وزارة التعليم العـــالي والبحث العلمي

جامعـــــة محمد خيضر بسكـــــرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

اتجاهـات المعلميـن نحو التغيير في البرامج الدراسية

دراسة ميدانية على معلمي ابتدائيات منبع الغزلان و جمورة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية

إعداد الطالبـــة :

– عياشة عطيل

إشراف الدكتـــورة:

زهيـــة دبـــاب

السنة الجامعية:2017/2016

تهدف دراستنـا هذه إلـى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو التغييـر فـي البرامج الدراسيـة ، والكشف عن دور المعلم في تنفيذ عملية التغيير كونه المحرك الأساسي في إصلاح المنظومة التربوية والكشف عن واقع المنظومة التربوية في ظل التغييرات التي تعيشها ، ومدى تجاوب المعلمين مع هذه التغييرات .

و تمحورت إشكاليتنا حول ماهي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية ، هل هي اتجاهات إيجابية ؟ ولقد اندرج تحتها التساؤلين الفرعيين التاليين: ماهي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية ؟

ماهي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص ؟

ولقد اعتمدنا على فرضيتين هما :- هناك اتجاهات إيجابية المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية .

- هناك اتجاهات إيجابية المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص .

وطبقنا المسح الشامل على جميع معلمي ومعلمات إبتدائيات جمورة ومنبع الغزلان: " بحمة علي ، زرقان علي ، برباري العربي ، برباري الصادق ، سائحي بلقاسم ، أسعيد فراس ، الأخوين شنشونة " . والذين كان عددهم (59) معلما ومعلمة.

كما تم الاعتماد على استمارة الاستبيان كأداة محورية تم تدعيمها ببعض المقابلات التي أجريت مع بعض المعلمين من أجل جمع البيانات من مجتمع الدراسة. واستخدمنا المنهج الوصفي لانسجامه مع طبيعة دراستنا .

و توصلت دراستنا إلى النتائج التالية :

– اتجاه المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص اتجاه موجب بلغ متوسطه الحسابي 2.56 .

– اتجاه المعلمين نحو التغييـر في البرامج الدراسيـة والتـي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية اتجاه موجب بلغ متوسطه الحسابي 2.58 .

شكر وعرفان

نحمد الله ونشكره جل شانه على توفيقه وإحسانه وعلى ما انعم به علينا لكرمه وفضله و نتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير والامتنان للدكتورة الفاضلة **دبـــاب زهيـــة** التي أخذت بيدنا ووضعتنا بخطوات ثابتة على الطريق الصحيح وأفادتنا بالنصائح والإرشادات من اجل تقديم هذا العمل المتواضع فجزاها الله خير جزاء .

كما أتقدم بالإمتنان إلى جميع أساتذة شعبة علم الاجتماع على كل ما بذلوه من مجهودات فلهم منا فائق الشكر والتقدير ، كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكل العاملين بـإبتدائيات منبع الغزلان و جمورة على المساعدات التي قدموها لنا .

كما نتوجه بالشكر الخاص للدكاترة الذين عملوا على تحكيم الاستبيان وعلى ملاحظاتهم القيمة .

وأشكر جميع طلبة وطالبات سنة ثانية ماستر علم اجتماع التربية دفعة (2017/2016)

إلى كل من علمني حرف منذ بداية مشواري الدراسي إلى يومنا هذا وأمدني بيد العون من قريب أو بعيد ولو بكلمة طبية جزيل الشكر

وخالص الشكر للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على موافقتهم لمناقشة هذا العمل المتواضع.

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة.	
شكر وعرفان	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ–ب
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول:الإطار المفاهيمي للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	07–05
ثانيا : فرضيات الدراسة	07
ثالثا : مبررات اختيار الموضوع	08
رابعا : أهمية الدراسة	08
خامسا: أهداف الدراسة	09 - 08
سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة	14–10
سابعا: الدراسات السابقة	22–14
الفصل الثاني:الاتجاهات مفهومها أنواعها وتكوينها	
أولا:مفهوم الاتجاهات	26–24
ثانيا: خصائص الاتجاهات	27–26
ثالثا: وظائف الاتجاهات	28–27
رابعا: أنواع الاتجاهات	30–28
خامسا: مكونات الاتجاهات	31
سادسا: تكوين الاتجاهات	33–32
الفصل الثالث: معلم المرحلة الإبتدائية	
أولا: تعريف المعلم	37–36
ثانيا: خصائص المعلم وصفاته	40–37
ثالثا: وظائف و أدوار المعلم	44–40
رابعا: إعداد المعلم	47–44
خامسا: حقوق وواجبات المعلم	49–47
الفصل الرابع: البرامج الدراسية	
أولا: مفهوم البرامج الدراسية	56–51

ثانيا: أهمية البرامج الدراسية	57-56
ثالثا: مكونات البرامج الدراسية	66-57
رابعا: أسس البرامج الدراسية	78-66
خامسا: تنظيمات البرامج الدراسية	83-78
سادسا: عمليات البرامج الدراسية	87-83
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: مجالات الدراسة	92-91
ثانيا: منهج الدراسة	94-93
ثالثا: مجتمع الدراسة	94
رابعا: أدوات جمع البيانات	97-95
خامسا :الأساليب الإحصائية	98-97
الفصل السادس:عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج	
أولا:عرض البيانات وتحليلها	124-100
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة.	126-125
خاتمة	129-127
قائمة المراجع المعتمدة	140-130
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	يوضح إبتدائيات مدينتي جمورة ومنبع الغزلان	91
.2	يوضح حساب المتوسط الحسابي المرجح	98
.3	يوضح جنس المبحوثين	100
.4	يوضح سن المبحوثين	101
.5	يوضح تخصص المبحوثين	102
.6	يوضح المؤهل العلمي للمبحوثين	103
.7	يوضح الخبرة المهنية للمبحوثين	104
.8	يوضح اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .	105
.9	يوضح اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى لمتغير التخصص .	114

مقدمـــــة

تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات مجتمع التي أنشاها المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية حيث إن العمل التعليمي في المدرسة الابتدائية يمثل أول جهد تعليمي منظم ومتخصص مع الطفل ، وعليه ترتكز منطلقات العملية التعليمية وهذا يتم عن طريق ما تقدمه المدارس من برامج دراسية ، حيث تعتبر هذه الأخيرة القاعدة المحورية التي تتحكم في العمل التربوي ومن أهم أركان النظام التربوي إلى جانب الأهداف التربوية وطرائق ووسائل التدريس والتقويم التربوي .

لذا يجب أن تكون هذه البرامج في المنظومة التربوية فعالة. معدة إعدادا جيدا حتى يمكن أن تكون قادرة على تحقيق الأهداف التربوية، وتتمكن إلى جانب الوثائق، الكتب والمجالات وغيرها من نقل التراث والخبرات والتجارب للأجيال المتعلمة ، وحتى تتمكن من لعب دورها الكامل في خلق المواطن ذي الشخصية القوية والعقل السليم المتمكن من تناول مشكلات الحياة اليومية بالدراسة ومن أجل إيجاد حلول لها .

قد زادت أهمية البرامج في عصر اتسم بالتطور السريع وتعقد الحياة وتشابك مشاكلها وأصبح الضغط متزايدا على التربية لمسايرة هذه التطورات ، بحيث تكون مرنة متفتحة على الواقع ومرتكزة على المتعلم ، مساهمة في تلبية حاجياته ومتطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية .

وتعتبر المنظومة التربوية في الجزائر كغيرها من منظومات الدول الأخرى تعاني من مجموعة المشكلات منها : مشكلة البرامج التي عرفت منذ الاستقلال محاولات تغيير وإعادة نظر منذ أمرية سنة 1976 إلى يومنا هذا. محاولة من خلال هذه التغييرات التخلص من الثغرات الموجودة في منظومتها ، وسعيا للوصول إلى برامج متلائمة مع مطامح المجتمع ومتماشية مع مجمل التغيرات التي حدثت في المجال الاقتصادي ، الثقافي الاجتماعي والسياسي وقادرة على تحقيق الازدهار العلمي والثقافي في المجتمع ، وعلى بناء الفرد بناءا سليما وصحيحا .

وعليه جاءت دراستنا هذه لتتناول موضوع اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية ، حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين ، حيث تمثل الجانب الأول في الجانب النظري للدراسة ، فتطرقنا في الفصل الأول إلى إشكالية الدراسة ،فرضياتها ،مبررات اختيار الموضوع أهمية الدراسة وأهدافها ، إضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة وذكر الدراسات السابقة ، أما الفصل الثاني فقد جاء بعنوان الاتجاهات مفهومها أنواعها وتكوينها ، وقد تم التطرق فيه إلى مفهوم الاتجاهات ، خصائصها ، أنواعها ومكوناتها ووظائفها إضافة إلى تكوينها ، في حين تناولنا في للفصل الثالث معلم المرحلة الابتدائية، مفهومه، الخصائص التي ينبغي أن يتحلى بها ، وظائفه وأدواره ، إعداده ، وحقوقه وواجباته ، أما الفصل الرابع فقد عنون بعنوان البرامج الدراسية حيث تطرقنـــا فيه إلـــى مفهوم البرامج الدراسيـــة بمفهوميها القديـــم والحديث وإلـــى أهميتها ومكوناتها أسسها ، إضافة تنظيماتها وعملياتها .

أما بالنسبة للجانب الثاني فقد تمثل في الجانب الميداني للدراسة ، حيث تم تقسيم هذا الجانب إلى فصلين ، حيث تمثل الفصل في الإجراءات المنهجية للدراسة ، والتي تمثلت في مجالات الدراسة ، منهج الدراسة ومجتمع الدراسة بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية ، أما الفصل الثاني فتناول عرض البيانات وتحليلها ومناقشتها إضافة إلى النتائج العامة للدراسة .

وختمنا الدراسة بمجموعة من المقترحات التي من شأنها أن تساهم ولو قليلا في إنجاح عملية التغيير في البرامج الدراسية.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي لدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: مبررات اختيار الموضوع

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: أهداف الدراسة

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة.

سابعا :الدراسات السابقة

أولا: إشكالية الدراسة

تحتل المنظومة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات مكانة مركزية تدور حولها مختلف المنظومات الأخرى ، ونظرا لهذه المكانة الهامة التي تحتلها كانت محل الاهتمام باعتبارها أداة تكوين الثروة البشرية التي تصنع التطور والحضارة ، حيث إنها تخضع إلى مراجعة بين الفترة والأخرى ، وذلك بسبب التطورات المتسارعة في كل مجالات الحياة .

حيث أصبحت معظم دول العالم تحاول إحداث تغييرات في منظومتها التربوية في منظومتها التربوية ، بما يتلاءم والتحديات التي افرزها التقدم العلمي والتكنولوجي تأثيراته السريعة والضخمة لإمكانات تقنية المعلومات والاتصال التي حولت العالم بكل ثقافاته إلى قرية صغيرة إلا أن دواعي التغيير في أي نظام تربوي تتفاوت من حالة نظام تربوي لآخر وعلى الرغم من ذلك نسجل اتفاقا عاما حول ضرورة أن يستجيب أي نظام تربوي إلى التحديات الراهنة .

تعتبر الجزائر من بين الدول التي تعاقبت على منظومتها التربوية تغييرات بدأت فترة الاستقلال، حيث أولت الجزائر منذ هذه الفترة الاهتمام البالغ بقطاع التربية والتعليم ،حيث عملت جاهدة على تحديثه مع التطورات الحاصلة في الحقل التربوي ، ففي السنوات الأولى 1962 إلى غاية 1976 بذلت جهودا من اجل محو كل التنظيمات والتشريعات المدرسية التي ورثتها عن الاستعمار الفرنسي ، حيث عرف قطاع التربية بعد الاستقلال مشاكل جمة نظرا لمغادرة عدد هائل من المعلمين الفرنسيين هذا من جهة ، ومن جهة أخرى قلة الهياكل القاعدية التي تم توزيعها بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني .

وعليه اتخذت الجزائر سلسلة من الإجراءات والتغييرات لتترجم ميدانيا فيشكل قرارات يتم العمل بها، بدءا بإعادة الاعتبار للغة العربية ،وفي منتصف السبعينات أصدرت أمرية 16افريل

1976،التي كانت بمثابة الأرضية التي تضع اللبنة الأولى للمدرسة الجزائرية حيث ركزت على حق كل جزائري في التعليم وإلزاميته ، وعرفت المنظومة التربوية أيضا تغييرات جديدة والتي بدأ تطبيقها في الدخول المدرسي لسنة2002-2003 متبنية تغييرات شاملة لكل المراحل التعليمية حيث كانت تهدف إلى تكوين مواطن جزائري متشبـع بثقافته وتاريخه ومتفتح على العالم الخارجي كمـا عرفت تغييرات جديدة والمتمثلة في إصلاحات الجيل الثاني الذي شرع في تنفيذها مع الدخول المدرسي 2016-2017 وذلك على مستوى السنتين الأولى والثانية من الطور الابتدائي والسنة الأولى متوسط في مرحلة أولى قبل أن تعمم على باقي المستويات التعليمية .

لقد عرفت البرامج الدراسية للمدرسة الجزائرية تطورا ملحوظا من خلال التغييرات الحاصلة حيث حرصت المنظومة التربوية الجزائرية على وضع برامج دراسية تستجيب للمتغيرات الحاصلة في المجال التربوي لزيادة مفهوم الذات وتعزيزه لدى المتعلمين والمعلمين ، وفي فتح قنوات الاتصال بينهم وتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات في طرق ترتيب الأفكار والتحليل والاستنتاج في المواد الدراسية بطريقة تخدمهم في حياتهم المستقبلية ، كما ركزت على إعادة النظر في الكتاب المدرسي لكن دون أن تهمل تعلم اللغات الأجنبية .

من المعروف انه لا يمكن حدوث تغيير تربوي ناجح دون الانطلاق من رؤية منظومية شاملة لمقومات عملية التغيير، فأي تغيير في أي نظام تربوي له استحقاقات كبيرة سواء على مستوى التخطيط و الإدارة و المعلمين ،وباعتبار أن المعلم من المحاور الأساسية في العملية التربوية نظرا للدور الأساسي الذي يقوم به في إعداد الأفراد وتكوينهم مستقبلا ، كما انه عنصر هام في رسم وتنفيذ السياسات التربوية ، فالاتجاهات التي يكونها المعلمين حول التغيير في أي

نظام تربوي تمكن المسؤولين من معرفة وجهات نظر المعلمين حول هذا التغيير الذي يتعاملون معه أثناء القيام بمهامهم .

ومن هذا المنطلق جاءت إشكالية دراستنا هذه لتتناول اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية .

لتطرح تساؤلا رئيسيا متمثلا في :

- ما هي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية ؟

والذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية :

- ما هي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية ؟

- ما هي اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص؟

ثانيا- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- هناك اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية.

الفرضيات الفرعية:

- هناك اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية .

– هناك اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص .

ثالثا : مبررات اختيار الموضوع: تم اختيار موضوع هذه الدراسة انطلاقا من المبررات التالية:

– الميل الشخصي نحو المواضيع ذات الصلة بمجال التربية.

– محاولة إثراء تخصص علم اجتماع التربية، بمعلومات وتحليلات حول موضوع تغيير البرامج الدراسية الذي يدخل ضمن دائرة الظواهر التربوية التي يهتم بدراستها تخصص علم اجتماع التربية .

– الرغبة في التعرف على مضمون البرامج الدراسية الجديدة.

– التغيير المستمر للمناهج والبرامج الدراسية في المنظومة التربوية ولد لدي الرغبة في البحث عن سبب هذه التغييرات واتجاهات المعلمين نحوها.

رابعا : أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في أن الجزائر عرفت عدة تغييرات وإصلاحات في المنظومة التربوية وخاصة فيما يتعلق بـتغيير البرامج الدراسية ،لكي تتماشى ومتطلبات المتعلمين.

– الوقوف على ظاهرة التغيير في البرامج الدراسية من خلال التعرف على ايجابيتها وسلبياتها.

خامسا : أهداف الدراسة

يمكن إجمال الأهداف المراد التوصل إليها من خلال دراسة هذا الموضوع فيما يلي :

– الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو موضوع التغيير في البرامج الدراسية .

– الكشف عن واقع المنظومة التربوية في ظل التغييرات التي تعيشها ومدى تجاوب المعلمين مع هذه التغييرات .

– الكشف عن مدى وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية تبعا لخبرتهم المهنية.

– الكشف عن مدى وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية تبعا لتخصصاتهم.

– الكشف عن مواطن الضعف والقوى في هذه التغييرات في البرامج الدراسية ومحاولة الوصول إلى حلول لمعالجة النقص في هذا التغيير.

– الكشف عن مدى تحسن المردود التربوي للطور الابتدائي، باعتبار هذا الأخير عرف عدة تغييرات في كل مرة من اجل تحسين من عائد المردود التربوي.

– الكشف عن ما إذا كانت البرامج الدراسية الجديدة تستجيب للمتغيرات الحاصلة في مجال التدريس وأساليبه.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات لأي دراسة علمية يعتبر أمرا ضروريا في البحث ، كما أن الاستغناء عن ذلك يعد تقصيرا منهجيا يجب تفاديه، وعلى هذا الأساس تم تحديد مجموعة من المفاهيم المتعلقة بموضوع الدراسة كالتالي :

1- مفهوم الاتجـــاه:

1-1 لغة : يعرف المعجم الوجيز الاتجاهات بأنها : " مشتقة من اتجه، وهي بمعنى حذا حذوه وسار على طريقه " ، ويعرف المعجم العربي الحديث (لاروس) بأن الاتجاه هو: " الإقبال على الشيء واتجه اتجاها اتخذ له رأيا " . (عبد الرزاق سلطاني ، 2010 -2011 : 10)

1-2 اصطلاحا: قدمت عدة تعاريف للاتجاه من بينها :

تعريف " دافيد روف " ، حيث يعرفه بأنه: " مفهوم متعلم أو تقويم يرتبط بأفكارنا ومشاعرنا وسلوكنا " . (أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 : 40)

وعرف أيضا بأنه: " مجموعة استجابات الفرد بالرفض أو القبول إزاء قضية أو موضوع جدلي معين، أي أن الاتجاه هو تعبير عن الموقف أو الاعتقاد". (محمد السيد علي ، 2011 : 39)

كما يعرفه عدنان يوسف القيوم على أنه:"ميل وتوجه من الأفراد لإصدار حكم ، بالتأييد أو المعارضة أو المحايدة تجاه الأشياء أو الأشخاص أو المواقف".

(إبراهيم هياق ، 2010 – 2011 : 31)

أما ميشيل أربا يل فيعرفه بأنه:"الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز".(أحمد عبد اللطيف وحيد ، 2001 : 41)

التعريف الإجرائي للاتجاه: هو مجموعة من استجابات معلمي ومعلمات إبتدائيات جمورة ومنبع الغزلان ، بالرفض أو القبول إزاء موضوع التغيير في البرامج الدراسية.

2- مفهوم المعـــلم:

2-1 لغة: علم له علامة : جعل له أمارة يعرفها ، وعلم الرجل : حصلت له حقيقة العلم ، وعلم الشيء : عرفه وتيقنه ، وعلم الأمر : أتقنه ، علم تعليما وعلاما ، وعلمه الصنعة : جعله يعلمها . (معوش عبد الحميد ، 2011 – 2012 : 86)

" من كانت مهنته التعليم " . (عيسى مومني ، 2008 : 421)

وهو أيضا : " من يقوم بتعليم وتدريب التلاميذ والطلاب ، المدرس ، المربي " .

(انطوان حويس و جرجس جرجس ، 2004 : 653)

2-2 اصطلاحا: عرف أنه : " المربي الذي يقوم بتدريس كل أو معظم المواد الدراسية للأطوار الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ،ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية التعلمية بهدف متابعة نموه العقلي والبدني والجمالي والحسي والديني والاجتماعي والخلقي " .

(حسن شحاتة و زينب النجار ، 2003 : 283)

وعرف أيضا على أنه : " هو المرسل أو مصدر المعلومات " .

(نايف القيسي ، 2010 : 8)

وعرف أيضا أنه : " الموظف القائم بمهنة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية ،ويكون أما معلم مدرسة أساسية وهو خريج المعهد التكنولوجي للتربية أو موظفا توظيفا مباشرا أو يكون أستاذا مجازا،أو هو حامل لشهادة ليسانس وموظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابة " .

(نورة بوعيشة ، 2008 : 15)

كما عرف بأنه : " جزء من الأجهزة المنفذة لرسالة التعليم في المجتمع ، وهو العامل الأول والأساسي و القائم على نقل المعلومات والمعارف العلمية و الخلقية إلى أبناء المجتمع ، ويتم ذلك ضمن المدرسة ". (عوناني حمزة ، 2015- 2016 : 46)

التعريف الإجرائي للمعلم: إجرائيا يمكننا تعريف المعلم بأنه ذلك الشخص الذي يزاول التدريس بإبتدائيات جمورة ومنبع الغزلان ، والذي يقوم بعملية تعليم ونصح وإرشاد التلاميذ ومساعدتهم على اكتساب الخبرات، وذلك بان يضعهم في مواقف تعليمية معينة.

3- مفهوم التغيير:

3-1 لغة : من مصدر غير ، غير يغير تغييرا ، فهو مغير و المفعول مغير ، وغيره جعله على غير ما كان عليه ، غير الشيء : بدل به غيره . (www.almaany.com)

3-2 اصطلاحا :

يعرفه كل من "مارش" و "اودن" بأنه : " مجموعة من الشروط التي بموجبها تغيرت المناهج والتعليمات في كل مدرسة " . (mawdoo3 . com)

وقد يقصد به فكرة أو تطبيق أو ممارسة يقوم بها الأفراد ، من اجل إحداث تجديد لتحقيق أهداف مرغوب بها أساسية ومخططة ومرسومة . (mawdoo3 .com)

التعريف الإجرائي للتغيير:

ويمكن تعريف التغيير إجرائيا بالإجراءات التي يقوم المعلمون بإبتدائيات جمورة ومنبع الغزلان اتجاه البرامج الدراسية للانتقال بها من الوضع الراهن إلى وضع آخر وفق شروط محددة من اجل تحقيق الأهداف المنشودة .

4-البرامج الدراسية :

4-1 لغة : " لفظة برنامج تعني الورقة الجامعة للحساب وخطط الدروس " .

(أنطوان حويس و جرجس جرجس ، 2004 : 48)

4-2 اصطلاحا : يعرف البرنامج على أنه : " المنهاج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من المتعلمين ، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة " . (محمد السيد علي ، 2011 : 18)

ويعرف أيضا بأنه : " مجموعة من الموضوعات الدراسية الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع " . (محمد السيد علي ، 2011 : 18 – 19)

كما عرف بأنه : " مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم ، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية ، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبق في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها ، وتحت إشراف منها بقصد

الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم " . (حنان بونيف ، 2007 – 2008 :11)

التعريف الإجرائي للبرنامج: يمكننا أن نعرف البرنامج إجـرائيا بأنه : مجموعة من الأنشطة المخططة من اجل تكوين متعلمي إبتدائيات جمورة ومنبع الغزلان ، وانه يتضمن الأهـداف بمادة معينة أو سـنة دراسية ، وكـذلك الوسائل أو أدوات التقييم .

سابعا: الدراسات السابقة

تعد عملية الاطلاع على الدراسات السابقة التي تعرضت لموضوع الدراسة من الخطوات الرئيسية و الهـامة التي يقـوم بها أي باحث ، وذلك نظرا لأهميتها في تحديد مشكلة البحث تحليلها، صياغة الفرضيات ، تحديد مجال الدراسة والاعتماد على نتائج هذه الدراسات .

الدراسة الأولى : حول اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم ، من إعداد بعوش هدى مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية ، بجامعة محمد خيضر بسكرة،2011– 2012 .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في المدارس العليا للأساتذة نحو مهنتهم المستقبلية ، وتحديد تصوراتهم للعوامل التي تجعل من مهنة التعليم مهنة مرغوبة .

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي :

– ماهي اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التدريس؟

والذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية :

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير الجنس ؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم تبعا لمتغير السن ؟

ولقد اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي ، وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة الأقسام النهائية بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة المسجلين للسنة الدراسية 2010–2011 حيث تكونت عينة الدراسة من عدد من طلبة الأقسام النهائية في مختلف التخصصات الموجودة بالمدرسة والذين هم على وشك التخرج ، وقد اختيروا بطريقة العينة العشوائية،وتمثلت أدوات جمع البيانات في الاستبيان ، وقد كان مغلقا وفقا لأسلوب لكرت ذو التدرج الخماسي .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– أوضحت النتائج أن الاتجاهات التي يبديها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التعليم هي اتجاهات ايجابية ومرتفعة

– كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (إناث، ذكور) في اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ، وقد جاءت هذه الفروق دالة لصالح الإناث ، فالطالبات يبدين ايجابية أكثر من الطلبة الذكور.

– أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير السن.

ولقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في بناء التساؤلات الفرعية و في تحديد المفاهيم لدراستنا.

الدراسة الثانية : حول اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ، من إعداد عبد الرزاق سلطاني ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، بجامعة منتوري قسنطينة ، السنة الجامعية 2010-2011.

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو كل من(المنهاج و البيداغوجيا المطبقة و التكوين والتقويم ومكانة المهنة) للتعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التي يعرفها القطاع .

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي :

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ؟

والذي تضمن التساؤلات الفرعية التالية:

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول المناهج الجديدة للإصلاح التربوي ؟

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي ؟

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول برنامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي ؟

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي ؟

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي حول مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي ؟

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي و التحليلي ، وتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم الثانوي في مؤسسات التعليم الثانوي ، حيث تكونت عينة الدراسة من 152 أساتذة موزعين على خمس مؤسسات ، كما تنوعت أدوات جمع البيانات بين الملاحظة البسيطة المقابلة واستمارة قياس اتجاه .

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– هناك اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الجديدة للإصلاح التربوي،لأنه يساعد في تطوير مهارات التلاميذ الاجتماعية وزيادة التفاعل الاجتماعي بينهم .

– هناك اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بنيت عليها مناهج الإصلاح التربوي ، يؤكدون على أنها ضرورية لتعبئة الموارد المدرسية في الحياة اليومية .

– هناك اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو برامج التكوين أثناء الخدمة الذي يتلقونه داخل إطار الإصلاح التربوي وذلك راجع بالأساس إلى حاجة الأساتذة إلى التكوينات المستمرة الفعلية التي ينتج عنها مناقشة الوضعيات التعليمية المختلفة مع المؤطرين لهذا التكوين .

– هناك اتجاه ايجابي لأساتذة التعليم الثانوي نحو التقويم المعتمد في مناهج الإصلاح التربوي ليتم على المقارنة بين التقويم وفق بيداغوجية الأهداف والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات حيث تهدف هذه الأخيرة إلى النهوض بمستوى التربية والتعليم لمواكبة التحولات الاجتماعية والاقتصادية الوطنية منها الدولية ، وذلك باعتماد الوضعيات المشكلة في تقويم التعليمات .

– هناك اتجاها سلبيا لأساتذة التعليم الثانوي نحو مكانة ومهنة التعليم في إطار الإصلاح التربوي .

وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسة في الإطار النظري لدراستنا .

الدراسة الثالثة : حول اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر، من إعداد إبراهيم هياق ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية ، جامعة منتوري قسنطينة ، السنة الجامعية 2010-2011.

وهدفت الدراسة إلى تحديد اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو عملية الإصلاح التربوي والوقوف على أهم المواقف التي يبديها الأساتذة نحو العملية .

وتمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي:

- ماهي اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر ؟

و الذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الجنس؟

- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير التخصص؟

- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ؟

- هل توجد فروق بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية؟

وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الإحصائي و المنهج الوصفي ، وتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم المتوسط في مؤسسات التعليم المتوسط ، حيث تكونت عينة الدراسة من414 أستاذا ، كما تمثلت أدوات جمع البيانات في استمارة قياس الاتجاه.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ، حيث كانت فئة الإناث أكثر ايجابية من فئة الذكور.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص، حيث كان التخصص في العلوم التجريبية أكثر ايجابية من تخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية .

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، حيث كان الأساتذة المتخرجين من الجامعة أكثر ايجابية من المتخرجين من المعهد التكنولوجي.

- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة المهنية ، حيث كان الأساتذة ذوي الخبرة المتوسطة من5-10سنوات ، أكثر ايجابية من بقية فئات العينة نحو الإصلاح التربوي، بينما كان أصحاب الخبرة الأكثر من 15 سنة هم الأقل ايجابية نحو الإصلاح التربوي.

تمت الاستفادة من هذه الدراسة في الجانب النظري و المنهجي لدراستنا .

الدراسة الرابعة : صورة الأسرة الجزائرية في البرامج الدراسية ، من إعداد بونيف حنان، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية ، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2007- 2008 .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على ملامح صورة الأسرة الجزائرية التي تجسدها البرامج المدرسية للقراءة من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية .

وتمحورت إشكالية الدراسة في التساؤل التالي :

– هل تعكس البرامج المدرسية حركية المتغير في المجتمع الجزائري ؟ من خلال التحديد الآتي : هل تختلف صورة المدرسة الجزائرية في البرامج المدرسية للقراءة قبل وبعد إصلاحات المنظومة التربوية المطبقة ابتداء من 2003 ؟

واعتمدت الباحثة في دراستها على منهج تحليل المحتوى ، وتمثلت عينة الدراسة في اختيار البرامج المدرسية للقراءة بصورة قصديه ، وتم تحليل مضامين الكتب المدرسية للقراءة للسنوات من الأولى إلى الخامسة للمدرستين الأساسية والابتدائية ، وكانت وحدة التحليل هي وحدة الموضوع الكلمة ، الجملة ، كما اعتمدت في جمع البيانات على أداة الاستمارة والمقابلة المقننة .

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

– البرامج المدرسية الجزائرية للقراءة للمدرسة الأساسية تعطي نموذجا اسريا مشابها للواقع من حيث نوع وحجم الأسرة والعلاقات الأسرية و الأنشطة ، أما برامج القراءة للمدرسة الابتدائية لكتاب السنة الأولى ابتدائي يعطي نموذجا اسريا مستمدا من الواقع يحتل فيها الأبوان وظائف ذات مستوى علمي بخلاف برامج المدرسة الأساسية التي ركزت على ادوار الفلاحة ، بينما باقي كتب المدرسة الابتدائية فلم تعن بالأسرة كثيرا ، ولم توجد أسرة نموذجية للمراحل المختلفة كما كان عليه الحال بالنسبة للمدرسة الأساسية .

– اتضح من خلال المقارنة بين كتب القراءة للمدرستين الأساسية و الابتدائية وجود اختلاف في صورة الأسرة المقدمة للمتعلم في بعض متغيرات الدراسة ، وان البرامج المدرسية تساير التغير الاجتماعي في بعض نواحيه بما يتيح لها الحفاظ على تراث المجتمع الجزائري .

لقد تبين من خلال تحليل البرامج المدرسية للقراءة للسنوات الخمس الأولى بين المدرستين الأساسية والابتدائية ، أن هناك اهتماما أكثر في المدرسة الأساسية بالأسرة كمضمون

اجتماعي للكتاب المدرسي ، أما على صعيد البرامج بعد الإصلاح فالأسرة بصورة اقل و المجتمع كان الاهتمام به على صعيد بعض المستويات الدراسية فقط .

–**التعليق على الدراسات السابقة:** تناولت أغلب الدراسات السابقة موضوع البرامج الدراسية والعوامل المؤدية إليه ، فمثلا دراسة هدى بعوش هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في المدارس العليا للأساتذة نحو مهنتهم المستقبلية ، وهي تشترك مع دراستنا الحالية في دراسة اتجاهات المعلمين.

في حين نجد دراسة حنان بونيف تطرقت إلى ملامح صورة الأسرة الجزائرية التي تجسدها البرامج المدرسية للقراءة من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية .وهي تشترك مع دراستنا الحالية في تناولها للبرامج الدراسية.

أما دراسة إبراهيم هياق فتناولت اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو عملية الإصلاح التربوي وهي تشترك مع دراستنا الحالية في تناولها لأهم المواقف التي يبديها الأساتذة نحو العملية التعليمية ، إلا أنها ركزت على التعليم المتوسط بينما دراستنا الحالية ركزت على التعليم الابتدائي.

كما نجد دراسة عبد الرزاق سلطاني ، التي حاولت الكشف عن اتجاهات الأساتذة نحو كل من(المنهاج و البيداغوجيا المطبقة و التكوين والتقويم ومكانة المهنة) للتعليم الثانوي في ظل الإصلاحات التي يعرفها القطاع . وتختلف مع دراستنا الحالية في تناولها للتعليم الثانوي بينما ركزنا نحن على التعليم الابتدائي.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء فصول الإطار النظري للدراسة الحالية.

كما تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد المفاهيم المتعلقة بالدراسة،أما الجانب الميداني للدراسات السابقة، فقد ساهم في إنارة الطريق للباحثة في صياغة ووضع أسئلة الاستمارة وتطبيق أدوات جمع البيانات الأخرى ، وفي تحليل البيانات وتدعيم نتائج الدراسة.

الفصل الثاني:

الاتجاهات مفهومها،أنواعها وتكوينها

أولا: مفهوم الاتجاهات

ثانيا: خصائص الاتجاهات

ثالثا: وظائف الاتجاهات

رابعا: أنواع الاتجاهات

خامسا: مكونات الاتجاهات

سادسا: تكوين الاتجاهات

تمهيد:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي فهناك من الدراسات النفسية والاجتماعية من جعلت من الاتجاه موضوع دراستها ، باعتباره ذا صلة بحياة الإنسان .

إن الاتجاه من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية ، وهو يلعب دورا كبيرا في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية ، فاتجاه الفرد نحو موضوع معين يعتبر مؤشرا على سلوكه نحو هذا الموضوع ، فهو يمثل رد الفعل الذي يقوم به الفرد نحو المواقف المختلفة سواء كان هذا الرد سلبيا أو ايجابيا . وسيتم في هذا الفصل التعرض إلى مفهوم الاتجاهات ، خصائصها ، مكوناتها ووظائفها ، إضافة إلى أنواعها وتكوينها .

أولا: تعريف الاتجاهات

قدمت عدة تعاريف للاتجاه منها:

يعرف "دريفر" الاتجاه بأنه:"حالة ثابتة ثباتا نسبيا تعبر عن الآراء و الاهتمامات أو الهدف الذي يتضمن توقع أنواع محددة من الخبرة و الاستعداد باستجابات مناسبة".

(عبد الحليم محمود مسنى ، د.س:206)

ويعرف "ألبورت" الاتجاه على أنه:"حالة من الاستعداد العقلي والعصبي التي تكونت خلال التجارب السابقة التي مر بها الإنسان ، والتي تعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات و المواقف التي لها علاقة به". (محمود السيد أبو النيل ، 2009: 353)

ويرى "كاباسوامي"أن الاتجاه:"يشير إلى موقف الفرد تجاه بعض المواقف أو الأشخاص أو الجماعات المختارة". (عبد الفتاح محمد دويدار، 2006: 156)

كما عرف "سميث"و"برونز "و"هوايت"الاتجاه بأنه: " الاستعداد للاستجابة نحو موضوع ما أو عدد من الموضوعات بشكل يمكننا من التنبؤ بسلوك الفرد".

(معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة ، 2001: 284)

أما "بوجاردس" فيعرف الاتجاه على أنه:"ميل الفرد الذي يدفع سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه منها أو بعده عنها". (سامي محسن الختاتنة و فاطمة عبد الرحيم النواسية ، 2011 : 148)

ولقد عرف"كريك" الاتجاه بأنه:" الاتجاه نظام دائم من التقييمات الايجابية و السلبية و الانفعالات و المشاعر وهو نزوع نحو الموافقة أو عدم الموافقة".

(نوال بوتة ، 2010-2011 : 20)

أما "كرتش" و "كرتشفيليد" فيعرفان الاتجاه بأنه :" تكوين دائم من الدوافع و الإدراك و الانفعالات والعمليات المعرفية المرتبطة بجوانب حياة الفرد ".(محمد إبراهيم عيد 2000 : 87)

ويرى "وارن" أن الاتجاه هو استعداد نفسي يتكون بناء على ما يمر به الشخص من خبرات يمكن أن تؤدي في نهاية الأمر إلى إحداث تغييرات في مجال الاتجاه ".

(محمد إبراهيم عيد 2005 : 75)

ويعرف "بيتي" و "كاسيبو " الاتجاه بأنه :"عام ويتضمن مشاعر ايجابية أو سلبية ثابتة حيال شخص أو شيء أو قضية ". (خليل ميخائيل معوض ، 1999 : 235)

مما سبق الاتجاه يرتبط بالمواقف التي يتعرض لها الفرد، فهو يمثل السلوك الذي يتخذه الفرد نحو موقف ما ، ويكون ذلك إما بالقبول أو الرفض .

ثانيا: خصائص الاتجاهات

تتميز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص ، ويتحدد بعضها فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة وليست وراثية.

- يرتبط اكتساب الاتجاهات بمثيرات ومواقف اجتماعية يشترك فيها عدد من الأفراد و الجماعات . (عدنان يوسف العتوم ، 2009 : 199)

- الاتجاه علاقة بين الفرد وموضوع ما من موضوعات البيئة ، وقد يكون هذا الموضوع شخصيا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا .

- الاتجاهات تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها .

(جودت بني جابر، 2004 : 271)

- يتكون الاتجاه من عناصر معرفية وعناصر وجدانية وعناصر نزوعية .

- قد تكون الاتجاهات شعورية أو لاشعورية .

(جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي،2006: 93)

– الاتجاه دينامي ، بمعنى أنه قابل للتغيير ، وإن يكن ذلك ممكنا بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة.

– تتفاوت الاتجاهات في وضوحها ، فمنها ما هو واضح المعالم ، ومنها ما هو غامض ومنها ما هو معلن ، ومنها ما هو سري .

(جابر كنزة ، 2013 – 2014 : 21– 22)

– الاتجاهات تحدد مقدار التفاعلات الاجتماعية مع الجماعة وسرعتها وكفاءتها .

– تمتلك الاتجاهات صفة ثبات نسبية تعتمد على خبرات الشخص ومستوى ثقافته وتعليمه وممارسته للتفكير المنطقي و العقلاني .

(سعاد معروف ، 2010 : 755)

ثالثا : وظائف الاتجاهات

تقوم الاتجاهات بوظائف متعددة في حياة الفرد سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي ومن بين هذه الوظائف ما يلي :

– تساعد الاتجاهات الفرد في التكيف مع عناصر البيئة المحيطة به .

– توجه سلوك الفرد ، وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه . (عبد الحافظ سلامة ، 2007 : 60–61)

– تحديد الاستجابات بطريقة شبه ثابتة . – إمداد الشخص بمفاتيح الشخصية .

(طارق كمال ، 2005 : 211)

– تحقق الرضا المهني للفرد عن طريق تأهيله على نحو يشعره بمتعة العمل الذي يقوم به .

– يلجأ الفرد أحيانا لتكوين اتجاهات معينة لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه .

(جودت بني جابر ، 2004 : 269)

– تنظم الاتجاهات العمليات الدافعية و الإدراكية و المعرفية عن بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد .

– تيسر له القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية و النفسية المتنوعة .

– تجعل الاتجاهات الفرد يفكر ويناقش و يدرك موضوعات و مشكلات و معتقدات مجتمعه.

(حسين صديق ، 2012 : 309)

الاتجاهات تؤدي عددا من الوظائف في حياة الإنسان فهي تساعده على أن يبلغ أهدافه وعلى أن يدافع على فكرته عن نفسه من انتقادات الآخرين .

رابعا : أنواع الاتجاهات

لقد صنفت الاتجاهات إلى عدة أنواع ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

1 –الاتجاهات الجماعية و الفردية :

– الاتجاهات الجماعية : وهي الاتجاهات التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده أو زعيمه .

– الاتجاهات الفردية : وهي الاتجاهات التي تميز فرد عن آخر ، مثل : إعجاب فرد بزميل له أو إعجاب شخص بشيء معين . (محمود مسنى ، د.س : 210)

2 –الاتجاهات الشعورية و اللاشعورية :

2–2– الاتجاه الشعوري : وهو الذي يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ ، وهذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة و قيمها .

2–3– الاتجاه اللاشعوري : وهذا الاتجاه الذي يخفيه الفرد ولا يفصح عنه ، و غالبا لا يتفق هذا الاتجاه مع معايير الجماعة وقيمها .

(عبد الفتاح محمد دويدار ، 2006 : 177)

3 –الاتجاهات الموجبة و السالبة :

3–1– الاتجاه الموجب : هو الاتجاه الذي يدفع الفرد نحو شيء ما أي (إيجابي).

3–2– **الاتجاه السالب** : هو الاتجاه الذي يجنح بالفرد بعيدا عن شيء آخر أي (سلبي).

(سامي محسن الختاتنة و فاطمة عبد الرحيم النواسية ، 2011 : 151)

4 –الاتجاهات القوية و الضعيفة :

– الاتجاه القوي : هو ذلك الاتجاه الذي يبقى قويا على مر الزمان .

– الاتجاه الضعيف : فيمكن للفرد أن يتخلى عنه بسهولة . (حسين صديق ، 2012 : 308)

5 -الاتجاهات العامة والخاصة :

5-1- الاتجاهات العامة : وهي التي لها صفة العمومية وتنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع مثل الاتجاه نحو الاشتراكية الديمقراطية كمبدأ لتحقيق المساواة و العدالة الاجتماعية أو الاتجاه نحو المبدأ القائل أن الوقاية خير من العلاج .

5-2- الاتجاهات الخاصة : وهي التي تنصب على النواحي الذاتية الفردية ، مثل : الاتجاه نحو الزواج ، أو الأعياد و المناسبات القومية . (محمود المسنى ، د.س : 210)

خامسا : مكونات الاتجاهات

تتكون الاتجاهات من ثلاث مكونات رئيسية تتمثل فيما يلي :

1 - المكون الانفعالي أو العاطفي :

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب و الكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويرتبط بتكوينه العاطفي ، فقد يحب موضوعا ما فيندفع نحوه ، ويستجيب له على نحو إيجابي وقد ينفر من موضوع آخر و يستجيب له على نحو سلبي .

(جودت بني جابر ، 2004 : 268)

2 - المكون المعرفي :

ويتضمن المكون المعرفي كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية ومعتقدات وأفكار تتعلق بموضوع الاتجاه ، كما يشمل ما لديه من حجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه ، فقد يتبنى الشخص المتعصب نحو موضوع ما رأيا يفسر به تعصبه ، أو يستخدمه كحجة ضد من

يناهضونه الاتجاه ، وقد يأخذ هذا الاتجاه التعصبي صورة التعميم اللفظي الجامد مثل : تلك الاتجاهات التي تنتشر بين المتعصبين وتقول أن الزنوج كسالى .

ويتضح المكون المعرفي للاتجاه في حالة قياس الاتجاه نحو خروج المرأة للعمل ، ويتمثل ذلك في مدى قدرتها على العمل ومدى قيامها به .

(محمود السيد أبو النيل ، 2009 : 354-355)

3 – المكون السلوكي :

يشير إلى العمليات الجسمية و العقلية التي تعد الفرد للتصرف بطريقة معينة .

(سلوى محمد عبد الباقي ، د.س : 88)

فالاتجاهات تعمل كموجهات لسلوك الإنسان ، فهي تدفعه إلى العمل على نحو ايجابي عندما يملك اتجاهات ايجابية نحو بعض الموضوعات ، فالفرد الذي يحمل اتجاها دينيا ايجابيا يستجيب بأداء الصلاة و إيتاء الزكاة و التعامل مع الناس بالحسنى ، كما يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيا نحو موضوع ما ، فسينزع إلى الاستجابة على نحو سلبي تجاه هذا الموضوع ، وهكذا يتضح أن الاتجاه ينطوي على نزعة تدفع بصاحبه إلى الاستجابة على نحو معين .

(عبد الحافظ سلامة ، 2007 : 63)

مما سبق يتضح أن هذه المكونات الثلاثة التي يتكون منها الاتجاه ، لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض ، فهي مترابطة ويصعب الفصل بينها .

سادسا : تكوين الاتجاهات

يمر تكوين الاتجاهات وتعلمها بعدة مراحل تتمثل فيما يلي :

1 – المرحلة الإدراكية المعرفية :

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها ، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر .

(عبد الرزاق سلطاني ، 2010 – 2011 : 44)

وفي هذه المرحلة يكون الاتجاه ظاهرة إدراكية معرفية ، وقد يتبلور في نشأته حول أشياء مادية كالسلع أو الأشخاص أو المواقف والظواهر المختلفة في البيئة ، ويحاول الفرد في هذه المرحلة جمع البيانات والمعلومات ومحاولة فهمها وإيجاد الأدلة التي تدعمها أو تناقضها .

(عدنان يوسف العتوم ، 2009 : 202)

2 – مرحلة الميل نحو الاتجاه :

وهي مرحلة يقوم الفرد فيها بتقييم حصيلة تفاعله مع هذه المثيرات والعناصر ، ويستند في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من تغيرات موضوعية ، مثل خصائص الأشياء ومقوماتها ومن تغيرات ذاتية ، مثل : صورة الذات وأبعاد التشابه والتطابق والتمييز ، وهي جميعا تعتمد على ذاتية الفرد ، وأحاسيسه ومشاعره .

(عبد الرزاق سلطاني ، 2010 – 2011 : 44 – 45)

إذ تتميز هذه المرحلة الثانية بنمو الميل نحو شيء ما فأي طعام قد يرضي الجائع ، لكن الفرد يميل إلى بعض أنواع خاصة من الطعام ، وقد يميل أيضا إلى تناول طعامه في مطعم خاص . (هدى بعوش ، 2011 – 2012 : 54)

وفي هذه المرحلة يبدأ المكون المعرفي من خلال المعرفة والمكون الوجداني من خلال المشاعر في الظهور والتبلور ولكن لا يصل إلى مستوى متقدم من النضج و التطور .

(عدنان يوسف العتوم ، 2009 : 202)

3 – مرحلة الثبوت والاستقرار : وهي مرحلة التقرير وإصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة ، فإذا كان ذلك الحكم موجبا يكون الاتجاه الموجب لدى الفرد والعكس صحيح . (هدى بعوش ، 2011 – 2012 : 54)

إن الثبوت والميل على اختلاف أنواعه ودرجاته يستقر ويثبت على شيء ما عندما يتطور إلى اتجاه نفسي ، فالثبوت هو المرحلة الأخيرة في تكوين الاتجاه .

(عبد الرزاق سلطاني ، 2010 – 2011 : 45)

تظهر المكونات الثلاثة للاتجاه في الظهور والبلورة بشكل واضح حيث يصبح للفرد معرفة ومشاعر تنبعث السلوكيات المحددة من الاتجاه ونستطيع عندها القول إن الاتجاه أصبح على درجة جيدة من الاستقرار النسبي والاستمرارية الزمنية لفترات طويلة .

(عدنان يوسف العتوم ، 2009 : 202)

خلاصة :

وعليه نخلص إلى أن الاتجاهات ترتبط بثقافة المجتمع وقيمه ، فهي نتاج اجتماعي ثقافي يكتسبها الفرد ويتعلمها من خلال تنشئته الاجتماعية ، الخبرات السابقة التي مر بها ... وهي تختلف من مجتمع لأخر، إن الاتجاهات توجه سلوك الفرد وتساعده على اتخاذ القرار في المواقف التي يتعرض لها وهي تنعكس من خلال تصرفاته وسلوكياته مع الآخرين .

الفصل الثالث

معلم المرحلة الابتدائية

أولا: مفهوم المعلم

ثانيا: خصائص المعلم

ثالثا: وظائف وأدوار المعلم

رابعا: إعداد المعلم

خامسا : حقوق وواجبات المعلم

تمهيد :

يمثل المعلمون في أي نظام تربوي اكبر عنصر في المدخلات التعليمية من حيث الكلفة وأكبرها بعد المتعلمين من حيث العدد ، إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية ، لما له من دور فاعل في جميع عمليات النظام التربوي واثر بالغ في مخرجاته .

إن دور المعلم لا يقتصر على الأدوار التقليدية ، بل أصبح لديه ادوار متجددة ألزمت إعادة النظر في إعداده لمهنة التعليم أكاديميا ومهنيا وثقافيا وذلك لمسايرة تطورات العصر ، وسيتم في هذا الفصل التعرض إلى تعريف المعلم وخصائصه التي يجب أن يتحلى بها ، ووظائف المعلم وأدواره إضافة إلى إعداده وحقوقه وواجباته .

أولا : تعريف المعلم

عرف المعلم عدة تعاريف مختلفة ، وهذا الاختلاف يرجع إلى تعدد أدواره وتشابكها ومن بين التعاريف التي عرف بها مايلي :

عرف على أنه : " رجل عالم لأنه يجب أن يكون دائما على اتصال وثيق بمصادر المعرفة وبكل جديد يظهر في ميدان التربية و التعليم ، حتى يستطيع أن يكون معلما جيدا حيويا ليتمكن من تحديد أهدافه ومثله العليا التي رسمها لنفسه باعتباره فيلسوفا ومصلحا وعالما " .

(جميلة بن زاف ، 2013 -2014 : 181)

وحسب " ثورستن " المعلم هو : " المنظم لنشاط التعليم لدى المتعلم ، وعمله مستمر حيث يراقب سير التعلم وتقيم النتائج ، و التوازن الذي ينتج من عمله ومهامه هو الذي يعطي لعمله قيمة " . (مليكة شارف خوجة ، 2010-2011 : 106)

ويرى " فيليب جاكسون " أن المعلم هو : " صانع قرار يفهم طلبته ويتفهمه ، قادرا على صياغة المادة الدراسية وتشكيلها ، يسهل على الطلبة استيعابها ، يعرف ماذا يعمل ويعرف متى يعمل " .

(نورة بوعيشة ، 2008 : 18)

أما " محمد سامي منير" يعرف المعلم في قوله :" المعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي ، وهو المهيمن على مناخ الفصل و المحرك لدوافع التلاميذ ، و المشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج الحماسة التسامح ، الاحترام ، الألفة و المودة " .

(مليكة شارف خوجة ، 2010 -2011 : 105)

مما سبق يمكننا القول أن المعلم هو الذي ينظم عملية التعلم ، وهو الذي يرشد ويوجه المتعلم للمسار الصحيح في عملية التعلم ، وعن طريقه يتم بناء شخصية المتعلم ، فهو الذي ينمي مهاراتهم وقدراتهم واستعداداتهم وهو الذي يستثيرها ، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية وبلوغ أهدافها .

ثانيا : خصائص المعلم

للمعلم مجموعة من الخصائص و السمات قد تكون بيولوجية ، وقد تكون مكتسبة يتعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه ، ومن بين تلك الخصائص مايلي :

1- الخصائص الشخصية :

من الخصائص الشخصية التي يجب أن تتوافر لدى المعلم الصحة الجيدة ، القدرة على التعامل مع الآخرين و الإحساس بالمسؤولية ، الطموح ، حازما صريحا في أقواله وأفعاله دءوبا

نشيطا ، يعمل لتخطي الصعاب و التغلب على العقبات ، وإيجاد حلول للمشكلات ، محافظا على مواعيده بكل دقة ، وان يتحلى بفضيلتي التسامح ونكران الذات .

(صالح هندي وآخرون ، 1999 : 240)

أن يتميز بقوة الشخصية ، فقوة الشخصية عامل مهم جدا في نجاح المعلم في إدارة صفه وحسن قيادته لتلاميذه ، وأن يتميز بالإخلاص والتقوى ، والذكاء والعقل المـــرن وبعـــد النظر وتنويع الأساليب لأصناف الناس ، كما يحتاج إلى تفهم نفسيات المخاطبين وعقولهم وواقعهم ومستوياتهم الخلقية و اتجاهاتهم .

(جمانة محمد عبيد ، 2006 : 77-81 ،85)

كما تشتمل الخصائص الشخصية الاعتناء بالمظهر العام ، وأن يتحلى المعلم بالصبر ، وأن يكظم غيظه ويملك نفسه عند الغضب ، والاتزان في السلوك داخل الفصل وخارجه ، وداخل المدرسة وخارجها ، العدل بين التلاميذ وعدم التمييز بينهم وتشجيع بعض الصفات الحميدة والاجتهاد و التنظيم لأعماله ، التمسك بالدين و الخلق الفاضل و النظافة ، والتحدث باللغة العربية الواضحة للتلاميذ و البعد عن العامية قدر الإمكان .

(فاطمة عبد الرحيم النوايسة 2012 : 353 -354)

2- الخصائص العلمية والمهنية :

إن الاهتمام بالتعليم و الوصول به إلى مرحلة المهنية يعد من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم ، لأن تطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم ذي الصفات المهنية

المطلوبة ، والاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم على سلوكيات طلابه وأخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم .

(عبد اللطيف فرج ، 2006 : 10)

المعلم الناجح الذي يكون متعمقا في مجال تخصصه ، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طـريق الاطـلاع الدائم في الكتب و المجلات العلـمية ، وحضور المؤتمرات و الندوات العلمية ، هذا بالإضافة لدرايته بالثـقافة السائدة في المجتمع سواء كانت السياسيـة الاقتـصادية ، التاريخية و الاجتماعية ... ، ومن ثمة لديه الرغبة في القـراءة و الاطلاع والاستماع إلى الإذاعة و التلفاز حتى يكون لديه وعي بما يدور حوله من أحداث سواء على المستوى المحلي أو الدولي .

(مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة ، 2005 : 95)

يجب أن يكون ماهرا في التدريس ، وأن تكون اتجاهاته ايجابية نحو مهنته ، وأن يكون واسع المعرفة بعلم النفس التربوي و التطوري ، ومستعدا للعمل المستمر لنمو التلاميذ وإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم الخاصة ، ومساعدتهم في فهم الاتجاهات الاجتماعية السائدة وتفسيرها ، وفي تنفيذ البرامج وتحسينها ولاسيمـا البرامج التـي تحقق حاجات التلاميذ أفرادا وجماعات ، أن يكون قادرا على انتـقاء الوسائل والأساليب المناسبة لعمله ومراجعة البرامج التربوية وتقويمها ، والحكم على النتائج التي أدت إليها .

(صالح هندي وآخرون ، 1999: 241)

أن يحترم شخصية التلميذ ، وهذا يتطلب معرفة حاجاته ، اهتماماته ، حقوقه وقدراته و إمكانياته ليوجه بناء عليها وهناك أمور كثيرة لذلك منها :

– أن تشجيع التلميذ يساعد على التغلب على أهوائه وتقلباته الكثيرة .

– المعاملة بناء على خصائصهم العمرية (الابتدائي ، متوسط ، ثانوي) .

– أن يتيح الفرصة للتلاميذ للمناقشة داخل الصف ، كما ينصح المعلم بالحوار مع التلاميذ وعدم الإكثار من الإلقاء ، لأن التدريس ليس نقل للمعلومة فقط ، بل هو تعديل للسلوك وتكوين القيم والاتجاهات .

(فاطمة عبد الرحيم النوايسة ، 2012 : 354–355)

كما أنه من بين الخصائص العلمية والمهنية التي يجب أن يتحلى بها المعلم هي احترام آداب وقوانين مهنة التعليم ، دراسة مادة أخلاقيات مهنة التعليم والرغبة في النمو المهني وذلك بالاستمرار في الاطلاع والعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية .

(عبد السلام عبد الله الجقندي ، 2008 : 376)

ثالثا : وظائف وأدوار المعلم

على الرغم من التقدم العلمي و التكنولوجي الهائل في مجالات الاتصال و الوسائل التعليمية فإن المعلم ما تزال له مكانته الخاصة التي لا تستطيع أية وسيلة أن تحل محله ومن بين الوظائف والأدوار التي يقوم بها المعلم مايلي :

1- المعلم كناقل للمعرفة ، تمثل المعرفة محور أساسي من محاور اهتمام المعلم وذلك باعتبارها أسس خبرته والتي منها سيستمد مقومات أدواره الأخرى ، إن فعالية هذه المعرفة تتأثر بالصفات الشخصية للمعلم ، نحو نفسه ،نحو تلميذه ونحو العملية التعليمية ،ولذلك فإنه يتعين على المعلم أن يكون على دراية بأكثر من الموضوع الذي يقوم بتعليمه ، وكذلك أن تكون معرفته بأكثر مما هو متاح لتلاميذه ، وأن يكون مدركا أنه ليس للمعرفة حدود ، وأنها تتـزايد وتتـراكم باستمرار الأمر الذي ينبغي أن يحفزه للتزود منها و النظر بعين التقدير إلى ما يعرفه الآخرون مهما كان شانهم .

(محمد أحمد كريم وآخرون ، 2003 : 76-77)

2- المعلم كمختص في طرق التدريس ، لكل مادة دراسية المداخل و الطرائق التدريسية الملائمة و التي قد تختلف عن المواد الأخرى ، ولكل مرحلة عمرية للتلاميذ طرائق وأساليب تعليمية ملائمة و تختلف عما تحتاجه المراحل الأدنى أو الأعلى ، ولكل مادة بل ربما لكل درس من التقنيات و الوسائل التعليمية المعينة ما يلاءم و يكون أكثر فاعلية ، ولكل موقف تعليمي مهاراته الاتصالية التي تجعل عملية التفاعل بين المعلم و التلاميذ أكثر فاعلية ، ولكل مادة تعليمية ، ولكل من الأهداف أساليب التقويم الملائمة ، فالمعلم ليس مجرد حامل معرفة تفوق معرفة التلاميذ ، فهو إلى جانب ذلك صاحب طريقة أو طرائق يعلم بها من خلالها مادته الدراسية .

(السيد سلامة الخميسي ، 2000 : 279-280)

3- دور المعلم كمقوم لأداء التلميذ ، تحتل عملية تقويم أداء التلاميذ مكانة خاصة في العملية التعليمية ، حيث إن المعلم بحاجة دائما إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ، ومعرفة مدى

مناسبة الوسائل و الإجراءات التي يستخدمها ، فمن بين أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم إعداد الاختبارات و تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها .

(مصطفى عبد السميع و سهير محمد الحوالة ، 2005 : 97-98)

4- المعلم عضو منفذ للسياسة التربوية للدولة ، ومدير لعملية التدريس داخل الصف باعتباره منفذا للمنهج ، مرشدا ، مجربا للمعلومات و مستخلصا للمهارات الجديدة .

(فاروق شوقي البوهي ، د.س : 182)

5- دور المعلم التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه ، من الأمور المهمة في مجال الوظائف وأدوار المعلم التعرف على الفروق الفردية لتلاميذه ، وكذلك مستويات نموهم ويتم ذلك من خلال :

- معالجة المشكلات السلوكية بطريقة منهجية ومنظمة .

- إعداد تقارير مسبقة عن الخلفية الأسرية للمتعلم وبيئته خارج المدرسة .

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ، 2005 : 100)

6- العمل على تغيير شخصية تلاميذه برفع مستوى نموهم الروحي ، الثقافي ، الاجتماعي والعاطفي ، وغرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى الطفل ، وأن يحدث تغييرا إلى ما هو أفضل في سلوكهم وشخصياتهم ، فيكون قادرا على إعطائهم الفرص للتفكير المنطلق أكثر من إعطائهم فرصا لجمع المعلومات وحشدها .

(حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، 2006 : 188)

7- دور المعلم في النمو المهني المستمر ، ويكون من خلال :

- يلاحق التطورات الحادثة في مجال التخصص .

- يشترك في عضوية المنظمات المهنية التي تتفق مع المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .

- يطلع على التطورات الجديدة في مادته الدراسية .

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ، 2005 : 99-100)

تغير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد ومسير لعملية التعلم ، حيث يقوم التلاميذ بالبحث عن المعلومات و الوصول إلى النتائج بأنفسهم ، ويكون دور المعلم توجيه التلميذ عن طريق الحوار الذي يتم بينهما في أثناء عملية التعليم ، ولكن يبقى دور المعلم لا غنى عنه ، فدوره في مثل هذه المواقف يصبح توجيهيا وإرشاديا وتسهيليا للعناصر الفعالة في التعلم إضافة إلى الإشراف على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها التلاميذ و تصنيفها و تحليلها .

(مصطفى نمر دعمس ، 2009 : 112)

وهناك مجموعة من الأدوار الجديدة التي ينبغي على المعلم القيام بها :

- دور المعلم كميسر في عملية التعليم والتعلم ، من خلال تيسير سبل التعلم لتلاميذه من خلال توفير فرص التعلم المختلفة لهم ، و العمل على تنمية قدراتهم العقلية الخاصة بالابتكار والإبداع .

- دور المعلم كخبير في استخدام التكنولوجيا لتسهيل عملية التعليم و التعلم ، من خلال :

(إبراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي ، 2005 : 57 ، 74-75)

1- عرض الدرس للتلميذ بالاستعانة بالحاسوب و الوسائل التقنية السمعية منها والبصرية .

2- مساعدة التلميذ على كيفية استخدام الحاسوب للحصول على المعرفة المتنوعة .

(إبراهيم حامد الأسطل و فريال يونس الخالدي ، 2005 : 57 ، 74-75)

مما سبق يعد المعلم المصدر الرئيسي للمعرفة ، و الموجه المشارك للمتعلمين في مسار تعلمهم و اكتشافهم المستمر ، وهو أساس العملية التعليمية وسر نجاحها لما يقوم به من أدوار ووظائف مهمة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية .

ثالثا : إعداد المعلم

يعرف إعداد المعلم بأنه : " جميع الأنشطة و الخبرات الأساسية و غير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة و المؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس ولأداء مسؤولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية ، وهي عبارة عن برنامج يعد و يطور بواسطة أي مؤسسة مسئولة عن إعداد ونمو الأداء للأفراد الراغبين في العمل بمهنة التعليم " .

(محمد سلمان الخزاعلة و تحسين علي المومني ، 2013 : 16)

هناك أدوار متعددة ينبغي لمعلم المستقبل أن يقوم بها ، وذلك يستلزم أن تكون عملية إعداد متعددة الجوانب أيضا وهذه الجوانب تشتمل على :

1- جانب الإعداد الثقافي العام : يقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية ، و التعرف على ثقافة مجتمعه المحلي و العالمي ، وبناء على ذلك يجب على المعلم أن يمتلك حدا مناسبا من المعرفة و الوعي بأمور عملية عامة تتعلق بشتى المجالات و التي كثيرا ما تفرض نفسها على عقول التلاميذ. (مصطفى عبد السميع ، 2005 : 23- 24)

وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية ، أو أدبية أو تاريخية ، أو دينية أو فلسفية ، لذلك يجب أن يتضمن برنامج الإعداد ما يأتي :

– مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة ، التي تزود المعلم بثقافة العصر وما يلزم المعلم منها .

– تزويد الطالب المعلم بأخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي ، وتمكينه من المزج بين الثقافة الإنسانية و التطور العلمي وآخر ما وصلت إليه التكنولوجيا في مجالات الحياة المختلفة .

– تمكين المتعلم من التعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل ، وذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر وعلومه . (محسن علي عطية و عبد الرحمن الهاشمي ، 2008 : 200)

2– جانب الإعداد المهني : هو عبارة عن اكتساب المعرفة الصحيحة و المهارة العالية التي يحتاجها معلم العلوم المستقبل في أصول مهنة التدريس و أوضاعها وأساليبها ، حتى يتمكن من تحقيق أهداف التعليم المنشودة ، ويشمل هذا الإعداد جانبا نظريا متعلقا بالدراسات المهنية في علوم التربية و علم النفس ، وجانبا عمليا أيضا متعلقا بالتدريب العلمي الميداني . التربية العملية . ولا يكون الإعداد المهني قاصرا على العلوم التربوية و النفسية فقط ، بل يمتد ليشمل أساليب التدريس المتبعة وأوجه النشاط المختلفة . (محمد كتش ، 2001 : 268)

ويتضمن الإعداد المهني ثلاثة مكونات وهي :

– السيطرة على المادة التي يدرسها (مع معرفة متسقة تماما في هذا الميدان)

(فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر ، 2002 : 136)

ومع خبرة بالتحليل الدقيق لها ، قدرة على ربطها ربطا ذكيا بالميادين الأخرى للفكر و العمل .

– تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية و الخبرات التعليمية ، و تنمية المهارة في نقل الأفكار و تنمية القدرة على إثارة رغبة التلميذ في التعلم .

– فهم الأساس النظري ومجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي و التي توجه وتشكل تقدمه .

(فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر ، 2002 : 136 – 137)

3- جانب الإعداد الأكاديمي : ويتمثل في مجموعة المقررات الدراسية داخل كليات التربية والهدف العام من الإعداد الأكاديمي هو أن يتفهم الطالب المعلم أساسيات ومفاهيم المواد الدراسية التي يتلقاها و سيتخصص فيها ، مما يجعله متقنا لمادته التي سيدرسها للتلاميذ وهذا الإعداد يعطي للطالب المعلم ثقة في نفسه ، وفي مادته . (شبل بدران ، 2006 : 21)

إن الإعداد الأكاديمي الحالي لا يقتصر على إعداد الإنسان الذي يملك معلومات في كل شيء ، فالثقافة العامة الصحيحة لا يمكن مقارنتها بالمعلومات السطحية المطلوبة التي تسمح بالتحـــدث بلا كفاءة بجميع المواضيع ، فالثقافة العامة التي تنجم عن إعداد أكــاديمي صلــب تسمح للفرد في آن معا أن يملك أفكارا دقيقة في بعض مجالات النشاط البشري ، وأن يكون قادرا على نقل المواقف الفكرية المكتسبة إلى مجالات فكرية أخرى ، وأن يملك الإحساس بحدود معرفته هذا يفترض إذا معرفة مستوعبة بشكل جيد من جهة ، وتنمية المواقف النقدية من جهة أخرى.

(غاستون ميالاريه ، 1999 : 11)

4- جانب الإعداد الاجتماعي الشخصي : إن المعلم لا يستطيع ممارسة عمله على نحو مقبول ما لم يكن متمتعا بصحة جسمية و نفسية جيدة ، و تتمثل في شخصيته و سلوكه لأفضل العادات و القيم الإنسانية ... لذا يجب إتاحة الفرصة له أثناء الإعداد لإنماء علاقاته مع الآخرين على أساس اجتماعي سليم و كذا هوايته ، فشخصية المعلم تنعكس شعوريا و لا شعوريا على التلاميذ . (محمد كتش ، 2001 : 269 – 270)

خامسا : حقوق وواجبات المعلم

للمعلم مجموعة من الحقوق لابد أن يتمتع بها ، إلا أن له واجبات لابد أن يقوم بها في العملية التعليمية .

1- حقوق المعلم :

- ضمان الاستقرار المهني والاستمرار في العمل ، ومنح المعلمين الحماية الكافية ضد الإجراءات التي من شأنها المماس بحاضرهم المهني أو مستقبلهم .

(مليكة شارف خوجة ، 2010 – 2011 : 134)

- إعطاء المعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي ، وإعلان الضوابط التي تحكم الرواتب ليعيش بكرامة ، وضبط عمليات النقل والترقية .

- من حق المعلم أن يؤهل تأهيلا يمكنه من أداء رسالته التربوية باقتدار ، ويتحقق ذلك عن طريق التدريب المستمر وتطوير البرامج الدراسية ، واكتساب المعلم تلك المهارات .

(fashion.azyya.com)

- الحرية المهنية ويجب أن تتمتع مهنة التدريس بحرية أكاديمية خلال الممارسة .

– الحماية الاجتماعية (الشيخوخة ، الأمراض ، الحوادث ، الوفاة) .

(مليكة شارف خوجة ، 2010 – 2011 : 134 – 135)

– احترام المعلم وتقديره والاستماع له ، ومساعدته في حل المشاكل التي تواجهه .

(fashion.azyya.com)

2 – واجبات المعلم :

– تخطيط المواقف التدريسية وتنفيذها ، بإعطاء المتعلمين المعلومات وتعليمهم المهارات ، وتقويم تعلمهم وتعزيزه ، ومتابعة تحصيلهم العلمي .

– إدارة الصف وضبط النظام داخله ، وتعويد المتعلمين على التعلم والعمل كمجموعة .

(محمد عثمان ، 2011 : 124 – 125)

– إعداد الخطط السنوية والفصلية والشهرية للمادة التي يدرسها ، وتثبيتها في سجله .

– إعداد الوسائل التعليمية ، وتوفيرها بما يمكنه من تنفيذ الأنشطة لتحقيق المادة التعليمية .

(مليكة شارف خوجة ، 2010 – 2011 : 133)

– نقل القيم والمثل ، وغرس العادات الحسنة في نفوس المتعلمين ، والحرص على أن يكون قدوة حسنة ومثلا يحتذون به .

– إرشاد المتعلمين وتوجيههم في المسار التعليمي ، والمساهمة في حل المشكلات التربوية للمتعلمين . (محمد عثمان ، 2011 : 124 – 125)

– أن يكون مطلعا على سياسة التعليم وأهدافه ساعيا إلى تحقيق هذه الأهداف المرجوة ، وأن يؤدي رسالته وفق الأنظمة المعمول بها . (fashion.azyya.com)

الخلاصة :

يعتبر المعلم أهم ركن في العملية التعليمية بصفة عامة ، ومرحلة التعليم الابتدائي بصفة خاصة ، انه العامل الأساسي لتنفيذ السياسات التربوية ، بحيث ا ناي تغيير في البرامج الدراسية لا يمكن أن يأخذ وضعه السليم بدون المعلم ، فهو قائـد العملية التعليمية ومخططها ومنفـذها وهو دائما وابدأ الشخص الذي يملك مفاتيح هذا التغيير ، وان جودة التعليم تعتمد على جودة المعلم الذي ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات ، وان يعد إعدادا مهنيا وثقافيا إعدادا يمكنه من القيام بدوره في العملية التعليمية بنجاح وبلوغ أهداف النظام التربوي .

الفصل الرابع:

البرامج الدراسية

أولا- مفهوم البرامج الدراسية

ثانيا-أهمية البرامج الدراسية

ثالثا-مكونات البرامج الدراسية

رابعا-أسس البرامج الدراسية

خامسا-تنظيمات البرامج الدراسية

سادسا-عمليات البرامج الدراسية

تمهيد:

تعتبر البرامج الدراسية هي أحد المدخلات الرئيسية للنظام التربوي ، وعليها تتوقف مواجهة الكثير من التحديات التي تواجه الأمم في عصر يتسم بسرعة التغير و التطور في مناحي الحياة المعاصرة كلها، ولمواجهة هذه التحديات لابد من بناء برامج دراسية قادرة على مواكبة عصر العولمة وتحدياته في ظل التقدم التكنولوجي الهائل ، ولقد عرف مفهوم البرامج الدراسية عدة تعاريف نتجت عن الاختلاف في وجهات النظر بين الباحثين و التطورات التي يشهدها مجال التربية و علم النفس ، وباعتبار أن البرامج الدراسية هي أحد القضايا المطروحة للدراسة في المجال التربوي ، سيتم توضيح هذا المفهوم بذكر المفهوم التقليدي والحديث للبرامج الدراسية والتعرض إلى أهميتها و مكوناتها وأسس بنائها إضافة إلى تطوير وتخطيط وتقويم هذه البرامج .

أولا : مفهوم البرامج الدراسية

تطور مفهوم البرامج الدراسية مثلما تطورت المفاهيم التربوية الأخرى ، حيث عرفت البرامج الدراسية في مفهومها مفهوم تقليدي ومفهوم حديث .

1 – المفهوم التقليدي للبرامج الدراسية:

عرفت البرامج الدراسية بمفهومها التقليدي عدة تعريفات منها أنها :"مجموع المعلومات والحقائق و المفاهيم و الأفكار، التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية ، اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية". (محمد حسن حامدات،2008: 33)

وأيضا عرفت على أنها:"المعرفة المنظمة بالكتب المدرسية المقررة من السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرج . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،2005 : 32)

كما عرفت على أنها:"مجموعة المواد الدراسية التي يقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة" . (إمام مختار حميدة ووالي عبد الرحمن أحمد ،2002 : 12)

تتضح من خلال هذه التعريفات النظرة الضيقة لهذا المفهوم ، وتركيزه على المعلومات مما جعل هذا المفهوم عرضة للنقد بالرغم من سيطرة هذه النظرة على المربين و التربويين لفترة زمنية طويلة .

لقد كان محتوى البرامج الدراسية بمفهومها القديم يتم اختياره من خلال تحديد المحتوى العـــام الذي يقدم للمتعلم في صورة كتب مدرسية ، كما أن تنظيم المحتوى كان على أساس التركيز على المادة الدراسية وترتيبها وتسلسلها المنطقي ، حيث كان يتم تنظيم المحتوى من الجزء إلى الكــل ومن العام إلى الخاص ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب .

كما كان للكتاب المدرسي أهمية كبرى في العملية التعليمية ، حيث اعتبر المصدر الوحيد للمعرفة ، في حين كان للمعلم دور هام في نقل هذه المعرفة إلى المتعلم من خلال شرح وتبسيط المعلومات ، أما المتعلم فقد كان يقتصر دوره على تلقي المعلومة وحفظها واستظهارها في الامتحان ، أما بالنسبة لطريقة التدريس كانت تعتمد على إلقاء المعلم ، كما أن الأنشطة التربوية لم تكن احد عناصر البرامج الدراسية بمفهومها القديم .

أما من حيث التخطيط فكان التركيز على الموضوعات المخصصة لكل مرحلة دراسية

ويقابل ذلك التركيز على الجانب المعرفي . (حنان بونيف،2007-2008 : 74)

أما بالنسبة للتقويم فقد كان يتم الاعتماد على عدد من الامتحانات التي تهدف إلى معرفة مدى حفظ المتعلم للمعلومات .

نقد المفهوم التقليدي للبرامج الدراسية :

مما سبق البرامج الدراسية بمفهومها التقليدي تركز على المعلومات والحقائق و المفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية ، ونتيجة لذلك فقد وجهت إليه الانتقادات التالية :

– التركيز على النمو العقلي للمتعلم ، وإهمال جوانب النمو الأخرى ، وعدم مراعاة ميولا ته ورغباته و حاجاته .

– عزل المتعلم عن البيئة الاجتماعية ، و التركيز على المعلومات وإلزام الطالب بتلقي هذه المعلومات وحفظها .

– عدم إشراك المتعلم في العملية التعليمية .

– إهمال الجوانب التطبيقية و النشاطات ، مما جعل المتعلم عاجزا عن تطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة .

– اقتصار عملية تخطيط البرامج الدراسية على المتخصصين في المادة الدراسية ، وعدم إشراك المعلم و المتعلم في عملية التخطيط ، وأيضا تركيز المعلم على نقل المعارف و المعلومات التي يحتوي عليها الكتاب المدرسي .

– اعتماد الاختبارات التحصيلية كوسيلة من وسائل التقويم ، حيث ينتقل المتعلم من مرحلة دراسية إلى أخرى على أساس النتائج التي يتحصل عليها في الامتحان ، مما جعل المتعلم يهتم بحفظ المادة الدراسية لضمان النجاح في الامتحان .

مما سبق لقد كان للبرامج الدراسية بمفهومها التقليدي انعكاسات سلبية على المادة الدراسية والمعلم والمتعلم والبيئة الاجتماعية ، إذ كانت تركز على محتوى البرنامج الذي في صورة مواد دراسية وتشجع على التنافس في حفظ هذا المحتوى، بدل التعاون بين المتعلمين والمناقشة والحوار مع المعلم .

كانت المادة الدراسية مصدرها الكتاب المقرر، حيث كانت هذه المادة الدراسية عبارة عن مواد منفصلة فيها بينها وقد تميزت بالكثافة أيضا، كما اعتبر الكتاب المدرسي و المعلم أهم المصادر في الحصول على المعرفة، مما أدى إلى عزوف المتعلم عن البحث و الاطلاع .

كما أن التأثير السلبي امتد إلى المتعلم و المدرسة ، من حيث ضعف العلاقة بينهما وبين المجتمع، كذلك تطبيق أساليب العقاب البدني لتحقيق أهداف البرامج المتمثلة في النجاح في الامتحانات و الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى ، وتوفير الهدوء بأي طريقة كانت الشيء الذي يؤدي لكره المتعلمين للمعلم و الإدارة على حد السواء . (حنان بونيف، 2007-2008: 76)

أما بالنسبة للبيئة الاجتماعية فيظهر في العزل بين ما يقدم للمتعلم من محتوى وبين بيئة دينامية يعيش فيها هذا المتعلم .

مما سبق يمكن الوصول إلى أن البرامج الدراسية بمفهومها التقليدي ، كانت قاصرة في تحقيق أهداف العملية التربوية بمحتوياتها العديدة التي وضعت من اجلها .

2- المفهوم الحديث للبرامج الدراسية:

لقد قدمت مجموعة من التعاريف للبرامج الدراسية بمفهومها الحديث ، ومن بين هذه التعاريف ما يلي :

أنها تعني:"جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة ، لمساعدة الطلبة في تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة ، إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم".

(عبد السلام يوسف الجعافرة، 2014: 19)

كما أنها عرفت على أنها:"كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك في داخل الفصل أو خارجه" .

(عبد اللطيف حسين فرج ، 20007 : 65)

كما تعني البرامج الدراسية بمفهومها الحديث :"مجموع الخبرات التربوية الثقافية و الاجتماعية و الرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة و خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي و تعديل سلوكهم طبقا للأهداف التربوية " .

(عادل أبو العز سلامة ، 2008 : 19)

مما سبق يتضح أن البرامج الدراسية بمفهومها الحديث تتمثل في جميع ما يتعلمه المتعلم داخل المدرسة وتحت إشرافها ومن خلال ما توفره من خبرات ، سعيا لتحقيق نموه الشامل في جميع الجوانب .

- مزايا البرامج الدراسية بمفهومها الحديث :

تتميز البرامج الدراسية بمفهومها الحديث بمجموعة من المزايا التي يمكن تلخيصها فيما يلي :

- إن المادة التعليمية تقدم في صورة مناسبة لمستوى كل متعلم .

– المتعلم يمارس عملية تقويم الذات في أثناء الدراسة وفي نهايتها. (أحمد حسين اللقاني ، 2002 : 65)

– يقوم دور المعلم على تنظيم تعلم المتعلم ، وليس على التلقين أو التعليم المباشر كما كان الحال في الماضي .

– تهتم البرامج الدراسية بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي .

– يعد بطريقة تعاونية ويراعي عند تخطيطه وتصميمه واقع المجتمع وطبيعة المتعلم ، وجميع ألوان النشاط التي يقوم بها المتعلمون . (عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 : 66 – 67)

– يساعد المتعلم على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع ، وكذلك التكيف الايجابي معها .

– ينظر إلى المادة الدراسية على أنها احد عناصر البرنامج وليست البرنامج .

(عبد السلام يوسف الجعافرة ، 2014 : 23 – 24)

ثانيا : أهمية البرامج الدراسية

للبرامج الدراسية أهمية بالغة في النظام التربوي ، فهي أداة التربية في تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع ، وتبرز أهمية البرامج الدراسية من خلال ما يلي :

– كونها نظاما متكاملا بما تحتويه من عناصر ، وهي احد أعمدة النظام التربوي ، لأنها تعكس فلسفة النظام وتطلعاته وتترجم فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته ، من خلال الوظيفة التنشيئية التي تقوم بها .

– إنها الوسيلة الفاعلة والمقننة للتربية المدرسية ، والتي تتم من خلالها عملية التعليم والتعلم ما يتطلب صياغة جيدة . (حنان بونيف ، 2007 – 2008 : 79 – 80)

– توفر للمعلم فرصة النجاح في العمل من خلال ما تتضمنه من وثائق متعددة ، إرشادات وتوجيهات فنية .

– ينقل ثقافة الأمة وتراثها إلى الأجيال القادمة ، وعلى المعلم أن يوفر بيئات تعليمية صالحة لاكتساب المتعلمين المعارف والخبرات التعليمية المقصودة ، ولبناء اتجاهات ايجابية نحو تراث الأمة والمحافظة عليه .

– يساعد المتعلم على معرفة ما ينبغي عمله في تحقيق العمل المطلوب بسرعة اكبر بعيدا عن العفوية أو التخبط .

(ناصر أحمد الخوالدة و يحي إسماعيل عيد ، 2014 : 71 – 73)

– أصبح موضوع البرامج الدراسية كمادة أساسية في المعاهد وكليات إعداد المعلم واسع الانتشار كما إن البحوث العملية والمجالات المخصصة لموضوع البرامج الدراسية تزداد يوما بعد يوم .

(حنان بونيف ، 2007 – 2008 : 80)

ثالثا: مكونات البرامج الدراسية

تتكون البرامج الدراسية من مجموعة مكونات مترابطة مع بعضها البعض ، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي :

1- الأهداف : تمثل أول مكونات البرامج الدراسية و المحطة النهائية للعملية التربوية وتحقيقها يمثل الغاية الأسمى التي يسعى المربون إلى تحقيقها ، حيث تعرف على أنها "عبارات تصف المخرجات أو النواتج التربوية المرغوبة ، التي يتوقع أن تتحقق في تفكير المتعلم وعواطفه وسلوكه " . (عبد السلام يوسف الجعافرة ، 2014 : 79)

كما تعرف على أنها : " التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب " . (صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 30)

لقد تم تصنيف الأهداف إلى أربعة مستويات هي :

- **الأهداف العامة :** وهي تمثل أهداف النظام التربوي كله التي ترمي الدولة إلى تحقيقها بحيث تتدرج تحتها أهداف المجتمع ، وتعتبر قاعدة أساسية في تحديد أهداف البرامج الدراسية إلا أن تحقيقها يحتاج إلى فترة زمنية طويلة .

- **الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية :** يتم اشتقاقها من الأهداف العامة بعيدة المدى ، إلا أنها اقل عمومية ، حيث تتمثل عموميتها في المادة الدراسية الواحدة في المرحلة الدراسية الواحدة

- **أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية :** وهي أهداف يتم استنتاجها من الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية ، ويتم تحقيق أهداف المادة الدراسية من خلال تحليل أهداف المادة الدراسية وبعدها تحديد الأهداف التي تتعلق بكل موضوع في المادة الدراسية الواحدة .

- **أهداف الدرس الواحد :** يتم استنتاجها من أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية ، وهي النتائج التعليمية التي يراد من المتعلم الوصول إليها ، وهي قابلة للقياس و التقويم .

- هناك عدة محاولات لتصنيف الأهداف التعليمية على أساس التعلم ، ومن بين هذه التصنيفات تصنيف " بنيامين بلوم " ، حيث صنف بلوم الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

- **المجال الإدراكي** : ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها و التفكير في كيفية تطبيقها تحليلها وتركيبها ، كما يشمل العمليات التقويمية .

- **المجال الوجداني** : ويتضمن هذا المجال الميول ، الاتجاهات ، القيم و أوجه التقدير .

- **المجال النفسحركي** : ويتضمن هذا المجال المهارات الحركية في معظمه ، وأفضل ترابط ممكن بين حركات العضلات أو أجزاء الجسم المختلفة .

(أحمد المهدي عبد الحليم ، 2007 : 143 – 146)

إن تحديد الأهداف التربوية يعتبر نقطة الانطلاق لدراسة البرنامج الدراسي ، وعند تحديدها لابد من مراعاة مجموعة من المعايير ومن بينها :

- أن تكون ممكنة التحقيق ومستمدة من الواقع الذي تعيش فيه المدرسة .

- أن تراعي شخصية و طبيعة المتعلم .

- يجب أن تساير روح العصر وأن تواكب التطورات الحاصلة .

- إمكانية ترجمتها إلى مظاهر سلوكية تتضح العلاقة بين النشاط التعليمي و السلوك المتوقع من المتعلم .

2- المحتوى : يمثل عنصرا هاما من عناصر البرامج الدراسية ، حيث يقصد به : " نوعية المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أم حقائق أم أفكارا أساسية " .

(إيناس عمر محمد أبو حتلة 2005 : 76)

إن المحتوى يشتمل على الخبرات التي تحقق النمو الشامل للفرد ، وإن عملية اختياره تتم وفق ثلاث خطوات وهي :

- اختيار الموضوعات الرئيسية للأهداف ، حيث يتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف . (صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 38)

- اختيار الأفكار الأساسية التي تشتمل عليها الموضوعات ، فهذه الأفكار تعد مكونات المادة الأساسية ، وفي ضوئها يتم اختيار المعارف و المفاهيم المناسبة و التي تعطي صورة كاملة للمادة الدراسية . (محمد صابر سليم و آخرون ، 2006 : 157)

- اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية ، يتم اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع ، ثم تختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 39)

إن تحديد المحتوى لا يتم بطريقة عفوية بل يخضع لمجموعة من المعايير العلمية الدقيقة والتي من أبرزها :

- إن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .

– أن يحتوي على معارف حديثة و صحيحة علميا ، وقابلة للتطبيق في مواقف متنوعة وقدرته على مساعدة المتعلم على الإلمام بالمادة التعليمية .

– أن يكون ملائما لمستوى المتعلمين ، ويراعي حاجاتهم و ميولهم ومشكلاتهم .

– أن يكون شاملا لجميع العناصر الرئيسية و الفرعية التي تتضمنها المادة المختارة .

– أن يرتبط بالواقع الاجتماعي و الثقافي و التصور الإسلامي الذي يعيش فيه المتعلم .

إن المحتوى هو ترجمة للأهداف ، فهو من أكثر عناصر البرامج الدراسية ارتباطا بها حيث يشتمل على معارف مختارة من متخصصين ، من اجل بلوغ أهداف العملية التعليمية ولذلك يمثل المحتوى أول الوسائل التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف .

3– الأنشطة : تعتبر الأنشطة احد مكونات البرامج الدراسية لما لها من دور في إكساب المتعلم العديد من المعارف ، حيث تعرف على أنها : " الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أوالمعلم من اجل بلوغ هدف ما " . (إيناس عمر محمد أبو حتلة ، 2005 : 81)

وتعرف أيضا على أنها : " مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي و المدرسة أو خارجها من اجل تحقيق أهداف تربوية منشودة " .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أ حمد هلالي ، 2006 : 89)

إن اختيار الأنشطة يتم وفق مجموعة من المعايير منها :

– أن تكون الأنشطة ملائمة للأهداف و مرتبطة بها – يمكن تنفيذها في حدود إمكانات المدرسة والمجتمع.(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 48 – 49)

- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه و احتياجاته و مشكلاته .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 90)

- أن تتناسب مع قدرات المتعلمين و حاجاتهم و اهتماماتهم .

- أن يكون هناك توازن بين الأنشطة التي تنمي الجانب المعرفي و الوجداني و النفسحركي .

- تصور فلسفة البرامج للأنشطة من حيث كمها ونوعها .

(إيناس عمر محمد حتلة ، 2005 : 82)

إن الأنشطة المستعملة في العملية التعليمية التعلمية كثيرة ومتنوعة ، وتصنف حسب المجال إلى نوعين هما :

- الأنشطة التعليمية الصفية : وهي التي تتم داخل الصف .

- الأنشطة التعليمية غير الصفية : الزيارات ، الرحلات العلمية ، حملات نظافة البيئة ...

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أ حمد هلالي ، 2006 : 91)

للأنشطة التعليمية أهمية كبيرة في تحسين العملية التعليمية ، ولعل هذه الأهمية ترجع إلى ما يلي :

- تكشف عن قدرات المتعلم وتنميها وتراعي ميوله .

- تزيد من خبرات المتعلم وتنمي ثقافته .

- تعلم المتعلم التفاعل و العمل الجماعي .

– تكون علاقة بين المعلم والمتعلم و التقليل من الحواجز بينهما .

– تربط بين محتوى البرامج الدراسية وبين ما هو موجود خارج المدرسة .

مما سبق إن البرامج الدراسية بمفهومها الحديث تركز على الأنشطة التعليمية لما لها من دور في تزويد المتعلم بالخبرات وتنمية مهاراته ، ليكون ايجابيا في تفاعله في الموقف التعليمي وهي بذلك مصدر للتعلم .

4– الوسائل التعليمية وطرائق التدريس : تعد الوسائل التعليمية وطرائق التدريس أحد العناصر التـي تساعد المعلم فـي معالجة محتوى البرامج الدراسيـة ، حيث تعرف الوسائـل التعليميـة على أنها : " مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس المتعلمين " . (عبد الحافظ سلامة 2000 : 73)

أما طرائق التدريس فتعرف على أنها : " الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية ، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات " .

(صلاح عبد الحميد مصطفى 2000 : 45)

إن طرائق التدريس تتعد و التي من بينها : المحاضرة و المناقشة ولها ثلاثة أنواع : المناقشة الحرة،المناقشة المضبوطة جزئيا والمناقشة المضبوطة الندوة.

(حنان بونيف 2007 – 2008 : 87)

و لتحقيق أي طريقة للأهداف المرجوة لابد أن تتوافر على الأسس التالية :

– ملاءمتها للأهداف التربوية المنشودة .

– إثارة اهتمام المتعلمين و تحفيزهم على المشاركة و التفاعل و الاعتماد على النفس .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 99)

– إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة السلوك المراد تعلمه ، مما يجعلهم ايجابيين أثناء التعلم .

إتاحة الفرصة للمتعلمين لكي يعلموا أنفسهم ويبحثوا عن الحقائق من مصادرها المختلفة .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 46)

– الاهتمام بالمستوى التربوي للمتعلم . (فوزي طه إبراهيم و رجب احمد الكلزه ، 2000 : 162)

إن المعلم الناجح هو الذي يختار طريقة التدريس و الوسيلة التعليمية الناجحة ، التي تسهم في إثراء العملية التعليمية ، إلا إن الوسيلة التعليمية تتحكم في اختيارها عوامل كثيرة منها :

– مستوى الهدف الذي حدده المعلم في تخطيطه للدرس .

– خصائص المتعلمين (جسمية ،معرفية ، وجدانية) .

– الإمكانات المادية و الفنية المتاحة .

– اتجاهات المعلم ومهاراته . (عبد الحافظ سلامة ، 2000 : 77 – 78)

تعد الوسائل التعليمية وطرائق التدريس أكثر عناصر البرامج الدراسية أهمية أثناء التطبيق العملي في المدرسة ، وأهميتها تتحدد بمدى مرونتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية .

– **التقويم** : يعتبر التقويم احد المكونات الأساسية للبرامج الدراسية ، إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها ، فهو يكشف مدى نجاح البرامج الدراسية في تحقيق

الأهداف ، ويعني التقويم : " عملية تشخيص و علاج لموقف التعلم أو احد جوانبه أو للبرنامج كله أو احد عناصره ، وذلك في ضوء الأهداف التعليمية " .(صلاح عبد الحميد مصطفى 2000 : 51)

ولنجاح عملية التقويم لابد من أن يبنى على أسس واضحة حتى يؤدي دوره بنجاح ، ومن بين هذه الأسس ما يلي : – ارتباط التقويم بالأهداف التعليمية .

– شمول التقويم لعناصر البرامج الدراسية المختلفة . (طاهر محمد الهادي محمد ، 2012 : 270)

– استمرارية عملية التقويم لكشف جوانب الضعف و القوى .

– أن يكون عملية تعاونية يشارك فيه كل المهتمين بالعملية التعليمية .

– أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت و الجهد والمال .

لقد تعددت أنواع التقويم بتعدد تصنيفاته ومن بين التصنيفات التصنيف المرحلي ، الذي يتمثل فيما يلي : **1. التقويم التشخيصي** : إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس أو في بداية العام الدراسي . (إيناس عمر محمد أبو حتلة ، 2005 : 101)

2. التقويم التكويني : ويتم أثناء العملية التعليمية ، فهو يتم أثناء الدرس .

(فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزه ، 2000 : 175)

3. التقويم الختامي : يكون هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة البرنامج الدراسي المقرر حيث يهدف إلى تقدير مدى تحصيل المتعلمين ، ومدى تحقيقهم لأهداف البرامج الدراسية .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 53)

يقوم التقويم بدور أساسي في العملية التعليمية ، وتتضح أهميته في تحقيق ما يلي :

- معرفة مدى تحقق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة .

- الربط بين المجال النظري و المجال العملي التطبيقي للعملية التعليمية .

(فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزه ، 2000 : 195)

- يساعد المعلم في اكتشاف المشكلات التي تواجه المتعلم ، و يساعده على حلها .

- يساعد المتعلم على معرفة مدى تقدمه التربوي .

- يساعد على التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية ، ويحدد نقاط الضعف و تقديم الحلول المناسبة لتجاوزها .

مما سبق التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية ، تخضع له العملية التعليمية من خلال متابعة البرامج الدراسية ، وتقويم نتائجها بعد تطبيقها لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي وضعت من اجلها .

رابعا : أسس البرامج الدراسية

إن البرامج الدراسية لا تنشأ من فراغ بل تتدخل في تشكيلها العديد من المحددات و الأسس التي تؤثر عليها ، فتحديد أهداف البرامج و اختيار محتواها الذي يتناسب مع أهدافها ، وكذلك الأنشطة وأساليب التقويم يتم من خلال دراسة هذه الأسس و التي تتمثل في الأسس الفلسفية النفسية ، الاجتماعية ، المعرفية و التكنولوجية .

- **الأسس الفلسفية** : إن العلاقة بين فلسفة المجتمع و التربية علاقة وثيقة جدا ، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة ، و التربية تمثل تطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بشؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي 2005 : 109)

إن الأساس الفلسفي له أهمية في بناء البرامج الدراسية ، حيث أشار كل من " سميث " و" ستانلي " و أكدا كثيرا على دور الفلسفة في تخطيط البرامج الدراسية و تطويرها عندما : تشكل أغراض التربية و تعدل في ضوء تلك الفلسفة .

- تختار المعرفة في البرامج و تنظم .

- تشكل الإجراءات و الأنشطة اللازمة للأداء التعليمي .

- يفحص الأداء في ضوء المعتقد ، وعند تحديد ما هو حقيقي مما هو غير حقيقي .

(حسنى عبد البارى عصر ، 2006 : 90)

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية ، و صنفت ضمن مجموعة الفلسفات التقليدية و التي تتمثل في : (المثالية ، الواقعية ، العلمية) ، و الفلسفات التقدمية و التي تتمثل في : (البراجماتية ، الوجودية ، الوضعية المنطقية ، الظاهراتية ، الإسلامية ...) .

1 – الفلسفات التقليدية:

1- 1الفلسفة المثالية : برامجها ثابتة لا تقبل التغيير ، و تتمثل نظرة الفلسفة المثالية للبرامج الدراسية فيما يلي :

– أن تشمل البرامج الدراسية المواد الدراسية الأساسية التي تساعد الفرد على النمو العقلي والخلقي .

– وجهت الأهداف التربوية إلى المحافظة على التراث .

(إيناس عمر محمد أبو حتلة 2005 : 51 ، 53 ، 55)

– الامتحانات وعمليات التقييم في المدارس مركزة على حفظ المعلومات و استظهارها .

–أكدت على أسلوب التلقين، وحشو العقل بالمعلومات الكثيرة.(محمد محمود الخوالدة ،2007 : 70)

– ركزت على الماضي و أغفلت احتياجات المتعلمين و البيئة التي يعيشون فيها .

– استخدمت العقاب البدني كأسلوب ايجابي للتعلم .

1–2 الفلسفة الواقعية : تقوم هذه الفلسفة على رؤية الواقع في ضوء ما يسمى بالموضوعية والمادية. (حسني عبد البارى عصر ، 2006 : 98)

وقد تمثلت نظرتها للبرامج الدراسية فيما يلي :

– أن تهدف البرامج إلى تكييف المتعلم مع واقعه الاجتماعي .

– أن يكون المعلم ملما بالمادة التعليمية ، وان يكون ذو كفاءة ومهارة لنجاح العملية التعليمية .

– الاهتمام بالنشاطات اللاصفية فهي تدعم الخبرات في البرامج الدراسية .

– أن تتضمن البرامج الدراسية عناصر من فنون المعرفة الحرة .

– البرامج الدراسية مرنة و قابلة للتغيير وفق التغيرات الحاصلة .

- أن أساليب التدريس تسير من الجزء إلى الكل .

1-3 الفلسفة العلمية : تمثلت مبادئ الفلسفة العلمية لبناء البرامج الدراسية فيما يلي :

- العمل على تنمية القوى العقلية لدى المتعلم .

- الاهتمام بالكتب القديمة ككتب الرياضيات واللغة العربية في إنماء العقل لدى المتعلمين .

- ترى أن الاهتمام باحتياجات المتعلمين و ميولهم لا يساعد على إنماء عقولهم .

(محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 74)

مما سبق الفلسفات التقليدية تعطي أهمية للنمو المعرفي و إنماء العقل للمتعلم ، الذي يتم بالتنظيم العلمي الصارم ، و بذلك فهي تركز على العقل .

2- الفلسفات التقدمية :

2-1 الفلسفة البراجماتية : إن الفلسفة البراجماتية تركز على الحقيقة و كيفية التوصل إليها كما إنها ترى أن المعرفة نسبية وان العلم في تغير مستمر .

(زكريا إسماعيل أبو الضبعات 2007 : 49 - 50)

إن البرامج الدراسية من وجهة نظر الفلسفة البراجماتية تتمثل في :

- أن تشتمل البرامج على الخبرات التي ترتبط بالحياة و ما فيها من مشكلات .

- أن يتم تنظيم الخبرات بصورة تتفق مع اهتمامات المتعلمين و احتياجاتهم .

(محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 80)

– أن تتضمن البرامج مجالات متنوعة ، و الربط بين المعارف المختلفة و إزالة الحواجز التي تفصل فيما بينها .

– الاعتماد بصورة رئيسية على أسلوب حل المشكلات في التعلم .

(محمد صابر سليم و آخرون ، 2006 : 48)

– تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .

– تركز البرامج الدراسية على المشاركة العلمية للمتعلمين ، واستخدام المختبرات و المكتبات بشكل واسع .(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 119)

2-2 الفلسفة الوجودية : تنطلق الفلسفة الوجودية من نقطة أساسية مفادها أن الإنسان يصنع حقيقته بنفسه ، و لا يتم تحريكه بواسطة مسلمات بيئية و حضارية موروثة .

(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 119)

و تتمثل نظرة الفلسفة الوجودية للبرامج الدراسية فيما يلي :

– أن يركز البرنامج في مضمونه على المعلومات التي تهم المعلم شخصيا .

– إن المتعلم هو الذي يختار محتوى التعلم و مكانه و زمانه و طريقته.

(محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 85)

– تركز البرامج الدراسية على الفرد فقط .

– وظيفة المعلم تشجيع المتعلمين على التعلم فقط .

الفلسفات التقدمية ترى أن البرامج الدراسية يتم وضعها وفق ميول وحاجات المتعلم وعلاقته بمواقف الحياة المختلفة التي يعيشها .

– **الأسس الاجتماعية** : تمثل الأسس الاجتماعية القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع البرنامج وتنفيذه و تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع ، و القيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها ، و الأهداف التي يحرص على تحقيقها .

(عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 : 75)

يشتمل الأساس الاجتماعي على محددات أساسية تدخل ضمن مكوناته لبناء البرامج الدراسية ومن بين هذه المحددات ما يلي :

أ – **البيئة الطبيعية** : تتمثل في المصادر الطبيعية التي تحيط بالأفراد و المجتمع ، من المكونات المادية التي تتعلق بطبيعة المناخ و الأرض و النبات و طبيعة المصادر البيئية الطبيعية والتي تختلف من مجتمع لآخر.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 175)

و لتنعكس البيئة الطبيعية المحيطة بالمجتمع داخل البرامج الدراسية ، ينبغي على مخططي البرامج الدراسية أن يراعوا ما يلي :

– أن تتضمن أهداف البرامج الدراسية العامة و الخاصة على ما يؤكد أحكام العلاقة بين المجتمع و البيئة الطبيعية . (محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 142)

– أن تتضمن البرامج الدراسية المحتوى الذي يساعد المتعلم على اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالبيئة الطبيعية .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 176)

– أن تساعد البرامج الدراسية المتعلم على اكتساب الاتجاهات البيئية السليمة ليسلك سلوكا بيئيا سليما . (توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 154)

ب – المجتمع : يقصد بالمجتمع مجموعة من الأفراد ذات صبغة خاصة تميزهم عن غيرهم من الجماعات الأخرى ، و أن هذه الجماعات تهدف إلى تحقيق بقاءها و استمرارها و إلى بقاء عاداتها و قيمها ونظمها عن طريق النظم الاجتماعية.

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 176)

يمثل المجتمع احد الأبعاد الأساسية للبرامج الدراسية ، وعليه فإنه من الضروري أن يراعي مخططو البرامج الدراسية كثيرا من الأمور التي تتصل بمجتمعهم ، و التي تمثل مكوناته ومن ابرز هذه المكونات :

ج – الثقافة : هي " ذلك الكل المركب من مجموعة المعارف و الأفكار و المهارات و العادات والتقاليد و القيم و المعتقدات وطرق المعيشة ووسائل الإنتاج المادي ، أو أنها جميع أساليب الحياة التي نحياها بجانبيها المادي و المعنوي " . (عبد السلام يوسف الجعافرة ، 2015 : 168)

قسم " رالف لينتون " محتوى الثقافة إلى ثلاثة مكونات وهي :

العموميات : هي المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الواحد .

الخصوصيات : هي عناصر الثقافة التي تشترك فيها مجموعة معينة من أفراد المجتمع .

المتغيرات : هي العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى العموميات و الخصوصيات ، لكنها تظهر حديثة و تجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع ، وبذلك يمكن الاختيار من بينها . (توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 156 – 157)

باعتبار أن الثقافة احد مكونات المجتمع فمن الضروري أن تنعكس الثقافة داخل البرامج الدراسية ومكوناتها من محتوى وطرائق ووسائل تعليمية وأنشطة وأوجه تقويم مختلفة ، لتمكن المتعلمين من التفاعل مع الحياة داخل المجتمع و التكيف مع المتغيرات و المستجدات الحاصلة .

د – احتياجات المجتمع ومشكلاته : الاحتياجات حالات من عدم الاتزان تحتاج إلى إشباع و إلا تحولت هذه الحالات إلى مشكلات متسلسلة متداخلة لا نعرف بداياتها و لا نهاياتها .

(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 160)

لقد ظهر اتجاه نحو جعل المشكلات الاجتماعية محورا أساسيا ترتكز عليه البرامج الدراسية فلقد صممت البرامج الدراسية على هذا الأساس و اختيرت مشكلات اجتماعية لتدور حولها البرامج فتمد المتعلم بأسباب المشكلة وما يمكن أن يكون لها من حلول .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 181)

فعلى مستوى المجتمع العربي هناك مشكلات يمكن أن تكون محورا للبرامج الدراسية والتي تتمثل فيما يلي :

– مشكلة التجزئة في الأوطان .

– عدم وجود فلسفة أو منظومة قيم يسير في إطارها المجتمع .

(توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، 2000 : 160)

– حق الشعب الفلسطيني في تأسيس دولة ذات حدود آمنة .

- انخفاض مستوى المعيشة .

- الانحرافات السلوكية لدى بعض الشباب ...

هـ - المؤسسات الاجتماعية :

المدرسة : تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية ، إذ عن طريقها يتم تنفيذ البرامج الدراسية بما تتضمنه من أهداف يرجى بلوغها .

(صالح هندي و آخرون ، 1999 : 110)

تقوم المدرسة بطريقة مقصودة بتعليم المتعلم المفاهيم و المهارات و القيم و الاتجاهات التي يرغب فيها المجتمع ، وتقوم أيضا بنقل التراث إليه و تكيفه مع الحياة الجديدة عليه .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 105)

تقوم المدرسة بوظيفة التنشئة استنادا إلى برامج دراسية معينة بما تشتمل عليه من أهداف وخبرات وأنشطة وأساليب ووسائل تعليمية ، تعمل على بناء شخصية الفرد المتكاملة جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا ، وتتعاون المدرسة في تنشئتها مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة المسجد ، ... وتنسق الجهود معها بحيث لا يكون هناك تعارض بينها وبين هذه المؤسسات فيما تقدمه للمتعلم . (صالح هندي وآخرون ، 1999 : 110)

و – **التغير الاجتماعي :** ترتبط البرامج الدراسية بالتغير الاجتماعي ، حيث يؤثر التغير على اختيار محتوى المعرفة و تصميمها ، فلطالما كان المجتمع بما فيه من علاقات اجتماعية وثقافته في حالة مستمرة من الحركة و التغير .(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 182)

إن دور البرامج الدراسية نحو التغير الاجتماعي يتمثل في توضيح أسباب التغير الطبيعية و البشرية و بيان مدى تأثير التغير في المجتمع ، وان يتركز محتوى البرامج الدراسية وأنشطتها على المشكلات الاجتماعية السائدة في المجتمع ، و إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعرف على هذه المشكلات و طرح الحلول المناسبة لها ، ومساعدتهم على التكيف مع التغير المرغوب فيه . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 121)

– **الأسس النفسية :** تتمثل في المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله واستعداداته ، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع البرامج الدراسية .

(عبد اللطيف حسين فرج ، 2007 : 75)

ومن بين المبادئ التي يجب أن تراعى في وضع البرامج الدراسية ما يلي :

– إدخال مصادر التعليم المتنوعة في البرامج الدراسية من نشاطات صفية وغير صفية .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 141)

– أن تتناسب البرامج الدراسية مع استعدادات المتعلمين وحاجاتهم وخصائصهم وميولهم .

– إشراك المعلم في اختيار البرامج الدراسية . (محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 241)

– أن يرتبط محتوى البرامج الدراسية بالحياة الواقعية للمتعلم .

(حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 128)

مما سبق تعد الأسس النفسية من الأسس الهامة في بناء البرامج الدراسية ، فلقد ركزت على المتعلم في تحديد الأهداف واختيار المحتوى وطرائق التدريس والأنشطة وأساليب التقويم ، التي تتناسب مع استعدادات المتعلم وقدراته وحاجاته وميوله .

– **الأسس المعرفية** : تتمثل المعرفة " في مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به .

(صالح هندي و آخرون ، 1999 : 142 – 143)

وتظهر العلاقة بين المعرفة والبرامج الدراسية من خلال مراعاة البرامج الدراسية ما يلي :

– أن تهتم البرامج الدراسية بتنمية قدرات وإمكانيات المتعلم وتمكينه من الإفادة منها من خلال التطبيق العلمي لما يتعلمه .

– إثارة اهتمام المتعلم بما يحسه ويدركه ويحفز تفكيره .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 150)

– الاهتمام بذاتية الفرد وبجمال المعرفة وموضوعها وتوضيح الموضوعات التي يكلف الطالب بالتعرف عليها . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 122)

– مساعدة المتعلم على تمثل مستوى التطابق بين الأشياء والموضوعات المدركة بكل أنواعها ومعرفة العقل أو الحواس عن طريق التفاعل مع عالم الظواهر الواقعية .

– الاهتمام بأنشطة البحث العلمي لأنه الوسيلة لاكتشاف الجديد من المعرفة ، والوصول إلى تفسير علمي للبيئة المحيطة .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 150 – 151)

و تتمثل مصادر المعرفة التي تستقى منها المعلومات والمعارف في الوحي ، العقل الحواس الوجود ، التقاليد ، وفي ضوء هذه المصادر لابد للبرامج الدراسية أن تهتم بالمعرفة الحسية العقلية ، التقليدية الوجودية والدينية بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها .

(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 129 – 130)

مما سبق للمعرفة دور هام في تخطيط البرامج الدراسية وخاصة فيما تعلق باختيار المحتوى لذا من الضروري الاهتمام بمصادر المعارف المختلفة وتنظيمها وتحديد منهجية اكتسابها ونقدها وتطويرها ، فهي تساعد على تطوير معطيات الحياة الاجتماعية .

– **الأسس التكنولوجية** : يقصد بهذا الأساس هو : " إدخال التكنولوجيا في منظومة البرنامج التربوي والتي تمثل الأهداف ، والمحتوى ، وطرائق التدريس ، والتقويم ، بحيث تندمج هذه العناصر معا وتشكل من البرنامج التربوي كيانا تعليميا أفضل في تحقيق الأهداف التعليمية من البرنامج التربوي والعملية التعليمية التعلمية " . (محمد محمود الخوالدة ، 2007 : 298)

لقد فرض عصر المعلوماتية تأثيرات كبيرة على البرامج الدراسية والتي تتمثل فيما يلي :

– الاهتمام بتوفير فرص التعلم عن بعد بما يتلاءم مع ظروف المتعلمين ، ونقل الخبرات التعليمية إلى المتعلمين باستخدام التعلم الالكتروني عبر شبكة الانترنت .

– إزالة الحواجز بين مجالات المعرفة المختلفة ، فأصبحت المعلوماتية جزءا لا يتجزأ من أي علم من العلوم . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 168)

– الاهتمام بتشجيع الإبداع والابتكار لكل من المعلم والمتعلم .

– الارتباط بمتطلبات العمل والبيئة المحلية والمجتمع ، والانفتاح على الخبرات المختلفة والاهتمام بالجوانب العلمية والوظيفية . (حنان بونيف ، 2007 – 2008 : 97)

– إدخال نمط البرامج التي تركز على المتعلم والاهتمام بتفريد التعليم والتعلم الذاتي كأحد العناصر المهمة للعملية التعليمية .

(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ، 2006 : 169)

خامسا : تنظيمات البرامج الدراسية

يقصد بتنظيم البرامج الدراسية : " بناؤها وتشكيلها من خلال تحديد مجالاتها وتتابع أجزائها وعلاقة هذه الأجزاء بعضها البعض " . (صالح هندي واخرون ، 1999 : 217)

ومن ابرز تنظيمات البرامج الدراسية ما يلي :

– برامج المواد الدراسية .

– برنامج النشاط .

– البرنامج المحوري .

- برنامج الوحدات الدراسية .

1 - برامج المواد الدراسية : يعد هذا النوع من أقدم أنواع البرامج واسبقها ظهورا ، ولقد كانت المواد الدراسية التي يتكون منها البرنامج منفصلة عن بعضها ، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد ، أعقبه دمج بعض المواد في مجالات محدودة ثم دمجها في مجالات واسعة .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 125)

ويتضمن هذا النوع من البرامج :

- برنامج المواد الدراسية المنفصلة .
- برنامج المواد الدراسية المترابطة .
- برنامج المجالات الواسعة .

أ - برنامج المواد الدراسية المنفصلة : يقصد ببرنامج المواد الدراسية المنفصلة البرنامج الذي يرى أن المعرفة هي أهم عنصر في العملية التعليمية ، ويتم التركيز على فروعها وأنواعها وما تتضمنه من معلومات وحقائق ومفاهيم ، ويتم تقسيم البرنامج فيها إلى مواد دراسية منفصلة مرتبة من السهل إلى الصعب حسب سنوات دراسة المتعلم . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 191)

ب - برنامج المواد الدراسية المترابطة : هو عبارة عن ربط مادتين أو أكثر ببعضهما دون إزالة الفواصل الموجودة ، مثل الربط بين اللغة العربية والتاريخ من خلال ربط الأدب الجاهلي مع تاريخ العرب قبل الإسلام ، على أن يظل لكل مادة دراسية كتابها الخاص ومعلمها المتخصص

فيها ، وذلك لمجابهة مشكلة تجزيء البرنامج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 131)

ج – **برنامج المجالات الواسعة** : يعني تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واسع بحيث تزول الحواجز بينها تماما . (حلمى أحمد الوكيل و محمد أمين المفتى ، 2004 : 232)

2 – برنامج النشاط : سمي باسم برنامج النشاط لأنه يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط المتعلمين الذاتي وما يتضمنه هذا النشاط من مرورهم بخبرات تربوية متنوعة ، تؤدي إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه ، والى نموهم نموا متكاملا منشودا .

(فوزي طه ابراهيم و رجب أحمد الكلزه ، 2000 : 228)

يقوم برنامج النشاط على مجموعة من الأسس تتمثل فيما يلي :

– إن برنامج النشاط يبنى أساسا على ميول واهتمامات وحاجات المتعلم .

– يؤكد هذا البرنامج على وحدة المعرفة وتكاملها .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 136 ، 139)

– تنظيم الأنشطة في صورة مشروعات أو مشكلات .

– لا يتم التخطيط لهذا البرنامج مسبقا ، بل يجب الانتظار حتى تبدأ الدراسة ويلتقي المعلم والمتعلم ، ثم يقومون معا باختيار المشروعات التي تتجاوب مع ميول المتعلم .

(حلمى أحمد الوكيل و محمد أمين المفتى ، 2004 : 273 ، 276)

لقد وجهت مجموعة من الانتقادات لبرنامج النشاط ، والتي من أبرزها ما يلي :

– لا يتيح الفرص للتعمق في المعلومات ، حيث يكتفي بتقديم أساسيات المعرفة دون التعمق فيها .

– يهمل حاجات المجتمع ومشكلاته ومطالبه . (صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 142 – 143)

– يركز هذا البرنامج على الميول ، ويقوم المتعلمون باختيار وتنفيذ مشروعات مبنية على هذه الميول .

– صعوبة تحديد ميول المتعلمين وحاجاتهم الأساسية .

– توجيه العناية إلى حاضر المتعلم ، وإهمال ماضيه والمستقبل الذي ينبغي أن يكون عليه .

(حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 2001)

3 – **البرنامج المحوري** : يطلق البرنامج المحوري على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها المتعلمون . (صالح هندي و اخرون ، 1999 : 230)

ومن بين الأسس التي يقوم عليها البرنامج المحوري ما يلي :

– إشراك جميع المتعلمين في حل المشكلات .

– الاهتمام بالعلاقة بين المعلم و المتعلمين . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 206)

– التركيز على حاجات المتعلمين ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته

– إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة وتنظيمه في صورة وحدات قائمة على حل المشكلات .

– تخصيص فترة زمنية لدراسته تشمل من حصتين إلى ثلاث حصص متصلة في اليوم الدراسي الواحد .

(صالح هندي و اخرون ، 1999 : 232)

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 150)

لقد وجهت لهذا المنهج مجموعة من الانتقادات تمثلت فيما يلي :

– عدم تمكين المتعلم من الاستمرار في التركيز ، بسبب طول فترة دراسة المحور .

– صعوبة اختيار خبرات تعلمية مناسبة لمستوى نمو المتعلمين .

(صالح هندي و آخرون ، 1999 : 234)

– يحتاج تطبيقه إلى معلم معدا إعدادا خاصا ذا سعة في الاطلاع وتنوع الخبرات .

– يتطلب تنفيذه تغييرا شاملا في بناء المدارس وتجهيزات المختبرات والفصول الدراسية وتوفير جهاز فني من المرشدين والتربويين ، وذلك كله يحتاج إلى تكلفة اقتصادية كبيرة .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 150 – 151)

4 – برنامج الوحدات الدراسية : يقصد بالوحدة : " دراسة مخطط لها مسبقا ، يقوم بها المتعلمون في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم المتعلم والتي تواجهه في حياته " .

(حلمى أحمد الوكيل و محمد أمين المفتى ، 2004 : 238)

ومن بين الأسس التي يقوم عليها برنامج الوحدات الدراسية ما يلي :

- الاهتمام بحاجات المتعلمين وميولهم .

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

- قيام دراسة الوحدة على أساس النشاط المشترك .

(صلاح عبد الحميد مصطفى ، 2000 : 153 - 154)

- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة .

- بناء الوحدة على أساس قيام المتعلم بسلسلة من النشاطات في مجالات متعددة والتي تجعل من دوره ايجابي في عملية التعلم .

- ارتباط الوحدة بحياة المتعلمين . (حلمى أحمد الوكيل و محمد أمين المفتى ، 2004 : 239 - 241)

سادسا : عمليات البرامج الدراسية

البرامج الدراسية تتم في الواقع من خلال عمليات متعددة ومتداخلة والتي تتمثل في عملية التخطيط ، عملية التطوير ، عملية التنفيذ ، عملية التقويم .

1 - عملية التخطيط : يقصد بعملية تخطيط البرامج الدراسية : " الإجراءات والممارسات المتبعة في صياغة الأفكار المرتبطة بتطوير البرامج أو بناءها في خطة منظمة تحدد الأهداف المطلوبة وتقترح الإجراءات والوسائل والأدوات اللازمة للوصول إلى تلك الأهداف ، وكما تقترح إجراءات وعمليات التقويم الخاصة بها وتحدد الوقت اللازم لذلك والإطراف المشاركة وأدوارهم .

(حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 253)

وتقوم عملية تخطيط البرامج الدراسية على خطوات تتمثل فيما يلي :

- التعرف إلى السياسة التربوية وتوجهاتها العامة التي هي ترجمة لفلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع .

- التعرف على حاجات المجتمع و المتعلمين وتشخيصها .

- تحديد الأهداف التربوية وصياغتها . (صالح هندي و آخرون ، 1999 : 169)

- تحديد محتوى البرامج وتنظيم الخبرات التعليمية .

- تحديد طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم .

- تجريب البرامج الدراسية وتنفيذها وتقويمها من آن لأخر .

(فوزي طه إبراهيم و رجب أحمد الكلزه ، 2000 : 202 – 203)

2 – عملية التنفيذ : يقصد بعملية تنفيذ البرامج الدراسية : " العملية التي يتم فيها الانتقال من مرحلة انجاز البرنامج وتصميمه إلى مرحلة التطبيق في العملية التعليمية " .

(حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 317)

ولكي يتم التنفيذ بشكل جيد وتتحقق الأهداف المنشودة من البرامج الدراسية لا بد من مراعاة الخطوات التالية :

- تدريب المعلمين .

- شعور مديري المدارس والمشرفين التربويين بمسؤولية تنفيذ البرامج الدراسية .

- تهيئة البيئة المدرسية للتنفيذ . (توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 282)

- توعية المدرسين والمتعلمين بأهمية البرامج الدراسية .

- توفير التجهيزات المدرسية اللازمة ، وتأمين الوسائل التعليمية الضرورية لتنفيذ البرامج وتحديد الأنشطة المدرسية اللازمة .

- اختيار طرائق التدريس المناسبة .

(صالح هندي و آخرون ، 1999 : 239)

3 - عملية التطوير : تعني عملية تطوير البرامج الدراسية : " الوصول بالبرامج إلى أحسن صورة حتى تؤدي الغرض المطلوب منها بكفاءة واقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف " .

(عبد الحفيظ همام ، 2014 : 167)

وعملية تطوير البرامج الدراسية تتم وفق خطوات تتمثل فيما يلي :

- ارتكاز التطوير على فلسفة التربية .

- تهيئة العاملين في التربية .

- تحديد أهداف البرامج الدراسية . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 333)

- وضع خطط التطوير .

- التخطيط التفصيلي لجوانب البرامج الدراسية المختلفة (تحديد المقررات الدراسية ، طرائق التدريس والوسائل التعليمية ، الكتب المدرسية) .

- تجريب البرامج الدراسية المقترحة قبل تعميمها .

- الاستعداد للتنفيذ .

- تنفيذ البرامج ومتابعتها . (حلمى أحمد الوكيل و محمد أمين المفتى ، 2004 : 328 - 330)

4 - عملية التقويم : إن عملية تقويم البرامج الدراسية تعني : " عملية تحديد قيمة البرنامج لتوجيه مسيرة تصميمه ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره ، وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة مسبقا " .

(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة ، 2000 : 325)

وتتم عملية تقويم البرامج الدراسية وفق الخطوات التالية :

- تحديد الهدف من عملية التقويم .

- بناء أدوات التقويم . (حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 295 - 296)

- اختيار الشخص الذي يقوم بعملية التقويم .

- وضع الإطار الزمني لعملية التقويم .

- جمع البيانات وتفسيرها وتحليلها .

- إصدار القرار حول البرامج وتقديم الصورة النهائية حول مواطن القوة والضعف .

- اتخاذ القرار المناسب بالإبقاء على البرامج أو حذفها أو تعديلها أو تطويرها .

(حامد عبد الله طلاحفة ، 2013 : 295 - 296)

وعليه يتضح أن البرامج الدراسية عند وضعها تتم وفق عمليات مترابطة ، وكل عملية لا تقل أهمية عن سابقتها ، فوضع البرامج الدراسية يبدأ بالتخطيط لها ثم تنفيذها لتأتي عملية التطوير والتقويم وكل عملية من هذه العمليات لها خطوات لابد من إتباعها لتحقيق الأهداف المنشودة .

خلاصة :

مما سبق نخلص إلى أن البرامج الدراسية هي ترجمة للأهداف التربوية في أي منظومة تربوية ، حيث تكون هذه البرامج في صورتها الأولية برامج مقترحة إلا أنها تتحول فيم بعد إلى برامج تنفيذية عملية ، يتم توظيفها فيما يعود على الأمة بالتقدم ، فهي تبنى وفق أسس متعددة (فلسفية ، اجتماعية ، نفسية ، معرفية ، تكنولوجية) ، ويجري تحويل هذه البرامج إلى صورة وثائق مطبوعة يتم تلقيها من قبل المعلمين والمتعلمين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية ، ويتم تغييرها بين الفترة والأخرى من قبل المختصين ، كما تتم عملية مراجعتها لتأكد من أنها قد حققت الأهداف المرجوة .

الحانة الميدانية

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: مجتمع الدراسة

رابعا : أدوات جمع البيانات

خامسا: الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعد مرحلة الإجراءات المنهجية لأي دراسة ، من الخطوات الهامة التي لا يمكن الاستغنـاء عنها للوصول إلى الدراسة العلمية الصحيحة.لذا يجب على كل باحث يسعى إلى تقديم دراسة ملمة بكل حيثيات الظاهرة المراد دراستها، أن يضع إطـارا منهجيـا يتسم بالترتيب المنطقي والموضوعي فـي الطرح.وتبرز أهمية الدراسة الميدانية لتكريس حقيقة التصورات والأفكار النظرية التي تم جمعها حول مشكلـة الدراسـة،واستفاءا لتغطيـة هذا الجانب لما له من تأثير على نتائج الدراسة ، وعليه فإننا سنحاول في هذا الفصل التعرض للإجراءات المنهجية الميدانية المتبعة في هذه الدراسة، عارضين بذلك مجالات الدراسة (المكانية والزمنية والبشرية)، وكذا المنهج المتبع وصولا إلى الأدوات المعتمدة عليها في جمع البيانات .

أولا : مجالات الدراسة

1- المجال المكاني : يعتبر تحديد الباحث للمجال المكاني الذي سيجري فيه الدراسة الميدانية إجراءا منهجيا في غاية الأهمية ، ويتمثل المجال المكاني لهذه الدراسة في مدينتي جمورة ومنبع الغزلان بولاية بسكرة ، والتي تتمثل في **08 ابتدائيات** موضحة في **الجدول رقم (01)** :

ابتدائيتي منبع الغزلان	ابتدائيات جمورة	
بحمة علي	اسعيد فراس	زرقان علي
بحري علي	الاخوين شنشونة	برباري العربي
	سائحي بلقاسم	برباري الصادق

و لقد اختيرت إبتدائيات مدينتي جمورة ومنبع الغزلان بولاية بسكرة كمجال للدراسة نظرا للاعتبارات التالية : - قرب الإبتدائيات من مكان إقامة الباحثة .

– المعرفة الشخصية للباحثة ببعض معلمي ومعلمات هذه الإبتدائيات وثقتها بهم في الإجابة بكل موضوعية عن الموضوع.

2- المجال الزمني : بدأت الدراسة الميدانية تحديدا من يوم 5 /03 /2017 إلى غاية 2017/05/11 ، حيث قمنا طيلة هذه الفترة بمجموعة من الخطوات ففي الفترة الممتدة من 2017/03/05 إلى غاية 2017/03/16 تمت الزيارة الاستطلاعية لهذه المؤسسات قصد انجاز العمل الميداني بها ، حيث تم إجراء مقابلة مع مدراء هذه المؤسسات بغرض الحصول على الإذن بإجراء الدراسة الميدانية والحصول على المعلومات اللازمة عن المؤسسات .

ومن يوم 2017/03/17 إلى غاية 2017/03/26 تم الشروع في بناء الاستمارة على أساس مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة ، وتم توزيعها على مجموعة من الأساتذة وذلك قصد تحكيمها إلى أن وصلت إلى شكلها النهائي .

وفي الفترة الممتدة من 2017/03/27 إلى غاية 2017/03/29 تم توزيع الاستمارة على أفراد مجتمع الدراسة واسترجاعها بعد ثلاثة أيام من توزيعها ، وبعدها تم الشروع في تفريغ البيانات عن طريق برنامج SPSS ، وتحليلها وتفسيرها في ضوء المعطيات الإحصائية وكذلك في هذه الفترة واصلنا الزيارات إلى هذه المؤسسات قصد تكملة المعلومات المطلوبة .

3.المجال البشري: تم تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات إبتدائيات مدينتي جمورة ومنبع الغزلان والذين يقدر عددهم بـــ59 معلما ومعلمة.

ثانيا– منهج الدراسة

تختلف مناهج البحث باختلاف المواضيع المدروسة للوصول إلى الحقيقة و للكشف عن هذه الحقيقة لابد من إتباع منهج علمي . (بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني ، 2004 : 168)

وبما أن موضوع هذه الدراسة هو اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية قد تم إتباع المنهج الوصفي الذي يسمح بوصف المشكلة المراد دراستها ومحاولة إعطائها تفسيرا علميا منطقيا ويعرف المنهج الوصفي بأنه : " مجموعة الإجراءات الدراسية التي تتكامل لوصف الظاهرة او الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات ، وتصنيفها ، ومعالجتها وتحليلها تحليلا كاملا ودقيقا ، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع قيد الدراسة " . (ماجد محمد الخياط ، 2010 : 94)

ويعرف أيضا على أنه : " استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر ، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها ، وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين ظواهر أخرى " . (عبد الرحمن سيد سليمان ، 2014 : 131)

وجاء اختيار المنهج الوصفي لانسجامه مع طبيعة هذه الدراسة الوصفية للعلاقة بين المتغيرين هما اتجاهات المعلمين والتغيير في البرامج الدراسية ، ولكونه يدرس الظاهرة محل البحث ويعبر عنها كما ونوعا ، فتم وصف ظاهرة التغيير في البرامج الدراسية كيفيا ثم كما عن طريق توجيه استمارة بحث على معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة منبع الغزلان ومدينة جمورة ، ثم تم تحليلها وتم التوصل إلى جملة من النتائج التي سوف يتم التعرض لها لاحقا .

ثالثا- مجتمع الدراسة : إن مجتمع الدراسة يعتبر من أهم الإجراءات المنهجية التي يقوم بها الباحث نظرا للحاجة الدائمة إلى استعمالها كمصدر لجمع البيانات من اجل التوصل إلى تعميمها ليطبقها على المجتمع ، ويعرف مجتمع الدراسة على أنه : " جميع الإفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة " . (ذوقان عبيدات ، 2005 : 99)

وعليه إما أن يختار العينة حسب طبيعة الموضوع المدروس أو يطبق المسح الشامل الذي يتطلب دراسة كل وحدة في المجتمع ، وهو أسلوب دقيق جدا ونسبة الخطأ فيه ضئيلة أن توافرت الإمكانيات الفعلية للباحث .

وفيما تعلق بهذه الدراسة ، فقد تمثل مجتمع الدراسة في معلمي المرحلة الابتدائية ، حيث تم اختيار 07 مدارس ونظرا لان هذه الابتدائيات مجال الدراسة تضم 59 معلما ومعلمة كعدد إجمالي . تم تطبيق المسح الشامل الذي يعرف على أنه : " محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين ، أو عينــة معينة ، وذلك عن طريق استخدام استمــارات البحث أو مقابلات " . (عبد الرحمن سيد سليمان ، 2014 : 141)

كما يعرف على انه : " هو معالجة المشكلة كما هي في واقع لدى عدد من الأفراد في مؤسسـة أو منطقة ما معينة ، من اجل توجيه العمل في الوقت الحاضر وفي المستقبل القريب وقد تشمل أحيانا جميع أفراد مجتمع الدراسة إذا كان صغيرا . (عزت جودت عطوي ،2007 : 175)

ويذكر كل من فؤاد أبو حطب و آمال صادق أن المسح الشامل كما يستخدمانه له معنى محدد هو أنه : " دراسة لحاضر الظواهر العلمية " . (عبد الرحمن سيد سليمان ، 2014 : 141)

رابعا : أدوات جمع البيانات

إن نجاح أي بحث في تحقيق أهدافه يعتمد على اختيار أدوات ملائمة لجمع البيانات ، وعلى الباحث أن يقوم بتمحيص هذه الأدوات ، لكي تتحقق درجة معينة من الثقة في البيانات التي يتحصل عليها عن طريق أدوات البحث المختارة .

لقد اعتمدت هذه الدراسة على أدوات جمع البيانات تم اختيارها بناءا على طبيعة الموضوع المتمثل في وصف اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية وتمثلت هذه الأدوات فيما يلي :

1-الملاحظة البسيطة : وتعتبر الملاحظة البسيطة من الأدوات الأساسية في جمع البيانات حيث تستخدم في الدراسات الاستكشافية ، حيث يلاحظ الباحث ظاهرة أو حالة دون أن يكون لديه مخطط مسبق لنوعية المعلومات أو الأهداف أو السلوك الذي سيحققه للملاحظة .

(ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم ، د. س : 122)

وتعرف أيضا على أنها : " ملاحظة عرضية لا تهدف إلى الكشف عن حقائق محددة وهي تأتي دون ضبط علمي أو اتخاذ إجراءات معينة أو استخدام أجهزة أو أدوات قياس دقيقة لتحديد أبعاد أو سمات الظاهرة المدروسة وتتضمن صورا مبسطة من المشاهدة و الاستماع ، ويقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي " . (جودت عزت عطوي ، 2009 : 121)

ولقد تم استخدام الملاحظة كأداة فرعية ،إضافية لتدعيم الاستمارة لذا لم تتضمن دليل لها بل تم تطبيقها من خلال حضور بعض الحصص الدراسية لبعض المعلمين وملاحظة مجريات الحصص ، من أجل التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية.

2-المقابلة : تعتبر المقابلة من الأدوات الأساسية في جمع المعلومات، حيث تعرف على أنها : "تفاعل لفظي بين شخصين في موقف مواجهة ، حيث يحاول أحدها وهو الباحث القائم بالمقابلة أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر وهو المبحوث والتي تدور حول آرائه ومعتقداته " . (مصطفى نمردعمس ، 2008 : 219)

وتعرف أيضا على أنها : " المواجهة أو المعاينة أو الاستجواب وهي تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث أو معاونيه المتمرنين معه والمبحوثين كل على حدا ، وتحت مناقشة موجهة من أجل جمع البيانات التي يريد الباحث الحصول عليها وذلك لغرض معين " . (حسن عبد الحميد رشوان ، 2003 : 153)

ولقد تم استخدام المقابلة كأداة فرعية ،إضافية لتدعيم الاستمارة لذا لم تتضمن دليل لها بل كانت في شكل حوار عام حول موضوع الدراسة. أين قمنا بإجراء المقابلة أولا مع مدراء المؤسسات من اجل الحصول على الإذن بالقيام بالدراسة الميدانية ، وكذلك الحصول على المعلومات المتعلقة بهذه المؤسسات ، كما تم إجراء مقابلات دون تخطيط مسبق ، بل كانت في شكل لقاءات دورية معهم مع بعض المعلمين في هذه المؤسسات .

3-استمارة استبيان : تعتبر الاستمارة من بين الوسائل المنهجية التي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظاهرة موضوع الدراسة ، حيث تعرف الاستمارة على أنها : " مجموعة المؤشرات يمكن

عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس ، وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث و المبحوث " . (بلقاسم سلاطنية و حسان الجيلاني ، 2004 : 282)

كما تعرف على أنها : "عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل واضح بحيث لا تحتاج إلى شرح إضافي وتجمع معا في شكل استمارة " . (أحمد عباد ، 2006 : 121)

وتمثل الهدف من استخدام الاستمارة في التعرف على طبيعة اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية ، ولأنها توفر الكثير من الوقت والجهد على الباحث مع أنها أخذت بعض الوقت في إعدادها ، قبل أن تصل الاستمارة إلى شكلها النهائي ، ليتم عرضها على جملة من الأساتذة المحكمين من أجل تعديلها وتنقيحها .

حيث تم حذف بعض العبارات وإضافة أخرى وتعديل صياغة بعضها ، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي، (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) وقد ضم هذا المقياس (26) عبارة حيث كانت (14) عبارة منها تغطي الفرضية الأولى ، أما العبارات المتبقية تغطي الفرضية الثانية ، كما تضمنت محورا خاصا بالبيانات العامة حول المبحوثين من سن ، جنس ، مؤهل علمي ، خبرة مهنية وتخصص .

خامسا : الأساليب الإحصائية

بعد توزيع الاستمارات وجمعها وتمت الاستعانة بمجموعة من الأساليب الإحصائية لتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا ، وقد تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم

الاجتماعية ، والمعروف بـ SPSS لمعالجة البيانات ، ومن بين الأساليب الإحصائية التي تمت الاستعانة بها ما يلي :

- التكرارات والنسب المئوية .

- الانحراف المعياري .

- المتوسط الحسابي ، وفقا لمقياس ليكرت يكون المتوسط الحسابي 4/5 ويساوي 0,8 ، فتكون إجابة مجتمع الدراسة وفقا للجدول التالي :

جدول رقم 02 : يوضح حساب المتوسط الحسابي المرجح

المتوسط الحسابي المرجح	الاتجاه
1 – 1,8	موجب بشدة
1,8 – 2,6	موجب
2,6 – 3,5	محايد
3,5 – 4,2	غير موافق
4,2 – 5	غير موافق بشدة

خلاصة :

إن الإجراءات المنهجية من الخطوات الأساسية التي لابد منها للباحث أن يحددها فالدراسات العلمية الدقيقة ، ونتائجها قائمة على مدى صحة هذه الخطوة ، فهي تمثل الدليل الذي يسير وفقه الباحث لجمع البيانات عن مشكلة دراسته ومحاولة حلها .

الفصل السادس

عرض البيانات وتحليلها ومناقشة النتائج

أولا: عرض البيانات وتحليلها

ثانيا: مناقشة النتائج

أولا : عرض وتحليل البيانات

بعد تطبيق الاستمارة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية ، تم تفريغ البيانات آليا عن طريق حزمة العلوم الاجتماعية SPSS ، أين تحصلنا على مجموعة بيانات تم تبويبها لقراءتها وتحليلها للإجابة عن تساؤلات الدراسة .

الجدول رقم 03 : يوضح جنس المبحوثين

الجنـــــس	التكـــــرار	النسبة المئوية %
ذكر	12	20,3
أنثى	47	79,7
المجمـــــوع	**59**	**100**

يلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الذكور تقدر بـ 20,3 % . حيث إن عددهم الإجمالي تمثل في 12 معلما من مجتمع الدراسة ، في حين أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور حيث قدرت بـ 79,7 %، وقد تمثل عددهم الإجمالي 47 معلمة .

وبذلك تدل هذه النسب على غلبة العنصر الأنثوي على معظم مناصب التربية والتعليم ، وأن هذه النسبة في تزايد . وهذا نظرا لأن الإناث هم أكثر إقبالا على مهنة التعليم ، لأنهن مؤهلات فطريا للتربية والتعليم ، ولأن هناك شبه إجماع لدى معظم أفراد المجتمع الجزائري أن أنسب وظيفة للمرأة هي التعليم أو الطب.بينما يفضل الذكور المهن الأخرى ومعظمهم ينقطع عن الدراسة في سن مبكرة ويتوجه إلى العمل.

الجدول رقم 04 : يوضح سن المبحوثين

السن	التكرار	النسبة المئوية (%)
30- 35	18	30,50
35 - 40	04	6,77
40 - 45	11	18,64
أكثر من 45	26	44,06
المجموع	**59**	**100**

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 44,06 % من أفراد مجتمع الدراسة تزيد أعمارهم عن 45 سنة تليها نسبة 30,50 % فهم ينتمون إلى الفئة العمرية التي تتراوح بين 30- 35 سنة ، أما نسبة 18,64% منهم فتتراوح أعمارهم ما بين 40- 45 سنة .

وأخيرا نجد نسبة 6,77 % هم ينتمون إلى الفئة العمرية التي تتروح بين 35 – 40 سنة.

وعليه نستخلص أن غالبية المعلمين المؤطرين بالمؤسسات هم من ذوي الخبرة الطويلة في مجال التعليم ، مما يساعدهم على الوقوف على كل صغيرة وكبيرة تتعلق بالبرامج الدراسية والإصلاحات المتكررة ومدى تلبيتها لاحتياجات التلميذ والمعلم .

الجدول رقم 05 : يوضح تخصص المبحوثين

التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
أدب عربي	44	74,6
علوم إنسانية	4	6,8
اقتصاد	1	1,7
علوم إسلامية	2	3,4
رياضيات	5	8,5
فيزياء	3	5,1
المجمـــوع	**59**	**100**

يلاحظ من خلال معطيات الجدول أن المعلمين ذوي تخصص أدب عربي يشكلون اكبر نسبة قدرت بـ 74,6% ، حيث قدر عددهم الإجمالي بـ 44 معلما ، ليليهم في الترتيب المعلمين ذوي تخصص رياضيات بنسبة تقدر بـ 8,5% وقد تمثل عددهم الإجمالي في 05 معلمين من مجتمع الدراسة ، في حين أن المعلمين ذوي تخصص العلوم الإنسانية يمثلون نسبة 6,8 % من الطاقم التربوي لمجتمع الدراسة ، فقد بلغ عددهم الإجمالي 04 معلمين .

أما بالنسبة للمعلمين ذوي تخصص الفيزياء فتقدر نسبتهم بـ 5,1% ، حيث قدر عددهم الإجمالي بـ 03 معلمين ليليهم في الترتيب المعلمين ذوي تخصص علوم إسلامية حيث يمثلون نسبة تقدر بـ 3,4 % فقد بلغ عددهم الإجمالي معلمين اثنين من مجتمع الدراسة ، أما نسبة 1,7 % فتمثل المعلمين ذوي تخصص اقتصاد ، حيث تمثل عددهم الإجمالي من مجتمع الدراسة في معلم واحد .

وعليه نستنتج أن الإبتدائيات محل الدراسة، فيها نوع من التنوع في تخصصات المعلمين حيث أن هذا التنوع في التخصصات يضفي نوعا من التنوع في طرح المعلومات وفي كيفية إيصالها إلى المتعلمين ، فعليه باستطاعة كل معلم أن يستفيد من تخصص المعلم الآخر ، وذلك من شأنه أن يقلل من بعض الصعوبات التي قد تواجه بعض المعلمين في تدريسهم للبرامج الدراسية الجديدة .

في حين يلاحظ أن تخصص الأدب العربي يمثل الغالبية، باعتبار أن وزارة التربية والتعليم كانت تسمح فقط لخريجي تخصص أدب عربي بالانخراط في المسابقات التي ينظمها القطاع . أما في السنوات الأخيرة فقد تم إدراج جميع التخصصات في التربية والتعليم .

الجدول رقم 06 : يوضح المؤهل العلمي للمبحوثين

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي للتربية	16	27,1
مدرسة عليا	4	6,8
ليسانس	38	64,4
ماجستير	1	1,7
المجمـــــــوع	**59**	**100**

يتضح من خلال الجدول أن المعلمين الحاملين لشهادة ليسانس يمثلون النسبة الأكبر والتي قدرت بـ 64,4 %، تليها نسبة 27,1 % منهم من خريجي المعهد التكنولوجي للتربية .

أما نسبة 6,8 % فتمثل خريجي المدرسة العليا للأساتذة ، في حين نجد المعلمين الحاملين لشهادة الماجستير يمثلون نسبة تقدر بـ 1,7% .

وعليه نخلص أن مجتمع الدراسة متنوع من حيث المؤهل العلمي ، وأن معظم المعلمين من حاملي شهادة ليسانس ومن تخصصات متنوعة.

الجدول رقم 07 : يوضح الخبرة المهنية للمبحوثين

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	31	52,5
من 10 إلى 20 سنة	12	20,3
من 20 إلى 30 سنة	13	22,0
من 30 فأكثر	3	5,1
المجمـــوع	**59**	**100**

يتضح من خلال معطيات الجدول أن نسبة 52,5% من مجتمع الدراسة تمثل فئة أقل من 10 سنوات خبرة مهنية ، حيث بلغ العدد الإجمالي للمعلمين 31 معلما ، لتليها نسبة 22% وهي تمثل فئة من 20 إلى 30 سنة ، وهي فئة لها خبرة مهنية تجعلها قادرة على التعامل مع التغييرات الحاصلة في البرامج الدراسية ، في حين نجد أن فئة من 10 سنوات إلى 20 سنة تمثل نسبة 20,3 %، أما فئة من 30 سنة فأكثر فهي تمثل أضعف نسبة حيث قدرت بـ 5,1% وهي فئة تملك خبرة مهنية جيدة للتعامل مع التغييرات الحاصلة في البرامج الدراسية ، إلا أن بعض أفراد هذه الفئة تم توليهم لمناصب في الإدارة والبعض الآخر تقاعد .

وعليه نخلص إلى أن مجتمع الدراسة تميز بالتنوع في درجات الخبرة المهنية للمعلمين ، مما يسمح بوجود تبادل للخبرات والمعارف فيما بينهم داخل الوسط المدرسي ، مما يؤدي إلى رفع من كفاءة وجودة التعليم ، وهذا ما تميز به معلمي ومعلمات الإبتدائيات محل الدراسة .

الجدول رقم 08 : يوضح اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

الرقم	العبـــــــــارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1	تساعد البرامج الدراسية الجديدة على تكوين المعلم والمتعلم معا	22	37,3	34	57,6			3	51			1,73	0,715
2	أصبح المتعلم أكثر فعالية مما كان عليه في البرامج الدراسية القديمة	10	16,9	27	45,8	3	5,1	17	28,8	2	3,4	2.56	1,178
3	البرامج الدراسية الجديدة تفوق قدرات المتعلم	11	18,6	21	35.6	5	8,5	18	30,5	4	6,8	2,71	1,274
4	هناك كثافة في	21	35,6	23	39,0	4	6,8	11	18,6			2,08	1,087

	البرامج الدراسية الجديدة											
5	البرامج الدراسية الجديدة تكلف الوقت و الجهد في تحضير الدروس من قبل المعلم	14	23,7	28	47,5	3	5,1	14	23,7			2,29	1,084
6	التغيير في البرامج الدراسية يولد لدى المعلم الشعور بالارتباك	8	13,6	13	22,0	5	8,5	27	45,8	6	10,2	3,17	1,275
7	محتوى البرامج الدراسية الجديدة ينبثق من الواقع الاجتماعي للمتعلم	11	18.6	35	59,3	2	3,4	9	15,3	2	3,4	2,25	1,044
8	مضمون الكتاب المدرسي لا يتوافق مع الأهداف المسطرة في البرامج الدراسية الجديدة	4	6,8	17	28,8	9	15,3	28	47,5	1	1,7	2,92	1,055
9	البرامج الدراسية الجديدة تركز	1	1,7	1	1,7	3	5,1	44	74,6	10	16.9	4,03	0,669

	على التلقين											
10	التقويم البيداغوجي الشهري يحسن من مستوى التحصيل لدى المتعلم	18	30,5	34	57,6	2	3,4	5	8,5			1,90	0,824
11	البرامج الدراسية الجديدة تركز على الأنشطة الصفية و اللاصفية كمصدر للتعلم	5	8.5	29	49,2	7	11,9	15	25,4	3	5,1	2,69	1,103
12	البرامج الدراسية الجديدة تعتمد على وسائل تعليمية متنوعة	15	25,4	38	64,4			6	10,2			1,95	0,818
المجمـــــــــــوع												**2,58**	**1,034**

العبارة رقم 01 : " تساعد البرامج الدراسية الجديدة على تكوين المعلم والمتعلم معا "

تشير بيانات الجدول إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,42 وانحراف معياري قدر بـ 1,004 ، وهذا يعني أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن البرامج الدراسية الجديدة تساعد على تكوين المعلم والمتعلم معا ، وهذا ما أكده بعض المعلمين الذين تم إجراء مقابلة معهم ، على أن البرامج الدراسية تساعد المعلم والمتعلم من تعلم خبرات جديدة وذلك أثناء العملية التعليمية ، وقبلها من خلال البحث من قبل المعلم والمتعلم .

العبارة رقم 02 : " أصبح المتعلم أكثر فعالية مما كان عليه في البرامج الدراسية القديمة "

تشير معطيات الجدول إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,56 وانحراف معياري قدر بـ 1,178 ، وهذا يدل على أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن المتعلم في البرامج الدراسية الجديدة أصبح أكثر فعالية مما كان عليه في البرامج الدراسية القديمة ، وهذا ما يؤكده الجانب النظري ، حيث أن المتعلم أصبح ايجابي مشارك في عملية التعلم عكس البرامج الدراسية القديمة ، حيث كان دوره سلبي متلقي فقط لقد جعلت هذه البرامج الدراسية الجديدة المتعلم دائم العمل والنشاط خاصة في الأعمال الخاصة بالبحوث والمشاريع ، وأصبح المتعلم هو الذي يبني المعارف بنفسه .

العبارة رقم 03 : " البرامج الدراسية الجديدة تفوق قدرات المتعلم "

يتضح من خلال معطيات الجدول أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي قدر بـ2,71 وانحراف معياري قدر بـ 1,274 ، إلا أن الدراسة السابقة

التي هي بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر إلى أن البرامج الدراسية لا تراعي القدرات المختلفة للمتعلمين ، حيث جاءت بمتوسط حسابي قدر بـ 2,41 وانحراف معياري قدر بـ 1,20 ، مما دل على عدم رضا أفراد مجتمع هذه الدراسة عن محتويات البرامج الدراسية المعدة للإصلاح التربوي .

العبارة رقم 04 : " هناك كثافة في البرامج الدراسية الجديدة "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 2,08 وانحراف معياري قدر بـ 1,087 ، وهذا ما يدل على أن اتجاه عدد من مجتمع الدراسة هو اتجاه محايد ، إلا انه من خلال مقابلة بعض المعلمين تبين أن البرنامج مكثف في الدروس ، وأنه لا يتم تدريس كل البرنامج خاصة الدروس الأخيرة من البرنامج ، وقد أكد احد المعلمين أن هناك كثافة لكن الجهات الوصية تعمل على تخفيف البرامج وهذا ما حصل في السنتين الأولى والثانية ابتدائي ونحن في انتظار التعميم .

العبارة رقم 05 : " البرامج الدراسية الجديدة تكلف الوقت و الجهد في تحضير الدروس من قبل المعلم "

تشير بيانات الجدول أن اتجاه مجتمع الدراسة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,29 وانحراف معياري قدر بـ 1,084 ، وهذا ما يدل على أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن البرامج الدراسية الجديدة تكلف الوقت والجهد من قبل المعلم .

وهذا ما تؤكده دراسة عبد الرزاق سلطاني حول "اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" ، حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن البرامج الدراسية الجديدة تكلف الأستاذ جهدا ووقتا سواء من ناحية تحضير الوسائل التعليمية اللازمة للدرس أو المعارف المتعلقة

به قبل الدخول لقاعة الدرس ، وأن إعداد الدرس صار أطول مما كان عليه ، لان البحث عن المعلومات يتطلب تنقيبا اكبر من طرف الأستاذ بغية تحضير الدرس سلفا .

العبارة رقم 06 : " التغيير في البرامج الدراسية يولد لدى المعلم الشعور بالارتباك "

يتضح من خلال بيانات الجدول أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي قدر بـ 3,17 وانحراف معياري قدر بـ 1,275 ، إلا أنه من خلال مقابلاتنا مع بعض المعلمين تبين عكس ذلك ، من حيث أن التغيير في البرامج الدراسية يولد لدى المعلم الشعور بالارتباك ، فالتغييرات المفاجئة ودون تكوين المعلم مسبقا، تجعله دائم الشعور بالقلق نحو البرامج الدراسية الجديدة ونحو المتعلم ومتخوفا من الأسئلة التي سوف تطرح عليه مستقبلا.

العبارة رقم 07 : " محتوى البرامج الدراسية الجديدة ينبثق من الواقع الاجتماعي للمتعلم "

تشير بيانات الجدول أن هذه العبارة جاءت بمتوسط حسابي قدر بـ 2,25 وانحراف معياري قدر بـ 1,044 . وهذا يدل على أن اتجاه عدد من مجتمع الدراسة هو اتجاه موجب ضعيف ، وهذا يعني أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن محتوى البرامج الدراسية ينبثق من الواقع الاجتماعي للمتعلم .

وهذا ما يتوافق مع الدراسة السابقة لعبد الرزاق سلطاني حول " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" حيث يرى مجتمع الدراسة لهذه الدراسة أن البرامج الدراسية الجديدة تناقش المشكلات الحياتية المعاشة ، بمتوسط حسابي قدر بـ 3,41 .

إلا دراسة إبراهيم هياق حول "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط" ، تنفي أن البرامج الدراسية الجديدة تراعي واقع المتعلم الجزائري بمتوسط حسابي قدر بـ 2,41 .

ومن خلال المقابلات التي أجريت مع بعض المعلمين تبين لنا أن البيئة تعتبر جزءا من البرامج الدراســـية الجــديدة ، وان عملية التعليم تعكس حاجات البيئة ومشكلاتها التي يعايشها المتعلم .

العبارة رقم 08 : " مضمون الكتاب المدرسي لا يتوافق مع الأهداف المسطرة في البرامج الدراسية الجديدة "

تشير بيانات الجدول أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي قدر بـ 2,92 وانحراف معياري قدر بـ 1,055 ، إلا أنه بعد إجراء مقابلة مع بعض المعلمين تبين إن هناك من يرى أن محتوى الكتاب المدرسي يتوافق مع الأهداف المسطرة في البرامج الدراسية الجديدة ، وأنه يهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم ، والبعض الآخر يرى أن محتوى الكتاب المدرسي لا يتوافق مع الأهداف المسطرة في البرامج الدراسية الجديدة ، حيث أنه هناك دروس في الكتاب المدرسي لا تخدم المتعلم .

العبارة رقم 09 : " البرامج الدراسية الجديدة تركز على التلقين "

تشير بيانات الجدول إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه سالب بمتوسط حسابي قدر بـ 4,03 وانحراف معياري قدر بـ 0,669 ، وهذا يدل على أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن لبرامج الدراسية الجديدة لا تركز على التلقين ، وأن المعلم يقوم على

تنظيم تعلم المتعلمين وتوجيههم وإرشادهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم واستعداداتهم ، وليس التلقين كما كان الحال في ظل البرامج الدراسية القديمة .

العبارة رقم 10 : " التقويم البيداغوجي الشهري يحسن من مستوى التحصيل لدى المتعلم "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 1,90 وانحراف معياري قدر بـ 0,824 ، وهذا يشير إلى أن اتجاه عدد من مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف ، وهذا يعني أن عددا من أفراد مجتمع الدراسة يرى أن التقويم البيداغوجـي الشهري يحسن من مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم ، وهذا ما أكده لنا بعض المعلمين في المدارس قيد الدراسة، من حيث أن التقويـم البيداغوجـي الشهري يجعل المتعلم في عمل واجتهاد دائمين في مراجعة الدروس ، وأنه لا يترك له فرصة للتخاذل ، وهذا ما يتوافق مع دراسة عبد الرزاق سلطاني حول

" اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" حيث توصل إلى نتيجة أن التقويم البيداغوجي أدى إلى تطور وتحسن نتائج المتعلمين وقدر المتوسط الحسابي لهذه النتيجة بـ 3,51 .

العبارة رقم 11 : " البرامج الدراسية الجديدة تركز على الأنشطة الصفية و اللاصفية كمصدر للتعلم "

تشير معطيات الجدول إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي مرجح قدر بـ 2,69 وانحراف معياري قدر بـ 1,103 ، وبعد إجراء مقابلة مع بعض المعلمين تبين أن البرامج الدراسية الجديدة تركز على الأنشطة الصفية و اللاصفية كمصدر للتعلم حيث يتم ممارسة الأنشطة الصفية أثناء العملية التعليمية داخل القسم مثل نشاط

الرسم ، والأنشطة اللاصفية من خلال الواجبات المنزلية والقيام ببعض الرحلات ، إلا أنه هناك نقص في ممارسة الأنشطة الصفية و اللاصفية بسبب عدم توفر الإمكانيات في المدارس .

العبارة رقم 12 : " البرامج الدراسية الجديدة تعتمد على وسائل تعليمية متنوعة "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 1,92 وانحراف معياري قدر بـ 0,818 ، وهذا يدل على أن اتجاه عدد من مجتمع الدراسة هو اتجاه موجب ضعيف ، وهذا يشير إلى أن عددا من مجتمع الدراسة يرى أن البرامج الدراسية الجديدة تعتمد على وسائل تعليمية متنوعة ، وهذا ما يؤكده الجانب النظري.

ومن خلال الدراسة الميدانية لوحظ أن البرامج الدراسية الجديدة تعتمد على وسائل تعليمية متنوعة غير المسطرة والمشاهد وغيرها، من الوسائل التعليمية التقليدية إلى اعتمادها على الحاسوب واللوح الالكتروني ، لكن ذلك غير متوفر في جميع المدارس ، فهناك من المعلمين من يبادر لإحضار هذه الوسائل لتقديم درسه وإيصال المعرفة للمتعلم .

من خلال تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثانية والموسومة بـ : اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية والذي اتضح أنه اتجاها موجبا بلغ متوسطه الحسابي 2.58 .

يمكننا القول أن الفرضية تحققت ، وهذا ما يتوافق مع دراسة هدى بعوش حول " إتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم"، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الاتجاهات التي يبديها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التعليم هي اتجاهات ايجابية ومرتفعة .

الجدول رقم 09 : يوضح اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى لمتغير التخصص .

الرقم	العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
13	محتوى البرامج الدراسية الجديدة تركز على الجانب النظري لا العملي في مجال تخصصي التدريسي	22	37.3	34	57,6			3	5,1			1,73	0,715
14	بحكم تخصصي أرى أن البرامج الدراسية الجديدة تساعد على الدمج الاجتماعي للمتعلم	2	3,4	30	50,8	6	10,2	20	33,9	1	1,7	2,80	1,013
15	البرامج الدراسية الجديدة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	16	27,1	19	32,2	5	8,5	18	30,5	1	1,7	3,53	1,237
16	هناك صعوبة في التعامل مع البرامج الدراسية الجديدة	8	13,6	26	44,1	6	10,2	19	32,2			2,61	1,083

17	متطلبات التغيير في البرامج الدراسية الجديدة تفوق قدرات ومهارات المعلم	5	8,3	9	15,3	6	10,2	31	52,5	8	13,6	3,47	1,165
18	عدم وجود برامج تكوين كافية لدى المعلمين للتعامل مع التغيير في البرامج الدراسية	9	15,3	21	35,6	3	5,1	18	30,5	8	13,6	3,08	1,356
19	إن البرامج الدراسية الجديدة تتناسب مع تخصصك	5	8,5	29	49,2	7	11,9	14	23,7	4	6,8	2,71	1,130
20	بحكم تخصصك البرامج الدراسية الجديدة مواكبة للتطورات الحاصلة	7	11,9	32	54,2	9	15,3	10	16,9	1	1,7	2,42	0,969
21	أرى أن محتوى البرامج الدراسية الجديدة يتطلب حصصا إضافية من المعلم للدرس الواحد	8	13,6	23	39,0	4	6,8	18	30,5	6	10,2	2,85	1,284
22	يرتبط تطبيق طريقة حل	7	11,9	47	79,7			3	5,1	2	3,4	2,08	0,794

	المشكلات بالواقع الاجتماعي للمتعلم											
23	طريقة حل المشكلات سهلت مهمة المعلم في التدريس	8	13,6	31	52,5	8	13,6	12	20,3			2,41	0,967
24	طريقة المشروع تنمي روح الجماعة لدى المتعلم	17	28,8	36	61,0	5	8,5	1	1,7			1,83	0,674
25	استخدام الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلم	12	20,3	37	62,7	4	6,8	6	10,2			2,07	0,828
26	استخدام الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تسهل مهمة المعلم في التقييم	6	10,2	37	62,7	4	6,8	12	20,3			2,37	0,927
المجموع												**2,56**	**0,407**

العبارة رقم 13 : " محتوى البرامج الدراسية الجديدة تركز على الجانب النظري لا العملي في مجال تخصصي التدريسي "

من خلال معطيات الجدول، يتضح أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب بشدة، بمتوسط حسابي قدر بـ 1,73 وانحراف معياري قدر بـ 0,715 .

وهذا يدل على أن هناك عددا من مجتمع الدراسة يرى أن محتوى البرامج الدراسية يركز على الجانب النظري لا العملي في مجال التخصص التدريسي ، وهذا ما تؤكده دراسة عبد الرزاق سلطاني حول " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر".

حيث توصلت لنتيجة مفادها أن البرامج الدراسية الجديدة تقتصر على الجانب النظري دون التركيز على الجانب العملي في مجال التخصص التدريسي، بمتوسط حسابي قدر بـ 2,85 إلا أن هذا يختلف من مادة دراسية إلى أخرى ، حيث من خلال دراستنا الميدانية لاحظنا أن مادة التربية العلمية والتكنولوجية المدرجة في التعليم الابتدائي تركز على أنشطة الملاحظة والتجريب والاكتشاف ، حيث يتم طرح وضعيات إشكالية تخضع للملاحظة وذلك بتوظيف الوسائل التجريبية أو الصور والرسومات .

العبارة رقم 14 : " بحكم تخصصي أرى أن البرامج الدراسية الجديدة تساعد على الدمج الاجتماعي للمتعلم "

من خلال بيانات الجدول يتضح أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,80 وانحراف معياري قدر بـ 1,013 ، وهذا يشير إلى أن

هناك نسبة معتبرة من مجتمع الدراسة ترى أن البرامج الدراسية الجديدة تساعد على الدمج الاجتماعي للمتعلم .

من خلال الدراسة الميدانية وإجراء مقابلة مع بعض المعلمين تبين أن الدمج الاجتماعي للمتعلم يكون من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني ، حيث يكلف المعلم المتعلمين القيام بمهمة تعلمية ، حيث يشارك المتعلمين مع بعضهم البعض بعد تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة ويقوم كل متعلم بدوره في الجماعة ، وهذه الإستراتيجية تسمح للمتعلم بأن يكون علاقات مع زملائه ويتفاعل معهم ، وهذا النوع من التعلم لا يستهدف فقط المعرفة بل يتعداها إلى تنمية روح التعاون وتكوين العلاقات ودمج المتعلم مع زملائه .

العبارة رقم 15 : " البرامج الدراسية الجديدة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 3,53 وانحراف معياري قدر بـ 1,237 ، وهذا يشير إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه سلبي ، وهذا يعني أن عددا معتبرا من مجتمع الدراسة يرى أن البرامج الدراسية الجديدة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بكل أنواعها (العقلية ، الجسمية ، الاجتماعية).

خاصة مع عدم تعميم التعليم التحضيري، واختلاف الظروف الدراسية بين الشمال والجنوب حيث الحرارة وصعوبة التكيف ،وندرة المرافق العامة وغيرها من العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي .

فالبرامج الدراسية الجديدة تهتم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، وان أي إغفال لها يجعل المدرسة عاجزة على توجيه المتعلمين دراسيا ومهنيا ، مما ينتج عنه زيادة عدد مرات

الرسوب وبالتالي الوصول بهم إلى الفشل الدراسي وهذا يؤدي إلى فشل المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة .

العبارة رقم 16: " هناك صعوبة في التعامل مع البرامج الدراسية الجديدة "

تشير معطيات الجدول أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي قدر بـ 2,61 وانحراف معياري قدر بـ 1,083 .

إلا أن هذه النتيجة تتعارض مع النتيجة التي توصلت إليه دراسة عبد الرزاق سلطاني حول " اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" ، حيث توصلت لنتيجة مفادها انه لا توجد صعوبة في استيعاب البرامج الدراسية الجديدة من قبل أساتذة التعليم الثانوي حيث قدر المتوسط الحسابي لهذه النتيجة ب 2,80 .

العبارة رقم 17 : " متطلبات التغيير في البرامج الدراسية الجديدة تفوق قدرات ومهارات المعلم "

من خلال معطيات الجدول يتضح أن اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه سالب ضعيف بمتوسط قدر بـ 3,47 وانحراف معياري قدر بـ 1,165 ، وهذا يشير إلى أن عددا من المعلمين يرون أن متطلبات التغيير في البرامج الدراسية الجديدة لا تفوق قدراتهم ومهاراتهم ، فمعظم المعلمين هم من خريجي الجامعات ، درسوا تخصص علم النفس وأتيحت لهم الفرصة للتدرب على الوسائل التعليمية الحديثة .

العبارة رقم 18 : " عدم وجود برامج تكوين كافية لدى المعلمين للتعامل مع التغيير في البرامج الدراسية "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 3,08 وانحراف معياري قدر بـ 1,356 . وهذا يشير إلى أن اتجاهات المعلمين نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد .

وهذا ما تبين لنا من خلال المقابلات التي أجريناها مع بعض المعلمين، حيث أكدوا لنا أنه لم يتم تكوينهم وإعدادهم بالشكل المطلوب الذي يمكنهم من التعامل مع هذه التغييرات ، فقط ما تعلق منها بالندوات التربوية التي كانت تجسد بشكل دوري، وكان يتم فيها تقديم منشورات وبعض الأفكار النظرية .

العبارة رقم 19 : " إن البرامج الدراسية تتناسب مع تخصصك "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 2,71 وانحراف معياري قدر بـ 1,130 ، وهذا يشير إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة هو اتجاه محايد ، إلا أن بعض المعلمين الذين تمت مقابلتهم أكدوا لنا أن البرامج الدراسية الجديدة تتناسب مع تخصصاتهم ، وأن ما ورد في محتواها لا يمثل إلا معارف بسيطة لا تحتاج لتعمق كبير مثل البرامج الدراسية الخاصة بالتعليم المتوسط والثانوي .

العبارة رقم 20 : " بحكم تخصصك البرامج الدراسية الجديدة مواكبة للتطورات الحاصلة "

من خلال بيانات الجدول تبين لنا أن اتجاه أفراد مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,42 وانحراف معياري قدر بـ 0,969 ، وهذا يعني أن المعلمين يرون أن البرامج الدراسية الجديدة مواكبة للتطورات الحاصلة في المجتمع المحلي

والعالمي.لأنه من دواعي تغيير وتطوير البرامج الدراسية هو مواكبة التطورات الحاصلة في العالم والتغيرات المعرفية والانفجار المعرفي الذي طرأ على المجتمع والعالم .

وهذا ما أكدت عليه الدراسة السابقة الذكر لعبد الرزاق سلطاني ، حيث توصلت إلى نتيجة مفادها أن البرامج الدراسية الجديدة تواكب التطورات العلمية ، حيث قدر المتوسط الحسابي لهذه النتيجة بـ 3,32 .

وهذا ما أكدت عليه أيضا دراسة حنان بونيف حول " صورة الأسرة الجزائرية في البرامج الدراسية " ، حيث توصلت إلى نتيجة مفادها أن البرامج المدرسية تساير التغير الاجتماعي في بعض نواحيه .

العبارة رقم 21 : " ترى أن محتوى البرامج الدراسية الجديدة يتطلب حصصا إضافية من المعلم للدرس الواحد "

من خلال بيانات الجدول يتضح أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه محايد بمتوسط حسابي قدر بـ 2,85 وانحراف معياري قدر بـ 1,284 ، فمن خلال مقابلة بعض المعلمين تبين لنا أن الحصص الإضافية لا تبرمج في جميع المواد الدراسية أو الدروس ، وإنما تكون في مادة الرياضيات بصفة خاصة ، وذلك نظرا لعدم اكتساب معارف جيدة خاصة بمادة الرياضيات بسبب الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث أكد لنا احد المعلمين أن المعلم يجبر أحيانا بحصص إضافية، فيقسم حصة إحدى المواد التي لا تتطلب وقتا طويلا للشرح ، وتكون سهلة الاستيعاب من طرف المتعلمين، مثل مادة التربية المدنية لإكمال درس الرياضيات .

العبارة رقم 22 : " يرتبط تطبيق طريقة حل المشكلات بالواقع الاجتماعي للمتعلم "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 2,08 وانحراف معياري قدر بـ 0,794 ، وهذا يشير إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة موجب ضعيف ، مما يدل على أن المعلمين يرون أن تطبيق طريقة حل المشكلات ترتبط بالواقع الاجتماعي للمتعلم .

حيث لاحظنا من خلال دراستنا الميدانية أن المعلم يقدم درسه في مادة ما عن طريق عرض مشكلة لها علاقة بما يعيشه المتعلم ، وان تكون المشكلة مرتبطة بموضوع الدرس ، ففي مادة الرياضيات مثلا يعرض المعلـم مشكلـة تتعلق بالبيـع والشراء ، ويقوم المتعلـم بتحليلهـا و الوصول مع المعلم إلى النتائج وهذه الطريقة تنمي لدى المتعلم القدرة على حل المشكلات .

العبارة رقم 23 : " طريقة حل المشكلات سهلت مهمة المعلم في التدريس "

جاءت هذه العبارة بمتوسط حسابي قدر بـ 2,41 وانحراف معياري قدر بـ 0,967 ، وهذا يشير إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة هو اتجاه موجب ضعيف ، وهذا يدل على أن عددا معتبرا من مجتمع الدراسة يرى أن طريقة حل المشكلات سهلت مهمة المعلم في التدريس ، حيث أكد لنا احد المعلمين من خلال مقابلة أجريت معه أن طريقة حل المشكلات لم تسهل من مهمة المعلم في التدريس في جميع المواد الدراسية ، خاصة مادة الرياضيات ، فهناك دروس يصعب تطبيق طريقة حل المشكلات عليها .

العبارة رقم 24 : " طريقة المشروع تنمي روح الجماعة لدى المتعلم "

من خلال معطيات الجدول يتضح أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 1,83 وانحراف معياري قدر بـ 0,647 ، مما يدل على

أن عددا من المعلمين يرون أن طريقة المشروع تنمي روح الجماعة لدى المتعلمين ، وهذا ما أكده لنا احد المعلمين بعد إجراء مقابلة معه حيث قال: " أن هذه الطريقة تجعل المتعلم يتعلم انتقاء الآراء ، وحب العمل ، وتدربه على الحوار والمناقشة ، وتولد الإبداع لديه" .

العبارة رقم 25 : " استخدام الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلم "

من خلال بيانات الجدول يتضح أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,07 وانحراف معياري قدر بـ 0,828 ، وهذا يدل على أن عددا من المعلمين يوافقون على أن الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلم ، فهذه الطريقة تنمي لديه القدرة على التفكير والتعبير الكتابي ، وأنها لا تلزمه بحفظ محتوى الدروس كاملا ، وأنها تجعله يجيب أثناء الاختبار بأسلوبه الخاص وتساعده على توظيف مكتسباته .

العبارة رقم 26 : " الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تسهل مهمة المعلم في التقييم "

تشير معطيات الجدول إلى أن اتجاه مجتمع الدراسة نحو هذه العبارة هو اتجاه موجب ضعيف بمتوسط حسابي قدر بـ 2,37 وانحراف معياري قدر بـ 0,927 ، وهذا يدل على أن عددا من المعلمين يرون أن استخدام الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تسهل مهمة المعلم في التقييم ، حيث أكد لنا احد المعلمين بعد إجراء مقابلة معه أن الوضعية الإدماجية ملمة تدمج مجموعة من المعارف في وضعية مثل مادة الرياضيات يتم جمع درس الطرح مع درس القسمة في وضعية إدماجية ، ومن خلال نتائج الاختبار يتعرف المعلم على مدى استيعاب المتعلم

للمعارف والمهارات التي اكتسبها أثناء عملية التعلم ، وهي طريقة تجعل المعلم يكتشف الثغرات الموجودة في عملية التعلم وعلاجها .

بعد تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى والموسومة بـ : اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص.

والذي اتضح أنه اتجاها موجبا بلغ متوسطه الحسابي 2.56 .

يمكننا القول أن الفرضية تحققت ، وها ما يتوافق مع دراسة إبراهيم هيـاق حول "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر" أين أكد على أن اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر كانت موجبة .

ثانيا: مناقشة نتائــج الدراســة:

تعتبر عملية التغيير في البرامج الدراسية ضرورة لا مفر منها ، لتحسين مردود النظام التربوي وتمكينها من تحقيق أقصى درجة من الفعالية ، حتى تؤدي الدور المنوط بها على أكمل وجه ، ولقد حاولنا من خلال الدراسة أن نقدم صورة عن اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية باعتبارهم أهم الفاعلين في المنظومة التربوية من أجل تحسين الأداء التربوي ، وبعد قيامنا بعملية تحليل تساؤلات الدراسة توصلنا إلى النتائج التالية :

من خلال تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الأولى والموسومة بـ : اتجاه المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص. والذي اتضح أنه اتجاه موجب بلغ متوسطه الحسابي 2.56 .

وكذلك قد اتضح من تحليل البيانات المتعلقة بالفرضية الثانية والموسومة بـ : اتجاه المعلمين نحو التغييـر في البرامج الدراسيـة والتـي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية والذي اتضح أنه اتجاه موجب بلغ متوسطه الحسابي 2.58 قد كان موجبا .

وعليه نخلص إلى أن الفرضية العامة للدراسة قد تحققت بصورة إيجابية يؤكدها المتوسط الحسابي المرجح(العام) الذي بلغت قيمته 2.57 .

وبهذا فإن اتجاهات المعلمين نحو التغييـر في البرامج الدراسيـة موجبة .

وهذا ما يتوافق مع دراسة هدى بعوش حول " اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم"، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن الاتجاهات التي يبديها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة نحو مهنة التعليم هي اتجاهات ايجابية ومرتفعة .

وكذا مع دراسة إبراهيم هياق حول "اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر". أين أكد أن اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر كان اتجاها موجبا .

في الأخير يمكننا القول أن التغيير في البرامج الدراسية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد قطاع التربية والطاقم الإداري و البيداغوجي والسهر على تلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي وتوفير كل الوسائل اللازمة لإنجاح عملية التغيير في المنظومة التربوية .

خـــاتـــــمة

وفي الأخير يمكننا القول أن عملية التغيير في البرامج الدراسية ضرورة لا مفر منها لتحسين مردود النظام التربوي وتمكينها من تحقيق أقصى درجة من الفعالية ، حتى تؤدي الدور المنوط بها على أكمل وجه .إلا أن التغيير في البرامج الدراسية نحو الأفضل يتطلب جملة من الإجراءات تتمثل أساسا في إعادة تكوين أفراد قطاع التربية والطاقم الإداري و البيداغوجي والسهر على تلبية مطالبهم وتحسين مستواهم المادي والمعرفي وتوفير كل الوسائل اللازمة لإنجاح عملية التغيير في المنظومة التربوية .

و لأن المعلم يمثل أحد أهم العناصر المنظومة التعليمية ، فعمله يمثل قاعدة العمل التعليمي في المؤسسات التعليمية ، الرسمية فالمحتوى التعليمي والخطة الدراسية والوسائل التعليمية و المناشط التربوية وغيرها. يتوقف صدى فاعليتها التربوية والتعليمية على ما يقوم به المعلم فهو المصدر الرئيس لنقل المحتوى التعليمي للتلميذ وهو المشارك الأول في تنفيذ الخطة الدراسية والمستخدم الرئيس للوسائل التعلمية والعلمية.

وعليه ركزنا في دراستنا هذه على المعلم وأهم اتجاهاته نحو التغييرات التي تطرأ من فترة إلى أخرى على البرامج الدراسية.و توصلنا إلى أن هناك اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية، فأي خلل في تغيير في البرامج الدراسية وتوزيعها يؤثر بشكل مباشر في عمل المعلم وذلك من حيث طريقة توزيعه للوقت وتحضيره للدروس وإلقائها وشرحها مع مراعاة مستويات الاستيعاب لدى التلاميذ والتدرج المنطقي.

وتعد عملية وضع البرامج الدراسية وتغييرها بشكل يتلاءم والمنظومة التعليمية مسؤولية كبيرة تقع على عاتق الفاعلين التربويين من مختصين في التربية، النفس والاجتماع ، وكذا المدراء،أولياء ، المعلمين ... فالمسؤولية مشتركة لأن هدفهم هو تحقيق النمو السليم للمتعلم .

خـــاتـــــمة

وعليه لابد من وضع البرامج الدراسية ملائما لمتطلبات العصر وملبيا لحاجات المجتمع .

وفي الأخير ارتأينا أن نضع جملة من الاقتراحات التي رأيناها تساهم ولو قليلا في إنجاح عملية التغيير في البرامج الدراسية، وذلك من خلال أدوار الفاعلين التربويين كما يلي:

دور المعلم : هو مفتاح التغيير في البرامج الدراسية فهو الذي يحدد نهائيا وإلى حد كبير الخبرات التعليمية الحقيقية التي تحدث داخل الفصل، فهو مسؤول عن التحديد الواقعي للعملية التعليمية في المدرسة ، فما علينا إلا أن نهيئ للمدرسين الظروف التي تساعدهم على اختيار أفضل أنواع الخبرات الممكنة .

دور المتعلم : يكون عن طريق اختيار مجموعة من المتعلمين ضمن مواصفات، حيث يتم إشراكهم في التخطيط الحقيقي للبرامج الدراسية، وفي تنظيم الخبرات التعليمية التي يمرون بها وفي عملية التقويم للتأكد من أن هذه الخبرات تؤدي إلى أقصى حد ممكن من النتائج المرجوة .

دور الأولياء: فيجب إشراكهم بطريقة مباشرة وفعالة ، والاستفادة من خبرتهم الحياتية الغنية في تحديد أنواع السلوك التي تعد مرغوبة وضرورية للمجتمع .

دور المختصين والباحثين: بالنسبة للبرامج الدراسية فالخبراء والباحثون بمثابة العمود الفقري لأنهم أكثر قدرة على المساهمة في هذا العمل ودورهم مركزي ولا غنى عنه .

فلابد من وجود فريق أو قسم خاص بالبرامج الدراسية ، في كل مديرية تربية وتعليم يشترك فيه أعضاء من قسم المناهج أو البرامج الدراسية ومجموعة من أولياء الأمور، وممن يشهد لهم بالاهتمام بالقضايا التربوية وعلى مستوى من العلم والخبرة إضافة إلى مجموعة من المشرفين المعلمين والمتعلمين ، ومجموعة من المتعلمين حيث يقدمون خلاصة اقتراحاتهم وخبراتهم على كل البرامج الدراسية ثم ينقلون ذلك إلى القسم الأم في المديرية العامة في المناهج بوزارة التربية،

الذي يقوم بدراسة هذه المقترحات وتنقيحها وتصفيتها لتعاد إلى أقسام البرامج والمناهج في المديريات المختلفة لدراستها مرة أخرى وإبداء الآراء والملاحظات.

- انتقاء الطرق الحديثة في البحوث والتجريب واستخدامها للوصول إلى المعلومة بهدف استخدامها في التدريس.

- الاستفادة من الدراسات الاجتماعية المختلفة لحياة المجتمع واستخدامها لوضع البرامج الدراسية.

قائمة المراجع

أولا : القـــواميس :

1- أنطوان حويس و جرجس ، (2004) : **المعجم المدرسي للطلاب** ، دار الصبح ، بيروت (لبـنان) .

2 – حسن شحاتة وزينب النجار ، (2003) : **معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة .

3 – عبد السلام موسى عديلي ونواف أحمد سمارة ، (2003) : **مفاهيم و مصطلحات في العلوم التربوية** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) .

4 – عيسى مومني ، (2008) : **المنار قاموس عربي لغوي** ، دار الهدى ، عنابة (الجزائر) .

5 – محمد السيد علي ، (2001) : **موسوعة المصطلحات التربوية** ، دار المسيرة ، عمان (الأردن) .

6 – نايف القيسي ، (2010) : **المعجم التربوي وعلم النفس** ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان (الأردن) .

ثانيا : الكـــتب

7 – إبراهيم حامد الاسطل فريال يونس الخالدي ، (2005) : **مهنة التعليم وادوار المعلم في مدرسة المستقبل** دار الكتاب الجامعي ، العين (الإمارات العربية المتحدة) .

8 – أحمد المهدي عبد الحليم وآخرون ، (2008) : **المنهج المدرسي المعاصر أسسه – بناؤه– تنظيماته–تطويره** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان (الأردن) .

9 – أحمد حسين اللقاني ، (2002) : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، الطبعة 04 ، عالم الكتب القاهرة (مصر) .

10 – أحمد عباد ، (2006) : **مدخل لمنهجية البحث العلمي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون (الجزائر) .

11 – أحمد عبد اللطيف وحيد ، (2001) : **علم النفس الاجتماعي** ، دار المسيرة ، (الأردن) .

12 – السيد سلامة الخميسي ، (2000) : **التربية والمدرسة والمعلم قراءة اجتماعية ثقافية** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية (مصر) .

13 – إمام مختار حميدة ووالي عبد الرحمن احمد ، (2002): **أسس بناء وتنظيمات المناهج الواقع والمأمول الجزء الأول**_، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة (مصر) .

14 – إمام مختار وآخرون ، **تنظيمات المناهج وتطويرها** ، الجزء الثاني ، دار زهراء الشرق ، القاهرة (مصر) ، د. س .

15 – إيناس عمر محمد أبو ختلة ، (2005) : **نظريات المناهج التربوية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان (الأردن) .

16 – بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني ، (2004) : **منهجية العلوم الاجتماعية** ، دار الهدى الجزائر.

17 – توفيق احمد مرعي ومحمد محمود الحيلة ، (2000) : **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) .

18 – جمانة محمد عبيد ،(2006) : **المعلم إعداده –تربيته–كفايته** ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان (الأردن) .

19 – جودت عزت عطوي ،(2009) : **أساليب البحث العلمي مفاهيمه –أدواته –طرقه الإحصائية** دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) .

20 – حامد عبد الله طلاحفة ، (2013) : **المناهج – تخطيطها –تطويرها –تنفيذها** ، الرضوان للنشر والتوزيع عمان (الأردن) .

21 – حسني عبد الباري عصر ،(2006) : **تاريخ المنهج المدرسي (أصوله ومبادئه وقضاياه)** مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية (مصر) .

22 – حسين عبد الحميد رشوان ،(2003) : **أصول البحث العلمي** ، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية (مصر) .

23 – حسين عبد الحميد رشوان ،(2006) : **العلم والتعليم و المعلم من منظور علم الاجتماع** مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية (مصر) .

24 – حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتى ،(2000) : **تطور المناهج أسبابه – أسسه – أساليبه –خطواته –معوقاته** ، دار الفكر العربي ، القاهرة (مصر).

25 – حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتى ،(2004) : **المناهج– المفهوم – العناصر – الأسس – التنظيمات – التطوير** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة (مصر) .

26 – خليل ميخائيل معوض ،(2000) : **علم النفس الاجتماعي** ، الطبعة الثانية ، دار الفكر الجامعي الإسكندرية (مصر) .

27 – ذوقان عبيدات وآخرون،(2005) : **البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه** ، الطبعة 9 دار الفكر عمان (الأردن) .

28 – ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم : **أساليب البحث العلمي الأسس النظرية والتطبيق العلمي** ، الطبعة 2 ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) .

29 – زكريا إسماعيل أبو الضبعات ،(2007) : **المناهج أسسها ومكوناتها** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) .

30 – سعد محمد جبر وضياء عويد حربي العرنوسي ،(2015) : **المناهج البناء والتطوير** ، دار صفاء ، عمان (الأردن) .

31 – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي و أحمد هلالي ،(2007) : **المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)** ، دار الشروق ، عمان (الأردن) .

32 – شبل بدران ،(2006) : **معلمة رياض الأطفال** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة (الإسكندرية).

33 – شوقي حساني محمود حسن ،(2012) : **تطوير المناهج رؤية معاصرة (المنهج– تطوير المنهج –تصميم ونماذج برمجية المنهج –معايير جودة المنهج)** ، المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة (مصر) .

34 – صالح ذياب هندي وآخرون ، (1999) : **تخطيط المنهج وتطويره** ، الطبعة 3 ، دار الفكر عمان (الأردن) .

35 – صلاح عبد الحميد مصطفى ،(2000) : **المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها** دار المريخ للنشر ، الرياض، (المملكة العربية السعودية) .

36 – طاهر محمد الهادي محمد ،(2012) : **أسس المناهج المعاصرة**_، دار المسيرة ، عمان (الأردن) .

37 – عادل أبو العز سلامة ،(2006) : **تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق** ، الطـبعة 2، دار ديبونو للنشر ، عمان (الأردن).

38 – عادل أبو العز سلامة ،(2008) : **تخطيط المناهج المعاصرة** ، دار الثقافة ، عمان (الأردن) .

39 – عبد الحافظ سلامة ،(2000) :**الوسائل التعليمية والمناهج** ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان (الأردن) .

40 – عبد الحفيظ همام ،(2014):**المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل** عالم الكتب ، القاهرة (مصر) .

41 – عبد الحليم مسنى ،(1990): **علم النفس التربوي للمعلمين** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة (مصر) .

42 – عبد الرحمن سيد سلمان ،(2014): **مناهج البحث** ، عالم الكتب ، القاهرة (مصر) .

43 –عبد الرحمن صالح عبد الله ،(2004): **التربية العلمية ومكانتها في برامج تربية المعلمين** دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) .

44 – عبد السلام عبد الله الجقندي ،(2008) : **دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس** دار قتيبة ، دمشق (سوريا) .

45 – عبد السلام يوسف الجعافرة ،(2014): **المناهج (أسسها وتنظيمها)** ، دار وائل للنشر والتوزيع عمان (الأردن) .

46 – عبد اللطيف حسين فرج،(2006) : **المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ أسبابها وعلاجها** دار مجدلاوي ، عمان (الأردن) .

47 – _____،(2007) : **تخطيط المناهج وصياغتها** ، دار حامد ، عمان (الأردن) .

48 – عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني ،(2002): **المدخل إلى التربية والتعليم** ، الطبعة 2 ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن).

49 – غاستنون ميالاريه ،(1999): **إعداد المعلمين** ، الطبعة 2 ، دار منشورات عويدات ، بيروت (لبنان) .

50 – فاروق شوقي البوهي : **التخطيط التربوي عملياته ومداخله وارتباطه بالتنمية والدور المتغير للمعلم** ، د.ط ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة (الإسكندرية)، د.س .

51 – فاطمة عبد الرحيم النوايسة ،(2012): **الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب** ، دار حامد للنشر والتوزيع عمان(الأردن) .

52 – فايز مراد دندش والأمين عبد الحفيظ أبو بكر ،(2002): **دليل التربية العلمية وإعداد المعلمين** دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية (مصر) .

53 – فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزه ،(2000): **المناهج المعاصرة** ، منشأة المعارف الإسكندرية (مصر) .

54 – ماجد محمد الخياط ، (2011): **أساليب البحث العلمي** ، الراية للنشر والتوزيع ، د. ب . ن .

55 – ماهر مفلح الزيادات ومحمد إبراهيم قطاوي ، (2010) : **الدراسات الاجتماعية طبيعتها وطرائق تعليمها وتعلمها**_، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان (الأردن) .

56 – محسن علي عطية وعبد الرحمن الهاشمي ، (2008) : **التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل** دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان (الأردن) .

57 – محمد إبراهيم عبد ، (2000) : **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة (مصر) .

58 – _____ ، (2005) : **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ، الطبعة 2 ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة (مصر) .

59 – محمد أبو زيد إبراهيم وأسماء محمود غانم ، (1993) : **المناهج الدراسية تخطيها وتطويرها** دار المعرفة الجامعية ، القاهرة (مصر) .

60 – محمد أحمد كريم وآخرون ، (2003) : **مهنة التعليم وادوار المعلم فيها** ، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق ، د . ب . ن .

61 – محمد السيد أبو النيل ، (2009) : **علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا** ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة (مصر) .

62 – محمد حسن حمادات ، (2008) : **المناهج التربوية – نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها –تخطيطها – تقويمها –** ، دار الحامد ، عمان (الأردن) .

63 – محمد سلمان الخزاعلة وتحسين علي المومني ، (2013) : **المعلم والمدرسة** ، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان (الأردن) .

64 – محمد صابر سليم وآخرون ، (2013) : **بناء المناهج وتخطيطها** ، دار الفكر ، عمان (الأردن) .

65 – محمد عبيدات وآخرون ، (1999) : **منهجية البحث العلمي** ، دار وائل ، عمان (الأردن) .

66 – محمد عثمان ، (2011) : **أساليب التقويم التربوي** ، دار أسامة ، عمان (الأردن) .

67 – محمد كتش ، (2001) : **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة** ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة (مصر) .

68 – محمد محمود الخوالدة : **أسـس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي** ، الطبعة 2 دار المسيرة ، عمان (الأردن) ، د.س .

69 – مروان أبو حويج ،(2006): **المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها ، عناصرها أسسها وعملياتها (الأساسيات ، مشكلات المناهج ، تطوير وتحديث)** ، دار الثقافة ، عمان (الأردن) .

70 – مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ،(2005): **إعداد المعلم تنميته وتدريبه** ، دار الفكر عمان (الأردن) .

71 – مصطفى نمردعمس : **منهجية البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية** ، دار غيداء عمان (الأردن) ، د.س .

ثالثا : المذكرات والأطروحات

72 – إبراهيم هياق،(2010 – 2011): **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير علم اجتماع التربية ، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية جامعة منتوري قسنطينة .

73 – جميلة بن زاف ،(2013 – 2014) : **تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية** ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم الاجتماع ، تخصص تنمية بشرية ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر – بسكرة– .

74 – حمزة عوناني ،(2015 – 2016): **الرضا الوظيفي وتأثيره على الأداء التربوي للمعلم** ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجستير في علم الاجتماع تخصص علم اجتماع التربية ، قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة.

75 – عبد الحميد معوش،(2011 – 2012): **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي ، قسم علم النفس ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري ، تيزي وزو .

76 – عبد الرزاق سلطاني،(2010 –) 2011: **اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع التربية، قسم علم الاجتماع ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، جامعة منتوري قسنطينة (الجزائر) .

77 – كنزة جابر،(2013 – 2014): **اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية** ، رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علم النفس الاجتماعي ، قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة .

80 – مليكة شارف خوجة ،(2010 –2011): **مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين – دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس وعلوم التربية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، فرع علم النفس المدرسي ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة تيزي وزو .

81 – نوال بوتة ،(2010 – 2011): **اتجاهات الأساتذة والطلبة نحو استخدام الانترنيت كمصدر للمعلومات التعليمية الحديثة** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص تكنولوجيا التربية والتعليم ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية .

82 – نورة بوعيشة،(2008): **الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات** مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم التدريس، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة قاصدي مرباح،ورقلة .

83 – هدى بعوش ،(2011 – 2012): **اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع ، تخصص علم اجتماع التربية ، قسم العلوم الاجتماعية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة.

رابعا : المجلات

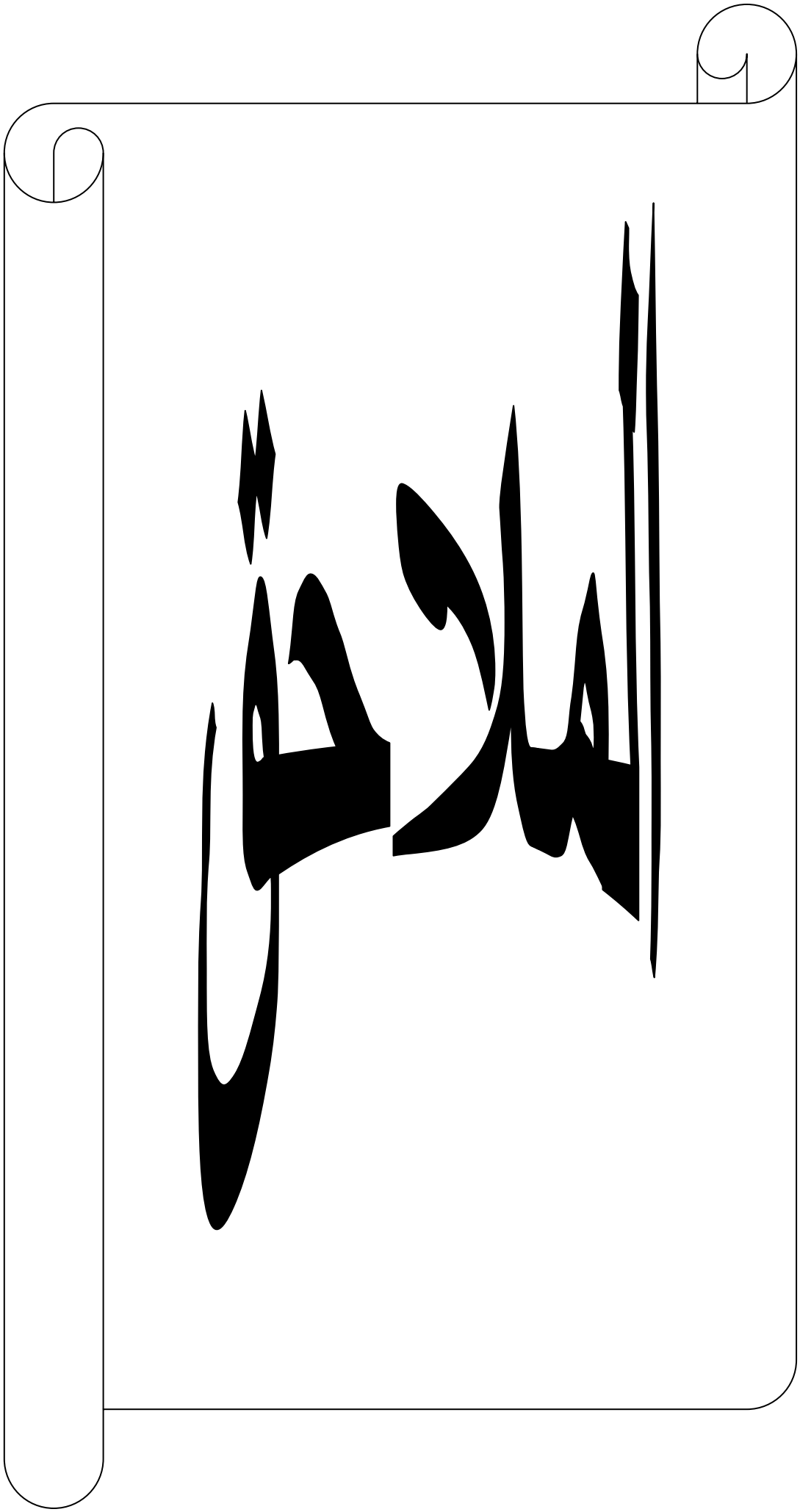
84 – حسين صديق،(2012): **الاتجاهات من منظور علم الاجتماع** ، مجلة دمشق، المجلد 28 العدد 3–4 .

85 – سعاد معروف : **اتجاهات الطلبة نحو اللغة الانجليزية وعلاقتها بالتحصيل لدى الجنسين في ضوء أنماط الإدارة الصفية السائدة** ، مجلة كلية التربية ، جامعة دمشق .

خامسا : الوابيوغرافيا

86-www.almaany.com,le 12/02/2017

87-www. fashion.azyya.com,le 24/02/2017


المدحة

الملحق رقم 01

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

استمارة استبيان حول موضوع

اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية

دراسة ميدانية على معلمي ابتدائيات منبع الغزلان و جمورة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:

– عياشة عطيل

تحت إشراف الدكتورة:

– زهية دباب

ملاحظة: يرجى وضع علامة (×) في الخانة المناسبة التي تعبر عن اختيارك مع العلم أن هذه المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وشكرا.

السنة الجامعية : 2016 – 2017

المحور الأول : البيانات الشخصية:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن : .....

3- التخصص:.....

4- المؤهل العلمي : معهد تكنولوجي للتربية ☐ مدرسة عليا للأساتذة ☐

ليسانس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

5- الخبرة المهنية: أقل من10 سنوات ☐ 10إلى 20 سنة ☐

من 21 إلى 30 سنة ☐ 30 سنة فأكثر ☐

الرقم	المحور	العبـــارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	المحور الثاني : اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير الخبرة المهنية إيجابيا :	تساعد البرامج الدراسية الجديدة على تكوين المعلم والمتعلم معا					
2		أصبح المتعلم أكثر فعالية مما كان عليه في البرامج الدراسية القديمة					
3		البرامج الدراسية الجديدة تفوق قدرات المتعلم					
4		هناك كثافة في البرامج الدراسية الجديدة					
5		البرامج الدراسية الجديدة تكلف الوقت و الجهد في تحضير الدروس من قبل المعلم					
6		التغيير في البرامج الدراسية يولد					

		لدى المعلم الشعور بالارتباك					
7		محتوى البرامج الدراسية الجديدة ينبثق من الواقع الاجتماعي للمتعلم					
8		مضمون الكتاب المدرسي لا يتوافق مع الأهداف المسطرة في البرامج الدراسية الجديدة					
9		البرامج الدراسية الجديدة تركز على التلقين					
10		التقويم البيداغوجي الشهري يحسن من مستوى التحصيل لدى المتعلم					
11		البرامج الدراسية الجديدة تركز على الأنشطة الصفية و اللاصفية كمصدر للتعلم					
12		التقويم البيداغوجي الشهري يحسن من مستوى التحصيل لدى المتعلم					
13	المحور الثالث : اتجاهات المعلمين نحو التغيير في البرامج الدراسية والتي تعزى إلى متغير التخصص إيجابية :	محتوى البرامج الدراسية الجديدة تركز على الجانب النظري لا العملي في مجال تخصصي التدريسي					
14		بحكم تخصصي أرى أن البرامج الدراسية الجديدة تساعد على الدمج الاجتماعي للمتعلم					
15		البرامج الدراسية الجديدة لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين					
16		هناك صعوبة في التعامل مع البرامج الدراسية الجديدة					
17		متطلبات التغيير في البرامج					

		الدراسية الجديدة تفوق قدرات ومهارات المعلم					
18		عدم وجود برامج تكوين كافية لدى المعلمين للتعامل مع التغيير في البرامج الدراسية					
19		إن البرامج الدراسية تتناسب مع تخصصك					
20		بحكم تخصصك البرامج الدراسية الجديدة مواكبة للتطورات الحاصلة					
21		ترى أن محتوى البرامج الدراسية الجديدة يتطلب حصصا إضافية من المعلم للدرس الواحد					
22		يرتبط تطبيق طريقة حل المشكلات بالواقع الاجتماعي للمتعلم					
23		طريقة حل المشكلات سهلت مهمة المعلم في التدريس					
24		طريقة المشروع تنمي روح الجماعة لدى المتعلم					
25		استخدام الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تساهم في تحسين مستوى التحصيل لدى المتعلم					
26		الوضعية الإدماجية كطريقة للاختبارات تسهل مهمة المعلم في التقييم					

وشكرا على تعاونكم معنا

الملحق رقم 02

قائمة الأساتذة المحكمين:

الأستاذ	الدرجة العلمية
جهيدة شاوش إخوان	أستاذ محاضر ب
ميمونة مناصرية	أستاذ محاضر أ
فتيحة طويل	أستاذ محاضر أ
حنان مالكي	أستاذ محاضر أ
سامية بن عمر	أستاذ محاضر أ

الملحق رقم 03

الملحق رقم 04

المدخل

	Mean	Std. Deviation
	1,73	,715
	1,73	,715
	2,80	1,178
	3,53	1,013
	2,71	1,237
	2,12	1,274
	2,08	,984
	2,61	1,087
	3,47	1,083
	2,29	1,165
	3,17	1,084
	3,08	1,275
	1,356	1,356
	2,42	1,356
	2,25	,969
	2,92	1,044
	2,92	1,055
	4,03	1,284
	2,08	,669
	2,41	,794
	1,83	,967
	2,07	,647
	1,90	,828
	2,37	,927
	2,69	,824
	1,95	1,103