وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل :

عنوان المذكرة :

وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية

دراسة ميدانية بثانويات مقاطعة عين البيضاء

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية

تخصص الإدارة و التسيير في التربية

الطالبة: **إشراف:**

- **العمراوي شمس الهدى** - **أ. د مصمودي زين الدين**

لجنة المناقشة :

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة الأصلية
أحمد بوعامر زين الدين	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	العربي بن مهيدي –أم البواقي-
مصمودي زين الدين	أستاذ التعليم العالي	مشرفا و مقررا	العربي بن مهيدي –أم البواقي-
أحمد هادف	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة قسنطينة -2-

السنة الجامعية:2014/2015

شكر و عرفان

الحمد لله أولا و آخرا على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، وأحمده عز وجل أن من علي بإتمام هذه الرسالة، وأصلي و أسلم على خير خلق الله الحبيب المصطفى، معلم البشرية الأول و الهادي إلى سواء السبيل، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، القائل:" من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

اعترافا بالفضل لأهله، فإنني أتقدم بجزيل شكري و خالص تقديري إلى المشرف الفاضل و النبراس الذي أضاء دروبنا؛ دروب البحث العلمي الأستاذ الدكتور مصمودي زين الدين الذي أفادني بغزارة علمه و رحابة صدره، و سمو أخلاقه و أسلوبه المميز. فوجدت من العطاء الوافر و النصح السديد، و التوجيه الرشيد و حسن المعاملة ما أعانني على إتمام هذا العمل. فأسأل الله العلي القدير أن يبارك له في علمه و صحته وولده وأن يجزيه خير الجزاء.

كما أتقدم بأسمى آيات المحبة و عبارات الشكر و التقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور زرزور أحمد الذي طوق عنقي بالمساعدة و العون ولم يبخل علي بنصحه و صادق توجيهاته طيلة مشواري الدراسي فكل عبارات الشكر لن تف بكل ما قدمته لي.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بوافر الشكر و التقدير إلى كل من الأستاذ الدكتور بوعامر أحمد زين الدين و الأستاذ أحمد هادف عضوي لجنة المناقشة، و الذين تفضلا بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة.

إهداء

إلى خير خلق الله، معلم الأنام، و إمام الهداة ، سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة و أتم التسليم.

إلى الأم الحبيبة، أم المليون و نصف المليون شهيد إليك يا جزائر.

إلى من يعشقه قلبي و تشتاق لرؤيته عيني و تتسامى به روحي ،إلى النور الذي يضيئ لي درب النجاح ، إلى رمز المحبة و العطاء والدي الغالي حفظه الله.

إلى من حملتني في بطنها ، و غمرتني بحبها و حنانها أمي الحبيبة حفظها الله .

إلى من غمرتني بحبها و طوقت عنقي بأكاليل دعائها جدتي الغالية الهذبة رحمها الله و أسكنها فسيح جنانه أهديك كل نجاحاتي يا أغلى و أحن أم.

إلى زهور بستاننا العبقة :عبد الواحد ، سارة ، و بيلسان البستان أنس فشكرا على كل المساعدة والصبر.

إلى من بث في حب الوطن و الوطنية و حب العلم جدي الغالي إبراهيم-رحمه الله-

إلى الغالية ينبوع الحب و العطف و الحنان جدتي غنية ظريف –رحمها الله-

إلى كل من شاركني خطواتي دعما و حبا و نصحا : مخلوفي سعيد، أسماء سعادو ، خضراوي دنيا، عناب أميمة، أحلام بن عيجة، ، سعيدة بو خاري، طايبي فيروز، وكل زملائي بالدفعة.

إلى طاقم أسرة علم النفس من أساتذة و إداريين.

إلى الأستاذ برجي بشير وجميع أساتذتي في كل مشواري الدراسي.

الباحثة

العمراوي شمس الهدى

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ,إذ الدراسة يمكن عن طريقه وصف الواقع القائم .

و لأغراض الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة و المتمثلة في استبانة مكونة من أربعة محاور وهي كالآتي:

محور الأهداف التربوية.

محور المحتوى الدراسي.

محور طرائق التدريس .

محور التقويم التربوي.

شملت هذه الاستمارة (61) فقرة .حيث تم عرضها على المشرف ثم على بعض الأساتذة بهدف الاستفادة من آرائهم و توجيهاتهم . وبعد تأكد الباحثة من صدق الاستبانة و ثباتها قامت بتطبيقها على عينة الدراسة المكونة من مجموع أساتذة مرحلة التعليم الثانوي بمقاطعة دائرة عين البيضاء و البالغ عددهم (78) أستاذ و أستاذة.

و بعد جمع الاستبانات و تفريغها و الحصول على البيانات المطلوبة قامت الباحثة بمعالجتها إحصائيا , للتحقق من صحة الفرضيات ؛حيث استخدمت المعالجات الإحصائية التالية :

-النسب المئوية .

-إختبار كا2..

ويمكن إجمال النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال هده الدراسة في ما يلي :

- لا تحقق الأهداف التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- يحقق المحتوى حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- تحقق طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتدتهم .

- يحقق التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و في ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات و الإقتراحات و التي تؤكد في مجملها على ضرورة تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي حتى يمكن لدلك المنهج أن يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

الكلمات المحكمة

- المناهج التربوية.
- الحاجات النفسية.
- الحاجات المعرفية.
- التعليم الثانوي.

Résumé:

La présente étude visé à connaitre les points de vue des professeurs d'enseignement secondaire au sujet de la réalisation des programmes scolaires répondant aux besoins connectifs et psychologiques des élèves.

Pour se faire la chercheuse a utilisé la méthode descriptive -analytique.il est possible de décrire la réalité a travers cette étude.

pour les besoins de l'étude ,la chercheuse a constitué outil d'étude qui consiste en questionnaire composé de quatre axes suivant:

- l'axe des Objectifs éducatifs.

-l'axe des contenus des programmes.

- l'axe des Méthodes d'enseignement.

- l'axe d'évaluation de l'éducation

Le questionnaire englobe (61) paragraphes. Elle a été présente au superviseur et ensuit à certains enseignants pour bénéficier de leurs opinions et orientations.

Après s'être assurée de la fiabilité du questionnaire, la chercheuse applique sur un échantillon de l'étude composé de 78 professeurs de l'enseignement secondaire dans le secteur de la daïra d'Ain Beida.

Après la collecte les questionnaires, procédé à leur étude et obtenu les données recherches, nous avons procédé à leur traitement statistiques pour nous assurer de la validité de nos hypothèses.

Pour ce faire ,nous avons utilisé les méthodes statistiques suivant:
-les Pourcentages.
-Test K^2carré.

On peut résumer les résultats obtenus par la chercheuse à travers cette étude comme suit:

-les objectifs éducatifs ne répondent pas aux besoins cognitifs et psychologiques des élèves du cycle secondaire d'après leurs professeurs.

-le contenu répond aux besoins cognitifs et psychologiques des élèves du cycle secondaire d'après leurs professeurs. de leurs professeurs.
-les méthodes d'enseignement assure les besoins cognitifs et psychologiques des élèves du cycle secondaire d'après leurs professeurs. de leurs professeurs.
- évaluation de l'éducation répond aux besoins cognitifs et psychologiques des élèves du cycle secondaire d'après leurs professeurs.
A la lumière de ces résultats, l'étude a permis de faire un certain nombre recommandations et de propositions essentiellement centrées sur la nécessite de la mise en œuvre des méthodes éducatives pertinents aux besoins cognitifs et psychologiques des élèves du cycle secondaire pour que afin que celle-ci puissent atteindre les objectifs voulus.

Les mots clé

-Les programmes scolaires.
-Les besoins psychologiques.
- Les besoins cognetifs.
-L'enseignement secondaire.

Abstract

this study aims at investigating the vies of secondry schcool teachers concerning the extent of their implementation of the educational methodlogies related to the cognitive and psychological needs of high school students.

The descreptive and analytical methodiogiesare used in this study as they are most conducive to an understanding of the facts under consideration .

In order to undertake the study,it was necessary to devlop its main tool in the shape of a survey questionnaire comprising the four following issues

– Educational goals. -

-The content of the curriculum.

-teaching methods.

-Educational evaluation.

This survey-questionnaire of 61paragraphs was presented to theisis director then to some professors with aim of obtaining their vies and advice .having chiked the validity of the survey-questionnaire ,and its reliabelity ,we capplied to samplecomposed of 78 high schol professors of the district of the city of Ain Beida.

After gathering the survey-questionnaire,processing them and obtaining the required data ,we undertook their statistical analysis to ascertain the validity of our hypothesis.in this process we used the follwing statistical tools.

–the percentages. .

–the k-squared test. .

we can summarize the resalts we arrived at this study in the following.

– Educational goals do not respend to the cognitive and psycholgical needs of students in high school according to the their teachers

-As to the content it does respend to the cognitive and psycholgical needs of students in high school according to the their teachers

-The teaching methods do respend to the cognitive and psycholgical needs of students in high school according to the their teachers

-The ducational evaluation does respend to the cognitive and psycholgical needs of students in high school according to the their teachers.

In the light of thoes results,the research led us to make a set of recommendations and proposals which essentially focus on necessity of implementing the academec methods aimed at the cognitive and psycholgical needs of students in high school students to achieve the desired academic goals.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	04
الإهداء	06
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	08
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....	19
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....	
مقدمة.....	23
الفصل الأول الفصل التمهيدي	27
1.إشكالية البحث	28
2.فرضيات البحث.....	29
3.أهمية البحث	30
4 .أهداف البحث.....	40
5.تحديد المفاهيم والمصطلحات المتداولة في البحث.....	
6.الدراسات السابقة	46
.....	46

الفصل الثاني المنهاج التربوي	47
تمهيد	48
1- مفاهيم المنهاج التربوي.....	50
2- معنى كلمة المنهاج.....	51
3- المفهوم التقليدي	52
4- نظرة في المنهاج التقليدي	53
4- موقف المنهاج التقليدي من المادة الدراسية.....	54
5- موقف المنهاج التقليدي من المعلم و المتعلم.....	57
6- المفهوم الحديث للمنهاج التربوي.....	60
7- المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي.....	61
08 - مزايا المنهاج التربوي و الحديث و خصائصه.....	67
09- موازنة بين المنهاج التقليدي و المنهاج الحديث.....	69
10- عناصر المنهاج التربوي	91
1.10- الأهداف التربوية	98
2.10-المحتوى الدراسي.....	103
3.10- مفهوم طرائق التدريس.....	
4.10- .التقويم	
11- الأساس السيكولوجي للمنهاج التربوي	
خلاصة.....	106
	110
الفصل الثالث الحاجات النفسية	111
تمهيد	111
1. تعريف الحاجات النفسية.....	117
2-الفرق بين الحاجة و الدافع و الباعث.....	126
3-النظريات المفسرة للحاجات.....	128
1.3.نظرية موراي.....	132
2.3. نظرية ماسلو.....	132
3.3. نظرية التحليل النفسي	132
4.3. نظرية المجال	

5.3. نظرية محددات الذات.....	133
6.3 النظريات المعرفية.....	136
7.3 المنظور النفسي.....	138
8.3 المنظور الإجتماعي	
4.الحاجات و المتطلبات المعرفية.....	140
5. تصنيف الحاجات المعرفية و التعليمية	143
خلاصة.....	144
الفصل الرابع التعليم الثانوي	145
1. نبذة عن التعليم في الجزائر.....	149
2. التعليم الثانوي.....	150
3. الجذوع التي تدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي.....	152
4. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي.....	154
5. مظاهر الإصلاح التربوي الجديد	156
6.الأهداف العامة للتعليم الثانوي	
7.أهمية التعليم الثانوي.....	158
8.تلميذ التعليم الثانوي.....	159
خلاصة	159
الفصل الخامس الإطار المنهجي للدراسة	
1. الدراسة الإستطلاعية	160
2. مجالات الدراسة الإستطلاعية.....	161
3. نتائج الدراسة الإستطلاعية.....	161
4. الدراسة النهائية:	162
1.4 المنهج المستخدم في البحث.....	164
2.4 أدوات جمع البيانات:.....	165
3.4الإستبيان.....	167
5الخصائص و الشروط السيكومترية للأداة.....	
1.5تطبيق الإستبيان.....	
2.5عينة الدراسة.....	
6.الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث.....	

	169
	185
	194
الفصل السادس عرض البيانات و تفسيرها	
-تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الأولى.....	206
-تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثانية	208
-تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثالثة	215
-تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الرابعة	218
-مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث.....	
-التوصيات و المقترحات.....	
خاتمة.....	

فهرس الجداول

رقم الجدول	الجدول	الصفحة
جدول رقم(01)	**يوضح موازنة بين المنهاج التقليدي و المنهاج الحديث**	60
جدول رقم(02)	**يوضح توزيع أفراد العينة**	166
جدول رقم (01)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم01**	169
جدول رقم (02)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم02**	170
جدول رقم (03)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم03**	170
جدول رقم (04)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم04**	171
جدول رقم (05)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم05**	171
جدول رقم (06)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم06**	172
جدول رقم (07)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم07**	172
جدول رقم (08)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم08**	173
جدول رقم (09)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم09**	173
جدول رقم (10)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم (10)**	174
جدول رقم (11)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم11**	174
جدول رقم (12)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم12	175
جدول رقم (أ)	**يوضح استجابات أفراد العينة للمحور(01)**	175
جدول رقم (13)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم13	177
جدول رقم (14)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان**	177

	رقم14	
جدول رقم (15)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم15	178
جدول رقم (16)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم16	178
جدول رقم (17)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم17	179
جدول رقم (18)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم18	179
جدول رقم (19)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم19	180
جدول رقم (20)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم20	180
جدول رقم (21)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم21	181
جدول رقم (22)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم22	181
جدول رقم (23)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم23	182
جدول رقم (24)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم24	182
جدول رقم (25)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم25	183
جدول رقم (26)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم26	183
جدول رقم (27)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم27	184
جدول رقم (ب)	يوضح استجابات أفراد العينة للمحور(02)	185
جدول رقم (28)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم28	186
جدول رقم (29)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم29	187
جدول رقم (30)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم30	187
جدول رقم (31)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم31	188
جدول رقم (32)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم32	188

جدول رقم (33)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم33**	189
جدول رقم (34)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم34**	189
جدول رقم (35)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم35**	190
جدول رقم (36)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم36**	190
جدول رقم (37)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم37**	191
جدول رقم (38)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم38**	191
جدول رقم (39)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم39	192
جدول رقم (40)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم40	192
جدول رقم (41)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم41**	193
جدول رقم (ج)	**يوضح استجابات أفراد العينة للمحور** 03	194
جدول رقم (42)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم42	195
جدول رقم (43)	**يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان** رقم43	196

جدول رقم (44)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم44	196
جدول رقم (45)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم45	197
جدول رقم (46)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم46	197
جدول رقم (47)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم47	198
جدول رقم (48)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم48	198
جدول رقم (49)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم49	199
جدول رقم (50)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم50	199
جدول رقم (51)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم51	200
جدول رقم (52)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم52	201
جدول رقم (53)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم53	201
جدول رقم (54)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم54	202
جدول رقم (55)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم55	202
جدول رقم (56)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم56	203
جدول رقم (57)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم57	203
جدول رقم (58)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم58	204
جدول رقم (59)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان	204

	رقم59	
جدول رقم (60)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم60	205
جدول رقم (61)	يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم (61)	205
جدول رقم (د)	يوضح استجابات أفراد العينة للمحور04	206

فهرس الأشكال

رقم الشكل	الشكل	رقم الصفحة
شكل رقم (01)	يوضح ظهور الحاجة و كيفية اشباعها.	108
شكل رقم(02)	يوضح هرم تدرج الحاجات لماسلو .	117
شكل رقم (03)	هيكلة التعليم الثانوي الجديدة .	148
شكل رقم (04)	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد العينة.	166
شكل رقم (05)	دائرة نسبية توضح استجابات أفراد العينة للمحور01	176
شكل رقم (06)	دائرة نسبية توضح استجابات أفراد العينة للمحور02	185
شكل رقم (07)	دائرة نسبية توضح استجابات أفراد العينة للمحور03	194
شكل رقم (08)	دائرة نسبية توضح استجابات أفراد العينة للمحور04	206

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملحق	رقم الصفحة
ملحق رقم (01)	يوضح الاستبيان في صورته الأولي	230
ملحق رقم (02)	يوضح قائمة المحكمين	236
ملحق رقم (03)	يوضح صدق البنود و المحاور	237
ملحق رقم (04)	يوضح البنود التي تم تعديلها	238
ملحق رقم (05)	يوضح البنود التي تم حذفها	239
ملحق رقم (06)	يوضح الاستبيان في صورته النهائية.	240
ملحق رقم (07)	يوضح عرض عام لنتائج الدراسة.	244

مقدمة :

يعد التعليم من ركائز نهضة الأمم فالدول التي تقدمت اهتمت بالتنمية البشرية التي عمادها إصلاح نظام التعليم و خططه و أهدافه و مناهجه لذا وضعت الدول العربية بصفة عامة التعليم على رأس أولوياتها .

لذا كان على المنظومة التربوية الاعتماد على تخطيط و تسطير برامج و مناهج علمية دقيقة تطبق في مختلف المؤسسات التربوية لتكون سندا و عونا للفرد المتعلم و تساعده على النمو في شتى المجالات .لهذا تسعى المنظومة التعليمية لتوفير كل الوسائل من أجل بلوغ الأهداف التربوية المسطرة في مناهجها التربوية .

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة حملة كبيرة في إصلاح و تطوير المناهج التربوية سعيا منها للنهوض بالعملية التعليمية و تقدمها لتساير التطورات و تواكب مختلف أشكال التغيير الراهنة , وقد حظي التعليم الثانوي بالقسط الأكبر من الاهتمام نظرا لكون فئة المتعلمين في هذه المرحلة هي فئة المراهقين و ما يميز هده الفترة من تغيرات نفسية و مزاجية تستدعي وضع مناهج تربوية تلائم قدراتهم و خصائصهم و حاجاتهم.

و نعيش اليوم عصر التكنولوجيا و التغير السريع في جميع جوانب الحياة ,و انصب هذا التغير أيضا على التلميذ و بيئته في مختلف مجالاتها؛ الاجتماعية, الاقتصادية, المعرفية..... لذلك وجب الإهتمام أيضا بالمناهج التربوية حتى تساير هذا التطور الهائل و التقدم العلمي و التكنولوجي.
و لقد ألقت المنظومة التربوية المسؤولية الكاملة على عاتق الأستاذ في تنفيذ البرامج المسطرةغير أن هذا الأخيريجد نفسه أمام تحديات يصعب التغلب عليها و مثال ذلك كثافة المحتوى الدراسي و أعداد التلاميذ الهائلة في الفصول الدراسية و ضعف تكوينه في بعض المواضيع تحول دون الاهتمام بإتباع مناهج و أساليب و تقنيات تربوية تعتمد فيها الأسس العلمية من أجل تعديل المواقف التعليمية و تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من المنهاج التربوي .

و أهم ما تسعى إليه المنظومة التربوية إيجاد السبل و الطرق و المناهج التربوية الملائمة و محاولة توفير الجو التربوي المناسب و معرفة حاجات التلاميذ النفسية, المعرفية, الاجتماعية....إلخ

و نظرا للأهمية البالغة التي تكتسيها المناهج ودورها في بناء الشخصية و تزويدها بالآليات الفكرية و السلوكية الفعالة التي بمقدورها تحقيق التغيير المنشود في المجتمع و تحقيق التنمية الشاملة ارتأت الباحثة الخوض في غمار البحث في مجال المناهج التربوية و تحديدا دراسة مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية .

و قد قسمت الباحثة دراستها هذه إلى جانبين؛ جانب نظري و آخر تطبيقي .

و شمل الجانب النظري :

-الفصل الأول : فصل تمهيدي أبرزت فيه الباحثة بعد مقدمة البحث إشكالية الدراسة و فرضياتها و أهميتها و الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة , و إزالة اللبس على بعض المصطلحات و المفاهيم فيها. كما عرضت الباحثة أيضا مجموعة من الدراسات السابقة بغرض الإستفادة منها .

واشتمل الجانب النظري أيضا على:

- الفصل الثاني: حيث تطرقت فيه الباحثة إلى موضوع "المناهج التربوية" حيث إستهلته الباحثة بإبراز مفاهيم المنهاج التربوي , ليلقي بعدها نظرة في المنهاج التقليدي و موقفه من المادة الدراسية و أيضا من المعلم و المتعلم على حد سواء, ثم ليتم التطرق بعدها إلى المفهوم الحديث للمنهاج التربوي وأهم المبادئ المتضمنة فيه , و بعض مزاياه و خصائصه ثم عرض عناصر المنهاج التربوي و المتمثلة في الأهداف التربوية , المحتوى, وعرض بعض طرائق التدريس و التقويم التربوي, و في آخر هذا الفصل عرضت الباحثة الأساس النفسي للمناهج التربوية.

- أما الفصل الثالث: تحت عنوان: الحاجات النفسية .

حيث تم التعرض فيه إلى تعريفات مختلفة للحاجة ثم بينت الفرق بين الحاجة و الدافع و الباعث ثم التطرق لمختلف النظريات المفسرة للحاجات.

- و فيما يخص الفصل الرابع و المعنون ب:التعليم الثانوي

و قد جاء في هذا الفصل نبذة عن التعليم في الجزائر عبر مراحل مختلفة ثم تطرقت الباحثة بعد ذلك إلى التعليم الثانوي و هيكلته و إبراز مظاهر الإصلاح التربوي و كذا الأهداف العامة للتعليم الثانوي و أهميته ليختتم هذا الفصل بإبراز بعض خصائص تلميذ هذه المرحلة.

هذا عن الجانب النظري و أما الجانب التطبيقي فقد جاء فيه ما يلي:

- الفصل الخامس: و جاء فيه الإطار المنهجي للدراسة حيث استهلت الباحثة هذا الفصل بالدراسة الإستطلاعية ثم مجالاتها و المنهج المستخدم فيها ثم النتائج المتوصل إليها .

بعدها تم التطرق إلى الدراسة النهائية و جاء فيها: المنهج المستخدم في البحث و إبراز أهميته ثم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات و المعلومات تلى ذلك الخصائص و الشروط السيكو مترية لأداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان و عقب ذلك تطبيق الإستبيان ووصف عينة الدراسة.

و في الأخير عرضت الباحثة الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث و المتمثلة في النسب المئوية واختبار كا[2].

وأما الفصل السادس فقد ورد فيه عرض البيانات و تفسير النتائج .

و تم عرض نتائج كل فرضية و التعليق عليها ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء فرضيات البحث ثم التعليق العام حول النتائج و قد تم تذييل هذا الفصل بخاتمة و جملة من الإقتراحات و التوصيات.

الفصل التمهيدي:

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات المتداولة في البحث

6- الدراسات السابقة

1-إشكالية البحث :

يعد النظام التربوي التعليمي أساس تنمية و ارتقاء أي بلد، و أساس تطوره، ذلك لأنه العامل الحيوي في تقدم المجتمع الإنساني و ترقيته على الدوام، و المحافظة على نظامه الثقافي و تأصيل هويته وكيانه الاجتماعي.

فالتربية عملية إنسانية، اجتماعية، ثقافية تشتغل في بيئة مجتمع من المجتمعات البشرية و من الضروري أن يكون بين التربية و بيئتها علاقة صدق و انتماء تنعكس على هندسة العملية التربوية ومحدداتها من حيث الفلسفة، الأهداف، الطرائق و الأساليب و أيضا السياسات و غيرها من المحددات.

و لأن التربية اليوم أصبحت عملية لها أصول علمية مستقاة من نتائج البحث التربوي و النفسي فما نعرفه عن المدرسة و فلسفتها و أهدافها و أنظمتها، و ما نعرفه اليوم عن التلميذ، و كيفية نموه و تعلمه و متطلباته و حاجاته و كذا ميولاته و اتجاهاته كان نتاج البحث العلمي.

كل هذه النتائج العلمية تؤثر تأثيرا مباشرا في تطبيقاتنا التربوية، و لا شك أن البحث التربوي و النفسي يساعد في بناء نظرية علمية شاملة للتربية تحكم أساليبها و توجه تطبيقاتها.

و تأتي الدراسة الحالية للتعرض لأحد عناصر المنظومة التربوية وهي المنهاج باعتباره أهم عناصر العملية التربوية يعد أمرا حيويا لكل من له صلة بعملية التربية و أن كل قيادة تربوية في أي مستوى فهي بحاجة إلى دراسة هذا المجال لأنه لب التربية و الأساس الذي يرتكز عليه بناء التربية والتعليم و النقطة التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به و الوسيلة التي تصل بها الأمة إلى ما تبتغيه من أهداف و آمال, تربية الإنسان تربية حسه الاجتماعي و الثقافي و تكوينه العلمي .

إن دول العالم تقوم بين فترة و أخرى بإجراء تقييم للعملية التربوية، فتعيد صياغة مناهجها وتطورها و تعدلها بحيث تتواكب و فلسفتها التربوية من جهة و العصر الذي نعيش فيه من جهة أخرى فبناء فلسفة تربوية في أي دولة يكون في ضوء حاجات مجتمعها و قدرات أفرادها و إمكانياتها حيث تلبي تلك الحاجات ضمن تلك الإمكانيات.

والمتتبع لمسيرة الدول الغربية في بناء فلسفتها التربوية تراعي حاجات مجتمعاتها نجد أنها لم تصل إلى ما وصلت اليه اليوم بين عشية و ضحاها. فثمار اليوم كانت نتيجة حتمية لتراكمات من النضال و الاجتهاد و الصراع المبني على أسس علمية وفقا للأهداف واضحة المعالم .

إن النظام التربوي التعليمي في الوطن العربي اليوم يحتاج إلى إعادة النظر في المناهج الدراسية و أهدافها و محتوياتها و طرق تدريسها و وسائلها التعليمية و أساليب تقويمها حتى تكون

قادرة على التكيف مع التغيرات العلمية و التكنولوجية المعاصرة، و حاجات الطلبة و المجتمع لأنها في حاضرها تواجه تحديات كبيرة ؛ كالتحديات الثقافية و العلمية و الاقتصادية و الاجتماعية و غيرها. و أهم هذه التحديات العولمة التي تعد من الاتجاهات الحديثة التي أثرت على ميدان التربية بصفة عامة و على المناهج التربوية بصفة خاصة. و هي أمام هذه التحديات تحاول أن تجتاز هذه الصعوبات فتنتهج طرائق مختلفة، بعضها يزيد من غربتها و بعضها يقدم لها حلولا لمشكلة و لكنه يغرقها في مشكلات أخرى، و أمام هذه الحالة التي نعيشها فإنه يتطلب منا وقفة مع النفس ومراجعة الحاضر حتى نكتشف الأسباب الكامنة وراء أحوالنا المتردية و نعود إلى النهوج السليمة التي تجعل من واقعنا قوة حضارية تنتسب إلى جذورها الأصلية و لن يتحقق كل هذا إلا إذا تمكنا من إرساء قواعد سليمة و وضع أسس و بنى متينة أساسها العلم و محورها النظام التربوي و ما يحتويه من عناصر و مكونات.

و نحن اليوم في الجزائر نواجه صعوبات كثيرة في تحديد فلسفة التعليم لأننا لا نزال في مرحلة التعثر نتيجة لأخطاء في تناول و ترجمة و استعارة العديد من جوانب النظام التربوي لمجتمع من المجتمعات و لهذا أصبح مجتمعنا اليوم في حالة تفسخ لأن هناك هوة و فجوة كبيرة بين مناهجنا الدراسية و مجتمعنا و لأن حاجاتنا أيضا أصبحت مرتبطة بالآخر.

و من هنا يجب على مهندس المناهج التربوية أن يراعي مجموعة من العناصر و العوامل والأسس كمراعاة حاجات المتعلمين و الفروق الفردية بينهم و الاهتمام بالمناشط التعليمية المتنوعة حيث تتفق و قدراتهم و استعداداتهم، كما ينبغي أن تقدم المناهج التربوية مجالا و خبرات عديدة تتيح لكل متعلم أن ينمو بما تتفق و قدراته، و موضوع إشباع حاجات التلاميذ من خلال الأنشطة والمحتويات واستراتيجيات التدريس هو موضوع يجب التركيز فيه على التلاميذ حيث يجعلهم يقبلون على التعلم، و لن يتم الإقبال على التعلم إذا لم يكن هناك إشباع لحاجة من الحاجات و إبراز الأدوار المتعلقة بالمناهج التربوية لتحقيق أهداف المجتمع و تنميته، و إعداد أفراد تغرس فيهم ميول و اتجاهات صالحة، كالميل نحو العمل الجماعي و التعاون، و الاطلاع و البحث و الابتكار و محافظ على مبادئ المجتمع و تراثه الثقافي من قيم و عادات و تقاليد. لذلك يجب على المناهج الدراسية أن تتيح المجال لممارسة مثل هذه المبادئ حتى يكون المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعه و أن يكون قادرا على استيعاب جل التغيرات الاجتماعية من خلال خبراته المتجددة و استراتيجيات تدريسه الفعالة...الخ .

أي أنه يجب أن يشمل المنهج على جوانب عديدة تهتم بالفرد باعتباره مواطنا و أحد أعمدة هذا المجتمع لذلك فبناء المناهج هو عملية هندسية تتطلب بالضرورة تخطيط و تصميم علميين مثله في ذلك مثل هندسة البيوت و الجسور، بل وأخطر من ذلك[1].

و موضوع مراعاة حاجات المتعلمين في التعليم الثانوي ضرورة و مطلب لا غنى عنه، لأنها تجعل من المتعلم و إمكانياته و قدراته و ميوله و خبراته السابقة أساسا لاختيار المحتوى الدراسي وتنظيمه بل و يظهر أيضا في أسلوب تنفيذ المنهج و ما يصاحبه من أنشطة ثقافية ,فنية ,رياضية و علمية مختلفة لمواجهة هذا السيل الهائل من المعرفة و التقنيات الحديثة لتلبية الاحتياجات المجتمعية و زيادة الكفاية المهنية.

و من هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمحاولة الاهتمام بمدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية للاعتماد عليها لقولبة إنسان الغد و تحقيق الأهداف التعليمية التي تصبو إليها. و ضمان السير الحسن للعملية التعليمية و حتى لا تنخر الأزمة أسس التعليم في بلادنا.

و على ضوء ما تقدم ذكره تتبلور مشكلة الدراسة في تساؤل أساسي مؤداه :

إلى أي مدى يمكن أن تحقق المناهج التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم؟

و يتفرع من التساؤل الأساسي التساؤلات التالية:

- ما مدى تحقيق المناهج الدراسية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم؟

- ما مدى تحقيق الأهداف التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من جهة نظر أساتذتهم؟
- ما مدى تحقيق المحتوى الدراسي لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم؟

- ما مدى تحقيق طرائق التدريس لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم ؟

[1] محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب بالتعليم، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان ،ط 2 2007، ص 12.

- ما مدى تحقيق التقويم التربوي لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم؟

2- فرضيات الدراسة :

1.2- الفرضية العامة : - تحقق المناهج التربو ية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

2.2- الفرضيات الإجرائية :

- تحقق الأهداف التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- يحقق المحتوى الدراسي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- تحقق طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم

- يحقق التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

3- أهمية الدراسة :

تأتي اهمية الدراسة في معالجتها لقضية هامة تتعلق بالتعليم و إعادة النظر في بناء المناهج التربو ية حيث يأمل من هذه الدراسة :

- ✓ أن تكون الدراسة الحالية إضافة متواضعة إلى أدبيات البحث في مجال تحقيق المناهج التربو ية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية.
- ✓ لا شك أن الوقوف عند هذا المستوى سوف يسهم في تطوير و تحسين المناهج التربوية في ضوء تحقيقها لحاجات المتعلمين المعرفية و النفسية و الاجتماعية و ذلك لمساعدتهم على التكيف مع مختلف التغيرات و التوافق مع بيئتهم.
- ✓ من المتوقع أن تكشف هذه الدراسة عن بعض الثغرات و الصعوبات المتعلقة بتصميم المناهج التربوية وتحقيقها لحاجات المتعلمين مما قد يساعد في اتخاذ إجراءات لتحسينه.
- ✓ قد تسهم هذه الدراسة في تشجيع المسؤولين و مصممي و واضعي المناهج في مرحلة التعليم الثانوي لتطوير المناهج و الارتقاء بها إلى الأفضل من خلال الاستفادة من هذه الدراسة و نتائجها عند بناء المناهج للعمل بعد ذلك على تطويرها إلى الأفضل.
- ✓ قد تفتح المجال لمزيد من الدراسات و البحوث حول هذا الموضوع
- ✓ المناهج الدراسية هي أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية.
- ✓ الإهتمام بمرحلة التعليم الثانوي باعتبارها بوابة العبور و الجسر الذي يصل به المتعلم إلى مرحلة التعليم الجامعي.

4- أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ✓ الوقوف على آراء الأساتذة حول مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ مراجعة الأدب النظري المتصل بالمناهج التربوية .
- ✓ التعرف على مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية من وجهة نظر الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ التعرف على الأهداف التربوية و مدى تحقيقها لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.
- ✓ التعرف على طرائق التدريس و مدى تحقيقها لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة.
- ✓ مراجعة الأدب النظري المتصل بالحاجات المعرفية و النفسية.

5-تحديد المفاهيم و المصطلحات المتداولة في البحث :

5- 1التعليم الثانوي: هو مرحلة أساسية من مراحل الدراسة التي يمر بها التلميذ في حياته الدراسية ذلك لأن هذا الأخير يأتي بعد فترة التعليم الأساسي و من خلاله يتم الانتقال بعد دراسة السنة الأولى والثانية و الثالثة من التعليم الثانوي و بعد إجراء امتحان الباكالوريا إلى الجامعة.

إن هذه المرحلة من الدراسة تتمثل في ثلاث سنوات حيث يتم في السنة الأولى منها تدريس ثلاث جذوع مشتركة و هي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا). اما في السنة الثانية يتم فيها تدريس فروع الجذوع المشتركة التي درست في السنة الأولى، أما بالنسبة للسنة الثالثة و هي السنة النهائية فهي امتدت للسنة الثانية حيث تنتهي بامتحان شهادة الباكالوريا، ليوجه التلاميذ الناجحين إلى الدراسة في الجامعة، أما الغير ناجحين فيعيدون السنة أو يوجهون إلى الحياة العملية[1]

التعريف الإجرائي: هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي و تسبق مرحلة التعليم الجامعي، حيث يدرس فيها التلاميذ ثلاث سنوات و تختم السنة النهائية بإجراء امتحان شهادة الباكالوريا، حيث يوجه الطلبة الناجحون في هذه الشهادة إلى الدراسة في الجامعة أما الغير ناجحين فيعيدون السنة أو يوجهون إلى الحياة العملية.

2.5- المناهج التعليمية :

أ- المعنى اللغوي : و يتجلى في قوله تعالى " لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا " [2]

- نهج : طريق نهج : بين و واضح، و هو النهج. [3]

و يقال نهج الطريق نهجا أي استبان و اتضح .[4]

[1] عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، ، الجزائر، ط 2، 1994، ص 77.

[2] القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 48.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي و التوجه الإديولوجي النظرية و التطبيق، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان ط 1 2006، ص35.

[4] خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية علم النفس تكوين المعلمين، صادر عن وزارة التربية الوطنية

❖ و في حديث لإبن عباس –رضي الله عنه– " لم يمت رسول الله–صلى الله عليه و سلم حتى تركّكم على طريق ناهجة ".

و طريق ناهجة أي واضحة بينة.

و في قول أبو ذويب :

به رجمات بينهن مخارم نهوج كلبات الهجائن فيح

و في قول يزيد بن الحذاق العبيدي:

ولقد أضاء لك الطريق و أنهجت سبل المكارم و الهدى تعدى

و انهج الطريق: وضح واستبان و صار نهجا بينا واضحا

الطريق : سلكه . و فلان يستنهج سبيل فلان، أي سلك مسلكه ابن منظور

و المنهاج : الطريق الواضح

و استنهج الطريق صار نهجا

أما الكلمة الانجليزية الدالة على المنهج curriculum و هي كلمة مشتقة من جذر لاتيني، و تعني مضمار سباق الخيل، و هناك كلمة تستعمل مرادفة لكلمة المنهاج و أحيانا بدلا عنها، و هي كلمة

لمقرر و تقابل كلمة syllabus و تعني كمية المعرفة التي يتطلب من المتعلمين دراستها و تعلمها خلال العام الدراسي [1]

ب– المعنى الإصطلاحي التربوي:

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي،مرجع سابق ص 35.

- **يحدد دولاندشير D.landshere** المنهاج المدرسي بأنه جملة من الأفعال التي نخططها لإستشارة التعليم فهي تشمل أهداف التعليم – التعلم و محتوياته و أساليب تقويم مواده الدراسية بما فيها الكتب المدرسية و الوسائل التعليمية كما يشمل مفهوم المنهاج هذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين[1]

- **يعرف رالف تايلور relph tyler** المنهاج التعليمي و المشار إليه على أنه مجموعة الخبرات التعليمية التي تخطط لها المدرسة من أجل بلوغ اهداف تربوية محددة.

- **أما هولت موريس holt maurice 1980:** يعرف المنهاج على أنه المرامي العريضة التي من المتوقع تحقيقها.

- **أما تعريف الفرحان و مرعي 1990:** المنهاج التعليمي فيض على أنه جميع أنواع الأنشطة التي يقوم المتعلمون بها، أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

- **أما سرحان و كامل:** فيعرفان المنهاج على أنه مجموعة الخبرات التربوية، الثقافية و الاجتماعية و الرياضية و الفنية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي و تعديل سلوكهم طبقا لأهدافهم التربوية

- **أما سعادة ابراهيم 2004:** فيعرفان المنهاج على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى خبرات تعليمية و تدريس و تقويم، مشتقة من أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية

[1] خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مرجع سابق ص 56.

ومعرفية، مرتبط بالمتعلم و مجتمعه و مطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة و خارجها و تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية و تقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم1

التعريف الإجرائي : المنهاج التعليمي هو مجموعة من الخبرات التعليمية المخطط لها و مصممة ضمن أسس فلسفية و اجتماعية و نفسية و معرفية و تكنولوجية لبلوغ و تحقيق أهداف تربوية و تعليمية بهدف مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل لشخصيتهم من خلال المحتوى الدراسي، الأهداف و الأساليب و طرائق التدريس و التقويم و الاستعمال الجيد لهذه العناصر و أيضا فن أسلوب التعامل مع المتعلمين لبلوغ أهداف معينة.

3.5- الأهداف :

تعرف الأهداف في العملية التعليمية على أنها الغاية التي يراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية، و في لغة علماء النفس السلوكيين، بأنها عبارة عن تغيرات سلوكية محددة قابلة للملاحظة والقياس يتوقع حدوثها في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرات تعليميه.

الهدف هو الناتج النهائي الذي يحدد فيه المعلم السلوك المتوقع من المتعلم بعد تعلمه لمادة أو مهارة ما 2

-الهدف هو بيان نية او بلغة أسهل و أبسط هو ناتج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معنية

و تنوع النتاجات فيها يسمى مجالات التعلم كما حددها نيامين بلوم و هي:المجال المعرفي و الإدراكي و أهمها المفاهيم و العمليات العقلية: الحفظ و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و إصدار الأحكام، ثم

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي و التدريس الفعال، دار الشروق ،عمان، ط 1 ، 2006، ص 38

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي،مرجع سابق ص 62.

المجال الإنفعالي الوجداني و أهمها: الاتجاهات و القيم من عناصر بناء الأمة و تماسكها، ثم المجال النفس حركي أو الأدائي و تعبر عنه العادات و المهارات.1

التعريف الإجرائي: هي الجانب الأساسي و أحد العناصر المهمة و المكونة للمنهج التعليمي و هي نقطة البداية لتخطيط المناهج. و هي النتيجة الفعلية التي يحققها النظام التربوي.

4.5-- المحتوى الدراسي: يقصد بالمحتوى التعليمي المعارف و المعلومات المنظمة على نحو معين و التي تتضمنها خبرات و نشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة2

يترجم المحتوى الدراسي الأهداف إلى مادة على مستوى المعرفة و المهارة و الاتحاد3

التعريف الاجرائي : المحتوى الدراسي هو عنصر من عناصر المنهج التعليمي الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية و الأهداف السلوكية و اختيار طرائق التدريس المناسبة و أيضا أساليب و أدوات التقويم، حيث يشترط في تنظيم المحتوى الدراسي ما يلي :

- مراعاة المحتوى لخصائص و حاجات المتعلمين خاصة منها النفسية و المعرفية و مراعاة أيضا قدراتهم و ميولاتهم و اهتماماتهم

- ارتباط المحتوى الدراسي بواقع المجتمع و ثقافته و قيمته و عاداته و تقاليده

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها و أسسها و عملياتها، دار المسيرة، عمان،ط 4 2004، ،،ص40.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، أحمد هلالي، المنهاج التعليمي و التوجه الإديولوجي النظرية و التطبيق،مرجع سابق ، ص 78

[3] عبيد محمود محسن الزوبعي، عماد حازم الجنابي، تطوير مناهج التعليم و التدريب المهني و التقني، دار المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، ليبيا ط 1، 2003، ص 63.

5-5 طرائق التدريس : الطريقة في التدريس أو التعليم هي الكيفية التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلم فتؤدي إلى التعلم.

أو هي الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة و تتضمن كافة الكيفيات، و الأدوات و الوسائل التي يستخدمها المدرس أثناء العملية التعليمية تحقيق للأهداف.

طرائق التدريس تعد مكون من المكونات الاستراتيجية، و عنصرا من عناصر المنهج، فهي

حلقة الوصل التي يصممها المدرس للتواصل بين المتعلم و المنهج، و عليها يتوقف إلى حد كبير نجاح المنهج،وطريقة خطوات تتكامل مع بعضها لتحقيق التعلم، و تتسم الطريقة بأنها عملية هادفة منظمة تتولى تنظيم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية و مواد التعليم بالشكل الذي يحقق التعلم1.

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من المهارات و الأساليب العلمية التي يستخدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة و تغيير سلوك المتعلم المرغوب و تحقيق مشاركته و تفاعله و تنمية نشاطه العقلي و تفكيره الإيجابي.

6-5 المتعلم : هو المحور الرئيسي في العملية التربوية، كما أنه الأساس في عملياتها و متطلباتها فضلا عن أنه الغاية النهائية لها. و لأن بوجوده و انتباهه و إدراكه و مشاركته الذاتية.2

التعريف الاجرائي : المتعلم هو الذي يتعلم علما نافعا من المعلم و هو أساس العملية التربوية و الهدف الأسمى الذي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقه و الارتقاء به إلى أعلى المستويات و الإمكانيات سواء كانت عقلية، نفسية، اجتماعية ، تكنولوجية.

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المنهاج، عمان، دون طبعة، 2008، ص 342.

[2] محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق ص 45.

5- 7التقويم :

أ-المعنى اللغوي :جاء في لسان العرب " قوم درأه : أزال اعوجاجه، و قوام الأمر: نظامه و عماده وقوم السلعة و استقامها، قدرها، و القيمة أثمن شيء " فتعدل، و قوام الأمر و قيامه " نظامه و عماده و ما يقوم به، و قوم المتاع جعل له قيمة معلومة"

و في الحديث الشريف : قالوا يا رسول الله لو قمت لنا، فقال الله هو المقوم أي: لو سعرت لنا، و هو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته.

مما تقدم يتضح أن مفهوم التقويم يفيد لغويا إصلاح إعوجاج الشيء، و في نفس الوقت إعطاء قيمة لهذا الشيء و تقديره و الحكم عليه.

ب-المعنى الاصطلاحي: جاء في معجم رونالد لونجدر حكم كيفي أو كمي على قيمة شخص أو شيء أوسيرورة أو حالة أو وضعية و ذلك بمقارنة الخصائص القابلة للملاحظة مع قواعد معروفة، إنطلاقا من معايير معلنة، و ذلك من أجل إعطاء معطيات صالحة من اتخاذ القرارات...

حكم ندلي به عن قيمة الشيءالمدروس ذلك من أجل إعطاء معطيات صالحة من أجل إتخاذ القرارات... طريقة أو سيرورة موجهة إلى إصدار الحكم و اتخاذ القرار

و عرف ثورندايلك : التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف التعلم و تقدير الدرجة التي يتم فيها تحديد تلك الأهداف .

أما بلوم فيقول: التقويم التربوي هو إصدار حكم على الأفكار و الحلول و طرق التدريس و المواد الأساسية، و ذلك باستخدام أدوات القياس و المحكات و المعايير و تكوين الأحكام إما كميا أو نوعيا.

في حين يقول ديكوثال: التقويم التربوي عملية دراسية مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم قصد اتخاذ القرارات.

أما إذا تصفحنا الدليل الدوسيمولوجي الذي نشرته وزارة الثقافة بكبيك سنة 1998 فيعرف بأنه كل نشاط يرمي إلى تحليل و تأويل نتائج و علامات آتية من القياس و ذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة و بمعنى آخر التقويم هو إعطاء قيمة لنتيجة مقابل معيار أو قانون (محك) لكي نقوم يجب ان تكون لدينا نتيجة القياس من جهة أخر ى معيارا أو قانونا للمقارنة، و ذلك حت نضع هذه النتيجة في إطار مرجعي[1]

التعريف الإجرائي: التقويم هو جمع لمعلومات وجيهة، سليمة، موثوق منها، و دراسة و فحص درجة تطابق مكتسبات المتعلم و مدى ملاءمتها و مجموعة المعايير الملائمة للأهداف المسطرة في البداية أو المعدلة أثناء المسار، و ذلك قصد اتخاذ القرار.

8.5- الحاجات: NEEDS

تعرف الحاجة بأنها نقص شيء إذا ما وجد تحقق الإشباع[2]

الحاجة هي نقص و توتر جسمي أو نفسي لدى الفرد يدفعه إلى التفاعل مع بيئته ليسلك سلوكا يتخلص به من هذا النقص و التوتر و يشبع حاجته و يعيد الاتزان إلى نفسه[3]

1.8.5الحاجات المعرفية: NEEDS KNOW

تشير هذه الحاجة إلى الرغبة المستمرة في الفهم و المعرفة و تظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية و الاستكشافية و في البحث عن المزيد من المعرفة و الحصول على أكبر قدر ممكن من

[1] خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، مرجع سابق ص 183-184.
[2] سعود بن مبارك البادري، تطبيقات علم النفس مهنة و تربية، دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة، ط 1، ،ص 433
[3] على راشد، المعلم الناجح و مهارته الساسية، مبادئ و مفاهيم تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، دون طبعة،1999، ص 105.

المعلومات، و يرى ماسلو أن حاجات الفهم و المعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد عن غيرهم. فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل و التنظيم و البحث في العلاقات.

و يلعب هذا النوع من الحاجات دورا حيويا في سلوك الأفراد الأكاديمي، لأن عملية استثارها و تعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة و أصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.1

التعريف الإجرائي :

تشير الحاجات المعرفية إلى الحاجة إلى التعلم و الفهم و المعرفة و الاستطلاع و الابتكار و الإبداع و البحث عن المزيد من العلم و الحصول على أكبر قدر ممكن منه، و إشباع مثل هذه الحاجات، أي حاجات المعرفة و الفهم فهو غير مرتبط ببلوغ مستويات و مراتب عالية و إنما يتواصل إشباعها طيلة حياة الإنسان و تتوقف بتوقف حياته.

2.8.5الحاجات النفسية :

مثل الحاجة إلى الحب، العطف، الحرية، النجاح، الثقة بالنفس و الحاجة إلى تقدير الآخرين، و حب التملك، و حب السيطرة و غيرها و كلها حاجات أساسية لصحة الفرد النفسية، و إشباع هذه الحاجات النفسية إشباعا صحيحا يؤدي إلى النمو النفسي الصحيح للفرد. و لنأخذ مثلا من الحاجات النفسية و أساليب إشباعها فالتلميذ في حاجة إلى النجاح، و الإشباع الصحيح لهذه الحاجة يأتي عن طريق الجد و الاجتهاد و اجتياز الاختبارات و الامتحانات و الفوز بهذا النجاح يثلج صدر هذا التلميذ و يسعى على مزيد من النجاح و التقدم، أما التلميذ الذي يغش في الامتحان و حتى ولو لم يكتشفه حتى أحد، فإنه سيحصل على نجاح زائف يشعره دائما بالنقص و الزيف فيؤدي به لأمراض نفسية

[1] على أحمد عبد الرحمان العياصرة، القيادة و الدافعية في الادارة التربوية، دار حامد ،عمان، ط 1 ، 2006، ص 101.

و هكذا الأمر فيما يخص سائر الحاجات النفسية. فعدم إشباعها لدى الفرد بطرق و أساليب صحيحة يؤدي إلى حرمانه النفسي أو الإشباع المنحرف، و هنا تنشأ النفس المريضة المنحرفة.[1]

التعريف الاجرائي :

تشير الحاجات النفسية إلى الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الحب و الانتماء، الحاجة للاحترام و التقدير،الحاجات الجمالية، حاجات تحقيق الذات و الحاجات إلى الشموخ، الحاجة إلى الهوية، الحاجة إلى الاستقلال و الحاجة إلى اللعب و غيرها من الحاجات النفسية الأساسية لصحة الفرد النفسية وتوازنه و إذا لم تشبع هذه الحاجات فإنها تؤدي بالفرد إلى حالة من عدم الاتزان و زيادة التوتر و القلق.

[1]- على راشد، المعلم الناجح و مهارته الساسية، مبادئ و مفاهيم تربوية، مرجع سابق , ص 107.

6- الدراسات السابقة:

تهدف الدراسات السابقة إلى معرفة الجهود التي بذلت من قبل في مجال هذه الدراسة و استعراضها للاستفادة منها في معرفة طرائق البحث التي اتبعتها الدراسات السابقة و أهم النتائج التي توصلت إليها و التعرف أيضا على أوجه التشابه و الاختلاف بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية.

دراسات تتعلق بموضوع المناهج التربوية.

الدراسات العربية :

- **دراسة المحبوب (1995) :** هدفت التعرف إلى مدى تحقيق المناهج الدراسية لأهدافها التعليمية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرين والمعلمين. واختار لذلك الغرض عينة مكونة من (581) فرداً طبقت عليهم استبانة مكونة من (22) فقرة تغطي خمسة أبعاد من الأهداف التعليمية هي : العقلي، والنفسي، والاجتماعي، والجسمي، واللغوي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى تحقيق المنهاج الدراسي للأهداف كان بمستوى متوسط بشكل عام، وكان مستوى تحقيق المناهج الدراسية لأهدافها كان مرتفعاً في البعد الاجتماعي، ومتوسطاً في الأبعاد ا لنفسي والجسمي واللغوي،ومنخفضاً في البعد العقلي . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى تحقيق المناهج الدراسية لأهدافها التعليمية تبعاً لمتغيرات :الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص والخبرة.

التعليق على الدراسة:

أفادت هذه الدراسة الباحثة في التعرف أكثر على الأهداف التعليمية بكل مستوياتها, و اختلفت هذه الدراسة في الاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي , إضافة إلى ذلك فإن أفراد عينة الدراسة شملت المشرفين و المديرين التربويين و معلمي هذه المرحلة.

– **دراسة أبو دقة (1996)** : التعرف إلى أراء المعلمين والمعلمات حول المناهج الدراسية المستخدمة وتحليل اتجاهاتهم نحو هذه المناهج وتقويمها، تألفت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة أعدها مركز تطوير المناهج الفلسطينية، بالإضافة إلى استخدام المقابلة لمعرفة أراء واتجاهات المعلمين نحو أهمية المنهاج الفلسطيني ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية . وقد أظهرت النتائج إجمالا عدم قدرة المنهاج الفلسطيني على تحقيق الأهداف التعليمية من المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وأن هذه المناهج لا تلبي حاجات المجتمع الفلسطيني.

التعليق على الدراسة:

استفادت الباحثة من خلال الاطلاع على هذه الدراسة في التعرف على أدبيات البحث فيما يخص المنهاج التربوي وأيضا التعرف على كيفية تقويم هذه المناهج .حيث اتفقت هذه الدراسة و الدراسة الحالية على الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي و تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين واختلفت و هذه الدراسة في الحدود المكانية و الزمانية لأن هذه الدراسة قام بها مركز تطوير المناهج الفلسطينية من سنة 1996.

- **دراسة صالح (1999)** : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية لأهدافها التربوية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرين والمعلمين في

محافظة نابلس . لهذا الغرض تكونت عينة الدراسة من (18) مشرفاً ومشرفة، و (91 مديراً ومديرة مدرسة، و (1117) معلماً ومعلمة . وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى تحقيق المناهج الدراسية الفلسطينية كان كبيراً في الأبعاد : العقلية والنفسية واللغوية والاجتماعية والدينية، بينما كان هذا المستوى متوسطاً في البعدين الاقتصادي والجمالي . كما بينت النتائج من جهة أخرى وجود فروق دالة إحصائياً في مدى تحقيق المناهج الفلسطينية لأهدافها التربوية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الدراسة الأخرى.

التعليق على الدراسة:

أفادت هذه الدراسة الباحثة في التعرف أكثر على مختلف المراجع الخاصة بالمناهج التربوية و ذلك للاعتماد عليها في الدراسة الحالية

الدراسات الأجنبية:

- **دراسة رامسي (Ramsey, 2005)** :إلى استطلاع رأي عينة من المعلمين ومدراء المدارس في مدى تحقيق المناهج الدراسية المستخدمة في استراليا للأهداف التعليمية المرسومة والمتوقعة، وتكونت عينة الدراسة من (143) معلماً ومعلمة، و (41) مدير مدرسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة معلمين ومدراء مدارس قد أظهروا اتجاهات إيجابية نحو تحقيق المناهج الدراسية للأهداف التعليمية المرسومة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى هذه الاتجاهات نحو تحقيق المناهج الدراسية للأهداف تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص، وذلك لصالح المعلم ين الإناث وذوي المؤهلات العليا وذوي التخصصات في العلوم الإنسانية.

التعليق على الدراسة:

استفادت الباحثة من خلال الاطلاع على هذه الدراسة في التعرف على مدى تحقيق المناهج التربوية للأهداف التعليمية المرسومة في أستراليا و مقارنتها بمدى تحقيق المناهج التربوية للأهداف التعليمية في الجزائر. و قد تبين من خلال هذه الدراسة أن هناك ندرة في الدراسات التربوية الواقعية المهتمة بالمناهج التربوية افتقاد الجزائر لمثل هذه الدراسات.

- **دراسة بروفي 1992 BROPHY**: هدفت الدراسة إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية .وكان اهتمام الدراسة بالمجالات الرئيسية التالية (الأهداف, المحتوى ,أسلوب العرض و الوسائل التعليمية و الأنشطة و الواجبات و التقويم).

و أشارت الدراسة إلى نتائج عديدة منها :

لم تكن الأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين و عدم تركيزها على المستويات العقلية العليا كالتحليل و التركيب و إصدار الأحكام . كما ركز المحتوى أيضا على الحقائق و لم يهتم بالمبادئ إلا القليل و لم يركز على العلوم الاجتماعية بشكل عاموإنما ركز على مادتي التاريخ والجغرافيا و لم يهتم بالمبادئ بعرض الأفكار الأساسية و لم يراعي البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى ولا التكامل في موضوعات إضافة إلى تدني وظيفته و عدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب.

أما الوسائل التعليمية فكانت متنوعة و كثيرة و ممتعة و فعالة و مرتبطة بالمحتوى و تزيد من فهم الطلبة للدروس .كذلك الأنشطة التي تنوعت وتعددت كأنشطة التفكير الناقد و العمل الكتابي و عمل مخططات و صور بيانية و خرائط و نشاطات تعاونية و لعب الأدوار و لزياراتالميدانية وإجراء المقابلات.

التعليق على الدراسة:

أفادت هذه الدراسة الباحثة في التعرف على المجالات الرئيسية للمنهاج التربوي و المتمثلة في الأهداف التربوية, المحتوى الدراسي, طرائق التدريس و أيضا التقويم التربوي .لكن اختلفت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بمرحلة التعليم الابتدائي و أيضا الهدف من هذه الدراسة هو تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية.

الفصل الثاني المنهاج التربوي

تمهيد

1- مفاهيم المنهاج التربوي

2- معنى كلمة المنهاج

3- المفهوم التقليدي

4- نظرة في المنهاج التقليدي

4- موقف المنهاج التقليدي من المادة الدراسية

5- موقف المنهاج التقليدي من المعلم و المتعلم

6- المفهوم الحديث للمنهاج التربوي

7- المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي

08 - مزايا المنهاج التربوي و الحديث و خصائصه

09- موازنة بين المنهاج التقليدي و المنهاج الحديث

10- عناصر المنهاج التربوي

1.10- الأهداف التربوية

2.10-المحتوى الدراسي

3.10- مفهوم طرائق التدريس

4.10- .التقويم

11- الأساس السيكولوجي للمنهاج التربوي

خلاصة

تمهيد:

تعتبر المناهج التربوية أحد مكونات العملية التعليمية، وعنصرًا أساسيًا في تجسيد النوايا الحقيقية وأداء الرسالة التربوية لذا وجب علينا كمربين أن نوجه أقصى طاقاتنا لإعداد المنهاج التربوية وإخراجها في أحسن صورة.

1 -معنى كلمة المنهاج:

كلمة" المنهج "أو" المنهاج "في اللغة مشتقة من" النهج "ومعناه :الطريق أو المسار، وعليه فالمنهج لغة يعني" :وسيلة محدودة توصل إلى غاية معينة"[1]

ويعرف ابن منظور" المنهج "بأنه" :الطريق البين الواضح[2]

قال تعالى:" **لكل جعلنا شرعة و منهاجا** " (المائدة 48)

فكلمة" منهاج "الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح.[3]

والكلمة الدالة على المنهاج هيCurriculum وهي كلمة مشتقة من جذر لاتيني ومعناها سباق الخيل .وهناك كذلك كلمة" المقرر" التي تقابلها بالإنجليزية syllabus ويقصد بهذه الكلمة بالعربية والإنجليزية المعرفة التي يطلب من الطلبةتعّلمها في كل موضوع خلال سنة دراسية.[4]

ويرى الكثير من المختصين في المناهج وطرق التدريس أمثال"**محمد عزت عبد الموجود**" أن المنهاج التربوي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة "[5]

---

[1]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة، ط1 ، 1999 ص5

[2] – ابن منظور، لسان العرب، الجزء الخامس، بدون سنة، ص4554

[3]–.(القرآن الكريم) المصحف الشريف.

[4] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، ط 1 ،2004، ص 21.

[5] محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ط2 ،1981, ص11 .

ولإلقاء المزيد من الضوء فالمنهج بمفهومه الواسع وفقًا لهذا التعريف يعني:

- أن المنهج يتضمن خبرات تربوية أو خبرات مربية وهي خبرات مفيدة تعمم تحت إشراف المدرسة لاكتساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

- أن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها، ولا تركز على جانب واحد من جوانب النمو.
- أن التعّلم هنا يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة ومعايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة.
- إن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق مختلف الخبرات التعليمية هو النمو الشامل والمتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه ...أي إلى تعّلمه.
- أن تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع يعني أنه يتأثر بما يحدث فيهما أيضًا، ونعني بذلك إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحديات والمشكلات ومحاولة التغّلب عليها وحّلها، لذا أصبح تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات هدفًا من أهداف المنهج[1].

2 -المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي:

1.2-تعريفات المنهاج التقليدي:

في مجال المناهج لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محددة، وبالرجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد أن هناك مفهومًا تقليديًا للمنهج وآخر حديثًا، فالمفهوم التقليدي للمنهج يعتبر أن المنهج " نبع من التربية التقليدية التي تعتبر أن الهدف الأسمى للتربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات وذلك تمشيًا مع إعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حد ذاتها وبأن تزويد المتعلم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يّتفق مع مضمون هذه المعرفة. [2]

[1] – حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص7 .

[2]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص5–6

وقد قدم كل من(توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحلية)مجموعة من

التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي تتلخص فيما يلي :

- كل تنظيم معين لمفردات دراسية مثل :مناهج الإعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة أو للعمل.

- كل المفردات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل :منهاج اللغة العربية، منهاج العلوم ومنهاج الرياضيات ...الخ.

- المادة الدراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.
- عملية نقل المعلم للمعلومات التي يحتويها المنهاج إلى الطلاب لغرض إعدادهم للامتحانات.
- كل ما تقرره المدرسة وتراه ضروريًا للتلميذ بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيدًا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشّتى الوسائل المتاحة للمتعّلم.

ومن خلال مختلف هذه التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي يمكن أن نعرف المنهاج حسب المدرسة التقليدية وحسب وجهة نظر التربويين التقليديين على أن المنهاج التربوي هو عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.
لكن مفهوم المنهاج بهذا المنظور قد لاقى الكثير من النقد بسبب تمركزه حول محور واحد وهو المعرفة، مما أدى إلى إهمال الجوانب الأخرى لنمو المتعّلم كالجانب الاجتماعي والجسمي وغيرها من جوانب النمو، ونتيجة للدراسات الحديثة في علم النفس وفي مجال طرق التدريس التي ركزت على شخصية المعّلم وعلى أهمية النشاط في العملية التعليمية ظهر المنهاج بمفهومه الحديث الذي تعددت تعريفاته واختلفت مفاهيمه لدى التربويين المعاصرين وعلماء المناهج.[1]

2.2- نظرة في المنهاج التقليدي:

جاء مفهوم المنهاج التقليدي كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى المدرسة، إذا كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى التلاميذ، ثم التأكد عن طريق الاختبارات ولاسيما التسميع، من حسن استيعابهم لها،ولعلّ السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، ص22 .

لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة.

ولقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية(المعارف، المعلومات، الحقائق والإجراءات ..) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وقد كان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة المقررات الدراسية ...حيث أصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.[1]

فالمنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية، ونتيجة لذلك فقد وجهت إليه الانتقادات التالية:

1. إهمال النمو الشامل للتلميذ.
2. إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ.
3. إهمال توجيه سلوك التلاميذ.
4. عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
5. إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى التلاميذ والاعتماد على النفس.

هذا بالنسبة للتلميذ كونه محور العملية التعليمية، أمّا بالنسبة للمواد الدراسية والجو المدرسي العام فقد وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي الانتقادات التالية:

1. تضخم المقررات الدراسية.
2. عدم ترابط المواد.
3. إهمال الجانب العلمي.
4. إهمال الأنشطة بمختلف أنواعها.
5. ملل التلاميذ من المدرسة ونفورهم منها.

إضافة إلى عدم مراعاة الظروف البيئية في العملية التعليمية حيث ضعفت الصلة بين البيئة والمدرسة وذلك بسبب عدم إتاحة الفرص للمعّلم أو المربي للقيام بالأدوار الموكلة إليه من إشراف وتوجيه ومتابعة للتلاميذ.

[1] توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، ص23

3.2- موقف المنهاج التقليدي من المادة الدراسية:

ركزت المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية وأغفلت نواحي النمو الأخرى الجسمية والاجتماعية و الانفعالية ...وهذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعّلم التي يراد لها النماء والتكامل.

.وقد أكد المنهاج التربوي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات بضرورة تعّلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، وإلى جانب ذلك فقد أدى التركيز الزائد على المعارف إلى جعل المعلمين والمتعلمين يتصورون أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها، مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة المادية والاجتماعية التي يعيشون فيها، ولا شك أن ذلك يعرقل توافرهم مع المجتمع والحياة.

كما تقتصر عملية اختيار محتوى المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد التعليمية، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون إليها ويشعرون بقيمتها لتقديمها للمتعلمين، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد أو الطلبة الذين يدرسونها ولا يخفى أن ذلك يغفل اهتمام الطلبة والفروق الفردية التي بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات والاحتياجات والخبرات السابقة مما كان له كبير الأثر في عزوف الطلبة عن معظم الدروس.

وانصب الاهتمام على حفظ المادة الدراسية وأصبح تحقيق ذلك غاية في ذاته بغض النظر عند جدواه في حياة الطلبة، وكان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، ويمكن أن يسهم في تنمية مهارات الطلبة الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفسهم، وكذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية فالجهد كله كان يصرف في تحفيظ الطلبة للمعلومات وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها [1]

فالمنهج التقليدي كان يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسية، وبذلك أصبحمحصورًا في نطاق ضيق ولكن بمرور الوقت ونتيجة للانتقادات التي وجهت إليه من ناحية ، وظهور بعض

[1] - توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المرجع السابق، صص 24-25

العوامل والأفكار والنظريات من ناحية أخرى، دخل المنهج في مجال أكثر اتساعًا وشمولا وأدى ذلك إلى ظهور المنهج بمفهومه الحديث.[1]

4.2 - موقف المنهاج التقليدي من المعلم والمتعلم:

يعد المنهاج التقليدي النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية، واتخاذ نتائجها أساسًا لنقل الطلبة من فصل إلى فصل آخر، أو أساسًا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النهاية، وقدترّتب على ذلك شعور الطلبة بأن دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات مما أدى بهم إلى العزوف عن البحث والاطلاع والاعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسّنى لهم النجاح بأيسر السبل، وبذلك حرموا من فرص الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح .[2]

ويؤكد المنهاج بمفهومه التقليدي على ضرورة تزويد المعلومات كاملة عن التغيرات التي حدثت في المنهاج الجديد ...وقد وضح "هيريوت (Herriot 1979) في أبحاثه أن كثيرًا من التجديدات في المنهج لم تطبق بنجاح لأن المعلمين لم يفهموا بوضوح طبيعة التغييرات التي حصلت في المنهج.[3]

ومنه يتبين لنا أن المنهاج التربوي بمفهومه التقليدي لا يعطي التكوين العلمي الجيد للمعّلم ولا يزوده بالخبرات العلمية التي تعينه على تقديم المعلومةللمتعّلم في ظروف تربوية هادفة واعتماد التلقين المباشر لا غير.

كذلك إهمال توجيه الطلبة التوجيه التربوي الضروري وتجاهل طبيعتهم من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء أثناء الدرس، والإكثار من النواهي والأوامر والزجر والعقاب مما أدى إلى سلبيتهم في حجرة الدراسة وجعل الحياة المدرسية تبدو في أعينهم جافة مقيتة، مما يسهم في خلق نظرة عدائية لديهم نحو معلميهم، وذلك ما نشاهده في كثير من مؤسساتنا التربوية.

كما أنه في المنهاج التقليدي يهمل المعلم ميول وقدرات واستعدادات الطلبة، ويتعامل بالمستوى نفسه دون مراعاة للفروق الفردية بينهم ولا يشركهم في عملية التعليم، ويتعامل مع عقولهم وكأنها أوعية فارغة تتطلب التعبئة من قبل المعلم والكتاب.[4]

---

[1] – حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص25 .

[2] – جيمس كيبف، هيربرت وللبرج، التدريس من أجل تنمية الفكر، ترجمة :عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التربية العربي، الرياض،ط1،1995 ، ص19

[3] – جلاورن ألن، قيادة المنهج، ترجمة :سلام سلام وآخرون، جامعة الملك سعود، الرياض، ط 1، 1995 ، ص360

[4] – توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، ص26 .

3 - المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:

1.3. تعريفات المنهاج الحديث:

مع بداية القرن العشرين عالج كثير من المربين والتربويين مفهوم المنهاج التربوي حيث ظهرت الكتب المتخصصة والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصةً بعد ظهور كتاب المناهج لمؤلفه **"بوبيت" Bobbitt** عام 1918 م، وبتغير طبيعة المعرفة وتغير مفاهيم التعليم والتعلم، وتغير متطلبات الحياة الاجتماعية، كانت الحاجة إلى تغيير مفهوم المنهج فلقد لاحظ **"ديوي" Dewey** أن أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التربية وبشدة هي انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية.[1]

وقد اختلف علماء المناهج والتربويون المعاصرون في تعريفهم للمنهاج التربوي بمفهومه الحديث، فيرى" **جلاتهورن** "أن تعريف المنهاج من أصعب التعاريف جميعها، لأن مصطلح "المنهج "استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال.[2]

يعرف" **اللقاني** "المنهاج التربوي على أنه" جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم) [3].

ويعرفه" **الخوالدة** "على أنه" مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والنظريات التي تقدم إلى المتعلمين في مرحلة تعليمية بعينها، وتحت إشراف المدرسة الرسمية وإدارتها، إلا أن المنهاج التربوي في الواقع قد يتجاوز هذا التعريف ويصبح" :مجموعة منظمة من النوايا التربوية الرسمية أو التدريسية أو كليهما معًا".[4]

"ويرى كل من" **كازول** "و" **كمبل** "أن المنهج يتكون من جميع الخبرات التي يحققها الأطفال تحت توجيه المدرسين بينما" **تايلور** "فيعرفه بأنه جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأما" بيكر "فيعرفه على أنه جميع النتائج المخطط للتعليم التي

---

[1]– محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،ط 3، 1997 ، ص26 .

[2] – جلاورن ألن، مرجع سابق، ص3 .

[3] – أحمد حسين اللقاني، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، ط1 ، القاهرة، 1995 ، ص4

[4] – محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، عمان ،ط، 2004 ، ص18

تكون المدرسة مسؤولة عنها، وأما" **سايلو ولويس** "فيعرفان المنهج التربوي على أنه خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية لأشخاص يجب أن يعّلموا.. ".[1]

كما يعرف المنهاج بمفهومه المعاصر على أنه" مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، وهي مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، ويكون مرتبطًا بالمتعّلم ومجتمعه، ومطبقًا في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل شخصية المتعّلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كّله لدى المتعّلم"[2].

ومما سبق ذكره من تعاريف للمنهاج التربوي بمفهومه الحديث يمكن ذكر التعريف التالي كتعريف إجرائي للمنهاج التربوي وهو أنه" مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل أي النمو في كامل الجوانب العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية، الجسمية، النفسية والفنية نموًا . يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم وابتكاراتهم حلولا لما يواجههم من مشكلات".[3]

2.3.المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهاج التربوي:

من خلال تعريفات المنهاج التربوي يمكننا استخلاص المبادئ الآتية للمنهاج الحديث:

.إن المنهج ليس مجرد مقررات دراسية فقط، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم الطلبة بها أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها، إضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

.إن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعّلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية .

.إن المنهاج ينبغي أن يكون متكيفًا مع حاضر الطلبة ومستقبلهم، وأن يكون مرنًا بحيث يتيح

---

[1]– إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، الرياض، ط1 ، 1998 ، ص12

[2] – جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، ط،4 2004، ص64

[3] – .توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، صص 30-31

للمعّلمين القائمين على تنفيذه أن يوافقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو طلبتهم.

.إن المنهاج ينبغي أن يراعي ميول الطلبة واتجاهاتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو ال شامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.[1]

- 3.3- مزايا المنهاج التربوي الحديث وخصائصه:

يرى كل من(توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة) أن المنهاج التربوي الحديث يتميز بعدة مزايا عكس المنهاج التقليدي والتي تتلخص فيما يلي :

* يساعد المنهاج التربوي الحديث الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

* ينوع المعّلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.

* يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا والتعلم أكثر ثباتًا.

* تمثل المادة الدراسية جزءًا من المنهاج وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه.

* يقوم دور المعلم في المنهاج التربوي الحديث على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين والتعليم المباشر.

* يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال الأولياء والمعلمين والاستفادة من خبرات المتخصصين.

* يهتم المنهاج التربوي الحديث بأن تضطلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها وأن تكون على وعي كامل بدور المؤسسات والهيئات الاجتماعية وما تقدمها من نشاطات تربوية لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

*يهتم المنهاج التربوي الحديث بإقامة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية للمتعلم وأن يثق بمقدرته على المشاركة الإيجابية والنشيطة .

*يهتم المنهاج التربوي الحديث بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي

[1]- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، صص 6-7

تواجهه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي وتوظيف ما تعلمه في شؤونه الحياتية.[1]

ويبين" محمد هاشم فالوقي "أن المنهاج بمفهومه الحديث يتضمن أربعة **خصائص** يذكرها كما يلي :

1.لا ينظر المنهاج الحديث إلى الجوانب الرئيسية في الموقف التعليمي على أنها أبعاد منفصلة لأن الغاية هي إعداد التلميذ ليعيش في مجتمع معين ويكونقادرًا على ممارسة دوره فيه، ووسيلته في ذلك قدر من المعرفة.

2 .لا تكمن وظيفة المناهج التربوية الحديثة في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل والإنتاج فقط وإنما أيضًا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللازمة لتطوير مجتمعهم وتنقية ما علق بالثقافة الاجتماعية من عادات وتقاليد سيئة مما يعوق حركة المجتمع وتطوره.

3.أن خصوصية المناهج التربوية الحديثة في كونها ذات أبعاد ثلاثية متداخلة (المتعلم، المعرفة والمجتمع) لا يعني أن نظرية المناهج واحدة تصلح لكل مجتمع وفيكلّ زمان ومكان، وإنما تقوم النظرية في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثلاثة.

4 .إذا كان أسس أي نظرية في المناهج التربوية هي المتعلم والمعرفة والمجتمع، فإن المعلم على صلة مباشرة بها، إذ أنهيتوّلى مسؤولية تربية التلميذ أي أن المعلم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته وطبيعة الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه ومتطلباته.[2]

أما" أحمد الوكيل و أمين مفتي "فهما يريان أن المنهاج بمفهومه الحديث ووفقًا للتعاريف المختلفة حوله فإنه يعنيأمورًا عديدًة، وهي كما يلي :

1.أن المنهج يتضمن خبرات تربوية أو خبرات مربية وهي خبرات مفيدة تعمم تحت إشراف.المدرسة لاكتساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

2.أن هذه الخبرات تتنوع بتنوع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها، ولا تركز على جانب واحد فقط من جوانب النمو.

3.أن التعلم هنا يحدث من خلال مرور المتعّلم بالخبرات المختلفة و معايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة، وأن الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق مختلف الخبرات التعليمية هو النمو الشامل و المتكامل للمتعّلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه ...وإلىتعّلمه.[3]

ويبين كذلك" محمود الخوالدة "خصائص المنهاج التربوي الحديث وأهم مزاياه وذلك من

---

[1]– نفس المرجع السابق، صص 8–9

[2] – محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، صص 27–28

[3]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، صص 7–8

خلال مختلف مضامين التعريفات المختلفة الحديثة للمنهاج التربوي، والتي يلخصها في ما يلي:

1) .يتضمن المنهاج التربوي الحديث(المنهاج الرسمي) النوايا، وهي التي تم اختيارها بصورة هادفة لتدعيم التعّلم وتعزيزه، كما يلاحظ أن المنهاج لا يشمل على نشاطات عشوائية أو غير عشوائية أو منافية للتعّلم.

2) .أن للمنهاج التربوي نوايا مقصودة أو خطط ذهنية مكتوبة على الورق أو على شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) أو على وسائط تعليمية أخرى متعددة.[1]

ومن خلال مختلف الآراء السابقة ومن التعاريف المتعددة للمنهاج التربوي، يمكن تلخيص كل من خصائص ومزايا المنهاج التربوي في النقاط التالية:

*يساير المنهاج التربوي الحديث كل التغيرات التي تحدث في المجتمع ويحاول تكييف التلاميذ معها.

*ينوع المنهاج التربوي الحديث أساليب التدريس وفق حاجات التلاميذ وميولهم ولما بينهم من فروق.

*يعتمد المنهاج التربوي على المادة الدراسية ويعتبرها وسيلة لتعديل سلوك التلاميذ وتقويمهم.

*يعمل المنهاج التربوي بتنسيق العلاقة المتبادلة بين المدرسة والأسرة لتسهيل عملية تقويم التلاميذ.

*يركز المنهاج التربوي الحديث على تنمية شخصية المتعّلم عبر كامل أطوار التعليم.

[1]– محمد محمود الخوالدة، مرجع سابق، ص 19 .

4- موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

يمّثل الجدول التالي :مختلف الفروق الجوهرية بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
(1) طبيعة المنهاج	-المقرر الدراسي مراد للمنهاج. -ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. -يركز على الكم الذي يتعلمه الطلب. -يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. -يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط.	-المقرر الدراسي جزء من المنهاج. -مرن يقبل التعديل. -يركز على الكيف. -يهتم بطريقة تفكير الطالب. -يهتم بجميع أبعاد النمو.
(2) تخطيط المنهاج	-يعده المختصون في المادة الدراسية. -يركز على اختيار المادة الدراسية. -تعد المادة الدراسية محور المنهاج.	-يشارك في إعداده جميع الأطراف. -يشمل عناصر المنهاج الأربعة. -المتعلم هو محور المنهاج.
(3) المادة الدراسية	-لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. -يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة. -المواد الدراسية متكاملة. -مصدرها الكتاب المقرر.	-وسيلة تساعد الطالب على النمو المتكامل. -تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. -يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة.

		-المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. -مصادرها متعددة.
(4) طريقة التدريس	-تقوم على التعليم والتلقين المباشر. -لا تهتم بالنشاطات. -تسير على نمط واحد. -تغفل استخدام الوسائل التعليمية التعّلمية.	-تقوم على توفير الشروط الملائمة للتعلم. -تهتم بالنشاطات بأنواعها. -لها أنماط متعددة. -تستخدم وسائل تعليمية تعّلمية متنوعة.
(5) المتعّلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.
(6) المعّلم	-علاقة تسّلطية مع الطلبة. - يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات -لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. -يشجع على التنافس في حفظ المادة. -دور المعّلم ثابت.	-علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة. -يراعي الفروق الفردية بينهم. -يشجع على اختيار الأنشطة وممارستها.

	-يهدد بالعقاب ويوقعه.	- دور المعّلم متغير ومتجدد. -يوجه ويرشد الطلبة.
(7) الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة المادية. -لا تربط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. -لاتوّفرجوًا ديمقراطيًا. -لا تساعد على النمو السوي للمتعّلم.	-تهيؤ للمتعّلم الجو المناسب لعملية التعّلم. -تقوم على العلاقات الإنسانية الواقعية. توّفر الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. -تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعّلم.
(8) البيئة الاجتماعية للمتعّلمين	-يتعامل مع الطالب باعتباره فردًا مستقلا. -يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلمين. -لايوجه المدرسة لتخدم البيئة. -يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية.	-يتعامل معه لاعتباره فردا اجتماعيا متفاعلا -لا يهمل القيمة الاجتماعية. -يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. -لا يوجد حواجز بين المجتمع والمدرسة.

جدول رقم :(01) يبين موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.

نلاحظ من خلال هذا الجدول المبين المقارنة الموجزة بين المنهاجين التقليدي والحديث أن هناك تطور ملحوظ ومتباين في مدى تطبيق المناهج التربوية وأهدافها، والجدير بالذكر كذلك أن تطوير المناهج عملية صعبة لكّنها في غاية الأهمية أين يجد المدرس نفسه أمام البرامج الدورية والفصلية والذي يتوجب عليه تطبيقها في حصته مراعيًا شروط وبرامج المنهاج المقرر لديه.[1]

[1] – . توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، صص (33 – 35

5- عناصر المنهاج التربوي:

ستحاول الباحثة في هذا العنصر أن تبين مختلف عناصر المنهاج التربوي بداية من الأهداف التربوية كونها" أساسية وضرورية للعملية التعليمية لوضع خططها ولتنفيذ برامجها ومتطلباتها، وذلك لأن تحديد الأهداف التربوية تساعد على رسم الطريق وتحديد المحتوى والطريقة واختيار الوسائل والأدوات المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف كما أنها تساعدنا على تقويم مناهجنا وأعمال تلاميذنا".[1]

بعدها يتم عرض المحتوى والخبرات التعليمية ومعايير اختيارها والتي" تحتاج إلى مراعاة الحاجات الطارئة التي تستلزم الحذف أو الإضافة مع مراعاة الوظائف التربوية الأساسية والإمكانات المتاحة والظروف الحالية في التعليم والتدريس".[2]

ومن ثم تأتي الأنشطة والوسائل التعليمية كون" النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه ..وبذلك قد يكون النشاط تعليميًا إذا قام به المعّلم ويكون تعّلميًا إذا قام به المتعّلم".[3]

وأخيرًا عملية التقويم التربوي كونه " الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فاعليتها وجدواها ..إذ يعتبر الاستراتيجية العامة للتغيير التربوي، وذلك لأن القيادة التعليمية وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية والظروف المتاحة حتى تتمكن من اتخاذ قرار أفضل من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها ".[4]

1.5- الأهداف التربوية:

1.1.5- مفهوم الأهداف التربوية:

يعرف الهدف التربوي على أنه" وصف لتغير سلوكي متوّقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما ".

---

[1]- محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص162.

[2]- أحمد حسين اللقاني، مرجع سابق، ص15 .

[3]- محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، صص-152-153 .

[4]- توفيق أحمد مرعي وآخرون، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، ط2 ،1983،ص41

ويربط هذا التعريف الهدف بالتعّلم، حيث" يحدد مقدار التعّلم بمقدار التغير ويوجه التغير إلى السلوك وهذا الأخير يلاحظ ويقاس ويقيم، ولتحقيق الهدف لا بد أن يمر المتعّلم بخبرة ما وإلا فلن يتحّقق، والخبرة يجب أن تكون خبرً ة تعّلمية، أي يمر بها المتعّلم بنفسه".[1]

كما أن وضوح الأهداف لدى القائمين بالعملية التعليمية يزيد حماسهم ويرفع معنوياتهم فهي تعين المشرف التربوي على معرفة مستوى تلاميذه ونوعية مشكلاتهم وتوجيههم تربويًا ومهنيًا، كما تعتبر معيارً ا للمعلم لتقييم نتائج عمله ..كما يساعد على تحديد سير آتجاه البرامج والأنشطة التعليمية التي تترجم حاجات وآتجاهات وقيم كل من الفرد والمجتمع.

لذلك فإن عدم وجود أهداف واضحة ومحددة يؤدي إلى تعرض العمل التربوي إلى العشوائية والارتجال، وقد أوضح" **روبرت ماجر" Robert Malger "** ذلك حين قال ..":وعندما تنقصنا الأهداف المحددة بوضوح فإنه يستحيل أن يقوم مقرر دراسي أو برنامج تعليمي على نحو فعال، ولن يتوفر لدينا أساس سليم لانتقاء المواد والمحتوى وطرق التدريس الملائمة".[2]

2.1.5- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

إذا كان لكل هدف الوسيلة المناسبة التي تعمل بأسلوب علمي لكي يتحقق هذا الهدف فإنه يجب أن تكون للوسيلة أهدافًا تعمل بمقتضاها و تنسق مع الهدف الرئيسي ..فللمجتمع أهداف ووسيلة تحقيقها هي التربية، وعليه فإنه من المنطقي أن تشتق الأهداف التربوية من أهداف المجتمع وتتسق معها..

وأهداف كل من المجتمع والتربية والمدرسة بمراحلها والمنهج التربوي تقع في مستويات متتابعة تبدأ بأهداف عامة بعيدة المدى لتصل إلى أهداف خاصة يمكن تحقيقها على مدى قصير فالأهداف التربوية لا تنشأ من فراغ ولكّنها تنبعو ُتشتق من عدة مصادر ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف، وسوف نتناول هذه المصادر فيما يلي :

.- أ .فلسفة المجتمع وحاجاته:

تعتبر فلسفة المجتمع هي أولى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفته، وهي تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق

[1]– توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة، مرجع سابق، ص71

[2]– محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1962 ص67

أهدافه ..وبالتالي فإن الدراسة التحليلية لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات واتجاهات أفراده ونمط الحياة فيه والأساليب التكنولوجية المستخدمة ..وغير ذلك، تعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف.

ب -فلسفة التربية:

ترتبط فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطيًا فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية من احترام شخصية الفرد وحريته وإعطاءهفرصًا متكافئة في التعليم والحياة وما إلى ذلك، وبالتالي فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ.

ج -طبيعة المتعّلم وعملية التّعلم:

حيث أن طبيعة المتعلم، وعملية التعلم نفسها تعتبر مصدرًا ثالثًا لاشتقاق الأهداف فواضعوا المناهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون إلى معرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله اهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعّلم.

د -المتخصصون في المادة الدراسية:

من المعروف أن التربية تّتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، وأن أهداف المواد الدراسية يجب أن تّتسق مع الأهداف التربوية، وبالتالي فإن المتخصصون في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسيةكلّ في تخصصه، بحيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية.

ه -طبيعة العصر :

إن التعرف على طبيعة العصر وخصائصه ركن أساسي لا بد من دراسته عن قُرب حّتى نتمكن من إعداد الفرد إعدادًا يتمشى مع الأوضاع الاجتماعية الحاضرةوالتّوقعات المستقبلية.[1]

3.1.5- مستويات الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية مستويات مختلفة، فقد تكون أهدافًا عامة بعيدة المدى كأهداف المجتمع، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية، كما قد تكون أهدافًاخاصًة ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية.[2]

فهناك ثلاث مستويات للأهداف التربوية متعارف عليها يمكن ترتيبها كما يلي:

[1]– حلمي أحمد الوكيل، محمد محمود المفتي، مرجع سابق، صص 104-105

[2] - محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق، ص71 .

أ- الغايات (Goals) : وهي أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة وتندرج تحتها أهداف المجتمع.

ب -المرامي (Amis): وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات تندرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

ج-**الأهداف السلوكية (Behavioral Objectives):**وهي عبارات تصف الأداء المتوّقع أن يصبح المتعلمقادرًا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .[1]

4.1.5- تصنيف الأهداف التربوية:

أولا- تصنيف" جرونلاند":

صّنف" جرونلاند "نتائج التعلم في مجالات رئيسية يمكن أن تضم الأهداف التربوية في مظاهر سلوكية وهذه المجالات هي:

1.**المعرفة :** وتشمل معرفة مصطلحات وحقائق معينة ومبادئ عامة وطرق وإجراءات مختلفة.

2.**الفهم :** ويشمل القدرة على تطبيق واستخدام المعرفة في تطبيق مواقف جديدة.

3.**مهارات التفكير :** وتشمل القدرة على تعميم البيانات المعطاة وتمييزها وتبيين نواحي القصور فيها .

4.**المهارات العامة :**وتشمل المهارات المختبرية والإنجازية ومهارات تبادل الآراء.. وغيرها.

5 .**المواقف :**وتشمل المواقف العلمية والاجتماعية.

6.**الإهتمامات :**وتشمل الاهتمامات المهنية والشخصية.

7.**التّقدير :** ويشمل الحكم النّقدي حول الموضوع الذي يعتبر موضوع تقدير وتذوق واستمتاع.

8 .**التكيف :** ويشمل التكيف الاجتماعي الإنفعالي.[2]

[1] حلمي أحمد الوكيل، محمد محمود المفتي، مرجع سابق، صص 105-106

[2] محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق، ص88 .

ثانيا- تصنيف " بلوم" (Bloom):

يعتبر" بنيامين بلوم "صاحب أشهر فكر تربوي في مجال الأهداف التربوية، حيث قدم تصنيفًا للأهداف التربوية في كتابه" تصنيف الأهداف التربوية"، وكان جهده موجهًا نحو وضع لغة تربوية يفهمهاكلّ التربويون وُتصاغ الأهداف التربوية من خلالها، وقدصّنف" بلوم "هذه الأهداف إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي:

1.الجانب (المجال)المعرفي Cognitive Domain: ويشمل الأهداف التي تعبر عن المعرفة وتذكرها، ويقتضي تعديلا في السلوك الفعلي أو المعرفي للفرد مثل تذكر الحقائق وفهمها وتطبيق القوانين وبرهنتها أو تحليل بناء تنظيمي لعبارة لغوية، ويدخل تحت هذا النوع ستة مستويات وهي : التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

أ- **مستوى التذكر (المعرفة) know ledge :** يهتم هذا المستوى بتذكر التصنيفات و القوانين والنظريات و من الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يسمي يعد, يذكر , يحدد, يسترجع....الخ

ب- **مستوى الفهم comprehension:** و يعني هذا المستوى استرجاع المتعلم للمعلومات والعمل على فهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها و توظيفها من خلال التفسير والمقارنة ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يصف يكتب, يستنتج, يفسر, يعلل, يترجم , يعيد الصياغة, يميز, يلخص...الخ.

ت- **مستوى التطبيق application:** و يعني هذا المستوى قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة , و القدرة على استخدام المفاهيم و التعميمات و القوانين و النظريات في مواقف جديدة و يتطلب تطبيقها مستوى عال من الفهم ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يستخدم, يطبق, يستخرج, يحسب , يكتشف, يتنبأ...الخ

ج- **مستوى التحليل analysis :** و يعني هذا المستوى قدرة المتعلم على تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها و مكوناتها و إدراك ما بينها من علاقات, ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يحلل, يقارن, يبين, يعمل, يفاضل, يحدد...الخ

د- **مستوى التركيب synthesis :** و يعني هذا المستوى قدرة المتعلم على ادراك العلاقات بين الأجزاء و العناصر , ووضعها في كل متكامل بصورة جديدة لم تكن موجودة من قبل, و هذا

المستوى عكس المستوى السابق ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يضع خطة, يستخلص, يصف, يركب, يصمم, يبتكر, يقترح...الخ

ه-التقويم evaluation : و يعني هذا المستوى قدرة المتعلم على إصدار حكم أو أحكام على موضوع أو موضوعات و ذلك لتحقيق هدف معين وتقدر هذه الأحكام على معايير, بعضها داخلي و بعضها خارجي ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يحكم, يقوم, يصدر, يوازن, يتخذ قرار.

.2الجانب (المجال) الوجداني Affective Domain: ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب العاطفية، وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعًا من السلوك تتصف بدرجة كبيرة من الثبات مثل الاتجاهات والميول والقيم، وتقتضي هذه الأهداف الوجدانية من الفرد أن يسلك سلوكاً عاطفيًا يتعلق بإبداء المشاعر والرغبات والانفعالات .

3.الجانب (المجال) النفس حركي: Psychomotor Domain : يتضمن هذا المجال نواتج التعلم الدالة على أداء المهارة , و نواتج التعلم في هذا المجال لا تقتصر على اداء الجانب المهاري فقط , بل غالبا ما تشتمل على مكونات المجال الإنفعالي و المجال المعرفي و لكن يغلب عليها صفة أو صبغة الأداء المهاري و هذا الجانب تم تصنيف مستوياته من قبل سمبسون 1966و ظهوره 1972 وتتدرج مستويات هذا الجانب من الإدراك أول هذه المستويات الى الإبداع .أعلى هذه المستويات , و هي مرتبة على النحو التالي:

أ- مستوى الإدراك perception: و في هذا المستوى يستخدم المتعلم الأعضاء الحسية لاستقبال المثيرات ذات العلاقة بالمهارات ليتعرف كيفية آداء المهارة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :

يربط –يحدد-يختار-يتعرف-ينتقي-يفرق.

ب- الميل tendance : و في هذا المستوى يستعد المتعلم لأداء العمل, أي يتهيأ و يظهر الاستعداد للقيام بالعمل المطلوب و أنشطته المتنوعة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :

يبرهن- يظهر- يتقدم- يستجيب- يبدي - يبدأ- يوضح.

ج- مستوي الاستجابة الموجهة Guided Response: و في هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء العمل وفق الأوامر أو الإرشادات وأحيانا بأسلوب المحاكاة و أيضا المحاولة و الخطأ .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :

ينظم- يقلد –يعيد – يحاكي –

د- مستوى الاستجابة الآلية (التعود) Mécanisme : في هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء المهارة بطريقة إلية لكثرة قيامه بأداء هذه المهارات, أصبح المتعلم قادرا على أن يؤديها بإتقان بطريقة إلية واعتيادية مما يولد لديه نوعا من الثقة .[1]

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :
يرسم بدقة- يقيس بمهارة-يعرض بدقة

ه- مستوى الظاهرية (الصريحة) المعقدة: complexe ouvert response :

و في هذا المستوى يؤدي المتعلم المهارة المعقدة بدرجة عالية من الكفاءة و الدقة و الإتقان و بأقل جهد ممكن .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :
يثبت- يصنع بدقة

و- مستوى التكيف Adaptation : و في هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يطور و يجدد في أنماط إدائه للمهارات الحركية لكي تتلاءم مع المتطلبات الجديدة أو تساير مشكلة طارئة او مستجدة , و يعد هذا المستوى أحد أشكال الإبداع .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي :

يعيد- يضيف- يدخل تعديلات ...

ز- مستوى الأصالة (الإبداع) créativité : في هذا المستوى يبتكر المتعلم أداءات جديدة للمهارات الأدائية لم يسبقه فيها أحد من قبل ,كأن يؤدي أداءات جديدة لمواجهة مشكلات خاصة وفي هذا المستوى يطور المتعلم مهاراته بدرجة عالية جدا.[2]

2.5- المحتوى:

1.2.5- مفهوم المحتوى: يعرف المحتوى على أنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيمًا أم حقائق أم أفكارًا أساسية.[3]

2.2.5- معايير اختيار المحتوى: اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل عدة موضوعات ولكلّ موضوع عدة محاور رئيسية وأخرى فرعية، لذا فعملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تأخذ في الاعتبار وهي :

[1] – محمد صابر سليم و آخرون ,بناء المناهج و تخطيطها, دار الفكر,عمان,ط1, 2006,ص145

[2] محمد صابر سليم و آخرون ,بناء المناهج و تخطيطها, المرجع نفسه , ص146

[3]– محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق، ص90 .

أولا :أن يكون المحتوى مرتبطًا بالأهداف: حيث يعتبر ارتباط المحتوى بالأهداف المراد تحقيقها من أهم معايير الاختيار، ذلك لأننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول لأهداف معينة، لذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف وإلا لما تمكّنا من تحقيقها.

ثانيًا :أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه التلميذ: يجب أن تكون المعارف المختارة متمشية مع واقع حياة التلميذ،وُتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله والمشكلات التي يمكن أن تنجم عن هذه الظواهر وكيفية مواجهتها.

ثالثًا :أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى: فالشمول يعني المجالات التي يغطيها المحتوى ويتناولها بالدراسة، بحيث تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها، أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم التي يمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

رابعًا :أن يراعي المحتوى ميول وحاجات التلميذ:حيث تعتبر الدافعية من أهم شروط حدوث عملية التعّلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتوى يوجد الدافع لديهم للإقبال على دراسة المحتوى، وييسر عمليةتعّلمهم، لذا فهو يعتبر مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم هو أحد المعايير التي يتم على أساسها اختيار المحتوى بحيث يكون مناسبًا لمستوى التلاميذ ومختلف قدراتهم.[1]

3.2.5- تصنيفات المحتوى: مادام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات فإن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة ولذلكتصّنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف فتكون لدينا:

- معرفة إدراكية.
- معرفة قيمية.
- معرفة أدائية.[2]

كماتصّنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة إلى ما يلي:

- المعرفة الطبيعية.
- المعرفة الإنسانية.

[1]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، مرجع سابق، ص 79-80

[2]- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط3 ،2002ص50.

- المعرفة التشكلية.

-المعرفة التطبيقية.

-المعرفة الحاسوبية (المعلوماتية).

كماقد تصنّف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة، حسب التسلسل التالي:

- الاتجاهات والقيم.

- الفرضيات والنّظريات.

- المبادئ والتّعميمات. [1]

3.5- مفهوم طريقة التدريس Teaching Method :

يشير مفهوم طريقة التدريس إلي كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية ، لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة.

وقد يتضح من التعريف السابق أن تسلسل الخطوات وترابطها هو الضمان لجودة طريقة التدريس إلا أن ذلك غير صحيح ، فلا يوجد أي ضمان لجودة طريقة ما لتدريس إلا المعلم ذاته ويعتمد ذلك بصفة خاصة علي العوامل التالية:

1- أن يختار المعلم الطريقة المناسبة لأهداف الموضوع الذي يريد تدريسه.

2-أن تتوفر لدي المعلم المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي اختارها بنجاح.

3-أن تتوفر لدي المعلم الخصائص الشخصية المناسبة التي تمكنه من تنفيذ طريقة التدريس بنجاح ، ونقصد بالخصائص الشخصية السمات الطبيعية التي وهبها الله له في شخصيته وفي ملامح وجهه ، وفي صفاته الجسمية التي تعينه علي أداء عمله.

[1]- نفس المرجع، ص ص 53-54.

وعلي سبيل المثال ، فإن المعلم الذي ينجح في استخدام المحاضرة كطريقة للتدريس غالبا ما نجده يتمتع بشخصيه مؤثرة ونبرات صوت قوية ، فإذا افتقر المعلم لهذه الصفات فقد لا تكون محاضراته مؤثرة في تحقيق أهدافها، ومن ثم تفشل طريقة التدريس لافتقادها لأحد العناصر المهمة لنجاحها.

1.3.5 - أهداف طرق التدريس الحديثة أو المعاصرة:

1-اكتساب المتعلمين الخبرات التربوية المخطط لها.

2-تنمية قدرة المتعلمين علي التفكير العلمي عن طريق أسلوب حل مشكلات.

3-تنمية قدرة المتعلم علي العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات صغيرة.

4-تنمية قدرة المتعلمين علي الابتكار أو الإبداع.

5-مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

6-مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.

7-اكتساب المتعلمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.

2.3.5- الأسس المعتمدة في اختيار طريقة التدريس:

يمكن القول أنه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أحسن طريقة في التدريس وينصح بها جميع المعلمين .وإنما الطريقة تختلف باختلاف العوامل التالية:

1-الأهداف التربوية.

2-المرحلة الدراسية.

3 -طبيعة ونوع المادة العلمية .

4- طبيعة وخبرة المعلم.

5-طبيعة الخطة الدراسية.

6-مدى توافر الوسائل التعليمية.

7-طبيعة المناهج والفترة الزمنية المحددة لإنجازها.

8-فلسفة الدولة.

9- الأهداف التي يسعى التربويون إلى تحقيقها.

10- عوامل البيئة الخارجية.

11- ميول المتعلم واستعداداته.

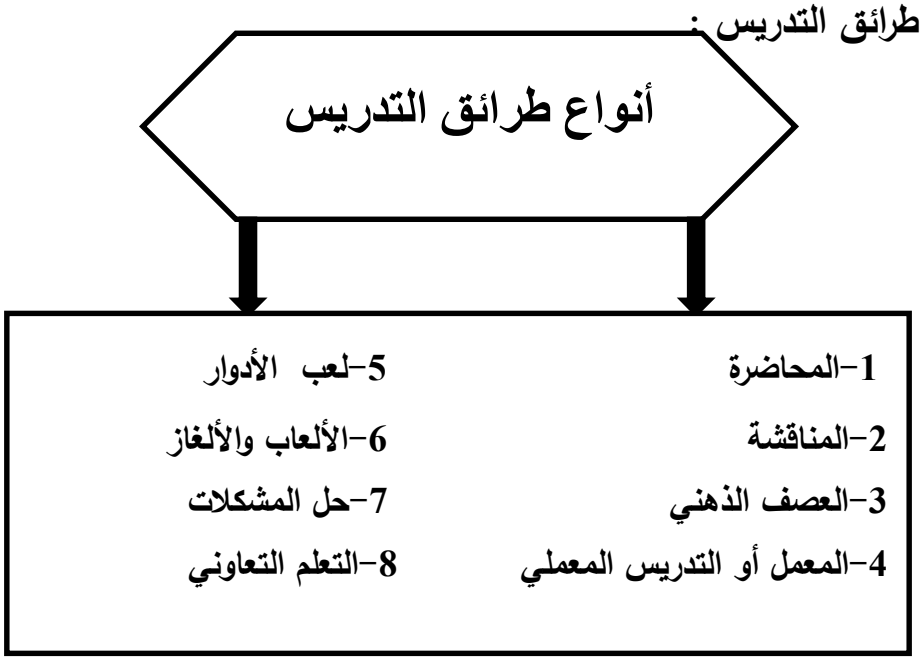
12- عدد المتعلمين في الفصل الواحد.

13- اختلاف المرحلة العمرية للمتعلم ، النمو العقلي ، النمو البدني.

وقد لا يقتصر الدرس الواحد علي طريقة واحدة ، بل قد يحتاج الدرس الواحد إلى استخدام عدة طرق ، ولا يتعارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد ، فالحوار قد يكون مع الاستقراء وقد يكون مع البيان العملي وقد يكون مع الإلقاء ، وقد يبدأ الدرس بطريقة وينتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك لفطنة المعلم وحكمته و معرفته بفن التدريس. [1]

[1]-عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس, كلية التربية بدمنهور,الإسكندرية,ص29.

3.3.5- انواع طرائق التدريس :



.

أولا- طريقة المحاضرة Lecture Method: وغالبا ما يطلق علي هذه الطرق بالطرق الإلقائية أو الطرق التقليدية ، وهي من أكثر الطرق شيوعا في مدارسنا ، وتتناسب مع المقررات الدراسية المزدحمة بالمعلومات والمعارف ومع الأعداد الكبيرة من المتعلمين في الفصول.

وتقوم طريقة المحاضرة علي مبدأ الإلقاء(المباشر) والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية من جانب المعلم . فهو (أي المعلم) يقوم بنقل (أو تلقين) المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة ، من الكتاب المدرسي إلي المتعلمين ، ويشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية مستعينا من حين لآخر بالسبورة، لشرح ما يعتقد أنه غامض علي المتعلمين، بينما يسمع المتعلم بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم.

وليس بالضرورة أن يكون المحاضر هو المعلم نفسه ، بل قد يكون ضيفا متخصصا في موضوع معين ، يدعوه المعلم ليلقي محاضرته في هذا الموضوع ،و أحيانا تكون مسجلة صوتيا ويستمع لها المتعلمين عن طريق الراديو أو جهاز تسجيل ، أو تكون مسجلة بالصوت والصورة معا فيشاهدها ويستمع إليها المتعلمين ،من خلال التلفزيون أو السينما.

1- مزايا طريقة المحاضرة:

أ – طريقة تدريس اقتصادية

ب– تسمح بعرض المادة العلمية عرضا متصلا منظما.

ج– طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة. [1]

د– يمكن اعتبارها طريقة مشوقة أو فاعلة نسبيا.

هـ– نقل خبرات المعلم الشخصية.

و– توجيهوا إرشاد المتعلمين إلي مصادر المعرفة.

ز– عرض نتائج البحوث في المؤتمرات والندوات المتخصصة.

ح– تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيالية أو التاريخية.

2-عيوب طريقة المحاضرة:

أ– يكون المتعلم سلبيا في هذه الطريقة بوجه عام.

ب–تهمل حاجات المتعلمين واهتماماتهم.

ج– لا توفر الجانب العلمي التطبيقي للقيام بأي أنشطة تعليمية .

د– مجهدة للمعلم.

هـ– تثير الملل والنعاس أحيانا عند المتعلمين.

و– لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ز– لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها.

---

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , مذكرة ماجستير في المناهج و طرق التدريس, كلية التربية بدمنهور,الإسكندرية, ص30.

ح- إذا كانت المحاضرة هي الطريقة السائدة عند المعلم ، فإنه يتوقع عندئذ إن تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها المتعلم.

ما يجب وما لا يجب فعله في المحاضرة:

لتحسين فعالية المحاضرة في عملية التدريس نقدم قائمة بالأفعال التي ينبغي أن يمارسها المحاضر والأعمال التي ينبغي عليه القيام بها.[1]

- ما لا يجب القيام به في المحاضرة :

1-أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصص لها .

2-أن تسرع في الإلقاء لإنهاء المادة.

3- أن تتكلم علي وتيرة واحدة ، كأنك آلة مسجلة.

4-أن تكون متحمسا أكثر من اللازم.

5-أن تخاطب نفسك ، أن تتكلم لنفسك دون أن تخاطب الجمهور.

6- أن تظن أن فهمك لغتك وتعابيرك يعني دائما فهم الجمهور هذه اللغة والتعابير.

7- أن تؤكد على المعلومات الشائعة التي يعرفها جمهورك جيدا.

8- أن تأتي بمعلومات اختصاصية معقدة ، فوق مستوى جمهورك بكثير.

9- أن تكثر من المفاهيم وتقلل من الشرح وضرب الأمثلة.

10-أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقبلك كمحاضر.

11-أن تلصق وجهك بالورقة وتقرأ لنفسك.

12-أن تتناول موضوعا غير متمكن من الاطلاع عليه.

13-أن تتحرك كثيرا أمام الجمهور أو تكون كخشبة مسندة ، كصنم جامد.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص30

14-أن تعتذر لعدم قدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهورك ولمحاضرتك ، أي لتغطية ضعفك.

- ما يجب القيام به في المحاضرة :

1- استعمال السبورة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان.[1]

2-أن يكون المحاضر مرحا من وقت لآخر.

3- مناقشة وتفسير كل فقرة .

4- تنوع نغمة الصوت و نبرته .

5-التمهل ،وأخذ نفس ، ليستريح المحاضر ويستر يح الجمهور.

6- عرض الرأي بوضوح ونقد بموضوعية.

7-ضبط المحاضر ة من الناحية اللغوية والصرفية .

8- تحديد كم المعلومات التي سيتم عرضها.

9-ملاحظة الجمهور ومدى تجاوبه مع المحاضر.

10-التعبير بموضوعية : لا تستعمل كلمة* أنا *إلا إذا اضطر لذلك.

11-لا يعبر عن فكرة بعشر كلمات أي متابعة مبدأ ما قل ودل.

12-التأكيد على الأفكار الرئيسية للمحاضرة.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص30

ثانيا- طريقة المناقشة(الحوار)Discussion:

تعتبر من الطرائق التدريسية التقليدية والتي تعتمد على الإلقاء والمناقشة وأن المعلم يقوم بشرح المادة في الحصة الدراسية وخلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة والتي تفسح المجال للمناقشة ما بين المعلم والمتعلمين من أجل التوصل إلى الحقائق ويقوم المعلم بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبل المتعلمين. [1]

1- مميزات طريقة المناقشة :

أ- تدفع المتعلمين إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجيعهم على ذلك.

ب- يستطيع المعلم التعرف على مستوى متعلميه بشكل جيد.

ج- تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلمين وتدريبهم على التحليل والاستنتاج.

د- يكون المتعلم فيها مركز النشاط والفعالية.

هـ - تنمي لدى المتعلمين حب التعاون والعمل الجماعي.

و- تنمي لدى المتعلمين على الأسلوب القيادي وتحمل المسؤولية.

ح- تزرع الشجاعة في نفوس المتعلمين وتخلصهم من الخجل وتنمي روح المشاركة.

ط - تنمي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة.

ك- تنمي فيهم عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم، حتىوإن اختلفت آراؤهم عن آراء زملائهم.

ل- من خلال المناقشة يستطيع المتعلم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص 31.

2- عيوب طريقة المناقشة:

أ- قد يتم التركيز على طريقة المناقشة وليس على الأهداف المحددة.

ب- قد تقود المناقشة إلى مواضيع بعيدة عن الهدف.

ج- قد لا يستطيع المتعلمين الذين لديهم الخجل من الاشتراك في المناقشة.

د- قد يسيطر على المناقشة عدد محدد من المتعلمين[1].

هـ- قد لا يستمع المتعلمين لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير أسئلة.

و- قد يستخدم المتعلمين كلمات ومصطلحات غير واضحة وغير محددة.

ز- أن تكرار بعض المتعلمين لما سبق وذكر من قبل الأخير سوف يولد الملل وعدم متابعة المناقشة.

ح- قد تطرح أسئلة غير واضحة وغير محددة بالشكل الذي يولد الارتباك والنفور من المناقشة.

ط - في حالة عدم تمكن المعلم من السيطرة على الصف وسير المناقشة فإن ذلك سوف يقود إلى ظهور بعض المشاكل في الصف كعدم انضباط المتعلمين وعدم إمكانية السيطرة عليهم.

ي - إذا لم يحدد المعلم أهداف درسه جيدا منذ البداية ، فقد يضيع منه الطريق ويتشعب.

ك- أن عنصر الوقت قد يسرق الجميع ، ما لم يكن المعلم منتبها له وواعيا لمروره.

ل- إذا لم يطلب المعلم من المتعلمين أن يقوؤا الدرس مسبقا ستكون المناقشات بلا أساس.

م- إذا لم يضبط المعلم إدارة الحوار والنقاش بين المتعلمين فإن الدرس سوف يتحول إلي مكان للفوضى، يتحدث فيه الجميع ، بينما لا يستمع منهم أحد.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص31

ن- إذا لم يهتم المعلم بتسجيل وتلخيص الأفكار المهمة في أثناء المناقشة فإنها سوف تضيع الفائدة منه.

س- إن عدم انتباه المعلم إلى المتعلمين الذين لديهم الرغبة في الظهور على حساب الآخرين سوف يجعلهم يسيطرون على المناقشة وينفردون فيها. [1]

ثالثا- طريقة العصف الذهني Brain Storming :

وفيها يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ، كل مجموعة تضم 5-10متعلم . ثم يطرح السؤال عليهم ويقوم المتعلمين بتقديم الأفكار والإجابات دون تقييم أو نقد من أي شخص ، وذلك لأن انتقاد الأفكار عند طرحها قد يحبط الفرد ويمنعه من توليد أفكار أخرى ، وجلسات إمطار الدماغ تعتمد على مبدأين هما:

- تأخير النقد إلى ما بعد استكمال توليد الأفكار.
- الاستفادة من العدد الكبير من الأفكار يؤدي بالنهاية إلى توليد أفكار تتصف بالأصالة والجدة .

1- خطوات التدريب بأسلوب العصف الذهني :

- تختار مجموعة التدريب وعددها من (5-10 أفراد) رئيسا أو مقررا لها يدير الحوار.
- يتولى الرئيس تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية أفراد مجموعة التدريب .
- يذكر الرئيس أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي عليهم الأخذ بها وقد يكتبها على لوحة تعرض أمام المجموعة مثل :
- تجنبوا نقد أفكار غيركم ولا تسخروا من أية فكرة مهما كانت.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص32

- أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكن نوعها أو مستواها أو واقعيتها.
- اطرحوا أكبر كمية ممكنة من الأفكار.
- قدموا إضافات على أفكار الآخرين بدون نقد لها. [1]

- يفتح الرئيس الباب لأفراد المجموعة لطرح أفكارهم حول حل المشكلة ، ويكتب أمين السر هذه الأفكار على السبورة – أو غيرها من أدوات العرض – أولا بأول بدون تسجيل أسماء من يطرحها.

- عند توقف سيل الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة وقراءة الأفكار المطروحة سلفًا ، وتأملها ، ثم يفتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق بحرية وتتم كتابتها أولا بأول . وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيدا من هذه الأفكار ، كما قد يقدم هو ما لديه من أفكار.

- بعدما تنتهي المجموعة من طرح أكبر كمية من الأفكار ، يتم تقييم الأفكار

2- مزايا أسلوب العصف الذهني:

أ سهل التطبيق فلا يحتاج إلى تدريب طويل

ب- اقتصادي

ج- مسلي ومبهج

د- ينمي التفكير الإبداعي

هـ- ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح آراءه بحرية دون تخوف من نقد الآخرين له.

و- ينمي القدرة على التعبير بحرية.[2]

[1]- www.makkaheshraf.gov.sa
[2]- www.makkaheshraf.gov.sa

تساعد العاصفة الذهنية المتعلمين على الطلاقة في التعبير عن الرأي وتدفعهم إلى التفكير الابتكاري وإلى سرعة البديهة ورؤية العلاقات..., وكلها قدرات ومهارات عقلية يلزم التدريب عليها. وقد تستخدم العاصفة الذهنية في بعض الدروس كمقدمة للدرس ، تجمع فيها أكبر قدر من آراء المتعلمات حول موضوع معين ، أو قد تخصص خمس دقائق لعاصفة ذهنية ، تجمع فيها أفكارا من المتعلمات ، أو تتوصل من خلالها الي بدائل متعددة لحل مشكلة ما ، أو لتعرف اتجاه الرأي العام بين المتعلمات بالنسبة لقضية ما.

ثالثا- طريقة المعمل أو التدريس المعملي Laboratory :

المعمل- كطريقة للتعلم-يتيح للمتعلمين فرصة التدريب العملي والممارسة فالتركيز في أهداف المعمل يكون على تكوين المهارات اليدوية والحركية بوجه عام . وليس المهم ما ينتجه المتعلمين في نهاية هذا النشاط التعليمي أي في نهاية المعمل ، ولكن المهم هو الإجراءات والمراحل التي يمر بها المتعلم خلال هذا الموقف التعليمي .

المعمل هو الفرصة التعليمية ، التي يستطيع المتعلمين خلالها تطبيق ما سبق لهم أن تعلموه من مدركات وتعميمات ، وتجريب هذه المدركات في مواقف جديدة ، كما تتاح لهم الفرصة للابتكار والتجديد فيما تعلموه ،ويتيح المعمل للمتعلمين فرصة التفاعل بين بعضهم البعض خلال فترات التخطيط والتنفيذ والإنهاء مما يكسبهم عادات سلوكية واجتماعية مرغوباً فيها. [1]

1- **مميزات طريقة المعمل في التدريس:** خروج الموقف التعليمي عن الأنماط التقليدية التي يكون فيها المتعلم مستقبلا فقط فهو في المعمل يتحرك ويتعامل مع الأشياء الحقيقية ومع الزملاء ويرى بنفسه نتائج أعماله ويتعلم من أخطائه كل هذا يبعث على الحماس بين المتعلمين ويزيد من رغبتهم في التعلموا إقبالهم عليه وهذا شرط أساسي لحدوث التعلم.

[1]- www.makkaheshraf.gov.sa

2- العيوب:

يعتبر المعمل طريقة تدريس باهظة التكاليف حيث يتطلب المعمل الجيد إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يؤدى العمل المطلوب ويتدرب على المهارة المنشودة في كل متكامل وهذا بالضرورة يتطلب توفير الأجهزة والخامات التي تحقق ذلك . أما دروس المعمل التي يوزع فيها العمل بين المتعلمين بحيث يكون نصيب كل منهم خطوة واحدة أو مرحلة واحدة من العمل المتكامل فهذا -للأسف - لن يؤدي إلى تحقيق أهداف المعمل بالنسبة للمتعلم.

رابعا- استراتيجية لعب الأدوار Role-Playing:

1- **مفهوم لعب الأدوار** : إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على محاكاة موقف واقعي يتقمص فيه كل متعلم من المشاركين في النشاط احد الأدوار ، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وقد يتقمص المتعلم دور شخص او شيء اخر.

2- مميزات لعب الادوار:

-إعطاء الفرصة لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية.

-زيادة الحساسية والوعي بمشاعر الاخرين وتقبلها .

-اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية .

-تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين.

-عرض مواقف محتملة الحدوث.

-سهولة استيعاب المادة التعليمية.[1]

[1]- www.makkaheshraf.gov.sa

خامسا. طريقة الألعاب والألغاز: Game and Puzzles as Method :

يمكن أن تستخدم الألعاب و الألغاز لكي تفتح للمتعلمين إمكانات جديدة للتفكير والخبرة ، ومن الألعاب ما يتطلب العمل الجماعي والتعاوني، ومنها ما يتطلب المنافسة، ومنها ما يعتمد على المجهود الفردي.

وبعض الألعاب تنمي القدرة على الملاحظة والاكتشاف، وبعضها ينمي الذاكرة، وبعضها ينمي التعبير، وبعضها الآخر ينمي الطلاقة وبعضها ينمي مهارات اللغة مثل الكلمات المتقاطعة

أو عرض المعلم صورتين متماثلتين بعد تغير بعض الأشياء في إحداهما ثم يطلب من التلاميذ تحديد نقاط التشابه..... الخ **أو** صنع ألعاب تعليمية تحث العقل على التفكير وإيجاد الحلول .

وبشكل عام ..فالتعلم القائم على اللعب ينمي الثقة بالنفس، كما تزيد الدافعية وحب التعلم .

أمثلة لبعض الألعاب التعليمية:

مسابقات:

يقسم متعلمين الفصل إلى فريقين، أو ينتخب من بين المتعلمين فريقان، ويتبارى الفريقان في ذكر أسماء أكبر عدد من مصادر عنصر غذائي معين .ويحتسب للفريق الفائز نقطة، ثم عنصر غذائي معين .ويحتسب للفريق الفائز نقطة، ثم عنصر غذائي آخر، ثم ثالث، ثم رابع و...هكذا حسب الوقت المتاح. تحسب نقط كل فريق، ويعرف الفريق الفائز.

ألعاب الورق:

وتستخدم في مجموعات صغيرة ولأغراض متعددة يحددها خيال ورغبة المعلم، وفيما يلي بعض الأمثلة:

مثال:(1) تستعمل أوراق من حجم مناسب، ويفضل أن تكون من الورق المقوى بألوان مختلفة . يستخدم كل لون لأحد العناصر الغذائية ومصادره وفوائده للجسم ...ويطلب من المتعلم أن يجمع

أوراق اللعب ذات اللون الواحد ...ومنها يتعرف مصدر كل عنصر من العناصر الغذائية وفوائده للجسم.

مثال:(2) لعبة ورق تستخدم لمراجعة بعض الدروس والتأكد من معلومات المتعلمين ...يعد المعلم52 ورقة من الورق المقوى من حجم كبير حوالي 20 x15 سم . يرسم المعلم على الأوراق أو يكتب عليها أو يلصق عليها بعض الصور حسب قدرته ورغبته ..وقد يشترك المتعلمين في إعداد أوراق اللعب.

*تلون نصف الأوراق بلون ما، والنصف الثاني بلون آخر ...يكتب على أحد النصفين أسماء مثلا العناصر الغذائية، وعلى النصف الثاني أسماء مصادر هذه العناصر ... توضع الأوراق في مجموعتين، كل مجموعة من لون واحد؛ بحيث تكون الأسماء المكتوبة إلى أسفل .يجلس المتعلمين في دائرة، وعلى كل منهم أن يسحب ورقة من كل مجموعة ...إذا تصادف أن سحب عنصر ًا غذائيًا ومصدره ..يضع الورقتين مكشوفتين أمامه، ويسحب المتعلم الثاني ورقتين بالطريقة نفسها وهكذا .. إذا اختلف المصدر عن العنصر يحتفظ بالورقتين للدور الثاني فيستبدل

واحدة منهما ويجرب حظه ..الفائز هو من يجمع أمامه أكبر عدد من الأوراق المكشوفة، والتي تمثل مصادر لعناصر غذائية معينة.

مثال:(3) لعبة ورق؛ حيث يرسم على الأوراق مثلا أسماء أطعمة مختلفة، وتوضع الورق بحيث تكون الرسوم إلى أسفل ...من حق كل مشترك في اللعبة أن يسحب خمس أوراق، ويحاول أن يكون منها وجبة غذائية متكاملة ..إذا لم تكتمل الوجبة له أن يستبدل ورقة واحدة في الدور الثاني .أما إذا اكتملت.. فيضع الأوراق مكشوفة أمامه، ويستمر اللعب إلى أن يستخدم أحد المشتركين كل أوراقه فيكون هو الفائز.

وعموماً ..يستطيع المعلم أن يخترع عديداً من الألعاب المسلية، التي تحقق له ديناميكية وتفاعلا في الموقف التعليمي، دون الإخلال بأهداف الدرس.

سادسا- استراتيجية حل المشكلات:

هي خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة .

1- خطوات حل المشكلات

-تحديد المشكلة.

-جمع البيانات عن المشكلة

-اقتراح الحلول للمشكلة(فرض الفروض).

-مناقشة الحلول المقترحة.

-التوصل الي الحل الامثل للمشكلة (الاستنتاج).

-تطبيق الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة.[1]

2- مزايا طريقة حل المشكلات :

- تعمل على إثارة انتباه المتعلمين وتوجيه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد الحل المناسب.

-تعزيز العلاقة وتقوي الثقة ما بين المتعلمين والمعلم وذلك من خلال التوجيهات والإرشادات التي يقدمها لهم.

-تلعب دور كبير في تدريب المتعلمين على حل المشاكل والمواقف التي تواجههم.

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص 42

3- **عيوب طريقة حل المشكلات:**

- قد لا يتمكن المتعلمين من التوصل إلى الحلول الصحيحة وهذا سوف يؤثر على حالتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية وعلى مستواهم التعليمي.
- قد لا تكون المعلومات التي اكتسبها المتعلمين من البيئة المحيطة والمعلومات التي قاموا بجمعها كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- إن هذه الطريقة قد لا تسمح للمتعلمين بفهم المادة الدراسية بشكل مفصل ودقيق.
- أن عدم امتلاك المعلم للقدرة الكافية على إثارة المشكلةوإعطاء التوجيهات والإرشادات المناسبة سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى وأداء المتعلمين. [1]

سابعا- استراتيجيات التعلم التعاوني:

1- المقصود باستراتيجية التعلم التعاوني:

-هي استراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة وتضم كل مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات ، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة ، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلمه ، وكل عضو (متعلم) في الفريق ليس مسئولا عما يجب ان يتعلمه فقط وانما عليه أن يساعد زملائه في المجموعة ، وبالتالي فتلاميذ كل مجموعة يعملون في جو من الانجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.

-وهي تقنية ينجز من خلالها المتعلمون أعمالهم كشركاء في مجموعات صغيرة متعاونة ، من خلال تناولهم أنشطة وأوراقاً للعمل تساعدهم في عملية تعلم الدرس المراد تعلمه ، خلال التعاون بين

[1]- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين, استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , نفس المرجع ,ص42

أعضاء المجموعة ، ويمكن أن يتعلم المتعلم بطئ التعلم من المتعلم المتفوق بالمناقشة والحوار والمشاركة ، حيث يندمج المتعلمون ، ويعملون في مجموعة واحدة ، لذا يصبح التعلم التعاوني مساعداً علي التعلم.

2- إجراءات استراتيجية التعلم التعاوني:

- تقسيم المعلم المعلومات المتوافرة عن الموضوع ، وتوزيع الأسئلة لمناقشتها في كل جماعة.

-تقسيم المتعلمين في مجموعات صغيرة متعاونة من4- 9 تلاميذ في كل مجموعة .

-تختار كل جماعة قائداً ومقرراً ، ويفضل أن يتناوب أعضاء الجماعة مهمة الرئيس والمقرر .

-تجلس كل جماعة في دائرة.

-بعد إتمام كل مجموعة المهمة تنضم المجموعات في المجموعة الكبرى الأصلية وفي وجود المعلم وتحت إشرافه.

3- أسس التعلم التعاوني:

-الاعتماد الايجابي المتبادل.

-التفاعل المشجع وجها لوجه. [1]

-المحاسبة ، أو المسئولية الفردية.

-مهارات التفاعل الاجتماعي.

-المعالجة الاجتماعية.

[1]- www.makkaheshraf.gov.sa

4- مراحل التعلم التعاوني:

أ – **مرحلة التعرف** : يتم فيها فهم المشكلة او المهمة المطروحة ، وتحديد معطياتها ووضع التكليفات والإرشادات ، والوقت المخصص لتنفيذها.

ب – مرحلة البلورة : وفيها يتم الاتفاق علي توزيع الأدوار ، وكيفية التعاون وتحديد المسئوليات الجماعية ،و اتخاذ القرار المشترك ، والاستجابة لآراء المجموعة ومهارات حل المشكلة.

ج- مرحلة الإنتاجية : حيث يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة ، والتعاون في إنجاز المطلوب ، حسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

د- مرحلة الإنهاء : تتم فيها كتابة التقرير ، إذا كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام.

5- أشكال التعلم التعاوني:

يوجد أشكال كثيرة للتعلم التعاوني ، رغم أنها جميعا تشترك في انها تتيح للمتعلمين فرصاً للعمل معا في مجموعات صغيرة ، يساعدون بعضهم بعضاً ، **وهناك ثلاثة أشكال مهمة للتعلم ، هي:**

1.5- فرق التعلم الجماعية : [1]

التعلم يتم فيها بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسئولية جماعية ، ويتم من خلال الخطوات التالية:

[1]- www.makkaheshraf.gov.sa

– يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات متعاونة ، وفقاً لميولهم ورغباتهم نحو دراسة مشكلة معينة.

–يحدد المعلم المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها.

–يختار المعلم الموضوعات الفرعية المتصلة بالمشكلة ، ويحدد الأهداف ، ويوزع قائد المجموعة المهام علي أفراد المجموعة.

–يسترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة إليهم.

–تعرض كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

2.5 – الفرق المتشاركة :

فيها يقسم المتعلمون إلي مجموعات متساوية العدد ، ويقسم موضوع التعلم ، حسب أفراد كل مجموعة ، بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزء من موضوع التعلم ، ثم يطلب من المسئولين عن الجزء نفسه من جميع المجموعات الالتقاء معاً ، وتدارس الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلي مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه ، ويتم تقويم المجموعات باختيارها فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

3.5– فرق التعلم معاً: فيها يهدف المتعلمون إلي تحقيق هدف مشترك ، حيث يقسم المتعلمون إلي فرق يساعد بعضها البعض في الواجبات والقيام بالمهام ، وتقدم كل مجموعة تقريراً عن عملها ، وتتنافس المجموعات فيما بينها ، بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.[1]

ايضا صنفها عبدالله بن صالح علي أنها أنواع التعلم التعاوني وذلك كالاتي:

4.5– المجموعات التعليمية التعاونية الرسمية:

المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية هي" مجموعات قد تدوم من حصة صفية واحدة إلى عدة أسابيع .ويعمل الطلاب فيها معاً للتأكد من أنهم وزملاءهم في المجموعة قد أتموا بنجاح المهمة

[1]– عبد الله بن صالح,التعلم التعاوني,(http://www.makkaheshraf.gov.sa/st/st17.zip)

التعلمية التي أسندت إليهم .وأي مهمة تعلمية في أي مادة دراسية لأي منهاج يمكن أن تبنى بشكل تعاوني .كما أن أية متطلبات لأي مقرر أو مهمة يمكن أن تعاد صياغتها لتتلاءم مع المجموعات التعلمية التعاونية الرسمية.

5.5 – المجموعات التعلمية التعاونية غير الرسمية:

تقسم المجموعات التعلمية التعاونية غي الرسمية تعرف" بأنها مجموعات ذات غرض خاص قد تدوم من بضع دقائق إلى حصه صفية واحدة .ويستخدم هذا النوع من المجموعات أثناء التعليم المباشر الذي يشمل أنشطة مثل محاضرة، تقديم عرض، أو عرض شريط فيديو بهدف توجيه انتباه الطلاب إلى المادة التي سيتم تعلمها، وتهيئة الطلاب نفسياً على نحو يساعد على التعلم والمساعدة في وضع توقعات بشأن ما سيتم دراسته في الحصة، والتأكد من معالجة الطلاب للمادة فكرياً وتقديم غلق للحصة

6.5– المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية:

المجموعات التعلمية التعاونية الأساسية هي" مجموعات طويلة الأجل وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة وغرضها الرئيس هو أن يقوم أعضاؤها بتقديم الدعم والمساندة والتشجيع الذي يحتاجون إليه لإحراز النجاح الأكاديمي .إن المجموعات الأساسية تزود الطالب بالعلاقات الملتزمة والدائمة، وطويلة الأجل والتي تدوم سنة على الأقل وربما تدوم حتى يتخرج جميع أعضاء المجموعة.[1]

[1]– عبد الله بن صالح,التعلم التعاوني,(http://www.makkaheshraf.gov.sa/st/st17.zip)

7.5- أدوار أعضاء مجموعات التعلم التعاوني: يجب أن يخصص لكل متعلم في المجموعة دور يضطلع به داخل مجموعته ،ومن هذه الأدوار :

1.7.5- القائد: يتولى مسئولية إدارة المجموعة ، ووظيفته التأكد من المهمة التعليمية ، وطرح أي أسئلة توضيحية على المعلم ، وكذلك توزيع المهام على أفراد المجموعة بالإضافة إلي مسئوليته المتعلقة بإجراءات الأمن والسلامة في أثناء العمل.

2.7.5- مسؤول المواد: حامل الأدوات ، ويتولى مسئولية إحضار جميع تجهيزات ومواد النشاط من مكانها إلي مكان عمل المجموعة ، وهو المتعلم الوحيد المسموح له بالتجول داخل الصف.

3.7.5 - المسجل : هو الكاتب ، ويتولى مسئولية جمع المعلومات اللازمة وتسجيلها بطريقة مناسبة علي شكل رسوم بيانية ، أو جداول ، أو أشرطة تسجيل.

4.7.5- المقرر : يتولى مسئولية تسجيل النتائج ، ويقوم عمل مجموعته ، وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

5.7.5 - مسئول الصيانة : يتولى مسئولية تنظيف المكان بعد انتهاء النشاط ،وإعادة المواد والأجهزة إلي أماكنها المحددة.

6.7.5- المعزز أو المشجع : يتأكد من مشاركة الجميع وتشجيعهم علي العمل بعبارات تشجيع وتعزيز ، وبحثهم علي إنجاز المهمة قبل انتهاء المجموعات الأخرى ،ويحترم الجميع ويتجنب إحراجهم. [1]

7.7.5- الميقاتي : يتولى ضبط وقت تنفيذ النشاط.

8.5- دور المعلم في استراتيجية التعلم التعاوني:

1- عبد الله بن صالح,التعلم التعاوني,(http://www.makkaheshraf.gov.sa/st/st17.zip)

دور المعلم في التعلم التعاوني يختلف عن دوره في التعلم التقليدي والأساليب التدريسية الأخرى :

- اختيار ، وتحديد الأهداف ، وتنظيم الصف وإدارته.
- تحديد المهمات : الرئيسية والفرعية للموضوع ، وتوجيه التعلم.
- تكوين المجموعات في ضوء الأسس المناسبة ، واختيار شكل المجموعة.
- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل ، واختيار منسق كل مجموعة بشكل دوري وتحديد دور المنسق ومسئولياته.
- تشجيع المتعلمين علي التعاون ، ومساعدة بعضهم بعضاً.
- الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة.
- توجيه الإرشادات لكل مجموعة علي حدة ، وتقديم المساعدة وقت الحاجة.
- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.
- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني ، وتوضيح وتلخيص ما تعلمه المتعلمون.
- تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكليفات الصعبة أو الواجبات.

4.5 – عملية التّقويم:

يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط أو عدم استخدامه، فإذا كانت عملية التّقويم تقوم على قياس ما حصله المتعلّم من معلومات سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النّشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية فيؤدي ذلك إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة والتّركيز عليها.

1.4.5- الّتقويم التربوي: التقويم هو" العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذا نقاط القوة والضعف به،حتّى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة لأحسن صورة ممكنة".[1]

كما يعني التقويم" أنّه عملية تشخيص وعلاج لموقف المتعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كلّه في ضوء الأهداف الّتربوية المنشودة"[2].

ويعرف كذلك على أنّه" عملية مستمرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بعملية التربية فهي إحدى وظائفها الضرورية وهي الأساس الذي ينبغي أن يشيد عليه أي تغيير يحدث فيها".[3]

أما التقويم الّتربوي فهو" عملية تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء الموضوعات المختلفة".[4]

حيث يرى" **تن برنك** "Ten Brink أن التقويم التربوي هو" عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اّتخاذ القرارات، كما يرى" **وارنث**" و" **ساندرز** " **(Worthen , Sendres)**أن التقويم التربوي يتضمن إصدار أحكام عن العملية التعليمية".[5]

ومن خلال استعراض مختلف التّعاريف والمفاهيم يمكن الخروج بتعريف شامل للّتقويم الّتربوي وهو أنّه عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها وجوانب الضعف لعلاجها.

---

[1]- حلمي احمد الوكيل، محمد أمين المُفتي، المناهج، مرجع سابق، ص161 .

[2]- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، مرجع سابق، ص159.

[3]- محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1،2000 ، ص22 .

[4]- عمر الشيخ، طرق التقويم وأدواته، معهد التربية" أونرودا "اليونسكو، بيروت، 1975 ، ص03.

[5]- نفس المرجع السابق، ص05 .

2.4.5 – أسس التقويم التربوي:

يقوم التقويم التربوي على جملة من الأسس العامة، ويرتكز على عدة مبادئ أساسية تشكل فيما بينها أرضية صلبة للنجاح وتحقيق الأهداف التي من أجلها تجرى عملية التقويم، ومن بين الأسس العامة التي يجب مراعاتها وتوفرها في عملية التقويم التربوي لتكون ناجحة ومحققة ما يلي:[1]

1.2.4.5 – الإرتباط بالأهداف التّعليمية:

والمقصود بذلك أن يكون التّقويم منسقًا مع أهداف البرنامج المراد تقييمه، أي أن ترتبط عملية التّقويم التّربوي بالأهداف العامة للمنهج التعليمي، فإذا كان الغرض من تقويم العملية التعليمية هو اكتشاف نواحي القوة والضعف فيها وتصحيح مسارها فالوقوف على أهدافها والانطلاق منها واجب التّنفيذ حتى يكون الحكم عليها سليمًا.[2]

2.2.4.5 – الشمول : شمول عملية التقويم التربويتتجّلى في عدة صور أهمها ما يلي:

* أن التّقويم ليس مرادفًا للامتحانات والاختبارات، فهو أشمل منها جميعًا .

* أن التّقويم ليس مجرد تقييم، بل يتعدى ذلك إلى بيان جوانب القوة والضعف.

* أن التّقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك ومستوياتها.[3]

3.2.4.5 – الإستمرارية : فاستمرارية التقويم تتيح الُفرصة للتوصل إلى نتائج دقيقة بحيث تسمح ب:

[1]– علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998 ، ص262 .

[2]– محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص193.

[3]– عمر الشيخ، مرجع سابق، ص33 .

* تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها .

* تحديد نقاط القوة والضعف (عملية تشخيص) .

* الكشف عن المعوقات والصعوبات .

* إتاحة الُفرص لاستعمال الوسيلة أكثر من مرة بحيث يتم التوصل إلى نتائج ثابتة .

* إتاحة الُفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عملية التقويم[1].

4.2.4.5 – التكامل : ويقصد به الّتناسق بين الوسائل المختلفة والمتنوعة، بحيث يتم في عدة مجالات منها:

* تكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم .

* تكامل بين عملية الّتقويم وعملية التدريس .

* تكامل بين الأساليب المختلفة المستخدمة في عملية التقويم .

* تكامل بين التقويم والّنظم المختلفة سواء للتدريب أو الإشراف أو التوجيه .[2]

5.2.4.5– العلميّة : والمقصود بالعلمية" توخي الصدق والموضوعية والثبات والدّقة عند إصدار الأحكام وتحديد قيمة الأشياء"، بحيث" تستخدم كل من الطرق الكمية والكيفية لجمع المعلومات وتحليلها، كذلك يجب التخطيط لعملية التقويم وتجّنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات سدى".[3]

[1]– نفس المرجع، ص35 .

[2]– جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، مرجع سابق، ص148 .

[3]– محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق، ص195 .

6.2.4.5 – الّتكلفة : بحيث" يجب أن تكون عملية الّتقويم اقتصادية من حيث الجهد والوقت والتكلفة"[1]

فبالنسبة للجهد فلا يجب أن تستنفد عملية التقويم جهداً كبيراً من المتعلّم كي لا يصاب بالملل فتضعف طاقته على العمل، أما بالنسبة للوقت فلا يجب على المعلم إرهاق التلاميذ بالاختبارات المتتالية والواجبات المنزلية، حتى لا تستغرق الجزء الأكبر من وقتهم في المنزل ولا تدع لهم الوقت الكافي للاستذكار أو الاطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي ...أما بالنسبة للّتكاليف فمن الواجب ألا تكون هناك مغالاة في الاّتفاق على عملية الّتقويم حتى لا تكون عبئًا على الميزانية المخصصة للّتعليم وكثرة الإنفاق ليست دلالة على حسن الأداء".[2]

7.2.4.5 – الّتنوع : ويقصد به" استخدام مجموعة من المعايير والأساليب والوسائل والأدوات التي تكمل بعضها بعضاً وتُعطي نتائج أكثر مصداقية وبخاصة فيما يتعلّق بالأشياء ذات العلاقة بالسلوك الإنساني كالّتعليم مثلا، وبهذا يجب أن تتنوع أساليب ووسائل وأدوات الّتقويم الّتربوي حتى يتسنّى الحصول على معلومات أو فرد الوصول إلى حكم أدق".[3]

فالّتقويم" ليس وسيلة للحكم على فاعلية العملية التربوية فقط بل هو أيضاً خطة أساسية لعملية التغيير والتطوير التربوي، وهو عملية تعزيز لأداء الأفراد والجماعات، فهو ينمي لديهم الدوافع لمزيد من العمل والإنتاج".

إذن فالّتقويم التربوي عملية يجب أن تنمي مشاعر المحبة والاحترام والإقدام بين المتعلمين وكل من يساعدهم على عملية التعلّم وتحقيق الذات.[4]

---

[1]– علي أحمد مذكور، مرجع سابق، ص263 .

[2]– حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، مرجع سابق، ص170.

[3]– محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج ..وطرق التدريس، عالم الكتب، الرياض، ط2 ، 1995،ص291 .

[4]– علي أحمد مذكور، مرجع سابق، ص264 .

3.4.5 – أنواع التقويم:

يمكن تلخيص الأنواع المتعددة للتقويم التربوي – والتي يبلغ عددها حوالي الثلاثين نوعاً كما سجل ذلك الأدب التربوي الحديث –في أربعة أنواع رئيسية وهي:

1.3.4.5 –التّقويم المبدئي (القبلي) *Initial Evaluation* :

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهاج أو الكتاب أو الوحدة مجموعة من المعلومات والبيانات(كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، ويزود أيضاً بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ أو المتعلمين لتقبل الموضوعات الجديدة وكذا معرفتهم وميولهم واهتماماتهم وخصائصهم العقلية والنفسية والاجتماعية..الخ، وبذلك يتم تحديد أهداف المنهج أو البرنامج ويتم اختيار المحتوى وطرائق التدريس والتقويم بما يّتفق مع الإمكانات والطاقات المادية والبشرية المتاحة.[1]

2.3.4.5 – التقويم البنائي(الّتكويني) *Formation Evaluation*:

وهو الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار عن طريق الّتشخيص والعلاج الفوري لكل ما يتعرض عملية الّتعليم والتعّلم من عقبات، لذلك يطلق على هذا النوع من التقويم أداء التصحيح الذاتي، والمقوم هنا يضع عينة دائماً على مدى مطابقة الأداء للأهداف المحددة سابقًا.[2] والتقويم البنائي يزود المدرس أو التلميذ بالتغذية الراجعة Feed Back من أخطاء التلميذ ومستوى تحصيله ومدى تحقيقه للأهداف التربوية، كما أّنه يزود المعلم والمتعلم أيضاً بما يجب على كل منهما فعله، هكذا نجد أن التقويم التكويني يبدأ قبل وضع المنهج أو الوحدة ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ ويصاحبه في ذلك ما يسمى بالتقويم العلاجي أو البنائي.[3]

- 3.3.4.5 – التقويم الختامي(الإجمالي) Summative Evaluation:

[1]- محمد هاشم فا لوقي، مرجع سابق،198 .
[2]- محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج ..وطرق التدريس مرجع سابق ، 1995 ، ص291 .
[3]- نفس المرجع، صص291 - 292.

هو أكثر أنواع التقويم أُلفةً لدى المعلمين والمتعلمين على حد السواء، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج أو المقرر أو الوحدة الدراسية، وهو بصفة عامة يخدم عدة أغراض منها:

1.تقدير مدى تحصيل الّتلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج.

2.تزويد المعّلمين بأساس لوضع ال درجات أو الّتقديرات بطريقة موضوعية وعادلة.

3.تزويد المعّلمين والإدارة بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ من صف لآخر.

4.تزويد القائمين على العملية الّتعليمية بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج.[1]

4.3.4.5 – الّتقويم الّتتبعي أو تقويم التقويم *Follow-up Evaluation*:

والمقصود بتقويم المتابعة تحديد الآثار المستمرة للبرنامج التعليمي أو المنهج التربوي، أي أن يستمر التقويم ليلاحق البرنامج حتى بعد مرحلة التقويم الّنهائي، ويطلق بعض التربويين على هذا النوع من التقويم اسم تقويم الصيانة "اعتقاداً منهم أّنه مرحلة السيطرة عل النوعية إذ ينبغي أن يظلّ البرنامج فعالا كما كان عند تجريبه.[2]

5.3.4.5 – التقويم الّتشخيصي (القبلي) :هذا النوع من التقويم يجرى في بداية السنة الدراسية أو في بداية فترة تعليمية أو بداية كل دورة تعليمية أو تدريسية، **ومن أهدافه التربوية:**

* تقويم استعدادات التلاميذ لبدء عملية التعلم .

* تقويم مستوى التلاميذ وكشف نقاط القوة ومواطن الضعف .

* إكتشاف قدرات الّتلاميذ واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم .

* معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ .

[1]- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ، ص401 .
[2]- محمد هاشم فالوقي، مرجع سابق،199 .

* تحديد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية.

6.3.4.5- التقويم التكويني (البنائي) : وهو عملية تقويمية منظمة تحدث خلال الدرس غرضها تزويد الأستاذ والتلميذ بتغذية راجعة لأجل تحسين العملية التعليمية وتصحيح مسارها ومعرفة مستوى التلاميذ قصد تحسينه، ومن أهدافه:

* تقويم الأهداف الإجرائية للدرس والتعرف على تعلم التلاميذ ومدى تقدمهم .

* تشخيص أسباب الفشل وعوامل النجاح وتعلم اتخاذ القرارات الملائمة .

* مساعدة الأستاذ على تحسين أسلوبه التعليمي.

الأستاذ في نهاية السنة الدراسية أو في نهاية الدورة التعليمية، والتي يتم فيها رصد المعلم للنتائج في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلاميذ، ومن أهدافه:

* معرفة المستوى المتصل إليه في تحقيق الأهداف المسطرة في التوزيع الدوري .

* وضع حوصله نهائية تقييمية للنتائج المحققة خلال الدورة التعليمية .

* تحديد النقائص المسجلة والأخطاء المرتكبة .

* تأكيد الجهد المبذول عن طريق منح النقاط للتلاميذ(اتخاذ القرارات الإدارية).

6- الأساس النفسي للمناهج التربوية :

يمثل الأساس النفسي أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التربوية ,فإذا روعي الأساس النفسي بصورة سليمة في بناء المناهج التربوية من حيث الأهداف و المضامين و النشاطات التعليمية ، فإننا نضمن عملية تعلمية افضل للمتعلمين ، ودلك بسبب احكام العلاقة بين يمثل ا لأساس النفسي أحد المتطلبات الجوهرية في بناء المناهج التربوية ,فادا روعي الأساس النفسي بصورة سليمة في بناء المناهج التربوية من حيث الأهداف و المضامين و النشاطات

التعليمية ، فإننا نضمن عملية تعلمية افضل للمتعلمين ، ودلك بسبب احكام العلاقة بين الخصائص السيكولوجية للمتعلم ، وتفصيل الخبرات التعلمية في ضوء هده الخصائص ،حتى تحدث عملية التعلم بأعلى مردود ممكن ودون إهدارات تربوية ،فمراعاة الأسس النفسية في تصميم المنهاج

و اختيار خبراته ونشاطاته التعليمية وأساليب تعليمه للمتعلمين يرفع من كفاءة المنهاج التربوي في عملية التعلم ،ويعمل على تفعيله في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وتعني الأسس النفسية للمناهج التربوية أن ننطلق في تخطيطنا للمنهاج التربوي من الاهتمام بالمتعلم حتى نتمكن من تحديد احتياجاته و رغباته واستعداداته و ميوله ومدى نضجه العقلي والجسمي حتى نفصل المناهج التربوية بكل مدخلاتها في ضوء الخصائص النفسية التي يتمتع بها المتعلم في مرحلة معينة ، كل دلك من أجل توفير الفرص الحقيقية للمتعلمين و مساعدتهم [1] على النمو و تمكينهم من مواجهة متطلبات الحياة وتحمل مسؤولياتهم في ضوء ما تسمح به فطرتهم و ما فيها من امكانات للمتعلم والنمو على المستوى الشخصي والاجتماعي و يعني هدا أن ندرس سيكولوجية من نعلمه ثم نتبع هدى هده الدراسة فيما نريد أن نعلمه له من معلومات و معارف و في الطريقة التي نتبعها في التدريس له , و أن نحترم و نقدر آراءه و أفكاره و نحثه إلى الاعتماد على نفسه في حل المشاكل و اكتساب المهارات والقيم بالمناشط التربوية وأن نبتعد عن فرض الرأي عليه ،وإجباره على انتهاج خطة بعينها حتى لا نسلبه أعز ما يملك وهو دخيلة نفسه أو نعطل عملها فيه.

[1] –محمد محمود الخوالدة, أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي, مرجع سابق,ص234

1.6.مفاهيم جوهرية في الأساس السيكولوجي والمنهاج

في سبيل تحقيق العلاقات المتبادلة بين سيكولوجية المتعلم، وبين المناهج التربوية في المدارس، يجدر بنا أن نركز على قضايا أساسية لأحكام هذه العلاقات وهي

1.1.6 – تحديد حالة الاستعداد النفسي للمتعلم : عند تصميم المنهاج التربوي في ضوء استعداد المتعلمين للتعلم يراعى ما يلي

– اختيار الخبرات التعليمية بدلالة استعدادات المتعلمين حتى يتمكن المتعلم من فهم هذه الخبرات واستيعابها وبالتالي اكتسابها في البنى العقلية والوجدانية .

– ارتباط الخبرات التعلمية باحتياجات المتعلم ومتطلباته النمائية .

– المواءمة بين حالة النضج عند المتعلمين والخبرات التعلمية أو الموقف التعليمي بحيث يكون المتعلم في حالة من النضج العقلي والجسمي والنفسي ليتمكن من التعلم بصورة اقتصادية .

–أن يشكل ما يتعلمه المتعلم من خبرات تعلمية موضوعا ذا معنى يتصل بحياته و دوافعه الإدراكية واهتماماته .

2.1.6 – حالة النضج العقلي و الجسمي والعاطفي : أن تكون الخبرات التعلمية في ضوء مالي:

– أن يتم اختيار الخبرات التعلمية بدلالة حالة النضج عند المتعلم بسهولة وبكفاية عالية .[1]

– أن تكون الخبرات بما يتناسب مع حالة مراحل النضج العقلي والجسمي (العضلي والعصبي)

[1]– محمد محمود الخوالدة, أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي, مرجع سابق,ص235 –236.

وكذلك العاطفي حتى يتمكن من آداء عمليات التعلم دون قلق زائد ودون جهد غير عادي حتى يتمكن المتعلم من التركيز الدهني فيكتسب الخبرات الإدراكية ونمو العضلات فيكتسب القدرة على الكتابة ،ونضج العضلات فيكتسب القدرة على الحركات .

– تنويع الخبرات التعليمية بما يتلاءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين منعا من الإحباط عند البعض والأهداف التربوية بصفة عامة.

– تنظيم الخبرات التعليمية بصورة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب أو من البسيط إلى المركب حتى يتمكن المتعلمين من التعلم بصورة متدرجة في ضوء خبراتهم أولا ومنطق المادة التعليمية ثانيا.

– مراعاة حالة النضج العاطفي والانفعالي وما تفرضه من شروط وقدرة المتعلم من الانتباه والاهتمام و الاستجابة والتفاضل والميل والتبني لمنظومة القيم في المجتمع ومن ثم التذوت أي إدخال الخبرات في بناه الوجدانية تمهيدا لتصبح جزءا من سلوكه الشخصي .

3.1.6- قياس حالات الاستعداد و النضج عند المتعلمين: يجب الرجوع إلى الكشوفات التي توصل إليها العلماء السيكولوجيين في تحديد حالات الاستعدادات والنضج عند الإنسان في مراحل تطوره المختلفة .

حيث ينبغي أن يلجأ مخططو المناهج إلى هده الجداول التي حددتها البحوث العلمية في دراستهم لمراحل تطور الإنسان مند مرحلة الطفولة حتى مرحلة أرذل العمر (أي المرحلة التي يفقد فيها الإنسان قواه الحيوية فلا يقوى على اكتساب المعرفة).

اللجوء إلى جداول الاستعداد و مراحل تطور النضج بها في تحديد مستوى الاستعدادات وكذلك مستوى النضج ،من الناحية العقلية والجسمية والانفعالية لكي تكون الخبرات التعلمية في ضوء حالتي الاستعداد و النضج ،و بدلك تحصل عملية التعلم ،و تحقيق الأهداف المقصودة .[1]

ويمكن وضعها في خطوات إجرائية كما يلي :

–البحث عن الجداول والكشوفات التي حددها علماء النفس لقياس استعدادات الإنسان أثناء مراحل نموه .

– التقاط الخبرات التعلمية التي يمكن تعليمها للمتعلمين في ضوء ما توصل إليه علماء النفس حول بيان استعداد المتعلمين و نضجهم أثناء مراحل النمو.

– اختيار أو التقاط الخبرات التعلمية من البدائل المختلفة: إذا تم لختيار الخبرات التعلمية من البدائل المتاحة في ضوء استعداد المتعلمين ونضجهم تبقى عملية تنظيم هده الخبرات سواء كان ذلك في المنهاج التربوي أو الكتاب التعليمي , بحيث تسهل عملية التنظيم هذه عملية التعلم على المتعلمين, و لتحقيق هذه الغايات:

* تنظم المادة التعليمية في ضوء سيكولوجية المتعلمين أولا, بحيث تأتي المادة في ضوء خبراتهم و استعدادهم و نضجهم , و قدرتهم على التعلم المتدرج و الفهم من السهل إلى الصعب و المنطق العقلي عندهم و قدراتهم اللغوية و مفردات معجمهم في ضوء مراحلهم العمرية , وتطوراتهم العقلية و الجسمانية لتأتي الخبرات التربوية في سياق اهتمام المتعلمين ورغباتهم و ميولهم و ما يحقق لهم من منافع .

[1]– محمد محمود الخوالدة, أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب التعليمي, مرجع سابق,ص236–237

* أن تكون المادة التعلمية ذات معنى لدى المتعلم حتى يندفع نحو المادة التعليمية أي خبرات المنهاج التربوي.

*أن تنظم الخبرات التعليمية على شكل حلزوني تتوسع رأسيا و أفقيا على المتعلم, بحيث يتدرج في مستوى معين يتعلمه التلميذ و يؤدي في النهاية إلى تعلم حقيقي لأنه يشبع احتياجاته و يمكنه من القيام بأدوار وظيفية حيوية داخل المجتمع.

* تضمين المواقف التربوية بعض أنواع الترويح الذي يستند إلى اللعب أو أي نشاط آخر يخفف من الجمود في المواقف التعليمية و يمزجها بشيء من اللعب من أجل تشويق المتعلمين إلى موضوع التعلم بقوة و اتجاه الاستمرار في التعلم من خلال حاجات مبهجة, فاللعب أحد مباهج الحياة الإنسانية.

خلاصة:

من خلال عرض هذا الفصل تتبين أهمية المناهج التربوية في العملية التعليمية خاصة في عصرنا الراهن وفي ظل الإصلاحات الكثيرة للمنظومة التربوية، الذي يفرض علينا الأخذ بأسباب التقدم والتطور لمواكبة التغيرات الطارئة، في مختلف المجالات خاصة في المجال التربوي. لذا كان من الواجب العمل بجد على الاهتمام بالمناهج التربوية ، وذلك لتسهيل مهمة المربي في آداء مهمته الشريفة في الحقل التربوي على أحسن وجه، هذا من جهة، ومن جهة أخرى العمل على توفير وسائل التعّلم النّاجعة للفرد المتعّلم، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية، والسعي لتنشئة التلميذ التنشئة الصالحة التي تجعله مواطناً صالحاً يخدم العملية التعليمية ووطنه على حد السواء.

الفصل الثالث الحاجات النفسية

تمهيد .

1. تعريف الحاجات النفسية

2. الفرق بين الحاجة و الدافع و الباعث

3. النظريات المفسرة للحاجات

1.2.نظرية موراي

72.2. نظرية ماسلو

3.2. نظرية التحليل النفسي

4.2 نظرية المجال

5.2. نظرية محددات الذات

6.2 النظريات المعرفية

7.2 المنظور النفسي

8.2 المنظور الإجتماعي

4.الحاجات و المتطلبات المعرفية

5. تصنيف الحاجات المعرفية و التعليمية

خلاصة

تمهيد:

إن دراسة موضوع الحاجات النفسية يظل ركيزة البحوث النفسية و الاجتماعية لأنه يعد بمثابة الطاقة المحركة لمختلف دوافع السلوك الانساني, لذلك أولى علماء النفس و التربية اهتماما كبيرا بالحاجات النفسية لما لها من دور أساسي في تفسير السلوك سواء كان سويا أو مرضيا, و فهمنا لشخصية الفرد التي تعد من الأركان الأساسية المهمة في تحقيق حالة نفسية مستقرة يشعر من خلالها الفرد بالراحة والاطمئنان, فإشباع الحاجات النفسية يعد مطلبا نمائيا (نفسيا و اجتماعيا) تتأثر بها شخصية الفرد تأثرا بالغا بمقدار اشباعها في مراحل نموها المختلفة .

فإذا كانت الدوافع والحاجات الفيسيولوجية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد و نوعه , فان الحاجات السيكولوجية ضرورية لسعادة الفرد و طمأنينته , واحباطها يؤدي الى كثير من اضطرابات الشخصية , وهذه الحاجات تنشأ في أحضان الأسرة و تختلف في الشدة من فرد لآخر علما بأن هذه الحاجات لا ترضى إلا في اطار اجتماعي , وتعتبر الأسرة أول بيئة اجتماعية تستطيع أن تتيح للطفل فرصا لإرضاء حاجاته النفسية المختلفة .([1])

ويلاحظ أن هذه الحاجات لا تختلف من مجتمع لآخر باختلاف الثقافات و الأطر الثقافية , و حتى مجتمعات الحيوانات تبدو فيها تلك الحاجات مكملة لبعضها البعض , ومهمة في نمو رضيع الحيوانات , كما هي مهمة في نمو رضيع الإنسان , فالطفل كائن حي ينبغي إشباع حاجاته الفيسيولوجية كما ينبغي إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية بنفس القدر. ([2])

[1]–أحمد عزت راجح, أصول علم النفس ,دار المعارف , القاهرة، ط 11 , 1999, ص112

[2]عبد الله مجدي , الطفولة بين السواء و المرض , دار المعرفة الجامعية , الإسكندرية,ط ، 1997 , ص105

1-تعريف الحاجات النفسية:

- **الحاجة لغة** : حاج بمعنى افتقر إليه وجعله محتاجا, فالحاجة هي ما تحتاج إليه .[1]
- **حاجة:** ما يحتاج غليه الشخص ويطلبه. جمعها حاجات وحوائج.[2]

- **الحاجة** من حوج و هو الاضطرار إلى الشيء, فالحاجة واحدة من الحاجات, ويقال أحوج الرجل بمعنى احتاج .[3]

- **كلمة الحاجة في القرآن الكريم:**

قال تعالى : « وَلَمَّا دَخَلُوا عَلَىٰ يُوسُفَ آوَىٰ إِلَيْهِ أَبَوَيْهِ وَقَالَ ادْخُلُوا مِصْرَ إِن شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَا أَبَتِ هَٰذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِن قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُم مِّنَ الْبَدْوِ مِن بَعْدِ أَن نَّزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِّمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ رَبِّ قَدْ آتَيْتَنِي مِنَ الْمُلْكِ وَعَلَّمْتَنِي مِن تَأْوِيلِ الْأَحَادِيثِ فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ أَنتَ وَلِيِّي فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ تَوَفَّنِي مُسْلِمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ وَمَا كُنتَ لَدَيْهِمْ إِذْ أَجْمَعُوا أَمْرَهُمْ وَهُمْ يَمْكُرُونَ وَمَا أَكْثَرُ النَّاسِ وَلَوْ حَرَصْتَ بِمُؤْمِنِينَ وَمَا تَسْأَلُهُمْ عَلَيْهِ مِنْ أَجْرٍ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِينَ وَكَأَيِّن مِّن آيَةٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ وَمَا يُؤْمِنُ أَكْثَرُهُم بِاللَّهِ إِلَّا وَهُم مُّشْرِكُونَ أَفَأَمِنُوا أَن تَأْتِيَهُمْ غَاشِيَةٌ مِّنْ عَذَابِ اللَّهِ أَوْ تَأْتِيَهُمُ السَّاعَةُ بَغْتَةً وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ قُلْ هَٰذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِي إِلَيْهِم مِّنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ اتَّقَوْا أَفَلَا تَعْقِلُونَ حَتَّىٰ إِذَا اسْتَيْأَسَ الرُّسُلُ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ قَدْ كُذِبُوا جَاءَهُمْ نَصْرُنَا فَنُجِّيَ مَن نَّشَاءُ وَلَا يُرَدُّ بَأْسُنَا عَنِ الْقَوْمِ الْمُجْرِمِينَ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ »[سورة يوسف : 68]

قال تعالى: « وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ » [سورة الحشر:09]

و قوله تعالى أيضا: « وَلِتَبْلُغُوا عَلَيْهَا حَاجَةً فِي صُدُورِكُمْ وَعَلَيْهَا وَعَلَى الْفُلْكِ تُحْمَلُونَ »[سورة غافر : 80].[4]

أما اصطلاحا:[5] فتعرف الحاجة لغة على انها افتقار إلى شيء ما, و اذا وجد حقق الإشباع و الرضا و الارتياح للكائن الحي ,والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة بيولوجية),و للحياة بأسلوب افضل (حاجة نفسية).[6]

---

[1]المنجد في اللغة و الآداب و العلوم ,المطبعة الكاثوليكية, بيروت 1965,ص 16 .

[2],ا بن المنظور , لسان العرب, دار المعارف, لبنان.ص 144

[3]المنجد في اللغة و الآداب و العلوم ,المطبعة الكاثوليكية, بيروت 1965,ص 16 .

[3].داود عبد الباري ,الصحة النفسية للطفل ,إيتراك ,القاهرة, ط, 2004 ص 87

[4]القرآن الكريم.

[5]

[6]جابر جابر , نظريات الشخصية, البناء , الدافعيات, طرق البحث و التقويم ,دار النهضة العربية, القاهرة ,ط1, 1986,ص 219.

وعرفها موراي بأنها: تكوين فرضي يمثل قوة في منطقة المخ, وهي قوة تنظيم الإدراك و التفهم والتعقل والنزوع والفعل, بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين.[1]

وعرفت الحاجة أيضا بأنها : رغبة ملحة عند الكائن الحي في شيء ما ينقصه ولا يمكنه العيش بدونه مما يتسبب عنها حالة التوتر العضوي و النفسي يعاني منها بصورة مستمر حتى يتم الاستجابة لها بمجرد تحديدها و يتخلص من حالة التوتر التي يعاني منها.[2]

وهي أيضا حالة من النقص او الحرمان أو الافتقار من شيء معين يصحبه اضطراب جسمي أو نفسي يثير نوعا ما من التوتر, ذلك نتيجة نقص يمس الجوانب البيولوجية كحاجة الجائع إلى الطعام ,أو نقص حاجة لجوانب نفسية كخوف الفرد وحاجته إلى الأمن و الانتماء1

أما محمد زيدان فعرفها بأنها دافع أو حالة داخلية او استعداد فطري, أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي أو نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني , ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية 3

في حين يعرفها **حامد عبد السلام زهران** بأنها : «افتقار إلى شيء ضروري او نوع من النقص أو العوز المقترن بالتوتر ,الذي يزول متى اشبعت هذه الحاجة و زال النقص»[4]

وهي مطلب رئيسي وضروري من مطالب النمو النفسي للطفل يتبع تحقيقه الوصول إلى مستوى عال من الصحة النفسية[5]

وعرفها انجلش و انجلش (English and English) :بأنها نقص شيء ما بحيث لو كان موجودا لأعان على تحقيق ما فيه لصالح الفرد, أو تيسر سلوكه المألوف , أو هي توتر يتولد للفرد نتيجة نوع من النقص, إما داخلي أو خارجي ,و يرادفها مصطلح حافز أو دافع غير مشبع.[6]

---

[1] منصور طلعت والشرقاوي أنور ,أسس علم النفس العام ,مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة ,2003د ط, ص 144.

[2] معوض خليل ,علم النفس العام ,مركز الإسكندرية للكتاب, القاهرة,ط2001,2ص 69.

[3] محمد زيدان ,النمو النفسي للطفل و المراهق و نظريات الشخصية ,دار الشروق , جدة ,ط3 ,1994 ,ص 52 .53.

[4] حامد عبد السلام زهران ,علم نس النمو ,عالم الكتاب,القاهرة,ط1999،5 ,ص249.

[5] السرسي أسماء و عبد المقصود أماني ,دراسة للحاجات النفسية لدى الاطفال في مراحل تعليمية مختلفة ,مجلة كلية التربية وعلم النفس ,جامعة عين شمس ,الجزء الرابع ,العدد 24 ,القاهرة , ص. 183,151 .

[6] عبد الفتاح يوسف ,الحاجات النفسية و الرضا عن العمل في التدريس لدى المتزوجات وغير المتزوجات,بحث المؤتمر السنوي لعلم النفس ,الجمعية المصرية للدراسات النفسية , الجزء الثاني,القاهرة .

أما سبنسر وراتز (Spencer and Rathus)

فقد عرفاها بأنها حالة من الحرمان تقترن بنوع من التوتر تجعل

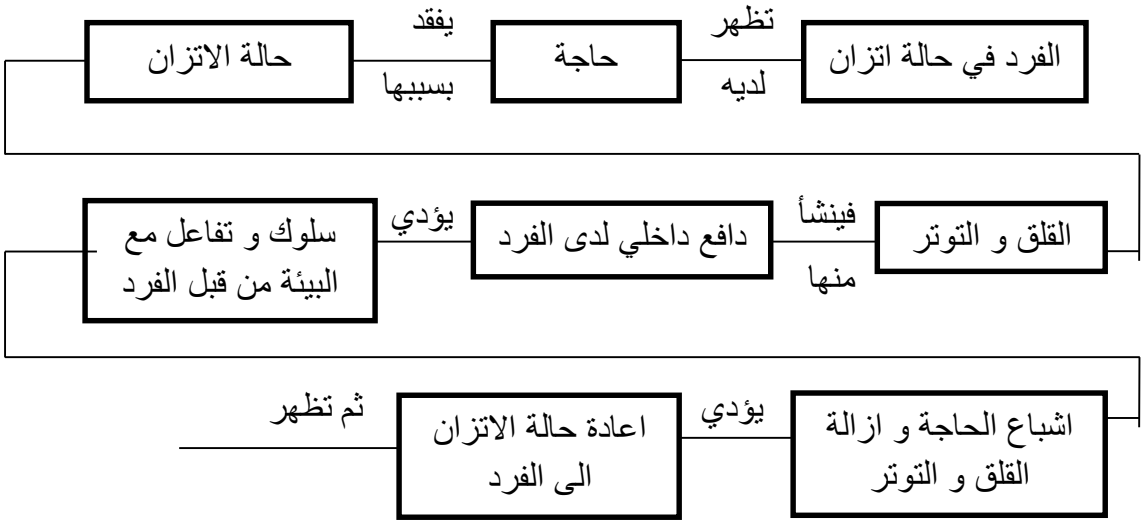
الفرد في حالة من النشاط لا تهدأ إلا إذا أشبعت هذه الحاجة.[1]

أما هاريمان (Harriman): فقد عرفها بأنها شيء يخل بالتوازن الامثل2

وترى الباحثة أن الحاجة في ابسط صورها تعني افتقار الفرد لموضوع ما ,وهذا الافتقار يترتب عليه توتر وقلق , حيث تدفع الفرد إلى سلوك معين لإشباع هذه الحاجات مما يؤدي إلى خفض التوتر وعودة التوازن النفسي.

فمثلاإذا كنت تشعر بالعطش الشديد فانت في حاجة الى شرب الماء و إلى أن يتحقق ذلك فأنت في قلق و توتر و هدا القلق و التوتر يدفعك إلى أن تقوم من مكانك و تتحرك و تذهب إلى مكان الماء لتشرب وترتوي و يزول عنك القلق و التوتر و تعود اليك حالة الإتزان و الإطمئنان

و يمكن تمثيل ذلك بما يلي :



[1]Spencer .D andRathus. Psychology .Rinehart and Winston .new York holt .1981 .p 305.
[2]Harriman .P.I. new dictionary of psychology.Philosophical library .new York.1974 .p 153.

فالحاجات في الإنسان فطرية , و لابد من أن تشبع حتى لا يظل الفرد في حالة توتر و قلق . و هده الحاجات هي التي تنشئ في الفرد الدوافع الداخلية اللازمة للسلوك المناسب لإشباع تلك الحاجات , و تلك الدوافع و هدا السلوك هما الركيزة الاساسية للتعلم.

2-الفرق بين الحاجة والدافع والباعث:

الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي وتحفز طاقته و تدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه.

بينما الدافع هو شرط أو حالة مؤقتة متذبذبة من حيث القوة ,تبعا للظروف اللاحقة لحالات النقص أو الإشباع[1].

وهو قوة بيولوجية نفسية داخل الفرد تحثه على القيام بنشاط معين لإشباع او إرضاء رغبة محددة ,كما أن هذه القوة تستمر في دفع الفرد وتوجيه سلوكه ؛حتى يشبع رغبته أو حاجته.[2]

وهو حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه توجهه نحو هدف معين.[3]

أما الباعث فهو مصطلح متداخل ومترابط مع الدافع والحاجة و يقصد به شيء خارج الذات يستثير الدافع فيدفع الشخصية في سلوك يستهدف الحصول على هذا الشيء و بالتالي يصبح هذا الشيء باعثا للفرد على قيامه بنشاط أو سلوك معين.[4]

وعرفه **أحمد عزت راجح** بأنه موقف خارجي ومادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع .و البواعث نوعان إيجابية وسلبية ,فالإيجابية تجذب الفرد غليها كأنواع الثواب المختلفة ,و السلبية ما تحمل الفرد على تجنبه و الابتعاد عن عواقبها و التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه أو كفه [5]

---

[1]محمد محمود بن يونس ,بسيكولوجية الدافعية ,الانفعالات ,دار المسيرة عمان ,ط 1 وص 17,18.

[2]طه فرج وأصول علم النفس الحديث ,دار المعارف ,القاهرة, ط 1 ،1994, ,ص 81 .

[3]أبو حطب فؤاد ,صادق آمال ,التقويم النفسي ,مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ,ط4، 1993,ص 423.

[4]طه فرج ,أصول علم النفس الحديث ,مرجع سابق,ص 81.

[5]أحمد عزت راجح ,اصول علم النفس ,دار الكتاب العربي للنشر والطباعة ,القاهرة ,ط1 ,1968 7،ص 66.

3-النظريات المفسرة للحاجات:

حاجات الإنسان متداخلة ومتشابكة, فمنها الحاجات الفيزيولوجية ومنها الحاجات السيكولوجية وكلاهما يتأثر ويؤثر في الآخر فلا نستطيع أن نحدد أيهما أكثر أهمية وأيهما الأقل ,فكلاهما له نفس القدر في الأهمية على نمو شخصية الفرد وتحديد سلوكه.[1]

1.3 - نظرية موراي:

تعتبر نظرية موراي من أكثر النظريات التي قدمت دراسة تحليلية للحاجات وقام بتصنيفها في أنماط مختلفة غلى حاجات أولية حشوية المنشأ, حاجات ثانوية أو نفسية المنشأ ,حاجات ظاهره ,حاجات كامنة ,حاجات شعورية وحاجات لا شعورية [2]

فيعرف موراي الحاجة على أنها تكوين تمثل قوة في المخ , وهذه القوة تنظم الفعل والإدراك والعمليات المعرفية لإشباع الحاجة ,فالحاجة هي القوة الدافعة والموجهة لسلوك الإنسان [3]

فالحاجة بمفهوم موراي دافع يثير الفاعلية ويديمها غلى أن يتم إشباعها , فالحاجة إلى الأمن مثلا تدفع الخائف إلى التفتيش عن وسائل لردع الخوف ,وظل هكذا إلى أن يشبع الحاجة و يزول الخوف ,ثم إن الحاجة تؤثر على إدراكنا لمحيطنا وفهمنا له ,فمن تشتد به الحاجة إلى الإنتماء مثلا لا يدرك فرصة الإنظام إلى نادي مثلا إدراك مماثلا لمن تشتد به الحاجة إلى التحصيل و النجاح ,ومن هذه الحاجات أيضا الحاجة إلى المحبة والتقدير الاجتماعي ,الحاجة إلى الحرية والاستقلال والحاجة إلى تأكيد الذات والحاجة إلى اللعب والحاجة إلى الاستطلاع والاكتشاف .[4]

كما صنف موراي الحاجات الأساسية لدى الفرد تبعا لطريقة تعبيره عن السلوك إلى:

---

[1] حرب عادل ,حسين عادل ,الحاجات النفسية لطلبة المرحلة الثانوية وأسباب إعاقة إشباعها (من وجهة نظرهم)دراسة نفسية تقويمية ,بحث مقدم لمجلة دراسات الطفولة ,القاهرة ,1999 .

[2] السرسي أسماء وعبد المقصود أماني ,دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية مختلفة.مرجع سابق ,ص 151.

[3] جابر جابر , نظريات الشخصية,البناء ,الدافعيات , طرق البحث و التقويم ,مرجع سابق ,ص 217.

[4] راضي الوقفي ,مقدمة في علم النفس ,دار الشروق ,عمان ,ط3 ,2003 ,ص 538 .

1.1.3- الحاجات الظاهرة Manifests need:

وهي الحاجات التي تعبر عن نفسها أو يسمح لها بالتعبير عن نفسها بطريقة مباشرة وفورية في سلوك الفرد

2.1.3- الحاجات الكامنة Latent need:

وهي الحاجات المكبوتة المكبوحة , فهي لا تستطيع أن تعبر عن نفسها في صورة صريحة أو مباشرة وبل تجد الطريق أمامها مغلقا.[1]

و يصنفها تبعا لأساسها أو منبعها إلى :

أ- الحاجات الفيزيولوجية أو البيولوجية :

وهي الحاجات التي تختص بالنواحي العضوية مثل الحاجة إلى الطعام , الحاجة إلى الإخراج ,الحاجة إلى درجة الحرارة ... وكلها حاجات تتطلب الإشباع الفوري المباشر , ولا يمكن تأجيل إشباعها لفترة طويلة حيث يؤثر على حياة الإنسان , ويؤدي إشباعها إلى إعادة الاتزان الفيزيولوجي للفرد.
وهي الحاجة التي تتصل بعملية الاتزان النفسي للفرد ويؤدي إشباعها إلى استقرار الفرد نفسيا وتخفيف التوتر الناشئ عن الحرمان .

ج-الحاجات الاجتماعية :

وهي الحاجات التي تتصل بعلاقة الفرد بالمجتمع والرفاق كالحاجة إلى المركز الاجتماعي.[2]

[1] عبد الرحمان محمد ,نظريات الشخصية ,دار قباء ,القاهرة ,ط1 ,1998, ص 480 .
[2] عبد الرحمن محمد نفس المرجع ص 480

وتوصل موراي إلى حوالي عشرين حاجة و هي :التحقير , الإنجاز , الانتماء , العدوان , الاستقلال الذاتي ,المضادة , الدفاعية , الإنقياد , السيطرة , العرض , تجنب الأذى و تجنب المذلة ,العطف على الآخرين ,النظام , اللعب , النبذ , الانطباعات الحسية , الجنس , العطف من الآخرين , الفهم.[1]

حيث يرى **موراي** أن قائمة الحاجات النفسية هي الاكثر شيوعا ,و لكنها ليست بالضرورة أكثر أهمية في توجيه السلوك والتي تشمل على :

1-الحاجةإلى لوم الذات , أي يخضع الفرد ويذعن ويتقبل العقاب وتصغير الذات .

2-الحاجة إلى الإنجاز :أي التغلب على العقبات وتحقيق هدف صعب وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للقدرات .

3-الحاجة إلى الانتماء : أي تكوين صداقات و الاستمتاع بالتعاون و التبادل مع الآخرين و الحب والانضمام إلى جماعات .

4-الحاجة إلى العدوان : المهاجمة أو إيذاء الآخرين أو معارضتهم أو التقليل من شأنهم .

5-الحاجة إلى الاستقلال الذاتي : مقاومة التأثير , و الكفاح من أجل الاستقلال .

6-الحاجة إلى المجاهدة ,الكفاح للتغلب على الهزيمة والضعف والاحتفاظ باحترام الذات .

7-الحاجة إلى الخضوع :الإعجاب بالقائد والثناء عليه و اتباعه عن ارادة .

8-الحاجة إلى الدفاعية :أن يدافع عن نفسه ضد اللوم و التحقير و إخفاء الفشل أو تبريره .

9-الحاجة إلى السيطرة :التأثير في الآخرين و التحكم فيهم .

10-الحاجة إلى الاستعراض :أن يجتذب انتباه الآخرين ويستثير إعجابهم .

[1] هول كالفين وليندزجاردنر , ترجمة فرج أحمد وآخرون ,نظريات الشخصية ,دار الفكر العربي ,ط2 ,1978 ,ص 232

11-الحاجة إلى تجنب الاذى :ان يتجنب الضرر والأذى الجسمي و المرض و الموت .

12-الحاجة إلى تجنب المذلة :أن بتجنب الإخفاق و الخجل و الإذلال والسخرية .

13-الحاجة إلى العطف :أن يشبع حاجة الذي لا حيلة له ,و أن يحميه ويساعده كالطفل العاجز.

14-الحاجة إلى العطف :ترتيب الاشياء وتنظيمها .

15-الحاجة إلى اللعب :أن يسترخي و يسلي نفسه ويبحث عن المتعة و اللهو .

16-الحاجة إلى النبذ :استبعاد الآخر و تجاهله أو الإعراض عنه .

17-الحاجة إلى الاستمتاع الحسي :البحث عن الانطباعات الحسية للاستمتاع بها .

18-الحاجة إلى الجنس : تكوين علاقات مع الطرف الآخر و ممارسة الجنس .

19-الحاجة إلى المعاضدة : سعي الفرد للحصول على عون ودعم وحماية وحب من الآخرين .

20-الحاجة إلى الفهم : تحليل الخبرة و تأملها و التأليف بين الافكار .[1]

ويشير موراي أنه يمكن الاستدلال على وجود الحاجة من خلال:

01- أثر السلوك أو نتيجته النهائية .

2-النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن الانتباه الانتقالي و الاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه .

3-التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.

4-التعبير عن الإشباع حين يتحقق تأثير خاص أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير .[2]

[1] جابر جابر ,نظريات الشخصية ,البناء و الدافعبات ,طرق البحث والتقويم ,مرجع سابق ,ص 220 ,221 .

[2] هول كالفين وليندزجاردنر ,نظريات الشخصية ,مرجع سابق ,ص 231 .

وقد ميز موراي بين الحاجات من حيث خصائصها على النحو التالي :

حاجات أولية و حاجات ثانوية :

الحاجات الأولية :هي الحاجات الفيزيولوجية مثل (الهواء ,الطعام و الشراب و الجنس و التبرز والرضاعة)

الحاجات الثانوية :و هي الحاجات النفسية مثل (الحاجة إلى الاكتساب و البناء و الانجاز و السيطرة و الانقياد) والحاجات الثانوية تشتق من الحاجات الأولية إلا أنها لا ترتبط بها من ناحية الاشباع الفيزيولوجي .

الحاجات الظاهرة والحاجات الكامنة :

الحاجات الظاهرة :و هي التي تعبر عن نفسها بسلوك حركي .

الحاجات الكامنة : هي التي تنتمي لعالم الاحلام و التخيلات .

الحاجات المتركزة و الحاجات المنتشرة.

الحاجات المتركزة :و هي التي ترتبط بأنواع محددة من الموضوعات البيئية .

الحاجات المنتشرة : وهي التي تعمم بحيث يمكن استخدامها في أي موقف .

حاجات إيجابية مبادأة و حاجات استجابة :

حاجات مبادأة: و هي الفعل الناتج عن الفرد .

حاجات الاستجابة: هي رد فعل الناتج من البيئة (و هذا وصف للعلاقات بين الأفراد يمكن أن يكون شخص هو المنبه لاستجابة شخص آخر).

حاجات الأداء وحاجات الكمال و حاجات النفع :

حاجات الأداء : وهي القيام بالعمليات العشوائية (الرؤية ,السمع , الفكر و الكلام) وضيفتها المتعة و هدفها الأداء.

حاجات الكمال : وهي تقديم شيء على درجة عالية من الدقة و الامتياز و الجودة .

حاجات النفع : وهي التي تؤدي بالنتيجة إلى شيء مرغوب فيه .[1]

و يشير **موراي** إلى أنه ما لم يتم تثبيت أي حاجة بشكل غير اعتيادي فإن الحاجة قد تتغير فالحاجات لا تعمل بمنعزل عن بعضها البعض و لكن إذا ظهرت أكثر من حاجة في نفس الوقت فالأهمية في الإشباع للحاجات الأساسية حيث يشير موراي لثلاثة مصطلحات تنظم علاقة الحاجات (الصراع بين الحاجات, التحام الحاجات ,تبعية الحاجات) [2]

فقد يكون لدى الفرد حاجة قوية للاستقلال ومع ذلك يحتاج إلى مشاركة الآخرين في الخبرات ,و قد تشبع حجات حاجات متعددة بأسلوب عمل واحد ,وقد يحدث التحام بين بعض الحاجات حيث يكون لها نفس النتاج السلوكي ,و قد تعمل حاجة في خدمة حاجة أخرى فتكون تابعة لها.[3]

وترى الباحثة أن موراي يعد من اهم العلماء و الباحثين الذين أولوا اهتماما كبيرا بمفهوم الحاجات ,فهي لا تزال لحد الساعة تستخدم في مجال الدراسات النفسية ,حيث اعتبر أن الحاجات هي نقطة بداية في أي سلوك إنساني وأن نظرته إلى السلوك ما هو إلا نتاج تفاعل بين الحاجات الكامنة و البيئة الاجتماعية السليمة ,حيث يرى أن الانسان يطمح دائما لتلبية و تحقيق هذه الحاجات في حياته اليومية و قد حدد من خلال نظريته عشرين نوعا من الحاجات هي التي تحدد السلوك الانساني .

[1] - Murray ,H, A need theory of personality , Harper and Tow publishers ,New york,1975,p 153 ,154.
[2] -Ewen ,R,B,An introduction to Theories of personality, Brace Jovanovich publishers ,Second edition, new 305York,1974,p302,
[3] جابر جابر ,مرجع سابق ,ص 222.

2.3 – نظرية ماسلو:

إن الشروط في تحقيق التكيف أن تكون البيئة التي يعيش فيها الفرد من النوع الذي يساعد على إشباع حاجاته المختلفة ,أما إذا لم يتمكن من إشباع هذه الحاجات في البيئة فإنه يتعرض لكثير من عوامل الإعاقة و الإحباط التي تؤدي إلى نوع من الاختلال في التوازن و عدم الملائمة , فإشباع الحاجات عند الإنسان شرط أساسي من شروط حصوله على التكيف الذي يحقق له الاستقرار النفسي.[1]

و لهذا نظم ماسلو الحاجات بطريقة هرمية تتدرج حسب قوة الإلحاح ,و ضرورة الإشباع , فوضع خمس مستويات رئيسية مرتبة حسب درجة قوتها على النحو التالي :

شكل رقم (2) يوضح هرم ماسلو للحاجات

1-الحاجات الفسيولوجية

2-حاجات الأمن و الأمان

3-حاجات الحب و الانتماء

4-حاجات للاحترام و التقدير

5-الحاجات المعرفية

[1] فهمي مصطفى ,الصحة النفسية ,دراسات في سيكولوجية التكيف ,مكتبة الخانجي ،القاهرة ،ط4 ,1997 ,ص 20 .

6-الحاجات الجمالية

7-حاجات تحقيق الذات .

1.2.3 - الحاجات الفسيولوجية:

هي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء و التي يشارك فيها الكائنات الأخرى و تشتمل على الحاجة إلى الطعام ,و الماء و الإخراج و النوم والجنس ,و هي حاجات مهمة ويسهل إشباعها ,فإذا أشبعت ظهرت حاجات من المستوى الثاني .[1]

2.2.3- الحاجة إلى الأمن :

و يطلق عليها البعض بحاجات السلامة و التي تتضمن الأمن و الحماية و النبات و البناء والقانون و النظام ,و التحرر من الخوف و الفوضى ,و هذه الحاجات مشتقة من استجابات الاطفال السلبية لأحداث فجائية و غير المتنبئ بها و التي تظهر في حياتهم وفقد لوحظ أن الأطفال أو الراشدين حينما يكونون في خطر أو مهددين فإنهم يكونون مدفوعين بمثير قوي وملهمين.[2]

و يعتبر ماسلو من أوائل من تعرضوا لمفهوم الأمن النفسي عن طريق البحوث الإكلينيكية حيث عرف الأمن النفسي على أنه شعور الفرد بأنه محبوب و متقبل من طرف الآخرين , و له مكان بينهم .[3]

فالطفل بحاجة إلى الشعور بالأمن و الطمأنينة ,فهو بحاجة إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية المهددة ,و يشعر بالأمن في حاضره و مستقبله ,لهذا يجب مراعاة الوسائل

[1]– سعود بن مبارك البادري , تطبيقات علم النفس مهنة وتربية ,دار الكتاب و الجامعي ,الامارات العربية المتحدة ,ط 1 , 2011 , ص504 .
[2]-كفائي علاء الدين و آخرون ,نظريات الشخصية (الارتقاء ,النمو ,التنوع) , دار الفكر , عمان ,ط 1 ,2010 ,ص 405 .
[3]-عبد الرحمان العيسوي 1978 .

التي تشبع هذه الحاجة لدى الطفل حتى لا يشعر بتهديد خطير لكيانه مما يؤدي إلى أساليب سلوكية إنسحابية أو عدائية .[1]

فعندما تشبع الحاجات الفسيولوجية على نحو مرضي تظهر الحاجة إلى الأمن كدوافع مسيطرة و التي تشمل على الحاجة إلى النظام و الأمن والقابلية إلى التنبؤ , و الهدف الأسمى عند وصول الشخص لهذا المستوي هو أن يقتنص الشك ويتخلص من الريبة و عدم اليقين في حياته ,و تعمل هذه الحاجات بوضوح عند الأطفال الذين يخافون خوفا شديدا حين يواجهون الوقائع الجديدة ,و إشباع حاجات الأمن تؤكد من أن الفرد يعيش في بيئة متحررة من الخطر.[2]

فقد أكد ماسلو في نظريته على أهمية الأمن و اعتبرها من الحاجات النفسية و يتضح هذا من خلال وضعها في قاعدة الهرم بعد الحاجات الفسيولوجية و قبل الحاجة إلى الحب ,بل أنها تصبح أكثر إلحاحا حينما يتعرض الفرد إلى تهديدات , لذلك يرى ماسلو ان للوالدين دورا رئيسيا و أساسيا في منح الطفل الشعور بالأمن , و الانفصال و الشجار و الطلاق أو وفاة أحدهما ,جميعها تعد من العوامل التي لها آثارها السيئة في شخصية الطفل لاحقا.[3]

و يعتقد العلماء أن أثر فقدان الأمن في مرحلة الطفولة أكثر خطورة من فقدانه في مراحل أخرى ,فيرى ماسلو أن فقدان الأمن في الطفولة يحدد استجابات الفرد مستقبلا .[4]

3.2.3-الحاجة إلى الحب و المحبة و التقبل :

متى ما اشبعت الحاجات الفسيولوجية و حاجات الأمن إشباعا أساسيا ,فإن الفرد يدفع بالحاجة إلى التواد ,و الناس في حاجة أن يكونوا موضع حب و أن يحبوا ,و إذا لم تشبع هذه الحاجة فإن

[1]- عبد الله مجدي , الطفولة بين السواء و المرض ,دار المعرفة الجامعية و الإسكندرية .
[2] -جابر جابر ,نظريات الشخصية ,البناء و الدافعبات ,طرق البحث والتقويم ,مرجع سابق ,ص 585 .

[3]-Maslon ,A.motiration and personality .Haper and row .publishing new York .1970.p 93 .
[4]Maslon ,A. Manual for security inventory Paulo ,Alto ,Calif ,Consulting psychologists , 1972, p 07.

الشخص يشعر بالوحدة , ولقد اعتقد ماسلو أن الإخفاق في اشباع الحاجات عند هذا المستوى مشكلة أساسية في هذا العصر , موضحا الأسباب التي تدفع الناس للبحث عن الطب النفسي.[1]

و تعد الحاجة إلى الحب من أهم الحاجات الانفعالية التي يسعى الطفل لإشباعها , فهو يحتاج إلى أن يشعر أنه محب و محبوب ,و الحب المتبادل بينه و بين والديه و إخوته وأقرانه حاجة لازمة لصحته النفسية .

إن الحاجة إلى الحب و العطف هي من أولى الحاجات التي يحتاج الطفل إلى إشباعها , فالطفل يحتاج إلى الشعور بأن هناك حبا و عطفا من أمه , و حرمانه من هذا العطف يشكل خطرا على حياة الطفل و يسبب له القلق و ألوانا من الاضطراب النفسي .[2]

و الحاجة إلى الحب و التعاطف مع الآخرين تقوم على الأخذ والعطاء.[3]

إن الحب هو الغذاء النفسي الذي تنمو و تنضج عليه الشخصية و كما يتغذى الجسم على الطعام فإن النفس تتغذى على الحب و القبول , فالحب يبعث الإحساس بالاطمئنان و الثقة و الأمن , فتنمو معه حتى يكبر ليكون إنسانا هادئا واثقا من نفسه , قادرا على مواجهة تحديات الحياة .[4]

و ترى الباحثة أن للحب و العطف قيمته كبيرة و هو من أهم شروط نمو الأطفال و مناعتهم و حصانتهم النفسية .

فالحب رصيد يرثه الانسان من اسرته و هو الوحيد الذي كلما اعطى منه الانسان كلما زاد الرصيد وكثر.... فالحب يبدأ من الاسرة .

لذلك وجب علينا أن نعبر عن اكبر رصيد يمكن أن نتركه لأبنائنا ما نربيهم عليه من الحب و الكرامة و النبل و المشاعر الانسانية البناءة.

---

[11] جابر جابر , مرجع سابق ,ص 585 , 586 .

[2] – فهمي مصطفى , الصحة النفسية ,دراسات في سيكولوجية التكيف , مكتبة الخادمي , القاهرة , ط1 , 1977, ص59–62

[3] – أحمد سهير , دراسات سيكولوجية في الطفولة , مركز الاسكندرية للكتاب , القاهرة، ط1 , 2003, ص378.

[4] –فهيم كليرالصحة النفسية "أبناؤنا وصحتهم النفسية في مراحل العمر المختلفة",مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة, ط1, 2007,ص17–

4.2.3 – الحاجة إلى الانتماء:

تنبت الحاجة إلى الانتماء في أحضان الأسرة من علاقة الطفل بأمه و بأفراد أسرته , فإذا وجد الطفل الصغير الإشباع و المتعة في صلته بأمه مال بالتدريج وعن طريق التعميم أن يلتمس الاتصالات الاجتماعية بالناس لإرضاء جوعه الاجتماعي ثم يعزز هذه الحاجة أو يحبطها بعد ذلك التجارب التي يمر بها الفرد.[1]

و يعرف موراي الحاجة إلى الإنتماء بأنها : الاقتراب و الاستمتاع بالتعاون مع حليف آخر , والتمسك بصديق و الولاء له, حيث يرى الفرد أن سعادته في العمل مع الآخرين أكثر مما يعمل بمفرده.[2]

كما أن الفرد بحاجة دائما الى الشعور بالانتماء الى جماعة تشاركه اهتمامه و ميوله واتجاهاته , وهذا الشعور بالانتماء للجماعة يمنح الطفل الشعور بالأمن حيث تعتبر الحاجة إلى و الأمن من الحاجات الإنسانية ذات القوة و الانفعالية.[3]

إن المرء في حاجة إلى ان يشعر بأنه فرد من مجموع تربطه بهم مصالح مشتركة ,تدفعه الى أن يأخذ ويعطي ,وا إلى أن يتلمس منهم الحماية و المساعدة, كما أنه في حاجة إلى أن يشعر بأنه يستطيع أن يمد غيره بهذه الأشياء في بعض الأحيان و تنمو الحاجة أيضا مع الطفل في الشهور الأولى , فالألفة التي تحفها المحبة داخل الأسرة تنقلب إلى ولاء لهذا المجتمع, ثم تنتقل الحاجة الى الأمن العاطفي. وفي بعض الأحيان تكون المواقف الأسرية وفي السنوات الأولى من حياة الطفل قد ينمو الاطفال في ظروف تكون فيها المواقف و الاتجاهات نحو الآخرين متسمة بالشك او العداء و قد يوجد آباء يثبتون في أطفالهم فكرة نبذ الآخرين و إذا لم يكن مرغوبا فيه من جانب الرفاق من سنه...., و عندما ينشأ هذا الموقف فإن حاجة الطفل الى الإنتماء يصيبها الإحباط و بالتالي تنعكس نتائج هذا الإحباط على سلوكه.[4]

كما أن الحاجة إلى الانتماء تعكس معلم هيكلي للكائنات الاجتماعية , أكثر من كونها صفة موروثة فالميل إلى الحاجة إلى الفهم الاجتماعي يمثل أولوية لدى الكائنات الاجتماعية , فهناك أنواع مختلفة يمكن من خلالها التعبير عن الحاجة للإنتماء, و تلك الأنواع تتوافق مع التطور الثقافي والبيولوجي

---

[1]– أحمد عزت راجح, أصول علم النفس, مرجع سابق,ص117.

[2]- morray ,h, exploration personality, oxforduniversity,press1938,p157

[3]-sarenson,thirdedition, L.T.D, new delhi 1971,p180.

[4]– قناوي هدى ,الطفل و تنشئته و حاجاته, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة ,ط3, 1991,ص190.

للإنسان ومع ما يعيشه من تحضر , رغم أن الحاجة بحد ذاتها تبقى نسبية خلال هذه التغيرات ,والحاجة إلى الإنتماء من الامور الدافعة للاندماج في التنظيم الاجتماعي وبهذا فإن الفائدة التكيفية للإنتماء واضحة في تحليل مستو ى تطور الفرد و أن يكون لها علاقة بمستوى تكيف المجموعة و بقائها.[1]

5.2.3 - الحاجة إلى التقدير الاجتماعي :

تتعلق هذه الحاجات باحترام الذات و الشعور بالكفاءة الشخصية و ر أي الآخرين الذي يعبر عن الاستحسان , و يؤدي غياب هذا الإحترام الى قمع رغبة الشخص في المشاركة و المساهمة الفعالة.[2]

إن الحاجة الى التقدير الاجتماعي هي حاجة الإنسان إلى أن يكون موضع قبول و تقدير واعتبار واحترام الآخرين ,وإلى أن يكون له مكانة اجتماعية, و هي حاجة يرضيها شعور الفرد بأن له قيمة اجتماعية و أن جهوده ووجوده لازمان للآخرين, كما أنها تبدو في حب الانسان للثناء , و لهذه الحاجة صلة وثيقة بالحاجة إلى الأمن و لو أنها تختلف عنها , ذلك أن التقدير الاجتماعي يعزز الشعور بالأمن و لكنه ليس مصدره , أما أخطر عواقب إحباط هذه الحاجة فهو شعور الفرد بالعزلة و الوحشة بما قد يدفعه الى التمرد على الجماعة و محاولة السيطرة و التغلب على الآخرين و قد يلجأ في نهاية المطاف إلى الإنتحار.[3]

وهناك نوعان من حاجات التقدير، رغبة الإحترام من الناس الآخرين المتضمنة الانتباه و الاعتراف والمكانة و الاحترام و الشهرة و السيطرة و الكرامة.

ويؤدي إشباع حاجات التقدير إلى مشاعر الفرد بالجدارة و الاستحقاق و إلى القوة النفسية و إلى الإحساس بأن الفرد نافع للناس و ضروري لهم و لكن إحباط هذه الحاجات ينتج مشاعر النقص و الضعف و اليأس .[4]

---

[1]-deci.e,L,&Ryan ,R,M;the"what"and"why" of goal pursuit humain needs and the self determination of behavior.psychologyinquiryelevenedition, 2000,p253

[2]– أحمد سهير, سيكولوجية الشخصية ,شركة الجلاء للطباعة, مرجع سابق،ص388

[3]– أحمد عزت راجح, مرجع سابق , ,ص115–116.

04–كفالي علاء الدين و آخرون و آخرون ,نظريات الشخصية (الارتقاء ,النمو ,التنوع) , دار الفكر , عمان ط 1 ,2010 .

2.3 . 6 – حاجات المعرفة و الفهم:

تشير هذه الحاجات إلى الرغبة المستمرة في الفهم و المعرفة و تظهر واضحة في النشاطات الاستطلاعية و الاستكشافية و في البحث عن مزيد من المعرفة و الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات و يرى ماسلو أن حاجات الفهم و المعرفة هي أكثر وضوحا عند بعض الأفراد عن غيرهم. فعندما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل و التنظيم و البحث في العلاقات , ويلعب هذا النوع من الحاجات دورا حيويا في سلوك الأفراد الاكاديمي , لأن عملية استثارتها و تعزيزها تمكنهم من اكتساب المعرفة و أصول التفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية.

7.2.3الحاجات الجمالية :

تدل الحاجات الجمالية على الرغبة في القيم الجمالية و تتجلى لدى بعض الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب و النظام و الاتساق و الكمال سواء في الموضوعات أو الاوضاع أو النشاطات و كذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق , و على الرغم من اعتراف ماسلو بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية إلا أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا أو يفضله كقيمة مطلقة و مستقلة عن أي منفعة مادية.[1]

8.2.3 – حاجات تحقيق الذات

يقصد ماسلو بتحقيق الذات الاستثمار الأمثل لطاقات و إمكانيات الفرد و سلوك الفرد بصورة عفوية, كما هي حقيقته لا كما يريد الآخرون فالشخص الذي حقق ذاته يحس بتقبله لذاته كما هي و بثقته بنفسه بناء على معتقدات ثابتة يؤمن بها , و لا يعني ذلك أن من حقق ذاته ما لديه من مبادئ.

[1]– علي أحمدعبد الرحمان العباصرة, مرجع سابق,ص.405

ويعتبر عمل الفرد أو وظيفته المجال الأساسي لتحقيق هذه الحاجات فإن كان ذلك العمل لا يوفر أجواء ملائمة لتحقيق ذات الفرد فهذا من شأنه أن يخلق توترات نفسية لذلك تمارس عليه ضغطا مستمرا..[1]

وقد لخص ماسلو الفروق بين الحاجات العليا و الحاجات الدنيا عام 1975 بما يلي :.[2]

– كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخرا في عملية التطور.

– الحاجة العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد

– للحاجة العليا علاقة بالبقاء أقل من تلك الحاجات الدنيا

– على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء إلا أن إشباعها مرغوب به بدرجة أكبر من الحاجات الدنيا.[3]

3.3 – نظرية التحليل النفسي :

ينطلق فرويد مؤسس نظرية التحليل النفسي من تسليمه بنوعين من الطاقة الغريزية ذوي منشأ بيولوجي هما غريزة الجنس أو الحياة أو ما أسماهما اللبيدو, و التي تتمثل في الاندفاع نحو اللذة في الجنس و الأكل و الشرب , و غريزة الموت او العدوان و التي تتمثل في الابتعاد عن الألم , و يتجلى عمل هذين الشكلين من الطاقة في صيغة دوافع تحفز الشخص للتصرف بأساليب تؤدي الى تفريغها.[4]

---

[1]–علي أحمدعبد الرحمان العباصرة, المرجع نفسه ص98–101.

[2]–علي أحمد عبد الرحمان العباصرة , المرجع نفسه ,ص98–101.

[3]– أحمد سهير, سيكولوجية الشخصية ,مرجع سابق , ص386 .

4 - راضي الوقفي ,مقدمة في علم النفس ,دار الشروق ,عمان ,ط3 ,2003,ص570.

ويرى فرويد أن الغريزة النشطة والتي تتمثل في الحاجة يتولد عنها حالة نفسية مقترنة بزيادة التوتر والإثارة و التي تعتبر خبرة غير سارة, وطبقا لذلك فإن الأهداف الموضوعية للسلوك الانساني هي تحقيق اللذة و تجنب الألم, لذلك تعتبر الغرائز بمثابة القوى الدافعة للشخصية فهي لا تحرك السلوك فحسب ولكنها تحدد اتجاه هذا السلوك .[1]

وقد استخدم فرويد مفهوم الغريزة ليدل على تلك القوة التي يفترض وجودها خلف التوتر الذي يشعر به الفرد و التي تعد الهو موطنا لها, و تتمثل في المطالب الجسمية للحياة النفسية, و تعتبر بمثابة الأسباب الأساسية لجميع اوجه النشاط .

على الرغم من أن نظرية التحليل النفسي لم تكن في علم النفس الاجتماعي إلا أنها تعالج موضوع السلوك الاجتماعي بشكل واضح, و أن قوام التغير الاجتماعي عند فرويد أقرب ما يكون إلى نظرة **هوبز** حين قال:" إن الحاجة إلى الطمأنينة وإشباع الحاجات الفسيولوجية هي التي أرغمت الإنسان على الحياة في مجتمعات" .[2]

فالغرائز من وجهة نظر فرويد هي المصادر التي تستمد منها الشخصية ما يلزمها من طاقة لأداء أعمالها و هي التي توجه العمليات النفسية, و مصدر الطاقة النفسية مشتق من حالات الاثارة العصبية الفسيولوجية , و أن لدى كل فرد قدر محدود من هذه الطاقة متاح للنشاط العقلي و أن هدف السلوك الانساني كله هو انقاص التوتر الذي يخلقه تراكم الطاقة المؤلم بمرور الزمن.[3]

ويعرف فرويد الدافع على أنه:" حالة من التوتر الذي يثير النشاط حتى يتم خفض التوتر واستعادة التوازن ". و فكرة استعادة التوازن تعتبر من المبادئ الاساسية للحياة النفسية و تحديد مسار سلوك الانسان.[4]

---

[1]– عبد الرحمن محمد, نظريات الشخصية, مرجع سابق, ص 39.

[2]– اسكندر نجيب, الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ,مؤسسة المطبوعات الحديثة, القاهرة,ط,1960,ص34

[2]– أحمد سهير, سيكولوجية الشخصية ,مرجع سابق , ص386 .

[3]– جابر جابر ,نظريات الشخصية ,البناء و الدافعبات ,طرق البحث والتقويم ,مرجع سابق ,ص 29.

[4] –أحمد عزت راجح, اصول علم النفس,مرجع سابق، ص129

حيث يصور فرويد الدافعية الانسانية باعتبارها قائمة كلية على الطاقة التي تستثيرها حاجات الانسجة الجسمية و في اعتقاده ان هذه الطاقة النفسية الكلية المشتقة من الحاجات الجسمية تستثمر في الانشطة العقلية التي تصمم لانقاص الاستثارة التي تخلفها الحاجة ,وأن التمثيلات العقلية لهذه الاستثارة تظهر في صورة رغبات والتي يطلق عليها غرائز, فالغريزة إذا تشير إلى حالة استثارة جسمية فطرية تسعى للتعبير والتخلص من التوتر, فقد رأى فرويد ان النشاط الإنساني يتحدد بالغرائز, و قد يكون تأثيرها على السلوك ملتويا و مقنعا , و قد يكون مباشرا فالناس يسلكون و يتصرفون لأن التوتر الغريزي يدفعهم إلى ذلك وسلوكهم و تصرفاتهم ما هي إلا ردة فعل لنقص التوتر.[1]

وتنقسم الدوافع إلى دوافع أولية موروثة كدوافع الجنس, و دوافع ثانوية مكتسبة كدافع التعلم و الإدراك و المساهمة في مجال واسع من السلوك الاجتماعي.2

و ترى الباحثة أن فرويد تحدث عن دوافع الإنسان, و أرجع جميع السلوكات إلى الغريزة الجنسية و أنها هي محرك كل السلوك الإنساني, حيث أعتبر أن الغرائز هي القوة الدافعة للشخصية.

4.3 – نظرية المجال :

تقوم نظرية المجال على قانون الأثر و مبدأ اللذة و أن لكل سلوك مشبع له جاذبية, و جاذبيته هي دافع لتكرار السلوك و يؤكد ليفين على أن الحاجة كدافع للسلوك يؤكد على قيمتها النفسية, فالحاجة إلى الطعام مثلا ليست حاجة أولية بل نفسية لأن الطعام عند الجائع قيمة نفسية و ليست مادية , و حتى الميول و الرغبات عند ليفين هي شبه حاجات و لها قيمة نفسية كالحاجات و من ثم دوافعه السلوكية هي دوافع نفسية.[3]

فقد أدخل **ليفين** مصطلح الحاجة في علم النفس في الثلاثينيات, و يعني شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه , أي أنها حالة داخل الفرد و التي تخفض التكيف المشبع للبيئة ,و قد تكون الحاجة حاجة فيسيولوجية كالجوع و العطش أو الجنس, و قد تكون رغبة في عمل ما, و قد تكون قصد العمل شيء

[1]– جابر جابر ,نظريات الشخصية ,البناء و الدافعبات ,طرق البحث والتقويم ,مرجع سابق ,ص 29–30.

[2]–لازاروس ريشارد, الشخصية , ترجمة سيد غنيم, محمد نجاتي, دار الشروق , بيروت,ط4, 1993,ص107–108.

[3]-الحفني عبد المنعم , الموسوعة النفسية" علم النفس و الطب النفسي", مكتبة مدبولى, القاهرة , ط2, 2003, ص200.

كإتمام عمل أو المحافظة على موعد, و الحاجة الضرورية للبقاء الجسمي تسمى بالحاجة الأولية, أما الحاجات الثانوية فهي ضرورية للنمو السوي للكائن الحي فعلى الرغم من أنها ليست ضرورية للبقاء المادي إلا أنها تأتي عن طريق التعلم لتكون ذات أهمية و فاعلية في التكيف الأفضل للإنسان .[1]

ولم يرد ليفين الحاجات النفسية إلى حاجة واحدة , فهو يرى أن الحاجات التي توجد حاليا لدى الفرد و التي تؤثر في الموقف الحاضر هي الحاجات الهامة وحدها, و على سبيل المثال فإن كل فرد قادر على أن يشعر بالجوع ولكن لا ينبغي أن تدخل هذه الحاجة في الاعتبار إلى حين تكون الحاجة إلى الطعام مقلقة لتوازن الشخص .[2]

حيث يرى ليفين أن استثارة الحاجة هي التي تعمل على زيادة التوتر فالحاجة عند ليفين مساوية لمصطلحات كالدافع و الرغبة و الحافز و يرى أن هناك حاجات بمقدار ما يوجد من رغبات نوعية قابلة للتمييز , فقد يكون لدى الفرد حاجة الجنس , أو حاجة لنوع نادر من الطعام .

كما تكون هذه الأمثلة ما أطلق عليها بأشباه الحاجات و التي يقصد بها مقاصد نوعية تشكلها العوامل الاجتماعية التي تطورت عن تفاعلات الناس بعضهم البعض , و تفاعلهم مع جوانب الثقافة التي يعيشون فيها.[3]

5.3 – نظرية محددات الذات (STD) self determination theory :

تعتبر نظرية محددات الذات STD الحاجات النفسية ضرورية للحصول على نمو صحي و فاعلية وظيفية , و ترى بأنه إذا تم إشباع هذه الحاجات فإن الشخص سوف ينمو و يعمل بشكل فاعل و سوف ينعم بالصحة و الرفاهية أما اذا احبطت فإن ذلك سوف يؤثر على صحة الفرد و مدى فعاليته الوظيفية أما إذا احبطت فإن ذلك سوف يؤثر على صحة الفرد و مدى فعاليته الوظيفية , و كما ترى أيضا هذه

[1]-الأشول عادل, علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, د ط ،2008, ص107.
[2]-أحمد سهير, سيكولوجية الشخصية, مرجع سابق, ص307.
[3]– جابر جابر ,نظريات الشخصية ,البناء و الدافعبات ,طرق البحث والتقويم ,مرجع سابق ,ص479–480.

النظرية أن الجوانب السوداء (الإظطرابات) في سلوك الإنسان مثل بعض الأمراض النفسية و التحايل على الآخرين و العدوانية, يمكن فهمها على أنها ردود فعل على إحباط الحاجات النفسية الأساسية .[1]

وتفترض هذه النظرية أن هناك ثلاثة حاجات نفسية أساسية و شاملة. الحاجة إلى الإستقلالية, الحاجة إلى الإنتماء , الحاجة إلى الكفاءة , و التي تسمى الحاجات النفسية الأساسية حيث تعتبر هذه الحاجات الركيزة الأساسية لجميع محاور هذه النظرية , و هي تعتبر أيضا الأساس لنظرية التقييم المعرفي حيث أنها تورد تفسيرا لكيفية تأثير العوامل الاجتماعية على الدوافع الذاتية و كيف يؤثر السياق الاجتماعي على الذات, و دمج دوافع الخارجية, و كيف ترتبط تلك العوامل بالنمو السليم, فهي ذات صلة بنظرية التوجهات السببية؛ لأنها تفسر تطور التوجهات التحفيزية المختلفة, و كيف ترتبط بالعوامل النفسية بطرق مختلفة بالإضافة إلى ارتباطها بالصحة النفسية الجيدة, و الأداء الفعال, و التقدم في البحوث وفق نظرية (STD) يدعم الوضوح في المسلمات الخاصة بالحاجات و علاقتها بهدف الوصول إلى الصحة النفسية بشكل عام و يعتبر ذلك من الأمور الهامة من أجل تطوير فرضيات قابلة للقياس حول التأثيرات المختلفة للأهداف و الطموحات , و نتائجها على مخرجات الحيات من خلال النظر للثقافات على أساس كوني في إطار ديناميات النفس البشرية .[2]

و تشمل المبادئ الأساسية لنظرية الحاجات النفسية ما يلي:

-تحدد الحاجات النفسية المتطلبات التنموية و الثقافية الضرورية من أجل الصحة و الأداء الأفضل.

-يمكن تقييم الدوافع و التطلعات و الأهداف المختلفة, من خلال قدرتها على تلبية أو إحباط الحاجات الأساسية , و بالتالي تأثيرها على الصحة النفسية .

-التوتر أو فقدان التوازن الذي يتعرض له الفرد يعتبر وظيفة تهدف إلى إشباع الحاجة من خلال إشباع الحاجات الثلاثة؛ الحاجة إلى الإستقلالية, الحاجة إلى الإنتماء , الحاجة إلى الكفاءة , بل تشمل أيضا حاجات أخرى عديدة لا غنى للفرد عنها حتى يشبع حاجاته الى الإنتماء و الإستقلالية و الكفاءة و من

[1] -Deci.e,L,&Ryan ,R,M, amotivationaproache to self : entegration in personality. In R.dienstbier (ed) .nebraskasymposrum on motivation:vol38 perspectives on motivation lincoin.NE:university of nebraska press:1991,p237.

[2]-Deci.e,L,&Ryan ,R.M, facilitation optimal motivation and psychologicalwellbeingacrosslife'sdomainscanadianpsychology , 2008,p666.

هذه الحاجات الحاجة الى الحب و المودة , الحاجة للإنجاز, و الحاجة إلى الأمن و هذه الحاجات بمجملها تساعد في تحقيق و إشباع الحاجة إلى الإنتماء و الإستقلالية و الكفاءة و هذا كله يؤدي بالفرد للوصول الى مستوى متقدم من الصحة النفسية .[1]

ويشير ريان و آخرون إلى أن الظروف البيئية هي التي تسمح بإشباع هذه الحاجات للأفراد أثناء تطورهم يعتبر المفتاح الذي يساعدنا في التنبؤ بمدى قدرة الأفراد على التمتع بالنشاط الحيوي و الصحة النفسية أم لا.[2]

وترى هذه النظرية (STD) أنه حتى نستطيع فهم الدوافع الإنسانية لا بد لنا من معرفة و فهم الحاجات السيكولوجية الفطرية و هي : الإنتماء ,الإستقلالية, الكفاءة حيث أن هذه الحاجات تحدد الشروط الضرورية للنمو النفسي و التكامل و السعادة.[3]

وكما تعمل أيضا هذه الحاجات الثلاثة على إيصال الأفراد إلى أشكال سلوكية تتسم بالتكامل الاجتماعي و الكفاءة الحيوية , و هذه الحاجات لها فوائد تكيفية هامة من خلال القدرة على إشباع تلك الحاجات على النحو التالي:

– **الإنتماء:** إن الحاجة إلى الإنتماء هي من مميزات الكائنات الاجتماعية و ليس مجرد صفة موروثة لديهم, فالحاجة إلى الفهم الاجتماعي يمثل أولوية لدى تلك الكائنات الاجتماعية و هناك أشكال تصنيفية محددة يمكن من خلالها التعبير عن الحاجة للانتماء, وتلك الأشكال تتوافق مع التطور الثقافي والبيولوجي للإنسان ومع ما يعيشه من تحظر , رغم أن الحاجة بحد ذاتها تبقى ثابتة نسبيا خلال تلك التغيرات و الحاجة للانتماء تعتبر من الأمور الدافعة للاندماج في التنظيم الاجتماعي, و يمكن تحديد مستوى تطور الفرد و كذلك مستوى تكيف المجموعة و بقائها من خلال الفائدة التكيفية للحاجة للانتماء.[4]

[1]-Ryan and others , representation of relationships to teachers , parentsand and friends as predictor of academic motivation and self -esteem ,journal of earlyadolescene, 1994,p266.
[2]-Ryan.R.M.andothers ,natureandautonomy:organizational view of social and neurobiological aspect of self-regulation in behavior and development and psycology,1997,p701.
[3]-Deci.e,L,&Ryan ,R,M, opp,p227.
[4]-Deci.e,L,&Ryan ,R,M, opp,p253.

– **الإستقلالية:** تشكل الإستقلالية أساسا قويا للتنظيم السلوكي الفعال من خلال مراحل التطور وميادين المعرفة المتعددة و التي لا يمكن حصرها في مجال محدد .[1]

– **الكفاءة:**

إن الحاجة إلى الكفاءة تساعد الأشخاص الذين يتمتعون بقدر جيد من التعلم و التفتح في التكيف معماي واجهه من تحديات في مناحي الحياة من خلال ظهورها بشكل نموذجي في الأحداث التي تتسم بالدافعية و يمكن تنمية الميل للكفاءة في بداية العمر من خلال استكشاف الفرد لما يحاط به من أشياء . وتبدأ النشاطات و الممارسات التي ترتبط بشكل محدد مع التفاعل الاجتماعي المؤثر والذي يتمايز مع التقدم بالعمر, و بذلك يمكن القول بأن الأفراد الذين يمارسون الإشباع دون حصولهم على تعزيز خارجي أي من خلال التعلم الذاتي فإنهم يكونوا قادرين على الإرتباط بالمهارات و القدرات التي يكتسبونها و كذلك يكونوا قادرين على تطوير المزيد من القدرات الجديدة للتوظيف التكيفي ؛ على التكيف مع اتجاهات الثقافة المتغيرة بشكل واضح, و التي يرثها الإنسان أو يتبناها , و بذلك يكونون قادرين على التكيف مع الظروف الجديدة و متطلبات العالم الطبيعي .[2]

إنه يمكن تسهيل عملية توظيف القدرات التكيفية جزئية من خلال النزعة إلى الكفاءة والتي تساعد في إعداد و تنظيم وممارسة تلك القدرات.[3]

إن محددات الذات تشير إلى ما يلزم الفرد من اتجاهات و قدرات تساعده في التحكم بما يحدث في حياته من أشياء, و تجعل خياراته و أفعاله متحررة من التدخلات و التأثيرات الخارجية, و إن السلوك من وجهة نظرهم يعتبر محددا بشكل ذاتي أذا عكس أربع خصائص أساسية هي:

– أن يتصرف الفرد بشكل مستقل.

-أن يكون السلوك منظما ذاتيا.

[1]- Sedikides.candskowronski.J.J, the symbilic self inevolutionarycontextpesonality and social psychology review,1997,p80.
[2]-Deci.e,L,&Ryan ,R,M, opp,p252-253.
[3]-greenough,W.T and others, experience and brain development , child development,1987,p539.

-أن يكون تجاوب الفرد مع الأحداث من حوله بشكل يتسم بالقوة السيكولوجية.

– يتصرف الفرد بطريقة تحقق الذات.[1]

ترى الباحثة أن نظرية محددات الذات (STD) تعرف الحاجة من خلال ما يظهر من نتائج إيجابية عندما تسمح الظروف بالإشباع لهذه الحاجات, و نتائج سلبية تنتج عن إحباط الإشباع, و حسب ما تشير إليه النظرية فإن الحاجات الأساسية الثلاثة المتمثلة في الإستقلالية و الإنتماء و الكفاءة لها دور هام في التطور الأفضل, و أننا لا نستطيع إهمال واحدة من هذه الحاجات و أن الصحة النفسية تحتاج لإشباع كل هذه الحاجات.

[1]-Deci.e,L,&Ryan ,R,M, opp,p228-229.

6.3 – النظريات المعرفية:

الحاجة إلى المعرفة العلمية والتعلم :

1-المنظور النفسي:

إن الاهتمام بالحاجة إلى المعرفة والتعلم قد ظهر واضحا في الفقه التربوي كنتيجة لحركة شهيرة عرفت باسم " التربية الحديثة " تلك الحركة التي وصفها المربي السويسري كلاباريد claparede بأنها تمثل " ثورة كوبرنيكية".

ولقد أجمع مفسرو التربية الحديثة على تأكيد الرأي القائل بفائدة تنظيم عملية نقل المعرفة العلمية استنادا إلى الاهتمامات والاحتياجات. ومن الملاحظ على الدراسات التي تناولت مفهوم الحاجة إلى المعرفة والتعلم من هذا المنطلق اتجاه نظرتها إليه من منظور " نفسي شخصي " وحول هذا المعنى تدور تعريفات كثيرة تحفل بها الكتابات التربوية وتفسير هذه الحاجة على هذا النحو معناه : " إن الحاجة من وجهة النظر النفسية هي ما يشعر به الفرد من ميول ورغبات وأمنيات ومشكلات وما يستطيع التعبير عنه من هذه النواحي."

2 – المنظور الاجتماعي:

وفيمقابل وجهة النظر هذه كانت هنالك و جهة نظر أخرى بمنظور اجتماعي ، تبدى ذلك من قول كونت " A.COMPTE أن قيام المدرسة بتقديم علم الاجتماع للبشرية يقوم على الدراسة العلمية المنهجية للوقائع والظواهر الاجتماعية من شانه أن يعمل على تطوير الميول الغيرية وروح التضامن كما أن من شانه أن يعمل على تراجع الدوافع الأنانية التي شجعت على ظهورها فكرة الخلاص الشخصي التي قالت بها المسيحية ، لنجد أن المقاربة الاجتماعية لاكتساب المعرفة العلمية تتلخص في الدور الذي تلعبه المدرسة كمؤسسة تعليمية

ويزيد في توضيح هذا الاتجاه قول دوركايم: EMILE DURKHEIM" أن النظام التربوي الذي يصطنع هو الذي تتطلبه الأوضاع وتسمح به دون غيره"

إذا كان هنالك مفهوم حاجة بالمعنى النفسي وأخرى ترتبط بالمعنى الاجتماعي ،فليس معنى ذلك الانفصال الكامل بينهما ،فمن المؤكد انه ربما يؤدي إشباع المطالب الاجتماعية إلى تحقيق غايات نفسية إما يتم إدراكها حال حدوثها أو أنها تكون متضمنة في الحاجة الاجتماعية ذاتها وفي ضوء ذلك نستطيع أن نؤكد لمعنى الحاجة مستويين هما:

أ-المستوى الأول:بيولوجي نفسي

ب - المستوى الثاني : اجتماعي بيئي

بناءا على ما تقدم فالحاجات تشابك في مجالات شخصية وأسرية واقتصادية واجتماعية ،أي أنها لا تنشأ ولا تعمل في فراغ وانما في سياق القوى والبنى الاجتماعية العاملة في المجتمع ، ومن هنا فالدراسة الحالية تميل إلى اخذ الحاجات المعرفية على أنها حاجات نفسية اجتماعية بالنسبة للشباب على أساس أن مجالات نشاطهم وارتباطهم في الأسر وفي العمل وفي الجماعات المختلفة ،والمجتمعات المتباينة ومن هنا نستطيع أننا نعرف الحاجات المعرفية والتعليمية الأساسية بأنها : " مجموعة المعلومات والمهارات والاتجاهات القيم التي تمكن الفرد والجماعات من التعامل مع مشكلات الحياة اليومية الأساسية هذه المشكلات تتعلق بالطعام ، الصحة الإسكان ، المشاركة الاجتماعية ، السياسية وبالإنتاج والتسويق والتعلم إذا فهي مشكلات يومية تتصل بمختلف ميادين الحياة دون أن تختص بإحداها.

3 - الحاجات والمتطلبات المعرفية:

وإذا كان أنصار المنظور النفسي يميلون إلى استخدام مصطلح "الحاجات" فان علماء التربية يميلون إلى استخدام مصطلح آخر هو" المتطلبات " على أساس أن المتطلبات أقل قوة من الحاجات فهي تتصل بالرغبات وهي قد تؤدي بالفرد إلى أن يقوم بعمل يرضي به رغباته وقد تحول ظروفه عن قضاء رغباته فتظل متطلباته قائمة لا تلبى ، أما الحاجات فهي تتصل بضرورة ملحة ، وهي تفرض على الإنسان بإنجاز نشاط ليزيل توترا نسبيا أو يخفف منه ، أو يحقق لدى الفرد توازنا نفسيا.

وللتعرف على الحاجات والمتطلبات المعرفية للشباب يجب التعرف على الميزات الفكرية والعقلية لهذه الفئة ، ويمكن تقسيم هذه بمرحلة العمرية حسب خصائصها العقلية إلى فترات هي:

*** الفترة الأولى : 18-15 سنة و وتتميز بما يلي:**

-يتفهم المعارف التي يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه ويستطيع الحكم فيما يفكر فيه لتحقيق أغراضه وحاجاته الشخصية.

- يتوسع في بحث الشؤون العقائدية والدينية والفلسفية باحثا ومنقيا على المسببات أو مناقشته الفكرية .

- تنضج القدرات الفكرية لديه ويتوسع عقله فتظهر قابليته الثقافية والفنية .

- ينشغل في أمر ضمان مستقبله في تحديد العمل.

- تطوير مهاراته اليدوية والرياضية .

-السعي نحو تحقيق مستوى معرفي ، وتعليمي عال.

- يهتم بالتخصص في الدراسات النظرية أو المهنية .

- يمتاز بخيال خصب ويميل إلى الفنون الجميلة وقراءة الكتب التي توسع.

-يشعر بالحاجة إلى ثقافة عامة ومهارات علمية مفيدة وخبرات اجتماعية تعينه في رفع مستواه العام في حياته .

- يستمر في قراءة سير العظماء والأبطال والقصص العاطفية ومتابعة الأحداث اليومية

- يحتاج إلى فهم أسباب الانفعالات النفسية للتغلب على المخاوف والعقد النفسية الناتجة عن الفشل بسبب القلق أو الخجل أو الارتباك.

- يميل إلى المساهمة في الخدمات العامة والإصلاح الاجتماعي وتحسين كل ما يحيط به .

تزداد ر غبته في مشاركة زملائه لتبادل الآراء والأحاديث العامة والخاصة بالفعاليات الرياضية والجنس والملابس والأزياء.

- تميل الفتيات إلى التحدث في قضايا الزواج وتكوين الأسرة إلي غير ذلك من الشؤون العائلية .

- تزداد حساسية الشباب بسبب تصرفات الكبار نحوهم الأمر الذي يوجب تحاشي ما يؤثر في نفوسهم وعلاقاتهم العامة .

-يميل إلى كسب المال عن طريق العمل و تعلم المهارات لشعوره بالاستقلال والاعتماد على موارده الخاصة .

– يميل إلى حياة المغامرة والتجوال واكتشاف المناطق التي تحيط به ، له استعداده في مشاركة

الجماعات والمنظمات والتعاون معها والاستجابة لأهدافها وأغراضها ويكون عادة عنصر مفيدا ومنتجا لتحرره .

*** المرحلة الثانية : 22- 18سنة و تتميز بما يأتي:**

- يتعاظم تقدير الشاب للقيم والمثل العليا وينعكس ذلك على التحول الظاهر في ميوله واحتياجاته المعرفية والثقافية و التعليمية

- يحاول الشاب أن يدعم مركزه الاجتماعي عن طريق المناقشات والأحاديث مع زملائه ومن يجالسهم من الكبار ليكسب ثقتهم .

- يستسيغ الحديث عادة في القضايا العامة والموضوعات التي يميل إلى تناولها فيما يخص السياسية الرياضية والفنون والموسيقى إلى غير ذلك من الأحاديث العامة وكذلك التي تعني بالمعلومات الجنسية وما يتعلق بأخبار الجنس الآخر .

-يفكر في المستقبل الأمر الذي يحثه على الاستمرار والتركيز في دراسته أومهنته وهي خير ما يمتاز به من قدرة في التفكير لضمان مستقبله آمن .

- يزداد اهتمامه بالألعاب الذهنية ، وخاصة التي تمتز بالمراهنة والمنافسة .

- يختار الهواية التي تعود عليه بالفائدة .

-يميل إلى قراءة القصص والمغامرات ومشاهدة أفلام الإثارة ودراسة أحوال الشخصيات التاريخية و الأدبية القصصية المشهورة ويتابع أنباء السياسة والرياضة والفكاهة والفنون في الصحف والمجلات المحلية .

- يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه والعناية والرعاية بأحواله ومشكلاته الخاصة .

*** المرحلة الثالثة : 30-22 سنة**

-قراءة الموضوعات الدينية والسياسية ومتابعة الأحداث والأخبار المحلية .

- التفكير المطول و المستمر في المسؤوليات الملقاة على عاتقه و القرارات التي يجب اتخاذها .

- يزداد الشاب تركيزا في الموضوعات الفكرية المتميزة ، والتي تتطلب نوعا خاصا من التتبع فنجده ميالا إلى والخارجية في الصحف والمجلات كما يميل إلى الاستمتاع إلى الإذاعة والأحاديث الاجتماعية وتركز الفتاة اهتماماتها بالإضافة إلى ما تقدم بشؤون البيت و رعاية الأطفال.

5-تصنيف الحاجات المعرفية والتعليمية:

تعددت الجهود العلمية في سبيل تحديد مختلف الحاجات بصفة عامة والمعرفية - التعليمية بصفة خاصة ومن ذلك تصنيف البعض لها في ثلاثة أنماط :

1-الحاجة إلى تعليم عام:

ويتمثل فيما يحتاج إليه الفرد من خلفية معرفية أساسية وفقا لمتطلباته ،ومن اجل تمكينه من أداء دوره في المجتمع على نحو كاف يضمن له وعي تام بما يحدث حوله من تغيرات علمية ومعرفية.

2-الحاجة إلى تدريب مهني:

وقد يكون في مجالات تجارية ، اقتصادية أو حرفية ،وعند أي مستوى خاص بالعمل اليدوي.

3-الحاجة إلى تربية مدنية واجتماعية:

وذلك من اجل إتاحة الفرصة لكل فرد أن يفهم المجتمع والعالم الذي يعيش فيه ويتمتع بالرضى والسعادة الناجمين عن تحقيق الذات .

لكن تصنيفا آخر قد يكون أقرب إلى التوقف مع معطيات مجتمعنا حيث حاول من خلاله بعض الباحثين أن يضعوا قائمة لمجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية للفرد والتي تختلف كذلك باختلاف

مراحل العمر، والتعرف على هذه الحاجات بعدا أساسيا وجوهريا لتحديد المتطلبات المعرفية–التعليمية اللازمة لمد الباب بجملة المعارف و الاتجاهات و المهارات التي تؤهلهم وتمكنهم من إشباعها.

لهذا يطلق على هذه المرحلة العمرية بـ " مرحلة المسؤوليات " وانطلاقا من الحاجات النفسية والاجتماعية لفترة الشباب يمكننا أن نصيغ بعض الخطوات المقترحة من اجل ضمان تصنيف سليم للحاجات المعرفية التعليمية ، وهي:

1-البدء بتصنيف البرامج التعليمية تبعا للحاجات الفردية التي تحاول إشباعها وضمان وجود توازن صحيح داخل تكوين كل مجتمع محلي.

2-تقسيم الأفراد المكونين لهذا المجتمع إلى مجموعات رئيسية أو فرعية مستهدفة تبعا لتسلسل الحاجات وقد تكون مثل هذه المجموعات الفرعية كبيرة مثل مجموعات محو الأمية أو صغيرة مثل عاملات لدوريات بالمصانع.

و ترى الباحثة من خلال استعراض مختلف النظريات المفسرة للحاجة أن جميع النظريات رغم اختلافها في طريقة عرضها للحاجات و تفسيرها لها إلا أنها جميعها تحدثت عن أهمية الحاجات في حياة الفرد و مدى تأثيرها على صحة الفرد النفسية من خلال تحقيقه و إشباعه لها خاصة الحاجات النفسية منها والتي لا تقل أهمية عن الحاجات الفيسيولوجية فقد تحدث موراي عن عشرين نوع من الحاجات و ماسلو عن خمسة حاجات متدرجة في هرم قاعدته الحاجات الفيسيولوجية و قمته تحقيق

الذات. أما نظرية محددات الذات فقد تطرقت إلى ثلاث حاجات أساسية من خلال تحقيقها يستطيع الفرد

التمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية.

خلاصة :

يتضح من خلال عرض هذا الفصل أهمية الحاجات النفسية ؛ إذ أن إرضاء هذه الحاجات عامل مهم من العوامل التي تحقق الصحة النفسية , حيث يسعى الإنسان دائما إلى تحقيق توازنه من خلال إشباعه لهذه الحاجات .فإذا عجز عن ذلك فإنه يجد نفسه في مواقف قد تؤثر على سلوكه و توازنه النفسي و الاجتماعي.

الفصل الرابع التعليم الثانوي

1. نبذة عن التعليم في الجزائر

2. التعليم الثانوي

4. الجذوع التي تدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي..

3. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي

5. مظاهر الإصلاح التربوي الجديد

6.الأهداف العامة للتعليم الثانوي

7.أهمية التعليم الثانوي

8.تلميذ التعليم الثانوي

خلاصة

1- نبذة عن التعليم في الجزائر :

- التعليم قبل الاحتلال الفرنسي:

جاء في تقرير قدمه السيد **كونب combes** لمجلس الشيوخ الفرنسي في 2 فبراير 1894 ما يلي:

" كان التعليم العالي يشمل في أرض الجزائر جمعا غفيرا من الناس المتعطشين للعلم و المعرفة. يجلسون حول الشيوخ علماء محترمين لا يتلقون عنهم علوم الشريعة و قوانينها فحسب بل يتلقون أيضا الأدب و علوم الرياضيات و الهيئة (علم الفلك) و ما أن انتصرت أسلحتنا حتى تفرق الشيوخ و اضمحل التعليم العالي. "

إذا كان الأمر هكذا بالنسبة للتعليم العالي كيف لا يكون التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي أكثر انتشارا في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي.

بالنسبة للتعليم الابتدائي كان يعطى في الكتاتيب و يقبل عليها الأطفال إقبالا كبيرا فلا تجد حارة من حارات المدن و القرى أو مضربا من مضارب الخيام أو دشرة من المداشر إلا و بها "الكتاب و الطالب "[1]

وكان التعليم يشمل القراءة و الكتابة و حفظ القرآن الكريم ,و بفضل تلك الكتاتيب كادت الأمية تكون منعدمة, غير معروفة في بلادنا حتى قال الجنرال**volèze** :"كل العرب تقريبا يحسنون القراءة و الكتابة و توجد مدرستان في كل قرية".

[1]- الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. دمرجي,الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر د ط, ص24

أما التعليم الثانوي و العالي فكانا يمنحان في المساجد و الزوايا المعروفة مثل مساجد تلمسان و قسنطينة والميزاب و معهد الهامل بالقرب من بوسعادة و أمالو في دائرة أقبو و سيدي منصور في القبائل الكبرى...الخ

كانت البرامج تشمل علاوة على القرآن الكريم والحديث الشريف و اللغة العربية و البلاغة و الفلسفة و التاريخ و الجغرافيا و الرياضيات و علم الفلك....حيث قال في ذلك السيد **بيدو bedou** سنة 1837 "كانت توجد في مدينة قسنطينة مدارس للتعليمين الثانوي و العالي و كان بها ما يقرب من 600 أو 700 تلميذ ..."[1]

إذن قبل 1830 كما اعترف به الكثير من ممثل الجيش الفرنسي و الإدارة الاستعمارية, كان التعليم منتشرا في الجزائر كما كان تنظيم التربية يتمثل في الآلاف من المدارس و في مصلحة عمومية وسعت النطاق مفتوحة لجميع السكان.

- التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي:

- المرحلة الأولى (1830-1880): في المرحلة الأولى التي تمتد من سنة 1830 إلى غاية 1850 لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم أبناء الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الجزائرية في جميع أنحاء القطر.

تم في المرحلة الموالية و الممتدة بين1850-1880 ترددت الحكومة الفرنسية ترى هل تفتح مدارس للجزائريين أم لا وما هي لغة التعليم المختارة: اللغة العربية أم اللغة الفرنسية أو كلتاهما و فتحت بالفعل مدارس في بعض المدن تستقبل عددا محدودا من التلاميذ بينما كانت تؤسس مدارس لأبناء المعمرين في جميع المدن و حتى في القرى النائية .

[1]-الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. دمرجي, نفس المرجع , ص24-25

- **المرحلة الثانية(1880-1930):** في هذه المرحلة كانت نسبة التمدرس 8.3%بالنسبة لأبناء الجزائريين و 84% بالنسبة لأبناء الأوروبيين .

والسبب الوحيد في هذه الحالة المؤسفة هو معارضة الأوروبيين ورفضهم توفير الميزانية الكافية لتأسيس المدارس وتعميم تعليم أبناء الجزائريين .ولم يوافقوا حتى على تدريس المبادئ الأولية للغة العربية ،حيث كانت تدرس في الثانويات كلغة أجنبية .

و في سنة 1850فتحت الحكومة الفرنسية ثلاثة معاهد في كل من الجزائر وتلمسان و قسنطينة و الغاية منها تكوين بعض الجزائريين لوظائف معينة كأعوان سلك القضاء و الغاية الحقيقية من تأسيس هذه المعاهد هو إبعاد التلاميذ عن الزوايا و المساجد .حيث كانت توفر للتلاميذ دراسة اللغة العربية و اللغة الفرنسية والأسس الرياضية و العلمية و التاريخ و الجغرافيا و مبادئ النظم الإدارية. وتختتم الدراسة بشهادة نهاية الدراسات للمعاهد ثم يلتحق البعض القليل من حاملي هذه الشهادة بالقسم العالي في الجزائر العاصمة و بعد سنتين تختتم الدراسة فيه بشهادة الدراسات العليا يسمح لحاملها أن يشتغل كعادل أو قاض أو مدرس .[1]

- **المرحلة الثالثة (1930-1962):**اهتمت جمعية العلماء المسلمين في هذه الفترة بالتعليم و خاصة التعليم الثانوي منه حيث اعتنت بإرسال العشرات من الطلبة إلى مختلف الدول العربية و على وجه الخصوص إلى جامع الزيتونة بتونس , وبعد اندلاع الثورة التحريرية ألقت الإدارة الاستعمارية القبض على الكثير من أعضاء جمعية العلماء المسلمين ومعلمي المدارس الحرة كما أغلقت هذه المدارس التي يعود لها الفضل في نشر التعليم باللغة العربية في الجزائر و مقاومة الجهل و الفرنسية.

[1]- الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. دمرجي, نفس المرجع , ص26-27

- **التعليم بعد الاستقلال** :ورثت الجزائر بعدما استرجعت سيادتها منظومة تربوية كانت أهدافها تتمثل في محو الشخصية الوطنية و طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري و كان من الصعب تغيير هذا النظام بين عشية و ضحاها نظرا لثقل الماضي و قبل الإصلاح الشامل الذي طرأ في 1980 بإقامة المدرسة الاساسية حيث اتخذت عدة إصلاحات و تحويلات و تعديلات جزئية وقد تمت بناءا على ثلاثة لختيارات:

* الاختيار الوطني بإعطاء التعريب والجزأرة ما يستحقان من العناية بها .

* الاختيار الثوري بتعميم التعليم و جعله في متناول الكبار و الصغار.

* الاختيار العلمي بتفتح التعليم نحو العصرية والتحديث و بالتحكم في العلوم و التكنولوجيا .

تجسمت بالفعل هذه الاختيارات الأساسية على النحو التالي :

- ديمقراطية التعليم

- التعريب

- الجزأرة

- توحيد التعليم .[1]

2- التعليم الثانوي :هو مرحلة أساسية من مراحل الدراسة التي يمر بها التلميذ في حياته الدراسية، ذلك لأن هذا الأخير يأتي بعد فترة التعليم الأساسي و من خلاله يتم الانتقال بعد دراسة السنة الأولى و الثانية و الثالثة من التعليم الثانوي و بعد إجراء امتحان الباكالوريا إلى الجامعة.

إن هذه المرحلة من الدراسة تتمثل في ثلاث سنوات حيث يتم في السنة الأولى منها تدريس ثلاث جذوع مشتركة و هي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا). أما في

[1]- الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. دمرجي, نفس المرجع , صص27-31

السنة الثانية يتم فيها تدريس فروع الجذوع المشتركة التي درست في السنة الأولى، أما بالنسبة للسنة الثالثة و هي السنة النهائية فهي امتدت للسنة الثانية حيث تنتهي بامتحان شهادة الباكالوريا، ليوجه التلاميذ الناجحين إلى الدراسة في الجامعة، أما الغير ناجحين فيعيدون السنة أو يوجهون إلى الحياة العملية.

حيث يقول عبد الرحمن بن سالم :"أنه التعليم العام والتكنولوجي في الثانويات ويبدأ بالسنة الأولى ثانوي التي ينتقل إليها التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي و عادة ما يسمى بالتعليم ما بعد ما بعد الأساسي."[1]

3- الجذوع المشتركة التي تدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي:

هناك ثلاث جذوع تدرس خلال السنة الأولى ثانوي وهي :

*** جذع مشترك آداب :**

ويقصد به الدراسات الخاصة باللغة العربية و الأدب العربي و اللغات الأجنبية , مما يسمح للراغب في هذا الجذع المشترك باكتساب المعارف في مجال الأدب العربي و العلوم الاجتماعية و اللغات الأجنبية, وللالتحاق به يجب أن تبرز مواهب التلاميذ الأدبية وأن يكون ذا مستوى دراسي عالي في مادة اللغة العربية و المواد الاجتماعية و اللغات الأجنبية .[2]

*** جذع مشترك علوم:**

في هذا الجذع المشترك لا بد أن يكون للتلميذ ميل إلى النظريات والتجارب العلمية و أن يكون قادرا على الاستنتاجات و الملاحظات بوضوح, وأن يكون منطقيا و دقيقا في عمله

[1]-عبد الرحمان بن سالم , المرجع في التشريع المدرسي الجزائري, ط2, الجزائر ,1994, ص77.

[2]- مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال , المديرية الفرعية للتوجيه و الإتصال, مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن, تعرف على الجذع المشتركآداب,ص5

وللالتحاق بهذا الجذع لا بد أن تبرز مواهب التلميذ العلمية و أن يكون ذا مستوى دراسي عالي لمادة العلوم الطبيعية و العلوم الفيزيائية و الراضيات و اللغة العربية.[1]

*** جذع مشترك تكنولوجيا :**

يسمح هذا الجذع للتلميذ باكتساب المهارات التي تتطلبها التنمية الاجتماعية والاقتصادية فهو يحضره لمتابعة التعليم العالي و كذا الالتحاق بالحياة المهنية , و يتميز هذا الجذع بكونه ذا طابع نظري و تطبيقي , و للالتحاق بهذا الجذع يجب على التلميذ أن يبرز لديه مواهب تقنية و أن يكون ذا مستوى عالي في مادة الرياضيات و التكنولوجيا و أن يكون ميالا إلى التطبيقات والإنجاز الملموس.[2]

إن الحديث عن هذه الجذور المشتركة في مؤسسات التعليم الثانوي يدفعنا إلى أن نتحدث عن هيكلة هذه المؤسسات حيث كانت تجري تعديلات من فترة لأخرى, خاصة على مستوى التنظيم التربوي (الجذوع المشتركة, تسمية الشعب بعد الجذوع المشتركة...) و هذا ما مسته التعديلات حيث تركزت على هيكلة أخرى نستطيع أن نسميها بالهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي.

4- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي :

تواصلت التعديلات حتى على مستوى التنظيم التربوي بما فيه , سواء للجذوع المشتركة الأولى في السنة الأولى ثانوي أو في عدد و تسمية الشعب بعد الجذوع المشتركة في السنة الثانية و الثالثة ثانوي, بعد كل هذا أصبحت هيكلة التعليم الثانوي كما يلي:

[1]- مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال , المديرية الفرعية للتوجيه و الإتصال, مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن, تعرف على الجذع المشترك علوم,ص5

[2]- مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال , المديرية الفرعية للتوجيه و الإتصال, مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن, تعرف على الجذع المشترك تكنولوجيا,ص7

***السنة الأولى ثانوي:**

ابتداء من الموسم الدراسي 1994/1993 بدأ في تطبيق الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي و يتعلق الأمر بتنظيم السنة الأولى ثانوي في ثلاث جذوع مشتركة وهي :

- جذع مشترك آداب

-جذع مشترك علوم

-جذع مشترك تكنولوجيا

*** السنة الثانية و الثالثة ثانوي:**

بعد دراسة التلاميذ في السنة الأولى ثانوي ينتقلون إلى السنة الثانية ضمن نمطين من التعليم و هما :

- **التعليم الثانوي العام و التكنولوجي** : و ينقسم بدوره إلى قسمين هما:

1- التعليم الثانوي العام و يشمل :

- علوم الطبيعة و الحياة.

- علوم دقيقة.

- تسيير و اقتصاد.

- آداب و علوم إنسانية.

-آداب و لغات أجنبية.

- آداب وعلوم شرعية.

2- التعليم الثانوي التكنولوجي

و يشمل:

- هندسة كهربائية .
- هندسة ميكانيكية.
- هندسة مدنية .

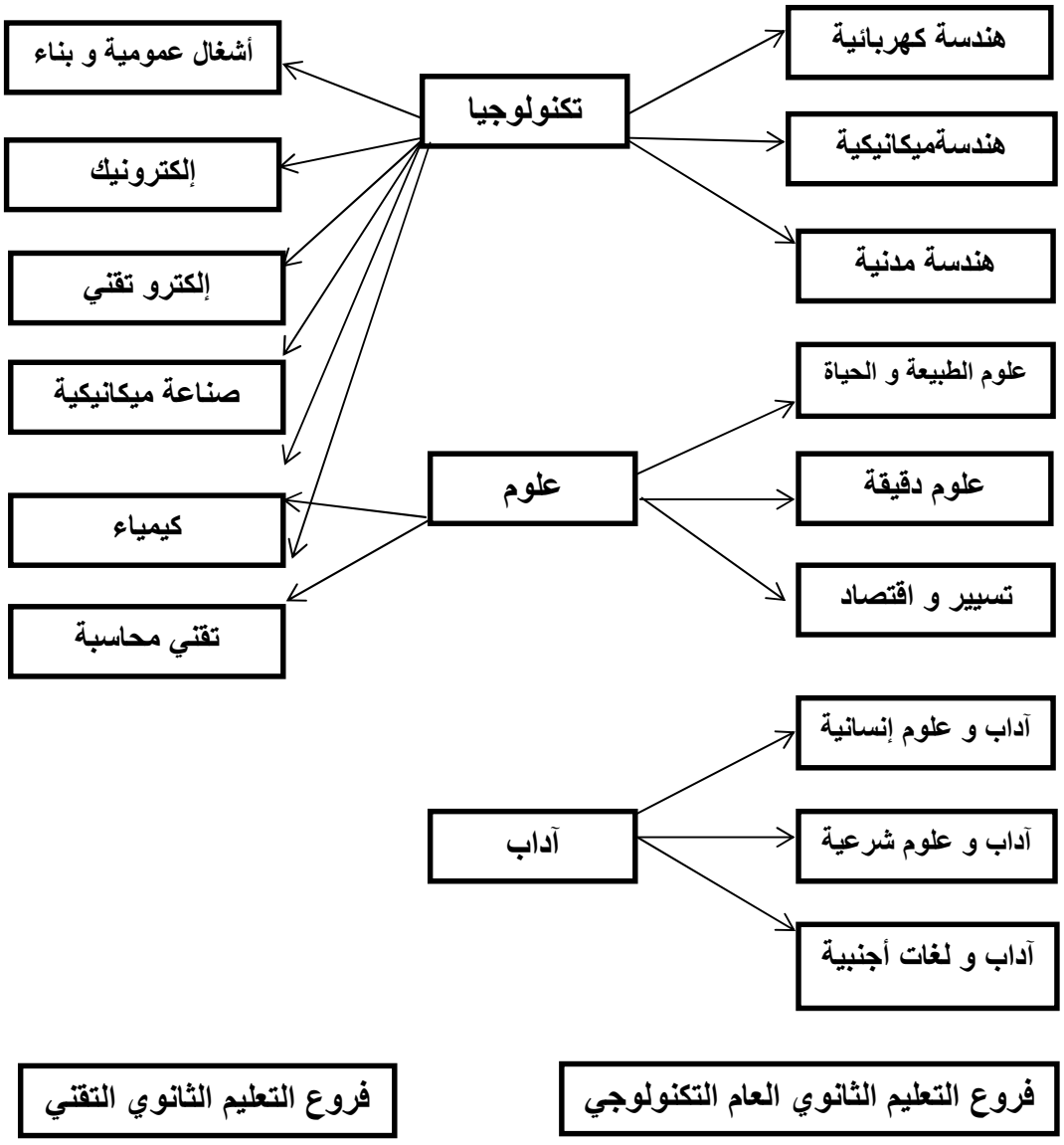
- **التعليم الثانوي التقني** :و يشمل الفروع التالية :

- أشغال عمومية و بناء.
- إلكترونيك.
- إلكترو تقني.
- صناعة ميكانيكية.
- كيمياء.
- تقني محاسبة .[1]

[1]- الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. دمرجي, نفس المرجع , ص42

و للتوضيح أكثر نحاول أن نضع هذه الهيكلة الجديدة ضمن المخطط التالي :

السنة الثانية والثالثة ثانوي الجذع المشترك في السنة الأولى ثانوي السنة الثانية و الثالثة ثانوي



- شكل رقم(04) يوضح الهيكلة الجديدة التعليم الثانوي –

5- مظاهر الإصلاح التربوي الجديد :

عرف المجتمع تغيرات عميقة, و فتحت طموحات للتقدم في ظل التفتح على التكنولوجيا و الاتصال , كل هذا أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات حيث قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية و ذلك بإعادة النظر في المواد الدراسية وكان ذلك في أكتوبر 1998 و هذا لتشخيص الوضع الحالي للبرامج و الاستعداد لإعداد مناهج على أساس مشاريع تمهيدية للمرجعية ووثائق أخرى أعدتها مديريات التعليم على المستوى الوطني و من بين أهم مظاهر الإصلاح نذكر :

- استخدام استراتيجيات التعليم و التعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية لاقتراح وضعيات ووسائل و أدوات تقويم تنسجم مع خصوصية المادة و طبيعة المعارف و الغايات الجديدة للمناهج.
- تحرير المعلم من القيود النمطية و جعله أكثر حركية و فتح مجال الاجتهاد و المبادرة و الإبداع.
- تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة , و توظيفها بأكبر حظوظ.
- الانتقال من مفهوم البرامج إلى مفهوم المنهاج , لقد ميز المنهاج بين مصطلحي "برنامج" و"منهاج" إذ أن البرنامج يدل على المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة, أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم , أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.
- تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات , تطبيق منطق التعلم المركز على التلميذ و نشاطاته و

- رد فعله لوضعيات و مشكلات تدفعه إلى التفكير, فليس المهم تقديم معارف بل دفع التلاميذ على استعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات الجديدة و ربطهما مع الوضعيات المعيشية وما يميز المقاربة هو أنها أساس ادماجي ,توازن بين ما هو معرفي و ما هو مهاري وسلوكي و المساهمة في نمو التلميذ و تكوين شخصية قادرة على أن تعلم نفسها بنفسها مدى الحياة.[1]
- إدماج تكنولوجيات الإعلام الآلي.
- ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم : للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة ,فليس هو العنصر الذي يلقى معارف و يتعلمها دون نشاط فالمقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء معارفه ضمن علاقة تفاعلية , فالمتعلم يبحث عن المعلومات و تقييمها و يستعملها.
- فتح المؤسسة على المحيط : المقاربة التربوية الجديدة تسعى إلى تمكين التلميذ من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في النهاية بتحديد مصيره واختيار مشروعه الفردي عن معي أي أنها تمكنه من النضج و الإستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.[2]

6- الأهداف العامة للتعليم :

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة للمراهقة بسلام , و تحدد مسار اتجاهاته و نمط مناهجه و كيفية ايجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج و الكمال و حياة المجتمع , و الانتقال السليم و يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

إكساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

تزويد الطلاب بمهارات فكرية و مناهج البحث العلمي.

---

[1]- فريد عادل, مرجعية عامة للمناهج الجديدة, المركز الوطني للوثائق, الجزائر 2003,ص18

[2]- فريدعادل,المرجع نفسه,ص18

- تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدرتهم الأدائية و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية و القيم.
- تنمية تقدير المسئولية و احترام القانون و القيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء و القدرة على التكيف.
- تقدير نجاحات الإنسان و قبول مسئولية المواطنة و إدراك المواقف و الأحداث الدولية.
- إكساب الطلاب حاسة التذوق الفني و تقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم و تقدير الآخرين.[1]

حسب الباحث "فولكي" **"Paul Faulque"** " 1997 التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان و ليس لوظيفة محددة, و إذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية فهي يجب أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع, فيما بعد فهي إذا كانت تحضر الإنسان لوظيفة معينة فهي تجعله أكثر قدرة على التحضير لوظيفة و بصفة عامة فأهداف المدرسة الثانوية ممكن أن نلخصها في النقاط التالية:

تحقيق النمو المتكامل للطالب في إطارين هما:

- الإطار العقلي : يكتسب الطالب المعلومات و المهارات و الاتجاهات و العادات و الجرأة.
- الإطار الاجتمعي العام : بحيث تتكامل و تتوازن جوانب شخصية الفرد, وإعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع و تنمية الاتجاه العلمي و احترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي .[2]

أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

[1]– رمضان محمد القذافي, محمد فالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الأنتاج, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, ط1, 1997, ص123–135

[2]– ابراهيم عصمت مطاوع, التجديد التربوي "أوراق عربية و عالمية, دار الفكر العربي, القاهرة, د ط 1997,ص352–353.

يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية و منهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية و يمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي :

- التحكم في اللغة العربية و التعرف الثقافي الوطني بأبعاده العربية الإسلامية و التحكم في الراضيات و معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تربية المواطن و توعيته بمبادئ حقوق الإنسان و العدالة الاجتماعية وواجبات المواطن و تنظيم المجتمع و التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.
- يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكات التي من شأنها أن تساعد على اتباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية و عملية التعلم.[1]

7- أهمية التعليم الثانوي :

التعليم الثانوي يقابل أهم و أحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة و هي مرحلة بناء الذات و تكوين الشخصية ذات الاتجاهات و القيم السليمة و هذه الفترة من العمر (12-18) تمثل:

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته و معتقداته و سلوكه و هويته.
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع.
- لمراهقة و التغيرات الجسمية و السلوكية: على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة.

[1] -رمضان محمد القذافي, محمد فالوقي، العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الإنتاج, مرجع سابق,ص122-123.

فالمراهقة و ما يصحبها من تغيرات أساسية في البناء و الإدراك و السلوك و ما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد, و تحدد سلوكه و علاقته و تتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة.

-الإرتباط بمشكلات المجتمع : كثيرا ما تتبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الدي يعيش فيه ,و ترتبط ظروفه بأحوال هدا المجتمع ,و كل ما يحيط به من أزمات و يسوده من فلسفات وما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق و بالتالي على تعليمه.

-التنشئة الاجتماعية و التطور الحضاري : التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية و انما يمثل فترة الأعداد الجاد للمواطن و بناء الأطر الفنية التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي و التطور الحضاري.[1]

كما يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه و يلحقه من مراحل التعليم , و هي صلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه بحيث تلائم مختلف أهداف و مناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية و تناسب ظروف المتعلمين و رغباتهم من ناحية أخرى , و تشبع احتياجات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة وهذا ما أدى غلى ضرورة إعادة النظر في مختلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية و تسطير أهداف تربوية جديدة أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية, الاجتماعية, الاقتصادية و الثقافية و قد عامد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة على مراعاة هذه التوجيهات انطلاقا من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

- بناء الهوية الجزائرية .
- تكوين نظرة على العالم المتغير .

[1]– رمضان محمد القذافي, محمد فالوقي, المرجع نفسه ,ص122–123.

- تنمية القدرة على التأثير و التغيير كما مست المجالات الأساسية من:

- تنمية الشخصية.
- ترقية الفنون.
- التحكم في اللغات: توظيف الرياضيات, العلوم , التكنولوجيا في الحياة اليومية, الاهتمام الخارجي بجميع جوانبه .[1]

8- تلميذ التعليم الثانوي:

إن التلميذ في هذه المرحلة من التعليم يكون في مرحلة حرجة من مراحل النمو و المتمثلة في مرحلة المراهقة, حيث يكون نمو الفرد فيها مفاجأ و سريعا في جميع النواحي الجسمية و العقلية والانفعالية....الخ, و يمكن تلخيص هذه الخصائص فيما يلي :

أ- **الخصائص الانفعالية للتلميذ المراهق:** تشير **هيرلوك** 1967 إلى أن معظم الباحثين في مجال الانفعالات لدى المراهقين , يتفقون على أنها مرحلة تزداد فيها حدة الانفعالات و مع ذلك فإن قليل منهم يتقبل وصفها بالعاصفة و التوتر, و بالإضافة إلى ذلك هناك دلالات تبين أن ازدياد حدة الانفعالات , تنحصر في نسبة صغيرة من فترة المراهقة, تحدث عموما خلال فترات التغيرات النمائية , فكلما حدثت التغيرات الجسدية على نحو مفاجئ وواضح, يحدث اضطراب في الاتزان الجسدي مما يؤدي بدوره إلى زيادة الاحتمال بارتفاع حدة الانفعال وعندما تهدأ سرعة النمو تقل حدة الانفعالات غالبا, و عادة ما تكون القابلية للانفجار الإنفعالي أعلى من القدرة على ضبط الانفعالات في الفترة المبكرة من المراهقة , و فيما بعد يحاول المراهق الصغير إخفاء انفعالاته مما يؤدي إلى المزاجية.

[1]- القرار الوزاري , رقم 50, المؤرخ في 10 ماي 2005

و الكثير من المراهقين يشعرون بالخجل والارتباك و الحرج و الوحدة و العصبية والإحساس بتجاهل الآخرين لهم.[1]

ب- الخصائص الاجتماعية للتلميذ المراهق: تتمثل المطالب الاجتماعية في هذه المرحلة في: تكوين علاقات طيبة جديدة و ناضجة مع رفاق السن من الجنسين و نمو الثقة في الذات و الشعور الواضح بكيان الفرد, و تقبل المسؤولية و نمو الثقة في الذات و امتداد الإهتمامات إلى خارج حدود الذات,و اختيار مهنة و الاستعداد لها و تحقيق الاستقلال المادي, و ضبط النفس بخصوص السلوك الجنسي و الاستعداد للزواج و الحياة العائلية و تكوين المهارات و المفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع وممارسته و القيام بالدور الاجتماعي السليم و اكتساب قيم مختارة ناضجة تتفق مع الصورة العلمية للعالم الذي نعيش فيه و إعادة تنظيم الذات و نمو ضبطها .[2]

[1]- رغدة شريم, سيكولوجية المراهقة, دار المسيرة ,عمان, ط 1،2002 , ص199

[2]- عصام نور, علم نفس النمو, مؤسسة شباب الجامعة للنشر و التوزيع , الإسكندرية, دون طبعة,2004,ص129-130

خلاصة :

يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية ,فيها يبدي التلميذ رغبته في التغيير ,و تمتاز بنظام و منهج خاص يهدف إلى تكوين التلاميذ تكوينا جيدا. و تحدث خلال هده المرحلة من تغيرات على المستوى العلمي و الثقافي و هدا نظرا لمختلف المعارف الجديدة التي يتلقاها الطالب .مما يجعل هده المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية تسمح بمواكبة التطور العالمي و إحداث التوافق و تنمية الدافعية للتعلم ودلك من خلال

الفصل الخامس الإطار المنهجي للدراسة

1. الدراسة الإستطلاعية

2. مجالات الدراسة الإستطلاعية

3. منهج الدراسة الإستطلاعية

4. نتائج الدراسة الإستطلاعية

5. الدراسة النهائية:

1.5 المنهج المستخدم في البحث

2.5 أهمية المنهج

3.5 أدوات جمع البيانات:

الإستبيان

4.5الخصائص و الشروط السيكومترية للأداة

5.5تطبيق الإستبيان

6.5عينة الدراسة

6.الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي مرحلة مهمة من مراحل البحث، إذ بواسطته يتمكن الباحث من جمع الحقائق و المعلومات حول موضوع الدراسة، وهذا عن طريق النزول إلى الميدان للتحقق من صدق أو نفي الفرضيات المطروحة .

1- الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بهدف الإحاطة بموضوع البحث وبيان أهميته ,وجمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع البحث ,وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان إذ أن الدراسة الاستطلاعية "هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه, كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث".1

"وهي الأساس الجوهري لبناء البحث كله، و إهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقص جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا الباحث في المرحلة التمهيدية للبحث ".2

طلب القيام بالدراسة الاستطلاعية الحصول على ترخيص من مديرية التربية لولاية أم البواقي ثم موافقة مدير ثانوية هواري بومدين للقيام بالدراسة بغية الحصول على الترخيص النهائي الدي يضمن الدخول الى هده المؤسسة بصفة رسمية و قانونية.

---

[1]-عبدالرحمان العيسوي, الإحصاء السيكولوجي التطبيقي, دار النهضة العربية,بيروت, ط 1989,1ص

[2]-محي الدين مختار, دراسات في المنهجية, إعداد مجموعة من الأساتذة تحت إشراف فضيل دليو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000, ص 47.

2- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

1.2- المجال الزمني:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية من بداية شهر جوان الى غاية نهاية الشهر من سنة 2013.

2.2- المجال المكاني:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية هواري بومدين ببلدية بريش, حيث وجدت الباحثة تسهيلات من طرف الإدارة المشرفة على المؤسسة .

3.2- المجال البشري(عينة الدراسة الاستطلاعية):

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة مقصودة ,حيث تم اختيار ثانوية هواري بومدين لتتم بها الدراسة الاستطلاعية ,حيث قدم استبيان ل30 استاد في حين تم استرجاع 20استبيان منها فقط و بالتالي كان عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هو 20أستاذ .

3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

حيث خُلصت الباحثة إلى الملاحظات التالية:

- مشكلات في طرائق التدريس.
- عدم استخدام الوسائل التعليميةالمتو ّفرة بالأسلوب البيداغوجي الصحيح.
- اعتماد الطرق التقليدية في التدريس .
- تشابه طرق التدريس في مختلف المؤسسات التعليمية (الثانويات).

-عدم توفير المحيط المناسب للتلميذ لإبراز كفاءاته وقدراته واستعداداته (حرية التلميذ).

-انعدام شبه كامل لأساليب التقويم خاصة ا لتقويم الذاتي، والاكتفاء بملاحظات الأستاذ.

-عدم وضوح الأهداف المتوقعة من المناهج.

- عدم وضوح المحتويات المختلفة للمناهج سواء للأساتذة أو الطلبة.

3- الدراسة النهائية:

1.3- المنهج المستخدم في البحث :

نظر اً لطبيعة موضوع ا لبحث وسعياً من الباحثة لإيجاد حل علمي لمشكلة البحث المطروحة في الدراسة، حيث تختار المشكلة المراد دراستها من منهج علمي معين يكون موافقاً لطبيعتها وتحليل أبعادها.1

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

يعرف المنهج الوصفي بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا للاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة، و على الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير و ذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة و قدرة الباحثة على التفسير و الاستدلال.2

[1]-عزيزرضاوآخرون،مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،د ط، 1991،ص29

[2]- بشير صالح الرشدي، مباحث البحث التربوي، ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.

2.3 – أدوات جمع البيانات: ومن أجل الحصول على المعلومات اللازمة لإنجاز هذا البحث لابد من الاعتماد على مجموعة من الادوات و التي تتوافق و طبيعة المشكلة محل الدراسة .

و من بين الادوات المستخدمة في هذه الدراسة.

1.2.3– الاستبيان: هي مجموعة متكاملة من أسئلة منظمة ومركزة و مضبوطة ,سواء من حيث الصياغة او الترتيب أو طريقة تسجيل المعلومات تطرح بصفة موحدة ومراقبة علي عدد هام من المستجوبين ,حسب تعليمات معينة من حيث مسؤولية الباحث و طريقة تسجيله للأجوبة و مجال التصرف المتروك له.1

و تستعمل الاستمارة لجمع المعلومات من المبحوثين بواسطة أسئلة مكتوبة يقدمها الباحث بنفسه أو بواسطة البريد ,أو يطبقها مع المبحوثين (خاصة إذا كان مجمع البحث أميا).و مهما كانت تسمية هذه الأداة ,استبيان , أو استقصاء , فان اسئلة الاستمارة تكون منصبة حول معين.

ويؤدي الاعداد الجيد لقائمة الاسئلة التي تتضمنها الاستمارة الى الحصول على البيانات التي تتفق مع هدف البحث(حيث يتم وضع فرضيات البحث كمحاور يتم طرح اسئلة حولها بهدف اختبارها),كما يؤدي سوء إعداد قائمة الاسئلة الى جمع بيانات غير كاملة أو متحيزة أو لا تتفق مع البحث.2

---

[1]–دالين فان , ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرون , مناهج البحث في التربية وعلم النفس,المكتبة الأنجلو مصرية, مصر ط2, 1977.

1- [2]–غربي علي, عزيز رضا وآخرون، أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية, دار الفائز, جامعة منتوري قسنطينة 1991 ص118

و قد تمت صياغة أداة الدراسة و اشتمل في صورته الأولية على 73بند موزعين على 04 محاور(أنظر الملحق رقم 01 ص230).

وقد جاء توزيع المحاور و البنود على الشكل التالي :

*المحور الأول (الأهداف التربوية) و يضم البنود من 01 إلى 14.

*المحور الثاني (المحتوى الدراسي) و يضم البنود من15 إلى 32.

*المحور الثالث (طرائق التدريس) و يضم البنود من 33 إلى 51.

*المحور الرابع (التقويم التربوي) و يضم البنود من 52 إلى 73.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على البدائل التالية: نعم ،لا.

و بعد تقديم الاستمارة للمحكمين تم تعديلها وفقا لما قدموه من ملاحظات.

و كمرحلة أولى تم حذف بعض العبارات و تعديل البعض الآخر

(انظر ملحق رقم 05 ص239)

4 – الخصائص و الشروط السيكو مترية للأداة (الاستبيان):

1.4 – صدق الاستبيان:

قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان على 09 أساتذة يحملون رتبة الدكتوراه وممن تتوفر فيهم الخبرة لإبداء آرائهم و ملاحظاتهم القيمة حول الأداة.ثم قامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين (أنظر الملحق رقم 03 ص237), ثم حساب نسبة الموافقين على كل بند باستخدام معادلة لوشي .

1.1.4حساب صدق الاستبيان:

تم حساب صدق الاستبيان بالاعتماد على صدق المحتوى، حيث تم حساب صدق كل بند بصفة منفردة، و هذا وفق المعادلة التالية: 1

ع= ن ص عع

حيث ع و = عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه.

ع = عدد المحكمين الإجمالي.

و بتجميع كل القيم المحصل عليها في البنود ثم قسمتها على عدد هذه الأخيرة – البنود– تم الحصول عل قيمة صدق المحتوى الإجمالي للاستمارة كما يلي:

∑ن ص م = ن ص م1 + ن ص م2 +.....ن ص م73

ن ص م =0.87

انطلاقا من القيمة المتوصل إليها تم الاستنتاج بأن الاستبيان صادق لقياس ما أعد لأجله.

2.4 – حساب ثبات الاستبيان:

يقصد بالثبات دقة المقياس واتساقه, أما معامل الثبات فهو معامل ارتباط بين درجات الأفراد في المقياس في مرات الإجراء المختلفة ,أو بين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة , أي أن معامل الثبات هو معامل ارتباط بين المقياس و نفسه.2

[1]– مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط2 2003، ص 151.

[2]–صلاح الدين محمود علام , الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية, دار الفكر للنشر و التوزيع ط1,عمان ,2006 ص100

وقد تم التأكد من ثبات الاستبيان بالاعتماد على طريقة التجزئة النصفية التي تعتمد على مجموعة من المعادلات التي تختلف باختلاف طبيعة المقياس ,واعتمدت الباحثة على معادلة ألفا كرو نباخ و تنص المعادلة على:

حيث ن عدد الفقرات.

ف ع²ع²ك 1) ن1–ن ع^2 ف تباين الأداء على الفقرات.

ع^2 ك تباين الدرجات للاختبار.

– ولإيجاد معامل ثبات الاستبيان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ قامت الباحثة بإيجاد متوسط آداء العينة على كل فقرة من فقرات الاستبيان ككل.

– إيجاد تباين الأداء على الفقرات ع2 ف ذلك بطرح الدرجة التي حصل عليها الفرد على الفقرة من متوسط الدرجات عليها و تربيع الناتج و قسمته على عدد الأفراد.

وقد طبق استبيان الثبات على عينة مكونة من 20 أستاذ من ثانوية هواري بو مدين – بريش

– و بما أن بنود الاستبيان إيجابية فقد أعطيت البدائل درجات من 02 إلى 01 , وبتعويض القيم في المعادلة السابقة (ألفا كرو نباخ) وجدنا:

α =0.93

وهو يدل على معامل ثبات مقبول.

3.4– تطبيق الاستبيان:

تم توزيع الاستبيان النهائي خلال شهر فيفري 2014 .

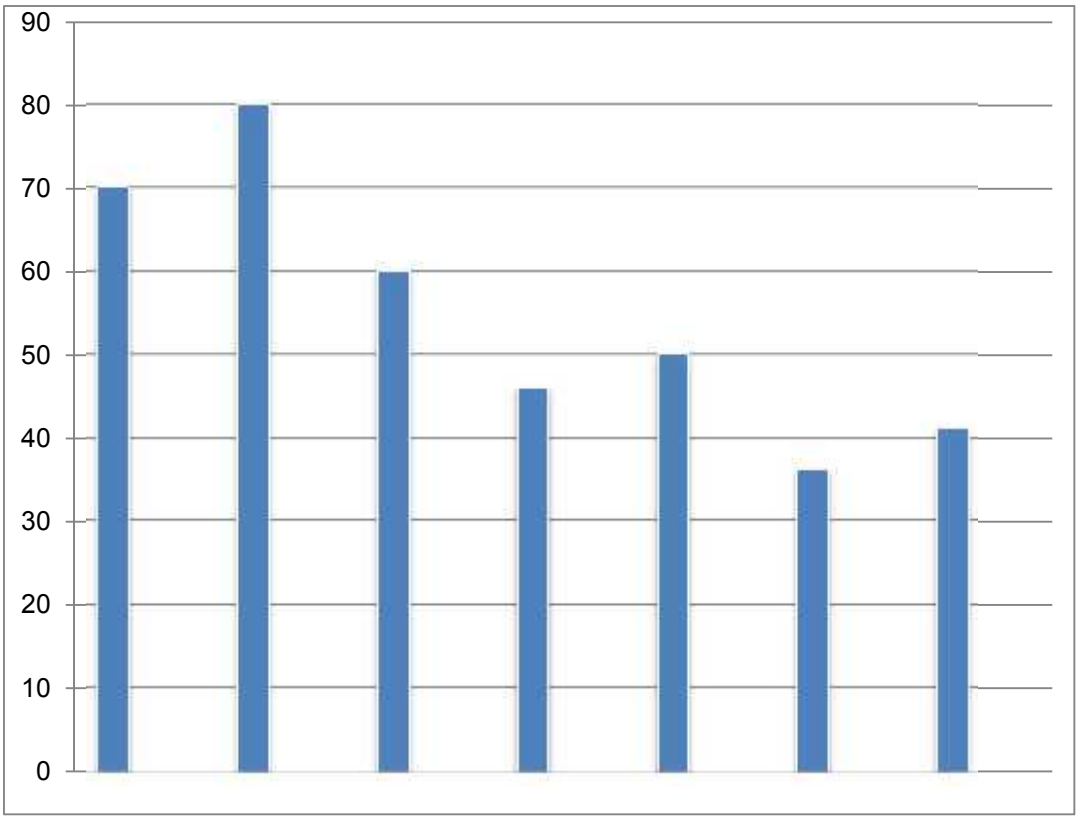
5– عينة الدراسة

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة حيث تمت الدراسة الميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي تمثلت في 78 أستاذاً من أصل 428 أستاذ تقريباً ، أي بنسبة20 % من المجتمع الأصلي الذي يشمل كل أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة مدينة عين البيضاء.

و تم استبعاد الأساتذة الذين شاركوا في الدراسة الاستطلاعية و مرحلة حساب الثبات و بالتالي أصبحت عينة البحث على الشكل التالي :

و الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة.

اسم الثانوية	المكان	عدد الأساتذة	نسبة 20%
زيناي الحاج بلقاسم	عين البيضاء	70	14
براكنية علي	عين البيضاء	80	16
عبابسة عبد الحميد	عين البيضاء	60	12
أسماء بنت أبي بكر	عين البيضاء	46	09
بوكفة لخضر	عين البيضاء	50	10
حيحي الياسين	عين البيضاء	38	08
دلفي ابراهيم	عين البيضاء	42	09
المجموع	/	383	78



دلفي ابراهيم / حيحي اليامين / بوكفة لخضر / أسماء بنت أبي بكر/عبابسة عبد الحميد / براكنية علي/ زيناي الحاج بلقاسم

-أعمدة بيانية رقم (1)توضح توزيع أفراد العينة -

6- الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث:

* النسب المئوية:

تتم معالجة المعطيات المتوصل إليها من خلال الإجابة على مختلف مفردات و أسئلة الاستمارة المقدمة لأفراد العينة، بواسطة أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في:

$$م = \frac{(ك) \times 100}{(ع)}$$

حيث : م = النسبة.

ك = التكرار.

ع = عدد أفراد العينة.

* اختبار كا²:

و يعد من الاختبارات الكثيرة الاستخدام في البحوث التربوية و النفسية بصفة عامة، حيث يستخدم لحساب دلالة الفروق الإحصائية بين التكرارات الملاحظة و المتوقعة لأفراد العينة.

حيث يكثر استخدام اختبار كا²في حالة الاختبارات و الاستمارات التي تتميز بالاستجابة بنعم أو لا1.

و يحسب كا2 اعتمادا على المعادلة التالية:

$$كا^{2} = \frac{مج\ (ت\ و - ت\ م)2}{ت\ م}$$

حيث: مج = المجموع

ت و = التكرار الواقعي أو الملاحظ

ت م = التكرار المتوقع

[1]- طارق البدري، سهيلة نجم، الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية، دار الثقافة للنشر، الأردن،ط1 2008، ص 174.

الفصل السادس عرض البيانات و تفسيرها

تمهيد

- **تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الأولى**
- **تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثانية**
- **تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثالثة**
- **تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الرابعة**
- **مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث**
- **التوصيات و المقترحات**
- **خاتمة**

الفرضية الاجرائية الأولى :تحقق الأهداف التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم

جدول رقم (01) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 01

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	60	%76.92	22.85	3.84
لا	18	% 23.04		
المجموع	78	% 100		

– يتسم المنهاج الدراسي بالوضوح

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (1)أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار" نعم ", حيث أجاب 76.92%من أفراد العينة بأن المنهاج الدراسي يتسم بالوضوح و يمكن تفسير ذلك لأن الأهداف الموضوعة للمنهاج التربوي واضحة بشكل جلي و ذلك لتذليل الصعاب و المعوقات عند وضع هذا المنهج بين أيدي المعلمين و التلاميذ .

- **جدول رقم (02) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 02**

– تركز الأهداف على تحليل المادة التعليمية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا²المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	71	91.02	45.79	3.84
لا	07	08.97		
المجموع	78	100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 91.02% من أفراد العينة بأن الأهداف تركز على تحليل المادة التعليمية, و ربما يفسر ذلك بأن مهندسي المنهاج التربوي أعطوا أهمية بالغة و الأولوية للمجال المعرفي .

- **جدول رقم (03) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 03**

– شمول الأهداف لمجال التعليم الإنفعالي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	29	37.17	9.43	3.84
لا	49	% 62.82		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 62.82% من أفراد العينة بأن الأهداف لا تشمل مجال التعليم الإنفعالي فهي غير معمول بها في المنهاج التربوي طبعا من خلال

وجهة نظر الأساتذة, و ربما يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بمجالات التعليم الإنفعالي ليس بالشكل المطلوب بل الاهتمام فقط بالجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى.

- **جدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 04**

– شمول الأهداف لمجال التعليم الحركي .

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	37	%47.43	5.66	3.84
لا	41	%52.56		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " لا ", حيث أجاب 52% من أفراد العينة و هي نسبة متوسطة و ربما يفسر ذلك بأن الاهتمام بإيصال المعلومات و المعارف دون مراعاة الجانب الحركي أو حتى الاهتمام بتطوير مهارات جديدة للمتعلم.

- **جدول رقم (05) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 05**

– ارتباط أهداف المنهاج بأهداف المرحلة الدراسية.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	35	%44.87	6.12	3.84
لا	43	%55.12		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 55% من أفراد العينة بأن أهداف

المنهاج الدراسي غير مرتبطة مع أهداف المرحلة الدراسية و ربما يفسر دلك بعدم اهتمام واضعي المنهاج التربوي الربط بين أهداف المنهاج التربوي و أهداف المرحلة الدراسية

- **جدول رقم (06) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم** 06

– ارتباط الأهداف بحاجة التلاميذ للمعرفة والفهم.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	72	%92.30	48.43	3.84
لا	06	%7.69		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار" نعم", حيث أجاب 92.30% من أفراد العينة بأن الأهداف التربوية مرتبطة بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم و يعزى ذلك الى كون ارتباط الأهداف بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم هي من أساسيات الأهداف التربوية .

- **جدول رقم (07) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 07**

– تراعي الأهداف إكساب خبرات ومهارات جديدة للتلاميذ.

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	58	%74.35	19.70	3.84
لا	20	%25.64		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 74.35% من أفراد العينة بأن الأهداف

التربوية تراعي إكساب خبرات و مهارات جديدة للتلميذ , و يفسر ذلك بأن المنهاج التربوي يهدف إلى إكساب خبرات و مهارات جديدة للتلاميذ , تساهم في ارتقاء مستوى التلميذ

- **جدول رقم (08) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 08**

– تراعي الأهداف الربط بين المعرفة النظرية و تطبيقاتها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	58	%67.94	13.21	3.84
لا	20	%32.05		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 67.64% من أفراد العينة بأن الأهداف التربوية تراعي الربط بين المعرفة النظرية و تطبيقاتها , و هي نسبة متوسطة ,ويعزى ذلك كون المعارف و المعلومات المقدمة تحتاج التطبيق أكثر

- **جدول رقم (09) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 09**

– قابلية الأهداف للتحقيق

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	55	%70.51	13.46	3.84
لا	25	%29.48		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 70.51%من أفراد العينة بأن الأهداف التربوية قابلة للتحقيق و هذا ما يفسر أن الأهداف التربوية المرجوة من المنهاج التربوي قابلة للتحقيق

- **جدول رقم (10) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 10**

– قابلية الأهداف للقياس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	44	%56.41	6.48	3.84
لا	34	%43.58		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 56.41% من أفراد العين بقابلية الأهداف للقياس و هي نسبة متوسطة و يفسر ذلك بأنه لا يوجد اهتمام بالقدر الكبير بدراسة قياس الأهداف التربوية .

- **جدول رقم (11) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 11**

– صياغة الأهداف صياغة سلوكية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	48	%61.53	8.68	3.84
لا	30	%38.46		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 61.53% من أفراد العينة بأن الأهداف التربوية تصاغ صياغة سلوكية, و هي نسبة متوسطة , و يعزى ذلك إلى عدم الاهتمام بسلوكات التلميذ بالقدر الكافي خلال هده المرحلة

- **جدول رقم (12) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم (12)**

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
ملائمة	48	%61.53	8.68	3.84
غيرملائمة	30	%38.46		
المجموع	78	% 100		

اهتمام الأهداف بالحرية الشخصية والاستقلال الذاتي

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 61.35% من أفراد العينة باهتمام الأهداف بالحرية الشخصية و الاستقلال الذاتي, و يفسر ذلك بأنه هناك مخطط يجب احترامه و التقيد به و هو الجانب المعرفي فقط دون الاهتمام بالحرية الشخصية و الاستقلال الذاتي .

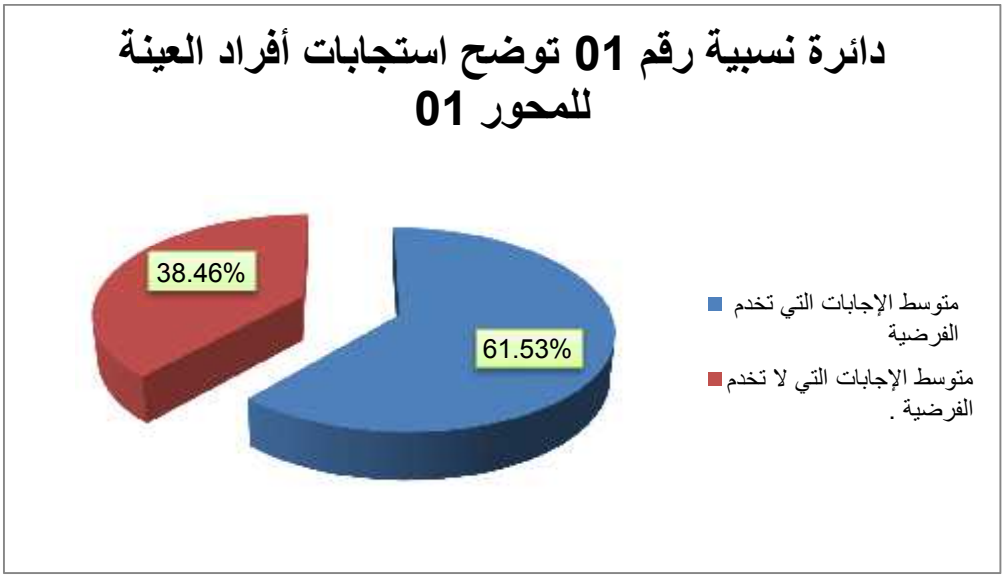
جدول رقم (أ) يوضح استجابات أفراد العينة للمحور رقم 01

الجدول (أ): كا² لمتوسط استجابات أفراد العينة للمحور 01

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
متوسط الإجابات التي تخدم الفرضية	50.83	%50.83	7.17	3.84
متوسط الإجابات التي لاتخدم الفرضية	27.16	%27.16		
المجموع	78	%78		

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (أ) أن قيمة كا² المحسوبة أكبر من كا² الجدولية و التي تساوي 3.84 عند درجة حرية 1 و مستوى الدلالة 0.05 , و على أساس هذه النتيجة نرفض الفرضية القائلة: تراعي الأهداف التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و عليه نستنتج أن الأهداف التربوية لا تراعي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .



الفرضية الإجرائية الثانية: يحقق المحتوى الدراسي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم (13) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 13**

– ارتباط المحتوى بأهداف التدريس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	70	%89.74	44.74	3.84
لا	08	%10.25		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 89.74% من أفراد العينة بأن المحتوى مرتبط بأهداف التدريس و هذا ما يعكس اهتمام مهندسي المنهاج التربوي بربط المحتوى الدراسي و الأهداف التربوية بشكل جلي لتدليل الصعاب .

- **جدول رقم (14) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 14**

– تنوع موضوعات المحتوى

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	66	%84.61	34.22	3.84
لا	12	%15.38		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 84.61% من أفراد العينة على أنه هناك تنوع في موضوعات المحتوى, و هذا راجع ربما إلى اعتماد هدا المنهج على مواضيع مختارة تخدم المحتوى .

- **جدول رقم (15) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 15**

– ملاءمة موضوعات المحتوى من حيث الكم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	30	%38.46	4.85	3.84
لا	48	%61.53		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 89.61% من أفراد العينة بأن موضوعات المحتوى غير ملائمة من حيث الكم و يعزى هذا إلى موضوعات الموضوعات المحتوى مكتظة و أصبحت عملية التعليم مجرد حشو للمعلومات فقط .

- **جدول رقم (16) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 16**

– عرض المحتوى بأسلوب واضح

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	49	%62.82	5.71	3.84
لا	29	%37.17		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 62.82% من أفراد العينة بأن عرض المحتوى بأسلوب واضح و هذا ما يفسر اعتماد المنهاج على مواضيع مختارة تخدم المحتوى الدراسي مما يساعد في عرض المحتوى بشكل واضح .

- **جدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 17**

– يمتاز المحتوى بصحة المادة التعليمية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	59	%75.64	19.32	3.84
لا	19	%24.35		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 75.64% من أفراد العينة بأن المحتوى يمتاز بصحة المادة التعليمية يرجع ذلك إلى اهتمام واضعي المنهاج التربوي بالمحتوى الدراسي

- **جدول رقم (18) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 18**

– مراعاة المحتوى لحاجة التلاميذ لإدراك هويتهم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	34	%43.58	2.31	3.84
لا	44	%56.41		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 56.41% من أفراد العينة بأن المحتوى لا يراعي حاجة التلاميذ لإدراك هويته و يفسر هذا بأن المحتوى له جانب معرفي فقط لا يتعلق بهوية التلاميذ .

- **جدول رقم (19) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 19**

– مراعاة المحتوى للفروق الفردية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	29	%37.17	0.54	3.84
لا	49	%62.82		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 62.82% من أفراد العينة بأن المحتوى لا يراعي الفروق الفردية و ربما يفسر ذلك بسبب اكتظاظ المحتوى و الاهتمام الأكبر بعرض المعلومات و المعارف على حساب الاهتمام بالفروق الفردية

- **جدول رقم (20) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 20**

–اهتمام المحتوى بتنمية الميولات الابتكارية لدى التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	22	%28.20	14.28	3.84
لا	56	%71.97		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 71.79% من أفراد العينة بأن المحتوى لا يهتم بتنمية الميولات الابتكارية لدى التلاميذ و يفسر هذا ربما بأن المحتوي هو تلقيني فقط دون الاهتمام بمراعاة الحاجات و لا الميولات الخاصة بالتلاميذ.

- **جدول رقم (21) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 21**

-تكامل الجانب النظري مع التطبيقي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	36	%46.15	1.59	3.84
لا	42	%53.84		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا", حيث أجاب 53.84% من أفراد العينة بأنه ليس هناك تكامل بين الجانب النظري و التطبيقي و يعزى ذلك إلى كون المعارف و المعلومات المقدمة تحتاج إلى تطبيق أكثر وكون المحتوى كثيف و الأقسام مكتظة أكثر و أكثر لذلك ليست هناك فرصة للاهتمام بالجانب التطبيقي .

- **جدول رقم (22) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 22**

-شمول المحتوى على ما يقوي ارتباط التلاميذ بمجتمعهم وثقافتهم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	48	%61.53	4.85	3.84
لا	30	%38.46		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 61.53% من أفراد العينة بأن المحتوى على ما يقوي ارتباط التلاميذ بمجتمعهم و ثقافتهم و يفسر ذلك بأن المحتوى له جانب معرفي لا يتعلق بهوية التلاميذ المجتمعية و الثقافية

- **جدول رقم (23) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 23**

–اهتمام المحتوى بتطوير معلومات التلاميذ في مجال تخصصهم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	43	%55.12	1.90	3.84
لا	35	%44.87		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم ", حيث أجاب 55.12% من أفراد العينة اهتمام المحتوى بتطوير معلومات التلاميذ في مجال تخصصهم و هي نسبة متوسطة و يرجع السبب في ذلك كون الاهتمام بتطوير المعلومات غير معمول به و هذا راجع إلى أنه هناك صعوبات تعوق دون دلك .

- **جدول رقم (24) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 24**

–اهتمام المحتوى بتطوير معلومات مكملة لتخصص التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	52	%66.66	8.84	3.84
لا	26	%33.33		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم", حيث أجاب 66.66% من أفراد العينة على أن المحتوى يهتم بتطوير المعلومات مكملة لمجال تخصص التلاميذ , وهي نسبة متوسطة ويفسر ذلك بأن المعلومات التي يتلقاها التلميذ هي معلومات عادية جدا.

- **جدول رقم (25) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 25**

-يساعد المحتوى على التعرف على الثقافات الأخرى

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	14	%52.56	1.37	3.84
لا	37	%47.43		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 52.56% من أفراد العينة على أن المحتوى يساعد على التعرف على الثقافات الأخرى , و هي نسبة متوسطة و هذا ما يفسر أن أغلبية المحتويات هي مستعارة من مناهج أجنبية و غريبة عن مجتمعنا و ثقافتنا .

- **جدول رقم (26) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 26**

-يسهم المحتوى في تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	36	%46.15	1.59	3.84
لا	42	%53.84		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " لا ", حيث أجاب 53.84% من أفراد العينة أن المحتوى لا يسهم في تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ و يفسر ذلك أن المحتوى لا ينمي القدرات الشخصية للتلاميذ .

- **جدول رقم (27) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 27**

–يهتم المحتوى بالبحث عن المعلومات والخبرات التي يستفيد منها التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	47	% 60.25	4.08	3.84
لا	31	%39.74		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 60.25% من أفراد العينة أن المحتوى يهتم بالبحث عن المعلومات و الخبرات التي يستفيد منها التلاميذ , و يفسر ذلك ربما أن الاهتمام بالبحث عن المعلومات و الخبرات التي يستفيد منها التلاميذ هي من أساسيات المحتوى .

تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثانية:

الفرضية الثانية: يراعي المحتوى الدراسي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم

حساب كا2 للفرضية الثانية:

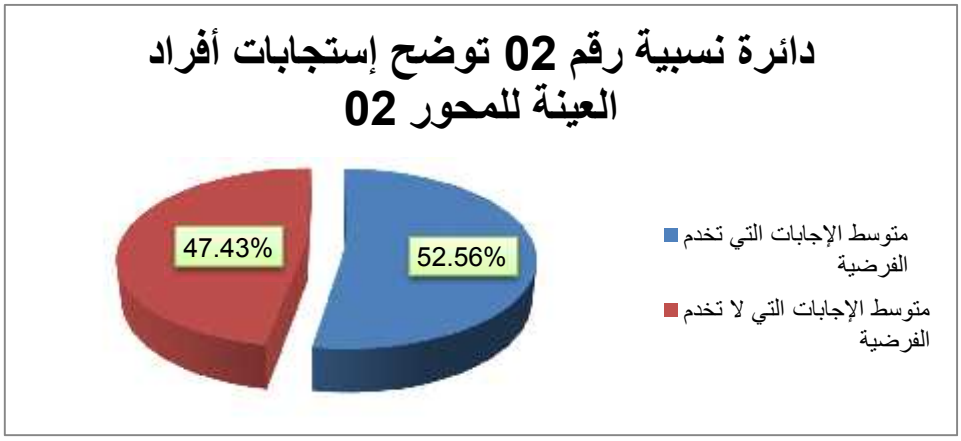
- **جدول رقم (ب) يوضح استجابات أفراد العينة للمحور رقم02**

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
متوسط الإجابات التي تخدم الفرضية	28	%52.56	1.34	3.84
متوسط الإجابات التي تخدم لا الفرضية	50	%47.43		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (ب) أن قيمة كا² المحسوبة أقل من كا² الجدولية و التي تساوي 3.84 عند درجة حرية 1 و مستوى الدلالة 0.05 , و على أساس هده النتيجة نقبل الفرضية القائلة: يراعي المحتوى الدراسي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .و نرفض الفرض الصفري القائل : لا يراعي المحتوى

الدراسي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانو ي من وجهة نظر أساتذتهم .



الفرضية الإجرائية الثالثة: تحقق طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم

- **جدول رقم (28) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 28**

– ملاءمةطر ائق التدريس للأهداف التعليمية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	50	%64.10	6.07	3.84
لا	28	%35.89		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 64.10% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس ملائمة للأهداف التعليمية و مرد ذلك كون طرائق التدريس لا تحتل إلا حيزا محدودا من الاهتمام.

- **جدول رقم (29) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 29**

– ملاءمة طرائق التدريس لمحتوى المنهاج الدراسي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	41	%52.56	0.34	3.84
لا	37	%47.43		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (29) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم", حيث أجاب 52.56% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس ملائمة لمحتوى المنهاج الدراسي و هي نسبة متوسطة و يعزى ذلك ربما إلى الاهتمام أكثر بنقل هدا المحتوى على غرار الاهتمام بكيفية نقله سواء كان دلك من خلال الطرائق أو الوسائل التعليمية المناسبة لدلك .

- **جدول رقم (30) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 30**

-ملاءمة طرائق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	28	%35.89	6.07	3.84
لا	50	%64.10		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا", حيث أجاب 64.10% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس غير ملائمة لما بين التلاميذ من ظروف فردية و يفسر تلك الطرق لا تأخذ في اعتبارها قدرات التلاميذ و مستوياتهم العقلية وما بينهم من تفاوت.

- **جدول رقم (31) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 31**

-مراعاة طرائق التدريس لحاجات التلاميذ للإنجاز

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
ملائمة	33	%42.30	1.91	3.84
غير ملائمة	45	%57.59		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 57.69% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس لا تراعي حاجات التلاميذ للإنجاز و يفسر ذلك بأن الطرائق المتبعة والمستخدمة لا تراعي كفاءات التلاميذ و لا الاهتمام أيضا بإنجازات التلاميذ

- **جدول رقم (32) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 32**

–تمتاز طرائق التدريس بالتشويق

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	50	%64.10	6.07	3.84
لا	28	%35.89		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم", حيث أجاب 64.10% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس تمتاز بالتشويق و هي نسبة متوسطة , و يمكن تفسير ذلك بأن طرائق التدريس المستخدمة في هده المرحلة –التعليم الثانوي– هي طرائق تقليدية ,و لأن المنهاج التربوي يشتمل على الكثير من المواضيع و التي تحول دون صفة التشويق و الإمتاع .

- **جدول رقم (33) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 33**

–تمتاز طرائق التدريس بالمرونة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	56	%71.79	14.33	3.84
لا	22	%28.20		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 71.79% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس تمتاز بالمرونة و يعزى ذلك إلى اعتماد الأساتذة في أغلب الأحيان على الطرق التقليدية التي تساعدهم في إنجاز مفردات المنهج في الوقت المحدد .

- **جدول رقم (34) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 34**

- مراعاة طرائق التدريس لميول التلاميذ الإبداعية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	19	%24.35	19.78	3.84
لا	59	%75.64		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 75.64% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس لا تراعي لميول التلاميذ الإبداعية مرد ذلك إلى كثافة المنهاج و أعداد التلاميذ المتزايدة حيث لا يسمح بإعطاء اهتمام بميول التلاميذ الإبداعية و كذا إعطاء القدر من الاهتمام بإنجازات التلاميذ .

- **جدول رقم (35) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 35**

- تأكيد طرائق التدريس على الجانب التطبيقي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	38	%48.71	0.19	3.84
لا	40	%51.28		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " لا ", حيث أجاب 51.28% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس لا تؤكد على الجانب التطبيقي و يفسر ذلك بأن معظم طرائق التدريس المعمول

بها هي طرائق تقليدية تلقينية لأنها تساعد الأستاذ في إنجاز مفردات المنهج في الوقت المحدد و لا تسمح في غالبية الأحيان بالاهتمام بالجانب التطبيقي رغم أهميته .

- **جدول رقم (36) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 36**

– استخدام وسائل تعليمية مناسبة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	34	%43.58	1.36	3.84
لا	44	%56.41		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (36) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 56.41%من أفراد العينة بأنه لا تستخدم وسائل تعليمية مناسبة و يفسر ذلك بأن تلك الوسائل تكاد تقتصر على السبورة و الكتاب المقرر في بعض الأحيان على جهاز Data show.

- **جدول رقم (37) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 37**

– تأكيد طرائق التدريس على إيجابية التفاعل الصفي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	38	%48.71	0.19	3.84
لا	40	%51.28		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (37) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 51.28% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس لا تؤكد على إيجابية التفاعل الصفي و يعزى ذلك إلى اعتماد الأساتذة على طرائق التقليدية التي تساعدهم في إنجاز مفردات المنهج في الوقت المحدد .

- **جدول رقم (38) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 38**

- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية (خرجات بيداغوجية, مسرح ,معارض ...الخ)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	15	%19.23	28.43	3.84
لا	63	%80.76		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 80.76% من أفراد العينة بأنه ليس هناك اهتمام بالأنشطة اللاصفية و يعزى ذلك إلى أن أغلب الاهتمام منصب حول كيفية نقل المحتوى على حساب الأنشطة اللاصفية.

- **جدول رقم (39) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 39**

- تمتاز طرائق التدريس بالاقتصاد من حيث الجهد والوقت

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	34	%43.58	1.39	3.84
لا	44	%56.41		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 56.41% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس لا تمتاز بالاقتصاد من حيث الجهد و الوقت و مرد هذا إلى كثافة المنهاج وأعداد التلاميذ المتزايدة في الفصول و تجعل من الاقتصاد في الجهد و الوقت غير مجد .

- **جدول رقم (40) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 40**

- تساهم طرائق التدريس في زيادة مكتسبات التلاميذ المعرفية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	71	%91.02	50.44	3.84
لا	07	% 8.97		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (40) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 91.02% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس تساهم في زيادة مكتسبات التلاميذ المعرفية و ربما مرد ذلك إلى أن أغلب الأساتذة يعتمدون على طرائق تدريس مألوفة مما يزيد في مكتسبات التلاميذ المعرفية

- **جدول رقم (41) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 41**

- تساهم طرائق التدريس في اكتساب التلاميذ خبرات ومهارات جديد

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	63	%76..80	28.43	3.84
لا	15	%19.23		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (41) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم", حيث أجاب 91.02% من أفراد العينة بأن طرائق التدريس تساهم في إكساب التلاميذ خبرات و مهارات جديدة و ربما يعزى ذلك إلى الاهتمام أكثر بإكساب مهارات و خبرات جديدة للتلاميذ.

تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الثالثة:

الفرضية الثالثة: – تحقق طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم

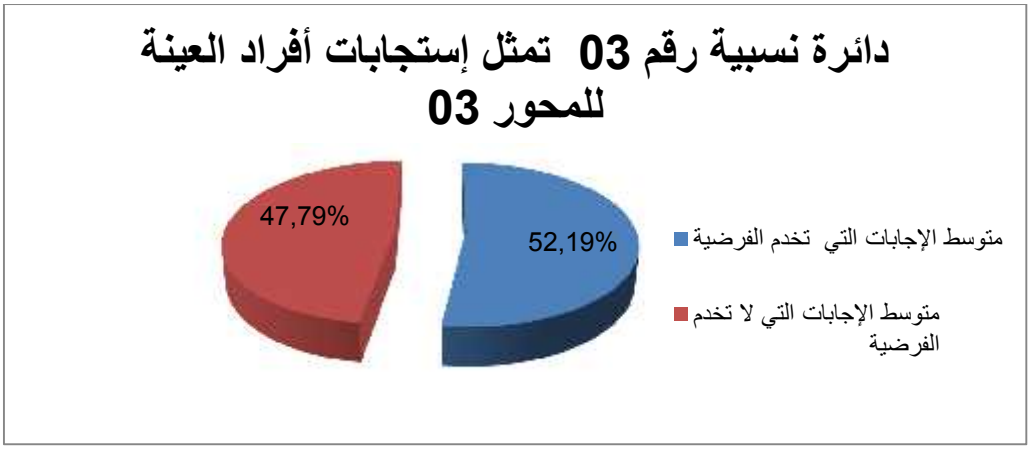
- **جدول رقم (ج) يوضح استجابات أفراد العينة للمحور رقم 03**

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
متوسط الإجابات التي تخدم الفرضية	40.71	%52.19	0.14	3.84
متوسط الإجابات التي لا تخدم الفرضية	37.28	%47.79		
المجموع	78	%100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (ج) أن قيمة كا² المحسوبة أقل من كا² الجدولية و التي تساوي 3.84 عند درجة حرية 1 و مستوى الدلالة 0.05 , و على أساس هده النتيجة نقبل الفرضية القائلة: تراعي طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و نرفض الفرض الصفري القائل: لا تراعي طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم



الفرضية الإجرائية الرابعة: يحقق التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية مي مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

- **جدول رقم (42) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 42**

– ارتباط التقويم بأهداف التدريس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	63	%80.76	28.43	3.84
لا	15	19.23		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (42) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 80.76% من أفراد العينة بأن التقويم مرتبط بأهداف التدريس و ربما يفسر ذلك عملية التقويم تكون وفقا لأهداف التدريس و مرتبطة بها.

جدول رقم (43) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 43

- شمول التقويم للمادة التعليمية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	41	%52.56	1.25	3.84
لا	37	%47.43		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (43) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار نعم ", حيث أجاب 71.79% من أفراد العينة بأن التقويم شامل للمادة التعليمية و ربما يعزى ذلك إلى كون المنهاج المقرر على طلاب القسم النهائي محدود بعدد من الوحدات و بالتالي جاء التقويم شاملا لها .

- **جدول رقم (44) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 44**

- يمتاز التقويم بالتكامل حيث يهدف الى تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم في جميع مجالات الحياة

البدائل		النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
لا	22	%28.20	14.24	3.84
نعم	56	%71.79		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (44) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 52.56% من أفراد العينة بأن التقويم يمتاز بالتكامل حيث يهدف إلى تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم في جميع

مجالات الحياة ,و تعتقد الباحثة أن التقويم يتناول الجوانب المراد تقويمها في إطارها الكلي كوحدة واحدة بحيث يعطي لكل جانب نفس القدر من الاهتمام .

- **جدول رقم (45) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 45**

- يمتاز التقويم بالاستمرارية من بداية عملية التعليم حتى نهايتها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	44	%56.41	2.21	3.84
لا	34	%43.58		
المجموع	78	%100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (45) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 56.41% من أفراد العينة بأن التقويم يمتاز بالاستمرارية من بداية التعليم حتى نهايتها و يفسر ذلك ربما أن عملية التقويم تكون ملازمة لعملية التعلم.

- **جدول رقم (46) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 46**

- يمتاز التقويم بالموضوعية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	46	%58.97	3.30	3.84
لا	32	%41.02		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (46) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم", حيث أجاب 58.97% من أفراد العينة بأتن التقويم يمتاز بالموضوعية و ربما يعزى ذلك اعتمادا بعض الأساتذة في طرف تقويمهم .

- **جدول رقم (47) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 47**

– يمتاز التقويم بالصدق اذ يقيس فعلا ما وضع لقياسه

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	39	%50	1.06	3.84
لا	39	%50		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (47) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيارين, حيث أجاب 50% من أفراد العينة بأن التقويم لا يمتاز بالصدق أد يقيس فعلا ما وضع لقياسه و أجاب 50% من أفراد العينة بأن التقويم لا يمتاز بالصدق إد لا يقيس فعلا ما وضع لقياسه ربما يفسر هذا باعتماد الأساتذة على أساليب عشوائية في طريقة تقويمهم لمختلف المواضيع .

- **جدول رقم (48) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 48**

– يمتاز التقويم بالثبات إذ يعطي نفس النتائج إذا تكرر تطبيقه في نفس الظروف

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	32	%41.02	3.30	3.84
لا	46	%58.97		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (48) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 58.97% من أفراد العينة بأن التقويم لا يمتاز بالثبات إذ لا يعطي نفس النتائج إذا تكرر تطبيقه في نفس الظروف و مرد ذلك أن عملية التقويم لا تخضع لأسس علمية و ربما يرجع ذلك إلى ضعف التكوين في هذا المجال .

- **جدول رقم (49) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 49**

- يمتاز التقويم بالقيمة التشخيصية إذ يشخص بدقة الظواهر المطلوبة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	25	%32.05	10	3.84
لا	53	%67.64		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (49) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا", حيث أجاب 67.94% من أفراد العينة بأن التقويم لا يمتاز بالقيمة التشخيصية إذ لا يشخص بدقة الظواهر المطلوبة.

و ربما يفسر هذا أن الأستاذ لا يعتمد اثناء عملية التقويم على التشخيص و هذا راجع إلى ضعف تكوين الأساتذة في هدا الموضوع و على حد تعبير بعض الأساتذة.

- **جدول رقم (50) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 50**

- مراعاة التقويم للفروق الفردية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	38	%48.71	1.11	3.84
لا	40	%51.28		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (50) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا", حيث أجاب 51.28% من أفراد العينة بأن التقويم لا يراعي الفروق الفردية و ربما يرجع السبب في ذلك كثرة مفردات المنهاج التربوي

و أعداد الطلبة الهائلة لا يسمح بمراعاة ما بين الطلبة من فروق فردية لذلك يلجأ الأستاذ لإعطاء التلاميذ نفس التقويم.

- **جدول رقم (51) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 51**

– اعتماد التقويم على أسس علمية

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	49	%62.82	5.62	3.84
لا	29	%37.17		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (51) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم", حيث أجاب 62.82% من أفراد العينة بأن التقويم يعتمد على أسس علمية و يفسر ذلك بتحقيق بعض الأسس العلمية المتمثلة في الشمولية و التكامل و الإستمرارية فقط أما فيما يخص الأسس الأخرى كالصدق و الثبات و الموضوعية فهي غير محققة.

- **جدول رقم (52) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم52**

- مراعاة التنويع في وسائل التقويم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	37	%66.66	8.77	3.84
لا	41	%33.33		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (52) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "نعم ", حيث أجاب 66.66% من أفراد العينة بأن هناك مراعاة في تنويع وسائل التقويم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة و المتوقعة .

- **جدول رقم (53) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 53**

- اهتمام التقويم بقياس قدرة التلاميذ على تقويم أنفسهم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	37	%47.43	1.25	3.84
لا	41	%52.56		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (53) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 52.56% من أفراد العينة بأن التقويم لا يهتم بقياس قدرة التلاميذ على تقويم أنفسهم و هي نسبة متوسطة حيث تعتقد الباحثة بأن هناك قصور يعزى إلى أن التلاميذ ليست لديهم الخبرة الكافية لتقويم أنفسهم .

- **جدول رقم (54) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 54**

- استخدام الاختبارات في نهاية كل موضوع

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	49	%62.82	5.62	3.84
لا	29	%37.17		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (54) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 62.82% من أفراد العينة بأن الاختبارات تستخدم في نهاية كل موضوع و هي نسبة متوسطة و ربما يعود السبب في ذلك إلى عدم التزام الأساتذة بمناقشة التطبيقات الخاصة بكل موضوع.

- **جدول رقم (55) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 55**

- استخدام الاختبارات في نهاية كل وحدة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	51	%65.38	7.63	3.84
لا	27	%34.61		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (55) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 65.38% من أفراد العينة بأن الاختبارات تستخدم في كل وحدة ويعزى ذلك إلى عدم جدية الأساتذة في مناقشة التطبيقات الخاصة بكل وحدة و الاكتفاء بالقليل منها فقط

- **جدول رقم (56) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 56**

- مراعاة التقويم للناحية الإنسانية للمتعلم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	35	%44.87	1.79	3.84
لا	43	%55.12		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (56) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الإختيار "لا ", حيث أجاب 55.12% من أفراد العينة بأن التقويم لا يراعي الناحية الإنسانية للمتعلم و ربما يفسر ذلك بأن الاهتمام بالناحية الإنسانية للمتعلم غير معمول بها أبدا , و يعامل المتعلم على أساس أنه وعاء يملئ متى يشاء الأستاذ ويفرغ متى يشاء أيضا .

- **جدول رقم (57) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 57**

- مراعاة التقويم الناحية الاقتصادية من حيث الجهد والوقت

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	37	%47.43	1.25	3.84
لا	47	%52.56		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (57) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار "لا ", حيث أجاب 52.56% من أفراد العينة بأن التقويم لا يراعي الناحية الاقتصادية من حيث الجهد و الوقت و يعزى ذلك إلى كثافة المنهاج و الأعداد الهائلة في الفصول و قلة المساحة الزمنية المخصصة.

جدول رقم (58) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 58

- تأكيد المشاركة الجماعية في التقويم من خلال تعاون كل المعنيين به

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	40	%51.28	1.11	3.84
لا	38	%48.71		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (58) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 51.28% من أفراد العينة بأن التقويم لا يؤكد على المشاركة الجماعية من خلال تعاون كل المعنيين به وربما يعزى ذلك إلى قلة انخفاض مستوى المتابعة لهذه الأطراف (الشركاء).

- **جدول رقم (59) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 59**

- يساهم التقويم في تعديل الموقف التعليمي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	50	%64.10	6.58	3.84
لا	28	%35.89		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (59) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 64.10% من أفراد العينة بأن التقويم يساهم في تعديل الموقف التعليمي و هي نسبة متوسطة و يفسر ذلك بأن التقويم التربوي يساهم في تعديل بعض المواقف التعليمية فقط على غرار المواقف الأخرى.

- **جدول رقم (60) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 60**

– اهتمام التقويم بتعريف المتعلم على المشاكل والصعوبات من أجل التغلب عليها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	52	%66.66	8.77	3.84
لا	26	%33.33		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (60) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم ", حيث أجاب 66.66% من أفراد العينة بأن التقويم يهتم بتعريف المتعلم على المشاكل و الصعوبات من أجل التغلب عليها و يفسر ذلك بأن من بين أهداف عملية التقويم هي تعريف المتعلم على المشاكل و الصعوبات و ذلك من أجل التغلب عليها.

- **جدول رقم (61) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارة الاستبيان رقم 61**

– اهتمام التقويم بتعريف المعلم بمختلف الصعوبات والمشاكل من أجل تذليلها والتغلب عليها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	41	%52.56	1.79	3.84
لا	37	%47.43		
المجموع	78	% 100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم (61) أن قيمة كا² المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 و قد جاءت الدلالة لصالح الاختيار " نعم", حيث أجاب 52.56%من أفراد العينة بأن التقويم يهتم بتعريف المعلم على المشاكل و الصعوبات من أجل تذليلها التغلب عليها.

و يرجع ذلك إلى أن هدف عملية التقويم هو تعريف المعلم بمختلف الصعوبات و المشاكل التي تعتريه من أجل تدليلها و التغلب عليها حتى يتمكن الأستاذ من تحقيق الأهداف التي يصبو إليها.

تحليل عام لنتائج الفرضية الإجرائية الرابعة:

الفرضية الرابعة: يحقق التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم.

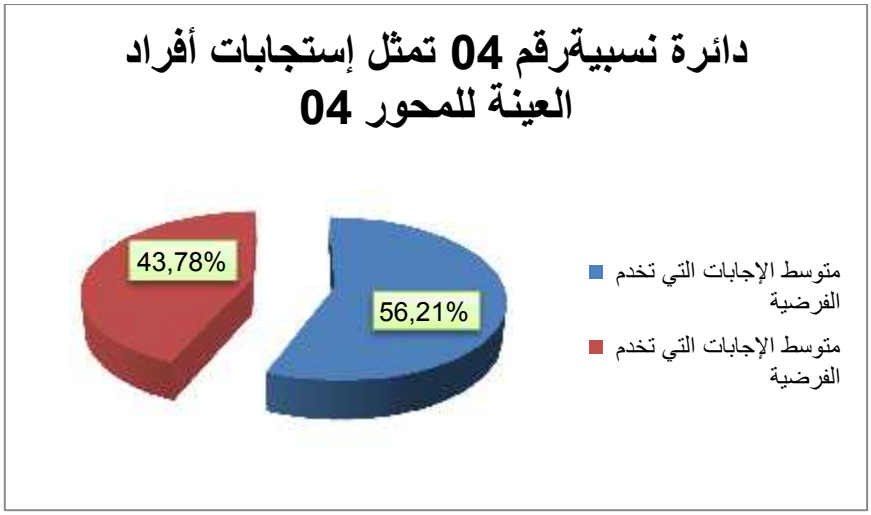
- **جدول رقم (د) يوضح استجابات أفراد العينة للمحور رقم 04**

البدائل	التكرار	النسبة المئوية	كا² المحسوبة	كا² الجدولية
نعم	43.85	%56.21	1.20	3.84
لا	34.15	%43.78		
المجموع	78	%100		

كا² دالة عند مستوى الدلالة 0.05

يلاحظ من خلال التحليل الإحصائي للجدول (د) أن قيمة كا² المحسوبة أقل من كا² الجدولية و التي تساوي 3.84 عند درجة حرية =1و مستوى الدلالة 0.05 , و على أساس هده النتيجة نقبل الفرضية القائلة: يراعي التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و نرفض الفرض الصفري القائل : لا يراعي التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .


دائرة نسبيةرقم 04 تمثل إستجابات أفراد العينة للمحور 04
43,78%
56,21%
متوسط الإجابات التي تخدم الفرضية
متوسط الإجابات التي تخدم الفرضية

مناقشة النتائج في ضوء فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى :

من خلال التحليل الإحصائي لبنود المحور الأول , و بعد حساب كا²لهذا المحور حيث كا²=7.17 , و قد جاءت كا²المحسوبية أكبر من كا² الجدولية و التي تساوي3.84 عند درجة حرية=1 , و بهذا لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى و التي تقول تراعي الأهداف التربوية حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و قد اتفقت استجابات الأساتذة على بنود المحور الأول في أن الأهداف المسطرة للمنهاج التربوي واضحة بشكل جلي و ذلك لتذليل الصعاب و المعوقات عند وضع هذا المنهج بين أيدي المعلمين و التلاميذ.

وكذا تركيز الأهداف على تحليل المادة التعليمية و إعطاء الأهمية البالغة و الأولوية لصالح المجال المعرفي من طرف مهندسي المنهاج التربوي أما فيما يخص شمول الأهداف لمجال التعليم الإنفعالي فقد بينت استجابات الأساتذة بأنه لا تعطى الأهمية لمجالات التعليم الإنفعالي بالشكل المطلوب بل الاهتمام يبرز فقط الجانب المعرفي على حساب باقي الجوانب الأخرى, و كما يتفق أيضا الأساتذة في أن الاهداف لا تشمل هي الأخرى مجال التعليم الحركي حيث يعزى ذلك إلى أن الاهتمام بإيصال المعلومات و المعارف دون مراعاة الاهتمام بالجانب الحركي أو حتى بتطوير مهارات جديدة للمتعلم , و عبر أيضا الأساتذة على ان المنهاج الدراسي غير مرتبط بأهداف المرحلة الدراسية و هو ما ينم بعدم اهتمام واضعي المنهاج التربوي الربط بين أهداف هذا المنهاج و أهداف المرحلة الدراسية و أما بخصوص ارتباط الأهداف التربوية بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم فقد جاءت استجابة أفراد العينة بأن الأهداف مرتبطة بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم باعتبارها أساس من أساسيات الأهداف التربوية المنصبة, و قد بينت استجابات الأساتذةبأن الأهداف التربوية تراعي إكساب خبرات و مهارات جديدة للتلاميذ تساهم في ارتقاء

مستوى التلاميذ أما فيما يخص مراعاة الاهداف التربوية الربط بين المعرفة النظرية و تطبيقاتها فهي تحتاج إلى التطبيق أكثر من خلال التركيز على تنمية قدرات التلاميذ.

كذلك فالأهداف التربوية قابلة للتحقيق لأن تحقيقها هو الغاية الأسمى و أما عن قياسها فهي قابلة للقياس و لكن بدرجة متوسطة لأنه لا يوجد الاهتمام بالقدر الكبير بدراسة قياس الأهداف .

هذا عن قياس الأهداف أما فيما يخص صياغة الأهداف صياغة سلوكية فقد جاءت استجابات أفراد العينة متوسطة و ربما يرجع ذلك إلى أن الاهتمام بسلوكيات التلاميذ ليس بالقدر الكافي .

هذا و عن آخر بند في هذا المحور المتعلق بأن الأهداف تهتم بالحرية الشخصية و الاستقلال الذاتي و هذا راجع إلى أنه هناك مخطط يجب التقيد به و احترامه والمتمثل في الجانب المعرفي فقط لكن دون الاهتمام لا بالحرية الشخصية و لا الاستقلال الذاتي.

- **الفرضية الثانية:**

من خلال التحليل الإحصائي لبنود المحور الثاني , و بعد حساب كا²لهذا المحور حيث كا²=1.34 , و قد جاءت كا²المحسوبية أقل من كا² الجدولية و التي تساوي3.84 عند درجة حرية=1 , و بهذا تحققت الفرضية الجزئية الثانية و التي تقول يراعي المحتوى حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و قد اتفقت استجابات الأساتذة على بنود المحور الثاني في أن المحتوى مرتبط بأهداف التدريس وهوما يعكس اهتمام المنهاج التربوي بربط المحتوى الدراسي و الأهداف التربوية بشكل جلي لتذليل الصعاب .

و فيما يخص تنوع موضوعات المحتوى فهو كذلك و أما ملاءمة موضوعات المحتوى من حيث الكم فهي غير ملائمة لأنها كثيفة و أصبحت عملية التعليم مجرد حشو للمعلومات و بالنسبة لعرض هذا المحتوى بأسلوب واضح و قد عبر عنها الأساتذة و لكن بنسبة متوسطة و هذا ما

يدل على أن بعض من المواضيع المختارة تخدم المحتوى مما يساعد في عرضه بشكل واضح أما البعض الآخر منها فهي غير واضعة مما يزيد من غموضها بعض الشيء أما بالنسبة لصحة المادة التعليمية فالمحتوى يمتاز بصحة المادة التعليمية و ربما يفسر ذلك باهتمام واضعي المنهاج التربوي بالمحتوى الدراسي و أما بخصوص مراعاة المحتوى لحاجة التلاميذ لإدراك هويتهم فالمحتوى لا يراعي حاجة التلاميذ لإدراك هويتهم لأن أكثر الجوانب اهتمام هو الجانب المعرفي فهو لا يساعد التلاميذ في إدراك هويتهم , و نفس الشيء بالنسبة لمراعاة المحتوى للفروق الفردية فقد أظهرت النتائج المحتوى لا يراعي ما بين التلاميذ من فروق فردية نظرا لاعتبارات مثل كثافة المحتوى و اكتظاظ الصفوف الدراسية كل هذه التغيرات تعيق الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ,كذلك أظهرت النتائج أن المحتوى لا يهتم بتنمية الميول الابتكارية لدى التلاميذ و هذا راجع إلى ان المحتوى تلقيني دون الاهتمام بمراعاة الحاجات و لا أي ميل من الميول الخاصة بالتلاميذ.

كما أظهرت النتائج أيضا أنه ليس هناك تكامل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي لأن ليس هناك فرص للاهتمام بالجانب التطبيقي رغم أهميته البالغة . و دلت استجابات الأساتذة ان المحتوى يشمل على ما يقوي ارتباط التلاميذ بمجتمعهم و ثقافتهم

و فيما يتعلق بتطوير معلومات التلاميذ في مجال تخصصهم فقد وردت الاستجابات متوسطة لأن تطوير هذه المعلومات غير معمول به, و أما فيما يخص تطوير المعلومات المكملة لمجال تخصص التلاميذ فإن المعلومات التي يتلقاها التلميذ هي معلومات عادية جدا و لا ترقى لهذا المستوى.

و القول بأن المحتوى يساعد على التعرف على الثقافات الأخرى فهو كذلك لأن أغلبية محتوياتنا مستعارة من مناهج أجنبية و غربية عن مجتمعنا و ثقافتنا إضافة إلى هذا فإن المحتوى لا يسهم في تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ بل يجعله في تبعية لمن حوله .

وأظهرت النتائج اهتمام المحتوى بالبحث عم المعلومات و الخبرات التي يستفيد منها التلاميذ ولكن بنسب متوسطة و يعزى ذلك إلى أن بعض المعارف و المعلومات لا يستفيد منها التلميذ.

- **الفرضية الثالثة :**

من خلال التحليل الإحصائي لبنود المحور الثالث , و بعد حساب كا²لهذا المحور حيث كا²=0.14 , و قد جاءت كا²المحسوبية أقل من كا² الجدولية و التي تساوي3.84 عند درجة حرية=1 , و بهذا تحققت الفرضية الجزئية الثالثة و التي تقول تراعي طرائق التدريس حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و قد اتفقت استجابات الأساتذة على بنود المحور الثالث في أن طرائق التدريس ملاءمة للأهداف التعليمية و قد جاءت النتائج بنسبة متوسطة مما يدل على أن طرائق التدريس ملائمة لمحتوى المنهاج الدراسي و يرجع ذلك إلى الاهتمام أكثر بنقل هذا المحتوى على غرار الاهتمام بكيفية نقله سواء كان ذلك من خلال الطرائق أو الوسائل التعليمية المناسبة , و أما بما يتعلق بملائمة طرائق التدريس للفروق الفردية فقد أظهرت النتائج أنها غير ملائمة و لا تراعي حاجات التلاميذ للإنجاز لأن طرائق التدريس المستخدمة هي طرائق تقليدية لا تراعي فيها كفاءات التلاميذ و لا إنجازاتهم و ما بينهم من تفاوت و كون طرائق التدريس تمتاز بالتشويق فقد عبر أفراد العينة بنسبة متوسطة لأن الطرائق المعتمدة هي طرائق تقليدية و لأن المنهاج التربوي يشمل على الكثير من المواضيع الكثيفة التي تحول دون تحقيق صفة التشويق و الإمتاع.

و أما عن مرونة هذه الطرائق فهي كذلك لأنه في اغلب الأحيان يعتمد الأساتذة على الطرائق التقليدية التي قد تساعدهم في إنجاز مفردات المنهج في الوقت المحدد.

أيضا طرائق التدريس لا تراعي ميول التلاميذ الإبداعية و هذا سبب كثافة المنهاج و أعداد التلاميذ المتزايدة حيث لا يسمح بإعطاء بعض الاهتمام لميول التلاميذ الإبداعية و كذا إعطاء القدر الكافي من الاهتمام بإنجازات التلاميذ و لأنها أيضا لا تؤكد على الجانب التطبيقي .

و لا تستخدم فيه وسائل تعليمية مناسبة و لا تؤكد على إيجابية التفاعل الصفي لأن أغلب الطرائق المعتمدة هي طرائق تقليدية تلقينية لا بساعد الأستاذ في إنجاز مفردات المنهج في الوقت المحدد و لا تعطى فيها الفرص للتلاميذ حيث يكون فيها سلبيا و لا تنمي مهارات الاتصال و التفاعل فيما بينهم.

و أظهرت النتائج أيضا أنه ليس هناك اهتمام بالأنشطة اللاصفية بل أغلب الاهتمام منصب حول كيفية نقل هذا المحتوى على حساب باقي الأنشطة الأخرى رغم أهميتها في حياة التلميذ.

و أما من ناحية أن هذه الطراق تمتاز بالاقتصاد من حيث الجهد و الوقت فهي غير كذلك لأن كثافة المنهاج و أعدادا التلاميذ الهائلة تجعل من الاقتصاد في الجهد الوقت غير مجد .لكن تساهم هذه الطرائق في زيادة مكتسبات التلاميذ المعرفية و لكتساب خبرات و مهارات جديدة لأن الطرائق المعتمدة هي طرائق مألوفة مما يزيد في مكتسبات التلاميذ المعرفية.

الفرضية الرابعة:

من خلال التحليل الإحصائي لبنود المحور الرابع , و بعد حساب كا²لهذا المحور حيث كا²=1.20, و قد جاءت كا²المحسوبية أقل من كا² الجدولية و التي تساوي3.84 عند درجة حرية=1 , و بهذا تحققت الفرضية الجزئية الثالثة و التي تقول يراعي التقويم التربوي حاجات الطلبة المعرفية و النفسية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر أساتذتهم .

و قد اتفقت استجابات الأساتذة على بنود المحور الرابع في أن التقويم مرتبط بأهداف التدريس وشامل للمادة التعليمية لأن المنهاج المقرر على طلاب القسم النهائي محدود بعدد من الوحدات و بالتالي جاء التقويم شاملا لها و يمتاز التقويم بالتكامل حيث يهدف إلى تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم في جميع مجالات الحياة لأنه يتناول الجوانب المراد تقويمها في إطارها الكلي كوحدة واحدة بحيث يعطي لكل جانب نفس القدر من الاهتمام , كما يمتاز أيضا بالاستمرارية من بداية عملية التعليم حتى نهايتها و ذلك لأن عملية التقويم تكون ملازمة لعملية التعلم ,و فيما يتعلق بالموضوعية فقد جاءت الموافقة متوسطة لأن البعض من الأساتذة يعتمدون على الذاتية في طرق تقويمهم هذا بالنسبة للموضوعية وأما عن الصدق و الثبات فالتقويم لا يمتاز بالصدق و لا الثبات بسبب اعتماد الأساتذة على أساليب عشوائية في طريقة تقويمهم لمختلف المواضيع هذا راجع إلى ضعف تكوين الأساتذة في هذا المجال. و بخصوص القيمة التشخيصية للتقويم فهو لا يشخص بدقة الظواهر المطلوبة و هذا بسبب ضعف تكوين الأساتذة على حد تعبير بعض الأساتذة , و فيما يتعلق الأمر بمراعاة الفروق الفردية فهو غير كذلك و السبب هو كثرة مفردات المنهاج التربوي و أعداد الطلبة لا يسمح بمراعاة ما بينهم من فروق فردية لذلك يلجأ الأستاذ إلى إعطاء التلاميذ نفس التقويم و يعتمد التقويم على أسس علمية و قد عبر عنها أفراد العينة بنسبة متوسطة و هذا ما يفسر تحقيق بعض الأسس العلمية و المتمثلة في الشمولية و التكامل و الإستمرارية فقط أما فيما يخص الأسس العلمية الأخرى كالصدق و الثبات و الموضوعية فهي غير محققة.

و لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة و المتوقعة يراعى التنويع في وسائل التقويم و اهتمام التقويم بقياس قدرة التلاميذ على تقويم انفسهم غير وارد لأنه هناك قصور يعزى إلى أن التلاميذ ليست لديهم الخبرة الكافية لتقويم أنفسهم.

و فيما يخص استخدام الاختبارات في نهاية كل وحدة و في كل موضوع جاءت النسبة متوسطة و يعزى ذلك على عدم جدية الأساتذة في مناقشة التطبيقات الخاصة بكل وحدة و بكل موضوع و الاكتفاء بالقليل منها فقط .

و فيما يتعلق بمراعاة التقويم للناحية الإنسانية للمتعلم فهو غير معمول بها أبدا, و يعامل المتعلم على أساس أنه وعاء يملء متى يشاء الأستاذ و يفرغ متى يشاء أيضا , إضافة إلى ذلك فإن التقويم لا يراعي الناحية الاقتصادية من حيث الجهد و الوقت و يعزى ذلك إلى كثافة المنهاج وأعداد الطلبة في الفصول الدراسية و قلة المساحة الزمنية المخصصة .

و قد عبر مجتمع العينة بنسبة متوسطة على تأكيد المشاركة الجماعية من خلال تعاون كل المعنيين به و هذا ما يدل على انخفاض مستوى المتابعة لهذه الأطراف (الشركاء) و يساهم التقويم في تعديل بعض المواقف التعليمية فقط على غرار باقي المواقف الأخرى كما يهتم أيضا التقويم بتعريف كلف من المتعلم و الأستاذ على بعض المشاكل و الصعاب و ذلك من أجل تذليلها و التغلب عليها و ذلك لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها.

التوصيات و المقترحات :

بناءا على الإطلاع على الإطار النظري للدراسة و العمل الميداني و أيضا على ما جاء من نتائج نستخلص بعض من التوصيات و المقترحات:

1- التعرف على حاجات التلاميذ و تحديدها و يساهم في هذه العملية مجموعة من المتخصصين و المتعلمين من أخصائيين في علم النفس و أخصائيين تربويين و متعلمين ....

2- إعداد قائمة حاجات التلاميذ مرتبة ترتيبا تنازليا أي الحاجات الهامة جدا ثم الأقل أهمية و هكذا.

3- عرض هذه القائمة على التلاميذ حتى تتاح لهم الفرصة لتحديد أهمية كل حاجاتهم بالنسبة لهم و لظروفهم.

4- إجراء دراسات للتأكد من صدق هذه الحاجات التي تم التوصل إليها .

5- ملاحظة التلاميذ ملاحظة علمية و دقيقة في أوقات واماكن مختلفة.

6- إجراء بعض المقابلات مع بعض التلاميذ و مناقشتهم حول الموضوع.

7- اهتمام المنهاج التربوي بإشباع حاجات التلاميذ حيث يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي فيبذلون المزيد من الجهد و النشاط .

8- إشباع الحاجات في كثير من الأحيان يؤدي إلى اكتساب بعض المهارات حيث يعتبر ذلك هدفا من الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها و إذا لم تشبع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى ظهور مشكلا و المشكلات بدورها تعوق الدراسة و تقف حائلا أمام التعليم المثمر .

9- إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بأنشطة متنوعة تدور حول حاجاتهم المشتركة و تعمل على إشباعها وحيث يتم ذلك في صورة وحدات قائمة على الحاجات و المشكلات الجماعية في

صورة مشروعات يختارها التلاميذ لإنتاج بعض الأشياء التي تعمل على إشباع الحاجات في صورة أنشطة جماعية.

10- اهتمام المنهاج بإشباع بعض الحاجات الأساسية المرتبطة بالمجتمع قبل الحاجة إلى التقدير الاجتماعي او الحاجة إلى التعبير و إبداء الرأي يتطلب منه إتاحة الفرصة أمام كل التلاميذ لتقويم الأنشطة التي قاموا بها .

11- تنظيم لقاءات بين المدرسة و أولياء الأمور لمناقشتهم في أهم حاجات التلاميذ لإرشادهم إلى كيفية مساعدة الأبناء في إشباع هذه الحاجات و الإجابة عن كل استفساراتهم .

12- إعادة النظر في نظام ومناهج التعليم الثانوي لمراعاة طبيعة وواقع المجتمع الجزائري وعدم تبني نماذج غربية مطلقة لتطوير التعليم ومناهجه لا تتناسب مع طبيعة المجتمع الجزائري وواقعه وبناء نموذج نابع من حضارة وثقافة وفكر المجتمع الجزائري

13- استخدام أساليب وأدوات ووسائل مختلفة لاكتشاف ميول ومواهب وقدرات الطلاب وتوجيههم التوجيه السليم و المناسب.

14- الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة في بناء وتطوير المناهج وهي :تنمية مهارات التفكير، والثقافة العلمية والمستحدثات العلمية وأخلاقيات العلم.

15- تطوير الأهداف التعليمية لكل مرحلة وأهداف المناهج ومحتواها في ضوء التطورات العالمية والمحلية ،وطبيعة وخصائص الدين الإسلامي والمجتمع ومتطلبات التنمية، وخصائص الطلاب وحاجاتهم .

16- تقويم المناهج.

17- إعادة النظر في عدد وكم المقررات الدراسية ومحتواها وعدد الساعات الدراسية لكل صف ومرحلة دراسية ، وتحقيق التوازن بين الكم والكيف عند بناء المناهج وتطويرها واختيار محتواها.

18- ربط الجوانب النظرية بالجوانب العملية والتطبيقية في المناهج والتأكيد علي الممارسة والنشاط و عمل ا لمشروعات في عملية التعليم والتعلم.

19- استخدام الطرق والأساليب الحديثة في التعليم والتعلم مثل: الحوار و المناقشة، وأسلوب حل المشكلات ، والتعلم بالاكتشاف، والعروض والتجارب العملية، والدراسات الميدانية والحقلية وإجراء المشروعات ، واستخدام الحاسب في التعليم والتعلم.

20- استخدام أساليب ووسائل تقويم متنوعة لتقويم جميع جوانب شخصية الطالب العقلية و الوجدانية و المهارية (النفس حركية) للوقوف على جدوى التعليم ومناهجه في إعداد الشخصية المتكاملة.

خاتمة:

بعد تحليل ومناقشة النتائج اّتضح جليًا كخلاصة عامة لموضوع الدراسة أّنه يتوجب على المنظومة اّلتربوية أن لا تدخر أي جهد في مواصلة الاهتمام بمناهجها اّلتربوية خاصة فيما يتعلق الأمر بموضوع الحاجات المعرفية و النفسية ،وذلك بتوفير كل مستلزمات العملية اّلتعليمية من وسائل مادية كافية أو بشرية متمثلة في الكفاءاتو الخبرات التدريسية الهامة.

وبالتالي تظهر ضرورة زيادة فاعلية المناهج التربوية من خلال رفع كفاءة العاملين بمختلف وظائفهم ومهامهم اّلتربوية وتبصيرهم بأبعاد القضايا التي يتعاملون معها، وكذا زيادة الوعي بأبعاد عملية تطوير المناهج التربوية ومتطّلباتهاو ارتباطها بمختلف المجالات.

كما يتوجب كذلك تكوين وتدريب كل أفراد الأسرة التربوية تكوينًا يتناسب مع حجم التغيير واّتجاهاتهم الفكرية اللازمة لتنفيذ هذه المناهج التربوية واستمراريتها وتحقيقها للأهداف والغايات التربوية، وباّلتالي تسهيل عملية تنفيذ البرامج والمقررات الدراسية والمخططات التعليمية التي تلقى على عاتق الأستاذ.

كل هذا يعود –حتمًا– بالإيجاب على العملية التعليمية التي محورها التلميذ ,حيث و جب الاعتناء به وبقدراته وكفاءاته وحاجاته و ميولاته بهدف السير بالعملية التعليمية إلى اّلنجاح والتقدم وذلك من أجل تحقيق الأهداف اّلتربوية وتكوين فرد سليم من جميع اّلنواحي اّلنفسية والوجدانية والمعرفية والاجتماعية بحيث يخدم وطنه ويكون سببًا في تقدمه ورقيه وازدهاره لمسايرة تحديات العصر الراهنة.

و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين الذيو ّفقني لإتمام مختلف مجريات هذا البحث و أرجو أن يكون خالصا لوجه الله العلي القدير و ابتغاء مرضاته , فإن كنا قد أصبنا فبتوفيق من الله و

فضله ,وإن كان ثمة تقصير فمن أنفسنا ,وكلي أمل أن يكون هذا البحث خدمة للبحث العلمي و السعي بتقدم وازدهار وطننا الحبيب.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

1- إبراهيم أحمد مسلم الحارثي، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي، مكتبة الشقري، ط1 ، الرياض، 1998 .

2- ابراهيم عصمت مطاوع, التجديد التربوي "أوراق عربية و عالمية, دار الفكر العربي, القاهرة, 1997.

3- أبو النجا محمد العمري أسس البحث في الخدمة الاجتماعية, المكتب العلمي للنشر و التوزيع, المعهد العالي للخدمة الاجتماعية مصر.

4- أبو خطب فؤاد ,صادق آمال ,التقويم النفسي ,مكتبة الأنجلو المصرية و القاهرة ,1993 ط,.

5- أحمد حسين اللقاني ، تطوير مناهج التعليم، عالم الكتب، ط1 ، القاهرة، 1995 ، ص4 محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، ط1 ، عمان، 2004 ،

6- أحمد سهير, دراسات سيكولوجية في الطفولة , مركز الاسكندرية للكتاب , القاهرة , 2003, ص378.

7- أحمد سهير, سيكولوجية الشخصية ,شركة الجلاء للطباعة, مركز الاسكندرية للكتاب , القاهرة , 2003.

8- أحمد عزت راجح ,اصول علم النفس ,دار الكتاب العربي للنشر والطباعة ,القاهرة ,1968,ط 7.

9- اسكندر نجيب, الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي ,مؤسسة المطبوعات الحديثة, القاهرة,ط, 1960.

10- الأشول عادل, علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, 2008.

11- توفيق أحمد مرعي وآخرون، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان، عمان، 1983.

12- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عمليا، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1 ، عمان،2004.
13- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، طرائق التدريس العامة، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،2002..
14- جابر جابر ,فطريات الشخصية ,البناء , الدافعيات, طرق البحث و التقويم ,دار النهضة العربية, القاهرة ,ط,1986.
15- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ.
16- جلاورن ألن، قيادة المنهج، ترجمة :سلام سلام وآخرون، جامعة الملك سعود، الرياض، 1995.
17- جودت سعادة، إبراهيم عبد الله، المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، 2004 .
18- جيمس كييف، هيربرت وللبرج، التدريس من أجل تنمية الفكر، ترجمة :عبد العزيز البابطين، منشورات مكتب التربية العربي، الرياض، 1995 .
19- حامد عبد السلام زهران ,علم نس النمو ,عالم الكتاب,القاهرة,1999,ط,
20- الحفني عبد المنعم , الموسوعة النفسية" علم النفس و الطب النفسي", مكتبة مدبولى, القاهرة , ط2, 2003.
21- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1 ، القاهرة، 1999.
22- دالين فان , ترجمة محمد نبيل نوفل و آخرون , مناهج البحث في التربية وعلم النفس, المكتبة الأنجلو مصرية, مصر,1977
- مقدم عبد الحفيظ، الإحصاء و القياس النفسي و التربوي، ط02، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.
23- داود عبد الباري ,الصحة النفسية للطفل , إتيراك ,القاهرة, ط , 2004 .
24- راضي الوقفي ,مقدمة في علم النفس ,دار الشروق ,عمان ,ط3 ,2003 .
25- الرشدي بشير صالح ، مباحث البحث التربوي، ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000,ط2, 2009.
26- رغدة شريم, سيكولوجية المراهقة, دار المسيرة ,عمان, ط1, 2002 .

27- رمضان محمد القذافي, محمد فالوقي ,العلوم السلوكية في مجال الإدارة و الأنتاج, المكتب الجامعي الحديث, الإسكندرية, ط3, 1997.
28- سعود بن مبارك البادري , تطبيقات علم النفس مهنة وتربية ,دار الكتاب و الجامعي ,الامارات العربية المتحدة ,ط 1 , 2011.
29- -صلاح الدين محمود علام , الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية, دار الغكر للنشر و التوزيع ط1,عمان , 2006
طارق البدري، سهيلة نجم، الإحصاء في المناهج البحثية التربوية و النفسية، ط01، دار الثقافة للنشر، الأردن، 2008، ص 174 .
30- طه فرج ,أصول علم النفس الحديث ,دار المعارف ,القاهرة,1994,ط 1 .
31- طه فرج ,موسوعة علم النفس و التحليل النفسي ,دار سعاد الصباح , الكويت ,ط 1 1993,
32- عبد الرحمان العيسوي 1978 .
33- عبد الرحمان بن سالم , المرجع في التشريع المدرسي الجزائري, ط2, الجزائر,1994.
34- عبد الرحمان محمد ,نظريات الشخصية ,دار قباء ,القاهرة ,ط ,1998.
35- عبد الله مجدي , الطفولة بين السواء و المرض ,دار المعرفة الجامعية و الإسكندرية .
36- عبدالرحمان العيسوي, الإحصاء السيكولوجي التطبيقي, دار النهضة العربية,بيروت,1989.
37- عبيد محمود محسن الزوبعي , عماد حازم الجنابي ,,المركز العربي لتنمية الموارد البشرية ,ط 1 , بنغازي , 2003.
38- عصام نور, علم نفس النمو, مؤسسة شباب الجامعة للنشر و التوزيع , الإسكندرية, دون طبعة,2004.
39- علي أحمد عبد الرحمن العياصرة ,القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية , دار الحامد للنشر و التوزيع ط 1, عمان 2006.
40- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1998.
41- علي راشد، المعلم الناجح و مهارته الأساسية، مبادئ و مفاهيم تربوية، دار الفكر العربي، دون طبعة، القاهرة 1999.

42- عمر الشيخ، طرق التقويم وأدواته، معهد التربية" أونرودا "اليونسكو، بيروت، 1975 .

43- غربي علي, أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية, دار الفائز, جامعة منتوري قسنطينة عزيز رضا وآخرون، مناهج البحث في العلوم السلوكية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1991 .

44-فايز مراد دندش معنى التعلم و كنهه من خلال نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية دار الوفاء لدنيا الطباعة , ط1 الاسكندرية 2003.

45- فريد عادل, مرجعية عامة للمناهج الجديدة, المركز الوطني للوثائق, الجزائر 2003.

46- فهمي مصطفى , الصحة النفسية ,دراسات في سيكولوجية التكيف , مكتبة الخادمي , القاهرة , ط1 , 1977.

47- فهمي مصطفى ,الصحة النفسية ,دراسات في سيكولوجية التكيف ,مكتبة الخانجي والقاهرة و ط4 ,1997.

48- فهيم كلير, الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة" أبناؤنا وصحتهم النفسية في مراحل العمر المختلفة",مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة, ط, 2007.

49- قناوي هدى ,الطفل و تنشئته و حاجاته, مكتبة الانجلو المصرية, القاهرة ,ط3, 1991.

50- كفائي علاء الدين و آخرون ,نظريات الشخصية (الارتقاء ,النمو ,التنوع) , دار الفكر , عمان ط 1 ,2010 .

51- لازاروس ريتشارد, الشخصية , ترجمة سيد غنيم, محمد نجاتي, دار الشروق , بيروت,ط,1993.

52- محسن علي عطية، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، دار المنهاج، دون طبعة، عمان 2008

53- محمد الهادي عفيفي، التربية والتغير الثقافي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، بدون سنة .

54- محمد زيدان ,النمو النفسي للطفل و المراهق و نظريات الشخصية ,دار الشروق , جدة ,ط 1994.

55- محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التربوية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،2000 .

56- محمد عبد العليم مرسي، المعلم والمناهج ..وطرق التدريس، عالم الكتب، الرياض، 1995.

57- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتطبيقاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة،1981.

58- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب بالتعليم، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الثانية، عمان، 2007.

59- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة، ط1 ، عمان، 2004

60- محمد محمود بن يونس , سيكولوجية الدافعية ,الانفعالات ,دار المسيرة عمان ,ط 1 عمان 2007.

61- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1997.

62- محي الدين مختار, دراسات في المنهجية, إعداد مجموعة من الأساتذة تحت إشراف فضيل دليو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000

63- معوض خليل ,علم النفس العام ,مركز الإسكندرية للكتاب, القاهرة,ط,2001.

64- منصور طلعت والشرقاوي أنور ,أسس علم النفس العام ,مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة ,2003.

65- هول كالفين وليندز جاردنر , ترجمة فرج أحمد وآخرون ,نظريات الشخصية ,دار الفكر العربي ,ط2 .

المراجع باللغة الأجنبية:

66- Deci.e,L,&Ryan ,R.M, facilitation optimal motivation and psychological well being across life's domains canadian psychology , 2008,p666.

67-Deci.e,L,&Ryan ,R,M;the"what"and"why" of goal pursuit humain needs and the self determination of behavior.psychologyinquiry eleven edition, 2000,p253

68-Morray ,h, exploration personality, oxforduniversity,press1938,p157

69- Deci.e,L,&Ryan ,R,M, amotivation aproache to self : entegration in personality. In R.dienstbier (ed) . nebraska symposrum on motivation:vol38 perspectives on motivation lincoin.NE:university of nebraska press:1991,p237.

70 - Ewen ,R,B,An introduction to Theories of personality , Brace 305Jovanovich publishers ,Second edition, new York,1974,p302,

71- Greenough,W.T and others, experience and brain development , child development,1987,p539.

72- Harriman .P.I. new dictionary of psychology. Philosophical library .new

73-Maslon ,A. Manual for security inventory Paulo ,Alto ,Calif ,Consulting psychologists , 1972, p 07.

74-Maslon ,A.motiration and personality .Haper and row .publishing new York .1970.p 93 .

75-Murray ,H, A need theory of personality , Harper and Tow publishers ,New york,1975,p 153 ,154.

76- Ryan and others , representation of relationships to teachers , parentsand and friends as predictor of academic motivation and self - esteem ,journal of early adolescene, 1994,p266.

77- Ryan.R.M.and others ,natureand autonomy:organizational view of social and neurobiological aspect of self-regulation in behavior and development and psycology,1997,p701.

78- Sediki des.cand skowronski.J.J, the symbilic self inevolutionary context pesonality and social psychology review,1997,p80.

79- Spencer .D and Rathus. Psychology .Rinehart and Winston .new York holt .1981 .p 305

York. 1974 .p 153

المعاجم و المنشورات:

80- ا بن المنظور, لسان العرب, دار المعارف, الجزء الخامس، لبنان, بدون سنة.

81- جرجس ميشال جرجس ,معجم مصطلحات التربية و التعليم , جار النهضة العربية ,ط1 بيروت 2005

82- خيري وناس، بوصنبورة عبد الحميد، تربية علم النفس تكوين المعلمين، صادر عن وزارة التربية الوطنية

83- الدليل في التشريع المدرسي للتعليم التحضيري و الأساسي و الثانوي, ب. الوطني للمطبوعات المدرسية, الجزائر دون طبعة .

84- القرار الوزاري , رقم 50, المؤرخ في 10 ماي 2005

85- مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال , المديرية الفرعية للتوجيه و الإتصال, مكتب الإعلام حول الدراسة و المهن, تعرف على الجذع المشترك آداب

86- المنجد في اللغة و الآداب و العلوم ,المطبعة الكاثوليكية, بيروت 1965,.

المجلات و المؤتمرات:

87- السرسي أسماء و عبد المقصود أماني ,دراسة للحاجات النفسية لدى الاطفال في مراحل تعليمية مختلفة ,مجلة كلية التربية وعلم النفس ,جامعة عين شمس ,الجزء الرابع ,العدد 24 ,القاهرة , ص. 183,151 .

88- عبد الفتاح يوسف ,الحاجات النفسية و الرضا عن العمل في التدريس لدى المتزوجات وغير المتزوجات,بحث المؤتمر السنوي لعلم النفس ,الجمعية المصرية للدراسات النفسية , الجزء الثاني,القاهرة

المذكرات:

90- عبدالحميد حسن عبدالحميد شاهين استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم , مذكرة ماجستير في المناهج و طرق التدريس, كلية التربية بدمنهور,الإسكندرية

المواقع الإلكترونية:

91- عبد الله بن صالح,التعلم التعاوني

(**http://www.makkaheshraf.gov.sa/st/st17.zip**

ملحق رقم(01) الاستبيان في صورته الأولية

بسم الله الرحمان الرحيم

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي –

كلية الآداب و اللغات و الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيـــــان

السادة الأساتذة المحترمون

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته

تقوم الطالبة بإجراء دراسة لنيل شهادة الماجستير تخصص الإدارة و التسيير في التربية بعنوان : " وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية " و قد أعدت الطالبة لهذا الغرض استبيان تناولت فيه المعايير الواجب توافرها في محتويات التدريس لمرحلة التعليم الثانوي – القسم النهائي – حيث توزعت هذه المعايير على أربعة مجالات تمثل عناصر المنهج و هي الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية و التقويم .

و للإجابة على محتويات هذه الاستبانة يرجى من سيادتكم :

- الاطلاع على جميع فقرات الاستبانة و قراءتها بدقة.
- وضع علامة (+) في المكان المناسب حسب وجهة نظركم علما أساتذتي الكرام بأن إجابتكم ستكون لغرض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن التعاون.

الطالبة **المشرف**

العمراوي شمس الهدى **الأستاذ الدكتور مصمودي زين الدين**

الرقم	البنود	ملائمة	غيرملائمة
	المجال الأول الأهداف		
01	وضوح اهداف المنهاج الدراسي		
02	شمول الأهداف لمجالات التعليم المعرفية،الانفعالية،المهارية		
03	ارتباط أهداف المنهاج بأهداف المرحلة الدراسية		
04	ارتباط الأهداف باحتياجات التلاميذ		
05	تراعي الأهداف إكساب خبرات و مهارات جديدة للتلاميذ		
06	تأكيد الأهداف على البحث عن المعلومات و الخبرات التي يستفيد منها للتلاميذ		
07	تراعي الأهداف الربط بين المعرفة النظرية و تطبيقاتها		
08	قابلية الأهداف للتحقيق		
09	قابلية الأهداف للقياس		
10	صياغة الأهداف صياغة سلوكية		
11	اهتمام الأهداف بالحرية الشخصية و الاستقلال الذاتي		
12	مراعاة الأهداف الربط بين الأصالة و المعاصرة		
13	تأكيد الأهداف على إنجاز الأعمال بسرعة و دقة		
14	اهتمام الأهداف القيام بالأعمال التي يتقنها التلاميذ		
	المجال الثاني المحتوى		
01	ارتباط المحتوى بأهداف التدريس		
02	تنوع موضوعات المحتوى		
03	ملاءمة موضوعات المحتوى من حيث الكم		

04	تنظيم المحتوى تنظيما ملائما		
05	عرض المحتوى بأسلوب واضح		
06	يمتاز المحتوى بصحة المادة التعليمية		
07	مراعاة المحتوى لحاجات التلاميذ		
08	مراعاة المحتوى للفروق الفردية		
09	اهتمام المحتوى بتنمية ميولات التلاميذ		
10	تكامل الجانب النظري مع التطبيقي		
11	شمول المحتوى على ما يقوي ارتباط التلاميذ بمجتمعهم و ثقافتهم		
12	اهتمام المحتوى بتطوير معلومات التلاميذ في مجال تخصصهم		
13	اهتمام المحتوى بتطوير معلومات خارج مجال تخصصهم		
14	اهتمام المحتوى بالتزويد بأكبر قدر من المعلومات		
15	يساعد المحتوى على التعرف على الثقافات الأخرى		
16	يساعد المحتوى على جمع أكبر قدر من المعلومات الجيدة		
17	يسهم المحتوى في تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ		
18	اهتمام المحتوى بالبحث عن المعلومات و الخبرات التي يستفيد منها التلاميذ		
	المجال الثالث طرائق التدريس		
01	ملاءمة طرائق التدريس للأهداف التعليمية		

02	ملاءمة طرائق التدريس لمحتوى المنهاج الدراسي		
03	ملاءمة طرائق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ		
04	مراعاة طرائق التدريس لحاجات التلاميذ		
05	تمتاز طرائق التدريس بالتشويق و الإمتاع		
06	تمتاز طرائق التدريس بالمرونة		
07	مراعاة طرائق التدريس لميول التلاميذ		
08	تأكيد طرائق التدريس على الجانب التطبيقي		
09	استخدام وسائل تعليمية مناسبة		
10	ارتباط الوسائل التعليمية بأهداف التدريس		
11	مراعاة اشتراك التلاميذ في اختيار الوسائل التعليمية		
12	اتصاف الوسائل التعليمية بالتنوع و الشمول		
13	تأكيد طرق التدريس على التفاعل الاجتماعي الجيد		
14	مراعاة اشتراك التلاميذ في اختيار الطرق و الوسائل التي تعمل على تكوين شخصية قوية		
15	الاهتمام بالأنشطة اللاصفية		
16	اتصاف طرق التدريس بالاقتصاد من حيث الجهد و الوقت		
17	تسهم طرق التدريس في تنمية علاقات اجتماعية بين التلاميذ		
18	تسهم طرق التدريس في زيادة مكتسبات التلاميذ المعرفية		
19	تسهم طرق التدريس على اكتساب التلاميذ خبرات و مهارات جديدة		

	المجال الرابع التقويم التربوي		
01	ارتباط التقويم بأهداف التدريس		
02	شمول التقويم للمادة التعليمية		
03	اهتمام التقويم بتقويم عمل الأستاذ		
04	اتصاف التقويم بالتكامل(المعرفي،الوجداني،المهاري)		
05	يمتاز التقويم بالاستمرارية من بداية عملية التعليم حتى نهايتها		
06	اتصاف التقويم بالتوازن بحيث يعطي لكل جانب نفس التقدير من الاهتمام		
07	اتصاف التقويم بالصدق بحيث يقيس ما وضع لقياسه		
08	اتصاف التقويم بالثبات بحيث يعطي نفس النتائج إذا تكرر تطبيقه في نفس الظروف		
09	يمتاز التقويم بالقيمة التشخيصية إذ يشخص بدقة الظواهر المطلوبة		
10	مراعاة التقويم للفروق الفردية		
11	اعتماد التقويم على أسس علمية		
12	مراعاة التنويع في وسائل التقويم		
13	اهتمام التقويم بقياس قدرة التلاميذ على تقويم أنفسهم		
14	استخدام الإختبارات في نهاية كل موضوع		
15	استخدام الإختبارات في نهاية كل وحدة		
16	إنسانية التقويم باحترامه لكرامة المتعلم مع تجنبه لأي عقاب		
17	مراعاة التقويم للناحية الاقتصادية من حيث الجهد و الوقت		

18	تأكيد المشاركة الجماعية في التقويم من خلال تعاون كل المعنيين به		
19	يساهم التقويم في تعديل الموقف التعليمي		
20	اهتام التقويم بتشخيص أعمال المتعلم علميا و سلوكيا و نفسيا		
21	اهتمام التقويم بتعريف المتعلم بمختلف الصعوبات و المشاكل من أجل التغلب عليها		
22	اهتمام التقويم بتعريف المعلم بمختلف الصعوبات و المشاكل من أجل تذليلها والتغلب عليها		

ملحق رقم (02) يوضح قائمة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة
01	بوعامرأحمد زين الدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
02	عواشرية سعيد	أستاذ محاضر ب	جامعة الحاج لخضر -باتنة-
03	بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر أ	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
04	جغبوب دلال	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
05	عامر نورة	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
06	ابريعم سامية	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
07	دمبري لطفي	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-
08	زرزور أحمد	أستاذ محاضر ب	جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي-

ملحق رقم (03) يوضح صدق البنود و المحاور

المحاور							
المحور الأول		**المحور الثاني**		**المحور الثالث**		**المحور الرابع**	
رقم البند	ن م ص	رقم البند	ن م ص	رقم البند	ن م ص	رقم البند	ن م ص
01	0.77	15	1	33	1	52	1
02	0.77	16	1	34	1	53	1
03	1	17	1	35	1	54	0.33
04	1	18	0.33	36	1	55	1
05	1	19	1	37	1	56	1
06	0.77	20	1	38	1	57	0.77
07	1	21	1	39	1	58	1
08	1	22	1	40	1	59	1
09	1	23	1	41	1	60	1
10	1	24	1	42	1	61	1
11	0.77	25	1	43	0.55	62	1
12	1	26	1	44	0.77	63	1
13	0.55	27	1	45	1	64	1
14	0.55	28	0.55	46	1	65	0.77
		29	1	47	1	66	0.77
		30	0.77	48	0.77	67	0.77
		31	1	49	1	68	1
		32	1	50	1	69	0.77
				51	1	70	1
						71	0.77
						72	1
						73	1
0.92		0.92		0.95		0.91	

ملحق رقم (04) يوضح البنود التي تم تعديلها

البند في شكله الأول	البند بعد التعديل
ارتباط الأهداف باحتياجات التلاميذ.	ارتباط الأهداف بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم.
مراعاة المحتوى لحاجات التلاميذ.	مراعاة المحتوى لحاجة التلاميذ لإدراك هويتهم.
اهتمام المحتوى بتنمية ميولات التلاميذ.	اهتمام المحتوى بتنمية الميولات الابتكارية لدى التلاميذ.
مراعاة طرائق التدريس لحاجات التلاميذ طرائق التدريس بالتشويق ذ.	مراعاة طرائق التدريس لحاجة التلاميذ للإنجاز.
اتصاف طرائق التدريس بالتشويق و الإمتاع.	تمتاز طرائق التدريس بالتشويق .

ملحق رقم (05) يوضح البنود التي تم حذفها

الرقم	البنود التي حذفت
01	مراعاة الأهداف الربط بين الأصالة و المعاصرة
02	تأكيد الأهداف على إنجاز الأعمال بسرعة و دقة.
03	تنظيم المحتوى تنظيما ملائما.
04	يساعد المحتوى على جمع أكبر قدر من المعلومات الجيدة.
05	مراعاة اشراك التلاميذ في اختيار الوسائل التعليمية.
06	مراعاة اشراك التلاميذ في اختيار الطرق الوسائل التي تعمل على تكوين التلاميذ.
07	تسهم طرق التدريس في تنمية علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
08	اهتمام التقويم بتقويم عمل الأستاذ.
09	اتصاف التقويم بالتوازن بحيث يعطي لكل جانب نفس القدر من الاهتمام.
10	اهتمام التقويم بتشخيص أعمال المتعلم علميا و سلوكيا و نفسيا.

ملحق رقم(06) الاستبيان في صورته النهائية

بسم الله الرحمان الرحيم

جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي –

كلية الآداب و اللغات و الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استبيـــــان

السادة الأساتذة المحترمون

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته

تقوم الطالبة بإجراء دراسة لنيل شهادة الماجستير تخصص التكوين و التسيير في التربية بعنوان : " وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية و النفسية " و قد أعدت الطالبة لهذا الغرض استبيان تناولت فيه المعايير الواجب توافرها في محتويات التدريس لمرحلة التعليم الثانوي – القسم النهائي – حيث توزعت هذه المعايير على أربعة مجالات تمثل عناصر المنهج و هي الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية و التقويم .

و للإجابة على محتويات هذه الاستبانة يرجى من سيادتكم :

- الاطلاع على جميع فقرات الاستبانة و قراءتها بدقة.
- وضع علامة (+) في المكان المناسب حسب وجهة نظركم علما أساتذتي الكرام بأن إجابتكم ستكون لغرض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن التعاون.

الطالبة **المشرف**

العمراوي شمس الهدى **الأستاذ الدكتورمصمودي زين الدين**

الرقم	البنود	نعم	لا
	المجال الأول الأهداف		
01	يتسم المنهاج الدراسي بالوضوح		
02	تركز الأهداف على تحليل المادة التعليمية		
03	شمول الأهداف لمجال التعليم الإنفعالي		
04	شمول الأهداف لمجال التعليم الحركي		
05	ارتباط أهداف المنهاج بأهداف المرحلة الدراسية		
06	ارتباط الأهداف بحاجة التلاميذ للمعرفة و الفهم		
07	تراعي الأهداف إكساب خبرات و مهارات جديدة للتلاميذ		
08	تراعي الأهداف الربط بين المعرفة النظرية و تطبيقاتها		
09	قابلية الأهداف للتحقيق		
10	قابلية الأهداف للقياس		
11	صياغة الأهداف صياغة سلوكية		
12	اهتمام الأهداف بالحرية الشخصية و الاستقلال الذاتي		
	المجال الثاني المحتوى		
01	ارتباط المحتوى بأهداف التدريس		
02	تنوع موضوعات المحتوى		
03	ملاءمة موضوعات المحتوى من حيث الكم		
04	عرض المحتوى بأسلوب واضح		
05	يمتاز المحتوى بصحة المادة التعليمية		
06	مراعاة المحتوى لحاجة التلاميذ لإدراك هويتهم		
07	مراعاة المحتوى للفروق الفردية		
08	اهتمام المحتوى بتنمية الميولات الابتكارية لدى التلاميذ		
09	تكامل الجانب النظري مع التطبيقي		
10	شمول المحتوى على ما يقوي ارتباط التلاميذ بمجتمعهم و ثقافتهم		
11	اهتمام المحتوى بتطوير معلومات التلاميذ في مجال تخصصهم		
12	اهتمام المحتوى بتطوير معلومات مكملة لتخصص التلاميذ		
13	يساعد المحتوى على التعرف على الثقافات الأخرى		
14	يسهم المحتوى في تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ		
15	يهتم المحتوى بالبحث عن المعلومات و الخبرات التي		

	يستفيد منها التلاميذ		
	المجال الثالث طرائق التدريس		
01	ملاءمة طرائق التدريس للأهداف التعليمية		
02	ملاءمة طرائق التدريس لمحتوى المنهاج الدراسي		
03	ملاءمة طرائق التدريس للفروق الفردية بين التلاميذ		
04	مراعاة طرائق التدريس لحاجات التلاميذ للإنجاز		
05	تمتاز طرائق التدريس بالتشويق		
06	تمتاز طرائق التدريس بالمرونة		
07	مراعاة طرائق التدريس لميول التلاميذ الإبداعية		
08	تأكيد طرائق التدريس على الجانب التطبيقي		
09	استخدام وسائل تعليمية مناسبة		
10	تأكيد طرائق التدريس على إيجابية التفاعل الصفي		
11	الاهتمام بالأنشطة اللاصفية(خرجات بيداغوجية, مسرح ,معارض ...الخ)		
12	تمتاز طرائق التدريس بالاقتصاد من حيث الجهد و الوقت		
13	تساهم طرائق التدريس في زيادة مكتسبات التلاميذ المعرفية		
14	تساهم طرائق التدريس في اكتساب التلاميذ خبرات و مهارات جديد		
	المجال الرابع التقويم التربوي		
01	ارتباط التقويم بأهداف التدريس		
02	شمول التقويم للمادة التعليمية		
03	يمتاز التقويم بالتكامل حيث يهدف الى تحقيق النمو الشامل و المتكامل للمتعلم في جميع مجالات الحياة		
04	يمتاز التقويم بالاستمرارية من بداية عملية التعليم حتى نهايتها		
05	يمتاز التقويم بالموضوعية		
06	يمتاز التقويم بالصدق اذ يقيس فعلا ما وضع لقياسه		
07	يمتاز التقويم بالثبات إذ يعطي نفس النتائج إذا تكرر تطبيقه في نفس الظروف		
08	يمتاز التقويم بالقيمة التشخيصية إذ يشخص بدقة الظواهر المطوبة		
09	مراعاة التقويم للفروق الفردية		
10	اعتماد التقويم على أسس علمية		
11	مراعاة التنويع في وسائل التقويم		

12	اهتمام التقويم بقياس قدرة التلاميذ على تقويم أنفسهم		
13	استخدام الاختبارات في نهاية كل موضوع		
14	استخدام الاختبارات في نهاية كل وحدة		
15	مراعاة التقويم للناحية الإنسانية للمتعلم		
16	مراعاة التقويم من الناحية الاقتصادية من حيث الجهد و الوقت		
17	تأكيد المشاركة الجماعية في التقويم من خلال تعاون كل المعنيين به		
18	يساهم التقويم في تعديل الموقف التعليمي		
19	اهتمام التقويم بتعريف المتعلم على المشاكل و الصعوبات من أجل التغلب عليها		
20	اهتمام التقويم بتعريف المعلم بمختلف الصعوبات و المشاكل من أجل تذليلها والتغلب عليها		

ملحق رقم (07) يوضح عرض عام لنتائج الدراسة النهائية من خلال استجابات أفراد العينة على بنود الاستبيان

الاختيار/نعم	النسبة المئوية نعم	الاختيار / لا	النسبة المئوية لا %	النسبة الكلية %
60	76.92307691	18	23.07692309	100
71	91.02564101	7	8.974358974	100
29	37.17948718	49	62.82051282	100
37	47.43589743	41	52.56410257	100
35	44.87179487	43	55.12820513	100
72	92.30769231	6	7.692307691	100
58	74.35897436	20	25.64102564	100
53	67.94871795	25	32.05128205	100
55	70.51282051	23	29.48717949	100
44	56.41025641	34	43.58974359	100
48	61.53846154	30	38.46153846	100
48	61.53846154	30	38.46153846	100
70	89.74358974	8	10.25641026	100
66	84.61538462	12	15.38461538	100
30	38.46153846	48	61.53846154	100
49	62.82051282	29	37.17948718	100
59	75.64102564	19	24.35897436	100
34	43.58974359	44	56.41025641	100
29	37.17948718	49	62.82051282	100
22	28.20512821	56	71.79487179	100
36	46.15384615	42	53.84615385	100
48	61.53846154	30	38.46153846	100
43	55.12820513	35	44.87179487	100
52	66.66666667	26	33.33333333	100
41	52.56410257	37	47.43589743	100
36	46.15384615	42	53.84615385	100
47	60.25641026	31	39.74358974	100
50	64.10256411	28	35.89743589	100
41	52.56410257	37	47.43589743	100
28	35.89743589	50	64.10256411	100
33	42.30769231	45	57.69230769	100
50	64.10256411	28	35.89743589	100
56	71.79487179	22	28.20512821	100
19	24.35897436	59	75.64102564	100
38	48.71794872	40	51.28205128	100
34	43.58974359	44	56.41025641	100
38	48.71794872	40	51.28205128	100
15	19.23076923	63	80.76923077	100
34	43.58974359	44	56.41025641	100
71	91.02564101	7	8.974358974	100
63	80.76923077	15	19.23076923	100
63	80.76923077	15	19.23076923	100
56	71.79487179	22	28.20512821	100
41	52.56410257	37	47.43589743	100
44	56.41025641	34	43.58974359	100
46	58.97435897	32	41.02564103	100
39	50	39	50	100
32	41.02564103	46	58.97435897	100
25	32.05128205	53	67.94871795	100
38	48.71794872	40	51.28205128	100
49	62.82051282	29	37.17948718	100
52	66.66666667	26	33.33333333	100
37	47.43589743	41	52.56410257	100
49	62.82051282	29	37.17948718	100
51	65.38461538	27	34.61538462	100
35	44.87179487	43	55.12820513	100
37	47.43589743	41	52.56410257	100
40	51.28205128	38	48.71794872	100
50	64.10256411	28	35.89743589	100
52	66.66666667	26	33.33333333	100
41	52.56410257	37	47.43589743	100