جـامعة وهـران 02 محمد بن أحمد

كلية العلـــوم الاجتمـــاعية

قسم علوم التربية

تقويم أبعاد المناهج التعليمية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لديهم، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية

"دراسة ميدانية بعينة من ثانويات ولاية غليزان "

أطـــروحـــة دكتـــوراه " ل.م.د"

في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

– عبد الهادي رشيد

تحت إشراف الأستاذ:

– عبد العزيز محمد

السنة الجامعية: 2024/2023

جـامعة وهـران 02 محمد بن احمد

كلية العلـــوم الاجتمـــاعية

قسم علوم التربية

تقويم أبعاد المناهج التعليمية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لديهم، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية

"دراسة ميدانية بعينة من ثانويات ولاية غليزان "

أطـــروحـــة دكتـــوراه " ل.م.د"

في علم النفس التربوي

إعداد الطالب:

– عبد الهادي رشيد

تحت إشراف الأستاذ:

– عبد العزيز محمد

أعضاء لجنـــة المنـاقشـــة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة	الجامعة
بلقوميدي عباس	أستاذ	رئيسا	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد
عبد العزيز محمد	أستاذ	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد
خطيب زوليخة	أستاذة محاضرة– أ–	مناقشة	جامعة وهران 02 محمد بن أحمد
بن سعيد عبد القادر	أستاذ محاضر– أ–	مناقشا	جامعة جيلالي ليابس بسيدي بلعباس
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر– أ–	مناقشا	جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم

السنة الجامعية: 2024/2023

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

روح والدي وأخي الطاهرتين،

إلى أمي العزيزة

إلى زوجتي وأبنائي الأحباء نسرين، هديل، فاطمة الزهراء ومحمد الحبيب

إلى إخوتي وأبنائهم

إلى معلمينا وأساتذتنا الكرام بدءا بالذين علمونا التهجي وأناروا لنا درب الحياة وفجروا فينا

منابع العلم والمعرفة

إلى كل من قدم لي يد المساعدة لإنجاز هذه الرسالة.

الشكر والتقدير

بعد شكر الله سبحانه وتعالى أتوجه بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى أستاذي الفاضل

المشرف السيد: عبد العزيز محمد، لقبوله الإشراف على هذه المذكرة، وعلى متابعة عملي بتوجيهاته

القيمة والبناءة، ومساعدته التي لم يبخل بها علي، وصبره معي طيلة إنجاز هذا العمل المتواضع.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة

هذه الرسالة، فلهم كل التقدير.

والشكر موصول أيضا إلى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة الذين

شاركوا في الإجابة عن استبياني الدراسة

وكذا مدير التربية لولاية غليزان وكذلك مديري ومستشاري التوجيه بالثانويات

التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية.

و إلى كل من ساهم ومد لي يد العون لإنجاز هذا البحث.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين تقويم أبعاد المنهاج التعليمي المنجز والمتمثلة في الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم لكل من مادتي علوم الطبيعة والحياة لشعبة العلوم التجريبية واللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية. وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي المناسب لذلك، حيث تم اختيار عينة عشوائية قوامها (280) طالبا من الجنسين موزعين على كل من شعبة العلوم التجريبية بـ (159) طالب وطالبة وعلى شعبة الآداب والفلسفة بـ (121) طالب وطالبة، متمدرسين بثانويات ولاية غليزان. وتم استخدام أداتين للبحث، هما: مقياس تقويم أبعاد المنهاج التعليمي من إعداد الباحث، ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة المكّيف من طرف الأستاذ بشير معمرية على المجتمع الجزائري. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود علاقة إرتباطية طردية ضعيفة بين كل من تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

– لتقويم بعد أهداف كل من المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) ورغم ضعفه قدرة تنبؤ أعلى بالدافعية للإنجاز، مقارنة بتقويم الأبعاد الأخرى.

– عدم وجود فروق تُعْزَى لمتغير الجنس في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لكلتا الشعبتين.

– وجود فروق دالة بين تلاميذ الشعبتين في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة الحياة بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية، واللغة العربية بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة)، وهذا لصالح تلاميذ الشعبة الأخيرة هذه.

– وجود فروق دالة تُعْزَى لمتغير الجنس في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ في كلتا الشعبتين، وهذا لصالح التلميذات.

– عدم وجود فروق تُعْزَى إلى متغير الشعبة الدراسية في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: تقويم أبعاد المناهج التعليمية، الدافعية للإنجاز.

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between evaluating the dimensions of the implemented curriculum (objectives, content, teaching methods, and evaluation modalities), for each of the subjects, the natural and life sciences for the Experimental Sciences branch and the Arabic language for the literature and Philosophy branch, with the motivation for achievement among third-year secondary school students, according to the variables of gender and branch. Using the appropriate descriptive analytical method, A random sample of (280) students was chosen, distributed between the experimental sciences branch with (159) students and the literature and philosophy branch with (121) students attending high schools in Relizane. Where two research tools were used: a questionnaire to evaluate the dimensions of the educational curriculum prepared by the researcher and a questionnaire of motivation for achievement by Abdul Latif Khalifa, adapted by Professor Bachir Maamria on Algerian society. After statistical processing of the data, the study showed the following results:

- A weak correlation low between evaluating the dimensions of the two curriculums (natural and life sciences and Arabic language) and the motivation for students achievement.
- Despite its weakness, the evaluation of the objectives dimension of the two curriculums has a higher predictive capacity for achievement motivation compared to the evaluation of other dimensions.
- No significant gender differences were found in the evaluation of the dimensions of the two curriculums.
- Significant differences were observed between the students of the two branches in the evaluation of the dimensions of the two curriculums (natural and life sciences for the experimental sciences branch, and Arabic language for the literature and philosophy branch), in favor of students in the latter branch.
- Significant gender differences were observed in the achievement motivation of students in both branches, in favor of girls.
- No differences attributed to the branch variable in students' achievement motivation.

Keywords : evaluation of curriculum dimensions, motivation for achievement.

Résumé

Cette étude visait à examiner la relation entre l'évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement réalisé, notamment les objectifs, le contenu, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation, pour chacune des matières, les sciences naturelles et de la vie pour la filière sciences expérimentales et la langue arabe pour la filière lettres et philosophie, avec la motivation à réalisation des élèves de la troisième année secondaire, selon des variables du sexe et de la filière d'études. Utiliser la méthode d'analyse descriptive appropriée, et a été choisi un échantillon aléatoire de (280) élèves des deux sexes, répartis entre la filière des sciences expérimentales avec (159) élèves et la filière des lettres et philosophie avec (121) élèves, fréquentant des lycées dans la wilaya de relizane. Deux instruments de recherche ont été utilisés : un questionnaire d'évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement élaboré par le chercheur et un questionnaire de motivation à réalisation d'Abdelatif Khalifa, adaptée par le professeur Bachir Maamria pour la population algérienne. Après le traitement statistique des données, l'étude a révélé les résultats suivants :

- Une corrélation positive faible entre l'évaluation des dimensions des deux curriculums d'enseignement (sciences naturelles et de la vie et langue arabe) et la motivation à réalisation des élèves.
- L'évaluation de la dimension des objectifs des deux curriculums (sciences naturelles et de la vie et langue arabe), et malgré sa faiblesse, a une capacité de prédiction plus élevée de la motivation à réalisation par rapport à l'évaluation des autres dimensions.
- Aucune différence significative attribuable au sexe n'a été trouvée dans l'évaluation des dimensions des deux curriculums d'enseignement des deux filières.
- Des différences significatives ont été observées entre les élèves des deux filières dans l'évaluation des dimensions des deux curriculums (sciences naturelles et de la vie pour la filière sciences expérimentales, et langue arabe pour la filière lettres et philosophie), en faveur des élèves de cette dernière filière.
- Des différences significatives attribuables au sexe ont été observées dans la motivation à la réussite des élèves des deux filières, en faveur des filles.
- Aucune différence attribuable à la filière d'études n'a été observée dans la motivation à la réussite des élèves.

Mots-clés: Évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement, Motivation à la réussite.

قائمة المحتويات

الصفحة

الإهداء..... أ

الشكر..... ب

ملخص البحث..... ج

Abstract..... د

Résumé..... هـ

قائمة المحتويات..... و

قائمة الجداول..... ي

قائمة المخططات ..... ل

قائمة الملاحق..... م

المقدمة..... 01

الفصل الأول: مدخل للدراسة

1. مشكل الدراسة..... 05

2. فرضيات الدراسة..... 12

3. أهداف الدراسة..... 14

4. أهمية الدراسة..... 14

5. حدود الدراسة..... 15

6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة..... 15

الفصل الثاني: المناهج التعليمية

1. مدخل..... 17

2. أسس المناهج التعليمية..... 19

1.2. الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي..... 19

2.2. الأساس الاجتماعي للمنهاج التعليمي..... 20

3.2.الأساس السيكولوجي للمنهاج التعليمي..... 21

4.2. الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي..... 22

3. مكونات المناهج التعليمية..... 24

1.3. الأهداف..... 24

2.3. المحتوى..... 26

3.3. طريقة التدريس..... 27
4.3. التقويم..... 29
4. أنواع المناهج التعليمية..... 31
5. مقاربات بناء المناهج التعليمية..... 34
1.5. المقاربة بالمحتويات (المضامين)..... 35
2.5. المقاربة بالأهداف البيداغوجية..... 37
3.5. المقاربة بالكفاءات..... 41
خلاصة الفصل..... 50

الفصل الثالث: تقويم المناهج التعليمية

1. مدخل..... 52
2. تقويم المنهاج التعليمي..... 54
1.2. تقويم أهداف المنهاج التعليمي..... 55
2.2. تقويم محتوى المنهاج التعليمي..... 56
3.2. تقويم طرائق التدريس..... 57
4.2. تقويم أساليب التقويم..... 58
3. أنواع تقويم المناهج التعليمية..... 59
1.3. التقويم التمهيدي (المبدئي)..... 60
2.3. التقويم البنائي (التكويني)..... 60
3.3. التقويم الختامي (النهائي)..... 61
4. خطوات تقويم المناهج التعليمية..... 62
5. أدوات تقويم المناهج التعليمية..... 63
6. الأطراف المشاركة في تقويم المناهج التعليمية..... 67
7. نماذج في تقويم المناهج التعليمية..... 68
خلاصة الفصل..... 75

الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

1. مدخل..... 77
2. الدافعية للإنجاز..... 84
1.2. مفهوم الدافعية للإنجاز..... 84
2.2. مكونات الدافعية للإنجاز..... 85

3.2. أنواع الدافعية للإنجاز..... 88
4.2. خصائص الدافعية للإنجاز..... 90
5.2. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز..... 90
6.2. الدافعية للإنجاز من وجهة نظر المدارس والنظريات السيكولوجية..... 92
7.2. وظائف وأهمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ..... 96
8.2. قياس الدافعية للإنجاز..... 98
9.2. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ والمنهاج التعليمي..... 103
خلاصة الفصل..... 108

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. الدراسة الاستطلاعية..... 110
1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 110
2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية..... 110
3.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية..... 110
4.1. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية..... 116
5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 122
2. الدراسة الأساسية..... 122
1.2. منهج الدراسة..... 122
2.2. عينة الدراسة ومواصفاتها 123
3.2. أدوات الدراسة الأساسية 125
4.2. تاريخ ومكان إجراء الدراسة الأساسية..... 125
5.2. مراحل تطبيق الدراسة الأساسية..... 125
6.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية..... 125

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة..... 127
1.1. عرض نتائج الفرضية العامة..... 127
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى 127
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية 128
2.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى..... 129
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى 129

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية 129
3.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية..... 130
4.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة..... 130
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى 130
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية 131
5.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة..... 131
2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة..... 132
1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة..... 132
2.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى..... 134
3.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية..... 137
4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة..... 138
5.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة..... 141
3. التوصيات..... 144
4. خـــــاتمة..... 145
قائمة المراجع..... 147
الملاحق..... 169

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنـــــــوان الجــدول	الصفحة
01	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز .	93
02	بعد قابلية الضغط.	95
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة الدراسية.	110
04	تعداد التلاميذ المعنيين بالمقابلة والاستبيان المفتوح حسب كل ثانوية.	111
05	بدائل الإجابات ودرجاتها للفقرات الموجبة لاستبيان تقويم المنهاج التعليمي.	114
06	بدائل الإجابات ودرجاتها للفقرات السالبة للإستبيان تقويم المنهاج التعليمي.	114
07	توزيع فقرات إستبيان تقويم المنهاج التعليمي حسب الأبعاد.	115
08	توزيع فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي الموجبة والسالبة.	115
09	نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي.	117
10	الفقرات التي تم تعديل صياغتها ضمن محاور الاستبيان.	118
11	الفقرات التي تم تعديل صياغتها وغُيِر ترتيبها.	119
12	الفقرات التي تم حذفها والفقرات المقترحة الجديدة ضمن محاور الاستبيان.	119
13	الفقرات التي حذفت من محور وحولت إلى محور آخر مع تعديل صياغتها.	119
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي التلاميذ ذوي الدرجات العليا والدنيا وقيمة اختبار "ت".	120
15	معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية.	121
16	قيم معامل الثبات "ألفا كرونباخ" على أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له.	121
17	توزيع أفراد العينة حسب المناطق الجغرافية.	123
18	توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور– إناث).	124
19	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).	124
20	معامل الارتباط لتقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة بالدافعية للإنجاز.	127
21	معاملات الارتباط والتحديد لنموذج تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.	127
22	معامل الارتباط لمحاور تقويم منهاج اللغة العربية بالدافعية للإنجاز.	128
23	معاملات الارتباط والتحديد لنموذج تقويم منهاج اللغة العربية.	128

24	نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين في تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.	129
25	نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين في تقويم منهاج اللغة العربية.	129
26	اختبار"ت" للفروق في أبعاد تقويم المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).	130
27	نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين للتلاميذ العلميين في مستوى الدافعية للإنجاز.	130
28	نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين للتلاميذ الأدبيين في مستوى الدافعية للإنجاز.	131
29	نتائج اختبار"ت" للفروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في مستوى الدافعية للإنجاز.	131

قائمة المخططات

رقم المخطط	العنـــــــــــوان	الصفحة
01	أسس بناء المناهج التعليمية.	23
02	العلاقة بين العناصر الأربعة للمنهاج التعليمي.	31
03	مختلف مستويات المنهاج التعليمي.	32
04	أنموذج تايلر (Taylor, 1949) للتقويم.	69
05	أبعاد أنموذج إيزنر (Eisner,1979) للتقويم.	70
06	أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهاج 1984.	71
07	أنموذج اللقاني للتقويم.	71
08	أنموذج CIPP، (2003) للتقويم.	72
09	نموذج هيريك (Heric) للتقويم.	72
10	أنموذج لتقويم المنهاج التعليمي مقترح من طرف الباحث.	74
11	العلاقة بين الدافع والمصطلحات الثلاثة: الحاجة، الحافز والباعث.	83

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	الفقرات المحصل عليها من قبل التلاميذ عبر السؤال المفتوح والمقابلة.	170
02	**فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي بعد توزيعها على عينة الدراسة الاستطلاعية.**	172
03	الأساتذة المحكمون وصفاتهم العلمية.	174
04	استبيان تقويم المنهاج التعليمي في صورته الأولية الموجه للأساتذة المحكمين.	175
05	استبيان تقويم المنهاج التعليمي في صورته النهائية.	177
06	وصف مقياس الدافعية للإنجاز وخصائصه السيكومترية.	180
07	معامل الانحدار المتعدد لنموذج تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.	186
08	معامل الانحدار المتعدد لنموذج تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية.	187
09	نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث) لدى التلاميذ العلميين.	188
10	نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث) لدى التلاميذ الأدبيين.	189
11	نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).	190
12	نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث) للتلاميذ العلميين.	191
13	نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغيرالجنس (ذكور– إناث) للتلاميذ الأدبيين.	192
14	نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمي – أدبي) لدى التلاميذ.	193

مقدمة:

يعتبر تقدم المجتمع وازدهاره من أهم الأهداف التي تسعى إليها جميع مجتمعات العالم، ولا يتحقق هذا المسعى إلا بفضل تواجد نظام تربوي متطور فعال، النظام التربوي كأهم الأنظمة الاجتماعية هو نظام مركب من عناصر متداخلة ومتفاعلة فيما بينها وتعتبر المناهج التعليمية كأحد عناصرها الأساسية. وهو ما أدى بالمجتمعات إلى الاهتمام المتزايد بتطويرها وتعديلها دوريا لتتماشى مع التغيرات المختلفة الحاصلة فيها وفي العالم معا، من تغيرات اجتماعية، سياسية، اقتصادية وتطور معرفي وتكنولوجي...إلخ. ويستلزم هذا الأمر بالضرورة تقويما مستمرا لها. فالتقويم التربوي كسيرورة تربوية هو مندمج في العملية التربوية ويمس كل مكونات النظام التربوي وعناصر العملية التعليمية التعلمية الثلاثة: المعلم، المنهاج والمتعلم. المنهاج التعليمي بمفهومه الحديث والشامل هو عبارة عن تخطيط عملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة ووسائل التقييم، وهو بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات، بحيث أن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة. فالتقويم التربوي والمنهاج التعليمي من المفاهيم المحورية في المجال التربوي والتعليمي.

ولا شك أن تنفيذ المنهاج التعليمي ونتائجه مرتبط بعوامل عديدة متفاعلة من بينها العوامل الذاتية للتعليم، وتُشكِل الدافعية للإنجاز إحدى هذه العوامل. يُعرّف معمرية بشير (2013) الدافع بأنه: "طاقة داخلية تستثير السلوك، وتوجهه نحو هدف معين وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي، والدافع لا يلاحظ مباشرة، وإنما يستنتج من السلوك أو يفترض وجوده (تكوين فرضي) (ص 444). يعد هندري ألكسندر مراي (Henry Alexander Murray , 1938) أول من أدخل هذا المفهوم إلى علم النفس عام 1938، بوصفه مكونا هاما من مكونات الشخصية وأحد متغيراتها الأساسية" (معمرية، 2013)، ويشير خليفة (2005) أن "الدافع للإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، كما يعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني، ومن جهة أخرى يرى ديفيد ماكليلاند (David McClelland, 1961) إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة" (خليفة، 2005، ص ص 5-6). فالدافعية للإنجاز من العوامل المهمة في توجيه سلوك الطلبة نحو الإنجاز والتحصيل والتفوق والنجاح، ومن الشروط الأساسية التي تتوقف عليها العملية

التعليمية في تحقيق أهدافها.

كما برزت مؤسسات متخصصة حرة تقدم خدمات في تقويم وبناء المناهج التعليمية وهيئات عالمية رسمية لتقويم مستويات ومكتسبات التلاميذ كهيئة 'اليونسكو' (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة) التي انخرطت معها الجزائر وأجريت عندنا عمليات تقويمية خصت مرحلة التعليم الابتدائي. وإذا كان تقويم المناهج التعليمية هو من اختصاص المختصين والتقنيين في هذا المجال، فإن أطرافا أخرى عديدة هي معنية بهذا المجال من معلمين وطلبة وإداريين وشركاء العملية التعليمية. و لا شك أن من بين هؤلاء الأطراف يعتبر الطالب أهمهم كونه المعني والمستهدف من المنهاج المعد له خصيصا الأمر الذي يستوجب إشراكه في عملية تقويمه ليكون تقويما مكتملا وناجعا. وإذا كانت دراستنا هذه خصت المتعلمين فهذا لكونهم محور العملية التربوية وأن نظرتهم واتجاهاتهم ومواقفهم المترتبة عن معيشهم الفعلي مع المناهج التعليمية بما تتضمن من تعلمات وخبرات ونشاطات هي من الأهمية الكبيرة في مجال تقويم المناهج التعليمية، حيث من شأنها المساعدة على تقويم أكثر موضوعية للمناهج التعليمية والحصول على معطيات مهمة لكل المهتمين بهذا المجال. وفي الجزائر، وفي ظل النقاشات الدائرة حول المنظومة التربوية منذ عدة سنوات والتقارير الرسمية الصادرة من الوصاية أو الهيئات المختلفة من جمعيات أولياء التلاميذ، نقابات مربي التربية... إلخ برزت مسألة المناهج التعليمية بشكل كبير وأن الانتقادات الموجهة إليها هي عديدة خاصة ما تعلق منها بكثافتها. وإذا كان اختيار الباحث خص طلبة السنة النهائية من التعليم الثانوي فلأنهم مقبلون على امتحان البكالوريا الذي من شأنه تقوية اهتمامهم بالدراسة وتحفيزهم عليها للظفر به إلى الانتقال إلى الجامعة وهو أمنية ومسعى كل واحد منهم هذا من جهة ولأن نضجهم الفكري والاجتماعي يسمح لهم باتخاذ مواقف شخصية وتقييم أكثر موضوعية للموضوعات المحيطة بهم بما فيها المدرسية من جهة أخرى، كل هذا وغيره سيسمح بالحصول على معطيات مهمة تخص تقويم مناهج التعليم وبالضبط لكل من منهاج علوم الطبيعة والحياة لشعبة العلوم التجريبية ومنهاج اللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة. وبناء على هذا كله، تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط وتأثر الدافعية للإنجاز للطلبة بالمنهاج التعليمي بأبعاده المختلفة فيها، وهو يشكل موضوعا ذا أهمية خاصة وأن الدراسات فيه قليلة مما يستدعي مزيدا من التحدي والبحث وفي مجتمعنا وعلى حسب إطلاع الباحث هي منعدمة.

وإحتوت الدراسة على ستة فصول، وهي كالتالي:

تضمن **الفصل الأول** بعد مقدمة البحث مشكل الدراسة وفرضياتها التي تم فيها التطرق لمجموعة من الدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة، مع تحديد أهداف وأهمية البحث، بالإضافة لعرض المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة لتبسيط وفهم موضوعها لدى القارئ، ثم ذكر الحدود الموضوعية، البشرية، الزمنية والمكانية للدراسة.

أما **الفصل الثاني** تطرق فيه الباحث إلى المناهج التعليمية، تعريفها، أسسها، مكوناتها، أنواعها، ومقاربات بنائها.

أما **الفصل الثالث** فتضمن تقويم المناهج التعليمية، تعريفها، انواعها، خطوات التقويم فيها، أدوات التقويم فيها، بالإضافة إلى الأطراف المشاركة في عملية التقويم، وذكر بعض من نماذج التقويم فيها.

و بالنسبة **للفصل الرابع** احتوى على الدافعية بصفة عامة و الدافعية للإنجاز على وجه الخصوص مع ذكر مفهومها، مكوناتها، أنواعها، خصائصها، العوامل المؤثرة فيها، ووظائفها، وقياسها، مع ذكر النظريات السيكولوجية المفسر للدافعية للإنجاز.

وفي **الفصل الخامس** الذي تعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، الذي تم فيه القيام بالدراسة الاستطلاعية و كذا الدراسة الأساسية.

واختتمت الدراسة **بالفصل السادس والأخير** الذي تضمن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

1. مشكل الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. حدود الدراسة.
6. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1. مشكل الدراسة:

يعد النظام التّربوي وسيلة أساسية لبناء المجتمعات وتطويرها، وتكوين الأفراد وتنمية شخصيتهم وقدراتهم المختلفة، وإكسابهم مجموعة من القيم والاتجاهات والمواقف، والارتقاء بمستواهم التعليمي والثقافي والاجتماعي الذي يُمكّنهم من التكيّف مع واقع الحياة ومواجهة المشكلات المستقبلية (الخوالدة والزيودي، 2012). ويتكون النظام التربوي من عدة أبعاد مترابطة ومتفاعلة فيما بينها من بيداغوجية، موارد بشرية، موارد مادية ومجموع القوانين والتشريعات، ومن بين العناصر البيداغوجية نجد المناهج التعليمية، وفي هذا الصدد عرّف 'تايلر' (Tayler, 1950) المنهاج بأنه "مجموعة منظمة من خبرات التعلم المخططة والمقدمة من قبل مؤسسة تعليمية بهدف تحقيق أهداف تعليمية محددة" (depover et noel,2005, p12) ومن جهة أخرى، أوضح دينيو (D'Hainaut, 1989) أن المنهاج هو: "تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم، وكذلك الكيفية التي يتسم بها تقييم التعلم والتعليم" وبهذا المعنى الحديث أصبح المنهاج يشمل مجموع الأنشطة التي يقوم بها التلميذ ومختلف الخبرات التربوية المخططة من طرف المدرسة، وأصبحت دراسة المنهاج تتناول العملية التعليمية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم وأساليب النشاط المدرسي والتقويم" (قلي وحناش، 2009، ص ص 64-67). والمناهج التعليمية الحديثة هي مبنية وفقا للمقاربة بالكفاءات التي مرجعيتها النظرية المعرفية كمرجعية سيكولوجية، حيث أنه بالنسبة لها التعلم هو عملية بناء يقوم به المتعلم.

وتختلف المناهج التعليمية في ما بينها من حيث جودتها، وأن تنفيذها وتحقيق فعاليتها مرتبط بعدة عوامل بيداغوجية (كفاءة الأستاذ، الوسائل، المناهج التعليمية...) وعوامل مادية (الهياكل والأقسام والأثاث...) وعوامل ذاتية متعلقة بالتلميذ (سماته الشخصية، مكتسباته القبلية، قدراته العقلية، طموحاته، مستواه ودافعيته للإنجاز...)، فمن العوامل الذاتية نجد الدافعية للإنجاز التي تلعب دورا مهما في عملية التعلم، ونقصد بالدافعية للإنجاز كما عرفها ماكلايند (McClelland, 1953) بأنها " الأداء في ضوء مستوى محمود للامتياز والتفوق، والرغبة في النجاح " (علي،2016، ص ص31-32)، وعرفها خليفة (2000) بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل" (خليفة،2000،ص96).

"وللدافعية للإنجاز أهمية في فعالية تعلم التلميذ وتحقيق نجاحه، فهي تلعب دورا مهما في حياته النفسية

والاجتماعية، بحيث ترفع من أدائه في مختلف الأنشطة التي يمارسها، وتعتبر من المكونات الشخصية وكقوة إضافية وهدفا ذاتيا لتنشيط وتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف، وتأثيره في تحديد المستوى التعليمي لدى التلاميذ، مما يدفعهم إلى زيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم، ويمنحهم الإرادة والتحفيز للتغلب على الصعاب التي قد تصادفهم في طريق النجاح" (الرابغي، 2015).

وتحتاج المناهج التعليمية كبقية مكونات النظام التربوي وعناصر العملية التعليمية التعلمية إلى تقويم مستمر بغرض المراجعة، التعديل والتطوير، وهذا بالنظر إلى التغيرات المستمرة الحاصلة في المجتمعات الحديثة من تغيرات معرفية، تكنولوجية، اقتصادية، سياسية، ثقافية واجتماعية.

والأطراف المتدخلة في هذه العملية هي عديدة من مشرفين على النظام التربوي، مختصين في المناهج التعليمية، الباحثين، هيئات التفتيش والتدريس والتلاميذ، فبالنسبة للتلاميذ باعتبارهم المستهدفين من العملية التعليمية التعلمية، فإن تقويمهم للمنهاج التعليمي من خلال نظرتهم واتجاهاتهم في نوعه المنجز والمنفذ فعلا من طرف الأستاذ في القسم وليس كما هو موثق في نوعه الرسمي الذي هو من مهام أهل الاختصاص في هذا المجال، هي من الأهمية البالغة في عملية تقويم المناهج التعليمية.

إن عملية تنزيل المنهاج التعليمي الرسمي إلى الواقع وتنفيذه يتأثر بالضرورة بعدة عوامل يشير إليها كل من 'ديماز وستروفن' (Demeuse & Strauven, 2006) كما يلي: أن البعض يتدخلون بشكل متعمد، الآخرون لا: اعتقاد شخصي للمستعملين للمنفعة المعنية بالتعلمات المنصوص عليها أو لوجاهتها، اهتمامات خارج المناهج معبر عنها من لدن المتعلمين (وفي بعض المرات من طرف المعلمين أو المكونين)، تطابق مقدر للمحتويات مع قدراتهم للتعلم، مقاومة المستعملين للابتكار بسبب الرغد البيداغوجي الذي يمنح لهم التمسك بالممارسات السابقة، الخشية من الفشل، ونقص الوسائل الضرورية أو صعوبة الولوج... (Demeuse & Strauven, 2006, pp 14). بالإضافة إلى عوامل أخرى نذكر منها على الخصوص كفاءة الأستاذ ومدى فهمه لمحتويات المنهاج التعليمي خاصة ما تعلق منها بالأهداف البيداغوجية، وتصوره له للعملية التربوية، وكذا مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية، والبيئة والظروف التعليمية المحيطة، هذا ما يبرر التباين ما بين المنهاجين الرسمي والمنجز. وهي كلها مؤثرات تسمح بالحصول على معطيات مساعدة للمشرفين ولأهل الاختصاص في تقويم أحسن للمناهج التعليمية مع مراعاة الفروق الفردية لدى التلاميذ.

فتقويم التلميذ لجميع جوانب العملية التعليمية التعلمية هي أكثر من ضرورة، فالمؤسسات التربوية بمختلف أطوارها التعليمية تشرك التلاميذ في تقويم أداء المؤسسة ككل (ثانوية– جامعة) من جميع جوانبها

(الأساتذة، المناهج، الوسائل التعليمية ...) وبالتالي يصبح التلميذ طرفا مشاركا وفعالا في تقويم العملية التعليمية يُعتمد عليه للمساهمة في تطوير المناهج التعليمية.

وفي ما يخص تقويم المناهج التعليمية والدافعية للإنجاز أجريت عدة دراسات نَرِدُ منها ما يلي:

1- الدراسات المتعلقة بتقويم المناهج التعليمية:

- **دراسة السبحي (2008)** الذي قام "بدراسة تقويمية للمناهج المرحلة الثانوية (مناهج النحو والصرف، الجغرافيا، الرياضيات) من طرف التلاميذ بالسعودية"، حيث تكونت عينة الدراسة من (416) تلميذ وتلميذة، وأستعمل مقياس اتجاهات التلاميذ نحو تعلم كل منهاج، وأظهرت نتائجها انخفاضا عاما في اتجاه التلاميذ نحو تعلم المناهج التعليمية، سببه صعوبة المادة التعليمية وسوء تنظيم محتواها وخبراتها، وغياب عنصر التشويق فيها، وعدم الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية، وندرة استخدام الوسائل التعليمية، وأوصت بضرورة التركيز على التلميذ كبؤرة اهتمام العملية التعليمية والتعرف على سماته في كل مرحلة عمرية واختيار المحتوى المعرفي بما يلائم سمات كل مرحلة ويعمل على حل مشكلاتها وربطها ببيئته.

- **دراسة العزيزي وآخرون (2014)** التي هدفت إلى تقويم برنامج تمهيدي دكتوراه بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة صنعاء، حيث طبقت الاستبانة المفتوحة والمقابلة المُعمقة كأدوات للدراسة على عينة متكونة من أساتذة وتلاميذ، وتم إتباع المنهاج الكيفي في الدراسة، وتوصلت نتائجها إلى نقاط ضعف ملاحظة في المناهج التعليمية التي ظهرت في كثرة المقررات، وطول مدة الدراسة، وعدم توافر وسائل تعليمية بالحجم الكافي واستخدام طرائق تقليدية في التدريس والتقويم.

- دراسة **بارفين وآخرون (Parvin & all, 2015)** بجامعة بوعلي سينا بإيران بعنوان: "تقييم جودة مناهج التعليم العالي من وجهة نظر التلاميذ وأساتذة قسم العلوم الإنسانية" التي تم فيها اعتماد المنهاج الوصفي، والاستبيان كأداة للبحث، وبلغ حجم العينة (103) تلميذا من الماجستير والدكتوراه، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أهداف المنهاج ومحتواه واستراتيجيات التعلم والتدريس واستراتيجيات تقييم المناهج ترقى إلى مستوى احتياجات التلاميذ، ووجود اختلاف في نظرة التلاميذ والأساتذة في ما تعلق بأهداف المنهاج واستراتيجيات التنفيذ ومحتوى المنهاج وإستراتيجية تقييم المناهج.

- **دراسة تقيق وبومسجد (2016)** التي هدفت إلى الكشف عن رضا التلاميذ عن التدريس المستخدم في دروس التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية، ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج، وتم تصميم أداة بحث مناسبة على شكل استبانة حول رضا التلاميذ عن تدريس دروس التربية البدنية والرياضية في

التعليم الثانوي بولاية عين تموشنت، تم استخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية حسب متغيرات الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (10218) من التلاميذ. وقد أظهرت النتائج ما يلي: تقديرات التلاميذ جاءت غير مرضية وبدرجة تراوحت بين (قليلة وقليلة جدا).

– **دراسة الشوابكة (2018):** التي هدفت إلى تقويم منهاج علم المكتبات والمعلومات لمرحلة البكالوريوس في جامعة الإسكندرية من وجهة نظر التلاميذ الخريجين، ووزعت إستبانة على عينة مكونة من (123) خريجا، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الخريجين غير راضين عن المناهج الدراسية الحالية بسبب قدم المواد والمقررات الدراسية، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية كالمحاضرات والإلقاء، وأن عملية التقويم لازالت تعتمد على الاختبارات التحريرية، والتركيز على الجانب النظري على حساب الجانب العلمي.

2– الدراسات المتعلقة بالدافعية للإنجاز:

– **دراسة خضر (2001)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية معلم المرحلة الثانوية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، تكونت العينة من (622) تلميذ وتلميذة بفلسطين، استعمل الباحث استبيانا لقياس فاعلية المعلم واختبار الدافعية للإنجاز، ومن بين أهم النتائج المتوصل إليها: أنه يوجد علاقة دالة بين فاعلية المعلم ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ، وعدم وجود اختلاف في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس والشعبة الدراسية.

– **دراسة القبالي (2009)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين" بالسعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (32) تلميذ موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدم مقياس مهارات حل المشكلات ومقياس الدافعية للإنجاز، وكشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية على مقياس الدافعية للإنجاز تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

– **دراسة رامي (2015)** التي هدفت لتوضيح العلاقة بين بيداغوجيا التدريس (السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، بثانويات ولاية ميلة (الجزائر)، وأُعتمد على المنهاج الوصفي التحليلي، وأستعمل الباحث مقياسا للقيادة في الرياضة ومقياسا للدافعية للإنجاز، وبلغ حجم العينة (215) تلميذ، وخلصت الدراسة إلى أن: كلما استخدم السلوك الديمقراطي في

التدريس وسلوك الدعم الإجتماعي وسلوك الإثابة (التحفيز) زادت الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ وكلما استخدم السلوك الأوتوقراطي كانت الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ منعدمة.

- **دراسة الزيد (2015)** بعنوان "أثر استخدام جهاز الآيباد كوسيلة تعليمية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف التاسع بدولة الكويت"، وتكونت العينة من (100) تلميذ وتلميذة مكونة من مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وأستعمل استبيان لقياس الدافعية للإنجاز لدى المجموعتين، وانتهت الدراسة إلى وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام جهاز الآيباد ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الدافعية للإنجاز، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية. لم تظهر فروق في الدافعية للإنجاز تعزى للجنس بينما ظهرت فروق دلالة تعزى لطريقة التدريس بالآيباد.

- **دراسة جوبر (2017)** التي هدفت إلى التعرف على تأثير وحدات تعليمية مقترحة في اكتساب المهارات الحياتية والدافعية نحو التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بالجزائر، اعتمد المنهاج التجريبي باستخدام تصميم المجموعات المتكافئة، على عينة قوامها (48) تلميذ، وأُستعمل استبيان المهارات الحياتية واستبيان الدافعية نحو درس التربية البدنية والرياضية، ودلت نتائجها بأن للوحدات التعليمية المقترحة أثر إيجابي في اكتساب التلاميذ للمهارات الحياتية، وأثر إيجابي في تنمية دافعية التلاميذ نحو درس التربية البدنية والرياضية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الوحدات التعليمية المقترحة لتنمية دافعية التلاميذ نحو درس التربية البدنية والرياضية تعزى لعامل الجنس.

- **دراسة اليوسف (2018)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات: الجنس ونوع التخصص، وتكونت العينة من (733) تلميذا وتلميذة واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت النتائج إلى: امتلاك التلاميذ مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز كانت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

3- الدراسات التي ربطت بين تقويم المناهج التعليمية والدافعية للإنجاز:

- **دراسة البرعاوي والسحار (2008)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى اتجاه تلاميذ كليات التعليم التقني نحو استخدام التقنيات الحديثة ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم، والتعرف على الفروق بين اتجاهات التلاميذ نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى إلى الجنس ونوع المؤسسة التعليمية والمستوى

الدراسي، بلغت عينة الدراسة (234) من التلاميذ، وأستعمل مقياس اتجاهات التلاميذ نحو التعليم التقني ومقياس الدافعية للإنجاز. وأظهرت النتائج أن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية جدا، ووجود علاقة دالة بين الاتجاه نحو التعليم التقني والدافعية للإنجاز، ووجود فروق دالة بين الاتجاه نحو التعليم التقني تعزى لمتغيرات (الجنس، نوع المؤسسة التعليمية، والمستوى الدراسي).

– **دراسة منوشوار وأخرون (Muneshwar and al, 2013)** التي هدفت إلى تقييم طرق التدريس المستعملة في المناهج التعليمية ومدى ملاءمتها لتلاميذ بكالوريوس طب وجراحة بالهند، واستعملت الإستبانة كوسيلة لتقييم التدريس، والتي شارك فيها (200) تلميذ، وخلصت نتائجها إلى شعور التلاميذ بفشل المحاضرات التعليمية في خلق الاهتمام والتحفيز لديهم، وتفضليهم لطريقة المناقشة الجماعية في عملية التدريس.

– **دراسة جودت (2014)** التي هدفت إلى الكشف عن مستوى اتجاه تلاميذ كلية التربية الأساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التدريس ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم، والكشف عن علاقة اتجاهات تلاميذ كلية التربية الأساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والدافعية للإنجاز، وكذلك التعرف على الفروق بين اتجاهات تلاميذ كلية التربية الأساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة والتي تعزى إلى الجنس والتخصص الدراسي والمرحلة الدراسية، وبلغت عينة الدراسة (160) من التلاميذ والتلميذات، وأستخدم مقياس اتجاهات التلاميذ نحو التعليم التقني، ومقياس الدافعية للإنجاز، وأظهرت النتائج أن درجة الاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم عالية، ووجود علاقة دالة بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة والدرجة الكلية للدافعية للإنجاز، ووجود فروق دالة بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التقنيات الحديثة تعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية).

– **دراسة عباش (2014)** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة المناهج التربوية الرياضية والبدنية في زيادة الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية اتجاه ممارسة الأنشطة التعليمية، وأستعمل أداتان للدراسة، الأولى خاصة بالمناهج التربوية الرياضية والبدنية والثانية خاصة بشبكة الملاحظة الخاصة بقياس الدافعية لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وتكونت عينة الدراسة من (200) من التلاميذ. وتوصلت نتائجها إلى ما يلي: وجود علاقة بين إصلاح المناهج التعليمية بدافعية تلاميذ المرحلة الثانوية نحو ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وتعود هذه العلاقة القوية في مدى اهتمام المنظومة التربوية بإصلاح برامجها التربوية وخاصة التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

– **دراسة موسى وحميد (2016)** التي هدفت إلى تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية في المناهج التعليمية

من وجهة نظر التلاميذ بجامعة بابل العراقية، وأُتبع المنهاج الوصفي، وأُستعمل استبيانان الأول مفتوح والثاني مغلق، وبلغت العينة (100) تلميذ، وأوضحت بأن الأنشطة التعليمية تسهم في تنمية قدرات التلاميذ الابتكارية ومهاراتهم، فضلا عن أنها تعزز الاتجاهات الإيجابية نحو التعاون والتآزر وحب العمل واستثمار وقت الفراغ بما يعود على التلاميذ بالنفع والفائدة، كما أنها تعمل على ترسيخ القيم الاجتماعية، كالتعاون، المنافسة، الحوار، تقبل أراء الآخرين، وحسن الاستماع والإصغاء.

– **دراسة العدوان والربابعة (2018)** التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو تخصص بكالوريوس التربية الخاصة لدى تلميذات التربية الخاصة، ومعرفة مدى اختلاف كل من: مستوى دافعية الإنجاز ومستوى الاتجاه نحو التخصص باختلاف المستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (307) تلميذة، استخدم الباحثان مقياس الاتجاه نحو تخصص التربية الخاصة ومقياس الدافعية للإنجاز. وأظهرت النتائج: أن مستوى الدافعية للإنجاز جاء مرتفعاً على المقياس ككل، وأن مستوى اتجاهات تلميذات التربية الخاصة نحو تخصصهن جاء مرتفعا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ودالة بين الاتجاه نحو التخصص والدافعية للإنجاز، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى إلى المستوى الدراسي في جميع المجالات.

من الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الحصول عليها نستخلص ما يلي:

تناولت بعض الدراسات المنهاج ككل وعلاقته بمتغيرات أخرى من بينها القدرات العقلية للتلاميذ، حب العمل، والقيم الاجتماعية، في حين معظم الدراسات الأخرى ركزت على مكون واحد من المنهاج التعليمي وهو طرق التدريس كأحد مكونات المنهاج التعليمي دون سواها من المكونات الأخرى، وأن معظمها طبقت على عينة التلاميذ الجامعيين والقليل منها خص تلاميذ التعليم الثانوي.

ومن واقع المنظومة التربوية الحالية بالجزائر والانتقادات الموجهة إليها فإنه على غرار عدة جوانب منها، فإن المناهج التعليمية هي محل انتقادات وخاصة ما تعلق بكثافتها واختلالات في محتوياتها التعليمية وضعفها، ومما لاشك فيك وبالنظر إلى أهمية المنهاج التعليمي في العملية التعليمية التعلمية، فإن ذلك سيكون له أثر سلبي على التحصيل الدراسي للمتعلمين وتكيفهم المدرسي واهتماماتهم بالعمل وعلى دافعيتهم للإنجاز، وبالتالي فإنها من بين مسببات الفشل المدرسي وتدني المستوى الدراسي وقلة الاهتمام بالدراسة وضعف الدافعية للإنجاز.

وانطلاقا من الدراسات السابقة وواقع المناهج التعليمية الحالية فإن دراستنا ستتناول بالبحث العلاقة بين تقويم كافة أبعاد المنهاج التعليمي وبالضبط المنجز منه من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والدافعية

للإنجاز لديهم، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية. وتمحورت إشكالية الدراسة في السؤال العام التالي:

هل يسهم تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم؟

الأسئلة الفرعية:

1- هل يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادة علوم الطبيعة والحياة لدى تلاميذ الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم ؟

2- هل يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادة اللغة العربية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم ؟

3- هل توجد فروق بين التلاميذ في تقويم أبعاد كل من المنهاجين التعليميين للعلوم الطبيعة والحياة واللغة العربية تعزى لمتغير الجنس (إناث- ذكور).

4- هل توجد فروق بين التلاميذ في تقويم أبعاد كل من المنهاجين التعليميين للعلوم الطبيعة والحياة واللغة العربية تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علمية- أدبية)؟

5-هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) ؟

6- هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علمية – أدبية) ؟

2. فرضيات الدراسة:

1. الفرضية العامة للدراسة:

يسهم تقويم أبعاد المنهاجين التعليمين (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

الفرضية الفرعية الأولى:

يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادة علوم الطبيعية والحياة من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

الفرضية الفرعية الثانية:

يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادة اللغة العربية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

2. الفرضيات الرئيسية للدراسة:

1. الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقويم أبعاد كل من المنهاجين التعليميين لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

الفرضية الفرعية الأولى:

توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي علمي في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة علوم الطبيعة والحياة.

الفرضية الفرعية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي أدبي في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة اللغة العربية.

2. الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علمي وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي أدبي.

3. الفرضية الرئيسية الثالثة:

توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

الفرضية الفرعية الأولى:

توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ثانوي العلميين.

الفرضية الفرعية الثانية:

توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ و تلميذات السنة الثالثة ثانوي الأدبيين.

4. الفرضية الرئيسية الرابعة:

توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين والأدبيين،.

3. أهداف الدراسة:

تشمل أهداف الدراسة ما يلي:

– تقويم أبعاد كل من المنهاجين التعليميين لعلوم الطبيعة والحياة واللغة العربية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة العلاقة بين تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– معرفة الفروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية.

– دراسة الفروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافعية للإنجاز حسب متغيري الجنس والشعبة الدراسية.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

– أهمية متغيريها (تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين والدافعية للإنجاز) كمتغيرين محوريين في العملية التعليمية.

– دراسة أولى حسب علم الباحث وإطلاعه تخص تقويم عينة من تلاميذ نهاية التعليم الثانوي في الجزائر لأبعاد المنهاجين التعليميين في علاقتهما بالدافعية للإنجاز لديهم.

– تقديم معطيات للمشرفين على قطاع التربية وتقنييها المختصين في التقويم لمعرفة نظرة تلاميذ نهاية التعليم الثانوي للمناهج التعليمية الحالية، لاستغلالها في تقويم المناهج من جهة، وللباحثين التربويين لاستغلالها في مجال البحث من جهة أخرى.

5. حدود الدراسة:

تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية في علاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ نهاية السنة الثالثة ثانوي لشعبتي (علوم تجريبية وآداب وفلسفة) والذين تتراوح أعمارهم ما بين (18 و19 سنة) مختارة من مجموعة من ثانويات ولاية غليزان، في الفترة الممتدة من بداية شهر مارس إلى نهاية شهر أفريل من الموسم الدراسي (2022- 2023).

6. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

1.6. تقويم أبعاد المنهاج التعليمي:

ويقصد به الدرجة التي يتحصل عليها كل تلميذ في مقياس تقويم أبعاد المنهاج التعليمي بأبعاده الأربعة المتمثلة في الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم، الخاص بمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية، والمشار إليه في الملحق رقم (05).

2.6. الدافعية للإنجاز:

ويقصد بها الدرجة الكلية التي يتحصل عليها كل تلميذ في مقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة المقنن من طرف الباحث بشير معمرية على البيئة الجزائرية عام 2011 والمستخدم في الدراسة الحالية.

الفصل الثاني:

المناهج التعليمية.

1. مدخل.
2. أسس المناهج التعليمية.
3. مكونات المناهج التعليمية.
4. أنواع المناهج التعليمية.
5. مقاربات بناء المناهج التعليمية.

خلاصة الفصل.

1. مدخل:

تتكون المنظومة التربوية من عدة مكونات مترابطة ومتفاعلة فيما بينها من بيداغوجية، موارد بشرية، موارد مادية ومجموع القوانين والتشريعات، ومن بين المكونات البيداغوجية نجد المنهاج التعليمي الذي هو أحد عناصر العملية التعليمية، وهو وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية تحدد الإطار الإجباري للتعليم لكل مادة دراسية، وتشمل جملة من العناصر تتحدد في الأهداف والمحتوى التعليمي وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وتعتبر المناهج التعليمية القاعدة الأساسية التي يبنى عليها مستقبل التلاميذ التي تساعدهم على تشكيل المعارف والمهارات والاتجاهات الكافية لاختيار المسار الدراسي والمهني، كما تعمل على تكوين شخصيتهم من جميع الجوانب، لإعدادهم مواطنين صالحين في المجتمع.

فقد تطور مفهوم المنهاج التعليمي على مر الزمن وبعدما كان برنامجا يعتمده المعلم لتدريس المواد وتبليغ المعرفة للتلاميذ، تطور وأصبح أكثر تحديدا وشمولا ومرونة، وتعددت استخداماته التعليمية، بحيث أخذ عدة مفاهيم سنعرضها كما يلي:

لقد وردت كلمة منهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: (... لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُم شِرْعَةً ومِنْهَاجَا...) (سورة المائدة، الآية 48)، "والمنهاج كما يقول ابن كثير هو: الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق. وجاء في المعجم المعاصر(الإرشاد) المنهاج: الطريق الواضح، وهو الخطة المرسومة، ومنه منهاج الدراسة ومنهاج التعليم، وجمعه: مناهج" (موسى، 2001، ص 630). "ويقابله في اللغة الإنجليزية "كلمة "Curriculum"، وهي مشتقة من أصل لاتيني والذي يعني "مضمار السباق" "Course"، ويشير بشكل أساسي إلى جانبين مهمين وهما المسار والإطار الزمني الذي يجب إتباعه، ومن هذين الجانين يتضح أن المنهاج هو خطة عمل تتضمن نتائج التعلم التي سيتم تحقيقها خلال فترة زمنية معينة..." (Singh and all, 2021, p 21).

" كماعرَّفَ قاموس (أوكسفورد الإنقليزي Oxford) المناهج التعليمية بأنها: دروس تعليمية منظمة في المدرسة أو الجامعة، والتي يمكن الوصول والتعرف عليها بسهولة، ولا يمكن إخفاؤها، وتدون في وثائق وكتب يتم توفيرها من الجهات الوصية " (Tummons, 2009). " تدريجيا تغير المفهوم وأصبح مرادفا لمصطلح البرنامج (وصف قائمة المحتويات)، المستعمل من البيداغوجيا التقليدية رينال ورونييه... (Raynal et Rieunier, 1997) في دماز وستروفان (Demeuse & Strauven,2013, p9). أما بالنسبة لـــ تابا (Taba,1962) تعتبر المنهاج التعليمي مخططا تعليميا" (عبد العزيز). " وتوسع مصطلح المنهاج بشكل كبير وهو اليوم أكثر استعمالا من مصطلح البرنامج (programme) بالنسبة لـ

'لاندشير' (De landsheere, 1979 :10) المنهاج هو مجموعة أنشطة مخططة للإستثارة التعليم: يشمل على تعريف أهداف التعليم، والمحتويات، الطرق (بما فيها التقويم)، الوسائل (بما فيها الكتب المدرسية) والكيفيات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين وفي نفس الاتجاه، يشير 'دينو' (D'hainaut, 1983 :10) مركزا على القيم والغايات الخاصة بالنظام التربوي عامة لا يحتوي المنهاج على برامج لمختلف المواد فقط، بل تعريفا لغايات التربية المنتظرة، تخصيص لأنشطة التعليم والتعلم التي يتضمنها برنامج المحتويات وأخيرا مؤشرات الكيفية التي سيقوم بها المعلم أو التلميذ"، بينما يركز 'ناضو' (Nadeau, 1988 :10) الذي يستعمل مصطلح البرنامج كمرادف للمنهاج الذي هو مجموعة منظمة من المرامي، الأهداف، محتويات مقدمة بكيفية مقطعية، وسائل ديداكتيكية، أنشطة التعلم و كيفيات تقويم لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف [...] مركزا على الجانب المؤسساتي، ويعرفه "لجندر' (Legendre) على أنه: عبارة عن وثيقة بيداغوجية رسمية و إجبارية تعرض مجموعة مهيكلة من المقاصد (buts) والمفاهيم التعليمية، أو مجموعة من النشاطات تتصل بالتعليم والتعلم المبرمجة لفترة زمنية محددة" (عبد العزيز، 2017، ص ص 147-148). كما عرف دول (Doll, 1996) المنهاج بأنه " المحتوى الرسمي وغير الرسمي والعمليات التي يكتسب التلاميذ من خلالها المعرفة والفهم، وتطوير المهارات، وتغيير الاتجاهات والقيم وهذا برعاية المدرسة " (Roofe & Bezzina, 2018, p 17). بينما عرفه كل من جودة وإبراهيم (1991) بأنه "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق ذلك لدى المتعلم" (جودة وإبراهيم، 1991، ص 13). وما أورده ميسون (Musson, 1999) بأن "المنهاج هو مجموعة من النشاطات والخبرات المترابطة فيما بينها بطريقة متسلسلة ومنطقية، تقدم عن طريق تحليل وحدات، وهذا من أجل تحقيق المدرسة لغايتها وأهدافها " (Musson, 1999, p 201). وهو ما تشابه مع تعريف كل من القاسم والعسيري (2016) بأن: "المنهاج التعليمي هو ما يكتسبه التلميذ من خبرات داخل المدرسة أو خارجها بإشراف منها وبتوجيه من طرفها" (القاسم والعسيري، 2016، ص 31).

لقد تبين أن المنهاج التعليمي هو مفهوم شامل ومرن يتحدد بمجموع الأنشطة البيداغوجية والخبرات والمعارف والمفاهيم التربوية المخططة المقصودة وغير المقصودة التي توفرها المؤسسة التربوية، تحت إشراف هيئة تربوية عليا، بحيث يكون موجه بشكل رئيسي إلى المدرس لتنفيذه على التلاميذ، وبالتالي المنهاج التعليمي هو أشمل بما كان يعرف بمصطلح البرنامج، ولا يقتصر على ما يعنيه البرنامج فقط من

محتويات المواد الدراسية المراد تعليمها خلال فترات دراسية معينة التي تكون مرفوقة بالامتحانات، بل يتضمن بشكل عام إلى جانب البرنامج عناصر متعددة في شكل خطة عمل تتضمن تحديدا الغايات، المقاصد، الأهداف والمحتويات، والكيفية التي تتم بها عملية التدريس وأساليب تقويم التعليم، بهدف إحداث نمو شامل ومتكامل للمتعلم من جميع الجوانب.

2. أسس المناهج التعليمية:

إن بناء المنهاج التعليمي يعتمد على أسس تربوية واضحة، تحدد بدورها الغايات والأهداف التي يسعى المنهاج لتحقيقها، كما تحدد أيضا المحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم التي تستخدم لقياس تحقيق أهداف المنهاج، فهي بمثابة ركائز لهذه المكونات، كما أنها تحدد مسار المناهج التعليمية بما يخدم المتعلم ويلائم خصائص نموه، ويلبي حاجات المجتمع. ونصنف أسس بناء المناهج على النحو الآتي:

1.2. الأساس الفلسفي للمنهاج التعليمي:

"إن من أهم الأسس التي يجب مراعاتها في بناء المنهاج التعليمي الأسس الفلسفية، وهي مجموع العادات والتصورات المشتركة لدى الأفراد التي تُعبِّر عن فلسفة المجتمع وتُوَجِه حياتهم، وبالتالي، فإن التربية تلعب دورًا أساسيًا في تحويل مبادئ وقيم هذه الفلسفة إلى سلوكيات ومهارات عملية لدى الأفراد، ويعتبر النظام التربوي والمناهج التعليمية من الأدوات المساهمة في تعزيز تلك الفلسفة والمحققة لأهداف المجتمع" (اللقاني، 2013، ص ص 47-48). وترى الزويني وآخرون (2013) " بأن الفلسفة التربوية تسعى لتنظيم الأفكار والنظريات المرتبطة بالحياة وتطبيقها في منهاج تعليمي محدد، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة ومرغوبة، وتتنوع المدارس الفلسفية في ميدان التربية، وكل مدرسة لها رؤيتها في بناء المنهاج" (الزويني وآخرون، 2013، ص91)، " فقد اهتمت بعض الفلسفات التربوية بالمادة العلمية، واعتبرت التربية عملية حفظ ونقل للتراث البشري والاجتماعي، مما أدى إلى ظهور مناهج اهتمت بالمادة الدراسية، ويتم التأكيد فيها على الدروس التي تنمي المنطق والفكر المجرد. وهناك من الفلسفات البراغماتية التي اهتمت بالمعرفة على أنها عملية يتغير فيها الواقع باستمرار، ويحدث التعلم لمَّا ينخرط الفرد في حل المشكلات والذي يعمم على مجموعة من الموضوعات والمواقف في بيئة تعلم متغيرة باستمرار، ويشير 'جون ديوي John Dewey' أن المنهاج التعليمي يستند إلى تجارب التلميذ واهتماماته وأنه يعده لمواجهة تحديات الحياة. كما أكدت فلسفات أخرى انتسبت إلى كل من 'ماكسين غرين Maxine. G'، و'جورج كنيلر George. K'، و'فان كليف موريس Van Cleef. M' من الوجوديين الذين يؤكدون على الفردية وتحقيق الذات الشخصية"، ويرون المنهاج بأنه مجموع من الخبرات

والموضوعات التي تفسح المجال للحرية الفردية وتصور الحالة الإنسانية والمواقف التي تبنى على الاختيارات" (Omstein & Hunkins, 2018, pp 49-51). " وفي الحقبة الأخيرة اهتمت الفلسفات بالمتعلم، وأشارت إلى أن كل شؤون التربية مرتبطة بميوله وحاجاته، فظهرت بيداغوجيات عدة، كالتعلم القائم على المشاريع والتعلم التعاوني ...إلخ، وقد تغيرت الفلسفة التربوية حيث أصبحت تهتم بالأفكار والمعتقدات والمفاهيم والتأملات والتوجهات الخاصة بالفرد والمجتمع، وتتأثر بالتطورات المتسارعة، وبالتالي تؤثر في التربية، مما يساهم في تحديد المنهاج بعناصره كافة " (شبيلي، 2016، ص 174).

2.2. الأساس الاجتماعي للمنهاج التعليمي:

"تعد الأسس الاجتماعية من أهم الأسس التي يبنى عليها المنهاج التعليمي في المدرسة. فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية تعنى بتربية الأفراد الذين ينتمون إلى مجتمع يتأثر مستقبله بمستقبلهم، وغالبا ما يواجهون التحديات المختلفة المحيطة به والقيام بحلول مناسبة وفعالة لها. ويقصد بالأسس الاجتماعية أخذ المقومات، القضايا، العوامل والظروف الاجتماعية في الاعتبار عند تصميم وتطوير المناهج الدراسية" (القيسي، 2018، ص 72). كما تعرف بأنها "تلك الأطر، والمجالات المرتبطة ببعضها، في كافة مظاهر الحياة الاجتماعية، التي يحياها المتعلم، ويعيش أحداثها، وتطورها من خلال ربط المدرسة بواقع المجتمع، وظروفه، ولما كان التعليم ظاهرة إجتماعية، فلا يمكن فهمه بمعزل عن الإطار الإجتماعي، ومن هذا المنطلق، لابد أن يتأسس على فلسفة المجتمع، وثقافته، إذ لا يمكن أن نتوقع نجاحا لمنهاج لا يراعي فلسفة المجتمع، وأطره وثقافته التي تشكل أسلوبه الخاص في الحياة" (عطية، 2013، ص 176). " فمراعاة ثقافة المجتمع من المعايير الأساسية في بناء المنهاج التعليمي فإن تضمين المنهاج القيم والتقاليد والممارسات الثقافية للمجتمع يسهم في تعزيز الانتماء له. كما أنه يمكن أن يساهم في زيادة التفاعل والتفاهم بين أفراد المجتمع وتعزيز الوعي الثقافي والتسامح. ومن خصائص الثقافة أنها متجددة تتغير مع مرور الزمن، فهي تعكس تفاعل المجتمعات والأفراد مع بيئتهم وتجاربهم، وتتطور وتتغير بناءً على التحولات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية. والثقافة فيها عناصر ثابتة وعناصر متغيرة، فعناصر الثقافة الثابتة تحمل قيمًا ومعتقدات وتقاليد تمتد لفترة طويلة وترتبط بشكل عميق بالهوية الثقافية للمجتمع، في حين العناصر المتغيرة تشمل الأفكار الجديدة والابتكارات والتغيرات الثقافية التي تحدث عبر العصور، لذلك، يجب أن يتم تصميم المنهاج بشكل يعكس قيم وثقافة المجتمع. وبناء المنهاج التعليمي على ثقافة المجتمع يلعب دوراً مهماً في تطوير الشعور بالانتماء الاجتماعي والثقافي لدى التلاميذ، وتعزيز الوعي بالهوية الفردية والجماعية، وشعورهم بالفخر والتقدير تجاه ثقافتهم، بحيث تدعم

هذه العوامل تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى التلاميذ وتعزيز التعايش السلمي، الأمر الذي يعتبر أساساً لتحقيق الاستقرار والأمان داخل المجتمع " (القيسي، 2018، ص ص 71-72).

"فالمناهج التعليمية الحالية المبنية بالمقاربة بالكفاءات بالجزائر وحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج أن أساسها الاجتماعي هو إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)، فهي تشكل وحدة منسجمة متناسقة في تعزيز عملية إكساب مجموعة من قيم الهوية الوطنية (الإسلام العروبة والأمازيغية)، وتعزيز عملية اكتساب القيم العالمية. ففي هذا المجال، فإن الكفاءات المستهدفة يجب أن تنمي لدى المتعلم مايلي:

- تربية قاعدية تعمل على تنمية سلوك فردي وجماعي يتماشى مع القيم النبيلة للإسلام (روح العدل، النظافة، الصحة، التضامن، حب العمل، الاجتهاد، النزاهة، والتسامح...).

- تعزيز قيم الهوية الوطنية التي تساهم في بناء هوية التلميذ، وتكسبه معالم تمكنه من فهم انتمائه إلى مجتمع يتقاسم معه قيما مشتركة" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص ص 4-5).

3.2. الأساس السيكولوجي للمنهاج التعليمي:

"يلعب الأساس السيكولوجي دورا مهما في العملية التعليمية، وفي كيفية تعلم الأفراد، ويعتبر أمرا ضروريا لفهم عملية التدريس والتعلم، كونه مجموع المقومات والعناصر والمبادئ النفسية التي يعتمد عليها في بناء المنهاج التعليمي، وتعرّف المختصين على كيفية مساهمة الجانب السيكولوجي في المناهج في تصميمها وتقديمها وتنظيمها وفي دمج المعرفة من الناحية النفسية لتعزيز تعلم التلاميذ، كلها عمليات ضرورية في المناهج لأجل تعلم التلاميذ وإكسابهم المعرفة، فعلم النفس يعزز العلاقة ما بين تدريس المنهاج وتعلمه. وفي سياق المنهاج التعليمي يقدم علم النفس نظريات ومبادئ التعلم التي تؤثر على سلوك المعلم والتلميذ" (Omstein & Hunkins, 2018, p 112). "وأكد 'رالف تايلر Ralph Tyler' بأن علم النفس هو الأساس في تحديد الأهداف التربوية وكيف تتم عملية التعلم لدى الأفراد. وربط 'جيروم برونر Jerome Brunner' علم النفس بأنماط التفكير التي تكمن وراء الأساليب المستخدمة في مواد دراسية محددة حيث يمكن استخدام هذه الأساليب لصياغة المفاهيم والمبادئ والتعميمات التي تشكل بنية المواد الدراسية. وباختصار علم النفس هو العنصر الموجِّد لعملية التعلم، فهو يشكل الأساس لأساليب ومواد وأنشطة التعلم. وفي هذا المجال تم تصنيف النظريات الرئيسية للتعلم إلى ثلاث مجموعات:

1- نظريات السلوك وهي المجموعة الأقدم تاريخيا، تتعامل مع مختلف جوانب التحفيز والاستجابة والمعززات، والتعلم فيها يركز على تشكيل السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

2- نظريات معالجة المعلومات المعرفية تركز على كيفية انتباه المتعلمين للأحداث البيئية وتأخذ في الاعتبار الطريقة التي يطبق بها المتعلم المعلومات، تراعي عملية التعلم فيها مراحل نمو التلميذ والأشكال المتعددة للذكاء بالإضافة إلى حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداع.

3- وهناك نظريات متعلقة بالتلميذ بأكمله بما في ذلك جوانبه الاجتماعية والنفسية والمعرفية، يتم التعلم فيها وفقا لاحتياجات المتعلم، ومواقفه، ومشاعره وتستلزم المزيد من البدائل في التعلم" (Omstein & Hunkins, 2018, pp 112-113). ووفقا لهذه النظريات وحسب الأساس النفسي "تبنى المناهج التعليمية الحالية وفقا لمحورين:

– الأول: يتعلق بخصائص المتعلمين ومتلميذ نموهم وحاجاتهم.

– الثاني: يتعلق بعملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها، ويعني هذا أن المناهج التعليمية تستند في تخطيطها وبنائها وتنفيذها وتقويمها على مبادئ النمو ونظريات التعلم بما ينسجم مع خصائص الفرد البيولوجية والنفسية وسماته الشخصية، ومتطلبات نموه في كل مرحلة من مراحل النمو بما يتوافق مع كيفية تعلم الفرد (السر، 2018)" في (برناوي وبوترة، 2021، ص 233).

وأكد الباحثون في علم النفس ونظرياته في المجال التربوي بأن خصائص النمو للمتعلمين من الاعتبارات الهامة لبناء المناهج التعليمية عند تحديد ممارسات التدريس المناسبة لمختلف مراحل نمو المتعلمين، فالاهتمام بالفروق الفردية بينهم ومراعاة احتياجاتهم المتمثلة في الأبعاد المختلفة لعملية النمو وارتباطها بعملية التعليم والتعلم التي تشمل الوظائف الجسمية والعقلية والمعرفية والاجتماعية... إلخ، كلها أبعاد تحدد المنهاج لكل مستوى تعليمي وفقا لخصائص مراحل النمو.

4.2. الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي:

الأساس المعرفي للمنهاج التعليمي "هو كل ما تعلق بطبيعة ومصادر ومستجدات المادة الدراسية، وكذا العلاقة التي تربطها بمجالات المعرفة الأخرى وتطبيقات التعليم والتعلم فيها. بالإضافة إلى تعليم المادة وتطبيقاتها المعاصرة، مع التركيز على تكامل المكونات المعرفية في المواد الدراسية الأخرى والعلاقة الأساسية بين المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات المختلفة" (علي، 2011، ص 22).

ويتمثل الأساس المعرفي لبناء المنهاج في المجالات الآتية:

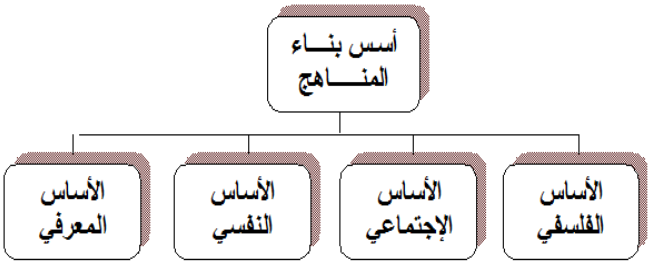
– "أن تشمل طبيعة المعارف المباشرة وغير المباشرة، فالمعرفة المباشرة هي التي يكتسبها الفرد من خلال تجاربه الشخصية وملاحظاته الخاصة، أما المعرفة غير المباشرة فهي المعرفة التي يحصل عليها الفرد عن طريق الاستفادة من مصادر خارجية، مثل الكتب والمقالات، كما تشمل المعارف الذاتية التي

تتعلق بالمشاعر والاعتقادات الشخصية للفرد، والتي تأتي من خلال تجربته الفردية وتفاعله مع العالم، والمعارف الموضوعية التي ترتكز على الحقائق والبيانات القابلة للتحقق، مثل المعرفة العلمية.

– إدراج مصادر المعرفة المختلفة مثل الحواس والعقل والتقاليد والخبرة الذاتية في مناهج التعليم له أهمية في تنوع مصادر المعرفة وتطويرها لدى الأفراد، بحيث يتم تنمية حواس المتعلمين وتعزيز التفكير والحدس والاعتماد على الخبرات الذاتية. وبذلك، يتم تكامل المعارف المستمدة من الحواس والعقل والذات والتقاليد لتعزيز وتطوير المعرفة بشكل شامل.

– تسعى المناهج التعليمية إلى تزويد التلاميذ بالمعرفة والفهم اللازمين لفهم العالم من حولهم وتطوير قدراتهم العقلية والفكرية، لذا وجب أن يتسع مجال المعرفة فيها ليتضمن الحقائق الأساسية، والقوانين والمبادئ في مجالات المعرفة المختلفة في المواد التعليمية المدرسة بإختلاف شعبها، بالإضافة إلى فهم المفاهيم المهمة التي تكون أساسًا للمعرفة في تلك المجالات" (الحاج، 2016، ص 323).

"وتبنى المناهج التعليمية الحالية من الجانب المعرفي على أساس مجموعة من المعايير على غرار البناء والمتمثل في دمج المكتسبات السابقة بالجديدة، والتطبيق الذي يعتمد على الممارسة والتصرف والإجراء، والتكرار المتمثل في تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات، وكذا معيار الإدماج والمتمثل في دمج المعارف والكفاءات المكتسبة ومحاولة ربط كل كفاءة بأخرى، وأخيرا معيار الترابط المتعلق بمبدأ العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم والتعلم، حيث أن البناء، التطبيق، التكرار، الإدماج والترابط تعتبر من المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفاءات" (شرقي، وبوساحة، ص 56). "والواقع أن تقدم الثورة المعرفية العلمية والتكنولوجيا، ستؤثر على كيفية اختيار وتنظيم المعلومات في المستقبل، وستلعب الحواسيب الآلية وتكنولوجيا المعلومات دورًا كبيرًا في تقديم مناهج تعليمية جديدة، وبذلك تكون المعرفة وسيلة لغايات أخرى تتعلق بالمتعلمين من أجل مساعدتهم على اختيار أفضل الطرق لاكتشاف اهتماماتهم وقدراتهم ومساعدتهم في حل المشكلات" (تمام، 2000). ونوضح أسس بناء المنهاج التعليمي بالمخطط الآتي:



المخطط رقم: (01) أسس بناء المناهج التعليمية. (من إعداد الباحث)

فمن خلال وضع أسس قوية لبناء المنهاج التعليمي التي يتم من خلالها:

– تحديد الأهداف والغايات لكل منهاج تعليمي تحديدا أدائيا واضحا وبدقة وموضوعية يُمّكِنُ من توجيه العملية التعليمية بشكل أفضل.

– مراعاة تحليل احتياجات التلاميذ ومتطلباتهم التعليمية وأخذها بعين الاعتبار، وذلك من خلال تحليل مجموعة من العوامل مثل المرحلة العمرية والمستوى التعليمي والقدرات الفردية لديهم...

– تصنيف المحتوى التعليمي من حيث ترتيب المعلومات وتنظيمها بطريقة منطقية ومناسبة لعملية التعلم، مما يسهم في فهم التلاميذ ويسهل عملية استيعاب المعرفة لديهم.

– اختيار طرائق التدريس والوسائل والأساليب التعليمية بعناية بناءً على طبيعة الموضوع واحتياجات التلاميذ وأهداف التعلم، باعتبارها جزءًا أساسيًا في بناء المنهاج التعليمي.

– تطبيق أساليب تقويم فعالة لقياس تحقيق الأهداف التعليمية ومعرفة مستوى الأداء والتقدم لدى التلاميذ، مما يساعد في تحسين وتطوير عملية التعليم.

نجد أن كل هذه الأفكار والمعايير وتطبيقها وفقا لأسس قوية يساعد في بناء مناهج تعليمية توافق الاحتياجات المختلفة للطلبة من جهة، وتساهم في تنمية وتطوير المجتمع من جهة أخرى.

3. مكونات المناهج التعليمية:

لقد أجمع العلماء التربويون على أن مكونات المناهج التعليمية أربعة وهي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وأساليب التقويم، ونوضحها كما يلي:

1.3. الأهداف:

لقد عوض مصطلح الأهداف التعليمية بمصطلح الكفاءات المستهدفة في المناهج التعليمية الحالية التي تبنت التدريس بالكفاءات، وأن الكفاءات في أصلها أهداف. " فالأهداف جزء لا يتجزأ من المناهج التعليمية، وهي الغاية التي يسعى المنهاج إلى تحقيقها، وهي النتائج المراد الحصول عليها من العملية التعليمية. وقد اختلف العلماء في تحديد وتصنيف الأهداف، ومن المفاهيم الشائعة للأهداف ما أشار له 'ماجر' (Madjer,1969): للهدف بأنه: إخبار عن نوايا، يتم التعبير عنها بواسطة التحول المرتقب في سلوك التلميذ وفقا لقواعد وشروط تعليمية في آخر حصة دراسية. كما اقترح 'جيلبرت Guilbert' ثلاثة تصنيفات للأهداف التربوية: أهداف متعلقة بمرحلة تعليمية؛ أهداف خاصة بسنة تعليمية وأهداف محددة بحصة تعليمية. ويعتبر 'هاملين Hameline': الهدف بأنه بيان يحدد بطريقة عامة النوايا التي تسعى إليها المؤسسة التربوية من خلال برنامج تعليمي محدد. والهدف العام هو بيان القصد التربوي الذي يظهر

في النتائج المتوقعة لدى المتعلم بعد عمليات تعليمية متسلسلة " (De Ketele & all, 2007, p 02).

ويعرف كذلك الهدف التربوي بأنه: " تفسير النية والقصد وهو كل ما يسعى المتعلم إلى تحقيقه من خلال الفعل التربوي، ووصف الأداء الذي يجب أن يكون المتعلم قادرًا على تحقيقه. وصياغة الهدف التربوي يعني تحديد الأداء المطلوب الذي يسعى المتعلمون إلى اكتسابه والذي سيمكن المعلم من التحكم فيه لاحقًا. ويرتبط التحديد الجيد للأهداف التعليمية مع تحديد الأداء الذي يمكن تقييمه في نهاية التعليم والذي يعتبر ترجمة لسلوكيات يمكن ملاحظتها، وبالتالي يمكن أن نستنتج بأن عملية التقويم هي وسيلة للحكم على فعالية التعليم ومستوى الأداء لأجل التصحيح وإعادة التنظيم. ولما تكون الأهداف التربوية واضحة ومعروفة لدى المتعلمين سيعرفون بدقة ما هو متوقع منهم وما يمكن أن يتوقعوه من التعليم مما يجعلهم يتقدمون في أعمالهم ويتكيفون مع المواقف التعليمية بصفة ديناميكية " (Asdrubal, 2001, p 08-09).

"وقد وضع مجموعة من الباحثين التربويين من بينهم 'بلوم، كراتول وماسيا' (Bloom, 1948 ,Krathwohl , Masia) المهتمين بالمناهج التعليمية تصنيف جميع الأهداف المتعلقة بالمناهج التعليمية في بادئ الأمر إلى نظامين من التصنيف: أحدهما يتعلق بالمجال المعرفي والآخر بالمجال العاطفي، وتم استبعاد تصنيف المجال النفسي، وقام بلوم عام (Bloom, 1956) مرة أخرى بتصنيف الأهداف التربوية والذي يعرف باسم تصنيف بلوم (Bloom's Taxonomy) وهو خاص بمستويات الأهداف التربوية، وبتصنيفه قَسَّمَ الأهداف إلى ثلاثة مجالات: **المجال المعرفي** ويشمل المفاهيم والعمليات العقلية كالحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، و**المجال الوجداني الانفعالي** ويتمثل في الاتجاهات والقيم، و**المجال النفسي** الذي يشمل الإدراك والتكيف والإبداع، وهذا التصنيف هو هيكلي أو هرمي، بمعنى أن تعلم معرفة في مستوى أعلى يعتمد على اكتساب معرفة أو مهارة في مستوى أدنى منها. وكان هدف 'بلوم' من هذا التصنيف هو تحفيز اهتمام المدرسين والتربويين فيما يتعلق بالمجالات الثلاثة للأهداف التربوية؛ وتدريب المعلمين على التعرف على السلوكيات العقلية والعاطفية الأكثر تعقيدًا؛ وإحداث تغييرات في التدريس بدلاً من مجرد الحديث عن المحتوى؛ والاهتمام بالعمليات العقلية والسلوكيات العاطفية التي يجب على التلميذ إظهارها؛ والتحفيز للقيام بالدراسات في التقويم التربوي، وهذا من أجل خلق نظام تعليمي شمولي" (Nadeau , 1988, p 18) .

ويستمد المنهاج التعليمي أهدافه من مصادر متعددة تشمل:

– " فلسفة المجتمع التي تشير إلى المعتقدات والأفكار التي يتمتع بها الأفراد، وحاجاته الحالية والمستقبلية والتحديات التي يواجهها، والأهداف المراد تحقيقها في مجالات مختلفة، والثقافة التي يسعى إلى نقلها من

جيل إلى آخر عبر مجموعة شاملة من العادات والتقاليد المحلية والمفاهيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية والتعليمية، ومنظومة القيم التي تتضمن: الأمانة والصدق والمسؤولية والمواطنة وغيرها...

– المرحلة التعليمية: تصاغ الأهداف التعليمية للمنهاج حسب كل مرحلة تعليمية و وفقا لكل مادة تعليمية من خلال تحليل المفاهيم المراد تدريسها وتحديد المهارات والمعارف المستهدفة لكل مستوى تعليمي.

– خصائص المتعلمين ومستواهم العمري والعقلي واحتياجاتهم المتنوعة وميولهم ومشكلاتهم وطرائق تفكيرهم وأنماط تعلمهم " (زيتون، 2010، ص 29).

– " الخبراء والمختصون التربويون ودورهم في هذه العملية، فهم يقومون بتحليل وفهم احتياجات ومتطلبات التلاميذ والمجتمع، ويستندون إلى الأبحاث والدراسات الحديثة في مجال المناهج وطرائق التدريس.

– المتطلبات المعرفية والتكنولوجية: المتطلبات المعرفية التي تشمل عادةً تعلم مفاهيم مختلفة أو تطوير مهارات معينة أو تحليل وتفسير المعلومات، أما المتطلبات التكنولوجية فتتعلق بالتكنولوجيا المستخدمة في العملية التعليمية، وقد يتضمن ذلك استخدام أدوات وتقنيات تكنولوجية مثل الحوسبة، والتعلم الإلكتروني، ومنصات التعلم عبر الإنترنت، والبرمجيات التعليمية... الخ.

وتتجلى أهمية الأهداف في العديد من الجوانب، حيث تقوم بتوجيه اختيار المحتوى وتوفير الخبرات التربوية المناسبة، كما تساهم في تحقيق مستويات من التعليم من خلال التشجيع على التعلم وفهم كيفية التعلم. كما تقدم الأدوات والأساليب اللازمة لتقييم هذه الأهداف وتقويمها ". (زيتون، 2010، ص 30).

2.3. المحتوى:

يعد المحتوى من أهم مكونات المنهاج التعليمي، ويقصد به: " نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية" (تمام وصلاح، 2016، ص 125). كما عرفه علي (2011) بأنه: "مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي يرجى تزويد التلاميذ بها، وكذا الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم وأخيرا المهارات التي يراد إكسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التربوية المتفق عليها" (علي، 2011، ص ص 20– 21). ويرى كل من مرعي والحيلة (2000) بأن المحتوى هو: "المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة العلمية وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة تُعرض على التلميذ في صورة رموز أو أشكال أو صور أو معادلات بقالب سمعي أو سمعي بصري" (حمودي، 2011، ص 731).

" ويتضمن المحتوى ثلاثة جوانب أساسية: الجانب المعرفي يتعلق بالمفاهيم والحقائق والنظريات والقوانين

والجانب المهاري يشمل المهارات الحركية والمهارات المعرفية. أما الجانب الوجداني يتضمن الميول والاتجاهات والقيم التي تنمى لدى المتعلم ويكتسبها، وتشمل الميول والاتجاهات الدينية والعلمية وأوجه التقدير التي تهدف إلى إثراء روح تذوق العلم وتقدير الجهود العلمية في نفوس التلاميذ، من خلال توضيح دور العلماء في بناء المعرفة من خلال القصص العلمي" (قنديل، 2008).

" ولاختيار المحتوى، هناك مجموعة من المعايير يجب أخذها بعين الاعتبار. من أهمها أن يكون المحتوى مناسبًا لتحقيق الأهداف، ويرتبط بالقضايا المعاصرة والتراث الثقافي للمجتمع. كما يجب أن يستجيب للقيم السائدة، ويوفر فرصًا واسعة للتعلم من المواد التعليمية، ويتيح للتلاميذ الفرصة لممارسة أنشطة تعليمية متنوعة. يجب أيضًا أن يكون المنهاج متوازنًا في الإسهاب والتعمق، وأن يتضمن مادة علمية تشمل جميع المفاهيم الأساسية. وبالنسبة لتنظيم محتوى المنهاج وأنشطته تشير أدبيات المناهج إلى وجود اتجاهين في هذا الصدد، وهما: التنظيم السيكولوجي أي مراعاة خصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم. وأيضا التنظيم المنطقي وفق المادة الدراسية بما تشمله من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات " (القاسم وعسيري، 2016، ص ص 72-95).

3.3. طريقة التدريس :

" تعتبر طرائق التدريس جزءًا أساسيًا من المنهاج التعليمي. فهي تشير إلى الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم لنقل المعرفة وتوصيل المفاهيم إلى التلاميذ، فهي تشمل المحاضرات، والمناقشات الجماعية، والعروض المرئية، والأنشطة التفاعلية، والتجارب العملية، وغيرها، وتختلف هذه الطرائق وفقًا لأهداف التعلم ومتطلبات الموضوعات المختلفة واحتياجات التلاميذ، حيث تهدف طرائق التدريس إلى تعزيز مشاركة التلاميذ وتنمية مهاراتهم وتعزيز فهمهم واكتساب المعرفة بطرق فعالة " (الحريري، 2010، ص40). " سابقا، كانت طرق التدريس تختلف من حضارة إلى أخرى، فقد استندت الحضارات القديمة مثل الصين والهند، على التلقين كأسلوب تعليمي، في حين اعتمدت اليونان قديما على المحاضرات الشكلية كوسيلة للتدريس، وأشاد 'سقراط' بتنمية المعرفة من خلال الحوار. في الحضارة الإسلامية انتشرت أفكار الغزالي حول أساليب التدريس التي تؤكد على دور المعلم كأب روحي للتلاميذ، واستخدام التحفيز والتشجيع لتعزيز دافعية المتعلم. مع التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحالي، تم وضع خطط لتحقيق النتائج المثلى في عملية التعليم والتعلم. وتنوعت طرق التدريس لتناسب المراحل الدراسية المختلفة، حيث قد تكون طريقة مناسبة لمرحلة معينة ولا تتناسب لمرحلة أخرى، وكذلك قد تكون طريقة فعالة في ظرف معين ولا تكون كذلك في ظرف آخر" (الحريري، 2010، ص39- 40).

ويوضح 'مصطفى' (2014) أهمية طرائق التدريس في مجال التعليم بأنها: "من العناصر الهامة في المنهاج، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنها تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية، فطريقة التدريس هي التي تحدد دور كل من المعلم والمتعلم كذلك" (مصطفى، 2014، ص 182). وعرفها 'عامر' (2016ج) بأنها "وسيلة لتمكين المتعلم من اكتساب المعلومات عن طريق المعلم، ولا تقتصر هذه العملية على المعلم فقط، بل يتوجب على المعلم أن يُعَلِّم تلاميذه كيفية التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادر مختلفة، واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية لجعل الدرس شيقاً وممتعاً، وذا مردود إيجابي على المتعلمين" (عامر، 2016، ص 18). ومن وجهة أخرى أشار 'بريجينت' (Prégent , 1990) بأن: "طريقة التدريس هي وسيلة لتنظيم الأنشطة التربوية التي يتم تنفيذها عن قصد وفقًا لقواعد معينة، أحيانًا بواسطة المعلم وأحيانًا بالمشاركة مع التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف الموجهة نحوهم، وهذا بأكبر قدر ممكن من الكفاءة، وتنفذ طريقة التدريس بواسطة عناصر تقنية يستخدمها المعلم التي تشمل وسائل التدريس السمعية والبصرية، ووسائل الكمبيوتر، والوثائق المكتوبة " (Prégent , 1990, p94).

" إن اختيار طريقة التدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف، وتختلف من موقف إلى آخر، مما أدى إلى عدم قدرة نتائج الأبحاث إلى إثبات تفوق طريقة تدريس عن طريقة أخرى معينة، فطبيعة التلاميذ تجعل من المعلم يختار طريقة تدريس تتوافق مع خصائصهم، وللمادة الدراسية وموضوعها أيضا تأثير مباشر على اختيار طريقة التدريس؛ فالموضوعات النظرية مثلا تتناسب مع طرق التدريس كالمحاضرة أو المناقشة، ومن ناحية أخرى تتوافق الموضوعات ذات الطبيعة العلمية بشكل أفضل مع الأساليب التي تعزز التطبيق مثل المشاريع وحل المشكلات، كما للصفات الشخصية والمهنية للمعلم أيضا عاملا مهما في اختيار طريقة التدريس لأنه أكثر الأفراد اتصالا بهم وبالتالي معاملته لتلامذته تحدد اتجاهاتهم كثيرا. وللظروف المادية وبيئة الصف التي تتم فيها عملية التدريس تسهل أو لا تسهل تطبيق طرق تدريس معينة؛ على سبيل المثال لا يمكن استخدام طرق التدريس التي تعزز المناقشة إلا إذا كان عدد التلاميذ قليلا؛ ولتجهيز غرفة الصف أيضا تأثير قوي في تعلم التلاميذ. ولتحقيق طرق التدريس أهدافها على المدى الطويل والمرتبطة بتنمية التفكير؛ وتنمية الحافز؛ تفضل الطرق التي ترتكز بشكل أكبر على التلميذ، لأنها أكثر الطرق مرونة وملاءمة للتعليم الهادف" (Prégent , 1990, p 94).

"ويرتبط المنهاج بشكل وثيق بطرائق التدريس، لأنها تعتبر من الوسائل الأساسية في تفسير وتحقيق أهداف المدرسة، بما في ذلك تشكيل العادات والميول والاتجاهات والقيم لدى التلاميذ، فعملية التدريس

تعتبر حلقة وصل بين التلميذ والمنهاج، حيث تساعد في تشجيع التواصل والتفاعل القوي بينهما، تشمل طرائق التدريس كيفية توجيه الأنشطة التعليمية بشكل صحيح وتزويد التلاميذ بخبرات وتجارب تساعدهم على التعامل مع مختلف المواقف، وتتنوع طرائق التدريس وأساليبه، ويمكن اختصارها في ثلاثة أنماط حسب دور كل من المعلم والمتعلم:

1- الطريقة التي تركز على دور المعلم كمحور أساسي حيث يتحمل جهد النشاط بمفرده ويعتبر المتعلم مجرد مستقبل سلبي يستقبل المعرفة، وتركز هذه الطريقة على المخرجات المعرفية مثل الحقائق والمفاهيم، وتعتمد بشكل أساسي على طريقة المحاضرة أو الشرح الإلقائي، ويتم فيها نقل المعلومات وشرحها وتبسيطها وتفسيرها.

2- طريقة مشاركة التلميذ لمعلمه في بعض المسؤولية تتم من خلال مشاركته النشطة في عملية التعلم، ويقوم المعلم بدور نشط في توجيه هذه العملية. وتعرف بطرائق التدريس الموجه، وتشمل طرقًا مثل الحوار والاستقراء والاستنباط وحل المشكلات والاكتشاف الموجه.

3- الطريقة التي يمنح فيها التلميذ مسؤولية كبيرة في عملية التعلم حيث يتمكن من تعلم الأشياء بنفسه وفقًا لاستعداداته وقدراته، وذلك عبر استخدام طرق التعلم المتعددة. تُعرف هذه الطرائق أيضًا بطرائق التدريس المتعددة، وتشمل طرقًا مثل الاستكشاف الذاتي، استخدام الحقائب التعليمية، الطريقة التجريبية، وعن بعد" (الجبالي، 2016).

فطريقة التدريس يتم انتقاؤها وفقا لمتغيرات معينة حسب الظروف التي تقع فيها، والموقف التعليمي يفرض نوع الطريقة المناسبة واختيارها، كما بدوره يحدد أسلوب التدريس المناسب والأمثل، الذي يتم انتقاؤه إتباعا لتلك العوامل من طرف المعلم.

4.3. التقويم:

يشير قنديل (2008) لأهمية التقويم في العملية التعليمية بأنه: "جزء أساسي من عملية التعليم والتعلم، ويعتبر من المكونات الأساسية للمنهاج التعليمي، بحيث يساعد في التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ويستخدم لتحسين المعارف وتطويرها، وتوجيه طرائق التدريس لضمان تلبية احتياجات التلاميذ وتعزيز عملية التعلم، والتعرف على المستوى الدراسي وقياس مدى التقدم في الأداء، وبالتالي التقويم هو أحد الأدوات الرئيسية التي تساعد في تعزيز جودة التعليم. والتقويم حسب 'قنديل' هو: عملية تحديد مدى ما تَحَقَّقَ من الأهداف التربوية لدى التلاميذ بجانبيها المنهاجي والتعلمي. ويركز التقويم المنهاجي على مدى فعالية المناهج الموضوعة في تحقيق الأهداف التربوية العامة، وفي ضوئه يمكن

أخذ قرارات بشأن تعديل مسار العملية التربوية ككل، أما التقويم التعليمي فيركز على قياس أداء التلاميذ وإصدار قرارات بشأن نتائجهم" (قنديل، 2008، ص 32). ويعتبر 'سلامة' (2005) التقويم بأنه: "مجموع العمليات التي يقوم بها المقوم بجمع المعلومات التي تمكنه من اتخاذ القرار. وفي نفس التوجه يرى دانيال (Daniel stuffeblm) أن التقويم: تحديد وتوصيف وتوفير وتنظيم بيانات لغرض إصدار القرارات المرنة للحكم على المنهاج. ويشير 'رونالديل' (Ronaldell) بأن: التقويم هو عبارة عن جهود مستمرة وواسعة للاستقصاء لتوضيح تأثير استخدام المحتوى للعمليات حتى تتفاعل بدقة مع الأهداف الموضوعة" (سلامة، 2005، ص ص 118- 119). وبالتالي فالتقويم هو اتخاذ قرارات بالنسبة للمناهج وكذا أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي لأجل الحكم على العملية التربوية في تحقيق أهدافها، ومنه يُلاحظ أن للتقويم مسارين هما: مسار تقويم منهاجي يخص المنهاج التعليمي ومكوناته والحكم عليها بإظهار مواطن الضعف لتداركها ومواطن القوة لتعزيزها، ومسار آخر المتمثل في التقويم التعليمي خاص بالتلاميذ ونتائجهم الدراسية والحكم عليها.

"وتتنوع أدوات التقويم التربوي، فمنها الملاحظة، والمقابلة، والاستبيانات، والاختبارات. ويتوقف استخدام أحدهما دون الآخر على الغرض من عملية التقويم. وبوجه عام فإن المقابلة والاستبيان أكثر استخداما في التقويم المنهاجي. أما الملاحظة والاختبارات فأكثر استخداما في التقويم التعلمي" (قنديل، 2008، ص 34).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي تبين أن أغلبها تتفق على أن استراتيجيات التقويم تضم مايلي:

- " التقويم المعتمد على الأداء ويقوم على توضيح النشاط المكتسب عن طريق تطبيقه في مواقف حياتية، بواسطة العروض التوضيحية، الأداء والتقديم.

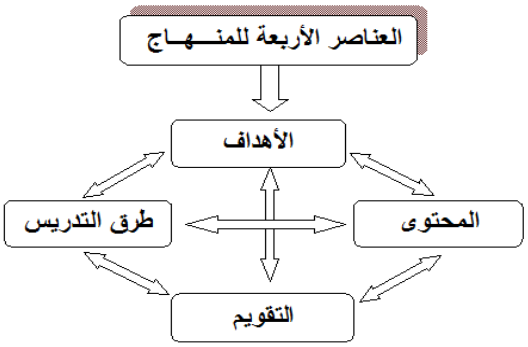
- التقويم بالتواصل أي جمع ما أحرزه التلميذ من معلومات خلال عملية التواصل سواء بواسطة المقابلة أو الأسئلة والأجوبة " (أبو شارب، 2015، ص ص 43- 48).

- "إستراتيجية التقويم عن طريق الورقة والقلم وهي الشائعة في العديد من البيئات التعليمية، ومن أدواتها الاختبارات، الامتحانات، الواجبات المنزلية، الإجابات المقالية...

- إستراتيجية الملاحظة التي تعتمد على مراقبة سلوك التلميذ خلال فترة الدراسة وتحليله حيث تهدف إلى تطوير قدرة التلميذ على مراقبة حواسه واستخدامها في الحصول على المعلومات، والمعلم في هذه الإستراتيجية له دور في تحديد الأهداف التعليمية التي يجب على التلميذ تحقيقها. أما دور التلميذ يتمثل في التعرف على النتائج التي تم تحقيقها وتلك التي لم تتحقق بعد.

– إستراتيجية مراجعة الذات، ومن أدواتها استخدام الملف الشخصي للتلميذ واعتماد التقويم الذاتي كأن يستخدم ورقة وقلم أو الاستعانة بزملائه في الصف أو المعلم أو وسائل تصوير مختلفة لمساعدته في مواقف تعليمية متنوعة" (سعيد، 2017).

فالمنهاج التعليمي الفعال لابد أن تكون أهدافه تمثل حلقة وصل بين التربية الحديثة والعناصر التي يتألف منها المنهاج. بحيث تكون هذه العناصر متفاعلة في ما بعضها، ولا يمكن عزل أي عنصر عن الآخر، فهي مترابطة فيما بينها، وبينها علاقة متبادلة، وأن لكل عنصر من هذه العناصر وظيفة خاصة به وكل منها يؤثر على العناصر الأخرى ويتأثر بها، وأي خلل فيها يؤثر في العناصر الأخرى، وبذلك يشكل المنهاج منظومة متكاملة مترابطة. وهو ما أشار له حمدان (2018) بالنسبة للعلاقات بين عناصر المنهاج بأنها "وصفية منطقية... وليست محدودة بكونها ارتباطات منطقية محتملة بين عناصر المنهاج، بل هي ذات طبيعة سببية اشتقاقية يقرر بها العنصر قرينه الآخر هوية ووظيفة ونتيجة (كل عنصر وليد لسابقه يحمل صفاته ويعمل على إستمراره) " (حمدان، 2018، ص 80).



المخطط رقم (2): العلاقة بين العناصر الأربعة للمنهاج التعليمي (حمدان، 2018).

4. أنواع المناهج التعليمية:

لقد تعددت أنواع المناهج التعليمية بتعدد وجهات نظر المختصين والباحثين في هذه المجال، وسنتطرق للبعض منها كما يلي:

هي أربعة مستويات عند كل من 'ديماز وستروفن' (Demeuse & Strauven, 2006) حيث يشيران إلى أن: "ما تم إقراره بين المنهاج الرسمي والمنهاج المتحكم فيه من طرف المتعلمين، يمكن على الأقل والأكثر من وجود فارق مهم؛ لذا يستوجب مراقبة المستويات التالية من صياغتها الصريحة إلى التحكم فيها.

1.المنهاج الرسمي: المنهاج الرسمي أو المعلن هو المنهاج كما هو مصاغ بشكل صريح في النصوص الشرعية أو الرسمية؛ هو يتعلق بالمسارات المدرسية المتوقعة، في تمايزها حسب المستوى والشعبة، طول

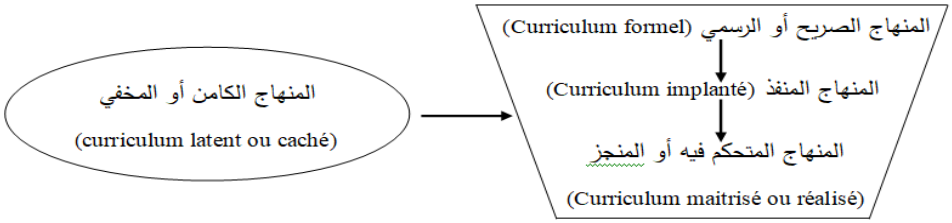
الدورات وتفرعاتها، المواد الدراسية أو البرامج ومخصصاتها الساعية، طبيعة الدروس والتمارين المنصوص عليها وتغييراتها" (Dannvers,1992 ,p68).

2. المنهاج المنفذ: المنهاج المنفذ هو الموضوع حيز العمل من طرف المستعملين: المراقبة التي تقوم بها المفتشية المدرسية نادرا ما تمنع المعلمين أو المكونين من أخذ بعض الحريات في حيز التنفيذ هذه. عدة عوامل تفسر هذه الاستجابة، البعض يتدخلون بشكل متعمد، الآخرون لا: اعتقاد شخصي للمستعملين للمنفعة المعنية بالتعلمات المنصوص عليها أو لوجاهتها، اهتمامات خارج المناهج معبر عنها من لدن المتعلمين (وفي بعض المرات من طرف المعلمين أو المكونين)، تطابق مقدر للمحتويات مع قدراتهم للتعلم، مقاومة المستعملين للابتكار بسبب الرغد البيداغوجي الذي يمنح لهم التمسك بالممارسات السابقة، الخشية من الفشل، نقص الوسائل الضرورية أو صعوبة الولوج...

3.المنهاج الكامن: المنهاج الكامن أو المخفي، أو الضمني، يتضمن تجارب، أعمال تربية أو تكوين قصدية أو لا، ملاحظة أو لا: تتعلق بوضعيات أو أحداث غير متوقعة، اهتمامات خاصة معبر عنها من لدن المتعلمين لاستعمال أحسن، مواقف واعتقادات منقولة من طرف المؤسسة، من طرف المعلمين أو المكونين؛ نعرف أننا لا ندرس فقط ما نعرفه ولكن أيضا ما نحن عليه (كينونتنا).

4. وأخيرا، **المنهاج المتحكم فيه** أو المنجز يشير إلى الجزء من المنهاج الرسمي المتحكم فيه فعليا من طرف المتعلمين. في هذا الشأن، تسمح النتائج المتحصل عليها في اختبارات التقييم من استخلاص نتائج. وعلى كل، فإن هذه الاختبارات لا تمنح نظرة صادقة نسبيا إلا إذا كانت ممثلة لما يجب أن يكتسب. بعض الكتاب يدخلون أيضا في المنهاج المتحكم فيه الجزء المكتسب من المنهاج المخفي؛ المتوقف على إمكانية تحديده وتقييمه.

هذا التوالي المنطلق من المنهاج الصريح إلى المنهاج المتحكم فيه يذهب عموما في اتجاه التقليل مما هو مكتسب فعلا مقابل ما هو منتظر. حتى وإن كان المنهاج الكامن يسد بعض ثغرات المنهاج الصريح، هذه التعلمات غير المخططة لا تدخل في الحقيقة في الاعتبار خلال التقييم الرسمي، و لا في منح شهادة أو تأهيل رسمي (Demeuse & Strauven, 2006, pp 14-15) .



المخطط رقم (3): مختلف مستويات المنهاج التعليمي (Demeuse & Strauven, 2006).

ويشير " منصور حسن الغول (2009) من جهته إلى ثلاثة أنواع من المناهج التعليمية وهي:

1.المنهاج الرسمي: المنهاج الرسمي يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، هذه الوثيقة تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية لدى بعض البلدان.

2. المنهاج الواقعي: يقصد بالمناهج الواقعي جميع الممارسات التي يتعلمها التلاميذ على مستوى المدرسة سواء تكون مقصودة أو غير مقصودة. ولهذه الممارسات التدريسية أنواع شتى قد يكون بعضها جيد وبعضها فيه التجديد والحماس للعمل، والكثير منها غير صحيحة، فهي تختلف من بيئة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى أخرى، ومن فصل إلى أخر ومن معلم إلى آخر، والتي لا تتلاءم مع المنهاج الرسمي. وفي الغالب يتم التعليم من خلال أساليب تدريس تتمحور حول المعلم، أي تلك التي يكون فيها المعلم هو مصدر المعلومات... وإن دوره يتمثل في نقل المعلومات إلى أذهان التلاميذ وتلقينها لهم بشتى الطرق، ويتلخص دور التلميذ في نسخ ما يكتب على السبورة وفي الاستماع إلى الشرح. وهناك حالات قليلة يكون فيها المعلم متميزا قادرا على إثارة تفكير التلاميذ وتحفيزهم للتعلم... هذه الممارسات وغيرها تؤثر على تكوين خبرات التلاميذ و تعلهم.

3. المنهاج الخفي: أسند المنهاج الخفي إلى كتابات فيليب جاكسون (Philippe Jackson, 1968) حيث ربط المنهاج الخفي بعملية التعليم غير المقصود أو التعليم المصاحب، وبرأيه يكون تأثير هذا التعلم أكبر من تأثير المنهاج المعلن في معظم الأحوال... ويشاركه في هذا الرأي 'إيفان أليش Ivan Alish'، ويعتقد بأن المنهاج المعلن لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يصل في تأثيراته إلى ما يصله المنهاج الخفي...فالمنهاج الخفي هو مجموع المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن طواعية نتيجة تفاعل المتعلم تفاعلات مختلفة مع زملائه ومعلميه وإداريي المدرسة، ومن خلال الأنشطة غير الصفية، وبالملاحظة والقدوة " (الغول، 2009، ص ص17-21).

وعرض 'نجاد محمد رضا زيبائي' (2017) هو بدروه كذلك ثلاثة أنواع في تصنيفه للمناهج التعليمية وهي تشبه تصنيفات 'منصور حسن الغول' (2009) في نوعين وهما المنهاج الرسمي والمنهاج الخفي وتختلف في النوع المتبقي، بحيث أشار 'نجاد محمد رضا زيبائي' إلى هذا النوع **بالمنهاج الصفري** الذي يطلق عليه أحيانا 'المنهاج الدراسي الخنوثي أو العقيم' ويراد به الموضوعات التي لم تدرس ولم تكن موضع عناية واهتمام...(نجاد، 2017، ص 33).

بينما قلص " ماجد أيوب القيسي (2018) أنواع المناهج في نوعين رئيسين وهما:

1.المنهاج الرسمي: هو المنهاج المعلن الذي تتبناه الدولة وتقره في مدارسها ويعد بتكليف منها وتقره وتعترف به إدارة التربية والتعليم، وهو المنهاج الذي يقوم بتنفيذه المعلم داخل المدرسة، أي أنه منهج مخطط له ويتم بصورة مقصودة، وفيه يبذل المدرس قصارى جهده في إنجازه على أكمل وجه.

2. المنهاج المخفي: ويتمثل بالخبرات التي يكتسبها التلاميذ بدون منهاج رسمي وبدون تخطيط مسبق وبدون قصد كنتيجة للتفاعل الاجتماعي في المدرسة فيتعلمون أشياء لا تتضمنها أهداف المنهاج الرسمي، كالقيم المكتسبة الناتجة عن هذا التفاعل الاجتماعي. فالمجتمع المدرسي يتكون من مجموعة من الأفراد تربطهم شبكة من العلاقات الاجتماعية يعملون في إطار من المشاركة وتبادل الرأي والخبرة دون تخطيط، والخبرات التي تكتسب ذات تأثير كبير في توجيه سلوك التلاميذ وبناء شخصيتهم، فقد تكون تلك الخبرات معززة لما يتعلمه التلاميذ من معلميهم فيتعلموا من الدروس وكل الممارسات حين يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه، وقد تكون هذه الخبرات سلبية وتتقاطع مع ما تعلمه التلميذ حين يرى التناقض بين ما يسمعه وما يراه في الواقع من أقوال وأفكار وسلوكيات. كما قد يمكن أن يحدث الاتفاق بين ما تعلمه التلميذ في البيت والمدرسة أو من زملائه وبيئته، كما يمكن أن يحدث تناقض، وعليه يأخذ المنهاج الخفي أهمية كبرى في تكوين شخصية المتعلم وقيمه وسلوكه من ناحية، ويوجب الاهتمام بشخصية المعلم من جميع جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية (الأخلاقية القيمية) لكي يؤدي مهامه في أحسن صورة، فهو يعلم التلاميذ بسلوكه وحركاته وسيرته كما يعلمهم في درسه " (القيسي، 2018، ص ص 53-54).

من خلال عرض بعض من وجهات نظر الباحثين والمهتمين بالمناهج التعليمية، تبين أنها تختلف من حيث تعداد مستوياتها فنجد من يصنفها إلى نوعين وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنواع، وهناك من يصنفها إلى أكثر، وتختلف كذلك من حيث تسميتها، فنجد على سبيل المثال: تسمية المنهاج المنفذ لدى "ديماز و ستروفن Demeuse & Strauven' (2006) والمنهاج الواقعي لدى 'منصور حسن الغول' (2009) ، فهي تختلف في التسمية وتتشابه في المفهوم. واتفقت معظم وجهات نظر الباحثين على نفس تسمية المنهاج الرسمي والمنهاج المخفي أو الخفي. وعلى العموم يمكن القول بأن المناهج التعليمية تنقسم إلى عدة أنواع أهمها: المنهج الرسمي أو المكتوب، والمنهاج الواقعي أو المنجز أو المنفذ، بالإضافة إلى المنهاج المخفي أو الخفي. وهو التقسيم التي تذهب إليه أغلب أدبيات البحث في هذا المجال.

5. مقاربات بناء المناهج التعليمية:

قامت وزارة التربية الوطنية الجزائرية بعدة إصلاحات، وأدخلت عدة تعديلات وتحسينات في المناهج التعليمية بغرض الحد من تدهور المستوى العام للتعليم ولأجل القضاء على النقائص والإختلالات المسجلة

في الواقع التربوي، تمثلت في مجموعة من المقاربات التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا وهي كما يلي:

1.5. المقاربة بالمحتويات (المضامين):

1. تعريف المقاربة بالمحتويات:

" المقاربة بالمحتويات في عملية التعليم هي إحدى الاستراتيجيات التعليمية القديمة، والتي ركزت على المحتوى بدون تحديد الأهداف، حيث اهتمت بالدور الهام والرئيسي للمعلم كمصدر للمعرفة، التي يبلغها للتلميذ، في نفس الوقت يعد التلميذ مستقبل لمعرفة جاهزة ومستهلك للمعلومات، ومشاركته في هذه العملية منعدمة الأثر. تعتمد هذه المقاربة على الطريقة الإلقائية في التدريس، وتركز على قياس كمية المعلومات التي كان التلميذ متلميذ بحفظها واستظهارها أثناء عملية التقويم وذلك عن طريق إجراء اختبارات " (بوعقال، 2017، ص 63). وأشار لها معامير (2015) بأنها: " الطريقة التي تقام على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المعلم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ، ومتلميذته بعد ذلك بحفظها واستظهارها. فنجده يشرح الدرس، وينظم المسار، وينجز المذكرات 'فالمعلم هو مالك المعرفة' أما التلميذ في هذه الحالة ليس متلميذا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة. بل هو متلق، يستمع ويحفظ، ويتدرب، إن المعلم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة، والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ والاستظهار، أي أن وظيفته تقتصر على القيام بعمليتين: الأولى هي اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا، والثانية هي استحضار المعرفة في حالة المساءلة " (معامير، 2015، ص ص 12- 13).

واعتمد النظام التربوي الجزائري هذه المقاربة في فترة ما قبل التعليم الأساسي منذ سنة 1962م إلى غاية سنة 1979م، فهي مقاربة تلقينية، أولت أهمية كبرى للمعلم والمحتوى التعليمي، وأغفلت المتعلم وطرائق التدريس المرتبطة بالشروط السيكولوجية (الميولات، والرغبات، والاتجاهات والقدرات) الخاصة به.

2. مفهوم المحتوى التعليمي:

تعددت التعاريف حول مفهوم المحتوى في المجال التعليمي نذكر منها: ما أورده كل من سعادة وعبد الله (2004) بأنه "عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار. ويرى فريق أخر من المختصين في علم المناهج بأن المحتوى عبارة عن المعرفة التي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات، و كذلك هو عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتفكير الناقد وصنع القرار" (سعادة وعبد الله، 2004، ص 254).

وفي تعريف مشابه يرى مدكور (2001) أن المحتوى "هو مجموع الحقائق والمعايير والقيم، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الأفراد، التي يحتك المتعلم بها، ويتفاعل معها، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة" (مدكور، 2001، ص 205). وحسب شحاتة "فالمحتوى يأتي بعد العنصر الأول من عناصر المنهاج التعليمي وهي الأهداف، أي أن المضامين التعليمية تستقي اعتمادا على هذه الأهداف " (شحاتة، 2001، ص 75).

3. الخلفية النظرية للمقاربة بالمحتويات:

" أساس هذه المقاربة هو النموذج البيداغوجي الموسوعي أو التلقيني، وتعتبر المعارف في هذا النموذج غاية في حد ذاتها، ويكون التدريس نشاطا لنقل المعرفة وشحن ذهن المتعلم بها، وبذلك كانت إستراتيجيته الديداكتيكية قائمة على النقل والتراكمية للمادة العلمية والمعارف والخبرات، واعتبار العلاقة بالمعرفة محاكاة للنماذج الثقافية والفكرية والأخلاقية للمجتمع" (منصف، 2017، ص 11). ويؤكد أصحاب هذا النموذج بالنسبة للمحتوى بأن " كل معارف العالم الحقيقي مفيدة، ويجب أن تكون متضمنة في المنهاج، أي أنها تتناول محتوى المادة على المستوى الموسع، الذي يشمل مجموعة من المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات العامة التي تتضمنها وحدة دراسية، أو منهاج دراسي يُدرس خلال شهر أو فصل دراسي أو سنة دراسية. وفي طريقة التدريس يؤكدون على استخدام الأنشطة الشفهية المكثفة التي تعتمد على كثير من المحاضرات والتلقين وعلى قليل من المناقشات والأنشطة، وإعداد المدرس الأكاديمي يأتي بالدرجة الأولى عن طريق الدراسة الموسوعية لعدد كبير من المواد، لذلك هو مدرب على المواد التي يدرسها أكثر من تدريبه على كيفية تدريسها. أما بالنسبة للتقويم لديهم فيستعمل الاختبار بشكل موسع ويكون أداة تقويم للمعلومات والمعارف الملقنة لدى التلميذ " (مدكور، 2006، ص 437).

4. الانتقادات الموجهة للمقاربة بالمحتويات:

" لقد قُدمت انتقادات عدة للمقاربة بالمحتويات بسبب تركيزها على محتوى المادة فقط، واهتمامها بالمعارف النظرية الموجهة للتلميذ وإهمالها للجانب الوجداني والمهاري لديه، وافتقارها لطرق تدريس متنوعة واعتمادها فقط على طريقة التلقين لتبليغ المعارف، ونظام التقويم فيها لم يخضع لشروط موضوعية بل إلى معايير ذاتية تخضع للشخص المقوم " (هني، 2005، ص 24). ومن النقائص كذلك التي ميزت هذه المقاربة " تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، حيث كانت تضم في ثناياها مجموعة من المفاهيم يتلميذ المتعلم بالإلمام بها، وقد ترتب عن هذه الرؤية التجزيئية تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينهما، مما حال دون إمتلاكها لفعل الإنجاز والإكتشاف حيث وجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم

وليس من أجل أن يساعده هذا التعلم على فهم محيطه المعيشي بكل مركباته وأن يتفاعل معه ويتكيف مع معطياته إستنادا إلى ما تعلمه " (بوعقال، 2017، ص 64). " ومع ذلك لا نعيب على هذه المقاربة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من فترة الاستعمار، ولا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات، بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها" (هني، 2005، ص ص 27). ونظرا لعدم مواكبة هذه المقاربة في الساحة التربوية، وضمن مسعى علاج هذه النقائص، وكامتداد لها إعتمد النظام التربوي الجزائري المقاربة بالأهداف كاختيار بيداغوجي يرمي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.

2.5. المقاربة بالأهداف البيداغوجية:

1. تعريف المقاربة بالأهداف البيداغوجية:

المقاربة بالأهداف حسب القاموس الفرنسي هي: "بيداغوجية تحث إلى ربط الهدف المسطر بالعملية الإجرائية وإمكانية تحقيقه، ويوجد هناك هدف عام مقسم إلى أهداف ثانوية وتسعى كلها إلى تحقيق الهدف العام. وهذه المقاربة تعمل على تقسيم وقت المتعلمين إلى كتل متتالية وصغيرة الحجم من أجل تحقيق كل هدف تعليمي" (جدي، 2017، ص 122). وتعرف بأنها "مسعى بيداغوجي لإعداد المناهج سابقا، ومحتوى هذه المقاربة أنها ترتكز على تنمية قدرات المتعلم عن طريق إحداث تعديل في سلوكه، هذا السلوك يكون قابلا للملاحظة والقياس، كما حدد له ثلاثة مجالات للتعلم تتكون منها شخصية المتعلم وهي (الجانب المعرفي، الجانب الوجداني والجانب الحسي الحركي). وهي نموذجا يطبق وفق خطة علمية واضحة المعالم، تجعل التلميذ مركزا للعملية التعليمية، ومن أهم ميزتها مراعاة العلاقة المنطقية بين أجزائها ومكوناتها، ويظهر أثرها واضحا في سلوكاته وتطبيقاته" (بوزياني، 2022، ص 444).

" واعتمد النظام التربوي الجزائري المقاربة بالأهداف في الفترة الممتدة (1980 إلى غاية 2002)، وركزت هذه المقاربة على جعل عملية التعلم هدفاً في حد ذاته...، فبدلا من أن كان المتعلم سابقا يقوم بتلقي المعرفة وحفظها، أصبح يجسد ما تعلمه في سلوك تعليمي في الواقع، كما تركز على استخدام المعلمين للأهداف لتمكينهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية وطرائق التدريس والأساليب الملائمة لتقويم المتعلم، كما أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على تركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه، كما أن الإخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من النشاطات التعليمية لدى التلاميذ " (بناتي، 2014، ص 286).

2. تعريف الهدف البيداغوجي وصياغته:

لقد عرف الكثير من المختصين الهدف البيداغوجي، وسنتطرق لبعض منها كما يلي:

يرى 'ماجر Mager': " الهدف التعليمي هو قصد معلن عنه بتصريح، يصف التغيرات التي نرغب في إحداثها عند التلميذ ذلك التصريح الذي يجب أن يحدد ما يحدث فيه من التغيرات والتحولات بعد متابعته بنجاح لتعليم معين " (الفاخري، 2018، ص 45)، ويعرف 'الخطيب' الهدف بأنه: " وصف التغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعل مع المواقف التعليمية المحددة " (جوارنه، 2018، ص 33)، ويشير 'دخل الله' (2015) للهدف بأنه: "وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه ببعض الحقائق والمعايير والقيم والخبرات التربوية المتغيرة وتفاعله معها " (دخل الله، 2015، ص 17).

" وللقيام بصياغة الهدف البيداغوجي لا بد من تحديد مجموعة من الخطوات وهي كالآتي:

- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية.

- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه، وعمل على تحقيقه، كأن يقترح المتعلم حلا لمشكلة تلوث هواء المدن من أبخرة المصانع؟

- تحديد النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل. كأن يحلل المتعلم الظروف التي سادت بلاد الأندلس قبيل الفتح الإسلامي. فيقوم بالتحليل عن طريق كتابة مقال أو بعرض شفهي مثلا، فهذا كله يمثل تحديد نتيجة السلوك المرغوب فيه.

- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه. كما ذكر في المثال السابق (حالة الأندلس قبيل الفتح الإسلامي) فقد تم هنا تحديد الوسائل التي تم استخدامها لتحقيق الهدف المطلوب.

- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب (تختلف المعايير حسب اختلاف الظروف والعوامل المؤثرة العديدة كالمعلم والمتعلم ومستوى قدراته ...إلخ) " (سعادة، 2001، ص 139).

3. أهمية الهدف البيداغوجي:

تتضح أهمية الأهداف البيداغوجية في ما يلي:

– " استخدامها في عملية تخطيط الدرس وتحديد المحتوى الذي سيقوم بتدريسه المعلم.

– تعتبر معايير دقيقة لاختيار أفضل لطرائق التدريس المطلوبة والوسائل التعليمية المناسبة.

– تعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة يمكن تدريسها بفعالية ونشاط.

– تسهل على التلاميذ ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف (تسهيل عملية التعلم).

– تساعد المعلم على وضع أسئلة وفقرات الاختبارات المناسبة بطريقة سهلة.

– تعتبر معايير لتقويم أداء التلاميذ والعملية التعليمية " (سعادة، 2001، ص 142).

وأضاف بوحمامة (2005) نقاط أساسية خاصة بأهمية الأهداف التعليمية في العملية التعليمية وأوجزها في أنها:

– " تفيد في إختيار الخبرات المناسبة: إن إختيار الخبرات دون غيرها بصورة دقيقة ومحددة في ظل إتساع المعرفة وتشعبها لا يمكن أن يتم إلا في ضوء أهداف دقيقة وواضحة ومحددة تشمل المعلومات والمعارف العلمية وطرق التفكير والمهارات والإتجاهات والعادات والميول والقيم. مما يساعد المتعلم تسهيل عملية التعلم.

– تفيد في إختيار جوانب نشاط التعليم المناسب التي تمكن المعلم من تزويد المتلعم بالمعارف والخبرات بطريقة مثمرة وفعالة، كما تمكّنه من تنظيم جهود المتعلمين وإختيار النشاط التعليمي الذي يؤدي إلى تحقيق المهام التعليمية على النحو الأفضل " (بوحمامة، 2005، ص 07).

4. مستويات الأهداف البيداغوجية:

– المستوى الأول (الغايات): المستوى الأول للأهداف في المنهاج يشمل أهداف التعليم العامة التي يتوقع النظام التربوي تحقيقها، هذه الأهداف تصف بشكل عام وشامل ما يهدف إليه التعليم في المنهاج دون التفصيل في ذلك وتحتاج مدة زمنية طويلة، ومن الشروط الأساسية لصياغة هذه الأهداف أن تشمل المعرفة والمهارات والنواحي الوجدانية الحس حركية. ويجب أن تستخدم كلمات شاملة وجامعة، مثل "تحصل" أو "تنمي". كما يجب أن تتضمن هذه الأهداف اسم المنهاج والمستوى الدراسي، وأن يكون لديها فعل يعكس النتائج الكبرى المقصودة من المنهاج.

– المستوى الثاني (المقاصد): وهي أهداف تتصف بمستوى متوسط من حيث التعميم، لها علاقة وثيقة بالمراحل التعليمية وبالمناهج ، وعلى مستوى المنهاج تتعلق بأهداف الوحدات التعليمية، بحيث توجد في الكتب المدرسية أو دليل المدرس، وهي تهتم بتحديد المهارات والمعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم عند انتهاء تعلمه من مادة معينة أو منهاجا دراسياً معيناً، كتنمية المهارات الكتابية والقرائية والحسابية.

– المستوى الثالث (الأهداف العامة): تدرج الأهداف العامة في المستوى الثالث ضمن المقاصد، كما تدرج المقاصد ضمن الغايات. تعتبر الأهداف العامة بيانًا للنيات البيداغوجية، حيث يتم وصف النتائج المرجوة من عملية التعلم في شكل قدرات يمكن للمتعلم تطويرها، أو تشير إلى القدرات التي يصل إليها المتعلم عند نهاية فترة التعلم.

– المستوى الرابع (الأهداف الخاصة): في هذا المستوى يجب أن يكون الهدف الخاص ذا صلة وثيقة بأحد الأهداف العامة، ويستهدف المتعلمين محدداً، كما يجب أن يحقق سلوكا نهائيا. يجب أن يكون الهدف الخاص متعلق بالمتعلم نفسه وعادة ما يكون مستمداً من تحليل الهدف العام، ويصف سلوكاً نهائياً ويندرج تحت إحدى الصنافات الثلاث في المجالات (المعرفية، العاطفية، والنفسية/الحركية)، ويستخدم فعل من أفعال الصنافات، يمكن ملاحظته، ويشير مباشرة إلى محتوى المادة التعليمية (عبد العزيز).

– " المستوى الخامس (الأهداف السلوكية): تشير هذه الأهداف إلى نتيجة التعلم، وتكون محددة وواضحة، يمكن قياسها وملاحظتها في نتائجها، تحتوي على فعل سلوكي أو إجرائي مثل: يقرأ، يذكر (خير الدين، 2005، ص 209) " في (بوزياني، 2022، ص 445).

5. خصائص الهدف البيداغوجي:

يمكن تحديد جملة من الخصائص تُميّز الهدف البيداغوجي، نعرضها كما يلي:

– " يصاغ الهدف التربوي بطريقة تبتغي الوصول إليه أو تحقيقه بعد حصول عمليّة التعليم والتعلّم.

– يتضمّن تحديد الهدف التربوي الإشارة إلى ما يتحقق لدى المتعلّم بعد بذل النشاط وانتهاء عملية التعليم والتعلّم.

– يتميّز الهدف التربوي بإمكانية ملاحظة أو قياس أو وصف السلوك المكتسب لدى المُتعَلّم، إذ بعد حُصول عمليّة التعليم والتعلّم يركّز الهدف التربوي على نتائج التغيير الحاصل بفعل المكتسبات التعليميّة التعلّمية الجديدة.

وتبعاً للخصائص المشار إليها، فإنّ الهدف التربوي عبارة عن سلوك مرغوب في تحقيقه لدى المتعلم، بعد بذل نشاط من قبل كل من المتعلّم والمعلّم. والسلوك التعلمي المكتسب، قابل لأن يكون موضوع ملاحظة وقياس وتقويم " (أوزي، 2016، ص 97).

6. الخلفية النظرية للمقاربة بالأهداف البيداغوجية:

" ترجع الخلفية النظرية لهذه المقاربة إلى النزعة السلوكية التي ظهرت في أمريكا سنة 1913م على يد العالم 'جون واطسون' الذي انطلق من دراسة السلوك الملاحظ باستخدام الطرق العلمية الموضوعية، حيث يرى أصحاب هذه النزعة أن الإنسان كائن يستقي سلوكه من بيئته، ولا يرون أن هناك ما يسمى بالعوامل الداخلية في تشكيل السلوك، فإنه ليس لدراسة أي عوامل أخرى باعتبارها مؤثرة من وجهة نظرهم، حيث أن كافة النشاطات مهما كانت معقدة يمكن ملاحظتها وإخضاعها للقياس، ويركز السلوكيين على مفهوم التعلم وفق مبدأ (المثير– الاستجابة) أين أن المثير يؤدي إلى استجابة، ولذلك ركزت النظرية

السلوكية وبشكل أكبر على السلوك الناتج عن التعلم ومن ثم وجهت اهتمامها إلى ما يجب على المتعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر والتعزيز. وتبين من خلال عرض النظرية السلوكية أنها تهتم أكثر بالسلوكات التي ينجزها المتعلم وفق الأهداف المسطرة الدقيقة من خلال تقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة تنتهي بإدراج تقييمات في نهاية كل وحدة، تبين مدى قدرة المتعلم على تحقيق الهدف " (هويدي، 2015، ص ص 122-123).

ويمكن حصر التطبيقات التربوية لهاته النظرية في المعطيات التالية:

- " أجرأة الأهداف التعليمية.
- الإشراط باعتباره عملية مقرونة بالمثير والاستجابة.
- التعلم عن طريق المحاولة والخطأ.
- التعزيز الإيجابي أو السلبي تبعا للسلوك الملاحظ " (راهم وملاوي، 2021، ص 294).

7. الانتقادات الموجهة للمقاربة بالأهداف البيداغوجية:

وقد انتقدت هذه المقاربة لكونها قلصت من مقومات الفعل التعليمي المتمركز حول التعلم، ولم تكسب المتعلم معارف ومهارات تجعله يوظفها في حياته اليومية، وهذا راجع إلى مايلي:

- " الاهتمام المفرط بالقياس الكمي للمعارف لتحقيق الأهداف.
- بروز علاقة ميكانيكية بين مثير واستجابة التلميذ في إطار البحث عن سلوكيات قابلة للملاحظة.
- تجزيئ وحدات التعلم إلى عناصر متعددة (الأهداف الإجرائية) مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.
- انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية التي لا تحمل أية دلالة بالنسبة إليه، وما يتطلب حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته اليومية، مما يحول دون استثمارها في تحفيزه على التعلم.
- عدم الاهتمام بالشروط التي يتم بها اكتساب المعرفة.

وبسبب محدودية هذا المنحى البيداغوجي، سعى الباحثون إلى تجاوز نقائصه، وسد العجز في بعض الجوانب و من هنا جاءت المقاربة بالكفاءات" (زمام، 2012، ص 145).

3.5. المقاربة بالكفاءات:

1. تعريف المقاربة بالكفاءات:

تشير وزارة التربية الوطنية (2000) " للمقاربة بالكفاءات بأنها: محاولة لتحديث المنهاج وتفعيله، حيث

تربط المعارف مباشرة بالممارسات الاجتماعية وبوضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع، لأنها تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف فضلا على تحصيلها، كما أنها تساعد التلاميذ الأكثر عوزا في الوقت الراهن على التعلم والنجاح" (ص ص1-2). وتعرف كذلك على أنها: الطريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على: التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام، وترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية " (طه، 2004، ص 159)، وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات هي تصور بيداغوجي حديث يهتم بالتعلم الذي يركز على المتعلم في تنمية مجموعة متنوعة من المهارات والمعرفة والاتجاهات التي تمكّنه من تحقيق النجاح في الحياة العلمية والعملية والاجتماعية، بحيث تجعل منه محورا للعملية التعليمية التعلمية.

2. تعريف الكفاءة البيداغوجية وصياغتها:

نورد مجموعة من التعاريف العامة للكفاءة ثم نحصر معنى مفهومها في مجال التعليم كما يلي:

يعرف D' Hainaut الكفاءة بأنها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس-حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه" (وزارة التربية الوطنية، 2003أ، ص 145)، وتعرف بأنها: " قدرة الفرد سواء كان متعلما أو أستاذا أو شخصا آخر على توظيف المعرفة المكتسبة توظيفا ملائما في سياق ووضعيات مختلفة، بحيث تجسد هذه المعرفة إجرائيا" (سليماني، 2005، ص 78). وتعني الكفاءة في مجال التعليم بالنسبة للمتعلم بأنها: "قدرة المتعلم على مواجهة وضعيات ومواقف تعليمية مختلفة، كل وضعية تفضي إلى إنجاز عمل محدد يوظف فيه المتعلم: جملة المعارف المنظمة، بأسلوب يبرز استقلاليته في التوصل إلى الحل وحسن الأداء ووعيه بأهمية وفائدة المهارة والكفاءة المكتسبة" (مسعودي، 2004). وفي نفس الاتجاه يعرفها 'بيرنو Bernou' على أنها " التنوع الذي تعد به المدرسة المتعلمين، وهي قدرة فاعلة لمواجهة المواقف والتحكم فيها وكذا توظيفها في الوقت المناسب " (الفتلاوي، 2006). أما بالنسبة للمدرس فتعني حسب 'سليمان' (1990) بأنها: " مجموع الأداءات السلوكية والمهارات التدريسية التي يظهرها المدرس في موقف تعليمي معين، ومستوى مقبول من التمكن" (سليمان، 1990، ص 906).

ويمكن أن نشير إلى أن الكفاءة البيداغوجية في مجال التعليم بأنها القدرة على توظيف مجموعة من المكتسبات القبلية والمهارات والمعارف لحل مشكلة ما ميدانيا تتعلق بالجانب البيداغوجي سواء كان معلما أو متعلما مع توفير بيئة تعليمية ملائمة من طرف المدرسة.

" وصياغة الكفاءة البيداغوجية مرتبطة بمجموعة من الشروط ، وتتطلب توفر جملة من العناصر:

أ- **الشروط:**

- "الصياغة اللغوية السليمة.
- الوضوح والدقة؛ بحيث يكون نص الكفاءة واضح ومفهوم دقيق وصحيح.
- الواقعية؛ بحيث تكون ممكنة التطبيق لارتباطها بالبرنامج الدراسي ومراعاتها مستوى التلاميذ.
- الشمولية؛ بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية (المعرفي والمهاري والوجداني).
- الوظيفية؛ بحيث تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وتمكنه من تعبئة موارده وتوظيفها لمواجهة مشكلات أو إنجاز مهام ترتبط بحايته " (التومي، 2008، ص 11).

ب- **العناصر:**

- " المحتوى التعليمي الذي نرغب من المتعلم اكتسابه كنتيجة للعملية التعليمية يتلخص في معارف ومهارات واتجاهات ومواقف.
- المهمة المتوقع القيام بها بعد عملية التعلم والتي تعتبر دليلا على تحقيق الكفاية، وتتجسد من خلال فعل مركب مرتبط بسياق معين.
- الظروف أو الشروط الواجب توفرها في سياق المهمة المطلوبة والتي تشير بشكل ضمني إلى فئة الوضعيات المرتبطة بالكفاية.
- معيار الأداء المطلوب وهو المعيار الذي في ضوئه يكون الأداء مقبولا " (التومي، 2008، ص11).

3. أهمية المقاربة بالكفاءات:

تكتسي المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية أهمية بالنظر إلى دورها كما يلي:

- " تكسب المقاربة بالكفاءات التعلمات معنى لدى المتعلم، ولا تبقيها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتماماته وحاجاته بشكل علمي ووظيفي.
- تعمل على تنمية القدرات المختلفة لدى المتعلم عن طريق ترسيخ التعلمات وتثبيتها.
- العمل على الاهتمام بما هو جوهري وأساسي، أي تركز على التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.
- ربط مجال تعلم معين ما مع تعلمات أخرى مرتبطة به، فهي تحرص على استثمار التقاطعات بين مختلف المواد والانفتاح عليها.
- الربط بين مختلف التعلمات السابقة التي يكتسبها المتعلم وتوظيفها ضمن وضعيات تعلمية جديدة ذات معنى، وبهذا يتم بناء نسقي تعلمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى آخر، بقصد بناء كفاءات أكثر تعقيدا، وبالتالي تتيح المقاربة بالكفاءات بناء تعلمات

لاحقة ، تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة والامتدادات المرتقبة.

– اعتماد الوضعيات التعليمية التي تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاءة نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفاءات مستعرضة.

– قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته " (محمودي، 2023).

وبالتالي فإن أهمية المقاربة بالكفاءات تعكس الكيفية التي يتم بناء وتنفيذ المنهاج التعليمي بها، فهي تسعى إلى دمج مفاهيم وأساليب تعليم وتعلم جديدة، تلبي إحتياجات التلاميذ وتعزز معارفهم وقدراتهم ومهارتهم، وتمكنهم من تحقيق كفاءات تعبر عن ملامح خروجهم من سنة إلى سنة أخرى أو من طور تعليمي إلى آخر، يطبقونها في حياتهم اليومية، وبالتالي يصبحون عناصر فاعلة في تنمية المجتمع.

4. أنواع الكفاءات البيداخوجية:

"لقد تعددت أنواع الكفاءات البيداغوجية نظرا لأهميتها وتتمثل في:

أ- **الكفاءات المعرفية:**

وتتضمن المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية اللازمة للأداء بهدف تحقيق الأنشطة، بالإضافة إلى الحقائق ومعرفة النظريات.

ب- **الكفاءات الوجدانية:**

وتعبر عن الاستعدادات، والاتجاهات، والقيم، والمعتقدات، والسلوك الوجداني لدى المتعلمين كأفراد أو جماعات؛ فهي تعد قوة محركة نابعة من الداخل كإحساس ذاتي لدى الإنسان.

ج- **الكفاءات الأدائية:**

تعبر عن الأداء الذي يظهر لدى المتعلمين، كما أنها تتضمن المهارات النفس حركية؛ أي كل ما له علاقة بالبدن والجسد، وتنفيذ ذلك من خلال الممارسات الحركية التي يقوم بها المستفيدون من العملية التعلمية.

د- **الكفاءات الإنتاجية (الإنجاز أو النتائج):**

تعد هذه الكفاءات نتيجة أو ثمرة للكفاءات السابقة، والأثر الإيجابي الذي يظهر على المتعلم في الميدان يعطي إشارة على نجاحه في أداء عمله بجدارة تعكس كفاءته ونجاح تكوينه" (الجماعي، 2010، ص ص 170-171).

من خلال عرض أنواع الكفاءات البيداغوجية يتبين أن تطبيق الكفاءة ميدانيا في المجال التعليمي يتطلب

توظيف الكفاءة المعرفية والقدرة على الأداء، بالإضافة إلى القدرة على تحقيق الإنجاز (النتائج).

5. مستويات الكفاءات البيداخوجية:

يمكن تصنيف مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

أ- **الكفاءة القاعدية:**

هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم (بن سي مسعود،2008، ص 49).

ب- **الكفاءة المرحلية:**

إنها مرحلة دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية.

ج- **الكفاءة الختامية:**

إنها نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.

د- **الكفاءة العرضية (الأفقية):**

هي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة، والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

– المرور من التعلم الذي يركز على المواد، إلى تعلم يركز على المتعلم.

– المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها، نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

– الانتقال من التعلم المعرف إلى التعلم حسب الفعل (بن سي مسعود، 2008، ص ص 49–50).

6. خصائص الكفاءة البيداخوجية:

بناء على التعاريف والمؤشرات العديدة للكفاءة يمكن أن نبرز الخصائص الأساسية التالية للكفاءة وهي:

– "توظيفها جملة من الموارد: الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات، والموارد (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات، معرفة سلوكية)، بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي

دلالة، وفائدة بالنسبة له وفي إيجاد الحلول الملائمة.

– الرمي إلى غاية منتهية: فالكفاءة عبارة عن غاية، وليست وسيلة، وهي في ذات الوقت تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم، الذي يوظف جملة من التعليمات لغاية إنتاج شيء، أو لغرض القيام بعمل، أو لحل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي " (معامير، 2015، ص 44).

– " تغطي الكفاءات عدة مواد وتمارس في وضعيات متنوعة، حيث يتم التحكم في الكفاءة وتقويمها من خلال وضعيات حقيقية أو وضعيات تكون أقرب بالإمكان إلى الوضعيات المتواجدة في الحياة الاجتماعية.

– التعقيد: المهام والوضعيات هي جوهريا معقدة. فهي تجند معارف، حسن التصرف، قدرات، اتجاهات متنوعة لتضع حيز عمل الكفاءات.

– الدمج: تدمج الكفاءات عدة مواد، عدة أوجه، قدرات، اتجاهات، ومعارف... إلخ " (عبد العزيز، 2017، ص ص 148–149).

– " القابلية للتقييم: يتم تقويم الكفاءة من خلال ما ينجزه المتعلم في الوضعيات المعدة لهذا الغرض، حيث ينبغي التركيز على النتائج والعمليات المؤدية إليها، فيعمل المعلم على ضبط محكات ومعايير التقويم، سواء ما ارتبط منها بالحد الأدنى– والتي لا يمكن الانتقال إلى مرحلة أخرى بدونها– أو ما تعلق بمعايير الامتياز التي تعني جودة امتلاك الكفاءة " (عمار، 2017، ص ص 24–25).

بناءا على الخصائص السابقة يكون المتعلم وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات قد أنجز كفاءات من خلال إستغلال وتجنيد كافة إمكانياته وقدراته المختلفة أثناء حل الوضعية المشكلة، ويتم تقويم هذا الإنجاز بناء على وضعيات محددة ومعدة خصيصا لهذا الغرض باستخدام عوامل ومؤشرات للتوصل إلى درجة الكفاءة المحققة.

7. الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

تستند الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات على عدة مرجعيات سيكولوجية من أهمها النظرية المعرفية والبنائية التي تقوم على مبدأ بناء المعارف والمعلومات استنادا إلى المعارف السابقة، وسنعرضها كمايلي:

أ- النظرية المعرفية:

" ترتبط طريقة التدريس بالكفاءات بالنظرية المعرفية التي وضع أسسها علماء النفس الجشطالتيون والمعرفيون الأوائل مثل 'بياجيه Piajet' و'برونر Bruner'. وهي تركز على الذاكرة، أو على إعادة شيء سبق تعلمه، والأهداف التي تفترض إنجاز عملية ما، تتطلب من الفرد أن يحدد المشكلة الأساسية، ثم

يستعين بأفكار ويربطها بأفكار أو طرائق منهجية سبق تعلمها، يرمي الهدف العقلي إلى جعل التلميذ قادرا على إنجاز عملية عقلية ما، على اعتبار أن لهذه العملية مكونات ثلاثة، وهي: العملية العقلية، الموضوع الذي يمارس عليه النشاط ونتائج النشاط. وتقوم هذه النظرية على الاهتمامات بالعمليات المعرفية الداخلية، مثل: الانتباه والفهم والذاكرة والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات، كما تهتم أيضا بالعمليات العقلية المعرفية والبنية المعرفية وخصائصها من حيث التمايز والتنظيم والترابط والكم والكيف والثبات النسبي، كما أنها تهتم بالإستراتجيات المعرفية باعتبارها ترتبط إلى حد كبير بالبنية المعرفية من ناحية أخرى والتي من خلالها يحدث ما يلي:

1- الانتباه الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
2- التفسير الانتقائي للمعلومات التي تستقبل.
3- أعمال التفكير وإعادة صياغة المعلومة وبناء تراكيب معرفية جديدة.
4- تخزين هذه التراكيب في الذاكرة والاحتفاظ بها لحين الحاجة إليها.
5- استرجاع أو استعادة المعلومات السابق تخزينها بما يتلاءم مع طبيعة الموقف أو الاستثارة" (هويدي، 2015، ص 124-125).

ب- النظرية البنائية:

" إن الأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجية الكفاءات هو النزعة البنائية التي ظهرت كرد فعل للسلوكية، وتفسر النظرية البنائية التي جاءت على يد العالم 'جان بياجي' (Jean Piaget, 1965) التعلم على المستوى البيداغوجي على أساس مبدأ التفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، وقد أثرت على التصورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا، وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ اكتساب مفهوم أو عملية معينة وذلك اعتمادا على إدماج هذا المتعلم داخل محيط يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط وتمكنه من الارتقاء والإحساس إلى التمثل والبناء " (حسين وداودي، 2006، ص 101). " وتقوم نظرية التعلم البنائية في هذه المقاربة على أن المعرفة يتم بناؤها بصورة نشطة على يد المتعلم، ولا يتم استقبال المعرفة بصورة سلبية من البيئة، كما أن التلميذ يبني أنماط التفكير التي تتكون لديه نتيجة تفاعل القدرات الفطرية مع الخبرة المكتسبة في الحياة، والمعرفة تبنى داخل العقل ولا تنقل إليه مكتملة " (شرف، 2022، ص 44). "وقوام البنائية بالنسبة للمقاربة بالكفاءات ما يلي:

1- يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.

2- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.

3- بحث متعدد الاتجاه قصد حل المشكل يتماشى ووتيرة كل متعلم وأسلوبه.

4- تقليص حضور المدرس وتدخله.

5- استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.

6- تحرير التقارير النهائية " (حسين وداودي، 2006، ص 102).

8. الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات:

هناك عدة انتقادات موجهة إلى المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس، وهي كالآتي:

– "هذه المقاربة تستلزم توفر وسائل وأدوات تقنية وفي مقدمتها التحكم في المعلوماتية وتقنيات الإعلام والاتصال وهو ما لا تتوفر عليه الدول النامية ومنها الجزائر، وهو ما أثبتته الأبحاث الميدانية في عدم التحكم في تقنية الإعلام الآلي المطلوبة في أسلوب التدريس بالكفاءات.

– بالرغم من أن هدفها هو بعث الروح الجماعية في العمل عن طريق إنجاز المشاريع الفردية والجماعية إلا أنه قد يكون لها وجه آخر سلبي نظرا لبعض السلوكيات التربوية التي لا تخدم الفعل التربوي سواء كان ذلك من طرف المعلم أو المتعلم كعدم وجود تقويم فعال وإيجابي لهذه المشاريع من جهة، أو بروز روح الإتكالية التي قد يبديها بعض المتعلمين بإسناد مهمة القيام بالمشروع أو النشاط العلمي لطرف آخر، أو الاعتماد على خدمات التكنولوجيا الحديثة وما توفره الشبكات العنكبوتية من معلومات جاهزة " (بوشلاغم ومغمولي، 2021، ص ص 155–156).

– " بالنسبة للتلميذ وجود صعوبة أثناء حل وضعيات إدماج أثناء عملية التعلم، حيث يرى (Roegiers,2000) أنه ليس كل التلاميذ قادرون على الإدماج التلقائي لمكتسباتهم، بمعنى حل وضعيات مشكلات مركبة رغم معرفتهم بكل العناصر الضرورية للحل.

– يتطلب وضعيات تقييم الكفاءات وقتا من التلميذ لحلها، وهذا نادرا ما يتوفر لدى التلميذ وينتج عنه بعض الصعوبات التي لا يمكن تلافيها عنده (تعب، فقدان الدافعية، أثر التدريب...) (De Ketele Gerard, 2005)، وهذه الصعوبات ليس من السهل التغلب عليها.

– يفترض أثناء حل المشكلة أن يبني التلميذ تصورا ذهنيا، ويبني مخططا للحل بتجزئة المشكلة لإيجاد الحل بإسترجاع الإجراءات المكيفة في الذاكرة طويلة المدى لاستخدامها وفق منظومة مناسبة، وقد بين (Crahay, 2206 :103) وجود صعوبة وعبء في العمليات الذهنية المطلوب تجنيدها في الذاكرة

العاملة مما يؤدي به إلى ارتكاب أخطاء مكشوفة في تصور المشكلة، أو يتعثر في تجنيد الإجراءات المناسبة ويفشل في إيجاد الحل"، في (فاروق، 2017).

– " يمثل تقويم الكفاءة مشكلة، لأن تقويم معارف التلميذ حسب 'بيرينود' (Perrenoud, 1997) أسهل من تقويم كفاءاته لأنها تستدعي البرهنة عليها وفق مهمات مركبة هذا ما يؤدي إلى خلاف.

– وصف المحتويات التعليمية بعدم الوضوح تعكس الغموض والارتباك في صياغتها وفق الكفاءات، فالمناهج والبرامج التي يدعى انتمائها للكفاءات لا تصوغ سوى محتويات وقدرات ومهارات عوضا عن وضعيات وفئة الوضعيات (Jonnacrt :2002 :61)، ولم يتم صياغة الهدف الختامي للإدماج الذي يعد أساسيا تصاغ على أساسه الكفاءات والأهداف الخاصة المستهدفة من البرنامج.

– مشكلة تنظيم التعلمات من خلال منح التلاميذ فترات كافية لممارسة كفاءاتهم، ففعالية العمل الصفي تقتضي تجنيد الكفاءة مع توفير فترة لممارستها، غير أن متغيرات الصف تحد من إمكانية إنجاز العمل الصفي بكيفية ملائمة، إذ لا تتوفر إلا لحظات قليلة للتلميذ للممارسة كفاءته في وضعية دالة، وذلك لكثافة البرنامج، وصعوبتها، الفاصل الزمني وصعوبة المتابعة الفردية للتلاميذ... (Roegiers :2000).

– إذا كان التدريس بالكفاءات يشترط تكوين المعلمين لتنفيذ البرامج وفقا لهذه المقاربة، فإن المنظومة التربوية الجزائرية لا زالت تعاني في توفير تكوين أساسي للمعلمين للتدريس بالكفاءات" في (فاروق، 2017).

وتناول موضوع المقاربات التعليمية التي مرت بها المنظومة التعليمية الجزائرية تعتبر مراجعة للمناهج التعليمية بكامل عناصرها المتمثلة في الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وطرائق التدريس وأساليب التقويم، قصد جعل العملية التربوية أكثر كفاية وفعالية في تحقيق ما تتضمنه من أهداف وغايات، كما أن تطور هذه المقاربات المعتمدة بداية بالمقاربة بالمضامين فالمقاربة بالأهداف وتليها المقاربة بالكفاءات هي مقاربات مترابطة غير منفصلة، الهدف منها الوصول إلى تحديد المقاربة الأكثر تأثيرا وجدوى في تحقيق أهداف وغايات التربية.

خلاصة الفصل:

خلص الباحث في هذا الفصل إلى أن المنهاج التعليمي هو مفهوم شامل يهدف إلى تطوير عملية التعليم والتعلم، كما أنه مفهوم مرن يخضع للتعديل والتغيير والتطوير على مر الزمن، بحيث يعكس هذا التغير احتياجات المتعلمين وتطور المعرفة ومتطلبات المجتمع. وتعتبر عملية بنائه من العلميات المعقدة التي تواجه المختصين والمشرفين على المناهج التعليمية، التي تحتاج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظروف المختلفة التي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، بالإضافة إلى فهم عميق لاحتياجات وميول واهتمامات المتعلمين وقدراتهم من جهة، وما يتلاءم وبيئتهم ومحيطهم الاجتماعي والثقافي من وجهة أخرى.

وللمنهاج التعليمي دور مهم في المساهمة في تحسين العملية التعليمية عن طريق تحديد الأهداف التعليمية المتعلقة بكل مرحلة تعليمية، وتوفير المواد التعليمية المناسبة للمعلمين والمتعلمين، كما يساعد على تسهيل عملية التعلم لدى التلاميذ من خلال تحديد أهداف واضحة ومفهومة، وتوفير موضوعات وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأساليب تقويم متنوعة، لأجل تحسين جودة التعليم. بالإضافة إلى تسهيل عملية التدريس لدى المعلم ويكون صورة أوضح له من حيث عمله، باعتبار المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية والمكلف بتنفيذ المنهاج، فهو بذلك يتعرف على الأهداف التعليمية وكيفية صياغتها بطرق إجرائية لتصبح أهدافا سلوكية بالنسبة للمتعلمين، وكيفية تقديم المعارف والخبرات التربوية المقدمة للمتعلمين، كما يساعد المنهاج التعليمي المعلم على اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة للموضوعات المدرسة، بالإضافة إلى تحديد الأساليب والأدوات التقويمية المختلفة والملائمة للكشف عن مستوى المتعلم وتقييم أدائه.

ومن زاوية أخرى يساعد المنهاج التعليمي الأولياء لتحسين عملية التعلم بالنسبة لأبنائهم بواسطة توفير معلومات شاملة حول الموضوعات المدرسة والخبرات المطلوبة لكل مستوى دراسي، وبالتالي يفهم الأولياء ما يتعلمه أبناؤهم قصد دعمهم وتحقيق أداء أفضل. بصفة عامة يفيد المنهاج التعليمي المجتمع ككل في رفع مستوى التعليم وتحسين الحياة المعيشية وتحقيق التنمية.

الفصل الثالث:

تقويم المناهج التعليمية

1. مدخل.
2. تقويم المنهاج التعليمي.
3. أنواع تقويم المناهج التعليمية.
4. خطوات تقويم المناهج التعليمية.
5. أدوات تقويم المناهج التعليمية.
6. الأطراف المشاركة في تقويم المناهج التعليمية.
7. نماذج في تقويم المناهج التعليمية.

خلاصة الفصل.

1. مدخل:

تُعد التربية ضرورة في حياة المجتمعات المعاصرة، من حيث أهميتها وقدرتها على تكوين الطاقات البشرية عن طريق التعليم والتكوين، فبواسطة التربية تسعى العملية التعليمية إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين وتنمية شخصياتهم وتوجيههم لخدمة مجتمعهم والمساهمة في تطويره، وتحتاج هذه العملية إلى تقويم مستمر، وبذلك يعتبر التقويم التربوي جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية، فهو مدمج فيها وملازم لها، كما أنه يكشف النقائص ويساعد على تشخيص الاختلافات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصورة منتظمة، وبذلك يعد التقويم عملية مستمرة في جميع الأنشطة، فهو لا يقتصر فقط على مجال التربية والتعليم بل يمس جميع جوانب الحياة المختلفة.

وقد أخذ مفهوم التقويم العديد من التعاريف المختلفة، وهذا راجع لاختلاف الاتجاهات، والتخصصات والمجالات المراد تقويمها، ونعرضها كما يلي:

عرف ابن منظور(1993) التقويم في اللغة: "أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه" (ص 498)، وجاء في المنجد في اللغة والأدب أن كلمة " قوّم هي إصلاح الإعوجاج، وتعديله، واستقام استقامة أي اعتدل، واستقام له الأمر أي اعتدل له الأمر، وأمرٌ قيمٌ أي مستقيمٌ، وقوّم الشيء عدّله. قوّم المتاع: جعل له قيمة معلومة. والقيمة جمع قيم وهي الثمن الذي يعادل المتاع، والقيمي نسبة إلى القيمة على لفظها، والقيم كل ذي قيمة، فيقال 'كتابٌ قيمٌ' أي ذو قيمة" (معلوف، 2019، ص ص 663-664). فيظهر من هذه التعاريف بأن التقويم في اللغة يشير إلى الاستقامة والتعديل وإصلاح الإعوجاج وبيان قيمة الشيء.

ويعرفه 'بن جامين بلوم Benjamin Bloom' في مجال التعليم بأنه: " مجموعة من الأدلة ذات قواعد محددة تبين فيما إذا كانت هناك تغيرات طرأت على التلاميذ أم لا، مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير عندهم بصفة فردية، وهذه الأحكام إما أن تكون كمية عددية متمثلة في جمع البيانات عن تعلمهم من حيث الدرجات بواسطة الاختبار أو أحكام كيفية نوعية في قبول أو عدم قبول مستوى التعلم (Palma, 1992 : 114) " في (Acero & all, 2000, p 30). كما يشير 'سكالون' (Scallon, 1988) إلى أن: " التقويم التربوي في الأساس هو تحديد قيمة شيء ما، سواء كان شيء، أو شخصا أو مؤسسة أو ظاهرة تربوية، من أجل توجيه الإجراء الواجب اتخاذه" (Scallon, 1988, p 18). ويضيف 'ساكس sax' بأن: " التقويم عبارة عن عملية يتم من خلالها الحكم على قيمة ما، أو صنع قرار ينتج من ملاحظات متنوعة ومن خلفية المقوم وتورياته. ويشير كل من 'وورثن Worthen' و'ساندرز Sanderz' بأن التقويم: يمثل عملية يتم فيها

التخطيط والحصول على المعلومات والبيانات التي تفيدنا في الحكم على بدائل القرار" (الفلاح، 2013، ص 350). ويشير 'داود' (2014) إلى " التقويم من خلال تعاريف كل من 'زيوتون' (1999) الذي عرفه بأنه: هو عملية منظمة يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها، بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها. و'الحيلة' (2008) الذي عرفه بأنه: عملية منظمة ومخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات، والحقائق لذلك السلوك التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح " (داود، 2014، ص 356).

وفي التعريف الأخير 'للحيلة' (2008) ظهر مصطلح القياس المرتبط بالتقويم، بحيث أن التقويم هو عملية أشمل من القياس، تتعلق بسيرورة التعليم والتعلم، ويشار للقياس بأنه " تحديد تقديرات كمية أو وصفية لخاصية معينة أو مجموعة من الخصائص. ويعرف 'نونلي' (Nunnally,1976) القياس بأنه: تعيين أرقام لأشياء من أجل تمثيل كمي للخصائص" (مزيان، 2006، ص ص 142-143)، كما يرتبط التقويم بمصطلح آخر ألا وهو التقييم ويعني: " تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية" (الحريري، 2012، ص 20)، والفرق بينهما هو أن التقييم بمعنى: "التمكين أو إعطاء قيمة للشيء؛ بينما التقويم يدل: على تصحيح الاعوجاج وتجبيره " (جوارنه، 2018، ص 165).

يُعرَّف التقويم التربوي بصفة شاملة بأنه: مجموع العمليات المتتابعة التي تشمل جمع البيانات، وتصنيفها، معالجتها وتحليلها، المتعلقة بالعملية التربوية بصفة شاملة، أو على إحدى عناصرها، وإصدار حكم على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها عن طريق إظهار مواطن القوة والضعف لاتخاذ القرار لأجل عملية التحسين، والتقويم هو أشمل من القياس والتقييم، فهو يتعلق بصيرورة التعليم والتعلم، إلا أنه يعتمد عليهما، لأن كل عملية تقويم تعتمد في بدايتها على عمليتي القياس والتقييم، فالقياس ضرورة للتقييم، والتقييم يمثل خطوة ضرورية وسابقة لعملية التقويم، فالتشخيص لا بد أن يسبق العلاج. ويعتبر التقويم من العمليات الهامة في مختلف مجالات الحياة لدى الأفراد ولا سيما في ميدان التربية لأنه: " يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، وإلى أي مدى وصلت العملية التربوية من النجاح في تحقيق أهدافها، لتتضح الرؤية التي على ضوئها تحدد المسارات التربوية مستقبلا " (وزارة التربية الوطنية، 2003ب، ص44)، وفي ذات الموضوع أكد 'علام' (2003) " أن التقويم التربوي يعد مكونا رئيسيا من مكونات العمل التربوي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير الأداء، وفي تخطيط البرامج والمشروعات

التربوية ومراقبة إجراءات تنفيذها، والتحقق من فاعليتها وفي إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التربوية" (الخريشة، 2005، ص 06).

" ولقد تعددت مجالات التقويم حديثا فبعدما كان يقتصر على التحصيل الدراسي للتلاميذ فقط أصبح يشمل جميع العملية التربوية والعوامل المؤثرة فيها، بداية بتقويم المنظومة التربوية، والمتعلم، والمعلم، والمشرفين التربويين، والإدارة المدرسية والمدرسة والكتاب المدرسي وكذا المنهاج التعليمي بجميع مكوناته" (عامر، 2016أ، ص28). وبذلك تبين بأن التقويم قد تطور وشغل عدة ميادين في المجال التربوي وخاصة ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية التعلمية وأبرزها المنهاج التعليمي الذي له دور في تنمية وتكوين شخصية التلاميذ من جهة وتطوير المجتمع من جهة أخرى، والذي يحتاج إلى عملية تقويمية مستمرة كلما اقتضت الحاجة إلى ذلك وهو الموضوع الذي نحن بصدد معالجته.

2. تقويم المنهاج التعليمي:

قبل التطرق إلى تقويم المنهاج التعليمي، ونظرا لأهمية تقويمه نعرج على مجموعة من التعاريف التي قام العديد من المختصين بالإشارة إليها، وهي كما يلي:

"عرف 'وولف Wulf' (1972) تقويم المناهج التعليمية بأنه:عملية جمع ومعالجة وتفسير البيانات بهدف اتخاذ القرارات بشأنها، والتي تعني: المواصفات الموضوعية للأهداف، الأساليب التدريسية والمحتوى والتقييم؛ والأحكام الشخصية حول جودة وملاءمة هذه العملية (Wulf , 1972, p16)، وفي سياق مشابه عرف 'كرونباخ Cronbach' تقويم المناهج بأنه: عملية جمع واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تخص المنهاج"، في (Nadeau, 1988, p46). ومن وجهة أخرى أشار كل من 'الوكيل والمفتي' (1998) بأنّ: " تقويم المنهاج هو عمليّة جمع الأدلّة التي تساعد على تحديد مدى فاعليّة المنهاج، أي مدى تحقيق المنهاج لأهدافه، وذَكَرَا أنّ ثمّة جانبين لتقويم المنهاج، الأوّل يحكم على المنهاج من خلال المعايير المتوفرة في أسسه ومكوّناته، ويسمّى التقويم الداخليّ للمنهاج، أمّا الجانب الآخر من التقويم فهو ذلك الذي يحكم على فاعليّته في إحداث التغيّرات المطلوبة في المتعلّمين، ويسمّى التقويم الخارجيّ للمنهاج " (الوكيل والمفتي، 1998، ص 10). وعرف كل من 'مرعي والحيلة' (2000): "تقويم المناهج بأنه "عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه وتنفيذ مسيرة تطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً " (مرعي والحيلة، 2000، ص325). كما أشار 'سيد وسالم' (2004) "بأن هذا المفهوم ذو بعدين الأول محدود ويهدف إلى إصدار حكم على بنية المنهاج ممثلة في محتواه العلمي والتعليمي فقط وتحديد مدى جودة واتساق هذا المحتوى ومدى قدرته على تحقيق أهداف المنهاج ومن ثم تعديل جوانب

الضعف فيه، والبعد الثاني فهو الأكثر شمولا حيث يهدف إلى تشخيص وعلاج جوانب وعناصر المنهاج بداية من خطة المنهاج بما تشمله من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل وأنشطة تعليمية وتقويم، مرورا بعملية تنفيذ المنهاج" (سيد وسالم، 2004. ص 54).

ولما نتناول موضوع تقويم المنهاج التعليمي، يتعين أن نتطرق إلى مكوناته الأربعة وهي (الأهداف التعليمية؛ المحتوى التعليمي؛ طرائق التدريس وأساليب التقويم) التي يتم تقويمها عن طريق معايير التقويم حسب كل مكون كالتالي:

1.2. تقويم أهداف المنهاج التعليمي:

تعتبر الأهداف التعليمية من أبرز الموضوعات التي تطرق لها علم النفس التربوي، حيث تشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية، ولتقييم فعاليتها فهي تخضع إلى معايير ومحكاة، أوردتها 'الحريري' (2012) في مايلي:

- هل تترجم الأهداف التعليمية الفلسفة التربوية؟
- هل تعبر هذه الأهداف عن حاجات المتعلم والمجتمع وثقافته وبيئته واتجاهات العصر؟
- هل ترتبط هذه الأهداف بخصائص التلاميذ؟
- ما مدى واقعية هذه الأهداف؟
- هل بالإمكان قياس وتقويم هذه الأهداف؟
- هل تشتمل أهداف المنهاج على أهداف معرفية ووجدانية ومهارية وبشكل متوازن؟
- هل تتناول الأهداف جميع جوانب النمو لدى التلاميذ؟
- هل تم في صياغتها مراعاة الشروط الواجبة مثل الوضوح والتحديد؟
- ما مدى مناسبة هذه الأهداف للمرحلة العمرية للتلاميذ؟
- ما مدى مشاركة كل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور في وضع وتحديد هذه الأهداف؟
- ما مدى التركيز على الجانب التطبيقي للتعلم إضافة إلى الجانب النظري؟ (الحريري، 2012، ص ص 282-283).

ويضيف 'عيسى، آسيا محمد' (2018) مجموعة من المعايير في تقويم الأهداف التعليمية تكون من حيث: "مراعاتها لإمكانات البيئة، وارتباطها بالمستوى التعليمي والتربوي، وشمولها المجالات وتدرجها في مستويات كل مجال، ومدى مناسبتها لقدرات المتعلمين واستعداداتهم وإمكاناتهم، ومدى شمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلم وشروطها" (عيسى، 2018، ص ص 96-97).

فهذه المعـايير يمكن أن تكون مجموع القواعد التي يتم على أساسها التعرف على مدى نجاعة وشمولية أهداف المنهاج وعلى مدى نجاح تحقيقها، وتعتبر مرجعا مشتركا للتقويم لدى المدرسين والمعلمين ويتم اعتمادها لقياس تحصيل التلاميذ وأدائهم.

2.2. تقويم محتوى المنهاج التعليمي:

" يعتبر تقويم محتوى المنهاج التعليمي عملية مهمة في الكشف عن مدى استيعاب وفهم المتعلمين للمفاهيم والمعارف والمهارات الواردة في المنهاج نفسه، حيث يتم استخدام نتائج التقويم لتعديل وتحسين المنهاج وتحديثه. وينصب تقويم محتوى المنهاج التعليمي حول مكوناته (المعارف والمفاهيم والحقائق والقوانين والمهارات)، وفي هذا السياق أشار 'هندي' وآخرون (1989) لتقويم محتوى المنهاج التعليمي بأنه: العملية التي ترمي إلى نقاط القوة في محتوى المنهاج وتعزيزها ومعرفة نقاط الضعف لتلافيها مما يكفل صلاحيته لتحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. وأوضح كل من 'مرعي والحيلة' (2000) تقويم محتوى المنهاج بأنه: عملية يتعرف بها واضع المادة التعليمية من خلالها على محتوياتها من جهة وخصائص الفرد المتعلم العقلية وقدرته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلمه من ناحية أخرى بهدف تهيئة الطريق المثلى له في التعلم" (حمودي، 2011، ص ص 731- 732). ويتم تقويم المحتوى حسب 'عطية' (2013) وفقا للمعايير التالية:

- صدق المحتوى، وحداثته ودقته العلمية، وارتباطه بالأهداف التعليمية.
- موازنته بين الخبرات المباشرة وغير المباشرة ومراعاته مبدأ الاستمرارية والتكامل.
- مراعاته لحاجات المتعلمين وميولهم وخصائص نموهم والفروق الفردية بينهم.
- إسهامه في تنمية أنماط التفكير لدى التلاميذ، وتنوعه وتعدد مصادر التعلم.
- ارتباطه باهتمامات المتعلمين والمجتمع، وملاءمته الوقت المتاح للتنفيذ.
- توافر مستلزمات تعليمه البشرية والمادية.

ومن حيث تقويم تنظيم المحتوى وترتيبه نراعي ما يلي:

- الموازنة بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي.
- مراعاته مبدأ تراكم المعرفة، ومبدأ الاستمرارية.
- مراعاته الأساس الهرمي في تدرج الأفكار والتطور الفكري للتلاميذ.
- إشراك أكثر من حاسة في التعلم (عطية، 2013، ص ص 208-209).

وإضافة لما ذكره عطية (2013) في تقويم محتوى المنهاج التعليمي أورد أبو السرحان (2017) مجموعة من المعـايير يوجـزها في ما يلي: أن " يراعـي البيئة واستغـلال مصـادرها، أن يراعـي حداثـة المـادة العلميـة،

وصحتها، وسلامتها لمستوى المتعلمين، وأن يراعي محتوى المنهاج ترابط المواد الدراسية، ويبتعد عن الحشو، كما ينبغي أن يكون واقعيا قابلا للتنفيذ، وأن تكون الخبرات التي يشتمل عليها مُواكِبة للتطورات والتغيرات البناءة" (أبو سرحان، 2017، ص 283). ويمكن القول أن علاقة التقويم بالمحتوى التعليمي تظهر في قدرة التقويم على تقدير صحة وملاءمة المحتوى، حيث يساهم في تحديد المعايير وتوجيه العملية التعليمية لضمان تحقيق الأهداف المرجوة في التعلم.

3.2. تقويم طرائق التدريس:

يعد تقويم طرائق التدريس من العمليات الهامة لتحسين عملية التدريس والتعليم والتعلم، حيث يساعد في تحديد مدى تحقيق المتعلمين للمعرفة والفهم للموضوعات التعليمية. "ويتم تقويم طرائق التدريس من حيث: "حداثتها، وفعاليتها في تحقيق الأهداف، وفعاليتها في اختصار الجهد والوقت، تنوعها ومراعاتها الفروق الفردية، وصلتها بأهداف التعليم وملاءمتها للمحتوى، ودروها في تحفيز المتعلمين وإثارة دافعيتهم، وكذلك في إثارة التفكير لديهم، ومدى تفاعلهم معها ومع المدرس " (عطية، 2013، ص 209).

- "وأن تكون قادرة على تحقيق أهداف التعليم بأقل الوقت والجهد المبذول ومناسبة لأهداف الأنشطة التعليمية.
- تتلائم مع قدرات المتعلمين واستعدادهم ومناسبة لنضجهم.
- تحث التلاميذ على التفكير الجيد والوصول إلى النتائج.
- تشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي وتؤهلهم الاعتماد على أنفسهم في التعلم.
- تستثير دافعية المتعلمين نحو التعلم وتثير اهتمامهم نحو الدراسة.
- ممكنة الاستخدام في أكثر من موقف تعليمي.
- مرنة قابلة للتعديل تبعا لمتغيرات الموقف التعليمي.
- تحرص على الانتقال من المعلوم إلى المجهول من السهل إلى الصعب من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجهول.
- ترتبط بأهداف التعليم.
- تساعد التلاميذ على تفسير النتائج التي يتوصلون إليها.
- توازن بين الجانب النظري والجانب التطبيقي وتربط بين المادة وتطبيقاتها.
- أن تكون مناسبة لمحتوى المنهاج التعليمي وللموقف التدريسي.
- أن تسمح للتلاميذ بالمناقشة والحوار.
- أن تسمح للتلاميذ بالعمل الفردي والجماعي.

- أن تنمي في التلاميذ روح الديمقراطية" (الربيعي وحَمَدَامِين، 2011، ص 55).

و بالنظر إلى هذه المعايير تظهر العلاقة بين التقويم وطرائق التدريس في مدى ارتباط ومناسبة طرائق التدريس المستخدمة لمختلف أنواع التعلم وحسب نوع كل مادة دراسية، فاختيار طرائق التدريس المناسبة يمكن أن يساعد في تحقيق نجاح عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية.

4.2. تقويم أساليب التقويم:

إن عملية التقويم التي تقع داخل الفصل أو خارجه من خلال تطبيق الاختبارات، أو توجيه الأسئلة الشفوية، أو رصد الملاحظات للتحقق من مدى نجاح العملية التعليمية وبلوغ الأهداف المرجوة، هي بدورها قابلة للتقويم، بل تقويمها لابد منه، ويتناول تقويم أساليب التقويم مايلي:

- "مدى موافقة الأسئلة الكتابية والشفوية للأهداف الإجرائية الموضوعة.
- دقة الأسئلة ووضوحها.
- وظيفة الأسئلة الموجهة، أنها تُعوّد المتعلم على التأمل والتحليل والاستنباط، لا على الحفظ والاستظهار.
- التدرج والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء" (دعمس، 2008، ص ص 30- 31).
- " أن تتلاءم أساليب التقويم وأدواته مع أهداف المناهج ومحتواها والطرائق المتبعة في تنفيذها.
- أن يكون التقويم مستمرا، يسير جنبا إلى جنب مع تنفيذ المنهاج.
- أن يكون التقويم شاملا لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية.
- أن يستخدم التقويم كتغذية راجعة لجميع عناصر المنهاج التعليمي، بحيث تستخدم البيانات الناتجة عنه سواء في تعديل الأهداف، أو المحتوى، أو طرائق التدريس، أو في تطويرها.
- أن يشترك في عملية التقويم كل من له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية.
- أن يكون التقويم متكاملا، بمعنى أن تستخدم فيه أنماط مختلفة تقيس نفس الغرض.
- أن يكون التقويم موضوعيا، يعني بإصدار أحكام صادقة ودقيقة.
- أن يسهل عملية التقويم الذاتي لدى المتعلم، أي ترك المتعلم يُقّوِم أعماله بنفسه.
- أن تتنوع أساليب التقويم المتصلة بقياس التحصيل، فتوظف الأسئلة الموضوعية لاختيار عمليات التذكر والفهم والتطبيق، في حين توظف الأسئلة المقالية لاختيار العمليات العليا كالتحليل التركيب والتقويم.
- أن ييسر عملتي التعليم والتعلم.
- أن تصمم الاختبارات بشكل يعطي التلاميذ فرصا متساوية لإظهار مدى إتقانهم للعلوم والمعارف والمهارات التي يحتويها الاختبار. وتأخذ بعين الاعتبار كذلك ذوي الاحتياجات الخاصة " (الهوش، 2018، ص 172).

– " أن يؤكد أن الغاية الأساسية من تقويم أساليب التقويم هي تطوير المنهاج وتحسينه " (أبو سرحان، 2017، ص 287). و ربط العجمي (2001) العلاقة بين التقويم التربوي والتقويم كأحد مكونات المنهاج التعليمي في: " مدى مناسبة وموضوعية ودقة وصحة التقويم المقترح في المنهاج ومعرفة ما إذا كان من الممكن تنفيذه ومدى اهتمامه بمختلف أنواع التعلم، ومدى تنوع وسائل التقويم التي تساعد في تقويم هذه المجالات المختلفة " (العجمي، 2001، ص 240).

إن عملية التقويم ضرورية لمعرفة فعالية المنهاج من أجل الإبقاء عليه، تعديله، تحسينه أو تطويره، وهي وثيقة الصلة بالأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، بحيث تفيد في مدى فعالية كل عنصر وضبطه وتوجيهه، وأنها عملية تظهر مستوى وواقع التقويم الحقيقي المطبق في المنهاج من خلال التعرف على مختلف المعايير من الشمول والتنوع والاستمرارية وكذا الموضوعية.

مقارنة مع معايير التقويم المذكورة سالفا والتي تدل على نجاعة المنهاج التعليمي من عدمها بواقع تقويم المناهج التعليمية الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات التي اعتمدتها المنظومة التربوية الجزائرية والتي انطلق العمل بها في مناهج السنة الثالثة ثانوي بداية من السنة الدراسية 2008/2007، أن الكثير من الدراسات التقويمية المتعلقة بالمناهج التعليمية كشفت عن مجموعة من النقائص والإختلالات، نذكر من بين هذه الدراسات: دراسة بوزيدي (2019) التي أشارت إلى أن الظروف المحيطة بالمناهج تتدخل في جعل الأستاذ يستسلم لاستخدام الطرق التقليدية التي تعبر عن المفهوم القديم للتدريس القائم على التلقين والاستهلاك بدل التفاعل والإنتاج. وكذلك دراسة غنام وأخرون (2021) التي كشفت أن محتوى المنهاج غير واضح وغير مفهوم لدى معظم أساتذة التعليم الثانوي وهذا راجع إلى نقص معلوماتهم عن المنهاج، وأن محتوى المنهاج لم يأت بأي تغييرات وذلك لعدم شموليته. بالإضافة إلى دراسة جعيجع (2022) التي توصلت نتائجها إلى أن أكثر عناصر المنهاج إعاقة لجودة التعليم في الجزائر هو كثافة المضامين وتداخلها، غياب الوسائل التعليمية، عدم استثمار نتائج التقويم، التكرار الممل، الطرق المقترحة غير المناسبة، صعوبة المحتويات، قلة التجهيزات وقلة الوثائق التعليمية. وأجمعت جل نتائج هذه الدراسات بأن كل الاتجاهات والتصورات نحو المقررات والمناهج التعليمية كانت سلبية، مما يستدعي تعزيز مواطن القوة والعمل بها والكشف عن مواطن الضعف والقصور لتداركها بغية مواكبتها لمتطلبات العصر الحديث وتحديات العولمة وحاجات المجتمع المتجددة.

3. أنواع تقويم المناهج التعليمية:

بعد استعراض الباحث لأنواع التقويم التربوي والقراءات الأدبية ذات الصلة، توصل إلى أن هناك أنواع متعددة لهذا الموضوع، واختلفت هذه الأنماط باختلاف التصنيفات والأسس التي تستند إليها، إلا أنه ارتأى في

هذه الدراسة تقديم التصنيفات الرئيسية التي اتفق عليها معظم المتخصصون التربويون والمتوافقة مع موضوع الدراسة، لذلك لا يرى الحاجة لتقديم تصنيفات أخرى بناءً على أساس الشمولية أو مصدر التقويم وغيرها من التصنيفات. ففي هذا السياق، نكتفي بتقديم تصنيفات لتقويم المنهاج التعليمي فقط، وتشمل التقويم التمهيدي (المبدئي)، والتقويم البنائي (التكويني) والتقويم النهائي (الختامي) كما يلي:

1.3. التقويم التمهيدي (المبدئي):

" يتم هذا النوع من التقويم قبل تنفيذ عملية التعلم أو قبل تجريب المنهاج تعليمي، ويتيح التقويم التمهيدي تشخيص مظاهر القوة والضعف ودرجة إعداد التلاميذ لعملية التعلم، اعتمادا على طبيعة وهدف القرارات التي يتعين اتخاذها، ويرى 'بلوم' (Bloom) وآخرون أنه يمكن إجراء التقويم التشخيصي مرتين في سلسلة التعليم والتعلم: قبل بداية التعليم وأثناء عرض حصة تعليمية قبل تدريسها للتلاميذ، ومن جوانب التقويم التشخيصي أنه يؤكد على بداية الانطلاقة في عملية التعليم " (Scallon, 1991, p 69).

" ويعد هذا النوع من التقويم مفيدًا لمصممي المناهج، بحيث يزودهم بمجموعة من المعلومات والبيانات التفصيلية المحددة بشكل كمي وكيفي حول مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، مما يساعد في تحديد أهداف المنهاج أو البرنامج التعليمي، واختيار المحتوى وأساليب التدريس والتقويم بناءً على تلك الخصائص والسمات، كما يساهم أيضًا في معرفة ميول التلاميذ واهتماماتهم، وذلك لضمان استعدادهم لاستيعاب الموضوعات الجديدة. كما يأخذ في الاعتبار الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لتنفيذ المنهاج، ويُعتبر التقويم المبدئي جزءًا من التقويم التشخيصي ويساهم في تحقيق التكامل والتناسق في العملية التعليمية" (الحاوري وقاسم، 2016، ص ص 89-90). " بالإضافة إلى أن هذا النوع من التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يسمح بالتعرف على مدى التمكن من المكتسبات القبلية وإرتباطها بالوضعية الجديدة، والقدرة على توظيفها في بناء معارف جديدة لدى المتعلمين لخدمة المنهاج التعليمي قبل تطبيقه " (العايب، 2015، ص 328).

2.3. التقويم البنائي (التكويني):

" في تصنيف 'بلوم، مادوس وهاستينغر' (Bloom, Madaus et Hastings) التقويم التكويني هو التقييم لتحسين التعلم والتدريس وهو نفسه المعنى الذي قدمه 'سكريفن' (Scriven, 1967) لتحسين المناهج، لغرض إصدار أحكام من طرف المشاركين في عملية التقييم كالمعلمين والتلاميذ ومصممي البرامج لأجل مراجعة أسلوب العمل وتعديل مساره " (Scallon, 1991, p 70-71). و" يأتي هذا النوع من التقويم أثناء تنفيذ المنهاج التعليمي بهدف صياغة أو تعديل المنهاج، أو الأسلوب التدريسي، ويهدف أيضا إلى التزويد

بمعلومات مفيدة حول تطبيق المنهاج التعليمي أو تطويره نحو الأفضل " (الطيطي، 2018، ص 233). وكذلك " يهدف إلى تصحيح المسار التعليمي عن طريق تشخيص ومعالجة أي عقبات قد تواجه عملية التعليم والتعلم، ولذا يُطلق على هذا النوع من التقويم اسم 'داء التصحيح الذاتي'، يُركز المقوم في هذا النوع من التقويم بشكل دائم على مدى توافق الأداء مع الأهداف المحددة مسبقًا. إذن يُعد هذا الأسلوب عملية تشخيصية وعلاجية في نفس الوقت. ويوفر التقويم البنائي ردود فعل فورية "التغذية الراجعة" للمدرس والتلميذ عن أخطاء التلميذ، ومستوى إنجازه، ودرجة تحقيقه للأهداف السابقة. كما يُزود المعلم والمتعلم بتوجيهات حول الإجراءات التي يجب عليهما اتخاذها بناءً على تلك الملاحظات. وبعد تحديد نقاط القوة والضعف، يمكن لكلٍ من المعلم والمتعلم تحديد الطرق والأساليب التي يمكن استخدامها لتعديل وتطوير الأهداف، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية المستخدمة، أو طرق التدريس المعتمدة، وفقًا لما تقتضيه الضرورة. وبالتالي، يتضح أن التقويم البنائي يبدأ في بداية وضع المنهاج أو الوحدة الدراسية، ويستمر أثناء التنفيذ " (الحاوري وقاسم، 2016، ص ص 89-90). "ويمارس هذا النوع من التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات أثناء بناء التعلمات، مع قيام المعلم بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر ويصاحب العملية التعليمية أثناء تنفيذ المنهاج التعليمي، كما أنه تقويم تتبعي قائم على تعديل التعلمات من مبدأ الخطأ لا يمثل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم" (العايب، 2015، ص 328).

3.3. التقويم الختامي (النهائي):

" وفقا لـ 'بلوم و مادوس' (Bloom & Madaus) التقويم النهائي يتم بعد انتهاء عملية التدريس لإصدار أحكام على المنهاج التعليمي بعد تنفيذه، وترتبط أغراضه بدرجة المعلومات والكفاءات التي تحصل عليها التلميذ، ويتم التقويم النهائي في نهاية مرحلة تعليمية أو سنة دراسية أو نهاية تنفيذ المنهاج التعليمي، اعتمادا على فترة التدريس والتعلم المدروسة لدى التلاميذ (Bloom et al, 1981, p155)، ووظيفة التقويم النهائي هي تحديد درجة مدى تحقيق الأهداف العامة للمقرر الدراسي أو البرنامج أو المنهاج التعليمي التي وضع لأجلها، والتي تتمثل في اكتساب التلاميذ للمهارات التعليمية المختلفة " في (Scallon, 1991, p 72)، كما " يُركز على قياس الأهداف التربوية الشاملة والعامة. واستنادا لهذه النوع من التقويم يعتمد منح التلاميذ درجات وتقديرات، التي يمكن من خلالها تقييم قدرتهم على اجتياز واستيعاب المنهاج التعليمي المنفذ، بالإضافة إلى ذلك، يتيح التحليل المبني على هذا التقويم اكتشاف نقاط القوة والضعف في المنهاج التعليمي، مما يمكن من إعادة النظر وتحسين مكوناته بناءً على النتائج المستخلصة، والاحتياجات المحددة " (إلياس ومرتضي، 2015، ص 365-366). " ويقيس هذا النوع من التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مدى التحكم في الكفاءة

المستهدفة أو الأهداف المسطرة، والتقويم هنا يقوم بوظيفة الإشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه " (العايب، 2015، ص 328).

4. خطوات تقويم المناهج التعليمية:

" تمر عملية تقويم المنهاج بجملة من الخطوات المتتالية، وهي:

1.4. وضع أهداف التقويم:

تعتبر مرحلة وضع أهداف تقويم المنهاج التعليمي من بين أكثر المراحل أهمية، والتي يتم من خلالها بناء المراحل المتتالية التي تليها، فكلما تم تحديد أهداف تقويم المنهاج بشكل دقيق وواضح في أذهان المقومين، كلما زادت فعالية عملية التقويم. ويُمكن أن تُشمل عملية تقويم المنهاج التعليمي أسس وعناصر المنهاج بأكملها، أو أن تركز على أساس أو عنصر واحد أو أكثر من عناصره، وهذا يعني أن أهداف عملية التقويم تختلف تبعاً لطبيعة التقويم ومدى شموليته.

2.4. تحديد أدوات التقويم:

في إطار تقويم المنهاج، يتم تحديد أدوات التقويم وفقاً لأهداف التقويم المحددة، قد يكون التقويم شاملا يتضمن مجموعة متنوعة من أدوات التقويم؛ أو تقتصر على تلك التي تناسب المجال المحدد للتقويم، إذا كان التقويم يتناول اتجاهات المتعلمين تجاه جانب معين من المنهاج؛ فإن الأداة المناسبة للتقويم في هذه الحالة هي مقياس الاتجاهات، وإذا كان المجال المراد تقويمه يركز على تقويم أثر المنهاج؛ فإن الاختبارات التحصيلية بمختلف أشكالها تكون الأداة الأكثر مناسبة. بعد تحديد الأدوات المناسبة لأهداف التقويم، يعمل المتخصصون والخبراء ببناء تلك الأدوات وتطويرها بشكل أولي، ثم يتم تقويمها من خلال التحقق من مدى صدقها وثباتها وملاءمتها للمجال الذي يستهدفه التقويم " (الفلاح، 2013، ص 360).

3.4. تطبيق أدوات التقويم:

" في مرحلة تطبيق أدوات التقويم يتم تهيئة الفريق البشري المسؤول عن تطبيق أدوات البحث من خلال تنظيم دورات تدريبية تشمل أهداف التقويم، واستخدام الأدوات اللازمة فيه، وأساليب وطرق تنفيذ هذه الأدوات، وتحديد الشروط الموضوعية اللازمة لتحقيق النجاح في هذه المرحلة.

4.4. معالجة نتائج التقويم وتفسيرها:

بعد إنهاء عملية تطبيق أدوات التقويم، يتم بدء مرحلة جديدة، حيث تجمع نتائج التقويم ويتم التعامل معها وتحليلها ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تحت إشراف متخصصين، تربويين، أكاديميين والخبراء في هذا المجال، مع الاستعانة أيضا بتقنيات تكنولوجيا المعلومات للوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة،

بعد ذلك، تخضع تلك النتائج إلى لجنة متخصصة من الخبراء لتفسيرها بطريقة تكون مفهومة وواضحة لصاحب القرار.

5.4. اتخاذ القرار:

بعد دراسته لنتائج التقويم ودلالتها، يقوم صاحب القرار باتخاذ القرار المناسب بشأن المنهاج، سواء بالعمل على تطويره بشكل كامل أو جزئي، أو الاحتفاظ بوضعه الذي عليه. وبذلك فإن عملية تقويم المنهج تُعَدُّ مرحلة مهمة وأساسية لا يُمكن الاستغناء عنها عند وضع خطة لتطوير المنهاج، كما أن التقويم ليس غاية في حد ذاته، وإنما يُعتبر وسيلة تساهم في تحسين المنهاج التعليمي وتطويره " (الفلاح، 2013، ص 361).

5. أدوات تقويم المناهج التعليمية:

تتحدد أدوات تقويم المنهاج التعليمي بصفة شاملة عن طريق الملاحظة، الاستبيانات، الإختبارت التحصيلية، والمقابلة، وتحليل المحتوى، والتقرير الذاتي والبطاقات المدرسية، ونعرضها كالتالي:

1.5. الملاحظة:

" يقوَّم المنهاج التعليمي من خلال الملاحظة عن طريق تنفيذ وتطبيق المدرسين للمنهاج وجمع ملاحظاتهم حوله في الفصول الدراسية، بحيث تعمل هذه الأداة على توفير معلومات قيمة للمدرسين حول فعالية المناهج التعليمية بالنسبة للتلاميذ، والتعرف على الوحدات التعليمية الأكثر ملاءمة والتي أحدثت النتائج السلوكية المطلوبة لدى التلاميذ، كما تساعد في تحديد مدى فعالية المنهاج في تحقيق التعلم وتطوره، وبناءً على ذلك يمكن اتخاذ قرارات بشأن استمرارية المنهاج، أو إجراء تعديلات عليه، أو حتى إلغائه إن لزم الأمر ذلك " (عامر، 2016ب، ص 121). فالملاحظة بكونها الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد فعالية أي منهاج تعليمي، فبواسطتها يمكن تقييم إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف المحددة في المنهاج، كما توضح الطريقة والكيفية التفاعلية للمعلم والتلميذ مع الأنشطة المتضمنة في هذا المنهاج، و تُعَدُّ أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهاج فعالية، على الرغم ما تتطلبه من تكلفة، بالإضافة إلى ذلك، تعتمد الفائدة المحققة من الملاحظة على توافر الخبراء والمختصين القادرين على استخدام هذه الأساليب وعلى حجم التسهيلات المقدمة من قِبل المدارس، وعليه يمكن استخدام أداة الملاحظة والاعتماد على نتائجها في عمليات تقويم المنهاج وتطويره (اللقاني، 1995، ص 109).

2.5. الاستبيان:

" يتم تقويم المنهاج التعليمي عن طريق الاستبيان الذي يتناول تحليلا لجميع عناصر المنهاج" (عامر،2017، ص 204). " والاستبيان يعتبر من بين الأدوات المستخدمة لجمع المعلومات حول مسألة

بحثية معينة، ويتم عن طريقه توجيه أسئلة إلى مجموعة من المبحوثين للإجابة عليها، وتُوجه هذه الأسئلة للحصول على معلومات حول سلوك الأفراد وعن جوانب اجتماعية ونفسية وتربوية ورياضية وغيرها، وهناك أنواع للاستبيان:

– الاستبيان المفتوح: يشير إلى نوع من الاستبيانات التي يتيح للمبحوثين الحرية الكاملة في الإجابة عن الأسئلة وفقًا لرؤيتهم وآراءهم الشخصية، مما يسمح بالحصول على تنوع وتعدد الآراء والمعلومات.

– الاستبيان المقيد (المغلق): هو نوع من استبيانات البحث الذي يطلب فيه من المبحوثين الاختيار بين إجابة بـ "نعم" أو "لا" ، مما يسهل جمع وتحليل البيانات بشكل أكثر دقة.

– الاستبيان المفتوح المقيد: يشير إلى نوع من الاستبيانات التي تحتوي على أسئلة مفتوحة لكن لها خيارات محددة بواسطة سلم تقييم، عادةً، يتم استخدام سلم "ليكرت Likert' كأداة لتصنيف الإجابات وتقديم درجات تقييمية لها، مثل (كثيرا جدا، كثيرا، متوسطا، قليلا، نادرا)، ويطلب من المبحوثين اختيار الخيار الأنسب لهم. هذا التصنيف يسمح للمشاركين التعبير بحرية وفي نفس الوقت هو مقيد يقدم نظامًا لتقديم تقييم جماعي للإجابات المختلفة.

– الاستبيان المصور: هو نوع من الاستبيانات يستخدم صورًا أو رسومًا بدلاً من الأسئلة النصية المكتوبة، وهو مفيد خاصة عند الأطفال والأشخاص غير القادرين على القراءة والكتابة بشكل صحيح عوضًا عن الإجابة عن الأسئلة المكتوبة، يُطلب من المبحوثين التعبير عن إجاباتهم بواسطة تحديد الإجابة المناسبة و وضع علامة على الصورة التي تعبّر عن إجابتهم، ويستخدم هذا النوع لجمع البيانات والمعلومات بطريقة بسيطة وفعالة مع هذه الفئة من الأفراد " (الكاظمي، 2013، ص 107).

3.5. الاختبارات التحصيلية:

" تعتبر الاختبارات التحصيلية المقننة أدوات هامة في تقويم المناهج التعليمية، فالمناهج يجب أن تكون مرنة ولابد من مراجعتها من وقت لآخر وإحداث تعديلات أو تغييرات معينة فيها " (عبد الرؤوف والمصري، 2017، ص 119)، وفي هذا الصدد أشار 'دخل الله' (2015) بأن " الاختبار هو وسيلة تستخدم من قبل المقوم في موقف تعليمي معين لقياس صفات محددة من خلال طرح أسئلة بحيث تشكل الإجابات التي يتلقاها أساسا صالحا لعملية القياس المنشودة التي تعتبر نقطة الانطلاق للوقوف على مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة" (دخل الله، 2015، ص 82)، "وتنقسم هذه الاختبارات إلى مجالين رئيسيين هما: الاختبارات الشفوية والتي تعتبر وسيلة من الوسائل الشائعة في تقييم عملية التعلم وفيها يختبر التلاميذ شفويا بدلا من أن يختبروا تحريريا" (كروالعزاوي، 2007، ص39)، "والاختبارات التحريرية التي يطلق عليها اختبارات القلم والورقة، وهي

التي يراد بها تقييم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات الدراسية " (أبو سمرة والطيطي، 2020، ص 114).

4.5. المقابلة:

" المقابلة هي عبارة عن حوار، أو محادثة أو مناقشة، موجهة، تكون بين الباحث عادة من جهة، وشخص أو عدة أشخاص آخرين من جهة أخرى، وذلك بغرض التوصل إلى معلومات تعكس حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث التوصل إليها والحصول عليها في ضوء أهداف بحثه، ويعبر عنها بمجموعة من الأسئلة والاستفسارات والإيضاحات، التي يطلب الإجابة عليها " (قندلجي ، 2019، ص 239). " وقد تستخدم المقابلة في المراحل الأولية للبحث في التعرف على أبعاد المشكلة ومتغيراتها، أو علاقة معينة، كما تستخدم لاختبار فروض معينة وتطويرها، أو صياغة وإقتراح فروض بحثية جديدة، أو لتجميع بيانات ومعلومات ذات أهيمة لأهداف البحث، أو للتحقق من صدق نتائج معينة، وتقف على تفضيلات وقيم الفرد وإتجاهاته، وتجعل من الممكن قياس ما لديه من معلومات ومعرفة " (ساعاتي، 2014، ص 169). " وتعتبر من أيسر الأساليب التي يتم استخدامها في مجال المناهج التعليمية، يتم ذلك عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة المعدة والمدروسة مسبقًا، قد يتم إجراء المقابلات الفردية بدون إعداد مسبق للأسئلة، إلا أنها تعتمد على مناقشة بعض المبادئ العامة التي تستند إليها المناهج التعليمية، والميزة الرئيسية لهذا الأسلوب، وخاصةً عند استخدام أسئلة معدة مسبقًا، هي فرصة التعرف على آراء متنوعة من قبل فريق الخبراء بشأن أسئلة معينة تتعلق بالمنهاج، كما أن المقابلات الحرة بدون أسئلة مُحددة مُسبقاً تعتبر ذات فائدة لا يمكن تجاهلها، حيث يُظهر هذا الأسلوب بعض القضايا والأمور الهامة التي قد لا تكون واضحة في أذهانهم أثناء عملية التخطيط وإعداد المناهج وموادها التعليمية " (اللقاني، 1995، ص ص 105-106). وفي المقابل " هناك مقابلات منظمة، والتي لا تختلف كثيرا في طبيعة أسئلتها عن الإستبيان، تكون إجابتها محددة، أي أنها من نوع الأسئلة محددة الإجابات والبدائل " (قندلجي، 2019، ص 239).

5.5. تحليل المحتوى:

عرّف حسين (1983) تحليل المحتوى تعريفا إجرائيا، حيث أشار بأنه: " أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث الشكل والمحتوى تلبية للإحتياجات البحثية المصاغة في تساؤلات البحث أو فروضه الأساسية، طبقا للتصنيفات الموضوعية التي يحددها الباحث (الهاشمي وآخرون، 2010، ص 317). وتفيد هذه الأداة "في تقويم المناهج التعليمية لتحديد جودة محتوى أية مادة تعليمية أو محتوى منهاج تعليمي ومطابقته للأهداف التعليمية المحددة، ومدى شموليته وتكامله، يعمل هذا الأسلوب عمودياً على مستوى مراحل التعليم

المختلفة، وأفقياً مقارنةً بالمناهج الأخرى لنفس الصف الدراسي، وتحديد مدى كفايتها في تحقيق الأهداف المرجوة، بالإضافة إلى ذلك، يساعد هذا الأسلوب في التعرف بشكل علمي ومنظم على اتجاهات المادة التي يتم تحليلها، وكذلك يساعد على فهم خصائص المحتوى بدقة، من دون التأثر بالانطباعات الشخصية أو العمليات العشوائية، وفي الأساس يهدف هذا الأسلوب إلى ضمان الموضوعية والدقة في التحليل، تُستخدم هذه الأداة في تحليل محتوى الكتب الدراسية لتقدير جودتها وإخراجها وطباعتها، ولتقييم سلامة لغتها ومحتواها، ولمعرفة مدى توافقها مع الأهداف التربوية المحددة لهذه الكتب، يتم تحليل محتوى أية مادة علمية باستخدام نتائج التحليل، على مدى الدقة والجودة في الأداة المستخدمة ومصداقية معاييرها، ومدى إجرائية وثبات وحدات التحليل وفئاته في هذه الأداة، وتعتمد دقة نتائج تحليل المحتوى على خبرة ومهارة الشخص القائم بالتحليل في هذا المجال " (الحريري، 2012، ص 106).

6.5. التقرير الذاتي:

" يعتبر التقرير الذاتي نمطا من أنماط التقويم التربوي، في إعطاء الفرد تقريرًا عن خاصية تتعلق به شخصياً وترتبط بسلوكه أو ميوله، إذ يعتمد هذا النوع من التقويم على أدوات تقييم الأداء الشخصي للفرد بغض النظر عن صحة أو خطأ استجاباته، ويتم ذلك من خلال استخدام أدوات مثل الملاحظة المباشرة، والمقابلات الشخصية، والاستبانات، واستطلاعات الرأي، وغيرها، ويأخذ التقرير الذاتي شكل سلسلة من الاستجابات اللفظية أو الكتابية عبر أسئلة مقننة حول موضوع محدد، يساعد هذا النوع من التقويم المعلمين بشكل كبير في عمليات التقويم النفسي والتربوي للتلاميذ " (الحريري، 2012، ص 102).

7.5. البطاقة المدرسية:

" البطاقة المدرسية هي سجل شامل يسلط الضوء على دراسة شخصية التلميذ من جميع جوانبها، حيث تعكس هذه البطاقة التغيرات والتطورات التي يمر بها التلميذ خلال فترة تواجده في المدرسة. فهي تحتوي على معلومات شاملة تتعلق بجوانب التلميذ الجسمية والصحية والتعليمية والاجتماعية، فضلا عن الجانب العاطفي والاهتمامات والهوايات، والميول والاتجاهات التي يفضلها التلميذ من خلال اختياراته المتعلقة بمجال محدد أو موضوع معين، بالإضافة إلى الظروف المنزلية والبيئة المحيطة والعوامل المادية والاجتماعية التي تؤثر في تقدم التلميذ الدراسي، وتساعد في تفسير العديد من المشكلات المتعلقة بجوانب شخصيته لأجل تنميتها وتطورها" (حسين، 2013، ص 219). "وتُعَدُّ البطاقات المدرسية وسيلةً فعالةً لتطوير المنهاج التعليمي، حيث تسمح باستثمار اقتراحات التلاميذ في مجالات مختلفة، مما يساهم في تنمية قدراتهم الإبداعية وتحفيز رغبتهم في استكشاف معلومات جديدة في عملية التطوير التي تخص المنهاج التعليمي" (محي وجبر،2018، ص 8).

6. الأطراف المشاركة في تقويم المناهج التعليمية:

إن تقويم المناهج التعليمية أمرا مهما في مجال التعليم والواضح أن هذه العملية لا تتم إلا بمشاركة أطراف ذات صلة وثيقة بها. وفي هذا الصدد ترى الحريري (2012) بأن " التقويم الجيد للمناهج التعليمية يقوم على العمل ضمن فريق، وذلك للتعاون والتشارك، حيث يشارك فيه عدة أشخاص وتساهم فيه كل الأطراف المعنية من المختص والمعلم والأستاذ والمدير والمشرف التربوي، وأولياء الأمور والتلاميذ وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية، وهذا بالطبع سينتهي بنتائج سليمة " (الحريري، 2012، ص 43).

وفي هذه العملية يكون لكل صنف من المقومين إسهام خاص حسب موقعه في العملية التعليمية يفيد في تحسين المنهاج وتطويره. ومن بين المقومين للمنهاج التعليمي نجد " التلاميذ الذين لهم الدور المهم في تقديم الملاحظات والاقتراحات حول تحسين المناهج التعليمية، بالإضافة إلى مشاركتهم في اتخاذ قرارات متعلقة بتطويرها بناء على احتياجاتهم وميولاتهم، وفي هذا التوجه أشار 'فيلينج' (Fielding , 2004) أن الاهتمام بموقف التلاميذ بدأ مع الستينات من القرن الماضي من خلال ما يسمى 'بسماع صوت التلميذ' في التعليم، والعمل والدراسة باعتباره وسيلة للحد من الاغتراب الدراسي الذي يشعر به الكثير من التلاميذ، ومن هذا المنطلق أصبح استيعاب صوت التلميذ وسيلة لتطوير المنظومة التربوية، وجعل المنهاج أكثر ملاءمة لاحتياجات التلاميذ واهتماماتهم " (محمد، 2019، ص 332).

وفي نفس السياق " أكد 'سوارات وأخرون' (Swarat & al, 2012) على ضرورة مشاركة التلاميذ المتعلمين في صياغة المناهج التعليمية وبنائها، كما أنهم يشاركون في تنفيذها، وأن التربية لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا شعر التلاميذ أنها تعبر عنهم بشكل شخصي، أيضا أشار 'إيفيد وآخرون' Eyvid & al, (2017) إلى أن مناسبة المناهج للتلاميذ وارتباطها بميولهم واهتماماتهم من الأمور الجوهرية في التربية، وأن بناء هذه المناهج يجب أن يتم من خلال التلاميذ أنفسهم " (محمد، 2019، ص 332).

" يحتاج التلاميذ في عصر العولمة إلى تشجيع التنوع وتوفير تجربة تعليمية تشملهم كشركاء في عملية التعديل والتغيير، بحيث يكون لديهم فرصة للمشاركة في تصميم التعلم الخاص بهم، والاستفادة من نقاط القوة من أجل تحقيق إمكاناتهم الكاملة. فتفعيل دور التلاميذ وجعلهم شركاء مؤثرين في التغيير يبدأ باحترام وتقدير الاختلافات ومراعاة التنوع بينهم سواء كان عرقي أو ثقافي أو لغوي أو جنسي أو أي نوع آخر من هذا التنوع، وإدراك أنّ كل تلميذ لديه خصوصيات ومميزات فريدة تميزه عن غيره، فينبغي أن تكتشف المدارس وتعزز مهارات وقدرات التلاميذ الفردية وتحدد جوانب القوة لديهم، لأجل السعي لتطويرها وتعزيزها، من خلال الاستفادة من نقاط القوة لدى التلاميذ يمكننا من تطوير المنهاج التعليمي ليشمل مجموعة واسعة من المعارف والمهارات،

وبذلك تعد المدرسة مرجع يحتوي على معلومات حول مهارات وقدرات كل تلميذ وجوانب القوة لديه، وبناء على هذه المعلومات توفر خبرات تعليمية فردية تلبي احتياجات ومتطلبات كل تلميذ بشكل مناسب (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016، ص 24).

" إن تفعيل دور التلاميذ كشركاء في التغيير يستلزم قبول تعدد الآراء ووجهات النظر وتشجيع التنوع، كما يشمل أيضًا رعاية وتنمية المواهب المختلفة التي يمتلكها التلاميذ...، والاعتراف بأن جميع المواهب والمهارات تستحق الاهتمام والتقدير، وبذلك تصبح الغاية والهدف من التعليم هو مساعدة كل تلميذ في تحقيق أقصى ما يمكنه تحقيقه من قدراته وإمكاناته. ولا يكفي أن نمكّن التلاميذ من المشاركة في تحسين وتغيير وتطوير خبراتهم وتجاربهم التعليمية الخاصة فقط، بل يجب أيضًا أن نمكّنهم من المشاركة في تغيير البيئة التعليمية بشكل عام، كما تشكل مشاركتهم أيضا في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمدرسة وعملية التعلم، وبذلك تحسين المجتمع وتطوره. فالتركيز على دور التلاميذ كقوة فاعلة ومساهمة في عملية التغيير التربوي، ولا ينبغي تجاهلها وتهميشها، وبدون وجود التلاميذ، لن يكون هناك وجود للمعلمين، فالتلاميذ في المدارس هم جزء أساسي ومهم في عملية التعليم والتعلم، وعلينا أن نولي اهتمامًا كبيرًا لآرائهم وأصواتهم" (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2016، ص ص 24– 25). وفي هذا المجال " أظهرت عدة دراسات وجود أفكار وتصوّرات وتمثلات لدى التلاميذ حول مختلف المواضيع التي يدرسونها، وبالتالي من الضروري التركيز على تلك التصوّرات والتمثلات والاهتمام بالمعارف والتجارب التي اكتسبها المتعلم من قبل، وجعلها جزءًا أساسيًا في العملية التعليمية " (الدريج، 2000، ص ص 22– 23).

7. نماذج في تقويم المناهج التعليمية:

من خلال إطلاع الباحث على مجموعة من نماذج تقويم المنهاج التعليمي، تبين أنها تخضع لمجموعة من الخطوات التقويمية، لكن اختلفت هذه النماذج في اختيار الخطوات المتبعة وتحديدها، والإستراتيجيات المعتمدة في كل نموذج، فمن الباحثين من اعتمد على إستراتيجية التقويم النهائي للمنهاج التعليمي، وأرتكز بعضهم على دراسة الأهداف العامة والخاصة، ومخطط الشمولية لتوجيه وتقويم المناهج ومخرجاتها، كما استخدم البعض الآخر إستراتيجية تحقيق الأهداف لتقويم المنهاج، وإستراتيجية التقويم الكلي لمكوناته.

ويمكن عرض أهم هذه النماذج كما يلي:

1.7. أنموذج تايلر (Taylor, 1949) للتقويم (نموذج المخرجات مدى تحقيق الأهداف):

" يركز 'تايلر' (Tayler, 1949) في نموذجه للتقويم التربوي على الأهداف، فهو بذلك يبدأ بتحديد الأهداف وصياغتها وفقا للمتعلم وبيئته ومجتمعه المعاصر وموضوع الدراسة كمصادر للأهداف، بحيث يكون

هناك ترابط ما بين خبرات التعلم والمحتوى التعليمي، والغرض من التقويم هو تحديد مدى تحقيق الأهداف المرجوة من المناهج والتعليم، والتقويم لتايلر وفقا لـ (Glatthorn & al, 2019) يتبع الخطوات الآتية:

1- تحديد نتائج التعلم المقصودة (الأهداف التربوية).

2- تحديد وتنظيم الخبرات التعليمية.

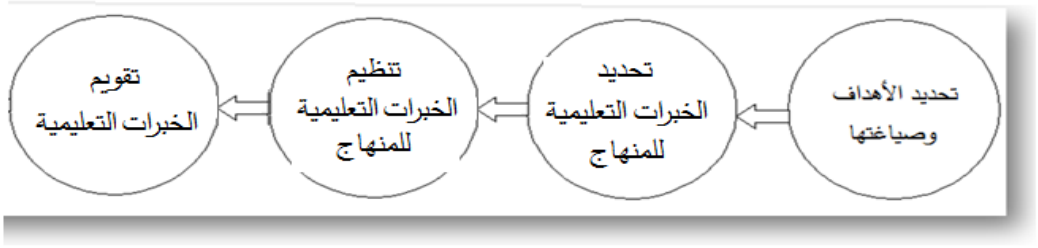
3- اختيار أدوات التقويم والتحقق من صلاحيتها قصد الحصول على نتائج.

4- تحليل النتائج للحصول على نقاط القوة والضعف.

5- استخدام النتائج لإجراء التعديلات اللازمة.

على الرغم من أن نموذج 'تايلر Tayler' سهل الفهم والتطبيق، وأنه وضع أساسًا لنماذج التقييم اللاحقة، إلا أنه تم إنتقاده كونه غير مفيد في تحديد أسباب فشل المناهج التعليمية لأنه يتجاهل عملية التعليم بالإضافة أنه لايقترح كيفية تقييم الأهداف " (Endeley and Zama, 2021, p 182).

ويمكن تمثيل هذا النموذج بالشكل التالي:



مخطط رقم (04): أنموذج تايلر (Taylor, 1949) للتقويم.

2.7. أنموذج إيزنر (Eisner,1979) للتقويم:

" يعتمد نموذج 'إيزنر' (Eisner, 1979) على التقدير النوعي في التقويم على أساس أن المُقيّمين للمناهج يجب أن يستخدموا الذاكرة الإدراكية لتقدير ممارسة المناهج التعليمية، بحيث يكون لهم معرفة متخصصة في التعليم وأيضا معرفة كيفية تقويم ما تنفذه المدرسة، ويتطلب التقويم اكتشاف ومساعدة الآخرين على رؤية الجوانب الخفية للظاهرة، وأن يدرك المقوم التربوي أساسيات الحياة التعليمية ويربطها ببنية الفصل الدراسي ولهذا النموذج خمسة أبعاد وهي:

1- بعد تحديد الأهداف وهو ما تريد المدارس تحقيقه أي تحديد الأهداف العامة للتعليم والأهداف المحددة للمواد الدراسية.

2- بعد هيكلي للتعليم ويشير إلى كيفية تنظيم الموضوعات والوقت والأدوار؛ وفيه يتم التأكيد على الفصل وتعزيزه من خلال هيكل إداري.

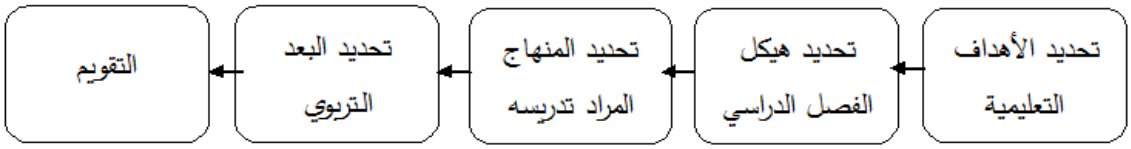
3- بعد منهاجي وينظر له إلى المنهاج المقصود الذي يتضمن ما سيتم تدريسه من المواد والأنشطة المتوقعة والأهداف بالإضافة إلى الطريقة التي سيتم بها تنظيم المناهج التعليمية.

4- بعد تربوي وفيه يعتمد 'إيزنر Eisner' على المنهاج العملي أي التعلم التجريبي وهو المنهاج الذي ينفذ في سياق الفصل الدراسي، ويكون للمنهاج أثر على التلاميذ إلا إذا تغيرت سلوكاتهم التعليمية.

5- بعد تقويمي بحيث يتم تصميم أدوات التقويم لجمع المعلومات حول ما يهم المعلمين والاختصاصيين من وجهة نظر تربوية، فيعتبر التقويم عنصر حاسم في إصلاح المدرسة، والتقويم في المدارس من خلال الإجراءات التي تمثل القيم وعمليات التدريس وجودة ما يتم تدريسه، وكذلك نتائجها، كلها موضوعات مناسبة لنهج مناسب للتقييم التربوي.

على الرغم من أن نموذج 'آيزنر' يوسع وجهة نظر التقييم ليشمل التذوق الجمالي، فقد تم انتقاده لافتقاره إلى الدقة المنهاجية (Glatthom & al, 2008)" في (Endeley and Zama, 2021, pp 183-184).

ويمكن تمثيل مراحل هذا النموذج بالشكل التالي:



المخطط رقم (05): أبعاد أنموذج إيزنر (Eisner,1979) للتقويم.

3.7. أنموذج الشبلي (نموذج التقويم النهائي للمنهاج) 1984:

" يعني بالتقويم النهائي: ذلك التقويم الذي يتم استخدامه في نهاية تنفيذ المنهاج، سواء كان المنهاج يستند إلى نموذج تجريبي، أم أنه منهاج مستمر يعمل به، ويهدف هذا التقويم إما لتقويم الجدوى وفعالية المنهاج، أو للمساهمة في تحسينه وتطويره أو لاتخاذ قرارات، وأن هذا التقويم لا يغفل التقويم النهائي للمنهاج بل العكس يجعل بناء المنهاج أو التقويم النهائي ينظر للمنهاج كله نظريا وتطبيقيا، خططا وتنفيذا، ويتضمن الأنموذج خمس مراحل هي:

المرحلة الأولى: بناء برنامج التقويم (وضع خطة التقويم).

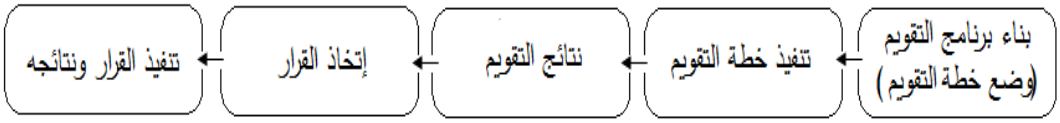
المرحلة الثانية: تنفيذ التقويم على المنهاج التعليمي.

المرحلة الثالثة: نتائج التقويم.

المرحلة الرابعة: اتخاذ القرارات.

المرحلة الخامسة: تنفيذ القرار ونتائجه.

والمخطط التالي يبين أنموذج الشبلي للتقويم:

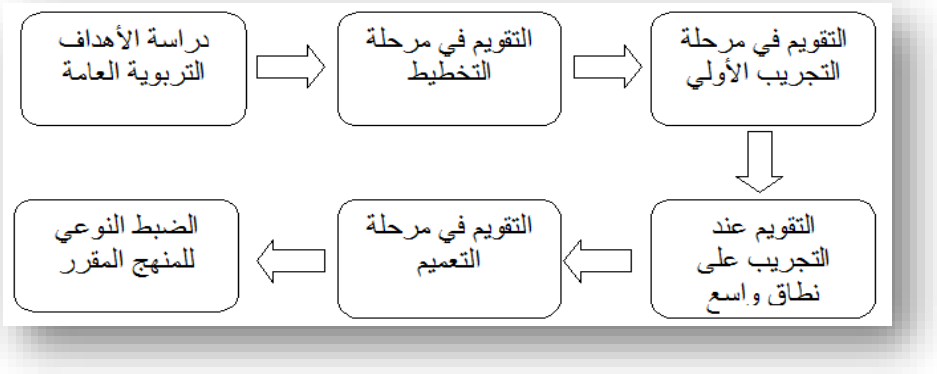


المخطط رقم (06): أنموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهاج 1984" (حسين، 2013، ص 265).

4.7. أنموذج اللقاني للتقويم (1989):

" يسعى هذا الأنموذج إلى دراسة الأهداف العامة للتربية وما تتضمنه من أهداف خاصة، ويحدد هذا الأنموذج معايير لتقويم الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس ومراجعتها؛ ومن ثم التجريب لنطاق أوسع؛ والتقويم في مرحلة التعميم، وأكد الضبط النوعي للمنهاج أو البرنامج المطور، وفق الخطوات الآتية:

1- دراسة الأهداف العامة والخاصة.
2- التقويم في مرحلة التخطيط.
3- التقويم في مرحلة التجريب الأولي للمواد والطرائق.
4- التقويم عند التجريب على نطاق واسع.
5- التقويم في مرحلة التعميم.
6- الضبط النوعي للمنهاج المقرر" (حسين، 2013، ص 273).



المخطط رقم (07): أنموذج اللقاني للتقويم (حسين، 2013، ص 273).

5.7. أنموذج (CIPP, 2003) للتقويم:

" يصف صاحب هذا النموذج 'دانيال ستوفلبيام' (Daniel Stufflebeam) بأنه: إطار شامل لتوجيه تقويم البرامج والمشاريع ومخرجاتها وأنظمة التقييم (Stufflebeam, 2003, p 31)، و يحدد نموذج CIPP بأربعة أبعاد مختلفة للتقويم وهي: احتياجات المدرسة والظروف المحيطة بها ثم المدخلات والعمليات والطرق المستعملة وأخيرا المخرجات، ونعرض هذه الأبعاد كما التالي:

– المرحلة الأولى: تقويم السياق ويشمل هذا البعد تقويم كل ما يحيط بالمدرسة من احتياجات ومشاكل متعلقة بالمنهاج التعليمي، حيث يتم تقويم جودة التعليم بواسطة التعرف على تاريخ المدرسة وأهدافها وخليتها.

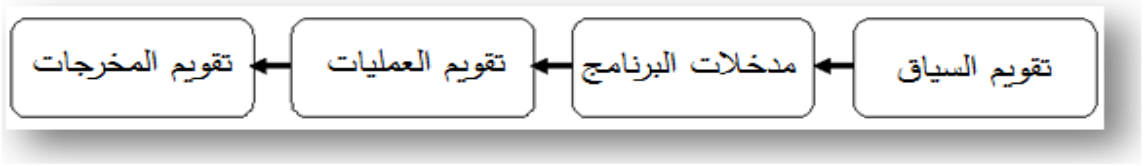
– المرحلة الثانية: المدخلات، يحدد تقويم المدخلات الموارد المستخدمة لتطوير المنهاج من أشخاص وأموال ومعدات وخبرات مخططة وإستراتيجيات مختارة لتنفيذ المناهج.

– المرحلة الثالثة: ويتم فيها تقويم العمليات داخل المنهاج مثل تقييم الأنشطة التعليمية وطرائق وأساليب التدريس المستعلمة والمنفذة أثناء تنفيذ المناهج.

– المرحلة الرابعة: ويتم فيها تقييم مخرجات المنهاج المتمثلة في النتائج قصيرة المدى أو طويلة المدى والمقصودة وغير المقصودة للمناهج التعليمية.

من خلال المراحل الأربع لأبعاد هذا النموذج، يتم اتخاذ خطوات محددة، مع تحديد أنواع القرارات، ثم يتم تحديد أنواع البيانات اللازمة لاتخاذ تلك القرارات؛ وبعدها يتم جمع هذه البيانات؛ ثم يتم وضع معايير تحديد الجودة، ويتم تحليل البيانات بناءً على هذه المعايير، وأخيرا يتم توفير المعلومات اللازمة لصانعي القرار، عن (Glatthorn, 1987, pp 273-274)" في (Endeley and Zama, 2021, p p 182).

ونمثل مراحل هذا النموذج بالشكل التالي:

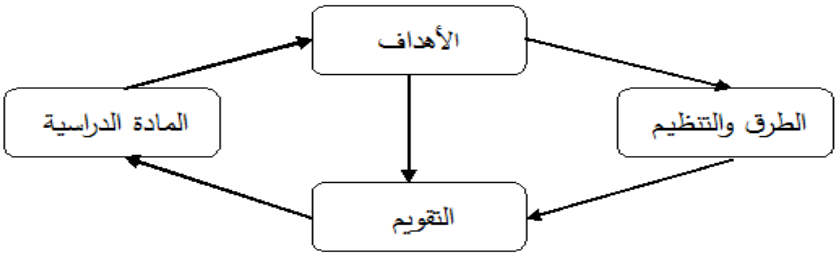


المخطط رقم (08): أنموذج CIPP، (2003) للتقويم.

6.7. نموذج هيريك (Heric) للتقويم:

"وهذا النموذج يبين لماذا نُعلم (أهداف المنهاج)، وماذا سنستخدم من خبرات لتحقيق هذه الأهداف، وما طرائق التدريس ومداخله التي ستستخدم، وكيف تتم عملية التقويم. ويتضح من الشكل أن عناصر المنهاج ترتبط ببعضها البعض، كما أن التقويم يرتبط بكل منها ويشملها جميعا" (السعيد، 2019، ص 24).

"ويمكن تمثيل هذا النموذج بالشكل التالي:



المخطط رقم(09): أنموذج هيريك (Heric) للتقويم.

وبعد عرض عدد من نماذج تقويم المناهج التعليمية ودراستها يمكن إعداد وتصميم نموذج تقويم خاص وفق توجهات النظام التربوي الجزائري الحالي وأهدافه، ووفقا لطبيعة واحتياجات وميولات وقدرات التلاميذ، وكمرجع لبناء وتصميم نموذج تقويم نستند إلى ثلاثة تصنيفات في هذا المجال وهي كالآتي:

1- "تصنيف 'كولن لي' (Collin Lee, 1973) للنماذج وفقا للوظيفة التي يقوم بها وهو التصنيف الثالث الذي يسمى بالنموذج المعياري، والذي يحدد ما إذا كانت ممارسات النظام أو الموقف تؤدى كما ينبغي أن يكون.

2- تصنيف 'بيتر هول' (Peter Hall) خاصة تصنيفه الثاني المتعلق بالنماذج المتحركة (الديناميكية) والتي تهتم بالقضايا الحيوية وتتغير دائما بسبب العوامل المؤثرة فيها داخليا وخارجيا كالقضايا التعليمية التي تتطلب دراسة القرارات وفق تتابعها الزمني، فيبرز دور النماذج هنا في اتخاذ أفضل القرارات في المستقبل القريب.

3- ووفقا للنموذج التخطيطي لتصنيف 'إبراهيم عميرة' (1989) الذي يعتمد على الرسوم بأشكالها وأنواعها، ويصف مكونات النظام والعلاقة بينها، والمنتشر أكثر في الميدان التربوي كالخرائط، والرسوم البيانية والرسوم الإيضاحية والنماذج التعليمية كنماذج بناء المناهج وتطويرها" (السميري، 1997).

من خلال عرض ما سبق واستنادا إلى التصنيفات الثلاثة للنماذج السالفة الذكر يقترح الباحث نموذج مبسط لتقويم المناهج التعليمية الخاصة بنهاية مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر، الهدف منه معرفة مدى توافق وتطابق هذه المناهج مع تصورات واحتياجات وميولات التلاميذ وقدراتهم، أي إصدار أحكام في ضوء معايير داخلية في آخر عملية التقويم وهو ما تبناه الصنف الثاني من التصنيف الرباعي لبوفام (Buffam)، بحيث يتكون الأنموذج المقترح من ثلاثة متغيرات وهي كما يلي:

أولا: التلاميذ باعتبارهم مقومين، يصفهم المنهاج الحديث بمحور العملية التعليمية، وشركاء في بناء وتطوير المناهج، ولهم القدرة على إبداء الرأي وإظهار التصورات نحوها.

ثانيا: التقويم وهو إصدار حكم كمي أو كيفي على المنهاج، أي إعطاء درجة تقويمية من طرف التلاميذ تحدد

مستوى الرضا عن المنهاج، إما بدرجة مرتفعة، أو بدرجة متوسطة، أو بدرجة منخفضة.

ثالثا: المنهاج التعليمي المراد تقويمه وهو المنهاج المنفذ من طرف الأستاذ داخل القسم من المنهاج الرسمي، وما يتم تدريسه بالفعل لفائدة التلاميذ في مستوى دراسي معين.

ونحدد خطوات هذا النموذج الذي يعتمد في التقويم على التصور الشامل لدى التلاميذ للمناهج التعليمية المنفذة كما يلي:

1- **المرحلة الأولى:** تحديد خطة التقويم وتشمل موضوع التقويم وفئة المقومين والأدوات اللازمة لجمع البيانات

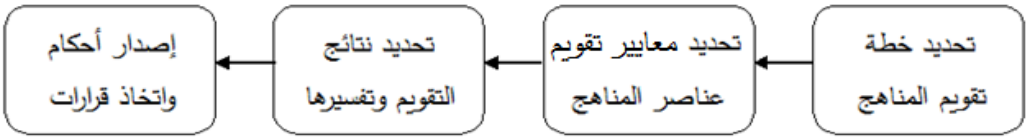
مع تحديد الحدود الزمنية والمكانية لتنفيذ النموذج.

2- **المرحلة الثانية:** تقويم المنهاج وفيه يحدد تقويم مكوناته وعناصره الداخلية وفق معايير ومؤشرات متمثلة في مجموعة من السمات والخصائص تكون متوفرة في كل من الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي، وطرائق التدريس وعمليات التقويم، تعرض على التلاميذ في شكل إستبيان للإجابة عليها.

3- **المرحلة الثالثة:** ويتم فيها الوصول إلى نتائج التقويم وتنظيمها وتصنيفها ثم تحليلها وتفسيرها مع جمع الاستنتاجات حولها.

4- **المرحلة الرابعة:** يتم إصدار أحكام استنادا إلى نتائج التقويم وفقا للمستوى أو الدرجة المحصل عليها في عملية تقويم المنهاج، وعلى أساسها نتخذ قرار حول المنهاج، فإذا كان يحقق اهتمامات وميولات واحتياجات التلاميذ فيحكم عليه بالإبقاء وإذا كان العكس فوجب تحسينه وتحديثه أو تغييره.

ونلخص في الشكل الآتي نموذج التقويم المقترح من طرف الباحث كما يلي:



المخطط رقم (10): أنموذج لتقويم المنهاج التعليمي مقترح من طرف الباحث.

خلاصة الفصل:

خلص الباحث في هذا الفصل إلى أن تقويم المنهاج التعليمي هو مفهوم شامل وعملية مستمرة ومطلب أساسي لتطوير العملية التعليمية، وتبدأ بجمع المعلومات وتحليل وتفسير البيانات وتنتهي باتخاذ القرارات، وفقا لمعايير محددة مسبقا. بحيث تساعد عملية تقويم المنهاج التعليمي في تحسين العملية التعليمية، كما تساهم في تحديد الأساليب التعليمية الأكثر فاعلية والمواد التعليمية الأكثر ملاءمة لاحتياجات التلاميذ. وبالتالي، يمكن تعديل المنهاج وتحسينه بناءً على النتائج الواردة من عملية التقويم. وتسمح للمختصين بتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير في المناهج التعليمية، وبالتالي تحديد فعاليتها، وتفيد المعلمين والأساتذة على تسهيل عملية التدريس وتوفير خطة واضحة لتنظيم الدروس والمواضيع بطريقة منطقية، وتمكنهم من تقديم المعارف لدى المتعلمين بطريقة تسهل استيعابها لديهم.

ويتيح إشراك التلاميذ كمقومين للمناهج التعليمية الفرصة للتعبير عن آرائهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم بشأن هذه المناهج، التي تمكنهم من توفير نظرة مفيدة من منظورهم كتلاميذ تهدف إلى مساعدة المدرسين والمعلمين على اختيار طريقة تنفيذ المنهاج التعليمي داخل الصف على الخصوص وتطوير عملية التعليم والتعلم بصفة عامة، مما يشعرهم بأن آراءهم مهمة وصوتهم مسموع فيزيدهم الثقة بالنفس ويرفع مستوى الروح المعنوية لديهم، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات التي تعتبر من الجوانب الأساسية في المواقف التعليمية.

ولإجراء عملية تقويم المنهاج يتطلب رؤية واضحة لأهداف التعلم، ودراسة للاحتياجات التعليمية التي تفيد المختصين والمدرسين قصد بناء معايير تقويم ملائمة لمتطلبات التلاميذ والمجتمع وجملة التغيرات الطارئة، كما يستدعي في هذه العملية تحديد الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة واللازمة و التدريب عليها والحصول على المعرفة الكافية لتنفيذها.

و تخضع عملية تقويم المنهاج التعليمي لمقاربة مستقبلية، إذ يتم التركيز على تقويم وقياس إمكانيات التلاميذ للتعلم وتحسينها على المدى البعيد، فهي عملية مهمة في المجال التربوي إذ تساهم في تنظيم وتحسين التعليم والتعلم بشكل دوري.

الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

1. مدخل.

2. الدافعية للإنجاز.

1.2. مفهوم الدافعية للإنجاز.

2.2. مكونات الدافعية للإنجاز.

3.2. أنواع الدافعية للإنجاز.

4.2. خصائص الدافعية للإنجاز.

5.2. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.

6.2. النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.

7.2. وظائف وأهمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

8.2. قياس الدافعية للإنجاز.

9.2. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ والمنهاج التعليمي.

خلاصة الفصل .

1. مدخل:

يتمحور الدور الأساسي للعملية التربوية في تهيئة المتعلم ليكون عضوًا فاعلا في مجتمعه، وباعتبار المدرسة بمثابة المكان الذي تحدث فيه عملية التعليم والتعلم، يبقى دورها بارزا كنظام يتأثر بالعلاقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم. كما أنها تعمل على تنمية وتطوير المجتمع عن طريق الخبرات والنشاطات التعليمية المتنوعة التي توفرها، وبتأدية أدوار مختلفة بشكل أساسي من خلال المناهج التعليمية. ولا يقتصر دورها على نقل المعرفة فحسب، بل إنها بيئة تعليمية تساهم في تشكيل سلوكيات المتعلمين، وتحفيزهم وتشجيع رغبتهم في التعلم وبالتالي الرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

وقد أولى الباحثون والتربويون أهمية وعناية فائقة لموضوع الدافعية، لما لها من تأثير على السلوك الإنساني، ويمثل الدافع للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، ويعتبر مكونا جوهريا في سعي الفرد للوصول إلى مستوى من التفوق، وعاملا أساسيا في تحريك سلوكه وتوجيهه نحو الهدف المراد تحقيقه، وإثارة الأنشطة الهادفة والموجهة لديه. فالدافعية للإنجاز في العملية التربوية هي من الشروط الأساسية للحصول على التعلم الحسن والمرغوب فيه، حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، ولدى المتعلمين مجموعة من الرغبات والتطلعات والحوافز التي تجعلهم مختلفين عن غيرهم حسب بيئتهم، وشخصيتهم، وحياتهم النفسية والاجتماعية التي لها دور في بعث الدافعية للتعلم والإنجاز.

" واستند مفهوم الدوافع قديما إلى تلبية الاحتياجات الفسيولوجية لكل من بقاء الفرد وبقاء الجنس البشري، وبعدها نسبوه المنظرون للاحتياجات المادية. ودراسة الدافع يعود إلى الفلاسفة اليونانيين... فاستعمل الإغريق لأول مرة الدافع وربطوه بمفهوم الأهداف، والتي تم تصنيفها إلى احتياجات العقل والجسم، وكانت نظرية 'أفلاطون' عن الدافع البشري هي نقطة الانطلاق بين فلسفة 'سقراط' القائلة بأن المعرفة من خلال العقل وحدها تخلق الدافع للعمل، ونظرية 'أرسطو' التي أشارت إلى العقل والجسد وربطت بينهما، كما أن الفكر الذي يتعلق بتلبية احتياجات الإنسان يؤدي إلى الدافع. وقدم 'ديكارت' مزيدًا من التقدم في دراسة التحفيز من خلال إدخال التفاعل، واقترح أن العقل والجسد منفصلين، ولكنهما يؤثران على بعضهما البعض بطريقة نفسية فيزيائية، وتؤثر معتقداتنا وعواطفنا ورغباتنا (العقل) على أحاسيسنا الجسدية (الجسم) والعكس صحيح، مستنتجا أن الدافع هو نتيجة مباشرة للعلاقة بين العقل والجسد " (Wang, 2018, p 444).

وأخذ موضوع الدافعية العديد من التفسيرات والتعريفات المتناولة لها، وذلك حسب التوجه والإطار النظري

لكل دارس والمدرسة النفسية المنتمي لها كما يلي:

جاء في معجم المصطلحات التربوية والنفسية " أن الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه، وميوله وإهتمامته)، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات) " (شحاتة والنجار، 2003، ص 184). وحسب المعجم التربوي (Lexique Pedagogique) الدافع: "هو استعداد داخلي فطري أو مكتسب، عضوي أو اجتماعي أو نفسي، يثير سلوكا ذهنيا أو حركيا، يسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية" (شنان، 2009، ص 90). وقدم كل من فاليروند وتيل (Vallerand, R. J, Thill, E, 1993) تعريف للدافعية بأنها "بناء افتراضي مستخدم لوصف القوى الداخلية والخارجية التي تنتج بداية السلوك واتجاهه وشدته واستمراره" (p18). ويشير كل من 'بينتريش وشنك' (Pintrich & Schunk,2002) بأن الدافع هو " العملية التي يتم بواسطتها استثارة النشاط، توجيهه واستمراره" (Chaudhary, 2018, p 17). ويذكر معمرية (2013) في كتابه سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز بأن الدافع هو: " طاقة داخلية تستثير السلوك، وتوجهه نحو هدف معين، وفق خبرات الفرد ومتطلبات السياق الاجتماعي، والدافع لا يلاحظ مباشرة، وإنما يستنتج من السلوك، أو يفترض وجوده (تكوين فرضي) حتى يمكن تفسير السلوك" (معمرية، 2013، ص 15). أما 'الهروتي' (2017) فيعرفها بأنها: " طاقة داخلية كامنة تعبر عن حاجة نفسية أو فسيولوجية تعمل على خلق حالة تثير السلوك وتوجهه، ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي في إطار اختيار الاستجابة المفيدة له وظيفيا في عملية تكيفه مع محيطه الخارجي لإشباع حاجة معينة أو لتحقيق هدف معين " (الهروتي، 2017، ص 48). كما تعرفها كل من البكري وعجور (2011) بأن: "الدافعية هي المحرك الذي يقف وراء السلوك الإنساني، ولكي يحدث السلوك لابد من وجود دافع أو حافز معين يدفع الإنسان للقيام بالعمل والاستمرار فيه حتى يتم إشباع هذا الدافع وهنا يحدث التعلم، فالدافعية هي حالة تساعد على تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي" (البكري وعجور، 2011، ص 170).

وتباينت تعريفات الدافعية باختلاف المدارس النفسية، من بينها:

أ- **الدافعية حسب النظرية السلوكية (الإرتباطية):**

"يرى أصحاب هذه النظرية بأن الدافعية حالة داخلية أو خارجية تحرك سلوك وأداء المتعلم وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة. ومن بين زعماء هذه النظرية 'ثورندايك وسكينر

Thorndike et Skinner'. فقد اعتمد 'ثورندايك' على مبدأ الإشباع الذي يُكوِن الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويمها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك " (كوافحة، 2004، ص 144). " ويرى 'سكينر' أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية تسمى معززات، ويتضمن زيادة حدوث تكرار السلوك الذي أُتبع بمعزز، فإذا أراد المعلم زيادة أداء المتعلمين فعليه تقديم التعزيز الفوري بعد أداء كل عمل صحيح " (شبحة وبن الزين، 2021، ص 163)، " حيث أكد 'سكينر' على البيئة والوسيلة كعنصرين أساسيين يتحكمان في عملية التعلم، وأهتم بالبواعث الخارجية وأعتبرها مصدرا أساسيا في تعلم الاستجابات المرغوبة، ومن ثم افترض أن البيئة الخارجية كمصر للإثابة والتدعيم، وتعد مدخلا صحيحا لزيادة احتمال صدور استجابة معينة أو خفض هذا الاحتمال، وهو ما يعرف بالإشراط الإجرائي " (عليوة، 2023، ص 34). " ويأخذ 'هل' (Hull, 1952) بقانون الأثر الذي ينص على أن الفعل الذي يصاحبه الثواب الإيجابي يؤدي إلى استمراره والمواصلة على منواله أما إذا صاحبه الخيبة والعقاب أدى به الأمر إلى إزالته والتخلي عنه " (بن يوسف، 2008، ص 32).

ب- الدافعية حسب النظرية النفسية (التحليل النفسي):

" يرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه وإلى معرفة وتحقيق ذاته، وتعود هذه النظرية إلى الباحث 'فرويد Freud' الذي استخدم مفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك غير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهو ما يسميه 'فرويد' مفهوم الكبت " (كوافحة، 2004، ص 145). " والواضح أن ما قدمته نظرية التحليل النفسي من مفاهيم وتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته يساعد المعلم على فهم المزيد من سلوك تلاميذه يمكنه من تواصل أكثر فعالية معهم، مما يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل" (نادر وآخرون، 1999، ص 66)، " كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديه اللذة

والسرور ما يزيد من دافعية المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح " (شبحة وبن الزين، 2021، ص ص 163).

ج- **الدافعية حسب النظرية الإنسانية:**

" تركز هذه النظرية بالنسبة لموضوع الدافعية على العوامل الفطرية التي يزود بها الفرد منذ الولادة، ويعتبر هذا الاتجاه امتدادا لأصحاب المرجعية التأسيسية التي امتدت من 'أفلطون' حتى'ديكارت' اللذان دافعا على فطرانية الأفكار، وفقا لمميزات أساسية ومتتابعة للطبيعة البشرية التي تحدد السلوك. ويقترح 'رينيه ديكارت René Descarte' خمس صفات أساسية، تتفرع عنها جميع المشاعر الأخرى وهي (الإعجاب، الحب، الفرح، الحزن والكره)، ويرى بأنها هي التي تحدد سلوك الفرد وتوجهه. أما 'فرويد' (Freud, 1820) فإنه يقترح رغبتان أساسيتان تحركان سلوك الفرد وهما (الرغبة في الحياة، والرغبة في اجتناب الموت)، أما 'بيرون' (Pieron, 1935) فإنه يقترح مستويان أساسيان للحاجات بواسطتهما يمكن تفسير سلوك الفرد وهما: مستوى الحاجات البيولوجية المتمثلة في (الحاجة للهواء، الحاجة للماء والغذاء والحاجة للنوم) ومستوى الحاجات النفسية المتمثلة في (الحاجة للأمن، الحاجة للسلامة، والحاجة للتواصل)" (صوشي، 2007، ص 12). بينما وضع عالم النفس الأمريكي 'أبراهام ماسلو' (Abraham Maslow, 1943) نظريته في الدافعية، " إذ افترض أن الدافعية الإنسانية تنمو على شكل هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كالحاجة إلى تحقيق الذات غير أن هذه الحاجة لا يمكن إشباعها إلا إذا تم إشباع الحاجات الدنيا كالحاجة الفيزيولوجية وإذ حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا بنفس القوة فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها (Lieury. A et Fenouillet. F, 2006, p 11)" في (خلوفي، 2010، ص 76)، " وقد قام 'ماسلو' بترتيب الحاجات ترتيبا هرميا وصنف في قاعدة الهرم: **الحاجات الفيويولوجية** وهي المتطلبات الأساسية للحفاظ على توازن الجسم كالحاجة إلى الطعام والماء والهواء والنوم وغيرها، وعندما يتم إشباع هذه الحاجات تأخذ مكانها مباشرة حاجات المستوى الأعلى كحاجات دافعة للسلوك والتي تمثل **حاجات السلامة والأمن** سواء كانت بدنية أو نفسية والتي تظهر في مكان العمل كظروف العمل الآمنة والراتب والعناية الصحية وعندما يتم إشباع هذه الحاجات يتفرغ الفرد نحو إشباع **الحاجات الاجتماعية** التي تعكس النشاط الاجتماعي للأفراد والسعي لجذب الانتباه من أجل تحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة، حيث يرغب الفرد في إجراء المزيد من العلاقات مع الأفراد مع رغبة في التميز داخل الجماعة التي ينتمي إليها، وتظهر بشكل خاص في محيط العمل من خلال الحاجة للانتماء إلى جماعة العمل وربط علاقات صداقة

مع أعضائها والشعور بالتقبل من طرفهم، وإذا قام الفرد بإشباع هذه الحاجات يتحول إلى إشباع حاجات التقدير الذاتي والتمتع بالمركز، وتتمثل في شعور الفرد بالاحترام من طرف جماعة العمل والإحساس بالثقة في النفس وإنجاز المهام. أما أعلى مستوى في هرم الحاجات فيتمثل في **رغبة الفرد في تحقيق ذاته** وإثباتها وتطويرها عن طريق استثماره الجيد والمتفاني لكل كفاءاته وخبراته المهنية في الانجاز والنجاح في تأدية المهام ونيله لتقدير الناس وإعجابهم " (صوشي، 2007، ص ص 22- 23).

د- الدافعية حسب نظرية التعلم الاجتماعي:

" من أشهر رواد نظرية التعلم الاجتماعي الباحث 'ألبرت باندورا Albert Bandura '، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر فيها ويتأثر بها، حيث يتعلم سلوكيات الآخرين والكثير من المعارف والخبرات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة هذه السلوكيات، وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقا للنتائج التي تتبع سلوكيات الآخرين، وترتكز هذه النظرية على تأثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن جماعة سواء كان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أو التعاون معهم، وترى هذه النظرية أن الأفراد يضعون أهدافا معينة ويسعون إلى تحقيقها، ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى إشباع وتحقيق حالة من الرضا، الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها " (الزغلول، 2009، ص 166). "وتشير هذه النظرية في مجال الدافعية إلى أن التعلم السابق هو أهم مصدر من مصادر الدافعية فالنجاح أو الفشل لإستجابات معينة يؤدي إلى تفهم الأشياء التي تؤدي إلى نتائج إيجابية أو سلبية ومن ثم الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناتجة كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الخبرة المباشرة أو الخبرة الشخصية ليست ضرورية لإحداث التعلم الإجتماعي بل من الممكن إستعمال الخبرات غير المباشرة والتي تتم من خلال ملاحظة بعض الأشخاص الآخرين الناجحين أو الفاشلين في إستثارة بعض حالات الدافعية (إنصورة، 2015، ص 168).

هـ- الدافعية حسب النظرية المعرفية:

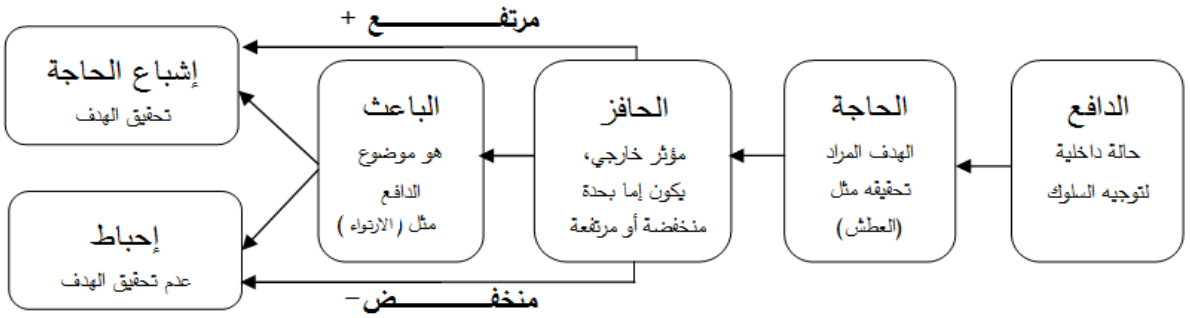
" ينتمي لهذه المدرسة مجموعة من الرواد الذين قاموا على إنشائها وبلورة مفاهيمها المختلفة أبرزهم 'بياجيه Piaget' ومنظرو مدرسة الجشتالت. حيث ينظر الجشتالت من بينهم 'كوهلر' (Koehler, 1935) و'كيرت كوفكا' (Kurt Koffka, 1941) إلى السلوك الإنساني ككل، وليس كجزئيات، ومن أبرز العوامل التي تساعد على تفسير الإدراك وفق نظريتهم، المنبهات الخارجية والكيفية

التي تنتظم بها الوحدات الإدراكية، ويرون أن فهم السلوك يكون من خلال التركيز على فهم الإنسان لنفسه ثم تعطي عناصر البيئة دورها. فقد تكون البيئة واحدة لكن الاستجابة لها متنوعة، بتنوع الأشخاص، ومن هنا ميّز أصحاب هذا الاتجاه بين البيئة الموجودة في الواقع، والبيئة التي يراها الإنسان ويدركها ويشعر بها، فالبيئة الأولى هي البيئة الجغرافية أو الواقعية، والبيئة الثانية هي البيئة السلوكية أو (المجال) التي تنطوي على مجموعة من الرموز لها دلالة محددة تثير الانتباه والاهتمام، وبهذا يكون المجال هو الذي يعين السلوك " (المومني، 2018، ص ص 123- 124). و تفسر الدافعية حسب الاتجاه المعرفي بأنها "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وهذا لمواصلة واستمرار الأداء من أجل الوصول إلى حالة من التوازن المعرفي وهي تقوم على الاختيار وأخذ القرار وبناء الخطط ومدى الاهتمام والتوقع للنجاح أو الفشل" (بن يوسف، 2008، ص 33). " والمحدد الرئيسي لسلوك الفرد هو معتقداته وتوقعاته وتخميناته وبذلك ينظر إلى السلوك على أنه ذو غرض وهدف موجه، ويركز على مقاصد واعية. وأن العقلانيين يركزون على الدافعية الذاتية بدلا من المعززات الخارجية " (الوزني، 2011، ص 47). وكذلك تفسر الدافعية حسب هذه النظرية "بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن أبرز هذه المفاهيم: القصد، النية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه " (نادر وآخرون، 1999، ص 64).

وارتبط مفهوم الدافعية ببعض المفاهيم الأخرى كالحاجة، الحافز، والباعث، وتعني الحاجة "الشعور بالاحتياج أو العوز إلى شيء ما، بحيث يدفع هذا الشعور الكائن الحي إلى الحصول على ما يفتقد إليه، والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها كالحاجة إلى الهواء والماء والطعام، ودرجة الحرارة المناسبة، والراحة والنوم... أو للحياة بأسلوب أفضل" (الشوربجي، 2003، ص 73)، أما الحافز "وهو كل ما يدفع الفرد إلى النشاط الحركي أو الذهني لتحقيق أغراض أو أهداف شعورية، مما يؤدي إلى خلق توتر يثير الفرد إلى المبادرة على إشباعها " (حمدان، 2007، ص 146). والباعث "وهو مجموع الموضوعات التي يهدف إليها الفرد وتوجه استجاباته سواء نحوها أو بعيدا عنها، ومن شأنها أن تعمل على إزالة حالة الضيق أو التوتر التي يشعر بها، ومن أمثلتها الطعام الذي يقابل حافز الجوع والماء الذي يقابل حافز العطش وهكذا " (عويضة، 1996، ص 23).

فالدافع الذي يمثل حالة داخلية لتوجيه السلوك لتحقيق هدف معين (الحاجة مثل العطش) وإشباع هذه الحاجة يقتصر على حدة الحافز (منخفض/ مرتفع)، والباعث هو موضوع الدافع مثل (الارتواء) وإشباع الحاجة يقتصر على حدة الحافز، فكلما كانت حدة الحافز مرتفعة تحقق الهدف، والعكس إذا كانت

حدة الحافز منخفضة لم يتحقق الهدف ويوضح المخطط التالي العلاقة بين الدافع والحاجة والحافز والباعث كالآتي:



مخطط رقم (11): العلاقة بين الدافع والمصطلحات الثلاثة: الحاجة، الحافز والباعث.

" وتصنف الدوافع من زوايا مختلفة وتتضمن ما يلي:

أ- **الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:**

– تتحدد الدوافع الأولية (البيولوجية) عن طريق الوراثة حيث تتصل اتصالا مباشرا بالحاجات البيولوجة الأساسية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس...إلخ.

– أما الدوافع الثانوية (النفسية) فتنشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها مثل دوافع التملك، السيطرة، الفضول والإنجاز " (البكري وعجور، 2011، ص 171).

ب- **الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:**

– " من الدوافع الداخلية الدوافع الفطرية المتمثلة في الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، وتسمى دوافع البقاء لأنها ضرورية في الحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية، وتمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد، تشمل هذه الفئة دوافع الجوع، العطش، الجنس، التخلص من الفضلات، النوم، الاحتفاظ بدرجة حرارة الجسم، تجنب الألم، التعب، الأمن والتنفس. وهناك دوافع أخرى كحب المعرفة، الاستطلاع، الاهتمامات والميول وغيرها.

– الدوافع الخارجية (الدوافع المكتسبة)، حيث أنها متعلَّمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقا لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع، وتشمل هذه الدوافع مجموعة الحاجات النفسية والاجتماعية مثل: الحاجة إلى الانتماء، الصداقة، السيطرة، التفوق والتقبل الاجتماعي وغيرها من الدوافع الأخرى. إن مثل هذه الحاجات تتطور لدى الأفراد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد في الأسرة والمدرسة والشارع ودور العبادة والمؤسسات التعليمية والاجتماعية الأخرى، وتلعب النمذجة أو المحاكاة دورا بارزا في اكتساب مثل هذه الحاجات وتتقوى وفقا لعملية التغذية الراجعة

المتمثلة في الثواب والعقاب التي يتلقاها الأفراد من المجتمع الذي يعيشون ويتفاعلون فيه " (الزغلول، 2012، ص ص 217- 218).

ج- **الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية:**

" الدوافع الشعورية هي دوافع تدخل ضمن وعي الفرد ويكون قادرا على معرفتها والتحكم بها أو إيقافها، أي أنها تكون تحت سيطرة الفرد وخاضعة لعقله الواعي، ومن الأمثلة عليها كالشعور بالبرد مثلا، أما الدوافع اللاشعورية فهي دوافع تَكمنُ وراء سلوك الإنسان وتصرفاته التي لا يَعرف سببا لها، وتكون صادرة عن عقله الباطني (اللاشعور) ومن الأمثلة عليها العقد النفسية كالغيرة المرضية " (البكري وعجور، 2011، ص 172).

ومن هنا نعتبر الدافعية عملية معقدة وشائكة، إذ ترتبط بالسلوك الإنساني وتتعامل مع العديد من المتغيرات الشعورية واللاشعورية للذات الإنسانية من أجل إشباع حاجاتها المتنامية، وتعتبر الدافعية للإنجاز واحدة من تصنيفات الدافعية ضمن صنف الدافعية النفسية الاجتماعية، والتي هي محل موضوع دراستنا.

2. الدافعية للإنجاز:

1.2. مفهوم الدافعية للإنجاز:

" يرجع مفهوم الدافعية للإنجاز إلى 'ألفرد أدلر Adller' الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وتبدأ تنمو وتتطور اعتمادا على الظروف البيئية وما يؤثر في سلوكه، إضافة إلى دور الوالدين الذي يعتبر العامل الأساسي في توجيه الطفل نحو السلوك المناسب والرغبة والإصرار في تحقيق النجاح من أجل مستقبل أفضل. إن الدافع للإنجاز لدى الفرد ربما حقق إشباعا لرغبات أخرى، فالحصول على درجات مرتفعة في المدرسة ربما ساعد الفرد على إشباع حاجاته للقبول الاجتماعي وتعاطف الآخرين وتجنب العقاب وينعكس ذلك على حياة الجماعة. لقد برز مفهوم الدافعية للإنجاز منذ بداية الخمسينات وفرض نفسه على الساحة العلمية، حيث ظهرت نظريات الحاجة إلى الإنجاز عند الإنسان التي قام بها 'ماكليلاند McClelland'، فهو يعد الدافعية للإنجاز عاملا طبيعيا عند كل الناس، وتظهر في كل موقف يتسم بالمنافسة والتحدي، وفي بداية الستينيات طور 'ماكليلاند' نفس هذه النظرية بهدف تطبيقها على مستوى المجتمعات مبينا العلاقة بين التقدم الاقتصادي الفعلي للشعوب ودافعية أبنائها إلى الإنجاز والتحصيل " (الرابغي، 2015، ص ص 155-156).

ونظرا لأهمية الدافعية للإنجاز عند الباحثين والدارسين في مجال علم النفس وما حظيت به من اهتمام

من طرفهم، قد اختلفوا في تعاريفها كل حسب اتجاهاته الفكرية كما يلي:

يعرف معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم الإنجاز بأنه: " قياس الاستجابة في وقت معين، وتثبيت الإنجاز يهدف إلى جعل ما تم تعلمه جاهزا دائما لمواقف التعلم الجديدة، ويذكر 'إبلى' (Aebli, 1969) أن الأداء الصحيح هو الذي يؤدي إلى زيادة الإنجاز" (إبراهيم، 2009، ص 159).

و يورد 'بالا و راو' (Bala & Rao, 2007) مجموعة من التعاريف لكل من الكتّاب التاليين: " يُعرف 'ماكليلاند' (McClelland, 1953) الدافع للإنجاز بأنه الاهتمام الداخلي للأداء، والنزعة للانخراط في الأنشطة ذات الأهمية قصد المنافسة رغبة في النجاح والتميز. وقد اعتبر 'أتكنسون' (Atkinson, 1964) دافع الإنجاز بمثابة نزعة نحو الاقتراب من النجاح، بواسطة توجيه السلوك وإستمراره في مجال محدد، ويعتبر من الأنشطة المهمة لدى الفرد. ووفقًا لـ 'هيكهاوزن' (Heckhausen , 1967) عُرف دافع الإنجاز على أنه: السعي نحو التميز والنجاح بأعلى مستوى ممكن، وقدرة الفرد للقيام بجميع الأنشطة التي توافق ذلك، وتنفيذها بالنجاح أو تجنب الفشل. ويركز تعريف 'موراي' (Murry, 1938) على أن الدافع للإنجاز: هو الحاجة إلى الإنجاز، الذي اعتبره رغبة في التغلب على العقبات والسعي إلى تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة " (Bala & Rao, 2007, p 51). بينما عُرفت الدافعية للإنجاز بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل " (خليفة، 2000، ص 96). كما عُرفت بأنها: " الرغبة نحو الكمال والإجادة من جانب الفرد كي يصل إلى إنجاز بعض ميادين النشاط " (الحسن، 2010، ص 17). في حين أشار القني (2020) " أن دافعية الإنجاز تتمثل في القوة التي تنتاب المتعلم في القيام بالعمل المطلوب بحماسة وتفاني وشيئا من المنافسة وتحقيق النجاح والرضا على ما يقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، والغاية التي يصل إليها وهو إشباع حاجاته المعرفية وزيادة الرضا عن النفس وتحقيق النمو المعرفي والريادة في سلوك الإنجاز" (القني، 2020، ص 196).

2.2. مكونات الدافعية للإنجاز:

لاحظ الباحث العديد من التباينات في تحديد طبيعة الدافعية للإنجاز وهذا انطلاقا من تعدد المفاهيم والنظريات، حيث رأى بعض الباحثين أنها تتألف من مكونات محدودة، بينما رأى البعض الآخر أنها تتألف من مكونات واسعة أو متعددة الأبعاد، وهي على قدر كبير من التعقيد والتشابك. فنذكر على سبيل المثال من مؤيدي المكونات المقلصة والمحدودة للدافعية للإنجاز ما أوضحه 'علاوي' (1998) الذي

" اقتصر على مكونين أساسين طبقهما على البيئة المصرية، الأول: دافع إنجاز النجاح والثاني دافع تجنب الفشل " (علاوي، 1998، ص 394). وما "حدده جيلفورد (Guilford,1959)، في ثلاثة مكونات وهي : الطموح العام، التحمل، والمثابرة على بذل الجهد" (سالم، 2013، ص 85)، كما تشابه تصنيف 'أوزبل' بتصنيف 'جيلفورد' من حيث تعداد المكونات وأختلف من حيث المعطيات، حيث "حددها 'أوزبل' (AusubeL , 1969) كما يلي:

1- الحافز المعرفي: والذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل أي أن الفرد يحاول إشباع حاجته في الفهم والمعرفة والمكافأة التي يحصل عليها من خلال اكتشاف معرفة جديدة في كونها تعينه على إنجاز مهامه لكفاءة أعلى.

2- تكريس الذات: بمعنى توجيه الذات، ويمثله رغبة الفرد في المزيد من المكانة والسمعة التي يحرزها عن طريق آراءه المتميزة، والملتزم في نفس الوقت بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

3- دافع الانتماء: ويتمثل في سعي الفرد للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي وأدائه ويأتي هنا دور الأولياء كمصدر أولي لإتباع حاجات دافع الانتماء، ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليها في تكوين شخصيته ومن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة " (حسان، 2007، ص ص 114- 115). بينما " اقترح محمد إسماعيل عمران (1980) أربعة مكونات لدافع الإنجاز هي: البعد الشخصي (يتمثل في الطموح، التحمل والمثابرة)، البعد الاجتماعي (يتمثل في التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم)، بعد السرعة والتنظيم (يتمثل في مهارة تنظيم الأعمال وسرعة أدائها)، بعد المستوى (ويتمثل في حرص الفرد على الوصول إلى المستوى الجيد، أو الممتاز في أداء الأعمال المختلفة) " (سالم، 2013، ص 86).

ومن مؤيدي المكونات الموسعة والمتعددة الأبعاد نجد ما توصل إليه كل من ميتشيل (Mchell, 1961) والخليفة (2006) . حيث أشار 'ميتشيل' في دراسته إلى أن " الدافعية للإنجاز تتكون من خمسة أبعاد وهي (عامل الإنجاز الأكاديمي، عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الإنجاز غير الأكاديمي، عامل الرضا عن الذات، وعامل الضغط الخارجي للإنجاز" (سالم، 2013، ص 85). كذلك قام 'الخليفة' بتصنيف خمسة أبعاد فرعية للدافعية للإنجاز، حيث قام بإعداد أربعة منها هي الأول، والثاني، والثالث، والخامس، أما البعد الرابع والخاص بالشعور بأهمية الزمن فهو من إعداد: محي الدين احمد حسين (1983)، وهي كما يلي:

1- " الشعور بالمسؤولية: ويشير إلى الالتزام والجدية في أداء ما يكلف به الفرد من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد.

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع: ويعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات، والرغبة في الإطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وابتكار حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.

3- المثابرة: وتمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد، والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية.

4- الشعور بأهمية الزمن (التوجه الزمني): الحرص على تأدية الواجبات في مواعدها، والالتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء في ما يتعلق بأدائه لبعض الأعمال أو في زياراته وعلاقاته بالآخرين، والانزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد.

5- التخطيط للمستقبل: وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتفادي الوقوع في المشكلات، وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفير كل من الوقت والجهد " (خليفة، 2006، ص ص21 23).

أما عبد المجيد (1985) فأعتبر أن الدافع للإنجاز دالة لسبعة عوامل هي: (التطلع للنجاح، التفوق وبذل الجهد والمثابرة، الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط، القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين، الانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها، تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجازها بدقة وإتقان، وأخيرا مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين) (عبد الله ،2003، ص 183).

بينما " حدد كل من 'موراي وهيرمانز Murray & Hermans' مكونات الدافع للإنجاز في تسعة أبعاد وهي كما يلي:

1- مستوى الطموح: أي الرغبة في الوصول إلى الأهداف المسطرة وبذل الجهد اللازم لذلك.

2- الرغبة في إعادة التفكير في العقبات: يعني تحقيق كل ما هو صعب والتغلب على الصعاب.

3- الإتجاه نحو المستقبل: ويتمثل في التخطيط المكثف للمستقبل.

4- الرغبة في الأداء الأفضل: يعني التفوق، الثقة بالنفس والمنافسة.

5- المسؤولية الفردية: أن تكون مسؤولا على نفسك والآخرين أي تتحمل نتائج عملك.

6- الاستقلال: أن يتحرك المرء وأن لا يكون مرتبط وأن يتحدى الأعراف.

7- السيطرة: أن يسيطر الفرد ويتحكم في بيئته الإنسانية وأن يؤثر في سلوك الآخرين ويوجهه عن طريق الإتحاد وإصدار الأوامر.

8- التنظيم: أي ترتيب الأشياء، أن يحقق النظام أو الاتزان أو الإتقان والترتيب والدقة.

9- البحث عن التقدير: هو الحاجة إلى التقدير عند ممارسة بعض المواهب وبلوغ أكبر مستوى من النجاح (مجدي محمد عبد الله، 1996، ص ص183-181) " في (برابح، 2020، ص 176).

3.2. أنواع الدافعية للإنجاز:

" يمكن تصنيف أنواع دافعية الإنجاز إلى اتجاهين رئيسيين هما:

الاتجاه الأول:

"يمكن تمييز نوعين أساسيين من دافعية الانجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

1. دافعية الإنجاز الذاتية:

ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز عند 'ماكليلاند McClelland' والذي يبدو مدفوعا بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح. كما تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف بل تعد معيارا مطلقا للانجاز.

2. دافعية الانجاز الاجتماعية:

تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف. والذي يمثل نشاطا وتنافسا في مواجهة المعايير التي يضعها الآخرون ومدفوعا بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح. كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف. فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الانجاز الاجتماعية " (الزهراني، 2014، ص 07).

الاتجاه الثاني:

"اتجه العلماء إلى دراسة دافعية الانجاز من حيث كونها بعدا هاما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة الدوافع الثانوية الاجتماعية، كما اتجهوا إلى دراسة مصدر الضبط في هذه الدافعية، وهل هذا الضبط داخلي المصدر بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والانجاز بدافع من داخله، واثقا من

قدرته على الانجاز وبذل الجهد والمثابرة، أو خارجي المصدر بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بظروف خارجة عن إرادته، معتمدا في ذلك على الصدفة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه في مجاله الحيوي، ومعتقدا في الحظ والقدر" (الزهراني، 2014، ص 08).

" واهتم المعرفيون بجانب الدافعية في التعلم، وقسموا الدافعية إلى نوعين، وميزوا بين نوعين من المتعلمين؛ المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية، وبذلك تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارتها إلى نوعين هما:

1. الدوافع الداخليـة:

يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقبل التلميذ على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء، وهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. ويعتقد المتعلم بأن مصادر التعزيز لديه داخلية، مستقل عن البيئة والآخرين، يعزو نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييد أو موافقة من الآخرين يشبع حاجاته الداخلية بنفسه، يركز على التعلم المتعمق، يركز على التعلم الفردي والذاتي، متفوق في التحصيل وأكثر استقلالاً يختبر نفسه بنفسه، يراقب مستوى تقدمه وتعلمه، ينظم مواعيد مذاكرته وبرامجه.

2. الدوافع الخارجيـة:

يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة، أو الوالدين أو الأقران... فالمتعلم قد يُقبل على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية، وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم. ويعتقد المتعلم بأنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، متعلقة بنشاطـه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين، يركز على التعلم السطحي الأتي المؤقت، متصلب الفكر يتصف بالجمود، أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل. ويوضح 'هيوت' (Huitt,2001) أهمية استثارة المعلم للدافعية في الفصل الدراسي, بما يؤدى إلى إقبال التلاميذ على المنهاج لما فيه من تحقيق وإشباع لحاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم. كما يجب على المعلم أن يعي الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. والتركيز على الدافعية الداخلية في الوقت الذى لابد فيه من أن يكتسب التلميذ قدراً من اشباعات الدافعية الخارجية " (الزهراني،2014، ص ص 08- 09).

4.2. خصائص الدافعية للإنجاز:

" وضح 'أتكنسون Atkison' خصائص الدافعية للإنجاز من حيث قوتها أو ضعفها في الآتي:

– القدرة على تحديد الهدف والوصول إليه، والإصرار عليه.

– التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف، وبذل الجهد، بحيث يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء" (الخليفة، 2000، ص 92).

– "الاستمرارية حيث يستمر سلوك الكائن الحي حتى يتحقق في حالة الإشباع المتتلاميذ.

– التلقائية أي أن للفرد القدرة على أن يحرك سلوكه حركة ذاتية تلقائية.

– تغيير السلوك وتنويعه حتى يتحقق الغرض الذي يهدف إليه الفرد " (المعراج، 2013، ص 57).

" وتظهر خصائص الدافعية للإنجاز في المجال التربوي فيما يلي:

– التحدي والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجه المتعلم أثناء القيام بنشاطاته، وفي حالة الإنجاز تكون له الرغبة أو الإحساس بالفخر والاعتزاز عند إتمام نشاط ما.

– الثقة بالنفس وتحقيق الذات وتوكيدها لدى المتعلم يكمن فيما ينجزه من عمل، وما يحققه من أهداف.

– قدرة المتعلم على تحقيق النجاح والمثابرة، مما يزيده الثقة بنفسه وسعيه على تحقيق الفوز، حتى يشعر بالرضا عن الإنجاز في ضوء ما حققه المتعلمين الآخرين في الاختصاص نفسه.

– الاستعداد للتنافس في موقف من مواقف الإنجاز في عملية التعلم، والرغبة في التفوق التي ينتج عنها نوع معين من النشاط والمثابرة.

– قدرة المتعلم على اختيار أهداف واقعية ووضع الخطط الملائمة لقدراته لأداء المهمات التي يقوم بها.

– الشعور بأهمية الوقت وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الأداء الذي يضعه المعلم.

– توجيه سلوك المتعلم وتنشيطه، وإدراكه للموقف التعليمي، فضلا عن مساعدته في فهم وتفسير سلوكه، وسلوك المحيطين به " (متولي والقحطاني، 2016).

5.2. العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

تتأثر الدافعية للانجاز بعدة عوامل يمكن تحديد أهمها في النقاط التالية:

– " الخصائص الشخصية لدى المتعلم وتقديره لذاته من المؤثرات الهامة في عملية الاختيار، والمثابرة ونوعية الأداء، فكلما كان للمتعلم تقدير ذاتي إيجابي للأداء يتوقع أن يؤديه بقدر كبير من الحماس والمثابرة والثقة بالنفس، وكلما كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي.

– "الضغوط النفسية التي يتعرض لها المتعلمين عادة في حياتهم الدراسية، التي تؤدي في بعض الأحيان إلى توترات نفسية أو سوء التوافق الدراسي، ومعاناة البعض من قلق الامتحان، مما يضعف من طاقات التلاميذ ويقلل من القدرة على مواصلة الانتباه والتركيز وبذل الجهد اللازم لمتابعة الشرح والاستذكار الجيد الفعال مما يؤثر في انجازهم الدراسي ويسبب في اضطراب علاقاتهم مع زملائهم ومدرسيهم " (معيقل والحسيني، 2017، ص 454).

– " المدرسة وما توفره من وسائل مادية وبشرية من معلمين ومشرفين تربويين وكل الطاقم المشرف على العملية التربوية والهياكل التربوية، والمناهج التعليمية وكل الأنشطة المرافقة للتدريس تجلب اهتمام التلاميذ وتحبيبهم للمادة الدراسية " (بشقه، 2009).

– " المدرس وطريقة تدريسه بما يتلاءم وإمكانيات التلاميذ ومحاولة تشجيعهم وتدعيم وتعزيز سلوكياتهم الناجحة " (جوابي، 2016، ص 250).

– " العلاقات الأبوية المتمثلة في الدعم المعنوي والمادي الذي يشجع الأبناء على الدراسة ويوفر جو مناسب لهذه العملية بواسطة الثقة والاحترام المتبادل والتواصل الجيد بينهم، يجعلهم ذووا مسؤولية وثقة بالنفس، بحيث يوجهون سلوكاتهم المستقبلية بالاعتماد على أنفسهم.

– وسائل الإعلام المختلفة وإسهامها في دعم القيم المتعلقة بالإنجاز، في المجال التعليمي من خلال توفير برامج ومنصات تعليمية تفيد التلاميذ في تقوية رصيدهم المعرفي والفكري، وبالتالي تساعد هذه الوسائل في خلق جو ثقافي عام في المجتمع وغرس قيم العمل والنجاح والمنافسة.

– الاستفادة بخبرات الآخرين ذو الدافعية المرتفعة في المجالات العلمية والأدبية والفنية والرياضية يُمكّن التلاميذ من تعزيز دافعيتهم نحو التعلم " (الرابغي، 2015، ص ص 159–160).

– التقدير الاجتماعي للمتعلم المتمثل في الاستحسان والقبول والتقدير من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل الأسرة، المعلم، الإدارة جماعة الرفاق، وبالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة منه تحقيقها هي دافعا قويا للسعي نحو التفوق وتحقيق أفضل أداء أمام الآخرين" (سيد، 2009، ص75– 76).

ومن جانب آخر يضيف 'ويتين واين' (Weiten, 2021) " عوامل أخرى التي تعتبر من المؤثرات على الدافعية للإنجاز، وهي المحددات الظرفية، التي حددها 'جون أتكينسون Atkinson' في نظرية 'ماكليلاند McClelland ' أن الميل لمتابعة الإنجاز في موقف معين يعتمد على: قوة دافع الفرد لتحقيق النجاح، وتقدير احتمال نجاح المهمة قيد البحث، فمتغيري احتمالية النجاح والقيمة المحفزة للنجاح هما المحددات الظرفية لسلوك الإنجاز والمؤثرة فيه " (Weiten, 2021, p 322) .

6.2. الدافعية للإنجاز من وجهة نظر المدارس والنظريات السيكولوجية:

سنتطرق إلى تفسير الدافعية للإنجاز وفقا لنظريات ومدارس علم النفس كما يلي:

أ- **الدافعية للإنجاز حسب النظرية السلوكية (الإرتباطية):**

"يتقدم إتكنسون من خلال كتابيه: مدخل إلى الدافعية 'An introduction to Motivation, 1964' ونظرية دافعية الإنجاز 'A Theory of Achievement Motivation, 1966' ويذكر من أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية هي كما يلي:

- توجد نفس الدوافع لدى معظم أفراد في ثقافة ما، لكن يختلون من حيث الدوافع في القوة النسبية لها.
- إن تدفق الطاقة لكي تتحول إلى نوع من السلوك، يتوقف على الموقف الذي يجد فيه الفرد نفسه.
- إن ما يتصف به الموقف من خصائص مختلفة، إنما يستثير دوافع مختلفة لمنافذ مختلفة للطاقة.
- تغير طبيعة الخصائص الموقفية (المثيرات)، يؤدي إلى استثارة وتحقق دوافع الإنجاز، ويتمخض عنها نماذج محددة ومختلفة من السلوك.

وافترض 'إتكنسون' دور الصراع في السلوك الإنجازي، فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه، يعتبر نتاجا لموقف صراعي" (معمرية، 2013، ص 93). " حيث أعتبر 'إتكنسون' بأن الدافع هو نتيجة اتجاهين متعارضين، وهما الميل لتحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل، عندما يواجه التلاميذ مواقف موجهة نحو الإنجاز، فإن التلاميذ الذين يغلب عليهم ميل لتحقيق النجاح يفضلون المهام التي توجد فيها فرصة متوسطة للنجاح لأن لديهم تطلعات واقعية عالية إلى حد ما عند اختيار المهن، والتلاميذ الذين يغلب عليهم الميل إلى تجنب الفشل يفضلون المهام التي تنطوي على مخاطر منخفضة جدًا أو عالية جدًا، من خلال القيام بذلك فإنهم يقللون من قلقهم بشأن الفشل لأنه إذا كانت فرصة النجاح عالية جدًا، فهم شبه متأكدين من النجاح، ومن ناحية أخرى عندما تكون فرصة النجاح منخفضة للغاية، لا يمكن لأحد أن يعاتبهم على فشلهم في مثل هذه المهمة الصعبة " (Asma, 2000, p 21).

" وتمكن 'إتكنسون' رفقة 'نورمان فيثر' (Atkinson & N. Feather, 1966) أن يصيغا بوضوح نظرية "التوقع– القيمة" في الإنجاز، على أساس أن النجاح يتبع بالشعور بالفخر والاعتزاز، والفشل يتبع بالشعور بالخزي والخيبة، ويؤكد 'إتكنسون' على الدافعية المستثارة "Aroused Motivation" في نظريته أي لما يسلك الفرد اتجاه معين، فيتوقف ذلك على قوة دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين في الموقف، الجانب الأول: يتمثل في توقعات الفرد بخصوص إمكان تحقيق الهدف والجانب الثاني: يتمثل في القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف " (معمرية، 2013 ، ص 95).

" كما قام 'إتكنسون' بتحديد أربعة عوامل محددة للإنجاز القائم على المخاطرة، منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد، وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجازه، وذلك كما هو موضح على النحو التالي:

1- فيما يتعلق بخصال الفرد: هناك على حد تعبير 'إتكنسون' نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الإنجاز:

*النمط الأول: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل.

*النمط الثاني: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للإنجاز. والجدول الآتي يمثل النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.

الجدول رقم (01) النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز.

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
1- الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتحاشي الفشل.	مرتفع	منخفض
2- الدافع لتحاشي الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

2- بالنسبة لخصائص المهمة: بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية، هناك أيضا موقفان أو متغيران يتعلقان بالمهمة وهما:

*العامل الأول: احتمالية النجاح وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة.

*العامل الثاني: الباعث للنجاح في المهمة، يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث للنجاح في هذه المهمة، ويقصد بالباعث للنجاح الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص " (خليفة، 2000، ص ص 113- 116).

ب- الدافعية للإنجاز حسب النظرية النفسية (التحليل النفسي):

" أشار علماء التحليل النفسي مثل 'أدلر Adler' لمصطلح الدافع للإنجاز أنه وجد التطور والرقي على يد 'هنري موراي Murray' الذي افترض أنه يندرج تحت حاجة كبرى أشمل وأعم وهي الحاجة إلى التفوق (رشاد عبد العزيز، 1999، ص 165)" في (وسطاني، 2010، ص 69). " ويعتبر بأن الحاجة للإنجاز تتكون من خلال نسق دينامي متكامل عن الحاجات النفسية، وهو أحد المتغيرات الأساسية لدينامية الشخصية والسلوك. ورأى 'موراي' الحاجة للإنجاز هي الرغبة في التغلب على العقبات،

وممارسة القوة، والإصرار على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، وبلوغ معايير الإمتياز، ويضيف بأنها: مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام بالسرعة الممكنة (صرداوي ، 2017، ص 308). " ويقترح 'موراي' أن شخصية الفرد ما هي إلا انعكاس للحاجات التي تسيطر على السلوك، وأن وظيفة هذه الحاجات النفسية المنشأ تمارس أثرا غير شعوري على الشخصية، ورغم ذلك فإن هناك تأثيرين لهذه الحاجات، بعضها مؤقت وقابل للتغيير بمرور الزمن، في حين أن بعضها الآخر له تأثير عميق على ذات الفرد، وفي هذا الصدد وضع 'موراي' مجموعة من الحاجات لدى الإنسان، وصنفها إلى نوعين، بعضها حاجات أولية مثل الحاجة إلى الأوكسجين والغذاء والنوم، وبعضها حاجات ثانوية مثل الحاجة إلى الرعاية والاستقلال والإنجاز. ويشير 'موراي' أن جميع هذه الحاجات موجودة لدى الأفراد ولكن تميل إلى أن تكون بمستوى معين لدى كل فرد ولا سيما الحاجات نفسية المنشأ، لذلك فإن مستوى هذه الحاجات (المرتفع أو المنخفض) تمارس أثرا في تشكيل شخصية الأفراد (Triplet,1992, p.300). ويرى 'موراي' بأن الفرد الذي لديه مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز يميل إلى الإصرار في تحقيق أهدافه، والتغلب على العقبات التي تواجهه، والحاجة إلى اعتراف الآخرين بقدراته، وأن يكون محط أنظار الناس، فضلا عن الرغبة الكبيرة في الحصول على التقدير الاجتماعي وتقييم ما حققه من انجاز (Anderson,1988, p.139)" في (حسين وصالح، 2017، ص ص 13- 14).

ج - الدافعية للإنجاز حسب النظرية المعرفية:

" تعد نظرية العزو من النظريات التفسيرية للدافعية للإنجاز، والقائمة على أسس معرفية، بحيث ترتكز على فكرة رئيسية تتعلق بكيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم وفشلهم وكيف تؤثر هذه التفسيرات في السلوك الإنجازي اللاحق" (علي، 2017، ص 50). حيث "أعد 'وينر' (Weiner , 1966) وزملاؤه هذه النظرية وذلك لإعادة تحليل النتائج الرئيسية المترتبة على نموذج 'أتكنسون' 'Atkinson' ،... و اقترح بعدين لتحليل العزو السببي، فأشار أن داخل محتوى أي موقف ما يتضمن إنجازا ينسب الملاحظ أسباب الحدث فيه إلى أربعة عوامل هي: القدرة، الجهد، صعوبة العمل والحظ، إذ تُعتبرُ القدرة والجهد عاملان داخليان يعتمدان على الفرد، بينما تعد صعوبة العمل والحظ عاملان خارجيان، ويتذبذب عامل الجهد والحظ بمرور الوقت فهما عاملين غير مستقرين، يتميز عاملا القدرة وصعوبة العمل بالثبات النسبي" (راشد، 2005، ص 183). " ويرى 'واينر Weiner' أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح والفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الانفعالية كما يرى

'إتكنسون وماكليلاند'. وتنص نظرية 'واينر' 'Weiner'على أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد، فعندما يكون هذا الدافع مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل، ويتدهور مستوى الأداء في حالة انخفاضه، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف إدراك الفرد لأسباب الفشل أو النجاح الشخصي. وتقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن تباين إدراك الأفراد لأسباب النجاح والفشل يقف خلف تباين الدافع للإنجاز عندهم، وبينما ينظر 'اتكنسون' إلى هذه المفاهيم كونها خصائص أو سمات شخصية ينظر إليها ذوو المنظور المعرفي ومنهم 'واينر' باعتبارها تفسيرات معرفية للمؤشرات أو تفسيرات سببية للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز أو التحصيل " (علي، 2017، ص 50). " وقد ميز 'فينر Finer' الأسباب التي يعزى إليها النجاح والفشل في ثلاثة أبعاد هي: بعد الموضع (الداخلي مقابل الخارجي)، بعد الثبات (الثبات مقابل عدم الثبات) وبعد قابلية الضغط (قابلة للضبط أو التحكم مقابل غير قابلة للضبط أو التحكم) ويتضح ذلك من الجدول التالي:

الجدول رقم (02): بعد قابلية الضغط.

قابلية الضبط	داخلي		خارجي	
غير قابلة للضبط	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
	القدرة	الحالة المزاجية	صعوبة المهمة	الخط
قابلة للضبط	الجهد النمطي	الجهد الحالي	تحيز المعلم	مساعدة استثنائية من الآخرين

ويشير بعد الموضع إلى مصدر السبب بمعنى هل تتوقف المخرجات على خصائص الفرد وسلوكه (داخلي)؟ أم على متغير آخر (خارجي)؟، ويميز بعد الثبات بين الأسباب على أساس إستمراريتها فالقدرة مثلا تعتبر ثباته نسبيا مع الوقت، بينما الجهد والحظ أو الحالة المزاجية تتغير في أي لحظة، ويختص بعد الضبط بدرجة تحكم الفرد في السبب فهو يتحكم في كمية الجهد المبذول في الحظ. ويوجد بعد رابع للعزو وهو العمومية (الكلية) ويتعلق العزو الكلي (العام) بمجال واسع من الأنشطة (أنا دائما أرسب في الامتحان) ويتعلق العزو الخاص بمجال محدد (أنا لست جيدا في الرياضيات)" (الجنابي وأبو خمرة، 2021، ص ص 65- 66).

هـ- الدافعية للإنجاز حسب نظرية التعلم الاجتماعي:

" لقد اعتبر كل من 'ماكليلاند و فيروف ' McClelland et veroff' أن الدافع للإنجاز هو الدافع الرئيسي لتحريك وتوجيه سلوك الفرد، وربطاه بحاجات أساسية من بينها الحاجة إلى الاندماج والانتماء الاجتماعي التي ينتج عنها دافع الإنجاز الاجتماعي الذي يحدد طبيعة السلوك، حيث تقوم هذه النظرية

بتفسير الدافعية للإنجاز كما يلي:

حسب 'ماكليلاند McClelland' حيث يرى أن لدى جميع الأفراد وبدرجات متفاوتة ثلاثة حاجات رئيسية وغير متسلسلة على دافعيتهم للإنجاز وتوجه سلوكهم وهذه الحاجات هي: الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الاندماج والانتماء، والحاجة إلى الإنجاز" (هاشم، 2019، ص 96). " ويفترض أن ثمة علاقة بين الحاجة للإنجاز وبين أساليب التنشئة الاجتماعية. فدافعية الإنجاز يمكن اكتسابها بالتعلم. ولذلك فإن ما يتعلمه الفرد من دوافع في بداية حياته يؤثر تأثيرا كبيرا على مجرى سلوكه في المستقبل، كما أن المهارات التي يتعلمها الفرد يمكن أن تخلق لديه الدافعية للإنجاز أو تسلبه إياها. ولذلك فإن المجتمعات التي تفقد دوافع الإنجاز عليها أن تركز على عمليات التنشئة الاجتماعية لكي تخلق أفراد قادرين على تحمل المسؤولية وعلى مواصلة تحقيق الأهداف بقدر كبير من المثابرة والإنجاز" (زايد وعلام، 2000، ص 64). " وحسب 'فيروف veroff' نجد أنه ميّز بين نوعين من دافع الإنجاز وهما: دافع الإنجاز الذاتي الذي ينبع من داخل الفرد ويخضع لمقاييس شخصية يحددها الفرد لنفسه معتمدا على خبراته في سن مبكرة حيث يجد لذة في الإنجاز والوصول إلى الهدف. ودافع الإنجاز الاجتماعي الذي يخضع لمعايير يرسمها الآخرون، ويقاس في ضوء هذه المعايير، أي أنه يخضع لمقاييس المجتمع، ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية، ثم يندمج النوعان (الذاتي والاجتماعي) بتقدم السن في دافع الإنجاز (Veroff, 1982 ; 103) ودافع الإنجاز دافع متعلم ومكتسب ينمو خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويعني الرغبة في التفوق على الآخرين وإرضاء الذات، وتخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق النجاح في المهام الصعبة، ويمكن اعتباره دافعا اجتماعيا إذا ما أنصب على المنافسة والرغبة في التفوق على الآخرين، وأنه أحد دوافع النمو (ماهر عادل، 2008، 51)" في (معيقل والحسيني، 2017، ص 445).

7.2. وظائف وأهمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ:

" إن لدافعية الإنجاز ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم وهي:

أ- **أنها تضع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى لتحقيقها:**

بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفرضي، ويتوقف النشاط الذي يبذله المتعلم في سبيل تحقيق غرض معين على ما يأتي:

– حيوية الغرض: حيث نجد أنه كلما كان الغرض الذي يسعى المتعلم لتحقيقه أكثر حيوية كلما زاد

النشاط المبذول في سبيل ذلك.

– وضوح الغرض: حيث يلاحظ أن هناك تناسبا طرديا بين النشاط المبذول ووضوح الغرض، فالنشاط الذي يبذله المتعلم في تعلم مادة ما يُعرِف الغرض من تعلمها يكون أكثر من النشاط الذي يبذله في تعلم مادة لا يعرف أهميتها بالنسبة له.

– قرب الغرض أو بعده: يتوقف النشاط الذي يبذله الشخص على مدى قرب أو بعد الغرض، فهناك أغراض يمكن تحقيقها في حصة دراسية واحدة، كذلك توجد أغراض يمكن تحقيقها في عدد من الدروس ومنها ما يستغرق حياة المتعلم بأكملها " (حسانين، 2012، ص 67).

ب- " **أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط:**

فكما نعلم أن الدافعية للإنجاز هي طاقات كامنة في الكائن الحي تدفعه لكي يسلك سلوكا معينا في البيئة الخارجية، كما أن عملية التعلم تتم عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، معنى ذلك أن الدوافع هي الأساس الأول والمحرك الرئيسي وراء عملية التعلم، وهذا مع ملاحظة أن الدوافع تختلف فيما بينها في مقدار الطاقة التي تمد بها الفرد، ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها.

ج- **أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم:**

ومعنى ذلك أن الدافعية للإنجاز تملي على الفرد أن يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى كما تملي على الفرد طريقة التصرف في موقف معين" (حسانين، 2012، ص 68).

أما بالنسبة لأهمية الدافعية للإنجاز بصفة عامة فهي تكمن في تحريك الفرد وتوجيه سلوكه نحو أهداف محددة، وعلى وجه الخصوص وفي المجال التربوي يوضحها 'سبنسر' (Spencer) بأن " الدافعية للإنجاز تؤثر على عملية التعلم، وبالأخص في جميع المواقف التي يواجه فيها التلميذ صعوبات أو فشل، ويربطها بعدة متغيرات كعمر التلميذ وجنسه والأسرة التي ينتمي إليها والمدرسة وكذا أسلوب المعلم في التدريس، وميز بين الدافع للإنجاز الداخلي والخارجي وتحدث عن دافع الإنجاز الداخلي عندما يتصرف الفرد بدافع الإشباع كحاجة الإنسان للمعرفة، وعن الدافع الإنجاز الخارجي الذي له غرض أو هدف خارجي كحصول التلميذ على علامة جيدة في الرياضيات، ففي الواقع أن هناك تلاميذا يدرسون قصد الرضا عن التعلم (دافع داخلي)، ولكن هناك أيضا تلاميذ يدرسون بهدف الحصول على ترقية أو دبلوم أو إسعاد والديهم (دافع خارجي)، ففي هذه الحالة وبالنسبة للدافع الداخلي يقدم احتياجات نفسية ذات أهمية لأنها تنشط سلوك الفرد دون وجود تعزيزات خارجية مثل الدرجة الجيدة أو إرضاء الوالدين، وبالتالي هنا يقدم الدافع وظيفة وضمانات أفضل للاستقرار ولنجاح التعلم ومع ذلك، فإن هذا لا يعني أن الدافع

الخارجي غير مهم: فحياتنا الاجتماعية منظمة بحيث يحصل أولئك الذين يتعلمون شيئًا ما على مكافأة في المقابل كمكافأة التلميذ المتفوق بدرجات جيدة " (Spencer).

" كما تلعب الدافعية للإنجاز دورا هاما في تحفيز التلاميذ لتحقيق النجاح الدراسي، وتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية، فهي تساعدهم على العمل الجاد، وترفع من درجات التحصيل الدراسي، وتعزز الثقة بالنفس، وتطور القدرات والمهارات المختلفة لديهم، وفي هذا المجال اعتبر 'ماكليلاند McClelland' الحاجة إلى الإنجاز دافعا أساسيا من دوافع السلوك، يوجد في كل موقف يتسم بالمنافسة للوصول إلى مستوى معين من الجودة. وعادة ما يكون هذا المستوى نتيجة لمقارنة جهوده بجهود الآخرين أو نتيجة لطموح الشخص نفسه. وتشجع هذه الحاجة عن طريق مثابرة الفرد عندما يتوقع أن إنجازه سوف يُقَيَم في ضوء معايير التفوق، وللدافع للإنجاز وجهان أحدهما الرغبة في التفوق، والجدارة والآخر الخوف من الفشل. وإن هذه الدافعية للإنجاز من العوامل الداخلية للفرد تقل إذا فقد التلميذ الرغبة للتعلم، أو تم إجباره عليها رغم إرادته. وقد أشار 'بوكوك Pocock' إلى أن دافع الإنجاز وسيلة جيدة للتنبؤ بالسلوك التعليمي. وقد لاحظ 'وينت Ouint' من خلال دراسة قام بها بجمع بيانات من مجموعة من تلاميذ المدارس الثانوية، ارتباط مستوى الدافع للإنجاز بكمية العمل (عدد المسائل التي تم حلها) وبنوعية العمل (نسبة الإجابات الصحيحة) في أداء بعض المسائل الحسابية كما لاحظ أن التلاميذ ذوي الدافع للإنجاز المرتفع كان أدائهم أفضل حتى عندما كانت فترة العمل غير محددة زمنيا رغم أن التلميذ في مثل هذه الحالة الأخيرة هو الذي يحدد سرعته في العمل. ومن وجهة أخرى تظهر أهمية الدافع للإنجاز في كونها وسيلة يستطيع من خلالها التلميذ التقدم في الدروس وحل عدد أكبر من المشكلات والمسائل من التلاميذ ذوي الدوافع الأقل للإنجاز " (أحمد، 2010، ص ص 104- 105).

ويشير كل من 'أوكار وكومتيب' (Ucar and Kumtepe, 2021) إلى أن " دافع الإنجاز هو أحد أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي وفي عملية التعليم والتعلم، وتحفيز التلاميذ على العمل في المجالات المعرفية والعاطفية والنفسية الحركية يمكن أن يضمن مشاركتهم النشطة في التعلم، وبذلك فإن الدافع للإنجاز ينشط التلاميذ ويسهل لهم فهم الدروس، وهو العامل المؤثر في حضور التلاميذ في المدرسة " (Ucar and Kumtepe, 2021, p 78) .

8.2. قياس الدافعية للإنجاز:

تصنف مقاييس الدافعية للإنجاز إلى فئتين: الفئة الأولى تمثل المقاييس الإسقاطية، والفئة الثانية تمثل المقاييس الموضوعية، وهي كما يلي:

2.1.8.المقاييس الإسقاطية (Projective Scales) :

قام مجموعة من الباحثين بإعداد مقاييس إسقاطية للدافعية للإنجاز من بينها: مقياس تفهم الموضوع لموراي (Murray ,1938)، ومقياس الدافع للإنجاز لماكليلاند وزملائه أتكنسون، كلارك، لويل (McClelland & Atkinson, Clark, Lowell, 1953)، ومقياس الاستبصار لفرنش (French, 1958)، ومقياس التعبير عن طريق الرسم لأرونسون (Aronson, 1958)، وسنُفَّصل ونوسع في عرض مقياس تفهم الموضوع 'لماكليلاند' وزملائه من بين هذه المقاييس كما يلي:

- مقياس الدافع للإنجاز لماكليلاند وزملائه (1953):

1- وصف المقياس:

" قام 'ماكليلاند' وأخرون (McClelland & al, 1953) بوضع اختبار لقياس الدافعية للإنجاز، ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من أربع صور، وقد استطاع 'ماكليلاند' اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع T.A.T الذي أعده 'موراي' (Murray) عام 1938، أما البعض الآخر، فقد قام 'ماكليلاند' بتصميمها خصيصا لقياس الدافع للإنجاز.

ولقياس دافع الإنجاز، يقوم الباحث بعرض كل صورة أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوصين، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تعطي أربع أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، والأسئلة هي كما يلي:

- ماذا يحدث، ومن هم الأشخاص؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف- بمعنى ماذا حدث في الماضي؟
- ما محور التفكير؟ وما المطلوب أداؤه؟ ومن الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا سيحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المفحوص بالإجابة على الأسئلة الأربعة السابقة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخيل الإبتكاري، ويتم تحليل نواتج تخيل المفحوصين بالنسبة لنوع معين من المحتوى، وهو ذلك المحتوى الذي يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز" (الخليفة، 2000، ص ص 98- 99).

2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز لماكليلاند وزملاءه:

أ- **صدق المقياس:**

- " **صدق المحك:** تم إنجاز عدة دراسات لبحث قضايا الصدق المرتبط بالمحك لاختبار تفهم الموضوع كمقياس للدافع للإنجاز، والتي قامت على عمليات الاستدعاء والتذكر، من بينها بحوث 'إتكنسون' عام 1953. حيث كان يدرس 'إتكنسون' استدعاء المفحوصين لمهام غير مكتملة وأخرى مكتملة بعد أن يتلقوا تعليمات في ظرف الاسترخاء، وفي ظرف الحياد، وفي ظرف التوجه نحو الإنجاز. وهذه الظروف الثلاثة تؤثر في درجة الدافع للإنجاز المستثار، وبالتالي من المتوقع أن تؤثر في معدل استدعاء المادة وفي فاعلية هذا الاستدعاء. وصنف المفحوصون أيضا على أساس ارتفاع مستوياتهم أو انخفاضها في الدافع للإنجاز. وتوضح نتائج هذه الدراسة، أن النسبة المئوية لتذكر المهام المكتملة لم تختلف على نحو دال بين الظروف التجريبية الثلاث بالنسبة لمجموعتي الدافع للإنجاز المرتفع والمنخفض" (معمرية، 2013، ص ص 286 - 287).

- " **صدق البناء :** وضع 'ماكليلاند' وزملاؤه فروضا لتحقيق صدق البناء كما يلي:

1)- إن الأفراد الذين يكون الدافع إلى التحصيل عندهم مرتفعا، يكون أداؤهم في المدرسة جيدا، تبعا لاستعدادهم الدراسي.

2)- يكون الدافع إلى التحصيل مرتفعا لدى التلاميذ في الفترة التي انتهوا منها مباشرة من الإجابة عن

اختبارات وصفت لهم بأنها تقيس ذكاءهم.

3)- إن الأفراد الذين يكون الدافع إلى التحصيل عندهم مرتفعا يكملون عددا أكبر من الفقرات في اختبار السرعة.

4)- يكون الدافع إلى التحصيل أعلى عند الأطفال الذين يأتون من أسر تؤكد على الاستقلالية المبكرة. ووجد ماكليلاند وزملاؤه، أن معظم تنبؤاتهم تدعمت بنتائج الدراسات التجريبية، وبالتالي تحقق صدق البناء" (معمرية، 2013، ص 289).

ب- **ثبات المقياس:**

" كشف 'ماكليلاند' وزملاؤه عن معاملات ثبات مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0.96 (McClelland, et al,1985)، وإلى 0.58 في دراسة أخرى (McClelland, 1985).

على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للإنجاز عن

انخفاض ثباته (Entwisle, 1972)" في (الخليفة، 2000، ص 98).

2.8.2.المقاييس الموضوعية:

قام مجموعة من الباحثين بإعداد مقاييس موضوعية للدافعية للإنجاز من بينها: مقياس 'مهرابيان' (Mehrabian, 1968) للميل الإنجازي، ومقياس الدافع للإنجاز "لراي– لن' (Ray-Lynn, 1960)، ومقياس الدافع للإنجاز لهرمانز (Hermans ,1970)، ومقياس الدافع للإنجاز لسميث (Smith ,1970)، ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد: محمود عبد القادر محمد 1977، ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد: نظام سبع النابلسي 1993، ومقياس الدافع للإنجاز من إعداد: عبد اللطيف محمد خليفة والذي قننه بشير معمرية على عينات من المجتمع الجزائري عام 2011، والذي نحن بصدد تطبيقه على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانويات ولاية غليزان. وسنفصل من بين هذه المقاييس في مقياس

الدافع للإنجاز "لهرمانز Hermans' كالآتي:

– مقياس الدافع للإنجاز لهرمانز (Hermans ,1970):

1- وصف المقياس:

" أعد هذا المقياس 'هيوبرت ج. م. هرمانز' (H. J.M. H .Hermans , 1970) وصممه بعد أن حدد مكونات الدافع للإنجاز، وانتقى منها الأكثر شيوعا وفق ما أكدته الدراسات السابقة وهي:
مستوى الطموح Aspiration Level، السلوك المرتبط بقبول المخاطرة Risk- Taking Behavior، الحراك الاجتماعي Social Mobility والقابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة Persistance، توتر العمل Time Percepion وسرعة مرور الوقت، التوجه نحو المستقبل، اختيار الرفيق Partner Choice واختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، سلوك التعرف Recognition Behavior والبحث عن التقدير، وسلوك الإنجاز Achievement Behavior أو الرغبة في الأداء الأفضل.

يتكون المقياس من (28) بندا تقيس الدافع للإنجاز. يجاب عنها بأسلوب الاختيار من متعدد. بحيث أن لكل بند عبارة عن فقرة أو عبارة ناقصة تليها أربع أو خمس عبارات بصفتها إجابات تكمل العبارة الناقصة. وأمام كل منها قوسين. وتحمل البنود ذات أربع عبارات الحروف أ، ب، ج، د. وعددها (10) بنود. أما البنود ذات خمس عبارات فتحمل الحروف الحروف أ، ب، ج، د، هـ. وعددها (18) بندا. وعند الإجابة يختار المفحوص عبارة واحدة منها تنطبق عليه ويضع أمامها علامة X بين القوسين. ومن أمثلة ذلك ما يلي: إن العمل شيء: أ- أتمنى أن لا أفعله (...)/ ب- لا أحب أداءه كثيرا جدا(...)/ ج- أتمنى

أن أفعله (...) / د- أحب أداءه (...) / هـ- أحب أداءه كثيرا جدا (...).

والعبارت بعضها موجبة، وتصحح الإجابات عليها وفقا لأربع درجات تمتد من: 1- 4. أو خمس درجات تمتد من: 1- 5. وبعض العبارات سالبة تصحح الإجابات عليها وفقا لأربع درجات تمتد من 4- 1 أو خمس درجات تمتد من 5- 1. ووفقا لهذا النظام تكون أدنى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي: 28، وأعلى درجة هي: 130. ويعني ارتفاع الدرجة الكلية ارتفاع الدافع إلى الإنجاز"(معمرية، 2013، ص 301).

2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز لهرمانز:

أ- الصدق:

- " **صدق البنـــاء:** لإيجاد صدق البناء لمقياس الدافع للإنجاز حسب 'ووتروبا و برايس' (Wotruba & Pric, 1975) تم حساب معامل الارتباط بينه وبين مقياس تفهم الموضوع (إعداد ماكليلاند) فجاء معامل يساوي 0.29 وهو دال إحصائيا. ومع استبيان 'مهرابيان' للميل الإنجازي فجاء معامل الارتباط يساوي 0.23 وهو دال إحصائيا. والاستبيان الفرعي للإنجاز مشتق من قائمة التفضيل الشخصي (إعداد إدواردز) فجاء معامل الارتباط يساوي 0.21 وهو غير دال إحصائيا. وكان حجم العينة في حساب معاملات الصدق البنائي يساوي 65 تلميذا. وحسب كذلك 'وترز،وترز' Waters & Waters معاملات الإرتباط بين مقياس هرمانز للدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي على ثلاث عينات، فجاءت معاملات الارتباط كما يلي: العينة الأولى ر= 0.26 بدلالة إحصائية تساوي 0.05. العينة الثانية ر= 0.30 بدلالة إحصائية تساوي 0.05. والعينة الثالثة ر= 0.22 بدلالة إحصائية تساوي 0.05. وحسب 'أوجرمان' (O'Gorman 1975) معاملات الإرتباط بين مقياس 'هرمانز' ومقياس 'فرنش' للاستبصار، فجاء معامل الإرتباط يساوي 0.23 بدلالة إحصائية تساوي 0.05. وبين مقياس 'هرمانز' ومقياس 'رتشارد لين' للدافع للإنجاز فجاء معامل الارتباط يساوي 0.31 بدلالة إحصائية تساوي0.05" (معمرية، 2013، ص 301).

- " **الصدق التقاربي:**

لحساب الصدق التقاربي، قام 'موريس، سنايدر' (Snyder & Morris 1978) بتطبيق مقياس 'هرمانز' للدافع للإنجاز ومقياس 'مهرابيان'، والإستبيان الفرعي الإنجاز مقابل المسايرة، والاستبيان الفرعي الإنجاز مقابل الاستقلال، وهما إحدى الاستبيانات الفرعية من قائمة كاليفورنيا النفسية على (66) فردا. فجاءت النتائج تبين وجود ارتباط يساوي 0.44 بين مقياس هرمانز ومقياس مهرابيان، وهو دال إحصائيا

عند مستوى 0.01. ووجود ارتباط موجب يساوي 0.40 بين مقياس هرمانز ومقياس الإنجاز مقابل المسايرة، وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01. ووجود ارتباط موجب يساوي 0.47 بين مقياس هرمانز ومقياس الإنجاز مقابل الاستقلال، وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01. وطبق 'بوميرانتر، شولتر' (Pomerants & Schultz, 1975) مقياس هرمانز مع مقياس مهرابيان (نسخة الإناث) على (69) تلميذة من التعليم الإبتدائي، بعد تعديلهما حتى يتناسبان مع عمر العينة. بينت النتيجة وجود ارتباط موجب يساوي 0.60 بين مقياس هرمانز واستبيان مهرابيان وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01. ووجود ارتباط موجب يساوي 0.56 بين مقياس هرمانز ودرجات التحصيل الدراسي وهو دال إحصائيا عند مستوى 0.01 " (معمرية، 2013، ص 302).

ب- "**الثبات:**

لحساب الثبات، طبق هرمانز 1970 مقياس الدافع للإنجاز على عينة مكونة من (125) من التلاميذ بالجامعة، فوصل معامل ألفا كرونباخ 0.82. وفي دراسة قام بها 'براوات وآخرون' (Parwat & others, 1975) طبق مقياس هرمانز للدافع للإنجاز على ثلاث عينات من الأطفال (ن = 499) بعد تعديل عباراته حتى تناسب الأطفال. فتوصلت الدراسة باستعمال معامل ألفا كرونباخ إلى معاملات الثبات التالية: 0.80 للأطفال ما قبل المراهقة، 0.82 للأطفال حديثي المراهقة، 0.80 للمراهقين في المرحلة المتأخرة " (معمرية، 2013، ص 302).

9.2. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ والمنهاج التعليمي:

إن للدافعية للإنجاز أهمية في العملية التربوية، فهي تمكن من تحسين التعلم والأداء والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ. فوفقا لتنفيذ المنهاج التعليمي المعتمد يتم تلقي المعارف والمهارات اللازمة لإحداث

عملية التعلم، وبمراعاة قدرات واحتياجات وميولات التلاميذ في المنهاج، يمكن أن يستثير دافعيتهم للإنجاز، وفيما يلي نوضح كيف يتم تحفيز التلاميذ والرفع من مستوى دافعيتهم للإنجاز انطلاقا من مكونات المنهاج التعليمي.

1. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ والأهداف التعليمية:

الدافعية للإنجاز من الشروط الأساسية التي تتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في عملية التعليم والتعلم. والأهداف بإعتبارها من المفاهيم المرتبطة بالدافعية للإنجاز، " فهي تسهم في مجال التعليم بشكل

رئيسي في تصميم منظومة التدريس، إذ تساعد في اختيار المحتوى التعليمي وإستراتيجيات وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، بالإضافة إلى اختيار وسائل التقويم وأدواته. فهي تسهل من عملية التعليم لدى التلاميذ، فعن طريقها يعرف التلاميذ ما يتوقع منهم أن يتعلموه وينجزوه عند تقديمها لهم، فهي تعتبر متغيرا مهما في زيادة فعالية الإنجاز والتعلم " (قطامي وآخرون، 2008، ص 668). " فالأهداف تحفز التلاميذ على التوافق بين ما يعرفونه عند إطلاعهم على نص الأهداف في بداية الحصة التعليمية وما يرون أن يعرفونه في نهايتها، حيث تمكن من شعور المتعلم بالارتياح إذا أكمل هذه المهمة، فكلما كان الهدف واضحا ومفهوما يزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، ويقلل من العرضة للتشتت وعدم التوقف عن العمل، وبالتالي يكون الجهد المبذول أكبر" (غباري، 2008، ص 123). وفي نفس الاتجاه تشير بوزياني (2022) إلى أن " المتعلمون يتمكنون من عملية التعلم بصورة أفضل إذا اطلعوا على الأهداف المراد تحقيقها، وهذا يساعدهم على التركيز وتوجيه الجهود، ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي الوصول إليه " (بوزياني، 2022، ص 446). كما " أن إرتباط الأهداف التعليمية بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية للمتعلمين يثير دافعيتهم ويحفزهم للتعلم " (سبيتان، 2014، ص ص 26). ويضيف الحيلة (2007) بأن: " الأهداف التعليمية تساعد المتعلم على تنظيم جهوده ونشاطاته من أجل انجاز ما خططته له عملية التعلم " (ص 80).

وأشارت عدة دراسات حول هذا الموضوع من بينها ما جمعه لوك (Lock) ورفاقه عام 1981م في ملخص لمعظم نتائج الدراسات التي أجريت بين عامي 1969 و1980، حول موضوع الأهداف التعليمية وأهميتها في تحسين مستوى التعّلم، بأن:

– الأهداف التي تستثير تحدي المتعلم، تُحسن التعلم لديه وتزيد من قدرته على الإنجاز، وتحرك الجهد والنشاط وتزيد من المثابرة وبالتالي التحصيل أكثر.

– تزداد فاعلية الأهداف في ظل التعزيز سواء كان ماديا أو معنويا لأنها تساعد المتعلم على المثابرة في العمل.

– إن لدافعية المتعلم وتقديره لذاته أثر على فاعلية الأهداف في تحسين مستوى التعليم والتعّلم (دروزة، 2004).

2. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ والمحتوى التعليمي:

" يعتبر اختيار موضوعات التعلم من الإستراتيجيات التي من شأنها إثارة دافعية المتعلمين نحو الإنجاز والاندماج في العمليات التعليمية بسرعة وكفاءة، وبالتالي تعد دافعية الإنجاز شرطا أساسيا من

شروط التعلم الفعال، فهي تجعل التعلم شيئا هاما للتلاميذ، وتعمل على تركيز وانتباه التلاميذ على المادة التعليمية كوسيلة لاندماجهم في الأنشطة التعليمية، وتجعلهم أكثر نشاطا وإنتاجا، وتؤدي إلى إيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات الذي يؤدي إلى مساعدة التلاميذ على فهم المحتوى التعليمي وتحقيق أهدافه " (شبر وآخرون، 2014، ص 152). " إن التركيز بشكل عام على المفاهيم والمهارات عالية المستوى لأجل تعلم التلاميذ، وقدرتهم على التفكير بشكل نقدي وإبداعي، وتمكينهم من الكتابة والتحدث والتواصل بشكل جيد، واختيار المحتوى التعليمي وتصميمه أمر بالغ الأهمية في تعزيز التعلم " (Hunt & Chalmers, 2012, p 106). وفي هذا الإتجاه " توصل بروسيك وبريك (Prociuk & Brek , 1974) إلى أن التلاميذ الذين عزوا (نسبوا) درجاتهم في المقرارات التي يدرسونها إلى القدرة والجهد عكسوا عادات دراسية فعالة وإتجاهات موجبة نحو الدراسة، كما كان تحصيلهم الدراسي أعلى من التلاميذ الذين عزوا درجاتهم في المقرارات التي يدروسونها إلى الآخرين (المدرسين) أو الصعوبة أو عوامل الصدفة بفروق دالة " (جديدي، 2014، ص 234). " وعندما يراعي محتوى المنهاج اهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم يكون أقرب إلى نفوسهم، ويولد لديهم الدافع للإقبال على دراسة المحتوى بيسر وسهولة، كما يسهل عملية التعلم بشرط أن يكون ملائما لمستوى قدرات المتعلمين العقلية والجسمية، ومناسبا لمرحلة النمو التي يمرون بها" (عامر، 2016ب، ص 49). وفي هذا الصدد " وضع 'ماكليلاند McClelland' خصائص البرنامج المتكامل لتنمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ وهي كما يلي:

– ينبغي تعليم التلاميذ في البرنامج شيء عن مفهوم دافعية للإنجاز وأهميتها في إحراز النجاح.

– يجب أن يتبع البرنامج توقعات إيجابية قوية لدى التلاميذ، بأنه يمكن أن يصير موجها أكثر نحو الإنجاز

وبأنه سوف يصبح عند المستوى الذي ينبغي أن يكون فيه.

– ينبغي أن يحفز البرنامج التلميذ إلى أن يكرس نفسه لتحقيق أهداف واقعية وعملية ومحددة كنتيجة لدافعية جديدة للإنجاز.

– ينبغي أن يحفز البرنامج التلميذ إلى أن يسجل تقدمه نحو الأهداف التي يكرسها.

– ينبغي أن يهيئ البرنامج جوا يشعر فيه التلميذ بأنه يلقى تقبلا واحتراما كشخص قادر على توجيه مستقبله " (أبو رياش وآخرون، 2006، ص 199).

3. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ وطرائق التدريس:

تلعب أساليب وطرائق التدريس المستخدمة في تنفيذ المنهاج التعليمي دورًا هامًا في تعزيز أداء التلاميذ وتقوية دافعيتهم للإنجاز. وعند الحديث عن موضوع التدريس، نتطرق إلى عاملين أساسيين: الأول هو طرائق التدريس المصاحبة للمنهاج التعليمي والمعتمدة وفقا للمقاربة البيداغوجية المتبعة، والثاني هو أسلوب التدريس الذي يتبعه المعلم. فتنوع أساليب التدريس مرتبط بتنوع طرائق التدريس، فهي ليست مقتصرة على خطوات أو معايير محددة ومعينة، بل مرتبطة بشكل أساسي بشخصية المعلم وكفاءته. " فإختيار الطريقة السديدة والناجعة في التعليم تعالج الكثير من قصور المنهاج التعليمي، ونقاط ضعف المتعلم وصعوبة المادة الدراسية، زيادة على أنها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبب المادة للمتعلمين " (عطية، 2006، ص 63). " وتعتمد حاليا الإتجاهات الحديثة في التدريس على جعل التلميذ محور العملية التعليمية وعلى تعليمه كيف يتعلم وكيف يفكر وكيف يتوصل إلى الحل الصحيح. ويتم ذلك من خلال إستخدام طرائق تدريس التي تركز على التلميذ وتجعله باحث عن المعرفة ومفكر وبالتالي تساعده على تعزيز ثقته بنفسه. ولما نجعل التلميذ محورا لعملية التعلم فإن ذلك يؤدي إلى تعلم أفضل من خلال إشباع دوافعه الإنجازية وتنمية مهاراته في التفكير والبحث والمعرفة، فضلا عن تنمية مفهوم الذات لديه، فيعرف قدراته وإمكانياته من خلال مشاركته وممارسته للتعلم بنفسه مما يعزز ثقته بنفسه. إن طرائق التدريس الحديثة تزود المعلم بأساليب متنوعة لتدريس التلاميذ الذي يزيد من نشاطهم ودافعيتهم للإنجاز، كما تساعد على بقاء المعرفة العلمية في ذهن التلميذ وانتقال أثر التعلم لمواقف جديدة وزيادة قدرات التلميذ في حل المشكلات مما يكسبه الثقة بالنفس" (الحساني، 2010، ص 116). ومن بين الطرق التي تقوي دافعية التلاميذ للإنجاز " طريقة عرض المحتوى كربط التعلم بنشاطات يؤديها المتعلم، واستخدام أساليب العصف الذهني وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاستكشاف، وغيرها من الأساليب، هي من بين الطرق التي تثير تفكير المتعلم" (حلمي، 2018، ص 1309). ولا تقتصر طرائق وأساليب التدريس فقط في الرفع من الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بل تساعد كذلك الوسائل التعليمية المصاحبة في تقديم المحتوى لتسهيل عملية التعلم. "فالوسائل التعليمية التي تراعى في تصميمها الخبرات المعرفية المتعددة تستجيب لاهتمامات المتعلمين وميولاتهم المختلفة، فهي تشد انتباههم وتُفَعِّل من مشاركتهم ومناقشتهم، وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل والتذكر، ويضمن توافر دافعية قوية للتعلم لديهم، كما أن جدتها وحداثتها تثير دافعيتهم نحو الإنجاز" (الطيطي وآخرون، 2008، ص ص 164-165).

4. الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ وأساليب التقويم:

" من وظائف التقويم أنه يسهم في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ويشجعهم على دراسة المادة الدراسية، ويقدم تغذية راجعة للتلاميذ لما تعلموه، وما ينبغي أن يتعلموه " (فرج الله، 2014)، "وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق زيادة حجم التحصيل أو محاولة إجراء التغيرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق " (ربيع، 2012). وفي هذا السياق أشار سبيتان (2014) بأن: " طرح الأسئلة بأشكال مختلفة، وبخاصة تلك الأسئلة التي تشجع التلاميذ على التفكير، تؤدي إلى زيادة مشاركتهم الإيجابية في المواقف التعليمية الهادفة. وتبصير التلاميذ بنتائجهم وبإنجازاتهم وإشعارهم بالنجاح والتقدم، يعزز مشاركتهم في عملية التعلم، ويؤدي إلى إثارة دافعيتهم بشكل فعال للحفاظ على إنجازاتهم ومحاولتهم لزيادتها والتقدم أكثر، وكذلك استخدام أساليب التعزيز بأشكاله المادية والمعنوية يسهم في إثارة الدافعية لدى التلاميذ للتعلم " (ص ص 27-28). " أما الأسئلة التي تستخدم على أنها نوع من أساليب تعجيز التلاميذ فهذا الأمر يفقدها قيمتها في إثارة العقل وتنمية المهارات الاجتماعية والقدرات الذاتية لديهم " (الصيفي، 2009). وأفاد 'الجبالي' (2016) بأن " عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، كالتلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه بالنسبة لذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه الآخرين، وقد يدفعه هذا نحو تحسين وتعزيز أدائه " (ص 70)، وقد توصل 'بشقه' (2009) بأن: " التقويم يعد عاملا في إثارة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، وللبحوث والمشاريع أهمية في دفع دافعية الإنجاز لديهم، فالتلاميذ المدفوعون آليا للتعلم يعتقدون أن الكفاءة تتطور من خلال الوقت والممارسة والجهد ويستخدمون إستراتيجيات تشجع فهمهم للمواضيع ويُقَوِمُون أدائهم بالنسبة للتقدم الذي يحققونه " (بشقه، 2009، ص 158). فالتقويم الحديث في المناهج التعليمية الحالية يعتمد على أساليب وكيفيات متنوعة لها أثر بالغ على تحصيل وأداء التلاميذ وعلى دافعيتهم للإنجاز، ويظهر ذلك في " تحديد التقويم للفروق الفردية بينهم في القسم الواحد وفي مختلف المواد، ومعرفة المتلعم بها تدفع به إلى الإلتحاق بزملائه المتحصلين على المراتب العليا من خلال الإختبارات التي خضع لها جميع المتعلمين، كما يحسن التقويم من درجات المتعلمين ويشجعهم على المذاكرة الدائمة وإثارة دافعيتهم لها وهي بهذا تثير حماس المتعلمين على الإنجاز" (عطا، 2006، ص 394).

خلاصة الفصل:

نستخلص في هذا الفصل من خلال التطرق لموضوع الدافعية للإنجاز، بأن الدافعية للإنجاز هو مفهوم معقد ومتعدد الأبعاد، وهو ما ظهر في التعاريف المختلفة للباحثين وعلماء النفس وفقا لنظرياتهم وإتجاهاتم الفكرية، والذين واجهوا صعوبة في إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، مما يعكس هذا الاختلاف التقدم في البحث والاستكشاف ودراسة طبيعة الدافعية للإنجاز باستمرار.

وقد يرجع سبب هذا الاختلاف إلى أن هذا المفهوم هو مفهوم إفتراضي متعلق بمجموع القوى الداخلية (المحفزات الداخلية للفرد) أو القوى الخارجية (المحفزات الخارجية المتواجدة في البيئة) التي تثير سلوك الفرد أو تحافظ على استمراريته أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة. بالإضافة إلى أنه مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة وإنما يمكن الكشف عنه باستعمال أدوات مختلفة عن طريق معرفة سلوك المتعلمين وملاحظة البيئة التربوية التي يجري فيها هذا السلوك.

رغم إختلاف الباحثين في تفسير الدافعية للإنجاز وتحديد طبيعتها، إلا أن لها أهمية كبيرة في تفسير سلوك الأفراد وتحفيزهم للعمل الجاد وتحقيق النجاح، وهذا في مختلف الميادين، ولا يتحقق ذلك إلا بتحقيق التوازن بين الدافعية للإنجاز الذاتية والدافعية للإنجاز الإجتماعية، بطريقة تجمع بين الرغبة في تحقيق الذات وتلبية إحتياجات المجتمع. وتلعب دورا هاما في المجال التعليمي، إذ تعتبر من العوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم والوسيلة الأساسية في إنجاز الأهداف التعليمية ومن الشروط المهمة في تنمية شخصية التلاميذ وتطوير قدراتهم وتعزيز رغبتهم في التعلم، وأن كل ما يتعلمه المتعلمين عن طريق تنفيذ المنهاج التعليمي هو مرتبط بدافعيتهم للإنجاز، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار الأنشطة التعليمية والأعمال المصاحبة لها، ومطابقتها بالأعمال المنجزة للتعرف على مستوى الدافعية لدى المتعلم مما يساعده على الرفع من أداءه المدرسي، وبالتالي تصبح الدافعية للإنجاز استجابة لمثير التعلم في العملية التعليمية التعلمية. وعليه فإن بناء المناهج التعليمية وفقا لمكونات وأسس مناسبة يصبح أمرًا مهما في تقوية دافعية المتعلمين للإنجاز، فملاءمتها وتوافقها مع احتياجاتهم وميولاتهم وقدراتهم، يشجع على التفاعل والمشاركة، ويوفر فرصًا للتحدي وتحقيق النجاح. ويمكن القول بأن دافعية الإنجاز لا تقتصر على عامل معين بل تعتمد على تفاعل عدة عوامل مؤثرة، فتعزيز هذه العوامل كطريقة تدريس الأستاذ، توفير الوسائل التعليمية والمناخ المدرسي الملائم ...إلخ كلها عوامل تساهم في تقوية الدافعية للإنجاز والحفاظ عليها.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. الدراسة الاستطلاعية.
   1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
   2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية.
   3.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية.
   4.1.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية.
   5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية.

2. الدراسة الأساسية.
   1.2. منهج الدراسة.
   2.2. عينة الدراسة ومواصفاتها.
   3.2. أدوات الدراسة الأساسية.
   4.2. تاريخ ومكان إجراء الدراسة الأساسية
   5.2. مراحل تطبيق الدراسة الأساسية
   6.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- بناء أداة تقويم المنهاج التعليمي.
- التعرف أكثر على ميدان ومجتمع البحث، والصعوبات المحتمل مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- الكشف عن الخصائص السيكومترية لأداة تقويم المنهاج التعليمي وإختبار صدقها وثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة للكشف عن الصعوبات المحتمل مواجهتها.
- محاولة اختبار فروض الدراسة ومدى مناسبة اختبار صحتها في الميدان.

2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

إستهدفت الدراسة عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تكونت من (42) تلميذ وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان، والذين تراوحت أعمارهم ما بين (17 إلى 19 سنة) وتكونت من فوجين من التلاميذ، فوج من الشعبة العلمية (علوم تجريبية) وفوج من الشعبة الأدبية (آداب وفلسفة)، وتمت هذه العملية بعد طلب الإذن من مدير المؤسسة وبمساعدة مستشار التوجيه لتحديد التوقيت والتاريخ اللازمين لإجرائها، حيث حدد ذلك بتاريخ 2022/02/28.

الجدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس والشعبة الدراسية.

إسم الثانوية	حجم العينة حسب الجنس		حجم العينة حسب الشعبة الدراسية	
	ذكور	إناث	الشعبة الأدبية	الشعبة العلمية
ثانوية بن عولة ميلود بالقطار ولاية غليزان	15	27	17	25
مجموع التلاميذ	42		42	

يتضح من الجدول رقم (03) أن في توزيع أفراد عينة الدراسة ظهر عدد الإناث أكبر من عدد الذكور حسب متغير الجنس، وتعداد التلاميذ في الشعبة العملية أكبر من تعداد التلاميذ في الشعبة الأدبية حسب متغير الشعبة الدراسية.

3.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة سعى الباحث إلى :

أ- تصميم أداة تقويم المنهاج التعليمي وتم ذلك خلال مجموعة من المراحل وحسب هدف كل مرحلة.

ب- الاعتماد على مقياس جاهز للتطبيق خاص بالدافعية للإنجاز لعبد اللطيف محمد خليفة المقنن على

البيئة الجزائرية من طرف الباحث بشير معمرية عام 2011

- بالنسبة لاستبيان تقويم المنهاج التعليمي:

مرّ بناء استبيان تقويم المنهاج التعليمي بالمراحل التالية:

- المرحلة الأولى (إجراء المقابلة مع التلاميذ وتطبيق السؤال المفتوح عليهم):

قام الباحث بإجراء مقابلات مع التلاميذ و تطبيق السؤال المفتوح عليهم، وتم ذلك في الفترة من 06 إلى 09 مارس 2021، خلال الفصل الأول من السنة الدراسية (2021/2020) التي تميزت بالالتزام بالإجراءات الصحية الوقائية بسبب وباء كورونا "كوفيد 19"، بثانويتي الشهيد الإخوة ظريف بمازونة بمنطقة حضرية والشهيد بلعسل عبد القادر بمنطقة شبه حضرية ببني زنطيس، بولاية غليزان. بحيث تم طرح سؤالين حول المنهاج التعليمي المنجز موجهين للتلاميذ العلميين حول منهاج علوم الطبيعة والحياة وللتلاميذ الأدبيين حول منهاج اللغة العربية، وكان نص السؤالين المفتوحين كما يلي:

1- ماهي الجوانب التي تراها إيجابية في المنهاج التعليمي (علوم الطبيعة والحياة- اللغة العربية) في نظرك، والمتعلقة بالأهداف والمحتوى التعليمي وطريقة التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب وكيفيات التقويم؟

2- ماهي الجوانب التي تراها سلبية في المنهاج التعليمي (علوم الطبيعة والحياة – اللغة العربية) في نظرك، والمتعلقة بالأهداف والمحتوى التعليمي وطريقة التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب وكيفيات التقويم؟

وتم توجيه السؤالين الكتابيين لمجموعة من التلاميذ في شكل استبيان مفتوح، يختلفان في المنهاجين حسب الشعبة الدراسية، وتوجيه نفس السؤالين شفويا عن طريق تطبيق المقابلة الفردية على مجموعة أخرى، والموضحة في الجدول أدناه.

الجدول رقم (04) تعداد التلاميذ المعنيين بالمقابلة والاستبيان المفتوح حسب كل ثانوية

الأداة المستعملة	التلاميذ العلميين		التلاميذ الأدبيين		المجموع
	ثانوية الإخوة ظريف بمازونة	ثانوية بلعسل عبد القادر بني زنطيس	ثانوية الإخوة ظريف بمازونة	ثانوية بلعسل عبد القادر بني زنطيس	
المقابلة	04	04	04	05	**17**
الإستبيان المفتوح	05	04	04	05	**18**
المجموع	**17**		**18**		**35**

وتمت هذه العملية وفقا للإجراءات الآتية:

أ- بالنسبة للسؤال المفتوح:

1- اختيار عينة التلاميذ.

2- تهيئة التلاميذ وتوضيح الهدف من البحث مع قراءة السؤال وشرحه لهم.

3- توزيع الاستبيان على عينة التلاميذ، وإعطاء فرصة للإجابة على أسئلته وإرجاعها بعد أسبوع متفق عليها معهم.

ب-بالنسبة للمقابلة:

1- اختيار عينة التلاميذ.

2- تهيئة التلاميذ وتوضيح الهدف من المقابلة، بعد الترحيب بهم لخلق جو ودي بين الطرفين (الباحث و التلاميذ).

3- تقديم السؤال الشفوي لكل مبحوث وإعطاء الفرصة للمحادثة والإجابة الممكنة حول الموضوع.

4- تدخل الباحث لتوضيح السؤال والمصطلحات والأفكار عند الضرورة لإتاحة الفرصة أكثر للتلميذ للتعبير عن رأيه بكل حرية.

5- تسجيل الباحث كل استجابات المبحوث كتابيا في ورقة خاصة تخص إجابة كل سؤال.

6- قيام الباحث بإعادة ضبط الإجابات وتنظيمها لتحقيق الغرض من المقابلة.

وبعد جمع أجوبة كل من السؤال المفتوح الذي تم كتابيا والمقابلة الشفوية والمباشرة مع التلاميذ، تحصل الباحث على مجموعة من العبارات التي تمت إعادة صياغتها وحساب نسبة تكرارها، وبلغت في مجملها على (101) عبارة، تم حساب النسب المئوية لكل فقرة وفقا لتكرارها على عدد التلاميذ الذين اجتازوا المقابلة والذين طبق عليهم السؤال المفتوح والذي بلغ عددهم (35) تلميذا، وتم الاعتماد على العبارات التي تحصلت على 10 % فما فوق وبلغت (44) فقرة، واستبعاد الفقرات التي تحصلت على أقل من 10 % حيث بلغت (57) فقرة، كما هو مبين في الملحق رقم (01).

- المرحلة الثانية (تكوين الاستبيان في صورته الأولية):

قام الباحث بالإطلاع على أدبيات البحث من بينها استبيانات ومقاييس متعلقة بتقويم المناهج التعليمية، واقتبس أربع (04) فقرات منها والتي رآها تخدم موضوع الاستبيان مع إعادة صياغتها وهي كما يلي:

- الفقرة الأولى التي تنص على: " أهداف تدريس مادة طرائق التدريس واضحة ". من إستبانة "تقويم تدريس مادة طرائق التدريس من وجهة نظر المدرسين والتلاميذ، جامعة ميسان"، لصاحبها سعد طعمه

بليـل (2014).

– الفقرة الثانية التي تنص على: " المحتوى مناسب من حيث الزمن المخصص لتدريسه". من إستبانة "تقويم المنهج الدراسي بالمعاهد الحرفية بولاية الخرطوم" لصاحبها زاهر عبد الله أحمد عبد الله (2015).

– الفقرة الثالثة التي تنص على: " تثير الأنشطة بنوعيها (الصفية واللاصفية) في مقرارات اللغة العربية، التفكير والكشف عن قدرات التلاميذ". من إستبانة "تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر تلاميذ اللغة العربية" كلية التربية الأساسية، جامعة بابل العراقية"، لصاحبيها ابتسام صاحب موسى ورائدة حسين حميد (2016).

– الفقرة الرابعة التي تنص على: " المادة الدراسية المقررة كثيرة مقارنة بالمدة الزمنية اللازمة لإيصالها إلى التلاميذ". من إستبانة "تقويم كتاب منهج البحث التربوي من وجهة نظر التلاميذ قسم علوم القرآن والتربية الإسلامية" لصاحبتها جنان مزهر لفته (2017).

كما استعان الباحث بمقاييس واستبيانات أخرى في نفس الموضوع لهدف استنباط بعض الأفكار لبناء الفقرات وتركيبها وهي كالآتي:

– إستبانة "تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية"، نسيم نصر خميس مصلح (2010).

– إستبانة "تقويم تصميم المقررات الدراسية في كلية الدراسات القرآنية، محمد كاظم الحمداني، حسن غازي وسامر يوسف الحسناوي (2010).

– مقياس أراء التلاميذ في مادة دراسية، ومقياس أراء التلاميذ في كتاب مدرسي، ومقياس أراء التلاميذ في أسئلة ونظام الامتحانات، من إعداد عبد العزيز الحر وأحمد عمر الروبي بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج (2009).

– إستبانة "تقويم فعالية منهاج الرياضيات للصف الحادي عشر بالفرع الأدبي بفلسطين" نجلاء محمد بريكة (2008).

– إستبانة "تقويم المناهج الدراسية في كليات المعلمين من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة سبها"، صالح على قدر عمر (2007) .

وتضاف هذه الفقرات الأربعة (04) المقتبسة من الإستبانات السابقة الذكر إلى الفقرات الأربعة والأربعين (44) المحصل عليها في المرحلة الأولى من قبل التلاميذ عبر السؤال المفتوح والمقابلة، ليصبح عدد فقرات الاستبيان في صورته الأولية يساوي ثامنية وأربعين (48) فقرة.

- المرحلة الثالثة (تجريب الاستبيان على التلاميذ):

قبل هذه المرحلة قام الباحث بتحديد مفتاح إستبيان تقويم المنهاج التعليمي كما يلي:

يجاب على فقراته ضمن ثلاثة (03) بدائل وفقا لسلم ليكارت الثلاثي وهي: موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

الجدول رقم (05): بدائل الإجابات ودرجتها للفقرات الموجبة لاستبيان تقويم المنهاج التعليمي.

موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
3	2	1

الجدول رقم (06): بدائل الإجابات ودرجتها للفقرات السالبة للإستبيان تقويم المنهاج التعليمي.

موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
1	2	3

ومرت عملية حساب الدرجات الخام لإستبيان تقويم المنهاج التعليمي بالخطوات التالية:

- تحديد الدرجة الكلية على الاستبيان التي تتراوح بين (48- 144)
- تحديد الدرجة الكلية لكل بعد من الاستبيان التي تتراوح بين (12- 36) .

وارتفاع الدرجة الكلية للاستبيان ككل ولكل بعد يشير إلى ارتفاع درجة تقويم المنهاج التعليمي.

1- الهدف من تجريب الإستبيان:

قام الباحث في هذه المرحلة بتجريب الاستبيان على التلاميذ وذلك بهدف:

- تمكين التلاميذ من الفهم اللغوي للفقرات وشرح الكلمات التي يصعب فهمها.

- رصد أي صعوبات أثناء الإجابة عن الاستبيان من طرف التلاميذ سواء كانت استفسارات أو ردود أفعال أثناء الإجابة عن فقرات غير مفهومة.

- معرفة المدة الزمنية التي يستغرقها التلميذ في الإجابة عن فقرات الاستبيان.

وقبل عملية توزيع الاستبيان على عينة التلاميذ، قام الباحث بتنظيم فقرات الاستبيان التي بلغ عددها (48) فقرة، وتقسيمه إلى أربعة أبعاد وهي (الأهداف، المحتوى التعليمي، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) وهذا بالنظر للمكونات الأساسية للمنهاج التعليمي التي ذكرت في الأدبيات التربوية الخاصة بالمناهج التعليمية والتي أشار إليها مجموعة من الباحثين من بينهم تايلور (Tyler1949) وعبد الموجود وآخرون (1981) وأبو عابد (2017)، وهي مرتبة في الجدول كالأتي:

الجدول رقم (07): توزيع فقرات إستبيان تقويم المنهاج التعليمي حسب الأبعاد.

الرقم	أبعاد إستبيان تقويم المنهاج التعليمي	أرقام الفقرات
01	تقويم بعد الأهداف التعليمية	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37، 41، 45
02	تقويم بعد المحتوى التعليمي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46
03	تقويم بعد طرائق التدريس	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47
04	تقويم بعد كيفيات التقويم	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 48
المجموع	04	48

الجدول رقم (08): توزيع فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي الموجبة والسالبة.

الرقم	أبعاد إستبيان تقويم المنهاج التعليمي	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
01	تقويم بعد الأهداف التعليمية	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 37، 41، 45	33
02	تقويم بعد المحتوى التعليمي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38، 42، 46	
03	تقويم بعد طرائق التدريس	3، 7، 11، 15، 23، 27، 31، 35، 39، 43	19، 47
04	تقويم بعد كيفيات التقويم	4، 12، 16، 20، 24، 28، 32، 36، 40، 44،	8، 48
المجموع	04	43	5

2-إجراءات تطبيق الاستبيان:

تمت إجراءات هذه العملية في تطبيق الاستبيان وتجريبه كما يلي:

- إختيار عينة الدراسة التي تمثلت في فوجين من التلاميذ العلميين والأدبيين.

- وضع رزنامة تم فيها تحديد تاريخ وتوقيت إجراء العملية.

- القيام بجلسة أولية تمهيدية لتهيئة التلاميذ قبل توزيع الإستبيان لتسهيل الإجابة عن الأسئلة بعد ذلك.

- تقديم الاستبيان للتلاميذ وقراءة التعليمات وكذا بدائل الإجابات، مع تنبيههم لوجوب قراءة كامل الفقرات والإجابة عليها فقرة بفقرة.

- تنبيه التلاميذ بوضع خط تحت الكلمة أو الفقرة من الاستبيان للإشارة بأنها غير مفهومة أو مبهمة.

4-نتائج تجريب الاستبيان:

بعد جمع أجوبة الاستبيان، تبين للباحث أن الوقت المستغرق للإجابة عن فقراته تراوح ما بين 20 إلى 30 دقيقة، ومن خلال إحصاء الفقرات المبهمة وغير المفهومة من طرف التلاميذ وغير الواضحة لغويا لديهم، ليتم بعدها إعادة صياغتها وتبسيطها وذلك بالاعتماد على أستاذين للتعليم الثانوي في مراجعتها وتصحيحها، وهي موضحة في الملحق رقم (02).

4.1.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.4.1. الخصائص السيكومترية لاستبيان تقويم المنهاج التعليمي :

تمثلت الخصائص السيكومترية للاستبيان تقويم المنهاج التعليمي في الصدق والثبات كما يلي:

أولا- الصدق:

إعتمد الباحث في قياس صدق الإستبيان على صدق المحكمين والصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)، نعرضهما كما يلي:

أ- صدق المحكمين:

تم اختيار مجموعة من الأساتذة المحكمين من ذوي الاختصاص، من داخل الوطن وخارجه، حيث بلغ عددهم (07) محكمين، والملحق رقم (03) يوضح أسماء المحكمين وصفتهم والبلد.

حيث قُدِمَ للسادة الأساتذة المحكمين بالنسبة للاستبيان ما يلي:

1-موضوع الدراسة والفرضية العامة والمفاهيم الإجرائية:

أ- **موضوع الدراسة:** تقويم أبعاد المناهج التعليمية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لديهم، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية.

ب- **الفرضية العامة:** يسهم تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

ج- **المفاهيم الإجرائية:**المنهاج التعليمي، المنهاج التعليمي المنجز، أبعاد المنهاج التعليمي، التقويم والدافعية للإنجاز.

2-تعليمات تحكيم الاستبيان:

أ- تفحص فقرات الاستبيان وأبعاده.

ب- تقديم كل الملاحظات الضرورية من حيث الصياغة اللغوية، المصطلحات المستعملة، انتماء الفقرات

من عدمه إلى كل بعد وبدائل الإجابات. والملحق رقم (04) يبين الاستبيان في صورته الأولية موجه للأساتذة المحكمين .

وبعد جمع استمارات التحكيم، وتفريغها بينت النتائج الفقرات التي حظيت على نسب مرتفعة والفقرات التي حظيت على نسب منخفضة، كما هي موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) : نسب اتفاق المحكمين على فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي.

تقويم الأهداف		تقويم المحتوى		تقويم طرائق التدريس		تقويم كيفيات التقويم	
رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق
1	% 100	13	% 100	25	% 100	37	% 100
2	% 100	14	% 100	26	%85,71	38	% 100
3	% 100	15	%85,71	27	%85,71	39	% 100
4	%85,71	**16**	***% 42.85***	28	% 100	40	% 100
5	%71,42	17	% 100	29	%71,42	41	% 100
6	%85,71	18	%71,42	30	%71,42	42	%85,71
7	% 100	19	% 100	**31**	***% 42.85***	43	% 100
8	%85,71	20	%71,42	32	%57,14	44	%85,71
9	% 100	21	%71,42	33	%85,71	45	%85,71
10	% 100	22	%57,14	34	%85,71	46	% 100
11	% 100	23	% 100	35	%71,42	47	% 100
12	% 100	24	%57,14	36	%85,71	48	%85,71

ويتضح من الجدول رقم (09) أن ثلاث وعشرون (23) فقرة حظيت بنسبة اتفاق 100 %، وثلاث وعشرون (23) فقرة أخرى تراوحت نسبة الاتفاق ما بين (57,14% و 85,71)، وفقرتان (02) جاءت نسبتهما تساوي أو أقل من42.85 % تم حذفها واستبدالها.

حيث قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي تمت الإشارة إليها من طرف معظم المحكمين حول الإستبيان، والتي شملت (إعادة الصياغة، الحذف والاستبدال في نفس موضع الفقرة، حذف الفقرة من محور وتحويلها إلى محور آخر) وسنوضحها وفقا للجداول التالية:

الجدول رقم (10): الفقرات التي تم تعديل صياغتها ضمن محاور الاستبيان.

المحاور	رقم الفقرة	الفقرة قبل التحكيم	الفقرة بعد التحكيم
تقويم بعد الأهداف	04	تسمح الأهداف التعليمية للتلميذ بمعرفة العمل المطلوب منه.	تسمح لي أهداف المادة التعليمية بمعرفة طبيعة العمل المنتظر مني القيام به.
	05	تستجيب الأهداف التعليمية للمعارف التي يحتاجها التلميذ.	تستجيب أهداف المادة التعليمية لما أحتاجه من معارف.
	06	ترتبط الأهداف التعليمية ارتباطا وثيقا بمحتويات المادة التعليمية.	ترتبط الأهداف التعليمية ارتباطا وثيقا بالمادة التعليمية.
	08	تسهل معرفة التلميذ للأهداف التعليمية تواصلهمع الأستاذ.	تسهل معرفة الأهداف التعليمية عملية التواصل بين التلاميذ والأستاذ.
تقويم بعد المحتوى	15	ترتبط معارف ومفاهيم المادة التعليميةبتلك التي تم دراستها في السنوات السابقة.	ترتبط محتويات المادة التعليمية بمكتسباتي ومعلوماتي السابقة في المادة التعليمية نفسها.
	18	تتضمن المادة التعليمية موضوعات مفيدة للتلميذ في حياته اليومية والإجتماعية.	تعالج المحتويات التعليمية موضوعات مفيدة في حياتي اليومية.
	20	يتضمن محتوى المادة التعليمية موضوعات مكررة.	تضم المادة التعليمية موضوعات مكررة.
	21	المدة الزمنية المخصصة لكل حصة تعليمية كافية ومقبولة.	عدد الساعات المقررة لتدريس موضوعات المادة التعليمية كاف لأجل دراستها و إكمالها.
تقويم بعد طرائق التدريس	26	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ على البحث والاستكشاف.	تدفعني طرائق التدريس المستخدمة على البحث والاستكشاف.
	27	تستخدم في التدريس أمثلة توضيحية مساعدة على الفهم والتعلم.	تسهل طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية الفهم والتعلم.
	29	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ علىالتركيز في الدرس والتفاعل معه.	لا تسمح لي طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية على التركيز في الدرس و التفاعل معه.
	32	يتم في التدريس الربط بين معارف و مفاهيم المادة التعليمية التي بينها علاقة.	يتم تقديم الدروس في المادة التعليمية بطريقة متسلسلة ومترابطة.
	34	يتم فيالتدريس ربط معارف ومفاهيم الدرس الجديد بتلك المتعلقة بالدرس أو الدروس السابقة.	يتم في طريقة تدريس المادة التعليمية ربط معارف ومفاهيم الدرس الجديد بتلك المتعلقة بالدرس أو الدروس السابقة.
	35	بهدف الربط بين النظري و العملي، تستخدم فيالتدريس وضعيات و مشكلات مستمدة من واقع حياة التلميذ.	توظف في طريقة تدريس المادة التعليمية المستخدمة وضعية انطلاق مناسبة لكل درس على حسب طبيعته مستمدة من مواقف ومشكلات من الواقع.
	36	تسمحطرائق التدريس المستخدمة بالحوار والمناقشة.	لا تشجع طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية على الحوار والمناقشة.
تقويم بعد كيفيات التقويم	42	يكتسي التقويم المستمر أهمية في تقويم التلميذ.	يكتسي التقويم المستمر المستعمل في المادة التعليمية أهمية في تقويم التلميذ.
	43	من ضمن أسئلة الفروض والاختبارات ما يَعتمد على التفكير كالفهم والتحليل...	تتضمن الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على أسئلة تعتمد على التفكير،الفهم ، تحليل والإستقراء.
	44	تحدد أساليب التقويم المستخدمة مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلميذ.	تحدد كيفيات التقويم المستخدمة في المادة التعليمية مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلميذ.
	45	تُركز أسئلة الفروض والاختبارات على الحفظ و استرجاع المعارف.	تُركز أسئلة الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على المعارف النظرية التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع.
	48	تساعد عملية التقويم على تدريب التلميذعلى التقويم الذاتي.	لا تساعد كيفيات التقويم المستخدمة على تدريب التلميذ على تقويم نفسه بنفسه في المادة التعليمية.

الجدول رقم (11): الفقرات التي تم تعديل صياغتها وغُيِر ترتيبها.

المحاور	ترتيب الفقرة قبل التحكيم	ترتيب الفقرة مع إعادة صياغتها بعد التحكيم
تقويم بعد المحتوى	**22**- ترتبط بعض موضوعات المحتوى التعليمي بالحياة اليومية والاجتماعية للتلميذ.	**18**- تعالج المحتويات التعليمية موضوعات مفيدة في حياتي اليومية.
	24- عدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمادة التعليمية كافية منأجل دراسة و إنهاء محتوياتها .	**21**- عدد الساعات المقررة لتدريس موضوعات المادة التعليمية كاف لأجل دراستها وإكمالها.
تقويم بعد طرائق التدريس	**33**- تستخدم في التدريس صور ورسومات وبيانات تساعد على الفهم والتعلم.	**28**- تستخدم في طرائق التدريس في المادة التعليمية وسائل مساعدة على التوضيح والفهم.

الجدول رقم (12): الفقرات التي تم حذفها والفقرات المقترحة الجديدة ضمن محاور الاستبيان.

المحاور	رقم الفقرة	الفقرة التي تم حذفها	الفقرة الجديدة بعد التحكيم
تقويم بعد المحتوى	16	تتضمن الحصص التعليمية أنشطة تعلمية تسمح للتلميذ بالتفكير والتجريب.	تحتوي المادة التعليمية على موضوعات تمت دراستها في مرحلة دراسية سابقة.
تقويم بعد طرائق التدريس	31	يتم في التدريستقديم المعارف والمفاهيم من البسيط إلى المعقد.	تصاحب طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية أنشطة تعليمية أثناء الدرس مساعدة على الفهم والتعلم.

الجدول رقم (13): الفقرات التي حذفت من محور وحولت إلى محور آخر مع تعديل صياغتها.

رقم الفقرة	الفقرة	المحور الأصلي التي حذفت منه	المحور التي حولت إليه
19	تتضمن المادة التعليمية تمارين و تطبيقات مساعدة على الفهم والتعلم.	تقويم بعد طرائق التدريس	تقويم بعد المحتوى
31	تصاحب طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية أنشطة تعليمية أثناء الدرس مساعدة على الفهم والتعلم.	تقويم بعد المحتوى	تقويم بعد طرائق التدريس

وبعد كل هذه العمليات والتعديلات أصبح الاستبيان مكون من (48) فقرة في صورته النهائية، المبينة في الملحق رقم (05).

ب- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

يهدف هذا النوع من الصدق إلى معرفة صدق الاستبيان المعد من طرف الباحث لما أعد له، والتمكن من التمييز بين درجات المبحوثين سواء الدنيا أو الوسطى أو القصوى، ومدى مراعاة الفروق الفردية لدى المبحوثين.

تم حساب الصدق التمييزي للإستبيان عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل

من مجموعتي التلاميذ (المجوعة رقم:01 تمثل التلاميذ ذوي الدرجات الدنيا والمجموعة رقم: 02 تمثل التلاميذ ذوي الدرجات العليا) بعد ترتيب الباحث درجات أفراد العينة الاستطلاعية في إستبيان تقويم أبعاد المنهاج التعليمي من طرف التلاميذ ترتيبا تنازليا، وأخذ منها ما نسبته 33 %. حيث قدر المتوسط الحسابي بـ 119,35 والانحراف المعياري بـ 4,70 لمبحوثي الدرجات الدنيا، وقدر المتوسط الحسابي بـــ 133,35 والانحراف المعياري بـ 2,34 لمبحوثي الدرجات العليا، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجموعتي التلاميذ ذوي الدرجات العليا والدنيا وقيمة اختبار "ت".

المتغير	المجموعات	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت"	مستوى الدلالة Sig (2-tailed)
تقويم المناهج التعليمية لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية	فئة التلاميذ ذوي الدرجات الدنيا	14	119,35	4,70	26	-9,976	دال إحصائيا عند 0.000
	فئة التلاميذ ذوي الدرجات العليا	14	133,35	2,34			

يلاحظ الباحث من خلال الجدول رقم:(14) وبالتركيز على مستوى الدلالة الإحصائية Sig (2-tailed) التي تساوي 0.000 وهي أقل من 0.01، وهذا يمكن من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة التلاميذ ذوي الدرجات العليا ومجموعة التلاميذ ذوي الدرجات الدنيا ونستنتج أن هذا الاستبيان صادق لما أُعد له.

بعد حساب الصدق، نقوم بحساب الثبات كما يلي:

ثانيا- الثبات:

أ- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية في ثبات الاستبيان وهذا لاعتمادها على تطبيق الاختبار مرة واحدة، ويعتمد هذا الأسلوب على تقسيم فقرات الاستبيان إلى قسمين متكافئين، النصف الأول يُكون الأسئلة الفردية والنصف الثاني يُكون الأسئلة الزوجية، وبعد حساب معامل الارتباط وتصحيحه عن طريق برنامج (spss) على العينة استطلاعية، تمكن الباحث من استنتاج معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية حسب الجدول التالي كما يلي:

الجدول رقم (15): معامل الثبات بأسلوب التجزئة النصفية.

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون	حجم العينة
0.63	0.77	42

يلاحظ الباحث من خلال الجدول رقم (15) بأن معامل الارتباط يساوي (0.77) وهي قيمة مرتفعة، هذا ما يبين أن أسلوب الثبات لهذا الاستبيان هو ثابت بدرجة مرتفعة.

ب-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بعد حساب معامل الثبات للألفا كرونباخ حسب كل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذا درجته الكلية، تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (16): قيم معامل الثبات "ألفا كرونباخ" على أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية له.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
تقويم بعد الأهداف التعليمية	12	0,757
تقويم بعد المحتوى التعليمي	12	0,825
تقويم بعد طرائق التدريس	12	0,762
تقويم بعد كيفيات التقويم	12	0,753
الدرجة الكلية	48	0,812

من خلال القيم الواردة في الجدول رقم: (16) يظهر أن معامل الثبات لأبعاد أداة الدراسة تراوحت ما بين (0,753، 0,825)، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0,812)؛ وهو يعبّر عن معاملات بدرجة مرتفعة من الثبات يفي بأغراض الدراسة، ويعني ذلك أن الاستبيان على درجة مرتفعة من الثبات.

2.4.1. الخصائص السيكومترية لاستبيان الدافعية للإنجاز :

تم الاعتماد على استبيان الدافعية للإنجاز وهو مقياس جاهز للتطبيق من إعداد الباحث عبد اللطيف خليفة عام (2005) وكيفه الأستاذ بشير معمرية على البيئة الجزائرية عام (2011) على عينة من التلاميذ بولاية باتنة بمنطقة الشرق الجزائري، والاستبيان الذي استخدمناه مكون من خمسين (50) فقرة موزعة على خمسة (05) أبعاد، حيث تم وصفه، والذي شمل عينة الدراسة، وخصائصها، طريقة تصحيح الاستبيان وخصائصه السيكومترية، وهي مفصلة في الملحق رقم (06).

5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة استبيان تقويم المنهاج التعليمي الموجه لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الثانوي في الشعبة العلمية(العلوم التجريبية) وفي الشعبة الأدبية (الآداب والفلسفة)، الذي تم بناؤه من طرف الباحث، كانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كما يلي:

– صلاحية استعمال الأداة المبنية من طرف الباحث المتمثلة في استبيان تقويم المنهاج التعليمي الموجه لتلاميذ نهاية التعليم الثانوي لشعبتي العلوم التجريبية وآداب وفلسفة في الدراسة الأساسية.

– التعرف على ميدان التطبيق والاحتكاك بعينة الدراسة بشكل أوسع والتواصل معها والتعريف بالباحث وموضوع البحث.

– تطبيق أدوات الدراسة على عينة التلاميذ للتعرف على الوقت المستغرق للإجابة عن كل إستبيان الذي اتضح أن الوقت المستغرق للإجابة عن كل منهما يتراوح ما بين 20 إلى 30 دقيقة.

– إعداد أدوات الدراسة بشكل واضح ومفهوم وتحضيرها بخصائصها السيكومترية وشكلها وإعدادها المناسب للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

كما واجه الباحث من خلال عمليتي الاستطلاع وتطبيق الأداتين بعض الصعوبات التي رآها تؤثر على نتائج العمل البحثي وخاصة في تطبيق أداتي الدراسة، كعدم المشاركة الفعلية لعينة التلاميذ في الإجابة على أسئلة الإستبيانيين بسبب عامل اللامبالاة من جهة وأولويات الدراسة وقلق امتحان البكالوريا من جهة أخرى، بالإضافة إلى التحيز في الإجابات التي يعتقد التلاميذ أنها متوقعة منهم بدلا من أرائهم الحقيقية.

2. الدراسة الأساسية:

1.2. منهج الدراسة:

لقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف البحث، بواسطة إتباعه مجموعة من العمليات والخطوات الضرورية والملائمة لموضوع الدراسة، فالمنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها عن طريق وسائل البحث العلمي جاء اختياره من خلال الدراسات السابقة التي اعتمدته، وهو المنهج المناسب لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضيتها، المتمثلة في توضيح العلاقة بين تقويم أبعاد المناهج التعليمية لمادتي علوم الطبيعة الحياة واللغة العربية لطلبة الثالثة ثانوي والدافعية للإنجاز لديهم في ضوء متغير الجنس والشعبة الدراسية، بحيث يصف الموضوع وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيرا كيفيا

وكميا، وبواسطته يوضح الباحث مستوى المساهمة لكل بعد من أبعاد تقويم المناهج التعليمية لدى المادتين بالنسبة للدافعية لإنجاز للطلبة، كما يفيد المنهج الوصفي في وصف واقع المناهج التعليمية والمقاربة بالكفاءات وأثر هذه الأخيرة في تحفيز واستثارة تعلم الطلبة وتنمية دافيتهم للإنجاز لأجل الرفع من تحصيلهم الدراسي.

2.2. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

مر اختيار عينة الدراسة الأساسية بالمراحل الآتية:

1- تحديد أفراد عينة الدراسة المتمثل في تلاميذ وتلميذات السنة النهائية من التعليم الثانوي بعد الموافقة لإجراء التربص الميداني من طرف مديرية التربية لولاية غليزان.

2- جرد لكافة الثانويات المتواجدة بولاية غليزان البالغ عددها (59) ثانوية، والتعرف على مجتمع الدراسة الذي بلغ عدده (5086) تلميذ وتلميذة من شعبتي العلوم التجريبية والآداب والفلسفة، حسب إحصائيات مدرية التربية لولاية غليزان.

3- تم اختيار (08) ثانويات بطريقة عشوائية من منطقتين (02) حضرية وشبه حضرية بولاية غليزان، المنطقة الحضرية وتشمل (غليزان مركز، وادي رهيو، مازونة وسيدي أمحمد بن علي) منطقة شبه حضرية وتشمل (عمي موسى ومديونة).

4- وبعد ذلك قام الباحث بتعيين حجم العينة وأخذ ما نسبته 5.5 % من حجم المجتمع الأصلي، وتحصل على عينة قدر حجمها بـــ (280) تلميذ وتلميذة، منهم (91) ذكور و (189) إناث، وتراوحت أعمارهم ما بين (17 – 19) سنة، وتميزت خصائص العينة حسب الجداول الآتية على النحو الآتي:

الجدول رقم (17):توزيع أفراد العينة حسب المناطق الجغرافية.

الرقم	المؤسسة التربوية	نوع المنطقة (حضرية/شبه حضرية)	حجم العينة	النسبة المئوية
01	ثانوية عدة بن عودة بغليزان مركز	حضرية	37	%13,21
02	ثانوية احمد فرنسيس بغليزان مركز	حضرية	23	%8,21
03	ثانوية عبد الحميد قباطي بوادي ارهيو	حضرية	28	%10
04	ثانوية بلهندوز عدة بمازونة	حضرية	27	%9,64
05	ثانوية محمد الصديق بن يحي بسيدي أمحمد بن علي	حضرية	45	%16,07
06	ثانوية أحمد قسوس بعمي موسى	شبه حضرية	43	%15,35
07	ثانوية خلوف محمد بمديونة	شبه حضرية	35	% 12,5
08	ثانوية محمد بوضياف بمديونة	شبه حضرية	42	%15
	المجموع		**280**	**%100**

من خـلال الجـدول رقم (17) تبين أن توزيع أفراد العينة حسب نوع المنطقة قدر بـــ (160) فردا في المنطقة الحضرية بنسبة % 57,13، في المقابل قدر بـــ (120) فـردا من المنطقـة شبه حضرية بنسبة % 42,85.

الجدول رقم (18):توزيع أفراد العينة حسب الجنس (ذكور – إناث).

الرقم	المؤسسة التربوية	حجم العينة حسب الجنس		النسبة المئوية		المجموع	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	مجموع الذكور والإناث	النسبة المئوية
01	ثانوية خلوف محمد بمديونة	11	24	% 3,92	% 8,57	35	% 12,5
02	ثانوية محمد بوضياف بمديونة	13	29	%4,28	%10,71	42	%15
03	ثانوية بلهندوز عدة بمازونة	13	14	%4,64	% 5	27	%9,64
04	ثانوية محمد الصديق بن يحي بسيدي أمحمد بن علي	12	33	%4,28	%11,78	45	%16,07
05	ثانوية عبد الحميد قباطي بوادي ارهيو	6	22	% 2,14	% 7,85	28	%10
06	ثانوية أحمد قسوس بعمي موسى	14	29	% 5	%10,35	43	%15,35
07	ثانوية احمد فرنسيس بغليزان مركز	5	18	% 1,78	%6,42	23	%8,21
08	ثانوية عدة بن عودة بغليزان مركز	17	20	% 6,07	%7,14	37	%13,21
المجموع		**91**	**189**	**% 32,15**	**% 67,85**	**280**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن أفراد العينة يتوزعون حسب الجنس كما يلي: قدر عدد الذكور بـــ (91) تلميذ؛ بنسبة 32,15 % أما عدد الإناث فقدر بـ (189) تلميذة؛ بنسبة 67,85 %، والملاحظ أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، بفارق نسبته 35,70 %.

الجدول رقم (19): توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).

الرقم	إسم الثانوية	حجم العينة حسب الشعبة الدراسية		النسبة المئوية		المجموع	
		الشعبة العلمية	الشعبة الأدبية	الشعبة العلمية	الشعبة الأدبية	المجموع في الشعبتين	النسبة المئوية
01	خلوف محمد بمديونة	13	22	% 4,7	% 7,90	35	%12.49
02	محمد بوضياف بمديونة	25	17	% 9	% 6,10	42	%15.00
03	بلهندوز عدة بمازونة	14	13	% 5	% 4,70	27	%9.64
04	محمد الصديق بن يحي بسيدي أمحمد بن علي	23	22	% 8,23	% 7,90	45	%16.06
05	عبد الحميد قباطي بوادي ارهيو	20	8	% 7,14	%2,90	28	%10.00
06	أحمد قسوس بعمي موسى	24	19	% 8,27	% 6,80	43	%15.05
07	احمد فرنسيس بغليزان مركز	16	7	% 5,80	% 2,50	23	%8.21
08	عدة بن عودة بغليزان مركز	24	13	% 8,27	% 5	37	%13.27

المجموع	159	121	%56,30	%43,70	280	% 100

تبين من الجدول رقم (19) أن أفراد العينة يتوزعون حسب الشعبة الدراسية كما يلي: قدر عدد العلميين بـ (159) تلميذ؛ بنسبة 56,16 % أما عدد الأدبيين قدر بـ (121) تلميذ؛ بنسبة 43,54 %، والملاحظ أن نسبة العلميين تفوق نسبة الأدبيين، بفارق نسبته 12,62 %.

3.2. أدوات الدراسة الأساسية.

للتحقق من فرضيات الدراسة استخدمت نفس الأداتين اللتين استعملتا في الدراسة الاستطلاعية وهما:

1.3.3.استبيان تقويم المنهاج التعليمي والتي تم إعداده من طرف الباحث.

2.3.3.استبيان الدافعية للإنجاز وهو مقياس جاهز معد من طرف الباحث عبد اللطيف خليفة عام (2005) ومكيفه الأستاذ بشير معمرية عام (2011) على البيئة الجزائرية.

4.2. تاريخ ومكان إجراء الدراسة الأساسية:

تحددت فترة تطبيق الدراسة خلال شهر أفريل من السنة الدراسية (2022-2023)، وهذا بعد الحصول على الموافقة لإجراء التطبيق الميداني من مديرية التربية لولاية غليزان والتي حددت فيها الثانويات المعنية بالدراسة، التي قسمها الباحث بوجه التدقيق إلى منطقتين، منطقة حضرية والأخرى شبه حضرية.

5.2. مراحل تطبيق الدراسة الأساسية:

مرت عملية التطبيق في كل ثانوية وبكل قسم دراسي بالمراحل التالية:

- المرحلة الأولى: لقاء تمهيدي مع التلاميذ للتعارف، الغرض منه توضيح الهدف من الدراسة.
- المرحلة الثانية: تطبيق استبيان تقويم المنهاج التعليمي.
- المرحلة الثالثة: تطبيق استبيان الدافعية للإنجاز.

6.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط برسون (Pearson Correlation)، إختبار "ت" ("T" test) ومعامل الانحدار المتعدد (Multiple Regression).

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1.عرض نتائج فرضيات الدراسة.

1.1. عرض نتائج الفرضية العامة.

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

2.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى.

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية.

4.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة.

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.
- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

5.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة.

2. مناقشة فرضيات الدراسة.

3. التوصيـــات.

4.خـــــــاتمة.

المصادر والمراجع.

الملاحق.

1. عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.1. عرض نتائج الفرضية العامة:

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) لمادة علوم الطبيعة والحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم". تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد على بيانات أفراد المجموعة الفرعية لعينة التلاميذ العلميين، كما تشير إليه الجداول الآتية التي توضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية كالتالي:

الجدول رقم (20): معامل الارتباط لتقويم أبعاد المنهاج التعليمي لعلوم الطبيعة والحياة بالدافعية للإنجاز.

النموذج	R	R مربع	R مربع المصحح	الخطا المعياري للتقدير
1	,329[a]	,108	,085	15,31

تبين من خلال الجدول رقم (20) أن مربع معامل الارتباط بين تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة بالدافعية للإنجاز R مربع يساوي 0,108 والذي يفسر ما قيمته 10,8% من مقدار التباين الحاصل في الدافعية للإنجاز و89,2 % ترجع إلى متغيرات أخرى.

الجدول رقم (21): معاملات الارتباط والتحديد لنموذج تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.

[a] المعاملات					
النموذج	**B ثابت الانحدار**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**اختبار t**	**المعنوية.Sig**
1 (ثابت)	77,815	11,695		6,654	,000
محور الأهداف	1,117	,401	,317	2,784	,006
محور المحتوى	,868	,520	,159	1,670	,097
محور طرائق التدريس	-,059	,467	-,016	-,127	,899
محور كيفيات التقويم	-,598	,461	-,156	-1,300	,196

تبين من خلال الجدول رقم (21) أن معامل انحدار واحد وهو بعد تقويم الأهداف ذو دلالة إحصائية، أقل من 0.01، وبالتالي يسهم في الانحدار في نموذج تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة، حيث قيمة Beta تساوي 0,317، أي كلما زاد متغير تقويم الأهداف بوحدة واحدة زاد متغير الدافعية للإنجاز بمقدار1,117،بينما باقي المتغيرات لا تستطيع تفسير التنبؤ الحاصل في الدافعية

للإنجاز .كما تبين وجـود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقويم أبعاد هذا المنهاج لدى التلاميذ العلميين والدافعية للإنجاز، أنظر الملحق رقم (03).

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " يسهم تقويم أبعاد المنهاج التعليمي للغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم".تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد على بيانات أفراد المجموعة الفرعية لعينة التلاميذ الأدبيين، كما تشير إليه الجداول الآتية التي توضح النتائج المتعلقة بهذه الفرضية كالتالي:

الجدول رقم (22) : معامل الارتباط لمحاور تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية بالدافعية للإنجاز.

النموذج	R	R مربع	R مربع المصحح	الخطا المعياري للتقدير
1	,403a	,162	,133	14,257

تبين من خلال الجدول رقم (22) أن مربع معامل الارتباط بين تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية بالدافعية للإنجاز R مربع يساوي 0,162 والذي يفسر ما قيمته 16,2% من مقدار التباين الحاصل في الدافعية للإنجاز و83,8 % ترجع إلى متغيرات أخرى.

الجدول رقم (23): معاملات الارتباط والتحديد لنموذج تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية.

[a] المعاملات					
النموذج	B ثابت الانحدار	الخطأ المعياري	Beta	اختبار t	Sig. المعنوية
1 (ثابت)	53,025	19,690		2,693	,008
محور الأهداف	2,268	,615	,395	3,689	,000
محور المحتوى	-,611	,569	-,098	-1,073	,285
محور طرائق التدريس	-,630	,585	-,131	-1,077	,284
محور كيفيات التقويم	1,008	,590	,187	1,708	,090

تبين من خلال الجدول رقم (23) أن معامل انحدار واحد وهو بعد تقويم الأهداف ذو دلالة إحصائية، أقل من 0.01، وبالتالي يسهم في الانحدار في نموذج تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية، حيث قيمة Beta تساوي 0,395، أي كلما زاد متغير تقويم الأهداف بوحدة واحدة زاد متغير الدافعية الإنجاز بمقدار 2,268، بينما باقي المتغيرات لا تستطيع تفسير التنبؤ الحاصل في الدافعية للإنجاز. وتبين وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين تقويم أبعاد هذا المنهاج والدافعية للإنجاز، أنظر الملحق رقم (04).

2.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي علمي في تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة". تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين في تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.

المتغيرات (ذكور- إناث) العلميين	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
ذكور	50	108,88	13,47	157	-1,72	0,08	لا توجد فروق
إناث	109	112,89	13,69				

تبين من خلال الجدول رقم (24) أن متوسط تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة لدى الذكور يساوي 108,88، والمتوسط لدى الإناث يساوي 112,89، والدلالة الإحصائية sig تساوي0,08 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05= α وهو ما يفيد بعدم وجود فروق بين الجنسين في درجات تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة علوم الطبيعة والحياة، أنظر الملحق رقم (05).

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " توجد فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي أدبي في تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية". تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25): نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين في تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية.

المتغيرات (ذكور- إناث) الأدبيين	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
ذكور	41	118,85	8,39	119	-1,40	0,16	لا توجد فروق
إناث	80	121,14	8,51				

تبين من خلال الجدول رقم (25) أن متوسط تقويمأبعاد منهاج اللغة العربية لدى الذكور يساوي 118,85، والمتوسط لدى الإناث يساوي 121,14، والدلالة الإحصائية sig تساوي 0,16 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05= α وهو ما يفيد بعدم وجود فروق بين الجنسين في درجات تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة اللغة العربية، أنظر الملحق رقم (06).

3.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " توجد فروق في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين والأدبيين". تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (26): اختبار"ت" للفروق في أبعاد تقويم المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).

المتغيرات	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
علمي	159	111,98	13,61	278	−5,51	0,000	توجد فروق
أدبي	121	119,90	9,15				

تبين من خلال الجدول رقم (26) أن متوسط تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لعلوم الطبيعة والحياة لدى التلاميذ العلميين يساوي 111,98، ومتوسط تقويم أبعاد المنهاج التعليمي للغة العربية لدى التلاميذ الأدبيين يساوي 119,90، والدلالة الإحصائية sig تساوي 0,000 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.01= α وهو ما يفيد بوجود فروق في تقويم أبعاد هذين المنهاجين التعليميين بين التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين، ولصالح التلاميذ الأدبيين، أنظر الملحق رقم (07).

4.1. عرض نتائج اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة:

– عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: "توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي العلميين". تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (27): نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين للتلاميذ العلميين في مستوى الدافعية للإنجاز.

متغيرات التلاميذ العلميين	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
ذكور	49	111,51	17,32	157	−2,03	0,04	توجد فروق
إناث	110	117,05	15,15				

تبين من خلال الجدول رقم (27) أن متوسط مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الذكور يساوي 111,51، والمتوسط لدى التلاميذ الإناث يساوي 117,05، والدلالة الإحصائية sig تساوي0,04 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05= α وهو ما يفيد بوجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ العلميين الذكور والإناث، ولصالح الإناث، أنظر الملحق رقم (08).

- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: " توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي الأدبيين". تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (28): نتائج اختبار"ت" للفروق بين الجنسين للتلاميذ الأدبيين في مستوى الدافعية للإنجاز .

متغيرات التلاميذ الأدبيين	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
ذكور	41	113,14	16,71	119	-2,15	0,03	توجد فروق
إناث	80	119,40	14,19				

تبين من خلال الجدول رقم (28) أن متوسط مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ الذكور يساوي 113,14، والمتوسط لدى التلاميذ الإناث يساوي 119,40، والدلالة الإحصائية sig تساوي 0,03 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05= α وهو ما يفيد بوجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الأدبيين الذكور والإناث، ولصالح الإناث، أنظر الملحق رقم (09).

5.1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة:

لاختبار هذه الفرضية التي مفادها: توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين والأدبيين. تم استخدام اختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples Test) وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (29): نتائج اختبار"ت" للفروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في مستوى الدافعية للإنجاز.

المتغيرات	حجم العينة (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية (df)	قيمة «ت»	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	اتجاه الفروق
علمي	159	115,34	16,00	278	-1,02	0,30	لا توجد فروق
أدبي	121	117,28	15,31				

تبين من خلال الجدول رقم (29) أن متوسط مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ العلميين يساوي 115,34، والمتوسط لدى التلاميذ الأدبيين يساوي 117,28، والدلالة الإحصائية sig تساوي 0,30 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05= α وهو ما يفيد بعدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين، أنظر الملحق رقم (10).

2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية العامة:

- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: يسهم تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعية والحياة (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

تبين من النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة بين تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية والدافعية للإنجاز، وأن بعد واحد والمتعلق بتقويم الأهداف يسهم في التنبؤ بالدافعية للإنجاز، وهذا خلافا للأبعاد الأخرى (المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم).

ومن الدراسات التي أيدت هذه النتيجة نجد دراسة ميس وهولت (Meece et Holt, 1993) التي توصلت إلى أن تبني مستوى عالي من الأهداف التعليمية يرتبط بأفضل مستويات الدافع للتعلم والدافع للإنجاز في (دوقة وبوجملين، 2013). كما تتفق مع دراسة كل من هروسكا (Hruska, 2011) التي توصلت إلى أن تقديم أهداف تعليمية واضحة لها أثر على تحفيز التلاميذ ونجاحهم أكاديميا، ودراسة اليسري (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين الأهداف التعليمية والأدائية والدافعية للإنجاز. بالإضافة إلى دراسة كل من: دوقة وبوجملين (2013) التي توصلت إلى وجود دافع للإنجاز أكبر عند فئة الإناث اللواتي تبنين أهدافا تعليمية مقارنة بفئة التلميذات اللواتي تبنين أهدافا أدائية، أما بالنسبة للذكور فلم يختلف مستوى دافعيتهم للإنجاز باختلاف نمط الأهداف الدراسية المتبناة من طرفهم. ودراسة هميشن وآخرون (Hematian & all, 2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود تأثير في تحديد الأهداف على تحسين التعلم والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ.

ومن الدراسات التي تعارضت مع هذه النتيجة نجد دراسة كل من بيغوت ودوكيتيل (Pirot et De Ketele, 2000) التي أشارت بأن الأهداف الدراسية للمادة التعليمية له أثر بمستوى

متوسط في تحديد النجاح والإنجاز.

وبالمقابل وفي ما يخص الأبعاد التي تتوافق مع نتيجة دراستنا والتي دلت على وجود علاقة غير دالة إحصائيا ولا تسهم في التنبؤ بالدافعية نجد: دراسة هوجز (Hoges, 2000) في ما يخص بعد محتوى المنهاج التعليمي التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وموضوعات المنهاج التعليمي لمادة البيولوجيا لدى تلاميذ السنة النهائية في المدرسة في(اللوغاني والردعان، 2017). ودراسة قوارح (2011) المرتبطة ببعد كيفيات التقويم التي دلت على عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الجامعيين. ودراسة كل من نوزاري وسياميان (Nozariand Siamian, 2015) المتعلقة ببعد طرائق التدريس التي أظهرت نتائجها بأن التدريس باستخدام أنظمة الوسائط المتعددة[1] يزيد في تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، لكن لا يوجد فروق في تعزيز التحفيز بين الطريقة التقليدية وطريقة الوسائط المتعددة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة فيما يخص القدرة التنبؤية للأهداف التعليمية و إسهامها في الدافعية للإنجاز بما يلي:

– الأهداف التعليمية تعالج قضايا تخص الحاجات الفسيولوجية للتلميذ المتعلقة بصحته وتغذيته ونظافته، وأخرى متعلقة ببيئته وبمحيطه الطبيعي والكوني.

– فهم التلاميذ للأهداف التعليمية المقدمة من طرف الأستاذ بسبب الطريقة النظرية المبسطة والميسرة التي تم تقديمها بها، أثارت رغبتهم في دراستها.

وبالتالي هذان العاملان أثارا اهتمام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم التجريبية نحو مادة علوم الطبيعة والحياة و حسنا من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم و زادا من رغبتهم في دراستها.

أما في ما يخص الأبعاد الأخرى (المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) التي لم يكن لها قدرة تنبؤية وإسهام في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ فيمكن تفسيرها بما يلي:

– مقارنة بالأهداف التي تم تقديمها نظريا بشكل مبسط ومفهوم فإن الأبعاد الثلاثة المتبقية (المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) هي منفذة ومنجزة فعليا من طرف الأستاذ في القسم حسب طريقته الخاصة التي قد يكون فيها خلل في عملية التنفيذ هذا من جهة، ومن جهة أخرى هذه الأبعاد جاءت غير

---

[1]– **أنظمة الوسائط المتعددة:** هي عبارة عن برامج تمزج بين الكتابات والصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والرسومات الخطية لعرض الرسالة وهي التي يستطيع المتلقي أن يتفاعل معها مستعينا بالكمبيوتر (حماني، 2018، ص 57) .

مرتبطة بالأهداف المعلن عنها بالشكل المطلوب.

– تصور التلميذ للمنهاج التعليمي وتقويمه الذاتي له غير الموضوعي، كما تترتب عوامل أخرى متعلقة كذلك بالتلاميذ كخصوصياتهم ومستواهم الدراسي ودافعتيهم و اهتماماتهم من عدمها اتجاه الدراسة والفروق الفردية بينهم، زيادة عن مؤثرات مختلفة أخرى على غرار البيئة والمناخ المدرسي والمحيط الأسري.

– مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: تسهم أبعاد تقويم منهاج اللغة العربية (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم) من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لديهم.

نظرا لتطابق هذه الفرضية الفرعية الثانية مع الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية العامة من حيث مضمونهما مع اختلافهما فقط في المادة التعليمية من جهة، وحصولهما على نفس النتيجة من جهة أخرى، فإن مناقشتهما تبقى واحدة ومتماثلة مع اختلاف واحد يخص رأي الباحث فيما يتعلق بكل المنهاجين التعليميين سواء لمادة علوم الطبيعة والحياة أو مادة اللغة العربية.

وفيما يخص هذه الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بمنهاج اللغة العربية، يفسر الباحث مدى إسهام وأهمية الأهداف التعليمية في التنبؤ بالدافعية للإنجاز بما يلي:

– الأهداف التعليمية تكتسي أهميتها بالنسبة للغة العربية باعتبارها أداة للتواصل واكتساب المعرفة والتعلم لدى التلاميذ، وهي اللغة الأم ولغة تدريس معظم المواد التعليمية، زيادة على أن مضامين هذا المنهاج ثرية من حيث الألفاظ والتراكيب، ومتشبعة بقيم الهوية الوطنية وكذا القيم الأخلاقية والتربوية التي تجعل من السلوك مهذبا، ونصوص جمالية مشوقة، مما يجعل من أهداف المادة ذات جاذبية و اهتمام لدى التلاميذ.

– بنفس الأمر بالنسبة لفهم التلاميذ للأهداف التعليمية المقدمة لهم من طرف الأستاذ بطريقة نظرية ومبسطة، أثارت حوافرهم نحو دراستها.

وبالتالي هذان العاملان أثارا اهتمام تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة آداب و فلسفة نحو مادة اللغة العربية و حسنا من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم و زادا من رغبتهم في دراستها.

2.2.مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الأولى:

– مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي علمي في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة علوم الطبيعة والحياة.

تبين من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية عدم وجود اختلاف بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي العلميين في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لعلوم الطبيعة والحياة.

ومن الدراسات التي توافق هذه النتيجة نجد: كل من دراسة عطيات وعطيات (2010) التي هدفت إلى تقييم التلاميذ لبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال بالأردن، وتم تصميم إستبانة خاصة بآراء التلاميذ ومواقفهم حول هذا البرنامج المستهدف، وتم توزيعها على (121) تلميذ وتلميذة، وأشارت النتائج إلى أن تقييم التلاميذ العام للبرنامج كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة لتقييم التلاميذ للبرنامج تعزى لمتغير الجنس. ودراسة الأسطل (2011) التي هدفت إلى تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر تلاميذ الجامعة الإسلامية بغزة بفلسطين، حيث طبقت على عينة مكونة من (46) تلميذا وتلميذة، وتبين أن رضا التلاميذ عن هذا البرنامج كان مرتفعا، في حين لم تكن هناك فروق في العملية التقويمية تعزى لمتغير الجنس.ودراسة العمري (2021) التي تناولت اتجاهات تلاميذ الصف العاشر نحو مادة التربية الإسلامية وفقا لمتغيرات (النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى التعليمي والدخل الشهري للوالدين) في محافظة ظفار بعمان، وأظهرت النتائج أن اتجاهات التلاميذ نحو مادة التربية الإسلامية إيجابية، وكشفت عن عدم وجود فروق في استجابات التلاميذ على مقياس الاتجاهات نحو هذه المادة تعزى لمتغير النوع . بالإضافة إلى دراسة كل من بوالنمر ورواق (2022) التي هدفت إلى التعرف على تصورات التلاميذ نحو مادة اللغة الفرنسية بالمدارس الثانوية بولاية الجزائر، واختيرت عينة من التلاميذ مؤلفة من (130) تلميذ وتلميذة لإجراء الدراسة، وتوصلت إلى أن: تصورات التلاميذ نحو مادة اللغة الفرنسية سلبية، ولا توجد فروق بين هذه التصورات تعزى لمتغير الجنسين.

ومن الدراسات التي تعارضت مع هذه النتيجة نجد مجموعة من الدراسات من بينها: دراسة الجلاد (2001) التي كشفت عن مستوى تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في سلطنة برناوي دار السلام بجنوب شرق آسيا، تكونت عينة الدراسة من (462) تلميذا وتلميذة، وأظهرت النتائج أن تقديرات التلاميذ نحو مناهج التربية الإسلامية كانت بدرجة عالية، ووجود فروق بين استجابات التلاميذ في هذا المجال تعزى للجنس ولصالح الإناث. ودراسة اليازوري (2011) التي هدفت إلى تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة ومدى اكتساب التلاميذ له، واختيرت عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدارس محافظة خان يونس والبالغ عددهم (200) تلميذا وتلميذة، وكشفت النتائج عن ضعف تناول محتوى منهاج القضايا المعاصرة لأبعاد التوجهات

المعرفية الحديثة، وسجلت فروق بين الجنسين في تقويم هذا المنهاج.بالإضافة إلى دراسة يسري وأخرون (Yusri, and all, 2012) التي هدفت إلى تحديد مستوى موقف التلاميذ من تعلم اللغة العربية شفويا بماليزيا، والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق في مستوى موقف التلاميذ نحو هذه المادة تعزى لمتغير الجنس.

ويبرر الباحث في نظره هذه النتيجة في عدم وجود اختلاف بين الإناث والذكور في تقويمهم للمنهاج التعليمي لعلوم الطبيعة والحياة إلى:

– أهمية مادة علوم الطبيعة والحياة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين باعتبارها مادة أساسية فيتكوينهم وذات معامل مرتفع تساهم بشكل كبير في نجاحهم من عدمه في البكالوريا، وتسمح لهم بالانتقال إلى الجامعة، ومع إقرار وزارة التربية الوطنية الجزائرية منذ سنة 2022م المعدل الموزون[1] الذي له تأثير قوي في قبول الناجحين من الجنسين في البكالوريا من عدمه من أجل التسجيل في تخصصات معينة، كلها عوامل قربت وجهات نظر التلاميذ من الجنسين وقلصت الفروق بينهم في اتجاهاتهم وتقويماتهم اتجاه هذه المادة.

– التعلم الجماعي في مجموعة واحدة مع نفس الأستاذ ونفس الظروف التعليمية يسهم في تقرب وجهات النظر والاتجاهات للتلاميذ اتجاه المادة التعليمية والمواد الأخرى.

– التغيرات الحاصلة في العالم عامة وفي مجتمعنا خاصة من تكنولوجية، اقتصادية، سياسية (سياسة الدولة في المساواة بين الجنسين)، ثقافية واجتماعية كلها عوامل أثرت في تقليص الفوارق والاختلافات بين الجنسين في تقويم المنهاج وساهمت في تبني اتجاهات ومواقف متشابهة، حيث أصبحت لا توجد فوارق بين التلاميذ والتلميذات في مثل هذه العمليات.

– مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي أدبي في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة اللغة العربية.

تبين من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية عدم وجود اختلاف بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي الأدبيين في تقويم أبعاد المنهاج التعليمي لمادة اللغة العربية.

تفسير هذه الفرضية هو نفسه تفسير الفرضية الفرعية الأولى، فما ينطبق على مادة علوم الطبيعة

1– المعدل الموزون: هو معدل أقرته وزارة التربية الوطنية الجزائرية منذ سنة 2022، فمثلا التوجيه إلى ميادين العلوم الطبية وعلوم البيطرة، يتم حساب المعدل الموزون لشعبة علوم تجربية كما يلي: (معدل البكالوريا x 2 + علامة علوم الطبيعة والحياة)/3. https://www.a-onec.com

والحياة لدى التلاميذ العلميين ينطبق على مادة اللغة العربية لدى التلاميذ الأدبيين، حيث أن هذه المادة أساسية ومعاملها يساوي ستة (06) وهو مرتفع بالنسبة للمواد الأخرى ولها تأثير في امتحان البكالوريا وبالتالي فإن أثر ذلك هو مشابه لما تم الإشارة إليه في مادة علوم الطبيعة والحياة من حيث التأثير.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثانية:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لكل من علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علمي وتلاميذ السنة الثالثة ثانوي أدبي.

تبين من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية وجود اختلاف بين التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لكل من علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية للسنة الثالثة ثانوي، و لصالح الأدبيين.

ومن الدراسات التي توافقت مع هذه النتيجة نذكر منها: دراسة كل من يوسف والشايب (2018) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات تلاميذ التعليم الثانوي نحو مادة الرياضيات على عينة من تلاميذ ثانويات مدينة ورقلة، حيث اعتمدت على استبيان لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، وأظهرت النتائج أن اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات إيجابية، كما أظهرت وجود فروق دالّة في اتجاهاتهم تعزى للتخصّص الدراسي (علمي- أدبي). وكذا دراسة براخلية وبركات (2019) التي تناولت اتجاهات تلاميذ العلوم الاجتماعية نحو الإحصاء بجامعة ابن خلدون بتيارت، وأعتمد على مقياس الاتجاهات نحو الإحصاء، الذي تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (100) تلميذ وتلميذة، وقد أشارت النتائج إلى اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو مادة الإحصاء، كما توصلت إلى وجود فروق بين أفراد العينة في اتجاهاتهم نحو مادة الإحصاء تعزى لمتغير شعبة البكالوريا، كان لصالح التلاميذ العلميين.

ومن الدراسات المعاكسة لنتيجة هذه الفرضية نجد: دراسة أبو زريق (2012) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات تلاميذ كلية المعلمين نحو منهاج الدراسات القرآنية بتبوك بالسعودية، وطبقت على عينة تكونت من (515) تلميذا وتوصلت إلى وجود اتجاه قوي نحو مقياس الدراسات القرآنية وليس هناك فرق في هذه الاتجاهات تعزى للتخصص (أدبي، علمي). ودراسة عابدين (2021) التي هدفت إلى تقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القدس من وجهة نظر التلاميذ، حيث طبقت على عينة مكونة من (105) تلميذا، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في تقديرات التلاميذ حسب الجنس أو فئة البرنامج (تخصصات علمية أو أدبية) في (بوضياف، 2021، ص 267). بالإضافة إلى دراسة الشبلي (2022)

التي كشفت عن نتائج متوسطة لدرجة تقدير التلاميذ للتعلم عن بعد والتعلم المدمج المستعمل في الجامعات الأردنية، وعدم وجود فروق دالة حول درجة تقديرهم لهذه الطريقة من التعلم باختلاف متغيرات التخصص ونوع الجامعة.

ويرى الباحث هذا الاختلاف الموجود بين التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لكل من علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية، ولصالح الأدبيين يمكن إرجاعه إلى العوامل التالية:

– كثافة موضوعات منهاج علوم الطبيعة والحياة، وطبيعة مفاهيمه المعقدة، بحيث يشمل دراسة المفاهيم والظواهر المتعلقة بالكائنات الحية (كالتركيب الخلوي ووظائف الأعضاء) والبيئة وعلاقة التأثير بينهما، ونظرا لتعدد هذه المفاهيم وتعقيدها، التي تتطلب مزيدا من العمل، الجهد، التركيز والتفكير العلمي، قد يواجه التلاميذ صعوبة في فهم بعض من هذه المفاهيم، على عكس منهاج اللغة العربية، الذي يهتم بتعلم اللغة وقواعدها وفهم النصوص وباعتبار اللغة العربية أكثر استعمالا لدى التلاميذ وهي لغة تدريس لمعظم المواد الدراسية وبالتالي هي أكثر استعمالا مقارنة بمادة العلوم، بالإضافة إلى أنها لغة التخاطب والتواصل بين الأفراد فهي تصبح مألوفة خاصة لدى التلاميذ الأدبيين، الأمر الذي أحدث اختلافا في النظرة التقويمية بين التلاميذ في الشعبة العلمية والتلاميذ في الشعبة الأدبية ولصالح الأدبيين.

– صعوبة الحصول على العلامات التحصيلية المناسبة في مادة علوم الطبيعة والحياة بالنسبة للتلميذ العلمي، بينما في مادة اللغة العربية يمكن للتلميذ الأدبي الحصول على درجات جيدة فيها وبلا مجهود كبير، وأنها تعتمد بشكل كبير على الحفظ، بعكس المواد العلمية التي تحتاج لتركيز أكبر، الأمر الذي يؤثر على نظرة التلاميذ واختلافها تجاه المنهاجين التعليميين.

– عملية التفكير والتفاعل مع المعلومات لدى التلاميذ العلميين التي تتميز بالصعوبة تؤثر على ميولاتهم واهتماماتهم بالمادة، وهي تختلف لدى التلاميذ الأدبيين الذين يفكرون بشكل أدبي وفلسفي ويهتمون بالعلوم الإنسانية والثقافة المكتسبة من خلال القراءة والتعلم والتواصل الاجتماعي، مما يجعل مستوى تقويهم للمنهاج يفوق التلاميذ العلميين.

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة:

– مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي العلميين.

تبين من خلال النتائج المحصل عليها في هذه الفرضية وجود اختلاف بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور والإناث العلميين في الدافعية للإنجاز، لصالح الإناث.

ومن الدراسات التي توافقت مع هذه النتيجة نجد: كل من دراسة الطيب (2006) التي تناولت علاقة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية باتجاهاتهم نحو مادة الكيمياء، وتوصلت نتائجها إلى علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه نحو مادة الكيمياء والدافعية للإنجاز، ووجود فروق بين التلاميذ والتلميذات في الدافع للإنجاز وسجلت الفروق لصالح التلميذات. ودراسة نهايلي وغريب (2010) التي كشفت عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ العلوم الإنسانية والاجتماعية، وأجريت على عينة قوامها (370) تلميذ والتلميذة من جامعة الجزائر، وأكد الباحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين عينتي الذكور والإناث لصالح الإناث، ويرجع صاحبا الدراسة هذا الاختلاف بارتفاع أعداد الإناث في الجامعات الجزائرية، ونظرة المجتمع للأنثى التي تختلف عن نظرته للذكر والتي ترجع إلى اختلاف الخصائص الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية بينهما. وكذلك دراسة مزياني وسيد (2021) التي كشفت عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأكدت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الجنس لصالح الإناث، وترجعه الباحثتان إلى تشجيع الأولياء للإناث أكثر من الذكور على الدراسة، والرغبة العالية للبنات في التفوق والنجاح. بالإضافة إلى كل من دراسة زيادة (2022) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الدافعية للإنجاز والتوافق المدرسي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز وكانت لصالح الإناث. ودراسة رريب الله وبن عيشوش (2022) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة أولى علوم اجتماعية، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز لصالح الإناث.

وبالرغم من تعدد الدراسات التي أشارت إلى وجود اختلاف في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ العلميين حسب الجنس، إلا أنه توجد دراسات تثبت عكس ذلك ومنها: ودراسة قوارح (2011) التي كشفت عن واقع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم وعلاقتها بالدافع للانجاز لدى التلاميذ الجامعيين، ودلت نتائجها على عدم وجود علاقة إرتباطية بين درجات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات في مستوى الدافع للإنجاز، سببه طبيعة التغيرات الحاصلة للتلاميذ في هذه المرحلة وحاجاتهم واهتماماتهم المشتركة التي تنصب في منحى واحد. ودراسة صرداوي وعمور (2017) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز

بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي، وأسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا تعزى لمتغير الجنس، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بكون التلاميذ المتفوقين من نفس المستوى ويتعرضون لنفس الضغوط المدرسية. وكذلك دراسة شروف (Sharof, 2017) التي هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المركز الوطني للمتميزين في المواد العلمية بسوريا، على عينة قوامها (170) من التلاميذ، وأظهرت النتائج مستوى متوسط من الدافعية للإنجاز، كما أن هذا المستوى لا يختلف باختلاف الجنس، أو المرحلة الدراسية. بالإضافة إلى كل من ودراسة مشري وعزاق (2021) التي كشفت عن مستوى مرتفع للدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي بثانويات ولاية الجلفة، وأكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، يرجعه الباحثان للهدف المشترك بينهما ألا وهو شهادة البكالوريا، حيث يسعون للنجاح فيها بنتائج مشرفة. ودراسة دريسي (2022) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز.

ويمكن أن يفسر الباحث هذه النتيجة إلى العوامل التالية:

– التغيرات الحاصلة في المجتمع الجزائري على غرار الكثير من المجتمعات سياسيا واقتصاديا أدت إلى تعزيز دور المرأة والاهتمام بها، حيث تم تطوير العديد من القوانين والتشريعات لتعزيز حقوق المرأة في مجالات مثل التعليم والعمل، مما أدى إلى زيادة فرص انخراطهن في القوى العاملة ومجال التعليم للحصول على فرص عمل، بالإضافة إلى ذلك، هناك تغيرات اجتماعية وثقافية يمكن أن تساهم في سعي البنات للحصول على مكانة اجتماعية أفضل مثل: التغيرات في المفهوم التقليدي لدور المرأة في المجتمع، وزيادة الوعي بحقوقها والمساواة بين الجنسين، والمزيد من الفرص التعليمية لهن التي تمكنهن من اكتساب المهارات اللازمة للنجاح والتفوق بواسطة حصولهن على منصب عمل وراتب شهري لضمان مستقبلهن، والمساهمة في تحقيق استقلالية اقتصادية لهن، الأمر الذي يشجع الإناث بشكل أكبر ويزيد من دافعيتهن للإنجاز وحب النجاح والحصول على التفوق أكثر من الذكور.

– الاهتمامات المركزة والمحددة عند البنات حول الدراسة وتنظيم الوقت وتقسيمه بين المراجعة والبحث خاصة داخل البيت، عامل أساسي يزيد من تحفيزهن للتعلم، خلافا لدى الذكور لاهتماماتهم الواسعة، فهم ينشغلون في معظم الأحيان بالعديد من الأنشطة الأخرى خارج المدرسة كاللعب مع الأصدقاء، والمشاركة في الأنشطة الرياضية أو الفنية. كذلك القيم الاجتماعية في المجتمع الجزائري التي تقلل من نشاطات البنات خاصة في مرحلة المراهقة في التعليم الثانوي وبقائهن داخل البيت خارج أوقات الدراسة قد يكون

لديهن تحديات إضافية في الوصول إلى فرص التعليم والتعلم، عكس الذكور الذين يمارسون نشاطات كثيرة خارج البيت، مما يقلص الدافعية للإنجاز لديهم مقارنة بالإناث.

- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ وتلميذات السنة الثالثة ثانوي الأدبيين.

اتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية وجود اختلاف بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذكور والإناث الأدبيين في الدافعية للإنجاز، وكان لصالح الإناث.

تفسير هذه الفرضية هو نفسه تفسير الفرضية الفرعية الأولى لعدم وجود دراسات تتباين من حيث متغير الجنس بالنسبة للتلاميذ في الشعبتين العلمية أو الأدبية أو في مواد مختلفة، وبالتالي لا تهم أهمية الشعبة أو المادة، لأن الدراسات اهتمت بالدافعية للإنجاز بصفة عامة بغض النظر عن الشعبة الدراسية، وبالتالي نبقي على نفس المناقشة في الشعبة العلمية لمادة علوم الطبيعة والحياة.

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية الرابعة:

نصت هذه الفرضية على ما يلي: وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين والأدبيين.

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الفرضية، ظهر عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العلميين والأدبيين في الدافعية للإنجاز.

ومن الدراسات الداعمة لهذه النتيجة نجد: دراسة رايسي (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيا حسب التخصص (علمي- أدبي)، ويفسر هذه النتيجة إلى عوامل نفسية واجتماعية وبعض العوامل الموضوعية والمتمثلة في الرضا عن التخصص وملائمة قدرات التلميذ واستعداده لمتطلبات هذا التخصص أو ذاك بالإضافة إلى دور المؤسسات التربوية، وبعض العوامل البيئية المشجعة على التعلم. ودراسة اليوسف (2018) التي هدفت إلى تحديد مستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس ونوع البرنامج الأكاديمي ونوع التخصص الأكاديمي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للانجاز بين التلاميذ المنتمين إلى التخصصات الإنسانية كالشريعة والعلوم التربوية والتلاميذ المنتمين إلى التخصصات العلمية كالعلوم، الطب والصيدلة، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التلاميذ في الشعبتين الإنسانية والعلمية يواجهون مهمات لها متطلبات وواجبات متشابهة من حيث أهدافها وغاياتها،

وأن الدراسة في جميع التخصصات تتطلب تحقيق النجاح المستمر. بالإضافة إلى كل من دراسة مشري وعزاق (2021) التي هدفت إلى معرفة مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي ببعض ثانويات ولاية الجلفة، وتحصل الباحث على مستوى مرتفع للدافعية للإنجاز، وعدم وجود فروق بين العلميين والأدبيين بالنسبة لهذا المتغير، يرجعه للهدف المشترك بينهما ألا وهو شهادة البكالوريا في شعبها المختلفة، فهم يفكرون في تحقيق مستقبل دراسي وعلمي مشرف كل حسب رغبته. ودراسة مزياني وسيد (2021) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة تعزى للشعبة الدراسية، يفسره الباحثان بالاهتمامات المشتركة للتلاميذ نحو الدراسة، ولتشابه البيئة المدرسية للتلاميذ قد يؤدي إلى تقارب في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ.

فبالرغم من الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز حسب الشعبة الدراسية، إلا أنه توجد دراسات لكنها قليلة أسفرت عن عكس ذلك نذكر منها: دراسة خويلد (2005) التي توصلت إلى وجود اختلاف في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب وتلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا، ولصالح تلاميذ جذع مشترك تكنولوجيا، وترجعه الباحثة إلى نظرة التلاميذ الأدبيين بأن كل من في المؤسسة من إدارة، أساتذة وحتى التلاميذ أنفسهم يكنون التقدير لكل ما يمت لتخصص العلوم بصلة، في المقابل الاستخفاف الذي قد يصل إلى الاستهزاء بتلاميذ الآداب ووصفهم بأنهم الفئة الأقل ذكاء في المؤسسة.

ويفسر الباحث نتيجة هذه الفرضية بما يلي:

– الاهتمامات المشتركة لدى التلاميذ بالدراسة وخاصة أن السنة النهائية من التعليم الثانوي تتوج بامتحان شهادة البكالوريا، فقد يكون لدى التلاميذ من كلا الشعبتين اهتماما مشتركا في البحث والمعرفة والتعلم المستمر للنجاح والتفوق في هذه الشهادة والانتقال إلى الجامعة.

– الضغوط المسلطة على التلاميذ نتيجة التوقعات المرتبطة بالنجاح في امتحان شهادة البكالوريا واختيار المسار الجامعي، سواء داخل المدرسة أو خارجها من الأسرة والمجتمع، كلها ضغوط يخضع لها التلاميذ من كلا الشعبتين تقارب لهم مستوى الدافعية للإنجاز.

– عملية التوجيه والإرشاد التي يقوم بها مستشارو التوجيه ومرافقتهم للتلاميذ خلال السنة الدراسية وتوعيتهم بأهمية مرحلة نهاية التعليم الثانوي من كلا الشعبتين وبالخصوص أهمية النجاح في شهادة

البكالوريا وتأثيره على مستقبلهم هي من بين العوامل التي تقربهم من حيث الجهد والمواظبة والدافعية للإنجاز والعمل أكثر.

3. التوصيات:

1- إلى المشرفين على التربية والممارسين التربويين:

- ضرورة مراجعة وتحديث المناهج التعليمية الحالية بما يتوافق والخصوصيات السيكولوجية للطلبة واحتياجاتهم وميولاتهم وقدراتهم، والمستجدات المختلفة من اجتماعية، معرفية، وتكنولوجية.

- إرساء نظام تقويم منتظم للمناهج التعليمية بإشراك التلاميذ و أوليائهم.

- دعم تكوين الأساتذة في مجال فهم وطريقة تنفيذ المناهج التعليمية.

2- إلى المختصين والباحثين:

- تعميم موضوع الدراسة من جهة على بقية المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط وجامعي)، ومن جهة أخرى على مختلف المواد الدراسية.

- تجريب متغيرات أخرى في علاقتها مع تقويم أبعاد المناهج التعليمية من لدن الطلبة مثل: المستوى التحصيلي، ميول واهتمامات الطلبة، البيئة الاجتماعية والثقافية والمنطقة الجغرافية (ريفية، شبه حضرية، وحضرية).

- إجراء دراسات مقارنة بين المناهج الرسمية والمناهج المتحكم فيها فعلا من طرف الطلبة.

- إجراء دراسات تشريحية لمعيقات تنفيذ المناهج التعليمية واقتراح علاجات لها.

خـــــاتمـة

4. خـــاتمة:

ختاما لما سبق واستنادا لموضوع الدراسة نستخلص من مناقشة الفرضيات وبالنظر إلى نتائجها ما يلي:

1- المناهج التعليمية المنجزة على طلبة السنة الثالثة ثانوي عموما لا تساهم بشكل كبير في تقوية والرفع من مستوى الدافعية للإنجاز لديهم، ويمكن أن نفسر هذا إلى عوامل نذكر منها على وجه الخصوص ما يلي:

- مسائل متعلقة باستخدام مكونات المنهاج التعليمي (الأهداف، المحتوى، طرائق وكيفيات التقويم) وهو أمر ليس بالسهل أو الهين، ودليل ذلك الانتقادات العديدة الموجهة إلى المنهاج التعليمية الحالية من كثافتها، وعدم صلاحيتها لبعض من محتوياتها ...إلخ.

- عدم توافق المناهج التعليمية المنجزة مع الخصوصيات السيكولوجية للطلبة وحاجاتهم وميولاتهم ومكتسباتهم السابقة ...إلخ.

- إختلالات في عملية إنجاز المنهاج التعليمي من لدن الأساتذة ترجع إلى عوامل متعددة نخص بالذكر منها:

أ- صعوبات في فهم الأهداف التعليمية واشتقاق أهداف منها من أهداف عامة، أهداف خاصة وأهداف إجرائية.

ب- استعمال طرق تدريس غير نشطة (تقليدية) لا تسمح للتلاميذ ببناء معارفهم، الأمر الذي لا يشجعهم على التعلم وتقوية الدافعية للإنجاز لديهم.

هي عوامل و أخرى راجعة إلى نقص في الكفاءة البيداغوجية لدى شريحة كبيرة من المدرسين بسبب نقص في تكوينهم البيداغوجي سواء الأولي منه أو المستمر، أو غيابه تماما، والذي لا يسمح لهم بالقيام بعملية الإنجاز بالشكل المطلوب.

- تدخل عوامل أخرى معيقة على غرار الوتيرة المدرسية (تنظيم أوقات الدراسة وتوزيعها حسب المواد)، غياب أو نقص الوسائل التعليمية، وظروف معنوية ومادية غير مناسبة.

2- وجود عوامل مؤثرة مثل الجنس والشعبة الدراسية في كل من تقويم الطلبة لأبعاد المناهج التعليمية والدافعية للإنجاز لديهم.

وعليه يستوجب الأمر إعادة النظر في المناهج التعليمية الحالية وطريقة تنفيذها وهذا بغية تقوية دافعية الطلبة للإنجاز وتحسين تعلماتهم والرفع من تحصيلهم الدراسي.

المـــــراجع

قائمة المراجع :

- القرآن الكريم (سورة المائدة الآية 48).

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

- ابن منظور. (1993). **لسان العرب**. (ط3). بيروت: دار صادر.

- أبو رزيق، ناصر أحمد. (2012). اتجاهات طلاب كلية المعلمين بتبوك نحو الدراسات القرآنية. **مجلة جامعة دمشق**. **28** (2)، 383- 410.
http://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/383-410.pdf

- أبو رياش، حسن وشريف، سليم والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة. (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**. (ط1) . عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- أبو سرحان، عطية عودة. (2017). **أساسيات تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**. عمان: دار الخليج للنشر.

- أبو سمرة، محمود والطيطي، محمد عبد الإله. (2020). **مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين**. الأردن : دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- أبو شارب، سليمان محمد. (2015). **إستراتيجيات التقويم في التربية المهنية**. عمان: دار غيداء.

- أحمد، علي عبد المجدي علي. (2010). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية**. لبنان: مكتبة حسن العصرية.

- إدارة التغيير التربوي (مستقبليات تربوية)، (2016)، الكويت، *المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج*. **02** (07).

- الأسطل، إبراهيم حامد. (2011). **دراسة لتقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق من وجهة نظر الطلاب**. الجامعة الإسلامية بغزة. http://research.iugaza.edu.ps/files/5162.PDF.

- إلياس، أسما جريس ومرتضي، سلوى محمد علي. (2015). **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال**. عمان (الأردن): دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

- إنصورة، نجاة عيسى حسين. (2015). **أساسيات وأصول علم النفس**. مصر: كنوز للنشر والتوزيع.

- أوزي، أحمد. (2016). المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية. **مجلة علوم التربوية. 42**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

- برابح، نعيمة. (2020). **جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة– طلبة قسم علم النفس بجامعة مسيلة**. أطروحة دكتوراه الطور الثالث. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. الجزائر.

- براخلية، عبد الغني وبركات، عبد الحق. (2019). اتجاهات طلبة العلوم الاجتماعية نحو الإحصاء. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 09**(02)، 315-333.

- البرعاوي، أنور علي والسحار، ختام إسماعيل. (2008). **إتجاهات طلبة كليات التعليم التقني نحو إستخدام التقنيات الحديثة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**. دراسة مقدمة لقسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة. 360-374.
https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/13233/8847.

- برناوي، بيه وبوترة فايزة. (2021). المناهج التعليمية، تعريفها، أهدافها، أسسها، مكوناتها، تقويمها. **مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 04** (1)، 230-238.

- بشقه، عزالدين. (2009). **عوامل استشارة دافعية الإنجاز لدى طلبة L.M.D – دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي**. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة أم البواقي. الجزائر.

- البكري، أمل وعجور، ناديا. (2011). **علم النفس المدرسي**. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

- بن سي مسعود، لبنى. (2008). **واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات**. رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة قسنطينة.

- بن يوسف، أمال. (2008). **العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير منشورة . كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر.

- بناتي، أحمد. (2014). تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة. **مجلة الموروث. 03** (03)، 283-302.

- بوالنمر، أحلام ورواق، جنيدي عبلة. (2022) . تصورات التلاميذ نحو مكانة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الثانوي. **مجلة المحترف. 09** (1)، 376 -385 .

- بوحمامة، جيلالي. (2005). أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاز عملية التعلم والتعليم. **مجلة العلوم الإنسانية. 16** (1)، 05- 20.

- بوزياني، عائشة. (2022). إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الإبتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر- أنموذجا). **مجلة العلوم الاجتماعية. 16** (2) ، 438-454.

- بوزيدي، رجاء. (2019). تقييم المعلم للمناهج والمقررات التعليمية بين الواقع وضرورة التغيير. **مجلة الموروث. 07**(01). عدد خاص، 54-61.

- بوشلاغم، حنان ومغمولي، نصيرة. (2021). من المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: خيار الانتقال أم حتمية التغيير؟ **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية**. (74)، 158-147.

- بوضياف، نوال. (2021). تقويم برنامج ماستر (أكاديمي- مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.m.d. **مجلة دراسات نفسية وتربوية. 14**(1)، 90-72. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/147339 .

- بوعقال، راضية. (2017). من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين"المحتويات" إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. **مجلة تنوير. 03** (03)، 62- 71.

- تقيق، جمال وبومسجد، عبد القادر. (2016). دراسة تقويمية لأساليب التدريس المطبقة في دروس التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية ومدى تحقيقها لأهداف المنهاج. **مجلة البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 08**(27)، 239-257..https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40715

- تمام، إسماعيل تمام. (2000). **آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم- في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين-**. مصر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

- تمام، شادية عبد الحليم وصلاح، صلاح أحمد فؤاد. (2016). **الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم الحديثة**. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- التومي، عبد الرحمان. (2008). **منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات**. (لم يذكر المكان): دار

الكتاب الحديث.

- الجبالي، حمزة. (2016). **أساليب وطرق التدريس الحديثة**. الأردن: درا أسامة للنشر والتوزيع.

- جدي، مليكة. (2017). المنظومة التربوية في الجزائر: من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات الشاملة. **مجلة أفاق للعلوم**. (07)، 121- 129.

- جديدي، عفيفة. (2014). الدافعية أهميتها ودورها في عملية التعلم. **مجلة معارف**. (17). 213 - 239 .

- جعيجع، عمر. (2022). المناهج التعليمية ورهان تحديات جودة التعليم في الجزائر. **مجلة الفكر المتوسطي**. **11**(01)، 370-388.

- الجلاد، ماجد أحمد زكي. (2001). **تقويم مناهج التربية الإسلامية في المدارس الثانوية في سلطة برناوي**. جامعة اليرموك. الأردن: دار السلام.

- الجماعي، عبد الوهاب أحمد. (2010). **كفايات تكوين معلمي المرحلة الثانوية –اللغة العربية أنموذجا**. (ط1). الأردن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

- الجنابي، صاحب عبد مرزوك وأبو خمرة، سالم محمد عبد الله. (2021). **المعتقدات المعرفية وتقرير الذات والتحصيل الدراسي**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

- جوابي، لخضر. (2016). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات**. **07** (2)، 243- 268.

- جوارنه، تهاني أحمد. (2018). **التأصيل الإسلامي للأهداف المهارية**. عمان: دار الكتاب الثقافي للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان.

- جوبر، مروان. (2017). **دور وحدات تعليمية مقترحة لدرس التربية البدنية والرياضية في اكتساب المهارات الحياتية والدافعية نحو الممارسة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي**. أطروحة دكتوراه. معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة مستغانم.

- جودة، سعادة وإبراهيم، عبد الله محمد. (1991). **المنهاج المدرسي الفعال**. عمان: دار عمان.

- جودت، عبد السلام. (2014). مستوى اتجاه طلبة كلية التربية الاساسية نحو استخدام التقنيات الحديثة

في التدريس ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم. **مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل.** (16)، 488-502.

- الحاج، أحمد علي. (2016). **أصول التربية.** الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الحاوري، محمد عبد الله وقاسم، حمد سرحان علي. (2016). **مقدمة في علم المناهج التربوية.** اليمن:
دار الكتب.

- الحريري، رافدة عمر. (2010). **طرق التدريس بين التقليد والتجديد.** عمان: دار الفكر.

- الحريري، رافدة عمر. (2012). **التقويم التربوي.** عمان. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- حسان، سخسوح. (2007). **أثر مستوى القلق العام على دافع الإنجاز لدى الطالب المتفوقين عقليا بمرحلة التعليم الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة باتنة، الجزائر.

- الحساني، إبراهيم كاظم فرعون. (2010). أثر إستخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس الإبتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. **مجلة صاد. 07**، 107 - 118.

- حسانين، عواطف محمد محمد. (2012). **سيكولوجية التعلم (نظريات-عمليات معرفية- قدرات عقلية).**
القاهرة. مصر: المكتبة الأكاديمية.

- الحسن، عيسى محمود. (2010). **الإعلام والتنمية.** الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

- حسين، بوداود ودواودي، محمد. (2006). النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات- أمال ومحاذير. **مجلة دراسات محكمة.** (04)، 92-122.

- حسين، عبد المنعم خيري. (2013). **القياس والتقويم في الفن والتربية الفنية.** الأردن: مركز الكتاب الأكاديمي.

- حسين، نغم هادي وصالح، علي عبد الرحيم. (2017). اضطراب عسر المزاج السابق للدورة الشهرية وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية الآداب. **مجلة كلية الآداب** . (30).

- حلمي، رانيا وجيه. (2018). مقرر إلكتروني لتنمية التحصيل المعرفي والدافعية للتعلم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة. **مجلة الطفولة**. (29).
https://jchild.journals.ekb.eg/article_74146_ff2a32642bf5bb86e97d8210b88a785e.pdf

- حماني، فضيلة. (2018). واقع استخدام الوسائل المتعددة لدى الأستاذ الجامعي– دراسة ميدانية حول اساتذة كلية الإقتصاد جامعة ورقلة،الجزائر. **مجلة أفاق للدراسات والبحوث**. (01)، 56–67.

- حمدان، محمد زيان. (2018). **تقدير صلاحية وفعالية المنهاج بمنهاجية منظمة لقياس توافقه مع التوافق المدرسي**. عمان: دار التربية الحديثة.

- حمدان، محمد. (2007). **معجم مصطلحات التربية والتعليم**. الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

- حمودي، ليلى جاسم. (2011). تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط على وفق معايير محددة. **مجلة كلية التربية الأساسية**. (72).

- الحيلة، محمد محمود. (2007). **مهارات التدريس الصفي**. (ط1). الأردن: دار الميسرة للطباعة.

- الخريشة، سعود فهاد. (2005). **تقويم عملية تحديد الأولويات التربوية في الإدارات التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم في الأردن حسب أنموذج ستيك**. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان.

- خضر، خالد حسن الحاج محمود. (2001). **مستوى معلمي المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة**. رسالة ماجستير في المناهج والتدريس. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية. نابلس (فلسطين).

- خلوفي، سهام. (2010). **علاقة الضغوط الدراسية بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط** ، دراسة ميدانية بولاية بجاية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر02.

- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة. مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

- خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). **مقياس الدافعية للإنجاز**. القاهرة. مصر: دار غريب للطباعة.

- الخوالدة، تيسير محمد والزيودي، ماجد محمد . (2012). **النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة**. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- خويلد، أسماء. (2005). **الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر- دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة**. رسالة ماجستير. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة.

- داود، أحمد عيسى. (2014). **أصول التدريس: النظري والعملي**. عمان. الأردن: دار يافا العلمية.

- دخل الله، أيوب. (2015). **علوم التربية (تاريخها، فلسفتها، مناهجها)**. لبنان: دار الكتب العلمية.

- دروزة، أفنان نظير. (2004). **أساسيات في علم نفس التربوي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الدريج، محمد. (2000). **التدريس الهادف**. الجزائر: قصر الكتاب البليدة.

- دريسي، عبد الكريم. (2022). إثارة الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ لممارسة التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية. 21**(2)،11-21. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/194974

- دعمس، مصطفى نمر. (2008). **إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. عمان: دار غيداء.

- دوقة، أحمد وبوجملين، حياة. (2013). أثر الأهداف الدراسية على الدافع للإنجاز عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم. **مجلة المرشد. 03** (01)، 135-151.

- الرابغي، خالد بن محمد بن محمود. (2015). **عادات العقل ودافعية الإنجاز**. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- راشد، مرزوق راشد. (2005). **علم النفس التربوي، نظريات ونماذج معاصرة**. (ط1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

- رامي، عز الدين. (2015). **بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي (18/15 سنة)**. أطروحة دكتوراه. معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة الجزائر (3).

- راهم، محمد وملاوي، الأمين. (2021). أثر نظريتي التعلم السلوكية والبنائية في المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. 14** (2)، 290- 308.

- رايسي، على. (2011). **علاقة القلق بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين دراسيا للسنة الثانية من التعليم الثانوي**. رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر.
- ربيع، هادي مشعان. (2012). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. عمان: دار زهران للنشر.
- الربيعي،محمود داود وحمدامين، سعيد صالح. (2011). **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها**. بيروت: دار الكتب العلمية.
- رريب الله وبن عيشوش. (2022) . الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى علوم إجتماعية بجامعة وهران. **مجلة التنمية البشرية. 7**(3)، 19-30.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/212049 .
- زايد، أحمد وعلام، اعتماد. (2000). **التغير الإجتماعي**. (ط2). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2009). **مبادئ في علم النفس التربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). **مبادئ علم النفس التربوي**. (ط2). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زمام، نور الدين. (2012). المقاربة بالكفاءات (النشأة والتطور). **مجلة دفاتر المخبر. 07**(02)، 140-152. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80742 .
- الزهراني، سعيد علي سعيد. (2014). دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة بحوث التربية النوعية**. جامعة المنصورة. (63).
https://journals.ekb.eg/article_140548.html .
- الزويني، ابتسام صاحب والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (2013). **المناهج وتحليل الكتب**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- زيادة أمينة. (2022). التوافق المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي: تلاميذ البكالوريا أنموذجا. **مجلة أفكار وأفاق. 10** (1) ، 169-186.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/184744 .
- زيتون، عايش محمود. (2010). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. الأردن: درا الشروق للنشر والتوزيع.

- الزيد، عبدالله زيد حربي. (2015). **أثر استخدام جهاز الآيباد كوسيلة تعليمية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف التاسع**. الكويت: رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة الكويت.

- ساعاتي، فهد سيف الدين غازي. (2014). **الإدارة الرياضية- مناهج البحث العلمي في الإدارة الرياضية**. (ط1). مصر، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

- سالم، سالم مروى. (2013). **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية دراسة مقارنة**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- السبحي، عبد الحي بن أحمد. (2008). **دور المناهج التعليمية في بناء الجيل المميز** "دراسة تقويمية لمناهج المرحلة الثانوية كما يراها الطلاب والمعلمون والمشرفون التربويون، موقع المنشاوي للدراسات والبحوث. www.minshawi.com .

- سبيتان، فتحي ذياب. (2014). **التدريس الفعال والمعلم الذي نريد. المملكة العربية السعودية:** دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

- سعادة، جودت أحمد و إبراهيم، عبد الله محمد. (2004). **المنهاج المدرسي المعاصر**. (ط4). عمان.الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

- سعادة، جودت أحمد. (2001). **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**. (ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سعيد، أسامة الحاج. (2017). **النتاجات التربوية لمناهج التربية الرياضية وتطبيقها في المدارس**. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

- السعيد، سعيد محمد محمد. (2019). نماذج التقويم والمناهج. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. (242).

- سلامة، عادل أبو العز. (2005). **تخطيط المناهج وتنظيمها- بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار ديبونو للنشر.

- سليمان، ماجدة حبشي. (1990). الكفاءات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى معلمي العلوم الإعدادية المؤهلين وغير المؤهلين تربويا- دراسة تقويمية –*بحث منشور في المؤتمر*

العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، إعداد المعلم التراكمات والتحديات، من 15 إلى 18 يوليو، الإسكندرية – القاهرة.

- سليماني، العربي.(2005) .**التواصل التربوي. مدخل لجودة التربية والتعليم**.المغرب، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

- السميري، لطيفة صالح. (1997). **النماذج في بناء المناهج. المملكة العربية السعودية:** دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

- سيد، على أحمد وسالم، احمد محمد. (2004). **التقويم في المنظومة التربوية**. الرياض: مكتبة الرشد.

- سيد، نوال. (2009). **الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا**. رسالة ماجستير. في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة الجزائر.

- شبحة، عائشة وبن الزين، عائشة. (2021). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية. 07** (04)، 157- 173.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/163958 .

- شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبوزيد، عبد الباقي. (2014). **أساسيات التدريس**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الشبلي، إلهام علي أحمد. (2022). **فاعلية التعلم عن بعد والتعلم المدمج من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية (دراسة مقارنة)**. رسالة ماجستير منشورة. قسم الإدارة والمناهج. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط. https://www.meu.edu.jo/libraryTheses/22.

- شبيلي، شذى بنت إبراهيم. (2016). تقويم منهج التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي في ضوء الاتجاهات العالمية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 05** (05)، 168- 216.

- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-إنجليزي/ إنجليزي- عربي)**. القاهرة. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

- شحاتة، حسن. (2001). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**. (ط2). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

- شرف، عبد القادر محمد علي. (2022). النظرية البنائية وطرق تدريسها. **مجلة جسور المعرفة. 08**(2)، 39-52 .

- شرقي، رحيمة وبوسماحة، نجاة. (بدون سنة). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية. **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**. عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية. 52-63.

- شنان، فريدة. (2009). **المعجم التربوي**. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية. وزارة التربية الوطنية.

- الشوابكة، يونس أحمد إسماعيل. (2018). تقويم برنامج الماجستير في قسم علم المكتبات والمعلومات في الجامعة الأردنية في ضوء معايير جمعية المكتبات الأمريكية (ALA)
Technology& Journal of Information Studies ,Shawabkeh .

- الشوربجي، نبيلة عباس. (2003). **المشكلات النفسية للأطفال**. مصر: دار النهضة العربية.

- صرداوي، نزيم وعمور ربيحة. (2017). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسيا من السنة الثالثة ثانوي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية. 03** (1)، 174-193. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/11966 .

- صوشي، كمال. (2007). **مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية**. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.

- الصيفي، عاطف. (2009). **المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث**. عمان. الأردن: دار أسامة للنشر.

- طه، حمود. (2004). **من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات بين النظري والتطبيق**. أطروحة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر.

- الطيب، محمد حيدر الحبر. (2006). **دافعية الإنجاز و علاقتها بالتحصيل الدراسي و الاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية, السودان. https://search.emarefa.net/detail/BIM-33922 .

- الطيطي، محمد عيسى والغزة، فراس محمد وطويق، عبد الإله. (2008). **إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية**. عمان. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

- الطيطي، محمد عيسى. (2018). **التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها. الرياض (السعودية)**. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

- عامر، فرج المبروك عمر. (2016أ). **التقويم والقياس التربوي الحديث (بين الواقع والمأمول)**. الجيزة. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

- عامر، فرج المبروك عمر. (2016ب). **المناهج الدراسية الحديثة**. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

- عامر، فرج المبروك عمر. (2016ج). **طرائق التدريس العامة – طريقة إلى النجاح في مهنة التدريس**–. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

- عامر، فرج المبروك عمر. (2017) . **مدير المدرسة والادارة المدرسية**. مصر: دار حميثرا للنشر والترجمة.

- العايب، نورة. (2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية. **مجلة العلوم الإنسانية**. (أ) (43)، 321- 331.

- عباش، أيوب. (2014). علاقة المناهج التربوية الرياضية في زيادة الدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية اتجاه ممارسة الأنشطة البدنية. **مجلة التحدي. 06** (01)، 215- 235.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/71/6/1/43700.

- عبد الرؤوف، طارق والمصري، إيهاب عيسى. (2017). **المقاييس والاختبارات – التصميم – الإعداد – التنظيم**. القاهرة (مصر): المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- عبد العزيز، محمد. (2017). مقاربة تحليلية للمنهاج والكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي نموذجا. **مجلة دراسات إنسانية واجتماعية**. (07)، 147- 155.

- عبد العزيز، محمد. (ب سنة). **محاضرات في مقياس المناهج التعليمية**. جامعة وهران 02.

- عبد الله، مجدي، أحمد محمد. (2003). **السلوك الاجتماعي وديناميات، محاولة تفسيرية**. الإسكندرية،
مصر: دار المعرفة الجامعية.

- العجمي، مها بنت محمد. (2001). **المناهج الدراسية أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية**. الرياض: مكتبة الملك فهد.

- العدوان، صيدا قفطان والربابعة، جعفر كامل. (2018). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالإتجاه نحو تخصص بكالوريوس التربية الخاصة لدى طالبات الأميرة عالية الجامعية. **مجلة كلية التربية. 42** (03)، 53-86. https://jfeps.journals.ekb.eg/article_49762.html.

- العزيزي، محمود عبده حسن والحدابي، داود عبد الملك وآل قريش، سالم سعود. (2014). دراسة تقويم برنامج الدكتوراه. **مجلة الدراسات الاجتماعية. 20**(1). https://journals.ust.edu/index.php/JSS/article/view/260.

- عطا، ابراهيم محمد. (2006). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. (ط2). القاهرة، مصر: مركز الكتاب.

- عطيات، مظهر وعطيات، خالد. (2010). تقييم الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 06** (3)، 219- 235.

- عطية، محسن علي. (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. عمان. الأردن: دار الشروق.

- عطية، محسن علي. (2013). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. الأردن: دار المناهج للنشر.

- علاوي، محمد حسن. (1998). **موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين**. القاهرة: مركز الكتاب.

- علي، محمد السيد. (2011). **إتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- علي، مروة حسين. (2017). **العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي**. عمان. الأردن: دار أمجد.

- عليوة، سمية. (2023). مطبوعة الدعم البيداغوجي في مقياس الدافعية للتعلم والمشروع المدرسي. موجهة لطلبة السنة أولى ماستر تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02.

- عمار، ميلود. (2017). **التدريس بالكفاءات والدافع المعرفي**. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران. . .

- العمري، فاطمة بنت مسلم بن احمد. (2021). إتجاهات طلبة الصف العاشر نحو مادة التربية

الإسلامية وفقا لمتغيرات (النوع، مستوى التحصيل والمستوى التعليمي للوالدين ومستوى الدخل الشهري للوالدين) في محافظة ظفار. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للآداب. 18** (02)، 437- 455.

- عويضة، كامل محمد محمد. (1996). **سيكولوجية الطفولة، جزء 8 ، سلسلة علم النفس.** لبنان: دار الكتب العلمية.

- عيسى، آسيا محمد. (2018). **المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين.** عمان. الأردن: دار ابن النفيس للنشر.

- غباري، ثائر أحمد. (2008). **الدافعية- النظرية والتطبيق.** الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- غنام، نور الدين وقعقاع، توفيق وبراح، حمزة. (2021). مدى مواكبة أساتذة التربية البدنية والرياضية التدريس بمنهاج المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي. **مجلة الإبداع الرياضي. 12**(3)، 302-324.

- الغول، منصور حسن. (2009). **مناهج اللغة العربية وطرائق وأساليب تدريسها.** الأردن: دار الكتاب الثقافي.

- الفاخري، سالم عبد الله. (2018). **التحصيل الدراسي.** عمان: مركز الكتاب الأكاديمي

- فاروق، طباع. (2017). انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات في الممارسة التربوية المرتبطة بالتقويم. **مجلة العلوم الاجتماعية.** (24)، 162-177.

- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل.** الأردن: دار الشروق.

- فرج الله، عبد الكريم موسى. (2014). **أساليب تدريس الرياضيات.** عمان. الأردن: دار اليازوري العلمية.

- الفلاح، فخري علي. (2013). **معايير البناء للمنهاج و طرق تدريس العلوم.** (ط1). الأردن.عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

- القاسم، وجيه بن قاسم، عسيري، حمد بن مفرح. (2016). **المناهج الدراسية في ضوء المناخات العالمية المعاصرة.** القاهرة: شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات.

- القبالي، يحي أحمد عبد الرحمن. (2009). **فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية.**

أطروحة دكتوراه في التربية الخاصة. كلية الدراسات التربوية العليا. السعودية.

- قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة. (2008). **تصميم التدريس**. عمان: دار الفكر.

- قلي، عبد الله وخناش، فضيلة. (2009). **التربية العامة**. الجزائر: دار المعرفة.

- قندلجي،عامر. (2019). **منهجية البحث العلمي**. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- قنديل، أحمد إبراهيم. (2008). **المناهج الدراسية الواقع والمستقبل**. القاهرة. مصر: مصر العربية.

- القني، عبد الباسط. (2020). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 12**(2)، 193-204.

- قوارح، محمد. (2011). واقع المعرفة المسبقة بأساليب التقويم و علاقتها بالدافع للانجاز لدى الطلبة الجامعيين. **مجلة دراسات نفسية و تربوية**. (06)، 168 – 210.
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5488.

- القيسي، ماجد أيوب. (2018). **المناهج وطرائق التدريس**. عمان .الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

- الكاظمي، ظافر هاشم. (2013). **التطبيقات العملية لكتابة الرسائل والأطروحات التربوية والنفسية (التخطيط والتصميم)**. بيروت (لبنان): دار الكتب العلمية.

- كروالعزاوي، رحيم يونس. (2007). **المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية**. عمان (الأردن): دار الدجلة ناشرون وموزعون.

- كوافحة، تيسير مفلح. (2004). **علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية**. (ط4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- اللقاني، أحمد حسين. (1995). **تطوير مناهج التعليم**. القاهرة (مصر): عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- اللقاني، أحمد حسين. (2013). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. (ط4). القاهرة: دار عالم الكتب.

- اللوغاني، أحمد عيسى والردعان، دلال عبد الهادي. (2017). أثر التفاعل بين استخدام الفصول الدراسية الذكية و التخصص الدراسي في تنمية دافعية التعلم. **المجلة الدولية المتخصصة. 6**(6)، 82- 83 .

- متولي، فكري لطيف والقحطاني شتوي مبارك. (2016). **صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين.** مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- محمد، راشد محمد راشد. (2019). تقييم منهج العلوم للمرحلة الإعدادية في مصر في ضوء مشروع مقاصد تعليم العلوم ROSE. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 02** (03).

- محمودي، محمد. (2023). **المقاربة بالكفاءات ومهارات اتخاذ القرار**. أطروحة دكتوراه LMD. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة عبد الحميد بن باديس. مستغانم.

- محي، مائدة مردان وجبر، ندية خلف. (2018). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. 42**(5).

- مدكور، علي أحمد. (2001). **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- مدكور، علي أحمد. (2006). **نظريات المناهج التربوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود. (2000). **المناهج التربوية الحديثة- مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها**. (ط7). عمان. الأردن: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- مزيان، محمد. (2006). **مبادئ البحث النفسي والتربوي**. (ط2). الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

- مزياني، فزية وسيد نوال. (2021). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي. **مجلة أفاق للبحوث والدراسات. 04** (2)، 433-452.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/665/4/2/161063

- مسعودي، رابح. (2004). **المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية**. الجزائر: مطبعة هوناس.

- مشري، الأخضر وعزاق، رقية. (2021). الدافعية للانجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي. دراسة ميدانية ببعض ثانويات بلدية الجلفة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**. 158،**13**- 149.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/119/13/1/149339.

- مصطفى، عفاف عثمان عثمان(2014). **استراتيجيات التدريس الفعال**. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- معامير، الأزهر. (2015). **المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى إبتدائي**. رسالة ماجستير. كلية الآداب واللغات. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

- المعراج، سمير عطية. (2013). **الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم**. (ط1). الأردن: دار الشروق.

- معلوف، لويس. (2019). **المنجد في اللغة والأدب والعلوم**. (ط 19). بيروت: المطبعة الكاثوليكية.

- معمرية، بشير. (2013). **سيكولوجية الدافع إلى الإنجاز، تقنين أربعة إستبيانات لقياسه**. [كتاب إلكتروني] متاح في شبكة العلوم النفسية العربية.

- معيقل، نجوى أحمد علي. (2017). الدافع للإنجاز لدى الأبناء. **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال 04** (1)، 435- 459 .

- منصف، عبد الحق. (2017). تعدد النماذج البيداغوجية في المنظومة التربوية الوطنية وسياسات التغيير. **مجلة دفاتر التربية والتكوين**، (12)،1- 56 .
https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2019/02/Cahiers-de-le--ducation-et-de-la-formation-N12-Ar.pdf

- موسى، ابتسام صاحب وحميد، رائدة حسين. (2016). تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية- جامعة بابل العراقية. **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية. 06** (4)، 143-172.

- موسى، خليل توفيق. (2001). **معجم الإرشاد**. حمص، سوريا: دار الإرشاد للنشر.

- المومني، محمد علي العكاشة. (2018). **دوافع السلوك الإنساني بين الإسلام ومدارس علم النفس**. (ط1). عمان: دار الكتاب الثقافي.

- نادر، فهمي الزيود والهندي، ذياب وعليان، هشام عامر وكوافحة، تيسير. (1999). **التعلم والتعليم الصفي**. (ط4). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- نجاد، محمد رضا زيبائي. (2017). **الأسرة والجنوسة في النظام التربوي الرسمي** (ترجمة حسين صافي). (ط1) بيروت: مركز تحقيقات زن وخانواده (مركز دراسات المرأة والأسرة).

- نهايلي، حفيظة وغريب، حسين. (2010). دراسة الدافعية للإنجاز لدى طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية. **مجلة أنسنة للبحوث والدراسات. 01** (1)، 162-178.
https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/320/1/1/82912.

- هاشم، عادل عبد الرزاق. (2019). **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي**. الأردن: دار اليازوري العلمية.

- الهاشمي، عبد الرحمن والخطيب، محمود إبراهيم وصومان، أحمد إبراهيم وفخري، فايزة محمد. (2010).

استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية : رؤية نظرية تطبيقية. الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

- الهروتي، حسين عمر سليمان. (2017). **التعرض لوسائل الإعلام الرياضي ودوره في العوامل النفسية والأداء الرياضي**. الأردن: دار الأكاديميون للنشر والتوزيع .

- هني، خير الدين. (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. (ط1). الجزائر: مطبعة عين البنيان.

- الهوش، أبو بكر محمود. (2018). **إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي**. القاهرة. مصر: دار حميثرا للنشر والتوزيع.

- هويدي، عبد الباسط. (2015). الأصول النظرية لإستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات. **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي. 02** (2)، 125-136.

- وزارة التربية الوطنية. (2003أ). **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليمي الإبتدائي**. الجزائر.

- وزارة التربية الوطنية. (2003ب). **الكتاب السنوي 2003**. الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية.

- وزارة التربية الوطنية. (2016). **الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي**. مديرية التعليم الأساسي. اللجنة الوطنية للمناهج.

- وزارة التربية الوطنية.(2000) **المقاربة بالكفاءات**. العدد (34). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

- الوزني، زينب نعمة كيطان. (2011). **الدافعية الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير. كلية التربية للاختصاصات الإنسانية. جامعة كربلاء.

- وسطاني، عفاف. (2010). **دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة**. رسالة ماجستير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإجتماعية. جامعة سطيف.

- الوكيل، حلمي أحمد والمفتي محمّد أمين. (1998). **المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس،**

التنظيمات، التطوير. (ط3). القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصريّة.

- اليازوري، محمد عبد السلام سلمان. (2011) .**تقويم محتوى منهاج القضايا المعاصرة للمرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المعرفية الحديثة و مدي اكتساب الطلبة لها**. أطروحة ماجستير. الجامعة الإسلامية, فلسطين. غزة. https://search.emarefa.net/detail/BIM-301902.

- اليسري، جميلة. (2012). **الأهداف التعليمية والأدائية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بالأخضرية**. رسالة ماستر. قسم العلوم الاجتماعية. فرع علم النفس. جامعة العقيد أكلي بويرة. الجزائر.

- اليوسف. رامي محمود. (2018). الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة دراسات– العلوم التربوية. 45** (2).

- يوسف، زينب والشايب، خولة. (2018). اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتمعاية. 10** (1)، 907–921.

- Acero, Victorina O. Ph.D & Javier, Evelyn S. Ph.D & Castro, Herminia O. M.A. (2000). **Principles and Strategies of Teaching'2000 Ed**. Manila, Philippines: Published & Distributed by REX Book Store.

- Asma, Noor . (2000). **Creativity Of B.Ed. Teacher Trainees**. New Delhi: Discovery.

- Bala, Jampala Madhu and Rao, Digumarti Bhaskara. (2007). Hearing **Impaired Students-Adjustment, Achievement Motivation And Academic Achivement.** India: Discovery Publishing House.

- Chaudhary , Babita. (2018). **Motivational and Self Regulated Learning of Creative Students**.india: Book Bazooka publication.

- Demeuse, Marc et Christiane Stauven avec collaboration de Roegiers , Xavier . (2006). **Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , des options politiques de pilotage**. Québec : De Boeck .

- De Ketele, Jean Marie et Chastrette, Maurice et Cros, Danièle et Mettelin, Pierre. (2007). **guide du formater (La technique des objectifs pédagogiques).** (3e éd). France: De Boeck Supérieur.

- Depover, Christian et noel, Bernadette. (2005) .**Le curriculum et ses logiques: une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives**. France : Editeur L'Harmattan .

- Endeley, Margaret N and Zama, Martha A. (2021). **Perspectives in Curriculum Studies**. United States of America: Spears Books.

-Hruska. Bradley J. (2011). Using Mastery Goals in Music to Increase Student Motivation. https://www.researchgate.net/publication/258198922_Using_Mastery_Goals_in_Music_to_Increase_Student_Motivation.

- Hunt, Lynne and Chalmers, Denise. (2012).University Teaching in Focus: **A Learning-Centred Approach**. Australia and New Zealand : ACER Press.

- Muneshwar, JN and Baig, Mirza Shiraz and Zingade, us and Khan, st. (2013). A questionnaire based evaluation of teaching methods amongst mbbs students. **International Journal of Medical Research and Health Sciences**. **2**(1):19-22.

- Musson, Steve . (1999). **les services de garde en milieu scolaire**. canada : Les presses de l'université laval.

- Nadeau, Marc-André. (1988). **L'évaluation de programme: théorie et pratique**. (2e éd). Canada (Québec) : les presses de l'université laval.

- Omstein, Allan C and Hunkins Francis P. (2018). **curriculum foundations, principles, and issues**. (Seventh ed). England: Pearson.

- Prégent, Richard. (1990). **La préparation d'un cours**. Canada (québec) : Presses inter Polytechnique.

- Roofe, Carmel & Bezzina, Christopher. (2018). **Intercultural Studies of Curriculum: Theory, Policy and Practice**. Switzerland : Springer.

- Scallon, Gérard. (1988**). L'évaluation formative des apprentissages**. (tirage 03). Québec : les presses de l'université laval.

- Scallon, Gérard. (1991). **L'évaluation formative des apprentissages**. (3e éd).. Québec : les presses de l'université laval.

- Spencer, Andy. (Année non disponible). **Méthode D'étude Efficace Pour Les Étudiants: Comment Étudier, Mieux Apprendre Et Techniques De Gestion Du Temps**. pays inconnu : (Éditeur inconnu).

- Sharof, A. (2017). Academic achievement motivation of students in the national center for distinguished in Syria. **Tishreen University Journal- Arts and Humanities Sciences Series**,***39***(4). https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/3067 .

- Singh, Tejinder and Gupta, Piyush and Singh, Daljit. (2021). **Principles of Medical Education**. (Fifth edition). New delhi (india): Jaypee Brothers Medical Publishers (P) Ltd.

- Tummons, jonathan. (2009). **Curriculum studies in the liflong learning sector**. London: British library.

- Ucar, Hasan and Kumtepe, Alper Tolga. (2021).**Motivation, Volition, and Engagement in Online Distance Learning**. USA: IGI Global.

- Vallerand, R. J., Thill, E. (1993). **Introduction à la psychologie de la motivation. Ed Etudes Vivantes**. Laval, Quebec, Canada. (Éditeur inconnu) .

- Weiten, Wayne. (2021).**Psychology: Themes and Variations**. (11th Ed) .USA: cengage.

-Asdrubal, Madeleine. (2001). **Formuler des objectifs pédagogiques: manuel d'autoformation**. France (Dijon) : Educagri édition

-Parvin, Ehsan & Aslani, Esmaeil & Babakhani, Mehdi & Mohammadrasoul, Parvin. (2015). Quality Assessment of Curriculum for Bu-Ali Sina Higher Education .Department of Literature and Human Sciences. **Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER** Publishing, Rome-Italy. **6** (05).

- Hematian, Fatemeh and Rezaei , Ali Mohammad and Mohammadyfar, Mohammad Ali. (2017). On the Effect of Goal Setting on Self-Directed Learning, Achievement Motivation, and Academic Achievement among Students. **Published by Canadian Center of Science and Education**. **11** (1),37- 47. https://ccsenet.org/journal/index.php/mas/article/view/60598

- Pirot, Laurence and De Ketele Jean-Marie.(2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. https://www.researchgate.net/publication/237234211_L'engagement_academique_de_l'etudiant_comme_facteur_de_reussite_a_l'universite_Etude_exploratoire_menee_dans_deux_facultes_contrastees.

- Nozari , Ali Yazdanpanah and Siamian Hasan. (2015). The Effect of Applying Podcast Multimedia Teaching System on Motivational Achievement and Learning Among the Boy Students. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4384874/pdf/AIM-23- 29.pdf

-Wang, Victor C.X. (2018).**Handbook of Research on Program Development and Assessment Methodologies in k-20 education**. USA: IGI Glibal.

-Yusri , Ghazali & Rahimi, Nik Mohd & Shah, Parilah M & Halim, Wan Haslina (2012). Attitude towards learning oral Arabic as a foreign language among Malaysian students . **Pertanika Journal of Social Science and Humanities. 20**(3),765-779,

الملاحق

الملحق رقم (01): الفقرات المحصل عليها من قبل التلاميذ عبر السؤال المفتوح والمقابلة.

رقم	الفقرات	تكرارها	النسبة المؤية
1	يتميز البرنامج الدراسي بالكثافة.	26	%74
2	تتناسب محتويات المادة الدراسية مع مستوى التلاميذ.	22	%63
3	أجدُ صعوبة في فهم وإستعاب بعض المواضيع والنصوص والمفاهيم.	19	%54
4	أشعر بأن برامج المادة الدراسية مشوقة، ممتعة و ثرية بالمعلومات.	16	%46
5	نتلقى وضعيات تعليمية وثيقة الصلة بالحياة الواقعية.	13	%37
6	أرى بأن عملية التقويم شاملة تضم كل نشاطات التي يقوم بها التلميذ.	10	%29
7	لا تلائم التقويمات مستوى التلاميذ وهي غير مناسبة.	9	%26
8	أوظف معلوماتي السابقة التي تعلمتها في السنوات الدراسية السابقة	8	%23
9	تسمح المادة المدرسة بالاكتشاف والتعرف على المفاهيم والنصوص الجديدة	7	%20
10	يساهم البرنامج الدراسي في تحقيق الأهداف المعرفية التي أسعى إليها	7	%20
11	أرى أن محتويات المواد الدراسية متنوعة	7	%20
12	لا تنفذ الدروس بطريقة تدريس لائقة	7	%20
13	أرى أن طرق التدريس تقليدية لا تواكب التطورات التكنولوجية الحديثة	7	%20
14	أرى بأن الوسائل التعليمية غير كافية في عملية التدريس	7	%20
15	أري بأن طريقة التقويم موضوعية	7	%20
16	تفيد عملية التعلم في تنمية المهارات والقدرات العقلية للتلميذ	6	%17
17	أكتسب من خلال التعليم القدرة على الفهم، التحليل والمناقشة	6	%17
18	أرى أن محتويات المواد الدراسية مهمة ومفيدة	6	%17
19	تراعي المواضيع التي أدرسها إحتياجاتي المعرفية	6	%17
20	أجد بأن الوسائل التعليمية لها أهمية في زيادة الفهم بالنسبة لي	6	%17
21	تكشف طريقة التقويم عن المستوى الحقيقي للتلميذ	6	%17
22	لا يتناسب الوقت المحدد للإمتحان في كل مادة مع زمن حل الأسئلة	6	%17
23	تتميز أسئلة الامتحانات بالصعوبة	6	%17
24	تفيدني المادة الدراسية في تعلم ثقافات مختلفة	5	%14
25	أرى أن عدد الدروس المقررة في المادة التعليمية لا يتماشى والحجم الزمن السنوي المخصص لها	5	%14
26	تحفزني المواد الدراسية وتجعلني في حالة نشطة	5	%14
27	تعتمد طرق التدريس الحالية على الحوار والمناقشة	5	%14
28	تثير طرق التدريس إنتباهي وتزيد من نشاطاتي	5	%14
29	أرى بأن بالفروق الفردية في عملية التقويم لا يراع لها أي اهتمام	5	%14
30	تفيدنا عملية التقويم في تحديد أسلوب المراجعة وتنظيم الوقت	5	%14
31	أجد أن أسئلة الاختبارات طويلة	5	%14
32	تفيدني عملية التقويم في تصحيح الأخطاء التي أقع فيها	5	%14
33	تساعدني الوضعيات التعليمية المقترحة على عملية التفكير	4	%11

34	تفيدنا موضوعات المادة الدراسية في تعلم التعبير والتواصل والمحادثة	4	%11
35	أهداف المادة التعليمية تفيد في تحقيق تعديل السلوك	4	%11
36	تتناسب أهداف التعليم للمادة الدراسية مع مرحلتي العمرية	4	%11
37	أرى أن بعض موضوعات المادة الدراسية متكررة	4	%11
38	أرى أن الدروس واضحة ومفهومة	4	%11
39	تساعد الصور والرسومات والمخططات في تحقيق أهداف التعلم	4	%11
40	أتلقى أساليب تدريس محفزة و ملائمة لإحتياجاتي	4	%11
41	أرى أن الطريقة الإلقائية والتلقين تطغى في بعض الأحيان	4	%11
42	لا تفيد طريقة التدريس في التعلم الحقيقي	4	%11
43	تخلق لي طريقة التقويم ضغط وقلق	4	%11
44	تفيدني النشاطات غير الكتابية كالمشاركة والانضباط في عملية التقويم	4	%11

الملحق رقم (02): فقرات استبيان تقويم المنهاج التعليمي بعد توزيعها على عينة الدراسة الاستطلاعية.

الرقم	الفقرات	درجة التقويم		
		موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
1	الأهداف التعليمية واضحة ومفهومة.			
2	تضمن المحتويات التعليمية معارف ذات أهمية علمية.			
3	تشد طرائق التدريس إنتباهي وتجعلني مهتما بالدرس.			
4	أنواع التقويم المستخدمة في المادة التعليمية متنوعة من كتابية، و شفهية، وإنجاز أعمال...			
5	تركز الأهداف التعليمية أكثر على الجانب المعرفي النظري.			
6	تضم المحتويات التعليمية معارف متنوعة.			
7	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ على البحث و الاستكشاف.			
8	لا تحفزني كيفيات التقويم المستعملة في المادة التعليمية على الدراسة.			
9	تحفزني أهداف المادة تعليمية للإهتمام بالمادة الدراسية وتعلمها.			
10	ترتبط معارف و مفاهيم المادة التعليمية بتلك التي تم دراستها في السنوات السابقة.			
11	تستخدم في التدريس أمثلة توضيحية مساعدة على الفهم و التعلم.			
12	ترتبط أسئلة الفروض والاختبارات بموضوعات المادة التعليمية التي تم دراستها			
13	تسمح الأهداف التعليمية للتلميذ بمعرفة العمل المطلوب منه.			
14	تتضمن الحصص التعليمية أنشطة تعلمية تسمح للتلميذ بالتفكير و التجريب .			
15	تستعمل في طرائق التدريس في المادة التعليمية وسائل تعليمية مساعدة على التوضيح والفهم.			
16	تسمح كيفيات التقويم المستعملة في المادة التعليمية بتعرف التلميذ على نقائصه وأخطائه.			
17	تستجيب الأهداف التعليمية للمعارف التي يحتاجها التلميذ.			
18	تضم المحتويات التعليمية معارف متنوعة.			
19	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ على التركيز في الدرس و التفاعل معه.			
20	عدد الفروض و الاختبارات في المادة التعليمية مقبول.			
21	ترتبط الأهداف التعليمية ارتباطا وثيقا بمحتويات المادة التعليمية.			
22	تتضمن المادة التعليمية موضوعات مفيدة للتلميذ في حياته اليومية و الاجتماعية.			
23	تتنوع طرائق التدريس المستخدمة حسب طبيعة الموضوعات المقدمة.			
24	يكتسي التقويم المستمر أهمية في تقويم التلميذ.			
25	تسعى أهداف المادة التعليمية إلى إكسابي معارف ومهارات مثل: منهجية العمل، طريقة التفكير، القدرة على حل المشكلات...			
26	تتضمن المادة التعليمية تمارين و تطبيقات مساعدة على الفهم و التعلم.			
27	يتم في التدريس تقديم المعارف و المفاهيم من البسيط إلى المعقد.			

28	تتضمن الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على أسئلة تعتمد على التفكير: فهم وتحليل وإستقراء.				
29	تسهل معرفة التلميذ للأهداف التعليمية تواصله مع الأستاذ.				
30	يتضمن محتوى المادة التعليمية موضوعات مكررة.				
31	يتم في التدريس الربط بين معارف و مفاهيم المادة التعليمية التي بينها علاقة.				
32	تحدد أساليب التقويم المستخدمة مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلميذ.				
33	لا تساعدني الأهداف التعليمية على حسن فهم وتعلم المادة التعليمية.				
34	المدة الزمنية المخصصة لكل حصة تعليمية كافية و مقبولة.				
35	تستخدم في التدريس صور ورسومات و بيانات تساعد على الفهم والتعلم.				
36	تُركز أسئلة الفروض والاختبارات على الحفظ و استرجاع المعارف .				
37	تسمح لي الأهداف من معرفة المواضيع المبرمجة للدراسة في المادة التعليمية.				
38	ترتبط بعض من موضوعات المحتوى التعليمي بالحياة اليومية و الاجتماعية للتلميذ				
39	يتم في التدريس ربط معارف و مفاهيم الدرس الجديد بتلك المتعلقة بالدرس أو الدروس السابقة.				
40	عند بداية كل درس جديد في المادة التعليمية، يتم إختبار المعارف و المفاهيم المكتسبة السابقة التلميذ و هذا من خلال أسئلة شفوية أو تمارين قصيرة .				
41	تتناسب أهداف المادة التعليمية مع المستوي التعليمي.				
42	تركز المحتويات التعليمية على الجانب المعرفي النظري.				
43	بهدف الربط بين النظري و العملي ، تستخدم في التدريس وضعيات و مشكلات مستمدة من واقع حياة التلميذ.				
44	تشمل عملية التقويم في المادة التعليمية جوانب مختلفة تتعلق بالتلميذ من معرفة و تفكير و مهارات و سلوك.				
45	تراعي الأهداف مكتسباتي ومعلوماتي السابقة في المادة التعليمية نفسها.				
46	عدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمادة التعليمية كافية من أجل دراسة و إنهاء محتوياتها .				
47	تسمح طرائق التدريس المستخدمة بالحوار والمناقشة.				
48	تساعد عملية التقويم على تدريب التلميذ على التقويم الذاتي.				

الملحق رقم (03): الأساتذة المحكمون وصفاتهم العلمية.

اسم و لقب الأستاذ المحكم	التخصص	الجامعة والبلد
تغزة أمحمد	منهجية وإحصاء	وهران 02 محمد بن أحمد، الجزائر
ماحي إبراهيم	علم النفس المعرفي	وهران 02 محمد بن أحمد، الجزائر
خطيب زوليخة	بناء و تقويم المناهج	وهران 02 محمد بن أحمد، الجزائر
مسكين عبد الله	علم النفس المدرسي	عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر
بلحاج جلول عبد القادر	علم النفس التربوي	المدرسة العليا للأساتذة مستغانم
سوسن جابر ترك	مناهج وتدريس	جامعة عمّان، الأردن
علياء الموساوي	طرائق تدريس اللغة عربية	جامعة بغداد، العراق

الملحق رقم (04): استبيان تقويم المنهاج التعليمي في صورته الأولية الموجه للأساتذة المحكمين.

الرقم	المحاور	صلاحية البند		ملاءمةالبند للمحور		ملاحظات وإقتـراح إعادة صياغة لغوية للبند
		صالح	غير صالح	ملائم	غير ملائم	
	المحور الأول: الأهداف التعليمية					
1	الأهداف التعليمية واضحة ومفهومة.					
2	تركز الأهداف التعليمية أكثر على الجانب المعرفي النظري.					
3	تحفزني أهداف المادة تعليمية للإهتمام بالمادة الدراسية وتعلمها.					
4	تسمح الأهداف التعليمية للتلميذ بمعرفة العمل المطلوب منه.					
5	تستجيب الأهداف التعليمية للمعارف التي يحتاجها التلميذ.					
6	ترتبط الأهداف التعليمية ارتباطا وثيقا بمحتويات المادة التعليمية.					
7	تسعى أهداف المادة التعليمية إلى إكسابي معارف ومهارات مثل: منهجية العمل، طريقة التفكير، القدرة على حل المشكلات...					
8	تسهل معرفة التلميذ للأهداف التعليمية تواصله مع الأستاذ.					
9	لا تساعدني الأهداف التعليمية على حسن فهم وتعلم المادة التعليمية.					
10	تسمح لي الأهداف من معرفة المواضيع المبرمجة للدراسة في المادة التعليمية.					
11	تتناسب أهداف المادة التعليمية مع المستوى التعليمي.					
12	تراعي الأهداف مكتسباتي ومعلوماتي السابقة في المادة التعليمية نفسها.					
	المحور الثاني: المحتوى التعليمي					
13	تضمن المحتويات التعليمية معارف ذات أهمية علمية.					
14	تضم المحتويات التعليمية معارف متنوعة.					
15	ترتبط معارف و مفاهيم المادة التعليمية بتلك التي تم دراستها في السنوات السابقة.					
16	تتضمن الحصص التعليمية أنشطة تعلمية تسمح للتلميذ بالتفكير و التجريب .					
17	تضم المحتويات التعليمية معارف متنوعة.					
18	تتضمن المادة التعليمية موضوعات مفيدة للتلميذ في حياته اليومية و الاجتماعية.					
19	تتضمن المادة التعليمية تمارين و تطبيقات مساعدة على الفهم و التعلم.					
20	يتضمن محتوى المادة التعليمية موضوعات مكررة.					
21	المدة الزمنية المخصصة لكل حصة تعليمية كافية و مقبولة.					
22	ترتبط بعض من موضوعات المحتوى التعليمي بالحياة اليومية و الاجتماعية للتلميذ					
23	تركز المحتويات التعليمية على الجانب المعرفي النظري.					
24	عدد الساعات الأسبوعية المخصصة للمادة التعليمية كافية من أجل دراسة و إنهاء محتوياتها .					
	المحور الثالث: طرائق التدريس					
25	تشد طرائق التدريس إنتباهي وتجعلني مهتما بالدرس.					
26	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ على البحث و الاستكشاف.					
27	تستخدم في التدريس أمثلة توضيحية مساعدة على الفهم و التعلم.					

28	تستعمل في طرائق التدريس في المادة التعليمية وسائل تعليمية مساعدة على التوضيح والفهم.					
29	تدفع طرائق التدريس المستخدمة التلميذ على التركيز في الدرس و التفاعل معه.					
30	تتنوع طرائق التدريس المستخدمة حسب طبيعة الموضوعات المقدمة.					
31	يتم في التدريس تقديم المعارف و المفاهيم من البسيط إلى المعقد.					
32	يتم في التدريس الربط بين معارف و مفاهيم المادة التعليمية التي بينها علاقة.					
33	تستخدم في التدريس صور ورسومات و بيانات تساعد على الفهم والتعلم.					
34	يتم في التدريس ربط معارف و مفاهيم الدرس الجديد بتلك المتعلقة بالدرس أو الدروس السابقة.					
35	بهدف الربط بين النظري و العملي ، تستخدم في التدريس وضعيات و مشكلات مستمدة من واقع حياة التلميذ.					
36	تسمح طرائق التدريس المستخدمة بالحوار والمناقشة.					
	المحور الرابع: كيفيات التقويم					
37	أنواع التقويم المستخدمة في المادة التعليمية متنوعة من كتابية، و شفهية، وإنجاز أعمال...					
38	لا تحفزني كيفيات التقويم المستعملة في المادة التعليمية على الدراسة.					
39	ترتبط أسئلة الفروض والاختبارات بموضوعات المادة التعليمية التي تم دراستها					
40	تسمح كيفيات التقويم المستعملة في المادة التعليمية بتعرف التلميذ على نقائصه وأخطائه.					
41	عدد الفروض و الاختبارات في المادة التعليمية مقبول.					
42	يكتسي التقويم المستمر أهمية في تقويم التلميذ.					
43	تتضمن الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على أسئلة تعتمد على التفكير: فهم وتحليل وإستقراء.					
44	تحدد أساليب التقويم المستخدمة مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلميذ.					
45	تُركز أسئلة الفروض والاختبارات على الحفظ و استرجاع المعارف .					
46	عند بداية كل درس جديد في المادة التعليمية، يتم إختبار المعارف و المفاهيم المكتسبة السابقة التلميذ و هذا من خلال أسئلة شفوية أو تمارين قصيرة .					
47	تشمل عملية التقويم في المادة التعليمية جوانب مختلفة تتعلق بالتلميذ من معرفة و تفكير و مهارات و سلوك.					
48	تساعد عملية التقويم على تدريب التلميذ على التقويم الذاتي.					

الملحق رقم (05): استبيان تقويم المنهاج التعليمي في صورته النهائية.

جامعة وهران 2 محمد بن احمد

كلية العلوم الاجتماعية

إستبيان

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة،

في إطار إنجاز بحث تربوي يهدف إلى معرفة أراء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة علوم تجريبية حول المناهج التعليمية الحالية ، أدعوكم مشاركتنا في هذا البحث بتقديم وجهة نظرك حول منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة المقرر لكم هذه السنة الدراسية وهذا بالإجابة على فقرات هذا الإستبيان المخصصة له. يتوقف نجاح هذا البحث على مدى جديتكم في الإجابة. على فقراته . ليس هناك جواب صحيح وجواب خطأ، إنما هناك جواب صريح وصادق يعبر فعلا عن رأيكم الحقيقي. تبقى إجاباتك على هذا الإستبيان سرية و لن يطلع عليها أحد سوى الباحث. تستخدم نتائج هذا البحث في تقديم اقتراحات من أجل تعديل و تحسين المناهج التعليمية الحالية.

و شكرا مسبقا على تعاونك معنا.

لا داعي لكتابة اسمك

معلومات شخصية عن الطالب (ة): .

1- الجنس: ذكر ☐ ☐ أنثى

2- السن:.....

3- إسم الثانوية التي تدرس بها:.....

4- الشعبة الدراسية: ☐ علمية ☐ أدبية

5- معيد( ) ☐ نعم ☐ لا

تعليمات للإجابة

للإجابة على الإستبيان الذي يضم 48 فقرة عليك بإتباع الخطوات التالية :

1. القيام بقراءة أولية لكل فقرات الاستبيان.
2. القيام بقراءة كل فقرة كما هي مرتبة قراءة متأنية و دون تسرع مع فهم معناها.

3. بعد التأكد من فهم الفقرة، اختر الإجابة المناسبة وهذا بوضع علامة (x) في واحدة من الخانات الثلاث التي تناسب رأيك وهي : **موافق ـ موافق إلى حد ما ـ غير موافق** .

الرقم	الفقرات	درجة التقويم		
		موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق
1	أهداف المادة التعليمية و اضحة و مفهومة.			
2	تضم المحتويات التعليمية معارف ذات أهمية علمية.			
3	تشد طرائق التدريس انتباهي و تجعلني مهتما بالدرس.			
4	أنواع التقويم المستخدمة في المادة التعليمية متنوعة من كتابية، و شفهية، و إنجاز أعمال...			
5	تركز أهداف المادة التعليمية على الجانب المعرفي النظري..			
6	تضم المحتويات التعليمية معارف متنوعة.			
7	تدفعني طرائق التدريس المستخدمة على البحث و الاستكشاف.			
8	لا تحفزني كيفيات التقويم المستخدمة في المادة التعليمية على الدراسة.			
9	تحفزني أهداف المادة التعليمية للاهتمام بالمادة الدراسية و تعلمها.			
10	ترتبط محتويات المادة التعليمية بمكتسباتي و معلوماتي السابقة في المادة التعليمية نفسها..			
11	تسهل طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية الفهم و التعلم.			
12	ترتبط أسئلة الفروض والاختبارات بموضوعات المادة التعليمية التي تم دراستها.			
13	تسمح لي أهداف المادة التعليمية بمعرفة طبيعة العمل المنتظر مني القيام به.			
14	تحتوي المادة التعليمية على موضوعات تمت دراستها في مرحلة دراسية سابقة.			
15	تستخدم في طرائق التدريس في المادة التعليمية وسائل تعليمية مساعدة على التوضيح والفهم.			
16	تسمح كيفيات التقويم المستخدمة في المادة التعليمية بتعرف التلميذ على نقائصه وأخطائه.			
17	تستجيب أهداف المادة التعليمية لما أحتاجه من معارف.			
18	محتويات المادة التعليمية كثيفة.			
19	لا تسمح لي طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية على التركيز في الدرس و التفاعل معه.			
20	عدد الفروض و الاختبارات في المادة التعليمية مقبول.			
21	ترتبط الأهداف التعليمية ارتباطا وثيقا بالمادة التعليمية.			
22	تعالج المحتويات التعليمية موضوعات مفيدة في حياتي اليومية.			
23	طرائق التدريس المستخدمة هي متنوعة حسب طبيعة موضوعات دروس المادة التعليمية..			
24	يكتسي التقويم المستمر المستعمل في المادة التعليمية أهمية في تقويم التلميذ.			
25	تسعى أهداف المادة التعليمية إلى إكسابي معارف ومهارات مثل: منهجية للعمل، طرق التفكير،			

	القدرة على حل المشكلات...				
26	تتضمن المادة التعليمية تمارين و تطبيقات مساعدة على الفهم والتعلم.				
27	تصاحب طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية أنشطة تعليمية أثناء الدرس مساعدة على الفهم والتعلم.				
28	تتضمن الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على أسئلة تعتمد على التفكير: فهم وتحليل واستقراء.				
29	تسهل معرفة الأهداف التعليمية عملية التواصل بين التلاميذ والأستاذ.				
30	تضم المادة التعليمية موضوعات مكررة.				
31	يتم تقديم الدروس في المادة التعليمية بطريقة متسلسلة ومترابطة..				
32	تحدد كيفيات التقويم المستخدمة في المادة التعليمية مستوى التحصيل الحقيقي لدى التلميذ.				
33	لا تساعدني الأهداف التعليمية على حسن فهم وتعلم المادة التعليمية.				
34	عدد الساعات المقررة لتدريس موضوعات المادة التعليمية كاف لأجل دراستها و إكمالها.				
35	يتم في تدريس المادة التعليمية الربط ما بين النظري و التطبيقي بأمثلة من الواقع.				
36	تُركز أسئلة الفروض والاختبارات في المادة التعليمية على المعارف النظرية التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع.				
37	تسمح لي الأهداف من معرفة المواضيع المبرمجة للدراسة في المادة التعليمية.				
38	يتوافق محتوى المادة التعليمية مع الأهداف المسطرة لأجله.				
39	يتم في طريقة تدريس المادة التعليمية ربط معارف ومفاهيم الدرس الجديد بتلك المتعلقة بالدرس أو الدروس السابقة.				
40	عند بداية كل درس جديد في المادة التعليمية ، يتم اختبار المعارف والمفاهيم المكتسبة السابقة للتلميذ وهذا من خلال أسئلة شفوية أو تمارين قصيرة..				
41	تتناسب أهداف المادة التعليمية مع مستواي التعليمي.				
42	تركز المحتويات التعليمية على الجانب المعرفي النظري.				
43	توظف في طريقة تدريس المادة التعليمية المستخدمة وضعية انطلاق مناسبة لكل درس على حسب طبيعته مستمدة من مواقف ومشكلات من الواقع.				
44	تشمل عملية التقويم في المادة التعليمية جوانب مختلفة تتعلق بالتلميذ من معرفة وتفكير ومهارات و سلوك...				
45	تراعي الأهداف مكتسباتي و معلوماتي السابقة في المادة التعليمية نفسها.				
46	موضوعات المحتويات التعليمية مقدمة بشكل متسلسل ومنطقي.				
47	لا تشجع طرائق التدريس المستخدمة في المادة التعليمية على الحوار والمناقشة.				
48	لا تساعد كيفيات التقويم المستخدمة على تدريب التلميذ على تقويم نفسه بنفسه في المادة التعليمية.				

الملحق رقم (06): وصف مقياس الدافعية للإنجاز وخصائصه السيكومترية.

1- وصف مقياس الدافعية للإنجاز:

تم إعداد هذا المقياس من طرف خليفة، عبد اللطيف عام (2006) بجامعة القاهرة الذي طبقه على عينة من بيئتين مختلفتين من مصر والسودان، وقننه معمرية بشير على عينة جزائرية سنة 2011 تكونت من 433 فردا منهم 209 ذكور و224 إناث من طلبة التعليم الثانوي بولاية باتنة، ومن كليات الجامعة بباتنة ومن مراكز التكوين المهني والتكوين شبه الطبي بمدينة باتنة. ويتكون المقياس من (50) بندا تقيس الدافعية للإنجاز، موزعة بالتساوي على (05) أبعاد ، خصص لكل بعد (10) بنود ، وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز في الدراسة الحالية وأرقام العبارات التي تقيس كل قيمة.

الرقم	أبعاد مقياس الدافعية للإنجاز	أرقام العبارات
01	الشعور بالمسؤولية	1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.
02	السعي نحو التفوق والطموح	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.
03	المثابرة	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.
04	الشعور بأهمية الزمن	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.
05	التخطيط للمستقبل	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.

2- طريقة تصحيح مقياس الدافعية للإنجاز:

يتم تصحيح المقياس بناءا على إجابة المفحوص، بحيث يجاب عن فقراته بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي: لا= تدل صفر(0) ، قليلا= تدل درجة واحدة (01) ، متوسطا= تدل درجتين (02)، كثيرا= تدل ثلاث درجات (03).

وتدل الدرجات من صفر – 3 على التوالي، وكل البنود تصحح في اتجاه واحد. وبالتالي تتراوح الدرجة عن كل بعد من (0 إلى 30). أما الدرجة الكلية على الاستفتاء فتتراوح بين (0 إلى 150). وارتفاع الدرجة على كل بعد وعلى الدرجة الكلية، يشير إلى ارتفاع الدافع إلى الإنجاز.

ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي ويتم ذلك بحساب المدى أولا، بحيث يساوي 3 – 0 = 3 وبعد ذلك يتم حساب طول الفئة من خلال تقسيم المدى على عدد الفئات (الخيارات) أي 3/ 4= 0.75، فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من 0 إلى 0 + 0.75، وهذا من بالنسبة للمتوسطات الحسابية، والجدول الموالي يبين طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية.

الجدول رقم:(17) قيم المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس ليكارت الرباعي الذي يختص به مقياس الدافعية للإنجاز لدى الطلبة

المستوى	المتوسط الحسابي
لا	من 0 إلى 0.75
قليلا	من 0.76 إلى 1.51
متوسطا	من 1.52 إلى 2.26
كثيرا	من 2.27 إلى 3

3- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

أ- الصدق:

تم حساب الصدق بثلاث طرق: (طريقة الصدق التمييزي والإتفاقي والتعارضي)

1- الصدق التمييزي:

عينة الذكور:

لحساب هذا النوع من الصدق، تم استعمال طريقة المقارنة الطرفية، حيث تمت المقارنة بين عينتين ، تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الذكور، حجم كل عينة يساوي41 مفحوصا بسحب 27% من العينة الكلية (ن= 153).

والجدول رقم (18) يبين قيم "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الذكور.

العينة / المتغير	العينة العليا ن =41		العينة الدنيا ن = 41		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
الشعور بالمسؤولية	26.84	1.16	16.26	2.79	21.16 ***
السعي نحو التفوق والطموح	27.34	1.56	16.68	1.71	28.05 ***
المثابرة	27.58	1.29	16.58	3.74	16.92 ***
الشعور بأهمية الزمن	26.87	1.55	15.55	2.49	23.58 ***
التخطيط للمستقبل	27.24	1.56	15.47	2.65	23.08 ***
الدرجة الكلية	130.52	6.34	88.60	10.48	20.85 ***

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0, 001 .

يتبين من قيم "ت" في الجدول رقم (18) أن الاستفتاء تميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع إلى الإنجاز. مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الذكور.

عينة الإناث:

تمت المقارنة كذلك بين عينتين تم سحبهما من طرفي الدرجات لعينة الإناث، حجم كل عينة يساوي 39 مفحوصة بسحب 27% من العينة الكلية (ن= 143).

والجدول رقم (19) يبين قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين لعينة الإناث.

العينة / المتغير	العينة العليا ن = 39		العينة الدنيا ن = 39		قيمة "ت"
	م	ع	م	ع	
الشعور بالمسؤولية	27.86	1.06	19.56	2.70	17.29 ***
السعي نحو التفوق والطموح	18.32	2.32	27.78	1.16	22 ***
المثابرة	28.08	0.79	19.40	3.93	12.95 ***
الشعور بأهمية الزمن	27.59	1.44	15.59	3.41	19.35 ***
التخطيط للمستقبل	27.92	1.10	16.32	3.50	19.02 ***
الدرجة الكلية	134.41	4.06	91.65	30.92	8.24 ***

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى 0, 001 .

يتبين من قيم "ت" في الجدول رقم (19) أن الاستفتاء تميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع إلى الإنجاز. مما يجعله يتصف بمستوى عال من الصدق لدى عينة الإناث.

2- الصدق الإتفاقي:

لحساب هذا النوع من الصدق، تم إستعمال إستفتاء الدافع إلى الإنجاز مع إستبيان الدافع إلى الإنجاز (نظام السيع النابلسي، 1993)، وقائمة فعالية الذات، إعداد: روبرت تيتون، إيفرت وشنجتون، 1984 (محمد السيد عبد الرحمن، 1998). قائمة الصلابة النفسية (عماد محمد أحمد مخيمر، 2002). والثقة بالنفس، إعداد: سيدني شروجر 1990 (عادل عبد الله محمد، 2000). والمثابرة، إعداد: أري كوهين (جمال مختار حمزة، 1999).

ويبين **الجدول رقم** (20) معاملات الارتباط بين استفتاء الدافع إلى الإنجاز وكل من الدافع إلى الإنجاز، وفعالية الذات والصلابة النفسية والثقة بالنفس، والمثابرة.

المتغيرات		جنس العينات	حجم العينات	معاملات الارتباط
استفتاء الدافع إلى الإنجاز (خليفة)	الدافع إلى الإنجاز (النابلسي)	ذكور	40	**0.862
		إناث	41	**0.837
		ذكور و إناث	81	**0.818
	فعالية الذات	ذكور	22	**0.848
		إناث	18	*0.587
		ذكور و إناث	40	**0.718
	الصلابة النفسية	ذكور	26	**0.806
		إناث	24	**0.667
		ذكور و إناث	50	**0.742
	الثقة بالنفس (شروجر)	ذكور	60	**0.643
		إناث	59	**0.522
		ذكور و إناث	119	**0.530
	المثابرة (كوهين)	ذكور	36	**0.897
		إناث	84	**0.855
		ذكور و إناث	120	**0.877

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

يتبين من معاملات الصدق الإتفاقي من الجدول رقم (20) أن استفتاء الدافع إلى الإنجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

3- الصدق التعارضي أو التناقضي:

ولحساب الصدق التعارضي أو التناقضي، تم استعمال استفتاء الدافع إلى الإنجاز مع استبيان التشاؤم (أحمد محمد عبد الخالق، 1998). وقائمة اليأس / بيك (بدر محمد الأنصاري، 2001).

ويبين الجدول رقم (21) معاملات الإرتباط بين استفتاء الدافع إلى الإنجاز ومتغيري التشاؤم واليأس.

المتغيرات		جنس العينات	حجم العينات	معاملات الارتباط
استفتاء الدافع إلى الإنجاز (خليفة)	التشاؤم (عبد الخالق)	ذكور	35	-0.562**
		إناث	32	-0.521**
		ذكور و إناث	67	-0.544**
	اليأس (بيك)	ذكور	35	-0.601**
		إناث	32	-0.624**
		ذكور و إناث	67	-0.584**

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

يتبين من معاملات الصدق التعارضي أو التناقضي في الجدول رقم (21) أن استفتاء الدافع إلى الإنجاز يتصف بمعاملات صدق مرتفعة.

ب- الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين: (طريقة إعادة تطبيق الاختبار وطريقة معامل ألفا)

عينة الذكور.

كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للاستفتاء عليها يساوي 209 فردا.

ويبين الجدول رقم (24) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ لعينة الذكور.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	1) الشعور بالمسؤولية.	0.762**
	2) السعي نحو التفوق والطموح.	0.793**
	3) المثابرة.	0.776**
	4) الشعور بأهمية الزمن.	0.743**
	5) التخطيط للمستقبل.	0.741**
	6) الدرجة الكلية.	0.765**
معامل ألفا لكرونباخ	1) الشعور بالمسؤولية.	0.780
	2) السعي نحو التفوق والطموح.	0.790
	3) المثابرة.	0.820
	4) الشعور بأهمية الزمن.	0.786
	5) التخطيط للمستقبل.	0.774
	6) الدرجة الكلية.	0.814

** دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

عينة الإناث.

كان حجم العينة التي تم استخراج معاملات الثبات للاستفتاء عليها يساوي 224 فردا.

ويبين الجدول رقم (25) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق وطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ لعينة الإناث.

نوع معامل الثبات	المتغيرات	معامل الثبات
طريقة إعادة التطبيق (بعد أسبوعين)	1) الشعور بالمسؤولية.	0.712**
	2) السعي نحو التفوق والطموح.	0.651**
	3) المثابرة.	0.614**
	4) الشعور بأهمية الزمن.	0.735**
	5) التخطيط للمستقبل.	0.627**
	6) الدرجة الكلية.	0.723**
معامل ألفا لكرونباخ	1) الشعور بالمسؤولية.	0.829
	2) السعي نحو التفوق والطموح.	0.858
	3) المثابرة.	0.839
	4) الشعور بأهمية الزمن.	0.812
	5) التخطيط للمستقبل.	0.789
	6) الدرجة الكلية.	0.782

يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها، أن استفتاء الدافع إلى الإنجاز يتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية، مما يجعله صالحا للاستعمال بكل اطمئنان في مجال البحث النفسي

استبيان الدافعية إلى الإنجاز

عبد اللطيف محمد خليفة، 2006
المقنن من طرف بشير معمرية،2011

الجنس ..... العمر .....
المهنة .....
المستوى التعليمي .....
التخصص العلمي .....

تعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات تشير إلى مشاعرك وأفكارك وتصرفاتك، اقرأها جيدا ثم أجب عنها بوضع علامة X تحت كلمة لا أو قليلا أو متوسطا أو كثيرا، وذلك حسب انطباق العبارة عليك. أجب عن كل العبارات.

العبـــــــــارات	لا	قليلا	متوسطا	كثيرا
1 ــ أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه	.....	.....	.....	.....
2 ــ أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته	.....	.....	.....	.....
3 ــ أبذل جهدا كبيرا حتى أصل إلى ما أريد	.....	.....	.....	.....
4 ــ أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها	.....	.....	.....	.....
5 ــ أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر	.....	.....	.....	.....
6 ــ أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة	.....	.....	.....	.....
7 ــ من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج	.....	.....	.....	.....
8 ــ المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال	.....	.....	.....	.....
9 ــ أحدد ما أفعله وفق جدول زمني	.....	.....	.....	.....
10. أفكر في إنجازات المستقبل	.....	.....	.....	.....
11. أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما	.....	.....	.....	.....
12. أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث	.....	.....	.....	.....
13. عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه	.....	.....	.....	.....
14. أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين	.....	.....	.....	.....
15. أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات	.....	.....	.....	.....
16. أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة	.....	.....	.....	.....
17. أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة	.....	.....	.....	.....
18. عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه	.....	.....	.....	.....
19. هندما أحدد مواعيد للعمل أتخلى عن مشاغل وظروف أخرى	.....	.....	.....	.....
20. من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال	.....	.....	.....	.....
21. ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال	.....	.....	.....	.....
22. أحاول دائما الاطلاع والقراءة	.....	.....	.....	.....
23. أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة	.....	.....	.....	.....
24. المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي	.....	.....	.....	.....
25. أتجنب الفشل في أعمالي لأني أخطط لها قبل البدء فيها	.....	.....	.....	.....

26. أتضايق إذا أنجزت شيئا ما بطريقة رديئة	.....	.....	.....	.....
27. أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة	.....	.....	.....	.....
28. أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت	.....	.....	.....	.....
29. عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط	.....	.....	.....	.....
30. أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى	.....	.....	.....	.....
31. أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها	.....	.....	.....	.....
32. أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي	.....	.....	.....	.....
33. إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية	.....	.....	.....	.....
34. أتعامل مع الوقت بجدية تامة	.....	.....	.....	.....
35. أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث	.....	.....	.....	.....
36. أفضّل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة	.....	.....	.....	.....
37. أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة الجديدة هو السبيل إلى تطوري	.....	.....	.....	.....
38. المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة	.....	.....	.....	.....
39. أنظّم أعمالي وفق توزيعي للوقت	.....	.....	.....	.....
40. يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل	.....	.....	.....	.....
41. أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي	.....	.....	.....	.....
42. أستزيد من المعلومات والمعارف باستمرار	.....	.....	.....	.....
43. أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني	.....	.....	.....	.....
44. يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي	.....	.....	.....	.....
45. أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها	.....	.....	.....	.....
46. أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي	.....	.....	.....	.....
47. أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة	.....	.....	.....	.....
48. أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة	.....	.....	.....	.....
49. أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق	.....	.....	.....	.....
50. التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد	.....	.....	.....	.....

ملاحق المعالجة الإحصائية للدراسة الأساسية

الملحق رقم (07): معامل الانحدار المتعدد لنموذج تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة.

مصفوفة الارتباطات بين أبعاد تقويم منهاج علوم الطبيعة والحياة وقيمة الدلالة الإحصائية للارتباط.

Correlations

		تقويم_محور الأهداف_	تقويم_محور المحتوى_	_تقويم_محور _طرائق التدريس	_تقويم_محور التقويم_كيفيات	_الدافعية للإنجاز
للإنجاز_الدافعية	Pearson Correlation	,290**	,239**	,178*	,121	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,025	,129	
	N	159	159	159	159	159

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		المناهج_لتقويم_الدرجة	للإنجاز_الدافعية
للإنجاز_الدافعية	Pearson Correlation	,241**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	159	159

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

المتغيرات المدخلة في معادلة الانحدار الخاصة بتقويم منهاج علوم الطبيعة والحياة

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	_كيفيات_تقويم_محور التقويم, المحتوى_تقويم_محور, الأهداف_تقويم_محور, _طرائق_تقويم_محور التدريس[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: للإنجاز_الدافعية

b. All requested variables entered.

يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA[a] لاختبار معنوية الانحدار للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4380,657	4	1095,164	4,671	,001[b]
	Residual	36105,318	154	234,450		
	Total	40485,975	158			

a. Dependent Variable: للإنجاز_الدافعية

b. Predictors: (Constant), التقويم_كيفيات_تقويم_محور, المحتوى_تقويم_محور, الأهداف_تقويم_محور, التدريس_طرائق_تقويم_محور

الملحق رقم (08): معامل الانحدار المتعدد لنموذج تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية.

مصفوفة الارتباطات بين تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية وقيمة الدلالة الإحصائية للارتباط.

Correlations

		_تقويم_درجة الأهداف	_تقويم_درجة المحتوى	_تقويم_درجة التدريس_طرائق	_تقويم_درجة التقويم_كيفيات	للدافعية_الكلية_الدرجة
للدافعية_الكلية_الدرجة	Pearson Correlation	,367**	,038	,187*	,244**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,682	,040	,007	
	N	121	121	121	121	121

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		_لتقويم_الكلية_الدرجة المنهاج	للدافعية_الكلية_الدرجة
للدافعية_الكلية_الدرجة	Pearson Correlation	,277**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	121	121

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

المتغيرات المدخلة في معادلة الانحدار الخاصة بتقويم منهاج اللغة العربية

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	_كيفيات_تقويم_درجة التقويم, _المحتوى_تقويم_درجة, _الأهداف_تقويم_درجة, _طرائق_تقويم_درجة التدريس[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: للدافعية_الكلية_الدرجة

b. All requested variables entered.

يوضح نتائج تحليل التباين ANOVA[a] لاختبار معنوية الانحدار للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4568,767	4	1142,192	5,619	,000[b]
	Residual	23579,679	116	203,273		
	Total	28148,446	120			

a. Dependent Variable: للدافعية_الكلية_الدرجة

b. Predictors: (Constant), _الأهداف_تقويم_درجة, _المحتوى_تقويم_درجة, _التقويم_كيفيات_تقويم_درجة, _التدريس_طرائق_تقويم_درجة

الملحق رقم (09): نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد منهاج علوم الطبيعة والحياة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى التلاميذ العلميين.

Group Statistics

	الطالب جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_درجة	ذكر	50	108,88	13,475	1,906
	أنثى	109	112,89	13,699	1,312

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة_التقويم	Equal variances assumed	,379	,539	-1,723	157	,087	-4,010	2,328	-8,608	,588
	Equal variances not assumed			-1,733	96,619	,086	-4,010	2,314	-8,602	,582

ذ

الملحق رقم (10): نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد منهاج اللغة العربية تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) لدى التلاميذ الأدبيين.

Group Statistics

	الطالب جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_درجة	ذكر	41	118,85	8,395	1,311
	أنثى	80	121,14	8,515	,952

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
درجة_التقويم	Equal variances assumed	,008	,928	-1,403	119	,163	-2,284	1,628	-5,507	,939
	Equal variances not assumed			-1,410	81,784	,162	-2,284	1,620	-5,507	,939

الملحق رقم (11): نتائج اختبار"ت" للفروق في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لمادتي علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمية– أدبية).

Group Statistics

	الدراسية الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التقويم_درجة	العلمية ش	159	111,98	13,615	1,080
	الأدبية ش	121	119,90	9,150	,832

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة_التقويم	Equal variances assumed	20,358	,000	-5,519	278	,000	-7,920	1,435	-10,745	-5,095
	Equal variances not assumed			-5,810	274,083	,000	-7,920	1,363	-10,603	-5,236

الملحق رقم (12): نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) للتلاميذ العلميين.

Group Statistics

	الطالب جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
للإنجاز_الدافعية_العلميين	ذكر	49	111,5102	17,32186	2,47455
	أنثى	110	117,0545	15,15718	1,44518

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
_العلميين _الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	1,014	,315	-2,037	157	,043	-5,54434	2,72235	-10,92150	-,16718
	Equal variances not assumed			-1,935	82,120	,056	-5,54434	2,86565	-11,24491	,15622

الملحق رقم (13): نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) للتلاميذ الأدبيين.

Group Statistics

	الطالب جنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
للإنجاز_الدافعية_الدرجة	ذكر	41	113,1463	16,71610	2,61062
	أنثى	80	119,4000	14,19181	1,58669

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
_الدرجة _الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	,630	,429	-2,158	119	,033	-6,25366	2,89783	-11,99166	-,51566
	Equal variances not assumed			-2,047	70,163	,044	-6,25366	3,05498	-12,34638	-,16094

الملحق رقم (14): نتائج اختبار"ت" للفروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة الدراسية (علمي – أدبي) لدى التلاميذ.

Group Statistics

	الدراسية الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
للإنجاز_الدافعية_الدرجة	العلمية ش	159	115,3459	16,00751	1,26948
	الأدبية ش	121	117,2810	15,31569	1,39234

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدرجة_ الدافعية_ للإنجاز	Equal variances assumed	,568	,452	-1,021	278	,308	-1,93508	1,89555	-5,66654	1,79638
	Equal variances not assumed			-1,027	263,920	,305	-1,93508	1,88419	-5,64504	1,77488

تقويم أبعاد المناهج التعليمية من طرف طلبة السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لديهم، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية

– دراسة ميدانية بعينة من ثانويات ولاية غليزان–

الملخص:

هدفت الدراسة الوصفية هذه إلى الكشف عن العلاقة بين تقويم أبعاد المنهاج التعليمي المنجز والمتمثلة في الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس وكيفيات التقويم لكل من مادتي علوم الطبيعة والحياة لشعبة العلوم التجريبية واللغة العربية لشعبة الآداب والفلسفة بالدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي، في ضوء متغيري الجنس والشعبة الدراسية. تم اختيار عينة عشوائية قوامها (280) طالبا من الجنسين موزعين على كل من شعبة العلوم التجريبية بـ (159) طالب وطالبة وعلى شعبة الآداب والفلسفة بـ (121) طالب وطالبة، متمدرسين بثانويات ولاية غليزان. وتم استخدام أداتين للبحث، هما: مقياس تقويم أبعاد المنهاج التعليمي من إعداد الباحث، ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد اللطيف خليفة المكّيف من طرف الأستاذ بشير معمرية على المجتمع الجزائري. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

– وجود علاقة إرتباطية طردية ضعيفة بين كل من تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة.

– لتقويم بعد أهداف كل من المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة والحياة واللغة العربية) ورغم ضعفه قدرة تنبؤ أعلى بالدافعية للإنجاز، مقارنة بتقويم الأبعاد الأخرى.

– عدم وجود فروق تُعْزَى لمتغير الجنس في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين لكلتا الشعبتين.

– وجود فروق دالة بين طلبة الشعبتين في تقويم أبعاد المنهاجين التعليميين (علوم الطبيعة الحياة بالنسبة لشعبة العلوم التجريبية، واللغة العربية بالنسبة لشعبة الآداب والفلسفة)، وهذا لصالح طلبة الشعبة الأخيرة هذه.

– وجود فروق دالة تُعْزَى لمتغير الجنس في الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في كلتا الشعبتين، وهذا لصالح الطالبات.

– عدم وجود فروق تُعْزَى إلى متغير الشعبة الدراسية في الدافعية للإنجاز لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تقويم أبعاد المناهج التعليمية، الدافعية للإنجاز.

The evaluation of the curriculums dimensions by third year secondary students and their relationship of motivation for achievement, according to the variables of gender and branch

–A field study in some high schools in Relizane –

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between evaluating the dimensions of the implemented curriculum (objectives, content, teaching methods, and evaluation modalities), for each of the subjects, the natural and life sciences for the Experimental Sciences branch and the Arabic language for the literature and Philosophy branch, with the motivation for achievement among third-year secondary school students, according to the variables of gender and branch. Using the appropriate descriptive analytical method, A random sample of (280) students was chosen, distributed between the experimental sciences branch with (159) students and the literature and philosophy branch with (121) students attending high schools in Relizane. Where two research tools were used: a questionnaire to evaluate the dimensions of the educational curriculum prepared by the researcher and a questionnaire of motivation for achievement by Abdul Latif Khalifa, adapted by Professor Bachir Maamria on Algerian society. After statistical processing of the data, the study showed the following results:

- A weak correlation low between evaluating the dimensions of the two curriculums (natural and life sciences and Arabic language) and the motivation for students achievement.
- Despite its weakness, the evaluation of the objectives dimension of the two curriculums has a higher predictive capacity for achievement motivation compared to the evaluation of other dimensions.
- No significant gender differences were found in the evaluation of the dimensions of the two curriculums.
- Significant differences were observed between the students of the two branches in the evaluation of the dimensions of the two curriculums (natural and life sciences for the experimental sciences branch, and Arabic language for the literature and philosophy branch), in favor of students in the latter branch.
- Significant gender differences were observed in the achievement motivation of students in both branches, in favor of girls.
- No differences attributed to the branch variable in students' achievement motivation.

Keywords: evaluation of curriculum dimensions, motivation for achievement **.**

L'évaluation des dimensions des curriculums d'enseignement par les élèves de troisième année secondaire et sa relation avec leur motivation à la réalisation, selon les variables de sexe et de filière d'étude

– Une étude de terrain dans quelques lycées de wilaya de Relizane –

Résumé:

Cette étude visait à examiner la relation entre l'évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement réalisé, notamment les objectifs, le contenu, les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation, pour chacune des matières, les sciences naturelles et de la vie pour la filière sciences expérimentales et la langue arabe pour la filière lettres et philosophie, avec la motivation à réalisation des élèves de la troisième année secondaire, selon des variables du sexe et de la filière d'études. Utiliser la méthode d'analyse descriptive appropriée, et a été choisi un échantillon aléatoire de (280) élèves des deux sexes, répartis entre la filière des sciences expérimentales avec (159) élèves et la filière des lettres et philosophie avec (121) élèves, fréquentant des lycées dans la wilaya de relizane. Deux instruments de recherche ont été utilisés : un questionnaire d'évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement élaboré par le chercheur et un questionnaire de motivation à réalisation d'Abdelatif Khalifa, adaptée par le professeur Bachir Maamria pour la population algérienne. Après le traitement statistique des données, l'étude a révélé les résultats suivants :

- Une corrélation positive faible entre l'évaluation des dimensions des deux curriculums d'enseignement (sciences naturelles et de la vie et langue arabe) et la motivation à réalisation des élèves.
- L'évaluation de la dimension des objectifs des deux curriculums (sciences naturelles et de la vie et langue arabe), et malgré sa faiblesse, a une capacité de prédiction plus élevée de la motivation à réalisation par rapport à l'évaluation des autres dimensions.
- Aucune différence significative attribuable au sexe n'a été trouvée dans l'évaluation des dimensions des deux curriculums d'enseignement des deux filières.
- Des différences significatives ont été observées entre les élèves des deux filières dans l'évaluation des dimensions des deux curriculums (sciences naturelles et de la vie pour la filière sciences expérimentales, et langue arabe pour la filière lettres et philosophie), en faveur des élèves de cette dernière filière.
- Des différences significatives attribuables au sexe ont été observées dans la motivation à la réussite des élèves des deux filières, en faveur des filles.
- Aucune différence attribuable à la filière d'études n'a été observée dans la motivation à la réussite des élèves.

Mots-clés: Évaluation des dimensions du curriculum d'enseignement, Motivation à la réussite.