الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2 لونيسي علي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه ل م د في علم النفس

تخصص الإرشاد والصحة النفسية

إعداد الطالب
محمد بونحلة

إشراف الأستاذ الدكتور
عبد العزيز يوسالم

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2 لونيسي علي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه ل م د في علم النفس

تخصص الإرشاد والصحة النفسية

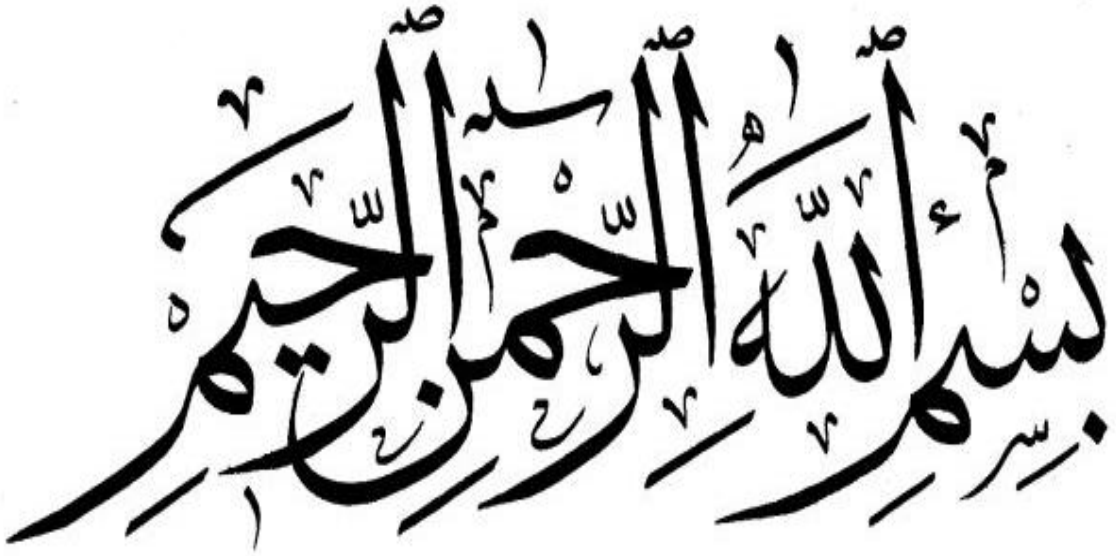
إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ:**

محمد بونحلة **عبد العزيز يوسالم**

أمام اللجنة المكونة من:

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة	الجامعة
لورسي عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة البليدة 2
بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة البليدة 2
واكد رابح	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
لعزالي صليحة	أستاذة محاضرة أ	عضوا مناقشا	جامعة خميس مليانة
بوطالية يمينة	أستاذة محاضرة أ	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2
حمزاوي يزيد	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2

السنة الجامعية: 2021/2020


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى نبع الحنان الذي لا ينضب.....إلى من أسكنتني شغاف قلبها حبا ودفئا وحنانا.....
إلى أجمل نغم في الكون .....أمي حفظك الله ورعاك.

إلى من علمنا الكفاح حتى الرمق الأخير.....لأن هناك على هذه الأرض ما يستحق الحياة.....أبي أطال الله عمرك وعافاك.

إلى من آثروني على أنفسهم في كثير من الأحيان .....وكانوا لي الملاذ والملجأ على مر الزمان....إخوتي الأعزاء.

إلى من فرشت لي قلبها دربا لأحلامي....أخطوا عليه وصولا لآمالي.....إلى من سكن لها الفؤاد وحملت لها الوداد.....إلى أم يحي زوجتي

إلى زينة الحياة وفتنتها.....لهم كلماتي كي تخبرهم أنهم قطع من ذاتي.....وشموع تضيء حياتي....إلى يحي ، أسامة ، مريم و أوس.

إلى زملاء الدفعة أعزائي.....إلى رجال الميدان ...العمرين (سباغ ومطاري) ومجاهد الفنان.

إلى كل زملاء دفعة الارشاد والصحة النفسية.

وإلى كل معلم يعمل بإتقان.

إليكم جميعا أهدي ثمار جهدي.

.

.

شكر

﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾

الآية 19 من سورة النمل

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مبارك فيه يسر لي مبتغاي وأمدني بالقوة والإرادة لإتمام هذا العمل، وعرفانا بالفضل والجميل أوجه شكري وامتناني إلى أساتذتي الذين من علمهم استقيت ومن حلمهم ارتويت وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور عبد العزيز بوسالم الذي كان لي عظيم الشرف، العمل تحت اشرافه وتوجيهه، وعلى ملاحظاته وتوجيهاته خلال اشرافه على هذا العمل، فأدامك الله منارة يهتدي بها طلاب العلم وجزاك الله خيرا.

كما لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الكرام فريق التكوين وعلى رأسهم الأستاذ الدكتور محي الدين عبد العزيز الأستاذ الدكتور، الربيع العبزوزي والأستاذ الدكتور محمد الطاهر بوطغان والأستاذ الدكتور أحمد فاضلي

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى الأساتذة المحكمين، والشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث.

وإلى جميع أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في هذه الدراسة وإلى كل من ساهم فيه من قريب أو من بعيد.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، مستوى رضاهم الوظيفي، ومستوى جودة أدائهم التدريسي، كما سعت للكشف عن الفروق في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني وفقاً لمتغير نمط التكوين، ومادة التدريس، ومن ثم التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهاتهم نحو المناهج ورضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي. استخدم الباحث المنهج الوصفي، بحيث شارك في هذه الدراسة (481) أستاذاً وأستاذةً من أساتذة التعليم المتوسط من عدة ولايات جزائرية تم اختيارهم بطريقة قصدية، ومن أجل هذا استخدم الباحث أدوات تمثلت في مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني من اعداد الباحث ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين لـ سراوي على (2016) ومقياس جودة الأداء التدريسي لـ بن بيه أحمد (2016)، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة موجبة نحو أهداف مناهج الجيل الثاني، في حين كانت سالبة نحو محتوى هذه المناهج والتقويم فيها، أما بالنسبة للأنشطة والوسائل وطرق التدريس فكانت الاتجاهات نحوها محايدة، وكذا وجود مستوى منخفض للرضا الوظيفي ومستوى متوسط لجودة الأداء التدريسي، أما فيما يخص الفروق فقد توصلنا إلى وجود فروق دالة احصائياً بين أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير نمط التكوين، وعدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير مادة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية متوسطة موجبة دالة احصائياً سواء بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي أم اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وجودة أدائهم التدريسي.

الكلمات المفتاحية

الاتجاهات، مناهج الجيل الثاني، الرضا الوظيفي، جودة الأداء التدريسي، أستاذ التعليم المتوسط.

فهرس المواضيع

إهداء.....أ

شكر .....ب

الملخص..... ..... ت

فهرس المواضيع..... ..... ث

فهرس الجداول..... د

فهرس الأشكال..... ..... ز

مقدمة..... 16

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول: المدخل التمهيدي للدراسة

1. الإشكالية..... 21

2. الفرضيات..... 29

3. أهمية الدراسة..... 29

4. أهداف الدراسة..... 30

5. تعريف المفاهيم..... 30

6. الدراسات السابقة..... 32

الفصل الثاني: اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية

مدخل..... 47

1. مفهوم الاتجاه..... 48

2. مكونات الاتجاه..... 50

3. مفهوم المنهاج المدرسي..... 52
4. عناصر المنهاج..... 61
5. الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية 73
6. أنواع المناهج (تنظيمات المناهج)..... 79
7. مفهوم مناهج الجيل الثاني..... 80
8. المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني.....81
9. دواعي وضع مناهج الجيل الثاني..... 82
10. أهداف مناهج الجيل الثاني..... 83
11. خصائص مناهج الجيل الثاني..... 84
12. المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني..... 84
13. القيم الواردة في الجيل الثاني: 86
14. آليات ووثائق تنفيذ الجيل الثاني: 88
15. نقد مناهج الجيل الثاني..... 89
ملخص.....
الفصل الثالث:الرضا الوظيفي للأستاذ
مدخل..... 95
1. مفهوم الرضا الوظيفي..... 95
2. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي..... 99
3. أنواع الرضا الوظيفي.....116
1.3 الرضا الوظيفي الداخلي: 116

2.3 الرضا الوظيفي الخارجي 116
3.3 الرضا الكلي العام..... 116
4.3 الرضا الوظيفي المتوقع..... 116
5.3 الرضا الوظيفي الفعلي..... 117
6.3 الرضا الكلي: 117
4. أهمية الرضا الوظيفي..... 117
5. العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للأستاذ 120
6 . أساليب قياس الرضا الوظيفي. 131
7. الأثار السلبية لعدم الرضا الوظيفي للأستاذ.....134
ملخص.....139
الفصل الرابع: جودة الأداء التدريسي للأستاذ
مدخل..... .....
1. الجودة الشاملة في التعليم.....
1.1 مفهوم الجودة..... 141
2.1 الجودة في التعليم..... 142
3.1 أهمية جودة التعليم.....143
4.1 أهداف جودة التعليم.....144
5.1 مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.....145
6.1 صعوبات تطبيق الجودة في التعليم.....146
7.1 عناصر جودة التعليم..... 147

2. جودة الأداء التدريسي للأستاذ.....150

1.2 مفهوم الأداء التدريسي..... 151

2-2 مراحل الأداء التدريسي:..... 152

2.2 معايير جودة الأداء التدريسي 169

3.2 أهداف جودة الأداء التدريسي 174

4.2 أهمية جودة الأداء التدريسي.....175

5.2 تقويم جودة الأداء التدريسي.....176

ملخص.....

الباب الثاني : الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية..... 180

2. الدراسة الأساسية..... 183

1.2 منهج الدراسة..... 183

2.2 المشاركون في الدراسة..... 184

3.2 الحدود الزمنية والمكانية.....186

4.2 أدوات الدراسة.....187

5.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة 203

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

1. التحقق من التوزيع الطبيعي..... 205

2. الإجابة عن التساؤلات..... 205

1.2 الإجابة عن التساؤل الأول.....205
2.2 الإجابة عن التساؤل الثاني.....211
3.2 الإجابة عن التساؤل الثالث... 213
4.2 الإجابة عن التساؤل الرابع.....216
5.2 الإجابة عن التساؤل الخامس 220
6.2 الإجابة عن التساؤل السادس 226
3.عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات.....232
1.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....232
2.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية. 235
3.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....239
4.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....243
خلاصة..... 246
خاتمة..... 248
المراجع.....252
الملاحـق..... 271

فهرس الجداول

جدول رقم 1 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 44
جدول رقم 2 المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث 59
جدول رقم 3 الحدود المكانية والبشرية للدراسة الاستطلاعية..... 182

جدول رقم 4 خصائص المشاركين في الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخبرة المهنية. 183

جدول رقم5 خصائص المشاركين في الدراسة وفقاً لنمط التكوين والجنس والخبرة المهنية 184

جدول رقم 6 خصائص المشاركين في الدراسة وفقا لطبيعة مادة التدريس والجنس والخبرة المهنية 185

جدول رقم 7 أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني 187

جدول رقم 8 طريقة تصحيح المقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني 188

جدول رقم 9 العبارات التي اقترح المحكمين حذفها من مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني 189

جدول رقم 10 العبارات التي اقترح المحكمين تعديلها من مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني..... 190

جدول رقم 11ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني 191

جدول رقم 12 ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو محتوى مناهج الجيل الثاني 191

جدول رقم 13ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني 192

جدول رقم 14ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو التقويم مناهج الجيل الثاني..... 193

جدول رقم 15ارتباطات درجات الأبعاد مع درجة المقياس الكلية 194

جدول رقم16ثبات مقياس عن طريق ألفا كرونباخ..... 195

جدول رقم 17طبيعة الاتجاه نحو عناصر المنهاج حسب الدرجات الخام للأبعاد..... 195

جدول رقم 18 طريقة تصحيح استجابات الأساتذة على مقياس الرضا الوظيفي 197

جدول رقم 19 مستويات الرضا الوظيفي 197

جدول رقم 20 معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي 198

جدول رقم 21 معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي. 199

جدول رقم 22 قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي 200

جدول رقم 23 معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء التدريسي 201

جدول رقم24 قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الأداء التدريسي 202

جدول رقم 25 يوضح التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة 205

جدول رقم 26 طبيعة الاتجاهات نحو أهداف مناهج الجيل الثاني 206

جدول رقم 27 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني 211

جدول رقم 28 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو وسائل وطرق التدريس والأنشطة في مناهج الجيل الثاني 214

جدول رقم 29 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني 216

جدول رقم 30 مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة المشاركين في الدراسة 221

جدول رقم 31 مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة المشاركين في الدراسة 227

جدول رقم 32 نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني والرضا الوظيفي 233

جدول رقم 33 نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني وجودة الأداء التدريسي 236

جدول رقم34 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين فئات متغير نمط التكوين في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني 239

جدول رقم 35 نتائج الاختبار البعدي (POST HOC-TEST) وحساب أقل فرق ممكن ((LSD في اتجاه الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني حسب متغير نمط التكوين 240

جدول رقم 36 يوضح نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين المجموعات حسب متغير مادة التدريس في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني..... 244

فهرس الأشكال

شكل رقم 1 عناصر المنهاج 62

شكل رقم2 صنافة بلوم للأهداف في المجال المعرفي.....64

شكل رقم 3 صنافة الأهداف الوجدانية 67

شكل رقم 4 صنافة الأهداف النفس حركية.....69

شكل رقم 5 هرم ماسلو للحاجات.....101

شكل رقم 6 الرضا الوظيفي بين النظرة التقليدية ونظرية العاملين 104

شكل رقم 7 نموذج بورتر ولولير 112

شكل رقم8 معدل الغياب 131

شكل رقم 9 معدل ترك الخدمة 132

شكل رقم10 طريقة الفواصل المتساوية ظاهريا.....133

شكل رقم 11 عناصر الجودة التعليمية.....147

شكل رقم 12 مراحل الأداء التدريسي.....152

مقدمـــــة

مقدمة

شهدت الجزائر مند استقلالها مجموعة من التغيرات والإصلاحات في شتى القطاعات، وخاصة في قطاع التربية لأهميته البالغة في حياة الفرد والمجتمع، والذي بدوره عرف تغيرات عديدة كان آخرها الإصلاحات التي مست المناهج التربوية ابتداء من السنة الدراسية (2016–2017) والتي عرفت بمناهج الجيل الثاني، والتي اعتمد في بنائها على القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 ونتائج الاستشارة الميدانية الصادرة في أفريل(2013) والدليل المنهجي لإعداد المناهج، وقبل تطبيقها أقيم تكوين للأساتذة حول هذه المناهج أثناء عطل نهايات الأسبوع وأثناء العطل الفصلية لكنه لم يكن كافيا مما صعب تنفيذها وترك انطباعات واتجاهات متباينة حولها.

ولا شك أن للاتجاهات دورا مهما في سلوك الفرد نحو المواقف المختلفة، فقد توجه الاتجاهات السلوك، مع أو ضد موقف ما، أو مهنة معينة، وهذا التوجيه يؤثر بالضرورة على علاقة الفرد، بالموقف أو المهنة إما إقبالا نحوها أو إعراضا عنها، فوجود الاتجاه السلبي نحو المناهج هو اتجاه سلبي نحو المدرسة التي يعمل بها، ولكن لا يعني بالضرورة تركها أو التخلي عنها، فقد يستمر في مزاولة مهنته نتيجة ظروف ضاغطة، لكن إنجازه لمتطلبات المهنة قد لا يكون بالمستوى المطلوب الذي يحقق الأهداف المنوطة به.

وباعتبار الباحث عايش أجواء تطبيق هذه المناهج ولاحظ الاضطرابات والتجاذبات في الوسط التربوي التي صاحبتها بكونه موظفا بقطاع التربية، ولاحظ أن أغلب الأساتذة لا تروقهم هذه المناهج مما جعلهم يشعرون بالإحباط.

وباعتبار الرضا الوظيفي مفهوما يشير إلى مدى الإشباع الذي تحققه الوظيفة لحاجات الفرد المادية والمعنوية، ومن هذه الزاوية لاحظ الباحث خروج عدد كبير من الأساتذة من التعليم إلى التقاعد المسبق، والذي يعتبر من مؤشرات عدم الرضا الوظيفي وهذا، خاصة بعد صدور قانون التقاعد الجديد الذي يشترط وصوول العامل إلى سن الستين سنة، فحسب بيان الأمين العام لوزارة التربية لموقع

(الشروق اليومي، 2016) بلغ عدد الأساتذة المستفيدين من التقاعد (30584) أستاذا 93 % منهم استفادوا من التقاعد المسبق أي (28465) أستاذا وحسب الباحث فإن هذا قد يعتبر مؤشرا للاتجاه السلبي للأساتذة نحو مهنة التعليم بصفة عامة ومؤشرا لعدم الرضا ويعبر هدرا في طاقات بشرية مؤهلة ولها خبرة طويلة في التعليم، كان يمكن لها أن تقدم الكثير من الابداع لو وجدت الاهتمام والعناية اللازمة.

ونظرا لما لاتجاه الأساتذة نحو المناهج التربوية من أثر واضح على مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية، لاتصالهم المباشر بالمناهج التربوية، لتكون هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في معرفة ما يحمله الأساتذة من اتجاهات نحو هذه المناهج لكونهم يشكلون ركنا أساسيا في تنفيذها، ونظرا لكون الرضا الوظيفي أحد الدوافع المهمة للأداء المتميز الذي يمكن أن يؤديه الأساتذة.

وباعتبار الرضا الوظيفي من مؤشرات نجاحهم في أدائهم التدريسي، وكونه أيضا عنصرا هاما في مفهوم الجودة الشاملة القائم على مبدأ التطوير والتحسين الدائم لظروف العمل.

وهذا ما دفعنا في دراستنا الحالية إلى محاولة التعرف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، والكشف عن طبيعة العلاقة بينها وبين رضاهم الوظيفي من جهة، وجودة أدائهم التدريسي من جهة أخرى.

ولتغطية متغيرات هذه الدراسة قدمنا جانبين أحدهما نظري وآخر تطبيقي، ففي الجانب النظري تناولنا المدخل التمهيدي للدراسة ووضحنا فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها، وتحديد مفاهيمها الإجرائية، وعرضنا مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ، و تطرقنا في **الفصل الأول** إلى اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية وتطرقنا فيه إلى موضوع الاتجاهات ومكوناتها وخصائصها،

بالإضافة إلى المناهج من حيث مفهومها وعناصرها، وأسس بنائها وصولا إلى مناهج الجيل الثاني، وأما **الفصل الثاني** فتطرقنا إلى موضوع الرضا الوظيفي من حيث المفهوم والنظريات المفسرة له، والعوامل المؤثرة فيه وأساليب قياسه، في حين تطرقنا في **الفصل الثالث** من الدراسة إلى موضوع جودة الأداء التدريسي للأستاذ من حيث مفهوم الجودة وأهميتها وأهدافها وعناصرها ثم جودة الأداء التدريسي ومراحلها ومعاييرها وتقويمها.

أما الجانب الثاني من الدراسة فخصص للدراسة التطبيقية حيث اشتمل على فصلين، فصل تم فيه عرض الإجراءات المنهجية للدراسة انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية التي جاءت على مرحلتين مرحلة أولية جاءت لاستخراج مؤشرات مقياس اتجاهات الأساتذة من خلال المقابلة نصف موجهة ومرحلة ثانية لاستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، والتعامل مع الأساتذة المشاركين

ثم الدراسة الأساسية التي أستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي، ثم وصف مجتمع الدراسة وحدودها المكانية والزمانية والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة المعلومات والفصل الأخير تم فيه عرض النتائج المتوصل اليها في حدود تساؤلات الدراسة وفرضياتها ومناقشتها على ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة لنختم دراستنا بجملة من الاقتراحات التي تم التوصل اليها من خلال نتائج الدراسة الحالية.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

المدخل التمهيدي للدراسة

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة

5- تعريف المفاهيم اجرائيا

6- الدراسات السابقة

الفصل الأول: المدخل التمهيدي للدراسة

1-الإشكالية

يعتبر موضوع المناهج المدرسية من أهم مواضيع التربية بل هو لبها وأساسها الذي ترتكز عليه، فالمنهاج الدراسي هو الوسيلة التي تصل بها الأمة إلى ما تبتغيه من أهداف وآمال، كون المنهج يسهم في الرقي بالمستوى المعرفي والوجداني والقيمي للمتعلم مما ينتج للمجتمع فردا شديد التعلق بقيمه الإنسانية عامة والوطنية خاصة، قادرا على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه. ولتحقيق ذلك تعمل كل دول العالم جاهدة على تحسين مناهجها التربوية بصفة مستمرة.

وفي هذا السياق، دأبت الجزائر منذ فجر الاستقلال على الاهتمام بالتربية والتعليم وسخرت لها حصة معتبرة من إمكانياتها المادية والبشرية.

وقد مرت المنظومة التربوية الجزائرية بعدة مراحل من الإصلاحات والتعديلات، فبعد الاستقلال تبنت الجزائر المنهاج الفرنسي مع إدخال بعض التعديلات عليه بداية من الدخول المدرسي سنة 1963، ثم تواصلت باتخاذ إجراءات استعجالية تميزت بإدخال إصلاحات استعجالية اقتضاها ترقيع أوضاع التعليم الموروثة عن الاستعمار وتعريب السنة الأولى والثانية كليا سنة 1965، غير أن هذه الفترة شهدت مشكلة ازدواجية اللغة لدى التلاميذ وتركيز المناهج على تحصيل أكبر م من المعارف لا غير.

وبعد ذلك جاءت مرحلة الإصلاح التربوي الفعلي المنبثق، عن أمرية 16 أفريل سنة 1976 وذلك لربط التعليم بالحياة العملية والانفتاح على عالم العلوم والتقنيات، ووجهت أجزاء من مناهجها إلى التركيز على النشاطات المنتجة والمفيدة اجتماعيا، كما عملت على تكريس مجانية التعليم في كل المستويات واجبارية التعليم الأساسي لجميع الأطفال من سن السادسة إلى السادسة عشر.

غير أن تطور الفكر التربوي والتكنولوجي في العالم والانفتاح السياسي والاقتصادي الذي شهدته الجزائر، بالإضافة إلى النقائص المسجلة في بيداغوجيا الأهداف على غرار مشكلة تجزئة المعرفة إلى أهداف مفككة غير قابلة للتطبيق على أرض الواقع، أتت لتضاف إلى الجدل الذي نتج عن الصراع بين التيار الذي يرى بضرورة الإبقاء على المدرسة الأساسية والاكتفاء بتقييمها وسد ثغراتها من جهة، والتيار الذي يرى بضرورة إحداث إصلاح جذري للمنظومة التربوية، كون المدرسة الأساسية لم تعد تستجيب لحاجات المجتمع.[1]

ومن هذا المنطلق اعتمدت وزارة التربية الوطنية مناهج الجيل الأول من المقاربة بالكفاءات والتي رأت أنها أفضل المقاربات في الاستجابة لمتطلبات الأوضاع الداخلية والخارجية للبلاد من المقاربات السابقة (المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالمحتويات).

ولكن، بعد اعتماد الجيل الأول من هذه المقاربة بداية من سنة 2003 وحسب (اللجنة الوطنية للمناهج ، أفريل 2015) [2]ظهرت العديد من الاختلالات والقصور على غرار انفصال المواد الدراسية عن بعضها البعض مما أسفر عن مناهج مختلفة الشكل والمصطلحات وغياب الكفاءات العرضية بين المواد وكذا تركيز التقويم على الجانب المفاهيمي فقط وإهماله للسلوكات والقيم بالإضافة إلى وجود اختلالات واضحة في الكتاب المدرسي، ناهيك عن كونها أعدت قبل صدور القانون التوجيهي للتربية الوطنية لسنة(2008) [3]الذي حدد ملامح ومواصفات تخرج المواطن الجزائري بعد نهاية التعليم الالزامي (الابتدائي والمتوسط).

---

[1] لشهب أحمد. تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. مجلة دراسات نفسية وتربوية،2015.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج . تطور المناهج الدراسية. الجزائر. أفريل 2015.

[3] وزارة التربية منتوري.الوطنية .القانون التوجيهي للتربية الوطنية . الجزائر : منشورات وزارة التربية الوطنية. 2008.

لذا تحولت النقائص الملاحظة بالجيل الأول من المقاربة بالكفاءات أرضية انطلاق للجيل الثاني الذي سعى إلى تداركها من خلال التركيز على ملمح التخرج للمرحلة التعليمية ثم الطور ثم السنة في تناسق عمودي من جهة والتركيز على مركبات الكفاءات، خاصة الكفاءات العرضية في عملية تناسق أفقي، بالإضافة إلى إدراج القيم والسلوكيات في كل مكونات مناهج المواد إضافة إلى ادراج نشاطات تعلمية لتوظيف الموارد المعرفية مع توحيد المصطلحات.

وتميزت مناهج الجيل الثاني بكونها تتمحور حول المتعلم كونها تمنحه الفرصة لتجسيد الخبرات المتعلمة كمشروع للحياة واعداده لها بحيث تسعى إلى تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم (معرفية، وجدانية، جسمية) في شمول واتزان وتوصي بضرورة توظيف كل ما يكتسبه المتعلم في حياته اليومية وتهيئة الفرص لتنمية روح المبادرة والاستقصاء والقدرة على تحسين اتخاذ القرار في المواقف وفي حل المشكلات الحياتية. حيث يمكن ملاحظة أن هذه المبادئ الأساسية مستقاة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في المناهج الجديدة.

وأكد (أوحيدة، 2016)[1] أنه رغم كل الجهود المبذولة لتجسيد مناهج الجيل الثاني إلا أنها تبنيه اتسم بالتسرع بسبب ضعف التحضير لذلك وكذا عدم إشراك الأساتذة مشاركة فعلية في إعدادها بالإضافة إلى عدم تحضير وسائل تطبيق هذه المناهج وعدم إرفاق ذلك باستراتيجية تنفيذ واضحة المعالم، بل حتى ولم تسبق ذلك أي تجارب محدودة النطاق، دون إهمال عامل تكوين الأساتذة الذي كان شكليا فقط

هذه الثغرات أثرت سلبا على كامل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية وعلى رأسهم الأستاذ الذي يعتبر أهم حلقة في عملية تجسيد المناهج على أرض الواقع مما ولد لديه اختلالا في اقتناعه

[1] أوحيدة علي، إصلاحات الجيل الثاني مآلها الفشل،2016. www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=1957788

بأهداف هذه المناهج وجعله أيضا يشعر بالعجز عن القيام بالمهام المنوطة إليه وتحقيق المستوى المنشود من طرف صانعي القرار بالإضافة إلى الآثار السلبية والخطيرة التي يتركها على تعليم التلاميذ، وقد سببت تلك الظروف شعورا بالعجز لدى المعلم نتج عنه الإحساس بعدم الرضا.

وبما أن العبء الأكبر في تطبيق المناهج والعمل على تحقيق أهدافها المتنوعة يقع على كاهل الأستاذ، فإن موقف المعلم تجاه هذه المناهج يعتبر عنصرا أساسيا في الحكم على نجاحها من عدمه.

ويظهر رضا الأستاذ عن وظيفته على شكل شعور نفسي بالارتياح والسعادة، ويتحقق للأستاذ عندما يحدث العمل لديه إشباعا كاملا للحاجات الملحة، كما يوفر له إمكانية في أن يؤدي دوره الذي يرغب به في الحياة، ويتمكن من تحقيق أقصى قدر ممكن من إمكاناته وقدراته وطاقاته الكامنة في محيط عمله، وأن يصل الأستاذ إلى قمة الإبداع الذي يريد تحقيقه في عمله.

ويتحقق الرضا الوظيفي للأستاذ نتيجة تداخل عدة عوامل مع بعضها البعض وهي مجموعة المؤثرات الإيجابية أو السلبية التي تؤدي إلى قبول الأستاذ أو رفضه لعمله نتيجة لما يقدمه له من عوائد، تتمثل في الراتب الشهري والحوافز المادية الأخرى وفرص الترقية والعلاقة مع الأخرين (المسؤولين، الزملاء، التلاميذ، أولياء التلاميذ) والشعور بالأمن والاستقرار بالإضافة إلى العوامل الشخصية كالعمر والجنس والحالة الاجتماعية ومدة الخدمة.

ويؤثر الرضا مباشرة على أداء الأستاذ حيث يمده بالطاقة اللازمة التي تمكنه من أداء عمله والاستمرار فيه بل وتطويره والابداع فيه حيث يسهم في بعث الطمأنينة في قلبه ويصفو فكره فيركز في عمله فينتج ويبدع فيه.[1]

وتوصل ايلنبيرغ[2] (Ellenberg,1972) أن مستوى الرضا الوظيفي المرتفع للأساتذة يؤدي إلى رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ وعلى العكس من ذلك، فالمستويات المنخفضة للرضا الوظيفي تؤدي إلى تخفيض إنتاجية الأساتذة وجودة أداء تدريسهم، وظهور الإرهاق والتعب، والكآبة وكثرة الإجازات المرضية، والتفكير بترك الوظيفية، والسخرية والاحتقار اتجاه التلاميذ.

وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب على أن الأفراد الراضين وظيفيا: يعيشون حياة أطول من الأفراد غير الراضين وهم الأقل عرضة للقلق النفسي، وأكثر تقديرا للذات، وأكثر قدرة على التكيف الاجتماعي ولهم القدرة على التكيف مع بيئة العمل حيث أن الوضعية النفسية المريحة تعطي إمكانية أكبر للتحكم في العمل وما يحيط به. كما يرتفع مستوى طموحهم فهؤلاء الأفراد تكون لهم رغبة أكبر في تطوير مستقبلهم الوظيفي. كما يزداد رضاهم عن الحياة لأن المزايا التي توفرها الوظيفة تساعد على مقابلة متطلبات الحياة.[3]

---

[1] السبيعي عبد الله سحمي.الاحتراق النفسي وعلاقتهبالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: رسالة ماجستير. 2014

[2] Ellenberg, F. C. 'Factors Affecting Teacher Morale.' "NASSP Bulletin" 56, 12 (December1972): 76

[3] شنوفي نور الدين. تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية الإقتصادية. جامعة الجزائر: أطروحة دكتوراه. 2005.

وأشار ميلر (MiIler,1981) إلى أن الرضا الوظيفي للأساتذة يستطيع التأثير إيجابيًا في اتجاهات التلاميذ وتعليمهم، فرفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين لا يجعل التدريس أكثر متعة وجودة للأساتذة أنفسهم فقط بل يجعل التعلم أكثر متعة للتلاميذ أيضا، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وأداء التلاميذ[1].

كما أشار (Digumarti & Damera,2003)[2] إلى أن الرضا الوظيفي يعد مطلبًا رئيسيًا لعمليات التعليم والتدريس الناجح .ويعد ظاهرة معقدة تتضمن عناصر شخصية ومؤسسية واجتماعية .فحينما يتحقق للأساتذة رضا وظيفيًا كافيًا سيكونون في موقع يمكنهم من الوفاء بتحقيق الأهداف التربوية والأهداف الوطنية.

من جهتها خلصت نتائج دراسة (Imran، Arif ،Cheema، و Azeem، 2014)[3] إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، والاتجاه نحو العمل للأساتذة العاملين في القطاع التعليمي.

وبما أن الرضا الوظيفي يشكل عنصرا هاما في مفهوم الجودة الشاملة القائم على مبدأ التطوير والتحسين الدائم لظروف العمل.

حيث تعد جودة أداء الأستاذ من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة، فقد بادرت العديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية بطرح موضوع جودة أداء الأستاذ بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية هذا

---

[1] Miller, William C. "Staff Morale, School Climate, and Education Productivity." "Educational Leadership" 38, 6 (March 1981): 483-86. EJ 243 839

[2] Digumarti & Demera. (2003). Job Satisfaction of School Teachers, New Delhi, Discovery, VIII,p 49.

[3] Hafiz Imran ،Iqra Arif ، Sadaf Cheema & ،m Azeem May, Relationship between job satisfaction, job performance, attitude towards work, and organizational commitment. Entrepreneurship and Innovation Management Journal-135 ،(2)2 ،2014p .144May, 2014

الموضوع خاصة في ظل تزايد مهام الأستاذ وتعدد أدواره، ويقصد بجودة الأستاذ من منظور الجودة الشاملة، جودة تأهيله العلمي والمهني، وجودة تأهيله الثقافي، وتزويده بثقافة الجودة الشاملة، وجودة الخبرات التي يمتلكها، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها والمنهج القائم على مفهوم الجودة الشاملة [1]

ولما كانت الجودة مطلبا في كل المهن والخدمات والمنتجات، فالحاجة إليها تكون أكثر إلحاحا في العملية التعليمية بوصفها أم المهن وتصب مخرجاتها في مدخلات أنظمة المهن كلها، ولما كان المنهج هو محور العملية التعليمية فإن جودته تكون أساسا للعملية التعليمية والنظام التعليمي بأكمله، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى إخضاع المنهج لمفهوم الجودة الشاملة تخطيطا وبناءا وتنفيذا وتقويما.[2]

ولتحقيق الجودة في التعليم يتطلب ذلك أن يشمل كافة أركان العملية التعليمية، وفي مقدمتها الأستاذ الذي يعتبر ركنا أساسيا في العملية التعليمية وجودتها، والتي يتطلب تحقيقها اهتماما خاصا يبدأ بعمليات انتقاء الأساتذة وتكوينهم، وتوفير البيئة المدرسية الملائمة وتحفيزهم والاستماع إلى اقتراحاتهم وانشغالاتهم، كما ينطبق الاهتمام أيضا على بقية أركان العملية التعليمية، مثل المناهج التربوية والمرافق المدرسية[3]

---

[1] الحريري رافدة. الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس . الطبعة الأولى. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2011 ص 308.

[2] الشيخ خليل جواد محمد ، و شرير عزيزة عبدالله. الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 630-711. 2008.

[3] العمري عايض. الجودة في التعليم: الطريق نحو العالمية،مجلة المعرفة. الرياض. 2013.

وعليه نتساءل عن تأثير الاختلالات التي عرفها مناهج الجيل الثاني في اتجاه الأساتذة نحوها وهل يؤثر هذا بدوره على رضاهم الوظيفي وبالتالي تتأثر أيضا جودة أدائهم التدريسي، ومن هنا تظهر الحاجة لدراسة اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي وجودة أدائهم التدريسي من خلال طرح الأسئلة التالية:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أهداف مناهج الجيل الثاني؟

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو محتوى مناهج الجيل الثاني؟

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الوسائل، والأنشطة وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني؟

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني؟

- ما مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة؟

- ما مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة؟

- ما طبيعة العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي؟

- ما طبيعة العلاقة بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وجودة أدائهم التدريسي؟

- هل توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير نمط التكوين؟

- هل توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس؟

* **ملاحظة:** نشير إلى أن الأسئلة الستة الأولى هي أسئلة استكشافية لم يتم اقتراح فرضيات لها، بل أكتفينا عنها في الجانب التطبيقي للدراسة، وبالمقابل تم اقتراح أربع فرضيات للإجابة على التساؤلات الأربعة الأخيرة.

2-الفرضيات

1- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة نحو مناهج الجبل الثاني وجودة أدائهم التدريسي.

3- توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير نمط التكوين.

4- توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير مادة التدريس.

3-أهمية الدراسة

يستمد هذا الموضوع أهميته من أهمية المناهج في بناء شخصية جيل المستقبل معرفيا ووجدانيا وجسديا. وكذا حداثته في مسايرة تطبيق الجيل الثاني مناهج الإصلاحات مما يعطي تغذية راجعة للقائمين على شؤون التربية وبالذات القائمين على التخطيط والتكوين ويعطي صورة واضحة عن اتجاه القائمين على تجسيد هذه المناهج في الميدان (الأساتذة)، إضافة إلى حاجة الميدان التعليمي الملحة إلى البحوث الميدانية التي تزود كل القائمين على العملية التعليمية بنتائج علمية عن حقيقة

الميدان وخصائصه وحاجياته. والعمل على المساهمة في إيصال رأي (الأساتذة) إلى المسؤولين عن التربية، والمجتمع الذي يحملهم مسؤولية تطوير التعليم والتعلم، بالاعتماد على أهمية الرضا الوظيفي في كونه مؤشرا لمدى ثقة الأستاذ وولائه وانسجامه مع بيئة عمله من جهة، ولمدى تحقيقه لتوافقه النفسي وشعوره بالإشباع لحاجاته ورغباته من جهة أخرى بالإضافة إلى كونه أحد الدوافع المهمة للأداء المتميز الذي يمكن أن يؤديه الأساتذة ومن مؤشرات نجاحه في أداء مهامه التربوية، وجودة الأداء التدريسي في ضمان مخرجات النظام التعليمي والنهوض بالمنظومة التربوية.

4- أهداف الدراسة

تهدف هده الدراسة إلى:

- الكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني.
- الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- الكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني ومستوى الرضا الوظيفي وجودة الأداء التدريسي.
- معرفة مدى وجود فروق تعزى إلى نمط التكوين في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني.
- بناء مقياس لتحديد طبيعة الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني.

5-تعريف المفاهيم

1.5. الاتجاه: هو عبارة عن شعور ايجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد ويؤثر على استجابته وأراءه نحو الأشخاص الآخرين والأشياء والمواقف المختلفة[1]".

[1] Jebson, J., Hohn, I., & James , D. (1997). organizations Behavior, structure, processes. Chicago: Irwin

2.5. المنهاج: هو كل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية من أهداف ومحتويات وأنشطة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم[1].

3.5. اتجاهات الاساتذة نحو المنهاج: هو الاتجاهات التي يحملها أساتذة التعليم المتوسط للعناصر الأربعة المكونة للمنهاج المطبق ابتداء من السنة الدراسية 2017/2016 وهي (الأهداف، المحتوى، نحو طرائق التدريس والأنشطة والوسائل، التقويم) من خلال إجابتهم عن فقرات مقياس اتجاهات الاساتذة نحو مناهج الجيل الثاني المستخدم في هذه الدراسة والمعد من قبل الباحث.

4.5. الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي هو مجموعة من العوامل النفسية والبيئية والعضوية التي تجعل الفرد يقول إنه راض عن عمله.[2]

فالرضا الوظيفي للأستاذ هو شعور نفسي بالارتياح والسعادة في العمل وهو محصلة اتجاهات مختلفة، يحملها لأستاذ نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها، يحصل عندما يحقق العمل له إشباعا للحاجات الملحة، كما يوفر له إمكانية في أن يؤدي دوره الذي يرغب به في الحياة، ويتمكن من تحقيق أقصى قدر ممكن من إمكاناته وقدراته.

اجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط من خلال استجابتهم على مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين من اعداد (سراوي علي،2016)، بأبعاده الخمسة المتمثلة في الرضا عن

[1] De corte et al . les fondements de l'action didactique de Boeck.1979 .

[2] Hoy, W., & Miskel, C.Educational Administration,Research and Practice. New York: Radom House. 1986

المردود المادي للمهنة، الرضا عن العلاقة بالمسؤولين، الرضا عن المهنة وظروفها، الرضا عن المكانة الاجتماعية للأستاذ، الرضا عن العلاقة بالزملاء والتلاميذ والأولياء.

5.5. جودة الأداء التدريسي:

يعرفها الباحث على أنها قيام الأستاذ بمتطلبات الأداء التدريسي بدقة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم وفقا للمعايير الموضوعة .

واجرائيا وهي درجة مطابقة السلوك التدريسي للأستاذ لمجموعة من المعايير التي تتعلق بما يقوم به الأستاذ قبل الحصة الدراسية وأثناءها وبعدها (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وهي الدرجة التي يحصل عليها أساتذة التعليم المتوسط من خلال استجابتهم على مقياس جودة الأداء التدريسي ل (بن بيه،2016) والمستخدم في هذه الدراسة.

6-الدراسات السابقة

6-1-1 دراسات تناولت الاتجاهات نحو المناهج

دراسة (حرقاس، 2010)[1]: بعنوان تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية: سعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الوقوف على طبيعة الإصلاحات التي أدخلت على العملية التعليمية وتقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف هذه المناهج وذلك حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية. استخدمت استبيان رصدت به تقويم الإصلاح التربوي وتقويم المناهج والأهداف والكفاءات. من عينة قوامها 100أستاذ و24 مفتشا.

[1] حرقاس وسيلة. تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية. جامعة منتوري- قسنطينة-.2010.

توصلت الباحثة إلى أن أغلبية الكفاءات المحددة في المناهج الجديدة اكتسبت جزئيا أي أن أقل من50 في المئة من التلاميذ اكتسبوها فقط.

دراسة (لبوز، 2011)[1] **بعنوان:** اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات مدرسي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي بمكوناته الأربع (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة، التقويم) استخدم الباحث المنهج الوصفي، وعينة قدرها 233 مدرسا للغة العربية بالتعليم المتوسط. واستخدم مقياس الاتجاهات نحو المنهاج الدراسي ومكوناته. يحتوي على 106 بند وتوصل إلى وجود اتجاهات إيجابية لمدرسي اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ووجود اتجاهات إيجابية نحو كل مكون من مكونات المنهاج.

دراسة (هياق، 2011)[2]: بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر هدفت الدراسة إلى البحث في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي، وتمثلت عينتها في(320) أستاذ تعليم متوسط وتصلت إلى وجود اتجاهات موجبة نحو الإصلاحات ماعدا فيما يخص الاتجاه نحو المناهج فكان الاتجاه نحوها سلبيا، كما توصلت إلى وجود فروق في الاتجاه نحو الإصلاحات تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس لصالح الاناث، التخصص لصالح أساتذة المواد العلمية،

---

[1] لبوز عبد الله.اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي. مجلو العلوم الاجتماعية والانسانية(02)، جوان, 2011. الصفحات 117-145.

[2] هياق ابراهيم. اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر. رسالة ماجستير. 2011.

المؤهل العلمي: لصالح خريجي المدارس العليا والجامعات، الخبرة المهنية لصالح الفئة من (5 إلى 10 سنوات)).

دراسة (المعايعة، 2017)[1]: بعنوان اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا نحو مناهج الرياضيات المطورة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمين نحو مناهج الرياضيات المطور حيث طبقت هذه الدراسة على عينة قدرها (120) معلما وتوصلت إلى أن اتجاهات معلمي الرياضيات نحو المناهج المطورة كانت إيجابية نحو الدرجة الكلية ونحو مجال الأهداف والمحتوى والتقويم من عناصر المنهاج وكانت سلبية نحو مجال الأنشطة وأساليب التدريس، كما توصلت لوجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، الخبرة،) لصالح الاناث والذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، و عدم وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مناهج الرياضيات المطورة تعزى لمتغير المؤهل الأكاديمي للمعلم.

دراسة (العرابي، 2018)[2]: بعنوان اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية.

---

[1] المعايعة أمل مصطفى نايف.اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا. عمان: جامعة الشرق الأوسط. 2017.

[2] العرابي محمود. اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. وهران: جامعة محمد بن أحمد وهران02. 2018.

اتبع الباحث المنهج الوصفي، مستخدما ثلاث استمارات، أعدها بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وبعدها تم التأكد من خصائصها السيكومترية. ثم طبقت على عينة قدرها(455) معلما من معلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية التابعة لولاية مستغانم، روعي فيها مواصفات (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل) اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، ونحو تكوينهم في مجالي التدريس والتقويم من منظور المقاربة بالكفاءات، كانت إيجابية، بينما كانت سلبية نحو تكوينهم في مجال تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عملية التدريس، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهاتهم تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الأقدمية المهنية، المؤهل العلمي، مكان العمل).

6-1-2 دراسات تناولت الرضا الوظيفي:

دراسة (سراوي،2016)[1]: بعنوان بناء مقياس للرضا الوظيفي للمعلمين هدفت هذه الدراسة لبناء مقياس للرضا الوظيفي للمعلمين الجزائريين يتمتع بخصائص سيكو مترية مقبولة وتم اجراء الدراسة على عينة مكونة من (324) معلما ومعلمة يزاولون تدريسهم بابتدائيات دائرة تقرت، حيث تأكدت الخصائص السيكو مترية فبلغ الثبات 0.84 بمعادلة الفا لكرومباخ وتم التأكد من صدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي، واجراء التحليل العاملي الاستكشافي وبعد ذلك تم استخراج المعايير لهذا المقياس.

[1] سراوي علي، بناء مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، رسالة ماجيستير، جامعة البليدة –02 – 2016.

دراسة (قرين، 2017)[1]: بعنوان مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء العوامل الخاصة بالأستاذ، أستخدم هذا الباحث المنهج الوصفي وطبق مقياس للرضا الوظيفي من اعداده على عينة قوامها 68 أستاذا، وتصل إلى وجود مستوى عال من الرضا الوظيفي لدى الأساتذة في ضوء العوامل الخاصة بهم، والعوامل الخاصة بالعمل، كما توصلت إلى وجود مستوى متوسط في ضوء العوامل الخاصة ببيئة العمل، وتوصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الأساتذة في مستوى الرضا الوظيفي، تبعا لمتغير الخبرة المهنية، وعدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس .

3-1-6 دراسات تناولت جودة الأداء التدريسي:

دراسة الناشري (2014)[2]: بعنوان جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، تمثلت عينة الدراسة (60) معلما ومعلمة

في المدارس الحكومية تم استخدام استبيان وبطاقة ملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى امتلاك عينة الدراسة لدرجة عالية من جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة، كما توصلت إلى ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح المعلمات، وتبعا للخبرة تبعا لصالح ذوي الخبرة التدريسية الأقل من 5سنوات.

---

[1] قرين العيد. مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء العوامل الخاصة بالأستاذ، بالعمل و ببيئة العمل. دراسات في علوم التربية، مجلد 2, عدد 1. 2017 الصفحات 63-94.

[2] الناشري أحمد بن بركوت بن عبد الله. جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. جامعة أم القرى،العربية السعودية: رسالة ماجستير. 2014.

دراسة (بن بيه،2016)[1]: بعنوان مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي واستخدم فيها الباحث المنهج الوصفي وأداة مقياس جودة الأداء التدريسي من اعداده حيث طبق على عينة قدرها 515 أستاذا وتوصلت إلى أن مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات متوسط حيث لم يبلغ درجة الجودة بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل لمتغير الجنس وهذا الفرق لصالح الإناث وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير التخصص (مادة التدريس) ، بينما توجد فروق في مستوى جودة م الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات في بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم والاستبيان ككل تعزى لمتغير التخصص لصالح الذين يُدرسون المواد العلمية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، ولصالح الذين يُدرسون المواد التقنية على حساب الذين يُدرسون المواد الأدبية، كما توصلت إلى عدم وجود فروق في مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي وفق متغير الخبرة المهنية في الاستبيان ككل وفي بعدي تنفيذ التدريس وتقويم التعلم، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التخطيط للتدريس وفق متغير الخبرة المهنية ولصالح الذين خبرتهم المهنية أقل من 7 سنوات على حساب الذين خبرتهم المهنية بين 8 و 15سنة.

[1] بن بيه أحمد، جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، جامعة باتنة ، رسالة ماجستير ،2016.

2-6 دراسات تناولت أكثر من متغير:

دراسة (Eda, 2004)[1]: بعنوان الرضا الوظيفي العام ورضا المعلمين عن المناهج الدراسية في المرحلة الثانية من المدارس الابتدائية العامة في تركيا، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الرضا العام للمعلين ، ومستوى رضاهم عن المناهج ، في تركيا استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الباحث استبيان لجمع البيانات من عينة قدرها(720) معلما وبعد تحليل البيانات توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا العام للمعلمين تعزى للمتغيرات التالية (السن، الحالة الاجتماعية، خلفية التعليم، الخبرة) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا العام للمعلمين تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، مادة التدريس).

بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن المناهج تعزى لمتغيرات مادة التدريس عندما تم النظر في اختيار المعلمين لمهنة جديدة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن المناهج والرضا العام.

دراسة (Peršēvica, 2011)[2] بعنوان: دلالة الرضا الوظيفي للمعلمين في سيرورة ضمان جودة التعليم، حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في لاتفيا، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبين جودة التعليم. وتوصلت إلى أن الرضا الوظيفي للأستاذ عنصر أساسي في جودة التعليم، وهناك ارتباطات وثيقة بينهما، وأن الرضا الوظيفي للمعلمين

[1] Eda, T. the overall job satisfaction and the curriculum satisfaction of the teachers at the second cycle of public elementary schools. middle east technical university: the graduate school of social sciences. 2004.

[2] Peršēvica, A. the significance of the teachers job satisfaction in the process of assuring quality education. problems of educationin the 21st century, 34,. 2011. p 98-109.

يتأثر باهتمامهم ودوافعهم واتجاههم نحو العمل، مما يؤثر بالتالي على أدائهم المهني، ومن خلاله أيضًا جودة التعليم وتوصلت أيضا إلى أن الرضا الوظيفي العام للمعلم مرتفع عموما، ماعدا بعد الرضا عن الراتب منخفض.

كما توصلت أيضا إلى أن الرضا عن الراتب المقبوض هو محفز خارجي لا يعمل كمحفز عامل حاسم أساسي، ولكن في نفس الوقت، الرضا عن الراتب المستلم من أسباب تلبية الحاجات الأساسية، وخلصت إلى استنتاجات مفادها أنه من أجل تحسين جودة التعليم، لابد من تحسين العوامل الداخلية للرضا الوظيفي.

دراسة [1](Kyara, 2013): بعنوان تأثير الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية على أداء عملهم في منطقة كينوندوني، بتنزانيا، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد كيفية تأثير الرضا الوظيفي على أداء المعلمين في المدارس الابتدائية والتحقق من العوامل التي تحدد الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية ولفحص تأثير الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة عشوائية طبقية من (140) معلما وتوصلت إلى وجود مستوى منخفض للغاية من الرضا بين المعلمين فيما يتعلق بالإشراف المدرسي، وردود الفعل على التواصل، وتوافر مواد التدريس والتعلم، والعلاقة بين المدرسة والأولياء، ورواتب المعلمين، والتدريب أثناء العمل، ونظام ترقية المعلمين، وتوصلت إلى أن الرضا الوظيفي المنخفض للمدرسين أثر سلبا على أدائهم وعلى نتائج تعلم تلاميذهم.

[1] Kyara, T. the effect of primary school teachers' job satisfaction on their work perfomance in kinondoni district tanzania. the open university of tanzania. 2013.

دراسة (Imran، Arif، Cheema، و Azeem، 2014) [1]بعنوان العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والاتجاه نحو العمل والالتزام التنظيمي، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي على الالتزام التنظيمي وتم اختيار عينة من 200 أستاذ من مختلف المعاهد التعليمية العامة والخاصة في باكستان ويتم إكمال الاستبيانات الموحدة من قبلهم. تم تطبيق تحليل الانحدار لجعل النتائج صحيحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، بينما للالتزام التنظيمي علاقة إيجابية قوية بالأداء الوظيفي والاتجاه نحو العمل. وحددت الدراسة الأثر الكبير للالتزام التنظيمي على الرضا الوظيفي للعاملين في القطاع التعليمي.

دراسة (قيرع، 2017)[2] :بعنوان برنامج لتنمية دافعية التدريس عند معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس، حيث هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج ومعرفة مدى مساهمته في تنمية الدافعية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس من خلال استخدام المنهج الشبه تجريبي والاستعانة بالمنهج الوصفي على عينة عشوائية مكونة من 60 أستاذا وأستاذة. وتوصلت إلى أن مستوى دافعية التدريس ومستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي متوسط، وأن اتجاهات أفراد العينة من أساتذة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس حيادية، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين كل من الدافعية والرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى أفراد العينة.

---

[1] Azeem et al.op.cit

[2] قيرع فتحي. برنامج مقترح لتنمية دافعية التدريس عند معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس . البليدة: جامعة البليدة 2. 2017.

دراسة (Rezaee, Khoshsima, Zare-Bahtash, & Sarani, 2018)[1]: بعنوان دراسة مختلطة للعلاقة بين الرضا الوظيفي لأساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وأدائهم الوظيفي في إيران، هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة المحتملة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، أستخدم الباحثون المنهج الوصفي وطبقت على عينة قدرها 440 معلما ومعلمة للغة الإنجليزية في طهران وأصفهان وأراك ومحافظات لورستان واستعملوا لجمع البيانات استبيان الرضا الوظيفي للمعلم واستبيان الأداء الوظيفي، ومقابلات نصف موجهة مع 40 مشاركا وتم استخدام معامل بيرسون، ومعامل الانحدار المتعدد لتحليل البيانات احصائيا، وتوصلت إلى وجود علاقة طردية متوسطة بين الرضا الوظيفي لأساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وأدائهم الوظيفي بالإضافة إلى أن الأجر والمزايا، والمكافأة العرضية، والتقدم والترقية من العوامل المهمة للتنبؤ بالأداء الوظيفي لمعلمي اللغة الإنجليزية.

دراسة (Baluyos, Rivera; , & Baluyos, 2019) [2]بعنوان علاقة الرضا الوظيفي للمعلمين بأدائهم الوظيفي، هدفت الدراسة إلى تحديد طبعة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبين أداؤهم الوظيفي حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي حيث تم جمع البيانات باستخدام استبيانين استبيان الرضا الوظيف واستبيان الأداء الوظيفي وطبقت هذه الدراسة على عينة قدرها 313 مدرسا و104 مدير مدرسة، وتوصلت إلى أن المعلمون لديهم بمستوى عال من الرضا الوظيفي، ويحققون مستوى

[1] Rezaee, A., Khoshsima, H., Zare-Bahtash, E., & Sarani, A. A Mixed Method Study of the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction and Job Performance in Iran (Vol. 11). International Journal of Instruction. Retrieved October 2018

[2] Baluyos, G., Rivera; , H. L., & Baluyos, E. L. (2019, August 20). Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. Open Journal of Social Sciences(7), 206-221. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015

عالي من الأداء الوظيفي، كما توصلت إلى وجود علاقة طردية قوية بين الرضا الوظيفي للمعلمين وأداءهم الوظيفي.

6-3 التعقيب على الدراسات السابقة:

- **من حيث الهدف:**

من خلال عرضنا للدراسات السابقة، اهتم الباحث بعرض فقط الدراسات التي تلاءم الدراسة الحالية والتي تخدم أهدافها.

فمن حيث الهدف نلاحظ أن مجمل الدراسات تباينت واختلفت فمنها من حاولت الكشف طبيعة الاتجاهات نحو المناهج مثل دراسة (المعايعة، 2017) و لبوز 2011 والعرابي 2018 و هياق2011، ودراسات حاولت الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي، وعلاقته مع مستوى الأداء مثل دراسة (Baluyos, Rivera; , & Baluyos, 2019) و (KYARA, 2013): ومنها من حاولت الكشف عن معرفة جودة الأداء التدريسي، مثل دراسة (بن بيه ،2016) و دراسة الناشري(2014) وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من ناحية الهدف في كونها هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين ثلاث متغيرات ألا وهي الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني والرضا الوظيفي وجودة الأداء التدريسي .

- **من حيث العينة:**

نلاحظ من خلال الدراسات المعروضة هناك اختلاف في العينات من حيث الخصائص، فهناك من اختص بأساتذة المرحلة الابتدائية مثل دراسة (KYARA, 2013) و (قيرع، 2017) و (العرابي، 2018) هناك من اختصت بدراسة المرحلة المتوسطة، أما من حيث الفئة فتنوعت كذلك بين أستاذ التعليم المتوسط، مفتشين، مدرسو معاهد، ولاحظنا الاختلاف حتى من حيث المادة التي تدرس من

طرف المعلم، وأكيد مع اختلاف الدراسات من حيث حجم العينة وحدودها المكانية فكما سبق الذكر هناك دراسات أجنبية هذا ما جعلنا نستفد من تجارب أجنبية في معالجة متغيرات دراستنا المحلية وعلى البيئة الجزائرية.

•من حيث المنهج:

من خلال الدراسات التي طرحناها نلاحظ أن أغلبية الدراسات اتفقت مع دراستنا الحالية من حيث اختيار المنهج الأنسب للدراسة، ألا وهو المنهج الوصفي باعتبار هذا الأخير يناسب أهداف الدراسة ويليق بها ما عدا دراسة قيرع (2017) فاختصت بالمنهج الشبه التجريبي وهذا راجع لاقتراح برنامج ومعرفة مدى مساهمته في تنمية الدافعية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس

•من حيث الأدوات المستخدمة:

هناك يمكن التوضيح أن كل دراسة اختصت بمقاييس وأدوات تليق بأهدافها وعينتها المدروسة، ونشير أن الباحث أستخدم في دراسته مقياسا لاتجاهات أساتذة العليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني من إعداده.

ومقياس الرضا الوظيفي للمعلمين للباحث سراوي2016 ومقياس جودة الأداء التدريسي للأساتذة للباحث بن بية .2016

الفصل الأول: المدخل التمهيدي للدراسة

6-4 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

جدول رقم 1 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

دراسات تناولت الاتجاهات نحو المناهج		
الدراسة	**الهدف**	**أوجه الاستفادة من الدراسة**
دراسة حرقاس 2010:	تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية	- الإطار التفسيري
دراسة لبوز 2011	إلى معرفة طبيعة اتجاهات مدرسي اللغة العربية بمرحلة التعليم المتوسط نحو المنهاج الدراسي بمكوناته الأربع	- بناء مقياس الاتجاهات نحو المناهج - إطار تفسيري
دراسة هياق2011	التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي	- الإطار النظري - إطار تفسيري
دراسة (المعايعة، 2017)	الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمين نحو مناهج الرياضيات المطور.	- بناء مقياس الاتجاهات نحو المناهج - إطار تفسيري
دراسة (العرابي، 2018)	الكشف عن طبيعة اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية	- الإطار النظري - إطار تفسيري
دراسات تناولت الرضا الوظيفي		
دراسة (سراوي،2016) دراسة (قرين، 2017)	بناء مقياس للرضا الوظيفي للمعلمين الجزائريين التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي	استخدام أداة دراسته اطار تفسيري
دراسات تناولت جودة الأداء التدريسي		
دراسة الناشري(2014):	التعرف على مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة المرحلة المتوسطة	- الإطار النظري - إطار تفسيري

دراسة (بن بيه ،2016)	التعرف على مستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي	استخدام أداة دراسته
دراسات تناولت أكثر من متغير		
دراسة (Eda, 2004)	الكشف عن مستوى الرضا العام للمعلمين، ومستوى رضاهم عن المناهج	– الإطار النظري –إطار تفسيري
دراسة (Peršēvica, 2011)	الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في لاتفيا. والتعرف على طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبين جودة التعليم	– الإطار النظري –إطار تفسيري
(KYARA, 2013):	تحديد كيفية تأثير الرضا الوظيفي على أداء المعلمين	– الإطار النظري إطار تفسيري
دراسة (Imran، Arif، Cheema، و Azeem، 2014)	تقصي أثر الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي على الالتزام التنظيمي	– الإطار النظري –إطار تفسيري
دراسة (قيرع، 2017)	اقتراح برنامج ومعرفة مدى مساهمته في تنمية الدافعية لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس.	– الإطار النظري –إطار تفسيري
دراسة (Rezaee, Khoshsima, Zare–Bahtash, & Sarani, 2018)	التحقق من العلاقة المحتملة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي	–إطار تفسيري
دراسة (Baluyos, Rivera; & Baluyos, 2019) ,	تحديد طبعة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وبين أداؤهم الوظيفي	– إطار تفسيري

الفصل الثاني

اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية

مدخل

1- مفهوم الاتجاه.

2- مكونات الاتجاه.

3- مفهوم المنهاج المدرسي

4- عناصر المنهج

5- أنواع المناهج

6- مفهوم مناهج الجيل الثاني

7- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني

8- دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

9- خصائص مناهج الجيل الثاني

10- المصطلحات الواردة في الجيل الثاني

11- القيم الواردة في الجيل الثاني

12- آليات ووثائق تنفيذ الجيل الثاني

13- التقويم في مناهج الجيل الثاني

14- نقد مناهج الجيل الثاني

الفصل الثاني: اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية

مدخل

يعتبر الاتجاه من أهم مفاهيم الهامة في ميدان العلوم السلوكية، حيث تعتبر من المفاهيم الرئيسية والهامة في علم النفس عموما، وعلم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص، فالاتجاه من أهم محددات السلوك البشري فهو يعبر عن مجموعة الأفكار والآراء والميول والتصورات التي يتبناها الفرد نحو شيء معين سواء كان ظاهرة اجتماعية، شخص ما، أو موقف ما.

وتمثل التربية ضرورة اجتماعية، ومهمة أساسية من مهمات المجتمع للحفاظ على استقراره وتقدمه وتطوره، وتعتبر المناهج أداة التربية ووسيلة المدرسة لتربية الأجيال، فهي مضمون ومحتوى التربية وأداتها لتحقيق الأهداف التربوية لذلك تعتبر ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، ولما كان للمناهج هذا الدور المحوري في العملية التربوية، فقد كانت محل دراسة ونقاش، وكان نتاج كل ذلك تطور مفهوم المناهج ونظرياتها، وبالتالي تخضع دائما للتعديل والتطوير وحتى التغيير وهذا ما فعلته المنظومة التربوية الجزائرية حيث اعتمدت تغيير المناهج عدة مرات كان أخرها سنة (2003) ثم تم تعديلها سنة (2015) مما خلف اتجاهات متباينة حولها سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق بشيء من التفصيل للاتجاهات ثم المناهج من حيث مفهومها وعناصرها وأسسها وبدرجة أكبر على مناهج الجيل الثاني ومبادئها ودواعي وضعها ومميزاتها وأخيرا النقد الموجه لها.

الفصل الثاني: اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوي

1.مفهوم الاتجاه

1.1 الاتجاه لغة:

مأخوذ من وجه، واتجه، والوجهة والجهة، واتجه له رأي أي سنح (لسان العرب، مجلد 15، 1661)

الاتجاه اصطلاحا:

يعرف **بوجارديس** (Bogardus , 1931)[1] الاتجاه قائلا: هو ميل الفرد الذي ينحو تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثر في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه العناصر أو بعده عنها.

ويعرفه ألبورت بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي انتظمت من خلال الخبرة وتمارس تأثيرا توجيهيا أو ديناميا على استجابات الفرد نحو كل الموضوعات والمواقف المتعلقة بها.[2]

يعرفه إيجلي و تشيكر (Eagley & Chaiker, 1993, p. 1)[3] بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل ويشير التقييم إلى استجابات تفضيلية (معرفية، وجدانية أو سلوكية) سواء كانت صريحة أو ضمنية .

ويعرفها جبسون وهون وجيمس (Jebson, Hohn, & James , 1997, p. 102).[4]

بأنه "عبارة عن شعور ايجابي أو سلبي يتكون لدى الفرد ويؤثر على استجابته وأرائه نحو الأشخاص الآخرين والأشياء والمواقف المختلفة"

---

[1] Bogardus , E. Fundamentals of social psychology. new York.1931,p52

[2] مقدم عبد الحفيظ..الاحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. 2003.ص 243.

[3] Eagley , A., & Chaiker, S. The Psychology of Attitudes. CA: Harcourt Brace. 1993.

[4] Jebson, J., Hohn, I., & James , D. organizations Behavior, structure, processes. Chicago: Irwin. 1997.

وعرفته نيوهاوس (Newhouse, 2010, p. 26) [1] بأنه" شعور إيجابي أو سلبي نحو شخص، شيء أو قضية معينة "

ويعرفه كوبر وهاني(Cooper Haney ,1999,p64)[2] بأنه ميل أو نزوع للتصرف بطريقة إيجابية أو سلبية نحو الأفراد والأفكار أو الأحداث.

نلاحظ أن تعريف البورت للاتجاه يؤكد على الخبر الماضية أي ما يتعرض له الفرد من مواقف وأحداث. في تكوين الاتجاه فعلى الرغم من مرور طويلة من الزمن الا أنه مزال يلقى قبولا كبيرا من طرف العلماء المهتمين بدراسة الاتجاهات.

على الرغم من تعدد تعريفات الاتجاهات إلى ان هناك عنصرا مشتركا وهو الاستعداد للاستجابة وأن الاتجاه له ثلاث مكونات أساسية، (الادراكي المعرفي أو العقلي، الوجداني الانفعالي، النزوعي السلوكي الحركي) ، وتتفق بوجود نوعين من الاتجاهات نسبة إلى شدتها، الاتجاهات الإيجابية والاتجاهات السلبية وبالرغم من الاختلاف الواضح في مفهوم الاتجاه الا انها تتفق بوجود نوعين من الاتجاهات نسبة إلى شدتها، الاتجاهات الإيجابية والسلبية مما يستدعي ضرورة اهتمام القائمين على التربية الوطنية بتعزيز الاتجاهات الإيجابية للعاملين في قطاع التربية، والعمل على إزالة الاتجاهات المسببة للتوتر والإحباط وخاصة عند الأساتذة وللوصول إلى ذلك لابد من معرفة نوع الاتجاهات وأسباب تكوينها للوصول إلى أساليب تعديلها ، فمعرفة اتجاهات الأساتذة نحو موضوع معين يمكننا من التنبؤ بما سيقوم به هذا الأستاذ نحو هذا الموضوع.

---

[1] Newhouse, N. Implications of Attitude and Behavior Research for Environmental Conservation. The Journal of Environmental Education, 2010.p 22-26.

[2] Cooper,J. & Haney,J ,Classroom Teaching Skills. (6th Ed). Houghton Mifflin, USA,1999,p64

2.مكونات الاتجاه

ويرى الكثير من العلماء والباحثين الاتجاهات تتكون من ثلاث مكونات رئيسية تتفاعل فيما بينها لتعطي الشكل النهائي للاتجاه، وهذه المكونات وان بدت في ظاهرها افتراضية، إلا أن دراسات كل من كاتز وستونالد (Katz, Stonald) (1959) وكريش (krech) (1967) أكدت صحة هذه الافتراضات بوجود ثلاث مكونات للاتجاه هي:

1.2 المكون المعرفي: وهو كل ما يحمله الفرد من معارف ومعتقدات وخبرات ومعلومات عن موضوع معين يرى توماس (Thomass) المكون المعرفي بأنه مجموعة الخبرات والمعارف التي تتصل بموضوع الاتجاه والتي انتقلت إلى الفرد عن الطريق الوجداني والتواصل الثقافي والاجتماعي والحضاري[1]. (سي بشير، 2008) وبالنسبة للمكون المعرفي لاتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية فتتمثل في الأفكار والمعلومات والمعارف التي يحملها الأساتذة عن هذه المناهج والناتجة من خلال التعرف عليها أثناء الأيام التكوينية أو عن احتكاكهم بها مباشرة أثناء تأدية مهامهم التربوية.

2.2 المكون الوجداني (العاطفي، الانفعالي): ويتمثل في الحالة الشعورية الذاتية والاستجابات الفيزيولوجية المصاحبة للاتجاه، أي يتضمن الإجابة على السؤال التالي هل أحب هذا الشيء أو أكرهه؟ حيث يبين[2] (عويضة، 1996، ص121) في هذا الصدد قائلا إن " أهم مكونات الاتجاه هي الشحنة الانفعالية التي يصطبغ بها سلوك الفرد، فالمكونات العاطفية والانفعالية هي تلك الشحنة

---

[1] سي بشير، فاعلية برنامج ارشادي محدد بتقنية النمذجة في تغيير اتجاهات الأمهات الجزائريات نحو الأطفال المعاقين حركيا– الجزائر أطروحة دكتوراه،2008.

[2] عويضة كامل محمد محمد. علم النفس الاجتماعي. دار الكتب العلمية. بيروت. 1996، ص 121.

المصاحبة، وهي ذلك اللون الذي بناءً على درجة كثافته وعمقه يتميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف "

ويعتبر هذا المكون من أهم المكونات لكونه وسيط بينها حيث يعتبر نتيجة للمكون المعرفي وسبب للمكون السلوكي الذي يأتي بعده.

3.2 المكون السلوكي: يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة، وان الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك، حيت تدفع الفرد إلى العمل وفق للاتجاه الذي يتبناه[1] وهو طريقة الاستجابة التي يقوم بها الفرد، فعندما يملك الشخص اتجاهات سلبية نحو أفراد معينين سوف يسعى إلى تجنب الالتقاء بهم ويتحاشهم، في حين لوكان اتجاهه نحوهم إيجابيا فسوف نجده يسلك سلوكا إيجابيا نحوهم[2].

وترى لورا و ديلوريس (Laura & Delores, 2006) أن السلوك هو انعكاس للاتجاه ، فالسلوك المرتبط بالاتجاه هو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين ، فالاتجاه مرتبط بالسلوك وينبئ بالسلوك المستقبلي للفرد[3] .

فاذا كان اتجاهات الأساتذة إيجابية نحو المناهج التربوية، أو أحد مكوناتها فانهم يتبنون ما جاء فيها ويعملون على تجسيدها على أكمل وجه وبالتالي تعود الفائدة عليهم من جهة وعلى المتعلمين

---

[1] عبدالحميد نشواني. علم النفس التربوي ، ط 4 ، عمان ألأردن: دار الفرقان،2002.

[2] عبد العزيز محي الدين، أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة العلوم الطبيعية والحياة وتحصيلهم الدراسي فيها، الجزائر ،أطروحة دكتوراه،2002

[3] Laura,G & Delores,A ،Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation, Psychological Bulletin 132(5)p778-822.2006

من جهة أخرى حيث أكدت العديد من الدراسات كدراسة نيوهوس[1](Newhouse, 2010) التي بينت أن للاتجاهات الإيجابية نحو المناهج دور كبير في تحسين الأداء التدريسي للأساتذة أنفسهم وزيادة التحصيل لدى تلاميذهم وإذا ما كان الاتجاهات سلبية فإنها تعمل عكس ذلك.

من خلال ما سبق نستنتج أن هذه المكونات الثلاثة مترابطة فيما بينها إلى حد كبير فلا يمكن أن يعمل مكون بشكل منفصل عن المكونات الأخرى.

3. مفهوم المنهاج المدرسي

1.3 تعريف المنهاج لغة: وردت كلمة "منهج" في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية (48) في قوله تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجًا" فكلمة منهاج تعني الطريق الواضح، واصل الكلمة هي الفعل نهج نهجا الطريق سلكه والطريق النهج أي البين الواضح، وجاء في الصحاح للجوهري: (مادة نهج) النهج الطريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج...

ونهجت الطريق أيضا إذا سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي: يسلك مسلكه.

وأورد ابن منظور تعريفه للمنهج من: أنهج الطريق، وضح واستبان، وصار نهجًا واضحًا بينًا، والمنهج عنده بفتح الميم وكسرها هو النهج والمنهاج؛ أي: الطريق الواضح والمستقيم[2].

[1] Newhouse, N. Implications of Attitude and Behavior Research for Environmental Conservation. The Journal of Environmental Education, 2010.22-26.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ط1 ، دار الفكر، بيروت، لبنان، مج1 ، ص :843

وجاء في المعجم المعاصر (الارشاد) أن المنهاج هو الطريق الواضح أو الخطة المرسومة ، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم وجمعه مناهج.[1]

و ترجمة كلمة منهاج في اللغة الانجليزية و الفرنسية هي:"Curriculum" (مع اختلاف في النطق) وهي ترجع إلى أصل يوناني من لفظة "Course" و معناها مضمار سباق الخيل، والمعنى الاشتقاقي لها يدل على الطريقة و المنهج الذي يؤدي إلى الغرض المطلوب. [2]

وقد وظف اليونانيون المنهج في التربية مرتبطا بالفنون السبعة التي قسموها إلى ثلاثيات Trivium وتضم النحو والبلاغة والمنطق ورباعياتQuadrivium وتضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وبتتابع العصور أضيفت إلى هذه المواد السبعة مواد أخرى واستمر هذا الاتجاه نحو زيادة المواد الدراسية حتى أنه لو أحصيت المواد الدراسية التي تدرس حاليا في مراحل التعليم ونوعياته وشعبه لبلغت المئات[3].

2.3 تعريف المنهاج اصطلاحا:

1.2.3 تعريفات قاموسية:

كان أول ظهور لكلمة Curriculum أي منهج في قاموس ويبستر Weibsterعام 1856و عرفها على أنها مقرر دراسي، واشترطت طبعة سنة 1928 من هذا القاموس أن يكون المقرر معينا ومحددا، أما

---

[1] موسى خليل توفيق. معجم الإرشاد. دار الإرشاد للنّشر. 2001

2 زيان عمر محمد : البحث العلمي مناهجه و تقنياته ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1983.

[3] قلي عبد الله، وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة ،2009، ص5

طبعة سنة 1955 فتقول بأن المقرر ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية، كما أضيف تعريف آخر للمنهج في هذه الطبعة يقول بأن المنهج هو مجموع المقررات التي يقدمها معهد تربوي[1].

أما معجم التربية Lexique de l'éducation لـ (G.Mialaret) فيعرف المنهج بأنه: قائمة من محتويات المواد الدراسية تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعة للتعليم و لسيرورات التعلم والتقييم[2].

ومما سبق نجد أن هذه التعريفات التي وردت في القواميس والمعاجم للمنهج مختلفة، فهو تارة مقرر دراسي وتارة مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية، وتارة أخرى خطة شاملة لأعداد المتعلمين للحصول على شهادة معينة، وهو أحيانا قائمة من محتويات المواد، وتتسع بعض التعاريف لتشمل مجموع الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

2.2.3 تعريفات بعض المختصين في التربية: يعرف ديلاندشير (De landsheere , 1980) المنهج بأنه "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين[3].

ويعرفه ديكورت "De corte" (1979)[4] بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، وتقويم).

---

[1] عميرة ابراهيم بسيوني، المنهج وعناصره، دار المعارف مصر 1987.

[2] Gaston Mialaret -lexique de l éducation France . PUF.1981

[3] De landsheere , v. l'éducation et la formation PUF. France. 1980.

[4] De corte.op.cit

أما دينيو (D'Hainaut, 1989) [1]فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعلم والتعليم.

ويصنف(قلي،2009) تعريفات المختصين في التربية في ثلاثة اتجاهات رئيسية كما يلي:

الاتجاه الأول: يركز على وصف المحتوى الدراسي ويمثله كانساس "Kansas" (1958) حيث عرف المنهاج على أنه: ما يحدث للأطفال في المدرسة نتيجة لما يفعله المعلمون، وضمن نفس الاتجاه تعريف ماكيا "Maccia (1956) الذي يرى المنهج بأنه المحتوى التعليمي الذي يقدم للتلاميذ[2].

يستند هذا الاتجاه إلى الفكر القائل بأنه على المدرسة أن تختار من المادة الدراسية قدرا معينا من المحتوى لتدريسه للتلاميذ وكأن المادة الدراسية هي الغاية والوسيلة في الوقت نفسه.

الاتجاه الثاني[3]: يركز على وصف الموقف التعليمي ويمثله بيوتشامب Beauchamp (1961) الذي يعرفه بأنه تشكيل الجماعة للخبرات التي تنقل للمتعلم داخل المدرسة وعرفه كير "Keer" (1968) أنه كل تعلم تخططه وتوجهه المدرسة سواء نفذ بصورة فردية أو جماعية، وسواء كان داخل المدرسة أو خارجها، يبدو هذا الاتجاه أكثر تحديدا في وصفه للموقف التعليمي كما يحدث داخل المدرسة.

الاتجاه الثالث[4]: يركز على وصف مخرجات العملية التعليمية ويمثله أنلو "Inlow" (1966) حيث عرفه بأنه الجهد المركب الذي تخططه المدرسة لتوجيه تعلم التلاميذ نحو مخرجات محددة سلفا.

---

[1] D'Hainaut, l. des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles . 1989.

[2] قلي عبد الله ، مرجع سأبق.

[3] قلي عبد الله ، مرجع سأبق.

[4] قلي عبد الله ، مرجع سأبق.

كما عرفه نيجلي وايفانز "Neegley ،Evans" (1967) بأنه جميع الخبرات المخططة التي تتيحها المدرسة لتساعد التلاميذ على بلوغ المخرجات التعليمية المرغوبة وفقا لقدراتهم.

وعرفه جونسون Jhonson (1967) بأنه: سلسلة من المخرجات التعليمية المطلوبة والمنظمة في بناء معين.

نلاحظ أن هذا الاتجاه يركز بشكل واضح على ما يجب أن يصل إليه المتعلمون عند نهاية تطبيق المنهاج، أي المخرجات.

مما سبق يتضح أن هناك قواسم مشتركة وعناصر متشابهة بين تلك التعريفات خاصة من حيث أهمية المنهج ومكانته في العملية التعليمية إلا أن نقاط الاختلاف تبدو أكثر عمقا وبروزا خاصة من حيث مفهوم المنهج والوظيفة الأساسية له وعناصره ومكوناته، ويمكن تصنيف هذا الاختلاف فيما يلي:

- مفهوم المنهج على أنه المادة الدراسية أو المواد.
- مفهوم المنهج على أنه المجالات المعرفية المنظمة.
- مفهوم المنهج على أنه محتوى مقرر.
- مفهوم المنهج على أنه خبرة تعليمية.
- مفهوم المنهج على أنه خطة تعليمية.
- مفهوم المنهج على أنه نشاط تعليمي.

ولا شك أن الاختلاف واضح، حيث يتم التركيز في كل مفهوم أو تعريف على عناصر، او يأخذ عنصر منها صدارة الترتيب بينما لا تحظى العناصر الأخرى بنفس الأهمية وقد تختفي تماما من بعض التعريفات.

ومن خلال ما سبق فإنه يمكننا التمييز بين معنيين للمنهج معنى قديم ومعنى حديث، ففي القديم عرف المنهج على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهج المدرسي مرادفا لمحتوى مقرر المادة الدراسية.

وقد بني هذا المفهوم للمنهج على المعرفة لأن المدرسة القديمة لم تجد لديها خيرا من المعرفة لتقديمها للتلاميذ، وكانت المعرفة في نظرها حصيلة خبرة الأجيال السابقة أي أنها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه وتنحصر المهمة الأساسية للمدرسة في نقل التراث.

وأنصب اهتمام المنهج بمفهومه القديم على المادة الدراسية من حيث طبيعتها وحجمها ووظيفتها دون اهتمام بالمتعلم إلا من حيث اعتباره أداة لحفظ المعلومات مما يتنافى مع حاجات المتعلم وطبيعة التعلم وهكذا كان التلاميذ في معظم الحالات يقومون بحفظ المواد دون رغبة ويعانون من صعوبة استيعاب المعارف التي سكبت فيها وبعدها عن خبراتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم.

وانعكس أثر هذا المفهوم على الأستاذ من حيث وظيفته وأهدافه وطريقته ونظرته إلى عمله وعلاقاته بتلاميذه، فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية وبغض النظر عن فائدتها.

وتوجه المنهج القديم أيضا إلى ذاكرة التلميذ يحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذهن تراكما كميا دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير والابتكار والتمثل.

كما ركز المنهج القديم على المعلومات النظرية مهملا النشاط العملي للتلميذ منطلقا في ذلك من نظرة الأقدمين إلى المهن ولا سيما عند الإغريق الذين جعلوا الحس في مرتبة أدنى واعتبروا العقل غير مادي ولذلك كانت الدراسات العملية وسائل لغايات أعلى منها وقيمتها تتحدد بغايتها في حين كانت المواد العقلية ارفع شأنا لأنها ذات قيمة بحد ذاتها.

أما المعنى الحديث للمنهج فيعرف بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية الرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم[1]

وبهذا المعنى لم يعد المنهاج مرادفا للمادة الدراسية التي أصبحت جزءا منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلاميذ ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية التي تتولى المدرسة التخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين.

وبهذا المعنى لم تعد دراسة المناهج المدرسية تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى، أنها أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم وأساليب النشاط المدرسي والتقويم.

وأصبح من مسؤوليات المنهج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهج والموزعة على المواد الدراسية المختلفة.

ويميل المفهوم الحديث للمنهج إلى اعتباره "خطة للتعلم لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط، كما أنه لا يمكن اعتباره على أنه الأهداف أو الغايات أو حتى الخبرات التعليمية فحسب، لأن كلا منها لا يمثل إلا عنصرا واحدا من عناصر المنهج، ناهيك عن اعتبار هذا التعريف للمنهج على أنه خطة مما يزيد من أهمية التخطيط لأي منهج ويؤكد الحاجة للقيام بخطوات واضحة في هذا الصدد. [2]

3-2-2 مقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

---

[1] شارة جبرائيل. المنهج التعليمي. بيروت. دار الرائد العربي. 1983

[2] عطية محسن علي. الجودة الشاملة والمنهج. عمان. دار المنهج للنشر والتوزيع. 2008.

جدول رقم 2 المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
1) –طبيعة المنهاج	– المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. – يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب – يكز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. – يهتم بالنمو العقلي للطلبة. – يكيف المتعلم للمنهاج	– المقرر الدراسي جزء من المنهاج. – يركز على الكيف – يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب تطوره. – يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب – يكيف المنهاج للمتعلم
2) –تخطيط المنهاج	– يعده المتخصصون في المادة الدراسية – يركز على منطق المادة الدراسية – محور المنهاج "المادة الدراسية"	– يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به – يشمل جميع عناصر المنهاج – محور المنهاج "المتعلم"
3) –المادة الدراسية	– غاية في حد ذاتها – لا يجوز إدخال أي تعديل عليها – يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة – المواد الدراسية منفصلة – مصدرها الكتاب المقرر.	– وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكاملا. – تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم – يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم. – المواد الدراسية متكاملة ومترابطة – مصادرها متعددة.
4) –طريقة التدريس	– تقوم على التعليم والتلقين المباشر – لا تهتم بالنشاطات – تسير على نمط واحد	– تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. – تهتم بالنشاطات بأنواعها

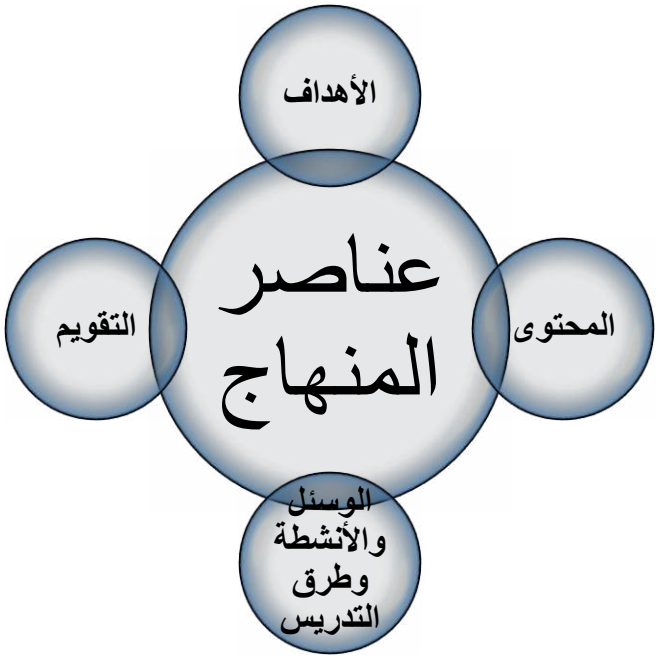
	– تغفل استخدام الوسائل التعليمية	– لها أنماط متعددة – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
5) –المتعلم	– سلبي غير مشارك – يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	– إيجابي مشارك – يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته...).
6) –المعلم	– علاقته تسلطية مع المتعلمين – يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات – لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة – يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة – دور المعلم ثابت – يهدد بالعقاب ويوقعه	– علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل – يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل – يراعي الفروق الفردية بينهم – يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها – دور المعلم متغير – يوجه ويرشد
7) –الحياة المدرسية	– تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة – لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع –لا توفر جوا ديمقراطيا – لا تساعد على النمو السوي	– تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم – تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي – توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة – تساعد على النمو السوي المتكامل

8) البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهاج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة والبيئة المحلية.	-يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعتبرها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار.

4. عناصر المنهاج

يرى المختصون في ميدان المناهج أن المناهج تشكل نسقا متكاملا، بحيث تتداخل مكوناتها وترتبط كل واحدة منها ارتباطا تفاعليا مع الأخرى وهي بذلك تشكل نظاما يتكون من أجزاء متلاحمة فيما بينها، حيث تتكون من أربعة عناصر أساسية هي (الأهداف Objectives ، والمحتويات Content ، والأنشطة والوسائل التعليمية وطرق التدريسMéthodes ، والتقويم Evaluation) ما تعرف مجتمعة بنموذج (O.C.M.E) كما بينها (قلي،2009)[1].

[1] .قلي عبد الله ، مرجع سأبق، ص9



شكل رقم 1 عناصر المنهاج

3-1 الأهداف: (Objectives) التي يسعى التعليم إلى تحقيقها أو يرغب في تحقيقها، وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته ونعمل من خلال الأهداف التربوية على أحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، فالهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية التي ننشد تحقيقها ونجد أن علماء التربية يختلفون في تصنيف الأهداف التربوية غير أنهم بشكل عام لا يخرجون عن المستويات التالية:

3-1-1 الغايات التربوية: وتعتبر أكثر مفاهيم الأهداف شمولا واتساعا، يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، وتندرج تحتها أهداف المجتمع وتتحدد من خلال فلسفة المجتمع وقوانينه مثل الدستور والتوجهات السياسية للدولة ومن أمثلتها:

- تنشئة مواطنين معتزين بوطنهم متمسكين بدينهم ولغتهم قادرين على منافسة أقرانهم من الشعوب الأخرى.

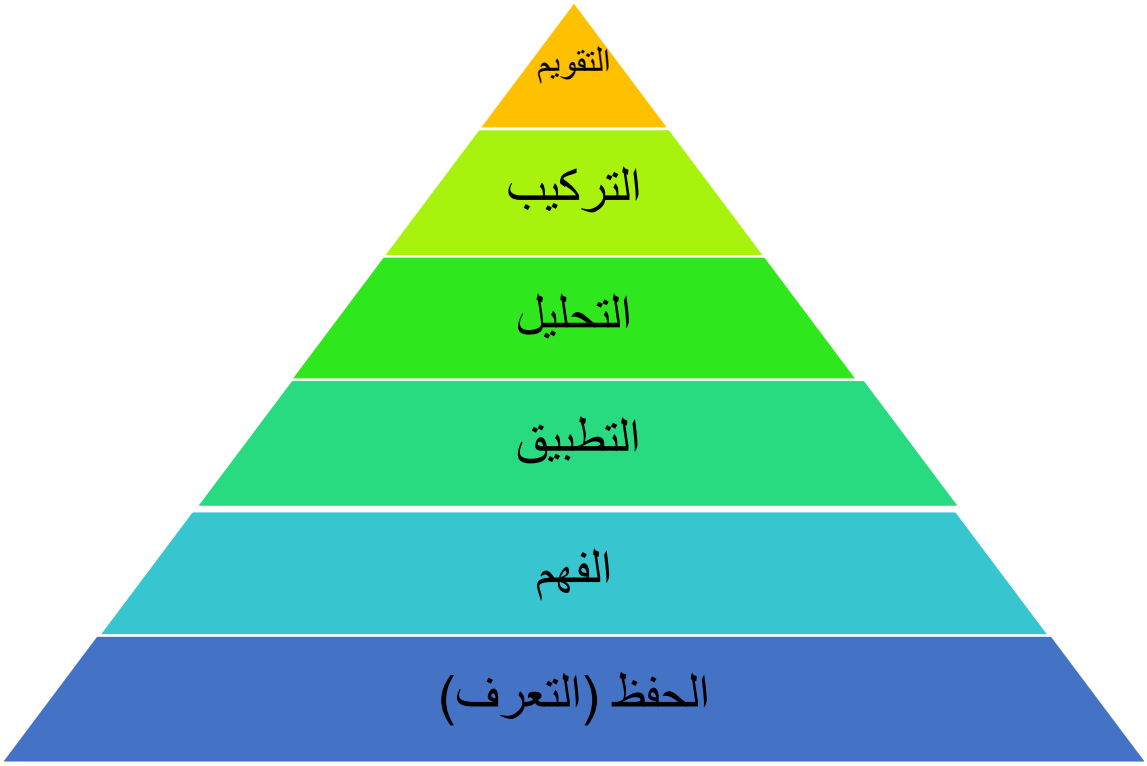
3-1-2 الأهداف العامة: هي الأهداف التي يتم تحقيقها في مرحلة دراسية محددة ويندرج تحت هذا المستوى من الأهداف التربوية العامة للنظام التعليمي ولكل مرحلة دراسية ولكل مادة دراسية ويتسم هذا المستوى من الأهداف بإمكانية تحقيقه في مدة زمنية محددة والاهداف العامة تعتبر المحصلة الفعلية التي يحققها جزء من برنامج دراسي سواء كان ميدانا أو مقطعا تعليميا خلال فترة زمنية محدودة وواضعو المناهج هم من يحدد هذا النوع من الأهداف.

3-1-3 الأهداف الخاصة: هي أهداف تحدد الأداء المتوقع الذي يستطيع تحقيقه المتعلم بعد دراسة برنامج معين وتندرج تحتها الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

3-1-4 مجالات الأهداف التعليمية:

3-4-1-1 المجال المعرفي[1]: ويتضمن اكتساب المعرفة وحفظها والقدرة على استرجاعها وفهمها وتطبيقها وتحليلها وتركيبها ثم تقويمها وهذه المستويات مرتبة من السهل إلى الصعب تصاعديا فكلما يريد المتعلم بلوغ مستوى لابد أن يحسن المستوى الذي قبله هذه المستويات لخصها بلوم في مصنفة على شكل هرم كما يوضحها الشكل التالي:

[1] عطية محسن علي، مرجع سابق.2008.



شكل رقم2 صنافة بلوم للأهداف في المجال المعرفي[1]

من خلال الشكل نلاحظ أن قاعدة الهرم تبدأ بالقدرات العقلية الدنيا كالحفظ والتذكر ثم ترتقي إلى القدرات العقلية العليا مثل النقد والتقويم وفيما يلي شرح بسيط لهذه المستويات المعرفية حسب صنافة بلوم.

الحفظ(التعرف): يشير هذا المستوى من الأهداف إلى أن المتعلم قادر على تذكر المعلومات واسترجاعها عند مروره بخبرة تعليمية معينة، ويعتبر هذا المستوى أدنى مستويات المعرفة حيث لا يتطلب من المتعلم سوى استرجاع المعلومات كما حفظها. مثل أن يذكر المتعلم أركان الاسلام. وتستخدم في صياغة هذا النوع من الأهداف أفعالا مثل: يذكر، يحدد، يصف، يعدد..

1 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2013 م، ص57.

الفهم: يشير هذا المستوى من الأهداف إلى أن المعلم قادر على إدراك وفهم المعلومات والتعبير عنها بلغته الخاصة كتفسيره للمعلومات واستنتاجه للنتائج وترجمته المعارف بصور أخرى ومن أمثلة هذا المستوى أن يشرح المتعلم النص بأسلوبه الخاص، وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال التالية: يوضح، يناقش، يفسر، يلخص، يستنتج....

التطبيق: يشير هذا المستوى من الأهداف إلى قدرة المتعلم على استخدام المعلومات التي حفظها وفهمها في مواقف جديدة حيث يؤكد بلوم على أن الغرض الأساسي من معظم ما يتعلمه التلاميذ في المدارس هو توظيفه في حياتهم العملية، أي يستخدمون المجردات والكليات في حالات وظروف موضوعية واقعية، ومن أمثلة هذا المستوى:

- أن يحسب التلميذ مساحة قرص نصف قطره 2 متر.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى الأفعال التالية

أن يطبق، أن يستعمل، أن يبرهن، أن يكتشف، أن يرسم.....

التحليل: يتمثل هذا المستوى في قدرة المتعلم على تفكيك أو تجزئة معلومات أو ظواهر أو أحداث إلى الأجزاء التي يتركب منها، حتى تتجلى المعاني المعبر عنها، ويتضح تسلسل هذه المكونات والأجزاء، وكذا العلاقات التي تربط بينها مما يساعد على فهم بنيتها والفكرة التي تنظمها.

وتمر عملية التحليل بالفئات الثلاث التالية:

- البحث عن العناصر وهو تحديد العناصر والأجزاء المكونة للمادة.

- البحث عن العلاقات : تحديد العلاقات و التفاعلات الموجودة بين العناصر أو أجزاء هذه المادة.

- البحث عن مبادئ التنظيم :البحث عن التنظيم أو المبدأ الذي يتحكم في بنية أو استخدام هذه المادة.

أن يحلل التلميذ عبارة جبرية

أن يحلل، أن يميز، أن يقسم، أن يقارن.....

التركيب: يشمل هذا المستوى الأهداف التي لها علاقة بعملية جمع العناصر والأجزاء، وإعادة بنائها في صياغة جديدة ومتماسكة.

والأهداف في هذا المستوى تركز على السلوك الإبداعي للمتعلم مع تأكيدها على تكوين نماذج جديدة ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن يكتب التلميذ نصا من تأليفه.
- أن يركب التلميذ دارة كهربائية.

وتستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: أن يصمم أن يخطط، أن ينظم، أن يركب.....

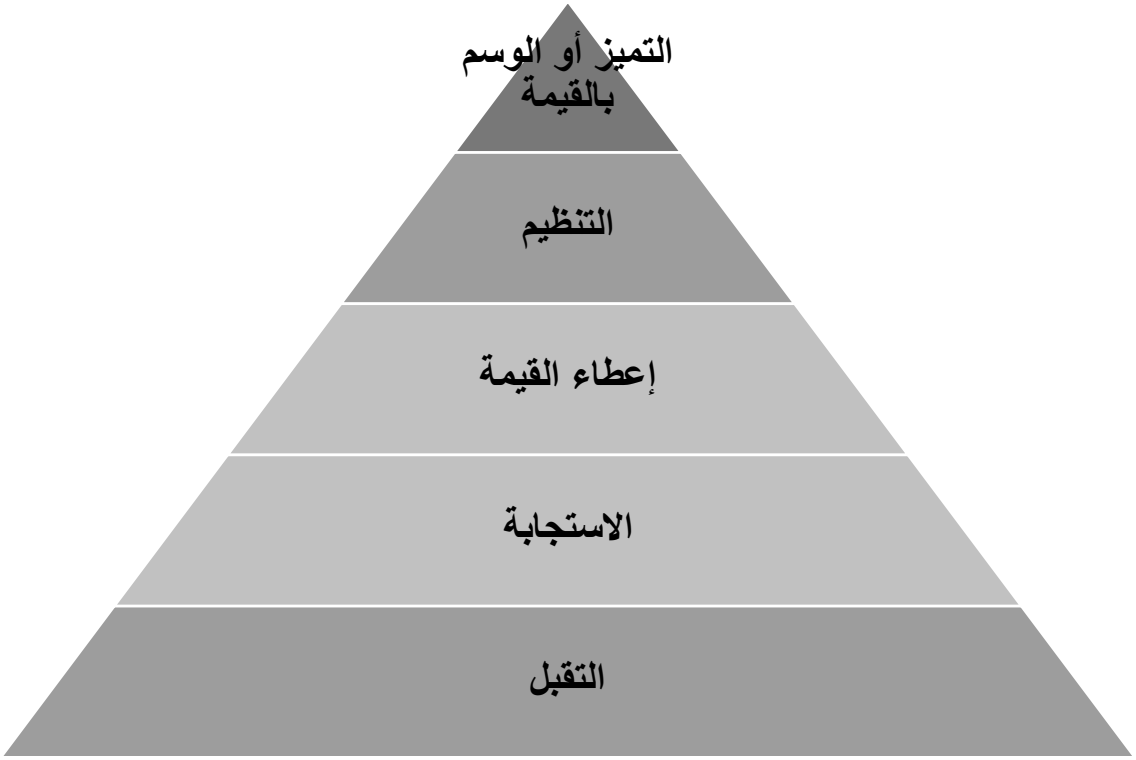
النقد والتقويم: ويعتبر أعلى مرتبة في مصنفة بلوم للمجال المعرفي ويتمثل هذا المستوى في قدرة المتعلم على اصدار أحكام على أعمال أو مواقف في ضوء معايير محددة تعلمها سابقا، وتعتبر أهداف هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي وذلك لاحتوائها على المستويات الأخرى بالإضافة إلى العنصر الذاتي وتستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية:

أن يقوم، أن يناقش، أن يقدر، أن يبرر.....

يبقى تصنيف بلوم المذكور سابقا أشهر مصنفة للأهداف المعرفية رغم وجود العديد من التصنيفات التي جاءت بعده في هذا المجال نذكر منها مصنفة *D'hainaut & Sullivau* ومصنفة *De landshare* ومصنفة *Gerlache*

3-4-1-2 المجال الوجداني.: يعد هذا المجال الثاني من مجالات الشخصية عند البشر بعد المجال المعرفي وهو يعبر عن الأهداف التي تتصل بوجدان المتعلم ومشاعره وأحاسيسه واتجاهاته

وميوله وقيمه والتي تؤثر في سلوكه، ولهذا المجال خمس مستويات صنفها كراثوول ***Krathwohl*** على شكل هرم كما يوضحها الشكل التالي[1]:



شكل رقم 3 صنافة الأهداف الوجدانية ل Krathwohl

التقبل: ويعني إثارة شعور المتعلم بوجود بعض المؤثرات والمنبهات والظواهر الانفعالية حتى يكون مستعدا لتقبلها، أي أن دور المتعلم في هذا المستوى يتمثل في الانتباه والرغبة في المشاركة الوجدانية والعاطفية، وهنا يكتفي الأستاذ باستثمار هذا الانتباه، ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- أن ينتبه التلميذ عند الاستماع إلى قصة مؤثرة.

الاستجابة: وفي هذه المرحلة يتجاوز المتعلم مرحلة الانتباه على الموضوع أو الحدث إلى الرغبة في التفاعل معه والمشاركة فيه كالاستجابة للمشاركة في أداء واجب والاستمتاع في أدائه ومن أمثلة هذا المستوى:

[1] محسن علي عطية، مرجع سابق ص59

- أن يستمتع المتعلم بالمشاركة في مشروع بحثي جماعي مع زملائه.

إعطاء القيمة: ويشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها المتعلم لشيء أو ظاهرة أو سلوك معين ويتفاوت هذا المستوى بين التقبل البسيط للقيمة وبين التعهد والالتزام بها وتوصف أهداف هذا المستوى بكونها تحمل خصائص الاتجاهات، والتقديرات، والمعتقدات، ومن أمثلة هذا المستوى:

- أن يثمن المتعلم دور الجزائر في مساندة القضية الفلسطينية.

التنظيم: ويعني وصول المتعلم إلى بناء نظام قيمي داخلي ثابت، ويركز التعلم في هذا المستوى على المقارنة بين القيم والوصول إلى تركيب قيمي جديد، حيث يلتزم المتعلم في هدا المستوى مجموعة من القيم ويبرزها في سلوكياته ومن أمثلة هذا المستوى:

- أن ينتمي المتعلم لنادي اجتماعي بمنطقته، بعد اطلاعه على قوانين ومميزات هذا النادي.

التميز أو الوسم بالقيمة: يعتبر هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني حيث يصبح فيه المتعلم متميز بشخصيته عن الاخرين ففي هذا المستوى تتفاعل معتقداته واتجاهاته وأفكاره لتشكل أسلوب حيته وفلسفته فيها ومن أمثلة هذا المستوى:

- أن يؤمن المتعلم بوجوب احترام رأي الآخرين.

وفي هذا المجال أيضا توجد عدة مصنفات مثل

3-4-1-3 المجال النفس حركي: يعد هذا المجال الثالث من مجالات الشخصية عند البشر بعد المجال المعرفي والمجال الوجداني، ويتضمن هذا المجال في نواتج التعلم الدالة على أداء مهارات وهذا المجال تم تصنيفه من طرف سمبسون (Simpson1966) حيث احتوى تصنيفه على سبعة مستويات كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم 4 صنافة الأهداف النفس حركية لSimpson1966 [1]

مستوى الادراك: في هذا المستوى يستعمل المتعلم الأعضاء الحسية لاستقبال المثيرات ذات العلاقة بالمهارات ليتعرف كيفية أداء المهارة وتستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: أن يفرق، أن يربط، أن يختار ...

مستوى الميل: وفي هذا المستوى يستعد المتعلم لأداء العمل أي يظهر الاستعداد للقيام بالنشاط المطلوب وفي هذا المستوى نستخدم الأفعال التالية: يستجيب، يبدي، يبدأ...

مستوى الاستجابة الموجهة: وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء العمل وفق الإرشادات بأسلوب المحاكاة وأسلوب المحاولة والخطأ ومن الأفعال التي تستخدم في صياغتها: يتبع، يعيد، يقلد، يحاكي....

1 محسن علي عطية مرجع سابق، ص63.

مستوى الاستجابة الآلية(التعود): وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء العمل بطريقة آلية لكثرة تكراره له، فيصل إلى مرحلة الاتقان بطريقة آلية مما يولد عنده الثقة بالنفس. ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى: يرسم بدقة، يقيس بمهارة....

مستوى الاستجابة الظاهرية (الصريحة) المعقدة: في هذا المستوى يؤدي المتعلم المهارات المعقدة بدرجة عالية من الكفاءة والاتقان بأقل جهد ممكن. ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى: يصنع بدقة، يركب بمهارة .....

مستوى التكيف: وفي هذا المستوى يؤدي المتعلم المهارة كي تتأقلم وتتلاءم مع المتطلبات الجديدة أو تساير مشكلة مستجدة، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى: يضيف، يعدل، يعيد....

مستوى الأصالة (الابداع): في هذا المستوى يبتكر المتعلم أداءات جديدة للمهارات الأدائية لم يسبقه فيها أحد من قبل ويعتبر هذا المستوى أعلى المستويات الحس حركية حيث يطور المتعلم مهاراته بدرجة عالية جدا.

2-3 المحتوى [1]: (Content) أو المضمون الذي يبني على الأهداف و الذي يشتمل على المعلومات و المبادئ و القيم و المثل التي نرغب في أن يتعلمها التلاميذ ، و هو المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية و يتمثل المحتوى الدراسي في المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين ، و ينقسم المحتوى إلى مجالات و ينقسم كل مجال إلى مواد دراسية و تنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى و كل وحدة إلى مواضيع و بهذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي و يصنف المحتوى إلى :

[1] عطية محسن علي، مرجع سابق،2008.

الحقائق: وهي المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر.

البيانات: وهي مجموع الإحصائيات والبيانات العددية عن ظاهرة ما.

المفاهيم: وهي صور ذهنية لا حصر لها تجمعها سمات مميزة يطلق عليها كلمة أو عبارة تحددها.

المبادئ والتعميمات: تتمثل في العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

الفرضيات والنظريات: وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر.

المهارات: وتتمثل فيما يقوم به المتعلم في المجال النفسي الحركي والأدائي.

الاتجاهات والقيم: وهي ما يكونه المتعلم من اتجاه وجداني نحو موضوع ما، وما يتكون لديه من سلم للقيم.

ويتم اختيار المحتوى حسب مجموعة من المعايير هي:

- **صدق المحتوى:** بحيث يكون المحتوى صحيحا ودقيقا ويرتبط بالأهداف التربوية ويواكب الاكتشافات العلمية المعاصرة.
- **الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي:** أي لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- **التوازن:** أي أن يكون متوازنا بين العمق والشمول وبين النظري والتطبيقي والأكاديمي والمهني وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- **التدرج:** بحيث يراعي التعلمات السابقة للمتعلمين.
- **التواصل:** أي مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.

كما ترتب المحتويات وفق مجموعة من المعايير هي:

- معيار الاستمرارية ويقصد به العلاقة الرأسية بين المواضيع أي تدرج المواضيع من مستوى لآخر.

- معيار التكامل ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية أي الربط بين المواد الدراسية
- معاير التوحيد أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معا.

3-3 طرائق التدريس (Méthodes): وما يرتبط بها من أنشطة تعمل على ترسيخ المحتوى في نفوس التلاميذ، وهي مجموع الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات وإثارة مشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.[1]

ويمكن الإشارة إلى أهم طرائق التدريس التالية:

طريقة المحاضرة (الإلقاء) طريقة الحوار (المناقشة) طريقة العروض العملية، طريقة المختبر أو الطريقة التجريبية العملية طريقة المشروع، طريقة حل المشكلات، الطريقة الاستكشافية، طريقة العصف الذهني ، طريقة التعليم التعاوني ...الخ

4-4 التقويم (Evaluation) وهو عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره، ذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعزيزها وجوانب الضعف وتداركها.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك من يضيف عناصر أخرى للمنهج ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائها ولو بصفة غير مباشرة ومنها: المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، مكانة العلم والعلماء والمجتمع، التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة وغيرها من العوامل.

---

[1] عبد الله قلي ، مرجع سابق 2009.

5. الأسس العامة لبناء المناهج الدراسية

إن المناهج الدراسية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها، والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، فهي بذلك تقوم على مجموعة من الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار أحيانا لهذه الأسس بأنها مصادر المنهج ومحدداته، ويختلف الباحثون في تصنيف هذه الأسس ومنهم من يصنفها في أربعة مصادر ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة وبعضهم يصنفها في فئتين وسنقتصر على التصنيف الأخير الذي يقسمها إلى فئتين كما يلي:

1.5 الأسس الفلسفية والاجتماعية

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع و تتصل بها اتصالا وثيقا ،وتهتم فلسفة التربية بالأهداف التربوية و الأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات ومناهج و كتب و غير ذلك و بالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد و المجتمع ، و يعد المنهج المدرسي أيضا تعبيرا عن مجموعة من العوامل و من بين هذه العوامل المجتمع ، و لذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته و ثقافته و آماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه ، و لذلك تختلف ا لمناهج التعليمية من مجتمع لآخر بل و تختلف أيضا في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى ، و هذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته ، و من ثم نلحظ دائما أن نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها.

وحين النظر إلى المناهج في حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر بواقع المجتمع فقط بل وسنلاحظ أنها تستند إلى خلفية تاريخية بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل[1]

وفي ضوء ذلك لا ينبغي النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل في فراغ وأنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقات

إن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات الاجتماعية السائدة، ولما كانت تلك القوى والمؤثرات مختلفة في كل مجتمع عن الآخر أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التي تتميز بها المناهج الدراسية ومن ثم فإن المجتمع في سعيه إلى تربية الأبناء يسعى إلى إجابات عن التساؤلات التالية:

– ما هو الفرد الذي تتم تربيته؟ وما محتوى عملية التربية هذه؟

– لماذا تتم تربية هذا الفرد؟ وما حصيلة عملية التربية هذه؟

ويلاحظ أن الإجابة عن هذه التساؤلات تتضمن تعرضا لمسألة فلسفة التربية التي تحدد الغايات الكبرى لتربية المجتمع.

والمتمعن في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجدان أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة[2]:

الأول: اتجاه تسلطي: ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج المدرسي ويشار إلى هذا الاتجاه كثير بأنه الفلسفة التقليدية في التربية.

---

[1] علي محمد السيد. موسوعة المصطلحات التربوية . عمان ،الأردن. دارالمسيرة. 2011، ص22.

[2] عطية محسن علي. (2008). الجودة الشاملة والمنهج. عمان: دار المنهج للنشر والتوزيع.

الثاني: الاتجاه الديمقراطي: ويقضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معا ما قاما بتخطيطه ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية.

الثالث: اتجاه التحرر المطلق: ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية، مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس ويمثل هذا الاتجاه الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية التي تزعمها جون جاك روسو.

2.5 الأسس النفسية والعقلية[1]:

تتمثل الأسس النفسية والعقلية للمنهاج في المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه وتقويمه.

إن المعنيين ببناء المناهج الدراسية وكذا المعنيين بتنفيذها لابد لهم من معرفة شاملة بأبعاد هذه الناحية، أي أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تعلم ما نرجو تعلمه وأفضل السبل اللازمة لذلك ومعنى ذلك أن دراستنا للإبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج تتعلق أساسا بكيفية التعليم والتعلم.

وقد لوحظ أن هناك العديد من نظريات التعلم ونظريات النمو المعرفي والأخلاقي والدافعية تصب كلها في مجال بناء المناهج إلا أننا سنقتصر على بعض النواحي منها بإيجاز كما يأتي:

---

[1] قلي عبد الله ، مرجع سأبق، ص10.

1.2.5 المناهج ونظريات التعلم[1]:

تحتاج عمليات بناء المناهج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظروف التي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، ولذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة التي تشتملها ممارسات المعلم.

ومن بين تلك الأمور التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين وقد أسهمت الجهود التي بذلت في مجال نظريات التعلم في إلقاء الضوء على بعض عوامل التعلم، الأمر الذي كان انعكاساته على عمليات المناهج الدراسية وخاصة ما يتعلق منها بعمليات تخطيطه وبنائه، هذا فضلا عن الاستفادة من تلك الإسهامات في محاولة تشخيص مواطن القوة والضعف في الأداء التعليمي داخل المدرسة وكذا أداء المتعلم.

2.2.5 المناهج ونظريات الدافعية[2]

تعد الحاجة **(Need)** أساس نظريات الدافعية التي تدفع الفرد و توجهه للبحث عن سبل خفض الحاجة و اختزالها ، و من ثم تميل الأفعال و الأساليب التي يستخدمها الفرد في سعيه إلى خفض الحاجة إلى التكرار في مواقف أخرى ، أي أن الفرد تعلم شيئا جديدا و هو كيفية اختزال الحاجة التي يشعر بها ، و ترتب عن هذا الفهم البحث في نظام للمعززات الثانوية التي يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الاجتماعية و التي تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية هذا يوحي بأننا نعزز سلوك تلاميذنا بصفة مستمرة إضافة إلى أننا نتلقى تعزيز من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية و لذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ و من ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب من الاستجابات و عدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها.

---

[1] قلي عبد الله ، مرجع سابق ص11

[2] مرجع سابق، ص 11.

ولقد كان لهذا الفهم الخاص بالدافعية ومجالاتها انعكاساته على المناهج الدراسية حيث بدأ المختصون بعمليات المنهج في التفكير في مسألة ما يجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية وما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى، لقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم اعتبروا أن تدريس ما يود الفرد معرفته يؤدي إلى تعلم أفضل وبالتالي يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم الوقت المناسب للتشجيع والوقت المناسب لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله.

3.2.5 المناهج ونظريات النمو المعرفي[1]

كان لعديد من نظريات النمو المعرفي و الاجتماعي و الأخلاقي انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، و قد لجأ المتخصصون في مجال المناهج إلى تلك النظريات من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم و كذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية و لقد ازداد إقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة في مجال طبيعة المتعلم و إمكاناته و طبيعة عمليات التفكير و لعل من أهم تلك النظريات نظرية بياجيه (Piaget) و نظرية برونر (Bruner).

حيث اهتم الأول بدراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفي لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضي المنطقي، واهتم الثاني بدراسة مستوى النضج الذي يصل إليه المتعلم وشخصيته ونوع العمل الذي يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها.

---

[1] قلي عبد الله مرجع سبق ذكره ص12

4.2.5 المناهج ونظريات التعليم[1]:

وتهتم نظريات التعليم بتحديد الخبرات والظروف التي تجعل الفرد في حالة تهيؤ وتفتح واستعداد للتعلم، وتحديدا واضحا لأفعال نظم التتابع التي يجب إتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه إضافة إلى عملية التعزيز التي يحتاجها المتعلم.

إن ما أجري من بحوث ودراسات في مختلف الجوانب المتعلقة بالفرد سواء من حيث مراحل نموه والعوامل المؤثرة فيها أو من حيث طبيعة العمليات العقلية التي يمارسها أو غير ذلك من الجوانب تهدف أساسا إلى الوصول إلى قرارات علمية قائمة على البحث والتمحيص الدقيقين لكافة العوامل والظروف والإمكانات التي يمكن أن تيسر التعلم وفق الاتجاه الذي يرضى عنه المجتمع ويقبله.

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج فإن المعلم من حيث حاجته إلى نظرية تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعي بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يحدث فيها التعلم على أفضل نحو، ولذلك يمكن القول أن دراسة هذا الجانب تعد أساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي في النواحي الآتية:

1-تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

2-اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويرها بحيث تيسر التعلم.

3-اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ.

4-تحديد أفضل الظروف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

5-تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

---

[1] قلي عبد الله مرجع سبق ذكره، ص12

6-استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم إلى أقصى درجة ممكنة.

7-اختيار الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم.

8-إعداد واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ بما يؤدي إلى وضوح الرؤية بالنسبة لمدى تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها[1]

وعموما يمكن أن نلخص الأسس النفسية والعقلية التي يتم الاستناد إليها في تصميم المناهج الدراسية في العوامل التالية.

- النمو من حيث مراعاة خصائص نمو المتعلم والعمل في ضوئها.
- الحاجات بحيث تعمل المناهج على إشباع حاجات المتعلم.
- الميول من حيث مراعاة ميوله والعمل على تنميتها وتطويرها
- الاتجاهات من حيث الاستناد إليها والعمل على تنميتها وتحسينها.
- القدرات العقلية من حيث مراعاة مستواها وإمكانات الفرد والفروق الفردية بين الأفراد.

6.أنواع المناهج (تنظيمات المناهج)

توجد تقسيمات مختلفة للمناهج تختلف باختلاف الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في اختيار محتوياتها وأشكال تنظيم هذا المحتوى، إلا أن التقسيم الأكثر شيوعا يصنفها في ثلاثة أشكال رئيسية هي[2]:

الشكل الأول: ويضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلة هذا النوع منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة...

---

[1] اللقاني أحمد حسين . المناهج بين النظرية و التطبيق . مصر .عالم الكتب للنشر. 1989.

[2] محسن علي عطية . (2008).مرجع سابق.

الشكل الثاني: ويضم المناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومن أمثلة هذه المناهج المنهج المحوري.

الشكل الثالث: ويضم المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ ونشاطهم ومن أمثلتها منهج النشاط.

7. مفهوم مناهج الجيل الثاني

مناهج الجيل الأول: هي المناهج التربوية الجزائرية المعتمدة على المقاربة بالكفاءات والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003.

مناهج الجيل الثاني: هي مناهج تعليمية محسنة تمنح مكانة خاصة للقيم وتعزيز الهوية الوطنية، صممت وفقا للمقاربة بالكفاءات وبطريقة أكثر انسجاما وأكثر تدرجا، بجعل التلميذ في قلب التعلمات، يبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مركبة.[1]

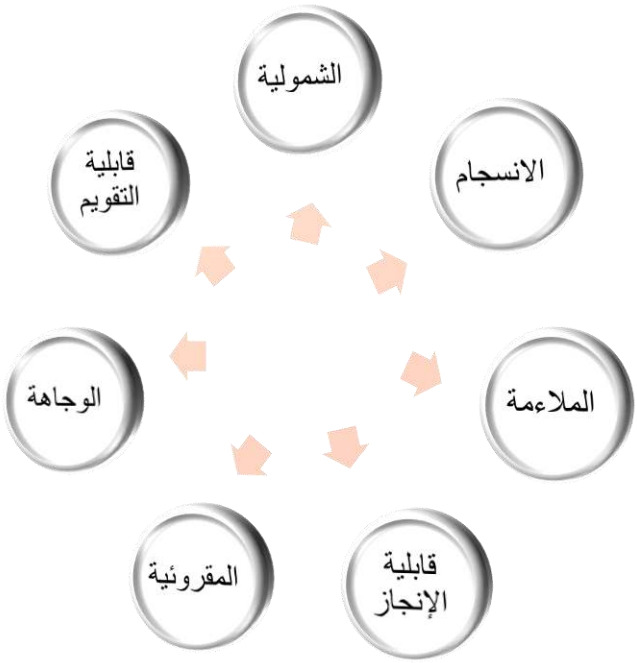
وهي مناهج تعتمد أيضا على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016.

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار لأنه مازال يستند إلى المقاربة بالكفاءات ويستند إلى خلفية نظرية هي البنائية والبنائية الاجتماعية، فالجيل الثاني عبارة تعديلات تساير القانون التوجيهي والملاحظات الميدانية المسجلة.

[1] وزارة التربية الوطنية. المنشور رقم 880 المؤرخ بتاريخ 09 ماي 2016.ص02

8. المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني[1]

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر من المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحدد بوضوح، واعداد أي منهاج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب والوسائل المعتمدة لتجسيدها وربطها بالإمكانيات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم، ويعتمد بناء هذه المناهج على احترام المبادئ التالية التي يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم (05) يمثل مبادئ مناهج الجيل الثاني من اقتراح الباحث.

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

[1] لوصيف عبد الله. مناهج الجيل الثاني من التصميم الى التنفيذ، 2015.

الانسجام: يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج.

الملاءمة: التي تمكن من تكييف ظروف الإنجاز والتكفل بظروف التلاميذ البيداغوجية والنفسية.

قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.

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

الوجاهة: وهي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

قابلية التقويم: أي احتواء معايير قابلة للقياس.

9. دواعي وضع مناهج الجيل الثاني[1]

هناك عدة دواعي لوضع مناهج الجيل الثاني كاعتماد مرجعيات جديدة (قانونية وفلسفية وهيكلية) والمتمثلة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي وكذا اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي وادراج القيم والكفاءات العرضية التي كانت مغيبة في المناهج السابقة، وكذلك توحيد المصطلحات في المواد وهيكلتها، بالإضافة إلى ضبط المفاهيم القاعدية بالشرح وتحديد أهميتها الاستراتيجية في بناء المناهج.

وكذلك اعتماد البنائية الاجتماعية كخلفية نظرية والتي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي والتكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة الميدانية حول المنهاج.

[1] .لوصيف عبد الله. مرجع سابق، 2015

10. أهداف مناهج الجيل الثاني

لكل مناهج غايات وأهداف تسعى لتحقيقها في وغرسها في المتعلمين ومناهج الجيل الثاني كغيرها من المناهج تسعى لتحقيق مجموعة من الغايات والأهداف حددها (وزارة التربية الوطنية ، 2008) في القانون التوجيهي للتربية يمكن تلخيصها فيما يلي:[1]

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس المتعلمين وتنشئتهم على حب الوطن والاعتزاز وتعلقهم بالوحدة الوطنية ورموز الأمة.
- ترسيخ قيم ثورة نوفمبر ومبادئها لدى الأجيال الصاعدة من خلال التاريخ الوطني.
- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية.
- ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون، إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية، متفتح على العالمية والرقي والمعاصرة، وذلك بمساعدة التلاميذ على امتلاك القيم التي يتقاسمها المجتمع الجزائري والتي تستند إلى العلم والعمل والتضامن واحترام الآخر والتسامح، وبضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة، على الخصوص، بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين، وتوعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره.

الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

- إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمتان، وتكوينهم كمواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

11. خصائص مناهج الجيل الثاني

تتمثل خصائص مناهج الجيل الثاني في كونه يتمحور حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة واعدادا لها، وينمي جميع جوانب شخصية المتعلم (معرفية، وجدانية، جسمية) في شمول واتزان، ويوصي بضرورة توظيف كل ما يكتسبه المتعلم في حياته اليومية، ويهيئ له الفرص لتنمية روح المبادرة والاستقصاء والقدرة على تحسين اتخاذ القرار في المواقف وفي حل المشكلات الحياتية. نلاحظ أن هذه الخصائص مأخوذة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في المناهج الجديدة.

12. المصطلحات الواردة في مناهج الجيل الثاني

1.12 ملمح التخرج: ويقصد به ملمح المواطن الجزائري الذي على المدرسة تكوينه، وهو ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالتخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة.

2.12 البرنامج السنوي (مخطط التعلم السنوي): هو المخطط الذي تحدد فيه الخطوط العريضة لما يتم برمجته خلال سنة دراسية ويتضمن التعلمات السنوية المبرمجة، لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية بل يربطها ربطا متينا بصفتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد، ويقدم أنماطا لوضعيات تعلمية، ومعايير التقويم ومؤشراته، ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني. (البرامج الدراسية، 2016، ص4)

3.12 الكفاءة: مجموعة سلوكيات اجتماعية ووجدانية ومهارات نفسية وحس حركية تسمح بممارسة دورما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

1.3.12 خصائص الكفاءة: تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص نوردها فيما يلي:

توظيف مجموعة من الموارد: ان الكفاءة تتطلب مجموعة من الموارد والامكانيات مثل المعارف والقدرات والمهارات السلوكية والخبرات الشخصية فتوظف جميعها في تآزر وتلاحم وتفاعل في شكل اندماجي تجعل المتعلم يبنيها في نشاط معين ضمن فعل، لأن الكفاءة لا تنتقل من مجال الكون إلى المجال الاجرائي الا بالإنجاز.

2.3.12 أنواع الكفاءة:

الكفاءة الشاملة: هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية كل سنة، وفي نهاية كل طور، وفي نهاية كل مرحلة.

الكفاءة المستعرضة: تمثل خطوات عقلية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحققها وتوظيفها خلال عملية انشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها[1].

[1] Bernard, R. les compétences transversals en question. Esf.editeur. 1996.

الكفاءة الختامية: مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلة للمادة وتعبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية للميدان المهيكل.

الموارد: هي المواد الأولية الضرورية لبناء الكفاءات، وتتكون من المعارف المكتسبة في المدرسة وخارجها، ومن القيم والمساعي.

الميدان: هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية.

المصفوفات المفاهمية: تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة.

13. القيم الواردة في الجيل الثاني:

إن السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي ترتكز على ضرورة نقل القيم الاجتماعية والدينية والوطنية والروحية والأخلاقية والسلوكية الموجودة في المجتمع الجزائري من خلال العمليات التعليمية إلى المتعلم، وذلك استنادا إلى (القانون التوجيهي للتربية،2008)[1] الذي ينطوي على مهام المدرسة الجزائرية والقيم الروحية والمواطنة من خلال تأكيده على الشخصية الجزائرية وتعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية، ومدعمة بالتكوين على المواطنة والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها ويمكن تلخيص هذه القيم في ما يلي:

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره.

13-1 قيم الجمهورية والديموقراطية: وتتضمن تنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الآخر والقدرة على الاستماع له، واحترام سلطة الأغلبية واحترام حقوق الأقليات، واحترام القانون الصادر عن المؤسسات الممثلة للشعب.[1]

13-2: قيم الهوية: وتتمثل في ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز القيم الروحية التي جاء بها الدين الإسلامي، والتأكيد على الانتماء إلى هوية واحدة تتمثل في الجنسية الجزائرية، والشعور بالانتماء إلى شعب واحد وأمة واحدة يرتكز هذا الشعور على التراث الحضاري والثقافي الذي يرمز اليه الدين الإسلامي، واللغة العربية والأمازيغية، والعلم والنشيد والعملة الوطنية.[2]

13-3 القيم الاجتماعية: وتتضمن تنمية معنى العدالة الاجتماعية والتعاون والتضامن بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة والتضامن واحترام الغير والتسامح وحرية التعبير.[3]

13-4 القيم الاقتصادية: وتتمثل في حب العمل المنتج المكون للثروة واعتبار رأس المال البشري أهم عوامل الإنتاج، والسعي إلى ترقيته بالتكوين والتدريب والتأهيل، قصد التكيف باستمرار مع تطور المهن والتغيرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.[4]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر. 2016 ص 5.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، نفس المرجع.

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، نفس المرجع

[4] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سبق ذكره.

13-5 القيم العالمية: وتتضمن ضمان التحكم في اللغات الأجنبية قصد تمكين المتعلمين من الاطلاع على التراث العالمي، وتنمية التفكير العلمي والقدرة على التحكم في وسائل العصرنة والاستعداد لحماية حقوق الانسان والقدرة على المنافسة العالمية ورفع التحديات.[1]

14. آليات ووثائق تنفيذ الجيل الثاني:

لمواكبة هذه الإصلاحات كانت استراتيجية الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني مرتكزة على مجموعة من العناصر أهمها استغلال الرصيد التاريخي لعدّة تجارب دولية في إصلاح المنظومات التربوية، بالإضافة إلى اعتماد برنامج تكويني طويل المدى لصالح مؤطري العمليات التربوية حول المناهج والنظريات التربوية الجديدة، مع رصد العراقيل التي تواجهها في الواقع الميداني، تشرف على تكوينهم اللجنة الوطنية للمناهج التربوية ومجموعاتها المتخصصة. كما وضعت ذات اللجنة منذ بداية سنة 2015 مخطّطا وطنيا للتكوين في ثلاث مراحل موجها للمفتشين المكلفين بتبليغ هذه المضامين التكوينية على مستوى الولايات، والذي يهدف إلى استفادة كل الأساتذة والإداريين المعنيّين بمقاصد التحوير البيداغوجي للتكوين قبل الدخول المدرسي2017/2016، على أن تمنح الأولوية لمدرسي الطور الأول الابتدائي (السنة 1 والسنة 2)، وكذا الطور الأوّل المتوسّط (السنة الأولى) ومديري المؤسّسات الابتدائية والمتوسطة.

- بلوغ نصاب 36 أسبوعا من التدريس بدلا من 32 أسبوعا، خصصت أربعة منها للتقويم التحصيلي.

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، مرجع سبق ذكره.

– الاستناد إلى المرجعيات التي بني عليها المنهاج، وأولها القانون التوجيهي للتربية الذي صدر في شهر جانفي 2008 وهو مشتق من الدستور، والمرجعية الثانية هي المرجع العام لبناء المناهج والمحدد للضوابط العامة، أما المرجعية الثالثة فهي الدليل المنهجي لبناء المناهج.

– توفير الكتاب المدرسي بدفتر شروط محدد، مع احتكار طبعه على جهات دون أخرى.

ووضعت وزارة التربية الوطنية مجموعة من الوثائق لتيسير تنفيذ المنهاج وتطبيقه وهي:

14–1 المنهاج: الوثيقة الأساسية والرسمية التي لا يمكن للأستاذ أن يستغني عنها حيث يحتوي على المحتويات المعرفية لمختلف برامج السنوات الدراسية

14–2: الوثيقة المرافقة للمنهاج: هي وثيقة يستعين بها الأستاذ لقراءة المنهاج وفهمه حتى يتمكن من تنفيذه بفعالية، تحتوي على التوجيهات العملية لتطبيقه وتحقيق الكفاءات المرجوة، وهي مدعمة بنماذج عملية في اعداد وتنظيم بعض الوحدات التعليمية وإنجاز تقويمها.

14–3 دليل الأستاذ: يحتوي على التوزيع السنوي للتعلمات، والحجم الساعي للأنشطة والمقررة ومواقيتها، ويعد سند تكوين بالنسبة للأساتذة حيث يتضمن طرائق تنفيذ التعلمات، ويسهم في تكوينه بشرح المصطلحات البيداغوجية ونظريات التعلم، خاصة البنائية.

14–4 الكتاب المدرسي: يعد الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية ومرجع معرفي وسند بيداغوجي للأستاذ والتلميذ، يستخدم في انجاز النشاطات الفردية والواجبات المنزلية للتلميذ.

15. نقد مناهج الجيل الثاني

على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هاته الإصلاحات، وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض، وتحولت من كونها مسألة تعليمية تربوية لها ارتباط

بسياسات وخطط التنمية إلى قضية سياسية فكرية، كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق بالحجم الساعي، الذي تم تغييره وإلا كيف يفسر التناقض بين الخطابات المؤكدة على إدراج التحسينات دون المساس بجوهر المنظومة التربوية وببنية المواد وحجمها الساعي في الوقت الذي تم فيه إعطاء مادة اللغة الفرنسية مكانة مهمة، وأهمية قصوى ضمن البرنامج الجديد خاصة في الطور المتوسط، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية والرياضيات، كما قدر حجمها الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا، بخمس ساعات أسبوعيا إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من مادة اللغة الانجليزية واللغة العربية والرياضيات، ليتعزز بهذا الطرح القائل بالاعتماد على خبراء أجانب لتحضير المناهج، وذلك للتمكين لثقافتهم وأيديولوجيتهم والسعي لتمرير وصفة جديدة لا علاقة لها بقيم المجتمع، وهو ما عبرت عنه (بوكبشة ،2013)[1] بهيمنة العقل الغربي على النخبة المفكرة والمخططة أو المشرفة على الإصلاح، ولعل ما يصدق على هذه الوضعية تأثير العامل الاستعماري وحالة القابلية للاستعمار التي لم تتحرر منها المجتمعات المتخلفة كما يقول مالك بن نبي أو حالة تقليد المغلوب للغالب، كما يقول ابن خلدون.

وجاء في (القانون التوجيهي للتربية، 2008)[2] و(الاستشارة الميدانية،2013) التوصية بضرورة التكفل بالبعد العلمي والتكنولوجي والغريب في الأمر تم التخفيض في الحجم الساعي لمادتي العلوم والتكنولوجيا اللتين تعدان أساس العلوم، بساعتين أسبوعيا.

---

[1] بوكبشة جمعية، تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد،10، جوان 2013، ص 21-26.

[2] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره.

وما إقامة الحجج لعدم تجريب مناهج الجيل الثاني قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) وإجراء التصحيحات الأولية ما هي إلا حجج للتهيئة من الآن لتقبل إصلاحات مستقبلية.

والسؤال الذي يفرض نفسه أيضا، ماذا يمكن أن يتغير؟ إذا كان غالبية المؤلفين والمشرفين على إعداد المناهج والكتب المدرسية الجديدة هم أنفسهم من أعدوا وأشرفوا على إعداد المناهج والكتب التي سبقتها.

وعليه، وبالنظر إلى الجدل الذي يثار حول تخلف مناهج التعليم الجزائرية وعجزها عن ملاحقة التطورات العلمية المتسارعة، ومع أنه اتجاه يدفع نحو إحداث تغييرات حقيقية في مضامين مناهج العلوم التطبيقية وأساليب عرضها، إلا أن هذا العامل لا يصح اعتباره مبررا لإحداث تغييرات جذرية وأساسية في مناهج التربية الإسلامية والعلوم الإنسانية كاللغة العربية، و التاريخ والجغرافيا، لأن معارف هذه المواد معارف تتميز بثبات نسبي ولا تحمل سمة التسارع التي تحملها مناهج العلوم التطبيقية، وعليه فإن التغيير هنا لا يكون إلا في أسلوب العرض ومنهجية توصيل هذه المعارف فحسب (دبلة ، خينش، و خليل، 2015).[1]

وذكر (هنية،2017)[2] أن الأهداف العامة والخاصة المرسومة للمناهج الجزائرية كوثائق ونصوص نجدها تصبوا إلى مسايرة العصر، وتنتقد الواقع المعاش، وتلبي الحاجات المعرفية والتكنولوجية

---

[1] دبلة عبد العالي ، خينش دليلة ، و خليل نزيهة. المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير. بسكرة: دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة–جامعة محمد خيضر. 2015.

[2] هنية عريف، اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. مجلة الأثر(29)، (ديسمبر, 2017)الصفحات 77–90

للمتعلمين والمجتمع، ولكنها في الواقع اهداف بعيدة عن التجسيد، وبينها وبين المحتوى المقرر وطرائق تدريسه وانشطتها وأساليب التقويم بون شاسع.

و لما نبحث في كيفية تحقيق هذه الأهداف نجد العكس تماما حيث نجد أن كتب اللغة العربية في السنة الثالثة والرابعة متوسط مثلا اقتصرت على التنويه بالعادات والتقاليد كاللباس والأطعمة والرقصات الفلكلورية، فهل هذه العادات والتقاليد يمكنها أن تشكل ذاكرة الأمة لوحدها، وتجعل المتعلم يعتز بالانتماء لأمته وبتاريخه؟ بالإضافة إلى ذلك نجدها خالية من أي شعور بالانتماء والتميز للمجتمع الجزائري وبالتالي فقد تم افراغ اللغة من من أي محتوى يسهم في تعزيز الهوية والانتماء، وجاء الاهتمام بها من حيث المعامل وعدد ساعات الدراسة فقط، خمس (05) خمس ساعات أسبوعيا مثل مادة الفرنسية والرياضيات.

والملاحظ للمدرسة الجزائرية يتبين له أنها في خطر محدق يدفع القائمين على التربية دق ناقوس الخطر اتجاهاها، مثلما فعل الأمركيون بعدما شكل الرئيس ريغن "الفريق الوطني للتمييز" للقيام بعمليات تقييم المناهج الأمريكية، ومستوى المتعلمين، وكفاءة المعلمين، ومقارنة حال المدرسة الأمريكية مع مع مدارس الدول المتقدمة، نتج عن ذلك اصدار هذه اللجنة لتقرير حمل عنوان " أمة في خطر" بينت فيه أوجه الخطر التي تحدق بأمريكا وعلى رأسها الفجوة الكبيرة بين الأهداف التربوية المعلنة وبين الأهداف المحققة في الواقع، ووجد التقرير عدم الترابط بين المقررات الدراسية ووجد فجوة بين نسب النجاح العالية ومستوى المتعلمين الفعلي، وهذا ما نراه مشابها لوضعنا الحالي اليوم.

الفصل الثاني: اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوي

ملخص

تحظى المناهج التعليمية بأهمية كبيرة في مختلف الأوساط التربوية، لهذا لابد من الاهتمام بكل ما يهدف إلى تطويرها باعتبارها مجموعة من العناصر التي تربطها علاقة تكامل محددة بوضوح، تعتمد بالضرورة على منطق يوفق بين الأهداف المرجوة وكل ما تتضمنه من طرق وأساليب ووسائل تجسدها والتي تخدم السياسة المنتهجة في الإصلاح التربوي. كما يمكن أن تعطى أهمية للاتجاهات الموجهة نحوها باعتبارها تزيد من كفاءتها والسعي نحو تجويدها.

والمناهج ومختلف السندات الرسمية التي تصدرها وزارة التربية في أي منظومة في العالم، إنما تمثل الإطار العام للممارسات التعليمية، فهي مثل أعمدة المنزل الكبير و سقفه وأرضيته، فهو لا يصلح للسكن على حاله تلك بل لا بد من تهيئته حتى يصير المنزل صالحا للاستعمال، والمناهج وحدها مهما كانت جودتها وإحكام بنائها لن تسطيع تحقيق غايات التربية ومراميها وأهدافها في أي مجتمع إذا لم ترافقها مجموعة من الآليات والإجراءات على عدة مستويات ، ويعتبر دور الأساتذة واتجاههم نحوها حاسما في إفشال المناهج الجيدة، أو في إنجاح المناهج المتواضعة.

الفصل الثالث

الرضا الوظيفي للأستاذ

مدخل:

1. مفهوم الرضا الوظيفي
2. تعريف الرضا الوظيفي
3. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي
4. محددات الرضا الوظيفي
5. أهمية الرضا الوظيفي
6. العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي
7. أساليب قياس الرضا الوظيفي
8. الآثار الايجابية للرضا الوظيفي
9. الأثار السلبية لعدم الرضا الوظيفي

خلاصة.

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي للأستاذ

مدخل

الرضا الوظيفي مسألة مهمة بالنسبة للأفراد والمجتمعات، وخاصة بالنسبة للأساتذة فرضا الأستاذ عن وظيفته يعتبر من بين أهم الجوانب لتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، ذلك كون الرضا يرتبط بالنجاح في العمل، والنجاح في العمل هو المعيار الموضوعي الذي يقوم على أساسه تقييم المجتمع لأفراده، كما أنه يمكن ان يكون مؤشرًا لنجاح الفرد في مختلف جوانب حياته الأخرى، الأسرية والاجتماعية ومن ناحية أخرى يؤثر رضا الفرد عن مهنته تأثيرًا كبيرًا على مدى كفاءته في العمل، وحرصه عليه، ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى الرضا الوظيفي من حث مفهومه وأهميته بالنسبة للأستاذ والمجتمع والنظريات المفسرة له وطرق قياسه والآثار المترتبة عن عدم تحققه.

1- مفهوم الرضا الوظيفي

1-1-تطور مفهوم الرضا الوظيفي

يعد الرضا الوظيفي من المواضيع التي يجب أن تبقى موضعا للبحث والدراسة وذلك لأن ما يرضى عنه الفرد اليوم قد لا يرضى عنه مستقبلا، وتعود بدايات الاهتمام بموضوع الرضا الوظيفي إلى بداية القرن العشرين وتعتبر محاولة تايلر صاحب نظرية الادارة العلمية أول من فكر عمليا في تفسير سلوك العامل في المنظمة وفي كيفية الوصول به إلى مزيد من العطاء ، فاعتبر العامل أداة من أدوات الإنتاج، وعليه فلكي يتمكن من إعطاء أقصى طاقته الإنتاجية لابد أن يهتم بتدريبه ومراقبته بواسطة مشرفين، مع تحفيزه ماديا ومعاقبته إذا قصر في انتاج الكمية المطلوبة.[1]

وبعد ذلك جاءت أعمال مايو وزملاؤه المهتمة بدراسة الرضا الوظيفي في المجال الصناعي والتربوي اذ تطرقوا إلى دور الجانب الإنساني في تحفيز العمال وشعورهم بالرضا وزيادة الإنتاج

---

[1] شكري سيد أحمد.، الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. (جامعة قطر) مجلة كلية التربية،1991.

باعتبار أن الطاقة المنبثقة من المكافئات المادية لا ترق بالعامل إلى الشعور بالرضا وانما يتحقق ذلك بالعلاقات التي تحكم العمال ومعنوياتهم وخلفيتهم الاجتماعية، لذا ألحو على تفهم ميول العمال وتصرفاتهم الاجتماعية وتعاونهم للشعور بنسبة عالية من الرضا، وفي نفس السياق فسر هوبوك Hoppock الرضا الوظيفي لدى عينة من عمال مصنع في الولايات المتحدة الأمريكية مستخدما أسلوب الاستقصاء الذي يجعل الفرد يقول بصدق أنه راض في وظيفته، واتفق معه كل من ماسلو Maslow ، وبورتر Porter على أن الرضا الوظيفي نتاج إشباع الحاجات النفسية، وجاءت أعمال هيرزبرغ حيث أشار إلى وجود عاملين، العوامل المرتبطة بالوظيفة، وهي بمثابة دوافع تؤدي إلى الرضا مثل إحساس الفرد بالإنجاز والترقية، والعوامل المحيطة بالوظيفة وهي دوافع تؤدي إلى عدم الرضا، كالأشراف والقيادة، وطبعة العلاقة بين العمال.

وأشار فروم وآدامز إلى العلاقة المتبادلة بين العامل والمنظمة التي يعمل بها حيث يقدم جهدا مقابل الحصول على عائد (مادي، معنوي) وهذا ما يجعله يوازن بين ما بذله من جهد ومعدل عوائده مقارنة بالآخرين إذا وجده عادلا تحقق له الرضا الوظيفي[1] (الصيرفي، 2005)

ويرى لوك أنه من الصعب الحكم على رضا شخص معين الا من خلال فهم أبعاد الرضا عنده فالرضا الوظيفي هو شعور ايجابي ناتج عن تقييم الفرد في وظيفته أشار لولر وكاتزل إلى أن الرضا الوظيفي هو الفرق بين ما يحققه العامل فعلا وما يطمح إلى تحقيقه.[2]

---

[1] الصيرفي محمد. (2005). السلوك التنظيمي ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

[2] عاشور أحمد صقر، إدارة القوى العاملة، دار النهضة العربية بيروت، لبنان،1983.

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي للأستاذ

2.1 تعريف الرضا الوظيفي:

تعددت تعريفات الرضا الوظيفي بتعدد المنظرين والباحثين واختلاف النظريات التي يتبناها كل منهم مما يجعل الاتفاق على تعريف موحد أمرا صعبا نذكر منها مايلي:

1.2.1 تعريف هوبوك(Hoppock, 1935)[1] الرضا الوظيفي هو كل الظروف النفسية والفسيولوجية والوظيفية والأوضاع البيئية، التي تجعل الشخص يقرر بأنه راض عن عمله.

2.2.1 تعريف بورتر [2](Porter, 1962)**الرضا** الوظيفي ينتج عن الدرجة التي تتم بها تلبية احتياجات العمل والانجاز الذي يحققه العاملون.

3.2.1 تعريف فرووم [3](Vroom, 1964) الرضا الوظيفي هو شعور الشخص نحو وظيفته أو عمله فالشعور الإيجابي يتبعه الرضا الوظيفي بينما الشعور السلبي يتبعه عدم الرضا الوظيفي.

4.2.1 تعريف لوك (Locke, 1969)[4] الرضا الوظيفي هو حالة من الارتياح العاطفي عن تحقيق قيم الشخص من خلال عمله.

---

[1]Hoppock, R. Job Satisfaction, Harper & Row. New York. Harper and Brothers. 1935.

[2] Lyman Porter. A Study of Perceived Needs Satisfaction in Bottom and Middle Management Jobs .(46) Journal of Applied Psychology.1962.

[3] Vroom, V. Work and Motivation. New York. John Wiley. 1964.

[4] E. A Locke. What's Job Satisfaction. .Organizational Behavior and Human Performance .V4.1969.p -36) (309

5.2.1 تعريف غرانبيرغ (Grunberge, 1979)[1]: الرضا الوظيفي هو الحالة الي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته فيصبح فردا مهتما بمهنته متفاعلا معها من خلال طموحه الوظيفي ورغبته في التقدم والنمو وتحقيق أهدافه فيها.

6.2.1 تعريف هوي وميكسل(Hoy & Miskel, 1986) [2]الرضا الوظيفي هو مجموعة من العوامل النفسية والبيئية والعضوية التي تجعل الفرد يقول أنه راض عن عمله.

7.2.1 تعريف نيستيرن (Nestern, 1994):[3] الرضا الوظيفي هو محصلة الشعور الذي يدركه الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، والذي يتكون من مجموعة من الاتجاهات التي يكونها عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها، والأجر الذي يحصل عليه، وعن فرص الترقية المتاحة، وعن العلاقات مع مجموعة العمل، التي ينتمي اليها، وعن الخدمات التي تقدمها المؤسسة له.

8.2.1 تعريف (أبو شيخة، 1998)[4] الرضا الوظيفي هو اتجاه إيجابي نحو الوظيفة التي يقوم بها الفرد حيث يشعر فيها بالرضا عن مختلف العوامل البيئية، والاجتماعية ولاقتصادية والفنية والإدارية المتعلقة بالوظيفة.

من التعريفات السابقة يتضح أن رضا الأستاذ عن عمله هو شعور نفسي بالارتياح والسعادة في العمل محصلة اتجاهات مختلفة، يحملها لأستاذ نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها، كما يتضح

---

[1] Grunberge, M. Understanding Job Satisfaction. London.The McMillan Press. 1979.

[2] Hoy, W., & Miskel.op.cit.

[3] Nestern. Strategic Planning in school An Oxymoron. School Leadership &management. 18(4). 1994.

[4] أبو شيخة نادر أحمد. الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية. السعودية. مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. 1998.

أن الرضا الوظيفي للأستاذ يتحقق عندما يحقق العمل له إشباعا كاملا للحاجات الملحة، كما يوفر له إمكانية في أن يؤدي دوره الذي يرغب به في الحياة، ويتمكن من تحقيق أقصى قدر ممكن من إمكاناته وقدراته وطاقاته الكامنة في محيط عمله، وأن يصل الفرد إلى قمة الإبداع الذي يريد تحقيقه في عمله.

2-النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

سنحاول في هذا العنصر عرض بعض النظريات التي نراها أساسية، والتي تعتبر بناء علمي تراكمي لأنها تكمل بعضها البعض.

1.2 نظرية العلاقات الإنسانية لمايو(Mayo,1927)

وجهت هذه النظرية اهتمامها إلى العنصر البشري وتشكلت أفكارها من نتائج دراسات هاوثورن حيث قام مايو (Mayo) وزميله بيرغر (berger) بالبحث سبب الاضطراب بين العمال وقاما بتحييد مجموعة من العاملات ووضعهن بغرفة خاصة للإنتاج، لكن في ظروف عمل جيدة، بحيث تقدم لهم وجبات غداء مجانية، وفترات راحة أكثر، وساعات عمل أقل، كما سمح لهم بالعمل على شكل مجموعات صغيرة، وغيرت الإدارة، حيث أصبح المشرفون أكثر تفهما، وكذلك تغيير نظام الحوافز المالية، وبعد مدة لاحظا زيادة الإنتاج واعتقدا في بداية الأمر أن التغييرات المادية هي السبب، لكن بعد عمل عدة تغييرات سلبية في بيئة العمل لكن الإنتاج بقي مرتفعا ومن ذلك توصلا إلى أنه كلما زادت الروح الاجتماعية بين العمال زاد رضاهم الوظيفي وزادت انتاجيتهم.[1]

[1] Boyer, L. Organisation(théories,application). Paris: Edition d'organisation. 2003.

بالإضافة إلى الأبحاث اللاحقة في جامعتي أوهايو وميتشغان والتي خلصت إلى أن العنصر البشري في العمل هو أهم العناصر، والإنسان في تركيبه المعقد وجوانبه النفسية والاجتماعية والجسمية يتطلب تعاملا واعيًا معه حتى تحصل المنظمة منه على التعاون المطلوب في أداء العمل، وأن دوافع العمل لا تنحصر حول الأجور والمكافآت المادية فحسب، بل أن هناك حاجات نفسية واجتماعية عند العاملين أهمها احترام النفس وتأكيد الذات واحترام الآخرين، وأن العمال يكونون فيما بينهم جماعات عمل تكون التنظيم غير الرسمي الذي يلتئمون فيه، ولهذه الجماعات أثرها الكبير على تفكير أعضائها واتجاهاتهم وقيمهم، وبالتالي على دوافعهم وسلوكهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض ومع الإدارة، الأمر الذي ينعكس في النهاية على شعورهم بالرضا وبالتالي إنتاجهم، مما يوجب على الإدارة التعامل معهم على أنهم جماعات لا أفراد منفصلين.

2.2 نظرية الحاجات لماسلو(Maslow,1943) :

قدم هذه النظرية ابراهام ماسلو حيث يرى أن الانسان حريص على اشباع حاجاته وهذه الحاجات تكون مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قيمتها وأهميتها وقوتها، تعمل كمحرك ودافع للسلوك، فالحاجات غير المشبعة تولد عند الفرد توترا وفقدانا للتوازن، ولا يمكن إشباع حاجات المستوى الأعلى قبل اشباع الحجات في المستوى الأدنى، وبين (عريفج، 2004)[1] نوضحها في الشكل التالي:

[1] عريفج سامي. الادارة التربوية المعاصرة. القاهرة. دار الفكر. 2004. ص177.



شكل رقم 5 هرم ماسلو للحاجات

من خلال الشكل نلاحظ أن ماسلو قدم ترتيبا لإشباع الحاجات على شكل هرم، يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية، التي تعتبر أهم الحاجات لارتباطها بالبقاء، ومن أمثلتها الحاجة إلى الطعام، والماء، ففي حالة عدم اشباعها تتلاشى كافة الحاجات الأخرى من الوجود، وبعد اشباعها ينتقل الفرد إلى حجات الأمن ففي مجال الوظيفة التي يمارسها تبدأ مطالبه المتعلقة بالأمن مثل الحاجة إلى الحماية من المخاطر والحاجة إلى نظام تأمين صحي ورعاية طبية، وتوفير للأمن في مكان العمل، والحاجة إلى قوانين تحدد المسؤوليات والواجبات، وعندا يتم اشباع هذه الحاجات ينتقل الفرد إلى الحاجات الاجتماعية، مثل الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة، والحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، وتكوين علاقات صداقة معهم، وبعدها ينتقل الفرد إلى حاجات التقدير والاحترام من الوسط الذي يعيش فيه، وهذا يبدأ من تقديره لذاته، واحترامه لها، وبعد تحقيق هذه الحاجات يصل في النهاية إلى حاجات تحقيق الذات، والتي ترتبط بالحاجات الخاصة بنجاحه في التعبير عن ذاته ، وممارسة قدراته، والابداع والابتكار، أي أنه يتطلع لأن يكون الشخص الذي يرغب فيه أن يكون.

ووفقا لهذه النظرية فان اشباع هذه الحاجات يحقق الرضا الوظيفي للموظف وبالتالي يؤثر في انتاجه وانتمائه وولائه للمؤسسة التي يعمل فيها، وتقيم هذه النظرية نوعا من العلاقة بين اشباع الحاجات والدافعية فالحاجات الغير مشبعة هي التي تحرك السلوك ولذلك على القائد أن يعمل باستمرار على اثارة هذه الحاجات لدى الموظفين وخاصة الحاجات العليا مثل الحاجة إلى تقدير وتحقيق الذات. ونلاحظ من خلال هذه النظرية أن الرضا الوظيفي في مستوى الحاجات الدنيا (الفسيولوجية والأمان) يتحقق من خلال ما تقدمه المنظمة من أجور ومكافئات مناسبة إلى العاملين، أو ما توفره لهم من نظم تأمين صحي ورعاية طبية وتوفير للأمن في مكان العمل (الحاجة للأمان) أما الحاجات العليا فيكون إشباعها عن طريق عوامل أخرى تؤدي إلى الرضا الوظيفي مثل تفويض السلطة والمشاركة في اتخاذ القرارات والقدرة على تحقيق المساهمة الفعالة في المنظمة.

ومما يؤخذ على هذه النظرية أنها أغفلت أن الانسان يستطيع اشباع أكثر من حاجة في نفس الوقت، حيث أكدت النظرية على أن الانسان يشبع حاجة واحدة ولا ينتقل إلى الحاجة الأعلى الا بعد اشباع الحاجة الدنيا، ولكن قد نجد شخص يسعى إلى تكوين علاقات اجتماعية، والحصول على تقديرهم وفي نفس الوقت نجده يبحث عن وظيفة لكسب قوته.

ويرى ماسلو أن ترتيب الحاجات ثابت عبر الزمن، ولكن في الواقع نجد هذه الحاجات تتغير مع تغير مع الظروف المحيطة بالإنسان، فيعيد ترتيبها حسب أولوياته.

3.2 نظرية العاملين(لهيرزبرغ) (1959)

قدم هيرزبرغ (Herzberg) هذه النظرية التي عرفت بالنظرية ذات العاملين اعتمادا على نظرية ماسلو للحاجات، وطبق هيرزبرغ سنة1959 على عينة تتكون من 200 محاسب ومهندس في

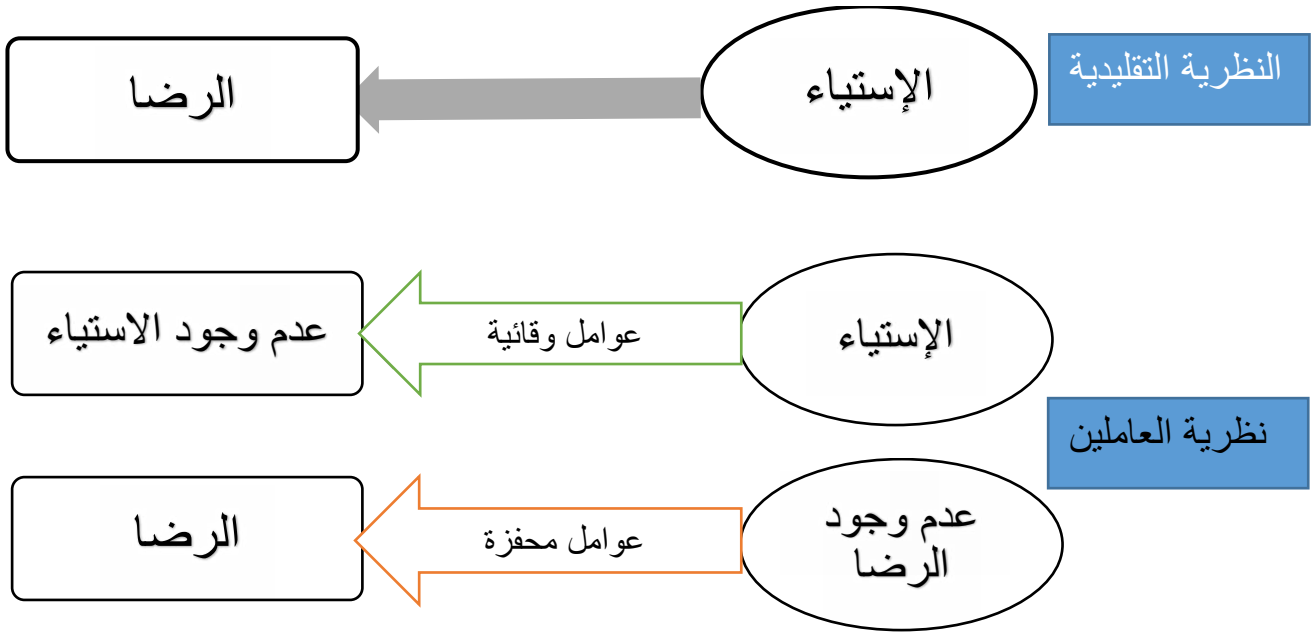
الولايات المتحدة، حيث كان يطلب من المشاركين في الدراسة تذكر الجوانب الجيدة والسيئة من وظائفهم، وبعد عدة مقابلات جمعت البيانات لتحليل محتواها وتحديد وجود أي علاقة بين الأحداث السلبية، والأحداث الإيجابية ومختلف مظاهر العمل.[1]

توصلت هذه النظرية إلى وجود مجموعتين من العوامل، العوامل الوقائية وهي العوامل التي تمثل مصدرا للاستياء، وترتبط بالبيئة التي يؤدي فيها العامل عمله (مثل نمط الاشراف، نمط الإدارة، الراتب، المركز الوظيفي، سياسة المنظمة، العلاقة بين الافراد، ضمان الوظيفة) ومجموعة العوامل (المحفزة) الدافعة وهي مصدر الرضا وهذه العوامل موجودة داخل الفرد نفسه وهي التي تدفعه نحو العمل والأداء الجيد والإخلاص للمنظمة والولاء لها، ومن هذه العوامل المسؤولية الإنجاز واعتراف الأخرين واحترامهم للعمل الذي يمارسه الفرد، وقد أطلق هرزبرغ وزملاؤه على هذه العوامل مصطلح عوامل الرضا وذلك لان وجودها من شأنه أن يجعل العامل راضيا عن عمله.

ويشير (pretti, 1998, p. 29)[2] إلى أن توفر العوامل الوقائية بشكل جيد سيؤدي إلى اختفاء مشاعر الاستياء وعدم الرضا أما عدم توفرها بشكل جيد سيؤدي إلى ظهور الاستياء وعدم الرضا لدى العمال ، وقد أطلق هرزبرغ وزملاؤه عليها العوامل الوقائية لأن وجودها من شأنه أن يمنع ويقي من حالة عدم الرضا عن الوظيفة.

[1] Herzberg, f. One more time: How do you mot. Harvard Business Review(48) 1968.p, 53-62.
[2] pretti, J. ressource humaines et gestion du personnel. Paris.édition vuiber. 1998.

وبين (Gawel, 1997)[1] أن للعوامل المحفزة أثار طويلة المدى على أداء الموظف، بينما لا تسبب العوامل الوقائية سوى تغيرا بسيطا على المدى القصير، في مواقف العمال نحو العمل وأدائه، وهذا الأداء سرعان ما يرجع لمستواه الأول.



شكل رقم 6 الرضا الوظيفي بين النظرة التقليدية ونظرية العاملين

من خلال الشكل رقم 6 نلاحظ أن النظرة التقليدية للرضا الوظيفي تنقل الأفراد مباشرة من الاستياء إلى الرضا بينما ترى نظرية العاملين أن معالجة العوامل الوقائية يجعل الأفراد يشعرون بانخفاض مستوى الاستياء ولكنهم لن يشعروا برضا مرتفع وأما العوامل المحفزة، فهي تؤدي إلى تحقيق رضا مرتفع لكن غيابها أو انخفاضها لن يشعر الأفراد بالاستياء.

[1] Gawel, J. E. (Herzberg's theory of motivation and maslow's hierarchy of needs. Practical Assessment, Research & Evaluation, 5(11). Available at :: http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=11. 1997.

ولقيت هذه النظرية الكثير من الاهتمام، وأكثر ما تم التركيز عليه هو أسلوبها المستخدم في جمع المعلومات، والمتمثل في أسلوب الحوادث الحرجة، وانتقدت هذه النظرية لفصلها بين عوامل العمل إلى عوامل محفزة وعوامل وقائية نصيبه من النقد لأنه في الواقع ليس من السهل التفريق بينهما، لأنها متداخلة ويؤثر كل منها في الآخر.

وأيضا انتقدت على أسلوب الحوادث الحرجة، لاعتماده على ذاكرة المشاركين مما قد يعطي معلومات غير دقيقة.

والملاحظ أن هذه النظرية هي امتداد لنظرية الحاجات لماسلو فنجد أن العوامل الوقائية تقابلها الحاجات الفيزيولوجية وحاجات الأمن في نظرية ماسلو والعوامل المحفزة تقابلها الحجات العليا كتقدير الذات وتحقيق الذات.

4.2 نظرية التوقع لفروم (vroom,1964):

وتقوم هذه النظرية على افتراض أن الإنسان يجري مجموعة معينة من العمليات الذهنية (التفكير)والتي ترى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة للعوائد التي يحصل عليها الفرد أو شعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد.

ويرى فرووم بأن الرضا الوظيفي لا يتحقق لدى الفرد نتيجة الوصول إلى تحقيق هدف ما بقدر ماهو نتيجة إدراك الفرد للجهد الذي سوف يبذله في سبيل تحقيق هذا الهدف، والفرد بذلك يتحقق لديه إحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا عندما يشعر بتقبله للنتيجة المتوقعة مقابل ما بذله من أداء.

وتجدر الإشارة أن هذه النظرية تحاول تفسير دافعية وسلوك الفرد من خلال ثلاثة مفاهيم أساسية تضمنها هي:

–التوقع : ويشير إلى إدراك الفرد لاحتمال أن يؤدي سلوك معين إلى حدوث نتيجة محددة، كأن يدرك الفرد احتمال حصوله على ترقية إذا زاد من إنتاجيته وحسنها.

–النتيجة : وتعني فهم أو إدراك الفرد لنتائج السلوك، وكذلك تقدمه الذاتي لاحتمال حصول نتيجة معينة إذا قام بسلوك معين مثلا هل يؤدي تحسين الأداء إلى الحصول على زيادة في الأجر أو الترقية.

– قوة الرغبة : وتشير إلى أهمية النتيجة المترتبة على قيام الفرد بسلوك معين كما تعني أيضاً القيمة التي يعطيها الفرد للنتيجة المتوقعة من سلوكه مثل أهمية أو قيمة زيادة الراتب أو الترقية نتيجة لتنفيذ شلوك معين أو زيادة في الأداء أو إنهاء دورة تدريبية. وتنطلق نظرية التوقع من الافتراضات التالية:

– يمتلك الأفراد حاجات مختلفة لذلك فهم يختلفون فيما بينهم في تقييم النتائج.

– يختار الأفراد الخيارات المدركة (الواعية) إذا ما تعين عليهم الاختيار بين بدائل تصرف مختلفة.

– يختار الأفراد بين بدائل التصرف على أساس توقعاتهم الخاصة باحتمال تحقيق أي من هذه البدائل للنتيجة المرغوبة.

5.2 نظرية العدالة لآدامس (Adams,1965):

يرى صاحب هذه النظرية أن شعور العامل بعدالة ما يحصل عليه من حوافز ومكافآت من عمله يحدد درجة الرضا الوظيفي لديه وهذا يؤثر في انتاجيته وأدائه، وتستند هذه النظرية إلى أن الفرد يحكم على عدالة المكافآت والحوافز التي يحصل عليها من خلال مقارنة ما يحصل عليه مع ما يحصل عليه زملاؤه من العمال بنفس المستوى وبنفس الظروف، وإذا كانت نتيجة هذه المقارنة

عادلة يتولد لديه الشعور بالرضا الوظيفي، وحسب(Adams, 1965) [1]فان عدم التساوي بين نسبتي العوائد إلى المساهمات ينتج عنه حالتين من عدم لعدالة في توزيع العوائد فالحالة الأولى تنتج عن الدفع الناقص ، أي عندما يشعر الفرد أن نسبة عوائده مقارنة مع مساهماته أقل مما لدى الغير، هذا الأمر يولد لديه الشعور بالغضب، وتنتج الحالة الثانية عن الدفع الزائد ، أي عندما يشعر الفرد أن نسبة عوائده مقارنة مع مساهماته أكبر مما لدى الآخرين ، هذا يولد لديه شعورا بالذنب، وعندما يكون الموظف تحت تأثير احدى هاتين الحالتين فإن الاي يحصل على زيادة غير منصفة من المحتمل أن يغير سلوكه بإحدى الطرق المشهورة ، فقد يصرح لمديره عن عدم رضاه، وقد يعمل أكثر للحصول على عائد أكبر، وقد يعمل أقل لجعل مدخلاته مساوية لإنتاجه، أو قد يقدم استقالته في حالة الضجر والاشمئزاز.

وقد وجهت لهذه النظرية عدة انتقادات أهمها صعوبة التحقق من النتائج المتوصل اليها في المخبر، وهي نتائج لا يمكن تعميمها على أرض الواقع.

ورغم أهمية نظرية العدالة إلا أنه قد يعيبها بعض النقائص، إلا أنها لا تؤثر على أهميتها في استخدامها في عملية التسيير فمن التحفظات على هذه النظرية ميل الموظفون إلى المبالغة في تقدير جهودهم والعوائد التي يحصل عليها الآخرون، فينشأ عن ذلك ميل لدى الأفراد بعدم المساواة.

[1] Adams, J.Inequity in social exchange (éd. 2). New York, In L. Berkowitz (Eds.),Advances in experimental social psychology. Academic Press. 1965.

، وحسب ميلي (Maillet) "إن وضعية عدم العدالة قد تُنتج حالة من الغضب أو الإحباط لدى البعض وفي نفس الوقت قد تنتج حالة من العقلانية أو الاستسلام لدى البعض الآخر"[1]

وبالمقابل تمتاز هذه النظرية بأنها تهتم بالجماعة وتأثيراتها، وفهم الفرد وإدراكه للآخرين، كما تدعو هذه النظرية إلى إيجاد الطرق والوسائل المختلفة التي تجعل الفرد يشعر بعدالة معاملة الإدارة له .كما تركز النظرية على الحوافز النقدية نظرا لسهولة قياسها والإحساس بها وإدراك أهميتها وربطها بالعدالة.[2]

6.2 نظرية الإنجاز لماكليلاند(Meckelland 1967) :

أوضح مكليلاند أن هناك ثلاث حاجات رئيسية غير متسلسلة يسعى الفرد لإشباعها وهذه الحاجات تعتبر الدافعة والمحركة للسلوك الإنساني ذكرها (سلطان، 2004)[3] وهي:

-الحاجة إلى القوة (السلطة، المركز الوظيفي، فرص الكسب)

-الحاجة إلى الاندماج والانتماء أو الألفة (علاقات الصداقة، المودة والتقدير)

-الحاجة إلى الإنجاز (الإنجاز في العمل والشعور بأن الفرد منتج ومتقن للعمل.)

وبين (سلطان، 2004) أن الأفراد الذين لديهم حاجة إلى القوة يميلون إلى ممارسة الرقابة والتأثير على الآخرين وفي الوقت نفسه يسعون إلى الحصول على مناصب قيادية في المجتمع، في حين

---

[1] Maillet, L. Psychologie et organisation . l'individu dans son milieu de travail. Montréal: Les éditions Agence d'Arc. 1988.p168.

[2] العميان ، محمود سلمان ، السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال ، دار وائل للنشر ،عمان،الأردن،2002

[3] سلطان محمد السعيد. السلوك الانساني في المنظمات. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة. 2004.

أن الأفراد الذين لديهم حاجة إلى الانتماء يميلون إلى الرغبة في كسب حب الآخرين لذا نجدهم يسعون نحو تكوين العلاقات الاجتماعية، أما الأفراد الذين لديهم حاجة إلى الإنجاز يميلون إلى تحقيق النجاح كما نجد لديهم خوف شديد من الفشل والصعوبات التي قد تعترض طريقهم نحو النجاح.

هذه النظرية تفترض أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في درجة الإنجاز، حيث أن البعض منهم تكون درجة إنجازه عالية، بينما تكون درجة الإنجاز لدى البعض الآخر متدنية، وتفترض أيضاً هذه النظرية أن الأفراد الذين تكون درجة إنجازهم عالية يكونون أكثر إقبالاً من غيرهم على إنجاز الأعمال الهامة.

ومن الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية التركيز على دافع الإنجاز والإنجاز فقط متجاهلة بذلك باقي حاجات الإنسان التي من الممكن أن تكون دافعة للفرد في أداء عمله، وهذا موقف متطرف نسبياً إذ أن سلوك الفرد تحركه دوافع عديدة وليس دافعاً واحداً فقط.

ويتفق الباحث مع هذه النظرية من حيث أن الأفراد يختلفون بشكل واضح في إنجاز العمل والمهام الموكلة إليهم، فبعض الأشخاص تكون درجة الإنجاز عالية لذا سيكون أكثر إقبالاً من غيره على العمل الذي يقوم به.

7.2 نظرية التعارض للوك(Lock,1968)

قدم هذه النظرية لوك وتشير إلى أن الرضا الوظيفي حالةً عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف أن وظيفته تتيح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية الهامة في تصوره، شريطة أن تكون هذه القيم متداخلة ومنسجمة مع حاجياته.

وتفترض هذه النظرية أن للرضا الوظيفي عدد من العوامل، وكل عامل منها يشكل قيمة معينة لدى الموظف، فعوامل الرضا الوظيفي التي تمثل قيمة أولية لدى موظف ما قد تمثل قيمة ثانوية لدى آخر، ومن ثم يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للموظف من خلال أوزان عناصر الرضا الوظيفي وفقاً لأهمية كل عنصر منها كما يحددها الموظف.

وتشير هذه النظرية إلى أن الوظيفة متى ما حققت قيمة وأهداف معينة ووجد ذاته فيها فإنه يشعر بالرضا الوظيفي العالي ويدفعه إلى المزيد من العمل. وقد أورد ميلي بعض عيوب هذه النظرية في العناصر التالية[1]

ما قد يصعب من عملية تحديد الأهداف هو على من تقع مسؤولية تحديد الأهداف هل يقوم بها المسؤول وحده؟ أو الموظف؟ أم كلاهما معا؟

- تعدد الأهداف قد تكون له آثارا سلبية، لأنها قد تقوض عملية حفز الموظف من خلال تشويش أفكاره، لذلك يجب التركيز على الأهداف الأساسية فقط.
- قد لا يحفز بعض الموظفين من خلال برنامج تحديد الأهداف، لذلك يتطلب الأمر التعاون بين الإدارة والأفراد.
- سيجب أن يكون هناك نوع من الثقة المتبادلة بين المسؤول والموظف، غير أن التجربة أظهرت أن ذلك ليس سهل التحقيق دوما.

ومما سبق يتفق الباحث مع هذه النظرية من حيث أن الأستاذ متى ما وجد نفسه وحقق أهدافه وطموحاته داخل وظيفته شعر بسعادة وزاد رضاه الوظيفي، ودفعه ذلك إلى بذل المزيد من الجهد فهي تهتم بالعواطف وتحقيق الطموح بشكل رئيسي.

[1] Maillet, L.OP.CIT P178

8.2 نظرية بوتر ولولير:

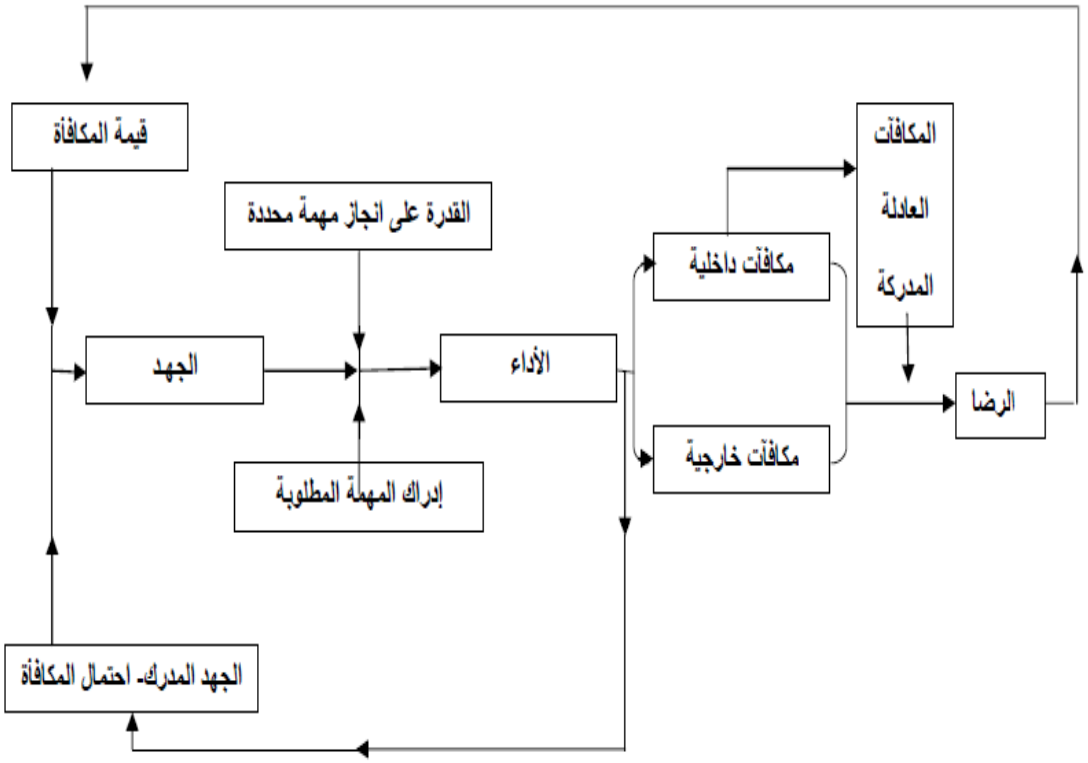
حيث اهتما في دراستهما بأهمية العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء، ويعتقد أن الدوافع لا تساوي الرضا أو الأداء فالدوافع والرضا الوظيفي في رأيهما متغيرات مختلفة وعلاقتها مع بعض ليست كما يعتقد أصحاب النظريات التقليدية التي ترى أن الرضا الوظيفي يقود إلى أداء أو إنتاجية، والشيء المهم في تلك النظرية هو ما يحدث بعد الأداء الوظيفي أي المكافأة التي تتبع لأن طريقة إدراكها يحدد الرضا، وهذا يعني أن الأداء في رأيهما يقود إلى رضا وظيفي ولهذه النظرية أربعة أبعاد تتمثل في :الجهد، والأداء، والمكافأة، والرضا فالجهد يعني كمية الطاقة التي يبذلها الموظف في أداء مهام عمله، وكمية الجهد هذه تعتمد على التفاعل ما بين تقييم المكافأة وإدراك احتمالية مكافأة الجهد، والأداء لا يعتمد على كمية الجهد فقط ولكنه يعتمد أيضًا على قدرات الأشخاص وإدراكهم للدور الذي ينبغي القيام به .وللمكافأة علاقة مع الرضا أكثر من علاقتها بالأداء، ولعدالة المكافآت تأثير مباشر بالتقدير الذاتي للأداء.[1]

الرضا هو أحد المتغيرات الناتجة عن مدى قصر المكافآت الفعلية لمقابلة إدراك الشخص لعدالة مستوى المكافأة .والواقع أن نظرية بورتر ولولير في الدوافع والأداء والرضا الوظيفي يختلف عن النظرة التقليدية في ظاهرة الرضا الوظيفي من ناحيتين هما:

- أن الرضا الوظيفي يمكن تحديده بالمكافأة الفعلية التي تم الحصول عليها، وأنه يعتمد على شعور الفرد بما ينبغي على المنظمة أن تعطيه من مكافأة مقابل مستوى الأداء المنجز

[1] السالم سالم محمد . الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات بالمملكة العربية السعودية. 23(1). 1997.

- أن الرضا الوظيفي يعتمد على الأداء أكثر من اعتماد الأداء على الرضا الوظيفي وهذا يعني أن الأداء يقود إلى رضا وظيفي لكن الرضا الوظيفي لا يقود إلى الأداء.



شكل رقم 7 نموذج بورتر ولولير (قيرع، 2017)[1]

كما قام لولير بطرح نظريته في الرضا الوظيفي(1973) حيث يرى أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد في الوظيفة هي تقريبًا واحدة وذات علاقة بأبعاد ثلاثة تندرج على النحو التالي:

- الراتب أو الدخل
- الإشراف
- الرضا عن العمل نفسه

[1] قيرع فتحي، مرجع سبق ذكره.

والرضا في نظر لولير عبارة عن الفرق ما بين شعور الشخص تجاه ما ينبغي أن يحصل عليه وما يدرك الشخص أنه حصل عليه بالفعل .ويتوقع النظرية أنه عندما يفوق إدراك عدالة المكافأة كمية المكافأة الفعلية يكون عدم الرضا هو النتيجة، وعندما يتساوى إدراك عدالة المكافأة مع المكافآت الفعلية يكون الرضا هو النتيجة أو المحصلة النهائية.

كما اقترح ستيرز وبورتر نظرية متكاملة حيث افترضا أن الدوافع نحو العمل ظاهرة معقدة يمكن فهمها فهمًا جيدًا من خلال هيكل متعدد الجوانب .ويريان أن أية نظرية متكاملة في الدافع ينبغي أن تعني بثلاث مجموعات على الأقل هي المتغيرات المهمة التي تشكل موقف العمل في الوظيفة، وهي:

- صفات ومميزات الفرد، وهي الفروق الفردية التي يحملها الموظف معه إلى العمل الذي يؤديه مثل المصالح أو الرغبات والاتجاهات أو المواقف والحاجات، فطبيعة رغبات الموظف قد تؤثر على الطريقة والمدى التي تؤثر معها المثيرات الخارجية كالمال مثلا على سلوكه .كما أن الموظفين الذين يعانون من عدم الرضا عن وظائفهم أو عن مشرفيهم قد تكون رغبتهم ضئيلة في بذل أي قدر من الجهد.

- صفات ومميزات العمل وهذه تشمل العوامل ذات العلاقة بتوزيع عمل الفرد على نشاطات مختلفة والمهام ونوع التغذية العكسية التي يتلقاها من إنجازات العمل.

- خصائص بيئة العمل، وهذه تعنى بطبيعة البيئة العملية أو التنظيمية وترتبط مع بيئة العمل المباشر مثل جماعة العاملين كما ترتبط بالمشكلات الأوسع مثل نظام المكافآت الشاملة وتوزيع المناصب.

9.2 نظرية ألدرفر(Alderfer1969):

قدم ألدرفر هذه النظرية مثلما فعل كل من ماسلو وهيرزبرغ، حيث أنه يؤمن هو الآخر بأن الحاجات الإنسانية يمكن تصنيفها إلى حاجات أولية وحاجات راقية، كما يعتقد أن الأفراد لديهم ثلاث حاجات أساسية فقط هي:

- حاجات الكينونة (البقاء) والتي يمكن إشباعها بواسطة عوامل البيئة كالأكل والشرب.
- حاجات الانتماء وهي رغبة الفرد في تكوين علاقات مع الناس والمحافظة عليها.
- حاجات النمو وتتمثل في الحاجة للتطور الشخصي فهي تهتم بالمستوى الأعلى للذات الإنسانية والنمو النفسي للفرد مثل تحقيق الذات وإثباتها.[1]

ويتفق ألدرفر في نظريته مع ماسلو في أن الفرد لديه تسلسلا هرميا للحاجات ويختلف معه في أن تلك الحاجات يجب أن تشبع بالتدرج، حيث يعتقد أن الخلفيات الشخصية والعوامل الحضارية تؤدي دورا مهما في إشباع هذه الحاجات، فليست ثمة قاعدة في تدرج مثل هذه الحاجات.

وتسهم نظرية ألدرفر في مجال العمل بأنها تمنح المسؤولين عن العمل فهما مختلفا لحاجات الفرد، حيث أن الموظف لديه حاجات مختلفة يجب إشباعها في الوقت نفسه، وأن التركيز على حاجة واحدة دون أخرى لن يكون فعالا، وهكذا فالنظرية رفضت المفهوم القائل إنه يتم حفز الناس بعامل واحد فقط في وقت محدد، وعوضا عنه قالت إنه يتم حفز الناس بمجموعة من الحاجات في وقت محدد هي حاجات :البقاء والانتماء والنمو.

[1] Alderfer. C P, An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. Organizational Behaviour and Human Performanc. V2 n4 1969. .175-142

وتتفق هذه النظرية مع بقية نظريات الحاجات في أن الرغبة في إشباع الحاجة هي المحفز للسلوك الإنساني، فشلت نظرية البقاء والانتماء والنمو في المساهمة بفعالية في إدارة الموارد البشرية، وقد يُعزى هذا الفشل إلى عدم رسم الحدود بين الحاجات والذي يتعارض في حد ذاته مع النظرية، ولعل هذا الأمر يعد أحد أهم أسباب عدم شعبية النظرية، وما يؤكد ذلك أن معظم الانتقادات التي كانت للنظرية، كانت من صاحب النظرية نفسه.

11.2 نظرية (Z)لأوشي (1981)

قام أوشي بإجراء عدة بحوث ودراسات ميدانية خلال السبعينات من القرن الماضي في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية للتعرف إلى سر نجاح الإدارة اليابانية، وتوصل في النهاية إلى نموذج جديد في الإدارة سماه نظرية **z** وشرح تلك النظرية على أساس الاهتمام بالجانب الإنساني للعامل، حيث أن قضية إنتاجية العامل لن تحل من خلال بذل المال أو الاستثمار في البحوث والتطوير فهذه الأمور لا تكفي دون تعلم كيفية إدارة الأفراد العاملين بطريقة تجعلهم يشعرون بروح الجماعة .

ومن أهم الأدوار التي يرى أوشي أن تلك النظرية تقدمها هي:

الثقة :فالإنتاجية والثقة شيء واحد لا يمكن فصلهما فالمؤسسات اليابانية التجارية تعتمد في تعاملها على النظام الإداري الموسع الذي يؤكد على جو الثقة فيما بين العاملين في المؤسسة.

الحذق والمهارة :فالممارسة اليابانية للإدارة تتسم بالدقة والتهذيب وحدة الذهن أي الحذق والمهارة في التعامل.

الألفة والمودة :التي تعتمد عليها الرابطة المشتركة في الحياة اليابانية وما يترتب على ذلك من عيش آمن وحياة مطمئنة واهتمام ودعم للناس الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية متينة وصداقات حميمة[1].

ويعتقد أوشي بأن تطبيق نظرية في المنظمات سوف ينتج عنه تحقيق أهداف الأفراد العاملين وأهداف المنظمة على حد سواء، التي تتمثل في زيادة الثقة والمودة والألفة والاهتمامات في العمل وزيادة الرضا الوظيفي وزيادة الاستقلال والحرية للعاملين، وزيادة الإنتاجية والفاعلية.

3-أنواع الرضا الوظيفي

الرضا الوظيفي هو محصلة الشعور الذي يشعر به الموظف خلال عمله يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وفقا لاعتبارات معينة كالتالي ذكرها نواف الرويلي (2003) كما يلي:

1.3 الرضا الوظيفي الداخلي: ويتعلق بالجوانب الذاتية للموظف والتي يساهم في صنعها كل من الاعتراف والتقدير والقبول والشعور بالإنجاز، والتعبير عن الذات.

2.3 الرضا الوظيفي الخارجي: ويتعلق بالجوانب الخارجية للموظف في محيط العمل مثل طبيعة ونمط العمل والزملاء والمدير.

3.3 الرضا الكلي العام: هو محصلة الرضا اتجاه الابعاد الداخلية والخارجية معا.

4.3 الرضا الوظيفي المتوقع: ويشعر الموظف بهذا النوع من خلال أدائه الوظيفي إذا كان متوقعا أن ما يبذله من جهد يتناسب مع المهمة الموكلة اليه.

---

[1] العديلي ناصر، السلوك الانساني والتنظيمي، الرياض :معهد الادارة العامه للبحوث.1995.

5.3 الرضا الوظيفي الفعلي: يشعر به الموظف بعد مرحلة الرضا الوظيفي المتوقع عندما يحقق الهدف فيشعر حينها بالرضا الوظيفي الفعلي[1].

6.3 الرضا الكلي: يشعر الموظف بالرضا عن جميع جوانب ومكونات العمل، وفي هذه الحالة يكون الموظف قد وصل لأقصى درجة من الرضا عن وظيفته، والموظف هو الذي يستطيع أن يحدد العناصر التي تتوافق معه، وليس بالضرورة أن تتوفر كل عناصر الرضا، لأن هذا يتوقف على طبيعة الموظف نفسه، فهو ربما لا يعتبر جميع العناصر مهمة.

4. أهمية الرضا الوظيفي

يكتسي الرضا الوظيفي أهمية بالغة لكل من الفرد والمؤسسة والمجتمع كما يلي:

4-2 أهمية الرضا الوظيفي للأستاذ:

توصل ايلنبيرغ (Ellenberg,1972) أن مستوى الرضا الوظيفي المرتفع للأساتذة يؤدي إلى رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ وعلى العكس من ذلك، فالمستويات المنخفضة للرضا الوظيفي تؤدي إلى تخفيض إنتاجية الأساتذة وجودة أداء تدريسهم، وظهور الإرهاق والتعب، والكآبة وكثرة الإجازات المرضية، والتفكير بترك الوظيفية، والسخرية والاحتقار اتجاه التلاميذ[2].

وكشفت بعض نتائج البحوث النقاب عن أن الأفراد الراضين وظيفيا يعيشون حياة أطول من الأفراد غير الراضين وهم الأقل عرضة للقلق النفسي، وأكثر تقديرا للذات، وأكثر قدرة على التكيف الاجتماعي، ولهم القدرة على التكيف مع بيئة العمل حيث أن الوضعية النفسية المريحة تعطي

---

[1] فلمبان ايناس. الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية التعليم بمديرية مكة المكرمة . السعودية: رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى. 2008.ص 65

[2] Ellenberg, op.cit.

إمكانية أكبر للتحكم في العمل وما يحيط به وكذلك يزداد مستوى طموحهم، فهؤلاء الأفراد تكون لهم أيضا رغبة في تطوير مستقبلهم الوظيفي، ويزداد رضاهم عن الحياة لأن المزايا التي توفرها الوظيفة تساعد على مقابلة متطلبات الحياة.[1]

وعلاوة على ذلك، فإن الرضا الوظيفي هو عنصر مهم من عناصر صحة الموظفين العقلية والرفاهية العامة، حيث أكد(Smith, 2007) [2]أنه لا يمكن إنكار تأثير الرضا الوظيفي على السعادة والرفاهية، وأن الوظيفة ليست فقط مصدرًا رئيسيًا للدخل، ولكنها أيضًا مجال حياة مهم من جهة أخرى، حيث "يشغل العمل جزءًا كبيرًا من يوم الموظف، وهو مصدر اجتماعي رئيسي للوقوف، ويساعد على تحديد هوية الفرد، ويؤثر على صحته جسديا ونظرا للدور المحوري للعمل في حياة الكثير من الأشخاص، فإن الرضا عن الوظيفة يعد أمرا مهما وعنصرا في الرفاه العام .

ويعد الرضا الوظيفي من أهم عوامل نجاح الموظف في العمل، حيث يعتبر هو الدافع الأساسي وراء حب العمل والأداء الجيد وأيضا ورغبة الموظف في الابتكار والتطوير، كما يرتبط عدم الرضا الوظيفي بظاهرتين سيئتين وهما: الأمراض النفسية، وأمراض القلب المختلفة التي يتعرض لها الموظف بسبب الضيق النفسي وعدم الارتياح في العمل، وقد أظهرت الدراسات أن هناك ارتباطا واضحا بين الرضا الوظيفي وظاهرة الانهاك الجسدي والعقلي في العمل مما يؤكد على أهمية النواحي النفسية للفرد بوجه عام مهما كان عمله ومدى تأثيرها عليه سلبا أو إيجابا. وفي النهاية يجب أن نتأكد من أنه إذا شعر الموظف بأن وظيفته تقدم له فرصا عظيمة ومثيرة للتحفيز، لن يتخلى قطعا عنها

[1] شنوفي نور الدين، مرجع سبق ذكره.

[2] Smith, t. Job Satisfaction in America: Trends and Socio-Demographic Correlates. Chicago. NORC. 2007.

بسهولة، أما إذا شعر بعدم الأمان وأن وظيفته في المنظمة تأخذه إلى طريق مسدود، فإنه قطعا سيحاول البحث عن فرصة عمل أخرى، وهناك خطأ فادح تقع فيه بعض المنظمات وهو حينما تضطر إلى تخفيض الحد الأدنى للتكاليف فتبدا أولا بمرتبات الموظفين، مما يدفعهم إلى الشعور بالغبن الذي يفقدهم القدرة على الإبداع والإنتاج بل والبحث عن فرص أفضل في أماكن منافسة [1]

2-4 أهمية الرضا الوظيفي للمنظومة التربوية:

هناك عدد من النتائج الملموسة التي تتحقق للمنظمة من جراء تحقق الرضا الوظيفي، ذكرها وتتضمن تخفيضًا في الشكاوى، والغياب، والتسرب؛ بالإضافة إلى دقة المواعيد والروح المعنوية للموظف، كما اعتبِر الرضا الوظيفي للمعلمين على درجة عالية من الأهمية تجاه نمو نظم التعليم حول العالم، حيث احتل مرتبة من بين المراتب العالية الأهمية كالمعرفة والمهارات المهنية، والكفايات الأساسية، والمصادر التربوية والاستراتيجيات. فهو يعد أداة حقيقية لتقرير أداء العمل التربوي ونجاحه في المؤسسات التربوية، وينعكس ارتفاع شعور المعلمين بالرضا الوظيفي بالإيجاب على المؤسسة التربوية وذلك بارتفاع مستوى الفعالية فالرضا يجعل الأساتذة أكثر تركيزا في عملهم، وتحسين في الأداء المهني فالرضا ينمي الرغبة للأساتذة في الإنجاز ويقلل من معدلات الغياب والاضرابات والشكاوى، ويزيد من شعور الأستاذ بالانتماء والولاء والتعلق بالمنظمة (المؤسسة التربوية) لأنها أشبعت حاجاته المادية والمعنوية[2].

[1] لبارودي منال. الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين (الإصدار 1). الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. 2015.ص 39-40.

[2] Ayele, d. teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools of hadiya zone in southern nation nationality and people of regional state. Ethiopia. jimma university. 2014.p23.

ويؤكد Shann (2001) أن الرضا الوظيفي يساعد على الاحتفاظ بالأساتذة ويجعلهم ملتزمين بوظيفتهم وبالتالي تصبح مدارسهم فعالة جدًا، أي أن الرضا الوظيفي يسهم في تحسين الأداء التدريسي وتعلم الطلاب والاحتفاظ بالمدرسين في مكان عملهم وبالتالي يكون استقرار [1]

3.4 أهمية الرضا الوظيفي للمجتمع:

أشار (Digumarti&Damera,2003) إلى أن الرضا الوظيفي يعد مطلبًا رئيسيًا لعمليات التعليم والتدريس الناجح .ويعد ظاهرة معقدة تتضمن عناصر شخصية ومؤسسية واجتماعية .فحينما يتحقق للأساتذة رضا وظيفيًا كافيًا سيكونون في موقع يمكنهم من الوفاء بتحقيق الأهداف التربوية والأهداف الوطنية[2].

وأشار ميلر (Mller,1981) إلى أن الرضا الوظيفي للأساتذة يستطيع التأثير إيجابيًا في اتجاهات التلاميذ وتعليمهم .فرفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين لا يجعل التدريس أكثر متعة وجودة للأساتذة أنفسهم فقط بل يجعل التعلم أكثر متعة للتلاميذ أيضا، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وأداء التلاميذ[3].

5-العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للأستاذ

يتحقق الرضا الوظيفي للأستاذ نتيجة تداخل عدة عوامل مع بعضها البعض وقد اختلفت الدراسات في تسميتها فسماها البعض عناصر الرضا الوظيفي وسماها آخرون أبعاد الرضا الوظيفي، وآخرون عناصر الرضا الوظيفي وهي مجموعة المؤثرات الإيجابية أو السلبية التي تؤدي إلى قبول الأستاذ

[1] Ibid.

[2] Digumarti&Damera, op.cit

[3] Miller, op.cit,

أو رفضه لعمله نتيجة لما يقدمه عملهم من عوائد وحوافز مادية أو معنوية ونذكر من هذه العوامل ما يلي:

1.5 عوامل مرتبطة بالوظيفة:

وتتمثل في الراتب الشهري والحوافز المادية الأخرى وفرص الترقية والعلاقة مع الأخرين (المسؤولين، الزملاء، التلاميذ، أولياء التلاميذ) والشعور بالأمن والاستقرار

1.1.5 الراتب والحوافز المادية الأخرى:

يأتي الراتب في مقدمة الاعتبارات التي توجه الفرد لاختيار الوظيفة، والاستمرار فيها ورضاه عنها، لأنه يعتبر المورد الرئيسي في تلبية حاجياتهم المعيشية ومتطلباتهم الاجتماعية، فهو يعطي الشعور بالراحة والأمن ويرمز للمكانة الاجتماعية، كما يراه الموظف رمز لتقدير وعرفان المنظمة بأهميته.

وقد يعتبر الراتب المرتفع كرمز للنجاح والتفوق وفي النهاية فهو من العناصر الأساسية لتحقيق الرضا الوظيفي، وفي هذا العنصر نجد أن راتب الأستاذ الجزائري من أضعف الأجور في دول العالم والدول العربية حيث لا يتجاوز دخله الشهري 32000 دينار جزائري ما يعادل 240 دولار أمريكي بالنسبة هذا الأجر بالنسبة لأستاذ تعليم متوسط خبرته أقل من 3سنوات فحين لا يتجاوز 400 بالنسبة لأستاذ قضى أكثر من 32 سنة في الوظيفة.

2.1.5 فرص الترقية: هي انتقال الموظفين وفقا لكفاءاتهم إلى وظائف أعلى ومكانة اجتماعية أكبر وزيادة في الاجر ويتمثل جوهرها في حصول الموظف على المزيد من المزايا المادية والتقدير الاجتماعي والتخصص الوظيفي والسلطة، وتشير أغلب الدراسات إلى وجود علاقة طردية قوية بين فرص الترقية والرضا الوظيفي، فحصول الموظف على ترقية لم يتوقعها تحقق له أكبر من حالة

كون هذه الترقية متوقعة، وبالعكس فعدم حصوله على ترقية كانت متوقعة يسبب له استياء أكبر من كون هذه الترقية غير متوقعة[1]

وتخضع ترقية الأساتذة في الجزائر لقوانين عامة في الوظيف العمومي يحدده القانون الأساسي لعمال التربية، تحدد كيفية الترقية بالأقدمية (التأهيل) أو بالنجاح في المسابقات المهنية. فأستاذ التعليم المتوسط بعد خمس سنوات يحق له المشاركة في مسابقة الترقية إلى رتبة أستاذ رئيسي أو التأهيل إلى هذه الرتبة بعد عشر سنوات من العمل كأستاذ تعليم متوسط، والترقية إلى رتبة أستاذ مكون أو مدير متوسطة تكون بالمسابقة للأساتذة الرئيسيين الذين لديهم خبرة خمس سنوات وبالتأهيل للذين لديهم عشر سنوات كأساتذة رئيسيين. وبعد العمل كأستاذ مكون لمدة خمس سنوات يحق لهم الترقية إلى مفتش تربية عن طريق المسابقة، هذا بالنسبة للترقية العمودية أي من رتبة إلى رتبة أعلى، أما بالنسبة إلى الترقية الأفقية أي من درجة إلى درجة فهنا أستاذ التعليم المتوسط يعمل تحت اشراف كل من (مدير المتوسطة إداريا، ومفتش المادة تربويا) ويخضع لعمليات تقويم لأعماله من طرفهم من فترة لأخرى وعلى أساس نقطة التقويم الممنوحة من طرف المشرفين تتم هذه الترقية الداخلية من درجة إلى درجة أعلى فاذا كانت النقطة عالية يرقى الأستاذ في المدة الدنيا (السريعة) في سنتين، وإذا كانت متوسطة تكون المدة متوسطة وإذا كانت متدنية تكون الترقية بالمدة القصوى (بطيئة) في مدة أربع سنوات والملاحظ في المدرسة الجزائرية ،التأخر والمماطلة في زيارة الأساتذة من أجل تقويمهم من طرف المفتشين لكثرة الأساتذة المسندين لمفتش واحد، واذا شعر الأساتذة بأن عملية التقويم في حد ذاتها غير عادلة، وإذا انتابهم الشعور بأن المشرفين على تقويم أعمالهم وتقدير جهدهم

[1] ماهر أحمد. ادارة الموارد البشرية. الأسكندرية. الدار الجامعية للنشر والتوزيع. 2001.

غير منصفين في حقهم قد يصابون بخيبة الأمل في الترقية، وتخبوا همتهم، وبالتالي يمكن يتأثر أداءهم.

3.1.5 نمط الاشراف: العلاقة القائمة بين المشرف والموظفين تلعب دورا كبيرا في خلق الرضا عن العمل أو الاستياء، حيث تشير الدراسات التي أجريت على نمط الاشراف إلى وجود علاقة بين نمط الاشراف والرضا الوظيفي فدراسة جامعة "متشجان " بالولايات المتحدة والتي أجريت على نمط الاشراف السائد بين الرئيس لولاء مرؤوسيه يتم عن طريق الاهتمامات التي يوليها المشرف لمرؤوسيه، كالاهتمام الشخصي بهم وذلك بتحسين العلاقة بينه وبينهم، وكذا اهتمامه بكل القضايا والمشاكل التي تحدث للموظفين، وخاصة عند صدور الأخطاء في الأداء، أما إذا كان المشرف يعتبر موظفيه مجرد أدوات انتاج لا غير فان هذا ينقص رضاهم ويولد الاستياء لديهم نحو العمل، فنمط الاشراف الجيد لا بد أن يراعي مجموعة الأمور ذكرها (عاشور، 1983، ص 156)[1] كما يلي:

- لابد للمشرف أن يكسب ولاء المرؤوسين، وأن يكون تقييمه لأدائهم موضوعيا.
- أن تكون له المقدرة على فهم الآخرين ومعالجة سلبياتهم.
- أن يمنح الفرصة للمرؤوسين في اتخاذ القرار، أو المشاركة فيه.
- وأن يعمل على التنسيق في اصدار الأوامر بين مختلف المرؤوسين.

وذكرت شادية عثمان أحمد أن احترام الإدارة لشخصية الأستاذ له عدة مظاهر يمكن تلخيصها فيما يلي (أحمد، 1999):

[1] عاشورأ حمد صقر. إدارة القوى العاملة. بيروت–لبنان. دار النهظة العربية. 1983.ص 156.

- اهتمام الإدارة بالمدرسين وبمشكلاتهم وإعطاء الاعتبار لأفكارهم ومقترحاتهم وتشجيعها لأوجه النشاط الاجتماعي التي تساعد على إقامة علاقات صداقة بين أعضاء هيئة المدرسة.
- التزام مدير المدرسة والإدارة المدرسية بالموضوعية والمرونة واتباع مبدأ المشاركة في اتخاذ القرارات والابتعاد عن الاستبداد والتسلط، وأن تتصف بالجدية دون تزمت وبالتقدمية دون غرور.
- توفير جو من الطمأنينة والثقة بين المدرسين، وتحقيق مبدأ العدالة في معاملة المدرسين وتقديم الثناء والمدح للعمل الجيد وإتاحة الفرصة للعمل باستقلالية.
- إتاحة الفرصة لحضور الندوات والمؤتمرات وإتاحة فرص التدريب.

مما سبق يتضح لنا أهمية العلاقة الإيجابية بين الإدارة المدرسية والمدرسين، فالعلاقة السيئة بين المدير والمدرسين تؤدي إلى فتور في الهمم وهبوط للروح المعنوية ويؤثر كل ذلك على التلاميذ، لذا فإن الإدارة المدرسية تعتبر من أهم عوامل الرضا الوظيفي وبوجود الإدارة الجيدة في المدرسة تتحقق الصحة النفسية والرضا للجميع.

ويخضع أستاذ التعليم المتوسط في الجزائر إلى سلطتين في الاشراف بحيث يخضع إلى سلطة مدير المتوسطة إداريا وسلطة مفتش المادة تربويا حيث يوجهه ويشرف عليه.

ويذكر مرسي (2001) أن مهنة التدريس من المهن التي تحتاج إلى توجيه أعضائها الجدد وذلك لبنائهم واستمرارهم أولا ولمساعدتهم على التأقلم على العمل ثانيا، ويتلخص المفهوم الحديث للتوجيه من طرف المفتش فيما يلي:

- أن يستهدف المفتش التوجيه والإرشاد ولا يتصيد الأخطاء.
- مساعدة الأساتذة على النمو في المهنة وتحسين مستوى أداءهم.
- أن يستمد المفتش سلطته ومكانته من قوة أفكاره ومهارته الفنية والمهنية.

- أن يقوم التوجيه على أساس المشاركة والتعاون بين المدرس والمفتش.
- أن يتجنب النقد اللاذع.

فاذا كان أسلوب المفتش ينبع من النقاط المذكورة سالفا فان الأستاذ سوف يكون راضيا من جانب المفتش التربوي.[1]

4.1.5 محتوى العمل:

أغلب الافراد يشعرون بالرضا عن العمل إذا كان من النوع الذي يحبذونه، ويكون هذا الرضا دافعا لهم إلى اتقان عملهم وبذل ما لديهم من طاقة للقيام به تتعلق هذه العوامل بتصميم الوظيفة، ودرجة إثرائها، وتتمثل في تنوع أنشطة الوظيفة رأسيا وبعمق الوظيفة ومدى إشباعها للحاجات العليا، وتشمل هذه العوامل مدى اكتساب معرفة جديدة من خلال الوظيفة، ومدى التحكم في الوظيفة، والنظرة الاجتماعية لشاغلها، ومدى شعور الفرد بالإنجاز، واستغلال قدرته في وظيفته، ومشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بها، والمستوى الإداري للوظيفة.[2]

ويعتبر العمل محور اهتمام الفرد باعتباره انعكاسا لمستوى مهاراته ومجالا لتطبيق ما يتوافر لديه من قدرات وخبرات وما حصل عليه من معرفة، ووفقا لنظرية (Herzberg, 1968)[3] فإن العمل نفسه يمثل أحد مصادر الرضا الوظيفي بسبب الخصائص المميزة، وما يفرضه من تحديات على القائم به وما يؤدي اليه من اشباع للعديد من الحاجات عند القيام به، ومن ذلك يتضح ان الرضا

---

[1] مرسي محمد منير. الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة. عالم الكتب. 2001.

[2] لفهد سالم. السلوك القيادي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدرسي التربية الرياضية (ط 1). الإسكندرية. مؤسسة عالم الرياضة ودار النشر لدنيا الطباعة. 2017.

[3] Herzberg. op.cit.

عن طبيعة العمل يمتد إلى احترام وتقدير الإدارة والمسئولين بالمنظمة بل ويتعدى ذلك إلى خارج نطاق المنظمة وهو تقدير افراد المجتمع واحترامهم فهذا الجانب يعكس بلا شك على الرضا الوظيفي.

5.1.5 الوسائل التعليمية وظروف العمل:

الوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة، إذ أنها تساعد الأستاذ في توصيل المعلومة لتلاميذه، فلابد من توفير الوسائل التعليمية بالمدرسة ويجب أن تكون صالحة للعمل حتى يؤدي المدرس دوره بصورة جيدة، أما فيما يختص بظروف العمل وبيئته فنجد أن الأستاذ إذا ما هيئت له ظروف عمل مناسبة بالمدرسة فإنه يشعر بالسعادة والراحة، وعدم وجود الظروف المناسبة ربما يؤدي به إلى ضيق وتوتر نفسي.[1]

ورغم أهمية البيئة المدرسية في تحقيق الرضا الوظيفي للأساتذة، الا أننا نجد الأقسام مكتظة بالتلاميذ حيث في أغلب مدارسنا يفوق عدد تلاميذ القسم 40 تلميذا، ويمكن تلخيص الظروف المتصلة ببيئة العمل فيما يلي:

- المباني المدرسية الجيدة تساعد الأستاذ في أداء عمله.
- الكتب وهي من أهم الأدوات في العمل المدرسي.
- التدفئة والتهوية والبعد عن الضوضاء وتوفر المياه والكهرباء
- التجهيزات المكتبية للأساتذة.

6.1.5 علاقة الأستاذ بالزملاء:

[1] آدم كلثوم ابراهيم . الرضا الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساس بمحلية الجنينة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. جامعة الخرطوم.رسالة ماجستير. 2006.

تؤكد النظريات السلوكية على أثر الجماعة في سلوك الفرد، حيث أن الفرد اجتماعي بطبعه، ينتمي إلى جماعة يحقق من خلالها إشباع الكثير من حاجاته الاجتماعية التي تنعكس في عدم قدرته على الانعزال عن الآخرين، ومتى شعر الفرد بالانتماء إلى جماعة معينة زاد ولاؤه لها وشعوره بأنه جزء منها.

وأكد هيرزبرج (Herzberg, 1968) أن العلاقات الاجتماعية وسط مجموعة العمل كانت في مقدمة العوامل التي تسهم في زيادة الرضا الوظيفي للفرد.

ولذلك فإن علاقة الأساتذة بعضهم ببعض، على جانب من الأهمية ذلك لأن هذه العلاقة عامل أساسي في رفع الروح المعنوية بينهم وسلامة نفوسهم وصحتها .كما أن نجاح المدرسة يعتمد على الألفة والانسجام والتعاون بين الأساتذة.

7.1.5 علاقة الأستاذ بالتلاميذ:

العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ علاقة مباشرة لذا فإن التعامل معهم ومع مستويات تحصيلهم يعد مصدر من مصادر الرضا الوظيفي بالنسبة لهم، وتؤكد نتائج الدراسات أن التلميذ عندما لا يحترم الأستاذ ولا يتجاوب معه في القسم، ويكون مهملا لدروسه وواجباته فإن ذلك يؤدي إلى إحباط الأستاذ وبالتالي إلى عدم رضاه الوظيفي.

8.1.5 علاقة الأستاذ بالمجتمع:

أكد هرزبرغ على أهمية المركز الاجتماعي للعامل كعامل وقائي يساعد وجوده على منع حدوث حالة عدم الرضا لديه وذلك من منطلق أن قيمة الفرد الاجتماعية تستمد من أهمية مركزه الاجتماعي الذي يحدده في معظم الظروف مركزه الوظيفي، أي أن قيمة الفرد هي من قيمة عمله .فإذا شعر

العامل أن المجتمع لا ينظر إلى عمله نظرة تقدير واحترام فإن ذلك ينعكس على تقييمه الشخصي لعمله، وبالتالي يقل حماسه للقيام بالعمل.[1]

إن مهنة التدريس مهنة عظيمة وتحتل مكانة سامية في المجتمع وأنها من أقدم المهن في تاريخ البشرية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي مرت بها المجتمعات، وتغيرت مكانتها في البيئة الاجتماعية من عصر لآخر ومن مجتمع لآخر، ويعزي تراجع المكانة المهنية للتدريس إلى المدرسين أنفسهم، فالأستاذ الناجح يمكنه أن يحظى باحترامه لذاته حتى ولو كان هناك من لا يقدر عمله، إذ يستطيع في هذه الحالة إقناع الآخرين بنفسه وبالدور الاجتماعي الذي يمارسه والذي لا يقل أهمية عن الدور في المهن الأخرى.[2]

إذا فالمكانة الاجتماعية لمهنة التدريس لها دور كبير في تحقيق الرضا الوظيفي، ولكي يتحقق هذا الرضا لابد أن يشعر المدرس بأن المجتمع يقدر ما يقوم به ويحترمه وهذا ما أكد عليه ماسلو في نظرية الحاجات الذي بين أهمية تقدير الآخرين، وهذا من شأنه أن يعمل على خفض القلق والتوتر لدي الاساتذة.

---

[1] الزغبي أحمد محمود. أسس علم النفس الاجتماعي. صنعاء.دار الحكمة. 1994.

[2] عثمان شادية أحمد.الرضا الوظيفي وعلاقته بالقلق لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية بمحافظة شرق النيل. جامعة أم درمان .رسالة ماجستير. 1999.

9.1.5 درجة الأمن والاستقرار الوظيفي:

وتعني وجود الفرد في وظيفة دائمة ومستقرة تمنحه الاستقرار الفكري وتجنبه القلق على مصيره الوظيفي مما يؤدي إلى تحسين الأداء وضمان الولاء للمؤسسة التي يعمل بها[1]

2.5 عوامل متعلقة بالأستاذ نفسه:

وتشمل المتغيرات التي يمكن الحصول عليها من سجلات الأفراد مثل العمر والجنس والحالة الاجتماعية ومدة الخدمة

1.2.5 السن: ذكر (قيرع، 2017) [2] أن بعض الأبحاث كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السن ودرجة الرضا الوظيفي أي كلما تقدم العامل في العمر زاد رضاه الوظيفي .

ويرجع السبب في ذلك إلى أنه ربما طموحات الموظف في بداية عمره تكون مرتفعة، وبالتالي لا يقابلها في أغلب الحالات الحاجات التي يسبقها الواقع الفعلي للوظيفة، ويتسبب ذلك في قلة الرضا الوظيفي ولكن مع تقدم العمر يصبح الفرد أكثر واقعية، وتنخفض درجة طموحاته، ويرضى بالواقع الفعلي ويترتب على ذلك زيادة الرضا الوظيفي.

2.2.5 الحالة الاجتماعية: أكدت بعض الدراسات بأن الموظفين المتزوجين هم أكثر رضا عن الوظيفة من زملائهم غير المتزوجين، بالإضافة إلى عدد الأبناء فكلما زاد عدد الأبناء كلما زادت لديهم المسؤوليات الأسرية مما يزيد من أهمية العمل بالنسبة إليهم وبالتالي يزيد الرضا الوظيفي لديهم.[3]

---

[1] المغربي كامل. أساسيات الادارة. دار الفكر للطباعة والتوزيع. 1995.ص304.

[2] قيرع فتحي، مرجع سبق ذكره.

[3] لعطية ماجدة. سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة (الإصدار ط1). عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2003.ص 45.

3.2.5 مدة الخدمة: وهي الفترة الزمنية التي يبقى فيها العامل في وظيفة معينة، وهناك دلائل واضحة تشير إلى وجود علاقة قوية موجبة بين الرضا الوظيفي وسنوات الخدمة بحيث كلما زاد عدد سنوات الخدمة زاد الرضا الوظيفي للعامل.

4.2.5 المستوى التعليمي:

تشير الدراسات أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للعامل يقل رضاه عن مرتبه وعن عمله وهذا راجع لأن مستوى الطموح لديه يرتفع ويتوقع دائما الأحسن وهذا ينتج الاستياء وعدم الرضا.[1]

وفي التعليم المتوسط في الجزائر نجد مستويات متباينة بين الأساتذة فمنهم المتخرج من المدرسة العليا للأساتذة، ومنهم المتحصلين على شهادة الماجستير والماستر ومنهم من تلقى تكوينا متخصصا في المعاهد التكنولوجية ومنهم من تم توظيفه مباشرة بعد حصوله على شهادة البكالوريا أو شهادة الليسانس.

5.2.5 القيم: للقيم دور محوري في توجيه وتحديد السلوك الإنساني ويختلف الأفراد في القيم التي يؤمنون بها حسب العديد من المتغيرات، فالبعض يعتقد بقيمة المكانة الاجتماعية، والبعض يعتقد بالقيم المادية (المال) والبعض الآخر يعتقد بقيم خدمة المجتمع، وهذا يؤثر بطبيعة الحال على رضا العامل عن وظيفته.

---

[1] قيرع فتحي، المرجع نفسه.

6.2.5 الاتجاهات: هي مشاعر الفرد نحو الأشياء والأحداث والأشخاص، تكون ذات أبعاد سلبية أو إيجابية نتيجة خبرات الفرد المتراكمة، وتلعب دورا هاما في بناء سلوكه التنظيمي، والرضا الوظيفي أحد صور اتجاهات الفرد نحو وظيفته في المنظمة المنتمي اليها.[1]

6 –أساليب قياس الرضا الوظيفي

تعتبر عملية قياس الرضا الوظيفي من العمليات الهامة والمطلوبة، وعملية بالغة الصعوبة لكنها غير مستحليه في ظل تطور القياس النفسي، ويعتمد إلى حد كبير على ما يذكره العامل ويمكننا تقسيم المقاييس إلى قسمين

1.6 المقاييس الموضوعية: وهي مقاييس تعبر عن درجة الرضا الوظيفي من خلال الأثار السلوكية له مثل الغياب عن العمل وترك العمل وتأخذ المعلومات من تحليل الوثائق والسجلات

1.1.6 معدل الغياب: يمكن استخدام مؤشر الغياب للدلالة على الرضا الوظيفي للعامل، فالعامل الراضي عن عمله يكون حريصا على الحضور مقارنة بمن يشعر بعدم الرضا في عمله.

ويحسب معدل الغياب عادة بالطريقة التالية:

$$\text{معدل الغياب} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للعمال}}{\text{متوسط عدد الأفراد العاملين} \times \text{عدد أيام العمل}} \times 100$$

شكل رقم8 معدل الغياب

[1] حمود خضير كاظم. السلوك التنظيمي (الإصدار 1). عمان – الأردن. دار صفاء للنشر والتوزيع. 2002.ص 80.

وتختلف طرق استعمال هذا المعدل حسب احتياجات المؤسسة فقد تعتمد فترا مثل (شهر، سنة، فصل، سداسي)، ثم تتخذ كمعيار لاستخراج دلالات الرضا أو عدم الرضا.

ويؤخذ على هذا المؤشر في كونه لا يأخذ بالاعتبار مبررات الغياب، فليست كل الغيابات دالة على عدم الرضا، فقد يتغيب العامل بسبب المرض، تعطل النقل، الظروف العائلية ...وغيرها من الأسباب المشروعة .

2.1.6 دوران العمل (ترك عمل): يمكن اعتبار حالات ترك العمل التي تتم بمبادرة الفرد، كمؤشر لدرجة الرضا العام عن العمل، اذ ينظر لبقائه في الوظيفة كمؤشر يدل على مدى ارتباطه بعمله ويحسب معدل ترك العمل على أساس عدد حالات ترك الخدمة الاختياري، مقسوما على العدد الإجمالي لعدد الأفراد في منتصف الفترة التي يحسب فيها كما يلي:

$$\text{معدل ترك الخدمة خلال فة معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك الخدمة خلال الفترة}}{\text{اجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100$$

شكل رقم 9 معدل ترك الخدمة

مقابلات مع المعنيين وذلك للتعرف على الدوافع والظروف التي دعتهم لاتخاذ هذا القرار.

2.6 المقاييس الذاتية:

1.2.6 طريقة ثرستون (طريقة الفواصل المتساوية ظاهريا):

وضع ثرستون عدد من العبارات يدور محتواها حول جوانب مختلفة من العمل وما يريد العامل تحقيقه منه، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بهدف تقييمها واعطائها درجات وبناء على ذلك ألغى

العبارات التي لم تحصل على اجماع المحكمين (تباين الدرجات)، واحتفظ بالعبارات التي وقع عليه الاجماع أي قليلة التباين واعتمد متوسط الدرجات التي تم منحها كمعيار لقيمة أو درجة الرضا.

ولكن أثناء تطبيق هذا المقياس لا يتم إعطاء العمال معلومات عن درجة أو قيمة العبارة وانما يطلب منهم اذا كانوا يوافقون على العبارة أو لا ويكون مجموع القيم المقابلة لكل عبارة التي وافقوا عليها، هي الدرجة الممثلة للرضا العام، كما يمكن تجميع العبارات التي تتعلق بمجال معين (الأجر ، الاشراف...) وحساب درجة الرضا عن هذا المجال.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
مؤيد					محايد					معارض

شكل رقم10 طريقة الفواصل المتساوية ظاهريا

كل مجموعة عبارة تحمل حرفا، ثم تحول الحروف إلى درجات A=1,B=2.....J=10, K=11

2.2.6 طريقة ليكرت (التدريج التجميعي):

يتكون مقياس " ليكرت " من مجموعة من العبارات التي تصف الاتجاه نحو الموضوع محل الدراسة، مصنفة بخمسة أراء كالتالي: **(موافق جدا، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)**

وبناءا على هذه الآراء يختار العامل من بين تلك الإجابات التي تتلاءم وحقيقة وضعه، والملاحظ على طريقة ليكرت أنها حاولت الابتعاد عن الإجراءات المطولة في طريقة ثرستون.

7- الأثار السلبية لعدم الرضا الوظيفي للأستاذ

يظهر على الأساتذة مجموعة من السلوكيات التي توحي بانخفاض مستوى رضاهم الوظيفي نذكر منها التغيب عن العمل، ترك العمل، الاضراب، وغيرها نذكرها فيما يلي:

1.7 التغيب عن العمل

يعد تكرار التغيب عن العمل تعبيرا صامتا لعدم راحة الأستاذ في عمله، وعدم رضاه عنه، زمن الواضح أن العمال الذين يحبون أعمالهم، تكون درجة ارتباطهم عالية، نسبة تغيبهم منخفضة مقارنة مع زملائهم غير الراضين عن أعمالهم، فحسب (Weil) التغيب عن العمل هو ممارسة العامل لحق الدفاع ضد الضغط الناتج عن عدم الرضا الذي يشعر به تجاه ظروف العمل النفسية والمادية.[1]

لكن يجب التفريق بين التغيب غير المبرر والناتج عن عدم الرضا عن الوظيفة والتغيب الناتج عن أسباب موضوعية، كالمرض أو الظروف القاهرة.

2.7 دوران العمل (ترك العمل)

يرى الباحثون أن ارتفاع معدلات دوران العمل يرجع إلى أسباب كثيرة نذكر منها ما يلي:

- قيام الإدارة بإلغاء الخدمة سواء بالفصل النهائي أو الاستغناء المؤقت.
- الاستقالة من العمل بسبب ظروف العمل الصعبة أو إيجاد فرصة عمل أحسن خارج المؤسسة.
- الإحالة إلى التقاعد قبل بلوغ السن القانونية.
- التسريح أو الفصل بسبب أخطاء ارتكبها الموظف أثرت سلبا على المؤسسة.

[1] Jardillier, Colloque Travail & société : Commission economique, Publications de la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, Université Sidi Mohammed ben Abdellah,1984

ومن بين التكاليف التي تتحملها المؤسسة بسبب ارتفاع معدل دوران العمل نذكر، التكاليف الناتجة عن توظيف موظفين جدد مثل :تكاليف الإعلانات والاختبارات...الخ، وكذلك التكاليف موجهة للرفع من مهارات الموظفين الجدد من أجل إدماجهم في وظائفهم الجديدة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن دوران العمل يمكن أن يكون له بعض الآثار الايجابية ففي حالة توظيف موظفين جدد يتمتعون بمهارات عالية أكبر من تلك التي خرجت من المؤسسة فان ذلك سينعكس بالإيجاب على المؤسسة في صورة ارتفاع في مستوى أدائها، وبالنسبة للعلاقة التي تربط الرضا الوظيفي بمعدل دوران العمل، فأغلبية الدراسات تشير إلى وجود علاقة عكسية بينهما، أي أنه كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي يميل معدل دوران العمل إلى الانخفاض، وتفسر ذلك أن الموظفين الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الرضا الوظيفي يزيد لديها الدافع للبقاء في العمل ويقل احتمال تركهم لها بطريقة اختيارية.

3.7 الاضراب

يعتبر الاضراب من أقوى المؤشرات على عدم الرضا الوظيفي، يستعمله الأساتذة للتعبير عن حالة التذمر التي يعيشونها، وللمطالبة بتحسين أوضاعهم المعيشية، وتحسين ظروف عملهم.

وفي العشرين سنة الأخيرة شهد قطاع التربية في الجزائر إضرابات عديدة، حيث لا تنقضي سنة الا وتتكرر فيها الإضرابات عدة مرات، وهذا بسبب التجاذب بين الوزارة والنقابات، ومطالبتها بتحسين الظروف المهنية وتعبيرا عن الاستياء من الوضع العام للتربية، والقوانين الأساسية للتربية، ونظام الترقية، والتعويضات.

4.7 التمارض

يعتبر هذا السلوك من بين السلوكيات الأكثر شيوعا في وسط العمال الذين لا تمثل لهم وظائفهم مصدرا للإشباع والرضا لكونه يتيح لهم الفرصة للابتعاد عن عملهم ولو مؤقتا لما يسببه لهم من ضيق واستياء، ولذلك نجد انتشار العطل المرضية المزيفة عند العمال بما فيهم الأساتذة لتجنبهم التعامل مع وضعيات لا يفضلونها.

5.7 التظلمات والشكاوى

تعبر التظلمات والشكاوى عن حالة عدم الرضا والتذمر عند الأستاذ نحو المنظمة وقد يكون التظلم فرديا أو جماعيا، ويعبر عن حالة حقيقية أو وهمية وقد يكون نتيجة التوتر الداخلي بين الجماعة التربوية وفي هذه الحالة يجب على الادارة أن تعالج أسباب هذه التوترات حتى يعود الانسجام بين أعضاء الجماعة، ويجب عليها أن تهتم بدراسة هذه الشكاوى حتى وان كانت فردية وهي في نفس الوقت مؤشر يدل على عدم الرضا ووسيلة للتقليل منه، والتظلمات تمثل مواقف يشعر فيها العاملون بعدم العدالة، فهي في هذه الحالة تعتبر مؤشرا لانخفاض الروح المعنوية الفردية، وتنصب معظم المظالم على ساعات العمل الزائدة والترقيات، ونظام الإشراف والأجور ويلجأ العامل لاستعمال وسيلة التظلم والشكوى كآخر إجراء للتعبير عن تذمره تجاه الأسباب التي جعلته في حالة عدم رضاه عن وظيفته.

6.7 الاهمال واللامبالاة

عندما يشعر الأستاذ بعدم الرضا في عمله يؤثر ذلك على دافعيته وانتمائه للمهنة، يؤدي ذلك عدم اتقان عمله، ويتماطل في انجاز مهامه ويتخذ الذرائع لكيلا يقوم بعمله على أكمل وجه، ويهمل

النشاطات التي يقوم بها في المدرسة (التدريس) وخارجها (التحضير) وينعكس ذلك على تحصيل تلاميذه.

7.7 ضعف الأداء

خلصت الكثير من الدراسات إلى أن متغير الرضا يعتبر سببا في متغير الأداء وبرر أصحابها ذلك بأن الفرد الذي يرتفع رضاه عن عمله يزداد حماسه للعمل ويزداد الاقبال عليه، كما يزداد امتنانه للمنظمة التي يعمل بها فيرتفع بذلك أداؤه، بينما العامل الذي ينخفض رضاه عن عمله يقل حماسه ويقل إقباله على العمل وبالتالي ينخفض أداؤه. [1]

8.7 ضعف الولاء التنظيمي

توصلت الكثير من الدراسات إلى أن هناك ارتباطا وثيقا بين بن الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي، ويمكن تفسير أن الولاء يأتي من عملية تجانس أهداف وقيم الفرد بأهداف وقيم المنظمة، وذلك يعني قلة الصراعات التي يمكن أن يستشعرها الفرد أثناء قيامه بمهامه، وبالتالي انخفاض حدة توترات العمل لديه، مما يكون اتجاها إيجابيا نحو العمل، وبالتالي يتكون لديه رضا وظيفي

[1] البلادي صالح. الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمكة المكرمة من وجهة نظرهم. السعودية . رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى. 2011.ص80.

ومن صور ضعف الولاء التنظيمي أن يترك العامل عمله بمجرد ان تسنح له الفرصة او ان يقوم بأعمال في غير صالحة المنظمة او عدم حفاظه على أصول وموارد المنظمة.[1] (الفهد، 2017، صفحة 56)

ومما سبق نلاحظ خطورة نتائج عدم الرضا الوظيفي في تدهور وتدني الأداء عند الأساتذة بالإضافة إلى الانعكاسات السلبية الأخرى كل ذلك دعا إلى الاهتمام بالرضا الوظيفي كأحد أهم المواضيع الجديرة بالدراسة من طرف المفكرين والعلماء.

[1] الفهد. مرجع سابق.

الفصل الثالث: الرضا الوظيفي للأستاذ

ملخص

تناولنا في هذا الفصل الرضا الوظيفي للأستاذ فمن خلاله قدمنا له تعاريف متباينة حسب وجهات نظر للباحثين والعلماء، حيث بينت أن الرضا الوظيفي ظاهرة نفسية يكتنفها الكثير من الغموض نظرا لتعدد المتغيرات المؤثرة فيه، وأنه يتحقق بتحقق محصلة الرضا الوظيفي الجزئي، كما أنه يختلف من فرد لآخر لذا يتوجب الاستمرار في دراسة حاجات الأفراد، والبحث عن الوسائل الكفيلة بضمان تحقيقه، وتطرقنا إلى النظريات المفسرة له، وأهميته بالنسبة للأستاذ والمنظمة المنتمي اليها والمجتمع ككل.

إضافة إلى ذلك بينا أن الرضا الوظيفي يحصل نتيجة لتداخل مجموعة من العوامل، منها المرتبطة بالعمل وظروفه، ومنها العوامل المرتبطة بالأستاذ نفسه كالسن والخبرة.

وتطرقنا إلى مختلف الأساليب المستخدمة في قياسه (الموضوعية، الذاتية)، ثم تم استعراض الآثار السلبية لعدم الرضا الوظيفي كالغيابات والاضرابات وضعف الولاء والأداء والإهمال.

الفصل الرابع

جودة الأداء التدريسي للأستاذ

مدخل

1-الجودة الشاملة في التعليم

1-1 مفهوم الجودة

1-2 الجودة في التعليم

1-3 معايير الجودة في التعليم المتوسط

1-4 أهمية جودة التعليم

1-5 أهداف جودة التعليم

1-6 مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

1-7 صعوبات تطبيق الجودة في التعليم

1-8 محاور جودة التعليم

2-1 مفهوم جودة الأداء التدريسي

2-2 مراحل جودة الأداء التدريسي

2-3 معايير جودة الأداء التدريسي

2-3 أهداف جودة الأداء التدريسي

2-4 أهمية جودة الأداء التدريسي

2-5 تقويم جودة الأداء التدريسي

مدخل:

إن التطورات التي عرفها العالم مع نهاية القرن العشرين على عدة أصعدة، انعكست على التربية باعتبارها المجال الأكثر تأثرا واستثمارا للطاقة البشرية، من خلال تكوينها تكوينا جيدا يضمن لها القدرة على مواجهة تحديات العصر، وكنتيجة لتلك التغيرات والتطورات دخلت مفاهيم جديدة للقطاع التربوي، كان أهمها مفهوم الجودة الذي يرتكز على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، ونظرا لتعاظم أهمية هذا المفهوم أهتم به الباحثين في المجال التربوي بغية التحسين والرفع من مستوى التعليم من خلال تطوير المناهج الدراسية، وهذا ما شهدته المنظومة التربوية الجزائرية التي أجرت تعديلات على مناهج الجيل الأول بغية تحقيق الجودة، ولا يمكن لهذه الأخيرة أن تتأتى إلا إذا تميز أداء الأستاذ بالكفاءة والفاعلية وجندت الوسائل والآليات التي تضمن تحقق جودة المخرجات.

1.الجودة الشاملة في التعليم

1.1 مفهوم الجودة

تعريف الجودة لغة: جاء في معجم لسان العرب لابن منظور أن كلمة جودة أصلها "جود" وهي نقيض الرديء، وجاد الشيء أي صار جيدا، ويقال هذا شيء جيد، وقد جاد جودة أي أتي بالجيد من القول أو الفعل، ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله يجوده جودة.[1]

[1] ابن منظور جمال الدين محمد. لسان العرب (المجلد 2). بيروت.دار صادر للطباعة والنشر. 1984

تعريف الجودة اصطلاحا: أما اصطلاحا فيرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية طبيعة الشخص أو الشيء ودرجة صلابته، وقديما كانت تعني الدقة والاتقان في تصنيع الآثار والتماثيل والقلاع والقصور للتفاخر بها.

أما اصطلاحا فجاء تعريفها في قاموس وبستر بأنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما، كما تعني أيضا الامتياز لنوعية معينة من المنتج **(Webster's Dictionary,1984)**[1]

وعرف بنهارت (Bendhart, 1991)[2] الجودة بأنها خلق ثقافة متميزة في مستوى الأداء حيث يكافح الموظفون باستمرار من أجل تحقيق توقعات ورغبات المستفيد من الخدمة أو السلعة والتأكيد على أداء العمل بالشكل الصحيح من المرة الأولى، بأقصى درجة من الفاعلية وفي أقصر وقت.

أما شانجيل (Schangle, 1996)[3] فقد عرفها كدليل عمل لنظام تعليمي يتضمن مفاهيم متعددة ومتطلبات مختلفة لمعالجة المشاكل، وتشمل جميع الأنشطة وجميع الأساتذة والإداريين والطلبة ومراكز البحوث والمقررات الدراسية، وكذلك عملية تقويم الأداء وتحسينها وتطويرها.

2.1 الجودة في التعليم

بدأ الاهتمام بالجودة الشاملة منذ منتصف القرن العشرين، وقد انتقل مفهوم الجودة الشاملة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية على يد مالكوم بالدريج **Malcolm Baldrige** سنة 1981 وأصبح تطبيقها في التعليم حقيقة واقعة حينما تم الإعلان سنة 1993 أن جائزة بالدريج في

[1] Webster's Dictionary, publisher Merram Webster,inc,USA.1984.

[2] R Bendhart. Public Administration: an action orientation.. Brooks Cloe Publishing. CA.1991

[3] F Schangle. Why we need total quality management. TQM -213 p 1996 .217

الجودة قد امتدت لتشمل قطاع التعليم[1] وأما في اليابان فحققت الجودة في التعليم تفوقا هائلا بعد الحرب العالمية الثانية ، اذ ظهر التطبيق العملي لمفهوم إدارة الجودة في التعليم الياباني في توظيف الأساليب الإدارية مثل حلقات الجودة والتغيير التدريجي والتحسين المستمر.[2]

ومع بداية الألفية الثالثة حدثت تطورات على المستوى العالمي بفعل العولمة والتنافس الدولي وما أسفرت عنه ثورة المعلومات الأمر الذي حتم على النظم التربوية القيام بإصلاحات تربوية والتأكيد على الجودة في التعليم من خلال تحسين أداء المؤسسة التربوية وتحقيق الجودة الداخلية، والتي من أهم عناصرها المعلم وجودة أدائه.

3.1 أهمية جودة التعليم

تكمن أهمية الجودة في كونها منهجا شاملا يمكن تحديد أهميتها في التعليم بصفة عامة والتعليم المتوسط بصفة خاصة في النقاط التالية:

- الرفع من المستوى التعليمي في مختلف المؤسسات التربوية في المجتمع.
- رفع مستوى الأداء والكفاءات لدى المتعلمين.
- اشباع حاجات الأفراد العاملين وتحقيق أعلى مستويات الرضا الوظيفي لديهم.
- تطوير وضبط الأنظمة الإدارية في مختلف المؤسسات التربوية لتوضيح الأدوار وتحديد المسؤوليات بشكل كبير.

---

[1] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم. الجودة في التعليم ، المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤليات،. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2007.

[2] Sallis, E. Total Quality Management in Education (3 ed.). London. edition, Kogan,. 2004.

- تعزيز الوعي والنضج والانتماء للمؤسسة التربوية والسعي لتحقيق الأهداف المسطرة.

4.1 أهداف جودة التعليم

يرى (لونيس، 2013) أن أهداف الجودة في التعليم تتمثل في ترسيخ مفاهيم الجودة والتميز لدى المتعلمين بشكل واضح والعمل على تنمية وتطوير الأداء الوظيفي لجميع الأساتذة من خلال العمل الجماعي التعاوني والتنافسي، واستثمار جميع الموارد في المؤسسة التربوية، وتحقيق قفزة نوعية بالاعتماد على مقاييس ومعايير [1] موضوعية هادفة.

أما محمد الحراحشة وياسين أحمد فيلخصان أهداف جودة التعليم فيما يلي:

- ضبط النظام الإداري وتطويره في المؤسسة التربوية وذلك بتحديد الأدوار والمسؤوليات لكل فرد في النظام التربوي حسب قدراته ومستواه.
- النظرة الشمولية لعملية التعليم والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم مع الاخذ بعين الاعتبار عمليات التكوين المستمر لكافة المشاركين فيها من أجل التحسين والتطوير للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات صبغة تنافسية.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية.
- الارتقاء بالمستوى التعليمي والانفعالي والنفسي للمتعلمين بصفتهم مخرجات المؤسسة التربوية.[2]

---

[1] لونيس علي . الجودة في مجال التربية والتكوين. مجلة عالم التربية،2013. الصفحات 199-207.

[2] الحراحشة محمد عبود ، و أحمد ياسيين عبد الوهاب . درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6،2013 الصفحات 55-80. ص 65.

5.1 مراحل تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

هناك العديد من المتطلبات الضرورية لتطبيق الجودة الشاملة وهي :

-خلق بيئة عمل مناسبة بصورة متدرجة لتطبيق الجودة الشاملة .

-استشعار أهمية التدريب قبل وأثناء الخدمة .

-أهمية استثمار العقول البشرية المتوافرة.

- أهمية بناء وتشكيل فرق العمل .

-أهمية مبدأ التحفيز للعاملين.

- عمل أدلة إرشادية عملية لجميع الأعمال داخل القطاع التعليمي.

- إيجاد قاعدة معلومات وبيانات إحصائية داخل المؤسسة التعليمية.

- التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها كمنظومة متكاملة .

-معايير تقييم قبل وأثناء وبعد أداء العمل في القطاع التعليمي.

- اعتماد العمل بالدراسات القائمة على البحث العلمي المتقن .

- دراسة تجارب الآخرين والاستفادة منها مع ما يتناسب مع الواقع [1]

[1] الحريري رافدة، مرجع سبق ذكره، ص41.42.

6.1 صعوبات تطبيق الجودة في التعليم

تحقي الجودة في المجال التعليمي يعترضه مجموعة من الصعوبات والمعيقات، يمكن تقسيمها إلى صعوبات داخلية وأخرى خارجية:

1-6-1 صعوبات داخلية: وهي التي تنشأ داخل المؤسسة التربوية وأهمها:

- عدم التزام مدير المؤسسة بالجودة.
- تدني القابلية لتطوير الثقافة التنظيمية في المؤسسة.
- قلة التعلم والتدريب.
- عدم التخطيط للتحول نحو الجودة.

1-6-2 صعوبات خارجية: وهي الصعوبات التي لا يكون للمؤسسة التربوية دورا في ظهورها ومن أهمها:

- المناهج المصممة لا تخضع لمعايير الجودة.
- المعوقات الخاصة بالمباني والتجهيزات.
- السياسات وأنظمة العمل التقليدية.

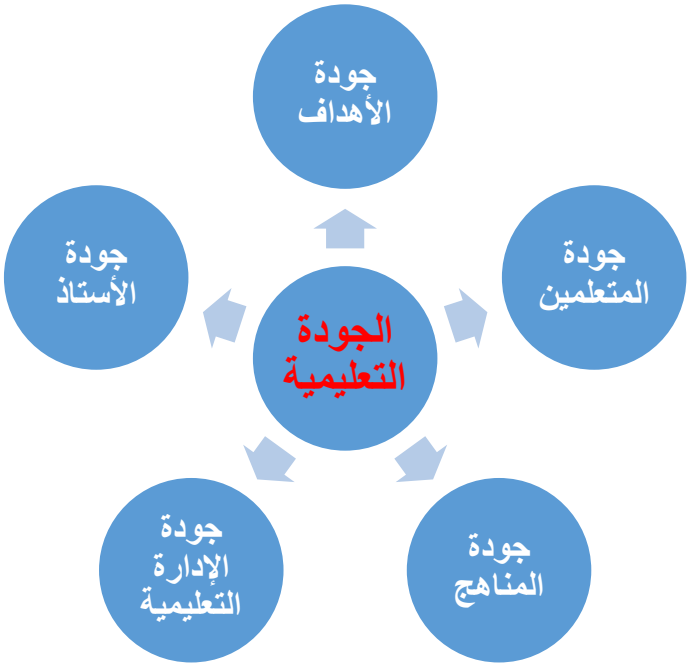
كما توجد مجموعة من الصعوبات والمعوقات الأخرى:

- عدم توفر البيانات والمعلوم على نحو دقيق وسريع.
- عدم توفر إطارات مؤهلة في مجال الجودة على مستوى الإدارة التربوية.
- مقاومة العاملين في قطاع التربية للتغيير والتحول السريع.
- عدم حصول مشاركة جميع العامليين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة وليس على النظام ككل وتوقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.[1]

7.1 عناصر جودة التعليم

حتى تتحقق الجودة في التعليم لابد من تحققها في مجموعة من العناصر كما هي مبينة في الشكل التالي:



شكل رقم 11 عناصر الجودة التعليمية من اعداد الباحث

1-7-1 جودة الأهداف: تمثل الأهداف ما ينبغي أن تحققه المؤسسة التربوية، ولذلك تتوقف جودة هذه المؤسسة على جودة أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها ويجب على الأهداف أن يتوفر فيها ما يلي:

---

[1] الغزلان علي بن عبد الرحمن. مدى تحقيق معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرس لجودة الأداء التدريسي وفقا لمعايير جائزة التربية والتعليم للتميز. المملكة العربية السعودية. رسالة ماجيستر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الإجتماعية. 1424هـ.

- أن تشمل كافة جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والجسمية والروحية والاجتماعية.
- يجب أن تكون الأهداف واقعية قابلة للتحقق، وفقا للإمكانات المتاحة، ووفقا لقدرات واستعدادات المتعلمين وأن تتيح لهم تفجير قدراتهم الابداعية.
- أن تكون مرنة قابلة للتطوير والتحسين ومواكبة المستجدات بما يتوافق مع حاجات المجتمع وأفراده.
- أن تؤكد على الربط والتوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية واستعمال كل حواس المتعلم أثناء بناء التعلمات.
- أن تؤكد على تنمية الوعي البيئي والتفاعل بإيجابية مع مكونات البيئة المحيطة، واستخدامها في فائدة المجتمع.
- أن تؤكد على تعزيز شخصية المتعلم واعتزازه بقيمه ومبادئه واحترام ذاته.
- أن تؤكد الأهداف التعليمية على مبادئ الجودة، العدل، واحترام الانسان.
- أن تتبنى تطوير وتجويد العملية التعليمية وجميع أطرافها.

1-7-2 جودة المتعلمين: المتعلمون هم منتج العملية التربوية وأساسها وهم مستقبل الأمة، والمخرجات التي يجب أن تكون في أحسن مستوى، ويقصد بجودة المتعلمين مدى تأهيلهم صحيا ونفسيا وثقافيا، وتلبية احتياجاتهم المختلفة حتى يتمكنوا من التعلم بجودة ومساعدتهم على الابداع.

1-7-3 جودة المناهج: للمناهج التربوية أهمية كبيرة في جذب المتعلمين، ويقصد بجودة المناهج الدراسية تحديثها وتطويرها باستمرار بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، وما يتوافق مع سوق العمل واحتياجات المجتمع يمكن تلخيصها في العناصر التالية:

- قدرة المناهج على تنمية روح الولاء والانتماء للوطن.

- قدرة المناهج على تنمية طرق التفكير العلمي.
- قدرة المناهج على استيعاب ومواكبة متغيرات العصر.
- قدرتها على تحقيق متطلبات سوق العمل.
- قدرها على مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم الحياتية وبث روح المنافسة لديهم.
- قدرتها على تحقيق الأهداف العامة للتربية الوطنية.

1-7-4 جودة الإدارة التعليمية: كل مؤسسة تربوية لابد لها من قيادة، وتتوقف جودة العملية التعليمية على المدير فهو قائد المؤسسة التربوية، وله الدور المحوري في نجاح تطبيق الجودة في مؤسسته، ويتوقف ذلك عل معرفته بمداخل الجودة وأهمية التخطيط الاستراتيجي الجيد ومتابعة الأنشطة التي تؤدي إلى إيجاد ثقافة الجودة.

1-7-5 جودة الأستاذ

من المعروف أن الأساتذة يشكلون ركنا أساسيا في المنهاج ويمثلون مدخلا مؤثرا في نظامه، لما لهم من دور في إنجاز عملياته وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، وأن جودة الأستاذ من منظور الجودة الشاملة للمنهاج كما حددها (**عطية ، 2008**،[1]) تعني:

- جودة تأهيله العلمي وفقا لمفهوم الجودة، مع جودة تأهيله السلوكي والثقافي والمهني.
- جودة الخبرات التي يمتلكها، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهاج القائمة على مفهوم الجودة.

ومن أهم خصائص جودة الأستاذ التي يتميز بها، الجودة في أدائه وشخصيته ومعتقداته وأساليبه التعليمية ما يلي:

- الحيوية والنشاط والتفاؤل والمرونة، بالإضافة إلى التعاون والرغبة في العمل مع الفريق.

[1] محسن علي عطية، مرجع سبق ذكره، ص 222-224.

- المعرفة الدقيقة الواسعة بالمادة التي يدرسها والاطلاع على كل ما هو جديد فيها.
- المعرفة التامة بأهداف المنهاج والمؤسسة التعليمية وما يراد منها.
- القدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال والاستفادة فيما هو جديد في مجالها.
- القدرة على تشخيص احتياجات المعلمين ورغباتهم وحل مشاكلهم وتعزيز روح التعاون والمحبة والثقة بينهم.
- الاهتمام بتطوير نفسه لأن مفهوم الجودة يقتضي أن يكون جميع أطراف المنهاج في حالة تطور وتحسن مستمرين.
- تقبل النقد البناء والعمل على تطوير المهارات والقدرات وتحسينها.

2. جودة الأداء التدريسي للأستاذ

أشار العديد من العاملين في مجال التربية إلى أهمية مهنة التدريس فهي مهنة تسبق جميع المهن وهي لازمة لها، فهي تعد العناصر البشرية المؤهلة أخلاقيا واجتماعيا وعلميا وفنيا للمهن الأخرى .فلقد أشار شاندلر(Chandler) إلى مهنة التدريس بقوله أنها:" المهنة الأم" ، أما فريديريك ماينر(Fredric Manger) فقد وضح مهنة التدريس بقوله :"أنها المهنة التي من خلالها يحاول المعلمون أن يجددوا وأن يبتكروا وينيروا عقول المتعلمين، ويوضحوا الغامض ويكشفوا الستار عن الخفي، ويحاولون ربط الماضي بالحاضر وبين الطيب والرديء، بهدف توضيح الطريق السوي لطلابهم ويتركون أثارا عميقة واضحة في حياة المجتمعات التي يعملون بها".[1]

[1] السامرائي نبيهة صالح.الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم المفاهيم.المبادئ.التطبيقات (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع. 2014.ص 47.

1.2 مفهوم الأداء التدريسي

يعرف نيتكو Nitkoالأداء بأنه كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية، وجدانية معينة وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، ويظهر منه قدرته على أداء عمل ما[1]

وتعرف **(الفتلاوي، 2003)**[2] الأداء التدريسي بأنه " ما ينجزه المعلم من المهمات والمهارات، والكفايات بشكل قابل للقياس" فمن الممكن قياس أداء الأستاذ وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض، كما يمكن قياس نتائج أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة التدريس الفعال، وأن الأداء كي يكون فعالا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية.

ويعرفه **(الهويدي، 2005)**[3] بأنه " نظام من الأعمال المخططة تتمثل في الاعداد والتنفيذ والتقويم يهدف إلى نمو المتعلمين في جميع نواحي النمو الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية ".

ويعرفه **(الدياب 2001،)**[4] "بأنه سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله، التخطيط والاعداد ، والتنفيذ والتقويم وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية".

ويعرفه **(وهبي، 2002)**[5] "على أنه سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل القسم أو خارجه.

---

[1] Nitko, A. Educational Assessment. Englewood CliffsPrentice Hill. 1996.p122.

[2] لفتلاوي سهيلة محسن كاظم.. كفايات التدريس،المفهوم، التدريب، الأداء (الإصدار ط1). عمان. دار الشرق. 2003. ص25-26.

[3] الهويدي زيد. مهارات التدريس الفعال. العين. دار الكتاب الجامعي. 2005، ص24.

[4] الدياب اسماعيل البنا. تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر. المكتبة المصرية. 2001.ص 35.

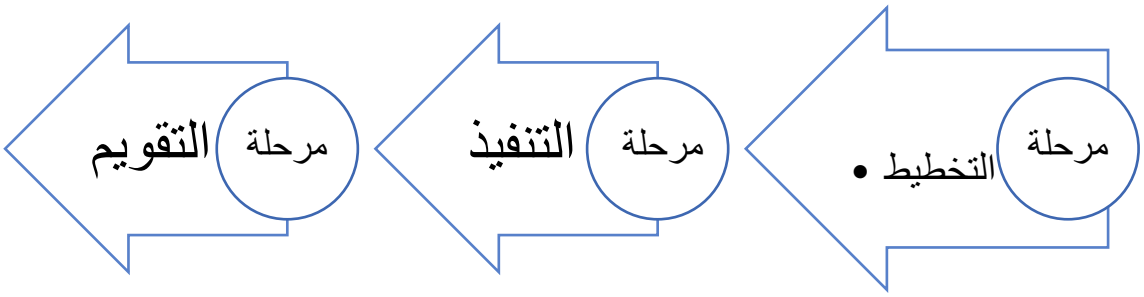
[5] وهبي السيد إسماعيل. اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. 2. يوليو, 2002، ص 757.

ومما سبق يمكننا تعريف جودة الأداء التدريسي على أنها جودة ما يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات أساسية هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) يستهدف مساعدة التلاميذ على التعلم والتعليم وهذه العماليات قابلة للتحليل ، والملاحظة والحكم على جودتها ومن ثم تحسينها.

ويمكن تعريفها على أنها قيام الأستاذ بمتطلبات الأداء التدريسي بدقة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم وفقا للمعايير الموضوعة مع مراعاة تحقيق حاجات التلاميذ والمستفيدين منها بهدف الوصول إلى تحقيق جودة العملية التعليمية ككل.

2-2 مراحل الأداء التدريسي

ينبغي على الأستاذ الالمام بمجموعة من المهارات واتقانها لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة عبر ثلاث مراحل أساسية هي (مرحلة التخطيط، مرحلة التنفيذ، مرحلة التقويم) كما هي مبينة في الشكل التالي:



شكل رقم 12مراحل الأداء التدريسي من اعداد الباحث

2-2-1 مرحلة التخطيط:

تعتبر مرحلة التخطيط أول مرحلة من مراحل الأداء التدريسي ومن أهمها لما يترتب عليها في المراحل اللاحقة سنتطرق في العناصر الموالية إلى مفهوم التخطيط، وأهميته، وشروطه، ومستوياته.

2-2-1-1 مفهوم التخطيط:

يرى توشون (Touchon, 1993)[1] بأن التخطيط نشاط مركزي للمعلم ملازم لوظيفته ويمتد بشكل تلقائي إلى كل لحظة من اليوم وأنه مرن يتماشى مع مستوى التلاميذ، والتوزيع الزمني، والمنهاج التربوي.

أي ما يحدث قبل بداية الدرس وأثناء تقديمه وبعد الانتهاء منه، وأنه يشغل التفكير الذي يسبق ويلي عمل الأستاذ، ومن هنا يتمكن من تصحيح تخطيطه للدرس الموالي، والتخطيط مرن يتماشى مع المنهاج والتوقيت ومستوى المتعلمين.

2-1-2-2 أهمية التخطيط:

التخطيط الجيد للدروس يساعد الأستاذ على الاستعداد لكل التوقعات والاحتمالات، واتخاذ التدابير المناسبة لها، فلا يفاجأ بعوامل أو ظروف لم يحسب لها حساب أثناء تقديمه لدرسه، فالتخطيط يقدم للأستاذ رؤية كلية ومنهجية تشمل كامل مكونات العملية التعليمية التعلمية، فلا يستغني عنه مهما بلغ نجاحه ومهما طالت خبرته، ويمكن ابراز أهميته في النقاط التالية:

- يقوم الأستاذ بتحديد الأهداف أثناء التخطيط، وذلك يجعل عمله منظما بعيدا عن العشوائية والارتجال، ويجنب وقوع المفاجآت والمواقف الحرجة. مثل:(فشل تجربة، سوء النظام، الارتباك، ضياع الوقت).
- يجعل الأستاذ يتثبت من المادة العلمية، ويحفزه على الرجوع إلى المراجع والمصادر للتأكد من المعلومات وتصنيفها واختيار الضروري منها لتحقيق الأهداف المرجوة.

[1] Touchon, F. L'enseignant expert. paris: Nathan, presse universitaire de France. 1993. P 122.

- يساعد الأستاذ على ضبط البدايات والنهايات للمواضيع الدراسية زمنيا، وتحديد وقت التقويم.
- يجعل الأستاذ منظما فكريا وواضحا في أدائه أمام المتعلمين مما يكسبه الاحترام.
- يعمل على تحقيق النمو المهني للأستاذ باستمرار ويكسبه الثقة في إمكاناته وقدراته.
- يسهل على الأستاذ عملية المراجعة والتعديل في حالة الضرورة.
- يعتبر التخطيط سجلا لأنشطة التدريس، يفيد الأستاذ حين الرجوع اليه إذا نسي شيئا أثناء سير الدرس، كما يمكن أن يذكره بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.
- يعد وسيلة يستعين بها المفتش التربوي في متابعة عمل الأستاذ وتقويمه.
- يعطي الأستاذ القدرة على الاسهام في تطوير المنهاج الدراسي وتحسينه.

يعد التخطيط للتدريس أول مرحلة يقوم بها الأستاذ لوضع المخطط العام، الذي يشتمل على جميع الأهداف والأنشطة والأساليب والوسائل، وعمليات التقويم، والتغذية الراجعة التي تضبط الأداء التدريسي، وتضمن نجاحه في عملية التدريس وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة

وتشمل مهارة التخطيط للتدريس عدة مهارات فرعية أهمها ما يلي:

- تحديد الكفاءات بطريقة واضحة ودقيقة قابلة للقياس.
- تحديد الأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية.
- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.

3-1-2-2 شروط التخطيط الجيد:

كي يكون التخطيط جيدا وللاستفادة منه بشكل جيد لابد أن تتوفر مجموعة من الشروط عند الأستاذ و مراعاة مجموعة من القواعد والأسس ذكرها كل من (الحيلة، 2009) [1]**و** (الهويدي،

[1] الحيلة محمد محمود. تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، (المجلد ط5). عمان. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة. 2009.

2005)[1] و (حثروبي، 2012)[2]، بحيث لابد للأستاذ من أن يخطط لمحور أو وحدة دراسية كاملة وليس لحصة واحدة، حتى يتسنى له معرفة ما درسه التلاميذ وما سوف يدرسونه لاحقا، وهذا يمكنه من إعطاء خبرات متكاملة لهم، كما يساعد الأستاذ على الالمام بجميع جوانب الموضوع.

وكذلك يجب عليه التعرف الدقيق على ملامح التخرج للمتعلمين في نهاية كل سنة دراسية أو نهاية كل مرحلة تعليمية، والكفاءات الختامية، والأهداف التعليمية للمادة، فمن غير هذه المعرفة المسبقة لا يمكن تحديد مسار التخطيط واتجاهه، ويجب على الأستاذ أن يكون ملما بالمادة العلمية حتى يسهل عليه تحديد الأهداف والكفاءات واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحقيقها في الزمن المتاح والامكانيات المادية المتاحة في المدرسة بالإضافة إلى معرفته بخصائص التلاميذ السيكولوجية، أي معرفة قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، والفروق الفردية بينهم وأن يكون ملما باستراتيجيات وطرق التدريس المختلفة ووسائل التقويم، وبالتالي وضع واختيار الطرق والأساليب المناسبة حسب طبيعة المادة والكفاءات المستهدفة، ومستوى المتعلمين والوسائل المتوفرة.

وذكرت **(الفتلاوي ، 2003)**[3] مهارات تخطيطية أخرى يجب أن يتقنها الأستاذ حتى يتمكن من التخطيط بشكل فعال، والوصول إلى مرحلة الجودة في الأداء التدريسي ومنها البداية بإجراء تقويم تشخيصي يحدد فيه الأستاذ مستويات المتعلمين معرفيا ومهاريا كما ينص عليه المنهاج، والكفاءات المراد تحقيقها مما يساعد في عملية التدريس بما يتناسب مع قدرات المتعلمين، ثم التخطيط الزمني للتدريس، وذلك من خلال التدرج السنوي التوزيع الشهري لوحدات المقرر وتحديد محتوى المادة

---

[1] الهويدي زيد، مرجع سبق ذكره.

[2] حثروبي محمد الصالح. الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. عين مليلة. دار الهدى. 2012.

[3] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، مرجع سبق ذكره.

الدراسية بحيث تحدد الوحدات والمحاور والموضوعات التي تحقق الكفاءات والأهداف التدريسية بالإضافة إلى تحديد مصادر التعلم التي سيتم استخدامها في التدريس، والمصادر التي سيتم الرجوع إليها.

ويحقق التخطيط للأداء التدريسي فوائد عديدة تعود على الأستاذ والمتعلم والعملية التدريسية، فيساعد الأستاذ على تنظيم العملية التدريسية وعناصرها من حيث اختيار الأهداف والأنشطة والأساليب والوسائل وكيفية التقويم، ووضعها في اطارها الزمني المحدد لكل عنصر في الحصة الدراسية ويبعد العملية التدريسية عن الارتجال مما يقلل من احتمال الوقوع في الأخطاء وتجنب الارتباك أثناء الدرس، وهذا ما يكسب الأستاذ الاحترام والتقدير أمام تلاميذه.

وينعكس التخطيط على المتعلمين من خلال مساعدتهم على المشاركة الإيجابية في تحقيق أهداف الأنشطة التعليمية، ومعرفة الأهداف المرجوة من تدريسهم، وينمي لديهم مهارات التخطيط في الحياة عامة، بالإضافة إلى كونه وسيلة مهمة تساعد المفتش التربوي على متابعة سير العملية التدريسية للأستاذ.

4-1-2-2 مستويات التخطيط:

التخطيط للتدريس يختلف باختلاف الفترة الزمنية التي يتم فيها التنفيذ، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية واحدة، وتخطيط لوحدة أو محور، وتخطيط لموسم دراسي كامل، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط، تخطيط قصير المدى، مثل التخطيط لحصة واحدة أو وحدة دراسية، وتخطيط طويل المدى مثل الخطط الشهرية والفصلية والسنوية.

وحسب (ممادي و طبشي، 2011)[1] فان الأستاذ يجب أن يحدد في التخطيط متى؟ وماذا؟ وكيف؟ يدرس تلاميذه، أما تطبيقيا فيمكن أن تأخذ مستويات التخطيط المرتبط بتنفيذ المنهاج ثلاث خطط مترابطة ترتبط بتنفيذ التدريس ارتباطا وثيقا، وهي الخطة السنوية، الخطة الشهرية، الخطة اليومية.

- **الخطة السنوية (التدرج السنوي لبناء التعلمات):**

- تحليل المادة التعليمية
- تحديد الكفاءات المراد اكسابها للمتعلمين.
- تحديد الطرائق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة.
- تحديد النشاطات التي تكسب المتعلمين الكفاءات المرجوة.
- تحديد أنواع التقويم وطريقة اجرائها ووقتها والهدف منها.

- الخطة الشهرية: توضع هذه الخطة بناء على التدرج السنوي الذي يعده الأستاذ بداية كل سنة دراسية ويتم بناؤه نهاية كل شهر استعدادا للشهر الموالي، يراعى فيه مدى تحقق الكفاءات والأهداف المسطرة في الشهر الماضي، كما تؤخذ بعين الاعتبار العطل والمناسبات الوطنية والدينية، ويحدد فيه توقيت كل مادة وتوزع المواضيع حسب أيام الأسبوع بشكل أدق مما هي عليه في الخطة السنوية.[2]
- **الخطة اليومية:** وهي خطة تدريسية يومية يضعها الأستاذ لتحسين أدائه، وتعتبر هذه الخطة المرحلة الأخيرة في التخطيط والاعداد للدروس ويتم فيها تدوين العناصر السابقة بشيء من

---

[1] ممادي شوقي ، و طبشي بلخير. مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجا). تأليف جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. 2011 (الصفحات 705-731).

[2] ممادي شوقي ، و طبشي بلخير، المرجع نفسه.

التفصيل ويتم هذا الاعداد بواسطة الكراس اليومي ومذكرة الدرس، ويتم اعدادهما قبل بداية اليوم الدراسي، وتتضمن تفصيلات لكل مكون من مكونات الخطة. كما يلي:

- الموضوع والأنشطة التي يتطرق لها الأستاذ خلال يوم كامل.
- مراحل سير الدرس، والزمن المستغرق في كل مرحلة.
- الكفاءات المستهدفة ومؤشرات تحقيقها.
- أساليب التقويم المناسبة للتحقق من تحقق الكفاءات.
- الوسائل التدريسية المناسبة.
- تحديد مصادر التعلم.

وبناء على ما سبق نستخلص أن التخطيط عملية منظمة هادفة يقوم بها الأستاذ، حيث يضع فيه تصوره المسبق لما يقوم به قبل دخول القسم، ومواجهة التلاميذ، يتضمن كل ما يمكنه من الوصول إلى الكفاءات المستهدفة، وهو ضرورة لابد للأستاذ من القيام به سواء كان جديد في المهنة أو له خبرة طويلة، ويصاغ في صورة مخطط عملي لتنفيذ الدروس وتقويمها.

ويمكن الاستنتاج مما سبق أن جودة التدريس مرتبطة ارتباطا وثيقا بجودة التخطيط لأنه يوجه عملية التدريس نحو تحقيق الأهداف المخطط لها، ويساعد الأستاذ على شمول جميع جوانب العملية التدريسية، كما يحدد الطرق والأنشطة اللازمة للدرس، ويجنب الأستاذ الوقوع في الارتجالية، والعشوائية ويجعل تدريسه منظما ومضبوطا، ويولد لديه الثقة بالنفس ويجنبه الكثير من المواقف المحرجة، وهذا بدوره يؤدي إلى نمو خبراته العلمية والمهنية بصفة دورية ومستمرة، كما يتيح له أيضا فرصة الاستزادة من المادة المعرفية والتثبت منها ، والرجوع إلى المصادر المختلفة لاختيار الأنشطة الاثرائية والعلاجية، مما ينعكس بالفائدة على المتعلمين أيضا .

2-2-2 مرحلة التنفيذ:

تكون هذه المرحلة من الأداء التدريسي بعد القيام بعمليات التخطيط للعملية التدريسية، ويتم فيها تنفيذ ما تم التخطيط له، وتدريس المعارف والمهارات والاتجاهات التي تنص عليها المادة الدراسية، وترمي إليها الأهداف السلوكية، وتشمل هذه المرحلة كل ما يشكل التدريس الصفي من المهمات والإجراءات ا التي يقوم بها المعلم بناء على ما خطط لها سابقا.[1]

د هذه المرحلة غنية بمهارات الأداء التدريسي التي يقوم بها الأستاذ ومنها: مهارة تهيئة المتعلمين للدرس، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والمحادثة الجوهرية، والاكتشاف، والاستقصاء التعزيز، وإدارة الصف.[2]

كما أشار (الهويدي، 2005)[3] إلى عدد من المهارات الفرعية لمهارة التنفيذ، ومنها مهارة التهيئة الحافزة، ومهارة طرح الأسئلة الصفية، ومهارة إتقان المادة التعليمية، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة مراعاة الفروق الفردية.

مهارة التهيئة للدرس:

تعرف التهيئة للدرس بأنها كل ما يقوله الأستاذ أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبيل تعلم محتوى درس جديد بغرض اعدادهم وجدانيا وعقليا وجسميا لتعلم هذا الدرس، وجعلهم في حالة استعداد للتعلم، ويشترط في التهيئة الاثارة وتحقيق الانتباه، وارتباطها بخبرات قديمة لديهم بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة، كما أنها لا تقتصر على بداية الدرس بل تدخل في جميع عناصره لتحقيق

---

[1] الفتلاوي سهيلة محسن كاظم، مرجع سبق ذكره.

[2] راشد علي. كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. 2005.

[3] الهويدي زيد، مرجع سبق ذكره

أنشطة الدرس داخل الحصة، ذلك أن ادة ما يشمل عدة أنشطة متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه.[1]

ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع هي:

- التهيئة التوجيهية: وتستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس الجديد واثارة الاهتمام به.
- التهيئة الانتقالية: وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من نشاط تعليمي إلى آخر ويعتمد فيها على الأمثلة والاسئلة التي يعرف أن تلاميذه مولعون بها وتتصل بخبراتهم.
- التهيئة التقويمية وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى خبرات جديدة، وتتمركز حول التلميذ من خلال اجاباته ونشاطاته التي تظهر مدى تمكنه من المادة التعليمية، وقد تكون في نهاية جزء من الدرس أو في نهاية الدرس أو قبل بداية درس جديد.

وللتهيئة أساليب متعددة يمكن أن يستخدمها الأستاذ، منها الأساليب التالية:

- أسلوب طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد.
- أسلوب حكاية القصص ومناقشة أحداثها.
- عرض وسيلة تعليمية لها صلة بموضوع الدرس (فيلم قصير، صور أو رسوم) ثم مناقشة ما شاهدوه.
- ممارسة التلاميذ لأنشطة استقصائية
- ربط موضوع الدرس الجديد بالموضوع الذي يسبقه.
- عرض أحداث جارية أو مناسبات.

---

[1] شنين فاتح الدين. دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية . ورقـلة: جامعة قاصدي مرباح . 2016. ص74.

مهارة الشرح:

تعتبر مهارة الشرح من المهارات الرئيسة للأداء التدريسي، ولا توجد لها طريقة موحدة تستخدم في جميع المواقف، بل هناك طرق تتنوع بتنوع الموقف التعليمي، وأورد صلاح الدين عرفة بعض أساليب الشرح الجيد منها[1]

- أسلوب التفسير (الايضاح): وفيه يحتاج الأستاذ إلى استخدام الالفاظ البسيطة القريبة من مستوى التلاميذ، وعادة ما يمثل الشرح إجابة عن الأسئلة التالية ما معنى؟ ما المقصود ب.؟
- أسلوب الوصف: ويكون من خلال التصوير اللفظي للأشياء مع مراعاة المعلومات السابقة للتلاميذ.
- أسلوب الاستدلال: ويكون فيه توضيح كيفية حدوث الظواهر ومسبباتها أو استنتاجها من خلال التجارب.

وحتى يكون الشرح فعالا لابد أن يكون موجزا، شيقا وجذابا، وأن يكون مثيرا للتساؤلات، وأن يشارك فيه الأستاذ والتلاميذ، وأن يتصف بالتنظيم، والتتابع المنطقي الدقيق والتوضيح المتسلسل المترابط. وأن يكون الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب ومن التجريبي إلى النظري.

مهارة استخدام الوسائل التعليمية: وهي كل ما يستعين به الأستاذ من تجهيزات لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الاتقان[2] ومن مميزات التدريس الجيد اشراك أكبر عدد من

---

[1] عرفة محمود صلاح الدين. تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات(رؤية تربوية معاصرة) (الإصدار ط2). القاهرة. عالم الكتب. 2011.

[2] الحيلة محمد محمود. تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، مرجع سبق ذكره، ص 313.

الحواس أثناء عملية التعلم وعلى الأستاذ البحث عن الوسائل التي تشرك الكثير من الحواس ولذلك عليه:

- أن يحسن اختيار الوسيلة التعليمية بحيث تكون ذات صلة بالمادة التعليمية، ومناسبة لمستوى التلاميذ، سهلة الاستعمال، متوفرة، أمنية للاستعمال، صالحة للعمل، مثيرة لحب الاستطلاع، ويجب أن تراعي خصائص التلميذ المعرفية والمهارية، وأن تكون مرتبطة بموضوع الدرس، أن ترغب المتعلم في اجراء التجارب والاستمرار في البحث.

مهارة التعزيز: يعد التعزيز عاملا مهما من عوامل التعلم فقد شددت العديد من نظريات التعلم عليه، لما له من أثر في تثبيت التعلم، لذلك يشكل مهمة ذات أهمية كبيرة في تنفيذ الدرس واستثارة الدافعية لدى التلاميذ ودفعهم إلى بذل مجهود أكبر ومثابرة أطول لتحقيق أهداف التعلم ويذكر حسن زيتون أهمية التعزيز في النقاط التالية:

- التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة.
- يساعد التعزيز المتعلم على تقدير نجاحه والرفع من تقدير الذات لديه، واحساسه بالشعور بالإنجاز.
- ينتقل تأثير التعزيز من التلميذ المعزز إلى زملائه المتمدرسين. [1]

وحسب محسن عطية فان للتعزيز أكثر من أسلوب.

الأسلوب اللفظي: مثل قول الأستاذ للتلميذ ممتاز، أحسنت وهذا التعزيز يجب ألا يطلق جزافا لجميع التلاميذ على حد سواء لأن ذلك إذا ما حصل سيفقده غرضه.

[1] زيتون حسن حسين . مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة. عالم الكتب . 2004.ص 396.

الأسلوب غير اللفظي: هو ما يحصل بالإيماءات والاشارات كهز الرأس تعبيرا عن الرضا والاستحسان، والتعبير بتقاسيم الوجه عن صحة استجابة المتعلم والقبول بها[1]

أسلوب المكافآت المادية: ومن أهمها العلامات والدرجات والجوائز العينية مثل الألعاب والكتب والأقلام وغيرها.

أسلوب التقدير: وهو نوع من المعززات الاجتماعية مثل منح التلميذ شهادة تميز أو تقدير، أو تسجيل اسمه في لوحة الشرف. وتعيينه مسؤولا للقسم.

وفي هذا الإطار ينبغي التنويه على أن التلاميذ ذوي القدرات الضعيفة أكثر حاجة إلى التعزيز من غيرهم، فلا ينبغي للأستاذ ألا ينتظر منهم استجابة تماثل استجابة الاذكياء حتى يعزز استجابتهم وانما عليه مراعاة الفروق الفردية.

مهارة التواصل بين الأستاذ والتلاميذ:

تنفيذ الأداء التدريسي عملية تواصلية بين الأستاذ وتلاميذه، وهذه العملية تقتضي مرسلا ومستقبلا يتبادلان الأدوار فمرة يكون الأستاذ مرسلا والطالب مستقبلا ومرة أخرى يكون العكس وعلى هذا الأساس فينبغي أن يكون كل منهما مستقبلا جيدا ومرسلا جيدا، أما محتوى الدرس فإنه يمثل الرسالة في العملية التواصلية وهذا يعني أن يصاغ بطريقة يسهل فهمها من المستقبل، وعلى الأستاذ أن يدرك أن الدرس يكون ناجحا أذا بقي التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ قائما وبين التلاميذ أنفسهم وعليه أن يتخذ جميع الوسائل التي من شأنها ادامة التواصل طوال مدة الدرس كالأسئلة المثيرة للتفكير والوسائل المثيرة، والتنويع في نبرات الصوت واستخدام لغة الجسد، المتمثلة في الحركات والايماءات والصمت والنظرة والحرص على سلامة اللغة ووضوحها وملاءمتها لمستوى التلاميذ، مع الحرص على إظهار

[1] عطية محسن علي .المناهج الحديثة وطرق التدريس. عمان. دار المناهج. 2015.ص 280.

الحماس والاهتمام بالدرس لأن نشاط التلميذ يتوقف في كثير من الأحيان على الحماس الذي يبديه الأستاذ أثناء عملية التدريس. [1]

مهارة إدارة المشكلات الصفية:

من أهم المهارات التدريسية مهارة إدارة المشكلات التي يمكن أن تحصل أثناء الدرس فالأستاذ يجب أن يحسن التعامل مع ما يحصل في قسمه من مشكلات وأن يعالجها بطريقة تربوية ملائمة وقبل ذلك يجب عليه معرفة مصادرها والعمل على تلافيها والقضاء عليها قبل وقوعها ولعل من بين الأسباب ما يلي:

- ضعف التفاعل بينه وبين التلاميذ وشعورهم بالملل.
- سوء التخطيط وسرعة الانفعال من طرف المدرس.
- افتقار طريقة التدريس إلى ما يشد الانتباه
- شعور الطلبة بالإحباط وضعف الاستعداد للتعلم.
- عدم قدرة التلاميذ على مسايرة المدرس بسبب سرعته.
- عدم تمكنه من مادته التعليمية

مهارة غلق الدرس:

وهي مهمة تدريسية ينهي بها الأستاذ الدرس لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وربطها مع بعضها البعض، وذلك بتلخيص أهم عناصر الدرس ويبرز صلاح الدين عرفة أهمية هذه المهارة فيما يلي[2]:

- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم.

---

[1] عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره، ص 277.

[2] عرفة محمود صلاح الدين، مرجع سبق ذكره.ص 284.

- ابراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها البعض.
- تدريب التلاميذ على الوصول إلى خلاصة الدرس ونتائجه.
- قياس وتقويم تعلم التلاميذ للدرس

والأستاذ الناجح يعرف كيفية تلخيص درسه في النهاية بشكل يفهم تلاميذه زبدة الموضوع ثم غلق الدرس.

ويتضح مما سبق أن تنفيذ الدرس هو امتداد لتخطيطه، وان التنفيذ الجيد يسبقه تخطيط جيد، واتقان الأستاذ لمجموعة من مهارات تنفيذ الدروس يضمن تمكنه من مادته العلمية وفهم طبيعتها وتكاملها مع المواد الأخرى، وقدرته على استعمال استراتيجيات تعليمية متنوعة وفعالة ويحقق بقدر كبير الجودة في أدائه التدريسي.

3-2-2 مرحلة التقويم:

يعد التقويم أحد أركان الأداء التدريسي، نظرا لأهميته في تحديد مدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة ومقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة، والتي من المنتظر أن تنعكس إيجابيا على التلاميذ والعملية التعليمية ككل، وذلك من خلال الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ومواطن الخلل والتدخل المناسب لإصلاحها.

والتقويم يأتي في المرحلة النهائية للأداء التدريسي، والتي يحاول من خلالها الأستاذ معرفة مستوى تحقيق الأهداف التدريسية المعرفية والمهارية والوجدانية، ومدى نجاح طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وغيرها.[1]

[1] راشد علي. كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. 2005.

ويحقق التقويم للعملية التدريسية العديد من الفوائد منها. الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية، وإصدار الحكم بالنجاح والرسوب، والحكم على مدى فعالية عناصر المنهاج والمتمثلة بالمعلم، والمتعلم، والمحتوى الدراسي، والأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية.[1] (مصطفي، 2010)

وأشارت **(الحريري، 2007)** [2]إلى عدد من الفوائد التربوية التي يحققها التقويم التربوي منها:

- التعرف على نواحي القوة والضعف أو القصور وما ينجم عنها من ظواهر سلبية وصعوبات قد تقف حائلا أمام تحقيق المدرسة لرسالتها التربوية.
- الكشف عما يمتلكه المتعلمين من قدرات واستعدادات وميول واتجاهات ومهارات ومدى إتقانهم لها، بهدف الاستفادة منها في حياتهم اليومية عن طريق توجيههم للممارسة أوجه النشاط المتنوعة التي تتلاءم وتلك القدرات والمهارات والاستعدادات.
- تقويم المنهاج الدراسي ومدى ملاءمته لنمو المتعلمين وعمرهم الزمني.

أما فيما يخص مواصفات التقويم الجيد أشار (المياحي، 2011)[3] إلى عدة مواصفات تحقق الفاعلية للتقويم التربوي، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه وهي:

- **الشمولية:** بحيث تشتمل عمليات التقويم على جميع جوانب شخصية المتعلم العقلية والجسمية والنفسية، والاجتماعية بالإضافة إلى شمول التقويم المحتوى الدراسي.
- **الموضوعية:** إذا ينبغي على الأستاذ أن يكون حياديا في عملية التقويم بدون تحيز شخصي لأي جهة من الجهات والأشخاص.

---

[1] مصطفي نوال. استرتيجيات التقويم في التعليم (المجلد ط1). عمان. دار البادية للنشر والتوزيع. 2010

[2] الحريري رافدة .التقويم التربوي الشامل (المجلد ط1). عمان. دار الثقافة. 2007

[3] المياحي جعفر. القياس النفسي والتقويم التربوي (المجلد ط1). عمان. دار كنوز المعرفة. 2011.

- **الاستمرارية:** بحيث تبقى عملية التقويم متواصلة من بداية الحصة حتى نهايتها، بالإضافة إلى استمرار عملية التقويم بعد عملية التدريس.
- التنويع في أساليب التقويم واستراتيجياته، بحيث لا يبقى الأستاذ على وتيرة واحدة في التقويم، بل ينبغي التنويع والتغيير في أساليب التقويم وأشكاله، واستراتيجياته.
- دقة التقويم وكفايته للحصول على المعلومات الواردة من عملية التقويم.

مهارة تشخيص صعوبات التعلم: حيث يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم والقيام بعمليات تصحيحية وفقا لها، وتحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم وعلاج هذه الصعوبات، أي أن الغرض الأساسي للتقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حاجاتهم التعليمية الراهنة [1]

مهارة استخدام التغذية الراجعة: فهي تقدم للطلبة قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بواسطتها أن يعرفوا ما إذا كانت إجاباتهم صائبة أم خاطئة فهي تستخدم في رفع مستوى الإنجاز.

مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية وتنفيذها: إن الاختبار أو الامتحان يعني أداة أو وسيلة أو طريقة تقدم للطالب سلسلة من المهمات عليه أن يستجيب لها بطريقة تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة والاختبارات الجيدة هي حصيلة تخطيط سليم ومسبق، فضلا عن مهارة عالية في وضع أسئلة الاختبار، ويمر إعداد الاختبار في سلسلة من الخطوات أهمها إعداد جدول المواصفات، ويمثل جدول المواصفات مخططًا تفصيليًا للاختبار تتحدد فيه عناصر المحتوى على شكل عناوين مع

[1] شاهين عماد. مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين (المجلد ط1). بيروت.دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع. 2009.ص 288.

تحديد الوزن النسبي لكل منها، كما تتحدد فيه النواتج التعليمية أو الأهداف التعليمية المنشودة بمستوياتها المختلفة مع وزن نسبي مناسب لكل مستوى.[1]

ويمكن أن نستخلص مما سبق أن الأداء التدريسي عملية هادفة لا بد لها من نتائج وهذه النتائج لا يمكن تحديدها والحكم عليها اذا لم نخضعها إلى التقويم، لذلك تعد عملية التقويم من مهارات الأداء التدريسي المهمة التي يجب أن تكون ملازمة له، بحيث التدريس يبدأ بالتقويم، ويستمر بالتقويم، وينتهي بالتقويم، فالأستاذ يبدأ بعملية تقويم لمعرفة النقطة التي يبدأ منها، ويمارس التقويم أثناء التدريس ليتعرف على مستوى التقدم الذي يحرزه التلاميذ في بنائهم للتعلمات، ويقوم نواتج التدريس ليعرف مستوى تحقق أهداف التدريس وعلى هذا الأساس هناك تقويم تشخيصي(قبلي)، وتقويم بنائي (مستمر) يقدم تغذية راجعة للأستاذ والمتعلمين، وتقويم ختامي أو نهائي، ولا تتوقف عملية التقويم عند التقويم النهائي إنما يعتمد أساساً للتحسين والتطوير في عملية التدريس.

وبناء على ما تقدم فإن التقويم يعد ركناً أساسياً من أركان التدريس وتتجلى أهمية التقويم بدوره في تحسين الأداء وجعله عملية التدريس قابلة للتطوير لكون التقويم عملية تشخيصية وعلاجية تظهر جوانب الكفاية والقصور في الأداء التدريسي وبها يمكن تصحيح مسار العملية التعليمية، ومعالجة صعوبات التعلم.

وبما أن التقويم يقوم على القياس يجب على الأستاذ أن يكون ملماً بأدوات القياس المختلفة متمكناً من بنائها لا سيما الاختبارات المدرسية بأنواعها وخصائصها وأسس بناء كل نوع منها، وشروطها، وإلى جانب ذلك يجب أن يكون قادراً على وضع معايير التصحيح أو مفاتيح الإجابة، وتبويب النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف عملية التقويم نفسها.

---

[1] أبو زينة فريد. أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت. مكتبة الفلاح. 1992.ص133.

3.2 معايير جودة الأداء التدريسي

ولضمان تحقيق جودة الأداء التدريسي بين بولدفيرا (Boldevra, 2000) [1]أهم معايير ضمان الجودة في العملية التعليمية كما يلي:

- جودة المناهج التربوية من حيث العمق والشمول والدقة والمرونة والتكامل، ومواكبتها لمتطلبات العصر، وتحدياته التكنولوجية والانفجار المعرفي.
- جودة الأساتذة من خلال التكوين العلمي، والسلوكي والتدريب المناسب لهم على جميع المهارات التدريسية المتعلقة بالموقف التعليمي.
- جودة طرق التدريس التي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والتطبيقية.
- جودة الإدارة المدرسية وقدرتها على التخطيط والتطوير والتحليل لمختلف المواقف التربوية (تخطيط، تنفيذ، تقويم)
- تحسين الأداء التدريسي للأساتذة والأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة من خلال تزويدهم بالمعايير والمحكات اللازمة لضمان الجودة في الأداء التدريسي والأداء الوظيفي بصفة عامة.
- تحقيق مخرجات ذات جودة للعملية التعليمية في جميع الجوانب المعرفية والانفعالية، والمهارية والارتقاء بمستويات المتعلمين.
- تحقيق النظرة الشمولية لعملية التدريس، والابتعاد عن تجزئة عناصر عملية التدريس في القسم.
- انخفاض مستوى العيوب والأخطاء في الممارسات التدريسية، مما يؤدي لانخفاض التكلفة وتحسين مستوى التكاليف وتحسن مستوى الخدمات المقدمة.

[1] Boldevra. School qulity managementi, India.Delhi: Indian instituation of qulity.v1. 2000.

– بناء ثقافة تنظيمية مؤسسية تربوية قائمة على فلسفة التحسين والتطوير المستمر لكافة مجالات وعناصر العملية التدريسية.

وحسب كل من جونسون وهالوتشا وشاتر (Johnston, Halocha, & Chater, 2007) [1] فإن معايير جودة الأداء التدريسي لابد أن تضمن النقاط التالية:

– معرفة الأستاذ للمحتوى المعرفي الذي يقوم بتعليمه.

– معرفة الأستاذ لأصول التدريس.

– معرفة الأستاذ بالمهارات التدريسية.

– معرفة الأستاذ بصعوبات ومعيقات التعلم المرتبطة بمادته.

ويشير المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن سياسة وضع المعايير الي تحدد جودة أداء الأستاذ تبنى على خمسة افتراضات رئيسة هي [2] :

– إدراك الأساتذة لمدى مسؤوليتهم عن المتعلمين وتعلمهم، وبذلك ينبغي على الأساتذة تكريس جهودهم لتيسير حصول جميع المتعلمين على المعرفة. والعمل على تعديل ممارساتهم في ضوء ميول المتعلمين وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم مع معرفتهم لكيفية نمو وتعلم المتعلمين.

– المامهم بالمحتوى الدراسي للمادة التي يدرسونها، مع معرفتهم لكيفية تقديم هذه المواد والمواضيع للمتعلمين، بحيث يدرسونها وهم على وعي بالمعرفة الي يجلبها المتعلمون معهم والمدركات والمفاهيم السابقة، وبالتالي يخلقون للمتعلمين مسارات متعددة للمعرفة.

---

[1] Johnston, J., Halocha, J., & Chater, M. Developing Teaching Skills. New York. Mc Graw Hill. 2007.p1.

[2] Susan M phillips. Teacher Quality in Canada.) http://www.saee.ca ،Kilawna: Society for the Development of excellence in education.2002

- إدراك الأساتذة لمسؤوليتهم عن إدارة تعلم المتعلمين ومراقبتهم، ويتميز الأساتذة المؤهلون بقدرتهم على توظيف ميول المتعلمين من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس مناسبة للمواقف التعليمية، واثارة دافعية المتعلمين واشراكهم في الأنشطة المختلفة، واستخدام طرق عديدة لقياس نمو تعلمهم، مع التواصل مع الأولياء وتوضيح مستوى أداء أبنائهم.
- يتأمل الأساتذة ممارساتهم ويتعلمون من خبرتهم ويسعون للحصول على مشورة الأخرين ويستفيدون من البحث التربوي لتعميق ممارستهم بما يتلاءم مع الأفكار والنتائج الجديدة.
- يعمل المعلمون كأعضاء متعاونين في مجتمعاتهم، مع استخدام إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح المتعلمين ويعملون على نحو مبتكر وتعاوني مع الأولياء ويشركونهم في العمل بالمدرسة.

وبالاعتماد على هذه المعايير حدد قسم التعليم بولاية نيو جرسي New Jersey عشرة معايير تقدم رؤية واضحة للمعارف والخصائص العقلية والخلقية ومستويات الأداء اللازمة للأساتذة وهذه المعايير[1]: **(New Jersey Department of Education, 2004)**

المعيار الأول: المعرفة بمواضيع المادة التي يدرسها الأستاذ.

المعيار الثاني: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لكيفية نمو وتطور شخصية المتعلمين، وأثر العوامل المحيطة ببيئة التعلم على المتعلمين.

المعيار الثالث: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لكيفية التعامل مع المتعلمين المتنوعين ثقافيا.

المعيار الرابع: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة للتخطيط التعليمي، وتنويع استخدام أساليب التعليم حسب المراحل المختلفة لنمو المتعلمين.

[1]New Jersey Department of Education.. New Jersey professional standards for teacher & school Leaders. www.state.ni.us/education, (2004).

المعيار الخامس: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لاستراتيجيات التقويم المتعددة وفهم آليات تطبيقها في العملية التعليمية التعلمية.

المعيار السادس: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لسلوكيات المتعلمين مع تهيئتهم لبيئة تعلم آمنة ومحترمة تشجع على الفاعل الإيجابي في قسم الدراسة.

المعيار السابع: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة للحاجات الخاصة للمتعلمين وتلبيتها.

المعيار الثامن: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لتقنيات الاتصال الفعال في العملية التعليمية التعلمية.

المعيار التاسع: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة للقدرة على بناء علاقات مع المجتمع المحيط بالعملية التعليمية لدعمها.

المعيار العاشر: يتضمن هذا المعيار فهم الأساتذة لكيفية تأمل وضعهم الحالي وتقويم أدائهم ومتابعة فرص نموهم المهني بشكل محترف.

وحددت الإدارة العامة للتعليم بولاية ويسكنسون Wisconsin المعايير التي يتم بموجبها منح الترخيص التي تسمح بممارسة مهنة التدريس، وأهم ما جاء فيها ما يلي[1] :

(Wisconsin Department of Public Instruction, 2007)

- معرفة مواضيع التدريس.
- معرفة كيفية نمو المتعلمين.
- معرفة كيفية تعلم المتعلمين
- معرفة أن المتعلمين يتعلمون بصورة مختلفة.

[1] Wisconsin Department of Public Instruction.. teacher development &licensure. http//.dpi.stste.we.us/tepd/stand10.html. (2007)

- معرفة كيفية التدريس.
- معرفة كيفية إدارة الأقسام

وحددت وكالة التدريب والتنمية بإنجلترا (TDA) معايير جودة الأداء التدريسي للأساتذة والمعلمين **(Training & Development Agency for school, 2007):**

- حالة الأساتذة الصحية.
- علاقات المعلم مع المتعلمين.
- التنمية المهنية الذاتية.
- الاتصال والعمل مع الأخرين في الفريق.
- التخطيط
- توفير المناخ الإيجابي في بيئة التعلم.
- معرفة مواضيع المنهج.
- استراتيجيات التدريس والتعلم.
- التقييم والتوجيه وإعطاء التغذية الراجعة.

وقد حددت هذه الوكالة [1](TDA,2007) المؤشرات المتضمنة في معايير المعلم تبعا لاختلاف مستوى المعلم، حيث تبدأ بمؤشرات المعلم المبتدئ وتنتهي بمؤشرات المعلم المتميز، وقد تم تحديد هذه المعايير لدعم جانب التميز عند الأساتذة ومساعدتهم في تحديد احتياجاتهم المهنية وتوسيع خبرتهم

[1] Training& developmentAgency for school. professional standards for teacher. London: http//tda.gov.uk/standrads.2007

ضمن مراحل مهنتهم الحالية وقد أوصت هذه الوكالة بضرورة وضع معايير المعلم كأحد الشروط الأساسية للتعاقد مع الأساتذة، مع العمل على اعدادهم وتأهيلهم مهنيا وفقا لهذه المعايير.

وبناء على ما سبق يتضح جليا أن معايير أداء الأساتذة الي حددتها بعض الهيئات الدولية عالجت الابعاد المختلفة لشخصية الأستاذ فقد أكدت ضرورة امتلاكه المعارف بالقدر الكافي الذي يمكنه من التعامل بفعالية مع المناهج الدراسية للمادة التي يقوم بتدريسها وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، وإعداد المتعلمين للتمكن من التعامل مع المتغيرات المعاصرة، مع امتلاك الأستاذ للإمكانات والقدرات التي تمكنه من مواكبة كل جديد في العملية التربوية وفي المجتمع الخارجي.

4.2 أهداف جودة الأداء التدريسي

تهدف جودة الأداء التدريسي إلى تحسين أداء الأستاذ بما يسهل تحقيق أهداف المؤسسة التربوية، وتحسين ورفع معنويات الأساتذة، ويرى (الدسوقي، 2011) [1]أن جودة الأداء التدريسي تهدف إلى خلق ثقافة التطوير داخل المؤسسة التربوية من خلال تنمية العلاقات المهنية بين العاملين فيها، ومن بينهم الأساتذة، وحث الأساتذة على تقديم المبادرات للتحسين والتطوير في العملية التعليمية، ومن جهته يؤكد بولسن(Paulsen , 2002) [2] أن الهدف الرئيسي لجودة الأداء التدريسي هو اسهامه بإشعار الأساتذة بمسؤوليتهم.

فعندما يشعر الأستاذ بأن نشاطه واداءه في العمل موضع تقويم من قبل المدير أو المشرف التربوي، وإن نتائج هذا التقويم سيترتب عليها اتخاذ قرارات مهمة تؤثر على حاضر ومستقبل مهنته

[1] الدسوقي عيد. مستقبل المعلم والتعليم. القاهرة. المكتب الجامعي الحديث. 2011

[2] Michael B Paulsen .Evaluating Teaching Performance. new directions for institutional research, no. 114. .2002

فإنه سيشعر بمسؤولية تجاه نفسه والعمل معا وسوف فيبذل كل جهده وطاقته التي يمتلكها لتأدية عمله على أحسن وجه، كما تخلق شعورا لدى الفرد بانتمائه للجهة التي يعمل فيها، ويحفزه على المساهمة الجادة في تحقيق الأهداف المرسومة.

5.2 أهمية جودة الأداء التدريسي

ان إدراك الأستاذ لأهمية أدائه التدريسي يجعله على وعي دائم بنواحي القوة ونواحي القصور في أدائه التدريسي ، وتحديد المجالات التي تجعل الإجراءات العلاجية أمرا مرغوبا مما يعد مؤشرا للنضج المهني ، ومساعدا في تشخيص نقاط الضعف والقوة في أدائه المهني ، في كونها تقوي دافعيتهم نحو العمل وتتيح لهم فرصة لتحقيق الذات في مجال المهنة وذلك في كونها توفر أداة موضوعية تسمح بالتمييز بين الأفراد عند صرف الأجور التشجيعية أو منح العلاوات والمكافآت ، وتسهم في دعم العلاقة بين العاملين والإدارة، وتسهم في اقتراح مجموعة من الوسائل والطرق المناسبة لتطوير بيئتهم الوظيفية بأساليب علمية وباستمرار.

حيث بينت (جاد، 2003) [1]أهمية جودة الأداء التدريسي كما يلي:

- تحسين نوعية التعليم المقدم للتلاميذ وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من الأستاذ لإمكانية التطوير، سواء كان في طريقة التدريس أو بيئة التعليم أو في مصادر التعليم.
- تشخيص الاحتياجات الفردية للأساتذة من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعلم الفعال، وهو ما يمكن اعتباره تقويما مرحليا.

[1] جاد ايناس. تقويم معلم الرياضيات بالمرحلة الاعدادية . مصر. رسالة ماجستير غير منشورة ن جامعة المنصورة. 2003.

- تنمية مهارات، ومعلومات الأستاذ المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر للمنهاج المدرسي.

وتضح مما سبق أن أهمية جودة الأداء التدريسي للأستاذ في معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ أهدافه، ومعرفة مدى فهمه واستيعابه للمعلومات والمهارات الجديدة التي تحدثها متغيرات العصر، وتحديد قدرة الأستاذ وابداعاته، وجوانب القوة والضعف عنده والقدرة على التنبؤ بسلكه التدريسي مستقبلا.

6.2 تقويم جودة الأداء التدريسي

تقويم الأداء التدريسي عملية تقوم على أساس علمي، تستهدف اصدار أحكام دقيقة وموضوعية حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية، وتحديد جوانب القوة والقصور في كل منها وذلك لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما يتم الكشف عنه من ضعف وقصور وتثمين وتعزيز نقاط القوة.

ولما نتبنى تطبيق فلسفة الجودة في العملية التعليمية يقتضي ذلك ضرورة وجود مواصفات قياسية أدائية لكل الفاعلين في العملية التربوية على اعتبار أنهم الأساس في بلوغ الجودة، وقبل عملية تقويم الأداء يجب تحديد المعايير التي يتم في ضوئها تقويم الأداء، والقيام بقياس الأداء للفعلي للأستاذ باستخدام مقياس أو أكثر ويتم بعد ذلك مقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المعياري وتحديد الفرق بينهما، وبعدها مناقشة الأستاذ لاتخاذ القرارات المناسبة.

ويرى كل من (Passos , 2009)[1] و (Lin, Jingchen, & Andshihan, 2010)[2] أن الأهداف التي ينبغي تحقيقها من تقويم جودة الأداء التدريسي للأستاذ تتمثل في تزويده بالتغذية الراجعة اعن أدائه

[1] Ana Passos . Compartive Analysis of Teacher Competence and ITS EFFECT ON Pupil Performance in Upper Primary Schools. Mozmbique. Faculty of Education University of Pretoria.2009 .

[2] Rilin Lin ،XIE Jingchen & ،Yoay-Chau Jeng Andshihan. The Relationship between Teacher Quality and Teaching Effectiveness Perceived by Students from Industrial Vocational High Schools.2010.-167 ،(2)1 .187

التدريسي ومدى فاعليته، وإعطاءه مؤشر جيد لقياس أدائه، لغرض الترقية والنمو المهني، والكشف عن نقاط القوة في الأداء التدريسي لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها بغرض تحسين جودة أدائه التدريسي والرفع من نوعيته، وحثه على مواكبة التطورات والمستجدات العلمية وبالتالي الوصول به إلى تنمية مهاراته المختلفة في التدريس.

ملخص

إن تبني التربية لنظام الجودة هو استجابة ضرورية لمتطلبات المجتمع الراهنة، ولميزات هذا العصر الذي يعتبر بحق، عصر الجودة، نتيجة التطورات والتغيرات المتلاحقة في مختلف مجالات الحياة، والتي فرضت على الدول الجري وراء تحقيق الجودة في شتى المجالات، وخاصة في المجال التعليمي لأن مخرجات هذا القطاع تعتبر مدخلات للقطاعات الأخرى، وإن تحقق جودة التعليم في أي مستوى من المستويات يقتضي تحقق جودة الأداء التدريسي للأستاذ في كل مرحلة من مراحله (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وحسن اختيار استراتيجية التدريس الملائمة لكل نشاط مع ضرورة توفير الوسائل التي تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1 -الدراسة الاستطلاعية.

1- منهج الدراسة.

2- مجتمع الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- حدود الدراسة

5- أدوات الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. الدراسة الاستطلاعية

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين:

1-1 المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية

هدفت هذه الدراسة للوقوف على بعض المؤشرات لاتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات وذلك بغرض استخراج مجموعة من المؤشرات التي تساعد الباحث في بناء مقياس الاتجاهات نحو المناهج والتعرف أكثر على أراء الأساتذة حول هذه المناهج

وشارك في هذه المرحلة (32) أستاذا للتعليم المتوسط يدرسون ببعض متوسطات مدينة الأخضرية وهي (متوسطة عبد الله بربار، متوسطة درموش رابح، متوسطة محمد القرومي، متوسطة بولنوار مولود ومتوسطة أحمد بن صالح عيادي) وقد تم استخدام استمارة نصف موجهة تخدم هدف الدراسة، مكونة من محورين، الأول يتعلق بوجهات نظر الأساتذة حول عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة وطرق التدريس، أساليب التقويم)، أما المحور الثاني يتعلق بوجهات نظر أساتذة التعليم المتوسط حول التكوين الذي تلقوه، بخصوص مناهج الجيل الثاني.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. **آراء الأساتذة حول أهداف مناهج الجيل الثاني:** نجد نسبة (43.75%) من الأساتذة يرون أن أهداف مناهج الجيل الثاني هي أهداف جيدة وواقعية ويمكن تجسيدها على ارض الواقع إذا توفرت مجموعة من الشروط، ونسبة (31.25%) من الأساتذة يرون أنها أهداف جيدة وواقعية يمكن تجسيدها بالإمكانيات الحالية، في حين نسبة (25%) يرون بأنها أهداف غير واقعية ولا يمكن تحقيقها عبر أرض الواقع.

2. آراء **الأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني:** نجد نسبة (28.12%) يرون بأن محتوى مناهج الجيل الثاني محتوى لا يتلاءم مع المراحل العمرية للمتعلمين، ونسبة (21.87%) يقرون بأنه محتوى لا يخدم المتعلم، ونسبة 18.78% يرون بأنه محتوى منطقي يمكن تطبيقه، ونسبة 15.62% يقرون بأنه محتوى جيد يحتاج إلى تعديلات، ونسبة 9.37% يرون بأن المحتوى جيد ولكنه يمتاز بالكثافة، ونسبة 6.25 يرون بأنه محتوى منطقي توجد بعض الصعوبات في تطبيقه.
3. آراء **الأساتذة حول طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في مناهج الجيل الثاني:** نجد نسبة 65.62 % من الأساتذة يرون بأنها استراتيجيات تعتمد على التعلم النشط وحرية المتعلم في حين نجد نسبة 34.37%يرونها بأنها استراتيجيات فعالة وتحقق الكفاءات المرجوة.
4. آراء **الأساتذة حول الوسائل التعليمية:** نجد نسبة 46.87% من الأساتذة يرون بأن الوسائل التعليمية غير متوفرة لتنفيذ وتطبيق محتوى المناهج الجيل الثاني وتحقيق أهدافه، ونسبة 53.12% من الأساتذة يقرون بأن الوسائل التعليمة الموجودة غير كافية لتنفيذ محتوى مناهج الجيل الثاني وتحقيق أهدافه.
5. آراء **الأساتذة حول أساليب التقويم التربوي:** يرى كل الأساتذة أن أنواع التقويم التربوي غالبا يستخدم (التشخيصي، التكويني، التجمعي) في مناهج الجيل الثاني، وأن نسبة 56.25 % من الأساتذة يرون أن عملية التقويم في مناهج الجيل الثاني تقوم الجوانب الثلاث من شخصية المتعلم (معرفية، نفس حركية وجدانية).
6. آراء **الأساتذة حول التكوين المقدم لتنفيذ مناهج الجيل الثاني:** نجد نسبة 65.62% من الأساتذة يعتبرن بأنه تكوين يغلب عليه الطابع النظري، ونسبة 21.87%منهم يعتبرون بأنه

تكوين ممزوج بين النظري والتطبيقي، في حين 12.5% منهم يرون بأنه تكوين جيد ولكن مدته قصيرة وغير كافية.

7. **مقترحات الأساتذة حول مناهج الجيل الثاني:** نجد نسبة 46.87 % من الأساتذة يقترحون مراجعة مناهج الجيل الثاني، ونسبة 34.37% يرون بضرورة تغييرها نهائيا، في حين نسبة 18.75% يرون أنه من الأفضل الاحتفاظ بها مع توفير الوسائل الممكنة لتنفيذها.

2-1 المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية:

هدفت المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية مقياس اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني المتمثلة في الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات)، وذلك من خلال التطبيق الأولي للمقياس على عينة قدرها 115 استاذاً بولاية البويرة، في الفترة الممتدة 02 – 26 فيفري 2017، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 3 الحدود المكانية والبشرية للدراسة الاستطلاعية.

مؤسسات التدريس (المتوسطات)	اللغة العربية	الرياضيات	الاجتماعيات	الفيزياء	العلوم	الفرنسية	الانجليزية	المجموع
متوسطة محمد القرومي	5	2	2	3	3	2	3	20
متوسطة بربار عبد الله	4	5	2	3	2	4	1	21
متوسطة بوقري بوعلام	2	3	4	3	3	2	0	17
متوسطة درموش رابح	5	4	4	3	3	3	3	25
متوسطة مخازني لونيس	2	2	3	3	1	2	1	14
متوسطة قعلول حمود	4	5	2	1	2	2	2	18
المجموع	22	21	17	16	14	15	10	115

اما بالنسبة لخصائص الأساتذة المشاركين في الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في الخبرة المهنية كما هي مبينة في الجدولين رقم (4).

جدول رقم 4 خصائص المشاركين في الدراسة الاستطلاعية وفقاً للخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	عدد الأفراد	النسبة
أقل من 5 سنوات	35	%30.4
من 5-10 سنوات	40	%34.8
من 10-15 سنة	18	%15.7
أكثر من 15 سنة	22	%19.1
المجموع	115	%100

*ملاحظة: نتائج المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية (تعرض في عنصر أدلة صلاحية مقياس اتجاهات أساتذة نحو مناهج الجيل الثاني)

2. الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة

نظرا لدراستنا الحالية والتي تهدف إلى التعرف على طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، ومستوى كل من الرضا الوظيفي وجودة الأداء التدريسي عند أساتذة التعليم المتوسط، وإلى التعرف على طبيعة علاقتها بالرضا الوظيفي والأداء التدريسي، اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، لأنه يتناسب مع الهدف المذكور أعلاه، بحيث من شروط هذا المنهج استخدام أدوات وأساليب القياس وتفسير واستنتاج طبيعة العلاقات بالنسبة لموضوع دراستنا وتحليلها.

2.2 المشاركون في الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة للوصول إلى الافراد المشاركين نوعين من العينات أولا: عينة عرضية وتمثلت في توزيع مقاييس الكترونية عبر موقع(Google form) تم توزيعها عبر صفحات خاصة بأساتذة التعليم المتوسط في مواقع التواصل الاجتماعي حتى يتسنى لنا الوصول لمختلف مناطق الوطن ، وثانيا استخدم الباحث أسلوب كرة الثلج من خلال احتكاكه بالوسط التربوي وتواصله مع بعض الزملاء من خلال المساعدة في توزيع المقاييس الكترونيا لزملائهم وبهذا قد بلغ عدد المشاركين في الدراسة (481) استاذاً واستاذةً..ويمكن ادراج خصائص المشاركين في هذه الدراسة وتوضيحها كما يلي:

جدول رقم5 خصائص المشاركين في الدراسة وفقاً لنمط التكوين والجنس والخبرة المهنية

نمط التكوين			الخبرة المهنية				المجموع
			أقل من 5سنوات	من5 إلى 10سنوات	من10إلى15سنة	أكثر من 15سنة	
الليسانس	الجنس	ذ	36	24	5	/	**65**
		أ	**85**	**49**	**20**	**/**	**154**
	المجموع		121	73	25	/	**219**
المدارس العليا	الجنس	ذ	3	6	6	/	**15**
		أ	22	29	6	/	**57**
	المجموع		**25**	**35**	**12**	**/**	**72**
إدماج في المنصب	الجنس	ذ	/	12	13	21	**46**
		أ	/	16	24	25	**65**
	المجموع		**/**	**28**	**37**	**46**	**111**
معهد تكنولوجي	الجنس	ذ	/	/	/	39	**39**
		أ			/	40	**40**

	المجموع		/	/	/	79
المجموع	الجنس	ذ	39	42	24	165
		أ	107	94	50	316
	المجموع		146	136	74	481

جدول رقم 6 خصائص المشاركين في الدراسة وفقا لطبيعة مادة التدريس والجنس والخبرة المهنية

المادة			الخبرة				المجموع
			أقل من 5سنوات	من5 إلى 10سنوات	من10إلى15سنة	أكثر من 15سنة	
علمي	الجنس	ذ	19	23	6	27	75
		أ	46	36	21	26	129
	المجموع		65	59	27	53	204
أدبي	الجنس	ذ	16	16	16	25	73
		أ	41	43	22	23	129
	المجموع		57	59	38	48	202
لغة أجنبية	الجنس	ذ	4	3	2	8	17
		أ	20	15	7	16	58
	المجموع		24	18	9	24	75
المجموع	الجنس	ذ	39	42	24	60	165
		أ	107	94	50	65	316
	المجموع		146	136	74	125	481

من خلال الجدولين أعلاه يتضح لنا أن توزع المشاركين في الدراسة حسب الجنس تمثلت في (165) استاذاً و(316) استاذةً ، وكذلك بلغ عدد الأساتذة المتخرجين الحاصلين على شهادة الليسانس(219) أستاذا وخريجي المدارس العليا للأساتذة 72 أستاذا بينما المتخرجين من المعهد

التكنولوجي 79 أستاذا والمدمجين في المناصب 111 أستاذا حيث نميز هنا بين فئتين فئة تلقت تكويناً عالي المستوى رغم اختلاف التكوين بينهما وهما المتخرجين من المدارس العليا والمتخرجين من المعهد التكنولوجي ، وفئة لم تتلقى التكوين الا بعد توظيفها وهي المدمجين في المناصب (فئة تتمتع بخبرة أكثر من 8 سنوات) لأن آخر ادماج قامت به وزارة التربية الوطنية كان سنة 2011 ، أما فئة الحاصلين على الليسانس فقامت الوزارة بتوظيفهم عن طريق مسابقة وطنية واجراء تكوين قصير المدى قبل التحاقهم بمناصبهم.

أما بخصوص توزع المشاركين في الدراسة حسب المواد المدرسة فكانت 204 أستاذ مادة علمية حيث شملت المواد التالية (الرياضيات، الفيزياء، علوم الطبيعة والحياة،) و202 مادة أدبية حيث شملت المواد (اللغة العربية، الاجتماعيات) و75 أستاذ لغة أجنبية وشملت (الفرنسية، والانجليزية) وتوزع العينة حسب الأقدمية فكان 146 أستاذ أقل من 5سنوات و136 أستاذا من 5إلى 10سنوات هذا يعكس العدد الهائل الذي تم توظيفه من وزارة التربية في الخمس سنوات الأخيرة بعد تقاعد عدد كبير من الأساتذة خاصة بعد صدور القانون الجديد للتقاعد.

3.2 الحدود الزمنية والمكانية

تم اجراء هذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من 06 أكتوبر 2019 إلى غاية 15 جانفي 2020 وشملت أغلب ولايات الوطن كما هي موضحة في الملحق رقم 12 ص 302

4.2 أدوات الدراسة

2-4-1 مقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني

وصف المقياس: بعد عدم توصل الباحث إلى مقياس تتوفر فيه شروط الصلاحية قام ببناء مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني، بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي، واستندا على المكونات الثلاث للاتجاه (معرفي، سلوكي، وجداني) وذلك بالاعتماد على القانون التوجيهي للتربية الوطنية 2008، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة للمنهاج، دراسة عبد الله لبوز (2011)، محاضرات عبد الله لوصيف في تكوين الأساتذة في مناهج الجيل الثاني، وكتاب (عطية ، الجودة الشاملة والمنهج، 2008)[1]، بالإضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية في مرحلتها الأولى، بالإضافة إلى الأدب النظري للمناهج، وبعدما قام الباحث بصياغة فقرات المقياس عرضه على عدد من الأساتذة الجامعيين لتحكيمه، وبعد القيام بالتعديلات وفقا للملاحظات المقدمة تم التطبيق الأولي للتحقق من أدلة صلاحيته (الصدق، الثبات) وبعد التحقق منها وحذف البنود الغير صادقة أصبح المقياس يتكون من 55 بند وأربعة أبعاد على النحو التالي.

جدول رقم 7 أبعاد مقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني

الأبعاد	عدد البنود	البنود السالبة
الاتجاه نحو أهداف المنهاج	**16 بندا**	**2. 9. 12. 14**
الاتجاه نحو محتوى المنهاج	**15 بندا**	**19، 21، 23، 26، 28، 30**
الاتجاه نحو وسائل وطرق التدريس	**14 بندا**	**32، 34، 36، 38، 41، 43**

[1]عطية محسن علي، مرجع سبق ذكره.

الاتجاه نحو أساليب التقويم	**10 بنود**	**47، 48، 49، 51، 51**
المجموع	**55 بندا**	**21 بندا**

طريقة تصحيح المقياس: المقياس يحتوي على بنود ايجابية وأخرى سلبية، ويتم اعطاء درجات تتراوح بين (1،2،3،4،5) حسب تسلسل البدائل بالنسبة للبنود السلبية والعكس بالنسبة للبنود الإيجابية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 8 طريقة تصحيح المقياس الاتجاهات نحو مناهج الجيل الثاني

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
الإيجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق: لاختبار صلاحية مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني قام الباحث من التحقق من صدقه باستخدام نوعين من الصدق وهما صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين، وصدق المفهوم من خلال صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحتوى من خلال آراء المحكمين:

اعتمد الباحث على أراء المحكمين، حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين عددهم (07) من المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية ومفتشين للحكم على مدى صلاحية وصدق بنود المقياس، علما أنه قدم إليهم ملخص من البحث يحوي (مقدمة البحث، أهداف

البحث، مشكلة البحث، فرضيات البحث) وذلك قصد ابداء آرائهم حول وضوح المقياس، مدى ارتباط بنوده بأبعادها، كما طلب منهم الباحث تقديم اقتراحات للبنود التي يلاحظون أنها لا تخدم الموضوع وما هي البنود التي ينصح بتعديلها أو حذفها، وبعدما قام جميع المحكمين بالاطلاع على الاستمارات وإبداء جملة من التعليقات والملاحظات عليها، تم إلغاء 13عبارة من المقياس، وتعديل 9 عبارات بناءا على ما اتفق عليه أكثر من 80 بالمائة من المحكمين، والجدولان رقم (9 و10) يوضحان ذلك

جدول رقم 9 العبارات التي اقترح المحكمين حذفها من مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني

الرقم	العبارة المحذوفة
1	أهداف مناهج الجيل الثاني ترتبط بأهداف التربية الوطنية.
2	مناهج الجيل الثاني تعكس متطلبات المجتمع والمواصفات التي يريدها.
3	يدعم محتوى مناهج الجيل الثاني التراث الثقافي للأمة
4	محتوى مناهج الجيل الثاني يربط بين المواد المختلفة
5	توظف في مناهج الجيل الثاني التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية
6	طرق التدريس في مناهج الجيل الثاني تبتعد عن التلقين.
7	مناهج الجيل الثاني تشجع على التعلم الذاتي.
8	مناهج الجيل الثاني تهتم بالتفاعل الإيجابي للمتعلم
9	المناهج الحالية تحتاج إلى تطوير أكثر
10	التقويم في مناهج الجيل الثاني أسهل من المناهج السابقة
11	يستعمل الأستاذ التقويم من طرف الأقران
12	أرى أن هناك مبالغة في التقويم على حساب بناء التعلمات
13	يستعمل الأستاذ دفتر متابعة نمو الكفاءة لكل تلميذ

جدول رقم 10 العبارات التي اقترح المحكمين تعديلها من مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني.

الرقم	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	مناهج الجيل الثاني تكسب المتعلم مهارات كافية للتعلم اللاحق	مناهج الجيل الثاني تراعي متطلبات المراحل الدراسية اللاحقة.
2	مناهج الجيل الثاني لا تعبر بصدق عن فلسفة المجتمع الجزائري.	تعبر مناهج الجيل الثاني عن فلسفة المجتمعات الغربية .
3	مناهج الجيل الثاني تؤكد على الشخصية الجزائرية ووحدة الأمة	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى ترسيخ وحدة الأمة.
4	محتوى مناهج الجيل الثاني يعكس ثقافة المجتمع وقيمه.	محتوى مناهج الجيل الثاني يجسد التراث الثقافي للمجتمع الجزائري وقيمه.
5	محتوى مناهج الجيل الثاني لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصص له	محتوى مناهج الجيل الثاني يفوق الحجم الساعي المخصص له
6	الأنشطة اللاصفية لا تلقى قبولا واسعا من طرف المتعلمين	تلقى الأنشطة اللاصفية نفورا من طرف المتعلمين
7	الوسائل التعليمية لا توفر الوقت	استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة يستنزف من الوقت المخصص للدرس
8	يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف	يجد الأستاذ سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل القسم
9	لم أتلقى التكوين اللازم لتطبيق التقويم بكل أنواعه.	الأستاذ ينقصه التكوين ليتمكن من لتطبيق التقويم بكل أنواعه.

صدق المفهوم باستخدام الاتساق الداخلي: ولقد اجري صدق المفهوم باستخدام الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود في الأبعاد الأربع والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والنتائج مبينة في الجداول التالية.

جدول رقم 11ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
1	0.659**	9	0.706**
2	0.437**	10	0.381**
3	0.590**	11	0.663**
4	0.651**	12	0.790**
5	0.589**	13	0.755**
6	0.702**	14	0.768**
7	0.610**	15	0.580**
8	0.551**	16	0.689**
الارتباط دال عند (0.01)			

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الأول (الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت كل الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وعددها (16) بندا، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين البند (12) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,38) كأدنى ارتباط كان بين البند (10) والدرجة الكلية للبعد ككل، وعموما يمكن القول بأن البعد الأول (الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني) صادق.

جدول رقم 12 ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو محتوى مناهج الجيل الثاني

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
1	0.514**	9	0.527**
2	0.598**	10	0.715**
3	0.079	11	0.614**
4	0.306**	12	0.316**
5	0.520**	13	0.732**

6	0.686**	14	0.598**
7	0.548**	15	0.517**
8	0.487**	16	0.294**
** الارتباط دال عند (0.01)			

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الثاني (الاتجاه محتوى مناهج الجيل الثاني) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت أغلب الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وعددها (15) بندا، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.73) كأعلى ارتباط كان بين البند (13) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,29) كأدنى ارتباط كان بين البند (16) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنه نستنتج بأن البعد الثاني (الاتجاه نحو محتوى مناهج الجيل الثاني) صادق مع ضرورة حذف البند (3) الذي كان غير دالا بقيمة ارتباط بلغت (0.07).

جدول رقم 13ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
1	0.310**	8	0.521**
2	0.459**	9	0.448**
3	0.319**	10	0.227*
4	0.285**	11	0.530**
5	0.497**	12	0.412**
6	0.503**	13	0.543**
7	0.498**	14	0.194*
الارتباط دال عند (0.01)			
*الارتباط دال عند (0.05)			

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الثالث (الاتجاه نحو الوسائل والأنشطة وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت أغلب

الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وعددها (12) بندا، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,54) كأعلى ارتباط كان بين البند (13) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,19) كأدنى ارتباط كان بين البند (14) والدرجة الكلية للبعد ككل هذا الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا(0.05) ، ومنه نستنتج بأن البعد الثالث (الاتجاه نحو الوسائل والأنشطة وطرق التدريس في مناهج الجيل الثاني) صادق.

جدول رقم 14ارتباط البنود مع بعد الاتجاه نحو التقويم مناهج الجيل الثاني

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
1	0.487**	8	0.328**
2	0.022	9	0.157
3	0.564**	10	0.350**
4	0.433**	11	0.544**
5	0.285**	12	0.507**
6	0.014	13	0.618**
7	0.668**		
الإرتباط دال عند (0.01)			

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الرابع (الاتجاه نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت أغلب الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)و عددها (10) بنود ، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,66) كأعلى ارتباط كان بين البند (7) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,28) كأدنى ارتباط كان بين البند (5) والدرجة الكلية للبعد ككل، في حين نجد أن ثلاثة بنود فقط وهم رقم (2) و(6) و(9) كانوا غير

دالين، وعموما يمكن القول بأن البعد الرابع(الاتجاه نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني) صادق مع ضرورة حذف البنود الغير دالة إحصائيا.

جدول رقم 15ارتباطات درجات الأبعاد مع درجة المقياس الكلية

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
الاتجاه نحو أهداف المناهج	**0.889**	**الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس**	**0.844**
الاتجاه نحو محتوى المناهج	**0.905**	**الاتجاه نحو التقويم**	**0.828**
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)			

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول (الاتجاه نحو أهداف المناهج) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.89)، وبالنسبة لارتباط البعد الثاني (الاتجاه نحو محتوى المناهج) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.90)، وبالنسبة لارتباط البعد الثالث (الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس والانشطة) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.84)، وبالنسبة لارتباط المحور الرابع (الاتجاه نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.83)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق.

الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم16ثبات مقياس عن طريق ألفا كرونباخ

الأبعاد	معامل α	عدد العبارات
الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني.	0.903	16
الاتجاه نحو محتوى مناهج الجيل الثاني	0.826	15
الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس	0.664	14
الاتجاه نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني	0.693	10
المقياس ككل	0.932	55

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة ألفا للبعد الأول (الاتجاه نحو أهداف المناهج) (0.90)، وبالنسبة للبعد الثاني (الاتجاه نحو محتوى المناهج) (0.82)، وبالنسبة للبعد الثالث (الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس والانشطة) (0.66)، وبالنسبة للبعد الرابع (الاتجاه نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني) (0.69)، وبلغت (0.93) بالنسبة للمقياس ككل وهي قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت.

معايير تصنيف اتجاهات الأساتذة حسب درجاتهم على أبعاد المقياس:

حدد الباحث طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو أبعاد المقياس (عناصر المنهاج) كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم 17طبيعة الاتجاه نحو عناصر المنهاج حسب الدرجات الخام للأبعاد

الأبعاد	سالب	محايد	موجب
الاتجاه نحو أهداف مناهج الجيل الثاني.	37-16	59-38	80-60
الاتجاه نحو محتوى المناهج	35-15	56-36	75-57
الاتجاه نحو الوسائل وطرق التدريس والأنشطة	33-14	52-34	70-53
الاتجاه نحو التقويم في المناهج	23-10	36-23	50-36

8. ملاحظة: نشير إلى أننا لم نتعامل مع الدرجة الكلية للاتجاهات وبالتالي لم نوضح معايير تصنيفها نظرا لكوننا نتعامل مع أبعاد المقياس كما يلي وهي (أهداف مناهج الجيل الثاني، محتوى المناهج، الوسائل وطرق التدريس والأنشطة، التقويم في المناهج)، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

2-مقياس الرضا الوظيفي للأستاذ[1]: أعد هذا المقياس الباحث علي سراي سنة 2016 بهدف التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للأستاذ الجزائري حيث يتضمن هذا المقياس خمس أبعاد.

- البعد الأول: الرضا عن المردود المادي للمهنة، يتكون من 10 بنود (05، 09، 13، 21، 31، 33، 34، 39، 44، 50)
- البعد الثاني: الرضا عن العلاقة بالمسؤولين، يتكون من 14 بندا (02، 04، 12، 14، 16، 18، 19، 22، 29، 30، 36، 38، 40، 51)
- البعد الثالث: الرضا عن المهنة وظروفها، يتكون من 12 بندا (03، 07، 10، 15، 23، 26، 27، 35، 42، 45، 48، 49)
- البعد الرابع: الرضا عن المكانة الاجتماعية للأستاذ، يتكون من 06 بنود (01، 20، 24، 28، 41، 52)
- البعد الخامس: الرضا عن العلاقة بالزملاء والتلاميذ والأولياء، يتكون من 10 بنود (06، 08، 11، 17، 25، 32، 37، 43، 46، 47)

[1] سراوي علي ،2016، مرجع سبق ذكره.

طريقة تصحيح المقياس: اعتمد الباحث طريقة ليكرت في بناء المقياس ويصحح بإعطاء البدائل درجات كما في الجدول التالي:

جدول رقم 18 طريقة تصحيح استجابات الأساتذة على مقياس الرضا الوظيفي

نوع البنود	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	محايد	محايد إلى حد ما	معارض بشدة
إيجابية	5	4	3	2	1
سلبية	1	2	3	4	5

معايير التصحيح وتفسير النتائج: حدد مصمم المقياس مستويات الرضا الوظيفي كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم 19 مستويات الرضا الوظيفي

الدرجة الكلية الخام	الدرجة المعيارية التائية	مستويات الرضا الوظيفي
109 – 159	13 – 39	منخفض
160 – 194	40 – 57	متوسط
195 – 247	58 – 85	مرتفع

الخصائص السيكو مترية للمقياس.

الصدق: تم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي.

صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية لإبداء رأيهم فيه.

صدق التكوين الفرضي: وتم ذلك عن طريق صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه، وارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم 20 معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	** 043	14	** 0.39	27	** 0.40	40	** 0.35
2	** 023	15	** 0.41	28	** 0.22	41	** 0.28
3	** 0.38	16	** 0.16	29	** 0.42	42	** 0.28
4	** 0.27	17	** 0.36	30	** 0.23	43	** 0.41
5	** 0.31	18	** 0.43	31	** 0.16	44	** 0.21
6	** 0.31	19	** 0.16	32	** 0.35	45	** 0.15
7	** 0.35	20	** 0.40	33	** 0.31	46	** 0.25
8	** 0.19	21	** 0.47	34	** 0.34	47	** 0.37
9	** 0.33	22	** 0.50	35	** 0.20	48	** 0.32
10	** 0.48	23	** 0.26	36	** 0.21	49	** 0.50
11	** 0.24	24	** 0.34	37	** 0.46	50	** 0.27
12	** 0.40	25	** 0.33	38	** 0.27	51	** 0.39
13	** 0.43	26	** 0.36	39	** 0.24	52	** 0.30

- ** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن أغلب معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وهذا ما يدل على الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم 21 معاملات ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي.

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول: الرضا عن المردود المادي للمهنة	**0.80 **
البعد الثاني: الرضا عن العلاقة بالمسؤولين	**0.68 **
البعد الثالث: الرضا عن المهنة وظروفها	**0.78 **
البعد الرابع: الرضا عن المكانة الاجتماعية للأستاذ	**0.56 **
البعد الخامس: الرضا عن العلاقة بالزملاء والتلاميذ والأولياء	**0.79 **

- ** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

ويتضح من الجدول رقم (17) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس كانت كلها دالة عند مستوى 0.01 وهذا ما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

الثبات: ويقصد بالثبات الاتساق في درجات المقياس ودقة نتائجه، وقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة ألفا لكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

- **الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:** حيث بلغ معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة 0.84 وهو معامل ثبات يعطي درجة مناسبة من الثقة في ثبات نتائجه عند التطبيق وتم كذلك حساب معامل ثبات كل بند كما هو مبين في الجدول أدناه

جدول رقم 22 قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول: الرضا عن المردود المادي للمهنة	**0.63**
البعد الثاني: الرضا عن العلاقة بالمسؤولين	**0.69**
البعد الثالث: الرضا عن المهنة وظروفها	**0.63**
البعد الرابع: الرضا عن المكانة الاجتماعية للأستاذ	**0.47**
البعد الخامس: الرضا عن العلاقة بالزملاء والتلاميذ والأولياء	**032**
قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل	**0.84**

3-مقياس جودة الأداء التدريسي[1]:

قام ببناء هذا المقياس الباحث أحمد بن بيه سنة 2016 بهدف قياس مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة في الجزائر، وتضمن هذا المقياس ثلاث أبعاد هي بعد التخطيط للتدريس يحتوي على 12 بندا، بعد تنفيذ التدريس يحتوي على 14 بندا، بعد تقويم التعلم يحتوي على 14 بندا أعتمد في المقياس سلم ليكرت بخمس بدائل هي أمارسه دائما، أمارسه غالبا، أمارسه أحيانا، أمارسه نادرا، لا أمارسه، وقد أعطيت لهذه البدائل القيم التالية 5 ،4، 3 ،2، 1 بالنسبة للبنود الموجبة بينما أعطيت للبنود السالبة قيم عكسية.

وحددت معايير التصحيح كما يلي:

[1] بن بيه أحمد،2016، مرجع سبق ذكره.

- أكثر من 85% مستوى جودة الأداء التدريسي مرتفع.
- من 60 % إلى 85 % مستوى جودة الأداء التدريسي متوسط.
- أقل من 60 % مستوى جودة الأداء التدريسي منخفض.

الخصائص السيكو مترية للمقياس.

الصدق

استخدم الباحث أحمد بن بيه لحساب صدق المقياس الصدق التكويني عن طريق الاتساق الداخلي، بحساب الارتباطات الداخلية بين كل بند والدرجة الكلية التي لاستجابات عينة الدراسة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم 23 معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية لمقياس جودة الأداء التدريسي

البعد	البند	صدق الاتساق الداخلي	البعد	البند	صدق الاتساق الداخلي	البعد	البند	صدق الاتساق الداخلي
جودة التخطيط للتدريس	01	* 0.26	جودة تنفيذ التدريس	01	* 0.218	جودة التقويم	01	** 0.630
	02	** 0.506		02	** 0.530		02	** 0.530
	03	** 0.407		03	* 0.221		03	* 0.413
	04	** 0.440		04	** 0.515		04	** 0.463
	05	** 0.439		05	* 0.271		05	** 0.329
	06	** 0.419		06	* 0.219		06	** 0.437
	07	** 0.447		07	* 0.299		07	** 0.638
	08	** 0.403		08	** 0.518		08	** 0.508
	09	* 0.218		09	* 0.220		09	** 0.620
	10	** 0.479		10	** 0.550		10	** 0.464
	11	** 0.316		11	** 0.525		11	** 0.712

	12	** 0.456		12	** 0.523		12	** 0.600
				13	** 0.385		13	* 0.218
				14	** 0.386		14	** 0.292

- * دال عند 0.05 -* * دال عند 0.01

من الجدول أعلاه يتضح صدق الاتساق الداخلي وذلك بعد حذف البنود التي ارتباطاتها غير دالة.

الثبات:

قام مصمم المقياس بحساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ للمقياس ككل فكان يساوي $\alpha = 0.852$ وهو معدل ثبات مقبول، ثم قام بحساب معاملات الثبات لأبعاد المقياس كما هو مبين في الجدول أدناه.

جدول رقم24 قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس جودة الأداء التدريسي

البعد	معامل α لكرونباخ
جودة التخطيط للتدريس	0.605
جودة تنفيذ التدريس	0.684
جودة التقويم	0.759

ويتضح من الجدول أن معاملات ثبات أبعاد المقياس مقبولة ثم قام بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بإيجاد معامل الارتباط بين درجات بنود النصف الأول ودرجات النصف الثاني من كل بعد فتحصل على 0.705 وبعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون فأصبحت 0.827 وهو معامل ثبات مقبول.

5.2 الأساليب الإحصائية المستخدمة

بعد جمع البيانات، قام الباحث بمعالجتها عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)مستخدما الأساليب الإحصائية الملائمة للبحث وهي كما يلي :

- الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ في قياس الثبات (التناسق الداخلي).
- الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون في قياس الصدق (الاتساق الداخلي).
- الاعتماد على اختبار كولموغروف سميرنوف (Kolmogorov–Smirnov) للتحقق من التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة.
- اختبار كاف مربع (كا^2) للتعرف على طبيعة الاتجاهات و مستوى الرضا الوظيفي وجودة الأداء التدريسي
- اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات.
- الاختبار البعدي Post Hoc Tests للمقارنة الثنائية المتعددة للمتوسطات الحسابية وفق اختبار (L.S.D)لأقل فرق معنوي لتحديد لصالح من تعزى الفروق.
- معامل الارتباط بيرسون لتحديد قوة واتجاه العلاقة بين المتغيرات الكمية، طبيعة العلاقة بين الاتجاهات نحو المناهج والرضا الوظيفي وجودة الأداء التدريسي.

الفصل السادس

عرض النتائج ومناقشتها

1. الإجابة عن التساؤلات:

1.1. الإجابة عن التساؤل الأول.

1.2. الإجابة عن التساؤل الثاني.

1.3. الإجابة عن التساؤل الثالث.

1.4. الإجابة عن التساؤل الرابع

1.5. الجابة عن التساؤل الخامس.

1.6. الإجابة عن التساؤل السادس.

2 التحقق من الفرضيات

1.2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2.2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3.2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

1. التحقق من التوزيع الطبيعي

جدول رقم 25 يوضح التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الاتجاه نحو المناهج	0.035	481	0.200*	غير دال
الرضا الوظيفي	0.034	481	0.200*	غير دال
جودة الأداء التدريسي	0.034	481	0.200*	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيمة اختبار **كولموغروف سميرنوف(Kolmogorov-Smirnov)** بالنسبة للمقاييس الثلاثة جاءت غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه يمكن القول بأن بيانات المتغيرات الثلاثة تتوزع توزيعا طبعيا كما هو موضح في الملحق رقم10 .

2. الإجابة عن التساؤلات

1.2. الإجابة عن التساؤل الأول

والذي نص على ما يلي: **ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أهداف مناهج الجيل الثاني؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 26 طبيعة الاتجاهات نحو أهداف مناهج الجيل الثاني

نوع الاتجاه	التكرارات	النسبة المئوية %	قيمة كا^2 مربع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
سالب	115	% 23.90	19.838	2	0.00
محايد	176	% 36.59			
موجب	190	%39.51			
المجموع	481	%100			

نلاحظ من خلال نتائج الدراسة المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة كان اتجاههم نحو أهداف مناهج الجيل الثاني موجباً، حيث بلغ عدد أصحاب الاتجاه الموجب (190) مشاركا بنسبة (39.51 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم محايدا (176) مشاركا بنسبة (36.59 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم سالبا (115) مشاركا بنسبة (23.90 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (19.83) بمستوى دلالة أقل من (0.01) وهذه النتائج تؤكد بأن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة يحملون اتجاها موجبا نحو أهداف مناهج الجيل الثاني.

وكما هو متعارف عليه فالمناهج لابد أن يكون لها أهداف واضحة، وهذه الأخيرة تعتبر صمام الأمان، حيث أنها أول مدخلات العملية التربوية، ولكل عمل تربوي غاية وهدف يسعى للوصول اليه وإذا فقد غايته وهدفه فهو يصبح عمل عشوائي وارتجالي[1].

ويفسر الباحث الاتجاه الموجب نحو أهداف مناهج الجيل الثاني بأن هذه الأهداف قيمة وتلبي متطلبات الفرد الجزائري، وتتوافق مع قيمه، وخصائصه الاجتماعية والثقافية وهذا ما صرحت به، في منهاج كل مادة دراسية، وأن هؤلاء الأساتذة على اطلاع بالمناهج الحالية من خلال الأيام التكوينية التي قاموا بها مع المفتشين التربويين.

ويمكن تفسير الاتجاه الإيجابي أيضا بكون الفلسفة الخاصة بهذه المناهج واضحة والتي يمكن أن يكون الأساتذة قد أدركوا أهميتها ودورها في توجيه المتعلمين وتكوينهم للحياة مستقبلا.

ويمكن تفسير هذه النتائج على أن الأهداف العامة والخاصة المرسومة للمناهج الجزائرية (المعرفية والقيمية والوجدانية والمنهجية) كوثائق ونصوص نجدها تصبوا إلى مسايرة العصر، وتنتقد الواقع المعاش، وتلبي الحاجات المعرفية والتكنولوجية للمتعلمين والمجتمع[2] هذا ما يؤيد وجود اغلبية الاتجاهات نحو أهداف المناهج موجبة، كما يضيف الباحث (هنية،2017)[3] أن اهداف المناهج في الحقيقة بعيدة عن التجسيد في الواقع وبينها وبين المحتوى المقرر وطرائق تدريسه وانشطتها وأساليب التقويم بون شاسع وهذا ما يعكس بعض اتجاهات الأساتذة السالبة و المحايدة.

---

[1] بشارة الياس. المناهج التربوية. (جامعة دمشق، المحرر) دمشق.مركز التعليم المفتوح. 2006.

[2] هنية عريف. مرجع سبق ذكره. ص84.

[3] المرجع نفسه.

وكما ذكر بشير إبرير أن أهداف المنظومة التربوية لها ارتباط وثيق الصلة بالمنظومات العامة لأي مجتمع انساني فعندما يضعف المستوى الحضاري في أي مجتمع وينحط عن المستوى المطلوب الذي تقتضيه تطلعات المجتمع الحقيقية فإن ذلك يؤدي حتما إلى ضبابية الرؤيا وغموض الأفاق، وفقدان الهوية وبدلا من التأسيس لفلسفة تربوية أصيلة تتفق مع خصوصيات الأمة وثقافتها، يتم اللجوء إلى الاختيارات الأجنبية ، واستيراد النماذج التربوية الجاهزة من أمم أخرى فتزيد من غربة الفلسفة التربوية الأصيلة وتعمل على تغريبها أكثر فأكثر.[1]

و يمكن أن يفسر الباحث وجود هذه النتائج إلى أن أصحاب الاتجاه الموجب نحو أهداف المناهج قد يرون بأن هذه الأهداف قيمة وتلبي متطلبات الفرد الجزائري، وتتوافق مع الخصائص الاجتماعية والثقافية والقيم، كما بينته (وزارة التربية الوطنية ، 2008)[2] في القانون التوجيهي للتربية الوطنية، مصرحة به في منهاج كل مادة، وهذا يعتبر مؤشر على إطلاع الأساتذة أفراد عينة الدراسة عليها، بحيث عبرت هذه الأهداف عن مواصفات المواطن الجزائري التي ترغب المدرسة الجزائرية في تكوينه، ولكن لما نبحث في كيفية تحقيق هذه الأهداف نجد العكس تماما حيث نجد أن كتب اللغة العربية مثلا اقتصرت على التنويه بالعادات والتقاليد كاللباس والأطعمة والرقصات الفلكلورية، فهل هذه العادات والتقاليد يمكنها أن تشكل ذاكرة الأمة لوحدها ،وتجعل المتعلم يعتز بالانتماء لأمته وبتاريخه؟ بالإضافة إلى ذلك نجدها خالية من أي شعور بالانتماء والتميز للمجتمع الجزائري وبالتالي فقد تم افراغ اللغة من من أي محتوى يسهم في تعزيز الهوية والانتماء، وجاء الاهتمام بها من حيث

---

[1] إبرير بشير. دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط ، الأردن، 2010 ، (ط1). إربد، الأردن. عالم الكتب الحديث. 2010. ص212.

[2] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره.

المعامل وعدد ساعات الدراسة فقط، خمس (05) خمس ساعات أسبوعيا مثل مادة الفرنسية والرياضيات.

و لاحظ العديد من الباحثين مثل (بن محمد ، 2001) [1](باللموشي و جلول، 2007) [2]و (طاهيري، 2019) [3]و (خدوسي، 2015)[4] أن النخبة الفرنكوفونية المنادية بضرورة تجاوز عناصر الهوية الوطنية قد أستعملت المنظومة التربوية كأداة لفرض ايديولوجيتها.

ويتبين ذلك من خلال اهمال مواد الهوية في المعاملات ، والزمن المخصص لكل مادة، حيث نجد مادتي التاريخ والتربية الإسلامية لها معامل واحد وساعة أسبوعيا، بالإضافة إلى تفريغ المحتوى المعرفي لهذه المواد ، فمادة التاريخ لا تقدم الا معلومات جافة متعلقة بالجانب السياسي وفي الغالب تكون مفرغة من الشحنة الانفعالية التي تعزز الانتماء للوطن والأمة، والملاحظ أيضا أن الأهداف المعلن عنها تؤكد على أن التاريخ يمثل البوتقة التي تشكلت فيها الهوية الجزائرية لذلك على المتعلم

---

[1] بن محمد علي. معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية: الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية. الجزائر. دار الامة للطباعة و الترجمة و النشر والتوزيع. 2001.

[2] باللموشي عبد الرزاق ، و جلول أحمد. 151215-2007/univ-8/php. index /dz.edu-eloued.univ-www. 2007.

[3] طاهيري محمد. النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر. جامعة زيان عاشور – الجلفة-: أطروحة دكتوراه. 2019.

[4] خدوسي رابح. المدرسة والاصلاح. الجزائر. دار الحضارة. 2015.

أن يتشبع من ماضيه الوطني بكل مظاهره، دون تمييز حقبة تاريخة معينة وهذا ما أكده (ديدونة، 2006)[1] في كتابه المنظومة التربوية في الجزائر بين الأصالة والاستئصال.

وتوضيح أهم معالم ومظاهر ما رأى فيه محاولة للتغريب واستكمال لما لم يستطع الاستعمار الفرنسي استكماله أثناء وجوده في الجزائر

وعليه فالأهداف الخفية المبثوثة في المناهج التعليمية لا تتطابق مع الأهداف المصرح بها في القانون التوجيهي للتربية، وتؤدي إلى أهداف وغايات أخرى تفضي إلى القطيعة مع الهوية الوطنية فالمتعلم لن يتمكن من أن يكون شديد التعلق بقيمه، قادرا على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ولن يكون مزودا بنظام معرفي منطلق من الرؤية الوطنية والدينية في تحديد سلوكه، بل سيكون عند المتعلم فصلا بين الدين والعلم وفصلا بين الحياة العامة والخاصة،

وحسب (باللموشي و جلول، 2007) [2]يرى الكثير من المعلمين أن ما يقدم لتلاميذنا هو مجرد طلاسم يجب إعادة النظر فيها لانها تسير بنا نحو الأمية.

[1] ديدونة علي. المنظومة التربوية في الجزائر : بين ألصالة و االستئصال. الجزائر. منشورات دار نوريد. 2006.

[2] باللموشي عبد الرزاق ، و جلول أحمد، مرجع سبق ذكره.

ويمكن ان نضيف أن نتائج دراستنا الحالية اتفقت مع دراسة كل من (لبوز ع.، 2011) [1]و دراسة (هياق، 2011) [2]و دراسة (المعايعة، 2017) [3] التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الأساتذة نحو أهداف المناهج الجديدة.

2.2 الإجابة عن التساؤل الثاني

والذي نص على: "**ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني؟**"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 27 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني

نوع الاتجاه	التكرارات	النسبة المئوية %	قيمة كا^2 مربع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
سالب	257	53.43	157.588	2	0.000
حيادي	187	38.88			
موجب	37	7.69			
المجموع	481	%100			

[1] لبوز عبد الله، مرجع سبق ذكره.

[2] هياق إبراهيم، مرجع سبق ذكره.

[3] المعايعة أمل مصطفى نايف، مرجع سبق ذكره.

نلاحظ من خلال نتائج الدراسة المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة كان اتجاههم نحو محتوى مناهج الجيل الثاني سالبا، حيث بلغ عدد أصحاب الاتجاه السالب (257) مشاركا بنسبة (53.43 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم محايدا (187) مشاركا بنسبة (38.88 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم موجبا (37) مشاركا بنسبة (7.69 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (157.588) بمستوى دلالة أقل من (0.01) وهذه النتائج تؤكد بأن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة يحملون اتجاها سالبا نحو محتوى مناهج الجيل الثاني.

و يمكن أن نفسر هذه الاتجاهات السالبة للأساتذة نحو محتوى مناهج الجيل الثاني بكونه يتعارض مع الأهداف المرسومة له، وكثافته مع عدم مسايرته للفترة الزمنية المخصصة له، وبعده على البيئة المرتبطة بالمتعلم، فهو بعيدا على الواقع الاجتماعي للمتعلم، وصعوبة تطبيقه في الظروف الحالية وبالإمكانات المتاحة، كما أنها لا تراعي إمكانات المجتمع الاقتصادية، ولا تنطلق من خصائص التلاميذ العمرية والفروق الفردية بينهم، وعدم مراعاة التدرج في تقديم المعلومات بمعنى محتوى السنة السابقة لا يكمله محتوى المناهج في السنة الموالية.

كما يمكن تفسيره بأن محتوى المناهج التربوية مكثفة حيث يصعب التعامل معها مما يسبب إشكالية لدى الأستاذ لأنه يجد نفسه مرتبطا بالعامل الزمني لإنهاء برنامجه في الوقت المحدد فيجد نفسه أمام مشكلات تربوية متمثلة في عدم استيعاب التلاميذ وعدم قدرتهم على الاستجابة، والنفور من الدراسة في بعض الأحيان، فالملاحظ أن أغلب الأساتذة يجدون أن محتويات المواد الدراسية تتميز بالطول والكثافة الأمر الذي ينعكس سلبا على إتمام البرنامج الدراسي، في أغلب الأحيان بالإضافة إلى الاكتظاظ في الأقسام و عدم كفاية الوقت المخصص لهذا المحتوى وهذا ما أكدته دارسة كل من

(بدوي، 2016) [1]و (فرج الله، 2017) [2]و (بحري، 2011) واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (هياق، 2011) [3]التي توصل إلى وجود اتجاهات سلبية للأساتذة نحو محتوى المناهج، ودراسة (لونيس ، 2005)[4] التي توصلت إلى وجود اتجاهات سلبية للأساتذة نحو مهنة التعليم، في حين اختلفت مع دراسة كل من (لبوز ع.، 2011) ودراسة (هنية، 2017) التي توصلت إلى وجود اتجاهات إيجابية للأساتذة نحو محتوى المناهج.

3.2 الإجابة عن التساؤل الثالث

والذي نص على" **ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو طرق التدريس والأنشطة والوسائل في مناهج الجيل الثاني؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

---

[1] بدوي أم الخير. التغير البنائي–الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية–دراسة تحليلية لإتجاهات أساتذة التعليم المتوسط–. بسكرة: جامعة محمد خيضر. 2016.

[2] فرج الله صورية. تقويم مردود الاصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين. بسكرة: جامعة محمد خيضر. 2017.

[3] هياق إبراهيم، مرجع سبق ذكره.

[4] لونيس سعيدة. إتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو مهنة التعليم. جامعة الجزائر. رسالة ماجستير. 2005.

جدول رقم 28 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو وسائل وطرق التدريس والأنشطة في مناهج الجيل الثاني

نوع الاتجاه	التكرارات	النسبة المئوية %	قيمة كا^2 مربع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
سالب	180	37.42	175.838	2	0.000
محايد	268	55.72			
موجب	33	6.86			
المجموع	481	%100			

نلاحظ من خلال نتائج الدراسة المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة كان اتجاههم نحو وسائل وطرق التدريس والأنشطة في مناهج الجيل الثاني محايدا، حيث بلغ عدد أصحاب الاتجاه المحايد (268) مشاركا بنسبة (55.72 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم سالبا (180) مشاركا بنسبة (37.42 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم موجبا (33) مشاركا بنسبة (6.86 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (175.838) بمستوى دلالة أقل من (0.01) وهذه النتائج تؤكد بأن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة يحملون اتجاها محايدا نحو وسائل وطرق التدريس والأنشطة في مناهج الجيل الثاني.

وكما هو معلوم أن العملية التربوية كل متكامل لا يمكن تجزئته، وحيث التأثير المتبادل بين كل المكونات فلكل موضوع طرائقه واستراتيجياته، المناسبة لأهدافه ومحتواه وأنشطته وأساليب تقويمه

لذلك ينبغي على الأستاذ أن يكون ملما بطرق واستراتيجيات التدريس ويستطيع أن يختار أنسبها وأجداها لتمكين المتعلمين من اكتساب المهارات وتشرب القيم وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة [1]

بحيث تعتبر طرق التدريس والأنشطة والوسائل من الأسس الرئيسة في العملية التربوية حيث ان اختيارها بطريقة مناسبة لتحقيق أهداف وكفاءات محددة بدقة، يجعل المتعلم ينمي المعارف ويكتسب المهارات وبالتالي نجاح العملية التربوية، ومناهج الجيل الثاني جاءت بالعديد من طرق التدريس الحديثة، مثل طريقة التعليم التعاوني وطريقة المشروع، ونلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن اغلبية أساتذة التعليم المتوسط يحملون اتجاهات محايدة، ومن بين العوامل التي ساهمت في تبلور هذا الاتجاه، نقص أو انعدام الوسائل التعليمية التي تعتبر من الضروريات لأنها تمكن الأساتذة من تحقيق الأهداف المسطرة، وتسهم في عملية استيعاب وفهم التلاميذ، فإذا كانت متاحة فإن ذلك يشجع الأساتذة على العمل ويبعث فيهم النشاط والحيوية، ويشعرهم بالارتياح ويحدث لهم عكس ذلك عندما لا يجدون الوسائل حيث يشعرون بالملل وتضعف دافعيتهم للعمل لما يعجزوا عن تحقيق الأهداف المسطرة وهذا يؤدي في نهاية الأمر إلى الاحباط.

والحكم بفاعلية طرق التدريس الحديثة مرتبط بوجود أساتذة أكفاء يوجهون مسارها، وحسب تصريحات بعض الأساتذة في الدراسة الاستطلاعية فإنهم يعانون من صعوبات عديدة منها عدم التحكم في طرق التدريس الحديثة بالإضافة إلى النقص الفادح في الوسائل التربوية ونقص التكوين

[1] ايمان محمد سحتوت ، و زينب عباس جعفر. استراتيجيات التدريس الحديثة، ط2. الرياض. مكتبة الراشد ناشرون. 2014.ص05.

فغالبية الأساتذة حسب **(هويدي، 2012)**[1] يعتمدون على أسلوب التعليم الاستراتيجي لسهولته وتعودهم عليه، ونجاعته حسب اعتقادهم، في حين لا يحبذون العمل بأسلوب حل المشكلات لأنه لا يتلاءم مع سن التلميذ، وأسلوب التعليم التعاوني لأنه مهدر للوقت، وأسلوب التعليم بالمشروع لأنه غير مجدي.

4.2 الإجابة عن التساؤل الرابع

والذي نص على "ما طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم مناهج الجيل الثاني؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 29 طبيعة اتجاهات الأساتذة نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني

نوع الاتجاه	التكرارات	النسبة المئوية %	قيمة كا^2 مربع	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
سالب	227	47.19	91.089	2	0.000
حيادي	190	39.50			
موجب	64	13.31			
المجموع	481	%100			

[1] هويدي عبد الباسط. الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس. قسنطينة: جامعة منتوري – قسنطينة –كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. 2012.

نلاحظ من خلال نتائج الدراسة المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة كان اتجاههم نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني كان سالبا، حيث بلغ عدد أصحاب الاتجاه السالب (227) مشاركا بنسبة (47.19 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم محايدا (190) مشاركا بنسبة (39.50 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين كان اتجاههم موجبا (64) مشاركا بنسبة (13.31 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (91.089) بمستوى دلالة أقل من (0.01) وهذه النتائج تؤكد بأن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة يحملون اتجاها سالبا نحو التقويم في مناهج الجيل الثاني.

وحسب تفسير الباحث وباعتبار التقويم التربوي بكل أنواعه من أهم عناصر العملية التعليمية حيث يعتبر المؤشر الذي من خلاله أن نحدد مدى فاعلية النظام التربوي كما يمكننا من تقويم الأداء وحصر النقائص وتقديم الحلول المناسبة لها ومما يعيبه الأساتذة على هذا الجانب هو كثرة التقويمات وعدم التكوين الكافي خاصة التكوين التطبيقي حيث تلقوا تكوينا نظريا فقط، وبعض وسائل التقويم تتطلب وقت كاف وعدد قليل من التلاميذ حيث صرح أحد الأساتذة أثناء الدراسة الاستطلاعية معلقا على كثرة التقويمات في مناهج الجيل الثاني " لا أدري هل أدرس أم أقوم، وبعض أساليب التقويم يستحيل تطبيقها حسب الأساتذة مثل دفتر المتابعة لكل تلميذ، وشبكة الملاحظة داخل القسم تسجل عليها مدى اكتساب الكفاءات وهذا راجع أولا إلى نقص تكوين الأساتذة من جهة والعدد الكبير للتلاميذ في القسم وكثافة الدروس من جهة أخرى.

و ما يميز المناهج التربوية الحديثة هو اعتمادها على التقويم المستمر (البنائي، التكويني) فدور الأستاذ في هذا النوع من التقويم يكمن في مراقبة بناء التعلمات ومدى تحقيق الكفاءات وهذا لا يكون الا إذا شكلت نسبة التعلمات 80 %، أما بالنسبة للتلميذ فالتقويم المستمر يشكل حافزا من أجل

بناء التعلمات لأنه يعتمد على المراقبة والتي تتحدد في علامة (نقطة) نهائية تعكس المجهودات المبذولة من طرفه، والملاحظ لدى أغلب الأساتذة أنهم يحتكمون في هذا النوع من التقويم على مشاركة التلميذ في القسم وتنظيم الكراس، وسلوك التلميذ داخل القسم الدراسي، وذلك لصعوبة تحديد مدى تحقق بناء التعلمات لكل تلميذ على حدا مع وجود أقسام مكتظة وبرامج مكثفة.

حيث نجد مفارقات بين مستوى التنظير بالرجوع إلى المناشير الوزارية والقانون التوجيهي للتربية حيث تؤكد على التقويم وفق منظور عالمي متطور، لكن سرعان ما يصطدم هذا التوجه النظري، بالواقع الذي يعاني من اختلالات وفجوات أهمها اكتظاظ الأقسام وهذا ما يصعب على الأستاذ بناء التعلمات وقياس مدى تحققها في ظل صعوبة تطبيق بعض الوضعيات التعليمية التي تتطلب عدد قليل من التلاميذ. وكثافة محتوى البرامج الدراسية الذي لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة، هذا يجعل الأساتذة في الكثير من الأحيان يهتمون بالمجتهدين من التلاميذ وسير الدروس يكون وفق بناء التعلمات مع هؤلاء المجتهدين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

أما بخصوص التقويم النهائي الذي يحتكم فيه للاختبارات الفصلية والمرحلية مزال يركز على المستوى الأول من المعرفة الا وهو الحفظ والاستذكار رغم تأكيد المناهج على استخدام العقل في التحليل والتفسير والبرهنة، والملاحظ في المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة اللجوء إلى الامتحان الاستدراكي في التعليم الابتدائي والمتوسط، الذي يمكن التلميذ من الانتقال إلى المستوى الأعلى رغم النقص الفادح في مستواه المعرفي، وهذا يجعله يعاني الكثير من المشكلات في السنة الموالية لأن تكوينه مختل، ويجعل الأقسام الدراسية غير متجانسة حيث نجد فئة متفوقة وفئة ضعيفة جدا، مما يعرقل عمل الأستاذ، فالامتحان الاستدراكي يرتكز أساسا على نسبة التلاميذ المرغوب في الوصول اليها كحد أقصى.

من خلال ما سبق نلاحظ أن اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني تعبر عن عدم الرضا عن هذه المناهج والنظرة التشاؤمية نحوها بعد مرور أربع سنوات من تطبيقها ويعزي الباحث ذلك إلى عدة أسباب أهمها الفشل في النقلة الديداكتيكية الكبرى حيث لم يستطع واضعي هذه المناهج تحويل الغايات والأهداف التربوية إلى محتويات تخدم المتعلم وفق خصوصيات مجتمعه وأمته، وقد يرى الأساتذة أن مهمة اعداد وبناء المناهج أسندت إلى لجان خاصة اعتمدت في عملية بنائها على عوامل غير موضوعية، دون مرعاة الأسس العلمية والنفسية والاجتماعية ودون مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري، وطبقت هذه المناهج دون تجريب وتقويم، ورافقها نقص فادح في الكتب المدرسية، وقد يرى الأساتذة بأن هذه المناهج مفروضة من السلطات العليا بالتعاون مع جهات اجنبية ضاغطة كمنضمة اليونيسكو فطبقت دون الأخذ برأيهم رغم الاستشارة الميدانية التي جاءت متسرعة وكانت في وقت ضيق بحيث لم يتسنى للأساتذة الأدلاء بآرائهم حول الإصلاح التربوي ، والكثير من الأساتذة واجهوا صعوبات وعراقيل في تنفيذ هذه المناهج، بسبب عدم تكوينهم التكوين الكافي، والنقص الكبير في الوسائل التعليمية وكثافة المحتوى وعدم ملاءمته لقدرة المتعلمين ونقص الارشادات التربوية من طرف المشرفين.

بالإضافة إلى بقاء النقائص التي كانت موجودة من قبل، مثل كثافة البرنامج وعدم توافقه مع الوقت المخصص له، والعدد الكبير للتلاميذ في القسم، وكثرة الأخطاء الموجودة في الكتب المدرسية، ونقص الوسائل التعليمية ، وفرض بعض طرق التدريس والتقويم التي لا تتناسب مع عدد التلاميذ الكبير، إضافة إلى التكوين الذي كان شكليا، وعدم مشاركة الأستاذ في اعداد هذه المناهج، وعدم الأخذ بالاعتبار الأخطاء الواقعة في مناهج الجيل الأول، حيث أسندت مناهج الجيل الثاني لنفس الأشخاص الذين وضعوا الجيل الأول، ورغم ذلك نسجل بعض الجوانب الإيجابية في هذه المناهج

كالأهداف السامية التي ينص عليها القانون التوجيهي للتربية مثل "تكوين مواطن معتز بتاريخه ودينه ووطنه قادر على مسايرة مستجدات الحياة و التنافس العالمي، وتكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية.

- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية
- بعض طرق التدريس الحديثة وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري [1]

5.2 الإجابة عن التساؤل الخامس

والذي نص على ما يلي: **ما مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة؟**

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

[1] وزارة التربية الوطنية، مرجع سبق ذكره، ص 40.41.

جدول رقم 30 مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة المشاركين في الدراسة

مستوى الرضا الوظيفي	التكرارات	النسبة المئوية %	قيمة كا^{2}مربع ..	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
منخفض	345	% 71.7	365.455	2	0.000
متوسط	129	% 26.8			
مرتفع	7	% 1.5			
المجموع	481	%100			

نلاحظ من خلال نتائج الدراسة المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة مستوى رضاهم الوظيفي منخفض حيث بلغ عددهم (345) مشاركا بنسبة (71.7 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين لهم رضا متوسط (129) مشاركا بنسبة (26.8 **%**) وبلغ عدد الأساتذة الذين لديهم رضا مرتفع (07) مشاركا بنسبة (1.5 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (365.45) بمستوى دلالة أقل من (0.01) وهذه النتائج تؤكد بأن الأساتذة المشاركين في الدراسة غير راضين عن وظيفتهم وأن تعبيرهم عن عدم الرضا من خلال المقياس الموجه لذلك له دلالات كثيرة، وتسهم فيه عوامل كثيرة متداخلة فيما بينها لها علاقة وطيدة بالوظيفة بصفة عامة وبمهنة التدريس بصفة خاصة حيث يعزي الباحث تدني مستوى الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة إلى عدة عوامل من بينها:

العائد المادي الذي يعتبر من أهم أسباب التحاق الأفراد بالوظائف بشكل عام فعندما يجد العامل أن الرواتب دون طموحه ولا تستطيع تلبية حاجاته الأساسية وتحسين مستوى معيشته فقد تكون سببا

رئيسا عن عدم رضاه عن مهنته، وقد يتركها في أقرب فرصة، ليلتحق بمهنة أخرى توفر له رواتب أحسن، فنجد أن أساتذة التعليم المتوسط غير راضين عن الراتب الشهري والمكافآت المادية الأخرى (المردودية، وحراسة الامتحانات وتصحيحها...) وهذا رغم الزيادات التي عرفتها الأجور في السنوات الأخيرة، لكن لايزال الأساتذة يشعرون بأنها غير كافية لسد حاجاتهم خاصة في ظل تطور الحياة والزيادة في الأسعار وانخفاض قيمة الدينار، وخاصة عند مقارنة رواتب الأساتذة مع رواتب مهن أخرى وعدم رضا الأساتذة عن المكافآت المادية التي يعتبرها المختصون في مجال الشغل عاملا حاسما في تحقيق الرضا الوظيفي، كونه يمثل حاجة أساسية تضمن بقية الحاجات الأخرى للإنسان كما جاء في نظرية "ماسلو" (Maslow) للحاجات والتي تؤكد على ضرورة اشباع الحاجات الأساسية لأنه في حالة عدم اشباعها تتلاشى بقية الحاجات الأخرى ونفس الشيء أكده هيرزبرغ (Herzberg,1959) في نظريته لما تحدث عن العوامل المسببة لعدم الرضا حيث يرى أن توافر هذه العوامل لا يدل بالضرورة على الرضا الوظيفي، ولكن غيابها يؤدي إلى الاستياء وعدم الرضا.

وفي هذا الصدد أكدت نظرية العدالة لآدامس أن العائد المادي عامل أساسي يسهم بشكل كبير في أداء العامل ورغبت في الاعتماد إلى حد كبير على الاستراتيجية المبنية على المكافآت وبينت أن العامل يحكم على عدالة المكافآت والحوافز التي يحصل عليها من خلال مقارنة ما يحصل عليه مع ما يحصل عليه أمثاله من العمال بنفس المستوى وبنفس الظروف، وإذا كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة يتولد لديه الشعور بالرضا الوظيفي، وهذا ما بينته دراسة (حربي، 2011) [1]التي كشفت عن

[1] حربي سميرة. اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلاميذ. أطروحة دكتوراه. جامعة قسنطينة. 2011.

تذمر الأساتذة الشديد لعدم الاهتمام بحالتهم الاجتماعية والاقتصادية (توفير السكن، تحسين الأجور...). وتعكسه كثرة الإضرابات في قطاع التربية في السنوات الأخيرة للمطالبة بتحسين الأوضاع المعيشية للأساتذة.

ومن بين العوامل التي ساهمت في انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة، تراجع مكانة الأستاذ في المجتمع، والتي لها ارتباط وثيق بمدى الأهمية التي يوليها المجتمع لمهنة التعليم، فإذا تبوأت هذه المهنة مكانة مرموقة، كان الأستاذ موقرا ومحترما والعكس صحيح، ولما نعود إلى مكانة المعلم العربي في الماضي، نلاحظ أنه كان يحظى بمكانة مشرفة أما الآن فقد أصبح يعد موظفا بسيطا كغيره من الموظفين في المهن الأخرى في المجتمع، أو أقل قيمة منهم في كثير من المهن وخاصة التي تكون عوائدها المادية أكبر، وأصبح الأستاذ محل سخرية في كثير من الأحيان، تحكى عنه النكت لإضحاك المتسامرين، ويصنف في خانة المعوزين والنتائج التي كشفت عنها الدراسة عكست عدم رضا الأساتذة عن المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس التي لها دور كبير في تحقيق الرضا الوظيفي، ولكي يتحقق هذا الرضا لابد أن يشعر المدرس بأن المجتمع يقدر ما يقوم به ويحترمه وهذا ما أكد عليه ماسلو **(Maslow)** في نظرية الحاجات الذي بين أهمية تقدير الآخرين، وأكد هرزبرغ (Herzberg,1959) على أهمية المركز الاجتماعي للموظف كعامل وقائي يساعد وجوده على منع حدوث حالة عدم الرضا لديه وذلك من منطلق أن قيمة الفرد الاجتماعية تستمد من أهمية مركزه الاجتماعي الذي يحدده في معظم الأحيان مركزه الوظيفي، لهذا يرى الباحث أن الأستاذ لما يشعر أن المجتمع لا يحترم عمله فإن ذلك ينعكس على تقييمه الشخصي لعمله ويقل حماسه وبالتالي يحصل له عدم الرضا ويقل حماسه للقيام بالتدريس على أكمل وجه.

ومن بين عوامل انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للأساتذة، عدم رضاهم بفرص الترقية المتاحة في المهنة والمتمثلة في الارتقاء من منصب إلى منصب أعلى ومن سلم إلى سلم أرقى حسب ما هو معمول به وفق رزنامة التصنيف المحدد في الوظيف العمومي، ويمكن أن يعزى عدم رضاهم عن الترقية إلى عدة عوامل نذكر منها أن عملية الترقية العرضية محددة بفترات زمنية (فترة دنيا، متوسطة، قصوى) أو تطبيق مقاييس تقويمية غير شفافة وأحيانا غير موضوعية وربما بقاء أغلبية الأساتذة في نفس الوضعية المهنية لمدة طويلة.

وأستاذ التعليم المتوسط يعمل تحت اشراف كل من (مدير المتوسطة إداريا، ومفتش المادة تربويا) ويخضع لعمليات تقويم لأعماله من طرفهم من فترة لأخرى وعلى أسس نقطة التقويم الممنوحة التي يعطيها المشرفون تتم عملية الترقية الداخلية من درجة إلى درجة أعلى فاذا كانت النقطة عالية يرقى الأستاذ في المدة الدنيا (السريعة) في سنتين، وإذا كانت متوسطة تكون المدة متوسطة وإذا كانت متدنية تكون الترقية بالمدة القصوى (بطيئة) في مدة أربع سنوات. والملاحظ في المدرسة الجزائرية عدم رضا الأساتذة عن النظام المعمول به في الترقية الداخلية وقد يعزى ذلك إلى التأخر والمماطلة في زيارة الأساتذة من أجل تقويمهم من طرف المفتشين لكثرة الأساتذة المسندين لمفتش واحد، أو يعزى إلى شعورهم بأن عملية التقويم في حد ذاتها غير عادلة، وإذا انتابهم الشعور بأن المشرفين على تقويم أعمالهم وتقير جهدهم غير منصفين في حقهم قد يصابون بخيبة الأمل في الترقية، وتخبوا همتهم، وبالتالي يمكن يتأثر أداءهم.

ومن بين العوامل التي كان من المنتظر أن يعبر الأساتذة عن رضاهم عنها المناهج التربوية لكن النتائج التي كشفت عنها الدراسة بينت عكس ذلك ويعزي الباحث ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها أن الأساتذة قد يرون أن مهمة اعداد وبناء المناهج أسندت إلى لجان خاصة اعتمدت في عملية

بنائها على عوامل غير موضوعية، دون مراعاة الأسس العلمية والنفسية والاجتماعية ودون مراعاة خصوصية المجتمع الجزائري، وطبقت هذه المناهج دون تجريب وتقويم، ورافقها نقص فادح في الكتب المدرسية، وقد يرى الأساتذة بأن هذه المناهج مفروضة من السلطات العليا بالتعاون مع جهات اجنبية ضاغطة كمنضمة اليونيسكو فطبقت دون الأخذ برئيهم رغم الاستشارة الميدانية التي كانت شكلية حسب الدراسة الاستطلاعية والكثير من الأساتذة واجه صعوبات وعراقيل في تنفيذها بسبب عدم تكوينهم التكوين الكافي، والنقص الكبير في الوسائل التعليمية وكثافة المحتوى وعدم ملاءمته لقدرة المتعلمين ونقص الارشادات التربوية من طرف المشرفين.

ومن بين العوامل أيضا نقص أو انعدام الوسائل التعليمية التي تعتبر من الضروريات لأنها تمكن الأساتذة من تحقيق الأهداف المسطرة، وتسهم في عملية استيعاب وفهم التلاميذ، فإذا كانت متاحة فإن ذلك يشجع الأساتذة على العمل ويبعث فيهم النشاط والحيوية، ويشعرهم بالارتياح والرضا ويحدث لهم عكس ذلك عندما لا يجدون الوسائل حيث يشعرون بالملل وتضعف دافعيتهم للعمل لما يعجزوا عن تحقيق الأهداف المسطرة وهذا يؤدي في نهاية الأمر إلى التعب والفشل وعدم الرضا.

ونذكر من العوامل التي تكون قد سببت عدم الرضا التوقيت الأسبوعي حيث نجد أن أستاذ التعليم المتوسط مطالب بعمل (22 ساعة) أسبوعيا داخل المدرسة بالإضافة إلى الأعمال خارج المدرسة كالتحضير وتصحيح الواجبات والاختبارات، والملاحظ أنه في كثير من الأحيان يكون التوزيع عشوائي للتوقيت فنجد كثرة ساعات العمل في يوم واحد وأحيانا عدم كفاية قاعات التدريس، فنجد الأستاذ يتنقل من قاعة لأخرى باحثا عن قاعة شاغرة، وكيفما كانت الظروف التي تتحكم في توزيع التوقيت على الأساتذة فإن الأساتذة الذين يفرض عليهم التوقيت دون استشارتهم ودون مرعاة ظروفهم ودون مساواة بينهم يشعرون بالإحباط وعدم الرضا وفي كثير من الأحيان وعدم الرغبة في العمل والتغيب عنه وما

يدعم هذه النتائج التي توصلنا اليها هناك كل من دراسة (بن زروق، 2008) [1]ودراسة KYARA,) 2013) [2](رمرم، 2018) [3]التي توصلت إلى وجود رضا وظيفي منخفض لدى الأساتذة .

أما نتائج التي لم تتوافق مع نتائج دراستنا الحالية هناك دراسة (قرين، 2017) و (أبوحسونة، 2014) ودراسة (Baluyos, Rivera; , & Baluyos, 2019) [4]و دراسة (Peršēvica, 2011) [5]ودراسة (نصير ، جرمون ، و الماحي ، 2019) [6] التي توصلت إلى وجود رضا وظيفي مرتفع ويمكن أن يرجع الباحث اختلاف نتائج هذه الدراسات إلى المكان والزمان التي أجريت فيه وطبيعة العينات والأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

6.2 الإجابة عن التساؤل السادس

والذي نص على: **ما مستوى جودة الأداء التدريسي؟**

---

[1] بن زروق العياشي. الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي. جامعة الجزائر. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. 2008.

[2] Kyara, T.op.cit

[3]رمرم أميمة بشير. الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء لدى موجهي رياض الأطفال. السودان: جامعة افريقيا العالمية ، كلية التربية. 2018.

[4] Baluyos, G., Rivera; , H. L., & Baluyos, E. L. Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. Open Journal of Social Sciences(7), 206-221. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015. (2019, August 20).

[5] Peršēvica, A. the significance of the teachers job satisfaction in the process of assuring quality education. problems of educationin the 21st century, 34,. 2011. p 98-109.

[6] نصير أحميدة ، جرمون علي ، و الماحي قصار . تقدير مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز (دراسة ميدانية على أساتذةالتربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي بولاية ورقلة). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(52)، 150-174. ديسمبر, 2019.

للإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية، لاستجابات الأساتذة المشاركين في الدراسة وقمنا بمقارنتها بالتكرارات المتوقعة بواسطة اختبار كاف مربع، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم 31 مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة المشاركين في الدراسة

	التكرارات	النسبة المئوية	قيمة كا^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
منخفضة	12	%2.50	389.992	2	0.000
متوسطة	356	%74.01			
مرتفعة	113	%23.49			
المجموع	481	%100			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن مستوى جودة الأداء التدريسي لأغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة كانت متوسطة حيث بلغ عددهم (356) أستاذا بنسبة (74.01 **%**) والأساتذة الذين كان مستوى جودة أدائهم التدريسي مرتفعا بلغ عددهم (113) أستاذا بنسبة (23.49 **%**) وأما الأساتذة الذين كان مستوى جودة أدائهم التدريسي منخفضا بلغ عددهم (12) أستاذا بنسبة (2.5 **%**) وبلغت قيمة كا^{2}مربع (365.45) بمستوى دلالة أقل من (0.01).

ويرى الباحث أن عدم وصول مستوى أداء أغلب الأساتذة إلى مستوى الجودة ليس مرهون بأداء الأستاذ فقط بل مرهون أيضا بالتفاعل الجيد بين عناصر العملية التعليمية (الأستاذ، التلميذ، المنهاج) ومرتبط أيضا بالظروف التي تؤدى فيها العملية التربوية ككل، فيمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب من أهمها النقائص المسجلة على مستوى المؤسسات التربوية كنقص الوسائل التعليمية، بحيث

نجد في المناهج العديد من الدروس لا يمكن تدريسها بشكل جيد إذا لم تتوفر الوسائل التعليمية لذلك خاصة في مواد مثل الفيزياء والعلوم الطبيعية أو التاريخ والجغرافيا، وهذا بدون شك يؤثر سلبا عل الأداء التدريسي للأستاذ.

وقد يعزى عدم وصول مستوى أداء أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة إلى كثافة محتوى المناهج والتي تجعل الأستاذ يسابق الزمن لإتمام برنامجه السنوي دون الأخذ بالاعتبار تحقيق أهداف المادة، بالإضافة إلى تدني دافعية التلاميذ وشعورهم بالملل وبالتالي عدم التفاعل الجيد مع الأساتذة وكما نعرف أن الأداء التدريسي تفاعلي بين الأقطاب الثلاثة (أستاذ، تلميذ، منهاج) فحتما سيتأثر سلبا. وفي هذا الصدد أكدت دراسة (حديد، 2009) [1]ودراسة (اللهواني، 2007) [2]أن اكتظاظ الأقسام وانعدام الدافعية للتعلم تعتبر أكبر الجوانب المؤثرة على الأداء التدريسي للأساتذة، تليها كثافة البرنامج الدراسي مقارنة مع الوقت المخصص له وقد يعزى إلى كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة مع اعتماد نظام الاستدراك في التعليم المتوسط والانتقال من التعليم الابتدائي إلى التعليم المتوسط الذي أصبح شبه آليا حيث تجرى شهادة التعليم الابتدائي تليها دورة استدراكية ثم احتساب معدل القبول دون الحصول على المعدل المطلوب، هذا خلق أقسام مكتظة وغير متجانسة وفروق فردية كبيرة ترهق الأستاذ في التعامل معها، فينخفض مستوى أدائه.

---

[1] حديد يوسف. تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي. قسنطينة: جامعة قسنطينة. 2009

[2] اللهواني هنية يوسف محمود. المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين. جامعة النجاح الوطنية،نابلس، رسالة ماجستير. 2007

ويمكن أن يعزى عدم وصول مستوى أداء أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة إلى ضعف تكوين الأساتذة خاصة في الجانب التطبيقي للأساتذة الجدد، من طرف المفتشين الذين يقتصر دورهم على التكوين النظري في الندوات التربوية فقط ، وتأثير المشرف (المفتش) التربوي على الأداء التدريسي للأستاذ واضح كما أكدته دراسة (الآغا، 2008).[1]

وقد يعزى إلى عدم تحكم الأساتذة في الأداء التدريسي بداية من التخطيط بحيث اذا وجد الخلل في التخطيط سيكون في الخطوات اللاحقة من تنفيذ وتقويم وهذا ما بينه (Kizlik, 2012)[2] في مقالة بعنوان ست أخطاء شائعة في كتابة التخطيط للدرس من خلال تحليله نماذج من التخطيط اليومي لعدد كبير من المعلمين الأمريكيين أن الأخطاء التي يقع فيها الكثير من المعلمين عند تحضيرهم اليومي للدروس تتعلق بعدم تحديد الأهداف التعليمية بدقة، وعدم انسجام الوسائل والأدوات مع مهارات التعلم وعدم التوافق بين طرق التدريس والأهداف، والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، هذه الأمور كلها تؤدي إلى عدم الوصول إلى المستوى المطلوب في الأداء التدريسي.

و دراسة (حربي، 2011) التي بينت أن معظم الأساتذة لايزالون يعتمدون على الطرق التقليدية التلقينية في أدائهم التدريسي، ودراسة قويدري التي بينت أن النسبة الغالبة من الأساتذة يشتكون من

---

[1] الآغا صهيب كمال. الاشراف التربوي ودوره في فاعلية المعلم في مرحلة العليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. مجلة الأزهر، 10(1)، 145. 2008.

[2] Kizlik, B. Six Common Mistakes in Writing Lesson Plans(and what to do about them). USA. Printer Friendly Version. 2012.

صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات ميدانيا بالإضافة إلى الإصلاحات الكثيرة والتغييرات المستمرة في كل مرة والتي تشعرهم بالمعاناة وعدم الرضا عن الأداء والتأقلم مع العمل.

وقد تعزى إلى عدم تخصص الأساتذة في ما يقومون بتدريسه حيث نجد أن وزارة التربية في السنوات الماضية قامت بتوظيف الكثير من الأساتذة في غير تخصصاتهم فنجد أساتذة تخصصهم هندسة معمارية يدرسون الفيزياء والرياضيات، وأساتذة تخصصهم العلوم الاجتماعية يدرسون اللغة العربية والتربية الإسلامية...الخ وهذا الأساتذة ليس لهم تكوين في التعليمية العامة ولا في تعليمية المادة التي يدرسونها بالإضافة إلى عدم التكوين في مجالات أخرى مهمة للتدريس مثل البيداغوجيا والقياس وعلم النفس التربوي ونتيجة ذلك لا يستطيعون التحكم في طرق التدريس الحديثة، حتما سيتأثر أداءهم التدريسي سلبا، وهذا ما أكدته دراسة (محجوبي، 2014)[1] التي كشفت أن انتهاج الدولة لسياسة إلزامية التعليم وازدياد عدد التلاميذ وقلة الأساتذة المكونين في المدارس العليا للأساتذة سمحت لكل من له شهادة الليسانس الدخول في مسابقة توظيف الأساتذة وبعد نجاحه يلتحق مباشرة بمنصب عمله مع تكوينه تكوينا قصيرا يكون في أغلب الأحيان نظريا وبعدها يجد نفسه مباشرة في مواجهة التلاميذ دون زاد معرفي أو منهجي، وبالتالي يكون أداؤه دون المستوى المطلوب.

[1] محجوبي محمد. المعوقات المجتمعية وانعكاسها في الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة. رسالة ماجستير : جامعة سطيف2. 2014.

وهذا تدعمه دراسة (خالدي و فرحات ، 2020) [1] التي توصلت إلى وجود علاقة قوية وجود علاقة ارتباطية بين المعوقات التكوينية كمتغير مستقل (التكوين قبل الخدمة والتكوين أثناء الخدمة) والأداء التدريسي كمتغير تابع، وبالتالي يظهر تأثير المعوقات التكوينية على الأداء التدريسي، و بشكل عام فإنه كلما كان تأثير المعوقات التكوينية كبيرا كلما كان مستوى الأداء التدريسي أقل لدى أساتذة التعليم المتوسط وأكده عبد السلام بقوله" **يجب إعادة النظر بكليات التربية وكليات المعلمين في الدول العربية في الفترة الأخيرة نتيجة لما يحدث في العالم من تغيرات وتطورات .....وأهمية إعداد المعلم وفقا لأحدث الاتجاهات في مجال تربية المعلمين، لتوفير المعارف والمهارات والقيم** والاتجاهات التي تساعد المعلمين على القيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بهم داخل الفصل الدراسي وخارجه.[2]

هذا بالإضافة إلى بعض المعيقات التي تحول دون الأداء الجيد للأستاذ مثل التحسر على المكانة الاجتماعية المتدنية، وضعف الراتب، ومشكل السكن، وصعوبة النقل وبعد المسافة عن العمل حيث يصل الأستاذ إلى المؤسسة التربوية متعبا.

---

[1] خالدي مسعودة ، و فرحات عبد الرحمان . المعيقات التكوينية لمدرسي مرحلة التعليم المتوسط وأثرها على أدائهم التدريسي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 9(1)، 103-122. 2020.

[2] عبدالسلام مصطفى عبد السلام. أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الأسكندرية. دار الجامعة الجديدة. 2000.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (العمايرة ، الخوالدة، و مقابلة، 2012)[1] ودراسة (العميري، 2013) دراسة واختلفت مع دراسة (Pandey, 2012) [2]التي توصلت إلى وجود مستوى ضعيف لجودة الأداء التدريسي للأساتذة، ودراسة (الناشري، 2014) [3]التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع لجودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة المتوسطة، ويمكن عزو هذا الاختلاف بين الدراسات إلى طبيعة العينة وأدوات الدراسة المستعملة في كل دراسة وإلى طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها الدراسات .

3.عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات.

1.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

والتي نصت على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين الدراسة ورضاهم الوظيفي.**

[1] العمايرة محمد ، الخوالدة تيسير ، و مقابلة عاطف. درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(26)، 243-280. 2012.

[2] Pandey, C. Economic literacy of senior secondary school teachers. Journal of All India Association for Educational Research, 1(24), 23-35. 2012.

[3] الناشري أحمد بن بركوت بن عبد الله. مرجع سبق ذكره.

لغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات الأساتذة على مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني، ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي

جدول رقم 32 نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني والرضا الوظيفي

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الاتجاهات نحو المناهج	481	153.77	23.40	**0.59**	**0.000**
الرضا الوظيفي		143.86	23.27		

من خلال نتائج الجدول رقم (30) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات المشاركين في الدراسة في مقياس الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني و درجاتهم في مقياس الرضا الوظيفي بلغ (0.59) حيث تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا أقل من (0.01) بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي ويمكن تفسير هذه النتيجة أنها كلما زادت درجات الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني زادت درجات الرضا الوظيفي، والعكس صحيح إذ كلما نقصت درجات الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني نقصت درجات الرضا الوظيفي، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة جاءت مؤيدة لفرضية الباحث القائلة: **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط أفراد عينة الدراسة ورضاهم الوظيفي.**

و يفسر الباحث العلاقة الارتباطية المتوسطة بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي بكونهم يعيشون في ظروف اجتماعية ومادية صعبة في ظل تدهور القدرة الشرائية وفق الراتب الشهري الحالي، وصرف منحة المردودية جزافا دون مراعاة للعمل المقدم أو الاجتهاد فيه، بالإضافة إلى الصعوبات التي تفرضها مهنة التعليم من صراعات وغموض في الدور وكثرة القوانين والتعليمات النى تحد من صلاحيتهم، وقلة فرص الترقية وعدم تكافئها بسبب تعسف المسؤولين هذا من جهة التناقضات الموجودة في الأهداف المسطرة ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة الغير متلائمة مع طبيعة المجتمع والوضع الكارثي الذي يميز ظروف العمل، و تدني نظرة المجتمع لمهنة التعليم بصفة عامة، وعدم الإحساس بالأمن نظرا لما نشهده من تفشي لظاهرة العنف في المدارس والاعتداءات المتكررة على الأساتذة من طرف التلاميذ أو أولياء أمورهم، وتطاول وسائل الاعلام المختلفة على الأساتذة وتصويرهم في أسوء حال، والذي أدى إلى ضعف هيبتهم أمام تلاميذهم وأمام المجتمع، الاستياء الذي يشعر به الأستاذ جراء هذه الإصلاحات التي لم يكن مشاركا فعالا فيها ، كل هذه الأسباب وغيرها جعلت المعلم يعاني صعوبات جمة، داخل الفصل الدراسي في ظل الإصلاحات المنشودة التي جاءت بنصوص نظرية حديثة، لكنها تجسد في بيئة مدرسية ذات طراز قديم.

وهذه النتيجة تتوافق مع العديد من الدراسات التي قام بها الباحثون في البيئة المدرسية وتتطرق للعلاقة بين الرضا الوظيفي والاتجاه نحو المناهج أو الاتجاه نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات القريبة مثل الدافعية مثل دراسة عمران وعارف وشيما وعظيم (Imran، Arif، Cheema، و Azeem، 2014) [1]لتي بحثت في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي والاتجاه نحو العمل

[1] Hafiz I ،Iqra A ، Sadaf Ch & ،Azeem M .Op.cit.

والالتزام التنظيمي في هيئة التدريس. أشارت نتائجهم إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الرضا الوظيفي والأداء، وكذلك وجود ارتباط إيجابي كبير بين الأداء الوظيفي التنظيمي والاتجاه نحو العمل، ودراسة (قيرع، 2017)[1] التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس، ووجود علاقة ارتباط قوية بين الرضا الوظيفي ودافعية التدريس و دراسة (Lumadi, 2014)[2] حيث وجدت أن تغيير المناهج يساهم في عدم الرضا الوظيفي للأساتذة ولتدارك ذلك اقترحت مشاركتهم في اثراء المناهج مشاركة فعالة حتى يغيروا اتجاهاتهم نحوها ويتحسن هذا العامل من عوامل الرضا .

ويمكن للباحث أن يفسر النتيجة بأنها توجد العديد من العوامل المشتركة بين الاتجاه نحو المنهاج والرضا الوظيفي للأستاذ لأن تطبيق هذه المناهج في حد ذاتها جزء من الوظيفة التي يقوم بها الأستاذ وظروف تطبيقها هي ظروف العمل نفسه.

2.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

والذي نصت على ما يلي: **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط أفراد عينة الدراسة وجودة أدائهم التدريسي.**

لغرض التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني وجودة الأداء التدريسي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات الأساتذة على مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني، ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي

[1] قيرع فتحي. مرجع سبق ذكره.

[2] Lumadi, M ,W. op.cit.

جدول رقم 33 نتائج معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني وجودة الأداء التدريسي

المقياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني	481	153.77	23.40	**0.49**	**0.00**
جودة الأداء التدريسي		158.55	15.56		

من خلال نتائج الجدول رقم (31) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات المشاركين في الدراسة في مقياس الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني ودرجاتهم في مقياس جودة الأداء التدريسي بلغ (0.49) حيث تشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا أقل من (0.01) بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني وجودة أدائهم التدريسي ويمكن تفسير هذه النتيجة أنها كلما زادت درجات الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني زادت درجات جودة الأداء التدريسي، والعكس صحيح إذ كلما نقصت درجات الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني نقصت درجات جودة الأداء التدريسي، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن النتيجة جاءت تؤيد فرضية الباحث القائلة: **توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط أفراد عينة الدراسة وجودة أدائهم التدريسي.**

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط بين عناصر العملية التعليمية التعلمية (الأستاذ، التلميذ، المنهاج) ويرتبط أيضا بالظروف التي تؤدى فيها العملية التربوية ككل، فيمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب من أهمها النقائص المسجلة على مستوى المؤسسات التربوية كنقص الوسائل التعليمية التي يعتبرها الأساتذة من الضروريات لأنها تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة، وتسهم في عملية استيعاب المتعلمين ، بحيث نجد في المناهج العديد من الدروس لا يمكن تدريسها بشكل جيد إذا لم تتوفر الوسائل التعليمية لذلك خاصة في مواد مثل الفيزياء والعلوم الطبيعية أو التاريخ والجغرافيا، وهذا بدون شك يؤثر سلبا على الأساتذة خاصة لما يشعرون بالعجز على تحقيق الأهداف التي سطروها ويتأثر أداءهم التدريسي، و يتأثر اتجاههم نحو هذه المناهج بصفة عامة.

بالإضافة إلى ذلك نجد كثافة محتوى المناهج والتي تجعل الأستاذ، يسابق الزمن لإتمام برنامجه السنوي دون الأخذ بالاعتبار تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

النقص الكبير في تكوين الأساتذة والذي يؤدي إلى كثرة الأخطاء التي يقع فيها الكثير من الأساتذة عند تحضيرهم اليومي للدروس والتي تتعلق بعدم تحديد الأهداف التعليمية بدقة، وعدم انسجام الوسائل والأدوات مع مهارات التعلم وعدم التوافق بين طرق التدريس والأهداف، والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

هذه الأمور كلها تؤدي إلى عدم الوصول إلى المستوى المطلوب في الأداء التدريسي، وتكون اتجاه سلبي للأستاذ حول هذه المناهج، بالإضافة إلى تدني دافعية التلاميذ وشعورهم بالملل وبالتالي عدم التفاعل الجيد مع الأساتذة وكما نعرف أن الأداء التدريسي تفاعلي بين الأقطاب الثلاثة (أستاذ، تلميذ، منهاج).

ووافقت هذه الدراسة عدة دراسات كشفت عن وجود علاقة بين الأداء التدريسي ومتغيرات أخرى مثل دراسة (الربعي، 2015)[1] وفي هذه الدراسة كان الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني حياديا في مجمله، وكذلك لم يصل مستوى جودة الأداء التدريسي للمستوى المطلوب وأكد (قيرع، 2017)[2] بأن الاتجاه الإيجابي يجعل الأستاذ يؤدي السلوك وليس له هدف سوى المتعة المستمدة من الأداء ذاته، والأساتذة أصحاب الاتجاه الإيجابي يقبلون على العمل بحماس ونشاط ويبذلون أقصى جهد لديهم للحصول على أعلى التقييمات ، كما أنهم يحبون بيئة العمل، ولضمان تحقيق جودة الأداء التدريسي بين بولدفيرا (Boldevra ,2000) أن من أهم معايير ضمان الجودة في العملية التعليمية ككل جودة المناهج التربوية من حيث العمق والشمول والدقة والمرونة والتكامل، ومواكبتها لمتطلبات العصر، وتحدياته التكنولوجية والانفجار المعرفي، بالإضافة إلى جودة الأساتذة من خلال التكوين العلمي، والسلوكي والتدريب المناسب لهم على جميع المهارات التدريسية المتعلقة بالموقف التعليمي وجودة طرق التدريس التي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والتطبيقية، مع عدم اغفال جودة الإدارة المدرسية وقدرتها على التخطيط والتطوير والتحليل لمختلف المواقف التربوية من (تخطيط، تنفيذ، تقويم) وتجويد الأداء التدريسي للأساتذة في المؤسسات التربوية من خلال تزويدهم بالمعايير والمحكات اللازمة لضمان الجودة في الأداء التدريسي والأداء الوظيفي بصفة عامة وكما نعلم النقائص الكثيرة الموجودة في المنظومة التربوية الجزائرية والتي جعلت الأستاذ لا يصل إلى درجة الجودة في أدائه.

---

[1] الربعي محمد بن عبد العزيز، مرجع سبق ذكره.

[2] قيرع فتحي، مرجع سبق ذكره، ص 265.

3.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

والتي نصت على ما يلي: توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير نمط التكوين.

نقصد بمتغير نمط التكوين الفئات التالية: (الفئة الأولى، فئة الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة، الفئة الثانية هي فئة الأساتذة الذين وظفوا بشهادة الليسانس + اجراء مسابقة، الفئة الثالثة، وهي فئة الأساتذة الذين أدمجوا في المناصب مباشرة، والفئة الرابعة هي فئة الأساتذة الذين تكونوا في المعاهد التكنولوجية)

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باختبار دلالة الفروق باستعمال تحليل التباين الأحادي **(ANOVA)** كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم34 نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين فئات متغير نمط التكوين في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني

الاتجاه نحو	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مناهج الجيل الثاني	بين المجموعات	13.558	3	4.519	**24.552**	**0.00**
	داخل المجموعات	87.803	477	0.184		
	المجموع	101.361	480			

من خلال نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبينة في الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الفائية بلغت (24.55) بمستوى دلالة أصغر من (0.05) وهو دال احصائيا وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض الباحث " توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط

المشاركون في الدراسة نحو مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير نمط التكوين" وبما أن هذا المتغير نمط التكوين ينقسم إلى أكثر من مجموعتين نلجأ إلى الاختبار البعدي (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن(LSD) كما هو مبين في الجدول الموالي.

جدول رقم 35 نتائج الاختبار البعدي (Post Hoc-test) وحساب أقل فرق ممكن ((LSD في اتجاه الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني حسب متغير نمط التكوين

	المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني	الليسانس-المدارس العليا	-0.27004-*	0.000
	الليسانس-الادماج	0.20380*	0.000
	الليسانس -المعهد التكنولوجي	0.24536*	0.000
	المدارس العليا-الادماج	0.47384*	0.000
	المدارس العليا-المعهد التكنولوجي	0.51539*	0.000
	المعهد التكنولوجي-الادماج	**-0.04156-**	0.511

من خلال النتائج أعلاه نلاحظ وجود فروق دالة احصائيا بين كل الثنائيات ماعدا الثنائية الأخيرة (الأساتذة المكونين في المعهد التكنولوجي، والأساتذة المدمجين) فهي بمستوى دلالة (0.511) وهذا يفوق مستوى الدلالة، كما نلاحظ أن أعلى متوسط كان لفئة الأساتذة المكونين في المدارس العليا بمتوسط تليها فئة الأساتذة الموظفين (بشهادة الليسانس+ المسابقة) ثم تليها فئتي (الأساتذة المدمجين، والأساتذة المكونين في المعهد التكنولوجي).

ويفسر الباحث هذه النتيجة وجود فروق لصالح الأساتذة المكونين في المدارس العليا بكونهم تلقوا تكوينا لمدة أربع سنوات لمزاولة مهنة التدريس وبالتالي يحملون اتجاها موجباً مسبقا نحو هذه المهنة وقد يعود كذلك إلى الدافعية المرتفعة لديهم، لأنهم اختاروا هذه المهنة مسبقا وأعدو لها اعدادا جيدا، وبالتالي لهم القدرة على التحكم في استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة، وطرق التدريس والتقويم، بالإضافة إلى تكوينهم النفسي والمعرفي مما يسهل عليم العمل بالمناهج الجديدة، وبالتالي مكونهم المعرفي في الاتجاه عالي على المكون الوجداني .

وأما بالنسبة للأساتذة الموظفين بشهادة الليسانس والمسابقة يمكن إرجاع اتجاهاتهم الموجبة نحو المناهج واتلالهم المرتبة الثانية، إلى مجموعة من العوامل مثل الحماس الذي يتميز به أداء الأساتذة في السنوات الأولى من حياتهم المهنية نظراً لحداثة التخرج، والجرعة الأكاديمية والمهنية التي حصل عليها هؤلاء في مرحلة الإعداد الجامعي، وكذلك الأساتذة الجدد (المسابقة) أكثر إيجابية نحو المناهج لأنهم لم يحتكوا بها لمدة كافية، ونجد انهم لم يتلقوا تكوينا للتدريس في مسارهم الجامعي وأغلبهم وجد نفسه يشارك في المسابقة هروبا من البطالة، وقد يرون أن لها أهدافا سامية وهم في الواقع لم يحتكوا بالمنهاج لمدة كافية وليس لهم دراية المناهج السابقة(المقاربة بالمضامين، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات الجيل الأول) حتى يمكنهم اجراء مقارنات بينها والحكم عليها وكذلك الجرعة المأخوذة من التكوين القصير المدى الذي أخذوه قبل بداية التدريس وأثناء الندوات التربوية من قبل المفتشين ويرون أن التغيير الحاصل يتوافق مع مستجدات العصر وبالتالي على الأستاذ أن يطور أفكاره وأساليبه حتى يواكب التطور الحاصل في العالم.

بينما الفئتين الأخيرتين(المدمجين، والمكونين في المعهد التكنولوجي) فيمكن تفسير اتجاهاتهم السلبية نظرا لخبرتهم الكبيرة، كونهم قاموا بالتدريس بمختلف المقاربات السابقة وخاصة المقاربة

بالأهداف التي عملوا بها لمدة طويلة، ثم المقاربة بالكفاءات (الجيل الأول) ، وهذا يمكنهم من اجراء مقارنات بين هذه المناهج والمناهج الجديدة، والحكم عليها، بحيث أدركوا أن هذه الأهداف المعلنة في النصوص التربوية والتشريعات والقانون التوجيهي صعبة التحقق في الواقع في كثير من الأحيان، وماهي الا شعارات براقة فقط لا نستطيع تحقيقها في ظل الظروف الراهنة والإمكانات المتاحة، فكيف نكون متعلم يتحكم في لغته من جهة ونقلص في الحجم الساعي للغة العربية ونساويها باللغة الفرنسية مثلا ، ويمكن ارجاع هذا الاتجاه إلى كون هاته الفئتين تبديان تحفظا على كثير مما جاء في هذه المناهج لكونهم خبروا المناهج السابقة والكثير منهم يرى أن أهداف وغايات المدرسة الأساسية نموذجا ناجحا كان ينقصه بعض التعديل والتحسين فقط وأن الوصاية عملت عكس نتائج الاستشارة الميدانية ولم تأخذ بتوصياتها ومقترحاتها، كما يمكن أن يرجع اتجاههم السلبي إلى مقاومة التغيير، وهذا ما نلاحظه في الميدان أن الكثير من الأساتذة مزال يدرس بالطريقة الكلاسيكية، تحت غطاء عدة مبررات.

وقد يكون السبب في عدم وجود فروق بين هذين الفئتين إلى تأثر اتجاهات بعضهم البعض من خلال ما يعرف بالجماعة المرجعية، وهؤلاء غالبا ما ينقلون صورة سلبية للمهنة لكثرة ما يواجهونه من احباطات منذ بداية عملهم، للمهنة خاصة إذا كانت آراء تلك الجماعة المرجعية) مدعمة بوقائع ملموسة، وواقع معاش مشترك، حيث ذكر (باللموشي و جلول، 2007)[1] أن الكثير من الأساتذة يرون أن هذه المناهج الجديدة تؤدي بتلاميذنا نحو الأمية لذلك يجب إعادة النظر فيها.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (هياق، 2011) التي توصلت لوجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير المؤهل العلمي لصالح الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا.

---

[1] باللموشي عبد الرزاق ، و جلول أحمد.مرجع سبق ذكره.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة عكس نتائج دراسة (العرابي، 2018)[1] التي توصلت لعدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تكوينهم في ظل اصلاح المنظومة التربوية الجزائرية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة (لونيس ، 2005)[2] التي توصلت لعدم وجود فروق في الاتجاهات وفقا متغر المستوى التعليمي.

4.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

والتي نصت على ما يلي: **توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط المشاركين في الدراسة حسب متغير طبيعة مادة التدريس.**

نقصد في دراستنا بمتغير طبيعة مادة التدريس الفئات التالية (أساتذة المواد العلمية الرياضيات، العلوم، الفيزياء)، وأساتذة المواد الأدبية (اللغة العربية، الاجتماعيات، التربية المدنية والتربية الإسلامية،) وأساتذة اللغات الأجنبية، (الفرنسية والانجليزية).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا باختبار دلالة الفروق باستعمال تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول التالي:

[1] قرين العرابي محمود، مرجع سبق ذكره.

[2] لونيس سعيدة.مرجع سبق ذكره.

جدول رقم 36 يوضح نتائج اختبار (ANOVA) لدلالة الفروق بين المجموعات حسب متغير مادة التدريس في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني	بين المجموعات	0.520	2	0.260	1.233	0.292
	داخل المجموعات	100.840	478	0.211		
	المجموع	101.361	480			

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن القيمة الفائية لاختبار تحليل التباين الأحادي بلغت (1.23) عند مستوى الدلالة (0.29) وهي أكبر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير طبيعة المادة التعليمية " ومن نستنتج عدم تحقق فرضية الباحث " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه أساتذة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المادة التعليمية"

ويمكن تفسير النتائج المتوصل اليها في كون أساتذة التعليم المتوسط وعلى اختلاف المواد التي يدرسونها لا يختلفون في اتجاهاتهم نحو مناهج الجيل الثاني، وهذا يمكن ان يرجعه الباحث إلى تشابه الأهداف العامة لكل المواد الدراسية، وأن الأساتذة خضعوا لنفس دورات التكوين قبل بداية التدريس أو قبل بداية تطبيق مناهج الجيل الثاني، و نجد أن أساتذة كل المواد يعانون من نفس المشاكل التي يعيشها قطاع التعليم من نقص حاد في الوسائل التعليمية والتكوين واكتظاظ في الأقسام الدراسية ورغم عدم اختلاف الأساتذة في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني يبقى هذا الاتجاه غير موجب على كل حال بالنسبة لكل الأساتذة حسب المواد التي يدرسونها .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق لكون الأستاذ في بعض الأحيان يكتسب اتجاهاته من خلال تفاعله واتصاله مع جماعته، وفي هذا الصدد بين (خير الله، 1981) [1]أن الفرد يكتسب ويتشرب الكثير من اتجاهات الجماعة التي يتفاعل معها، حيث يمتثل لها ويساير معاييرها، وذلك من خلال انتقال الخبرة عن طريق التقليد أو المحاكاة، والتي تعتبر من العوامل الهامة والقوية في تكوين الاتجاهات .

ووافقت دراسة (شلبي و محفوظي، 2017) [2]التي توصلت لعدم وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط نحو مناهج الجيل الثاني تعزى للتخصص الذي يدرسه الأساتذة. واختلفت مع دراسة (هياق، 2011)[3] التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات الأساتذة نحو المناهج التربوية لصالح أساتذة المواد العلمية .

[1] سيد خير الله. مرجع سبق ذكره.

[2] امين شلبي، و فطيمة محفوظي. مرجع سبق ذكره.

[3] هياق إبراهيم، مرجع سبق ذكره.

خلاصـــــــــــة

خلاصة

بعد تحليل ومناقشة وتفسير النتائج على ضوء تساؤلات الدراسة وفرضياتها التي كان فحواها يتمحور حول طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني، ومكوناتها المتمثلة في الأهداف والمحتوى والأنشطة والوسائل وطرق التدريس، وهل هناك فروق تعزى للمتغيرات (الجنس والأقدمية ونمط التكوين والخبرة المهنية)، وعن طبيعة العلاقة بين هذه الاتجاهات والرضا الوظيفي للأساتذة وجودة الأداء التدريسي توصلنا للنتائج التالية ان طبيعة اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو أهداف مناهج الجيل الثاني موجبة، بينما طبيعة اتجاه أساتذة التعليم المتوسط نحو المحتوى مناهج ونحو التقويم في مناهج الجيل الثاني سالبة، بينما كانت نحو الوسائل والأنشطة وطرق التدريس محايدة، اما بالنسبة لطبيعة العلاقة فهناك علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني ورضاهم الوظيفي. وهناك علاقة ارتباطية طردية متوسطة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وجودة أدائهم التدريسي.

وتوصلنا إلى انه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) تعزى لمتغير نمط التكوين في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني، بينما لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير طبيعة مادة التدريس في الاتجاه نحو مناهج الجيل الثاني.

خاتـــــــــمة

خاتمـــــــــــة

خاتمة

تناولت هذه الدراسة موضوع اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وجودة أدائهم التدريسي، كشفت نتائجها عن نقائص كثيرة تمثلت في عدم وجود اتجاهات إيجابية نحو المناهج، والتي تعدد ضرورية لكون الأساتذة هم من يقوم بتنفيذها، كما كشفت عن انخفاض في مستوى رضاهم الوظيفي، نظرا لوجود مجموعة من العوامل ساهمت في ذلك كتدني الأجر وعدم الرضا عن ظروف المهنة والتي من بينها المناهج التربوية، كل هذه العوامل تؤدي إلى عدم وصول مستوى أداء الأساتذة إلى مستوى الجودة، فكما هو معروف أن المناهج وحدها مهما كانت جودتها وإحكام بنائها لن تستطيع تحقيق غايات التربية في أي مجتمع اذا لم تصاحبها مجموعة من الإجراءات على عدة مستويات ، ويعتبر دور الأساتذة حاسما في إنجاح المناهج ، وذلك بتوفر التكوين اللازم والإمكانات المادية والبشرية لذلك.

وفي الأخير نرى أن نتائج هذه الدراسة تبقى في الحدود البشرية والزمنية والمكانية التي أجريت فيها، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس التي استعملت فيها، وكذا الظروف التي أجريت فيها والتي بإمكانها أن تؤثر بشكل مباشر في نتائجها ولكن رغم ذلك تبدو نتائجها مؤشرا دالا على وضعية تربوية، غير صحية تستدعي دراسات ميدانية يقوم بها مختصون في التربية، وتشمل شريحة واسعة من الأساتذة، والمفتشين والقائمين على قطاع التربية، والابتعاد على الشعارات والخطابات الشعبوية، مثلما فعل الأمركيون بعدما شكل الرئيس ريغن "الفريق الوطني للتمييز" للقيام بعمليات تقييم المناهج الأمريكية، ومستوى المتعلمين، وكفاءة المعلمين، ومقارنة حالة المدرسة الأمريكية مع مع مدارس الدول المتقدمة، والتي نتج عن ذلك اصدار هذه اللجنة لتقرير حمل عنوان " أمة في خطر" بينت فيه أوجه الخطر التي تحدق بأمريكا وعلى رأسها الفجوة الكبيرة بين الأهداف التربوية المعلنة وبين

خاتمـــــــــــة

الأهداف المحققة في الواقع، ووجد التقرير عدم الترابط بين المقررات الدراسية ووجد فجوة بين نسب النجاح العالية ومستوى المتعلمين الفعلي، وهذا ما نراه مشابها لوضع مدارسنا الحالي اليوم، وفي ضوء ما سبق يمكننا أن نقدم الاقتراحات التالية:

- إعادة النظر في هذه المناهج خاصة فيما يتعلق بالمحتويات واشراك الأساتذة في أي تعديل حتى تكون لهم اتجاهات إيجابية نحوها وبالتالي تبنيها والدفاع عنها.
- تكوين الأساتذة تكوينا جيدا وجديا من أجل النهوض بقطاع التربية، وفتح المدارس العليا للأساتذة لشريحة أوسع من الطلبة لتغطية العجز، الذي يسجل كل سنة، ومن ثم اللجوء إلى الحلول الترقيعية.
- توفير الوسائل خاصة في المناطق النائية، والقضاء على مشكل الاكتظاظ لأن مع وجوده لا تنجح أي إصلاحات.
- العمل على تخفيض نصاب العمل الأسبوعي، حتى يتسنى للأساتذة القيام بالتخطيط والتحضير الجيد للدروس.
- رفع العائد المادي للأساتذة حتى يتسنى لهم التفرغ للتدريس، وعدم التفكير متطلبات الحياة اليومية.
- اهتمام القائمين على التربية بتكوين الأساتذة تكوينا جديا وخاصة في الجانب التطبيقي، خاصة للأساتذة الجدد، وضرورة اهتمام الأساتذة بالتكوين الذاتي.
- اجراء دراسا

خاتمـــــــــــة

- ت مماثلة على عينات أخرى كأساتذة التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي
- اجراء دراسات حول جودة الأداء التدريسي وقياسها بواسطة شبكات الملاحظة لأن الاستبيان نتائجه غير موضوعية خاصة عندما يتعلق الأمر بأمور تتعلق بشخصية الفرد، فإنه دائما يحاول حماية ذاته، كي يبدوا جيدا للآخرين، رغم عدم التصريح بهويتهم.

المراجـــــــع

المـــــراجـــــــــــع

المراجع

- إبرير بشير. (2010). دراسات في تحليل الخطاب غير الأدبي، ط 1. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- ابن منظور جمال الدين محمد. (1984). لسان العرب (المجلد 2). بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
- أبو زينة فريد. (1992). أساسيات القياس والتقويم في التربية. الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو شيخة نادر أحمد. (1998). الرضا الوظيفي لرجل الأمن في أجهزة الأمن العربية. السعودية: مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.
- أبوحسونة نشأت محمد. (2014). مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبوحوث التربوية والنفسية، 165-183.
- آدم كلثوم ابراهيم . (2006). الرضا الوظيفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساس بمحلية الجنينة وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية. جامعة الخرطوم: رسالة ماجستير.
- الآغا صهيب كمال. (2008). الاشراف التربوي ودوره في فاعلية المعلم في مرحلة العليم الأساسي العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة. مجلة الأزهر، 10(1)، 145.
- أوحيدة علي،(2016). إصلاحات الجيل الثاني مآلها الفشل.

https://www.djelfa.info/vb /showthread.php?t=1957788

المـــــراجـــــــــــع

- البارودي منال. (2015). الرضا الوظيفي وفن التعامل مع الرؤساء والمرؤوسين ط.1. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- باللموشي عبد الرزاق ، و جلول أحمد. (2007). www.univ-eloued.dz/ index .php/8-univ/2007-151215
- بحري عبلة. (2011). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة ودافعيتهم للانجاز. الجزائر: رسالة ماجيستر، جامعة الجزائر 2.
- بدوي أم الخير. (2016). التغير البنائي-الوظيفي للمدرسة الجزائرية في ظل التحديات العالمية-دراسة تحليلية لإتجاهات أساتذة التعليم المتوسط-. بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- بسيوني عميرة ابراهيم (1987)، المنهج وعناصره، مصر : دار المعارف.
- بشارة الياس. (2006). المناهج التربوية. (جامعة دمشق، المحرر) دمشق: مركز التعليم المفتوح.
- البلادي صالح. (2011). الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمكة المكرمة من وجهة نظرهم. السعودية : رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى.
- بن بيه أحمد،(2016).جودة الأداء التدريسي لأساتذة التعليم الثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، جامعة باتنة : رسالة ماجستير .
- بن زروق العياشي. (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي. جامعة الجزائر: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

المـــــراجـــــــــــع

- بن فروج هشام ، و بن العربي مليكة. (2020). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة الأغواط نحو مناهج الجيل الثاني (المجلد 02). جامعة الاغواط: مجلة التمكين الاحتماعي.
- بن محمد علي. (2001). معركة المصير و الهوية في المنظومة التعليمية: الصراع بين الأصالة و الانسلاخ في المدرسة الجزائرية. الجزائر: دار الامة للطباعة و الترجمة و النشر والتوزيع.
- بوكبشة جمعية، (2013).تحديث المناهج التعليمية ضمن عملية الإصلاح التربوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد،10، جوان 2013، ص 21-26.
- جاد ايناس. (2003). تقويم معلم الرياضيات بالمرحلة الاعدادية . مصر: رسالة ماجستير غير منشورة ن جامعة المنصورة.
- جناد روعة ، نصور رغداء ، و حسن علي أحمد. (2018). اتجاهات مدرسي رياضيات الصف التاسع الأساسي نحو المنهج الجديد (المجلد العدد 40). اللاذقية، سوريا: مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية.
- حثروبي محمد الصالح. (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. عين مليلة: دار الهدى.
- حديد يوسف. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي. قسنطينة: جامعة

المـــــراجـــــــــــع

- الحراحشة محمد عبود ، و أحمد ياسيين عبد الوهاب . (2013). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 6، الصفحات 55-80.

- حربي سميرة. (2011). اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلاميذ. أطروحة دكتوراه: جامعة قسنطينة.

- حرقاس وسيلة. (2010). تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية. جامعة منتوري- قسنطينة-.

- الحريري رافدة (2007). التقويم التربوي الشامل ط1. عمان: دار الثقافة.

- الحريري رافدة. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس (الإصدار الطبعة الأولى). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- حمود خضير كاظم. (2002). السلوك التنظيمي .ط1. عمان – الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- حمود طه . (2004). من التدريس بالأهداف إلى المقاربة. الجزائر: جامعة الجزائر كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

المـــــراجـــــــــــع

- الحيلة محمد محمود. (2009). تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، (المجلد ط5). عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
- خالدي مسعودة ، و فرحات عبد الرحمان . (2020). المعيقات التكوينية لمدرسي مرحلة التعليم المتوسط وأثرها على أدائهم التدريسي. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 9(1)، 103-122.
- خدوسي رابح. (2015). المدرسة والاصلاح. الجزائر: دار الحضارة.
- دبلة عبد العالي ، خينش دليلة ، و خليل نزيهة. (2015). المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير. بسكرة: دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة-جامعة محمد خيضر.
- الدسوقي عيد. (2011). مستقبل المعلم والتعليم. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- الدياب اسماعيل البنا. (2001). تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر: المكتبة المصرية.
- ديدونة علي. (2006). المنظومة التربوية في الجزائر : بين ألصالة و االستئصال. الجزائر: منشورات دار نوريد.
- راشد علي. (2005). كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- الربعي محمد بن عبد العزيز. (2015). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. جامعة القصيم: مجلة العلوم التربوية.

المـــــراجـــــــــــع

- رمرم أميمة بشير. (2018). الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الأداء لدى موجهي رياض الأطفال. السودان: جامعة افريقيا العالمية ، كلية التربية.
- الزغبي أحمد محمود. (1994). أسس علم النفس الاجتماعي. صنعاء: دار الحكمة.
- زيان عمر محمد (1983). البحث العلمي مناهجه و تقنياته ، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- زيتون حسن حسين . (2004). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب .
- الصيرفي محمد. (2005). السلوك التنظيمي ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- السالم سالم محمد . (1997). الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات بالمملكة العربية السعودية. 23(1).
- السامرائي نبيهة صالح. (2014). الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم المفاهيم.المبادئ.التطبيقات . ط1. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- السبيعي عبد الله سحمي. (2014). الاحتراق النفسي وعلاقتهبالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة الرياض. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: رسالة ماجستير.
- سحتوت ايمان محمد ، و جعفر زينب عباس. (2014). استراتيجيات التدريس الحديثة. ط2. الرياض: مكتبة الراشد–ناشرون.

المـــــراجـــــــــــع

- سراوي علي،(2016). بناء مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين ، جامعة البليدة –02 –:رسالة ماجيستير
- سلامة حمدي احمد حسين. (2017). المنهج المدرسي ما له وما عليه. جامعة أسيوط: كلية التربة.
- سلطان محمد السعيد. (2004). السلوك الانساني في المنظمات. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- سلطاني عبد الرزاق. (2011). اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي في الجزائر . قسنطينة: جامعة منتوري قسنطينة.
- سي بشير،(2008). فاعلية برنامج ارشادي محدد بتقنية النمذجة في تغيير اتجاهات الأمهات الجزائريات نحو الأطفال المعاقين حركيا– الجزائر أطروحة دكتوراه.
- سيد خير الله. (1981). بحوث نفسية. بيروت: دار النهضة العربية.
- شارة جبرائيل. (1983). المنهج التعليمي. بيروت: دار الرائد العربي.
- شاهين عماد. (2009). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين (المجلد ط1). بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشروق اليومي. (22 09, 2016). هروب جماعي لموظفي قطاع التربية نحو التقاعد. تم الاسترداد من الشروق: https://www.echoroukonline.com/

المـــــراجـــــــــــع

- شكري سيد أحمد. (1991). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. جامعة قطر: مجلة كلية التربية.
- شلبي امين ، و محفوظي فطيمة. (2017). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط نحو مناهج الجيل الثاني. وهران: جامعة محمد بن أحمد وهران02.
- شنوفي نور الدين. (2005). تفعيل نظام تقييم أداء العامل في المؤسسة العمومية الإقتصادية. جامعة الجزائر: أطروحة دكتوراه .
- شنين فاتح الدين. (2016). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية . . ورقـلة: جامعة قاصدي مرباح .
- الشيخ خليل جواد محمد ، و شرير عزيزة عبدالله. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات (الديموغرافية) لدى المعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 630-711.
- طاهيري محمد. (2019). النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر. جامعة زيان عاشور – الجلفة–: أطروحة دكتوراه.
- عاشورأ حمد صقر. (1983). إدارة القوى العاملة. بيروت–لبنان: دار النهظة العربية.
- عبدالسلام مصطفى عبد السلام. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المـــــراجـــــــــــع

- عثمان شادية أحمد. (1999). الرضا الوظيفي وعلاقته بالقلق لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية بمحافظة شرق النيل. جامعة أم درمان : رسالة ماجستير.
- العديلي ،ناصر ،(1995), السلوك الانساني والتنظيمي، الرياض :معهد الادارة العامه للبحوث
- العرابي محمود. (2018). اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية نحو تكوينهم في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية. وهران: جامعة محمد بن أحمد وهران02.
- عرفة محمود صلاح الدين. (2011). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات(رؤية تربوية معاصرة) (الإصدار ط2). القاهرة: عالم الكتب.
- عريفج سامي. (2004). الادارة التربوية المعاصرة. القاهرة: دار الفكر.
- العطوي آسيا. (2010). صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. سطيف: جامعة فرحات عباس .
- العطية ماجدة. (2003). سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة (الإصدار ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عطية محسن علي . (2008). الجودة الشاملة والمنهج. عمان: دار المنهج للنشر والتوزيع.
- عطية محسن علي . (2015). المناهج الحديثة وطرق التدريس. عمان: دار المناهج.
- علي محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية . عمان ،الأردن: دارالمسيرة.

المـــــراجـــــــــــع

- العمايرة محمد ، الخوالدة تيسير ، و مقابلة عاطف. (2012). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لمبادئ اقتصاد المعرفة وتطبيقهم لها في تدريسهم من وجهة نظرهم أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(26)، 243-280.
- العمري عايض. (2013). الجودة في التعليم: الطريق نحو العالمية،مجلة المعرفة. الرياض.
- العميان ، محمود سلمان ،(2002). السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال ، ،عمان ،الأردن: دار وائل للنشر
- العميري فهد. (2013). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمتطلبات جودة الأداء التدريسي في ضوء التوجه نحو اقتصاد المعرفة. المجلة العربية للتربية، 2(33)، 1-25.
- عويضة كامل محمد محمد. (1996). علم النفس الاجتماعي. دار الكتب العلمية: بيروت.
- الغزلان علي بن عبد الرحمن. (1424هـ). مدى تحقيق معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في مدينة الرس لجودة الأداء التدريسي وفقا لمعايير جائزة التربية والتعليم للتميز. المملكة العربية السعودية: رسالة ماجيستر، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الإجتماعية.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم. (2007). الجودة في التعليم ، المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤليات،. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي سهيلة محسن كاظم.. (2003). كفايات التدريس،المفهوم، التدريب، الأداء (الإصدار ط1). عمان: دار الشرق.

المـــــراجـــــــــــع

- فرج الله صورية. (2017). تقويم مردود الاصلاحات التربوية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين. بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- فلمبان ايناس. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين بإدارة التربية التعليم بمديرية مكة المكرمة . السعودية: رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى.
- الفهد سالم. (2017). السلوك القيادي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مدرسي التربية الرياضية (ط 1). الاسكندرية: مؤسسة عالم الرياضة ودار النشر لدنيا الطباعة.
- قرين العيد. (2017). مستوى الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي في ضوء العوامل الخاصة بالأستاذ، بالعمل و ببيئة العمل. دراسات في علوم التربية، مجلد 2, عدد 1 الصفحات 63-94.
- قلي عبد الله،(2009).وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية بوزريعة .
- قيرع فتحي. (2017). برنامج مقترح لتنمية دافعية التدريس عند معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء الرضا الوظيفي والاتجاه نحو مهنة التدريس . البليدة: جامعة البليدة 2.
- لبوز عبد الله. (جوان, 2011). اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي. مجلو العلوم الاجتماعية والانسانية(02)، الصفحات 117-145.
- اللجنة الوطنية للمناهج . (أفريل 2015). تطور المناهج الدراسية. الجزائر.

المـــــراجـــــــــــع

- اللجنة الوطنية للمناهج. (2016). الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر.
- لشهب أحمد. (2015). تقويم سياسة إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 138.
- اللقاني أحمد حسين . (1989). المناهج بين النظرية و التطبيق . مصر : عالم الكتب للنشر.
- اللهواني هنية يوسف محمود. (2007). المشكلات التي يواجهها مديرو مدارس وكالة الغوث الدولية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر مديري هذه المدارس ومعلميها في محافظات شمال فلسطين. جامعة النجاح الوطنية،نابلس: رسالة ماجستير.
- لوصيف عبد الله. (2015). مناهج الجيل الثاني من التصميم إلى التنفيذ.
- لونيس سعيدة. (2005). إتجاهات معلمي المرحلة الإبتدائية نحو مهنة التعليم. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير.
- لونيس علي . (2013). الجودة في مجال التربية والتكوين. مجلة عالم التربية، الصفحات 199-207.
- ماهر أحمد. (2001). ادارة الموارد البشرية. الأسكندرية: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.
- محجوبي محمد. (2014). المعوقات المجتمعية وانعكاسها في الأداء التدريسي لمدرس الطور المتوسط بولاية الجلفة. رسالة ماحستير : جامعة سطيف2.

المـــــراجـــــــــــع

- الربعي محمد بن عبد العزيز. (1432هـ). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي.
- محي الدين عبد العزيز ،(2002). أثر المعرفة المسبقة للأهداف التعليمية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة العلوم الطبيعية والحياة وتحصيلهم الدراسي فيها، الجزائر :أطروحة دكتوراه.
- مرسي محمد منير. (2001). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفي نوال. (2010). استرتيجيات التقويم في التعليم (المجلد ط1). عمان: دار البادية للنشر والتوزيع.
- المعايعة أمل مصطفى نايف. (2017). اتجاهات معلمي مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة مادبا. عمان: جامعة الشرق الأوسط.
- المغربي كامل. (1995). أساسيات الادارة. دار الفكر للطباعة والتوزيع.
- مقدم عبد الحفيظ. (2003). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- ممادي شوقي ، و طبشي بلخير. (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجا). تأليف جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية (الصفحات 705-731).
- موسى خليل توفيق. (2001) معجم الإرشاد. :دار الإرشاد للنّشر.
- موسى خليل توفيق. (2001). معجم الإرشاد. دار الإرشاد للنّشر.

المـــــراجـــــــــــع

- المياحي جعفر. (2011). القياس النفسي والتقويم التربوي (المجلد ط1). عمان: دار كنوز المعرفة.
- الناشري أحمد بن بركوت بن عبد الله. (2014). جودة الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة. جامعة أم القرى،العربية السعودية: رسالة ماجستير..
- نشواني، عبدالحميد (2002). علم النفس التربوي ، ط 4 ، عمان ألأردن: دار الفرقان.
- نصير أحميدة ، جرمون علي ، و الماحي قصار . (ديسمبر, 2019). تقدير مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الانجاز(دراسة ميدانية على أساتذةالتربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي بولاية ورقلة). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية(52)، 150-174.
- هنية عريف. (ديسمبر, 2017). اللغة العربية ومناهجها في ظل إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر. مجلة الأثر(29)، الصفحات 77-90.
- الهويدي زيد. (2005). مهارات التدريس الفعال. العين: دار الكتاب الجامعي.
- هويدي عبد الباسط. (2012). الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس. قسنطينة: جامعة منتوري – قسنطينة –كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.
- هياق ابراهيم. (2011). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر. رسالة ماجستير .
- وزارة التربية الوطنية. (2016). المنشور رقم 880 المؤرخ بتاريخ 09 ماي 2016.

المـــــراجـــــــــــع

- وزارة التربية الوطنية. (2016). اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر.
- وزارة التربية الوطنية;. (أوت 2018). التربية الوطنية بالأرقام. الجزائر: منشورات وزارة الربية الوطنية.
- وزارة التربية الوطنية . (2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية . الجزائر : منشورات وزارة التربية الوطنية .
- وهبي السيد إسماعيل. (24-35 يوليو, 2002).اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. 2.

- Abouserie, R (1991), The Attitudes of teachers and head Reacher's towards Job Satisfaction in Tanzanian Primary schools. The Ohio State University,
- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange (éd. 2). New York, In L. Berkowitz (Eds.),Advances in experimental social psychology: Academic Press.
- Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. Organizational Behaviour and Human Performance, 2(4), 142-175.
- Ayele, d. (2014). teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools of hadiya zone in southern nation nationality and people of regional state. ethiopia: jimma university.
- Baluyos, G., Rivera; , H. L., & Baluyos, E. L. (2019, August 20). Teachers' Job Satisfaction and Work Performance. Open Journal of Social Sciences(7), 206-221. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2019.78015
- Bendhart, R. (1991). Public Administration: an action orientation. CA: Brooks Cloe Publishing.
- Bernard, R. (1996). les compétences transversals en question. Esf.editeur.
- Boldevra, j. (2000). School qulity managementi, India: (Vol. 1). Delhi: Indian instituation of qulity

المـــــراجـــــــــــع

- Bogardus , E. (1931) Fundamentals of social psychology. new York.
- Boyer, L.. Organisation(théories,application). Paris: Edition d'organisation.
- Cooper,J. & Haney,J (1999),Classroom Teaching Skills. (6th Ed). Houghton Mifflin, USA
- De corte , e. (1979). les fondements de l'action didactique de Boeck.
- De landsheere , v. (1980). l'éducation et la formation PUF. France.
- D'Hainaut, l. (1989). des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles .
- Digumarti & Demera. (2003). Job Satisfaction of School Teachers, New Delhi, Discovery
- Eagley , A., & Chaiker, S. (1993). The Psychology of Attitudes. CA: Harcourt Brace.
- Eda, T. (2004). The overall job satisfaction and the curriculum satisfaction of the teachers at the second cycle of public elementary schools. middle east technical university: the graduate school of social sciences.
- Ellenberg, F. C. (December 1972) 'Factors Affecting Teacher Morale.' "NASSP Bulletin" 56, 12 : 76
- Gawel, J. E. (1997). Herzberg's theory of motivation and maslow's hierarchy of needs. Practical Assessment, Research & Evaluation, 5(11). Available at :: http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=11.
- Grunberge, M. (1979). Understanding Job Satisfaction. London: The McMillan Press.
- HERZBERG, f. (1968). One more time: How do you mot. Harvard Business Review(48), 53-62.
- Hoppock, R. (1935). Job Satisfaction, Harper & Row. New York: Harper and Brothers.
- Hoy, W., & Miskel, C. (1986). Educational Administration,Research and Practice. New York: Radom House.
- Imran, H., Arif , I., Cheema, S., & Azeem, m. (2014, May). Relationship between job satisfaction, job performance, attitude towards work, and organizational commitment. (2(2), Éd.) Entrepreneurship and Innovation Management Journal, 2(2), 135-144. Consulté le May 2014

المـــــراجـــــــــــع

- Jardillier, Colloque Travail & société : Commission economique, Publications de la Faculté des sciences juridiques, économiques et sociales, Université Sidi Mohammed ben Abdellah,1984
- Jebson, J., Hohn, I., & James , D. (1997). organizations Behavior, structure, processes. Chicago: Irwin.
- Jeder, D. (2013). Teachers' Attitude Towards the Curriculum Reform in Romania. Suceava: 1University "Ștefan cel Mare" from Suceava (ROMANIA).
- Johnston, J., Halocha, J., & Chater, M. (2007). Developing Teaching Skills. New York: Mc Graw Hill.
- Kizlik, B. (2012). Six Common Mistakes in Writing Lesson Plans(and what to do about them). USA: Printer Friendly Version.
- Kyara, T. (2013). the effect of primary school teachers' job satisfaction on their work perfomance in kinondoni district tanzania. the open university of tanzania.
- Laura, G., & Delores, A. (2006). Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation. Psychological Bulletin, 5(132), 778-822.
- Lin, R., Jingchen, X., & Andshihan, Y.-C. J. (2010). The Relationship between Teacher Quality and Teaching Effectiveness Perceived by Students from Industrial Vocational High Schools. 1(2), 167-187.
- Locke, E. (1969). What's Job Satisfaction. Dans Organizational Behavior and Human Performance (Vol. 4, pp. 36-309).
- Lumadi, M. W. (2014). Exploring factors faced by teachers in curriculum implementation. Mediterranean Journal of Social Sciences.
- Maillet, L. (1988). Psychologie et organisation : l'individu dans son milieu de travail. Montréal: Les éditions Agence d'Arc.
- Maphumulo, V. (2016). A study of Teacher Attitudes Towards Selected Challenges in the Teaching of Mathematics. University of Zululand.
- Mialaret, G. (1981). - lexique de l éducation France . PUF.
- Miller, William C. "Staff Morale, School Climate, and Education Productivity." "Educational Leadership" 38, 6 (March 1981): 483-86. EJ 243 839

المـــــراجـــــــــــع

- Nestern. (1994). Strategic Planning in school An Oxymoron. School Leadership &management. 18(4).
- New Jersey Department of Education. (2004). New Jersey professional standards for teacher & school Leaders. Récupéré sur www.state.ni.us/education
- Newhouse, N. (2010). Implications of Attitude and Behavior Research for Environmental Conservation. The Journal of Environmental Education, 22-26.
- Nichols, A. (2018). the relationship between teacher attitudes regarding performancerelated pay and teacher working conditions. eastern kentucky university.
- Nitko, A. (1996). Educational Assessment. Englewood Cliffs: Prentice Hill.
- Pandey, C. (2012). Economic literacy of senior secondary school teachers. Journal of All India Association for Educational Research, 1(24), 23-35.
- Passos , A. (2009). Compartive Analysis of Teacher Competence and ITS EFFECT ON Pupil Performance in Upper Primary Schools. Mozmbique: Faculty of Education University of Pretoria.
- Paulsen , M. (2002). Evaluating Teaching Performance. new directions for institutional research, no. 114 .
- Peršēvica, A. (2011). the significance of the teachers job satisfaction in the process of assuring quality education. problems of educationin the 21st century, 34, 98-109.
- phillips, S. (2002). Teacher Quality in Canada. (http://www.saee.ca, Éd.) Kilawna: Society for the Development of excellence in education.
- Porter, L. (1962). A Study of Perceived Needs Satisfaction in Bottom and Middle Management Jobs (Vol. 46). (J. o. Psychology, Éd.)
- pretti, J. (1998). ressource humaines et gestion du personnel. Paris: édition vuiber.
- Rezaee, A., Khoshsima, H., Zare-Bahtash, E., & Sarani, A. (2018). A Mixed Method Study of the Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction and Job Performance in Iran (Vol. 11). International Journal of Instruction. Retrieved October 2018
- Sallis, E. (2004). Total Quality Management in Education (3 ed.). London: edition, Kogan Page,.
- Schangle, F. (1996). Why we need total quality management. TQM, 7, 213-217.

المـــــراجـــــــــــع

- Smith, t. (2007). Job Satisfaction in America: Trends and Socio-Demographic Correlates. Chicago: NORC.
- Spector. (2003). Industrial and organisational psychology. Research and practice. (éd. 3). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Touchon, F. (1993). L'enseignant expert. paris: Nathan, presse universitaire de France.
- Training &developmentAgency for school. (2007). professional standards for teacher. London: http//tda.gov.uk/standrads.
- Vroom, V. (1964). Work and Motivation. New York: John Wiley
- . Webster's Dictionary, publisher Merram Webster,inc,USA.1984
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2007). teacher development &licensure. http// dpi.stste.we.us/tepd/stand10.html

الملاحـــق

المـلاحـــــــــــــــــق

الملحق رقم (1) دليل المقابلة في الدراسة الاستطلاعية

جامعة البليدة 02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أستاذ / أستاذة في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصص الإرشاد والصحة النفسية الموسومة بـ:"**اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقته برضاهم الوظيفي و جودة الأداء التدريسي**" للباحث محمد بونحلة أضع بين يديك دليل المقابلة هذا ونرجو من سيادتكم الإجابة عليه بكل موضوعية وأحيطكم علما بأن هذه المعلومات تستخدم لغرض البحث العلمي لا غير.

استمارة المعلومات

الجنس: ذكر ☐ *أنثى* ☐

الخبرة المهنية:

أقل من 5سنوات ☐ **5-10 سنوات** ☐ **10-15 سنة** ☐ **أكثر من 15 سنة** ☐

مادة التدريس: .....

دليل المقابلة:

1. هل يمكن أن تشرح لي بشيء من التفصيل الأهداف التي ترمي المناهج الجديدة إلى تحقيقها في المجتمع الجزائري؟:.....

.....

.....

2. كيف ترى استراتيجيات لتدريس المستخدمة في مناهج *الجيل الثاني.*

.....

.....

.....

3. *ماهي أنواع التقويم المستخدمة في مناهج الجيل الثاني، وما رأيك فيها؟*

.....

.....

.....

4. حسب رأيك كيف تقييم محتوى المناهج التعليمة؟ ولماذا؟

.....

.....

5. ماهي العراقيل التي تواجهك خلال تقديمك لمحتوى مناهج الجيل الثاني؟

.....

.....

.....

6. تسعى المناهج التربوية إلى تنمية شخصية المتعلم ماهي الجوانب التي تركز عليها مناهج الجيل الثاني ؟

.....

.....

.....

7. حسب رأيك الوسائل المتوفرة على مستوى المؤسسة كافية ومناسبة لتطبيق محتوى *الجيل الثاني*؟

.....

.....

.....

8. *كيف ترى التكوين الذي تلقيتموه بخصوص مناهج الجيل الثاني؟* .....

.....

.....

.....

9. *أشكرك على هذه المعلومات القيمة، هل من أشياء تود اضافتها قبل نهاية المقابلة.....*

.....

.....

الملاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 2 يوضح مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني الصورة الأولية للتحكيم:

جامعة البليدة 02

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

الأستاذ(ة): .....الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....جامعة: .....

يقوم الطالب الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني وعلاقته برضاهم الوظيفي وجودة الأداء التدريسي.**

كمشروع بحث لنيل شهادة دكتوراه في الارشاد والصحة النفسية.

أستاذي الفاضل أضع بين يديك مقياس اتجاه الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني، يحتوي على مجموعة من البنود، لذا أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا المقياس والتعليق عليه والحكم على مدى صلاحية أبعاده وبنوده في قياس هذه السمة، لما يمثله رأيكم من أهمية بالغة بالنسبة لي ولهذه الدراسة وذلك من خلال:

- مدى مناسبة الأبعاد المقترحة للمقياس.
- اضافة أو حذف أو تعديل الأبعاد التي من شأنها اثراء المقياس.
- مدى مناسبة البنود المقترحة للأبعاد.
- اضافة أو حذف أو تعديل البنود التي من شأنها اثراء المقياس.

التعريف الاجرائي لاتجاهات الاساتذة نحو المنهاج: هو الاتجاهات التي يحملها الأساتذة للعناصر الأربعة المكونة للمنهاج وهي (الأهداف، المحتوى، نحو طرائق التدريس والأنشطة والوسائل، التقويم) من خلال إجابتهم عن فقرات مقياس اتجاهات الاساتذة نحو مناهج الجيل الثاني المستخدم في هذه الدراسة والمعد من قبل الباحث

الملاحـــــــــــــــق

بدائل الإجابة: موافق تماما، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

طريقة تصحيح المقياس: المقياس يحتوي على بنود ايجابية وأخرى سلبية، ويتم اعطاء درجات تتراوح بين (5،4،3،2،1) حسب تسلسل البدائل بالنسبة للبنود السلبية والعكس بالنسبة للبنود الايجابية.

والباحث يتوجه لسيادتكم بالشكر على تعاونكم وتوجيهاتكم.

الطالب: بونحلة محمد

البعد الأول: اتجاه الأساتذة نحو أهداف المنهاج.

الرقم	البنـــــــــــــد	مناسبة البند لقياس السمة		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
1	تسعى مناهج الجيل الثاني إلى ترسيخ ثقافة الديمقراطية لدى المتعلّمين				
2	مناهج الجيل الثاني لا تعبر بصدق عن فلسفة المجتمع الجزائري.				
3	أرى أن مناهج الجيل الثاني تجعل المتعلم متفتحا على الحضارات والثقافات الأجنبية				
4	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلم يتعاون مع غيره.				
5	أعتقد أن مناهج الجيل الثاني قادرة على تنمية الجانب السيكوحركي لدى المتعلّمين				
6	مناهج الجيل الثاني تعكس متطلبات المجتمع والمواصفات التي يريدها.				
7	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلّم ينبذ العنف و يتعايش مع غيره.				
8	مناهج الجيل الثاني تكسب المتعلم مهارات غير كافية للتعلم اللاحق				
9	تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تمكين المتعلّم من التواصل الشفهي والكتابي				
10	تتعارض أهداف مناهج الجيل الثاني مع أهداف المجتمع في المرحلة الراهنة				
11	منهاج الجيل الثاني يؤكد على الشخصية الجزائرية وترسخ وحدة الأمة				
12	ترتبط أهداف مناهج الجيل الثاني بالأهداف الخاصة بالمادة الدراسية				
13	تتناقض أهداف مناهج الجيل الثاني مع القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية للمجتمع الجزائري				
14	أهداف مناهج الجيل الثاني ترتبط بالأهداف العامة للتربية الوطنية				
15	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلّم يتفاعل مع المواقف تفاعلا إيجابيا ويتقبل آراء الآخرين باحترام				

الملاحـــــــــــــــق

16	تعمل مناهج الجيل الثاني على تكوين مواطنين غير قادرين على الابتكار ومسايرة التطورات العالمية				
17	تعمل مناهج الجيل الثاني على تكوين متعلم معتز بتاريخه				
18	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى تمكين المتعلّم من التحكم في وسائل التكنولوجية الحديثة				
19	أرى أن مناهج الجيل الثاني تعمل على تنمية الجانب المنهجي لدى المتعلّم (تنظيم الأفكار وترتيبها، مراعاة الدقة أثناء الإجابة، تنظيم ورقة الإجابة)				

الملاحـــــــــــــــق

البعد الثاني: اتجاه الأساتذة نحو محتوى المنهاج

الرقم	البنـــــــــــــد	مناسبة البند لقياس السمة		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
1	محتوى مناهج الجيل الثاني يعكس ثقافة المجتمع وقيمه				
2	يدعم محتوى مناهج الجيل الثاني التراث الثقافي للأمة				
3	يركز محتوى مناهج الجيل الثاني بالجانب الأخلاقي والديني				
4	محتوى مناهج الجيل الثاني يربط المادة بين المواد المختلفة				
5	أرى أن محتوى مناهج الجيل الثاني مبني على أسس نفسية سليمة تراعي قدرات المتعلمين				
5	محتوى مناهج الجيل الثاني لا يتناسب مع الحجم الساعي المخصص له				
6	محتوى الجيل الثاني للمناهج يربط المواد الدراسية مع بعضها البعض(كفاءات عرضية)				
7	يتعارض محتوى مناهج الجيل الثاني مع ميول و اهتمامات المتعلمين				
8	أرى أن محتوى مناهج الجيل الثاني يفتح مجال الاجتهاد للأستاذ.				
9	أعتقد أن محتوى مناهج الجيل الثاني يدرّب المتعلم على مهارات بسيطة لا تصل إلى التحليل والنقد				
10	أجد أن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثاني يتطلب جهدا أقل من المناهج السابقة.				
11	محتوى مناهج الجيل الثاني يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ				
12	تتناول مناهج الجيل الثاني مشكلات و مواضيع بعيدة عن الواقع الّذي يعيشه المتعلم				
13	يمكن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثاني بالإمكانات المتوفرة حاليا				
14	محتوى مناهج الجيل الثاني يثبط دافعية المتعلم و يجعله يتفاعل تفاعلا سلبيا مع مختلف الأنشطة.				
15	يتسم محتوى مناهج الجيل الثاني بالحداثة ومسايرة التطورات العلمية من خلال معلوماته				
16	يتميز محتوى مناهج الجيل الثاني بتكرار المعلومات بشكل واضح				
17	أرى أن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثاني يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد				

الملاحـــــــــــــــق

البعد الثالث: اتجاه الاساتذة نحو طرائق التدريس والأنشطة والوسائل.

الرقم	البنـــــــــــــــد	مناسبة البند لقياس السمة		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
1	تعتمد مناهج الجيل الثاني على طرائق التدريس الكلاسيكية المتعارف عليها في المناهج السابقة				
2	توفر الإدارة الوسائل البيداغوجية الحديثة لتسهيل عملية التعلم				
3	يستلزم تطبيق طريقة التعلم التعاوني وقتا وجهدا كبيرا				
4	توظف في مناهج الجيل الثاني التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية				
5	استخدام المعلم للطرائق الحديثة في التدريس يعمل على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم				
6	مناهج الجيل الثاني تشجع على التعلم الذاتي				
7	تعتمد مناهج الجيل الثاني على طريقة التلقين بنسبة كبيرة				
8	الأنشطة في مناهج الجيل الثاني سهلة و يمكن للمتعلم تطبيقها بسهولة				
9	الأنشطة اللا صفية لا تلقى قبولا واسعا من طرف المتعلمين				
10	تنويع طرق التدريس يثير دافعية المتعلم نحو البحث و الاطلاع				
11	تعتمد مناهج الجيل الثاني على التنويع في طرق التدريس				
12	مناهج الجيل الثاني تهتم بالتفاعل الإيجابي للمتعلم				
13	يحتاج الأستاذ لتكوين أكثر حتى يتمكن من تنفيذ الأنشطة				
12	ترتبط الأنشطة بأهداف المناهج ومحتواها				
14	الوسائل التعليمية لا توفر الوقت				
15	تفتقر المؤسسة التربوية لوسائل التكنولوجيا اللازمة لتنفيذ مناهج الجيل الثاني				
16	تنمي طريقة المشروع حب البحث والاستكشاف لدى المتعلم لكنها صعبة التطبيق				
17	طرائق التدريس في مناهج الجيل الثاني تبتعد عن التلقين.				
18	مناهج الجيل الثاني تهتم كثيرا بالجوانب التطبيقية				

الملاحـــــــــــــــق

البعد الرابع: اتجاه الأساتذة نحو التقويم

الرقم	البنـــــــــــــد	مناسبة البند لقياس السمة		انتماء البند للبعد	
		يقيس	لا يقيس	ينتمي	لا ينتمي
1	تمس عملية التقويم في مناهج الجيل الثاني جميع جوانب شخصية المتعلم				
2	أرى أن التقويم في مناهج الجيل الثاني مزال يركز على استرجاع المعلومات فقط.				
3	عملية التقويم في مناهج الجيل الثاني تغفل عن المكتسبات القبلية للمتعلم				
4	يركز التقويم في مناهج الجيل الثاني على الجانب المعرفي دون القيم والسلوكات.				
5	أستعمل دفتر متابعة نمو الكفاءة لكل تلميذ				
6	تعتمد مناهج الجيل الثاني على التقويم الذاتي				
7	يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف				
8	يستعمل الأستاذ التقويم من طرف الأقران				
9	يستعمل الأستاذ شبكات بمعايير التصحيح للتقويم الذاتي				
10	أرى أن التقويم في مناهج الجيل الثاني يشمل المعارف ونمو القيم والسلوكات.				
9	يُستخدم التقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني لتقييم المكتسبات القبلية دون تشخيص صعوبات التعلم				
10	لم أتلقى التكوين اللازم لتطبيق التقويم بكل أنواعه				
11	يسهل على المعلم استخدام دفتر المتابعة الخاص بكل متعلم				
12	أستعمل شبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم القيم والكفاءات العرضية.				
13	يُطبق التقويم التكويني في مناهج الجيل الثاني أكثر من المناهج السابقة				
14	أعتقد أن المناهج الحالية تحتاج إلى تطوير أكثر				
15	يمكن للمعلم تطبيق التقويم بكل أنواعه بدون صعوبات				
16	أرى أن هناك مبالغة في التقويم على حساب بناء التعلمات				
17	التقويم في مناهج الجيل الثاني أسهل منه في المناهج السابقة				

المـلاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 3 يوضح مقياس اتجاهات الأساتذة نحو مناهج الجيل الثاني الصورة النهائية:

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	محايد	معارض إلى حد ما	معارض بشدة
01	تسعى مناهج الجيل الثاني إلى ترسيخ ثقافة الديمقراطية لدى المتعلّمين					
02	تعبّر مناهج الجيل الثاني عن فلسفة المجتمعات الغربية					
03	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلّم يتعاون مع غيره.					
04	مناهج الجيل الثاني قادرة على تنمية الجانب السيكو حركي لدى المتعلّمين					
05	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلّم ينبذ العنف و يتعايش مع غيره.					
07	مناهج الجيل الثاني تُكسب المتعلّم مهارات غير كافية للتعلم اللاحق					
08	تسعى مناهج الجيل الثاني إلى تمكين المتعلّم من التواصل الشفهي والكتابي					
09	تتعارض أهداف مناهج الجيل الثاني مع أهداف المجتمع في المرحلة الراهنة					
10	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى ترسيخ وحدة الأمة					
11	ترتبط أهداف مناهج الجيل الثاني بالأهداف الخاصة بالمادة الدراسية					
12	تتناقض أهداف مناهج الجيل الثاني مع القيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية للمجتمع الجزائري					
13	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى جعل المتعلّم يتفاعل مع المواقف تفاعلا إيجابيا ويتقبل آراء الآخرين باحترام					
14	تعمل مناهج الجيل الثاني على تكوين مواطنين غير قادرين على الابتكار ومسايرة التطورات العالمية					
15	تعمل مناهج الجيل الثاني على تكوين متعلّم معتز بتاريخ وطنه					

16	تهدف مناهج الجيل الثاني إلى تمكين المتعلّم من التحكم في وسائل التكنولوجية الحديثة					
17	محتوى الجيل الثاني للمناهج يُجسد التراث الثقافي للمجتمع الجزائري وقيمه					
18	يركز منهاج الجيل الثاني على الجانب الأخلاقي و الديني					
19	محتوى مناهج الجيل الثاني يفوق الحجم الساعي المخصص له					
20	محتوى الجيل الثاني للمناهج يربط المواد الدراسية مع بعضها البعض(كفاءات عرضية)					
21	يتعارض محتوى مناهج الجيل الثاني مع ميول و اهتمامات المتعلمين					
22	محتوى مناهج الجيل الثاني يفتح مجال الاجتهاد للمعلم (الأستاذ)					
23	محتوى مناهج الجيل الثاني يدرّب المتعلم على مهارات بسيطة لا تصل إلى التحليل والنقد.					
24	يتطلب تنفيذ محتوى الجيل الثاني للمناهج جهدا أقل من المناهج السابقة					
25	محتوى مناهج الجيل الثاني يراعي الفروق الفردية للمتعلمين					
26	تتناول مناهج الجيل الثاني مشكلات و مواضيع بعيدة عن الواقع الّذي يعيشه المتعلم					
27	يمكن تنفيذ محتوى مناهج الجيل الثاني بالإمكانات المتوفرة حاليا					
28	محتوى الجيل الثاني يثبط دافعية المتعلم و يجعله يتفاعل تفاعلا سلبيا مع مختلف الأنشطة					
29	يتسم محتوى مناهج الجيل الثاني بالحداثة ومسايرة التطورات العلمية من خلال معلوماته					
30	يتميز محتوى مناهج الجيل الثاني بتكرار المعلومات بشكل واضح					
31	محتوى مناهج الجيل الثاني يتوافق مع عدد تلاميذ الفوج الواحد					

32	تعتمد مناهج الجيل الثاني على طرائق التدريس الكلاسيكية المتعارف عليها في المناهج السابقة					
33	توفر الإدارة الوسائل البيداغوجية الحديثة لتسهيل عملية التعلم					
34	يستلزم تطبيق طريقة التعلم التعاوني وقتا وجهدا كبيرا					
35	استخدام المعلم للطرائق الحديثة في التدريس يعمل على تنمية التفكير الناقد لدى المتعلم					
36	تعتمد مناهج الجيل الثاني على طريقة التلقين بنسبة كبيرة.					
37	الأنشطة في مناهج الجيل الثاني سهلة ويمكن للمتعلم تطبيقها بسهولة.					
38	تلقى الأنشطة اللاصفية نفورا من طرف المتعلمين					
39	تنويع طرق التدريس يثير دافعية المتعلم نحو البحث والاطلاع.					
40	تعتمد مناهج الجيل الثاني على التنويع في طرق التدريس.					
41	يحتاج المعلم لتكوين أكثر ليتمكن من تنفيذ محتوى الجيل الثاني للمناهج.					
42	ترتبط الأنشطة بأهداف المناهج ومحتواه					
43	استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة يستنزف من الوقت المخصص للمادة الدراسية					
44	تفتقر المؤسسة التربوية لوسائل التكنولوجيا اللازمة لتنفيذ مناهج الجيل الثاني.					
45	تنمي طريقة المشروع حب البحث والاستكشاف لدى المتعلم لكنها صعبة التطبيق					
46	تمس عملية التقويم في الجيل الثاني للمناهج جميع جوانب شخصية المتعلم					
47	عملية التقويم في مناهج الجيل الثاني تغفل عن المكتسبات القبلية للمتعلم					
48	يركز التقويم في مناهج الجيل الثاني على الجانب المعرفي دون القيم والسلوكات					
49	تعتمد مناهج الجيل الثاني على التقويم الذاتي					
50	يجد المعلم سهولة في استخدام شبكة الملاحظة داخل غرفة الصف					

الملاحـــــــــــــــق

51	يُستخدم التقويم التشخيصي في مناهج الجيل الثاني لتقييم المكتسبات القبيلة دون تشخيص صعوبات التعلم					
52	المعلم ينقصه التكوين ليتمكن من تطبيق التقويم بكل أنواعه					
53	يسهل على المعلم استخدام دفتر المتابعة الخاص بكل متعلم					
54	يُطبق التقويم التكويني في مناهج الجيل الثاني أكثر من المناهج السابقة					
55	يمكن للمعلم تطبيق التقويم بكل أنواعه بدون صعوبات					

المـلاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 04: مقياس الرضا الوظيفي

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق إلى حد ما	محايد	معارض إلى حد ما	معارض بشدة
01	ينظر المجتمع للمعلم نظرة احترام وتقدير					
02	يتعامل المدير بعدالة ومساواة مع جميع المعلمين					
03	كثيرا ما ينتابني شعور بالملل أثناء التدريس					
04	يتيح لي المفتش فرصة إبداء الرأي بكل حرية					
05	تمتاز مهنة التعليم بنظام ترقية واضح					
07	أرى أن مهنة التعليم لا تتماشى مع ميولي وقدراتي					
08	أرى أن نجاحي يرتبط بنجاح تلاميذي					
09	يتناسب راتب المعلم مع مستوى المعيشة السائد في البلد					
10	سأتوقف عن ممارسة التعليم بمجرد وصولي من التقاعد المسبق					
11	توفر لي مهنة التعليم فرص تبادل الخبرات والمعلومات مع الزملاء					
12	يطالبني المفتش بأداء أعمال لا أكون مقتنعا بها في بعض الأحيان					
13	تضمن مهنة التعليم نظام تقاعد محترم					
14	يثمن المدير ما أبدله من مجهودات في التدريس					
15	لو أتيحت لي فرصة الحصول على عمل أخر ولو بنفس الراتب فان أتردد في ترك مهنة التعليم.					
16	أحرص على المشاركة كعنصر فعال مع المفتش في الندوات التربوية					

17	يتعاون معي الأولياء بشكل فعال في متابعة ومساعدة أبنائهم في التمدرس.					
18	يحرص المدير على نقل احتياجات ومشاكل المعلمين إلى الجهات المسؤولة وإيجاد حلول لها.					
19	يركز المفتش أثناء زيارته لي على سلبياتي فقط					
20	يمثل عملي في التعليم مصدر فخر لأسرتي					
21	يتمتع المعلم بمزايا اجتماعية جيدة كالعطل والسكن والخدمات الاجتماعية					
22	يتعامل معي المدير باحترام وتقدير					
23	تزيد ممارسة التعليم لمدة طويلة من شعور المعلم بالانفعال.					
24	تحقق لي وظيفتي في التعليم مكانة اجتماعية تتناسب وطموحاتي.					
25	يقدر أولياء الأمور ما أقوم به من مجهودات لتعليم أبنائهم					
26	أوجه ابنائي لاختيار مهنة أخرى غير التعليم.					
27	تتماشى المناهج مع مستوى التلاميذ وتطلعات المجتمع					
28	أشعر أن مهنتي فيها منفعة لي وللمجتمع.					
29	التقدير المعنوي للمعلم من قبل المسؤولين غير كاف.					
30	أستفيد من توجهات المفتش في التغلب على بعض الصعوبات التي تواجهني أثناء التدريس.					
31	تعد زيادة راتب المعلم الناتجة عن الترقية بالأقدمية (الدرجات) معتبرة.					
32	يتعامل المعلمون داخل المدرسة بروح الفريق لحل مشكلات التعلم.					

33	أعتقد أن المنح التي تقدمها الخدمات الاجتماعية كمنح الزواج أو تقاعد .... غير كافية					
34	يعد راتب المعلم مقبول مقارنة بالمهن الآخرى					
35	توفر لي مهنة التعليم استقرار وظيفيا واطمئنانا على المستقبل					
36	يتعاون معي المدير في حل بعض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.					
37	أتضايق من تحميل بعض الأولياء المعلمين مسؤولية تدني مستوى أبنائهم.					
38	يتم تقويم المعلم من طرف المفتش بموضوعية وفق معايير تربوية مضبوطة.					
39	يتناسب راتبي مع مؤهلي العلمي					
40	يراعي المدير الجوانب الإنسانية في علاقته مع المعلمين.					
41	أندم على اختياري لمهنة التعليم عند ملاقاتي لزملائي في الدراسة في مناصب عمل أفضل مني.					
42	تتوفر المدرسة على وسائل بيداغوجية تسهل سير العملية التعليمية.					
43	أحظى باحترام وتقدير من زملائي في العمل.					
44	أرى أن ضعف راتب الأستاذ هو الذي صنع الدروس الخصوصية					
45	أرى ان النصاب الأسبوعي من الساعات للمعلم مناسب.					
46	أقدم لزملائي المساعدة لإتمام عملهم إذا طلبوا مني ذلك.					
47	علاقاتي بزملاء العمل تنتهي بخروجي من المدرسة.					
48	أسعى دائما لإتقان وتطوير عملي لأكون متفوقا.					

49	تمتاز مهنة التعليم بالحرية والاستقلالية في العمل					
50	أعتقد أن منحة المردودية تكافئ ما يبدله المعلم من مجهودات.					
51	أتضايق من الانتقادات المقدمة من طرف المفتش بخصوص طريقة تدريسي					
52	يضايقني ما يتعرض له المعلم من سخرية من طرف بعض أفراد المجتمع.					

الملاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 05: مقياس جودة الأداء التدريسي.

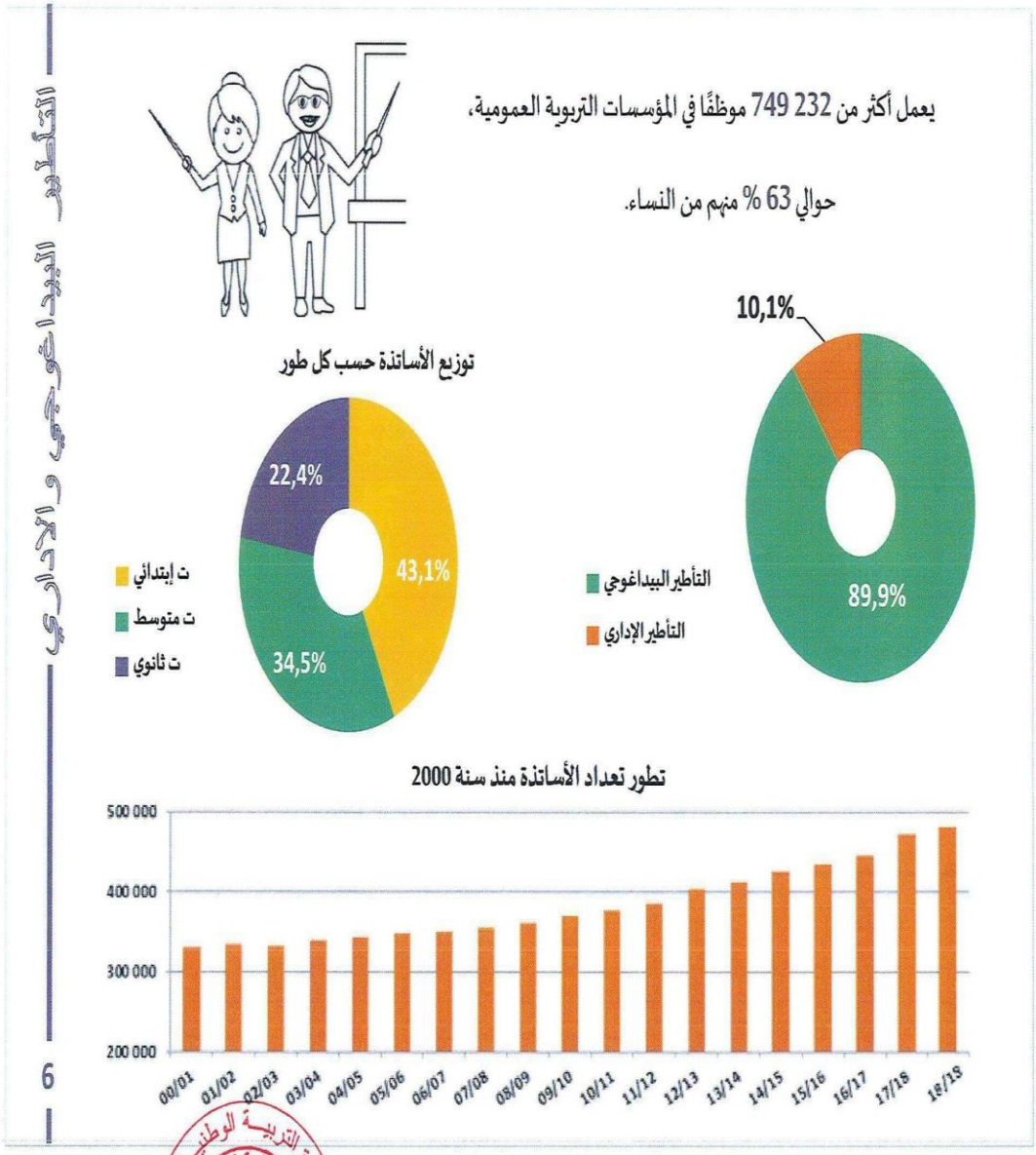
الرقم	العبارات	أمـــــــــــارســـــــــــه				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا
01	أستعين بمراجع مختلفة لتحضير الدروس (كتاب مدرسي، وثيقة مرفقة، أنترنت ...)					
02	أبدأ بتحديد الكفاءات المستهدفة					
03	أنظم المعارف من السهل إلى الصعب خلال تحضير الدروس.					
04	أحدد أهم الأسئلة التي أطرحها في الدرس.					
05	أحضر وضعية إدماجيه في نهاية كل وحدة تعليمية.					
06	أحدد المدة زمنية اللازمة لكل مرحلة من مراحل الدرس					
07	أحضر وضعية مشكلة لكل درس وفقا للكفاءة المستهدفة.					
08	أحدد الوسائل التعليمية المناسبة لإنجاح الدرس.					
09	أعد توازيع سنوية وفقا للمنهاج بالتنسيق مع زملائي.					
10	الدروس اليومية التي أحضرها تساير التوزيع السنوي.					
11	أفكر في أساليب مختلفة (أسئلة، نشاطات،) تسمح لي بالتأكد من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة.					
12	أفكر في الأسئلة التي أتوقعها من التلاميذ.					
13	أوضح للتلاميذ الكفاءات المستهدفة في بداية الدرس.					
14	أحرص على تطبيق منهجية تدريس المادة وفقا للمقاربة بالكفاءات.					

15	فعالية ومشاركة التلاميذ تقل كلما طبقت طريقة المقاربة بالكفاءات.					
16	أنطلق في كل درس من وضعية مشكلة تتماشى والكفاءات المستهدفة					
17	أستعين بالوسائل التعليمية في الدرس (كتب، صور، وثائق خرائط، قواميس، وسائل سمعية بصرية،...)					
18	فعاليتي في التدريس تقل كلما طبقت طريقة المقاربة بالكفاءات.					
19	أغير من نبرات صوتي من حين لأخر.					
20	أقدم معلومات الدرس بشكل متسلسل.					
21	أجد صعوبة في تسيير زمن الحصة بتطبيق المقاربة بالكفاءات.					
22	أحرص على احترام التلاميذ لنظام سير الدرس					
23	أتحدث بلغة فصيحة خلال الدرس					
24	أحرص على الاستعمال الجيد للسبورة (اخصص جزء منها للشرح، جزء لتسجيل معارف الدرس، أبرز النقاط الرئيسية بألوان).					
25	دوري في بناء الدرس يفوق دور التلاميذ في المادة التي أدرسها.					
26	أقدم الشكر للتلاميذ حسب مشاركتهم في الدرس.					
27	أشجع التلاميذ على طرح الأسئلة عن كل غموض لديهم.					
28	أقيم المكتسبات القبلية للتلاميذ خلال كل درس.					
29	أكلف التلاميذ بوجبات منزلية (وظائف، مشاريع، تعابير...)					
30	أستغل أخطاء الطلبة في إثارة النقاش بينهم.					

31	أنجز اختبارا تشخيصا خلال الأسبوع الأول من السنة الدراسية.					
32	أقدم وضعيات إدماجيه في نهاية كل وحدة تعليمية.					
33	أتابع مدى تحقق الكفاءات المستهدفة خلال سير الدرس.					
34	التلاميذ يتمكنون من تصحيح أخطائهم بأنفسهم كلما وجهتهم لذلك.					
35	أقيم مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل درس.					
36	أُقدم أسئلة الفروض والاختبارات وفقا لدليل بناء الاختبارات.					
37	أضع التلاميذ في وضعيات مختلفة تسمح باستعمال وتوظيف تعلماتهم.					
38	أقدم أسئلة واضحة خلال سير الدرس.					
39	أسجل في أوراق الإجابات العلامات الجزئية والعلامة النهائية فقط.					
40	عند تصحيح أوراق الإجابات أسجل ملاحظات توجيهية أمام الأخطاء المرتكبة.					

الملاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 06 يوضح خصائص مجتمع الدراسة



الملحق رقم 08 الخصاص السيكومترية لمقياس اتجاهات الأساتذة نحو منتهج الجيل الثاني

[DataSet1] C:\Users\ABOU Yahia\Documents\الخصائص السيكومترية.sav

Correlations

		أهداف1	أهداف2	أهداف3	أهداف4	أهداف5	أهداف6	أهداف7	أهداف8	أهداف9	أهداف10	أهداف11	أهداف12	أهداف13	أهداف14	أهداف15	أهداف16	الأهداف
أهداف1	Pearson Correlation	1	.148	.358**	.314**	.396**	.427**	.379**	.212*	.500**	.230*	.306**	.560**	.444**	.434**	.421**	.504**	.659**
	Sig. (2-tailed)		.115	.000	.001	.000	.000	.000	.023	.000	.013	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف2	Pearson Correlation	.148	1	.171	.206*	.226*	.218*	.034	.515**	.223*	.252**	.380**	.207*	.293**	.373**	.068	.196*	.437**
	Sig. (2-tailed)	.115		.068	.028	.015	.019	.720	.000	.017	.006	.000	.026	.002	.000	.469	.036	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف3	Pearson Correlation	.358**	.171	1	.419**	.456**	.264**	.341**	.167	.386**	.374**	.340**	.552**	.411**	.361**	.235*	.400**	.590**
	Sig. (2-tailed)	.000	.068		.000	.000	.004	.000	.074	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.012	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف4	Pearson Correlation	.314**	.206*	.419**	1	.355**	.563**	.378**	.216*	.256**	.108	.305**	.517**	.479**	.467**	.329**	.479**	.651**
	Sig. (2-tailed)	.001	.028	.000		.000	.000	.000	.021	.006	.249	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف5	Pearson Correlation	.396**	.226*	.456**	.355**	1	.419**	.298**	.281**	.446**	.213*	.302**	.427**	.430**	.304**	.182	.290**	.589**

	Sig. (2-tailed)	.000	.015	.000	.000		.000	.001	.002	.000	.022	.001	.000	.000	.001	.052	.002	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف6	Pearson Correlation	.427**	.218*	.264**	.563**	.419**	1	.368**	.381**	.431**	.254**	.430**	.451**	.581**	.509**	.347**	.409**	.702**
	Sig. (2-tailed)	.000	.019	.004	.000	.000		.000	.000	.000	.006	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف7	Pearson Correlation	.379**	.034	.341**	.378**	.298**	.368**	1	.168	.428**	.236*	.237*	.484**	.495**	.478**	.408**	.438**	.610**
	Sig. (2-tailed)	.000	.720	.000	.000	.001	.000		.073	.000	.011	.011	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف8	Pearson Correlation	.212*	.515**	.167	.216*	.281**	.381**	.168	1	.332**	.203*	.611**	.302**	.404**	.357**	.175	.198*	.551**
	Sig. (2-tailed)	.023	.000	.074	.021	.002	.000	.073		.000	.030	.000	.001	.000	.000	.061	.034	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف9	Pearson Correlation	.500**	.223*	.386**	.256**	.446**	.431**	.428**	.332**	1	.374**	.468**	.497**	.585**	.610**	.393**	.416**	.706**
	Sig. (2-tailed)	.000	.017	.000	.006	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف10	Pearson Correlation	.230*	.252**	.374**	.108	.213*	.254**	.236*	.203*	.374**	1	.310**	.283**	.333**	.257**	.165	.210*	.381**
	Sig. (2-tailed)	.013	.006	.000	.249	.022	.006	.011	.030	.000		.001	.002	.000	.006	.078	.024	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف11	Pearson Correlation	.306**	.380**	.340**	.305**	.302**	.430**	.237*	.611**	.468**	.310**	1	.444**	.483**	.465**	.215*	.416**	.663**

أهداف 12	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.000	.001	.001	.000	.011	.000	.000	.001		.000	.000	.000	.021	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.560**	.207*	.552**	.517**	.427**	.451**	.484**	.302**	.497**	.283**	.444**	1	.576**	.597**	.563**	.529**	.790**
	Sig. (2-tailed)	.000	.026	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.002	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف 13	Pearson Correlation	.444**	.293**	.411**	.479**	.430**	.581**	.495**	.404**	.585**	.333**	.483**	.576**	1	.666**	.491**	.429**	.755**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف 14	Pearson Correlation	.434**	.373**	.361**	.467**	.304**	.509**	.478**	.357**	.610**	.257**	.465**	.597**	.666**	1	.439**	.459**	.768**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.006	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف 15	Pearson Correlation	.421**	.068	.235*	.329**	.182	.347**	.408**	.175	.393**	.165	.215*	.563**	.491**	.439**	1	.434**	.580**
	Sig. (2-tailed)	.000	.469	.012	.000	.052	.000	.000	.061	.000	.078	.021	.000	.000	.000		.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
أهداف 16	Pearson Correlation	.504**	.196*	.400**	.479**	.290**	.409**	.438**	.198*	.416**	.210*	.416**	.529**	.429**	.459**	.434**	1	.689**
	Sig. (2-tailed)	.000	.036	.000	.000	.002	.000	.000	.034	.000	.024	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

الأهداف	Pearson Correlation	.659**	.437**	.590**	.651**	.589**	.702**	.610**	.551**	.706**	.381**	.663**	.790**	.755**	.768**	.580**	.689**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

[DataSet1] C:\Users\ABOU Yahia\Documents\السيكومترية الخصائص.sav

Correlations

		محتوى1	محتوى2	محتوى3	محتوى4	محتوى5	محتوى6	محتوى7	محتوى8	محتوى9	محتوى10	محتوى11	محتوى12	محتوى13	محتوى14	محتوى15	محتوى16	المحتوى
محتوى1	Pearson Correlation	1	.500**	-.051-	.145	.293**	.286**	.270**	.213*	.166	.288**	.188*	.022	.242**	.407**	-.022-	.094	.514**
	Sig. (2-tailed)		.000	.589	.121	.001	.002	.004	.022	.077	.002	.045	.815	.009	.000	.813	.320	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
محتوى2	Pearson Correlation	.500**	1	.033	.144	.341**	.364**	.395**	.196*	.106	.350**	.343**	.095	.350**	.335**	.186*	.087	.598**
	Sig. (2-tailed)	.000		.730	.125	.000	.000	.000	.036	.258	.000	.000	.314	.000	.000	.046	.358	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
محتوى3	Pearson Correlation	-.051-	.033	1	.048	-.034-	-.006-	.102	-.123-	.135	.070	-.168-	-.005-	.113	-.100-	.171	.548**	.079
	Sig. (2-tailed)	.589	.730		.608	.720	.946	.279	.189	.151	.460	.073	.958	.230	.286	.067	.000	.399
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
محتوى4	Pearson Correlation	.145	.144	.048	1	-.036-	.199*	-.076-	.247**	.212*	.193*	.085	.065	.119	-.062-	.266**	.228*	.306**
	Sig. (2-tailed)	.121	.125	.608		.701	.033	.418	.008	.023	.039	.369	.490	.205	.513	.004	.014	.001

محتوى5	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.293**	.341**	-.034-	-.036-	1	.276**	.358**	.342**	.184*	.298**	.248**	-.035-	.214*	.537**	.066	.035	.520**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.720	.701		.003	.000	.000	.049	.001	.008	.708	.022	.000	.481	.714	.000
محتوى6	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.286**	.364**	-.006-	.199*	.276**	1	.264**	.359**	.277**	.399**	.385**	.147	.555**	.342**	.457**	.171	.686**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.946	.033	.003		.004	.000	.003	.000	.000	.117	.000	.000	.000	.067	.000
محتوى7	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.270**	.395**	.102	-.076-	.358**	.264**	1	.033	.186*	.366**	.351**	.201*	.407**	.328**	.100	.083	.548**
	Sig. (2-tailed)	.004	.000	.279	.418	.000	.004		.723	.047	.000	.000	.031	.000	.000	.285	.377	.000
محتوى8	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.213*	.196*	-.123-	.247**	.342**	.359**	.033	1	.049	.279**	.338**	-.015-	.327**	.262**	.339**	-.115-	.487**
	Sig. (2-tailed)	.022	.036	.189	.008	.000	.000	.723		.606	.002	.000	.876	.000	.005	.000	.221	.000
محتوى9	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.166	.106	.135	.212*	.184*	.277**	.186*	.049	1	.377**	.203*	.185*	.377**	.274**	.312**	.286**	.527**
	Sig. (2-tailed)	.077	.258	.151	.023	.049	.003	.047	.606		.000	.029	.048	.000	.003	.001	.002	.000
محتوى10	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.288**	.350**	.070	.193*	.298**	.399**	.367**	.279**	.377**	1	.351**	.260**	.599**	.318**	.348**	.200*	.715**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.460	.039	.001	.000	.000	.002	.000		.000	.005	.000	.001	.000	.032	.000

محتوى11	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.188*	.343**	-.168-	.085	.248**	.385**	.351**	.338**	.203*	.351**	1	.218*	.438**	.360**	.284**	-.037-	.614**
	Sig. (2-tailed)	.045	.000	.073	.369	.008	.000	.000	.000	.029	.000		.019	.000	.000	.002	.693	.000
محتوى12	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.022	.095	-.005-	.065	-.035-	.147	.201*	-.015-	.185*	.260**	.218*	1	.221*	.067	.128	.073	.316**
	Sig. (2-tailed)	.815	.314	.958	.490	.708	.117	.031	.876	.048	.005	.019		.017	.474	.173	.439	.001
محتوى13	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.242**	.350**	.113	.119	.214*	.555**	.407**	.327**	.377**	.599**	.438**	.221*	1	.327**	.373**	.225*	.732**
	Sig. (2-tailed)	.009	.000	.230	.205	.022	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.017		.000	.000	.016	.000
محتوى14	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.407**	.335**	-.100-	-.062-	.537**	.342**	.328**	.262**	.274**	.318**	.360**	.067	.327**	1	.151	.090	.598**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.286	.513	.000	.000	.000	.005	.003	.001	.000	.474	.000		.108	.339	.000
محتوى15	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	-.022-	.186*	.171	.266**	.066	.457**	.100	.339**	.312**	.348**	.284**	.128	.373**	.151	1	.135	.517**
	Sig. (2-tailed)	.813	.046	.067	.004	.481	.000	.285	.000	.001	.000	.002	.173	.000	.108		.151	.000
محتوى16	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.094	.087	.548**	.228*	.035	.171	.083	-.115-	.286**	.200*	-.037-	.073	.225*	.090	.135	1	.294**
	Sig. (2-tailed)	.320	.358	.000	.014	.714	.067	.377	.221	.002	.032	.693	.439	.016	.339	.151		.001

الملاحـــــــــــــــق

المحتوى	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
	Pearson Correlation	.514**	.598**	.079	.306**	.520**	.686**	.548**	.487**	.527**	.715**	.614**	.316**	.732**	.598**	.517**	.294**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.399	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.001	
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

[DataSet1] C:\Users\ABOU Yahia\Documents\الخصائص السيكومترية.sav

Correlations

		وسائل1	وسائل2	وسائل3	وسائل4	وسائل5	وسائل6	وسائل7	وسائل8	وسائل9	وسائل10	وسائل11	وسائل12	وسائل13	وسائل14	الوسائل
وسائل1	Pearson Correlation	1	.007	-.020	-.036	.470**	.082	.115	.219*	.123	.114	.081	.117	.152	.059	.310**
	Sig. (2-tailed)		.939	.835	.700	.000	.386	.220	.019	.191	.226	.391	.215	.105	.531	.001
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل2	Pearson Correlation	.007	1	.187*	-.018	.120	.271**	.156	.072	.128	.139	.136	.006	.624**	.085	.459**
	Sig. (2-tailed)	.939		.045	.847	.202	.003	.095	.443	.174	.139	.147	.952	.000	.367	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل3	Pearson Correlation	-.020	.187*	1	.017	-.016	.299**	.058	.039	.074	-.024-	.070	.080	.164	.112	.319**
	Sig. (2-tailed)	.835	.045		.859	.867	.001	.539	.676	.434	.798	.454	.393	.080	.235	.001
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل4	Pearson Correlation	-.036	-.018	.017	1	.084	.185*	.077	.483**	.193*	-.001-	.100	-.016-	-.070-	-.177-	.285**
	Sig. (2-tailed)	.700	.847	.859		.372	.048	.416	.000	.038	.989	.287	.861	.457	.058	.002
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

وسائل5	Pearson Correlation	.470**	.120	-.016	.084	1	.151	.151	.246**	.153	.110	.011	.192*	.187*	.087	.497**
	Sig. (2-tailed)	.000	.202	.867	.372		.106	.108	.008	.103	.240	.909	.040	.046	.357	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل6	Pearson Correlation	.082	.271**	.299**	.185*	.151	1	.123	.145	.154	.227*	.323**	.004	.239*	.085	.503**
	Sig. (2-tailed)	.386	.003	.001	.048	.106		.191	.121	.101	.015	.000	.964	.010	.368	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل7	Pearson Correlation	.115	.156	.058	.077	.151	.123	1	.250**	.006	.138	.148	.318**	.287**	-.006-	.498**
	Sig. (2-tailed)	.220	.095	.539	.416	.108	.191		.007	.948	.141	.114	.001	.002	.951	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل8	Pearson Correlation	.219*	.072	.039	.483**	.246**	.145	.250**	1	.447**	-.024-	.314**	.061	.044	-.073-	.521**
	Sig. (2-tailed)	.019	.443	.676	.000	.008	.121	.007		.000	.800	.001	.517	.641	.440	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل9	Pearson Correlation	.123	.128	.074	.193*	.153	.154	.006	.447**	1	.035	.311**	.013	.187*	-.031-	.448**
	Sig. (2-tailed)	.191	.174	.434	.038	.103	.101	.948	.000		.713	.001	.887	.045	.740	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل10	Pearson Correlation	.114	.139	-.024-	-.001-	.110	.227*	.138	-.024-	.035	1	.123	.174	.079	.123	.227*
	Sig. (2-tailed)	.226	.139	.798	.989	.240	.015	.141	.800	.713		.190	.063	.403	.191	.015
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل11	Pearson Correlation	.081	.136	.070	.100	.011	.323**	.148	.314**	.311**	.123	1	.039	.131	.102	.530**
	Sig. (2-tailed)	.391	.147	.454	.287	.909	.000	.114	.001	.001	.190		.679	.162	.276	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

وسائل1 2	Pearson Correlation	.117	.006	.080	-.016	.192*	.004	.318**	.061	.013	.174	.039	1	.204*	.112	.412**
	Sig. (2-tailed)	.215	.952	.393	.861	.040	.964	.001	.517	.887	.063	.679		.029	.233	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل1 3	Pearson Correlation	.152	.624**	.164	-.070	.187*	.239*	.287**	.044	.187*	.079	.131	.204*	1	.214*	.543**
	Sig. (2-tailed)	.105	.000	.080	.457	.046	.010	.002	.641	.045	.403	.162	.029		.022	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
وسائل1 4	Pearson Correlation	.059	.085	.112	-.177	.087	.085	-.006	-.073	-.031	.123	.102	.112	.214*	1	.194*
	Sig. (2-tailed)	.531	.367	.235	.058	.357	.368	.951	.440	.740	.191	.276	.233	.022		.037
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
الوسائل	Pearson Correlation	.310**	.459**	.319**	.285**	.497**	.503**	.498**	.521**	.448**	.227*	.530**	.412**	.543**	.194*	1
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.001	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.015	.000	.000	.000	.037	
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

[DataSet1] C:\Users\ABOU Yahia\Documents\الخصائص السيكومترية.sav

Correlations

		التقويم1	التقويم2	التقويم3	التقويم4	التقويم5	التقويم6	التقويم7	التقويم8	التقويم9	التقويم10	التقويم11	التقويم12	التقويم13	التقويم
التقويم1	Pearson Correlation	1	-.262**	.258*	.341*	.175	-.179	.341*	.121	-.093	.103	.204*	.274**	.180	.487**
	Sig. (2-tailed)		.005	.005	.000	.062	.056	.000	.199	.321	.272	.028	.003	.054	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

التقويم2	Pearson Correlation	-.262**	1	-.068	-.266**	.022	.100	-.152	-.179	.125	.120	-.188*	-.058-	-.145-	.022
	Sig. (2-tailed)	.005		.468	.004	.815	.288	.105	.056	.182	.203	.044	.541	.123	.816
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم3	Pearson Correlation	.258*	-.068	1	.424*	-.013	-.041	.238*	.214*	.161	.111	.128	.250**	.186*	.564**
	Sig. (2-tailed)	.005	.468		.000	.887	.666	.010	.021	.086	.237	.174	.007	.046	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم4	Pearson Correlation	.341*	-.266**	.424*	1	-.094	-.137	.167	.351*	.062	.061	.067	.047	.137	.433**
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.000		.316	.145	.074	.000	.513	.514	.480	.619	.145	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم5	Pearson Correlation	.175	.022	-.013	-.094	1	.024	.195*	-.024	-.099	.037	.058	.244**	.050	.285**
	Sig. (2-tailed)	.062	.815	.887	.316		.801	.037	.803	.293	.692	.536	.009	.594	.002
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم6	Pearson Correlation	-.179	.100	-.041	-.137	.024	1	-.107	-.039	-.072	-.164-	-.253**	-.062-	-.178-	.014
	Sig. (2-tailed)	.056	.288	.666	.145	.801		.257	.682	.442	.080	.006	.508	.058	.881
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم7	Pearson Correlation	.341*	-.152	.238*	.167	.195*	-.107	1	.106	.052	.148	.449**	.344**	.536**	.668**
	Sig. (2-tailed)	.000	.105	.010	.074	.037	.257		.258	.582	.115	.000	.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم8	Pearson Correlation	.121	-.179	.214*	.351*	-.024	-.039	.106	1	.131	-.093-	.148	-.143-	.124	.328**
	Sig. (2-tailed)	.199	.056	.021	.000	.803	.682	.258		.161	.323	.114	.129	.188	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

التقويم9	Pearson Correlation	-.093	.125	.161	.062	-.099	-.072	.052	.131	1	-.051-	-.024-	-.199-*	.056	.157
	Sig. (2-tailed)	.321-	.182	.086	.513	.293-	.442-	.582	.161		.591	.803	.033	.552	.095
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم10	Pearson Correlation	.103	.120	.111	.061	.037	-.164	.148-	.093-	.051-	1	.099	.116	.141	.350**
	Sig. (2-tailed)	.272	.203	.237	.514	.692	.080-	.115	.323	.591		.291	.215	.132	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم11	Pearson Correlation	.204*	-.188-*	.128	.067	.058	-.253-**	.449**	.148	.024-	.099	1	.356**	.599**	.544**
	Sig. (2-tailed)	.028	.044	.174	.480	.536	.006	.000	.114	.803	.291		.000	.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم12	Pearson Correlation	.274**	-.058-	.250*	.047	.244*	-.062-	.344**	.143-	.199-*	.116	.356**	1	.372**	.507**
	Sig. (2-tailed)	.003	.541	.007	.619	.009	.508	.000	.129	.033	.215	.000		.000	.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم13	Pearson Correlation	.180	-.145-	.186*	.137	.050	-.178-	.536**	.124	.056	.141	.599**	.372**	1	.618**
	Sig. (2-tailed)	.054	.123	.046	.145	.594	.058	.000	.188	.552	.132	.000	.000		.000
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115
التقويم	Pearson Correlation	.487**	.022-	.564**	.433**	.285**	.014-	.668**	.328**	.157	.350**	.544**	.507**	.618**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.816	.000	.000	.002	.881	.000	.000	.095	.000	.000	.000	.000	
	N	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115	115

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability

[DataSet1] C:\Users\ABOU Yahia\Documents\الخصائص السيكومترية.sav

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	115	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.903	16

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	115	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.826	15

RELIABILITY

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	115	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.664	14

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	100.0
	Excluded[a]	0	.0

Total	115	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.693	10

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	115	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	115	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.932	55

NPar Tests

الملحق رقم 09 نتائج اختبار كاف مربع للإجابة على تساؤلات الدراسة

Chi-Square Test

Frequencies

اتهدف

	Observed N	Expected N	Residual
سلبي	115	160.3	-45.3-
محايد	176	160.3	15.7
ايجابي	190	160.3	29.7
Total	481		

Test Statistics

	اتهدف
Chi-Square	19.838[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

NPar Tests

a. Based on availability of workspace memory.

Chi-Square Test

Frequencies

اتجمحت

	Observed N	Expected N	Residual
سلبي	257	160.3	96.7
محايد	187	160.3	26.7
ايجابي	37	160.3	-123.3-
Total	481		

Test Statistics

	اتجمحتوى
Chi-Square	157.588[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

NPar Tests

Chi-Square Test

Frequencies

اتجطرق

	Observed N	Expected N	Residual
سلبي	180	160.3	19.7
محايد	268	160.3	107.7
ايجابي	33	160.3	-127.3-
Total	481		

Test Statistics

	اتجطرق
Chi-Square	175.838[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

NPar Tests

Chi-Square Test

Frequencies

اتجتقويم

	Observed N	Expected N	Residual

سلبي	227	160.3	66.7
محايد	190	160.3	29.7
ايجابي	64	160.3	-96.3-
Total	481		

Test Statistics

	اتجتقويم
Chi-Square	91.089[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

NPar Tests

Chi-Square Tes

Frequencie

مسرضا

	Observed N	Expected N	Residual
منخفض	345	160.3	184.7
متوسط	129	160.3	-31.3-
مرتفع	7	160.3	-153.3-

Total	481		

Test Statistics

	مسرضا
Chi-Square	365.455[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

NPar Tests

Chi-Square Test

Frequencies

مسجودة

	Observed N	Expected N	Residual
جودة ضعيفة	12	160.3	-148.3-
جودة متوسطة	356	160.3	195.7
جودة مرتفعة	113	160.3	-47.3-
Total	481		

Test Statistics

	مسجودة
Chi-Square	389.992[a]
df	2
Asymp. Sig.	.000

الملحق رقم 10 نتائج اختبار كولموغروف سميرنوف للتوزيع الطبيعي

a. 0 cells (0.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 160.3.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
مناهج	.035	481	.200*	.982	481	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الرضا	.034	481	.200*	.975	481	.000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
جودة	.034	481	.200*	.990	481	.003

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

الملحق رقم 11 اختبار الفرضيات احصائيا

Correlations

Correlations

		اتجاه	رضاوظيفي
اتجاه	Pearson Correlation	1	.590**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	481	481
رضاوظيفي	Pearson Correlation	.590**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	481	481

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

Correlations

		اتجاه	جودة
اتجاه	Pearson Correlation	1	.495**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	481	481
جودة	Pearson Correlation	.495**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	481	481

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

اتجاه

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
5.169	3	477	.002

ANOVA

اتجاه

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	29231.795	3	9743.932	19.882	.000
Within Groups	233772.126	477	490.088		
Total	263003.921	480			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: اتجاه

LSD

(I) التكوين	(J) التكوين	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound

الليسانس	المدرسة العليا	-12.707-*	3.007	.000	-18.62-	-6.80-
	ادماج	9.782*	2.579	.000	4.71	14.85
	معهد تكنولوجي	10.764*	2.905	.000	5.05	16.47
المدرسة العليا	الليسانس	12.707*	3.007	.000	6.80	18.62
	ادماج	22.489*	3.350	.000	15.91	29.07
	معهد تكنولوجي	23.471*	3.607	.000	16.38	30.56
ادماج	الليسانس	-9.782-*	2.579	.000	-14.85-	-4.71-
	المدرسة العليا	-22.489-*	3.350	.000	-29.07-	-15.91-
	معهد تكنولوجي	.982	3.259	.763	-5.42-	7.38
معهد تكنولوجي	الليسانس	-10.764-*	2.905	.000	-16.47-	-5.05-
	المدرسة العليا	-23.471-*	3.607	.000	-30.56-	-16.38-
	ادماج	-.982-	3.259	.763	-7.38-	5.42

Mean

Report

اتجاه

التكوين	Mean	N	Std. Deviation
الليسانس	155.89	219	22.320
المدرسة العليا	168.60	72	15.638
ادماج	146.11	111	24.298
معهد تكنولوجي	145.13	79	23.443
Total	153.77	481	23.408

Oneway

Test of Homogeneity of Variances

اتجاه

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
.504	2	478	.604

ANOVA

اتجاه

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1704.449	2	852.225	1.559	.211
Within Groups	261299.472	478	546.652		
Total	263003.921	480			

المـلاحـــــــــــــــق

الملحق رقم 12 توزيع المشاركين في الدراسة على الولايات

الولاية	العدد	الولاية	العدد	الولاية	العدد	الولاية	العدد
الشلف	9	تيارت	9	إليزي	1	عين الدفلى	6
الأغواط	3	تيبازة	1	أدرار	9	عين تموشنت	7
البليدة	15	تيزي وزو	16	أم البواقي	10	غرداية	3
البويرة	66	جيجل	7	باتنة	11	غليزان	7
البيض	6	خنشلة	7	بجاية	12	قالمة	8
الجزائر	25	سطيف	19	برج بوعريريج	10	قسنطينة	13
الجلفة	10	سعيدة	6	بشار	3	مستغانم	9
الطارف	2	سكيكدة	17	وهران	15	معسكر	2
المدية	15	سوق أهراس	7	بومرداس	15	ميلة	11
المسيلة	17	سيدي بلعباس	11	تبسة	11	تندوف	3
الوادي	15	عنابة	13	تلمسان	9	ورقلة	10

Abstract

The current study aimed to identify the nature of the middle school teachers' attitudes towards the second generation curricula, the level of their job satisfaction, and the quality level of their teaching performance. Between their attitudes towards curricula, job satisfaction, and the quality of their teaching performance.

So that (481) male and female teachers of middle from several Algerian states participated in this study, who were chosen intentionally, and for this the researcher used tools represented in the measure of teachers' attitudes towards the second generation curricula prepared by the researcher and the measure of job satisfaction for teachers by Saraoui Ali (2016) and the measure of the quality of teaching performance by Bin Baih Ahmed (2016).

The study concluded that there are positive trends towards the objectives of the second generation curricula, and negative trends towards the content and evaluation of these curricula, as for the activities, means and teaching methods, the trends towards them were neutral, as well as the presence of a low level of job satisfaction and an average level of the quality of teaching performance. As for the differences, we found that there are statistically significant differences between teachers of average education due to the variable of training style, and the absence of statistically significant differences due to the variable The study found that there is a positive, medium, statistically significant correlation between the teachers' attitudes towards the second generation curricula and their job satisfaction, or the teachers' attitudes towards the second generation curricula and the quality of their teaching performance.

Key words

Attitudes, second-generation curricula, job satisfaction, quality of teaching performance, professor of intermediate education.