدراسة الأساسية

5- وصف أدوات الدراسة

6- الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني

7- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعتبر الجانب الميداني الأساس القاعدي للدراسة، حيث يقوم الباحث من خلاله بتحويل ما تحصل عليه من معلومات ونتائج كيفية إلى إحصائيات كمية وأرقام حسابية وهذا ما سنحاول الوصول إليه بعد عرض المنهج المتبع، ثم خصائص عينة الدراسة حيث تم وصف المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، ثم الأدوات المستخدمة في البحث ، وخصائصها السيكومترية ، فالأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.

1 – منهج الدراسة :

من الطبيعي أن اختيار المنهج الذي يتبع في أي بحث علمي يكون على حسب طبيعة الموضوع أو إشكالية الدراسة المطروحة وذلك تبعا لأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها في هذه الدراسة وفي هذا الصدد يقول " **عمار بوحوش**" و " **محمد الذنيبات**" : « تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفة وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه ».

(عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، 2001،ص102)

حيث يعرفه "**عبدالقادر القصيبي**" المنهج بأنه : « طريقة البحث أي الطريقة أو المسلك الذي يتخذه الباحث في المراحل المختلفة لعملية البحث ». (صلاح الشروخ، 2003، ص150)

فالمنهج الوصفي هو المنهج الملائم لهذه الدراسة حيث أنه يمثل :" كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى "

(رابح تركي،1984،ص192)

يتطلب المنهج الوصفي الالتزام بعدد من الخطوات المتمثلة في تحديد المشكلة، فرض الفروض، اختيار العينة، اختيار أدوات البحث، تصنيف البيانات، تحليل المعلومات وتفسيرها، صياغة نتائج البحث.

(عليان ،2008،ص52)

كما أن هذا المنهج يسمح بمقارنة متغيري الدراسة الأساسين " الاتجاه نحو مهنة التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز) لدى أفراد مجتمع الدراسة (أساتذة التعليم الابتدائي) والمتغيرات الوسيطية المتمثلة في الجنس والأقدمية، ومستوى التدريس ويذكر" **جابر عبدالحميد**" بأنه كثير ما يقترن الوصف بالمقارنة، فالوقوف عند ذكر صفات ما عن موضوع الدراسة لا تشكل جوهر البحث الوصفي. وأن عملية البحث لا تكتمل إلا عند استخلاص تعليمات ذات مغزى حول المشكلة المطروحة .(جابر عبد الحميد،1978،ص136)

2– المجتمع الأصلي: إن أفراد مجتمع الدراسة الحالية يمثلون أساتذة التعليم الابتدائي (المستوى السنة الأولى ، الثانية ، الثالثة و الرابعة) بدوائر: بريان – ضاية بن ضحوة – المنيعة للموسم الدراسي 2018/2017 موزعين على عشرين ابتدائية (20)، كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم(01):يوضح توزيع الأساتذة على الابتدائيات:

الرقم	الابتدائية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	مجموع الأساتذة
01	ابتدائية الأمير عبد القادر	01	01	02	01	05
02	ابتدائية حي المداغ	01	01	01	01	04
03	ابتدائية حي المنظر الجميل	01	01	02	01	05
04	ابتدائية العين البيضاء	01	01	02	02	06
05	ابتدائية احدب باني	01	01	01	01	04
06	ابتدائية العايب عمر	01	02	02	02	07
07	ابتدائية زويتل	01	01	02	01	05
08	ابتدائية المجمع المدرسي الجديد	01	01	02	01	05
09	ابتدائية سيد الحاج يحي	01	01	01	01	04
10	ابتدائية العربي التبسي	01	02	02	02	07
11	ابتدائية حمزة سالم – الريف –	01	01	01	01	04
12	ابتدائية السويسي خضير	01	01	02	02	06
13	ابتدائية بن رحال بودادس	01	01	01	01	04
14	ابتدائية بوحفص عبد القادر	01	01	02	02	06
15	ابتدائية بوحميدة عبد القادر	01	01	01	01	04
16	ابتدائية أولاد أحمد إبراهيم	01	01	02	01	05
17	ابتدائية الشهيد النايلي محمد	01	01	02	01	05
18	ابتدائية تلي سليمان	01	01	01	01	04
19	ابتدائية حجاج إبراهيم	01	01	01	01	04
20	ابتدائية دمد سعد	01	01	02	02	06
المجموع		20	22	32	26	100

المصدر: مفتشية المقاطعة الإدارية الخامسة والسابعة : المنيعة – بريان خلال السنة الدراسية2018/2017

3 – الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بعد أخذ نسبة 33% من الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة البالغ عددهم 100 أستاذا وأستاذة ، بما يعادل 30 أستاذاً. وقد تم تطبيقها في الفترة من: (2018/02/15 إلى 2018/03/01)، على سبع (07) ابتدائية من ابتدائيات :بريان – ضاية بن ضحوة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية تحديد الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والمتمثلة في:

1- استبيان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني.

2- استبيان الدافعية للإنجاز.

الجدول رقم (02) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية:

الرقم	الابتدائية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	مجموع الأساتذة
01	ابتدائية الأمير عبد القادر	01	01	01	01	04
02	ابتدائية حي المداغ	01	01	01	01	04
03	ابتدائية حي المنظر الجميل	01	01	01	01	04
04	ابتدائية السويسي خضير	01	01	01	01	04
05	ابتدائية دمد سعد	01	01	01	01	04
06	ابتدائية بن رحال بودادس	01	01	01	01	04
07	ابتدائية بوحفص عبد القادر	01	01	02	02	06
المجموع		07	07	08	08	30

المصدر: مفتشية المقاطعة الإدارية السابعة : بريان خلال السنة الدراسية 2018/2017

الجدول رقم (03) يوضح: مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكـــور	05	%16.66
	إنـــاث	25	33.83%
المجموع		30	99.99%
مستوى التدريس	السنة الأولى	07	33.23%
	السنة الثانية	07	33.23%
	السنة الثالثة	08	6.662%
	السنة الرابعة	08	6.662%
المجموع		30	99.98%
الخبرة المهنية	05 سنوات فأقل	13	33.43%
	06 – 10 سنوات	11	6.663%
	11 سنة فما فوق	06	20%
المجموع		30	99.99%

من خلال معطيات الجدول رقم (05) يتضح لنا أنَّ عينة الدراسة الاستطلاعية قد تضمنت ما يلي:

1- عدد الذكور أقل بنسبة خمس مرات مقارنة مع عدد الإناث وذلك أنَّ هذه الفئة تمثل النسبة الغالبة على موظفي قطاع التعليم. ولعل التفسير لهذه النسبة يتمثل في:

أ- عدد المواليد الإناث في تزايد مستمر حسب الإحصائيات الرسمية الأخيرة.

ب- نسبة نجاح الإناث في البكالوريا أكبر من نسبة الذكور.

ج- نسبة مشاركة الإناث في مسابقات التعليم أكبر منه من نسبة الذكور.

د- اتجاهات الذكور سلبية نحو العمل في قطاع التربية.

2- توزيع الأساتذة تقريباً متساو على المستويات التي تدرس مناهج الجيل الثاني.

3- الأساتذة الأقل خبرة (أقل من: 05 سنوات) أكبر نسبةً من الفئات الأخرى، ويمكن تفسير هذه النسبة المرتفعة بـ:

1- فتح مناصب توظيف هائلة سنوياً مؤخراً ، والتحاق الآلاف من الأساتذة الجدد بقطاع التعليم والذين تقل خبرتهم عن: 05 سنوات.

2- استفادة أغلب الأساتذة ذوي الخبرة من " التقاعد المسبق " وإحالة أغلبهم على التقاعد.

3- تكليف الأساتذة ذوي الخبرة بأقسام التحضيري والأقسام النهائية بدل أقسام مناهج الجيل الثاني.

- وتجدر الإشارة إلى أنَّ نفس مواصفات الدراسة الاستطلاعية ستشهدها الدراسة الأساسية. وذلك أنَّ البيئة الأصلية للدراسة ونعني به " الطور الابتدائي" تغلب عليه نفس المواصفات تقريباً.

4- عينة الدراسة الأساسية: بلغ عدد الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية: 70 أستاذاً ، وذلك بعد استبعاد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم:30 أستاذاً ، موزعين على حسب: الجنس، مستوى التدريس والخبرة المهنية كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس:

الرقم	الجنس		المجموع
01	ذكـــور	إنـــاث	70
	13	57	

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب مستوى التدريس:

الرقم	مستوى التدريس				المجموع
01	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	70
	13	15	24	18	

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الخبرة المهنية:

الرقم	الخبرة المهنية			المجموع
01	05 سنوات فأقل	06-10 سنوات	11سنة فما فوق	70
	42	18	10	

بعد أن تم إجراء الصدق والثبات للأداتين: الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ومقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الاستطلاعية ، بحيث اتضح أنهما جاهزتان للتطبيق في الدراسة الأساسية.

تَمَّ الشروع في التطبيق الميداني حيث أُجريت الدراسة الأساسية خلال شهر مارس من الموسم الجامعي 2018/2017. وقد تم الاتصال بمديري المدارس الابتدائية لدوائر: بريان-ضاية بن ضحوة- المنيعة والذين وجدنا منهم كل الترحيب والتعاون في إجراء هذه الدراسة.

كما قدمنا لهم بشرح الهدف العلمي من تطبيق المقياسين، والتأكد أن نتائجها لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي. إضافة إلى شرح كيفية الإجابة من خلال تقديم المثال، مع طلب من أفراد العينة التأني في الإجابة على الاستمارتين، وذلك بأخذهما إلى منازلهم وإعادتهما بعد الإجابة عليهما.

و بعد استرجاع الاستمارات قام الباحث بتصحيحها و عددها 140 (70 استمارة لمقياس الاتجاه و 70 استمارة لمقياس الدافعية): بحيث أن العينة تمثل 70 أستاذاً بنسبة مئوية من المجموع الكلي: 70 ٪ حيث قدر عدد الذكور بـ: 18.57٪ وعدد الإناث بـ: 81.42 ٪ تم تفريغ النتائج المحصل عليها في برنامج SPSSللمعالجة الإحصائية لفرضيات البحث التي ستأتي في الفصل الموالي.

5- وصـف أدوات الدراسـة:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية والتي نعني بها العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز باستخدام أداتين لجمع المعطيات من الميدان هما :

*استبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني من إعداد **لبوز عبد الله**.

*اختبار الدافعية للإنجاز " **لهرمانز**" والذي ترجمه للعربية:" **فاروق عبد الفتاح موسى**" .

5 – 1 – استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس:

5 – 2 – وصف الاستبيان: تم تبني استبيان من إعداد **لبوز عبد الله**. وكان هذا وفق الأبعاد التالية:

أهداف المنهاج الدراسي- محتوى المنهاج الدراسي- طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي- التقويم في المنهاج الدراسي.

كان الهدف منه قياس اتجاه الأساتذة نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وقد تكون من الأبعاد التالية:

أهداف المنهاج الدراسي- محتوى المنهاج الدراسي- طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي- التقويم في المنهاج الدراسي، بصياغة 71 بنداً موزعة على الأبعاد الأربعة .

1/- التعريف الإجرائي : الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني: هي مُحصلة استجابات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابا أو سلباً على بنود مقياس الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني المعد لذلك ، بعد اختيار ما يناسبهم من إحدى بدائله الخمسة والمتمثلة في : (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) المتعلقة بمنهاج الجيل الثاني للسنوات الأربع للطور الابتدائي.

2/– الأبعاد وتعريفها : يشتمل المنهاج الدراسي في الدراسة الحالية على الأبعاد الأربعة التالية

أ)– أهداف المنهاج الدراسي: وهي الأهداف التي صيغت في شكل ملامح الدخول والخروج في العملية التعليمية التعلمية.

ب)– محتوى المنهاج الدراسي: وهو تلك المحتويات المعرفية التي تم انتقاؤها بغرض استخدامها كروافد لبناء الكفاءة المستهدفة.

ج)– طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج التدريسي: الأسلوب الذي يستخدمه الأستاذ في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل.

د)– التقويم في المنهاج الدراسي: هو الإجراء الذي يتخذه الأستاذ في بداية ، أثناء ونهاية الدرس أو المرحلة التعليمية ؛ قصد التشخيص والعلاج وكذا بنيَّة إجراء حصيلة التعلم ، معتمداً في ذلك على مختلف الأساليب التربوية.

كما أن كل بعد من الأبعاد الاربعة يتضمن عددا من البنود موزعة كالآتي:

الجدول رقم (07) يوضح: أبعاد استبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني:

الرقم	البعـد	عدد عبارات البعد
01	أهداف المنهاج الدراسي	14
02	محتوى المنهاج الدراسي	17
03	طرائق التدريس والأنشطة	20
04	التقويم في المنهاج الدراسي	20

بحيث أنه تم تصميم استجابات الاستبيان على أساس طريقة " **ليكرت**" (LIKERT) حيث يجيب الفرد على كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد البدائل الخمسة : أوافق تماما– أوافق– محايد – لا أوافق – لا أوافق تماما، أما الدرجة التي تعطى للتلميذ وفقا لأجابته على العبارة الموجبة تكون كالتالي: (5–4–3–2–1) على الترتيب، والعبارات السالبة تأخذ الدرجات التالية: (1–2–3–4–5) على الترتيب. وكانت طريقة التصحيح أنه من حصل على درجة 160 فإن اتجاهه ايجابي ومن كانت درجته أقل من 96 فإن اتجاهه سلبي.

6- الخصائص السيكومترية لأداة الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني:

6-1- صدق المحكمين :للتحقق من مدى ملاءمة عبارات الأداة من حيث مدى الوضوح الصياغة اللغوية والتعليمات، وبدائل الأجوبة، ومدى ملاءمة العبارات لقياس البعد الذي تنتمي إليه، بحيث تم عرضها على خمسة من المحكمين : 02 أساتذة من قسم علم النفس بجامعة غرداية ، 01 أستاذ من جامعة ورقلة ، 02 مفتشين من مديرية التربية غرداية للموسم الجامعي 2018/2017 .بحيث يعتبر طريقة استطلاع آراء المحكمين من طرق حساب صدق الأداة.

الجدول رقم (08) يبين أسماء الأساتذة المحكمين:

الرقم	اللقب	الاسم	الدرجة العلمية
01	حجاج	عمر	دكتوراه علوم التربية
02	سعادة	رشيد	دكتوراه علوم التربية
03	لبوز	عبد الله	دكتوراه علوم التربية
04	لكعص	عمار	مفتش تعليم ابتدائي
05	قنزول	الشيخ	مفتش تعليم ابتدائي

وبعد التحكيم تم الاستفادة من خبرة المحكمين والتوصل إلى الهدف المراد الوصول إليه وذلك في وضع الاستبيان في صورته النهائية والمناسبة للدراسة.

مع العلم أننا تناولنا في استمارة التحكيم تعليمات الاستمارة ، والتعريف الإجرائي للاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ، الأبعاد وتعريفها ووصف محتوى الأداة في صورتها الابتدائية وهذا في الصفحة الثانية، والهدف من الاستمارة هو تحكيم وتعديل الاستبانة من حيث: مدى وضوح التعليمات، مدى ملاءمة المثال التوضيحي، مدى كفاية بدائل الأجوبة، مدى قياس البعد للأداة (الاتجاه)، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات وذلك من خلال جداول لتسهيل عملية التحكيم وأخيراً تم حساب صدق المحكمين باستعمال قانون:

(عدد الأساتذة الموافقين/ العدد الكلي) × 100

ومنه تم الحصول على النتائج التالية: موافقة الأساتذة على مدى وضوح التعليمات ومدى مناسبة المثال التوضيحي، مدى كفاية البدائل الأجوبة، مدى قياس الأبعاد للأداة

- أما فيما يخص مدى قياس الفقرات للاتجاه تم حذف بعض الفقرات التي لا تقيس الأداة

وهي 7 عبارات (11-34-48-51-65-68-69).

- وبالنسبة لمدى سلامة و جودة الصياغة اللغوية فقد تمت إعادة صياغة بعض الفقرات. كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يبين عبارات الأداة قبل التعديل وبعد صياغتها النهائية:

الرقم	العبارة بالصياغة الأولية	العبارة بعد تعديل الصياغة
02	يبدو ناضجاً في استجابته ومواكبته للأحداث الحاليّة	يواكب ويستجيب للتطورات الحديثة
19	غير قابل للتعلم	غير قابل للتطبيق
47	تستثير أكبر قدر من حواس التلميذ	تستثير أكبر قدر ممكن من حواس التلميذ
52	صعب التنفيذ والتقييم	صعب التنفيذ والتقويم
62	للمفتشين والمديرين قدرة على متابعة تقويم تنفيذ المنهاج	للمفتشين والمديرين قدرة على متابعة تنفيذ المنهاج

وفي الأخير توصل الباحث إلى الشكل النهائي للاستبانة حيث أصبحت تحتوي على 64 بنداً موزعة على الأبعاد الأربعة: (أهداف المنهاج الدراسي- محتوى المنهاج الدراسي- طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي- التقويم في المنهاج الدراسي)

6- 2- خصائص العينة الاستطلاعية:

الجدول رقم (10) يبين خصائص متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	5	16.7
أنثى	25	83.3
المجموع	30	100.0

الجدول رقم (11) يبين خصائص متغير مستوى التدريس:

المستوى	التكرار	النسبة
الأولى	9	30.0
الثانية	5	16.7
الثالثة	6	20.0
الرابعة	10	33.3
المجموع	30	100.0

الجدول رقم (12) يبين خصائص متغير الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة
05 سنوات فأقل	12	40.0
من: 06 إلى 10 سنوات	10	33.3
11 سنة فما فوق	8	26.7
المجموع	30	100.0

6-3- صدق المقارنة الطرفية:

حيث تم تحديد أعلى الدرجات بنسبة 33٪ للطرفين العلوي والسفلي و27٪ بالنسبة للمجموعة (الفئة) الوسطى تم تطبيق الاختبار "ت" أو **T** للكشف عن دلالته الإحصائية .

بحيث "يعتمد على تقسيم الميزان إلى طرفين علوي وسفلي ويتألف القسم العلوي من درجات تكون من الطرف الممتاز، والقسم السفلي يتألف من الدرجات التي تكون من الطرف الضعيف".

(فؤاد البهي السيد،1978،ص459)

وعلى هذا الأساس تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازليا و أخذت نسبة 33٪ لذوي الدرجات العليا و 33٪ لذوي الدرجات الدنيا. ثم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" الذي بلغت قيمته المحسوبة 7.87 وهي دالة عند المستوى 0.05 كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (13) يوضح نتائج اختبار "ت" لاستبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة الدنيا	8	224.0000	13.49074	8.386	18	0.01
الفئة العليا	8	161.2500	16.30732			

ومن خلال تحليل التباين الإحصائي تحصل الباحث على 8.38 بالنسبة لـ "ت" المحسوبة وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بمعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا وهذا يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين استجابات المفحوصين وبالتالي فهو صادق بدرجة كبيرة.

– ثبات استبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني:

للتأكد من ثبات الاستبيان استعمل الباحث الطريقتين التاليتين:

6-4- ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي الاستبيان المكون من 64 عبارة فالنصف الأول يضم العبارات الفردية والنصف الثاني يضم العبارات الزوجية، وعن طريق حساب معامل الارتباط **بيرسون** الذي بلغت قيمته: 0.717 وبعد التعديل باستخدام معادلة **سبيرمان** براون بلغت: 0.836 والجدول التالي يوضح ذلك :

الجدول (14) يوضح حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل
التجزئة النصفية	.7170	.8360

6-5- ثبات ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل **آلفا كرونباخ** من أهم مقاييس الاتساق الداخلي المكون من درجات مركبة، ومعامل آلفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة للتباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات. (بشير معمرية، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية ، 2007، ص 184)

قمنا بحساب الثبات بطريقة **آلفا كرونباخ** فوجدنا أن معامل الثبات آلفا يساوي (0.90)، وهو معامل ثبات قوي مما يدل على أن المقياس ثابت بدرجة كبيرة. والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (15) : يوضح معامل آلفا لمقياس اتجاهات أساتذة الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني:

المتغير المقاس	N	معامل الثبات ألفا كرونباخ
اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني	64	0.909

نلاحظ من الجدول أعلاه أن: النتائج المحصل عليها لمعامل **ألفا كرونباخ** للثبات بلغ القيمة (0.909) لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني. وهذا يدل على الثبات وبما أنّ هذه القيم تقترب من الواحد فهي قيمة عالية وتدل على الثبات المرتفع للمقياس.

وعليه ومن خلال الطريقتين السابقتين يمكن القول أن الاستبيان على درجة من الثبات. مما يجعله صالحا لتطبيقه على أفراد الدراسة الأساسية.

7- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية:

7-1-وصف الإختبار: أعد هذا الاختبار في الأصل هـ.ج.م.هرمانز(H.J.M.Hermans) 1970 من جامعة نيجمرجن "Nijimergen" بهولندا بعد جملة من الدراسات المكثفة وقد قام باقتباسه وتعريبه فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1981 . (عبد المنعم الشناوي،1995، ص 115)

وحاول **هرمانز** عند بناء هذا الاختبار أن يحصر جميع المظاهر المتعلقة بتكوين الدافع للإنجاز وقد انتقى منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي: مستوى الطموح، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة، الحراك الاجتماعي، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز. (رشاد موسى ، د س ، ص 195)

يتكون الإختبار من 28 فقرة متعددة الاختيار بحيث تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات تقابلها الحرف أ-ب-ج-د-هـ أو أربع عبارات تقابلها الحرف أ-ب-ج-د ويوجد أمام كل عبارة قوسين وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى بأنها تكمل الفقرة بوضع علامة X بين القوسين الموجودين أمام العبارة (أنظر الملحق رقم 03)

7-2- الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية للإنجاز:

يذكر "**عبد اللطيف محمد خليفة**" أنه من خلال استقرائه للعديد من الدراسات الأجنبية والدراسات العربية تبين أن معظمها استخدمت مقياس "هرمانز" (عبد اللطيف محمد خليفة ، 2000، ص 100)

من هذه الدراسات دراسة **رشاد عبد العزيز موسى وصلاح أبوناهية**1987 اللذان قاما بتقنينه على عينة مصرية من طلبة وطالبات الجامعة وقد وصل معامل ثباته بطريقة إعادة التقدير إلى 0.68 و 0.83 لعينتي الذكور والإناث من طلاب الجامعة على التوالي، وأما عن صدق الاختبار فقد قام الباحثان بتطبيق اختبار الدافع للإنجاز ومقياس التوجه نحو الانجاز من إعداد "**إيزيك**" و "**ويلسون**"

(Eysenck & Wilson) 1975 على العينتين السابقتين ذاتهما وكان معامل الارتباط بين المقياسين 0.78 و 0.80 لعينتي الذكور و الإناث على التوالي. (مجدي عبد الله،2003،ص 24)

وفي البيئة الجزائرية طبقت أسماء خويلد (2005) مقياس الدافع للإنجاز **لهرمانز** على عينة من طلبة الثانوي فبلغ معامل الثبات 0.70 بطريقة التجزئة النصفية، أما عن صدق الاختبار فقد اعتمدت الباحثة على صدق المقارنة الطرفية حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة 7.29 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة وقيمتها هي 2.76 وهي دالة عند مستوى 0.01 (أسماء خويلد،2005،ص 75)

وبالرغم من أن الاختبار مقنن إلا أنه لم يمنعنا ذلك من إعادة حساب الصدق والثبات للاختبار على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية التي تم عليها الصدق والثبات المتعلقة باستبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني.

أ- الصـدق:

في الدراسة الحالية قام الباحث بحساب صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تنازليا و أخذت نسبة 33.33٪ لمجموعة الدرجات العليا والنسبة نفسها لمجموعة الدرجات الدنيا، ثم حسب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" والكشف عن دلالته الإحصائية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(16) يوضح نتائج اختبار "ت" لاستبيان الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني

البيانات الإحصائية / العينة	م	ع	ن	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	114.80	4.98	10	18	8.77	2.10	0.05
المجموعة السفلى	89.00	7.84	10				

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة و المساوية لـ "8.77" أكبر من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ "2.10" عند مستوى 0.05 ودرجة الحرية 18 وبالتالي فإن الاختبار يتمتع بالقدرة على التمييز بين المستوى القوي والمستوى الضعيف وعليه يمكن القول بأنه على درجة من الصدق.

ب – الثبات: اعتمدت طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط **بيرسون** لتحديد قيمة الارتباط بين العبارات الزوجية والفردية على نفس العينة الاستطلاعية السابقة حيث بلغت قيمة الارتباط (0.73) وبعد إخضاعه لمعادلة التصحيح **سبيرمان براون** بلغت (0.85) والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (17) : يوضح ثبات اختبار الدافعية للإنجاز

البيانات الإحصائية للاستبيان	ن	ر قبل التصحيح	ر بعد التصحيح	ر المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الفردية	14	0.73	0.85	0.0325	58	دالة عند 0.01
الدرجات الزوجية						

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط " ر" و المساوية لـ 0.85 عالية ودالة عند مستوى 0.01 فالاختبار على درجة من الثبات.

إذن مما سبق من حساب الصدق والثبات يتبين أن الأداة صالحة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

8– الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة:

القياس هو الأسلوب العلمي الذي يحول الأوصاف اللفظية إلى أبعاد محددة وهو الأسلوب الذي يطور العلوم ويدفع بها نحو الموضوعية ولهذا كان الباحث في العلوم الإنسانية محتاجا دائما إلى الأساليب الإحصائية يضبط بها بحوثه ويستنتج عن طريقها نتائجها. (السيد خيري،1975،ص05)

8–1– النسبة المئوية: وتستعمل في هذه الدراسة من أجل تقدير عدد أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة الوسيطية (الجنس – الخبرة المهنية – مستوى التدريس).

8–2– المتوسط الحسابي: يعتبر من أكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالا لوصف القيمة المتوسطة لتوزيع ما. (صلاح الدين علام، 1985، ص95)

ويفيد في المقارنة بين مجموعتين عند تطبيق نفس الاختبار عليهما وتم استخدامه في الدراسة الحالية عند تطبيق اختبار "ت " ويعبر عنه بالمعادلة التالية:

حيث:

سَ: يرمز للمتوسط.

مج س: مجموع الدرجات.

ن: عدد الدرجات.

$$\text{سَ} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

(أحمد محمد الطيب، 1999، ص107).

8-3- الانحراف المعياري: ويعتبر من أهم مقاييس التشتت، يستخدم لمعرفة مدى انسجام توزيع أفراد العينة وهو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها. وتم استخدامه في هذه الدراسة عند تطبيق اختبار "ت" ويعبر عنه بالمعادلة التالية:

حيث:

ع: يرمز للانحراف المعياري.

م: يرمز للمتوسط الحسابي

س: الدرجة.

ن: عدد الحالات.

$$\text{ع} = \frac{\text{مج} (\text{س} - \text{م})^2}{\text{ن}}$$

(فؤاد البهي السيد،1978، ص 16).

8-4- اختبار "ت" : واستخدم لمعرفة الفرق بين المتوسطين لمجموعتين مختلفتين ومتساويتين وتم استخدامه في الدراسة الاستطلاعية في صدق المقارنة الطرفية ويعبر عنه بالمعادلة التالة:

حيث:

م1: المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

م2: المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

ع1: الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

ع2: الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن: عدد أفراد العينة في أي واحد من المجموعتين.

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\frac{\sqrt{\text{ع}_1^2 + \text{ع}_2^2}}{\sqrt{\text{ن} - 1}}}$$

(محمود السيد أبو النيل،1987،ص131)

8-5- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه في الثبات عند تطبيق طريقة التجزئة النصفية وفي تحقيق من الفرضية الأولى ومعادلته هي:

$$ر = \frac{ن.مج\ س\ ص - مج\ س.\ مج\ ص}{\sqrt{[س^2مج.ن - (سمج)^2].[ص^2مج.ن - (صمج)^2]}}$$

حيث:

ر: يرمز لمعامل الارتباط.

مج س ص: هي مجموع حاصل ضرب الدرجات المقابلة في الاختبارين.

مج س.مج ص: هي ضرب مجموع درجات الاختبار الأول س في مجموع درجات الاختبار الثاني ص.

مج س2: هي مجموع مربعات درجات الاختبار الأول س.

(مج س)2 : هي مربع درجات الاختبار الأول س.

مج ص2: هي مجموع مربعات الاختبار الثاني ص.

(مج ص)2: هي مربع درجات الاختبار الثاني ص. (فؤاد البهي السيد،1978، ص 244)

8-6- معادلة ألفا كرونباخ: استخدمت في الدراسة الاستطلاعية للتأكد من ثبات استبيان الاتجاه نحو مهنة التدريس بمناهج الجيل الثاني، وصياغة المعادلة هي:

$$معادلة\ ألفا\ \alpha = \left(\frac{ن}{ن - 1}\right)\left(\frac{ع^2ك - مج\ ع^2ب}{ع^2ك}\right)$$

حيث:

مج ع^{2}ب: مجموع تباينات البنود

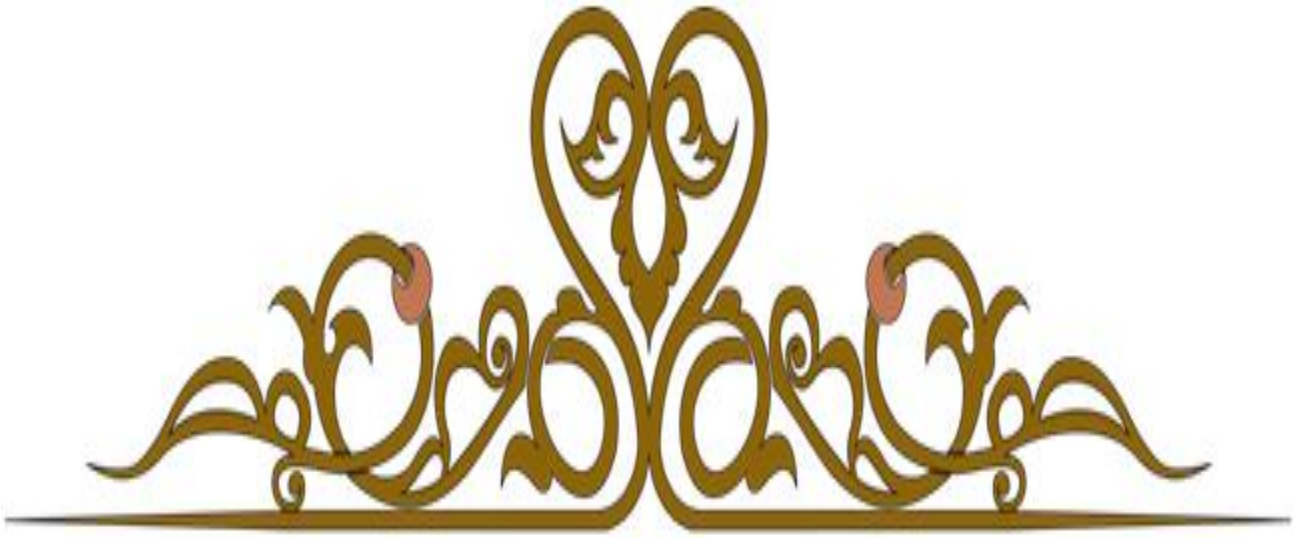
ع^{2}ك: تباين الاختبار كله

ن: عدد بنود الاختبار (بشير معمرية ، 2002،ص214)

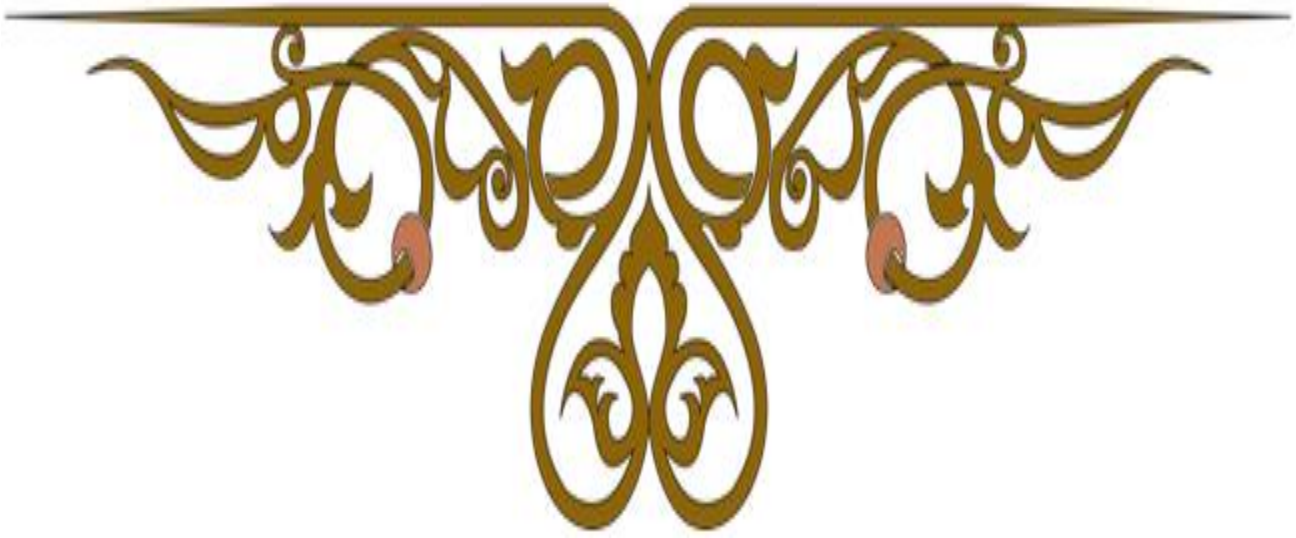
خلاصة الفصل:

إنَّ أهمية فصل إجراءات الدراسة الميدانية تكمن في كونه الأساس الذي تُبنى عليه الدراسة ككل وقد تطرقنا فيه إلى جمع البيانات والمعطيات المتوفرة التي تستخدم في الدراسة وبالتالي اختبار فروضها. ولعل أهمها تمثل في المنهج المستخدم في الدراسة وتحديد للعينة وشرح كيفية اختيارها، بالإضافة إلى التعرض لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية ، المتمثلة في الصدق والثبات وذلك بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية ومن ثم إجراءات الدراسة الأساسية.

وأخيراً اختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات أدوات الدراسة



الفصل السادس



الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة

2- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

4- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

خلاصة الفصل

تمهيـد :

بعد التطرق في الفصل السابق إلى الأدوات الإجرائية المستخدمة في البحث، سنعرض في هذا الفصل مختلف النتائج التي تم التوصل إليها، وتحليلها ومناقشتها بعد القيام بالتحليلات الإحصائية الضرورية لاختبار فرضيات البحث، ومقارنة نتائج الدراسة المترتبة على كل فرضية من فرضيات الدراسة مع الدراسات السابقة الموافقة والمخالفة لها، مع خلاصة للفصل وتقديم مقترحات في ضوء تلك النتائج.

-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

-الفرضية العامة: لا توجد علاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز.

ولاستخراج نتائج هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لمقياس اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدرجات الكلية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (18): يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي

المتغيرات	ن	قيمة "ر"	ر المجدولة	مستوى الدلالة
الاتجاه	100	0.124	0.218	غير دالة
الدافعية	100			

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط " **بيرسون** " يساوي: 0.124 و ر المجدولة 0.218 بمعنى أنه غير دال إحصائيا أي لا توجد علاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز، وعليه فإن الفرضية تحققت.

وهذه النتيجة تتفق وما توصلت إليه دراسة " **لونيس سعيدة** " (2005) المعنونة بـ:

" اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور (1 و 2) نحو مهنة التعليم " رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير – جامعة الجزائر –

- حيث هدفت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور (1 و 2) نحو مهنة التعليم، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن بعض العوامل الشخصية التي من شأنها أن تؤثر على تلك الاتجاهات مثل: الجنس، الخبرة و المستوى التعليمي.

ومن خلال المعالجة الإحصائية للمعطيات الميدانية تبين أنَّ غالبية معلمي المرحلة الابتدائية للطور (1 و 2) لديهم اتجاه سلبي نحو مهنة التعليم. حيث قدر هؤلاء بـ: 30 معلماً من مجموع: 46 معلماً

- اتجاه الأساتذة في المجال الثاني للاستبيان والمتعلق بـ: (المناهج الدراسية) اتجاه سلبي.

أي بنسبة مئوية قدرت بـ: 65% وهذا راجع إلى مختلف العقبات المادية والمعنوية التي تعترضهم في ميدان عملهم أو خارجه.

كما أسفرت النتائج عن وجود فئة قليلة من المعلمين والذين قدر عددهم بـ: 16 معلماً من مجموع: 46 معلماً أي بنسبة قدرت بـ: 35% كان اتجاههم ايجابياً.

- كما إتفقت مع دراسة "**عبلة بحري**" –الجزائر-(2011) أن اتجاه الأساتذة نحو منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات سلبي، وقد أرجعت ذلك إلى الظروف غير الملائمة وعدم جاهزية التلاميذ للقيام بالوظيفة المنوطة بهم، حيث أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية والمتمثلة في تنشيط الدرس وإثرائه بالآراء، كما يمكن أن يعود إلى صعوبة التقويم في ظل هذه البيداغوجيا، فهو لا يقتصر فقط على ما قد حصله التلميذ من معلومات أو مدى ما تدرب عليه من مهارات واتقان للعملية المستهدفة، بل يقيس جميع جوانب شخصية المتعلم.

- كما اتفقت كذلك مع دراسة "**إبراهيم هياق**"-قسنطينة- (2011) أن اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي سلبي، وذلك من خلال توزيع استبيان مكون من : 06 مجالات مصممة وفق مقياس " **ليكرت** " الخماسي على عينة مكونة من : 320 أستاذاً للتعليم المتوسط، ومن خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين ومعامل الارتباط تم التوصل إلى النتيجة التالية:

- اتجاه الأساتذة في المجال الثاني للاستبيان والمتعلق بـ: (المناهج الدراسية) اتجاه سلبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ليست لها علاقة مع الدافعية للإنجاز لديهم و أن اتجاههم نحوه اتجاه سلبي. ولعل ذلك بسبب:

- عدم تكوين الأساتذة وتهيئتهم وتحضيرهم للتعرف على هذه المناهج.
- عدم استشارة ومشاركة الأساتذة في الإعداد والتحضير لهذه المناهج.
- الطَّرح السائد بالاعتماد على الخبراء الأجانب – فرنسا – في الإعداد و التحضير لهذه المناهج.
- عدم تطابق أهداف المنهاج والبرنامج الدراسي، لا سيما فيما تعلق بالحجم الساعي لمادة اللغة الفرنسية والذي تمت معادلته مع الحجم الساعي للغة العربية (الطور المتوسط).
- الإستعجالية في تنفيذ المناهج الجديدة، وتعميمها قبل تجريبها.

– عدم جاهزية التلميذ للقيام بالوظيفة المنوطة به، حيث يُعد محوراً مهماً في هذه المناهج.

– وقد اختلفت نتائج دراستنا مع دراسة "**عبد الله لبوز**" –ورقلة–(2010) بعنوان: " اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط "، حيث توصلت الدراسة إلى أنَّ مدرّس مادة اللغة العربية يتميّز باتجاهه الإيجابي نحو المنهاج الدراسي الحالي.

– دراسة كل من: "**أ.د محمد الساسي الشايب**" و "**أ.بلخير طبشي**"–ورقلة– (2010) المعنونة بـ: " قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر "، حيث كان الاتجاه العام لأفراد الدراسة ايجابي.

– كما اختلفت كذلك مع دراسة الأستاذة "**مصاطفى مباركة**"–غرداية– (2014) والتي عنونت بـ:" اتجاه معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز "حيث أسفرت نتائج الدراسة على أنَّ اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز مختلفة بين الذكور والإناث حيث جاءت ايجابية لصالح الإناث.

2- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

– نص الفرضية:

لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للانجاز باختلاف الجنس.

لاستخراج نتائج هذه الدراسة قمنا بحساب معامل دلالة الفروق لمعاملات الارتباط حيث قمنا بـ:

– تصنيف درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ودرجات الدافعية للانجاز ذكوراً وإناثاً كلا على حدة.

– استخراج معامل الارتباط عند كل جنس.

والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول (19) يوضح نتائج الفرضية الجزئية (01)

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	"ر"	"ز"	ن	الفروق	مستوى الدلالة
الإناث	ر1=0.217	ز1= 0.220	83	0.673	غير دال
الذكور	ر2=0.026	ز2= 0.026	17		

(اتجاهات الأساتذة / الدافعية للانجاز)

مما يدل على عدم وجود اختلاف بين الجنسين في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني ودافعيتهم. وبالتالي نستنتج أن الفرضية القائلة " لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للانجاز باختلاف الجنس تحققت.

و بالتعويض في معادلة دلالة الفروق لمعاملات الارتباط تحصلنا على :

مقابل اللوغاريتم لمعامل الارتباط الأول: 0.217 = 0.804–

مقابل اللوغاريتم لمعامل الارتباط الثانية: 0.026– = 1.585 –

$$\text{دلالة (ف)} = \frac{(0.804)-(1.585-)}{\sqrt{\frac{1}{57-3} + \frac{1}{13-3}}}$$

بالتعويض وفق الخطوات تحصلنا على : دلالة الفرق = 0.673–

نلاحظ أن قيمة دلالة الفرق أقل من 1,96 و هي خارج مجال الدلالة الذي أشار إليه "**محمود السيد أبو النيل**" (1987) أي لا توجد فروق في العلاقة بين المتغيرين و نقبل بالفرضية الفرعية الثانية.

ونرجع هذا لطبيعة مهنة التعليم وأنَّ القرارات المحددة لهذه المهنة لا تركز على نوع وجنس المعلم، ما يطبق على الذكور نفسه يطبق على الإناث، كلها أمور تؤثر في اتجاهات ومستوى دافعية المعلمين فنجدها غير متباينة. وتكاد في بعض الأحيان تكون نفسها.

3- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نص الفرضية:

- لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني باختلاف الخبرة.

لاستخراج نتائج هذه الدراسة قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد حيث قمنا بـ:

- تصنيف درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ودرجات الدافعية للانجاز بحسب الخبرة كلا على حدة كما يلي:

جدول (20) يوضح نتائج الفرضية الجزئية (02)

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	"ر"	"ز"	ن	الفروق	مستوى الدلالة
أقل من 5سنوات	ر1=0.002	ز1= 0.002	55	0.260	غير دال
من6 الى10سنوات	ر2=0.231	ز2= 0.235	28		
أكثر من 11سنة	ر3=0.484	ز3= 0.520	17		

(اتجاهات الأساتذة / الدافعية للانجاز)

من خلال الجدول نلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أساس الأقدمية للفئة الأقل من : 10 سنوات.

وهذا ما أكدته دراسة "**كليكر**"(1997) حول أثر الجنس والخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى معرفة أثر الجنس والخبرة في التعليم على بعض مكونات الرضا عن الوظيفة لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ومن هذه المكونات: الراتب، الترقية، المشاركة في اتخاذ القرار، طبيعة العمل وبيئته.

ودلت نتائج هذه الدراسة على أن اتجاه المعلمين نحو المهنة كان ايجابياً ولم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على مكونات المقياس مجتمعة أو منفردة تعزى إلى الجنس أو الخبرة.

كما هدفت دراسة " **أبوراس**" (2009) إلى الإجابة على التساؤل العام للدراسة وهو: الاتجاه نحو مهنة التعليم وقد أظهرت النتائج أن أعلى نسبة للمشاركين في العمل بمجال التعليم الثانوي التخصصي مدة خبرتهم أقل من 10 سنوات.

- إلا أنَّ الفرضية لم تحقق مع الفئة الثالثة والتي تفوق خبرتها (11 سنة فما فوق) بحيث أنها دالة و(ر=0.484-)

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها كون هذه الفئة من الأساتذة وأغلبهم من فئة المكونين المخضرمين ممن امتلكوا خبرات سابقة حول بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والتي شهدتها إصلاحات (2003) فلم يتقبلوا الإصلاحات الجديدة (2016) للأسباب التي أشرنا إليها في تفسير الفرضية العامة.

- وكذلك ممكن نعزو ذلك إلى اهتمام هذه الفئة بالتقاعد المسبق ومغادرة القطاع أكثر من اهتمامهم بالإصلاحات الجديدة، وهذا ما تؤكده الأرقام الرسمية حول عدد الأساتذة الذين أحيلوا على التقاعد مؤخراً، حيث تكشف الأرقام أن ما يزيد عن عشرة(10) آلاف أستاذ يحالون سنويا على التقاعد.

4- عرض و تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- نص الفرضية:

لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى- سنة ثانية– سنة ثالثة – سنة رابعة)

لاستخراج نتائج هذه الدراسة قمنا بحساب معامل الارتباط المتعدد حيث قمنا بـ:

- تصنيف درجات اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني ودرجات الدافعية للانجاز بحسب مستوى التدريس كلا على حدة كما يلي:

جدول (21) يوضح نتائج الفرضية الجزئية (03)

الأساليب الإحصائية المتغيرات	"ر"	"ز"	ن	الفروق	مستوى الدلالة
الأولى	ر1=0.223	ز1= 0.227	22	0.174	غير دال
الثانية	ر1=0.041	ز1= 0.041	20		
الثالثة	ر1=0.322	ز1= 0.330	30		
الرابعة	ر2=0.093	ز2= 0.093	28		

(اتجاهات الأساتذة / الدافعية للانجاز)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للمستويات الأربعة أكبر من (0.05) مما يدل على تحقق فرضية الدراسة أي: لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى- سنة ثانية– سنة ثالثة – سنة رابعة) – ويمكن أن نعزو ذلك إلى أنَّ أغلب من أسندت إليهم تدريس أفواج المناهج الجديدة (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة) قد التحقوا حديثاً بمهنة التدريس بعد نجاحهم في المسابقات الأخيرة، حيث اشترطت الوزارة على أن يتلقى هؤلاء تكويناً متخصصاً في المناهج الجديدة قبل استلامهم لمهامهم ؛ على أن تتبع العملية بتكوينات مستمرة أثناء فترة تربصهم وبعد تثبيتهم.

وقد أظهرت هذه الفئة أكثر ميولا للمناهج الجديدة التي تعتمد في الغالب على الجوانب التطبيقية أكثر من الجوانب النظرية، والمعتمدة على المقاربة بالكفاءات لأنها تعتبر أسهل في انجاز الدروس وذلك عبر استراتيجياتها المتجسدة في العمل الجماعي المعتمد على الأفواج (التعلم التعاوني)، والوضعيات المشكلة التي تنمي العمليات العقلية في تفكير المتعلمين وتكسب عقولهم المرونة، كما تساهم في دمجهم بسهولة في الحياة الاجتماعية.

خلاصة الفصل:

– في الأخير يمكن القول أنَّ تمتع أساتذة التعليم الابتدائي باتجاه إيجابي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة له أثر إيجابي على أدائه المهني، كما له أكبر الأثر على تحسين المردود التربوي بشكل عام.وذلك من خلال تنفيذ المناهج الجديدة بعزيمة عالية، وبدافعية مرتفعة وباحترافية وتفان.

ففي هذا الفصل تم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة، والفرضيات الجزئية في ضوء الدراسات السابقة، والجانب النظري لهذه دراسة، حيث اتفقت النتائج مع دراسات سابقة، واختلفت مع أخرى في ظل ظروف متباينة، ومتغيرات أخرى مختلفة.

الإستنتاج العام

الاستنتاج العـام:

تناولنا في هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الابتدائي ، إذ يتفق معظم دعاة الإصلاح على أن نجاح أي جهود في إصلاح التعليم يتوقف على فعالية منفذيه من: مفتشين ومديرين وأساتذة.

وعليه فلا يمكن لأي محاولة إصلاح أو تغيير أن تكون أو تتحقق بمنأى عن منفذيها. وهذا ما يسمح لهم بتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية الإصلاح والتعديل.

وينعكس كل هذا على تطور وتحسن العملية التربوية ككل، كما ركزت الدراسة الحالية على عينة أساسية وهي أساتذة التعليم الابتدائي الذين يعتبرون القاعدة الأساسية لإعداد وتربية الأجيال كما أن الاهتمام باتجاهاتهم نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني أثناء فترة الدراسة لا شك أنها تؤثر وتزيد من دافعيتهم للإنجاز وتفوقهم في مهنتهم وأدائهم التربوي.

ومن خلال هذه الدراسة توصلنا إلى:

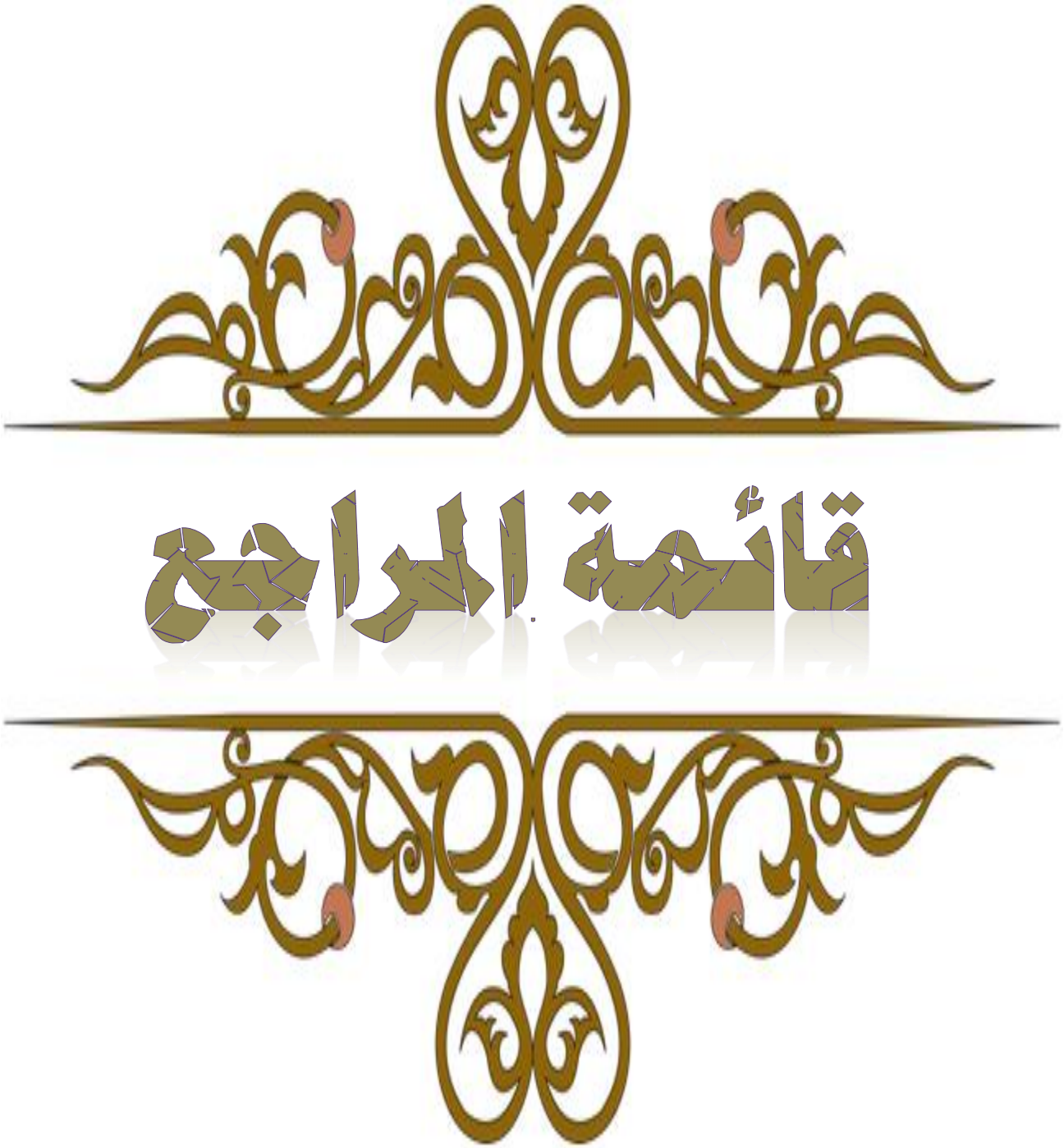
- لا توجد علاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني والدافعية للإنجاز.

- لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للانجاز باختلاف الجنس.
- لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للانجاز باختلاف الخبرة.
- لا تختلف العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني و الدافعية للانجاز باختلاف المستوى الذي يدرّسونه (سنة أولى- سنة ثانية– سنة ثالثة – سنة رابعة).

المقترحـات:

بناءاً على هذه الدراسة وما أظهرت من نتائج نقترح ما يلي:

- ❖ التكوين والتدريب الجدي للمدرسين على الكفاءات المهنية والبيداغوجية التي يحتاج إليها ليتكفل بالتجديد البيداغوجي لهاته المقاربة.
- ❖ سد العجز في تأمين أبنية مدرسية ملائمة من حيث المساحة والقاعات المجهزة بالأثاث المدرسي الذي ينبغي جعله أكثر حركية لتكوين فضاءات عمل مكيفة مع طبيعة النشاطات.
- ❖ تعزيز الإتجاه الإيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني.
- ❖ تحسين ظروف عمل الأستاذ وإعطائه المكانة اللائقة به في المنظومة التربوية.
- ❖ استغلال التقنيات التكنولوجية الحديثة في تنفيذ هذه المناهج.
- ❖ تفعيل الدور العلائقي بين الإدارة المدرسية والأساتذة.
- ❖ ضرورة مسايرة التشريع المدرسي لمستجدات القطاع التربوي ومواكبة تطوراته.
- ❖ تشجيع وتفعيل دور الإعلام بوسائله المختلفة لشرح ضرورة الإصلاح التربوي وأهمية مناهج الجيل الثاني، وتجنيد كل الفاعلين في الوسط المدرسي وكذا مختلف الشركاء الاجتماعيين لتحسين الأداء التربوي.
- ❖ تحسين الخدمات الصحية والنفسية في المدرسة من أجل أداء فعَّال في ظل الإصلاحات التربوية الحديثة.
- ❖ التكثيف من الدراسات والأبحاث المتخصصة حول موضوع المناهج الدراسية من جوانب أخرى كصعوبات تطبيقها، تحليل محتواها...الخ
- ❖ دراسة الاتجاهات السلبية لبعض الأساتذة حول الإصلاحات التربوية الجديدة.
- ❖ تأمين الأجهزة والوسائل التربوية الضرورية وجميع الاحتياجات من كتب مدرسية، ووثائق وسندات تربوية.
- ❖ تفعيل جهاز المتابعة بغرض التعرّف على المشكلات الناجمة جراء تطبيق الهيكلية التعليمية والمناهج الجديدة، مع تقديم تغذية راجعة سريعة وتحديد مستلزماتها وصولا إلى اقتراح الحلول الملائمة.
- ❖ إلزامية تعميم التربية التحضيرية لضمان تجانس مستوى التلاميذ قبل دخول المدرسة.



قائمة المراجع

المصادر و المراجع:

المصادر:

- القرآن الكريم.

المراجع :

1)-إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، دافعية الإنجاز وقياسها، ط ،1، الأنجلو المصرية، القاهرة،1979

2)-أحمد علي الحبيب ، علم النفس الاجتماعي، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ،ط ،1،القاهرة، 2007

3)-أحمد عبد اللطيف وحيد،علم النفس الاجتماعي، ط ،1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن،2001

4)–أمحمد ضيف الله وآخرون ، دليل المقاطع التعليمية ، وزارة التربية الوطنية ، ديوان المطبوعات المدرسية الجزائرية ، الجزائر،2016

5)-بشير معمريه، القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، ط ،1،منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر،2002

6)–توفيق مرعي ، إسحاق الفرحان ، المناهج التربوية و التوريدات ، مصر، 2009

7)-ثائر أحمد غباري، الدافعية (النظرية والتطبيق) ، ب.ط ، دار الميسرة، الأردن، 2008

8)-جودت بني جابر،علم النفس الاجتماعي،ط ، 1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، 2004

9)-جودت بني جابر،علم النفس الاجتماعي، ط ، 2 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، 2011

10)-حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، ط ،6، عالم الكتب، القاهرة ،2000

11)-حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، ط،6،دار علم الكتاب لنشر والتوزيع،2003

12)-حسن شحاتة وآخرون ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، ط 1 ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر،2003

13)–حسن عبد الحميد أحمد رشوان ، العلم والتعليم و المعلم ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية مصر ، 2006

14)-عبد الرحمان المعايطة، علم النفس الاجتماعي، ط،2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان،2007

15)-ربيعة الرندي وآخرون، علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية لدولة الكويت،1995

16)–رفيقة حروش ، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية ، دار الخلدونية ، الجزائر،2010

17)-سامي محمد ملحم ،القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ، 1، دار الميسرة للنشر والتوزيع،عمان،2000

18)-سامي ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية،ط،1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،2001

19)-سهير كامل أحمد، مدخل إلى علم النفس،ط،2، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية،2002

20)-السيد محمد خيري، الإحصاء النفسي التربوي،ط،1، مطبوعات جامعة الرياض، الرياض،1975

21)-صفوت فرج، القياس النفسي،ط،4، الأنجلو المصرية، القاهرة، 2000

22)-صلاح الدين الشروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر، 2003

23)–طارق كمال ، أساسيات في علم النفس الاجتماعي ، الوراق للنشر ، د ط ، الأردن ،2004

24)-عبد الفتاح دويدار ، سيكولوجية العلاقات بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار النهضة العربية، بيروت،1992

25)-عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم (تحديدات ومناقشات) ،ط،1، دار جرير، عمان ، القاهرة ، 2007

26)-عبد الرحمان عيسوي ، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت ، د س.

27)–عبد الحميد محمد السيد و آخرون، علم النفس العام، دار غريب، القاهرة، ب. ط، د س.

28)-عبد الفتاح محمد دويدار،علم النفس الاجتماعي،د.ط،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، 2006.

29)-عبد الفتاح محمد دويدار، مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي، د،ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2006

30)-عبد اللطيف خليفة و عبد المنعم شحاتة، سيكولوجية الاتجاهات، د، ط ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، د س

31)-عبد اللطيف خليفة، الدافعية للإنجاز، ب.ط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر 2000

32)-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي،ط،9، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998

33)-علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية،ط،1، دار حامد للنصر والتوزيع، عمان-الأردن،2006

34)-عمار بوحوش ومحمد الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث،ط،3، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،2001

35)-عمر عبد الرحيم نصر الله، تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي: أسبابه وعلاجه،ط،2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، د س

36)-فاروق عبد الفتاح، أسس السلوك الإنساني، مدخل إلى علم النفس، مكتبة النهضة المصرية، د،ط،1986.

37)-عليان، ربحي مصطفى، البحث العلمي (الأسس النظرية والتطبيقية)، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان،2008.

38)-فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،ط،2 ، دار الغريب للطباعة والنشر،القاهرة،2003.

39)-فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، مصر 1978.

40)-مجدي أحمد عبد الله ، علم النفس التربوي وجوانبه ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، 2003

41)-مجدي أحمد محمد عبدالله، علم النفس العام دراسة السلوك الإنساني وجوانبه، دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1998.

42)-محمد جاسم العبيدي و باسم محمد ولي، المدخل إلى علم الاجتماعي،ط،1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

43)-محمد جاسم العبيدي، المدخل إلى علم النفس العام،ط،1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،2009.

44)-محمد سيد عبد الرحمان، دراسات في الصحة النفسية التوافق الزواجي – فعالية الذات- الاضطرابات النفسية و السلوكية، ج،1 ، دار قباء، القاهرة،1998.

45)-محمود السيد أبو النيل، الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1987.

46)-مريم سليم و إلهام الشعراني، الشامل في المدخل الى علم النفس،ط،1، دار النهضة العربية،بيروت،2006.

47)-مصطفى باهي و أمينة إبراهيم شلبي، الدافعية – نظريات وتطبيقات- ،ط،1، القاهرة،1992

48)-معتز سيد عبدالله ، علم النفس الاجتماعي،ب.ط، دار الغريب للنشر والتوزيع، القاهرة،2001

49)-نايفة قطامي ، علم النفس المدرسي، ط،2، دار الشروق للنشر والتوزيع،.1999

50)-نبيل محمد الفحل،بحوث في الدراسات النفسية،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة،2004

51)-نعيمة الشماع، الشخصية:(النظرية، التقييم، مناهج البحث)، ب.ط، القاهرة، 1977.

52)-هشام محمد الخولي،الأساليب المعرفية في علم النفس،د ط،دار الكتاب الحديث،القاهرة ،2002

53)-وائل مختار إسماعيل، إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز المعلومات،ط،1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،2009.

54)-وهيب الكبيسي وصالح الداهري، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن،1999.

55)-حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب،ط 5 ، القاهرة،1984.

56)-خليل عبدالرحمن المعايطة،علم النفس الاجتماعي،دارالفكر للنشر والتوزيع،ط 2، عمان،2007

57)-شروخ، صلاح الدين، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، د ط، الجزائر،2008.

58)-الطيب،أحمد محمد ،التقويم والقياس النفسي والتربوي،المكتب الجامعي الحديث،د ط الإزاريطة، الإسكندرية،1999.

59)-عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي ، دار الفرقان للطباعة والنشر، ط،1، الأردن،2003.

60)-فؤاد السيد البهي، سعد عبد الرحمن ، علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة،دار الفكر العربي، د ط، القاهرة،1999.

61)-محمود السيد أبو النيل،علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، ط،1، القاهرة،2009.

62)-معتز السيد عبد الله، عبد اللطيف محمد خليفة،علم النفس الاجتماعي، دار غريب للنشر والتوزيع، دط، القاهرة،2001 .

63)-معمرية، بشير،القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، منشورات شركة باتنيت للمعلومات والخدمات المكتبية والنشر، د ط، الجزائر،2007.

64)-مسعودي امحمد ، مقالة علمية: الفاعلية الذاتية لدى معلمي المدرسة الابتدائية – دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بولاية مستغانم ، 2016.

65)-نصر الدين جابر ، الهاشمي لوكيا ، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي،دار الهدى الجزائر، 2006.

66)-حثروبي محمد الصالح،المدخل إلى التدريس بالكفايات ، شركة الهدى للنشر ، الجزائر ،2004

67)-الدريج محمد ، التدريس الهادف ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، قصر الكتاب، البليدة ، 2000

68)-حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر2005

69)-مسعودي رابح ، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية ، الجزائر ، 2004.

70)-خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات الجزائر ، 2005.

- **المراجع الأجنبية:**

71)-Bernard.reg : (1996) : les compétences transversals en question.E.S.F. éditeur 2eme tirage

72)-Rogiers xavier : (2006) la proche par compétences dans l’école algérien

– الرسائل الجامعية:

73)–أسماء خويلد،الدافعية للإنجاز في التوجيه المدرسي بالجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة،2002.

74)–جمعة أولاد حيمودة ، الاتجاه نحو المهنة وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني،(دراسة ميدانية بولايات الجنوب الشرقي)،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة ورقلة،2008

75)–بلخير طبشي،الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للإنجاز، رسالة لنيل الماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة،2008

76)_إبراهيم هياق، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قسنطينة،2011

77)–عبد الرزاق سلطاني، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، 2011.

78)–عبلة بحري ، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للإنجاز ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر،2011.

79)–سعيدة لونيس، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الطور (1 و 2) نحو مهنة التعليم ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر ،2005.

80)–محمد محمود محمد أبو دوابة ، الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين ، 2012.

81)–مباركة مصاطفى، اتجاه معلمي التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقته بالدافعية للانجاز– دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات دائرة المنيعة – مذكرة مكملة لمتطلبات شهادة الماستر في علم النفس ، جامعة غرداية ، 2014.

82)–حنان بيشي، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني

– دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي ببلدية متليلي – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي ، جامعة غرداية ، 2017.

83)-نش حدة ، اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مناهج الجيل الثاني
- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية المسيلة—مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية ، جامعة المسيلة ،2017.

- المجلات العربية:

84)-محمد العيد بن دانية ومحمد محمود الشيخ حسن: علاقة بين الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المعلمات الطالبات في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد12، العدد46، الكويت ،1998

85)-عبد المنعم الشناوي، إدراك الطالب للقبول الوالدي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى كلية المعلمين بالجوف، المجلة التربوية، المجلد10 ، العدد 37 ، 1995

86)-عبد المنعم الشناوي، علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، المجلد 10 ،العدد 42، الكويت، 1997

87)-د.عبد الله لبوز ، اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، العدد 02 ، ورقلة ، جوان2011

88)-أ.بلخير طبشي ، أ.د. محمد الساسي الشايب ، قياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة بالجزائر ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، العدد 13 ، ورقلة ، ديسمبر 2013

89)-محمد الطاهر وعلي: التقويم في المقاربة بالكفاءات ، مجلة الدراسات ، العدد 4 ، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط ، الجزائر ، 2006

90)-محمود حسن بني خلف: الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في مدارس محافظة جرش، الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد:40، ملحق 02، 2013

– الوثائق الرسمية والمناشير الوزارية:

91) _وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار العام للوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الابتدائي ، 2016

92)_وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية الوطنية ، النظام التربوي والمناهج التعليمية (سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية) ، 2014

93)–عباد مليكة،تطور المناهج الدراسية، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، باتنة ، 2015

94)–أوصيف عبد الله ، مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ ، ملتقى وطني لسلك التفتيش وهران ، 2015

95)–أمر رقم: 06–03 مؤرخ في: 19 جمادى الثانية 1427 الموافق لـ: 15 يوليو 2006 يتضمن القانون الأساسي العام للوظيفة العمومية

96)–وزارة التربية الوطنية: البرامج الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي ، الطور الأول ، 2016

97)–وزارة التربية الوطنية : المرجعية العامة للمناهج : اللجنة الوطنية للمناهج ، 2016

98)–وزارة التربية الوطنية : الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي ، 2016

99)–منشور رقم: 1330/و.ت.و/أ ع/ مؤرخ في: 2016/09/01: تنصيب المناهج الجديدة للطور الأول(السنتين: الأولى والثانية)

100)–منشور رقم: 1548/و.ت.و/أ ع/ مؤرخ في: 2017/09/21: تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين: الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي

– المواقع الالكترونية:

101)– سهام كامل إبراهيم، مفهوم الاتجاه :

-http://fr.slideshare.net/speedroad/ss-41009820/2017/2/12//14:08 c
www.acofps. Clinical Psychology

الملاحق

الملحق (01)

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

شعبة علم النفس

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة) الكريم(ة): .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

- في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي معنونة بـ:" اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالدافعية للإنجاز " .نقدم لكم استبانة لغرض قياس الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني؛نرجو منكم تحكيمها وتعديل ما ترونه مناسبا وذلك من حيث :

1) مدى وضوح التعليمات.
2) مدى مناسبة المثال التوضيحي.
3) مدى كفاية بدائل الأجوبة.
4) مدى جودة الصياغة اللغوية وقياس البنود للأبعاد.

من خلال المعطيات الآتية :

1/- التعريف الإجرائي : الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني" يفضل عدم استعمال هدا المصطلح كما ورد في المذكرة المنهجية للمفتشية العامة و تعويضه ب : " القراءة الجديدة للمناهج "": هيَّ مُحصلة استجابات أساتذة التعليم الابتدائي إيجابا أو سلباً على بنود مقياس الاتجاه نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني المعد لذلك ، بعد اختيار ما يناسبهم من إحدى بدائله الخمسة والمتمثلة في :

(موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) المتعلقة بمنهاج الجيل الثاني للسنوات الأربع للطور الابتدائي.

2/- الأبعاد وتعريفها : يشتمل المنهاج الدراسي في الدراسة الحالية على الأبعاد الأربعة التالية :

أ)- أهداف المنهاج الدراسي: وهيَّ الأهداف التي صيغت في شكل ملامح الدخول والخروج في العملية التعليمية التعلمية.

ب)- محتوى المنهاج الدراسي: وهو تلك المحتويات المعرفية التي تم انتقاؤها بغرض استخدامها كروافد لبناء الكفاءة المستهدفة.

ج)- طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج التدريسي: الأسلوب الذي يستخدمه الأستاذ في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل.

د)- التقويم في المنهاج الدراسي: هو الإجراء الذي يتخذه الأستاذ في بداية ، أثناء ونهاية الدرس أو المرحلة التعليمية ؛ قصد التشخيص والعلاج وكذا بنية إجراء حصيلة التعليم ؛ معتمداً في ذلك على مختلف الأساليب التربوية.

3/-وصف محتوى الأداة في صورتها الابتدائية: الاستبيان يحتوي على 71 بنداً موزعين على الأبعاد الأربعة للمنهاج الدراسي: (أهداف المنهاج الدراسي- 14 بنداً - محتوى المنهاج الدراسي – 17 بنداً - طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج التدريسي – 20 بنداً - التقويم في المنهاج الدراسي – 20 بنداً -) حيث يتاح للأستاذ أن يختار إجابته على مقياس متدرج بخمسة بدائل:

(موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق– غير موافق بشدة) علما أن الدرجة التي تمنح للأستاذ نتيجة إجابته على العبارة الموجبة هي الدرجات : 5 – 4 – 3 – 2 – 1 والعكس في العبارات السالبة تعطى الدرجات : 1– 2 – 3 – 4 – 5 على الترتيب.

4/- تعليمات الاستبانة : زميلي الأستاذ (ة) :

في إطار البحث العلمي الذي نحن بصدد إنجازه نضع بين يديك هذه الاستبانة التي تضم عددا من العبارات التي تهدف إلى معرفة اتجاهك نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقته بالدافعية للإنجاز.

نرجو منكم التكرم بالإجابة على جميع عباراته بكل موضوعية علما أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة واعلم أن المعلومات التي تدلي بها لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي فقط.

5/- المعلومات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

مستوى التدريس: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐ السنة الرابعة ☐

الخبرة المهنية : ☐ سنة/سنوات

ضع علامة (X) أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسباً.

- مثال نموذجي لتسهيل الإجابة:

الرقم	البنـــد	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يتناول القضايا الراهنة بجديّة.			X		

ولتسهيل عملية التحكيم ستجدون مجموعة من الجداول كل جدول يخص مطلوبا معينا وتكون الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة ، كما أن أسفل كل جدول مكان مخصص لملاحظات أخرى ترونها ذات أهمية.

1)مدى وضوح التعليمات:

التعليمات :	واضحة بدرجة جيدة	واضحة بدرجة متوسطة	غير واضحة
أستاذي (ة) : نضع أمامك مجموعة من الفقرات حول اتجاهك نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني " ، نرجو منك إبداء رأيك و ذلك بقراءة كل فقرة و الإجابة عليها بدقة و موضوعية بوضع إشارة (×) في المكان الذي تراه مناسباً مع العلم بأن الإجابة ستحاط بالسرية التامة و سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي وحسب.			

ملاحظات:.....

.....

2) مدى مناسبة المثال التوضيحي:

الرقم	البنـد	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يتناول القضايا الراهنة بجديّة.			x		

المثال	مناسب جدا	مناسب بدرجة متوسطة	غير مناسب	اقتراح البديل

ملاحظات:.....

.....

3) مدى كفاية بدائل الأجوبة:

بدائل الأجوبة	كافية جدا	كافية بدرجة متوسطة	غير كافية	اقتراح البديل
موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة				

ملاحظات:.....

.....

4) مدى جودة الصياغة اللغوية وقياس البنود للأبعاد:

الرقم	البنود	الصياغة اللغوية				قياس البنود للأبعاد		
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	البديل	تقيس	لا تقيس	البديل
أولاً : من حيث الأهداف، فالمنهاج الدّراسي الحالي :								
01	يعبّر بصدق عن فلسفة * قيم *المجتمع وأهدافه.							
02	يبدو ناضجاً في استجابته ومواكبته للأحداث الحاليّة.							
03	أهدافه غير واضحة و غير محدّدة.							
04	يراعي قدرات التلميذ العقليّة وسماته المزاجيّة ومهاراته الحركيّة.							
05	لا يستجيب لواقع المجتمع ولا تطلعاته.							
06	تنسجم أهدافه مع أهداف المجتمع والمرحلة الرّاهنة له.							
07	المجالات المعرفيّة والانفعاليّة والنفسية فيه غير كافيّة.							
08	أهداف المجالات الثلاثة فيه موزعة بشكل متوازن.							
09	الأهداف فيه لا تستجيب لحاجات التلميذ وقدراته وميوله.							
10	أهدافه ممكنة التحقيق.							
11	لكنها لا تنمّي التفكير السّليم للتلميذ.							
12	لا يهدف إلى تحقيق بناء المواطن الصّالح.							
13	ينمي القدرة العقليّة للتلميذ.							
14	يركز على تطوير شخصية التلميذ المتكاملة.							

ثانياً : أمّا من حيث المحتوى ، فإنّ المنهاج الدّراسي الحالي :								
15	محتواه واقعي وممكن أنّ يتحقق بالإمكانيات المتاحة.							
16	لا يراعي ظروف التلميذ وإمكانيّاته.							
17	يراعي الخصائص البيئيّة للتلميذ.							
18	غير مطابق للأهداف المسطرة.							
19	غير قابل للتعلم.							
20	يتلاءم مع حاجات وميول واهتمامات التلميذ.							
21	لا يتلاءم مع واقع المجتمع وثقافته.							
22	يتسم بالدّقة العلميّة.							
23	يثير مشكلات وقضايا واقعية لدى التلميذ							
24	لا يراعي مبدأ التسلسل في عرض المادّة.							
25	يراعي مبدأ التنوّع في عرض المادّة.							
26	لا ينسجم مع الأهداف							
27	يفتح مجال الاجتهاد للأستاذ.							
28	لا يعتبر في نظري أحسن من المناهج السّابقة.							
29	متعباً بشكل غير مرغوب فيه.							
30	لا يركز أكثر على نشاط التلميذ.							
31	ذو لغة جيدة وأسلوب سلس.							
ثالثاً : أمّا من حيث طرائق التدريس والأنشطة، فإنّها في المنهاج الدّراسي الحالي :								
32	لا تعمل على بث الروح استقلالية التلاميذ خلال أعمالهم							
33	تشجع التلميذ على الجدّ والاجتهاد.							
34	لا تنمّي فيه روح المواطنة.							
35	تنمّي فيه الاستقلاليّة.							
36	لا تنمّي فيه التفكير النّاقد.							
37	تنمّي فيه روح التسامح وتقبّل الآخر.							
38	لا تنمي فيه روح التضامن مع الآخر.							
39	تشجّع على التعبير عمّا في نفس التلميذ من أفكار.							
40	لا تراعي فيه ميوله وفق محيطه وبيئته.							
41	تبثّ فيه روح التعاون.							
42	لا تمتاز بالواقعية.							
43	تحقق الأهداف المتوخاة في العمليّة التعليميّة.							
44	لا تحقق اكتساب الخبرات والمهارات والكفاءات.							

45	أسلوبها غير مشوق.							
46	غير مدعمّة بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة.							
47	تستثير أكبر قدر من حواس التلميذ.							
48	تلائم الوسائل مع قدرات التلميذ							
49	غير فعالة في أداء التلميذ							
50	لا توظف إجراءات تعلم ملائمة مثل الاستقراء او الاستنباط وحل المشكلات							
51	الإدارة المشرفة تساعد على تنفيذ المنهاج وتوفر الخدمات والتسهيلات المساعدة على تنفيذه.							
رابعاً : أمّا من حيث التقويم، فإنّه في المنهاج الدّراسي الحالي :								
52	صعب التنفيذ والتقييم.							
53	خطّط له بشكل سليم ومناسب من تنفيذه إلى تقييمه.							
54	يلقى قبولاً عامّاً عند الأساتذة والمختصّين.							
55	الاختبارات الشهرية و الفصلية غير صادقة وغير موضوعيّة.							
56	يتضمن تقويماً قبليّاً وتكوينيّاً ونهائيّاً.							
57	يغفل عن المكتسبات القبليّة للتلميذ.							
58	أسئلة الاختبارات فيه روتينية ولا تثير دافعيّة التلميذ.							
59	الاختبارات فيه تكشف بشكل فعلي عن الفروق الفرديّة بين التلاميذ.							
60	لا تؤخذ آراء المدرّسين بعين الاعتبار في تعديل المنهاج.							
61	الإدارة المشرفة على تنفيذ المنهاج من مفتشين ومديرين غير كفأة وغير مسؤولة.							
62	للمفتشين والمديرين قدرة على متابعة تقويم تنفيذ المنهاج.							
63	المفتش لا يساعد على تنفيذ المنهاج.							
64	المدرّس يناقش المدير والمفتش في قضايا تخصّ المنهاج.							
65	المفتش لا يبسط المنهاج للأستاذ.							
66	هناك قبول عام من الأساتذة للمنهاج.							
67	المناهج الحاليّة مناهج تحتاج إلى تطور أكثر.							
68	غالباً ما تواجه الأستاذ فيه مشكلات							

	وصعوبات.							
69	بنيّ على أحدث النّظريّات العلميّة والتربويّة.							
70	لا يمكّن التلميذ من تقويم نفسه بنفسه.							
71	يمكّن الأستاذ من تقويم أدائه.							

" شكراً جزيلاً "

الملحق (02)

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

زميلي الأستاذ (ة):

في إطار البحث العلمي الذي نحن بصدد إنجازه نضع بين يديك هذه الاستبانة التي تضم عددا من العبارات التي تهدف إلى معرفة اتجاهك نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقته بالدافعية للإنجاز.

نرجو منكم التكرم بالإجابة على جميع عباراته بكل موضوعية علما أنه ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة واعلم أن المعلومات التي تدلي بها لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي فقط.

نشكرك على تعاونك معنا مع تحياتنا.

- المعلومات الشخصية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

مستوى التدريس: السنة الأولى ☐ - السنة الثانية ☐ - السنة الثالثة ☐ - السنة الرابعة ☐

الخبرة المهنية : ☐ سنة/سنوات

ضع علامة (X) أمام الإجابة التي تمثل رأيك بالفعل أو ما تراه مناسباً.

مثال نموذجي لتسهيل الإجابة:

الرقم	البنـــد	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
01	يتناول القضايا الراهنة بجديّة.			X		

* ملاحظة: يرجى عند الإجابة عن بنود المقياس أن لا تكون في حالة تعب أو إرهاق.

الرّقم	البنـــود	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
أولاً : من حيث الأهداف، فالمنهاج الدّراسي الحالي :						
01	يعبّر بصدق عن فلسفة المجتمع وأهدافه.					
02	يواكب ويستجيب للتطورات الحديثة.					
03	أهدافه غير واضحة و غير محدّدة.					
04	يراعي قدرات التلميذ العقليّة وسماته المزاجيّة ومهاراته الحركيّة.					
05	لا يستجيب لواقع المجتمع وتطلعاته.					
06	تنسجم أهدافه مع أهداف المجتمع والمرحلة الرّاهنة له.					
07	المجالات المعرفيّة والانفعاليّة والمهارية فيه غير كافيّة.					
08	أهداف المجالات الثلاثة فيه موزعة بشكل متوازن.					
09	الأهداف فيه لا تستجيب لحاجات التلميذ وقدراته وميوله.					
10	أهدافه ممكنة التحقيق.					
11	لا يهدف إلى تحقيق بناء المواطن الصّالح.					
12	ينمي القدرة العقليّة للتلميذ.					
13	يركز على تطوير شخصية التلميذ المتكاملة.					
ثانياً : أمّا من حيث المحتوى ، فإنّ المنهاج الدّراسي الحالي :						
14	محتواه واقعي وممكن أنّ يتحقق بالإمكانيات المتاحة.					
15	لا يراعي ظروف التلميذ وإمكانيّاته.					
16	يراعي الخصائص البيئيّة للتلميذ.					
17	غير مطابق للأهداف المسطرة.					
18	غير قابل للتطبيق.					
19	يتلاءم مع حاجات وميول واهتمامات التلميذ.					
20	لا يتلاءم مع واقع المجتمع وثقافته.					
21	يتسم بالدّقة العلميّة.					
22	يثير مشكلات وقضايا واقعية لدى التلميذ					
23	لا يراعي مبدأ التسلسل في عرض المادّة.					
24	يراعي مبدأ التنوّع في عرض المادّة.					
25	لا ينسجم مع الأهداف					

26	يفتح مجال الاجتهاد للأستاذ.					
27	لا يعتبر أفضل من المناهج السّابقة.					
28	متعباً بشكل غير مرغوب فيه.					
29	لا يركز أكثر على نشاط التلميذ.					
30	ذو لغة جيدة وأسلوب سلس.					
ثالثاً : أمّا من حيث طرائق التدريس والأنشطة، فإنّها في المنهاج الدّراسي الحالي :						
31	لا تعمل على بث الروح استقلالية التلاميذ خلال أعمالهم					
32	تشجع التلميذ على الجدّ والاجتهاد.					
33	تنمّي فيه الاستقلاليّة.					
34	لا تنمّي فيه التفكير النّاقد.					
35	تنمّي فيه روح التسامح وتقبّل الآخر.					
36	لا تنمي فيه روح التضامن مع الآخر.					
37	تشجّع على التعبير عمّا في نفس التلميذ من أفكار.					
38	لا تراعي فيه ميوله وفق محيطه وبيئته.					
39	تبثّ فيه روح التعاون.					
40	لا تمتاز بالواقعية.					
41	تحقق الأهداف المتوخاة في العمليّة التعليميّة.					
42	لا تحقق اكتساب الخبرات والمهارات والكفاءات.					
43	أسلوبها غير مشوق.					
44	غير مدعمّة بالوسائل التكنولوجيّة الحديثة.					
45	تستثير أكبر قدر ممكن من حواس التلميذ.					
46	غير فعالة في أداء التلميذ					
47	لا توظف إجراءات تعلم ملائمة مثل الاستقراء او الاستنباط وحل المشكلات					
رابعاً : أمّا من حيث التقويم، فإنّه في المنهاج الدّراسي الحالي :						
48	صعب التنفيذ والتقويم.					
49	خطّط له بشكل سليم ومناسب من تنفيذه إلى تقييمه.					
50	يلقى قبولاً عامّاً عند الأساتذة والمختصّين.					
51	الاختبارات الشهرية و الفصلية غير صادقة وغير موضوعيّة.					
52	يتضمن تقويماً قبليّاً وتكوينيّاً ونهائيّاً.					

53	يغفل عن المكتسبات القبليّة للتلميذ.					
54	أسئلة الاختبارات فيه روتينية ولا تثير دافعيّة التلميذ.					
55	الاختبارات فيه تكشف بشكل فعلي عن الفروق الفرديّة بين التلاميذ.					
56	لا تؤخذ آراء المدرّسين بعين الاعتبار في تعديل المنهاج.					
57	الإدارة المشرفة على تنفيذ المنهاج من مفتشين ومديرين غير كفأة وغير مسؤولة.					
58	للمفتشين والمديرين قدرة على متابعة تنفيذ المنهاج.					
59	المفتش لا يساعد على تنفيذ المنهاج.					
60	المدرّس يناقش المدير والمفتش في قضايا تخصّ المنهاج.					
61	هناك قبول عام من الأساتذة للمنهاج.					
62	المناهج الحاليّة مناهج تحتاج إلى تطور أكثر.					
63	لا يمكّن التلميذ من تقويم نفسه بنفسه.					
64	يمكّن الأستاذ من تقويم أدائه.					

تأكّدْ رَجَاءً من أنّكَ أجَبْتَ عن كُلّ البُنُودِ السّابقَةِ

الملحق (03)

جامعة غـرداية

كلية العلوم الإنسانية الاجتماعية

شعبة علم النفس

استبيان الدافعية للإنجاز

زميلي الأستاذ...زميلتي الأستاذة:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر و المعنونة بـ" اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني وعلاقتها بالدافعية للإنجاز " نضع بين أيديكم هذا الاختبار راجين منكم التكرم بالإجابة على بنوده بوضع علامة (X) لذا نرجو منك الإجابة على كل العبارات الواردة في الاستبانة ، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أخرى خاطئة، كما نعلمكم أن المعلومات التي تدلون بها تبقى سرية وسوف تستعمل في البحث العلمي لا غير.

معلومات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مستوى التدريس: السنة الأولى ☐ -السنة الثانية ☐- السنة الثالثة ☐-السنة الرابعة ☐

الخبرة المهنية : ☐ سنة/سنوات

مثال توضيحي :- أرى أن المواد التي أدرسها:

أ - صعبة جدا ...( )

ب - صعبة... ( )

ج - لا صعبة ولا سهلة...( )

د - سهلة ... (X)

هـ- سهلة جدا... ( )

01-إن العمل شيء :	02-في المدرسة يعتقدون أني :
أ- أتمنى أن لا أفعله...( )	أ-أعمل بشدة جدا...( )
ب- لا أحب أداءه كثيرا جد...( )	ب- أعمل بتركيز... ( )
ج- أتمنى أن أفعله ...( )	ج- أعمل بغير بتركيز(...)
د- أحب أداءه... ( )	د- غير مكترث بعض الشيء... ( )
هـ- أحب أداءه كثيرا جدا ... ( )	هـ- غير مكترث جدا... ( )
03-أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :	04-أن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء مهم:
أ- مثالية...( )	أ- لا قيمة له في الواقع...( )
ب- سارة جد ا... ( )	ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا...( )
ج- سارة...( )	ج- غالبا ما يكون مفيد...( )
د-غير سارة...( )	د- له قدر كبير من الأهمية... ( )
هـ- غير سارة جدا...( )	هـ- ضروري للنجاح...( )
05-عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:	06- عندما يشرح المعلم الدرس :
أ- مرتفعة جدا...( )	أ- أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا...( )
ب- مرتفعة... ( )	ب- أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال...( )
ج- ليست مرتفعة ولا منخفضة... ( )	ج- تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى( )
د- منخفضة... ( )	د-(لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة)...( )
هـ- منخفضة جدا...( )	
07-أعمل عادة:	08- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:
أ- أكثر بكثير مما قررت أن أعمله...( )	أ- أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي...( )
ب- أكثر بقليل مما قررت أن أعمله...( )	ب- أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي...
ج- أقل بقليل مما قررت أن أعمله...( )	ج-أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى( )
د - أقل بكثير مما قررت أن أعمله...( )	د- أتخلى عن هدفي عادة...( )
09- أعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:	10- إن الواجب المنزلي يكون:

أ- غير هام جدا...( ) ب- غير هام...( ) ج- هام...( ) د-هام جدا...( )	أ- مجهدا كبيرا جدا...( ) ب- مجهدا كبيرا...( ) ج- مجهدا متوسطا...( ) د- مجهدا قليلا جدا...( )
11-عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:	12-إذا دعيت أثناء أداء الواجب المنزلي إلى مشاهدة أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:
أ- مرتفعة جدا...( ) ب- مرتفعة...( ) ج- متوسطة...( ) د-منخفضة...( ) هـ- منخفضة جدا...( )	أ- دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة...( ) ب- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل...( ) ج- أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى(..) د- أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى(..)
13-أن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:	14-يعتقد الآخرون أني:
أ- أحب أن أؤديه كثيرا...( ) ب- أحب أن أؤديه أحيانا...( ) ج- أؤديه فقط إذا كنت قادرا عليه جيدا..( ) د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته...( ) هـ- لا يجذبني كثيرا...( )	أ- أذاكر بشدة جدا...( ) ب- أذاكر بشدة...( ) ج- أذاكر بدرجة متوسطة...( ) د- لا أذاكر بشدة جدا...( ) هـ- لا أذاكر بشدة...( )
15-أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون:	16-عند عمل شيء صعب فإنني:
أ- غير ها...( ) ب- له أهمية قليلة...( ) ج- ليس هاما جدا...( ) د- هاما إلى حد ما....( ) هـ- هاما جدا...( )	أ- أتخلى عنه سريعا جدا...( ) ب- أتخلى عنه سريعا...( ) ج- أتخلى عنه بسريعة متوسطة ...( ) د- لا أتخلى عنه سريعا جدا...( ) هـ- أظل أواصل العمل عادة...( )
17-أنا بصفة عامة:	18-أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جد:
أ- أخطط للمستقبل في معظم الأحيان...( ) ب- أخطط للمستقبل كثيرا...( ) ج- لا أخطط للمستقبل كثيرا...( )	أ- مهذبين جدا...( ) ب- مهذبين...( ) ج- مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس

د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة...( )	الشدة...( ) د- غير مهذبين...( ) هـ-غير مهذبين على الإطلاق...( )
19-في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:	20-عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به:
أ- كثيرا جدا...( ) ب- كثيرا...( ) ج-قليلا...( ) د-بدرجة الصفر...( )	أ-عادة لا يكون لدي وقت لذلك...( ) ب-غالبا لا يكون لدي وقت لذلك...( ) ج- أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت(.) د- دائما يكون لدي وقت...( )
21-أكون عادة:	22-يمكن أن أعمل في شيء بدون تعب لمدة:
أ- مشغولا جدا...( ) ب- مشغولا...( ) ج-غير مشغولا كثيرا...( ) د- غير مشغول...( ) هـ- غير مشغولا على الإطلاق...( )	أ- طويلة جدا...( ) ب- طويلة...( ) ج-متوسطة...( ) د-قصيرة...( ) هـ- قصيرة جدا...( )
23-إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:	24-يتبع الأولاد آباءهم في الأعمال لأنهم:
أ- ذات قدر كبير جدا...( ) ب- ذات قدر...( ) ج- أعتقد أنها غير ذات قدر...( ) د- أعتقد أنها مبالغ في قيمتها...( ) هـ- أعتقد أنها غير هامة تماما...( )	أ- يريدون توسيع وامتداد الأعمال...( ) ب- محظوظون لأن آباءهم مديرون...( ) ج- يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار...( ) د-يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال...( )
25-بالنسبة للمدرسة أكون:	26-التنظيم شيء:
أ-في غاية الحماس( ) ب- متحمسا جدا...( ) ج- غير متحمس بشدة...( ) د- قليل الحماس...( ) هـ- غير متحمس على الإطلاق...( )	أ- أحب أن أمارسه كثيرا جدا...( ) ب- أحب أن أمارسه...( ) ج- لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا...( ) د-لا أحب أن أمارسه على الإطلاق...( )

27-عندما أبدأ شيئا فإني:	28-بالنسبة للمدرسة أكون:
أ- لا أنهيه بنجاح على الإطلاق...( )	أ- متضايقا كثيرا جدا ...( )
ب- أنهيه بنجاح نادرا...( )	ب- متضايقا كثيرا...( )
ج- أنهيه بنجاح أحيانا...( )	ج- أتضايق أحيانا...( )
د- أنهيه بنجاح عادة...( )	د- أتضايق نادرا...( )
	هـ- أتضايق مطلقا...( )

الملحق رقم(04): يبين خصائص متغير الجنس لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Correlations

الإناث		VAR00019	VAR00020
VAR00019	Pearson Correlation	1	.217*
	Sig. (2-tailed)		.049
	N	83	83
VAR00020	Pearson Correlation	.217*	1
	Sig. (2-tailed)	.049	
	N	83	83

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

الذكور		VAR00021	VAR00022
VAR00021	Pearson Correlation	1	-.026-
	Sig. (2-tailed)		.921
	N	17	17
VAR00022	Pearson Correlation	-.026-	1
	Sig. (2-tailed)	.921	
	N	17	17

الملحق رقم(05): يبين خصائص متغير مستوى التدريس لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Correlations

الأولى		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	-.223-
	Sig. (2-tailed)		.319
	N	22	22
VAR00002	Pearson Correlation	-.223-	1
	Sig. (2-tailed)	.319	
	N	22	22

Correlations

الثانية		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Pearson Correlation	1	.041
	Sig. (2-tailed)		.862
	N	20	20
VAR00004	Pearson Correlation	.041	1
	Sig. (2-tailed)	.862	
	N	20	20

Correlations

الثالثة		VAR00005	VAR00006
VAR00005	Pearson Correlation	1	.322
	Sig. (2-tailed)		.083
	N	30	30
VAR00006	Pearson Correlation	.322	1
	Sig. (2-tailed)	.083	
	N	30	30

Correlations

الرابعة		VAR00007	VAR00008
VAR00007	Pearson Correlation	1	.093
	Sig. (2-tailed)		.639
	N	28	28
VAR00008	Pearson Correlation	.093	1
	Sig. (2-tailed)	.639	
	N	28	28

الملحق رقم(06): يبين خصائص متغير الخبرة المهنية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.002
	Sig. (2-tailed)		.990
	N	55	55
VAR00002	Pearson Correlation	.002	1
	Sig. (2-tailed)	.990	
	N	55	55

Correlations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Pearson Correlation	1	.231
	Sig. (2-tailed)		.237
	N	28	28
VAR00004	Pearson Correlation	.231	1
	Sig. (2-tailed)	.237	
	N	28	28

Correlations

		VAR00005	VAR00006
VAR00005	Pearson Correlation	1	.484*
	Sig. (2-tailed)		.049
	N	17	17
VAR00006	Pearson Correlation	.484*	1
	Sig. (2-tailed)	.049	
	N	17	17

Correlations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Pearson Correlation	1	.002
	Sig. (2-tailed)		.990
	N	55	55
VAR00002	Pearson Correlation	.002	1
	Sig. (2-tailed)	.990	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم(07): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	2.00	8	224.0000	13.49074	4.76970
	1.00	8	161.2500	16.30732	5.76551

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.001	.980	8.386	14	.000	62.75000	7.48272	46.70117	78.79883
	Equal variances not assumed			8.386	13.525	.000	62.75000	7.48272	46.64814	78.85186

الملحق رقم(08): يوضح نتائج التجزئة النصفية لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.865
		N of Items	32[a]
	Part 2	Value	.824
		N of Items	32[b]
		Total N of Items	64
		Correlation Between Forms	.717
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.836
		Unequal Length	.836
		Guttman Split-Half Coefficient	.831

a. The items are: 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32.

b. The items are: 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64.

الملحق رقم(09): يوضح معامل الفاكرونباخ لاستبيان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.909	64

الملحق رقم(10): يوضح نتائج حساب الفرضية العامة

Correlations

		الاتجاهات	الدافعية
الاتجاهات	Pearson Correlation	1	.124
	Sig. (2-tailed)		.218
	N	100	100
الدافعية	Pearson Correlation	.124	1
	Sig. (2-tailed)	.218	
	N	100	100

الملحق رقم(11): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني.

Correlations

		اتجاه_ذكر	دافعية_ذكر
اتجاه_ذكر	Pearson Correlation	1	-.026-
	Sig. (2-tailed)		.921
	N	17	17
دافعية_ذكر	Pearson Correlation	-.026-	1
	Sig. (2-tailed)	.921	
	N	17	17

Correlations

		اتجاه_انثى	دافعية_انثى
اتجاه_انثى	Pearson Correlation	1	.157
	Sig. (2-tailed)		.157
	N	83	83
دافعية_انثى	Pearson Correlation	.157	1
	Sig. (2-tailed)	.157	
	N	83	83

الملحق رقم(12): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي سنوات الخبرة في اتجاهاتهم نحو التدريس بمناهج الجيل الثاني

Correlations

		اتجاه1	دافعية1
اتجاه1	Pearson Correlation	1	-.029-
	Sig. (2-tailed)		.832
	N	55	55
دافعية1	Pearson Correlation	-.029-	1
	Sig. (2-tailed)	.832	
	N	55	55

Correlations

		اتجاه2	دافعيى2
اتجاه2	Pearson Correlation	1	.193
	Sig. (2-tailed)		.326
	N	28	28
دافعيى2	Pearson Correlation	.193	1
	Sig. (2-tailed)	.326	
	N	28	28

Correlations

		اتجاه3	دافعية3
اتجاه3	Pearson Correlation	1	.484*
	Sig. (2-tailed)		.049
	N	17	17
دافعية3	Pearson Correlation	.484*	1
	Sig. (2-tailed)	.049	
	N	17	17

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الملحق رقم(13): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المستويات: (الأول ، الثاني ، الثالث ، الرابع) في اتجاهاتهم نحوالتدريس بمناهج الجيل الثاني

Correlations

		اتجاه1	دافعية1
اتجاه1	Pearson Correlation	1	.141
	Sig. (2-tailed)		.531
	N	22	22
دافعية1	Pearson Correlation	.141	1
	Sig. (2-tailed)	.531	
	N	22	22

Correlations

		اتجاه2	دافعيى2
اتجاه2	Pearson Correlation	1	.041
	Sig. (2-tailed)		.862
	N	20	20
دافعيى2	Pearson Correlation	.041	1
	Sig. (2-tailed)	.862	
	N	20	20

Correlations

		اتجاه3	دافعية3
اتجاه3	Pearson Correlation	1	.291
	Sig. (2-tailed)		.119
	N	30	30
دافعية3	Pearson Correlation	.291	1
	Sig. (2-tailed)	.119	
	N	30	30

Correlations

		اتجاه4	دافعية4
اتجاه4	Pearson Correlation	1	.093
	Sig. (2-tailed)		.639
	N	28	28
دافعية4	Pearson Correlation	.093	1
	Sig. (2-tailed)	.639	
	N	28	28

الملحق رقم(14): منشور تنصيب منهاج الطور الأول ابتدائي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Education Nationale

Le Secrétaire Général

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الأمين العام

الرقم: 1330 / و ت و/ أ ع/ .

01 سبتمبر 2016

السيدات والسادة مديرو التربية بالولايات (للتنفيذ)

السيدات والسادة مفتشو التربية الوطنية (للمتابعة)

السيدات والسادة مفتشو التعليم الابتدائي (للمراقبة والتنفيذ)

السيدات والسادة مديرو المدارس الابتدائية (للتطبيق)

السيدات والسادة أساتذة التعليم الابتدائي (للتطبيق)

الموضوع: تنصيب المنهاج الجديد للطور الأول (السنتين الأولى والثانية) من مرحلة التعليم الابتدائي.

المراجع:

- القانون رقم: 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية
- القرار رقم: 240 المؤرخ في 11 جوان 2015، المتضمن إقرار منهاج الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي
- المنشور الإطار رقم: 880 المؤرخ في 09 ماي 2016 المتعلق بالسنة الدراسية 2017/2016

تعرف المدرسة الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016 مرحلة جديدة في مسار تحسين وتعزيز إصلاح المنظومة التربوية الذي شرع فيه سنة 2003، يميزها التنصيب التدريجي للمناهج الجديدة.

وقد تمت مراجعة المناهج التعليمية لسنة 2003، وأعيدت كتابتها لتكون مطابقة للقانون 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008 المتضمن "القانون التوجيهي للتربية الوطنية"، ولتستجيب لـ"المرجعية العامة للمناهج" و"الدليل المنهجي لبناء المناهج" الصادرين في مارس 2009. كما أخذت بعين الاعتبار التوصيات المنبثقة عن الندوة الوطنية لتقييم مرحلة التعليم الإلزامي، المنعقدة في جويلية 2014، وعن الندوة الوطنية للتقييم المرحلي للمنظومة التربوية المنعقدة في جويلية 2015.

واعتمد في إعادة كتابتها على أربعة مبادئ، تتمثل فيما يلي:

1-**القيم:** إن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم. و قد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية، لاسيما الفصلين الأول والثاني من الباب الأول الخاص بأسس المدرسة على تزويد التلاميذ بالقيم الروحية والوطنية من خلال التأكيد على الشخصية الجزائرية و تعزيز وحدة الأمة عن طريق الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحضارات العالمية.

2- **المعارف المهيكلة للمادة:** تمت مراجعة المناهج التعليمية الجديدة بمراعاة الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي، مع إعطاء الأولوية للمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة التي تشكل أسس التعلمات وتيسّر الانسجام العمودي لكل مادة. كما تعتمد أساسا على اكتساب المعارف، المهارات والسلوكات المسجلة في ملمح التخرج حسب المرحلة التعليمية، الطور والسنة، مما يؤدي إلى التقليل من الحفظ والاسترجاع الآلي للمعارف.

3- **التشارك الأفقي للمواد:** تعطي المناهج الجديدة أهمية كبرى للكفاءات العرضية، حيث تعمل على ربط المواد بعضها ببعض حتى لا تدرّس بصفة مستقلة وتكون متكاملة في خدمة مشروع تربوي واحد تعمل كلها على تحقيق ملمح التخرج المنتظر.

4- **المقاربة البيداغوجية:** ترتكز المناهج التعليمية على المقاربة بالكفاءات التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتقدم له استراتيجيات تعتمد على الطريقتين البنائية والبنائية – الاجتماعية، لتمكنه من بناء كفاءاته في وضعيات ذات دلالة.

الإجـراءات المتّخـذة:

I- تطبيق المناهج الجديدة:

لقد حدّدت للطور الأول (طور الإيقاظ و التعليم الأوّلي) مجالات تعليمية تشمل الجوانب التربوية الأساسية: اللغوية، العلمية، التكنولوجية، الاجتماعية، الجمالية و البدنية، بحيث ترجمت إلى مناهج جديدة أعدّتها المجموعات المتخصّصة للمواد وصادقت عليها اللّجنة الوطنية للمناهج، وهي:

- منهاج اللغـة العربية؛
- منهاج الرياضيـــات؛
- منهاج التربية الإسلامية؛
- منهاج التربية المدنية؛
- منهاج التربية العلمية والتكنولوجية؛
- منهاج التربية الموسيقية؛

- منهاج التربية التشكيلية؛
- منهاج التربية البدنيـة.

II- استعمال الزّمن البيداغوجي:

لم يطرأ أي تغيير في التوقيت الأسبوعي للطور الأول من التعليم الابتدائي، ماعدا إضافة 15 دقيقة لمادة التربية البدنية بالنسبة للمدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد. أما فيما يخص المدارس التي تعمل بنظام الدوامين فتخضع لتقدير مدير التربية مع ضرورة ضمان حصة من 45 دقيقة على الأقل.

1- التوقيت الأسبوعي للطور الأول من التعليم الابتدائي (السنتين1و2):

المـــواد	الحجم الساعي
اللغة العربية	11سا15د
الرياضيـات	4سا30د
التربية العلمية والتكنولوجية	1سا30د
التربية الإسلاميـة	1سا30د
التربية المدنيـة	45د
التربية الفنية (الموسيقية و التشكيلية)	45د
التربية البدنيـة	60 د (حصة واحدة)
الحجم الساعي الأسبوعي	**21 ساعة و15دقيقة**
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية 45د
	رياضيـات 45د

المخططات السنوية للتعلمات تستدعي تخصيص 32 أسبوعا للدراسة، و4 أسابيع للتّقويم.

2- مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

يراعي التّوقيت الأسبوعي جملة من المبادئ، وهي:

- طاقة المتعلّم وقدراته على التّركيز؛
- التوزيع المتوازن بين المجالات التعليمية التي تحتاج إلى جهد فكري كبير وتلك التي تحتاج إلى جهد أقل؛
- تخصيص الفترة الصباحية للتعلّمات والفترة المسائية للدّعم وتثبيت المكتسبات.

III- السندات البيداغوجية:

1- المنهاج:

المنهاج هو المرجع القاعدي والوثيقة الرسمية والأساسية للفعل التربوي الذي يستند عليه الأستاذ في أداء مهمتـــه.

2- البرنامج:

البرنامج هو وثيقة بيداغوجية تحتوي على الموارد التعليمية المحققة للكفاءات المحددة في المنهاج، وضعت قصد تسهيل بناء المخطط السنوي للتعلمات.

3- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تقدم الوثيقة المرافقة للمنهاج الأسس البيداغوجية التي قام عليها المنهاج والمسعى المعتمد في بنائه، فهي إلى جانب المنهاج، تعد مرجعا يسترشد به الأستاذ بما تقدّمه من توضيحات حول:

- مفاهيم المنهاج ومبادئه، مع تقديم أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والكفاءات؛
- توجيهات تساعد الأستاذ في تناول المنهاج وتنظيم الأنشطة ضمن المقاطع التعلمية؛
- خطط عمل وأدوات تساعده على تقويم أداء المتعلم.

ولقد أنجزت اللجنة الوطنية للمناهج دليلا لبناء المقاطع التعلمية في اللغة العربية لمرافقة الأستاذ على ترجمة مخطط إنماء مستوى من مستويات الكفاءة.

كما تم توزيع السندات البيداغوجية الرقمية و الورقية على كل المدارس الإبتدائية، لوضعها تحت تصرف الأساتذة و تبقى ملكا للمؤسسة التربوية.

4- الكتاب المدرسي:

يوجه الكتاب المدرسي للمتعلمين، كما أنّه وسيلة من الوسائل البيداغوجية التي تعين الأستاذ في إنجاز الأنشطة التعليمية / التعلمية.

أ- كتاب التلميذ:

الكتب التي تمّ إعدادها واعتمادها لكل من السنتين الأولى والثانية ابتدائي، هي:

- كتاب: اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية.
- كتاب: الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية.

وقد أرفق كل كتاب بدليل يوضح المنهجية التي اعتمدت وكيفية استعماله.

ب- دفاتر الأنشطة في اللغة العربية و الرياضيات:

وضعت للمتعلمين لتدريبهم على وضعيات مختلفة، قصد تدعيم تعلماتهم.

5- **الوسائل التعليمية:**

هي مجموعة الوسائل الفردية و الجماعية المذكورة في مدونة تتضمنها المناهج الجديدة، والتي يجب العمل على توفيرها على مستوى المؤسسات التعليمية قصد تطبيق ملائم وفعال لهذه المناهج.

IV- تنظيم التعليم:

إن تطبيق المناهج الجديدة يتطلب جملة من الشروط والإجراءات التي تهدف إلى تغيير الممارسات البيداغوجية، وخلق علاقات جديدة بين الأساتذة في المدرسة الابتدائية، وكذا تحديد أدوار متكاملة جديدة لكل من الأستاذ والمتعلمين.

1- التنسيق بين الإدارة والأساتذة:

يتعين على مدير المدرسة الابتدائية تنظيم جلسات بيداغوجية بصفة دورية ومنتظمة، بالتنسيق مع مفتش التعليم الابتدائي للمواد، قصد تزويد الفريق التربوي بالتعليمات والمناشير الرسمية، ومساعدة الأساتذة على قراءة المنهاج، وفهم المسعى التربوي المعتمد، وتخطيط التدرّج وتكييفه باستمرار، حسب تطور تعلّمات التلاميذ.

2- تأطير أقسام السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي:

إن تطبيق المناهج المقررة يوجب على الأستاذ إعداد الأنشطة و تصميم الوضعيات التعلمية، لذلك يجب إسناد أقسام السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي للأساتذة الذين استفادوا من التّكوين.

في حال الاضطرار لإسناد هذه الأقسام لأساتذة لم يستفيدوا من التكوين، يتوجب اتخاذ إجراءات لاستدراك هذا التكوين، تتكفل به هيئة التفتيش.

3- التقويم والمعالجة البيداغوجية:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات **جزء لا يتجزأ من مسار التعلّم**، الغاية منه هي التأكد من اكتساب المعارف وجعلها حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأنّ النجاح يرتبط بنوعية الفهم المحصّل عليه، ونوعية المعارف المكتسبة، وكذا بإرساء الكفاءات، وليس في الكم من المعارف المخزّنة في الذاكرة.

ويرتكز التقويم في التصور الجديد بالخصوص على البعد التكويني الذي يهدف إلى التحقق من مدى:

- اكتساب الموارد المعرفية؛
- توظيف الموارد المعرفية؛
- نمو الكفاءات العرضية؛
- تعلم الإدماج؛
- نمو سلوكات وقيم.

يجب أن يتلاءم التقويم التكويني مع المخطط السنوي للتقويم الذي ينجز لهذا الغرض، ويبلّغ للتلاميذ وأوليائهم و في إطاره تنظم حصص المعالجة البيداغوجية الآنية لضبط التعلّمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدّم التلميذ في تعلّماته.

V - المتابعة الميدانية:

قصد ضمان التطبيق الجيد للمناهج الجديدة، يتعين على هيئة التفتيش الولائية بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية، المتابعة الميدانية الدقيقة والمستمرة وحصر الصعوبات التي قد تعترضها واقتراح حلول لها، ممّا يستوجب وضع جملة من التدابير التي تسمح بترجمتها إلى الفعل التربوي اليومي، سواء داخل القسم، في المؤسسة التعليمية أو في محيطها.

وفي الأخير، ألحّ على ضرورة تجنيد كل الطاقات وتفعيل دور كل المتعاملين مع المؤسسة التربوية، من أجل توفير الظروف الملائمة لتنفيذ الإجراءات الواردة في هذا المنشور، وعلى تنفيذ التكوين والمتابعة الميدانية المستمرة طوال السنة الدراسية، وتوعية كل الشركاء بالبعد الحقيقي لهذه الإجراءات، و ضمان تطبيق سليم وفعال للمناهج الجديدة.

الجزائر في 01 سبتمبر 2016

الأمين العام

عبد الحكيم بلعابد

نسخة إلى :

- معالي السيدة وزيرة التربية الوطنية (على سبيل عرض حال).
- السيد رئيس الديوان (للإعلام).
- السيد المفتش العام (للإعلام و المتابعة).
- السيد مدير التعليم الأساسي (للمتابعة).

الملحق رقم(15): منشور تنصيب منهاج الطور الثاني ابتدائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الأمين العام

الرقم: ٨٢٦٨ /و ت و/أ ع/ .

21 سبتمبر 2017

السيدات والسادة مديرو التربية (للتنفيذ)

السيدات والسادة مفتشو التربية الوطنية (للمتابعة)

السيدات والسادة مفتشو التعليم الابتدائي (للمراقبة والتنفيذ)

السيدات والسادة مديرو المدارس الابتدائية (للتطبيق)

السيدات والسادة أساتذة التعليم الابتدائي (للتطبيق)

الموضوع: تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) من مرحلة التعليم الابتدائي.

تعرف المدرسة الجزائرية منذ السنة الدراسية 2016/2017 مرحلة جديدة في مسار تحسين وتعزيز إصلاح المنظومة التربوية الذي شرع فيه سنة 2003، مرحلة يميزها التنصيب التدريجي للمناهج المحسنة. وقد تمت مراجعة المناهج التعليمية المطبقة إلى غاية السنة الماضية وأعيدت كتابتها لتكون مطابقة للقانون رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، ولتستجيب للمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لبناء المناهج الصادرين في مارس 2009. كما أخذت بعين الاعتبار التوصيات المنبثقة عن الندوة الوطنية لتقييم مرحلة التعليم الإلزامي المنعقدة في شهر جويلية 2014 وعن الندوة الوطنية للتقييم المرحلي للمنظومة التربوية المنعقدة في جويلية 2015.

وقد اعتمد في إعادة كتابة المناهج على أربعة مبادئ، تتمثل فيما يلي:

1- **القيم:** إن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كل متعلم مجموعة من الكفاءات المتعلقة بالقيم. فقد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية، لاسيما في الباب الأول الخاص بأسس المدرسة، على تزويد التلاميذ بالقيم الروحية والوطنية من خلال التأكيد على الشخصية

الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق الإسلام والعروبة والأمازيغية، وترسيخ روح المواطنة والتفتح على الحضارات العالمية.

2- **المعارف المهيكلة للمواد:** تمت مراجعة المناهج التعليمية بمراعاة الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي، مع إعطاء الأولوية للمفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلة للمادة التي تشكل أسس التعلمات وتيسّر الانسجام العمودي لكل مادة. كما تعتمد أساسا على اكتساب المعارف والمهارات والسلوكات المسجلة في ملمح التخرج حسب المرحلة التعليمية أو الطور أو السنة، مما يؤدي إلى التقليل من الحفظ والاسترجاع الآلي للمعارف.

3- **التشارك الأفقي للمواد:** فالمناهج الجديدة تعطي أهمية كبرى للكفاءات العرضية، حيث تعمل على ربط المواد بعضها ببعض حتى لا تدرّس بصفة مستقلة وتكون متكاملة في خدمة مشروع تربوي واحد، كما تعمل كلها على تحقيق ملمح التخرج المنتظر.

4- **المقاربة البيداغوجية:** فالمناهج ترتكز على المقاربة بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتقدم له استراتيجيات تعتمد على الطريقتين: البنائية والبنائية –الاجتماعية لتمكنه من بناء كفاءاته في وضعيات ذات دلالة.

في هذا الإطار، يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور الذي يحدد الإجراءات المتخذة لتطبيق المناهج المحسنة للطور الثاني من التعليم الابتدائي بدءا من السنة الدراسية 2018/2017.

I- تطبيق المناهج:

لقد حددت للطور الثاني (السنتين الثالثة والرابعة) من التعليم الابتدائي، وهو طور اللغات الأساسية، مجالات تعلمية تشمل الجوانب التربوية الأساسية: اللغوية والعلمية والتكنولوجية والاجتماعية والجمالية والبدنية، بحيث ترجمت إلى مناهج أعدتها المجموعات المتخصصة للمواد وصادقت عليها اللجنة الوطنية للمناهج. وما يميز الطور الثاني في مجال المناهج هو الشروع في تعلم مواد جديدة فضلا عن المواد المقررة في الطور الأول وهي:

- إدراج تعلم اللغة الأمازيغية بدءا من السنة الرابعة ابتدائي لتمكين المتعلم من التعرف على مكونات هويته وموروثه الحضاري والثقافي وتعزيزه، حيث تعتبر الأمازيغية إحدى مكونات الهوية الجزائرية، سيما وأن الدستور قد كرسها لغة وطنية ورسمية؛
- إدراج تعلم اللغة الفرنسية بدء من السنة الثالثة ابتدائي لتمكين المتعلم من أخذ قسط أوفر من التعلمات فيها خلال مساره التعليمي في هذه المرحلة تسمح له باكتساب كفاءات التعبير والتواصل مع الآخرين؛
- إدراج تعلم التاريخ والجغرافيا بدءا من السنة الثالثة ابتدائي لتمكين المتعلم من اكتساب المبادئ الأولية للتموضع في الزمان والمكان واكتشاف العالم المحيط به.

II- استعمال الزّمن البيداغوجي:

1- التوقيت الأسبوعي للطور الثاني من التعليم الابتدائي:

لم يطرأ أي تغيير في التوقيت الأسبوعي للطور الثاني من التعليم الابتدائي، باستثناء إضافة 15 دقيقة إلى توقيت مادة التربية البدنية بالنسبة للمدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد. أما المدارس التي تعمل بنظام الدوامين فتخضع لتقدير مدير التربية مع ضرورة ضمان حصة ذات 45 دقيقة على الأقل. وبذلك يصبح التوقيت الأسبوعي للطورين الأول (السنتين الأولى والثانية) والثاني (السنتين 3 و4) من التعليم الابتدائي، كما يلي:

المـــواد	الحجم الساعي			
	س 1	س2	س3	س4
اللغة العربية	11سا15د	11سا15د	9سا	8سا 15د
اللغة الأمازيغية	/	/	/	3سا
اللغة الفرنسية	/	/	3سا	4سا30د
الرياضيات	4سا30د	4سا30د		
التربية العلمية والتكنولوجية	1سا30د	1سا30د	1سا30د	1سا30د
التربية الإسلامية	1سا30د	1سا30د	1سا30د	1سا30د
التاريخ والجغرافيا	/	/	45د	1سا30د
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د
التربية التشكيلية	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	1 سا	1 سا	1 سا	1 سا
الحجم الساعي الأسبوعي	**21 سا 15 د**	**21 سا 15 د**	**22 سا 45 د**	**24 سا 15 د**
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية: 45د	لغة عربية: 45د	لغة عربية: 45د	لغة عربية: 45د
	رياضيات: 45د	رياضيات: 45د	رياضيات: 45د	رياضيات: 45د
			لغة فرنسية: 45د	لغة فرنسية: 45د

وتستدعي المخططات السنوية تخصيص 32 أسبوعا للدراسة، و4 أسابيع للتّقويم.

2- مبادئ استعمال التوقيت الأسبوعي:

يستعمل التّوقيت الأسبوعي بمراعاة جملة من المبادئ وهي:

- الأخذ بعين الاعتبار طاقة المتعلّم وقدراته على التّركيز؛
- التوزيع المتوازن بين المجالات التعليمية التي تحتاج إلى جهد فكري كبير وتلك التي تحتاج إلى جهد أقل؛
- تخصيص الفترة الصباحية للتعلّمات والفترة المسائية للدّعم وتثبيت المكتسبات.

III- السندات البداغوجية:

1- المنهاج:

يعتبر المنهاج الوسيلة الأساسية والرسمية للعمل التّربوي والمرجع القاعدي الذي يستند إليه الأستاذ في أداء مهمتـه.

2- البرنامج:

البرنامج هو وثيقة بيداغوجية تساير المنهاج وتحتوي على الموارد التعليمية المحققة للكفاءات المحددة في المنهاج، وضعت قصد تسهيل بناء المخطط السنوي للتعلمات.

3- الوثيقة المرافقة للمنهاج:

تقدم الوثيقة المرافقة الأسس البيداغوجية التي قامت عليها المناهج والمسعى المعتمد في بنائها. فهي، إلى جانب المنهاج، مرجع حقيقي يسترشد به الأستاذ بما تقدّم له من توضيحات حول:

- بعض مفاهيم المنهاج ومبادئه، مع تقديم أمثلة عملية عن المضامين المعرفية والكفاءات والأهداف التعلّمية.
- توجيهات تساعد الأستاذ على تناول المنهاج وتطبيقه وتنظيم الأنشطة ضمن المقاطع التعلّمية.
- خطط عمل وأدوات تساعده على تقييم أداء المتعلم.

وقد أنجزت اللجنة الوطنية للمناهج دليلا لبناء المقاطع التعلمية في اللغة العربية واللغة الفرنسية لمرافقة الأستاذ في ترجمة مخطط إنماء مستوى معين من مستويات الكفاءة.

كما تم توزيع السندات البيداغوجية الرقمية والورقية على كل المدارس الابتدائية لوضعها تحت تصرف الأساتذة، وتبقى ملكا للمؤسسة التعليمية.

4- الكتاب المدرسي:

يوجه الكتاب المدرسي للمتعلمين، كما أنه وسيلة من الوسائل البيداغوجية يستعين بها الأستاذ في إنجاز الأنشطة التعليمية/التعلمية. والكتب التي تم إعدادها واعتمادها لكل من السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي هي:

- كتاب اللغة العربية،
- كتاب اللغة الأمازيغية
- كتاب اللغة الفرنسية،
- كتاب الرياضيات،
- كتاب التربية الإسلامية،
- كتاب التربية المدنية،
- كتاب التاريخ والجغرافيا،
- كتاب التربية العلمية والتكنولوجية.

5- دفاتر الأنشطة:

لقد تم إعداد دفاتر للأنشطة في اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات، وضعت للمتعلمين لتدريبهم على وضعيات مختلفة قصد تدعيم تعلماتهم.

6- دليل الأستاذ:

7- الوسائل التعليمية:

هي مجموعة الوسائل الفردية والجماعية المذكورة في مدونة تتضمنها المناهج والتي يجب العمل على توفيرها على مستوى المدارس الابتدائية قصد تطبيق ملائم وفعال لهذه المناهج.

IV- تنظيم التعليم:

إن تطبيق المناهج يتطلب جملة من الشروط والإجراءات تهدف إلى تغيير الممارسات البيداغوجية وخلق علاقات جديدة بين الأساتذة في المدرسة الابتدائية، وكذا تحديد أدوار متكاملة جديدة لكل من الأستاذ والمتعلم.

1- التنسيق بين الأساتذة:

يتعين على مدير المدرسة الابتدائية تنظيم جلسات بيداغوجية بصفة دورية ومنتظمة، بالتنسيق مع المفتشين البيداغوجيين للتعليم الابتدائي في المقاطعة، قصد تزويد الفريق التربوي بالتعليمات والمناشير ومساعدة الأساتذة على قراءة المنهاج وفهم المسعى التربوي المعتمد، وتخطيط التدرّج وتكييفه باستمرار حسب تطور تعلّمات التلاميذ وبناء على ما يفرزه التّقييم بكل أنواعه.

2- تأطير أقسام السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي:

إن تطبيق المناهج المقررة يوجب على الأستاذ إعداد الأنشطة وتصميم الوضعيات التعلمية والتحضير الوافي للمقاطع التعلمية. لذلك، يستحسن إسناد أقسام السنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي إلى الأساتذة الذين استفادوا من التّكوين الخاص بتطبيق المناهج، والذين يبدون استعدادا للتدريس في هذه الأقسام.

3- التقويم والمعالجة البيداغوجية:

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من مسار التعلم، الغاية منه التأكد من اكتساب المعارف وإرساء تعلّمات التلميذ وبناء الكفاءات وجعلها حيوية قابلة للتحويل والاستعمال، لأن النجاح يرتبط بنوعية الفهم المحصل عليه، ونوعية المعارف المكتسبة، وليس بكمّيتها المخزّنة في الذاكرة. ويرتكز التقويم في التصور الجديد على البعد التكويني، والذي يهدف إلى التحقق من مدى:

- اكتساب الموارد المعرفية،
- توظيف الموارد المعرفية،

- نمو الكفاءات العرضية،
- تعلم الإدماج،
- نمو سلوكات وقيم.

لذلك، يجب أن يتلاءم التقويم التكويني مع المخطط السنوي للتقويم الذي ينجز لهذا الغرض، ويبلغ للتلاميذ وأوليائهم، وفي إطاره تنظم حصص المعالجة البيداغوجية الآنية لضبط التعلمات وتعديلها وتوجيهها، وتسهيل عملية تقدم التلميذ في تعلماته.

V- المتابعة الميدانية:

قصد ضمان التطبيق الجيد للمناهج الجديدة، يتعين على هيئة التفتيش الولائية بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية، المتابعة الميدانية الدقيقة والمستمرة وحصر الصعوبات التي قد تعترضها واقتراح الحلول البيداغوجية لها، مما يستوجب وضع جملة من التدابير التي تسمح بترجمتها إلى الفعل التربوي اليومي، سواء داخل القسم أو في المدرسة أو في محيطها.

وفي الأخير، ألح على ضرورة تجنيد كل الطاقات وتفعيل دور كل المتعاملين مع المؤسسة التربوية من أجل توفير كل الظروف الملائمة لتنفيذ الإجراءات الواردة في هذا المنشور، وعلى تنفيذ التكوين والمتابعة الميدانية المستمرة طوال السنة الدراسية، وتوعية كل الشركاء بالبعد الحقيقي لهذه الإجراءات لضمان تطبيق سليم وفعال وناجع لهذه المناهج المحسّنة.

الأمين العام
عبد الحكيم بلعابد

02

نسخة إلى:

- معالي وزيرة التربية الوطنية، على سبيل عرض حال؛
- السيد رئيس الديوان، للإعلام؛
- السيد المفتش العام للبيداغوجيا، للمتابعة؛
- السيد المفتش العام، للإعلام والمتابعة؛
- السيد مديرالتعليم الأساسي، للمتابعة.