وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باجـــي مختار – عنابة –

الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم :علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

UNIVERSITE BADJI MOKHTAR- ANNABA

BADJI MOKHTAR UNIVERSITY –ANNABA-

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير

دراسة لآراء المعلمين حول مدى مساهمة محتويات الكتاب المدرسي في تنمية الإختيارات المهنية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

– دراسة ميدانية بالمؤسسات الابتدائية لمدينة عنابة –

الشعبـــة: فـــي الإرشـــاد النفســـي و التوجيـــه التربـــوي المهنـــي

الطـــالبة: نذيرة أغمين

مديـــر المذكـــرة: د.حمودي رواق

لجنة المناقشة

ـ محمد الطاهر بوياية	أستاذ محاضر	جامعة باجي مختار عنابة	رئيسا
ـ حمودي رواق	أستاذ محاضر	جامعة منتوري قسنطينـــة	مقررا و مشرفا
ـ عبد الحميد كريوش	أستاذ محاضر	جامعة منتوري قسنطينـــة	عضوا مناقشا
ـ العمري بوضرسة	أستاذ محاضر	جامعة باجي مختار عنابـــة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2006 / 2007

بسم الله الرحمان الرحيم
اللهم اجعلني أحا
إحا العلم بل علما
التي
اللهم ساعدني
في وجه الأعداء و لا أزول
اللهم إحا أعطيتني نعما فلا تجعلني نواحلي
أعطيتني نواحعا فلا تجعلني أكفر بك أمين
اللهم آمين

الشكر

إن الحمد و الشكر أولا و قبل كل شيء لله رب العالمين الذي يسر لنا خطوات العمل و أنار دربنا بعد عسر

و ثانيا أتقدم بعظيم الشكر و الاحترام و الامتنان إلى الأستاذ المشرف " رواق حمودي " الذي كان لي نعم المشرف و الموجه،

و الذي لم يبخل علي بنصائحه و إرشاداته القيمة بكل ما يملك من قدرات عالية ، فقد كان رمزا للعلم و المثابرة .

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد .

فـهـرس الـمحتـويـات

الصفحة

شكـر وتـقديـر

فهـرس الـجداول

فهـرس الأشكـال

مـقدمـة

البـاب الأول: الإطـار المفاهيمي

1- الإشكالية 11

2- الفـرضيات 13

3-أهمية الدراسة ودوافع اختيار الموضوع 14

4- أهـداف الدراسة 14

5- حدود الدراسة 15

6- التـاولات البحثية السابقة 15

7- تحديد المصطلحات 18

البـاب الثـانـي: الجـانب الـنظـري

الـفصل الأول: الـمنهـاج الـدراسي

تـمهـيد

أولا: مفهـوم المنهاج الدراسي 24

ثانيا: المنهاج الدراسي كنظام 31

ثالثا: أسس المنهج التربوي الحديث 38

رابعا: مكونات المنهج الدراسي 65

خامسا: الكتاب المدرسي 93

خـلاصـة

الـفصـل الثـانـي: الاختيـار الـمهنـي

تـمهـيد

أولا: المقصود بالاختيار المهني 108

ثانيا: العوامل المؤثرة في الاختيار المهني 112

ثالثا: نظريات الاختيار المهني 136

رابعا: المدرسة وتنمية الاختيارات المهنية 154

خـلاصـة

البـــاب الثـــالث: الإطـــار الـــميدانـــي للـــدراســـة

الـفصـــل الثـــالث: الإجـــراءات الـــمنهجيـــة للـــدراسة

تـــمهيـــد

الدراسة الاستطلاعية 170

منهج الدراسة 171

مجتمع الدراسة وعينتها 172

أداة الدراسة 173

وسائل المعالجة الإحصائية 178

الـفصـــل الـــرابع: عـــرض ومنـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراسة

تـــمهـــيد

*** عـــرض نتائـــج الـــدراســـة**

1- عرض نتائـــج الفرضيـــة الـــعامـــة

1-1- عـــرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى 181

1-2- عـــرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 185

*** تفسيـــر ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيـــات**

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة

1-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى 201

1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية 202

*** تفسيـــر ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيـــات الـــصفرية**

1- الفرضية الصفرية الأولى 205

2- الفرضية الصفرية الثانية 206

3- الفرضية الصفرية الثالثة 207

4- الفرضية الصفرية الرابعة 207

- استنتاج عام 210
- الاقتراحات والتوصيات 211
- الخاتمة
- ملخـــص الـــدراسة
- الـــمـــراجع
- المـــــلاحق

فـــــهـــــرس الـــــجـــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مقارنة بين مفهوم التعلم الآلي ومفهوم التعلم الحيوي	53
2	حقول تصنيف فوائد الاختيار المهني.	111
3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والخبرة والنسب المئوية (الوزن النسبي) لتمثيلها في المجتمع الإحصائي.	172
4	معامل الثبات للأداة ككل ولكل مجال من المجالين المكونين لها باستخدام معادلة كرونباخ.	177
5	يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.	180
6	يوضح الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملاءمة المحتوى لتحقيق الهدف.	183
7	يوضح % لتكرار واستجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "المعرفة".	184
8	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "المعرفة" مرتبة ترتيبا تنازليا	186
9	يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "الفهم".	187
10	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "الفهم" "التطبيق".	189
11	يوضح % لتكرار واستجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التطبيق".	190
12	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "التطبيق" مرتبة ترتيبا تنازليا.	192
13	يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التركيب".	193
14	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "التركيب" مرتبة ترتيبا تنازليا.	194
15	يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التحليل".	195
16	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "التحليل" مرتبة ترتيبا تنازليا.	196
17	يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التقويم"	197
18	يوضح الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "التقويم" مرتبة ترتيبا تنازليا.	198
19	يوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس (القائمة 01)	204
20	يوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة (القائمة 01)	205
21	يوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس (القائمة 02)	207
23	يوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة (القائمة02)	208

فـــهـــرس الأشـــكـــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	وجهة نظر "يايلر" حول مكونات المنهج التربوي.	31
2	أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه	47
3	هرم "ماسلو" للحاجات	56
4	تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي.	74
5	تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي.	77
6	تصنيف "كراثوول" للأهداف التربوية في المجال الوجداني.	78
7	معايير تصنيف القيم.	126
8	تصنيف "سر الخبر" لأنماط القيم.	126
9	تصنيف القيم حسب معيار شدة القيمة.	128
10	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.	182
11	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "المعرفة".	186
12	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار واستجابات أفراد العينة لمفردات مستوى الفهم.	189
13	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى التطبيق.	192
14	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التحليل".	194
15	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفرا العينة لمفردات مستوى التركيب.	196
16	تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى التقويم.	198

مـــقـــدمـــة

يمر العالم اليوم بتغير سريع، ولكل مجتمع من المجتمعات تطلعات متضمنة داخل خططه التنموية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، ولتحقيق خطط التنمية هذه لابد أن يتوافر عنصران أساسيان هما العنصر المادي من رأس مال ومواد وآلات....إلخ، إضافة إلى العنصر البشري المتمثل في قوة العمل اللازمة لاستثمار العنصر المادي والتي تعد المدرسة العامل المسؤول عن إعداده، إذ أن التربية اهتمت حديثا بالعمل لذلك ربطت بينه وبين المدرسة، فلم تعد هذه الأخيرة مجتمعا بعيدا عن الحياة ومتطلباتها عامة، وخاصة الاجتماعية والاقتصادية، بل أصبحت بمفهوم التربية الحديثة يعتبر العمل جزءا لا يتجزأ من عملها اليومي، كما أصبحت تهدف إلى إعداد المتعلم لأن يكون عاملا فاعلا ومنتجا بما يتناسب والتطور المنشود، لذلك كان لزاما على عملية تنمية الاختيار المهني أن تبدأ في المدرسة بجميع مراحلها بما فيها المرحلة الابتدائية التي تضم عادة الأطفال الذين تقع أعمارهم بين ستة واثني عشرة سنة تقريبا، وتتميز هذه الفئة من التلاميذ بتفتح استعداداتها وقدراتها العامة والخاصة وميولها واهتماماتها الدراسية والمهنية، وتسمح هذه الاستعدادات والقدرات والميول للعاملين في التربية وعلم النفس بدراستها وتقويمها وتنميتها بما يتناسب وحاجات المجتمع وسوق العمل بحيث يتمكن التلميذ في هذه الفترة من تنمية قدراته العامة والخاصة وميوله الدراسية والمهنية بما يتناسب مع ما هو متوافر فيها في مجال العمل والدراسة، وبالتالي يدفعه للتفكير السليم للتوفيق بين واقعه وطموحاته المستقبلية تفكيرا يقترب من الواقعية أحيانا ومن الطموح البعيد أحيانا أخرى.

وتتم عملية التربية المهنية أو بالأحرى تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ في هذه المرحلة من خلال المناهج والكتب المدرسية التي تعتبر في هذا المجال سندا بيداغوجيا للمتعلم يتضمن عددا من الوحدات الدراسية التي تعمل على تنمية المهارات التي تدور حول البيئة المحلية لتلميذ هذه المرحلة حيث تكون الأساس الذي يمكن أن يبني عليه مهنة المستقبل، على أن تتضمن هذه الوحدات دراسة الحرف والمهن المختلفة السائدة في البيئة مع توضيح الأعمال والخدمات التي تقدمها ومدى حاجة المجتمع إلى هذه الخدمات.

وهناك عدة أساليب يمكن أن تساعد الأطفال على تحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني مثل إتاحة الفرصة أمامهم ليكونوا اتجاهات نحو تقدير واحترام العمل والعمال، إضافة إلى زيارة المؤسسات المختلفة وكتابة تقرير عن هذه الزيارة، وإعطاء واجبات مدرسية تتطلب من الطفل إنجاز تقرير عن مهنة والده أو أحد أفراد أسرته أو جيرانه، وكل هذا يتم تحقيقه انطلاقا من مضامين الكتب المدرسية.

بناء على ما ورد يمكن القول بأن قضية تنمية الاختيارات المهنية قضية مهمة سواء على المستوى العالمي أو على المستوى المحلي، ولقد أدرك القائمون على البرامج أهمية التربية المهنية وضرورة أن تساهم مناهج المواد الدراسية بهذه التربية وخاصة منهاج التربية المدنية، الذي أكد في خطوطه العريضة على الاهتمام بتنمية الاختيار المهني وذلك من خلال تعريف التلميذ بمختلف المؤسسات الخدماتية والخدمات التي تقدمها بحيث تساهم في زيادة فهمه لمختلف المهن ومتطلباتها.

فإذا كان منهاج التربية المدنية وخطوطه العريضة لمرحلة التعليم الابتدائي يركز على تنمية الاختيار المهني، فإن هذا يتطلب أن تكون عناصر المنهاج ملائمة لهذه التنمية، وحيث أن الكتاب المدرسي هو العنصر الرئيس من عناصر المنهاج لذا يجب أن يكون الكتاب ملائما لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني، لذلك جاءت هذه الدراسة لبيان مدى ملائمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني للتلاميذ.

يشمل محتوى هذه الدراسة ثلاثة أبواب تضم أربعة فصول متكاملة، يتصدى كل فصل منها لجانب يسهم في تكامل أجزاء هذه الدراسة، وقد تم تقسيم محتويات هذه الدراسة إلى ما يلي:

الباب الأول: الإطـــار الـــمفاهيمي: ويتم فيه إبراز طرح إشكالية الدراسة وإبراز أهميتها وأسباب اختيار موضوعها، وصياغة فرضياتها وتحديد أهدافها وحدودها، والمفاهيم الأساسية المختلفة المرتبطة بها، وأخيرا استعراض مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة.

الـــباب الثـــاني: الجانـــب الـــنظري ويشمل:

أ- **الفصـــل الأول:** يتم التعرف فيه على المنهاج الدراسي بمفهوميه التقليدي والحديث، وكذا أسس بنائه بما فيها الأسس الاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى مكوناته كنظام، وأخيرا يتم التعرض إلى الكتاب المدرسي كجزء هام من المنهاج الدراسي يجسد عنصر المحتوى.

ب- **الـــفصـــل الـــثاني:** يتم التعرض فيه إلى موضوع الاختيار المهني من حيث مفهومه، وأسس هذه العملية وفوائدها، وكذا العوامل المؤثرة فيها من عوامل نفسية، كالميول والقدرات والاستعدادات والقيم والشخصية، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية، كما يتم الوقوف على مختلف النظريات التي درست الاختيار المهني، وأخيرا سيتم إبراز دور المدرسة في تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ.

الـــبـــاب الثـــالث: الإطـــار الميـــداني ويحتوي على فصليـــن:

ج- **الـــفصل الـــثالث:** حاولنا من خلاله التطرق إلى الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية بدءا بالدراسة الاستطلاعية، ثم التطرق إلى مجتمع الدراسة والمنهج المستخدم، ثم عرض أداة الدراسة وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.

د- **الـــفصل الرابـــع:** تم تخصيصه إلى عرض النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة، واستخلاص النتائج العامة المتوصل إليها مدعمة باقتراحات وتوصيات بناءا على طبيعة هذه النتائج.

الباب الاول :
الاطار المفاهيمي

1- طـرح إشكاليـة الـدراسـة:

إن العصر الحديث يتسم بالتغير الثقافي السريع، والذي يمكن إرجاعه إلى التقدم العلمي والتكنولوجي المذهل الذي تتأثر به المجتمعات الحديثة في كافة أرجاء الأرض، مما أدى إلى تحول سريع وكبير في أساليب الحياة فيها. وقد يجد الإنسان نفسه منعزلا عن الواقع ما لم يكيف تفكيره ومؤسساته الاجتماعية والسياسية والتربوية مع عصر التقدم والاكتشافات العلمية والتكنولوجية، وفي هذا الصدد لم تعد التربية مجرد عملية تلقين الطلبة بالمعلومات وتزويدهم بالمعارف العامة والمتخصصة بل أصبحت في الوقت الحاضر عملية استثمارية ذات مردود إنتاجي، حيث تزود التلميذ بالمعلومات وتكسبه الاتجاهات والمهارات اللازمة لإعداده كمواطن واعي يسهم في تقدم المجتمع وتطوره وتحقيق أهدافه الحاضرة والمستقبلية، وإن الدور الدينامي الذي تلعبه التربية في تنمية المجتمع وتطوره ليس وليد اليوم، بل هو يمثل تواصلا مستمرا في إطار تطور التربية منذ أقدم العصور وخاصة خلال القرون الأربعة السابقة حيث أكد "**جون جاك روسو**" على أهمية تكوين الإنسان وتنمية شخصيته وتوثيق علاقته بالمجتمع وذلك في كتابه المشهور "**إميل**" منذ القرن السابع عشر، وفي بداية القرن الماضي كان "**فرانك بارسونز**" أول من ذكر عبارة "التوجيه الحرفي أو المهني" في تقرير له عام (1909) في الـ و.م.أ مؤكدا على أن التوجيه المهني يجب أن يصبح جزء لا يتجزأ من البرنامج المدرسي في جميع المجتمعات.

كما تشير منظمة "اليونسكو" في تقرير لها عام (1981) إلى أن الاتجاه التطبيقي في التربية أصبح يجسد مبدأ الجمع بين الأهداف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وبين الأهداف التربوية والتعليمية، حيث يجري إدخال العمل المنتج والعمل النافع للمجتمع ضمن مناهج التعليم المدرسي أو في التعليم العالي، لا لقيمة العمل التربوي فحسب، بل أيضا لقيمته الاقتصادية وإسهامه في تعزيز الإنتاج. (ب.م، القاسم، 2001، ص70).

وإن تحقيق التفاعل المستمر بين التربية والعمل يساعد التلاميذ ويدفعهم إلى تقدير وتقبل القيم والاتجاهات الاجتماعية والاقتصادية لمختلف أنواع العمل وذلك منذ عمر مبكر، حيث يبرز التأكيد على ذلك في مجالات مختلفة منها الإعداد المهني منذ الطفولة وحتى الشباب، وشموله جميع النشاطات الحياتية، وأن تتم المواءمة بين الأنشطة المتميزة وبين

خصائص المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، وكل ما يظهر خلالها من إمكانات جسمية وعقلية وسلوكية، فإعداد الفرد للعمل يجب أن يبدأ منذ عمر مبكر لما تتميز به هذه الفقرة من سمات تجعلها ملائمة للإعداد المهني.

وبما أن المدرسة هي المؤسسة التربوية النظامية التي أوكل إليها المجتمع مهمة القيام بوظيفة التربية النظامية وعملياتها، وإذا كانت المدخلات المدرسية جميعها من معلمين وتلاميذ ومناهج ومواد تعليمية وسواها تسهم في مخرجات التربية، فلعل محتو المناهج الدراسية أن يكون له أكبر الأثر في إكساب الأبناء المهارات الحياتية أي تلك المهارات التي تجعلهم قادرين على التفاعل مع الحياة الحالية بكل إيجابياتها وسلبياتها، وبالتالي تكون المعارف التي تحويها الكتب المدرسية ذات وظيفة أساسية هي عرض الجانب النظري للمهارة، على أن يتم ذلك مع ما يتاح للمتعلم من فرص للممارسة وتطبيق كل ما درسه نظريا في واقع الحياة. وبالنظر إلى الأهمية التي يكتسبها الكتاب المدرسي في عملية التربية والتعليم، رأينا ضرورة الوقوف على مستوى أهداف تنمية الاختيار المهني للتلاميذ التي يحققها كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي، وذلك من خلال التساؤلات التالية:

- كيف يرى معلموا اللغة العربية ملائمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج؟
- كيف يرى معلموا اللغة العربية ملائمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني؟ وإلى أي مستوى من مستويات المجال المعرفي لـــ"بلوم" ترتقي هذه الأهداف السلوكية ؟.

2- **الـــفرضيـــات:**

* **الـــفرضيـــة العامـــة: كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة تحقق أهداف تنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ**

* **الـــفرضيـــات الجزئيـــة:**

الـــفرضية الجزئية(1): كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

الـــفرضية الجزئية(2): كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـــ"بلوم"؟.

***الـــفرضيـــات الصفريـــة:**

الـــفرضية الصفريـــة(1): لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين والمعلمات حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي للأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

الفرضية الصفريـــة(2): لا توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة المختلفة في آراء المعلمين حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي للأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

الفرضية الصفرية (3): لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين والمعلمات حول تحقيق كتاب التربية المدنية لسنة الرابعة ابتدائي لأهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

الفرضية الصفرية(4): لا توجد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة المختلفة في آراء المعلمين حول تحقيق كتاب التربة المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لأهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

3- أهميـــة الـــدراســـة ودوافـــع اختيـــار الـــموضوع:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

1- أهمية منهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي في المساهمة في تكوين المواطن تكوينا شاملا ومتوازنا ليصبح مواطنا واعيا، مزودا بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة الخاصة بعالم المهن وشروطها والخدمات التي تقدمها.

ويهدف منهاج التربية المدنية في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي إلى تعميق معارف المتعلم المتعلقة بمبادئ المواطنة وممارستها، وتمكينه من إقامة علاقاته المختلفة وفق القواعد النظامية والقيم الاجتماعية المكتسبة في مجالات الديموقراطية والمؤسسات الخدماتية والإعلام والاتصال والبيئة والصحة وقواعد الأمن والتفاعل إيجابيا مع المحيط (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص66).

2- أهمية بيان مدى نجاح عملية التطوير التربوي في مجال تأليف الكتاب المدرسي بحيث يكون منسجما مع الخطوط العريضة للمنهاج والأهداف التربوية المقررة.

3- **أهـــداف الـــدراســـة:**

نهدف من خلال هذه الدراسة الوصفية إلى ما يلي:

1- استطلاع آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لتحديد مدى ملائمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني للتلاميذ، سواء كانت أهداف عامة منصوص عليها في منهاج هذه المادة، أو أهداف سلوكية تدريسية يجسدها المعلم المشرف على العملية التعليمية، كما تهدف هذه الدراسة إلى تحديد المستويات المعرفية التي ترتقي إليها الأهداف السلوكية وذلك في إطار تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي.

2- الخروج باقتراحات فيما يخص محتويات الكتب المدرسية والنقاط الواجب أخذها بعين الاعتبار من قبل خبراء المناهج في عمليات تطوير وتحديث الكتب.

4- حـــدود الـــدراســـة:

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي في جميع المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم على مستوى "بلدية عنابة"، وفيما يخص الحدود الزمنية للدراسة فقد تمت وفق المراحل التالية:

- بناء استبيان استطلاعي وتوزيعه في شهر فيفري 2007.
- توزيع الاستبيان النهائي في شهر أفريل 2007.

وقد استغرقت هذه الدراسة مدة 9 أشهر {سبتمبر2006- ماي2007}.

5- الـــتناولات الـــبحثيـــة السابـــقة:

في الحقيقة لم يتسنى لنا الحصول على دراسات وثيقة الصلة بموضوع بحثنا أي الدراسات التي اهتمت بمناهج التربية المدنية في علاقاتها بالاختيار المهني، فلم نحصل إلا على تلك التي تناولت المتغير الأول من بحثنا وهو الكتاب المدرسي في علاقته بمتغيرات أخرى، وفي هذا الصدد نجد كثيرا من الدراسات التي تناولت المناهج والكتب المدرسية التي تمت بعد عام 1980 وإهمال الدراسات التي جرت قبل هذا التاريخ على الرغم من أهميتها التاريخية وقيمتها العلمية الكبيرة نظرا لأن معظم المناهج تغيرت أكثر من مرة منذ ذلك الوقت إلى يومنا هذا، وفيما يلي سنحاول عرض أهم البحوث والدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها في مجال الدراسة الحالية:

دراسة "حسين بعارة" * وسليمان الفريجات* * (1997):" مدى ملائمة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي لتحقيق أهداف التربية البيئية من وجهة نظر معلمي العلوم في جنوب الأردن" (ح. بعبارة و س. الفريجات، 1998، ص ص 120،90)

---

* أستاذ مساعد في قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، مؤتة، الأردن.

** المدير المساعد للشؤون الفنية، مديرية تربية محافظة الطفيلة، الطفيلة، الأردن.

حـــدود الـــدراسة:

شملت هذه الدراسة جميع معلمي الصف السادس الأساسي في محافظات جنوب الأردن للعام الدراسي 1995/1994، أما عينة الدراسة فتكونت في صيغتها النهائية من (132) معلما ومعلمة أي بنسبة 95% من المجتمع الكلي.

منـــهج الـــدراسة:

تدخل هذه الدراسة في إطار الدراسات الوصفية التربوية.

متغيـــرات الـــدراسة:

- كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.
- أهداف التربية البيئية.

أهـــداف الـــدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى ملائمة كتاب العلوم للصف السادس الأساسي لاحتواء أهداف التربية البيئية الموجودة في منهاج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات جنوب الأردن.

أداة الـــدراســـة:

استخدمت في هذه الدراسة استبانة تم تطويرها خصيصا لأغراض هذه الدراسة، وتكونت الأداة من66 فقرة.

الـــمعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت في تحليل بيانات هذه الدراسة عمليات الإحصاء الوصفي، وتم حساب الانحراف المعياري، ومتوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على مدى ملائمة محتوى الكتاب وطرق التدريس والتقويم فيه على تحقيق أهداف التربية البيئية.

عـــرض النتائـــج:

- أظهرت نتائج الدراسة بأن المحتوى العلمي لكتاب العلوم للصف السادس الأساسي ملائم لتحقيق ما نسبته (83.40 %) من مجموع أهداف التربية البيئة الموجودة في منهاج العلوم.

- أظهرت النتائج أيضا أن أساليب التدريس وطرق التقويم لبعضها مناسب بدرجة عالية ولبعضها بدرجة متوسطة والبعض الآخر بدرجة ضعيفة لتحقيق أهداف التربية البيئية.

وهناك دراسات أخرى قريبة لموضوع بحثنا وفيما يلي عرض لأهمها:

- قام أبو الراغب (1984) بدراسة عنوانها: "تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادس وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية"، وهي رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية بالجامعة الأردنية، عمان، توصل الباحث فيها إلى ملائمة المحتوى العلمي للكتاب بشكل عام من حيث المعرفة التي يتضمنها، نسبة الأنشطة العلمية التي يحتويها، وكذا مستويات الأسئلة التقويمية الموجودة على مستواه وأخيرا ملاءمته من حيث الشكل والإخراج.

- وتناولت الدراسة التي قامت بها **أمينة العمادي (1998)** تحت عنوان: "دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر"، وهي رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية، جامعة قطر، وتوصلت الدراسة إلى أن مستويات الأسئلة تركزت على مستويين هما التذكر والفهم وأهملت المستويات الأخرى من المجال المعرفي لـــ"بلوم".

- وقد قام شلبي (1987) بدراسة تحت عنوان: " دراسة مقارنة لنوعيات الأسئلة المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية"، وهي رسالة ماجستير غير منشورة، بكلية التربية، جامعة قطر، توصل فيها إلى عدم ارتقاء الأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا إلى المستويات العليا للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (تحليل وتركيب وتقويم)، إذ تركز معظم الأسئلة على مستويات معرفية دنيا (تذكر وفهم وتطبيق).

تـــعليـــق علـــى الـــدراسات الـــسابقـــة:

من خلال استعراض الدراسات يمكن إبراز النقاط التالية:

1- يعد الكتاب المدرسي عنصرا مهما في تحقيق أهداف المنهاج الدراسي.

2- لابد من التركيز على بعد المحتوى في الكتاب عند إجراء أي دراسة لهذا الكتاب تتعلق بمناسبته لتحقيق الأهداف التربوية.

3- أغلب الدراسات ركزت على المرحلة الابتدائية ماعدا دراسة واحدة فقط تناولت المرحلة الثانوية.

4- معظم الدراسات السابقة وجدت قصورا في استخدام الكتاب للمستويات العقلية العليا من المجال المعرفي لتصنيف "بلوم".

6- تعتبر هذه الدراسات من حيث الطرح العلمي والمنهجي الدقيق ما يجعل موثوقية نتائجها أكيدة، فهي أضافت إلى الرصيد العلمي في ميدان البحث التربوي رصيدا علميا جديدا من شأنه أن يسهم في ترشيد وتعديل كيفيات تطوير وتحديث الكتاب المدرسي.

6- تعـريف الـمصطلحـات الأساسيـة في الـدراسة:

6-1- الـكتاب الـمدرسي:

يعرفه "جرجس ميشال جرجس" (2005) بأنه: "الكتاب الذي يقدم للمتعلم كل ما يحتاجه من معلومات وحقائق ومفاهيم بأسلوب يتناسب ومستواه الفكري، فهو وسيلة تعليمية أساسية في عملية التعليم والتعلم، نظم بحسب المنهج التربوي المقرر من وزارة التربية الوطنية، وفي ضوء القدرات المتاحة للمتعلمين لكي يستعينوا به لتنمية معارفهم وفهم المعطيات العلمية المطلوبة منهم".

كما يعرفه "توفيق أحمد مرعي" (2000) بأنه: "نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مرحلة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج".

يتضح من هذين التعريفين أن الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية تعلمية، تقرها وزارة التربية الوطنية في إطار المنهج التربوي المحدد بهدف تحقيق الأهداف المنتظرة منه.

التعريف الإجرائي:

الكتاب المدرسي الذي نقصده في موضوع بحثنا الحالي هو كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي، علما بأن هذا المنهاج يشرع في تدريسه بالجزائر ابتداءا من السنة الثالثة، وهو على وجه التحديد.

الجديد في التربية المدنية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) - الطبعة الأولى (2005-2006) - وزارة التربية الوطنية-مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم 403/ م.ع/ 2006 المؤرخ في:2006/03/29.

6-2- المنهاج الدراسي:

يعرفه "جونسن" (johnson) على أنه: "المنهج هو سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي يستعملها التلميذ" (ع سلامة، 2003، ص 22)

كما يعرفه "سكنر" (skinner) على أنه:"المنهج هو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية)، وله عملياته (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة)" (ع. سلامة، 2003، ص 22)

يتضح من هذين التعريفين أن المنهاج الدراسي هو نسق منظم يتكون من3 عناصر أساسية مدخلات متمثلة في التلاميذ والمواد الدراسية، عمليات متمثلة في طرق التدريس ومخرجات تتجسد فيما اكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات من خلال العملية التعليمية.

التعريف الإجرائي:

المنهاج الدراسي الذي نقصه في بحثنا الحالي هو على وجه التحديد:

منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي- اللجنة الوطنية للمناهج -2005.

بالإضافة إلى:

الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي- اللجنة الوطنية للمناهج- الجزء1-2005.

6-3- تنميـــة الاختيـــار الـــمهني:

لأغراض الدراسة قمنا بتخصيص مصطلح تنمية الاختيار المهني بالمجال الدراسي وبذلك يكون التعريف الإجرائي لتنمية الاختيار المهني هو مساعدة تلميذ المرحلة الابتدائية على تكوين ميول واتجاها نحو مهن معينة نتيجة التعرض لخبرات تعلمية محددة من خلال محتوى الكتاب المدرسي.

الباب الثاني: الجانب النظري

الفصل الأول
المنهاج الدراسي

تمـــهيـــد

يعتبر المنهاج الدراسي وسيلة أساسية من الوسائل التربوية، وقد شهد هذا المفهوم تطورا كبيرا على مر العصور وذلك منذ الحضارة اليونانية إلى يومنا هذا، بحيث أصبح المربون المحدثون يعتبرونه كنسق أو نظام يتكون من أربعة عناصر متكاملة هي الأهداف بمستوياتها المختلفة، والمحتوى الذي يجسده عادة الكتاب المدرسي إضافة إلى الأنشطة التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وأخيرا التقويم الذي قد يكون مرحليا ناميا أو تراكميا ختاميا، سنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على المنهاج الدراسي بمفهوميه التقليدي والحديث، وأسس بنائه بما فيها الأسس الاجتماعية والنفسية، بالإضافة إلى مكوناته كنظام، ونعرج في الأخير على الكتاب المدرسي كجزء من المنهاج الدراسي يجسد عنصر المحتوى.

أولا: مفهـــوم المنـــهاج الدراســـي

1- المعـــنى اللغـــوي والاصطـــلاحي لكلـــمة منهـــاج:

1-1-1 المعـــنى اللغـــوي:

* **تعريف جرجس ميشال جرجس (2005):** " المنهج أو المنهاج لغويا، هو الطريق الواضح المستقيم الذي نسلكه لنصل إلى أهدافنا وتحقيق غاياتنا، وذلك من دون التواءات أو تعرجات تبعدنا عن الوصول، وهو يعني الخطة المرسومة في موضوع معين، ومنه منهاج الدراسة أو منهاج التعليم" (ج.م جرجس، 2005، ص 254).

1-1-2 المعنـــى الإصطـــلاحي:

* **تعريف جونس « Johnson »:** "المنهج هو سلسلة منظمة ومتتابعة من المهارات التي يستعملها التلميذ. (ع.سلامة، 2003، ص 22).

* **تعريف سكنر « Skinner »:** "المنهج هو نظام محدد المعالم له مدخلاته (التلاميذ والمواد الدراسية)، وله عملياته (طرق التدريس)، وله مخرجاته (معارف ومهارات متعلمة). (ع.سلامة، 2003، ص 23).

2- المفـــهوم التقلـــيدي للمنـــهاج:

مفهوم المنهج تأثر بمفهوم التربية اليونانية القديمة، حيث ساد الإعتقاد بأن المعرفة في حد ذاتها تؤدي إلى تغيير السلوك، لأن معرفة الحق عندهم تؤدي إلى إتباعه والمنهج بهذا المفهوم الضيق يبنى على نظرية المعرفة، وذلك أن كثرة تلقي المتعلم للمعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء عندهم. وجهود المنهج القديم التقليدي تتركز حول المعرفة فهي من أهم ثمرات الخبرة الإنسانية. (ح.شحاته، 1998، ص 16).

وترتب عن ذلك أن المنهج بمفهومه التقليدي أصبح عبارة عن "مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإستفادة منها، وقد كانت هذه الحقائق والمعلومات والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية...إلخ". (ح.أ.الوكيل وم.أ.المفتي، 1999، ص 17).

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة، حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى الطلبة، ثم التأكد عن طريق الاختبارات ولاسيما التسميع من حسن استيعابهم لها ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة، والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال. (ت.أ.رعي وآخرون، 2000، ص 17).

وقد جرت العادة على تنظيم المادة الدراسية (المعارف والمعلومات والحقائق والإجراءات) في موضوعات، وتوزيع تلك الموضوعات على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، وكان يطلق على المواد الدراسية التي تدرس في سنة دراسية معينة "المقررات الدراسية"، وقد ساعد عمل الكتب على تحديد ما يدرسه الطلبة في كل صف دراسي، بل وفي كل مادة تحديدا واضحا. وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطلبة علومهم.

وتتضح معالم المنهج التقليدي أكثر من خلال النقد الذي وجه إليه والذي سنتعرض إليه فيما يلي:

1-3-النقد الموجه بمفهوم المنهاج التقليدي:

جاءت هذه الانتقادات للمنهج بمفهومه الضيق في إطار النظرة الشاملة المتكاملة النمو المتعلم والخبرات المتنوعة التي يجب أن تقدم له داخل المدرسة وخارجها لتحقيق هذا النمو بمعناه الواسع، وأهم ما وجه للمنهج التقليدي ما يأتي: (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص ص 17، 23).

1- ركزت المادة الدراسية اهتماهما على الناحية العقلية، وأغفلت نواحي النمو الأخرى من جسمية واجتماعية وانفعالية...إلخ وهذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعلم التي يراد لها النماء والتكامل.

2- أكد المنهاج الدراسي التقليدي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات، وألزم المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، ولا يخفى ما في ذلك من إغفال للمتعلم واستعداداته الفطرية والمؤثرات التي يخضع لها. وإلى جانب ذلك فقد أدى التركيز الزائد على المعارف إلى جعل المعلمين والمتعلمين يتصورون أن هذه المعارف ذات كيان مستقل عن المصادر التي نشأت عنها، مما أدى إلى انفصالهم عن البيئة المادية والإجتماعية التي يعيشون فيها، ولا شك أن هذا يعرقل التوافق مع المجتمع والحياة فيه.

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

4- انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية وأصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة، وكان من نتائج ذلك استبعاد تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية، فالجهد كله كان يصرف

في تحفيظ الطلبة للمعلومات وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها.

5- إعتبار النجاح في الإمتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية واتخاذ نتائجها أساسا لنقل الطلبة من صف إلى صف أعلى، أو أساسا لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية في النهاية وقد ترتب عن ذلك شعور الطلبة بأن دورهم يتمثل في إتقان المادة الدراسية والنجاح في الإمتحانات مما أدى بهم إلى العزف عن البحث والإطلاع والاعتماد على المعلم في تبسيط المادة وتقريبها إلى أذهانهم كي يتسنى لهم النجاح بأيسر السبل، وبذلك حرموا من فرص الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح، وفضلا عن ذلك فإن الحكم في عمل المعلم ومستوى تدريسه كثيرا ما كان يقوم على أساس نتائج طلبته في امتحان المواد الدراسية أكثر من شيء آخر مما جعل المعلمين يتبارون في استخدام الوسائل التي تساعد الطلبة على إتقان ما حدد لهم في المنهاج من حقائق ومعلومات كتلخيص مواد الدراسة ووضعها في كتيبات أو مذكرات لتكون خلاصة سهلة التناول، ولا يخفى ما في ذلك من قتل لروح الإبتكار والإطلاع لدى الطلبة.

6- إعتقاد المعلمون بأن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية إلى عقول الطلبة في الوقت المحدد لها، وإجراء الإمتحانات لتحديد مدى نجاحهم في استظهار هذه المعلومات، ومدى أمانتهم في نقلها، وقد ترتب على ذلك آثار سيئة لعل من أبرزها الآتي:

أ- إعتماد أساليب التدريس على الآلية، حيث أصبح عمل المعلم هو التلقين وعمل المتعلم هو الحفظ والتسميع دون فهم، ولا يخفى ما في ذلك من تحديد لنشاط المتعلم وتقليل لفاعليته وإعاقة لنموه.

ب- التعامل مع المقررات الدراسية على أساس أنها مواد منفصلة بمعنى أن المعلم لم يكن يبذل أي جهد يذكر في ربط تلك المواد ببعضها البعض، مما حال دون تكاملها وأدى إلى تجاهل أهميتها في تكوين شخصيات الطلبة وتحريك الطاقات الخلاقة لهم.

ج- إهمال توجيه الطلبة التوجيه التربوي الضروري، وتجاهل طبيعتهم من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء أثناء الدرس، والإكثار من الأوامر والنواهي والعقاب مما أدى أو بالأحرى مما أسهم في خلق نظرة عدائية لديهم نحو معلميهم.

د- الطلب من جميع الطلبة الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد على اعتبار أنهم متساوون في القدرات والإستعدادات مما أدى إلى فشل الكثيرين منهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم واستعدادهم.

ه- عدم تشجيع الطلبة على البحث والإطلاع، وعلى تقديم اقتراحات خاصة بما يدرسونه وعدم الإهتمام بإتاحة الفرص المتنوعة أمامهم للقيام بأوجه نشاطات مختلفة تساعد على نموهم النمو المتكامل المنشود.

و- ازدحام المنهاج بمجموعة ضخمة من المواد المنفصلة التي لا رابط بينها استنادا إلى الرأيين التاليين:

الأول: يرى أن المعرفة هي الخير الأسمى أو هي السبيل إلى هذا الخير، أي أنه كلما ازدادت معرفة الفرد ازدادت فضائله.

الثـــاني: يرى أن ضعف الطلبة في أية ناحية من النواحي (نواحي حياتهم) يعود إلى الحاجة إلى تدريس موضوعات معينة في مادة أو أكثر أو إلى الحاجة إلى دراسة مادة دراسية جديدة.

ومن الواضح أن كلا الرأيين بعيدين عن الصواب، نظرا لأن وفرة المعرفة لا تعصم من الخطأ، وأن كثرة المعلومات لا يمثل دليلا على تعديل سلوك المتعلم وتقويمه، وهكذا فإن المنهاج التقليدي منهاج يرتبط بالماضي أكثر من ارتباطه بالحاضر أو بالمستقبل مما يجعله قاصرا عن الوفاء بمتطلبات التربية الحديثة بمضامينها العديدة وغاياتها المتجددة.

1-4- العوامـــل التـــي أدت إلى تطويـــر مفهـــوم المنهـــج:

هناك مجموعة من العوامل التي كان لها أثرها في تبني رؤية جديدة لمفهوم المنهج التربوي سنورد البعض منها فيما يلي: (ح.شحاته، 1998، ص 17).

تقدم الفكر السيكولوجي حيث نظر إلى الشخصية الإنسانية باعتبارها وحدة ديناميكية لها جوانب معرفية ووجدانية ومهارية، وأن التعلم يحتاج إلى نضج وتدريب واستعداد جسمي وعقلي وانفعالي وإلى دوافع وممارسة.

1- تقدم الفكر التربوي حيث أصبحت الوظيفة الأساسية للتربية هي تعديل السلوك بحسب مطالب نمو المتعلم وحاجات المجتمع وفلسفة الدولة، بحيث يتم إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها لتحقيق النمو السليم وإبراز القيم التربوية للعمل.

2- ظهور المنهج العلمي وما قدمه "فرنسيس بيكون" في هذا الميدان، حيث استخدمت المدارس بجانب التعليم النظري وسائط تكنولوجية مثل البوصلة والميكروسكوب وغيرها، وهذا المنهج يجعل المتعلم نشطا ومشاركا وإيجابيا من خلال تنفيذه لخطوات المنهج العلمي في التفكير.

3- نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهاج التقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مضمونه، إضافة إلى طبيعة المنهاج التربوي نفسه فهو يتأثر بالمتعلم وبالبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية. حيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغيير المتلاحقة، فقد كان لابد أن يحدث فيه تغييرا وأن يأخذ مفهوما جديدا لم يكن له من قبل. والدليل على ذلك يكفي أن نشير إلى أن الطلبة الذين يخطط لهم المنهاج "أحياء " ينبضون بالحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي استثارة نموهم الذاتي وتوجيهه.(ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 24).

4- كل هذه العوامل وغيرها أدت بلا شك إلى الإنتقال من المفهوم التقليدي في المنهاج إلى المفهوم الحديث له، والذي سنتعرض إليه في هذا العنصر.

1-5- المفهـــوم الحديـــث للمنهـــاج:

"المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها لتحقيق النمو المتكامل في بناء البشر، وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا". (ح.شحاته، 1998، ص ص 17،18).

هذا التعريف الواسع والحديث لمفهوم المنهج يشير إلى مجموعة من الدلالات والمعاني والأفكار التربوية والسيكولوجية من أهمها: (ح.شحاته، 1998، ص ص 18).

1- أهداف التعليم لا تقتصر على المعرفة وحدها، بل تمتد لتشمل جميع جوانب السلوك الإنساني والتعليم يتم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها.
2- النشاط المدرسي جزء أساسي من المنهج حيث أن مكونات المنهج الحديث لا تقتصر على محتوى المادة الدراسية، بل تتسع لتشمل أهداف المنهج ومحتواه واستراتيجيات التدريس وأساليبه وطرقه والوسائط التعليمية والنشاط المدرسي وعملية التقويم.
3- الخبرة هي وحدة بناء المنهج لا المعارف فقط، حيث أن الخبرة أشمل من المعرفة فهي تضم بجوار المعرفة الجانب الوجداني والجانب المهاري، وهكذا تتنوع الخبرات بتنوع مواقف الحياة.
4- دور المعلم هنا ليس التلقين والإلقاء، بل هو تهيئة المجال التعليمي أمام المتعلم وإثراء الموقف التعليمي بالمثيرات المناسبة والدوافع، ويصبح المعلم مسيرا وموجها نشطا وقائدا للعملية التعليمية والمحاور والمناقش، ويصبح الكتاب أحد مصادر المعرفة لاعتماد المعلم على البيئة والحياة في التعليم.
5- دور المتعلم في المنهج الجديد ليس دور المتلقي والمستقبل، بل هو مشارك ونشط وفعال وإيجابي، حيث يتم تعلم الطلاب بالنقاش والحوار وتبادل الأدوار، والتعليم التشاركي والتعاوني، وهنا يكتسب المتعلم مهارات إبداء الرأي واتخاذ القرار والتفسير والتحليل والربط وجمع المعلومات والتعلم الذاتي وحل المشكلات والإبداع.
6- التمييز في عملية التدريس بحيث تراعي المستويات المختلفة للمتعلمين، فتوفر القرارات الخارجية والأنشطة الإثرائية للطلاب المتفوقين، كما توفر متطلبات تأسيسية للمهارات الأساسية وواجبات وتدريبات كمتطلبات المهارات والقدرات،

حيث تقدم للطلاب الضعاف ومن هم دون المتوسط، كما توفر وقتا أوسع وأرحب للطلاب بطيئي التعلم حتى يكتسبوا المعلومات والمهارات التي تقدم للطلاب العاديين.

7- شمول عملية التقويم، حيث يتسع التقويم ليشمل كل جوانب المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، ولا يقتصر على قياس المعلومات فقط. ويصبح الإمتحان أداة موضوعية لقياس مدى تقدم المتعلم ومعرفة جوانب الضعف لعلاجها، أي أن الإمتحان ليس هدفا للعملية التعليمية بل هو وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية، كما أن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم هي بمثابة التغذية الراجحة، ينبغي أن تؤثر على كافة مكونات المنهج من أهداف المنهج وأساليب تدريسه ومحتواه وأنشطته ووسائطه التعليمية وكذا أدوات وأساليب التقويم نفسها، بحيث يتم تطوير المنهج بصورة مستمرة إلى الأفضل، الأمر الذي يؤكد أن المنهج منظومة ومجموعة من العناصر التي تقوم على علاقات متداخلة فيما بينها، وتغيير أحد مكونات المنظومة يؤدي إلى تغيير عناصرها الأخرى.

8- المنهج الحديث جزء من النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف عامة واستراتيجيات وبنى تعليمية ونظم للتمويل وتكوين المعلمين والبحوث التربوية والنفسية، والمنهج جزء من الثقافة الوطنية والقومية بل والإنسانية والإكتشافات والإختراعات والإنجازات العلمية والأدبية والفنية، فالمنهج نظام مفتوح يؤثر ويتأثر بالبيئة وبالنظم الأخرى ويؤثر فيها عن طريق مخرجاته حيث يقود الثقافة ويوجهها.

ثـــانيا: المنهـــج الدراســـي كنظـــام:

يتعامل المربون اليوم مع المنهاج على اعتبار أنه نظام (System)، وقد أصبح المنحى النظامي في التفكير أو التفكير النظامي أسلوبا متبعا في دراسة قضايا العلوم الإجتماعية، لذا نرى من المناسب أن نوضح المقصود بالنظام قبل الشروع في الحديث عن مفهوم المنهاج التربوي الحديث كنظام.

2-1- مفـــهوم النـــظـــام:

النظام هو الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات تبادلية، وأي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى. وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها. وله حدود، ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين، ويكزن النظام جزءا من نظام كلي أكبر منه، ويكون كل عنصر فيه نظاما، وأكبر النظم المخلوقة هو الكون نفسه، وأصغر النظم الحية هو الخلية، وأصغر نظم الجمادات هو الذرة. يكون النظام مفتوحا إذا تحولت المدخلات بسهولة إلى عمليات وأعطت المخرجات طبقا للقوانين التي يعمل النظام في ضوئها ويكون مغلقا إذا لم يسمح بذلك، وللنظام بعد زماني وآخر مكاني. (ح.شحاته، 1998، ص 17).

2-3-المنهـــج كنظـــام أو كمنظومة:

يقصد بالمنظومة مجموعة من العناصر التي ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها، وهذا يتضمن أن تغيير أحد عناصر المنظومة يؤدي إلى تغيير عناصرها الأخرى، وهذا ما ينطبق تماما على تصورنا لمكونات المنهج والعلاقات بينها والمتمثلة في الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائط التعلم والنشاط المدرسي والتقويم. (ر.لبيب وف.المينا، 1993، ص ص 20، 21).

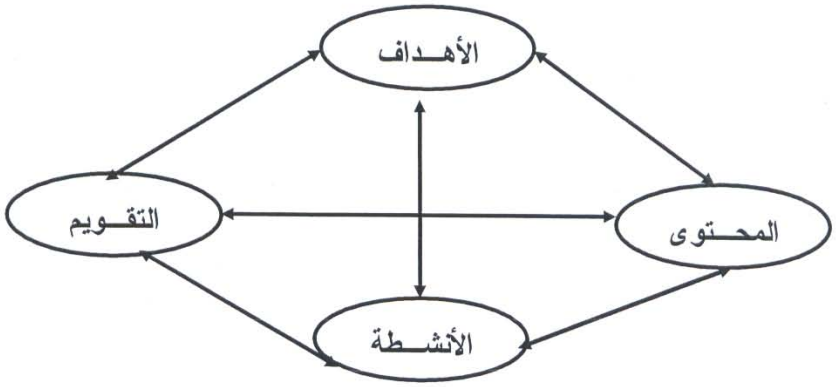
يترتب على ذلك أن أي تغيير في أحد أو بعض مكونات المنهج يستلزم إحداث تغيرات في مكونات أخرى وغيرها وهكذا...ومن تم فإن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم (ويطلق على هذه الخبرات التغذية الراجعة) تنبغي أن تؤثر على كافة مكونات المنهج بما في ذلك أهداف المنهج وأساليب التقويم ذاتها (والتي تختلف باختلاف الأهداف والمكونات الأخرى للمنهج)، وهكذا يمكن أن يتطور المنهج بصورة مستمرة بحيث يأخذ في الارتقاء والنمو مما نطلق عليه "النمو الحلزوني المتصاعد للمنهج".

2-3- مكونـــات المنهـــج كنظـــام:

يتكون النظام من عدد من العناصر وقد يختلف العلماء والباحثون في تحديد عدد العناصر وطبيعتها فتختلف عناصر التربية كنظام وعناصر التفاعل اللفظي كنظام، وعناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام باختلاف الباحثين والمتعاملين مع هذه الأشياء، والشيء نفسه يقال بالنسبة للمنهاج.

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب لـــ"تايلر" هي أن المنهاج يتكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم كما يوضحها الشكل (1).

شكل (1): وجهة نظر "تايلر" حول مكونات المنهج التربوي



إن الأسهم المتجهة في الشكل (1) إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر، وأن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى وسنحاول فيما يلي تناول مختلف مكونات المنهاج التربوي كنظام: (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص ص 33، 37).

2-3-1- الأهـــداف التربويـــة:

الأهداف التربوية هي العنصر الأول من عناصر المنهاج، وهي هامة جدا، ففي ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة والتقويم ونقوم المخرجات، وهم هنا المتعلمون بهذا المنهاج بدلالة الأهداف، كما أن الأهداف التربوية للمنهاج تحدد المدخلات المطلوب توفيرها، والهدف هو بيان نية، وبلغة أسهل وأبسط هو "نتاج متوقع حدوثه لدى المتعلمين في ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة"، وتتفرع النتاجات في ما يسمى بمجالات التعلم كما حددها "بنيامين بلوم" وهي: - **المجال المعرفي الإدراكي:** وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام.

- **المجال الإنفعالي الوجداني:** وأهمها: الاتجاهات والقيم، والأخيرة أعمق وأشمل وأكثر ثباتا من الأولى، وتعد القيم من عناصر بناء الأمة وتماسكها.

- **المجال النفسحركي أو الأدائي:** وتعبر عنه العادات والمهارات، والعادات والمهارات تتم بسرعة وبإتقان وبجهد قليل نسبيا ولكن الأولى بدون وعي والثانية بوعي وإدراك.

2-3-2- المـــحتـــوى:

المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهاج، والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف، ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات، ولذلك سنحاول الآن التفريق بينهما.

- المعـــرفة هي كل ما يقال عن ذلك الشيء دون إصدار أحكام كأن نقول أن هذه المعرفة جيدة أو غير جيدة، وصحيحة أو غير صحيحة، وتكون المعرفة منظمة من قبل المختصين ولها بنية منطقية مفاهمية، حقائق ومصطلحات ومفاهيم ومبادىء وتعميمات ونظريات، لها بنية سيكولوجية نفسية تنطبق عليها المبادىء الآتية: من الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المعارف الكبرى: المعرفة الطبيعية ولها الطريقة العلمية كطريقة بحث وتفكير، والمعرفة الإنسانية: ولها الفلسفة، والمعرفة الرياضية ولها المنطق، والمعرفة التطبيقية التي تجمع بين المعارف الثلاثة السابقة، ولكل علم في هذه المعرفة طريقة بحث وتفكير، فهناك الطريقة الجغرافية والطريقة التاريخية وهكذا... .

– هذا بالنسبة للمعرفة، أما بالنسبة للمحتوى فهو أوسع من المعرفة فهو يشتمل على المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة. والمحتوى في إطار المنهاج يشتمل على الأهداف المتوخاة منه، والأنشطة التي ستستخدم في تعلمه، وطرق التقييم والتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة.
– أما المعلومات فهي ذلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي تعلمه المتعلمون أو المنوي تعلمه، وهكذا نرى أن المحتوى هو أوسعها، ويلي ذلك المعرفة ثم المعلومات وبذلك يجب أن يختار المحتوى بعناية في ضوء الأهداف والأنشطة التعليمية المنوي توظيفها، وعمليات التقويم المختلفة، إن البنية المنطقية المفاهيمية مناسبة للمتعلمين الكبار، والبنية السيكولوجية النفسية مناسبة للصغار، والأصل هو الجمع بينهما.

2-3- الأنشطـــــة:

الأنشطة هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وهو العنصر الثالث من عناصر المنهاج، وقد تكون تعليمية يقوم بها المعلم، وقد تكون تعلمية يقوم بها المتعلم، وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل ما يسمى بطرق التعليم وهي عامة لكل فرد، ولكل المستويات، ومن أمثلها: طريقة المحاضرة وطريقة الحوار وطريقة الإستقصاء وطريقة المناقشة وطريقة الإستقراء وطريقة الاستنتاج، وهكذا تقوم طرق التعليم على مبادىء نفسية وتربوية يعتقد بصحتها من وجهة نظر مستخدمها. والتخطيط غير محكم وغير دقيق في طرق التعليم ويمكن القول بأن طرق التعليم تتنوع بتنوع المواقف التعليمية المختلفة، وقد تشكل الأنشطة ما يسمى بأساليب التعليم والأسلوب هو حالة خاصة من طرق التعليم أو هو طريقة تعليمية عامة موظفة في مواقف تعليمية خاصة كاستخدام طريقة المناقشة في العلوم أو في قواعد اللغة العربية، حيث عندها يمكن أن تلون تلونا خاصا لتصبح أساليب تعليم. وهناك أساليب تعليم خاصة بمواد دراسية خاصة مثل: استخدام السلالم الزمنية في تعليم التاريخ، واستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة في تعليم الجغرافيا، واستخدام أسلوب حل المسألة الرياضية في الرياضيات وهكذا.

وأساليب التعليم كطرق التعليم تعتمد على مبادىء نفسية وتربوية منتقاة بطريقة عشوائية في معظم الأحيان، والتخطيط فيها مرن، وقد تشكل الأنشطة التعلمية ما يسمى بأنماط التعليم أو نماذج التعليم، والأنماط التعليمية حديثة وهي عامة ولا تقوم على مبادىء تربوية ونفسية عشوائية, بل يقوم كل نمط على نظرية تعليمية خاصة في مدرسة نفسية خاصة.

وقد تتشكل الأنشطة التعلمية فتشكل ما يسمى باستراتيجيات التعليم ومن أمثلها: استراتيجيات تعليم المفاهيم والمبادىء، واستراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم، واستراتيجيات تعليم المهارات، واستراتيجيات تعليم كذلك لكل مجتمع من المجتمعات مطالبه وحاجاته للحاضر والمستقبل التي تحددها ثقافة هذا المجتمع وطور نموه، وباعتبار أن المنهج في النهاية هو وسيلة لإعداد الفرد للمشاركة بفاعلية في قطاعات الحياة في مجتمعه، فإن المنهج يختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع لآخر فليست كل الثقافات تحتاج إلى أنواع المعرفة نفسها، كما أن ليست كل المجتمعات تحتاج إلى أنواع الكفاءات والمهارات والقدرات العقلية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن ما يحتاجه المجتمع من معارف وكفاءات ومهارات وغيرها يختلف باختلاف طور النمو الذي يمر فيه.

فالحاجة إلى تعليم القراءة والكتابة وإتقان العمليات الحسابية البسيطة تعتبر من أهم مطالب وحاجات مجتمع ترتفع فيه نسبة الأمية، وهذا نفسه لا يعتبر حاجة أو مطلبا في مجتمع آخر قد تخلص من مشكلة الأمية فيه، وفي مجتمع متقدم تكنولوجيا تعتبر المعارف العلمية المتقدمة والمهارات اللازمة لاستخدام أساليب التكنولوجيا مطلبا مهما وحيويا، عنه في هذا المجتمع نفسه قبل استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة.

والمثال الأخير يضعنا أمام إحدى الظواهر المهمة التي تحدث في معظم المجتمعات، وهي ظاهرة التغير، ولمواجهة هذه الظاهرة فإن المدرسة ومن ثم المنهج يجب أن يطور أهدافه وبرامجه لتتماشى مع التغير الحادث في المجتمع والمطالب والحاجات الناشئة عن ذلك، كما أنه من الأهمية بمكان أن يكون المنهج مرنا بالقدر الذي يسمح لمواجهة احتمالات المستقبل وتأثيرها على طبيعة المجتمع.

وداخل المجتمع الواحد نجد أن هناك عدة أنواع من البيئات المحلية، فنجد البيئة الزراعية، والبيئة الصناعية، والبيئة الساحلية وغيرها، وبديهي أن مطالب وحاجات البيئات تختلف باختلاف نوعيتها، فالمطالب والحاجات في البيئة الزراعية تختلف عنها في البيئة الصناعية والبيئة الساحلية، وباعتبار أن خدمة البيئة المحلية وحل مشكلاتها من الأهداف المهمة التي تسعى التربية إلى تحقيقها فانه يجب أن يؤخذ في الاعتبار أثناء بناء المنهج مطالب وحاجات البيئة، بحيث يتضمن المنهج المعلومات والمهارات اللازمة التي تؤهل الفرد لكي يخدم بيئته المحلية ويسهم في حل مشكلاتها بكفاية وفاعلية.(ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص ص 82-84).

ولعلنا نستطيع القول بأن عملية بناء المنهج يجب أن تسبقها عملية تحليل لطبيعة المجتمع، وتحديد طور النمو الذي يمر به، ومن ثم أهدافه وحاجاته ومطالبه في الحاضر والمستقبل، وكذلك تحديد مطالب وحاجات البيئة المحلية، حيث أن نتائج هذا التحليل تعتبر بمثابة مرشد لوضع أهداف المنهج واختيار محتواه وطريقة تنظيمه، والخبرات التعليمية التي يجب تضمينها داخل المنهج وأي من هذه الخبرات يجب أن تعطى وزن أكبر من غيرها. حل المشكلات واستراتيجيات تعليم الإبداع وهكذا ...والإستراتيجيات تصلح لكل لمستويات ولكل المواد الدراسية حيث تحدد الموضوعات ولا تتحدد بالمواد الدراسية وفيها يكون التخطيط دقيقا إلى حد كبير ولكن أقل من الأنماط.

2-3-4- التقويـــــــم:

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج، وهو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقويم الإعوجاج، والمتابعة، والتغذية الراجعة، والأخيرة تتم من خلال إرجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرة أخرى.

يكون التقويم مرحليا ناميا بعد كل خطوة، وتراكميا ختاميا، وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، والملاحظة، والأداء أو القيام بالأعمال، والسلوك، وقد يكون التقويم من الخارج أو يقوم به المتعلم نفسه يسمى في هذه الحالة "بالتقويم الذاتي".

وسنتعرض إلى هذه المكونات بشكل أكثر دقة وتفصيلا من خلال العناصر النظرية اللاحقة.

ثـــالثـــا: أســـس المنهـــج التربـــوي الحديـــث:

1-3-الأســـس الاجتماعيـــة للمنـــهـــج:

تختلف المناهج بدرجات متفاوتة من بلد لآخر، وقد لا يكون هذا الإختلاف راجعا في أغلب الأحيان إلى اختلاف في مفهوم التعلم أو اختلاف في النمو النفسي والجسمي للأطفال، إذ أن هذه لا تختلف في أسسها العامة من بلد إلى آخر، ولكن المجتمعات تختلف اختلافا ملحوظا في تراثها الثقافي وفي نظمها الإجتماعية والسياسية والإقتصادية، ولذلك قد يكون هذا هو السبب الرئيسي الذي يؤدي إلى تلك الاختلافات الكبيرة التي نجدها في مناهج التعليم في مختلف البلدان. (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص 26).

وارتباط مناهج التعليم بالنظم الإجتماعية والسياسية والإقتصادية أمر طبيعي إذ أن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية، وقد تميز قرننا الحالي بازدياد إشراف الدولة على التعليم، حيث أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواد تتعلق بالتعليم وتنظيمه ووظيفته، ومن هنا توسعت الدول في فتح المدارس للمحافظة على التراث الثقافي للمجتمع، ولإعداد المواطنين إعدادا يتفق مع نظمه الأساسية، وهكذا فإنه من الطبيعي أن تتأثر المدرسة بالمجتمع والظروف المحيطة بها.

وسنناقش فيما يلي أبعاد الأسس الإجتماعية للمنهج، ونتناول المفاهيم الرئيسية في هذا الموضوع بشيء من التفصيل.

3-1-1- المقـــصود بالأســـس الاجتماعيـــة للمنـــهـــج:

الأسس الإجتماعية هي القوى الإجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادىء التي تسوده، والإحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الإجتماعية أو النظام الاجتماعي كأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الإجتماعية المرغوب تحقيقها. (ت.أ.رعي وآخرون، 2000، ص 153).

وعليه فدور المنهاج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الإجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه الطلبة بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت

المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي أن تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة به، ومعنى ذلك أن القوى الإجتماعية التي يعكسها منهاج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى.

3-1-2- الأسس الاجتماعية للمنهج التربوي الحديث:

1- طبيعة البيئة ومكوناتها:

إن غاية التربية هي إعداد الفرد الإعداد الشامل المتكامل المتوازن الذي يكفل له التفاعل والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتخذ المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية وسيلة للوصول إلى الهدف، والمدرسة تسعى بدورها لتحقيق هذا الهدف ووسيلتها في ذلك هو المنهج الدراسي وعادة ما يقسم المجتمع الواحد إلى مجتمعات جزئية أو بيئات محلية، ولاختيار الوسيلة المناسبة وإعدادها للوصول إلى الهدف المنشود ألا وهو تنشئة الفرد وإعداده للحياة في البيئة والمجتمع، ولذا فإنه من المنطقي والضروري أيضا أن نحلل وندرس كلا من البيئة والمجتمع الذي سوف نعد الفرد لهما.

فالبيئة هي مجموعة من الظروف المادية وغير المادية التي تحيط بالفرد، تؤثر فيه وتتأثر به. (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص 79).

أ- المقصود بالظروف المادية: الحيز المكاني الذي تحيطه عوامل طبيعية، مثل نوعية الأرض والماء والهواء والنباتات والحيوانات والمعادن، وهو الجانب المادي من البيئة الذي أوجده الله تعالى وجعله لخدمة الإنسان ولاستمرار الحياة على الأرض، وتختلف هذه البيئة المادية من مكان لآخر داخل المجتمع الواحد. فهناك البيئة الزراعية والبيئة الصناعية والبيئة الساحلية، والبيئة الصحراوية، وهذه البيئات تختلف ولا شك نتيجة لاختلاف وتنوع المصادر الطبيعية داخل المجتمع. (ح.شحاته، 1998، ص ص 47، 48).

ب- المقصود بالظروف غير المادية: هي البيئة الاجتماعية وهي أنواع العلاقات وأساليب التعامل التي تربط الفرد بالآخرين، والبيئة الفكرية وهي كل ما يكتسبه الفرد من خبرة، والبيئة النفسية وهي الجو الانفعالي الذي يحيط بالفرد ويؤثر في حياته. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 153).

إن الإنسان باعتباره أرقى الكائنات الحية بما لديه من قدرات عقلية وتفاعلات مع الظروف المحيطة باتجاهين، فهو يؤثر في هذه الظروف ويتأثر بها، عكس الحيوان الذي يتأثر بالظروف ولا يكاد يؤثر إلا تأثيرات طفيفة مع طبيعة حياته.

والإنسان لا يتأثر ويؤثر بالبيئة المادية المحيطة به فحسب، بل يتأثر بالبيئة الإجتماعية والتفاعلات التي تحصل بين مكوناتها، ويتأثر ويؤثر في الظروف الفكرية وبالجو الإنفعالي النفسي المحيط به، بعكس الحيوان الذي يتأثر بمثل هذه الظروف ولا يكون للحيوان مجتمعات مستمرة متطورة بل تسيره غريزته. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 154).

في ضوء كل ما مر يمكن القول أن بيئة الإنسان مؤثرة ومتأثرة، وهي غير محدودة فلدى الإنسان القدرة على توسيعها، وما اكتشفه في عالم الفضاء إلا من الأدلة على ذلك. ولقد لعبت وسائل الإتصال الدور الرئيسي في ذلك.

إن المنهاج الفعال يجب أن يعرف المتعلم ببيئته بكل مكوناتها بمختلف الوسائل والطرق مثل: الزيارات، والرحلات العلمية، وإجراء المسوحات والدراسات، والقيام بالملاحظات والمقابلات والقراءات، وما إلى ذلك من وسائل نقل المتعلم إلى البيئة نقلا جسديا أو فكريا، أو نقل البيئة إلى المتعلم بالكلمة المقروءة أو المسموعة، كما يجب أن ينمي المنهاج لدى المتعلم القدرة على التفكير بمستوياته المختلفة ليتعامل المتعلم بذكاء مع البيئة وإلا فستكون تأثيراته السلبية أفضل من تأثيراته الإيجابية، ويجب أن يساعده المنهاج على اكتساب الاتجاهات البيئية السليمة ليسلك سلوكا بيئيا سليما، إيمانا وقولا وعملا. بالإضافة إلى أن المنهاج يجب أن يلبي للمتعلم رغباته وميوله، وأن يشبع احتياجاته، وأن يراعي الفروق الفردية بينه وبين الآخرين.

2- مكونـــات نظـــام المجـــتمع:

تؤثر طبيعة أي مجتمع تأثيرا مباشرا في تربية أفراد هذا المجتمع ومناهج هذه التربية، حيث يرى بعض المختصين في التربية وعلم الإجتماع أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأفراد ذوي صبغة خاصة تميزهم عن غيرهم من الجماعات الأخرى، وتعيش هذه المجموعة على مساحة من الأرض لفترة لا تقل عن معدل العمر الزمني لأفرادها، ويرتبط هؤلاء الأفراد بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء لجماعتهم، وهذه الروابط العامة هي مكونات ثقافتهم، ويمارس أفراد المجتمع سلوكهم على أساس مجموعة من المعايير

يلتزمون بها، ويتفاعلون فيما بينهم على أساسها، ولكل مجتمع فلسفة اجتماعية خاصة به تنبثق عنها مجموعة أهداف عامة يسعى أبناء المجتمع لتحقيقها من خلال المناهج التربوية، وتتكون بنية المجتمع من الأنظمة السياسية والإقتصادية والإجتماعية التي تسير حياة الجماعة؛ ولكل مجتمع تاريخ مشترك ونظام قيمي ينظم حياة أفراده الذين يعملون على توفير عناصر التجديد والاستمرار لمجتمعهم. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 155).

وبناء على ذلك فالمنهج يجب أن يتسق من حيث الأهداف والشكل والمضمون مع فلسفة المجتمع، ويتوافق مع أهدافه، ويتطور مع متغيراته، أو بعبارة أكثر إيجازا يجب أن يكون المنهج متسقا مع طبيعة المجتمع.

وتتحدد طبيعة المجتمع بنوعية الفلسفة التي تسود فيه والتي تنعكس على كافة النواحي الإجتماعية والإقتصادية، والسياسية، والتربوية، وبالتالي تتسم هذه النواحي بسمات معينة، ويكون لها توجيهات تختلف عن هذه النواحي نفسها في مجتمع آخر تسوده فلسفة مختلفة، وكذلك يصبح لهذا المجتمع ثقافة مميزة عنها في المجتمعات الأخرى، ويتأثر بناء المنهج بالثقافة السائدة في المجتمع، ومن المعلوم أن لكل مجتمع أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها من خلال مؤسساته المختلفة، وتعتبر المدرسة إحدى هذه المؤسسات التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه، وللمدرسة وسيلتها في تحقيق الأهداف وهي المنهج بمفهومه الشامل.

وإذا كان المنهج هو إحدى وسائل المدرسة لتحقيق أهداف المجتمع، فإنه من المنطقي أن تكون أهداف المنهج متسقة مع أهداف المجتمع، ففي مجتمع ديمقراطي يجب أن تسعى أهداف المدرسة ومن ثم أهداف المنهج إلى تزويد الفرد بالمعلومات والمعارف والأفكار وتنمية نوع معين من السلوك والعادات والتقاليد التي من شأنها أن تجعل الفرد يقدر ويحترم الديمقراطية، ويسلك بمقتضاها في كافة القطاعات التي يعيش فيها ويتعامل معها.

3- مكـــونـــات الثـــقـــافـــة:

3-1- العـــلاقة بين المنـــهج وثقـــافة المجتـــمع:

كانت الثقافة تعرف على أنها الحصيلة المتراكمة على مر العصور من النتاج الفكري، وبالنظر إلى هذا المفهوم للثقافة نجد أنه يقتصر على الناحية الفكرية أو المعارف دون أن يشمل مكونات أخرى لا تقل أهمية عن المعارف مثل: الخبرات والمهارات والأنشطة والعادات والإتجاهات والقيم والمخترعات والاكتشافات والتطبيقات العملية وغير ذلك، غير أن هذا المفهوم ما لبث أن تغير وأخذ مكانه مفهوما أشمل للثقافة، وقد أدى التطور في مفهوم الثقافة إلى تطور في مفهوم المنهج وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الأهداف (المحتوى والطريقة والأنشطة والوسائل)، فكان المنهج يستهدف تزويد التلاميذ بكم من المعارف النظرية تتضمن كثيرا من الحقائق والنظريات والمعلومات باعتبار ذلك حصيلة ما خلفته لنا الأجيال السابقة وذلك للإرتقاء بهم إلى فئة المثقفين، دون النظر إذا ما كانت هذه المعارف تتماشى مع احتياجات وميول التلاميذ أولا، وفي معظم الأحيان لا تتماشى مع احتياجات وميول التلاميذ، وبالتالي كانت طريقة الإلقاء والتلقين هي السائدة، وكان التلاميذ يحاولون الإلمام بهذه المعارف عن طريق الحفظ والاستظهار. (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص 95).

وبتطور مفهوم الثقافة تطور مفهوم المنهج، وأصبح يستهدف مساعدة التلاميذ على اكتساب ما يناسبهم من خبرات السابقين بالقدر الذي يسمح لهم بفهم الحاضر، وتوجيه التلاميذ إلى مصادر المعرفة التي تتماشى مع ميولهم واحتياجاتهم، وتعويد التلاميذ البحث عن المعرفة والعلم بأساليب تطبيقية وإكسابهم المهارات اللازمة لهذا، كذلك إكسابهم الاتجاهات والقيم وأساليب التفكير وأنماط السلوك المرغوبة، وهكذا اتسع مفهوم الثقافة.

3-2- مكونـــات الثقـــافـــة:

يذكر "رالف لينتون" أنه يمكن تقسيم محتوى الثقافة إلى ثلاثة مكونات أو عناصر هي: **عموميات، وخصوصيات، ومتغيرات أو بدائل** (ت.أ. مرعي وآخرون،2000،ص ص 156،158).

3-2-1- العمـــوميـــات:

وهي المكونات الثقافية التي يشترك فيها أفراد المجتمع الناضجين، وتشمل الأفكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك ومصطلحاته، واللغة التي يتكلمها ويكتبها الناس، وطرق وأنواع التحية بينهم، وأنواع المأكولات والملابس والمنازل، والأنماط الأساسية للعلاقات الإجتماعية، ونوع الولاء والطاعة والإحترام، والتوقعات السلوكية المتبادلة بين الصغار والكبار، وبين النساء والرجال، والقيم والإتجاهات الموجهة لسلوكهم.

وتشكل عموميات الثقافة أساسها العام الذي يميزها عن غيرها من الثقافات. لأنها تؤدي إلى وجود نمط مشترك من القيم والإتجاهات يتميز بها أفراد ثقافة ما عن أفراد ثقافة أخرى، بحيث يتمكن المتعرف على عموميات ثقافته تمييز الفرد الذي ينتمي إليها. وتؤدي هذه العموميات إلى وجود اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع تعمل على تماسك الجماعة ووحدة أهدافها، كما تعمل على إكسابها الشعور بالانتماء والتضامن والتعاون وتجنبها الصراع والتمزق، واشتراك الأفراد في هذه العموميات، وبصفة خاصة في الجوانب الفكرية والإيديولوجية، هو الأساس في اكتساب الأفراد روح الجماعة والعمل على أساسها.

3-2-2- الخـــصوصـــيات:

وهي عناصر الثقافة التي يشترك بها مجموعة معينة من أفراد المجتمع، بمعنى أنها العناصر التي تتحكم بسلوك أفراد معينين دون غيرهم، فهي العادات والتقاليد، والأنماط السلوكية المختلفة المتصلة بنشاطات اجتماعية حددها المجتمع لفئاته في تقسيمه للعمل بين الأفراد، وتنقسم الخصوصيات إلى:

أ- خصـــوصـــيات المهـــنـــة:

وهي التي تستلزم ممارستها خبرات ومهارات فنية ومصطلحات سلوكية خاصة دون اعتبار لأصحاب هذه المهارات من الأفراد، فهي ليست وقفا عليهم، بل تسمح بدخول أفراد الفئات الأخرى للعمل فيها، فالعمل الزراعي والصناعي والاشتغال بالطب والمحاماة والتدريس ليس قاصرا على فئة من الناس، بل مسموح به لمن يشاء من أفراد المجتمع.

ب- خصـــوصـــيات طبقيـــة:

وهي التي توجد بين أفراد طبقة اجتماعية معينة، ولكل واحدة من هذه الطبقات قيمها، ومصطلحات سلوكها، وآدابها، ومعاييرها الخاصة المنظمة لحياتها والمتحكمة في علاقاتها بغيرها من الطبقات.

3-2-3- المتغـــيـــرات أو البدائـــل:

هي العناصر التي لا تنتمي إلى العموميات فلا تكون مشتركة بين جميع الأفراد، ولا تنتمي إلى الخصوصيات فلا تكون مشتركة بين أفراد مهنة واحدة، أو طبقة اجتماعية واحدة، لكنها عناصر تظهر حديثة وتجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع وبذلك يمكن الإختيار من بينها.

وهي تشمل الأفكار، والعادات، وأنماط السلوك، وأساليب العمل، وطرق التفكير، كما أنها تتمثل في أنواع الإستجابات غير المألوفة بالنسبة للمواقف المعروفة وبمعنى آخر تمثل المتغيرات استجابات مختلفة لمواقف متشابهة، أو وسائل مختلفة لتحقيق أهداف متشابهة. وتتسم هذه المتغيرات أو البدائل بالاضطراب إلى أن تستقر على وضع تتحول فيه إلى الخصوصيات، أو إلى العموميات الثقافية، ذلك أنها تمثل العنصر النامي من الثقافة، فقد تكون وليدة حاجة، أو مشكلة، أو مقتبسة من ثقافة مجتمع آخر، أو نتيجة اتصال بين ثقافة المجتمع وثقافات أخرى، أو نتيجة غزو ثقافي من ثقافة قوية إلى أخرى ضعيفة، أو نتيجة إشعاع ثقافي من ثقافة متقدمة إلى أخرى نامية، وهي في كل من هذه الأوضاع تأتي بقدر بسيط ويمارسها بعض الأفراد إلى أن يكتب لها البقاء في الخصوصيات أو العموميات أو الإنزواء والإندثار.

3-3- <u>العـــلاقة بيـــن مكـــونـــات الثـــقافـــة والمنـــهج:</u>

من المعلوم أن للثقافة مكونات ثلاثة هي العموميات ويشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، والخصوصيات وتختص بها فئة معينة داخل المجتمع والمتغيرات وتتمثل في الاختراعات والاكتشافات والأفكار الجديدة، سواء النابعة من المجتمع أو المستوردة من المجتمعات أخرى. وينبغي أن تهتم المناهج بعموميات الثقافة حتى يكون هناك قدر مشترك من المعارف والاتجاهات والسلوكيات تكفل نوعا من التفاهم والتعاون بين أفراد المجتمع، وتنمي فيهم روح الجماعة والانتماء، وتساعد على تماسك المجتمع وتحقيق أهدافه.

ويرى فريق من المربين أن مناهج المرحلة الإبتدائية يجب أن تبنى بحيث يتحقق لكل تلميذ اكتساب العموميات، التي تتمثل في ذلك القدر المشترك من الثقافة والتي تتيح للتلميذ حدا أدنى من التفاعل والتكيف مع المجتمع، وذلك باعتبار هذه المرحلة هي التي يدخلها جميع النشء في عمر محدد والذي يتكون فيها الأساس لشخصية الفرد وعليه فإن محتوى المناهج في هذه المرحلة يجب أن يشتمل على اللغة القومية والدين والمواد الإجتماعية والعلوم وبعض فروع الرياضيات ومقرر في الفنون مثل الرسم والموسيقى وغيرها.

ويرى فريق آخر من المربين أن المناهج يجب أن تشتمل على قدر من المعلومات الأساسية، وتعمل على إكساب التلاميذ بعض المهارات والخبرات الفنية المناسبة للبيئات المختلفة، وتودع فيهم الاتجاهات والقيم، وأنماط السلوك المرغوبة التي تكفل لهم مواجهة الحياة والعمل في المجتمع، أو الإستمرار في الدراسة إذا ما رغبوا في ذلك، على أن تمتد فترة الإعداد إلى المرحلة الأساسية أيضا.

بينما يرى فريق ثالث أن العناية بعموميات الثقافة لا ينبغي أن تقتصر على مناهج المرحلة الأولى، بل إلى مناهج المراحل التالية، كالمرحلة الثانوية ومراحل التعليم العالي حيث يجب أن تقدم لطلابها الدراسات العامة بجانب الدراسات التخصصية التي تفي بالخصوصيات وتعمل على إشباع الحاجات الخاصة لكل تلميذ وتنمي ميوله ومواهبه وقدراته، حتى يستطيع بعد تخرجه أن يسهم في تقدم المجتمع بقدر ما تؤهله له إمكانياته، على أن يبدأ الإهتمام بتنمية مواهب وقدرات التلميذ والتعرف على ميوله وحاجاته من المرحلة الإبتدائية، وذلك تمهيدا لتوجيهه دراسيا ومهنيا على أساس علمي سليم (ح.أ الوكيل وآخرون، 1999، ص ص 96،97).

وعند التخطيط للمنهج يجب مراعاة التوازن بين الخبرات العامة التي يحتاج إليها كل فرد للتفاعل والتكيف مع المجتمع بصرف النظر عن تخصصه، كما يجب أن تتكامل الخبرات العامة فيما بينها وتتكامل أيضا مع خبرات الإعداد الخاص، حيث أن هناك علاقة وثيقة بين الثقافة العامة والإعداد الخاص، والمنهج هنا يجب النظر إليه كوحدة يتم فيها التفاعل بين خبرات الجانب العام والجانب الخاص، وبالإضافة إلى التوازن والتكامل هناك صفة لا تقل أهمية عنهما ألا وهي الشمول فسواء في الجانب العام أو الجانب الخاص يجب أن يكون هناك شمول في كل جانب منهما، لا تهمل نوعية معينة من الخبرات ويهتم

بنوعيات أخرى فالغاية في النهاية هو منهج تتكامل فيه الخبرات وتتوازن جوانب الإعداد فيه، وتكون شاملة حتى يمكن إعداد الفرد إعدادا متكاملا شاملا، ويكون هناك توازن بين ثقافته العامة ومجال تخصصه.

5- احتياجات المجتمع ومشكلاته:

نحن نعيش في عصر يتميز بالتغير الشامل السريع لجميع عناصر ثقافتنا، وفي أثناء التغيرات التي يمر بها مجتمعنا، تنشأ مشكلات تؤثر في حياة الأفراد في شتى الميادين: السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية، والمدرسة الحديثة تشعر بمسؤوليتها نحو الإسهام في حل مشكلات المجتمع، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان المنهج وثيق الصلة بمشكلات المجتمع، بل إلا إذا صار المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ هو المعمل الأكبر الذي يتعلم فيه ويمارس نشاطه.

ومن المعروف أن المجتمعات، وخاصة تلك التي تجتاز مراحل انتقال، تعاني من بعض المشكلات. وهذه المشكلات ليست جميعا على نمط واحد، بل يمكن تقسيمها إلى نوعين: (د.سرحان، 1991، ص 67).

- مشكلات موضوعية: تعتمد حلولها على الحقائق التي يكشف عنها العلم، مثل مشكلة مياه الشرب أو قلة الدخل القومي (مع الأخذ في الإعتبار أن إعطاء أولوية خاصة لبعض هذه المشكلات واختيار حلول معينة لها. من بين بدائل مختلفة، إنما يستند إلى اختيارات اجتماعية معينة).
- مشكلات جدلية: ناتجة عن الصراع بين القيم، وتتطلب نوعا من الأحكام تقوم على تفضيل بعض القيم على أخرى، وذلك مثل مشكلة تنظيم الأسرة، أو مشكلة الإختلاط بين الجنسين، أو مشكلة دور المرأة في المجتمع. فما دور المدرسة إزاء هذه المشكلات باعتبارها هيئة اجتماعية تخدم المجتمع، وبالتالي ما دور المنهج حياله؟ فهناك ثلاثة اتجاهات:(ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 35، 36).

1- يرى الاتجاه الأول منها أن المدرسة تعمل لوظيفة أساسية هي نقل التراث الثقافي والمحافظة على الأوضاع دون التعرض لما هو موجود في المجتمع من مشكلات أو قيم متصارعة، وهو على هذا الأساس لا يلقي مسؤولية الإسهام في تطوير المجتمع

على المدارس، وبذلك يتضمن منهجها مجرد تبسيط الثقافة وأنماط المهارات الأساسية ونقل المعارف والحقائق العلمية.

2- ويرى الإتجاه الثاني أن من واجب المدرسة عرض المشكلات الموجودة في المجتمع حتى يكون منهجها انعكاسا لجميع العناصر الثقافية للمجتمع مع وجوب أخذ دور محايد إزاءها وخاصة إذا تعرضت للمشكلات القيمية (أي التي تتناول القيم).

3- أما الإتجاه الثالث فيدعو إلى أن تأخذ للمدرسة دورا إيجابيا في حل المشكلات الموجودة في المجتمع (من خلال إعدادها لتلاميذها).

وبمناقشة هذه الاتجاهات الثلاثة نجد أن الإتجاه الأول يدعو إلى نقل التراث الثقافي والمحافظة عليه كوظيفة للمدرسة يسعى إلى تحقيق بعض الوظائف الأساسية للمدرسة إذ أنه يضمن استمرار المجتمع واكتساب التجانس الاجتماعي. ولكن يؤخذ على هذا الإتجاه أن المدرسة إذ تقصر عملها على هذه الوظيفة إنما تقف جامدة إزاء المشاكل التي يعاني منها المجتمع ولا تعمل على تطويره ورفع مستواه، فالمجتمع يحتاج إلى أفراد قادرين على التفكير السليم والإبداع والمشاركة، وهذا هو الدور الحقيقي الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في التقدم الاجتماعي.

أما الإتجاه الثاني الذي يكتفي بعرض المشكلات دون التعرض لحلولها وخاصة بالنسبة للمشاكل الجدلية المتصلة بالقيم، فهو يجعل المدرسة مجرد مرآة تعكس الأوضاع الإجتماعية دون أن تأخذ دورا إيجابيا في التطور الاجتماعي. ولكن بعض أنصار هذا الإتجاه يؤيدون موقف المدرسة الحيادي حيال المشكلات الإجتماعية (وخاصة القيمية منها) لقولهم أن المدرسة إذا تعرضت لحل المشكلات فليس لديها القوة لفرض الحلول، كما أنهم يعارضون بشدة إبداء الرأي في المشكلات الجدلية، إذ أن المدرسة بهذا تناصر فريقا من المجتمع على الفريق الآخر.

أما فيما يتعلق بالإتجاه الثالث فيتضح فيه وجوب أن تأخذ المدرسة دورا إيجابيا في حل المشكلات الموجودة في المجتمع، ولعل الدور الرئيسي للمدرسة هو خلق أفراد مبدعين واعين إيجابيين بالنسبة لمشكلات المجتمع، دون أن يشترط أن تتبنى المدرسة توجهات معينة إزاء القضايا الخلافية.

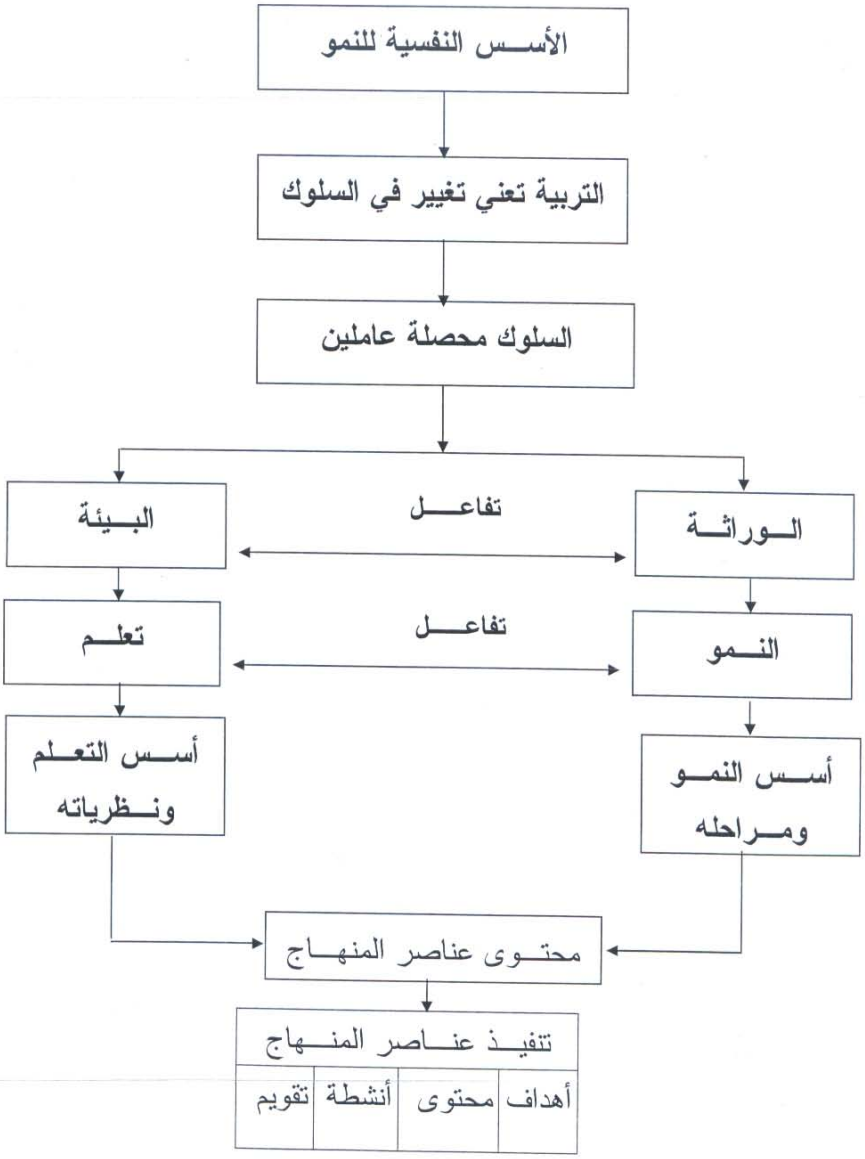
3-2- الأســس النــفسيــة للمــنهــج:

الأسس النفسية للمنهاج التربوي الحديث هي المبادىء النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه، ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو المتعلم الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في السلوك.

يقول علماء النفس التربوي: إن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة (وما ينتج عنها من نمو) مع البيئة (وما ينتج عنها من تعلم) يحدث السلوك الذي نرغب فيه في التعلم.

من هنا فلا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله، وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه. ويوضح الشكل (2) كيفية تأثير الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه. (ت.أ مرعي وآخرون، 2000، ص ص 145،146).

شكل (2): أثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهاج وتنفيذه



ولقد لوحظ أن هناك العديد من نظريات التعلم ونظريات النمو المعرفي والأخلاقي والدافعية ومهما كانت نوعية هذه النظريات أو غيرها من النظريات المتعلقة بالسلوك الإنساني والتي يفترض فيها أنها تساعد المعلم في أدائه للعمل إلا أنها في حقيقة الأمر لا تعتبر كافية في حد ذاتها للوفاء بهذا الغرض، إذ أنها لا تقدم للمعلم دليلا أو مرشدا لكيفية الممارسة في الميدان التعليمي، وللإفادة من أسس هذه النظريات ومفاهيمها وما تتضمنته من نماذج كان من الضروري توافر نظرية للتعلم تعد مرحلة وسط بين النظريات التي تعالج جوانب مختلفة من السلوك الإنساني وبين الواقع الميداني الذي يعمل فيه المعلم، ولذلك كان (برونر Bruner) و(جانيه Janet)، أكثر ارتباطا بهذه الفكرة ممن سبقوهم في مجال الدراسات والبحوث النفسية. (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص 140،139)

ولذلك فإننا سنحاول من خلال هذا الجزء أن نعالج بإيجاز النواحي الآتية:

1- المناهج ونظريات التعلم
2- المناهج ونظريات الدافعية.
3- المناهج ونظريات النمو المعرفي.
4- المناهج ونظريات التعليم.

3-2-1- النظـريات النفـسية والمـناهج:

1- المنـاهج ونظـريات التعـلم:

إن الهدف من عملية التربية ومن وسائلها المختلفة هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة. ويستلزم هذا التعديل تعلما. وقد أحيطت عملية التعلم بمفاهيم مختلفة، فيما يتعلق بطبيعتها وبكيفية حدوثها. (ر. ليبب وآخرون، 1993، ص 75).

ومن جهة أخرى فإن عمليات المناهج تحتاج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظروف التي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، ولذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة والتي تشملها ممارسات المعلم. إن ما نجده في معظم كتابات علم النفس تحت عنوان "نظريات التعلم" لا يقدم للمعلم توجيهات محددة تصلح للاستفادة منها أو العمل بمقتضاها في المواقف التعليمية، هذا يرجع بطبيعة الحال إلى التباين بين العمل في إطار نظرية من نظريات التعلم والعمل من أجل وضع خطة أو إرشادات أو

توجيهات للمعلم، كما أنه من بين الأسس والتقاليد العلمية أن تبحث النظرية العلمية في عدد كبير من الظاهرات باستخدام أقل عدد ممكن من القوانين، وإذا كانت النظرية العلمية على درجة كبيرة من التعقيد فإن النظرية في العلوم السلوكية تعد أكبر تعقيدا وذلك لتعلقها بالمشاعر الإنسانية وسلوك الإنسان، كما أن المعلمين ليسوا بحاجة إلى دراسة متعمقة لتلك النظريات ولكن ما يعنيهم في هذا المجال هو التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وكذا أوجه الإتفاق والتشابه بينهم، ولذلك فمن المتوقع ألا يجد المعلم ما يمكن أن يساعده على نحو مباشر في المواقف التعليمية. (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص 141،140).

وقد اختلفت الآراء حول عملية التعلم وكيفية حدوثها، فهناك من يرى بأن التعلم يتم عن طريق تكوين استجابات معينة بالنسبة لمثيرات معينة وهم أتباع نظرية التعلم الشرطي، وهناك من يرى أن التعلم يتم عن طريق المحاولة والخطأ، أما البعض الآخر فيرى أن التعلم يتم عن طريق إدراك العلاقات الموجودة في الموقف.

ويمكننا أن نصنف كل هذه النظريات إلى مفهومين رئيسيين لعملية التعلم: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص81،79).

أ- <u>المفهـــوم الآلـــي للتـــعلـــم</u>:

يرجع هذا المفهوم إلى عصر الثورة الصناعية حيث أثر ظهور الآلات الحديثة على تفكير الناس فيما يتعلق بتركيب وتنظيم المجتمع والكائن الإنساني، وبالتالي على عملية التعلم، فقد اعتبر المجتمع كآلة كبيرة، كما اعتبر الأفراد كآلة صغيرة تعمل داخل هذه الآلة الكبيرة، واعتبر الإنسان نتيجة لهذا الرأي مجرد تجمع لأجزاء معينة تعمل كآلة تبعا للقوانين الميكانيكية، وتتماشى نظرية المحاولة والخطأ والتعلم الشرطي مع هذا المفهوم.

ويعتمد المفهوم الآلي لعملية التعلم، سواء أطلق عليه التعلم بالمثير والاستجابة أو التعلم الشرطي أو التعلم بالمحاولة والخطأ أو علم النفس الترابطي، على افتراضات مشتركة فهو يفترض أن الكل يتكون من أجزاء وأن المتعلم يستجيب كمجموعة من الأجزاء وليس كوحدة متكاملة وأن التكرار والتدريب كافيان لإتمام التعلم.

وقد أثر هذا المفهوم لعملية التعلم في كثير من نواحي المنهج، فالاتجاه نحو تعليم الحروف أولا عند تعليم القراءة، وطريقة التدريب في تعليم المهارات بوجه عام تعتمد كلية على هذا المفهوم الآلي للتعلم، وقد كان من نتيجته ظهور بعض التطبيقات التربوية مثل الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية، والتعليم المبرمج، والتعليم القائم على الكفايات ...وهكذا.

ب- **المفهوم الحيوي للتعلم:**

إن المفاهيم الحديثة للتعلم هي امتداد للمنطق الحيوي الذي يتمثل في علم الفيزياء بنظرية النسبية، وفي علم الأحياء بفكرة الحاجة، وفي العلوم الإجتماعية بمفاهيم مثل ديناميكية الجماعات والتعاون الإختياري بين الجماعات في حل المشكلات المشتركة، ووفقا لوجهة النظر الحيوية لا يعتمد التغير الاجتماعي أو نمو الفرد ونضجه كلية على تأثير البيئة، فشخصية الفرد تنتج من خلال التفاعل مع البيئة، ولكن أحد العوامل في عملية التفاعل هذه هو قدرة الفرد على ابتكار الأفكار الجديدة. ولذلك لا يعد الفرد والبيئة وحدتان منفصلتان، بل وحدة وظيفية واحدة، ويعد التعلم وسيلة لتحسين سلوك الأفراد وبالتالي تحسين العلاقات الإنسانية، ولهذا فتفكير الإنسان وأفعاله عوامل في بناء أنماط السلوك وتوجيه التغيير الإجتماعي.

ووفقا لمفهوم التعلم الحيوي يعد التعلم عملية نمو بدلا من عملية إضافة، فهو نتيجة للنضج والتمييز أكثر مما هو نتيجة للتكرار، وهو يسير وفق نمط النمو للكائنات الحية وليس تبعا للقوانين التي تتعلق بالأجسام غير العضوية، فكما أن الجنين البشري يكون أولا كتلة غير متميزة ثم تظهر الأجزاء تدريجيا خلال عملية النضج والتمييز، كذلك الأمر بالنسبة للنمو العقلي فالمدركات الكلية تظهر أولا والأجزاء تكتسب معناها من خلال علاقتها بالكليات.

ولنظريات التعلم الحيوي مقتضياتها التربوية بالنسبة للمنهج فهي تؤكد دور العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم والإبداع في التعلم، ومع أنها لا تغفل أهمية اكتساب المهارات المفيدة إلا أنها تؤكد أن المهارات لا تكتسب عن طريق التدريب على الأجزاء المنفصلة بل عن طريق الربط بينها وبين أنواع النشاط ذات المعنى بحيث تتكامل معها.

ويبين الجدول الآتي مقارنة بين مفهوم التعلم الآلي ومفهوم التعلم الحيوي.

جـدول رقـم (1): مقـارنة بين مفهـوم التعـلم الآلي ومفهـوم التعلـم

مفهـوم التعلـم الآلـي	*مفهـوم التعلـم الحيـوي*
1- يسير السلوك الإنساني وفقا لنفس القوانين التي تسير عليها الآلات.	1- يسير السلوك الإنساني وفق نمط النمو للكائنات الحية.
2- التعلم عملية إضافة.	2- التعلم عملية نمو.
3- الأجزاء أولا.	3- الكليات أولا.
4- الأجزاء لها معنى وهي منفصلة.	4-الأجزاء لها معنى فقط لعلاقاتها بالكليات.
5- التعلم يتمثل في تكوين ارتباطات معينة في الجهاز العصبي.	5- التعلم يشمل الكائن الحي كله.
6- التعلم ينتج من التكرار.	6- التعلم نتيجة للنضج والتمييز.
7- يسير النمو العقلي وفقا لقوانين مختلفة عن تلك التي يسير عليها النمو الجسمي.	7- يسير النمو الجسمي والعقلي وفق لقوانين واحدة.
8- يستجيب المتعلم لمثير بسيط في البيئة.	8- يستجيب المتعلم لمجال من المثيرات.
9- تكتسب الحقائق والمهارات بالتدريب على الأجزاء المنفصلة.	9- تكتسب الحقائق والمهارات بربطها بأنواع من النشاطات ذات المعنى.

وبعد أن أوضحنا أهم الآراء فيما يتعلق بكيفية تعديل سلوك الإنسان، يجب الإشارة إلى أن هذه النتائج أمكن التوصل إليها – بصورة أساسية – من تجارب على حيوانات، وهي قد تفيد في فهم نواحي التعلم، إلا أننا يجب أن نحتاط كثيرا عندما نطبق قوانينها على السلوك الإنساني.

عموما يمكن تلخيص أهم مبادىء التعلم وعلاقتها بالمنهج في النقاط التالية: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 87، 88).

أ- يكون التعلم أكثر كفاية حينما يرتبط بأغراض ودوافع التلميـــذ:

إن النشاط الذي يقوم به التلميذ يكون ذا معنى عندما يرتبط بالدوافع الحقيقية، ومثل هذا النشاط يتيح الفرصة لاشتراك التلاميذ فيه، كما يتيح الفرصة لنمو صفات الابتكار والتوجيه الذاتي.

ودراسة رغبات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم تفيد في تنظيم الخبرات التي يمكن توفيرها لهم، إلا أننا يجب أن نوجه النظر إلى ما قد يقع فيه البعض من خطأ وهو أن رغبات التلميذ هي المحدد الوحيد لوسائل وأهداف المنهج، فبعض الأشياء يجب تعلمها لمجرد أنها لازمة للحياة فعلا. ولذلك فمن واجب المنهج توجيه التلاميذ نحو هذه الأشياء الهامة وعلى هذا يمكن اعتبار أغراض التلميذ وسيلة وليست غاية.

ب- الـــنمو والتعلم عمليتان مستمرتـــان:

ينمو الأطفال ويتعلمون قبل حضورهم إلى المدرسة، ولذلك ينبغي أن تراعي المدرسة، وخاصة الابتدائية، هذه الحقيقة في مناهجها، بحيث ترتبط بينها وبين ما سبق للطفل أن تعلمه. ويستمر الطفل بعد أن يلتحق بالمدرسة في التعلم من خارج المدرسة، مما يقتضي أن يربط المنهج بين حياة الطفل خارج المدرسة وداخلها.

ج- يختلف كل طفل عن الآخر في سرعة التعلم:

من المعروف أن هناك فروق فردية عديدة بين الأفراد، ومن أهم هذه الفروق التي ينبغي مراعاتها الفروق بين التلاميذ في سرعة التعلم، وعلى المدرسة أن تهتم بهذه الحقيقة فتوفر في مناهجها خبرات عديدة تلائم المستويات المختلفة للتلاميذ، بالإضافة إلى وجوب إعادة النظر في نظم الامتحان وطرق التدريس.

د- يتعلم التلاميذ عدة أشياء في وقت واحد:

لا يتعلم الفرد شيئا واحدا في الموقف الواحد، وقد يكون التعلم الذي يعد عرضيا بالنسبة لعمل أساسي على قدر من الأهمية لا يقل عن هذا العمل، فقد تكون الآثار الانفعالية الناتجة عن تعلم درس قراءة أهم من القراءة ذاتها، مما يتطلب النظر في طرق التدريس المتبعة بما يحقق أكبر قدر ممكن من العائد المتاح في المواقف التعليمية المختلفة.

ه- يكون تعلم التلاميذ أفضل إذا كان العمل ملائما لمستوى نضجهم:

من الصعب على الفرد أن يقوم بعمل لا يتناسب مع قواه، ولذا لا يجوز فرض خبرات على التلاميذ لا تناسب مستوى نضجهم، إذ أن فرضها يضر بصحتهم النفسية والجسمية والعقلية. ولذلك ينبغي عند وضع المنهج دراسة مستوى نضج التلاميذ بحيث لا يثقل المنهج بموضوعات ونواحي نشاط يمكن تأجيل دراستها.

و- يتعلم التلاميذ بطريقة أفضل من الخبرات المتصلة بالحياة:

إن أفضل المواقف التعليمية هي التي يشترك فيها التلاميذ تحت إشراف معلمهم في حل المشكلات، ولذلك فمن الأفضل أن تكون الخبرات التي يحتويها المنهج من ذلك النوع الذي يرتبط بحياة التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية.

2- <u>المناهج ونظريات الدافعية</u> (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص144، 147).

لا يزال مصطلح دافعية(Motivation) مجالا للبس والغموض، ومع ذلك فهي تشير إلى التوجيه الداخلي أو الخارجي، وتتضح هذه الفكرة في النظريات التي تصدت لدراسة هذه الظاهرة. فهناك ما يؤكد على أهمية الظروف أو العمليات الداخلية المتعلقة بذات الفرد والتي تجعله يسلك أو يستجيب على نحو أو آخر، وعلى الرغم من أن هناك من النظريات ما يتبنى أحد الاتجاهين والبعض الآخر يتبنى الاتجاه الآخر، إلا أن هذا التقسيم لا يعد أمرا نهائيا أو قاطعا وخاصة أن النظريات التي تمثل الإتجاهين تقوم على عوامل أو أسس بيولوجية بل أن معظمها يولي بعض الاهتمام أيضا إلى ما يجري من تفاعلات بين الظروف الخارجية والداخلية، أي تلك الظروف التي يرجع بعض منها إلى البيئة المحيطة والبعض الآخر إلى تكوين الفرد ذاته.

وتعد الحاجة جوهر نظريات الدافعية التي تدفع الفرد وتوجهه للبحث عن سبيل لخفض الحاجة واختزالها، ومن ثم تميل الأفعال أو الأساليب التي يستخدمها الفرد في سعيه إلى خفض الحاجة إلى التكرار في مواقف أخرى، أي أن الفرد يتعلم شيئا جديدا وهو كيفية اختزال الحاجة التي يشعر بها، ومع هذا فقد وجه النقد إلى هذا النموذج في تفسير التعلم حيث قيل: "أنه يعبر عن سلوك الحيوان الذي يختلف عن السلوك الإنساني وخاصة أنه ليس من اليسير أن نحدد حاجات الإنسان".

- وقد حاول "هل"(Hull) أن يضع نظاما للمعززات الثانوية التي يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الإجتماعية والتي تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية، ومع ذلك فإن هذا النظام عجز عن تفسير الكثير من الظواهر التي تتلو إشباع تلك الحجات.

- وقد رفض بيتر(Peter) الفكرة القائلة بأن الدافع يكمن وراء أي فعل أو سلوك يصدر عن الفرد، وهو يرى أن الكثير من مظاهر سلوك الفرد يمكن تفسيرها وفهمها من خلال المضمون الإجتماعي الذي ينتمي إليه ومن خلال أهدافه التي يرجو تحقيقها في هذا المضمون، وقد أفاد هذا الفكر في معرفة الأسباب الكامنة وراء سلوك معين في المواقف التعليمية، إلا أنه لم يقدم الإجابة عن التساؤل الذي يطرحه المعلمون والمتعلق بكيفية إثارة الدوافع أو دفع الأطفال لتعلم شيء ما.

- أما "سكينر" (Skinner) فقد نفذ معظم أعماله على الحيوانات الجائعة موجها معظم اهتماماته إلى بيان آثار عملية التعزيز على التعلم، إلا أنه لم يتعرض لما يجب تعزيزه وأسباب التعزيز، ومع هذا فقد كان للمبادئ التي توصل إليها التأثير الواضح على التعلم الإنساني، وقد استند في أعماله على الأعمال السابقة لـــ"ثورندايك" الذي أقر أن الأفعال أو الاستجابات التي يتلوها شعور بالسرور تكون أكثر قابلية للتكرار والعكس صحيح، وقد اختار "سكينر" في أعماله مواقف سلوكية لتجريب الآثار المترتبة على عملية التعزيز وخاصة في مجال الطيور وهو الأمر الذي لا يزال الكثيرون يرفضونه في مجال التعلم الإنساني، ومع ذلك فإن الشيء المؤكد هو أننا نعزز سلوك الآخرين وخاصة تلاميذنا بصفة مستمرة، بالإضافة فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ، ومن ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب فيه من الإستجابات وعدم تعزيز الإستجابات غير المرغوب فيها. ويرى سكينر أن استخدام التعزيز في عملية التعلم يحتاج بداية إلى اختيار نوع التعزيز الذي يمكن أن يناسب كل فرد ثم تحديد السلوك المراد تغييره على نحو دقيق ووضع مستوى التكرارات المطلوبة لهذا السلوك، واستخدام نوع التعزيز المختار فور ظهور السلوك المطلوب، كما يرى أنه ليس من الضروري أن تتم عملية التعزيز في حالة تكرار ظهور الاستجابة المطلوبة وإنما يكفي التعزيز في أول حالات ظهورها فقط، كما أكدت دراساته أن الاختلاف في نظم التعزيز يؤدي إلى استجابات متباينة، وهو يقصد بنظم التعزيز ثبات الفترة الزمنية التي تسبق عملية التعزيز أو تغيرها كما يقصد عدد التعزيزات التي

يحصل عليها الفرد سواء كانت بمعدل ثابت أو بمعدل متغير، والمعلم كمصدر للتعزيز ليس هو المصدر الوحيد، فقد يعزز التلاميذ سلوكهم ذاتيا بدافع اهتمامهم بالمادة الدراسية أو بدافع مقارنة أفكارهم ومفاهيمهم بالمادة الدراسية التي يتيحها المنهج الدراسي.

- وإذا كان "سكينر" قد أولى معظم الاهتمام لمسألة التعزيز الخارجي نجد أن أصحاب اتجاه علم النفس الإنساني قد أولوا معظم اهتمامهم إلى التعزيز الذاتي حيث يقوم الفرد بتعزيز ذاته، أي تعزيز الأداء الذي يصل إليه ويسلك بمقتضاه مستغلا إمكانياته الخاصة التي يمتلكها، وهم يرون أن الفرد في هذه الحالة ليس بحاجة إلى تعزيزات خارجية أو نظام للثواب والعقاب.

ولقد كان هذا الاتجاه الإنساني في علم النفس التربوي بمثابة رد الفعل للاتجاه السلوكي الذي ظل مسيطرا على الميدان حتى الستينات، وكذا رد الفعل لنتائج التجارب التي أجريت على الحيوانات ومحاولة تعميمها على التعلم الإنساني، وقد تبنى هذا الاتجاه "ماسلو" (Maslow) و"شوتز" (Shutz) و"روجرز" (Rogers) وغيرهم، إلا أن "ماسلو" يعتبر أكثرهم تميزا، إذ أنه حاول في فكره أن ينحو نحوا عمليا وتطبيقيا، كما كان اهتمامه موجها إلى الإنسان، ومع ذلك فلم يغفل الحيوان، أي أنه حاول أن يصل بين الجانبين للنظر في مسألة الدوافع الكامنة وراء السلوك الحيواني والإنساني، ومن ثم نجد "ماسلو" قد قدم نظاما مقترحا للحاجات كما يبينه الشكل (3).

الشكـــل (3): هـــــرم ماســـلو للحاجـــات

- ويشير "ماسلو" في معالجته لهذا النظام إلى أن الإنسان يسعى إلى إشباع هذه الحاجات في المستوى الأدنى قبل المستوى الأعلى، وحينما يشبع الإنسان هذه الحاجات يصبح متميزا بالصفة الإنسانية، وعلى الرغم من بعض النقد الذي وجه إلى هذا النظام وخاصة فيما يتعلق بإغفاله لبعض الحاجات الأساسية والمتعلقة بالجانب الديني إلا أنه يعد مفيدا في مجال المناهج، حيث يجب التأكد بداية من أن الفرد أتيحت له فرص إشباع تلك الحاجات قبل البدء في النظر إلى المستويات البعدية والتي يمكن أن يصل إليها الفرد.

- ويرى "روجرز" أن الفرد يوجد في المواقف التعليمية بكليته، أي أنه يتعامل مع تلك المواقف انطلاقا من النواحي المعرفية والانفعالية المتكونة لديه، وأنه هو الذي يبادر بإعمال الفكر في اتجاه أو آخر وعند مستوى أو آخر، كما يرى أن هذه المواقف تؤثر في السلوك بدرجات مختلفة، كما قد يكون لها تأثيرها في اتجاهات الفرد وربما في شخصيته، كما أن تلك المواقف تكون موضع تقويم من جانب الفرد إذ أنه ينظر إليها من زاوية تساعده على التعرف على مدى ملاءمتها لما يشعر به من حاجات، كما قد ينظر إليها من حيث مدى

كفايتها لتعليمه ما يود تعلمه، أو من حيث كفايتها لاستجلاء الغموض المحيط بخبراته السابقة.

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

3-المنهج ونظريات النمو المعرفي:

المدرسة النفسية المعرفية يقول بها الفلاسفة العقليون الذين يرون أن العقل أداة التعلم الأولى وهم والجشطلتيون ينظرون إلى العقل على أنه يتكون من مجموعة من البنى العقلية، وينزعون إلى افتراض وجود عدد من الحقائق المجردة التي تبرهن على ذاتها بذاتها، وأن لكل شيء جوهرا، ويحدث التعلم من وجهة نظر الجشطلتيين بالإستبصار، وفجأة وطبقا لقوانين تعليمة مثل: قانون التقارب الذي يشير إلى أن عناصر المجال الإدراكي المعين تنزع إلى التجمع مع بعضها طبقا لاقترابها وتجاورها، وقانون التشابه الذي يشير إلى أن عناصر المجال الإدراكي المتشابهة من حيث بعض المظاهر كالشكل واللون والحجم تنزع إلى التجمع، أي كلما ازداد التشابه بين عنصرين في مجال إدراكي معين ازداد احتمال إدراكهما ككل موحد.

أما التعلم من وجهة نظر المعرفيين فيحدث بطرق متعددة، بالتفكير الاستقرائي من المعلومات إلى المفاهيم والمبادىء والتعميمات، كما تقول "**هيلدا تابا**"، أو باكتشاف المفاهيم كما يقول "**برونر**" أو بالتطور العقلي كما يقول "**بياجيه**"، ويركز المعرفيون على العمليات العقلية العليا وعلى تكوين المفاهيم واكتسابها، ويرون أن البنى العقلية ما هي إلا مقدرات عقلية وليست مجموعة من المعلومات. (ت.أ، مرعي وآخرون، 2000، ص 147).

ولقد كان لنظريات النمو المعرفي انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، ولقد جاء المتخصصون في مجال المناهج إلى تلك النظريات من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم وكذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية، ولقد زاد إقبال المشتغلين بمجال المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت

دراسات عديدة في مجال طبيعة المتعلم وإمكانياته وطبيعة عمليات التفكير (أ.ح، اللقاني، 1995، ص 148).

ولذلك سنحاول فيما يلي أن نعرض في إيجاز أهم ملامح فكر "**بياجيه**" **(Piaget)** و "برونر" (Bruner) وانعكاسات كل منهما على عمليات المنهج كفكرين اختصا بعملية النمو المعرفي: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص70).

أ- **نـــظريـــة "بيـــاجيـــه" (Piaget)**

وتتقسم فيها مراحل النمو المعرفي إلى المراحل الرئيسية الآتية:

- مرحلة الإحساس والحركة (من الميلاد إلى سنة ونصف تقريبا)
- مرحلة ما قبل العمليات (من حوالي سنة ونصف إلى 7 سنوات).
- مرحلة العمليات المحسوسة (من 7 إلى 11 سنة تقريبا).
- مرحلة العمليات الشكلية (12 إلى 15 سنة تقريبا).

تنتهي مرحلة الإحساس و الحركة عادة بتعلم الطفل أن يمشي وأن يتكلم، حيث يتعلم الطفل خلال هذه المرحلة التنسيق بين إحساسه وحركته و الربط بين الرموز اللفظية (الكلمات) و الأشياء التي تدل عليها. ولا يدرك الطفل وجود الأشياء التي تبعد عن نظره بوجه عام.

وفي مرحلة ما قبل العمليات يتصل النمو المعرفي للطفل إلى حد كبير بالمدركات الظاهرية في بيئته، وخاصة في بدايات هذه المرحلة، ولا يستطيع أن يحتفظ في عقله بأكثر من جانب واحد مما يراه في وقت معين، كما يبدو أن الأطفال لا يستطيعون خلال هذه المرحلة أن يتمكنوا من عكس العمليات التي قاموا برؤيتها للتو عقليا (وهناك تفسيرات مختلفة لذلك ترجع هذه الظاهرة إلى الذاكرة أكثر من التفكير اللامنطقي.

وتلخص "إنج" (Maggie Ing) أهم ما يميز مرحلة العمليات المحسوسة عند "بياجيه" في عملية الحفظ باعتبارها جوهرية للتفكير في هذه المرحلة (يدرك الطفل أن 3+4+1 هي نفسها 1+4+3 أو متتابعة أخرى من الأعداد).

ويرى "بياجيه" أن حفظ الخصائص المختلفة ينشأ في أوقات مختلفة خلال هذه المرحلة (المادة ثم الوزن ثم الحجم)، ويبدأ الطفل بصورة متزايدة يأخذ في اعتباره عدّة أوصاف

للشيء الذي يراه، وخلال هذه المرحلة يقوم الطفل بعمليات التصنيف. ولكن تفكير الطفل يظل مقتصرا على الأشياء والخبرات الملموسة.

أما مرحلة العمليات الشكلية، فيستطيع الطفل فيها الجدل المنطقي وفرض الفروض فيما يتعلق بأمور مجرّدة دون الحاجة إلى وجود الدليل المادي ودون اللجوء إلى طريقة المحاولة والخطأ كما كان يحدث من قبل.

ب- نـظريـة "بـرونـر" (Bruner):

اعتمد "برونر" في فكره على ما قدمه "بياجيه"، وإن كان "برونر" أكثر مرونة في نظرته إلى مراحل تطور التفكير والتي عرضها في ثلاث صور وأشكال: (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص151، 152).

- المرحلة التي يسود فيها الإدراك الذاتي للماديات.
- المرحلة التي يسود فيها التخيل.
- المرحلة التي تسود فيها الرمزية.

وهو يشير إلى أن وصول الفرد إلى مستوى هذه المستويات إنما يعتمد على مستوى النضج الذي يصل إليه وشخصيته ونوع العمل الذي يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها. حتى إذا ما وصل الفرد إلى مستوى متقدم من النضج فنجد أنه يمتلك هذه الصور أو النماذج الثلاثة.

ويرى "بروبر" أن مراحل النمو المعرفي تستقر لدى الفرد وتصبح عمليات ذاتية شأنها في ذلك شأن الكثير من الأمور التي تفرضها الثقافة التي يعيشها الفرد، ولقد أثار "بروبر" في فكره ثلاث قضايا أساسية هي: نمو المتشابهات- نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة- عملية التثبيت كأساس للتفكير.

- وهو يقصد في القضية الأولى الإشارة إلى أن الطفل في سنوات حياته الأولى يستطيع أن يصل إلى الأشياء المتشابهة والتي تنتمي إلى قسم أو مجموع معين يستطيع أن يعبر عنها بلغته وإن كان لا يستطيع أن يترجم ما يقوله إلى أفعال مناسبة، أما بالنسبة لمسألة نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة فيقصد "برونر" أن الطفل ربما لا يرى إلا جانبا واحدا لمشكلة ما في السنوات الأولى ولكنه يستطيع أن يرى جوانب أخرى فيما بعد، حتى يصل إلى مرحلة يكون فيها قادرا على تحليل المعلومات المتاحة وهو الأمر الذي يرتبط بنموه من الناحية

اللغوية، أما عملية التثبيت للتفكير فيرى "برونر" أن الفرد حينما يكون عليه أن يفعل شيئا وأن يستجيب استجابة لفظية يكون قادرا على استخدام ما سبق له اختزانه أو الاحتفاظ به من سلوك ومعارف.

– ولقد كان لفكر "برونر" انعكاساته على المناهج، وخاصة أنه قام بالتأكد من صحة فروضه في مجال الرياضيات ومجال العلوم الإنسانية، على أنه لم يكن من بين أهدافه الخوض في محتوى دراسي معين وتلقينه للفرد وإنما كان هدفه الرئيسي هو تنمية الناحية المعرفية وما تشمله من قوى لدى الفرد، إذ أنه آمن بأهمية هذا الأمر وجدواه كسبيل لثقة الفرد في مهاراته المعرفية وتقديره للفكر الإنساني وإعطاء نماذج عملية يستطيع الفرد من خلالها أن يحلل الإطار الإجتماعي الذي يعيش فيه، وإنما الإحساس بالاحترام نحو قدرات الإنسان وأن العقل الإنساني قادر على التطوير، ولذلك فإن "برونر" كان أكثر اهتماما بالبحث في سبل وضمانات الإسراع بالنمو المعرفي للفرد، الأمر الذي جعل منه صاحب فكر مختلف عن الكثيرين الذين يرون تعليم مادة أو مهارة معينة في سن أو مرحلة دون غيرها، وهو إن كان يرى ضرورة الإهتمام بداية بالعمليات والمهارات المعرفية وبناء الاتجاهات فإنه لا يقصد التقليل من قيمة الحقائق أو المعلومات وإنما يقصد أن تكون خاضعة في تحديدها واختيارها لمدى فعاليتها وجدواها بالنسبة لتحقيق الهدف الأساسي وهو تحقيق النمو المعرفي للفرد.

وبالرغم من تأثر الكثير من مشروعات المناهج بفكر "برونر" إلا أن النقد الأساسي الذي وجه إليه هو أنه اهتم بالنمو المعرفي على حساب النمو الانفعالي، ومع ذلك فإن الشيء المؤكد هو أن "برونر" استطاع بفكره في مجال النمو المعرفي أن يقدم إسهاما جيدا في تطوير المناهج.

4- المناهج ونظريات التعليم: (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص 152، 157).

– "برونر": على الرغم من أن برونر كان له فكره المميز في مجال نظريات النمو المعرفي، إلا أن الكثيرين يعتبرونه فضلا عن ذلك صاحب نظرية للتعليم، وهذا يعني أنه وإن كان قد بحث قضايا ومسائل متعلقة بمراحل النمو المعرفي وما تتضمنه من عمليات مختلفة إلا أنه حاول أيضا أن يعبر عن هذا الحكم في صورة تطبيقية يمكن الإفادة منها في الكثير من عمليات المنهج، وخاصة ما يتعلق منها بتنفيذه على المستوى المدرسي، ولذلك يلاحظ أن فكر "برونر" قد عرض في جانب منه عند معالجة موضوع المناهج ونظريات النمو المعرفي، أما

الجانب الخاص بالنواحي التعليمية فسيتم عرضه في هذا المجال، وقد أشار "برونر" في شأن النظرية التعليمية إلى أنها يجب أن تتضمن تحديدا واضحا للخبرات والظروف التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة في بدء حياته التعليمية، ومع ذلك يمكن القول أن هذا الأمر يعد هاما وحيويا حتى بالنسبة للمتعلم في أي مستوى تعليمي، ومن ثم فإن الحاجة ماسة إلى دراسة الظروف الإجتماعية التي يعيشها الفرد وكذلك كافة المؤثرات ذات التأثير الواضح على خبراته ومفاهيمه وقيمه واتجاهاته.

ويشير "برونر" أيضا إلى مسألة أخرى وهي متعلقة ببنى المعرفة (Structure) فيؤكد دور النظرية التعليمية في تحديد البناء الأمثل للمعرفة والذي يمكن للفرد أن يتعلمه، وهذا يعني أن هذا البناء الأمثل يجب أن يناسب المرحلة العمرية للفرد وقدراته وخبراته السابقة. بل ويؤكد أيضا على أهمية توافر بدائل من البنى التي يمكن استخدامها مع مجموعات من التلاميذ يتباينون في خبراتهم وقدراتهم، ولا يقصد "برونر" بمسألة البنى هذه مجرد محتوى أي محتوى–من المعارف، ولكن ما يقصده بنية من المادة العلمية تظهر فيها نظم المعرفة المختلفة لتيسر التعلم وتساعد الفرد على إعمال الفكر وإثراء المعرفة ونظمها وتطبيق ما سبق له تعلمه.

ويهتم "برونر" أيضا بمسألة "التتابع" فيشير إلى أن النظرية التعليمية يجب أن تضمن تحديدا واضحا لأفعال نظم التتابع التي يجب إتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه، وتعد هذه العملية من العوامل الأساسية التي تساعد الفرد على الانتقال من مرحلة الإدراك الذاتي للماديات إلى مرحلة التخيل ثم إلى مرحلة الرمزية، أما المسألة الأخيرة التي اهتم بها "برونر" فهي خاصة بعملية التعزيز فيؤكد على أن النظرية التعليمية يجب أن تشتمل على تحديد لطبيعة المعززات وتوقيتها في أثناء عملية التدريس، وأنه لابد من إحلال المعززات الداخلية بدلا من المعززات الخارجية وإن كان لم يشر إلى الوقت المناسب لعملية الإحلال هذه.

ويشير "برونر" أيضا إلى أنه إذا ما استخدمت المعرفة بفعالية فإن ذلك يؤدي إلى مساعدة المتعلم في التعلم عن طريق حل المشكلات، ولقد تأثرت المناهج الدراسية بهذه الفكرة، وقد تمثل هذا في اشتراك خبراء المادة الدراسية مع السيكولوجيين والمعلمين في عمليات المنهج ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولقد صاحب هذا الأمر رفض فكرة المنهج الوحيد والذي يحتوي نظاما وحيدا في تتابع معارفه، كما ظهرت الدعوة لتباين أشكال

النشاطات التي يقوم بها التلاميذ، ومن ثم أصبح المنهج الدراسي يحتوي العديد من القنوات التي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق أهدافه، وبالتالي يسلك كل متعلم الطريق الذي يناسبه من حيث طبيعته وإمكانياته وخبراته السابقة، هذا كما أن المنهج الدراسي أصبح خاضعا لعملية تقويم شاملة تبدأ من مرحلة ما قبل التعلم، بمعنى أن المنهج في صورته الأولية يكون خاضعا للتجريب الميداني وملاحظات الخبراء فضلا عما يجري من عمليات تقويمية مستمرة في كافة مراحل تنفيذه.

- "**جانيه**": بالنسبة لـــ"جانيه" فلم يقدم الكثير بالنسبة للمعرفة سوى ما ذكره عن تصنيفاتها في ضوء نتائج العملية التعليمية المتوقعة، كما أنه كان أكثر ميلا إلى التسليم بمحتوى المناهج الدراسية من المعرفة، ولقد كان مهتما بصفة أساسية ببيان السبل التي يستطيع المعلم استخدامها في عملية التدريس ومواضع مشاركته للتلاميذ مما يساعد على تنمية "قوى التعلم" التي يمنك أن تؤدي إلى تعلم تال وانتقال أثر تعلم المبادىء والمهارات من موقف إلى آخر

وهو يرى أن المعرفة تتدفق خلال البنى المعرفية التي يفترض وجودها في النظام العصبي للمتعلم ثم تميز بعلامات ويبدأ الإدراك الأولي ثم تبدأ مرحلة التذكر قريبة المدى، وإذا ما تم تذكرها تدخل في مجال الذاكرة بعيدة المدى حيث تخرج وتسترجع حينما تدعو الحاجة إلى ذلك، وتمر المعارف من هاتين المرحلتين إلى ما يطلق عليه مولد الاستجابات الذي يقوم بعملية تنشيط لسلوك معين، ويشير "جانيه" إلى أن هناك أيضا ناحيتين تؤثران في درجة تنشيط مسار تدفق المعارف وتعديلها هما التوقعات وما يمكن أن يطلق عليه ضابط تنفيذ الاستجابة، ويعد الإختلاف في الدافعية والمعاني الشخصية لمدخلات الموقف التعليمي أمثلة لما يعنيه "جانيه" بالتوقعات، أما ما يعنيه بضابط تنفيذ الاستجابة فهو مختلف المهارات المعرفية لدى الفرد واللازمة لمسألة إعطاء رموز للمعارف القادمة إلى المتعلم وكذا عملية استرجاع المعارف التي سبق له تعلمها.

وقد أشار"جانيه" إلى أن تتابع مراحل التعليم يعتمد على المستوى السابق الذي وصل إلى المتعلم، ويلاحظ أن الفكر الذي قدمه "جانيه" يمثل ركيزة أساسية يمكن الإستناد إليها حين النظر في نوعية المواقف التعليمية التي تجدر إتاحتها للمتعلم كسبيل لتحسين نوعية التعلم وتحقيق نموه المعرفي إلى أقصى درجة ممكنة، ولا شك أن لهذا الأمر أهمية بالغة وخاصة

في مجال تخطيط المناهج الدراسية وتشكيل ما تحتوي من الخبرات وتوجيه عملية التدريس وتعرف حصيلة الجهد المبذول في هذا المجال سواء من جانب المعلم أو المتعلم.

رابعا: مكونات المنهج الدراسي:

إن مفهوم المنهاج الذي نتبناه رباعي العناصر أو المكونات (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) وهذه العناصر مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر بها، وكل عنصر من هذه العناصر يشكل نظاما فرعيا من ضمن النظام الكلي وفي هذا الجزء النظري من دراستنا سوف نتعرف على مختلف هذه المكونات كما تظهر بالترتيب حيث سنستهلها بالأهداف.

4-1- الأهداف:

إن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ثم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من تحقيق هذه الأهداف، وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، فالتربية كمجال تسعى في النهاية لإعداد الأفراد إعدادا متكاملا للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم، ولكل مجتمع أهداف تحددها الفلسفة التي يعتنقها، وبالتالي تختلف الأهداف من مجتمع لآخر باختلاف الفلسفة التي تسوده؛ فأهداف المجتمع الاشتراكي مثلا تختلف عن أهداف المجتمع الرأسمالي وإذا كان لكل هدف الوسيلة المناسبة التي تعمل بأسلوب علمي لكي يتحقق الهدف فإنه يجب أن تكون للوسيلة أهداف تعمل بمقتضاها وتنسق مع الهدف الرئيسي.

فللمجتمع أهداف ووسيلة تحقيقها هي التربية، وعليه فإنه من المنطقي أن تشتق أهداف التربية من أهداف المجتمع وتتسق معها، ووسيلة التربية في تحقيق أهدافها هي المدرسة بمراحلها الثلاثة وبالتالي فإن أهداف المراحل الدراسية يجب أن يكون مصدرها أهداف التربية ويجب أن تتسق معها؛ والمنهج هو وسيلة المدرسة في تحقيق أهدافها وهذا يستلزم أن تكون أهداف المنهج نابعة من أهداف المدرسة وتتسق معها وعليه فإن تحديد أهداف المنهج يتم في ضوء أهداف المدرسة، وهذه تحددها أهداف التربية التي تشتق من أهداف المجتمع.
وسوف نتعرض فيما يلي إلى كل هذه العناصر، لكن لابد أن نتناول في البداية مفهوم الأهداف (ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص 103).

4-1-1- تعريـــــف الأهداف:

* **تعريف السويدي والخليلي، (1997):** "الأهداف نتاجات تعلمية مخططة على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل تلبي احتياجاته، وفي ضوء التعريف السائد للتربية بأنها عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين، فقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم، ومن التغيرات التي يراد إحداثها في سلوك المتعلمين مثلا إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات أو تنمية مفاهيم معينة لديهم أو استبصار أو تقدير أو نحو ذلك". (ت.أ، مرعي وآخرون، 2000، ص70).

* **تعريف الحيلة (1999):** يعرف الهدف بأنه "وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية".

- يربط هذا التعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التغير، ويوجه التغير إلى السلوك، والأخير يلاحظ ويقاس ويقوّم، ولتحقيق الهدف لابد أن يمر المتعلم بخبرة ما وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعلمية أي يمر بها المتعلم نفسه.

- وما دام الهدف هو وصف متوقع لسلوك فلا بد أن تكون له مصادر اشتقاق، وتختلف مصادر الاشتقاق باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف التربوية العامة فهي تشتق من السياسة التربوية وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وفي الحالتين تكون هذه الفلسفة هي الإطار الفكري الذي ينظم السلوك ويوجهه ويدفعه، وتشتق الفلسفة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية ومن احتياجاته الاجتماعية.

وسنتعرض فيما يلي إلى مصادر اشتقاق الأهداف التربوية.

4-1-2- مصـــادر اشتقـــاق الأهداف التربويـــة:

1- الـــفلسفة التربويـــة للمجتمـــع:

ويقصد بالفلسفة التربوية في مجتمع ما وجهات النظر السائدة، والتي تتسم بالاتساق والتكامل فيما يتعلق بعدد من القضايا الأساسية الخاصة بالتربية. ومن أمثلة هذه القضايا: العلاقة بين التربية والتنمية الشاملة، الصورة المثالية للإنسان من حيث سلوكه وعلاقاته بالمؤسسات المختلفة وحقوقه وواجباته، دور التربية في التغير الاجتماعي، العلاقة بين الفرد والمجتمع والبيئة، المعرفة، النظرة إلى الطبيعة الإنسانية والنمو الإنساني، الوظيفة الاجتماعية للمعرفة، العلاقة بين جوانب السلوك المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية) (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص127).

وتعتبر فلسفة المجتمع هي أول المصادر أو بالأحرى مصادر اشتقاق الأهداف، فلكل مجتمع المبادىء التي تقوم عليها فلسفته، وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، وعلى ذلك فهو يحتاج إلى أفراد بمواصفات معينة للعمل على تحقيق أهدافه، والمجتمع يتوقع من التربية أن تخلق أفراد لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه، وبالتالي فإن الدراسة التحليلية لفلسفة المجتمع وحاجاته وتركيبه من بيئات متعددة، واتجاهات أفراده، ونمط الحياة فيه. والأساليب التكنولوجية المستخدمة، وعدد ساعات العمل، وغير ذلك تعتبر من مصادر اشتقاق الأهداف. (ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص104).

2- الـــنظرة إلى الطبيعة الإنسانيـــة:

إن النظرة إلى الإنسان من حيث محركات سلوكه، وإمكانية إنماء وتعديل هذا السلوك والوسائل المؤدية إلى ذلك، والفروق بين الأفراد وأسبابها...إلخ، تعد من العوامل الأساسية التي تؤثر في تحديد الأهداف التعليمية.

ولنضرب مثالا يوضح ذلك: إذا افترضنا أن وجهة النظر السائدة أن الوراثة هي المحدد الأساسي لذكاء الإنسان واستعداداته وقدراته وسلوكه، فإننا منذ البداية سنفترض أننا لا نستطيع تعديل سلوك التلاميذ إلا في حدود ضيقة للغاية، إذ أنه قد حكم على فرد أن ينمو في حدود معينة لا يمكن أن يتجاوزها مهما قدمنا له من تعلم وبالتالي فقد ينصرف اهتمامنا بصورة رئيسية إلى تصنيف التلاميذ وإصدار أحكام عليهم أكثر من محاولة تعديل سلوكهم

وإنماء قدراتهم...إلخ. ولا شك أن موقفنا سيختلف كلية إذا انطلقنا من التسليم بأن البيئة هي العامل الرئيسي في إنماء السلوك الإنساني وتحديده، إذ سنسعى إلى توفير الشروط التي تؤدي إلى إنماء الإنسان وتعديل سلوكه على النحو الذي نرغب فيه..وهكذا، ومن الطبيعي أن الأهداف التعليمية ستختلف في كلتا الحالتين وفقا لتصوراتنا عن الطبيعة الإنسانية. (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص128،27).

إذن فإن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم نفسها تعتبر مصدرا لاشتقاق الأهداف فواضعو المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة. (ح.أ، الوكيل وآخرون 1999، ص ص105،104).

3- نوع المؤسسات التعليمية أو المرحلة التعليمية:

إذا كانت العوامل السابق الحديث عنها تؤثر في تحديد أهداف مناهج التعليم في مجتمع ما، إلا أن نوع المؤسسة التعليمية أو المرحلة التعليمية هي العامل المباشر المؤثر في تنوع واختلاف هذه الأهداف بين مراحل النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة، وينتج هذا التنوع والاختلاف أبعاد متعددة من أهمها: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص130،129)

أ- نوع المتعلمين ومراحل نموهم: فهناك فروقا بين الأفراد الصغار والكبار، وسكان الحضر والريف والبدو، والعاديين والمعوقين، وجميعها تؤثر في خبراتهم السابقة وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما ينبغي أن ينعكس في أهداف تعلمهم.

ب- موقع المدرسة أو المؤسسة من السلم التعليمي: فهناك فروقا بين التعليم العام والتعليم المهني والتعليم الجامعي في الأغراض التي أنشىء من أجل تحقيقها، كما أن هناك فروقا داخل السلم التعليمي لكل من هذه الأنواع من حيث المتوقع ونوع المتعلمين مثل الفرق بين مدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم الثانوي ومراكز التدريب المهني والمعاهد التكنولوجية، وما لم نعي وظيفة المؤسسة التعليمية الذي يوضع لها المنهج لن نستطيع تحقيق هذه الوظيفة.

ج- الإمكانات الزمانية والبشرية والمادية: الإمكانات الزمانية والبشرية والمادية يقصد بها أن تحديد أهداف واقعية وممكنة التحقيق لأي مؤسسة تعليمية يتوقف إلى حد بعيد على مدة

التعليم، وعلى الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة، ولكن ينبغي أن نشير هنا إلى أن مثل هذه الإمكانات يجب ألا تحول دون سعي المربين نحو مواجهة التحدي الدائم لهم نحو مزيد من الفاعلية والارتفاع بمستوى الأهداف.

4- المتخصصون في المادة الدراسية:

سبق أن ذكرنا أن التربية تتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، وأن أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية، وبالتالي فإن المتخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في تخصصه، بحيث تسهم بدورهما في وضع الأهداف التربوية.

وهناك عوامل تؤثر على اختيار الأهداف، وهي: (ح.أ، الوكيل وآخرون، 105،1999)

أ- التصور الفلسفي للغرض من العملية التعليمية في المجتمع.

ب- الغرض العام من العملية التعليمية في ضوء الحاجة إليها.

ج- متطلبات العمل أو الدراسة المستقبلية للمتعلم بعد دراسته الحالية.

د- طبيعة المجال الدراسي.

ه- متطلبات النمو المتكامل للمتعلم.

و- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

4-1-3- شـــروط صياغة أهـــداف التدريس: (ك.ح كوجك، 1997،ص ص150، 155).

الـــشرط الأول:

أن يصف الهدف سلوك المتعلم ولا يصف سلوك المدرس أو عنوان الدرس أو النشاط الذي سيجري في الحصة، وبذلك يتحول التركيز في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ومن خطوات التعلم إلى نتائجه، وهذا يوضح هدف العملية التعليمية وييسر القيام بعملية التقييم.

إن هدف التدريس هو تهيئة البيئة للتلميذ لكي يتعلم، والتعلم هو تكوين سلوك أو تغيير في سلوك المتعلم، ولهذا نسمي أهداف التدريس بالأهداف السلوكية، فالهدف السلوكي إذن هو وصف لما ينوي المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله، أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو أنشطة تعليمية يهيؤها لهم، أي أنه وصف لما ينتظر من التلاميذ أن يتمكنوا من فعله كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الدرس.

الـــشرط الثـــاني:

لابد أن يكون السلوك الموصوف في الهدف سلوكا ظاهرا واضحا، حتى يمكن للمدرس أن يتحقق من حدوثه فعلا. ولا شك أن وضوح السلوك المطلوب يساعد المدرس على اختيار وتهيئة أنسب الخبرات والأنشطة التعليمية وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد التلاميذ على بلوغ وتحقيق الهدف.

إن المراد توضيحه هنا هو أن كتابة الأهداف التدريسية في صيغة سلوكية ظاهرة تؤدي إلى مستوى جيد من التدريس، وإلى تحديد وتوجيه الأنشطة التعليمية وكذلك إلى طريقة وأسلوب أكثر صدقا وفاعلية في تقييم التلاميذ.

الـــشرط الثالث:

أن يكون هدف التدريس محددا بدقة بحيث يمكن قياسه، وهذا الشرط يفيد عند تقييم التلميذ، فيمكن التعرف على الطالب الممتاز الذي حقق كل الهدف وذلك الذي حقق جزءا منه فقط وبأي قدر ولأي مدى.

فهذا الشرط يهتم بتحديد معايير الأداء بوصف مستوى الإجادة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم في سلوكه لكي يكون مقبولا.

4-1-4- مستويـــات الأهـــداف:

للأهداف مستويات مختلفة، فقد تكون أهداف عامة بعيدة المدى كأهداف المجتمع، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية، وقد تكون أهدافا خاصة ذات مدى قصير كأهداف المنهج ومواده الدراسية وسوف نوضح هذه المستويات وفقا لما يلي:

هناك ثلاث مستويات للأهداف يمكن ترتيبها كالآتي: (ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص ص105، 111)

أ- **الغـــايـــات:** وهي أهداف عريضة وعامة وبعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة وتندرج تحتها أهداف المجتمع.

ب- **المـــرامـــي:** وهي أهداف أقل عمومية من الغايات ومداها أقصر من مدى الغايات وتندرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

ج- الأهداف السلوكية: وهي عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الإنتهاء من دراسة برنامج معين وتندرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

وتحديد مستوى الهدف يتم بدلالة عاملين، الأول هو الزمن اللازم للوصول إلى الهدف، والثاني هو مدى العمومية، فكلما كان الهدف عريضا وعاما ويأخذ زمنا طويلا في تحقيقه فإنه يقع في المستوى الأول وهو الغايات، وكلما أصبح الهدف أقل في العمومية والزمن اللازم لتحقيقه رفع في المستوى الثاني وهو مستوى الأغراض وهكذا.

وتحديد الأهداف بوضوح وبطريقة سلوكية يساعد في بناء المنهج واختيار خبراته التعليمية.

- ويمكن تقسيم الأهداف أيضا إلى المستويات التالية: (ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص ص105، 111)

1- أهداف المجتمع:

أهداف المجتمع تعتبر بمثابة الدليل في توجيه عملية التخطيط للمنهج، فروح المنهج وجوهر محتواه وطرق تدريسه وأنشطته تنبع من جوهر فلسفة المجتمع وأهدافه، فالشكل العام للمنهج وما يحتويه من خبرات تعليمية تسوده الديمقراطية يختلف عنها في مجتمع تسوده الديكتاتورية.

وأهداف المجتمع عادة ما تصاغ في عبارات وصفية عامة تمثل أهدافا عريضة بعيدة المدى، يسعى المجتمع إلى بلوغها عن طريق تربية أفراد بأساليب وطرق معينة، وبالتالي فهي تعتبر المصدر المباشر التي تشتق التربية منه أهدافها.

2- أهداف التربية:

في مجتمع تسوده الديمقراطية كفلسفة نجد التربية فيه تهدف إلى ما يلي:

1- إعداد الفرد إعدادا متكاملا من النواحي النفسية والجسمية، والروحية، والجمالية، فلا تقتصر التربية فقط على المرحلة الإلزامية، بل تمتد لتأخذ مفهوما أكثر شمولا يتضمن الآتي:

أ/- إتاحة فرص متكافئة لجميع الأفراد للحصول على قدر مشترك أساسي من التعليم، ويتبع بمرحلة يتنوع فيها التعليم في ضوء الفروق الفردية بين الأفراد في قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم التي تظهر فيما بعد.

ب/- ضمان التوازن في الخدمات التربوية وغيرها من الخدمات والفرص والإمكانات المادية بين الريف والحضر، ومراعاة المساواة في مستويات المدارس في هذه المناطق.

ج/- العناية بالتعليم العام والتعليم المهني، لإزالة الفوارق في التعليم، وكذلك العناية بالموهوبين والمعوقين في كل من التعليم العام والمهني.

2- تنمية الاتجاهات نحو احترام العمل اليدوي والتعاون وتقدير الإنتاج وتهيئة الظروف المناسبة والإمكانات لاشتراك التلاميذ في عملية الإنتاج وذلك عن طريق جعل التعليم إنتاجيا.

3- إعداد التلاميذ للتغير الحادث في العالم وذلك عن طريق مواكبة التقدم بالإستفادة من تجارب الدول المتقدمة، وتدريب التلاميذ على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتزويدهم بأهم التطورات التي تحدث في العلم، وإكسابهم أنماط التفكير العلمي والقدرة على التعلم الذاتي.

4- تحقيق التبادل الثقافي للوصول إلى التفاهم المتبادل و تحقيق السلام العالمي.

5- الاهتمام بخدمة البيئات المحلية، وإعفاء أولويات للمجتمعات المستخدمة والأراضي المحررة ونلاحظ هنا مدى العمومية في صياغة هذه الأهداف، كما نلاحظ أنها بعيدة المدى، وعليه فان أهداف التربية تساعد في وضع الخطوط العريضة لأهداف المراحل التعليمية.

3- أهداف المراحل التعليمية:

تتخذ التربية من المدرسة وسيلة لتحقيق أهدافها، وبالتالي فإن الأهداف العامة لمراحل التعليم بأنواعه تشتق من أهداف التربية وتتسق معها، وإذا نظرنا لكل من أهداف المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية نجد أنها تتكامل فيما بينها إلى الشمول الذي يغطي أهداف التربية التي ذكرناها، غير أنه قد تركز المرحلة الابتدائية على بعض الأهداف وتعطيها أهمية أكثر من الأهداف الأخرى، هكذا الحال بالنسبة لكل من المرحلتين المتوسطة والثانوية وهذا بالطبع في ضوء عوامل كثيرة منها وظيفة التعليم في كل مرحلة، والخصائص النفسية للمتعلم كالميول والحاجات والقدرات العقلية وغيرها، وكذلك الجسمية وطبيعة المواد التي تدرس؛ وأهداف كل مرحلة من المراحل التعليمية تعتبر أقل في العمومية والمدى من أهداف التربية، وقد رأينا أن أهداف المجتمع هي المصدر الذي تشتق منه أهداف التربية وهذه تعتبر المنبع لأهداف المراحل التعليمية، وكل من هذه الأهداف يساعد في وضع الخطوط العريضة لأهداف المنهج أثناء عملية التخطيط التي تستبق عملية بناء المنهج.

4- أهداف المنهج:

تتخذ المدرسة من المنهج وسيلة لتحقيق أهدافها وترسم أهداف المدرسة الصورة العامة لأهداف المنهج، غير أن طبيعة محتوى المنهج تؤثر في التركيز على نوعية الأهداف، فمنهج الرياضيات يركز على أهداف المجال الإدراكي في حين يركز منهج التربية الرياضية على أهداف المجال الحركي، بينما يركز منهج الفنون على أهداف المجال الإنفعالي والوجداني، هذا بالطبع إلى جانب احتواء كل منهج على أهداف المجالين الآخرين، وأهداف المناهج تتكامل في النهاية وتهدف مشتملة إلى النمو الشامل المتكامل لشخصية المتعلم.

وأهداف المنهج يجب أن تكون محددة بدقة ووضوح وتصاغ في عبارات تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه في جانب من جوانب نمو شخصية المتعلم بعد دراسته للمنهج ومروره بخبراته، لذا يسعى واضعو المنهج إلى صياغة الأهداف بدقة وبأسلوب إجرائي، والغرض من ذلك هو التمكن من استخدامها كأساس لاختيار محتوى الخبرات التعليمية وطرق التدريس المناسبة ولاستخدامها في تقويم مدى مناسبتها، وكذلك لتزويد المتعلم بمحك يساعده على التقويم الذاتي أثناء دراسته للمنهج، وقد كانت الصورة التقليدية لصياغة الأهداف تتم عن طريق عبارات عامة تتضمن ألفاظا غامضة غير متفق على مضمونها أو تحتمل أكثر من معنى أو مستوى (مثال: يدرك أهمية أو يعرف أو يتذوق...) وبذلك كانت لا تحقق أغراض تحديد الهدف المشار إليه.

أما الصورة الحديثة لصياغة الأهداف فتقوم على أساس أن الصفات الإنسانية للفرد يمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة سلوكه، وأن هذا السلوك قابل للتحليل إلى مكوناته من أعمال وآداءات، وأن هذه قابلة للملاحظة والقياس؛ وإن كان الغرض من دراسة المنهج هو إحداث تغير في سلوك المتعلم فإن تحديد الأهداف يعني وصف التغير المطلوب حدوثه كما يتمثل في السلوك النهائي للمتعلم، وهذا يساعد على تجسيد الغرض من دراسة المنهج، وبالتالي يصبح للأهداف صورة متماثلة في ذهن القائمين على العملية التعليمية، وهذه الصياغة لأهداف المنهج تسمى بالصيغة الإجرائية، وهذه الأخيرة تتطلب ما يلي: (ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص111).

1- تحديد وتعريف السلوك النهائي للمتعلم الذي يدل على أنه قد نجح في الوصول إلى الهدف.

2- تحليل هذا السلوك إلى سلسلة من الأداءات التي يمكن ملاحظتها وقياسها.

3- وصف كل أداء بفعل سلوكي واضح لا يحتمل أكثر من معنى (مثل: يقيس، يتذكر، يرسم، يكتب، يقارن...).
4- صياغة الهدف بحيث يحتوي على الفعل السلوكي والحد الأدنى لأداء المتعلم.
5- أن يكتب الهدف في صورة فعل مضارع مسبوق بأن.

ونورد فيما يلي بعض الأمثلة للصياغة الإجرائية للهدف:
1- أن يحل التلميذ خمس مسائل على نظرية الفئات حلا صحيحا من سبع مسائل معطاة.
2- أن يقرأ التلميذ عشرة سطور من النص المعطى دون خطأ نحوي.
3- أن يقارن التلميذ في ثلاث نقاط بين حاجات مرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة.
4- أن يذكر التلميذ نص قانون معين كما ورد في الكتاب المدرسي.

ونلاحظ هنا مدى دقة الأهداف ووضوحها، كما نلاحظ مدتها حيث أنها الفترة الزمنية لتحقيق الهدف في الفترة اللازمة لدراسة المنهج أو أحد أجزائه، وهذا ما يميز الأهداف هنا عن الأهداف التربوية أو أهداف المدرسة؛ وصياغة الأهداف بهذا الأسلوب لها أكبر الأثر على عملية بناء المنهج إذ على أساسها يمكن اختيار الموضوعات التي يجب أن يتضمنها محتوى المنهج والطرق المستخدمة في التدريس والخبرات التعليمية أيضا.

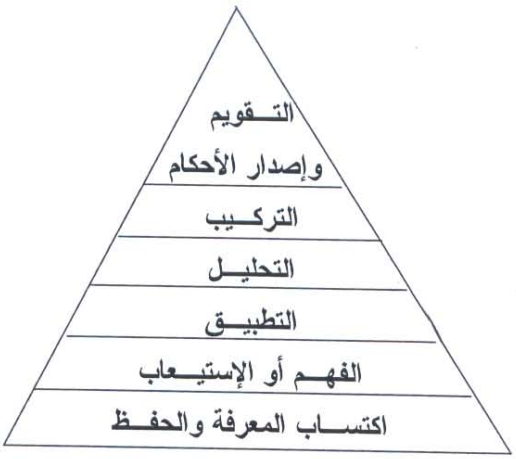
4-1-5- تصنيف الأهداف:

هناك عدة محاولات لتصنيف الأهداف التعليمية على أساس نتائج التعلم، واستخدام أسس التصنيف (Taxonomy) كأساس مشترك لتعريف الأهداف التعليمية ووضع حدود لها يقلل من احتمالات غموضها ويزيد من الثقة في اتخاذ القرارات بشأن هذه الأهداف؛ واستخدام هذه الأسس يعتبر وسيلة تزيد من فهم تتابع وتنظيم النمو الحادث في شخصية المتعلم، وهذا الفهم يساعد على تعريف المخرجات المتوقعة للموقف التعليمي ومستوياتها المطلوبة، وبالإضافة إلى هذا فإن هذه الأسس يمكن استخدامها للحكم على مستويات التعليم في النظام التعليمي عن طريق تصنيف أهدافه في مستويات مرتبة ترتيبا تصاعديا، وسنحاول فيما يلي استعراض أهم التصنيفات في هذا المجال. (ت.أ، مرعي وآخرون، 2000،ص72).

1- تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي:

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي إلى "بلوم" ورفاقه عام 1956، ولقد تم هذا التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات (الشكل رقم 4)

الشكـــل (4): تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية في المجال المعرفي



ويعد تصنيف "بلوم" وزملائه من أشهر التصنيفات وأكثرها قابلية للتطبيق في مجال تخطيط المناهج، ويعتمد هذا التصنيف على أربعة مبادىء رئيسية: أن يعكس الطرق التي يحدد بها المعلمون الأغراض التعليمية، أن يكون متسقا مع فهمنا الحالي للظواهر النفسية، أن يكون متطور منطقيا ومتسق داخليا، وأن يكون تدرج الأهداف لا يقابل تدرجا في القيم (قيمة هذه الأهداف) (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص 112).

ويتضمن هذا التصنيف ستة مستويات معرفية، نوجزها فيما يلي: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 131، 133).

1- المعرفـــة:

استرجاع أو التعرف على عناصر معينة في المادة الدراسية، وقد تكون المعلومات التي يتناولها الفرد في إطار هذا المستوى أشياء محددة (مصطلحات، حقائق)، أو طرق وأساليب معالجة أشياء محددة (أساليب متبعة، توجهات، تتابعات، تصنيفات، مستويات، معايير، عموميات)، أو تجريدات في المجال (مبادىء، تعميمات، نظريات، بنى).

2- **الفهـــم:** ويشمل على المستويات الفرعية التالية:

أ/-**الترجمة:** التعبير عن المفهوم المعلوم أو الرسالة المعلومة بألفاظ مختلفة أو بدلالة نوع آخر من الرموز.

ب/-**التفسير:** حيث يتجاوز التلميذ التعرف على الأجزاء المنفصلة بالموضوع ويرى العلاقات فيما بين هذه الأجزاء.

ج/-**الإستكمال:(التقدير التنبؤي):** حيث يتوقع أن يتجاوز المستقبل لرسالة معينة المعنى الحرفي لها، وأن يضع استنتاجات حول النتائج التي تتضمنها أو أن يوسع الأبعاد المتعلقة بالزمن أو العينة أو الموضوع بصورة قائمة على إدراك واضح.

3- **التطبـــيق:**

استخدام المجردات في مواقف معينة أو في مواقف محسوسة، وقد تكون المجردات في صورة أفكار عامة أو قواعد لإجراء العمليات أو طرق عامة كما قد تكون مبادىء فنية أو أفكار أو نظريات يجب أن يتم تذكرها أو تطبيقها.

4- **التحليـــل:**

ويتضمن تقسيم الموضوع إلى الأجزاء أو العناصر المكونة له بحيث يتضح التدرج النسبي للأفكار و(أو) يتم التعبير عن العلاقات بين الأفكار بصورة صريحة، ومن الممكن تحليل العناصر أو العلاقات أو المبادىء التنظيمية.

5- **التركيـــب:**

ويعني تجميع العناصر والأجزاء معا لتشكيل الكل، ويتضمن ذلك الترتيب والدمج بالطريقة التي تكون نموذجا لبنية لم تكن واضحة من قبل.

6- **التقويـــم:**

ويتمثل في إصدار أحكام حول قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطرق، المادة... إلخ، وقد تكون هذه الأحكام بدلالة شواهد داخلية (الدقة المنطقية والاتساق)، أو معايير خارجية (المقارنة بمستويات أو قواعد معينة... وهكذا).

2- تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي (المهاري):

يعود تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي إلى "كيلر" وزميلاه عام 1970، ولقد تم هذا التصنيف بأربع فئات يوضحها الشكل رقم (5) (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 74).

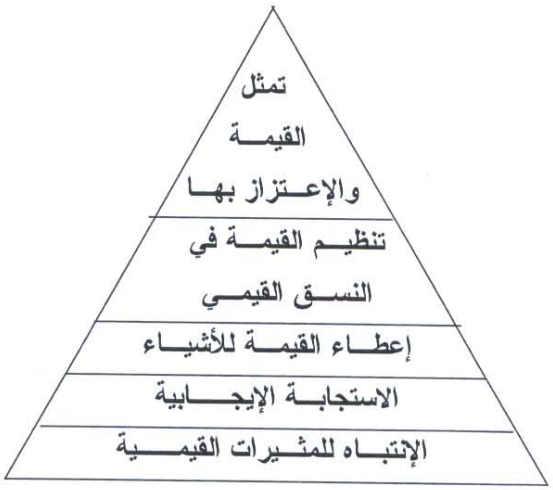
الشكـــل (5): تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي

نلاحظ أن التصنيف لم يكن هرميا, وهذا يعني أن كل فئة من فئات التصنيف ليس متطلبا لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد، لقد اشتمل التصنيف على ثلاثة أنواع من النتاجات التعليمية الأدائية بدون لفظ وبلفظ وبالحركة، ولقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة وهذا يعني أنها متداخلة فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرفق معها حركات غير لفظية أو كلاما لفظيا، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر هذا التعلم معه إلى الكبر. (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص 134).

3- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني:

صنف **"كراثوول"** ورفاقه الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني إلى خمسة مستويات ورتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل(6) (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 73).

الشكـــل (6): تصنيف "كراتول" للأهداف التربوية في المجال الوجداني



يقصد بالأهداف في المجال الإنفعالي أو العاطفي تلك الأهداف التي تعنى بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات وكذلك بتكوين الاتجاهات والميول والقيم، وتندرج مستويات الأهداف في هذا المجال كمثيلاتها في المجالين السابقين من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

وقد قامت مجموعة من التربويين وعلماء النفس وعلى رأسهم **"دافيد كراثوول"** David Krathwool بتحديد المستويات الوجدانية، وكان ذلك عام 1964 (ك.ح.كوبك، 1997، ص 165).

وتتلخص المستويات الوجدانية في هذا المجال فيما يلي: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 133، 135).

1- القبول (الاستقبال):

الحساسية نحو وجود ظواهر أو مثيرات معينة مما يعني الرغبة لاستقبالها أو الإصغاء إليها ويمكن تصنيف هذا المستوى إلى ثلاثة مستويات فرعية: الوعي، الرغبة في الاستقبال، الإصغاء المنظم أو المختار.

2- الاستجابة:

حيث يتجاوز السلوك هنا مجرد الإلتفات للظاهرة، ويتضمن حضورا إيجابيا وعمل شيء يتعلق بالظاهرة أو يدور حولها، وتتضمن المستويات الفرعية لهذا المستوى: الإقتناع بالإستجابة، الرغبة في الاستجابة، الرضا في الاستجابة.

3- إعطاء قيمة (تقدير قيمة):

وتتضمن إدراك الظواهر باعتبار أن لها قيمة، وبالتالي الكشف عن الإتساق في السلوك المتعلق بهذه الظواهر، ويكون الفرد بذلك مدفوعا بالسلوك نحو قيم محددة، والمستويات الفرعية لهذا المستوى هي: قبول قيمة، وتفضيل قيمة، الالتزام.

4- التنظيم:

في حالة المواقف التي يمكن أن يوجد فيها أكثر من قيمة ذات صلة فإن هناك ضرورة لتنظيم القيم في نظام معين وتحديد العلاقات فيما بينها وبناء القيم السائدة والشاملة، وتتضمن المستويات الفرعية لهذا المستوى: وضع تصور عن قيمة، وبناء نظام للقيم.

5- التخصيص بواسطة قيمة أو قيمة مركبة (الاتصاف بقيمة أو بمركب قيمي أو تجسيده):

حيث تأخذ القيم التي أخذت مكانها في المدرج القيمي للفرد في التنظيم في إطار نوع من النظام الداخلي المتسق والذي ينظم سلوك الفرد كي يتكيف للسلوك على هذا النحو؛ والمستويات الفرعية لهذا المستوى هي: المجموعة المعممة، والتخصيص.

ويتصف هذا التصنيف بالطابع المجرد والعام، ويمكن اعتبار الأهداف المعرفة في إطار هذا التصنيف بأنها تقع تقريبا في منتصف الطريق بين الأهداف العريضة والعامة جدا للتربية، وبين تلك الأهداف المحددة التي تقدم التوجيه اللازم لنمو الخبرات التعليمية خطوة بخطوة.

- وقد حاول "دولاندشير"« De Lansheere » عام 1982 التوصل إلى مبدأ أسهل لتصنيف الجوانب الوجدانية بصورة سلوكية مستندا إلى علم النفس النمو، وقد اقترح مستويين

رئيسيين: أن يستجيب الفرد لمثيرات خارجية، وأن يتخذ الفرد مبادرات، ويمكن أن يصنف المستوى الأول إلى المستويات الفرعية التالية: أن يستقبل الفرد، أن يستقبل الفرد ويستجيب للمثير، أن يستقبل الفرد ويتخذ موقفا (بالموافقة أو الرفض).

ومن الصعوبات الهامة المتصلة بالمجال الوجداني عدم الدقة في المفاهيم، التداخل بين المجالات المعرفية والوجدانية، والتحيز الثقافي (حيث أن الثقافة الغربية مازالت تنحو نحو اعتبار المشاعر أكثر أجزاء الشخصية غموضا أو سرية)، وتجاهل العمليات المتعلقة بالتعلم الوجداني، وضحالة أدوات التقويم في هذا المجال. (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص 135).

4-2- المحتـــوى:

4-2-1- تعـــريف المحتوى:

المحتوى أحد عناصر المنهاج وأولها تأثيرا بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنتظم بعد في حل معرفي معين مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف والأساليب والتقويم وبالتالي فالمحتوى أوسع من المعرفة.

وبالنسبة للمعرفة المنظمة فلها عدة مستويات: أوسعها ويطلق عليه المجال أو الحقل ومن أمثلة المجالات أو الحقول: مجال أو حقل العلوم الطبيعية، ومجال أو حقل العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وينقسم المجال أو الحقل إلى عدد من المواد الدراسية مثل الفلسفة وعلم الاجتماع والجغرافيا والتاريخ وعلم السكان، وكلها مواد في مجال العلوم الاجتماعية، وتظهر المادة الدراسية الواحدة على شكل وحدات كبرى، وتنقسم الوحدة الواحدة إلى عدد من الموضوعات. والموضوع هو أصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصفية. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 79).

ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية.

4-1-2- اختيار المحتـــوى:

إن اختيار المحتوى لا يعتبر عملية سهلة، فالمادة تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع عدة محاور رئيسية وأخرى فرعية وهذه تتضمن معارف ومفاهيم وحقائق، ويواجه واضع المنهج بمشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة من بين كم هائل من المعرفة، ولذا فإن عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات مرتبة هي: (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص ص 122، 125).

1- اختيار الموضوعات الرئيسية:

وتعتبر هذه الخطوة هي أول مهمة في عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف، أي على مدى ترجمة هذه الموضوعات للأهداف الموضوعية، كما يجب أن تمثل الموضوعات المختارة عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنها من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، ومن المرونة بحيث تسمح باحتواء أفكار جديدة دون ضرورة لإضافة أجزاء معرفية قد تضخم من حجم هذه الموضوعات وبالتالي تصبح غير مناسبة لما خصص لها من وقت.

2- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:

إن اختيار الموضوعات وأبعادها لا يعد كافيا لوضع المحتوى، بل يجب اختيار ثم تحديد الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إلماما كاملا.

ويمكن اختيار الأفكار الرئيسية لكل موضوع عن طريق تحديد هذه الأفكار ووضعها في قائمة تعرض على خبراء المادة لاختيار أكثرها أهمية وصدقا ودلالة لكل موضوع من الموضوعات التي تم اختيارها؛ واختيار الأفكار الرئيسية للموضوع وتمركزها حول محور معين يساعد على اختيار المعلومات والمفاهيم المناسبة، مما يعطي نظرة ذات معنى ودلالة للموضوع، وكذلك ييسر عملية ربط موضوعات المحتوى وتكاملها في كل متسق، ولا تعتبر

عملية اختيار الأفكار الرئيسية للموضوعات قد انتهت إلا بعد اختبارها تجريبيا في المواقف التعليمية وتعديلها وذلك في ضوء الاعتبارات التي تم على أساسها هذا الاختيار.

3- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية:

تبدأ عملية اختيار المادة الخاصة بكل فكرة رئيسية وذلك بعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع، وهذا يمكن أن يتم عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية، والعينة الموضوعة للمادة يجب أن تكون مثالا صادقا يعبر عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا، وعادة ما نجد أن هناك أكثر من عينة من المادة تفي بهذه الشروط وفي مثل هذه الحالة فإنه يجب اختيار عينة المادة التي ترتبط بأكبر عدد ممكن من الأهداف، وتفي أكثر بحاجات البيئة المحلية وتتماشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من العينات الأخرى من المادة، كذلك تراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم؛ كما أن الإمكانات المادية المتاحة لدراسة عينة المادة تعتبر أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة، وعادة ما يستعان برأي خبير في المادة وخبير في التربية لتقرير أي من عينات المادة يمكن اختيارها بحيث تفي بالشروط المذكورة.

4-2-3- معايير اختيار المحتوى:

هناك اتجاهان في اختيار المحتوى هما: (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص ص 82، 83).

أ- اختيار أي مجال أو أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع: وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف.

ب- اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمنهاج: وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة، أي أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة للتدارس بشأن ما يجب اختياره من معارف، أي أن المعنيين بالمناهج يختارون ما يرون أنه متصل بالأهداف ويضعون في اعتبارهم علاقة ما تم اختياره بمكونات المنهاج الأخرى، ويمكن أن تتمثل هذه العملية بشبكة ذات علاقات متبادلة تبدأ بأهداف المنهاج وتنتهي بدليل المعلم، وبين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المنهاج تكون مواضيع اهتمام العاملين في اختيار محتوى المنهاج.

لذا عند اختيارنا للمحتوى لابد أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:

- صدق المحتوى: والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين.
- الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- التوازن: ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعملي والتطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع,
- مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.
- مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع,

4-2-4- تنظيم المحتوى: (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص 125)

إن اختيارنا للمحتوى وفقا للمعايير التي ذكرناها لا يعني أننا قد بنينا محتوى نستطيع تدريسه ويتمكن التلاميذ من تعلمه لكن يلزم الأمر أن نتناول هذا المحتوى بالتنظيم، فالموضوعات الرئيسية والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم بحيث تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المألوف إلى غير المألوف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أو من البسيط إلى المركب إلى الأكثر ترتيبا حتى تيسر عملية تعلم التلاميذ، كما أن الأفكار المحورية تحتاج في تنظيمها إلى تتابع بحيث نتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية إدراكية للتلاميذ إلى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث التلاميذ على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجيا بتقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع، وهذا بالطبع ينعكس على المادة الخاصة التي نستخدمها في هذه الأفكار المحورية، ويراعي أيضا أن عملية التنظيم تساعد التلاميذ على تحصيل المفاهيم المجردة وتنمي من قدراتهم على حل المشكلات ومهاراتهم في تحليل المعلومات والكشف عنها. وإتباعنا لهذا الأسلوب في التنظيم قد يساعد على حل قضية التوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي. ففي أغلب الأحوال يكون التنظيم المنطقي وفقا لطبيعة المادة وعادة ما تفرض طبيعة المادة أن يبدأ بالمعلوم ثم نتدرج إلى المجهول أو أن نبدأ من البسيط إلى المركب أو من المحسوس إلى المجرد وهكذا، وهذا لا يتعارض مع

التنظيم السيكولوجي إذا ما راعينا أثناء التدرج مستوى التلاميذ وخلفيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها.

4-3- الأنشطـــة:

4-3-1- الـــمقصود بالأنشطة:

تمثل الأنشطة عنصرا رئيسيا من عناصر المنهاج ويقصد بها الجهد العقلي الذي يبذله المتعلم (أو المعلم) من أجل بلوغ هدف ما. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص ص87، 88).

ويشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، وبذلك قد يكون النشاط تعليميا إذا قام به المعلم، وقد يكون تعلميا إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية والأنشطة التعلمية كأنشطة منفردة، بل كأنشطة تعليمية تعلمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم أو أساليب تعليم أو أنماط تعليم.

وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك وتختار أيضا في ضوء المحتوى ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة.

4-3-2- محددات النشاط المدرسي:

1- فلسفـــة الـــمنهج:

لما كان كل منهج مدرسي تسانده فلسفة معينة فإن هذا يعني أن نوع تلك الفلسفة يحدد كم النشاط ونوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كل الثقل أو معظمه للمادة العلمية فهذا يؤدي في الغالب إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، أما إذا كانت تعطي كل الثقل أو معظمه للمتعلم فهذا يؤدي إلى ظهور أنشطة متنوعة على تلك الخريطة.

أما إذا كانت المناهج الدراسية تستند إلى خليط من هذا وذاك وغيره سنلاحظ تضاربا واضحا سواء في تخطيط المناهج أو تنفيذها. (أ.ح.اللقاني، 1995، ص ص 261، 262)

ويرتبط بمسألة فلسفة المنهج وعلاقتها بكم النشاط ونوعه مسألة أخرى هي نموذج المنهج، فالنموذج الذي يبني المنهج هو ترجمة للفلسفة التي يقوم عليها ولذلك فإن الفلسفة

إذا احتوت على فكر يساند فكرة النشاط سيتضح ذلك بصورة في النموذج مما يجعل الأمر سهلا بالنسبة لمخططي المناهج ومنفذيها.

2- نمط الإشـــراف الســـائد:

يعمل المعلم عادة من خلال سلطات إشرافية من مدير ومفتش إلى غير ذلك، وكل هؤلاء يؤثرون في اتجاه عمل المعلم ونوعيته، فإذا كانت فلسفة المنهج تفضل النشاط وتترجم هذا في نموذجه ومقرراته وكتبه المدرسية، فإن المعلم سيعجز بلا شك على تنفيذ ما يراه مناسبا من الأنشطة إذا ما وجد اتجاها مضادا من أي من تلك السلطات أو منها مجتمعة، والمعنى الذي يقصد بيانه هنا هو أن المسألة عبارة عن نسيج واحد متصل، ولا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصره ودون تكامل بين كل المشاركين والمعينين بتنفيذه.

3- اتجـــاه الـــمعلم:

وترتبط هذه النقطة بالنقطة السابقة، فالمعلم من حيث كونه منفذا للمنهج يستطيع أن يحقق أهدافه كلها ويستطيع أن يحقق البعض منها ويستطيع إهمالها كلية وكذلك يستطيع أن يخطط الأنشطة مع تلاميذه كما يستطيع أن يحرمهم تماما من تلك الفرص، والعامل الذي يحكم هذا الأمر هم اتجاه المعلم نحو النشاط المدرسي، فإذا كان لديه اتجاها سلبيا نحو هذا الأمر فلن يجدي معه أي شيء حتى إذا كانت السلطات التربوية الأخرى تؤيد ذلك وتسعى إلى تنفيذه، ولذلك يمكن القول أننا إذا كنا نسعى في تربية الأبناء إلى بنائهم من الداخل فإننا في حاجة أيضا إلى بناء المعلم من الداخل بحيث يكون من ضمن ذلك البناء الداخلي تكوين اتجاه إيجابي نحو النشاط المدرسي وتخطيطه وتنفيذه.

4- عمـــلية التقـــويـــم:

يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط المدرسي أو عدم استخدامه، فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساسا على قياس ما حصله المتعلم من معلومات فسيؤدي ذلك إلى تكريس معظم الجهد لتغطية محتويات المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة وغير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فيؤدي ذلك في الأغلب إلى مزيد من الاهتمام بمسألة النشاط وخاصة إذا كان التلاميذ يستطيعون تحقيق أهداف من خلاله تهتم بها عملية التقويم.

5- الإمكـــانات المـــتاحـــة:

يحتاج النشاط بكافة مظاهره إلى إمكانات مادية، فالمعلم والتلاميذ يحتاجون إلى مواد خام وإلى أجهزة تصوير وتكبير وتصغير وأجهزة عرض أفلام ومواد لصناعة نماذج، وغير ذلك من الإمكانات التي تحتاجها عملية النشاط المدرسي، وبذلك يمكن القول أنه في حالة توافر الفلسفة والنموذج، وفي حالة توافر الاتجاهات الإيجابية لدى السلطات الإشرافية والعلمية مع عدم توافر الإمكانات اللازمة فإن هذا الأمر سيعوق النشاط المدرسي في جانبيه التخطيطي والتنفيذي.

4-3-3- اختيـــار النشـــاط المدرســـي:

يتم اختيار أشكال النشاط المدرسي في مراحل تصميم المناهج وتخطيطها، إذ أن هذا الأمر يسير في خط متواز مع غيره من عناصر المنهج الدراسي، وهذا يعني أن عملية الاختيار هذه يمارسها المعنيون بهاتين العمليتين عندما يكونوا بصدد اختيار المحتوى وتنظيمه وتحديد المناسب من الطرق والوسائل، ولعل هذا يشير إلى أنهم يتناولون جانب النشاط في إطار تناولهم " لتركيبة الخبرة المربية " إذ أنهم في هذا الشأن معنيون بإخراج " تراكيب خبرية" مناسبة يكون من ضمنها نشاط يمارسه المعلم والمتعلم معا، على أن مثل هذه التراكيب كما سبق القول ليست قوالب جامدة أو أنماط ثابتة يجب على المعلم التقيد بها، ولكنها مجرد أطر ونماذج يستطيع المعلم أن يأخذ بها أو أن يعدلها بما يتفق مع ظروف تلاميذه ومدرسته والبيئة التي يعمل بها وأن يسعى إلى تصميم خبرات خاصة معتمدة على فكره والمتاح لديه من الظروف والإمكانات؛ وبذلك يمكن القول أن ما يتم تحديده من أنشطة على المستوى التخطيطي لا يمثل قيدا على المعلم، ولكنه يستطيع الإفادة منه نقلا أو تطويرا أو ابتكارا. (د.سرحان، 1991، ص 131).

ويتأثر المخططون عادة في اختيارهم لأشكال النشاط المدرسي بكافة مظاهر التجديد التربوي، كما يتأثر المعلم بها أيضا، تلك المظاهر التي تسفر عن التطورات العلمية والبحوث والدراسات التي تجري في هذا الميدان، ولذلك يلاحظ أن المشتغلين بهذا الأمر في البلدان المتقدمة تتوافر لهم عادة المراجع والدوريات المتخصصة التي تعد نوافذ يطل منها العاملون على كل جديد في المجال، ومن ثم يبدأ التفكير في سبل الإفادة منه وتطبيقه في تجارب وممارسات مدرسية

ويعتمد اختيار أشكال النشاط سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي على عدة شروط أو معايير منها: (أ.ح.اللقاني، 1995، ص ص 264،265).

1- الارتباط بينه وبين عناصر المنهج الأخرى:

- الأهداف.
- المحتوى.
- تنظيم المحتوى.
- الطرق المستخدمة.
- الوسائل التعليمية المتاحة.
- أساليب التقويم.

2- الإرتباط بينه وبين المتعلم:

- حاجاته.
- اهتماماته.
- إثارته للتفكير.
- التنوع.

3- إتاحة الفرص للجميع للمشاركة بإيجابية.

4- إثارة مشكلات تكون موضع دراسة وتحليل.

5- الحاجة إلى استخدام مصادر متنوعة غير الكتب المدرسية.

6- اعتمادها على الجهود الفردية في جانب وعلى الجهود الجماعية في جوانب أخرى.

7- يعتمد تنفيذه على التخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ.

8- مراعاة الظروف الخاصة بكل بيئة.

9- تمكن المعلم من كفايات تخطيط النشاط وتنفيذه مع تلاميذه.

ويتبين من تلك الشروط أن بعضها متعلق ببنية المنهج ذاته وبعضها الآخر متعلق بطبيعة المتعلم، كما أن بعضها متعلق بالظروف المتاحة وكذا بكفايات المعلم الخاصة بهذا الشأن، والخلاصة هي أن النشاط المدرسي مهما كان شكله أو نوعه هو موقف تعليمي يثار فيه تفكير المتعلم واهتماماته، ويشعر من خلال المرور به بمشكلات يكون عليه بذل جهد لحلها، وقد يكون هذا الجهد زيارة أو قراءة كتاب أو مقابلة مع متخصص ما أو الرجوع إلى

دورية أو متابعة فيلم تعليمي أو غير ذلك من مصادر التعلم الأخرى ذات الصلة بالمنهج الدراسي.

4-4- التقـــويـــم:

4-4-1- مفهـــوم التقـــويم:

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة؛ ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص للواقع بل هي أيضا علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن نحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على التغلب عليها؛ والتقويم عملية مهمة ليست فقط في مجال التربية وإنما في جميع مجالات الحياة فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل وعليه أن يعرف أيضا الأخطاء التي يقع فيها حتى لا تتكرر منه مرة ثانية، وبذلك يتوصل إلى أداء أفضل وإنتاج أحسن. (ح.أ.الوكيل وآخرون، 1999، ص 161).

ويعرف التقويم أيضا بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ولما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغييرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 95).

4-4-2- وظائـــف التـــقويـــم:

مع أن الوظيفة الرئيسة للتقويم هي توفير التغذية الراجعة اللازمة للمحافظة على اتزان منظومة العملية التعليمية واستمرار نمائها، إلا أننا نستطيع أن نلخص وظائف التقويم فيما يلي: (ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 210، 211).

أ/- وظـــائف تـــعليميـــة:

1- تقـــويم مدخلات المنهج والكشف عن مدى كفايتها ويتضمن هذا تقويم الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والمستوى الأولي للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم وميولهم.

2- تقويم المخرجات والتي تتمثل فيما اكتسبه المتعلمون في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء الأهداف المرغوبة.

3- تقويم مسار عملية التعلم واختبار مدى نجاح هذا المسار (من حيث المحتوى واستراتيجيات التعلم والتعليم والتفاعل الذي يحدث مع منظومة التعليم) بقصد تصحيح المسار وتوجيهه أولا بأول.

ب/- وظـــائف تنظيمية:

1- الحصول على المعلومات اللازمة لتقسيم المتعلمين وقبولهم وتوجيههم تعليميا أو مهنيا ووضع الخطط والبرامج اللازمة لذلك.

2- الحصول على البيانات اللازمة عن مدى كفاية الإمكانات المادية والبشرية بقصد الإفادة منها على أفضل نحو ممكن.

3- الحصول على المعلومات اللازمة لأولياء الأمور والمجتمع ومؤسساته المختلفة لحسن الإفادة من مخرجات التعليم.

4-4-3- <u>أســـس برنـــامج التقـــويم:</u>

قد يكون ما كتب عن التقويم ونواحيه الفنية كثيرا جدا بحيث لا نجد داعيا للرجوع إلى ذلك، ولكن سوف نتعرض فيما يلي لبعض القضايا الأساسية التي مازالت تثير الجدل: (ك.ح.كوجك، 1997، ص ص 214، 216).

أ/- توقيت التقويم: هناك نوعان من التقويم:

1- **<u>التقويم الآني</u>**: ويتم أثناء العملية التعليمية (أثناء الدرس، وفي نهايته)، والهدف منه تصحيح المسار أولا بأول.

2- **<u>التقويم البعدي</u>**: وهو مجموع ما أنجز نتيجة الجهد التعليمي الذي بذل في تعليم وحدة أو مقرر.

ونحن نكاد نقتصر في نظمنا التعليمة على التقويم البعدي فنفتقد بهذا أهم مصادر التقويم وهو تصحيح المسار عن طريق التغذية الراجعة، الأمر الذي يقتضي إعطاء الأهمية المناسبة له.

ب/- مضمون التقويم: من المسلم به أن هناك جوانب متعددة للتعلم (معرفي، وجداني، نفسحركي)، وأن لكل جانب مضامينه، لكننا لابد أن نتساءل في هذا السياق عن تلك الجوانب والمضامين التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام الأكبر؟ الحقائق الجزئية غير الوظيفية أم المفاهيم الكبرى؟ الجوانب المعرفية أم الجوانب الوجدانية والمهارية؟ إننا نعتقد أن الوقت حان لإعفاء المفاهيم الكبرى والاتجاهات والقيم والمهارات الأولية باعتبارها هي الجوانب والمضامين التي تتفق مع متطلبات الإنفجار المعرفي المتسارع والعالم المعاصر.

ج/- مستوى التعلم: إذا سلمنا بأن هناك مستويات للتعلم تتدرج صعودا من مستوى التذكر إلى مستوى الإبداع، أفلا يحق لنا أن نتساءل ما هي المستويات التي ينبغي الاهتمام بها في التقويم؟ إن الاهتمام فقط بأدنى مستويات التعلم يعني أننا نكرم الإنسان الذي يتفانى في تذكر التفاصيل دون أن نعنى بما يميز العقل الإنساني في إبداعه وقدرته على تجاوز الواقع والتقدم بالحلول الجديدة للمشكلات الجديدة.

د/- معايير التقويم: هناك اتجاهان أساسيان لتحديد معايير التقويم: الاتجاه السيكومتري والاتجاه الإيديومتري.

1- **المعيار السيكومتري:** ويقوم في الأساس على أن أي درجة يحصل عليها الفرد في اختبار ما لا يكون لها معنى إلا بمقارنتها بغيرها من الدرجات التي حصل عليها أفراد آخرون ومن ثم فالمعيار السيكومتري معيار جماعي المرجع، أي أن أداء الطالب يقارن بأداء الطلاب الآخرين في الفصل، وهذا ينتج عن ترتيب نسبي لكل طالب داخل المجموعة.

2- **المعيار الإيديومتري:** في السنوات الأخيرة بدأ فريق من المربين يتزايد عددهم يرون أن الوضع العالمي والحضاري وما أدى إليه من انتشار التعليم وحتميته للجميع يطرح تساؤلا جديدا حول كيفية الأخذ بيد كل فرد ليتعلم على أفضل نحو ممكن وبصرف النظر عن موقعه بالنسبة للآخرين؛ وهنا يبرز المعيار التربوي أو الإيديومتري الذي يستهدف أن يفسر الدرجة التي يحصل عليها المتعلم إما في ضوء مستواه في الماضي أو في ضوء المحكات الموضوعة والمقصودة من دراسة الوحدة التعليمية، فإذا تمت مقارنة الفرد بنفسه من وقت لآخر سمي المعيار" فردي المرجع"،

وإن تمت المقارنة على أساس المحك المطلوب الوصول إليه سمي المعيار "محكي المرجع".

ه/- الموضوعية: يعد التقويم الذي يقوم على أساس موضوعي " غير ذاتي " أفضل من التقويم الذي تتفاوت نتائجه بالتفاوت القائم بعملية التقويم، ومن هنا جاء المد الهائل للاختبارات الموضوعية لتقضي على الذاتية، ولكن ما يجب أخذ الحذر منه هو أن الكثيرين تصوروا أن مشكلة التقويم تحل أساسا باستخدام هذا النوع من الاختبارات الموضوعية، فهذا أمر يقصر تفكيرنا على الاهتمام بشكل اختبارات التقويم دون مضمون عملية التقويم، وقد سبق أن أشرنا إلى الأهمية البالغة لمضمون عملية التقويم فعلينا أن نهتم بمستويات التعلم الأرقى على أن يتم هذا بصورة موضوعية قد المستطاع، فقياس الحقائق مثلا في مستوى تذكرها فقط بأسلوب موضوعي لا ينبغي أن يجعلنا نغض الطرف عن المفاهيم والمبادىء والاتجاهات والقيم في مستويات تعلم أرقى من التذكر، حتى وإن تم ذلك بأسلوب غير موضوعي.

4-4-4- خطوات وضع برنامج التقويم:

يمكن تلخيص الخطوات التي تتبع في وضع برنامج التقويم فيما يلي:(ر.لبيب وآخرون، 1993، ص ص 218، 219).

1- توضيح فلسفة المؤسسة التعليمية وتحديد أهدافها:

إن أولى خطوات برنامج التقويم هي دراسة الفلسفة التي تقوم عليها المؤسسة التعليمية ووظيفتها، ومن تم تحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وينبغي تقويم تلك الأهداف في ضوء الأسس الاجتماعية والنفسية والفلسفية للمنهج، كما يجب البحث في إمكانية تحقيق الأهداف في زمن معين؛ وتعد هذه الخطوة هامة جدا إذ أنه ما لم نتأكد من صحة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقه، فإن كل خطوة بعد ذلك لا تعمل شيئا لأنها تقوم على أساس غير سليم.

2- وضع أغراض التقويم:

لقد سبق أن بينا أن للتقويم أغراضا ووظائف عدة، ولذلك يجب تحديد الهدف من عملية التقويم وفي هذا المجال يجب أن نشير إلى أن هناك أنواع للتقويم تختلف أغراض كل منها:

أ/- تقويم المدخلات: ويشمل تقويم الأهداف والمستوى المبدئي للمتعلمين وحاجاتهم ومشكلاتهم والإمكانيات المتاحة، ويتم هذا قبل البدء في عملية التخطيط للمنهج أو الوحدة التعليمية.

ب/- التقويم الداخلي للمنهج: ويهدف إلى التأكد من صحة المخطط الموضوع للمنهج.

ج/- التقويم المستمر أثناء تنفيذ عمليتي التعلم والتعليم: ويهدف هذا التقويم إلى توفير التغذية الراجعة اللازمة لتصحيح مسار العملية التعليمية أولا بأول، ويعتبر هذا النوع من التقويم جزءا أساسيا من عمليتي التعلم والتعليم اليومية (ويطلق عليه التقويم التكويني أو البنائي أو الآني).

د/- تقويم مخرجات المدخل: ويهدف إلى قياس مدى فاعلية المنهج في تحقيق أهدافه، ويهدف هذا التقويم إلى تحقيق الوظائف السابق الإشارة إليها وأهمها تطوير المنهج (ويطلق عليه التقويم الإجمالي أو النهائي أو البعدي).

3- اختيار وسائل التقويم ومواقفه:

وتختلف هذه الوسائل باختلاف الهدف من التقويم واختلاف المواقف التي تتم فيها.

4- تنفيذ التقويم:

وتختلف طريقة استخدام وسائل التقويم باختلاف الوسيلة والمواقف، وقد يقوم المعلم أو مدير المدرسة أو المتعلم أو ولي الأمر بهذه الخطوة كما قد تتم الإجراءات في حصة (الاختبارات) أو تستمر لمدة طويلة (في حالة استخدام البطاقات التتبعية)، إلا أنه يجب العناية بجمع المعلومات وتبويبها واستنتاج ما تدل عليه النتائج، فالتقويم ليس مجرد عملية قياس بل يتضمن أيضا تحليل نتائج هذا القياس وتشخيص نواحي الضعف واكتشاف طرق العلاج.

5- إعادة التقويم:

إن نتائج أي عملية تقويمية ليست نهائية، ومن ثم فهناك حاجة دائمة لإعادة التقويم.

خـــامـــسا: الكتـــــاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي الوعاء الذي يتضمن محتوى المادة الدراسية المطلوب تقديمها للتلاميذ، وقد استمد الكتاب المدرسي أهميته من الأهمية التي يمثلها المحتوى، وبالتالي أصبح الكتاب المدرسي يمثل عنصرا هاما من عناصر المنهج، وقد اكتسب الكتاب هذه الأهمية في ظل المنهج بمفهومه التقليدي، إذ كان هذا المنهج يعمل على إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات بقصد إعدادهم للحياة، وبمرور الوقت ازداد التركيز على هذه المعلومات حتى صارت هدفا في حد ذاتها.

وحيث أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يتضمن المعلومات في جوانب المعرفة المختلفة (العلوم، والرياضيات، والمواد الاجتماعية، واللغات، والتربية الدينية، والتربية الفنية ...إلخ) فقد انتقل التركيز إلى الكتاب المدرسي وأصبح بدوره محور العملية التعليمية، فالمدرس يشرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي والتلميذ يبذل جهده لاستيعاب هذه المعلومات، والموجه يكتب تقريره بناءا على مدى شرح المعلم للمعلومات التي يتضمنها الكتاب ومدى استيعاب التلاميذ لها، ثم يقيس الامتحان قدرة التلميذ على حفظ هذه المعلومات أو فهمها.

وفي ظل المنهج بمفهومه الحديث بدأ الكتاب يفقد جزءا من أهميته ومكانته إذ تحول التركيز إلى النشاط الذي يقوم به التلميذ على أساس أن هذا النشاط هو المصدر الأساسي لاكتساب المعلومات والمهارات وتكوين العادات والاتجاهات، ولقد أثبتت الدراسات العديدة التي تمت في مجالات علم النفس التعليمي وطرق التدريس أن اكتساب المعلومات (وخاصة لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم) عن طريق النشاط أفضل من إكسابها عن طريق التلقين والحفظ كما أنها تستمر في الذاكرة مدة أطول.

وبالرغم من أن الكتاب المدرسي فقد جزءا من أهميته ومكانته في ظل المناهج الحديثة، إلا أنه مازال يلعب حتى الآن دورا لا يمكننا أن ننكر أهميته في العملية التعليمية، وفي كثير من الدول مازال الكتاب المدرسي هو العنصر الفعال والأساسي في العملية التعليمية. (ح.أ.الوكيل وح.بشير، 1998، ص 226).

5-1- مفهـــوم الـــكتـــاب الـــمدرسي:

يعرف الكتاب المدرسي بأنه: "مادة مطبوعة، ومنظمة، موجهة للاستعمال في سيرورات التعليم والتكوين المختلفة مثل: كتب القراءة، والرياضيات، والعلوم...إلى غير ذلك. (Richaudeau, F, 1982, P 51)

- كما يعرف على أنه: " نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. (ت.أ.مرعي وآخرون، 2000، ص 333).

5-2- مواصفـــات الـــكتاب الـــمدرسي:

- الكتاب نظام رباعي عناصره أربعة كالمنهاج تماما.
- الكتاب أحد عناصر المنهاج، ومن المفروض أن يغطي عنصر المحتوى في المنهاج مع الاستفادة من بقية العناصر.
- الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقيين للمنهاج أو هكذا يجب أن يكون.
- يجب أن يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادىء التربوية والنفسية التي روعيت في تصميم المنهاج.
- الكتاب هو لاستخدام الطالب أولا ثم المعلم.
- يجب أن يعبر الكتاب تماما عن المنهاج، وفي حالة قصوره عن ذلك لابد من إلحاقه بدليل.
- الكتاب هو المصدر الرئيسي لتعلم المتعلمين، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون.
- مادام الكتاب يشتمل على المعرفة المنظمة وغير المنظمة فهذا يعني أنه يجب أن يكون مفتوح النهاية يسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله، لأن المعرفة غير المنظمة هي خبرة أساسية يومية متجددة باستمرار، ويجب أن يشكل الحد الأدنى من المعرفة المقصودة.
- مادام الكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج، فهذا يعني أنه يجب أن يؤلف بعناية وتشتمل على عدد من الوحدات، تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات، الموضوع الواحد يشمل على عدد من أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة، وتشتمل الوحدة على عدد من المشروعات ,وتحدد الأهداف المتوخاة لكل وحدة، ومع مصاحبة الكتاب بكل مصادر التعلم

المساعدة والمساندة مثل: الصور، والأشكال، والرسوم البيانية، والخرائط، والجداول، والتجارب، والخبرات التي سيمر بها المتعلمون وغيرها.

- في الكتاب تصنيفات لمحتواه وترتيبات، وتتم العمليتين في ضوء معايير تصنيف ومعايير ترتيب.

- يعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع، ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب: معرفة طبيعية أو معرفة إنسانية أو معرفة رياضية... إلخ.

- الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج: عمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير وفي ضوء كل ما سبق سيعكس الكتاب في النهاية كل إيجابيات التربية والتعليم وسلبياته.

5-3- مفهـــوم دليـــل الـــكتاب:

ربما نتساءل، مادام الكتاب يتصف بكل ما مر، فما لزوم الدليل؟ وهذا صحيح إلى حد كبير، فإذا صمم الكتاب في ضوء كل ما مر فيصبح أمر حاجة المعلم إلى دليل يساعده، ليس بالأمر الملح؛ وبالرغم من ذلك قد يعد الدليل لازما في مواد معينة وفي صفوف معينة.

وإذا كان الكتاب للطالب بالدرجة الأولى فالدليل هو للمعلم، ويسمى بدليل المعلم ويسمى الكتاب بكتاب الطالب، ويعرف الدليل على أنه:

"مجموعة إجراءات تعرف المعلم بما لم يشتمل عليه الكتاب وخاصة بالمنهاج، وبخطوات تنظيم التعلم لكل موضوع من موضوعاته، وبمصادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلم كل موضوع لاسيما الوسائل التعليمية التعلمية والخرائط والأنشطة غير الصفية، والتعيينات البيئية، والاختبارات المقالية والموضوعية التحصيلية منها والتشخيصية التي تساعد المعلم على تنظيم التعلم وكراسات عمل المتعلمين ". (ت.أ مرعي وآخرون،2000، ص357).

على هذا الأساس يمكننا تحديد مفهوم الدليل في النقاط التالية: (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص286، 287).

- إذا كان الكتاب مثاليا فلا لزوم للدليل، وهذا أمر صعب جدا، ولذا لابد من دليل للمعلم يرشده ويساعده في تنظيم التعلم وخاصة في الصفوف الأساسية الأولى ولكل المواد.

- الدليل خاص بالمعلم ويساعد المعلم في عدة مجالات مثل: تزويده بخطوات تعليم كل موضوع، وتزويده بالوسائل التعليمية التعلمية والخرائط وغير ذلك، وحلولا للأسئلة الواردة في كتاب الطالب بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة الإثرائية.
- يجب أن يتكامل الدليل مع الكتاب وكما قلنا فالكتاب أيضا متكامل مع المنهاج.
- نقل الحاجة إلى الدليل كلما ارتفعنا في الصفوف والمراحل.
- نقل الحاجة إلى الدليل كلما كان المعلم معدا إعدادا جيدا (قبل الخدمة) أو مؤهلا (في أثناء الخدمة) تأهيلا جيدا، أو يدرب تدريبا مستمرا كلما دعت الحاجة إلى ذلك، أي أن الدليل يسد النقص المفترض وجوده في المعلمين.
- قد يكون الدليل لمادة دراسية ما في صف ما، أو لمادة دراسية ما لعدد من الصفوف أو في مرحلة ما.
- يؤلف الدليل مؤلفون على درجة عالية من الاختصاص وعلى دراية جيدة بالمنهاج وبعلم النفس وبطرق التعليم.
- تمر عملية إعداد الدليل باختلاف طبيعته، هل هو دليل مادة ما لمرحلة تعليمية؟ أم دليل مادة ما في صف ما؟ وهل هو الدليل الوحيد أم أن هناك أدلة أخرى مرافقة؟ إن أفضل الأدلة هي تلك الأدلة التي تتناول كل موضوع من موضوعات الوحدة وتضع له خطة لتنظيم تعلمه في الموقف الصفي، وتأتي الخطة على شكل خطوات وتشتمل كل خطوة على نوع النشاط والمحتوى الذي سيتم تنظيم تعلمه في هذه الخطوة ومصادر التعلم ونوع التقويم الذي سيستخدم.
- تمر عملية إعداد الدليل وكذلك الكتاب بسلسلة من العمليات تبدأ بعملية تفحص المنهاج ووعيه واستيعابه، وتنتهي بإخراج الكتاب بقالب تربوي مناسب.

وفيما يلي سوف نستعرض علاقة كل من الكتاب والدليل بالمنهاج التربوي أو الدراسي.

5-4- علاقة الكتاب والدليل بالمنهاج

يرتبط الكتاب المدرسي والدليل بالمنهاج في النقاط الآتية: (أ.ح، اللقاني، 1995، ص ص336). يعبر الكتاب عن المنهاج نصا وروحا، ويجب أن يتفوق عليه وذلك بسد أي نقص في المنهاج في حالة وجوده.

- يعبر الكتاب عن الدليل نصا وروحا وعن المنهاج كذلك.

- هناك مناهج لا كتب ولا أدلة لها كما الحال في الجامعات وفي معاهد المعلمين في بعض الأقطار العربية مثلا، والفلسفة من ذلك هي إعطاء الحرية الكبيرة للمعلم ليوجه طلبته إلى تنفيذ المنهاج، ويصلح هذا النظام في حالة توفر المعلمين المعدين إعدادا أكاديميا وتربويا في معاهد المعلمين، وفي حالة وجود مكتسبات غنية بالمراجع وبمصادر التعلم المختلفة.
- هناك دليل وكتاب لكل منهاج، وهذا ضروري في مراحل التعليم الأساسية والثانوية وإذا كان الكتاب جيدا والمعلم معدا إعدادا جيدا فيمكن الاستغناء عن الدليل لاسيما في المرحلة الثانوية وفي الصفوف الأساسية بعد الصف السادس.
- هناك أدلة مستقلة وكتب، من المفروض أن يكمل أحدهما الآخر.

نلاحظ من كل ما مر أنه لا خلاف على وجود منهاج وكتاب لكل مادة دراسية ولكن هناك اختلافات حول الأدلة، والقرار السليم يتخذ في ضوء الظروف والعوامل المؤثرة في نظام التعليم.

5-5- استخدام الكتاب المدرسي

رغم ما أشرنا إليه من قيمة الكتاب المدرسي وأهميته بالنسبة للعملية التعليمية، فإنه يلاحظ أحيانا انصراف التلاميذ عنه والاعتماد على ما قد يتوافر في الأسواق من كتب تلخص المقرر الدراسي، ويرجع الانصراف عن الكتاب المدرسي عادة لسبب أو أكثر من الأسباب الآتية: (ف.ح، ريان،1999، ص 237).

- قد يكون الكتاب نفسه سيء الإخراج من حيث طباعته وورقه وما يحتويه من وسائل تعليمية كالصور والخرائط مما لا يشجع التلاميذ على استخدامه.
- قد يغفل المدرس نفسه الإشارة إلى الكتاب واستخدامه في الفصل مما يوحي للتلميذ بأن الكتاب المقرر ليس له فائدة تذكر.
- وأخيرا فطبيعة الامتحانات التي تركز على حفظ الحقائق وأساسيات المعرفة تجعل التلميذ يشعر بأهمية الكتب التلخيصية التي تحوي فقط الحقائق الضرورية فيستظهرها التلميذ مما يعينه على النجاح بتفوق.

ولما كانت الكتب المدرسية عادة كتبا مختارة على أساس تفوقها على غيرها من الكتب التي تضم الموضوعات المقررة، فإنه ينبغي ألا تترك دون الاستفادة منها ما أمكن مع

استكمال جوانب النقص فيها إن وجدت عن طريق المواد التعليمية الأخرى التي يمكن الإستعانة بها، والخطوة الأولى لذلك أن يقوم المدرس بتعريف تلاميذه بالكتاب المدرسي، ويمكن أن يتم ذلك في اليوم الدراسي الأول بأن يتصفح المدرس الكتاب مع تلاميذه ويشير أثناء ذلك إلى عنوان الكتاب وإطاره العام ثم مؤلفيه وينتقل من ذلك إلى موضوعات الكتاب كما جاءت في صفحة المحتوى، ويشير بصفة خاصة إلى ما تضمنه الكتب من وسائل تعليمية وأسئلة وتمرينات مبديا تقديره لأهمية استخدام هذه الجوانب والاستفادة منها.

أما الخطوة الثانية فهي تدريب التلاميذ عمليا على الاستخدام الصحيح للكتاب، ويمكن للمدرس أن يعطي أمثلة لذلك؛ فيقرأ فقرات منه ويناقش معاني عباراتها ويحللها ويربطها بغيرها من العبارات أو المعلومات المعروفة للتلاميذ، وكذلك يوضح معاني المصطلحات ويفسر بعض ما احتواه الكتاب من خرائط وأشكال ورسومات مع الربط والمقارنة والنقد والتفسير دائما للأفكار والبيانات. (د. سرحان، 1991، ص 222).

واستخدام الكتاب المدرسي في التدريس أمر تقره كافة طرق التدريس قديمها وحديثها، على أن كل طريقة تستخدمه لتحقيق أهدافها التي تؤمن بقيمتها فبينما طريقة الإلقاء والمحاضرة تستخدم الكتاب كمرجع مهم لحفظ ما جاء به نجد الطرق الأخرى كالوحدات والمناقشات والتعيينات تستخدمه كأحد المصادر التي يستفاد مما ورد بها من معلومات للإجابة عن الأسئلة والاستفسارات موضوع الدراسة.

ويمكن استخدام الكتاب المدرسي في أكثر من موضع بالنسبة للدرس: قبل الدرس، وأثناء الدرس، وبعد الدرس.

واستخدام الكتاب قبل الدرس يكون بإعطاء أسئلة التلاميذ ليبحثوا عن الإجابة عنها في الكتاب قبل شرح الدرس، أو يكلفون بتلخيص ما ورد بالكتاب عن موضوع الدرس أو يطالبون بشرح ما تمثله الوسائل التعليمية من رسوم وخرائط وأشكال تتصل بموضوع الدرس، ويخطىء المدرس إذا اعتقد أن مهنته في الدرس أن يتأكد من حفظ التلاميذ لمعلومات الكتاب عن طريق الأسئلة، والصواب أن يتخذ المدرس من معلومات تلاميذه أساسا لتنظيم جديد أو استنتاجات جديدة أو لعقد مقارنات وربط جديد بما سبق أن درسوه أو ما يعيشونه كما يمكنه أن يزيد مادة الكتاب وضوحا بما يضيفه من شرح وتفصيلات ورسومات.

ويستطيع المدرس أن يستخدم الكتاب أثناء الدرس بمطالبة التلاميذ في وقت معين بقراءة فقرات معينة وتلخيصها أو تحليلها والتعبير عن مغزاها، كما قد يحتاج إليه لشرح عبارة فيه أو مصطلح معين أو تفسير إحصائية أو رسم بياني أو التنبيه ولفت النظر إلى أهمية فقرات معينة.

أما استخدام الكتاب المدرسي بعد الدرس، فيمكن أن يتم في صورة مطالبتهم بالإجابة عن الأسئلة إجابة شفوية أو تحليلية، والأسئلة هنا تكون من النوع الذي لا يكتفي بطلب سرد الحقائق، بل يتطلب إعمال الفكر في عمليات تحليل ونقد وربط ومقارنة وغير ذلك من المهارات العقلية.(ح.أ، الوكيل وآخرون، 1999، ص122).

5-6- بعض الأسس التي يجب مراعاتها عند إعداد الكتاب المدرسي

5-6-1- تأليف الكتاب:

يجب أن يكون تأليف الكتاب جماعيا، أي يشترك في تأليفه مجموعة من ذوي التخصصات المختلفة، ومعنى ذلك هو أن يشارك في تأليف الكتاب متخصص في المادة الدراسية، ومتخصص في طرق التدريس، ومتخصص في الوسائل التعليمية، ومتخصص في اللغة (بحيث يكون الكتاب متماشيا مع قدرات الطفل وحصيلته اللغوية)، ومتخصص في الإخراج. (ت.أ، مرعي وآخرون،2000، ص350).

إن من يتولى تأليف كتاب مدرسي يتعرض في الواقع لعدة جوانب متداخلة تتمثل في الجانب العلمي، والجانب التربوي، والجانب الفني، والمؤلف إذا كان بمفرده فإنه مهما أوتي من العلم فهو غير قادر على تحمل الأعباء العلمية والتربوية والفنية، ومن تم تدعو الحاجة لأن تتولى عملية تأليف الكتاب المدرسي جماعة متعاونة من العلماء والخبراء والمتخصصين والفنيين كما سبقت الإشارة إلى ذلك. (Richaudeau,F,1982, P135)

5-6-2- محتويات الكتاب:

ينبغي أن يتوافر في محتويات الكتاب ما يأتي: (ح.أ، الوكيل وآخرون،1999، ص 226).

- أن تكون فصول الكتاب في صورة أجزاء مترابطة بعضها مع بعض.
- أن تكون فصول الكتاب متدرجة بحيث يكون كل جزء مبنيا على الجزء السابق له وممهدا للجزء اللاحق.

- أن تكون فصول الكتاب مترابطة مع كتب نفس المادة في السنوات السابقة والسنوات اللاحقة.
- أن يكون هناك توازن بين عمق المحتوى وشموله.
- أن يعمل محتوى الكتاب على تحقيق الأهداف المنشودة منه.
- أن يكون المحتوى مرتبطا بقدرات وحاجات وميول التلاميذ من ناحية، وثقافة المجتمع واتجاهه من ناحية أخرى.
- أن يتسم المحتوى بالحداثة وأن يكون متماشيا مع الاتجاهات العلمية.
- أن يكون المحتوى مراعيا للفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن يتضمن المحتوى مجموعات كافية ومتدرجة ومتنوعة من الأسئلة والامتحانات.

5-6-3-إخـراج الـكتاب الـمدرسي:

يراعي في إخراج الكتاب المدرسي ما يأتي: (Richaudeau,F,1982, P76)

- أن يكون الغلاف (غلاف الكتاب) متينا ومشوقا.
- أن يكون ورق الكتاب مصقولا.
- أن يكون نمط الكتابة مناسبا لسن التلاميذ.
- يفضل أن تكون عناوين الفصول والفقرات ملونة بلون مختلف عن لون النص.
- أن يكون النص في صورة فقرات مستقلة ومميزة.
- أن يتضمن النص العدد المناسب من الوسائل التعليمية (الصور، الرسوم التوضيحية، الخرائط، الرسوم البيانية) بألوان مناسبة.
- أن توضع كل وسيلة في المكان المناسب لها بالنسبة للنص المرتبط بها.

وإننا لو ألقينا نظرة سريعة على الكتب المدرسية حاليا في أية مرحلة من مراحل التعليم لوجدنا عدم توافر كل الأسس التي أشرنا إليها في الفقرات السابقة ويتضح ذلك فيما يلي: (ح.أ، الوكيل وآخرون،1999، ص 230).

- عملية تأليف الكتاب المدرسي غالبا ما يقوم بها متخصصون في المادة الدراسية سواء من أساتذة الجامعات أو المدرسين الأوائل أو الموجهين، معنى ذلك أن الأخذ بمفهوم التأليف الجماعي الذي يجمع بين التخصصات المختلفة ليس واردا.

- محتوى الكتاب لا ينطبق عليه الكثير من الشروط الوارد ذكرها، كما أن ارتباط الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له لا يتم على النحو المطلوب.
- إخراج الكتاب ليس في الصورة اللائقة في كثير من الأحيان، إذ من السهل ملاحظة أن غلاف الكتاب يتمزق بعد عدة أسابيع من استلامه، كما أن الطباعة ونوعية الورق رديئة، ولا تستخدم فيه الألوان.

5-6-4- تجريب الكتاب ومتابعته:

بالنسبة لتجريب الكتاب المدرسي فيجب تجريبه على عينة ممثلة من التلاميذ تحت إشراف دقيق، وهذا يتطلب تدريب المعلمين على استخدامه ومتابعتهم أثناء التجريب وتسجيل كل الملاحظات بأسلوب علمي ودراسة المشكلات التي تظهر أثناء التجريب، بحيث يؤدي ذلك كله إلى إجراء بعض التعديلات لعلاج أو تفادي أوجه النقص والقصور بالكتاب وخلوه من التناقض بحيث تتوافر فيه كل المواصفات المطلوبة بطريقة علمية واقعية قبل تعميمه واستخدامه. وهناك دول كثيرة طورت كتبها المدرسية دون أن تدخل هذه الكتب في مرحلة تجريب قبل تعميمها، ويعتبر هذا خطأ من الأخطاء الفادحة التي وقعت فيها هذه الدول.

ويمكننا القول بأن مبدأ تجريب الكتاب المدرسي لم يأخذ به حتى الآن في معظم أنحاء العالم العربي، مع أن التجريب يساعد على الوصول بالكتاب المدرسي إلى المستوى المنشود عن طريق التخلص من الأخطاء، وهذا بدوره يؤدي إلى توفير مبالغ طائلة إذ أن طبع الكتاب المدرسي بدون تجريب يدفع به إلى الظهور وهو يشتمل على بعض الأخطاء والتناقضات مما يستدعي إعادة طبعه مرة ثانية، وهذا يكلف الكثير، أما التجريب فيجعله يظهر إلى الوجود وهو في صورة جيدة وهذا يؤدي إلى استمراره فترة أطول فتقل تكاليفه بشكل ملحوظ، ومن هنا يتم توفير مبالغ كبيرة تستخدم في تطويره عندما تستدعي الظروف ذلك. (ح.أ، الوكيل وآخرون،1999، ص 230).

أما فيما يتعلق بمتابعة الكتاب المدرسي بعد تعميمه، فمن الضروري أن نشير هنا إلى أنه لا يجب الاكتفاء بوصول الكتاب المدرسي إلى أيدي التلاميذ والمعلمين ثم نبقيه على ما هو عليه ونثبته على هذا الوضع، بل يجب متابعته أثناء استخدامه حتى يكون هذا الكتاب في أفضل صورة من الصور، وحتى تكون عملية إدخال تعديلات عليه عملية بسيطة وغير مكلفة.

وتتطلب عملية متابعة الكتاب ما يلي:

1- تدريب المعلمين على عملية تحليل الكتب بأسلوب علمي، حتى يمكن لكل واحد منهم إصدار الحكم على الكتاب بطريقة موضوعية.

2- الاهتمام برأي التلاميذ والمعلمين والموجهين والخبراء وكل من يهمه الأمر وخاصة فيما يتعلق بالنقاط التي يجب تعديلها في الكتاب.

3- عقد الندوات الخاصة لدراسة أهم المشكلات التي تظهر، ولاختيار أحسن السبل والطرق لحلها.

5-7- طـرق تأليـف الـكتاب التعليمـي والـدليل:

تتعدد طرق تأليف الكتاب التعليمي ودليله ومن هذه الطرق: (ت.أ، مرعي وآخرون، 2000، ص ص93، 94).

5-7-1- طريقـة الـتكليـف:

تقوم الجهة أو الهيئة المسؤولة بتكليف شخص أو عدد من الأشخاص بتأليف كتاب معين أو عدد من الكتب في مدة زمنية محددة مقابل مكافئات مالية مناسبة، وتتم عملية التأليف في ضوء المنهاج، وقد يحدد المؤلفين المبادئ التي يجب أن يتم التأليف بها وقد لا تحدد؛ تعد هذه الطريقة من الطرق الجيدة الفاعلة والسريعة حيث تسمح للجهة المعنية أن تختار الشخص أو الأشخاص المناسبين، ولكن من عيوبها أن الاختيار قد يكون موفقا حيث أن الاعتماد على سمعة الشخص المكلف أو مركزه في الدولة أو وظيفته قد لا تكفي لاختيار الأشخاص المناسبين.

5-7-2- طـريقـة الإعـلان أو المسابقـة:

وهي طريقة شائعة حيث تقوم الجهة المعنية بعملية التأليف بالإعلان عن مسابقة تأليف الكتب نظير أجر معين، ويوضح في الإعلان المواد الدراسية التي ستألف والصفوف والمراحل التعليمية والشروط والمواصفات والأجور، ميزة هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة لأن المؤلفين غير معروفين، ويتم تقويم ما يؤلفون من كتب وأدلة بطريقة فنية وبصورة سرية يعاب على هذه الطريقة أنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة، كما أن شكوكا تحيط بعملية التأليف واختيار الأفضل، بالإضافة إلى أن المجموعة

الواحدة التي قامت بالتأليف قد تختبىء خلف بعض الأسماء اللامعة التي قد تشترك اشتراكا اسميا.

5-7-3- طـريقــة اللجــان

تعمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف، لجنة للغة العربية في المرحلة الأساسية مثلا، ولجنة للعلوم، ولجنة للرياضيات وهكذا، تتقاسم العمل فيما بينها كما تشكل لجان أخرى للتقييم، ولجان لإصدار الأحكام.

من عيوب هذه الطريقة أنها تحتاج إلى أوقات طويلة وقد لا يكون الإنتاج بالمستوى المطلوب.

خـــلاصـــــة:

المنهاج الدراسي هو عبارة عن مجموعة من الخبرات المتنوعة التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للأفراد وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا ودينيا، وإن بناء المناهج الدراسية ليس عملية اعتباطية وإنما هو مبني على أسس اجتماعية تختلف من بلد إلى آخر تحددها ثقافة المجتمع واحتياجاته ومشكلاته، وأسس نفسية تتمثل في المبادئ التي توصلت إليها البحوث والدراسات التي أجريت في مجال علم النفس، كما أن المنهاج الدراسي بمفهومه الحديث كما يراه "تايلر" نسق مكون من أربعة أركان أساسية تتمثل في الأهداف من أهداف عامة وخاصة، والأنشطة التعليمية التعلمية، والمحتوى الذي يعرضه الكتاب المدرسي، وأخيرا التقويم للتأكد من مدى تحقق الأهداف التي ينص عليها المنهاج.

الفصل ثاني
الاختبار المهني

تـــمـهـيـــد:

إن اختيار الفرد لمهنته عملية مستمرة تبدأ منذ المراحل الأولى من حياته، فمنذ الصغر يأخذ الطفل في تكوين ميول واتجاهات مهنية تأخذ في التبلور تدريجيا كلما ارتقى في السلم العمري، وفي هذا الفصل سنحاول التعرف على مفهوم الاختيار المهني، وأسس هذه العملية وفوائدها، وكذا العوامل المؤثرة فيها من عوامل نفسية كالميول والقدرات والاستعدادات والقيم والشخصية، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية، كما سنعرض إلى مختلف النظريات التي درست الاختيار المهني، وأخيرا سنتناول بالتفصيل دور المدرسة في تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ الذي يربط هذا الجزء النظري بموضوع بحثنا الميداني.

أولا: المقصود بالاختيار المهني:

1-1- مفهوم الاختيار المهني:

في الحقيقة لم تسنى لنا الحصول على تعريفات كثيرة للاختيار المهني بالمعنى الذي ترمي إليه هذه الدراسة، ولذلك سنستعرض فيما يلي تعريف مجلة العلوم الإنسانية الذي نعتقده متقاربا مع تعريفنا الإجرائي لمفهوم الاختيار المهني في هذا البحث.

- **تعريف "مجلة العلوم الإنسانية":**

عرفت مجلة العلوم الإنسانية " الاختيار المهني" من خلال استعراضها للنظريات المفسرة لهذا المفهوم، إذ أنه يمكن تصنيفها إلى تناولين: (مجلة العلوم الإنسانية، 1993، ص54).

- **التناول لتحديدي: "Approche déterministe"**

" يعتبر الاختيار المهني حدث آني يمكن تحديده من خلال المطابقة بين خصائص الفرد ومتطلبات المهن".

ومن أبرز المساهمات التي تندرج ضمن هذا الاتجاه نذكر أعمال "آتارو" **(A.Roc)** و"هولاند" (Holland).

- **التناول التطوري: "Approche développementale"**

ينظر إلى الاختيار المهني على أنه: " سيرورة تطورية تمتد عبر الزمن، تؤدي إلى بلورة اختيارات ومشاريع الفرد ".

إن أهم النظريات التي ظهرت في هذا الاتجاه هي نظرية "جينتربرغ " (Ginzberg) ونظرية "سوبر " (Super).

1-2- أسس الاختيار المهني:

توجد عدة مبادىء لاختيار الفرد لمهنته التي يمكن أن يحقق فيها أعلى قدر من النجاح ومن هذه المبادئ: (ص.ح، الداهري، 2005، ص63).

1- أن الفرد يصلح لأن يقوم بأكثر من مهنة، وأن لديه القدرة على التكيف والتوافق مع المهن المختلفة.

2- أن كل مهنة لها مطالب يمكن أن تتغير مع مرور الزمن وحسب الظروف المكانية وعلى اختلاف الدول والمجتمعات.

3- عدم اختيار المهنة على أساس رؤيتها ناجحة أو أنه رأى شخصا ناجحا فيها.

إن الإنسان عندما يختار مهنته فإنه يختار أكثر المهن ملاءمة لقدراته واستعداداته وميوله والتي تجلب له السعادة ولا تتطلب الكثير من التعديلات.

ينبغي أن تكون عملية الاختيار المهني عملية مستمرة ومتصلة، بمعنى أنها تتيح للفرد حرية الاختيار والتقرير في مصيره في كل مرحلة من مراحل عمره، وعلى ذلك فيجب أن يكون هناك توجيه مهني في المدرسة ثم الجامعة ثم بعد التخرج من الجامعة، لأن الفرد يتغير والمجتمع من حوله يتغير والمهن والأعمال تتغير حيث نرى مهنا تسود فترة ثم تصبح بعد ذلك عديمة الأهمية في فترة أخرى. وأيضا تستحدث مهن وتتطلب مهارات جديدة لم يكن يتقنها الفرد من قبل.

1-3- فوائد الاختيار المهني:

من فوائد الاختيار المهني ما يلي: (ص.ح، الداهري، 2005، ص64).

1- زيادة الدخل عن طريق الاشتغال المهني المناسب: إن العمل في المهنة التي تتناسب وقدرات الشخص وميوله ورغباته تسمح له بأن يكون قادرا على التفوق والتقدم فيها، وبالتالي توفر له فرصة لزيادة الدخل بسبب ما تتضمنه من مكافآت، فإذا مرت المؤسسة مثلا بعجز مالي فإن أول من يستبعد هو الإنسان غير المتلائم مع العمل، ومن جهة أخرى فالتنقل مابين عمل وآخر يضيع على الفرد العديد من الفرص وإعادة البدء من جديد في مهنة أخرى فإنه مضيعة للوقت والجهد والمال.

2- الرضا والإرتياح في العمل إذا اشتغل الفرد بالمهنة المناسبة. إن عمل الفرد بمهنة مناسبة سيؤدي إلى الكسب والأجر الأعلى وكذلك يؤدي إلى الراحة النفسية التي ستؤدي إلى الإستمتاع بالعمل وزيادة الأداء.

3- المهنة التي يختارها الشخص لها الأثر الفعال في تحديد البيئة التي يعيش فيها والأصدقاء الذين يخالطهم.

إن مواقع المهن مختلفة منها ما هو يقع في المدينة ومنها ما يقع في الريف، كما أنه يوجد اختلاف ما بين الأفراد في المستوى فهناك فرق ما بين أستاذ جامعة وما بين عامل في مصنع، فالفرد الذي يحسن اختيار مهنته يرى أمامه الأفق الواسع للحياة التي يراها مناسبة له ومع الطبقة التي يريد العيش معها، فالعملية التي يقوم بها الشباب في اختيارهم للمهنة تكسبهم الخبرة والمعرفة والتخطيط السليم للمستقبل.

وعموما يمكن تلخيص فوائد الاختيار المهني فيما يلي:

1- زيادة الأرباح نتيجة تطبيق وسائل الاختيار المهني.

2- زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته.

3- يقلل من ترك العمال والمستخدمين لأعمالهم وتنقلهم من حرفة لأخرى.

4- إن العامل غير الصالح يحتاج إلى مدى أطول في التدريب ومن ثم نفقات أكبر.

5- انخفاض معدل الإصابات بمقدار 16% من المنشآت التي تستخدم الاختيار المهني للعملاء.

6- إن سوء التوافق للعامل مع عمله قد يجعله مصدر للمتاعب وانخفاض الروح المعنوية لزملائه، فعن طريق الاختيار المهني يتم إبعاد هذا النوع من العمال عن العمل.

ويمكن تصنيف الفوائد التي يمكن أن يقدمها العمل للفرد ضمن الجدول التالي: (س.د،أبو عيطة،2002، ص127).

جدول رقم (2): حـــقول تصنـــيف فوائـــد الاختيـــار المهـــني

الاقتصادية	الاجتماعيـــة	النفســـــية
1- إشباع الحاجات والرغبات	مكان لمقابلة الناس	الهوية
2- الأمان في حوادث المستقبل	فرصة لإقامة علاقات إنسانية	تقدير وتحقيق الذات
3- تبادل الخدمات	مستوى اجتماعي للفرد وعائلته	الإحساس بالنظام والترتيب
4- دلائل النجاح	الإحسان بتقديم المساعدة	الاعتماد على الآخرين
5- استغلال أوقات الفراغ	الإحساس بالقيمة الاجتماعية	الشعور بالرضى
6- الشعور بالغنى	تلبية حاجات الآخرين	الإحساس بالكفاءة
7- توفير مستلزمات الرفاهية	الشعور بالمسؤولية	الالتزام
8- زيادة الكفاية الإنتاجية	بناء المجتمع	الإحساس بالإنجاز
9- زيادة الأجل	فرصة للتنافس	الإحساس بالقيمة
10- احتمال الترقية		الإحساس بالمتعة
11- ارتفاع مستوى المعيشة		الإحساس بمعنى الحياة

ثـــانيا: العـــوامـــل المـــؤثـــرة في الاختـــيار المهنـــي:

يعد تحديد الأهداف المهنية والتخطيط لها بصورة جيدة من العوامل الفعالة في تحقيق النجاح المهني والتوافق النفسي لدى الأفراد، غير أن عملية الاختيار واتخاذ القرار المهني تخضع للعديد من العوامل المؤثرة والتي سنحاول استعراضها فيما يلي:

2-1- العـــوامل النفســـية المؤثـــرة في الاختيـــار المهـــني:

2-1-1- المـــيـــول:

2-1-1-1- نشـــأة الاهتـــمام بالميـــول:

يرجع الاهتمام بالميول إلى ما لاحظه المربون من أن أكثر التلاميذ تحمسا لدراستهم هم أولئك الأكثر ميلا وتوجها للدراسة، وهذا ما نلاحظه أيضا من أن بعض الطلبة يبرزون في التحصيل في مادة دون أخرى مما يعكس وراء ذلك ميلا لهذه المادة وإن كان يرافق هذا الميل قدرة عقلية؛ ولا يقف الميل عند حب المادة الدراسية وإجادتها بل يخلق الحب والميل لمعلم المادة وكل ما يتصل بها، كما نلاحظ أيضا أن أكثر العمال رضا وإنجازا في عملهم هم اللذين يلتحقون بمهن تتفق مع ميولهم ونراهم يرتبطون برفاق عملهم برابطة قوية نتيجة ميلهم لهذه المهنة.

ظهرت أهمية الميول بعد الثورة الصناعية، ولعل أقدم نظرية من نظريات الميول هي نظرية "**بارسونز**" سنة 1909 وقد افترض أن التكيف يزداد عندما تنسجم خصائص الفرد وميوله مع لمهنة، كما أشار "**سترونغ**" بأن الميول تزودنا بمعلومات إضافية لا يمكن لأي مصدر آخر أن يزودنا بها، حتى لو كان تحليل القدرات أو الاستعدادات اللازمة لاختيار مهنة ما إلا أنه في الواقع العملي ليس بالضرورة أن الشخص الذي لديه ميل عال يمكن أن ينجح في المهنة التي يميل إليها، وهذه النقطة أثارت شكوكا حول الميول وأدت إلى مزيد من الدراسات حولها لتقدير نجاح الفرد في مهنة ما أو اعتبار مثل هذه الاستعدادات والميول كمتطلبات مسبقة لأي أداء مهني في أي حقل من الحقول المهنية. (ع.عبد الهادي، و س ج، العزة،1999، ص ص105، 108).

وتبنى الميول على ما يحبه الفرد وما لا يحبه من المهن والنشاطات فنجد أنه يفضل بعض المهن ويرغب بها ويرتاح لها ويجد في ذلك إشباعا لحاجاته كما أنه يشعر بحرية فيما يفعله ونجد أنه لا يميل إلى مهن أخرى.

تشكل الميول سمة هامة من سمات الشخصية التي اهتمت بها الدراسات النفسية لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقبال على نواحي النشاط في المجالات المختلفة، كما أنها تساهم مع غيرها من سمات الشخصية الأخرى مثل الاتجاهات والدوافع والقيم في التكيف التربوي والمهني؛ وتشكل الميول أيضا أحد عناصر الاستعداد إذ يلاحظ إنجداب الناس إلى المواضيع التي يكونون مستعدين لعملها وابتعادهم عن تلك التي لا يكونون مستعدين لها، بمعنى أن الميول تحدد ما يفعله الفرد أكثر من أن تحدد الكيفية التي يتم بها العمل.

2-1-1-2- تعـريـف المـيل:

يعرف الميل على أنه " شعور عند الفرد يدفعه إلى الاهتمام والانتباه بصورة مستمرة إلى موضوع معين، ويكون هذا الاهتمام أو الانتباه مصحوبا بالارتياح من قبل الفرد، وتختلف الميول من شخص إلى آخر فبعض الأشخاص يميلون إلى العمل اليدوي والبعض الآخر يميلون إلى العمل الفكري، كما أن الميول قد تكون عابرة قصيرة الأمد أو دائمة تستمر مع الإنسان مدة طويلة وقد تكون قوية في شدتها عند الشخص وقد تكون ضعيفة ".(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص109).

2-1-1-3- أهـداف دراسـة المـيول المهـنية: ".(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص110، 111).

نهدف ن خلال دراسة الميول المهنية إلى مايلي:

1-3-1- التـوجيه التـربوي والمـهني:

تلعب ميول الأفراد دورا كبيرا في توجيه حياتهم، وتظهر أهميتها بوضوح في تعليمهم وفي أنواع النشاط الذي يشغلون به أوقات فراغهم، وفي ما يرسمون من الخطط لحياتهم المهنية المستقبلية، وهي تحدد إلى درجة كبيرة من نجاحهم وارتياحهم في المهن التي يقومون بها كما أنها تساعد في إشباع حاجاتهم النفسية الأساسية؛ وفي ميدان التوجيه التربوي للطلبة فلو كشف أحد مقاييس الميول المهنية أن لدى طالب على وشك دخول الجامعة ميولا شبيهة بميول المحامين الناجحين مثلا فإنه من الممكن توجيه ذلك الطالب لدراسته القانون.

وحول أهمية الميول في تحديد نجاح الأفراد، بيّن "**ثورندايك**" أنه إذا فشل الشخص في تعلم مهمة أو موضوع معين على الرغم من توفر القدرة اللازمة لديه فإن ذلك يعود إلى نقص في ميوله نحو تعلم تلك المهمة أو ذلك الموضوع.

1-3-2- الاختيار والتصنيف:

تستعمل الميول لاختيار الموظفين الذين يلتحقون بمهن معينة كما تستعمل لأغراض تصنيفهم حسب المجموعات المهنية المتوفرة، وتساعد في رسم البرامج التدريبية المناسبة لهم مما يمكنهم من الإستمرار في المهن التي يلتحقون بها ويقلل من رغبتهم في تغيير هذه المهن والانتقال منها.

1-3-3- البحث التربوي والاجتماعي:

استعمل الباحثون الميول من أجل اكتشاف التغيرات والاستقرار في المجتمع وفي فهم العلاقة بين الميول وبعض المتغيرات السيكولوجية المختلفة مثل القدرات، سمات الشخصية وغيرها. وفي المساعدة على فهم العلاقات بين المهن المختلفة، وفي تصنيف المهن إلى مجموعات مهنية متشابهة من حيث قدرات وميول ومعارف ومهارات الذين يرغبون في الالتحاق بها.

1-3-4- تعتبر أداة اتصال مابين المرشد النفسي والطالب، فكثير من الطلاب يشعرون بالراحة التامة عندما يحصلون على معلومات عن أنفسهم بحيث يجدون مدخلا للسؤال والمناقشة، والمرشدون الخبراء يستطيعون فتح باب المناقشة بذكاء دون الحاجة إلى الاختبارات.

1-3-5- تعتبر وسيلة مفيدة تساعد على المناقشة بين الطالب ووالديه، حيث أنه إذا عرف الآباء عن ميول أبنائهم فإنهم يوضحون لهم ماذا يسلكون في حياتهم الدراسية والمهنية من أجل تحقيق النجاح في الحياة.

1-3-6- تستعمل كدليل لمساعدة الشخص على التكيف وتطوير خططه المهنية، فمثلا إذا أشارت مقاييس الميول أن ميوله غير هندسية لأن علاماته على مقياس الميول لا تشابه ميول المهندسين إلا أنه يريد الاستمرار في دراسته الهندسة يجب أن يركز أكثر على دراسة الرياضيات والعلوم لعله يتولد عنده ميول حب دراسة الهندسة.

1-3-7- تساعد الناس على فهم عدم رضاهم الوظيفي، وبالتالي تقودهم إلى تغيير وظائفهم إلى الوظائف التي تطابق ميولهم أو التي لها علاقة قريبة الشبه مع ميولهم.

1-3-8- عمل الإحصاءات اللازمة بناءا على مقاييس الميول مثل معرفة عدد الأشخاص الذين لهم ميول علمية وعدد الأشخاص الذين لهم ميول فنية.

1-3-9- دراسة العلاقات الشخصية الداخلية مثل: زواج ذوي الميول المتشابهة، وإذا كانت مثلا ميول الآباء والأبناء مختلفة فإننا نحتاج إلى مساعدة لخلق الإتصال بينهما.

1-3-10- دراسة سلوك المجموعات فمثلا المجموعات غير المتجانسة تعتبر أقل كفاءة من سلوك الجماعات المتجانسة.

1-3-11- المساعدة في تصميم الوظائف والظروف المحيطة بها بناء على ميول الناس، فالميول توضح ما يحبه الناس وما لا يحبونه، وهذه تساعد في تصميم الظروف المناسبة للعمل، فمثلا إذا عرفنا أن السيكولوجيين لهم ميول فنية فإن العيادات السيكولوجية يجب أن تزين بالأعمال الفنية.

2-1-1-4- تصنيف الميول المهنية:

تصنف الميول المهنية إلى الأنواع العشرة الآتية: (ب.م، القاسم، 2001،ص ص60، 62).

1- الميل الميكانيكي:

يفضل صاحب هذا الميل العمل مع الآلات الميكانيكية والأجهزة التي تتطلب إدارة العلاقات بين أجزائها وحركاتها، ومن أمثلة ذلك المهندس الميكانيكي والمهندس الكيميائي.

2- الميل الخلوي:

وصاحبه يفضل العمل خارج الأماكن المغلقة أو في الهواء الطلق ويميل للتعاون مع الطبيعة كالحيوان والنبات مثل المهندس الزراعي والطبيب البيطري.

3- الميل الحسابي (العددي):

يفضل صاحب هذا الميل العمل في الأعداد والعمليات الحسابية والأعمال التجارية والشركات مثل المحاسب والصراف في البنك والمشتغل بالإحصاء.

4- الميل العلمي:

يميز هذا الميل أولئك الذين يتطلعون إلى اكتشاف الحقائق العلمية وحل المشكلات والبرامج والقيام بالتجارب والبحوث والاكتشافات العلمية وزيارة متاحف العلوم مثل الطبيب والكيميائي والصيدلي.

5- الميـــل الإقـــناعـــي:

ويقصد به الميل نحو الأعمال التي يحتاج من يقوم بها إلى متابعة وإقناع، ويفضل صاحب هذا الميل العمل مع الناس بقصد إقناعهم بأفكار أو مشروعات جديدة، ويجب أن يتوفر مثل هذا الميل لدى البائع والأخصائي الاجتماعي ومندوب شركة التأمين.

6- الميـــل الفـــنـــي:

ويفضل أصحاب هذا الميل العمل الذي يحتاج إلى الإبداع والابتكار الفني وجذب الانتباه بالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحدائق وتجميل المباني والتصميم الهندسي، وذلك كما هو الحال بالنسبة للمصور ومهندس الديكور والرسام والمهندس المعماري.

7- الميـــل الأدبـــي:

صاحب هذا الميل يفضل القراءة والكتابة والفلسفة ويجيد التعامل باللغة في الحديث أو التعميم وتذكر الأقوال المشهورة والاستشهاد بها وكتابة الشعر والقصص والروايات، ويوجد هذا الميل عند الأدباء والمؤرخين ومحرري الصحف والمدرسين والمسرحيين والذين يقومون بأعمال السكرتارية.

8- الميـــل الموســـيقي:

يتجه أصحاب هذا الميل نحو سماع الموسيقى أو عزفها أو دراستها والتخصص في مجالها والغناء والعزف على آلات الطرب، ومن أبرز هؤلاء الموسيقيين والملحنين.

9- الميـــل للخدمـــة الاجتمـــاعية:

يوجد هذا الميل عند الأخصائيين الاجتماعيين والممرضين والأخصائيين في التوجيه والإرشاد والأطباء ورجال الدين الذين يعتمد عملهم على مساعدة الناس.

10- الميـــل الكتـــابي (أوالإداري):

يحب صاحب هذا الميل العمل في المكتب الذي يتطلب سرعة ودقة وإجادة تتبع المراسلات وردودها وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق في تنظيم المكتبات والملفات، مثل الذي يعمل في الأرشيف والأخصائي في مجال المكتبات والعاملين في مختلف الوظائف الكتابية.

2-1-1-5- نمـــو المـــيول:

إن الميول هي نتاج للخبرات التي مر بها الفرد داخل المدرسة أو خارجها، وأنها تكتسب من خلال التعلم وممارسة الخبرة، فسواء أكان الميل متصلا بمادة دراسية أو نشاط أو بعمل ما

فإن الفرد يجب أ ن يمارس نوع النشاط ويخبره ويتمرن عليه تمرنا كافيا قبل أن يحكم على نفسه بأن يميل أو لا يميل إليه، وقد أشار "**ثورندايك**" إلى أن الإنسان يمكن تعليمه ميولا جديدة وأن الميول تتبع في نموها وتطورها قوانين التعلم كما تفسرها نظرياته، وإن كان نموها يأتي مبكرا بحيث يصبح من الصعب تغييرها وتعديلها؛ ونظرا لكون الميل أمرا متعلما فإنه قابل لأن يتعدل وأن يتغير وأن يزول ولذلك يرى الكثير من المربين أن أحد الأهداف التربوية هي تنمية ميول التلاميذ وغرس المفيد منها في نفوسهم لتساعدهم على تحقيق أهدافهم المنشودة في إطار فلسفة تربوية متكاملة.

والتغير الذي يطرأ على الميول يبدأ في معظم مراحل العمر ولكن بنسب متفاوتة، فالميول تتكون عادة في مراحل مبكرة من حياة الإنسان وتزداد رسوخا مع تقدم الإنسان في العمر وتأخذ عادة في التبلور والثبات في العقد الثاني من العمر تقريبا، وقد قام "**سترونغ**" بمقارنة ميول الرجال في الأعمار التالية 15، 25، 35، 55 سنة ولاحظ أن هناك تطورا وتغيرا يطرأ على الميول وأن هذا التطور والتغير يكون سريعا في بداية العمر. فثلث التغير الحاصل بين 15 و25 سنة يحدث في السنة الأولى، ويحدث الثلث الثاني في السنتين التاليتين، أما الثلث الثالث فيحدث خلال السنوات السبع التالية، مما يشير إلى أن الميول تتضح وتتبلور إلى حد كبير في سن 18 سنة. وفي تجارب أخرى لـــ "**سترونغ**" و"**سنوبر**"بينا فيها أن الميول في سن 18-21 سنة تصل إلى درجة كبيرة من الاستقرار والثبات، كما لوحظ أيضا بأن بعض الميول المتصلة ببعض المهن أقل عرضة من غيرها للتطور، فالميول المتصلة بالحرف الاجتماعية كانت عرضة للتغير الشديد إذا ما قورنت بالميول الخاصة بالمهن العلمية والأدبية إذ أن الأولى كانت تزداد تبلورا ووضوحا في حين أن الثانية لم تكن تتعرض كثيرا للتطور والنمو.

ويتصل بمشكلة النمو مشكلة أخرى قريبة منها وهي مشكلة الثبات، حيث تواجه الموجهين في عملهم فهل تبقى الميول فترة طويلة عند صاحبها أم هي عرضة للتغير؟

إن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تشير إلى أن الميول التربوية والمهنية تتكون مبكرا وأنها تدوم طويلا مع صاحبها، وأنه وإن حدث بعض التغير فإنه يكون طفيفا بحيث لا يؤثر على حياة الفرد التربوية والمهنية، ويرجع اهتمام كثير من الباحثين والدارسين إلى ثبات الميول لما له من أهمية كبيرة في تقدير قوة التنبؤ الذي نستقيه من مقاييس الميول عن

مهنة المستقبل. وتبين دراسات "موسين" "Mussen" وزملاؤه أن الفرد يبدأ عادة في التفكير الجدي بالأهداف المهنية عندما يودع مرحلة المراهقة، ففي الطفولة يميل الفرد إلى تفضيل المهنة التي تبدو مثيرة له ولا يعلق أهمية على المركز الاجتماعي المتعلق بها، وكلما تقدم به العمر مال إلى تفضيل المهن التي لها امتيازات واضحة في عالم الكبار، كأن يصبح محاسبا أو طبيبا أو عالما مشهورا، وعندما يقترب من مرحلة الشباب يقرر اختيار مهنة تمثل نوعا من الانسجام بين ميوله وقدراته، وهنا يمكن القول بأن ميول الفرد أصبحت أكثر ثباتا واستقرارا. (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص113، 115).

وتتأثر ميول الأفراد في نوعها ودرجة قوتها بالعوامل التالية:

1- **العوامل الذاتية:** وتشمل صفات الفرد الوراثية، ودرجة الذكاء وخصائصه العقلية والجسمية، وجنسه ذكرا كان أم أنثى وسنه ومرحلة النمو التي يمر بها وحالته الانفعالية وسماته الشخصية.

2- **العوامل البيئية:** وتشمل كل ما يحيط بالفرد في منزله ودائرة أسرته ومدرسته وجيرته ومجتمعه بصورة عامة، فهي تشمل ميول الآباء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومدى توفر فرص التدريب والخبرة العملية لمزاولة ميوله وأصدقائه والكتب التي يقرأها، والهوايات التي يزاولها، وبرامج الإذاعة التي يستمع إليها والعادات والتقاليد، والمثل العليا السائدة في المجتمع، والطابع الثقافي الذي يميز الجماعة والمجتمع الذي ينتمي إليه والعصر الذي يعيش فيه.

2-1-2- القدرات والاستعدادات:

2-1-2-1- المقصود بالقدرة:

القدرة: اصطلاح يطلق على كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحالية من أعمال عقلية أو حركية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو من دون تدريب، كالقدرة على المشي والقدرة على حفظ الشعر، أو القدرة على تحمل الظروف أو السباحة، أو إجراء عمليات حسابية بسيطة أو معقدة، وقد تكون القدرة فطرية كالذكاء أو مكتسبة كالقدرة على استعمال الآلة الكاتبة أو جهاز الكمبيوتر. (ص.ح، الداهري،2005، ص158).

2-1-2-2- المقصود بالاستعداد:

أما الاستعداد: فهو قدرة الفرد الكامنة على التعلم بسرعة وسهولة وعلى أن يصل إلى مستوى عال من المهارة في مجال معين كالموسيقى أو الرياضيات أو الميكانيك، ومن خصائص الاستعدادات ما يلي: (ص.ح، الداهري،2005، ص ص158، 159).

1- قد يكون الاستعداد بسيطا من الناحية السيكولوجية أو قد يتضمن قدرة أولية واحدة كسرعة تحريك الإصبع، أو يكون مركبا على عدة قدرات أولية بسيطة كالاستعداد اللغوي، والاستعداد الطبي، أو التجاري، أو إتقان الرياضيات والعلوم.
2- الاستعدادات تستقل بعضها على بعض بقدر قليل أو كبير، فقد يكون لدى الفرد استعداد كبير للدراسة الجامعية، واستعداد زهيد للموسيقى، أو يكون لديه استعداد كبير للأعمال الكتابية، واستعداد ضعيف للأعمال الميكانيكية، أو استعداد قوي للتدريب للطيران وربما استطعنا أن نجعل منه طيارا لكن هذا يستغرق وقتا وجهدا غير عادي، ومع هذا فلن يكون طيارا ناجحا بالقياس إلى من لديهم استعداد للطيران.
3- تبدو الفوارق بين الناس في الاستعدادات في مدى السهولة التي يكتسبون بها القدرة على تعلم عمل معين، وفي مستوى الكفاية بعد التدريب، وما يذكر أن توزيع الاستعدادات بين الناس من حيث قوتها أو ضعفها هو توزيع الذكاء، وهذا يعني أن لدى البعض استعدادات واسعة المدى، فهم يستطيعون التفوق في كثير من الأعمال، وآخرون يكون استعدادهم ضعيف المدى فلا يستطيعون التفوق إلا في بضعة أعمال.

4- إن الاستعدادات الخاصة لا تكون في العادة واضحة متميزة في سن الطفولة، لكنها تبدأ بالتخصص والتمايز في مطلع المراهقة، فمن الملاحظ لدى الأطفال قبل سن 11 أو 12 سنة أن المتفوق منهم في اللغة يكون متفوقا في الرياضيات والتاريخ وغيرها، لأن النجاح الدراسي والفروق الدراسية في التحصيل تتوقف في المقام الأول في هذه المرحلة وللذكاء العام شروط تقترن بالجد والمثابرة؛ أما في مطلع المراهقة فيبدأ أثر الاستعدادات بشرط أن يقترن. أما من لديه تخلف في التاريخ فقد يتفوق في الرياضيات، وقل مثل ذلك في أغلب الاستعدادات المهنية، لذا تجب المبادرة بتوجيه الطفل إلى مهنة معينة أو دراسة معينة في سن مبكرة أي من سن عشرة سنوات مثلا.

2-1-2-3- العلاقة بين الاستعداد والقدرة:

في الواقع أن القدرة تشمل الاستعداد، إلا أن بعض التعاريف تفرق بينهما على أساس أن القدرة تشمل كل ما يستطيع الفرد أداءه من أعمال في الوقت الحاضر، بينما يشير الاستعداد إلى المستقبل، فيعرف على أنه إمكانية الفرد لتعلم مهارة معطاة عندما يزود بالتعليم والتدريب المناسبين، والاستعداد هو إمكانية القيام بعمل ما، وهذا يعني أن الاستعداد سابق على القدرة وملازم لها.

2-1-2-4- تصنيف القدرات

عندما نتحدث أحيانا عن اختبارات الاستعدادات فإن ما نعنيه في الواقع هو اختبارات القدرات، فالذي يمكن قياسه بالفعل هو القدرات، ويمكن تقسيم القدرات العقلية إلى ما يلي:(ص.ح، الداهري،2005، ص ص123، 128).

2-2-4-1- القدرات العقلية العامة:

وهي التي تشترك في جميع العمليات الخاصة بالنشاط العقلي المعرفي، وتركز هذه القدرات على التحصيل المدرسي والعلمي.

ويعتبر الذكاء قدرة عقلية عامة تدخل في جميع أوجه النشاط الإنساني، وقد اختلف علماء النفس والتربية في تعريف الذكاء، فقام كل منهم بتعريفه على أساس بنائه، ومن أبرز التعريفات التي أعطيت للذكاء، هو تعريف "**بينيه**" الذي يرى أن الذكاء هو القدرة على الفهم

والحكم على الأشياء والتفكير العلمي السليم والتأقلم حسب الظروف للوصول إلى الأهداف المرغوبة.

ويقاس الذكاء عن طريق مجموعة من الاختبارات، بهدف تحديد نوع المدرسة التي تناسب الفرد، فهل هي مدرسة خاصة بالمعوقين أو الموهوبين أو هي مدرسة عادية، وكذلك تساعد في توجيه الطلبة وإرشادهم لاختيار نوع الدراسة والمهنة في المستقبل.

ومن الأمثلة على القدرات العامة اللازمة للعمل في المهن المختلفة ما يلي:

1- **المفـــردات:** نقيس كم يعرف الفرد من معاني الكلمات، وهذه القدرة مهمة لقراءة الكتب وكتابة المواضيع، ويمكن أن تحسن هذه القدرة عن طريق القراءة وعن طريق استعمال القاموس.

2- **الاستيـــعاب الدراســـي:** ونقيس كم يفهم الشخص ما يقرأه من الكتاب، وتتحسن هذه القدرة عن طريق قضاء وقت كبير في القراءة.

3- **الإبـــداع:** ونقيس القدرة على الاختراع أو الاكتشاف والتفكير في حل ممكن وغير عادي للمشكلة، والخبرات في حل المشاكل العملية التي تساعد في تحقيق الإبداع.

4- **الاستـــدلال الميكـــانيكي:** يقيس كيف يستطيع الشخص أن يفهم الأعمال والمواضيع الميكانيكية من خلال رؤية الرسومات والأشكال الهندسية، وتتحسن هذه القدرة عن طريق العمل في الأجهزة الميكانيكية وتعلم المهارات الميكانيكية داخل الورشات.

5- **الاستـــدلال المجـــرد:** يقيس فهم الشخص حول تغيير الشكل في رسومات مختلفة، وهذه القدرة تبين نماذج وتتابع الرسم، ولا يؤثر عليها التعليم الرسمي ولكن يمكن تحسينها بتقدم العمر والخبرة.

ويمكن تقديم القدرات العقلية العامة على أساس الترابط العالي بين عدد من المهمات التي يقوم بها الفرد في ميدان معين إلى:

1- **القـــدرة اللفـــظية:** وهي القدرة على فهم الأفكار والتعبير عنها بواسطة الكلمة المنطوقة أو المكتوبة، ويحتاج هذه القدرة بشكل خاص المعلمون، المحامون، الكتاب، الصحفيون.

2- **القـــدرة الميكـــانيكية:** تمتاز بالقدرة على الإستقراء والتذكر وسرعة الإدراك، ويحتاج إلى القدرة الميكانيكية: المهندسون، الميكانيكيون.

3- **القــدرة العــددية:** القدرة على استخدام الأرقام ومعالجة المسائل العددية في دقة وسرعة، ويحتاج إلى هذه القدرة بشكل خاص: المحاسبون، العاملون في الإحصاء.

4- **القــدرة على التخــيل:** القدرة على حل المسائل من خلال افتراض عدة حلول وتصاميم، ويحتاج إليها الأطباء، المحامون، العاملون في مجال الرياضيات.

5- **القــدرة المكــانية:** وتبدو في كل نشاط عقلي يتميز بالتصور البصري لحركة الأشياء المسطحة والمجسمات، ويحتاج إلى هذه القدرة بشكل خاص: الرسامون، المهندسون.

2-2-4-2- القــدرات العقــلية الخاصــة:

وهي التي تتسم بالنشاط العقلي المعرفي والقدرات الجسمية، فقد تكون مشكلة الشاب المقبل على اختيار مهنته هي أنه لا تتوفر فيه الصفات أو الخصائص التي تؤهله للنجاح في المهنة التي يقبل عليها، وهذه الخصائص قد تكون بدنية كالشاب الذي يريد أن يمارس إحدى المهن الرياضية مع نقص واضح في استعداده الجسمي ولياقته لهذا النوع من الأعمال، أو الفتاة التي تريد أن تعمل في التدريس في الوقت الذي تنقصها فيه القدرة على النطق السليم أو التعبير الصحيح.

أو قد يكون السبب هو نقص الاستعدادات العقلية، وهذا السبب أكثر وضوحا في الحياة المدرسية لكثير من التلاميذ، فالشاب الذي يرغب مثلا في مهنة الهندسة أو الطب أو التدريس ولا يعرف النجاح في أي من هذه المهن يتطلب تفوقا في الاستعدادات العقلية التي لها علاقة بهذه المهن: مثل القدرة الحسابية، والقدرة الميكانيكية اللازمتين للنجاح في دراسة الهندسة...إلخ.

وللمهارات والقدرات الخاصة أهميتها في الاختيار المهني، فمن المهن ما يحتاج إلى مهارة من نوع معين، فالعمل على الآلات الدقيقة وأشغال الإبرة وأعمال النحت والرسم وغيرها تتطلب نوعا من المرونة في استخدام الأصابع والتحكم فيها، فكل هذه المهن وغيرها تتطلب مهارات من نوع معين تتوافر في بعض الناس ولا تتوافر في غيرهم، ومن المهم التأكد من توافرها في الشخص لضمان نجاحه في العمل الذي يؤديه.

ويمكن تصنيف هذه القدرات على الوجه التالي:

1- قدرات جسمية كالقدرة على المشي السريع أو تحمل التعب.
2- قدرات حسية كالقدرة على الإبصار بكلتا العينين أو على سرعة الإدراك البصري أو القدرة على السمع من بعيد.
3- قدرات عقلية كالقدرات التي قررها "**شيرستون**" وهي: الاستيعاب اللفظي، الطلاقة اللفظية، القدرة العددية، القدرة على التصور المكاني، سرعة الإدراك الحسي، الذاكرة، الاستدلال.
4- قدرات اجتماعية تبدو في التعامل الاجتماعي السليم مع الناس، أو في التزعم أو القيادة أو في سهولة الحكم في أخلاق الناس وسلوكهم وعواطفهم أو التأثير فيهم.
5- قدرات حركية نفسية كالمهارة اليدوية وخفة الأصابع.
6- قدرات ميكانيكية.
7- قدرات فنية كالقدرات الموسيقية.

2-1-3- القـيـــم:

2-1-3-1- تعـريـف القيـم:

- يعرفها "**موريس**" **(Morris)**: " بأنها علم السلوك التفضيلي: إذ أن أي سلوك للفرد يمثل تفضيلا لمسلك على الآخر، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولا والأكثر أهمية في نظر الفرد وطبقا لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف، فبالقياس إلى المسالك تعبر القيم دائما عن أفضل أحكامه وأحسنها في العمل في مواقف الحياة، ومعنى ذلك أن الفرد يستعملها كلما اختار مسلكا أو كلما اتخذ قرارا يفضل به مسلكا معينا من بين عدة بدائل لأن مختارات أحكامه وموازناته بين عدة ممكنات وقرارات للعمل مسائل دائمة تواجه باستمرار في كل وقت وفي كل خبرة من خبرات حياته " (م.ز، الجلاد،2005، ص ص22، 23).

- كما يعرفها "هالستيد" (Halstead) بأنها: " المبادىء والمعتقدات الأساسية والمثل والمقاييس أو أنماط الحياة التي تعمل مرشدا عاما للسلوك أو نقاط تفضيل في صنع القرار أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص. ". (م.ز، الجلاد،2005،ص 23).

- كما يعرفها كل من "شيفر" و "سترونغ" (Shaver and Strong) بأنها: " المقاييس والمبادىء التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء (الناس، والأغراض، والأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة وقيمة ومرغوبة أو غير ذلك بأنها سيئة ومن غير قيمة أو قبيحة ".". (م.ز، الجلاد،2005، ص ص22، 23).

2-1-3-2- الخصائص المشتركة للقيم:

انطلاقا من التعاريف السابقة وغيرها، نجد أن العلماء اختلفوا في تحديد مفهوم القيمة، ولكن تجدر الإشارة إلى أن هناك صفات مشتركة لمفهوم القيمة بين مختلف وجهات نظر العلماء الذين تناولوا القيم وهذه الصفات هي: (ع.عبد الهادي وآخرون، 1999، ص ص129، 130).

1- القيم إنسانية، فالاهتمام واللذة والألم والأفكار جميعها ترتبط بالفرد الإنسان.
2- القيم التي يكتسبها الفرد تتأثر بمعلوماته وخبراته واتجاهاته وتؤثر فيها.
3- القيم نسبية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى زمن ومن مكان إلى مكان ومن ثقافة إلى ثقافة.
4- القيم موجهات لسلوك الفرد وتصرفاته.
5- تتضمن القيم نوعا من الرأي أو الحكم على شخص أو شيء أو معنى معين.
6- تتضمن القيمة الوعي بمظاهره الإدراكية والوجدانية.
7- القيمة ذات قطبين: فإما هي إيجابية أو سلبية.
8- يرى "بارسونز" (Parsons) أن القيمة تتكون من عناصر ثلاثة هي:

- المكون العقلي (المعرفي) مثل معرفة الأهداف والطريق الصحيح.
- المكون الوجداني أو الانفعالي.
- المكون السلوكي.

1-3-3- وظائف القيم

تقوم القيم بالوظائف التالية: : (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص129، 130).

أ- تعمل القيم كمعايير لتوجيه السلوك حيث أنها:
1- تقودنا إلى اتجاهات محددة فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية.
2- تقودنا إلى تفضيل إيديولوجية سياسية أو دينية معينة.

3- تحدد الطريقة التي نقدم بها أنفسنا للآخرين أو نقبل بها الآخرين.

4- تعتبر معايير للحكم والتقييم.

5- تستعمل من أجل إجراء المقارنة بين الأفراد.

6- تستعمل كمعايير من أجل الإقناع والتأثير على الآخرين، وعن طريق قيم الشخص نحكم على سلوكه واعتقاداته واتجاهاته.

7- تبين لنا كيف نبرر أفعالنا غير المقبولة.

ب- القيمة كمخططة لحل الصراعات واتخاذ القرارات: في أي موقف من المواقف يستثار هرم قيمي وليس قيمة واحدة، وهنا يدخل الفرد في صراع من أجل اختيار القيمة المناسبة، وهنا يقبل قيمة ويرفض أخرى.

ج- الوظيفة الدافعية للقيم: فمثلا القيم الأدائية تعمل على بلورة أنماط من السلوك تستخدم كوسيلة لتحقيق غاية أو أهداف مرغوبة، أي أن القيم الوسيلية توصلنا إلى قيم نهائية لتحقق الغاية المقصودة.

2-1-3-4- تصنيف القيم:

تعددت التصنيفات المقترحة للقيم وجاءت معبرة عن فلسفة أصحابه ونظرتهم للقيم كمفهوم ونظرية ومنظومة، فنلاحظ تصنيفات خاصة بالفلاسفة، وأخرى لعلماء النفس والتربية، وكل تصنيف منها يعتمد معيارا محددا محاولا أن يضم تحته منظومة القيم الخاصة بالعلم الذي يعالجه، مما يجعل هذه التصنيفات وجهات نظر لكل منها إيجابياته وسلبياته، ونعرض فيما يأتي أهم هذه التصنيفات التي تعتمد ستة معايير هي: (م.ز، الجلاد،2005، ص ص46، 48).

1- معيار محتوى القيمة (Dimension of Content).

2- معيار المقصد من القيمة (Dimension of Intent).

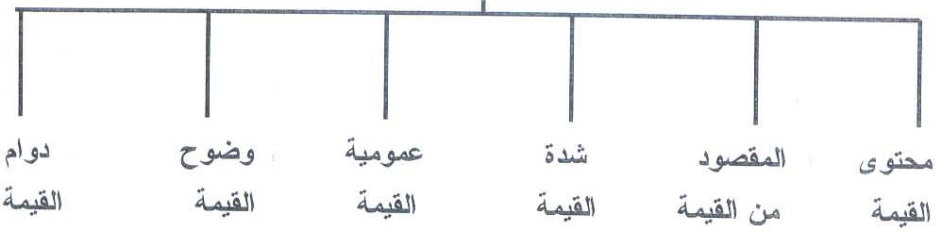
3- معيار شدة القيمة ودرجة الإلتزام التي تفرضها (Dimension of Intensity).

4- معيار عمومية القيمة (Dimension of Generality).

5- معيار وضوح القيمة (Dimension of Explicitness).

6- معيار دوام القيمة (Dimension of Permanency).

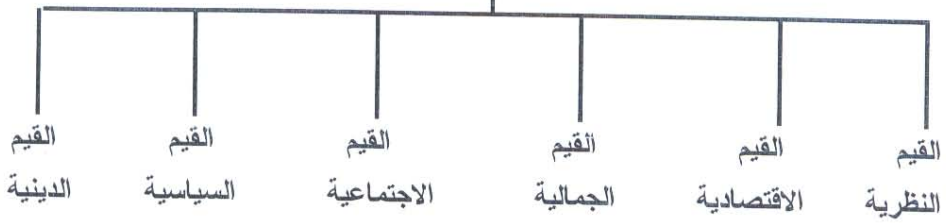
شكل (7): معايير تصنيف القيم



المعيار الأول: محتوى القيمة:

من أشهر التصنيفات التي اعتمدت معيار محتوى القيمة ومضمونها تصنيف عالم النفس الألماني " **سبرانجر** " **(Spranger)** في كتابه " أنماط الرجال " (Types of Men)، حيث قسم الناس إلى ستة أنماط بناء على القيم الأساسية التي يعتقدون بها، وقد جاء تصنيفه هذا بناء على دراسته وملاحظته لسلوك الناس في حياتهم اليومية، ويوضح الشكل رقم (8) هذه الأنماط:

شكل (8): تصنيف "سبرانجر" لأنماط القيم



أ- القيـــم النظـــرية: وتعني الاهتمام بالمعرفة واكتشاف الحقيقة والسعي إلى التعرف على القوانين وحقائق الأشياء، وتمثل نمط العالم والفيلسوف.

ب- القيـــم الاقتصـــادية: وتتضمن الاهتمام بالمنفعة الاقتصادية والمادية والسعي إلى المال والثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج واستثمار الأموال، وتمثل نمط رجال الأعمال والاقتصاد.

ج- القيـــم الجمـــالية: تعبر عن الاهتمام بالجمال وبالشكل وبالتناسق، وهي تسم الشخص ذات الاهتمامات الفنية والجمالية.

د- القيـــم الاجتمـــاعية: وتتضمن الاهتمام بالناس ومحبتهم ومساعدتهم وخدمتهم والنظر إليهم نظرة إيجابية كغايات لا وسائل لتحقيق أهداف شخصية، وتجسم نمط الفرد الاجتماعي.

ه- القيـــم السيـــاسيـــة: تتضمن عناية الفرد بالقوة والسلطة والتحكم في الأشياء أو الأشخاص والسيطرة عليها.

و- القيـــم الديـــنيـــة: وتتضمن الاهتمام بالمعتقدات والقضايا الروحية والدينية والغيبية والبحث عن حقائق الوجود وأسرار الكون.

ولابد من الالتفات هنا إلى أن التصنيف السابق لا يعني أن وصف الفرد بنمط قيمي معين ينفي أن تكون لديه قيم من أنماط أخرى، بل نعني أن هذا النمط من القيم غالب عليه وظاهر في سلوكه ولذلك وسم به، فمثلا: عندما نصنف شخصا بأنه من "النمط الاجتماعي" فإننا نقصد أن القيمة الغالبة عليه هي القيمة الاجتماعية، ولكن ذلك لا ينفي أن تكون عنده القيم الأخرى من نظرية واقتصادية وسياسية ودينية، ولكن قوتها وشدتها ليست بدرجة القيم الاجتماعية التي وصف بها.

المعيـــار الثـــاني: المقصـــد من القيمـــة:

تنقسم القيم باعتبار مقصدها إلى قسمين:

أ- قـــيم وسائلـــية: وهي القيم التي تعد وسيلة لغايات أبعد، فهي ليست مقصودة لذاتها بل لتحقيق غاية عليا أبعد منها.

ب- قـــيم غائـــية: وهي القيم التي تكون غاية في حد ذاتها.

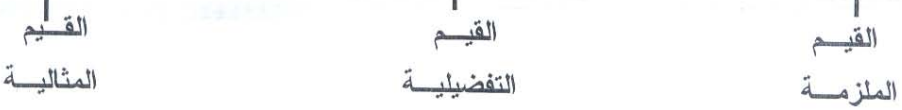
ويصعب التمييز بين القيم الوسائلية والغائية وذلك نظرا لتداخلها وامتزاجها بعضا ببعض، وتبعا للظرف والزمان الذي ينظر إليها فيه فمثلا: تحصيل العلم

في الجامعة يمكن أن يكون وسيلة لتحقيق العمل والسعادة في الحياة، ولكنه في الوقت نفسه غاية يسعى الطالب لتحقيقها في مرحلته الجامعية.

المعيـــار الثـــالث: شـــدة القـــيمة:

ترتبط شدة القيمة بأمرين: أولهما: درجة الإلزام التي تفرضها على الفرد وثانيهما: الجزاء أو العقوبة التي تقررها وتوقعها على من يخالف القيمة، وبمقدار درجة الإلزام والجزاء تكون شدة القيمة أو ضعفها فمثلا: "عدم الغش في الامتحانات" قيمة درجة الإلزام فيها عالية والجزاء عليها شديد، إذن هي قيمة ذات شدة عالية، أما قيمة "مقابلة الإساءة بالإحسان" فدرجة الإلزام فيها ضعيفة والجزاء على من لا يفعلها ضئيل، ولذلك فإن شدتها ضعيفة.

شكل (9): تصـــنيف القـــيم حسب معيـــار شـــدة القيمـــة



ويوضح الشكل (9) أن القيم تنقسم باعتبار شدتها إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- **القـــيم الملـــزمة:** وهي تتعلق فيما ينبغي أن يكون ويجب الإلزام بها ويكون جزاء من يخالفها شديدا، وهي غالبا ما تتعلق بالمصلحة العامة وبما تعارف عليه المجتمع من قيم وفضائل تحقق أمنه واستقراره ونموه ومن أمثلتها: القيم المتعلقة بالمعتقدات الدينية وبعدم الإعتداء على الآخرين أو إيذائهم والإلتزام بمعايير المجتمع الخلقية.

ب- **القيم التفضيلية**: وهي القيم التي يفضل أن تكون، حيث يشجع الفرد على تمثلها بصورة تفضيلية غير ملزمة ولا يكون جزاء من يخالفها شديدا أو صارما ومن أمثلتها: إكرام الضيف.

ج- **القيم المثالية**: وهي القيم التي يرجى أن تكون والتي يتطلع الناس إلى تمثلها في سلوكهم ولكنهم يشعرون بصعوبة تحققها بشكل دائم وبصورة كاملة، وهذه القيم على درجة كبيرة من الأهمية إذ أن أثرها يعمل على توجيه سلوك الأفراد نحو المثل العليا ويعطي نموذجا للآخرين ومن أمثلتها: التضحية والبذل والعطاء.

المعيار الرابع: عمومية القيمة:

ويقصد بهذا المعيار مدى شيوع القيمة وانتشارها، وتصنف القيم فيه إلى صنفين هما:

أ- **القيم العامة**: وهي القيم الشائعة والمنتشرة في المجتمع بغض النظر عن فئاته وطبقاته وبيئاته، وتمثل هذه القيم الإطار القيمي العام الذي يحتكم إليه أفراد المجتمع في سلوكياتهم وأحكامهم.

وتنبع أهمية هذه القيم في تحقيق التجانس والتكامل بين الأفراد وتوحيد اتجاهاتهم والتخفيف من حدة الصراع القيمي، لأن الصراع القيمي يمثل حالة عدم التوافق والتجانس التي قد تؤدي إلى التفكك واختلاف الأفراد، ومن الأمثلة عن القيم العامة: المعتقدات الدينية الزواج والأسرة، رعاية الوالدين، التكافل في المجتمع (التكافل الاجتماعي).

ب- **القيم الخاصة**: وهي القيم التي ترتبط بفئة خاصة أو تتحدد بزمان ومكان معينين، ومن أمثلتها: إخراج الزكاة في شهر رمضان، الصلاة في مصلى العيد... .

المعيار الخامس: وضوح القيمة:

تنقسم القيم من حيث وضوحها إلى قسمين:

أ- **القيم الصريحة**: وهي القيم التي يصرح بها الفرد ويعلن عنها بالكلام.

ب- **القيم الضمنية**: وهي القيم التي يستدل عليها من خلال السلوك المنتظم الذي يصدر عن الأفراد ولذلك تعتبر قيما حقيقية صادقة إذ أن أفضل ما يدل على القيمة هي آثارها الظاهرة في السلوك.

المعـيار الســادس: دوام القـيمة

تنقسم القيم من ناحية دوامها إلى قسمين:

أ- **قـيم عابـرة:** وهي القيم العارضة التي لا تدوم طويلا وإنما توجد لوقت قصير مؤقت لارتباطها بحدث ما أو ظاهرة معينة تزول بزوالها، فقد تظهر قيمة معينة بين الطلبة تتعلق بسلوك معين ثم سرعان ما تتلاشى.

ب- **قـيم دائـمة:** هي القيم التي تدوم طويلا ويتناقلها الناس من جيل إلى جيل وتتخذ صفة الإلزام والتقدير كالقيم الخلقية.

2-1-3-5- تغيـر القيـم والعـوامل المؤثـرة فيـها

إن القيم نتاج لعمليات التعلم، وتحكمها مجموعة المبادىء التي تحكم التعلم، فقد يكتسب الفرد قيمة كما يكتسب أنماط سلوكه الأخرى بالملاحظة والتقليد وينطبق عليها في هذه الحالة ما ينطبق على أشكال التعلم الاجتماعي الأخرى الناتجة عن تفاعل الفرد مع متغيرات بيئته، فالكثير من الأفراد وبخاصة حديثي السن منهم يقبلون بوجهات نظر آبائهم أو الأشخاص الهامين في بيئتهم، وقد يكتسب الفرد بعض قيمه نتيجة مبادئ التعلم الإشراطي وأثر عمليات التعزيز والعقاب في اكتساب بعض القيم دون الأخرى، حيث يعمل التعزيز على تقوية السلوك القيمي المرغوب فيه، في حين يؤدي العقاب إلى إعاقة السلوك غير المرغوب فيه، وبما أن القيم متعلمة كان على المدرسة أن تركز على بناء القيم عند الطلاب بشكل عام، والقيم المتعلقة بالعمل بشكل خاص، لأن غاية الفرد هي أن يحصل على عمل يحقق آماله ورغباته وقيمه، فإذا كان اختيار الفرد لمهنته اختيارا حرا واستمراره فيها بمحض إرادته كانت هذه المهنة أصدق مرآة للقيم التي يؤمن بها، إذ أن الإنسان يتجه ويستمر في المهن التي تمكنه من أن يحقق ذاته ويشبعها، وتتأثر القيم بالعوامل التي تؤثر في أشكال التعليم الأخرى الأمر الذي يتيح الاستنتاج القائل بأن الأفراد يتباينون في قيمهم نتيجة لتباينهم في العديد من العوامل الأخرى كالسن والجنس والقدرات والخبرات التعليمية والوضع الاقتصادي والاجتماعي والخلفية الثقافية، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الخبرات المدرسية تؤثر فعلا في تشكيل أو تغيير أو تعديل القيم ذات العلاقة بالعمل المدرسي ومفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وبعض جوانب السلوك الأخلاقي. : (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص132، 133).

ويبدو أن تطور القيم وتغيرها ناجم جزئيا عن تأثر الفرد بمعايير جماعته المرجعية وقيمها سواء كانت جماعة الصف والمدرسة أو الجامعة أو اللعب أو المهنة...إلخ.
حيث تلعب هذه الجماعة دورا هاما جدا في تحديد قيم الفرد وتزوده بالموجهات والمبادئ العامة للسلوك؛ وقد بينت بعض الدراسات أن التزام الفرد بقيم أقرانه يزداد بازدياد طول الفترة الزمنية التي يقضيها معهم، كما بينت أن التباين القيمي يعود في جزء منه إلى التباين الطبقي والاقتصادي والاجتماعي كما تحدده المهنة بغض النظر عن قومية هذا الفرد أو جنسيته، فالمنتمي إلى مستوى اقتصادي أو اجتماعي معين يدين بقيم أفراد هذا المستوى؛ وأشارت الدراسات أيضا بأن قيم الأبناء تتأثر بمهن والديهم وطبقاتهم الاجتماعية أكثر من تأثرهم بمستوياتهم التعليمية.

2-1-4- الشخصية:

2-1-4-1- مفهوم الشخصية:

تعتبر الشخصية من أهم الموضوعات التي يتناولها علم النفس بالدراسة والبحث والمحور الأساسي الذي تدور حوله الدراسات في العلوم الإنسانية بهدف الكشف عن فاعلية الفرد وشروط تحقيق هذه الفعالية والفهم المنطقي للشخصية للوصول إلى القوانين التي تخضع لها الظواهر النفسية المختلفة.
وهناك العديد من التعريفات للشخصية نذكر من بينها ما يلي: (ص.ح، الداهري،2005، ص172)
تعريف "**مورتن برنس**": "الشخصية هي مجموعة ما لدى الفرد من استعدادات ودوافع ونزعات شخصية مكتسبة".
تعريف "**آلبورت**": "الشخصية هي تنظيم ديناميكي للفرد لتلك الاستعدادات النفسية التي تحدد طريقته الخاصة في التكيف مع البيئة ".
تعريف "**عزت عبد الهادي**": " الشخصية عبارة عن وحدة متكاملة تنتج من تفاعل عدة سمات جسمية ونفسية، وتحدد أسلوب تعامل الشخص مع مكونات بيئته؛ وقياس الشخصية يساعد في التوجيه المهني وفي تشخيص سوء التوافق لدى المنحرفين ومحاولة قياس التحسن في الطرق العلاجية التي وضعت لهم ". (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص137).
من خلال هذه التعاريف يمكن الاستنتاج بأن الشخصية هي بناء متكامل لمجموعة عوامل جسمية ونفسية واجتماعية وهي تؤثر وتتأثر بالبيئة التي يعيش فيها الفرد.

2-1-4-2- أهمـــية التعـــرف على خصـــائص الشخـــصية داخل المدرســـة:

إن تقدم التلاميذ وتوافقهم في المدرسة يتوقف إلى حد كبير على قدراتهم العقلية وعلى تحصيلهم جنبا إلى جنب مع شخصياتهم واتجاهاتهم، ويمكن أن يقدم تقييم الشخصية في المدرسة، أربعة وظائف هامة هي: (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص138، 139).

1- يكشف دوافعهم واتجاهاتهم وأشكال التكيف لديهم في المدرسة والعمل.

2- يكشف مفهوم الذات وعلاقة قدراتهم بعضها بعض.

3- يكشف التلاميذ الذين لديهم قلق وتصلب في انفعالاتهم يعزى إلى اضطراب في التفكير وبناء على ذلك يتم وضع خطط العلاج المناسبة لهم.

4- يحدد سلوك الطلاب وأساليب التعليم لديهم.

ويشير "**توماس وشيس**" (**Tomas and Chess**) إلى أن الخصائص الشخصية لكل تلميذ هي المحددة لسلوكه وتوافقه في المدرسة فضعف الضبط الداخلي، التصلب، التهور، الطيش، التحمل الضعيف للإحباط، الغضب، الصراعات مع الأسرة والأنداد، السلبية، نقص الدافعية للتحصيل والمفهوم المتدني عن الذات، تساهم كلها في الفشل الدراسي حتى لو كان الطالب لا يعاني من صعوبات في التعلم وهناك بعض التلاميذ ذوي القدرات المحدودة أو لديهم قصور في التعلم غالبا ما يتغلبون على مشكلاتهم بالكفاح من أجل النجاح في المدرسة، وتؤثر الشخصية على اختيار المهنة إلى حد كبير حيث يتطلب الأمر إيجاد توازن بين خصائص شخصية الإنسان ومتطلبات المهنة. وبالرغم من التشابه بين الأفراد إلا أن فروقا فردية تميز كل شخصية عن سواها والفروق بين الأفراد كثيرة ومتعددة الأشكال، فهناك فروقا تعود لعامل السن والعمل الذي يناسب سنا ما قد لا يناسب سنا آخر، وهناك فروقا تعود لعامل الجنس (بعض الأعمال الخاصة بالنساء وبعضها خاص بالرجال)، وفروقا تعود لعوامل أخرى اجتماعية أو عقلية– أو تعود إلى نمط الشخصية بصورة عامة وهذه الفروق ليست ثابتة إذ أن التطور قد أحدث تغييرا وتبديلا، فالمرأة مثلا أصبحت اليوم تمارس أعمالا كانت قديما محرمة تماما عليها، ومع ذلك فإن لخصائص الشخصية علاقة باختيار المهنة بشكل عام.

2-1-4-3- خصائص الشخصية وعلاقتها بالاختيار المهني:

لخصائص الشخصية علاقة وطيدة باختيار نوع أو نمط مهنة معينة بحيث تضمن تلاؤمها مع الفرد ومن تم تكيفه المهني، وسنتناول فيما يلي خصائص الشخصية التالية: (ع.عبد الهادي وآخرون، 1999، ص ص139، 140).

1- الخصائص الجسمية:

إن سلامة أعضاء الجسم وسلامة الجهاز العصبي والغدد والحواس تؤثر في كيفية أو في عملية تكيف الفرد مع مهنته والابتعاد به عن الشعور بالتوتر والقلق، ونلاحظ أن بعض الأمراض الجسمية تؤدي إلى سوء تكيف العامل مع عمله مثل ضعف البصر أو السمع مثلا. كما أن شكل الجسم كالطول والوزن والحجم لها علاقة بالصحة النفسية للفرد وبالتالي تكيفه مع المهنة، فالخصائص الجسمية تختلف من مهنة لأخرى ففي حين يتطلب بعضها خفة الجسم، يتطلب بعضها الآخر قوة الجسم، وبعض المهن تحتاج إلى مرونة حركة الأصابع، وبعضها يحتاج إلى مستوى عال لحاسة السمع أو القدرة على التحمل، وهذا ما يدعو إلى القول بأنه ينبغي وضع وصف لكل المؤهلات والصفات التي ينبغي توافرها في شاغل هذه المهنة كما أنه يمكن أن نصف بعض المهن التي تتناسب مع ذوي العاهات أو الإعاقات البسيطة ولا نحكم عليهم بعدم الصلاحية.

2- الخصائص الاجتماعية للشخصية:

ثبت علميا أن نسبة كبيرة من حالات سوء تكيف الفرد مع عمله يعود إلى موقف العامل من مهنته، ومن زملائه ومن نفسه ومن رؤسائه وهذا يعود إلى التكيف الشخصي مع البيئة المحيطة. قد أوضحت الدراسات النفسية أن بعض الناس يميلون إلى الانبساط وبعضهم إلى الانطواء، فيوضع الشخص الذي يميل إلى الانبساط في الأعمال التي لها علاقة مباشرة مع الناس، ويوضع الشخص الذي يميل إلى الانطواء في الأعمال التي تتطلب منه احتكاكا مباشرا مع الناس.

3- القـدرات العقـلية:

وتشمل القدرات اللفظية، الميكانيكية، العددية، التحليلية، وغيرها كما سبق ذكره.

2-2- العـوامل الاجتمـاعية المؤثـرة في الاختيـار المهـني:

يلعب العامل الاجتماعي دورا فعالا في التأثير على الاختيارات الدراسية والمهنية للتلميذ وهذا نتيجة لطبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بهذا العامل، حيث أن التطورات المستقبلية للتلميذ تتأثر بطبيعة المحيط الموجود فيه، وهذا ما سنتعرف عليه من خلال التعرض لبعض العوامل الاجتماعية التي تؤثر في اختيار التلميذ.

2-2-1- دور الأسـرة :

يقول " **ليفي لوبويرة** " (Levy Leboyer): " لا ريب في وجود علاقة بين نوعية التربية التي يتلقاها الفرد والمهنة التي يتصورها لنفسه، وهذه النوعية تختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها كل أسرة، فالقيم الثقافية والأخلاقية كالانضباط، وحب العمل، وحب التسلط وغيرها. كل هذه السلوكات التي يتلقاها من الأسرة تساعد في تنمية الميل أو الميولات المهنية عند المراهق وتؤثر في تصوراته اتجاه المهنة ".(leboyer ,l,1971,p21)

إذن تلعب الأسرة دورا كبيرا في تنمية شخصيات أبنائها، وبالتالي يرجع الفضل لها في تنشئتهم اجتماعيا من خلال تزويدهم بالقيم والعادات والمعايير السائدة داخل المجتمع، وبالتالي تغرس فيهم ميول ودوافع تجعلهم يلتحقون بمساقات دراسية أو مهنية معينة.

2-2-2- موقـف الأولـياء:

كثيرا ما يتعلق الاختيار الدراسي والمهني للفرد بمحددات اجتماعية مصدرها الأساسي الاتجاهات العائلية نحو المدرسة والمهنة، وغالبا ما يكون التأثير من طرف الأولياء، نظرا لأنهم كثيرا ما يتصورون لأبنائهم اتجاهات دراسية ومهنية معينة لاعتقادهم أنها ستكون مصدر نجاح اجتماعي، وغالبا ما يدفع بالإبن إلى اختيار مجال مهني ودراسي آخر مخالفا عن الاختيار الذي يختاره الأولياء له، " وهذا ما أكدته دراسة "**تونتلي**" و " **كروجي** " (Tontlit et Kroger) على 4500 مراهق، بحيث أن عدد الراغبين في اختيار مهنة الأب قليل إذا ما قورن بالعدد الكلي للمهن، وهذا لا يعني أن أثر العائلة على الاختيار المهني ضعيف، وإنما الأثر بشكل آخر، كأن يكره الإبن مهنة الأب أو مجموعة من المهن التي

تشابهها، ففي كل الحالات تجد أن الاختيار المهني متأثر بموقف الوالدين إيجابا وسلبا(Origlia, D et Ouilion, H,1980,p94) .

2-2-3- الـــوسط الاجـــتماعـــي:

يعد الوسط الاجتماعي أحد العوامل الأساسية في الاختيار الدراسي، فمن المعلوم أن التصورات المستقبلية للمهنة غالبا ما تستمد من الوسط الاجتماعي الذي نعيش فيه، "فالمراهق أو الطفل الذي يعيش في وسط اجتماعي أغلب أعضائه لا يعطون أهمية كبرى للدراسة، ومستوى المهن فيها بسيط أو عادي يجعل طموحات المراهق أو الطفل محدودة واختياراته لا تتعدى مجال هذه الطموحات، والعكس يحدث إن كان الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد وسط ثقافي فيه رقي اجتماعي معتبر، إلا أن هذا لا يعني أنه عندما يكون الوسط الاجتماعي بسيطا أو راقيا تكون اختيارات الفرد الدراسية والمهنية بالضرورة موافقة لوسطه، فالواقع المعيشي أثبت أنه كثيرا ما تكون اختيارات الفرد منافية للوسط الذي هو فيه، كأن يكون اختيار الفرد من طبقة اجتماعية منخفضة لمجال دراسي أو مهني ذو قيمة اجتماعية وعلمية مرتفعة كحافز للخروج من وسطه، إن لم نقل التغيير منه.(Origlia,D et al,1980,p94)

2-3- العـــوامل الاقتصـــادية المؤثـــرة في الاختـــيار المهـــني:

يشكل العامل الاقتصادي منعطف هام في توجيه الاختيارات المهنية والدراسية لدى الفرد، إذ أن تشكل التصورات المستقبلية للمهنة والدراسة يتم على أساس الإمكانيات المادية المتحصل عليها والتي يمكن للفرد أن يتحصل عليها، فإذا كان العامل الاقتصادي أحد العوائق الأساسية في التأخر الدراسي وفي الكثير من حالات الانقطاع الدراسي فهو أيضا يعد من العوائق المهنية، " فالدخل المنخفض يعد من الأسباب الرئيسية التي تجعل الطفل أو المراهق يتراجع في دراسته فإما يقتصر على دراسات قصيرة المدى أو ينقطع تماما وهذا التراجع والإنقطاع يشكل عقبة للوصول إلى المهن المرموقة التي تتطلب دراسات عليا مطولة غير أنه كثيرا ما يكون هذا الوضع (الدخل المنخفض) أحد الدوافع الرئيسية لاختيارات دراسية ذات تكوين عال ومطول وبالتالي مهن راقية، فالفرد الذي هو من عائلة بسيطة غالبا ما تكون طموحاته كبيرة تدعو في آخرها إلى إحداث تغيير مكانته الاجتماعية بالخروج من الطبقة التي هو فيها، هذه الطبقة التي تدفعه إلى اختيارات دراسية ومهنية توفر له دخلا مرتفعا لسد حاجياته وحاجيات أسرته، وهو نفس الشيء بالنسبة للفرد الذي هو من عائلة ذات

دخل مرتفع، إذ يعد اختياره للدراسات المطولة ذات المركز المهني الراقي أحد المسلمات المعتمد عليها...(Leboyer, L,1971 ,p24)

ومن هنا يلعب العامل الاقتصادي دورا أساسيا في الاختيارات المهنية والدراسية لدى الفرد.

ثـــانـــيا: نظـــريات الاختيـــار المهـــني:

هناك عدة نظريات برزت في مجال علم النفس المهني أو السلوك المهني بصورة عامة تستند لأحد ثلاثة عوامل أسهمت في إعطاء تلك النظريات مضمونها وتأثيرها في أبعاد الفكر النفسي والمهني وهي: نظريات الشخصية، نظريات مفهوم الذات، نظريات السمات والاتجاهات، ولكل نظرية آراؤها ومؤيدوها، وفيما يلي سنحاول استعراض هذه النظريات:

3-1- نـــظريـــات الشخـــصيـــة :

برزت نظريات ونماذج عديدة تعتمد على الشخصية في مجال الاختيار والنمو المهني ونشرت ضمن دراسات قام بها بعض علماء النفس خلال الخمسينات من هذا القرن مثل " **آن روي** " و"**جون هولاند**" و "**شافر**" و "**سمول**"، وأكد هؤلاء العلماء العلاقة الوثيقة بين عمليات الاختيار المهني ونظريات الشخصية وذلك من حيث الحاجات الخاصة بالفئات المهنية وأنماط الحياة عند العاملين في المهن المختلفة والأمراض المرتبطة بالمهن والأعمال، وتستند هذه النظريات إلى أساس الارتباط بين خبرات الشخص في طفولته المبكرة واتجاهاته وميوله وقدراته وبين عوامل الشخصية المؤثرة في اختياره المهني باعتبار أن الفرد يختار وظيفته ومهنته لكونه يرى فيها إمكانية إشباع حاجاته، وأن نجاحه في العمل واندماجه به يعبر بالتدريج عن خصائص شخصيته. (ب.م، القاسم، 2001، ص 180).

3-1-1- نـــظرية "آن روي":

صاحبة هذه النظرية في الاختيار المهني هي "آن روي"- " Ann Roy " المتخصصة في علم النفس الإكلينيكي، وقد قامت بإجراء عدة دراسات حول موضوعات الاختيار والنمو المهني استنادا للسمات الشخصية عند العلماء والفنانين المبدعين وخاصة علماء الطبيعة والفيزياء و(الأحياء والعلوم الإنسانية إلى نوع تفاعلهم مع الناس) ونشرت "آن روي" نظريتها في الاختيار والنمو المهني عام 1957 وراجعتها.

1- تحليل الفروق الفردية الشخصية الأساسية التي توجد بين علماء الطبيعة والأحياء والعلوم الإنسانية إلى نوع تفاعلهم مع الناس والأشياء.

2- إن الاختلافات في شخصيات مختلف العلماء تعود في جانب منها إلى تأثيرات ممارسات تربيتهم في فترة الطفولة.

وقد وضعت "آن روي" نظريتها في ضوء نتائج بحوث عديدة قامت بها ودراسات أخرى قام بها علماء نفس آخرون مثل **كريغ (Grigg) (1959)، آتون (Uton) (1962)، سويتزن (Suitzen) (1962)، باركر(Parker) (1969)** (م.ش، ربيع، 1998، ص142).

وتوصلت "آن روي" إلى مكونات عديدة تشكل محددات للاختيار المهني في نظريتها وهي كما يأتي: (ب.م، القاسم، 2001، ص ص181، 183).

1- تؤثر خبرات الطفولة في عمليات الاختيار المهني لدى الفرد عند وصوله إلى مرحلة اتخاذ قرار هذا الاختيار. وإن الأفراد الذين يعملون في مهن ذات توجه إنساني وشخصي يتذكرون خبرات طفولتهم المبكرة الدافئة أكثر من الذين يعملون في مهن غير ذات توجه إنساني.

2- هناك عدة عوامل وراثية في الذكاء والقدرات لا تشكل دليلا واضحا وقطعيا على أهميتها في الاختيار المهني، ولكن نوع الشخص وكونه ذكرا أم أنثى تحدد العوامل الوراثية، إذ أن هناك تباينا في القدرات حيث تتجه قدرات الذكور نحو منحى معين كالنواحي الميكانيكية بينما تتجه قدرات الإناث باتجاه النواحي اللغوية مثلا، وأن أسلوب التعبير عن تلك القدرات يدخل ضمن العوامل البيئية.

3- إن الأشخاص الذين يعملون في مهن ووظائف وأعمال ذات توجه نحو الناس يظهرون ميلا للإختلاط بالآخرين وبناء علاقات معهم مثل علماء النفس والاجتماع أكثر من الأفراد الذين يعملون في مهن غير ذات توجه نحو الناس مثلا علماء الطبيعة والمهندسين.

4- إن الأسلوب الذي تتطور به الميول والقدرات الخاصة وعوامل الشخصية الأخرى هو الذي يتحدد بواسطة الاتجاهات والمناحي التي تتصرف بها الطاقة النفسية بصورة تلقائية فمثلا عندما يذهب الفرد للسوق فإنه يدرك أشياء معينة أو بضائع محددة تكشف عن اهتماماته وميوله الشخصية.

5- تتعلق المجالات التي تتصرف فيها الطاقات النفسية للأفراد بنواحي الإرضاء والإحباط في الطفولة، وأن هناك عوامل وراثية تحدد حاجات الإنسان كما حددها "**ماسلو**" وهي الحاجات الفيزيولوجية كالماء والطعام والهواء، والحاجات الأمنية كالاستقرار والأمان والنظام والحماية، إضافة إلى الحاجات الأخرى كالانتماء وتقدير الآخرين والحب وتحقيق الذات.

6- إن النواحي الشعورية واللاشعورية تؤثر على إنجازات الفرد وأن المحور الأساسي لدافعية التخصص لا يقتصر على قوة الحاجات اللاشعورية وتنظيمها فقط.

7- إن النواحي اللاشعورية تؤثر على اختيارات الفرد في المجالات المختلفة وأن توجيهات الطاقة النفسية واهتمامها هي المحدد الأساسي للميدان أو الميادين التي يختارها الفرد لنفسه، ولا ينطبق هذا على المهنة فحسب بل يشمل مجالات الحياة جميعها.

8- هناك حاجات ترضى بسهولة عند الفرد وهناك حاجات ترضى بصعوبة، وأن الحاجات التي ترضى تمنع ظهور الحاجات التالية وتصبح كأنها دوافع مانعة فالطفل الذي يبدي حبا إلى الاستطلاع في بعض المواقف فإن هذه الحاجة تؤدي إلى كف الحاجة إلى الاستطلاع في بعض المواقف الأخرى، وأن الحاجات التي يؤجل إرضاؤها عند الشخص إلى وقت لاحق تصبح محركات دافعية لاشعورية للسلوك وتكون قوية التأثير بقدر مدة تأجيل الإرضاء وإن اختيارات الفرد المهنية مرتبطة بالحاجات التي أجل إرضاؤها.

9- إن الاتجاهات والعلاقات الأسرية والوالدية تنعكس على سلوك الراشد وهي تكون واحد من ثلاثة: الأول: تجنب الطفل، والثاني: تقبل الطفل والثالث: الاهتمام الزائد به وإنه يمكن تحديد مجموعات مهنية عديدة ترتبط بسلوك الراشد المهني.

10- إن الخصائص التي تميز المجموعة والمستوى الذي سيختاره الفرد تبدأ في الظهور في وقت مبكر جدا على الأقل في مرحلة المراهقة، وأن موقف البيت والأسرة يحدد تلك الخصائص والأنماط إلى درجة كبيرة في مرحلة مبكرة من حياة الفرد.

11- يمكن تقسيم المجموعات المهنية في ضوء ما تقدم إلى ثمانية مجموعات وهي:

أ- وظائف تقوم على تقديم الخدمات.

ب- وظائف تقوم على الأعمال واتصالات الأعمال.

ج- وظائف تقوم على النواحي التكنولوجية.

د- وظائف تقوم على الأعمال الثقافية.

ه- وظائف تقوم على الأعمال العلمية.

و- وظائف تقوم على الاتصالات الخارجية.

ر- وظائف تقوم على الأعمال التنظيمية.

ح- وظائف تقوم على الأعمال الفنية والترفيهية.

أي أن "**آن روي**" قسمت المهن إلى ثماني مجموعات تتوزع على: الخدمة، العمل في الخلاء، الأعمال، العلوم، التنظيم، الفنون والتسلية، التكنولوجيا، العمل الثقافي العام؛ ثم قسمت بعد ذلك كل مجموعة إلى ست مستويات تبدأ من (1) وهو أعلى مستوى إلى (6) وهو أدنى مستوى.

12- رسمت "**آن روي**" تصنيفها مهنيا عام 1957 قسمت بموجبه الناس إلى فئتين حسب المهن والوظائف التي يتوجهون إليها وهذا يعكس تأثير التربية المنزلية الأولى والخبرات المبكرة في عهد الطفولة على السلوك والاختيار المهني وهذان الاتجاهان هما:

أ- التوجه نحو مهن يغلب عليها الاهتمام بالعلاقات الشخصية.

ب- التوجه نحو مهن لا تهتم بالعلاقات الاجتماعية والشخصية.

أي أن هناك فروقا في الخصائص الشخصية للناس في مختلف المهن، إذ أن للأفراد خلفيات وخبرات طفولية مختلفة ويختلف الناس في توجههم المهني تبعا لذلك.

1-2- نظـرية "جون هولاند":

يعتبر "**جون هولاند**" "**John Holland**" من علماء النفس المشهورين، وهو أستاذ علم النفس بجامعة "هويكنز" في الولايات المتحدة، وجاء بنظرية مشهورة عن الاختيار المهني استخلصها من تجاربه وخبرته الطفولية مع أفراد قاموا باتخاذ قرارات واختيارات مهنية عديدة. وتعد نظريته في الاختيار المهني انعكاسا لتيارين بارزين في علم النفس المهني هما: (ب.م، القاسم، 2001، ص 174).

التيـــار الأول: يتصف بالطابع الشخصي ويتمثل في الفرض القائل بأن الاختيار الذي يقوم به الفرد إنما يمثل امتدادا لشخصيته ومحاولة لتضمين أساليبه السلوكية والشخصية الواسعة في سياق حياته أو عمله وأن الميول المهنية تمثل وصفا لشخصية الفرد وأن ما نحصل عليه من معلومات نتيجة تطبيق اختبارات الميول يمكن أن تتخذ أساس للإختيار والتوجيه المهني باعتبار أن الميول المهنية إنما هي تعبير عن شخصية الإنسان، وأن هناك علاقة متبادلة ووثيقة بين خصائص الشخص وميوله المهنية.

- التيـــار الثـــاني: ويتمثل بالفكرة التي تؤكد أن الأفراد يسقطون نظرتهم إلى أنفسهم وإلى دنيا العمل على عناوين وأسماء العمل، وأن هذا التيار مستمد من الطابع الروائي والقصصي.

في دراسة "**جون هولاند**" الممتدة بين عامي 1952-1984 والمركز فيها على توضيح مفهوم الذات المهنية وكيفية تعريفها، توصل "**هولاند**" إلى أن هناك فروقا ثابتة ومتمايزة بين الطلبة في توجهاتهم المهنية، وترجع هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المهن؛ وعن ذاته، وعن الظروف والضغوط الاجتماعية، والفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير في تحديد البيئة المهنية، وأن الأفراد الذين لاقوا اهتماما لتنظيم معرفتهم حول المهن المختلفة وحول ذاتهم خلال مراحل نموهم لديهم قدرة أكبر على تحديد واتخاذ قرارات مهنية مستقبلية من الأشخاص الذين لديهم معلومات بسيطة أو معرفة غامضة حول ذاتهم وحول بيئتهم، وذلك لأن الفرد يتطور تدريجيا ليصل إلى نقطة محددة تساعده على حسن اتخاذ قرار لدراسة موضوع معين أو اختيار مهنة معينة (س.د.أبو عيطة،2002، ص 254).

إن جوهر نظرية "هولاند" تعتمد على ثلاثة محاور أساسية:

الأول: يتعلق بالبيئة.

الثـــاني: يتعلق بالفرد.

الثـــالث: يتعلق بتفاعل الفرد مع البيئة.

وينطلق فهم "هولاند" للبيئة في مسارين:

الأول: البيانات المهنية: وهي مجموعة من البدائل المهنية التي يتحدد بموجبها مدى الاختيار.

الثـــاني: البيئة الاجتماعية: وهي مجموعة المؤشرات التي يتحدد بموجبها شدة الضغوط الموجهة نحو الفرد عند الاختيار.

هذا واقترح "هولاند" ستة بيئات مهنية تقابلها ستة أنماط للشخصية سمى الأولى البيئات المهنية والثانية التطور الهرمي للسمات الشخصية، ويمثل هذا التطور الهرمي تكيف الفرد مع البيئات المهنية الست، هذا وقد أعطيت البيئات المهنية الست نفس أسماء الشخصية وهذه الأنماط والبيئات هي: (ص.ح، الداهري،2004، ص ص143، 146).

1- البيـــئة الواقعـــية:

ويقابلها البيئة الميكانيكية ويتصف الأشخاص الموجودين ضمن هذه البيئة بـــ:

- العدوانية والميل نحو النشاطات التي تتطلب تناسقا حركيا وقسوة ومهارة جسمية ورجولة.
- يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات لفظية وذات العلاقة مع الآخرين.
- يفضلون التصرف والفعل أكثر من التفكير.
- يتميزون بأنهم يميلون إلى التعامل مع مشاكل الحياة.
- يفضلون الأعمال اليدوية البارعة والأدوات والأجهزة والحيوانات ويكرهون المساعدة والفعاليات التعليمية.
- قيمهم أشياء ملموسة مثل المال والقسوة.

ومن الأمثلة عن المهن التي تمثلها هذه البيئات: العمال، الفلاحون، سائقوا الشاحنات، النجارون...إلخ.

2- البيـــئة العقـــلية:

ويقابلها أصحاب التوجه العقلي ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بأنهم:

- يفضلون التفكير في حلول المشاكل أكثر من التصرف بها ويميلون إلى التنظيم والفهم أكثر من السلطة.
- يستمتعون بمطالب ونشاطات العمل الغامض ويهتمون بالبحث عن علل الأشياء وعلاقاتها.
- يمتلكون قيما واتجاهات غير تقليدية.
- يتجنبون التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات مع الآخرين.

ومن الأمثلة عن المهن التي تمثلها هذه البيئة: الأطباء، الباحثون، الفيزيائيون، علماء الإنسان...إلخ.

3- البيـــئة الاجتـــماعية:

ويمثلها أصحاب التوجه الاجتماعي ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بما يلي:

- يمتلكون مهارات لفظية ومهارات تتعلق بالعلاقات الاجتماعية لتحقيق أهدافهم المهنية.
- قيمهم الأساسية إنسانية ودينية.
- يفضلون التعليم والخدمات الاجتماعية والإرشادات والمعالجة النفسية.
- يتجنبون المواقف التي تتطلب حل مشاكل بطريقة عقلية أو تتطلب مهارات جديدة.

ومن الأمثلة عن المهن التي تمثلها هذه البيئة: الأخصائيون الاجتماعيون، المرشدون، المعلمون...إلخ.

4- البيـــئة التقلـــيديـــة:

وتقابلها البيئة الملتزمة ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بـــ:

- الالتزام والتقيد بالقوانين والقواعد والأنظمة والرغبة في العمل مع أصحاب السلطة والنفوذ.
- يتجنبون المواقف التي تحتاج إلى علاقات شخصية ومهارات جسمية.
- القدرة على ضبط النفس.
- يفضلون النشاطات التي تتضمن تنظيما لفظيا وعدديا.
- ينجزون أعمالهم من خلال الامتثال بالطاعة.
- يحصلون على الرضا ويتجنبون الصراع والقلق.
- يميلون إلى الروتين في حياتهم.
- يميلون إلى الأعمال التي تتعلق بتنظيم الأشياء وترتيبها.

ومن الأمثلة عن المهن التي تمثلها هذه البيئة: أمناء الصناديق في البنوك، أعمال السكرتارية، المحاسبون، المكتبيون.

5- البيـــئة المغـــامرة:

ويقابلها البيئة الاقتصادية ويتصف الأشخاص ضمن هذه البيئة بـــ:

- إتقان المهارات اللفظية التي تحتاج إلى جهود عقلية.

- يدركون أنفسهم كأفراد لديهم سلطة وسيادة وقدرة على التأثير على الآخرين.
- يتجنبون اللغة المحددة بشكل جيد.
- اجتماعيون يهتمون بالقوة والمركز الاجتماعي.
- يميلون إلى الأعمال الخطرة وغير العادية.

ومن الأمثلة على المهن التي تمثلها هذه البيئة. رجال السياسة والمحاماة والصحافة ورجال الأعمال ومندوبي المبيعات...إلخ.

6- <u>البيـــئة الفنـــية:</u>

ويقابلها أصحاب التوجه الفني ويتصف هؤلاء بأنهم:

- يفضلون العلاقات غير المباشرة مع الآخرين.
- يفضلون التعامل مع مشكلات البيئة من خلال التعبير الذاتي.
- يتجنبون المواقف التي تتطلب مهارات جسمية.
- درجاتهم على مقياس الأنوثة عالية.
- يظهرون قليلا من ضبط النفس.
- أكثر قدرة من الآخرين على التعبير العاطفي.
- قيمهم تعبر عن شعور عظيم بالنفس.

ومن الأمثلة عن المهن التي تمثلها هذه البيئة: الموسيقيون، الشعراء، الأدباء، الرسامون...إلخ.

ومن الأفكار الرئيسية في نظرية "**هولاند**" أن الأفراد ينجذبون للمهن التي تلبي حاجاتهم الشخصية وتزودهم بالشعور بالرضا وتسمح لهم بممارسة مهاراتهم والتعبير عن اتجاهاتهم، وإذا كان هناك اتجاهان أو ثلاثة يشبهان بعضهما البعض أو قريبا التشابه على الأقل في قوتهما فإن الفرد ستردد في اختياره البيئة المهنية المناسبة، وعندها فإن الفرد سيبحث عن بيئة مهنية مناسبة لاتجاهه الأقوى، وتمثل الصعوبة التي يواجهها الفرد هنا عدم معرفته لنفسه ولعالم العمل، ويقرر "**هولاند**" أن الدقة في اختيار الوظيفة هي إلى حد ما تعد دقة في معرفة الذات وفي معرفة الوظيفة.

هذا ويشير"**هولاند**" إلى ضرورة وجود انسجام لقدرات الفرد مع متطلبات البيئة المهنية عند الاختيار المهني. إن بحث الفرد عن البيئات المهنية يمكن أن يتم بعدة طرق وبمستويات مختلفة من الوعي.

هذا ويشي "هولاند" إلى ما سماه بمستوى الهرم الذي يقصد به المستوى أو المدى الذي يسعى الفرد للوصول إليه في بيئة مهنية معينة، ولا ينكر "**هولاند**" أثر الوالدين والأسرة على النمط الشخصي للفرد الذي يؤثر بالتالي على اختيار البيئة المهنية التي تتناسب مع هذا النمط، أما الاختيار المهني فهو نتيجة الترتيب الهرمي لأنماط الشخصية الستة عند الفرد بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية الأخرى، وتعتمد سهولة أو صعوبة اتخاذ القرار فيما يتعلق باختيار الفرد لمهنته على درجة وضوح التركيب الهرمي لأنماط الشخصية عنده (أ.ح، راجح،1970، ص160).

3-2- نظـريات مفهـوم الذات:

استندت هذه النظريات في الاختيار المهني إلى نماذج مفهوم الذات وخاصة تلك النماذج التي بلورها "**كارل روجر**" و "**جينزبرغ**" و "**دونالد سوبر**" والتي أكدت على ميل الأفراد لتكوين مفاهيم ذاتية محددة تتوضح بمرور الزمن وإنهم يكونوا صورا ذهنية عن عالم المهن من حولهم محاولين مقارنتها بالصورة التي لديهم عن ذواتهم في إطار اتخاذهم القرارات المهنية، وتنطلق هذه النظريات في تفسير مفهوم الذات باعتباره التنظيم الديناميكي لمفاهيم الفرد وقيمة أهدافه ومثله والذي يقرر الطرق التي يسلك بها باعتبارها الصورة التي تمثل نفسه، وأنها عملية ارتقائية تبدأ من ميلاد الفرد وتتمايز بالتدريج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة؛ وإن الفرد يسعى دائما لتحقيق ذاته في اتجاه التكامل والاستقلال الذاتي،(ب.م، القاسم،2001، ص ص189،180) وسوف نحاول فيما يلي استعراض أهم النظريات في هذا المجال.

3-2-1- نظـرية "جينزبرغ":

اهتم "**إيلي جينزبرغ**" " **Eli Ginzberg** " بموضوع الاختيار المهني واعتبره من العمليات التطورية المستمرة والتي تعكس المواءمة بين ميول الفرد وقيمه وقدراته وبين فرص العمل المتاحة في البيئة التي يعيش فيها، وأكد أهمية النضج عند الفرد وقدرته على تحمل المسؤولية واتخاذ قراره المهني، ونظر إلى عملية الاختيار على أنها عملية تفضيل

تختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى، وأن الاختيار المهني عملية لا يمكن ردها ولا إرجاعها إلى الوراء، وعلى الرغم من كون "**جينزبرغ**" رجل اقتصاد إلا أنه اشتهر في مجال الاختيار المهني والتوجيه واستعان بزملائه من المتخصصين في علم النفس والطب النفسي وعلم الاجتماع للإستفادة منهم ومن نتائج البحوث في العلوم السلوكية، وهم كل من "**جينزبرغ**" و" **أوكسيلراد**" و"**هيرما**"، حيث أجرى هؤلاء العلماء دراسات تجريبية عديدة حول الظروف والعوامل المؤثرة في الاختيار المهني وأجروا لقاءات متواصلة مع مجموعات من طلبة جامعة كولومبيا في أمريكا وسجلوا عندهم الملاحظات الخاصة بسلوكهم المهني (Ginsberg, E,1951,P28).

ورأى "**جينزبرغ**" بأن عملية الاختيار المهني تمثل حركة متبادلة بين مجموعتين من العوامل وهي السمات المحددة للفرد كالقدرات والاستعدادات والميول وبين العوامل الخارجية التي تتمثل في مطالب البيئة والضغوط الاجتماعية في المجتمع والأسرة، وأن أي اختيار مهني يتم نتيجة تأثير هاتين المجموعتين معا، وأكد بأن قرار الاختيار المهني لا يمكن رده ولا إعادته إلى الوراء واستنتج في بحوثه التي أجراها خلال عقد السبعينات بإمكانية حدوث تغير على القرار المهني الذي يتخذه الفرد نتيجة بعض العوامل الذاتية والخارجية، وأبرز أهمية الأسرة وقيمها ووضعها الاجتماعي والاقتصادي والأموال المتاحة لدى الفرد وتأثير الحياة المدرسية والتغيرات التي تحدث في المجتمع على عملية اتخاذ قرار الاختيار المهني (ب.م، القاسم، 2001،ص 190).

ولقد حدد" جينزبرغ" خصائص السلوك المهني والاختيار المهني بثلاثة متغيرات أساسية وهي: (أ.ع، راجح،1970، ص153).

1- إن الاختيار المهني لا يحدث فجأة بل يمثل عملية تستغرق فترة تتراوح بين (7- 10) سنوات تمر خلالها في مراحل تطور مختلفة.

2- تتميز عملية الاختيار المهني بكونها ليست ارتدادية فقرارات الفرد الأولى بهذا الصدد تعمل على خفض الحرية المتاحة له للقرارات اللاحقة.

3- إن الحلول التوفيقية تمثل صورة حتمية في كل اختيار.

وتوصل "**جينزبرغ**" وزملائه إلى تحديد أسس ومقومات تتصل بفترات الاختيار المهني وهي كما يأتي: (ص.ح، الداهري،2005، ص ص129، 130).

1- مرحـــلة الخـــيال:

تمتد هذه المرحلة من (3-11) سنة حيث يتخيل الطفل نفسه في مهنة ما من خلال ممارسته لدوره في الألعاب التي يلعب بها مثل الشرطي والطبيب. ويرى أن الطفل يميل إلى تفضيل مهنة على أخرى من خلال دوره في هذه الألعاب ، وأهم ما يميز هذه المرحة عند الأطفال الواقعية وفقدان تحديد الزمن وشعورهم بعدم القدرة الكافية لأن يصبحوا ما يريدون، وهم في هذه المرحلة يحاولون تقليد الآخرين وتقليد أدوارهم المهنية إلا أنهم يشعرون بالإحباط بسبب عدم قدرتهم على القيام بذلك، وبشكل عام فإن خيارات الأطفال تتصف في هذه المرحلة بأنها تكون أحيانا مثالية جدا أو جزافية.

2- مرحـــلة التجـــريب:

تمتد هذه المرحلة من 11 سنة إلى 18 سنة وتنقسم إلى أربع مراحل مختلفة:

أ- مرحـــلة الميـــل:

تمتد من 11-12 سنة، وفيها يحدد الطفل ما يحبه وما لا يحبه من المهن، أي ما يميل إليه آخذا بعين الاعتبار قدراته ومدى تحقيق هذه الأعمال لإشباعه، وأهم ما يميز خيارات الطفل المهنية في مرحلة الميل أنها غير ثابتة. وتأتي نتيجة التأثر بالوالدين، فالقرار المهني يكون غير ثابت لأن حياة الطفل الانفعالية والجسدية غير ثابتة أيضا.

ب- مرحـــلة القـــدرة:

تمتد هذه المرحلة من 12 سنة إلى 14 سنة، ويراعي الفرد هنا مستوى قدراته، ويدرك بأن كل نشاط يحتاج لقدرات مختلفة وبالتالي فهو يميل لمزاولة النشاطات التي يمارسها المعلمون والمربون.

ج- مرحـــلة القـــيمـــة:

وتمتد من 14 سنة إلى 18 سنة، ويدرك الطفل في هذه المرحلة أن الأعمال التي يقوم بها لا تشبع اهتماماته وقدراته فقط، بل تقدم خدمة للآخرين المحيطين به أي أن العمل يخدم أهدافا إنسانية؛ وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يوائم بين قدراته والمهن التي تتناسب معها، فالأفراد الذين يمتلكون مهارات اجتماعية يميلون للعمل في المجالات الاجتماعية.

د- مرحـــلة الانتـــقال:

تمتد هذه المرحلة من بين 17 -18 سنة، وأهم ما يتصف به القرار المهني في هذه المرحلة الواقعية والثبات النسبي، ويتحمل الفرد قراره المهني ونتائجه ويصبح أكثر استقلالية عما كان عليه قبل اختياره المهني، ويكون أكثر قدرة على ممارسة مهاراته بحرية تامة ويدرك تماما متطلبات العمل.

3- الفـــترة الواقعـــية:

وتمتد هذه الفترة من سن 18 إلى 22 سنة وتشمل ثلاث مراحل:

أ- مرحـــلة الاســـتكشاف:

هنا يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد أهدافه المهنية ويستطيع أن يختار مهنة من بين المهن الأخرى ليعمل بها.

ب- مرحـــلة التبـــلور:

هنا يكون الفرد أكثر قدرة على تحديد التخصص أو العمل الذي يناسبه تماما، ويستطيع أن يعرف المهن التي لا تتناسب مع ميوله وقدراته، وبعبارة أخرى يكون قد عرف قدراته وميوله تماما وفهم ذاته أيضا وبلور فكرة على ذاته ليختار ذاتا مهنية تناسبها ويكون الفرد أكثر ثباتا واستقرارا في خياره المهني.

ج- مرحـــلة التخصـــص:

في هذه المرحلة يكون الفرد قد اختار تماما العمل الذي يريده بعد أن كان قد اكتشف قدراته وميوله ومتطلبات العمل وبلور فكرة عن العمل الذي يتناسب مع هذه الميول والقدرات، ومرحلة التخصص تمثل مرحلة الانخراط في العمل والبقاء فيه والاستفادة من فوائده وبدء الإنتاجية فيه.

هناك اختلاف بين الأفراد في اختيارهم لمراحل الاختيار المهني، وليس بالضروري أن يمر كل فرد بالمراحل الثلاث التي سبق ذكرها، حيث أن أبناء الطبقات الفقيرة اقتصاديا تجبرهم ظروفهم على الانخراط في العمل دون أن يكون متناسبا مع ميولهم وقدراتهم، ذلك أن الحاجة تجبرهم على ذلك.

اعتقد "**جينزبرغ**" في آرائه المبكرة حول هذا الموضوع أن اختيار الفرد للمهنة قرارا غير قابل للرجوع فيه، ولكنه تراجع عن اعتقاده هذا فيما بعد حيث أنه من الممكن أن يعمل

الفرد في أكثر من عمل خلال سنوات طويلة؛ وأضاف "**جينزبرغ**" أن النمو والتطور والاختيار المهني يتأثر بالعوامل التالية: (ص.ح، الداهري،2005، ص ص131، 132).

1-البيئة أو الواقع الذي يعيشه الفرد والذي يمثل ضغوط الحياة اليومية.

2- العملية التربوية التي تتمثل في الدرجة العلمية التي يحصل عليها الفرد.

3- النمو الانفعالي والذي يتمثل في الميول والطموح ونوع الاستجابة والتعامل مع الآخرين.

4- قيم الفرد لأن كل مهنة تغلب عليها قيم معينة، وإذا اتفقت قيم الفرد مع قيم المهنة تصبح عاملا إيجابيا لصالح الفرد.

3-2-2- نـــظرية " دونالد سوبر"

عمل "**دونالد سوبر**" "**Donald Super**" وزملائه في جامعة كولومبيا بنيويورك على تحديد نظرية للأنماط المهنية باستخدام اختبارات الميول والاستعدادات وذلك في عام 1953، وأكد سوبر أن التوجيه المهني يعني أكثر من مجرد لياقة سمة معينة لمهنة محددة، وتتبع تنمية هذه السمة لتصبح أكثر ملاءمة في المستقبل، وأكد تطور الاهتمامات المهنية عند الفرد في المستويات العمرية المختلفة، وألف كتابا بعنوان (استخدام الاختبارات النفسية في المجال المهني)، وتعتمد هذه النظرية على منهج يهدف إلى إعادة تصنيف الوظائف عن طريق حصر المهارات والاستعدادات المطلوبة لأداء الوظائف المختلفة وتطوير مجموعة مقاييس واختبارات نفسية تساعد في تقرير ما إذا كان نمط معين من السمات الشخصية أكثر انسجاما مع نوع معين من المهن دون الأنواع الأخرى (ب.م، القاسم،2001، ص192).

وتتضمن نظرية "**دونالد سوبر**" في الاختيار المهني العديد من المؤشرات يمكن إيجازها كما يأتي: (ع.م، دويدار،2003، ص ص143،140).

1- يختلف الأفراد في النواحي النفسية المختلفة من حيث سمات الشخصية والقدرات والاستعدادات.

2- إن كل فرد يصلح للعمل في عدد من المهن في ضوء ما لديه من سمات وقدرات واستعدادات واتجاهات وتتعدد النواحي التي يمكن أن يوفق الفرد فيها.

3- تتطلب كل مهنة نموذجا معتمدا من السمات والقدرات والاستعدادات والميول أي أن كل مجموعة من الوظائف تتطلب مجموعة من الاستعدادات.

4- إن اختيار مهنة معينة والتكيف لها عملية مستمرة، ويتغير التفضيل المهني والكفاية المهنية مع تغير الخبرة والزمن.

5- تمر عملية اختيار المهنة في سلسلة من مراحل الحياة التي تتغير فيها الطموحات والآمال والتوقعات المهنية.

من جهة أخرى نجد أن "سوبر" قسم مراحل النمو المهني إلى خمس مراحل هي: (س.د، أبو عيطة، 2002، ص ص261، 263).

1- مرحـــلة النـــمو:

تبدأ منذ الولادة وتمتد حتى سن 14 سنة أي بنهاية المرحلة المتوسطة، وهي تشمل مرحلة الطفولة المبكرة والمتأخرة، والمراهقة المبكرة، وتهدف هذه المرحلة لمساعدة الفرد على تحقيق مفهوم لذاته عن طريق القيام بأدوار مختلفة في الحياة المدرسية. وفي نهاية المرحلة يجب أن تتكون لدى الفرد فكرة عن قدراته واهتماماته التي تساعده في التنبؤ بمستقبله المهني، وقد قسمها "سوبر" إلى ثلاث مراحل فرعية:

أ- مرحلة الخيال التي يغلب عليها اللعب الإيهامي والخيال.

ب- مرحلة الاهتمامات حيث تلعب اهتمامات الطفل دورا أساسيا في توجيه نشاطه.

ج- مرحلة الإمكانية حيث تبدأ القدرات الخاصة بالظهور نتيجة الخبرات السابقة، وهي تساعد الفرد على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو العمل.

2- مرحـــلة الاستـــكشاف:

وتبدأ من سن 15-24 سنة، وهي تشمل مرحلة المراهقة المتأخرة والبلوغ، حيث يتم خلالها تحديد الأولويات المهنية ثم اختيارها عن طريق ربطها بأهداف التعليم الثانوي والجامعي أو التدريب المهني، وعند التحاق الفرد في برنامج يجب أن يعمل على تعزيز المهنة التي تم اختيارها، وقد قسمها "سوبر" إلى ثلاث مراحل فرعية:

أ- **المرحلة المبدئية:** وهي من 15 إلى 17 سنة، ويتم خلالها بلورة الاختيارات المهنية عن طريق التعرف على حاجات وميول وقدرات وقيم المراهق.

ب- **مرحلة الانتقال:** وهي من 17 إلى 21 سنة، وهي مرحلة التخصص، كما تتميز بأنها مرحلة واقعية يلتحق خلالها الشاب بالعمل ويبدأ بالتدريب لمهنة المستقبل.

ج- مرحلة المحاولة: أو مرحلة تحقيق الاختيار المهني، وهي من 22 إلى 24 سنة، حيث يلتحق الفرد بمجال العمل الملائم، وتكون له مهنة محددة.

3- مرحـــلة التأسيـــس:

وهي تمتد من 25 إلى 44 سنة، وهي مرحلة الاستمرار في المهنة والتقدم المهني، ويتم خلالها اكتساب المهارات الأساسية وتحسين موقع الفرد المهني، وقد قسم "سوبر" هذه المرحلة إلى مرحتين فرعيتين:

أ- **مرحـــلة الثبـــات:** من 25 إلى 34 سنة، وهي تعني الثبات في العمل بعد أن يتأكد الفرد من ملائمته له وأنه يعمل على إشباع حاجاته، إلا أنه خلال هذه المرحلة يغير الفرد عمله أكثر من مرة حتى يصل لمرحلة الثبات ويكتشف خلالها أن هذه هي طبيعة العمل الذي يستطيع القيام به.

ب- **مرحـــلة التماســـك والاندمـــاج:** من 35 إلى 44 سنة، وهي مرحلة الاستقرار حيث يصبح النمط المهني واضحا، وتتميز هذه المرحلة بالابتكار والإبداع وتحسين الإنتاج المهني.

4- مرحـــلة الاحتفـــاظ:

وهي تمتد من 45 إلى 64 سنة، وهنا يحاول الفرد المحافظة على ما حققه أو اكتسبه من المهنة، ويميل نحو عدم تغيير المهنة حيث يحقق الفرد مكانة في العمل ويحاول المحافظة على هذه المكانة من خلال أسس ثابتة.

5- مرحـــلة الانحـــدار:

وهي مرحلة ما بعد الـــ65 سنة، حيث يتم خلالها توسيع المكتسبات والتقليل من الالتزامات، وتنتهي بالتقاعد، وتقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين:

أ- مرحـــلة الإبطـــاء: من 65 إلى 70 سنة، حيث يحدث التقاعد، وقد تتغير الواجبات وطبيعة العمل، حيث يقوم كبار السن في هذه المرحلة بعمل معين لبعض الوقت أو بأعمال استشارية بسيطة.

ب- مرحـــلة التقـــاعد: وهي فيما بعد الـــ70 سنة، ويختلف الأفراد في التوقف عن الاستمرار في المهنة، وقد يكون سهلا ممتنعا بالنسبة لبعض الأفراد، ويكون صعبا للآخرين، وقد تنتهي هذه المرحلة بالوفاة.

3-3- نظـريات السمـات والاتجـاهات

تعتبر هذه النظريات من أقدم النماذج التي اتبعت في دراسة الشخصية الإنسانية وفي مجالات الاختيار المهني وعلم النفس المهني، وتستند نظرتها إلى أساس أن الشخصية مجموعة من السمات أو العوامل المتداخلة مثل القدرات اللغوية والعددية والميول والاتجاهات والقيم والسمات الاجتماعية وأنماط التكيف، وتؤكد على تقسيم الأفراد إلى أنماط يتم وصفها عن طريق الاختبارات التي تقيس الأبعاد المختلفة للشخصية ويهدف هذا النوع من النظريات إلى استثمار عامل السمات في عملية الاختيار والنمو المهني، وذلك من خلال مقابلة ما لدى الفرد من قدرات واستعدادات وميول وسمات بما يوجد في عالم المهن من فرص العمل، وأنه كلما كان هناك انسجام بين الطرفين كان الاختيار المهني للفرد أكثر نجاحا ودواما(ب.م، القاسم، 2001،ص ص195، 196).

وسنحاول فيما يل أن نستعرض ولو بإيجاز أهم هذه النظريات:

3-3-1- نظـرية وليـمسن:

قام "**وليمسن**" « **Williamson** » وزملائه في جامعة "مينسوتا" الأمريكية بالتوسع في استخدام أسلوب السمات في التوجيه والاختيار المهني، إذ اعتبروا التوجيه التربوي عملية عقلية تستند على الاختيار الحكيم استنادا للمعلومات الكافية التي يبنى عليها الاختيار.

وتؤكد هذه النظرية أن أسلوب السمة هو منهج معرفي يتلخص في النظر للفرد كنسق من الاستعدادات والإمكانيات وهي التي سماها "وليمسن" "السمات" وترتبط هذه السمات بعدد من المستلزمات تتطلبها الأعمال المختلفة وهذه المتطلبات سماها "العوامل" وتكون الصلة بين السمات والعوامل عن طريق القياس، أي القياس الموضوعي للسمات؛ وإن كل فرد يحاول أن يحدد سماته لكي يجد طريقا للعمل والحياة يمكنه من حسن الإفادة من إمكانياته.

ودعت هذه النظرية إلى استخدام الاختبارات النفسية التي تقيس المجالات المختلفة مثل الذكاء والقدرات الخاصة والميول والاتجاهات والشخصية والصحة النفسية، وذلك في إطار توظيف القياس النفسي والإفادة منه في مجالات التوجيه والاختيار المهني، وأكدّ "**سوبر**" وهو زميل "**وليمسن**" أن الاختبارات يجب أن تعطي وصفا دقيقا لقدرات الشخص وشخصيته واستعداداته بحيث تعكس صورة تنبئية عن تصرفاته المستقبلية عندما يلتحق بالعمل، باعتبار

أن سلوك الفرد يتسم بالاستمرارية والاتساق، وأن ما حدث سابقا يحدث لاحقا إذا توفرت نفس الشروط (م.ش، ربيع،1998، ص139).

ويتضمن أسلوب السمات ثلاثة إجراءات تنفيذية للتوجيه والإختيار المهني وهي: (م.ش، ربيع،1998، ص197).

1- **اكتشـــاف ســمـــة الـــفرد وخصـــائصه:**

يتميز كل فرد بتكوين فريد من السمات والخصائص يمكن التوصل إليه عن طريق استخدام أساليب القياس النفسي، وتحاول هذه الوسائل أن تكشف ما لدى الفرد من خبرات وقيم وميول ورغبات إلى جانب قدراته وذكائه ومستواه التحصيلي إضافة لما يمكن الحصول عليه في المقابلة الشخصية من معلومات عن الفرد، ومن خلال هذه البيانات يمكن التوصل إلى تفسيرات وتنبؤات بخصوص طبيعة العمل المهني الذي يمكن أن يتجه إليه الشخص بحيث يؤديه على أحسن وجه.

2- **تحلـــيل متطلـــبات العمـــل:**

يعمل الموجه على توفير المعلومات الكافية عن الوظائف المختلفة وسبل الإلتحاق بها ومتطلباتها والخصائص والمهارات التي تضمن النجاح فيها، ويتم جمع هذه المعلومات بواسطة التحليل البسيط للعمل أو عن طريق الدراسات العلمية الدقيقة.

3- **المـــزاوجة بـــين الفـــرد والعـــمل:**

تتحقق هذه الخطوة في المطابقة بين الفرد والعمل تطبيقا لمبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب باعتبار أن الإنسان هو كائن عقلاني وأن اختيار الشخص للعمل مؤسس على تفكير سليم ولا يتأثر بالعوامل العشوائية.

3-3-2- نظرية " فرانك بارسونز":

قدم "**فرانك بارسونز**" « **Frank Parsons** » في كتابه "اختيار وظيفة" نظريته في الاختيار المهني عن طريق السمة، وأكد أن عملية الاختيار المهني تعتمد على ثلاث خطوات وهي: (م.ش، ربيع،1998، ص198).

1- فهم الفرد لنفسه وطموحاته واتجاهاته وقدراته.

2- تعرفه على متطلبات وظروف النجاح في المهنة التي يتجه إليها وفرص الترقي فيها وما تضمنه من مميزات ومحددات.

3- إقامة علاقة بين النوعين المذكورين من العوامل بقصد إحداث تأثيرات متبادلة بين عناصرها.

ورأى " **بارسونز**" أن عملية الاختيار المهني تعتمد على ثلاثة إجراءات وهي: (س.د، أبو عيطة،2002، ص 270).

أ- الاختبارات لقياس الفرد.

ب- الحصول على المعلومات عن المهنة.

ج- اتخاذ القرارات من خلال هاتين العمليتين.

وأكد "**بارسونز**" مع علماء آخرين على ضرورة الاهتمام بخدمات ومكاتب التوجيه المهني وإسنادها إلى الأسس العلمية الكفيلة بنجاحها في المدارس والمعاهد والجامعات بالنظر لأهميتها التربوية والنفسية والمهنية والاقتصادية والاجتماعية لكي تلبي مطالب ظاهرة التنوع والتوسع في المهن والحرف وفرص العمل وفروع التعليم لما يتناسب وإمكانيات كل فرد وميوله ورغباته واستعداداته على أساس تأكيد حرية الفرد في اختيار المهنة أو نوع التعليم أو التدريب الذي يناسبه تلبية لاحتياجات المجتمع من القوى العاملة المدربة والمؤهلة.

وأسس "**بارسونز**" مكتب المهن في مدينة بوسطن لمساعدة الشباب في اختيار مهنتهم المستقبلية وفي إعداد أنفسهم لهذه المهن والدخول فيها، وفي بناء مهاراتهم المهنية وتحقيق نجاحهم المهني (ب.م، القاسم،2001، ص198).

3-3-3- نظـرية "سـترونغ" و "كيـودر": (ب.م، القاسم،2001، ص ص199، 200).

يستند "**سترونغ**" و"**كيودر**" في نظريتهما حول الاختيار المهني إلى الميول المهنية وذلك من خلال افتراض سيكولوجي مفاده الأشخاص الناجحين في مهنة معينة أو دراسة معينة تتشابه ميولهم الدراسية والعقلية والاجتماعية والرياضية والترويجية، بينما تختلف عن ميول الناجحين في مهن أو دراسات أخرى، وأنه كلما ازداد التشابه بين ميول الفرد وميول الناجحين في مهنة معينة زاد احتمال نجاحه ورضاه من هذه المهنة. ورغم ذلك فإن ازدياد هذا التشابه لا يحتم نجاح الفرد فيها، إذ لابد من وجود الاستعداد والقدرة.

وقد وضع "**سترونغ**" اختبارا للميول المهنية في صورتيه الخاصتين بالرجال والنساء يصلح لعدد كبير من المهن وتستخدمه المدارس والمعاهد المهنية لأغراض التوجيه والاختيار، ويستخدم بجانبه عددا من الأدوات والمقاييس مثل جمع تقديرات الأساتذة والمقابلة الشخصية مع المتقدم وتاريخ حياة الشخص، وذكر أهداف المتقدم وتزكية من أشخاص

آخرين واختبارات الشخصية. ويمثل الاختبار المذكور لـ"**سترونغ**" صفة للميول المهنية ويستعان بهذا الاختيار في عمليات التوجيه والاختيار المهني للكبار وذلك من خلال الكشف عن ميولهم المهنية، ويهدف الاختبار إلى قياس درجة إتفاق ميول الفرد المفحوص مع ميول الأفراد الناجحين في مهنة معينة، ويقدر ميل الفرد بمقارنة أجوبته بأجوبة الناجحين في هذه المهنة فإنه يعد مناسبا لها.

ويحتوي الاختبار المذكور على (400) سؤال تمثل أوجه النشاط في طائفة واسعة المدى من المهن والمواد الدراسية والألعاب الرياضية وضروب الهوايات والتسلية وأوجه متنوعة من النشاط العقلي ويشير المفحوص أمام كل سؤال فيما إذا كان يرغب في هذا النشاط أو يكرهه أو لا يهتم به، وإن الزمن اللازم للإجابة عن فقرات الاختبار (40) دقيقة فقط، ثم تصنف الإجابة على أساس تشابهها مع ميول رجال ونساء ناجحين في أعمالهم.

وقد وضع "**كيودر**" اختبارا للميول المهنية يستخدم في عمليات التوجيه والاختيار المهني والدراسي لطلاب المرحلة الثانوية، ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الميول لطوائف وفئات من المهن وهي المهن الميكانيكية والعلمية والفنية والأدبية والموسيقية والكتابية والحسابية ومهن الخدمة الاجتماعية، ولعل من أبرز فوائد مقياس الميول المهنية المذكورة ما يأتي:

1- التعرف على ميول الفرد والاستبصار بها عند سؤاله في عمليات التوجيه والاختيار المهني والدراسي.
2- توجيه الأفراد نحو الميول المهنية أو الدراسية التي يكون غافلا عنها ولا يستطيع إدراكها.
3- اكتشاف الميول الغالبة في شخصية الفرد المتقدم لمهنة معينة أو برنامج دراسي معين.

رابعا: المدرسة وتنمية الاختيارات المهنية:

يتضح دور المدرسة في تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ من خلال سيرورات التربية المهنية في مختلف المراحل الدراسية، وسنتناول هذا المفهوم فيما يلي:

4-1- المقصـــود بالتـــربية المـــهنية:

يقصد بالتربية المهنية إعداد الفرد لمهنة عن طريق تعرضه لسلسلة من الخبرات المختارة والمنظمة تنظيما هرميا هادفا، لإعداده إعدادا مهنيا يتفق مع البرامج الدراسية ويعد المنهج المدرسي وسيلة مهمة في التربية المهنية، إذ يعمل على إعداد الفرد لدخول مهنة محددة، كما أنه يعد جزءا لا يتجزأ من التربية المهنية، وترتبط التربية المهنية بمراحل النمو المختلفة ومطالبها ومفهوم الفرد عن ذاته ومدى تنمية قدراته.(س.د،أبو عيطة،2002، ص260).

والتربية المهنية عملية مستمرة يحتاجها الفرد قبل اختيار المهنة وعند الإعداد المهني وأثناء أدائه المهني، لأنها تساعد الفرد على الوقوف على مدى تقدمه وعلى القيام بالملاءمة بين قدراته وما يحدث من تغيرات في عالم العمل، ومجال مهنته. وتقدم التربية المهنية ضمن برامج التعليم المختلفة في رياض الأطفال، الإبتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي، وضمن برامج تدريبية تخصصية أثناء العمل، والتي تتمثل في الدورات التدريبية للعاملين في إدارات الدولة والشركات، والمؤسسات الميدانية في كل مجال مهني.

4-2- الأهـــداف العـــامة للتـــربية المـــهنية:

تتحدد أهداف التربية المهنية في النظم التعليمية في ضوء أسس فلسفية واجتماعية واقتصادية ونفسية تقع ضمن الإيديولوجية المسيطرة في المجتمع، ففي المجتمعات الرأسمالية يتزايد الاهتمام بهذا الجانب من التربية انطلاقا من أهميته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وذلك لأن التنمية تكمن في القوى البشرية القادرة على العطاء والإنتاج وبناء الحضارة المادية وتطوير أساليبها ووسائلها، لذا فهو يستهدف توفير القوى البشرية المدربة التي تتحمل مسؤولية تنفيذ خطط التنمية ومواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية من خلال المهارات العملية والتطبيقية التي يزود بها الأفراد ومن هنا فإن الأهداف التي تسعى التربية المهنية إلى تحقيقها تختلف باختلاف المفهوم، والأسس التي يستند إليها، غير أنه يمكن إجمال أهداف التربية المهنية بشكل عام اعتمادا على طبيعة المجالات التي تحتضنها هذه التربية المهنية فيما يلي: (م.ع، أبوسل،1999، ص ص20، 21).

1- تلبية احتياجات المجتمع من القوى البشرية في مختلف التخصصات المهنية لتحقيق الاكتفاء الذاتي وتسيير مؤسساته بفعالية وجدارة وتحقيق النمو الاجتماعي والثقافي والاقتصادي فيه.

2- تلبية احتياجات الأفراد بتوفير مجالات مهنية متنوعة ومتعددة، تشبع طموحات الأفراد وحاجاتهم وتهيئ لهم فرص الاختيار المناسب للقدرات والاستعدادات والإمكانيات الشخصية والتي تمكنهم من مواجهة متطلبات الحياة بنجاح.

3-إضفاء معنى إيجابي على مختلف المعارف من خلال ربط النظرية بالتطبيق والدراسة بالحياة. وغالبا ما يكون اختلاف النظم التربوية في تحديد مجال التربية المهنية متعلقا بأولويات الأهداف بالتركيز على جانب أكثر من الجانب الآخر حسب النظم الاقتصادية والاجتماعية التي تنبثق منها أسس هذه التربية، هذا ويقتضي تحقيق هذه الأهداف ربط برامج التربية المهنية بمختلف أنماطها ومستوياتها بسوق العمل واحتياجاته المرحلية وبالمتغيرات المستمرة في مجال التكنولوجيا ووسائل الإنتاج، بحيث تبقى هذه البرامج مرنة قابلة للتعديل والتطوير وفق المستجدات والمتغيرات.

أما فيما يتعلق بالثقافة المهنية فقد عالجت وثيقة "اليونسكو" المعروفة باسم "توصية معدلة خاصة بالتعليم التقني والمهني" والتي أقرها المؤتمر العام في دورته الثانية عشر عام 1974، أهداف التربية المهني في برامج التعليم العام من خلال المادة (21) التي نصت على ما يلي: ينبغي لتدريس مبادئ التعليم التقني والمهني في إطار التعليم العام المقدم للشباب أن يلائم كافة مجالات الاهتمام وشتى القدرات وعليه أن يؤدي ثلاثة وظائف رئيسية:

أ- توسيع آفاق التعليم بجعله مدخلا إلى عالم العمل وعالم التكنولوجيا ومنتجاتها، وذلك عن طريق دراسته المواد والأدوات والأساليب التقنية وعملية الإنتاج والتوزيع وإدارة المنشآت في مجموعها وتوسيع نطاق عملية التعلم عن طريق الخبرات العملية.

ب- توجيه الدارسين المهتمين بالتعليم التقني والمهني والقادرين عليه نحو هذا النوع من التعليم بوصفه إعدادا لمزاولة مهنة أو نحو التدريب خارج نظام التعليم المدرسي.

ج- مساعدة أولئك الذين يعزمون ترك التعليم المدرسي في أية مرحلة من مراحله دون أن تتوافر لديهم النية والصلاحية بمزاولة مهن بعينها على اكتساب الاتجاهات العقلية وطرق التفكير الكفيلة بزيادة قدراتهم وإمكانياتهم، وتسهيل اختيارهم لمهنة أو التحاقهم بعمل لأول مرة وتمكينهم من مواصلة تدريبهم المهني وتعليمهم الشخصي.

الأهـداف الخـاصة للتربيـة المـهنية:

إن توافر المصداقية والاعتمادية للأهداف الخاصة بالتربية المهنية التي تشكل جزءا من التعليم العام، لا يتم إلا بانسجام هذه الأهداف مع الأهداف العامة لبرامج الإعداد والتعليم المهني بأبعادها وأنواعها المختلفة والتي يمكن إيجازها فيما يلي: (م.ع، أبوسل،1999،ص 21).

1-تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتدربين لاحترام العمل والنظر إليه كأحد القيم الرئيسة التي يستفيد منها المجتمع توجهات نموه وتطوره.

2- المساهمة في تحقيق تنمية متوازنة للقدرات الجسدية والعقلية والوجدانية للفرد وللقيم الأخلاقية والجمالية لديه، وتوفير التسهيلات المناسبة لحصوله على المهارات التي تتجاوب مع حاجاته ورغباته، والنمو بذلك لأقصى ما تؤهله له قدراته وتساهم في تحسين الفرص الحياتية أمامه.

3-المواءمة بين المهارات التي يحصل عليها الطالب وبين حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وكذلك المواءمة بين الحاجات القائمة والمتوقعة من مختلف المستويات والتخصصات وبين برامج الإعداد المهني بشكل عام.

4-تعزيز قدرات الدارس على فهم المبادئ العلمية والتطبيقات التقنية المستخدمة في مختلف مجالات العمل والإنتاج.

5-تعميق فهم الدارس للعلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة في مجالات العمل مما يساهم في تهيئته للإندماج في الحياة العملية.

6-تنمية القدرات الإبداعية من ناحية والاتجاهات نحو العمل الجماعي بأبعاده ومتطلباته وقيوده المختلفة من ناحية أخرى.

7-المحافظة على الحرف التقليدية الوطنية وتطويرها ونقلها، وذلك من خلال الأنماط المحلية والبيئية التي تراعى عند تصميم البرامج وتنفيذها.

4-3- التربية المهنية في مرحلة التعليم الابتدائي:

تعمل المدرسة الابتدائية على مساعدة الطفل على تنمية مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، والتعبير عن نفسه بالرسم، والأشغال والموسيقى، والأناشيد، والتربية البدنية، وتبدأ التربية المهنية في هذه المرحلة بإعداد الوحدات الدراسية التي تعمل على تنمية هذه المهارات والتي تدور حول البيئة المحلية لتلميذ هذه المرحلة حيث تكون الأساس الذي يمكن

أن تبنى عليه مهنة المستقبل، على أن تتضمن هذه الوحدات دراسة الحرف والمهن المختلفة السائدة في البيئة، مع توضيح الأعمال والخدمات التي تحققها ومدى حاجة المجتمع إلى هذه الخدمات، وهناك عدة أساليب يمكن أن تساعد الأطفال لتحقيق أهداف التربية المهنية،مثل: (س.د، أبو عيطة،2002، ص216).

1- إتاحة الفرصة أمامهم ليكونوا اتجاهات نحو تقدير واحترام العمل والعمال.

2- زيارة المؤسسات والمصانع المختلفة وكتابة تقرير عن هذه الزيارة.

3- إعطاء واجبات مدرسية تتطلب من الطفل كتابة تقرير عن مهنة والده أو أحد أفراد الأسرة أو الجيران أو الأقارب.

4-4- افتراضات أساسية لدور التربية في الاختيار والتوجيه المهنيين:

صدر عن مكتب التربية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية (USOE) مجموعة من الافتراضات المتعلقة بأهمية التربية المهنية ودورها، يمكننا استعراضها كالآتي:(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص183، 184).

1- بما أن مهنة الفرد وتعليمه تمتد من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى التقاعد فإن التربية المهنية يجب أن تشتمل دورة الحياة بأكملها.

2- إن مفهوم الإنتاجية يركز على تعريف العمل فقط حتى يمتد إلى مفهوم التربية المهنية الشاملة.

3- إن العمل أحيانا يكون بأجر وفي أحيان أخرى بدون أجر، ولذلك يجب أن تصل التربية المهنية إلى الطالب كمتدرب أو متعلم بدون أجر.

4- يجب أن تعالج التربية المهنية قيم العمل المتعددة في البيئات المختلفة وتراعي القيم العالمية لدى الفرد.

5- إن مهنة الفرد وتعليمه يمكن أن ترى بوضوح من خلال نموه فيها.

6- إن التربية المهنية يجب أن لا تقتصر على فرد دون آخر، حيث يجب أن تشتمل المعاق والموهوب والذكر والأنثى والغني والفقير في المراحل الأساسية والثانوية والكليات.

7- خبرات التربية المهنية يجب أن تشتمل كافة قطاعات المجتمع العاملة.

8- إذا استطاع الطلاب معرفة مدى الارتباط بين ما هو مطلوب منهم تعلمه من المدرسة وبين عالم العمل، فإنهم سوف يتشجعون على تعلم المزيد من المدرسة.

9- لا توجد هناك سياسة تربوية واحدة يمكن استخدامها لتعليم جميع الطلاب.
10- إن عادات العمل الجيد تصلح لأن تكون أدوات متكيفة يحتاجها كل الأشخاص الذين يرغبون في العمل في المجتمع المهني المتغير.
11- إن الدخول في المجتمع المهني المعاصر يتطلب ملكية الفرد لمجموعة محددة من المهارات المهنية، وإن الطلب على العامل غير الفني يتناقص يوما بعد يوم.
12- إن التربية المهنية كجزء هام يساعد على نمو الفرد، تبدأ في سنوات ما قبل المدرسة وإن أنماطها تختلف من فرد لآخر.
13- تنمو قيم العمل الشخصية إلى درجة كبيرة خلال سنين المدرسة الابتدائية وهي متغيرة خلال تلك السنوات.
14- توفير أكبر عدد ممكن من الكتب والمجلات وغيرها مما تحتوي على قصص مصورة عن الحرف المختلفة.
15- استغلال أوقات النشاط المدرسي والهوايات بالقيام بأنشطة وأعمال تتعلق بالمهن المحلية والتي يحتاجها المجتمع.

4-5- خصائص برامج التربية المهنية في مرحلة التعليم الابتدائي:

انطلاقا من الأهداف العامة والخاصة للتربية المهنية، فإن البرامج التي تصمم في هذا المجال تتميز بعدد من الخصائص والصفات التي لابد من توافرها لضمان الكفاية والفاعلية، ومن أهم هذه الخصائص: (ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص22، 23).

1- ارتباط برامج التربية المهنية بالأهداف التعليمة والتربوية من ناحية، وبعالم العمل والإنتاج وبالحياة من ناحية أخرى.
2- ارتباطها بالتنمية الوطنية بتهيأة الأفراد وإعدادهم للعمل في مختلف جوانب خططها.
3- تلبية الاحتياجات الفردية في إطار احتياجات المجتمع.
4- مواكبتها للتطورات التكنولوجية.
5- توافر التكامل بين التطبيقات العملية والمفاهيم العلمية.
6- تمركزها حول المهارات العملية والأدائية والنشاطات البيئية والحياتية.
7- مراعاتها لاقتصاديات العمل واهتمامها بعناصر الإنتاج والكلفة الأساسية للعمل.

8- اتسامها بالمرونة والتنوع بحيث تلبي الاحتياجات المختلفة للدارسين وتنمي لديهم القدرة على التعلم الذاتي وفق قدراتهم وميولهم.

9- التركيز على الاتجاهات والمهارات اللازمة لمساعدة الدارس على اختيار مهنة المستقبل والإعداد لها والنجاح في ممارستها.

10- مساعدة الأفراد على فهم قيم العمل السائدة في السياق الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

11- الإسهام في تطوير وزيادة ملاءمة النظام التربوي وتكيفه مع متطلبات الاقتصاد الوطني.

4-6- أنماط التربية المهنية في التعليم الابتدائي:

ثمة ثلاثة أنواع شائعة لتقديم التربية المهنية في مناهج التعليم العام، وهذه الأنماط تتعلق بالثقافة المهنية التي تستهدف تهيئة الطلاب للإعداد المهني المنظم وتساعد على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتوجيههم في ضوئها إلى المسار التعليمي المناسب. علما بأن هذه الثقافة قد اكتسبت في معظم الأنظمة التربوية اسم "التربية المهنية" تمييزا لها عن "التعليم المهني المتخصص" في المجالات الصناعية والتجارية والزراعية وغيرها، أما هذه الأنماط فهي: (م.ع، أبوسل،1999،ص ص23، 24).

4-6-1- النمـــط المســـتقل:

حيث تقدم التربية المهنية في مناهج التعليم العام كمبحث مستقل له أهدافه الخاصة، ومحتواه يتكون في الغالب من نشاطات مرتبطة بقطاعات العمل والإنتاج ومن خلال أعمال إنتاجية ومشاريع مرتبطة بالبيئة، ويتطلب هذا النمط توفير معلمين أكفاء قادرين على تغطية متطلباته.

4-6-2- النمط التكاملي:

حيث يتم تحقيق أهداف التربية المهنية من خلال المواد الدراسية حيث يتم تنمية جميع المهارات الأدائية والنشاطات العملية والوظيفية ذات العلاقة من خلال المادة الدراسية. وينطبق هذا النمط بشكل أكثر وضوحا على العلوم الطبيعية علما بأن العلوم الاجتماعية والإنسانية تشمل على بعد تطبيقي يمكن استثماره من خلال هذه العلوم في تحقيق أهداف خاصة للتربية المهنية، ويتم تنفيذ الجانب التطبيقي للمواد الدراسية أو بمعنى آخر برامج التربية المهنية بموجب النمط التكاملي من خلال المختبرات العلمية والأعمال الميدانية

والنشاطات البيئية، وبهذا النمط تتعاون جميع المواد الدراسية في تحقيق أهداف التربية المهنية لأنها تشكل مجالا واسعا لنشاطاتها.

ووفق هذا النمط يترتب على كل معلم في جميع المباحث التأكيد على الجوانب ذات الصلة بالعمل المهني في الحياة. إن مثل هذا التوجيه يعطي معنى للتعلم ويحفز الطلاب إلى المبادرة والإبداع وتحسس العلاقة القائمة بين المفاهيم والأدوار التي يلعبها الكبار في عالم العمل. فالطالب عندما يدرك صلة المفاهيم الرياضية بالمهن الشائعة (المهندس، الميكانيكي، مبرمج الحاسب، المحاسب، المعلم، التاجر...) يسهل عليه هضم هذه المفاهيم والتعامل معها بإيجابية.

ومن هنا يمكن القول أن النمط التكاملي الذي تتخلل فيه برامج التربية المهنية جميع المواد الدراسية، تعطي مركزية للهدف ومفهومها أكثر وضوحا في ذهن الطالب ويساعده على تنمية الحس المهني وعلى اكتشاف قدراته وميوله ومحاولة توظيفها على أحسن وجه لتهيئته لاتخاذ القرار المناسب بخصوص مهنة المستقبل، بشكل ينسجم مع خصائص النمو المهني إلا أن هذا النمط يتطلب تأهيلا عاليا للمعلمين يمكنهم من أداء مهامهم.

4-6-3- نمط النشاطات اللاصفية:

حيث يتم تحقيق أهداف التربية المهنية بموجب هذا النمط من خلال مجموعة من النشاطات اللاصفية التي تتسم عادة بالمرونة ولا تنبثق من طبيعة المواد الدراسية ومتطلباتها المنهجية. ويتم تنفيذ برنامج التربية المهنية بموجب هذا الأسلوب خارج غرفة الصف/ المدرسة في الورش والمؤسسات الإنتاجية والنوادي العلمية والجمعيات التعاونية والرحلات والنشاطات الهادفة لخدمة البيئة.

هكذا يبدو واضحا أن التربية المهنية عنصر أساسي في النظام التربوي مهما كانت الفلسفة التي ينطلق منها والأسس التي يستند عليها، فهي في المراحل المبكرة من التعليم تقدم على النمو الذي ينسجم مع البيئة التعليمية وظروف النظام التربوي بحيث لا ينظر إليها على أنها مادة دراسية مستقلة حتى ولو قدمت تحت هذا العنوان، بل ينبغي أن تصمم البرامج الخاصة بالتربية المهنية في مراحل النمو التعليمي من عمر الطلاب بحيث تعمل مع باقي المواد الدراسية على إكساب الطلاب الكفايات اللازمة التي تؤهلهم لرفد سوق العمل بطاقات بشرية فاعلة من حيث الفهم العام لقيم العمل ومنظومته الرئيسية في المجتمع والقدرة على

الأداء المتقن والإدراك التام لدور كل واحد منهم في الحياة العامة، بالإضافة إلى إحداث تكامل بين هذه القيم والنظام القيمي الشخصي بحيث يصبح العمل ممكنا ومرضيا ومشبعا للرغبة ومحققا للذات.

4-7- أهمية التخطيط للاختيار المهني من خلال التربية المهنية:

نورد فيما يلي تلخيصا للعوامل التي تشير إلى أهمية التخطيط للاختيار المهني:(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص197، 198).

1- الزيادة المتسارعة في المعرفة وهذا يتطلب من الفرد أن يتعلم مدى الحياة.

2- قلة الفرص التعليمية بسبب ضعف الموارد الاقتصادية، حيث أشارت الدراسات إلى أن كل من عشرة طلاب في المدارس ينهي سبعة منهم الثانوية، ومن هؤلاء السبعة يذهب ثلاثة للعمل، وأربعة يكملون تعليمهم.

3- الحرمان الثقافي لعدد من الشباب، وهنا توجد ضرورة لوجود تخطيط وتنفيذ للتربية المهنية لمساعدة هؤلاء الشباب في التغلب على المعيقات وتحسين مستواهم الاجتماعي والثقافي، كذلك فإن التخطيط المهني المبكر لهؤلاء الطلاب وإشراكهم في برامج التربية المهنية يكون واقيا ومساعدا لهم قبل أن يصلوا إلى مرحلة يظنون من خلالها أن الحياة بلا هدف.

4- تغير دور المرأة، فالدراسات تشير إلى أن هناك 8 من كل 10 نساء أمريكيات يخرجن للعمل خارج المنزل في مرحلة من حياتهن، لذلك يجب إعطاء اهتمام خاص للخطط المتعلقة بهن.

5- التغيرات في القوى العاملة؛ فهناك تحولات أساسية في بناء المهن والصناعة، وهذا يشير إلى ضرورة وجود تخطيط مهني من خلال التربية المهنية، ونذكر على سبيل المثال التغيرات التالية:

أ- قلة الحاجة إلى العمال غير المهرة.

ب- تغيرات في البيئة الصناعية.

ج- ظهور المزيد من مخاطر المهن بسبب التقنيات الحديثة المستعملة.

د- زيادة مهن الخدمات والمهن التي تتطلب تدريبا وتعليما أكثر.

هـ- الزيادة المستمرة في البطالة بين الشباب.

6- إدارة الأجهزة بالوسائل الأوتوماتيكية، إذ أن ثورة التقنيات في العمل الصناعي الآلي لها أثر على التخطيط المهني للشباب لأنها تقلل الاعتماد على الجهود الإنسانية في الأعمال وتخفض من عددهم، فالشباب عندما يخططون للمهن عليهم أن يعرفوا أن هذه المهن لن تكون مدى الحياة ومن المهم أن تكون لديهم القدرة والنضج والمهارة للانتقال إلى مهنة أخرى أو الاستعداد للتطور الذي يطرأ على نفس المهنة.

7- تهديد المجتمعات، حيث يقول الأمريكيون هذا زمان القلق والتهديد رغم اختفاء المجاعات الواسعة، ومع ذلك فالإحباط غير مسيطر عليه، والخوف من الحرب يهدد المجتمع الأمريكي، وهذا دفعهم إلى التخطيط المهني مع التركيز على المسؤولية الشخصية اتجاه الذات والمجتمع، بالإضافة إلى التركيز على العمل الذي يوفر الشعور والإحساس بالإنجاز والقيمة الفردية وهذا يقلل النظرة التشاؤمية عندهم.

4-8- العناصر الأساسية لتخطيط برامج التوجيه والتوعية المهنية:(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص ص200، 201).

4-8-1- الأهداف: إن الأهداف الآتية لبرامج التربية المهنية والتوجيه المهني عبارة عن مهارات يتم اكتسابها من قبل الطلبة للإعداد لعالم العمل والسوق المحلي، أما الأهداف النهائية فهي تعبر عن قدرات مستقبلية يكتسبها الطلبة لتحقيق ما يلي:

أ- النمو الاجتماعي من خلال الأنشطة والتفاعل الاجتماعي وتمكينهم من فهم أنفسهم.

ب- تحديد أهدافهم الخاصة والتخطيط للمستقبل.

ج- تحقيق النواتج التعليمية المهنية لإدراك أهمية العمل في الحياة الخاصة والعامة.

د- معرفة أهمية عوامل القدرة والاستعداد والتحصيل الدراسي وأنماط السلوك الاجتماعي في تحديد اختيار مهنة المستقبل.

4-8-2- الفعاليات وتنظيم البرامج:

يجب أن يتضمن البرنامج الفعاليات التالية:

أ- تنظيم المعلومات عن الطلبة والمجتمع المحلي بهدف توظيف تلك المعلومات في عملية اتخاذ القرار السليم لمهنة المستقبل.

ب- تنظيم خبرات الحياة التي يتعرض لها الطلبة في مواقف تعليمية بهدف التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم وتكوين فهم واضح عن ذاتهم.

ج- تنظيم الخبرات والتجارب والتدريبات المرغوب فيها، بحيث يمارسها الطلبة من خلال تمثيل الأدوار القيادية والتعليمية في حياتهم المدرسية.

د- تنظيم الفرص المناسبة لتمكين الطلبة من فهم وإدراك القيم العملية وأهميتها في حياتهم وتعاملهم مع الآخرين.

4-8-3- الخطوط العريضة لمحتوى البرنامج:

أ- دراسة تحليلية لقدرات الطلبة الجسمية والحركية واستعداداتهم العقلية وميولهم ومستوياتهم وطموحهم.

ب- دراسة تحليلية للمهن المختلفة من حيث المتطلبات الفنية والقدرات والاستعدادات اللازمة لها.

ج- وضع خطة لتمكين الطلبة من ممارسة الأعمال اليدوية في ضوء احتياجاتهم وممارسة أنواع النشاطات التي يمكن أن يأتوا فيها بأحسن النتائج.

د- تمكين الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي من التزود بمجموعة من الخبرات المهنية من خلال تعريفهم بالمهن والحرف الموجودة في المجتمع.

هـ- توفير فرص التدريب للطلبة بحيث يكون التدريب مرتبطا بالبيئة وظروفها.

و- تعريف الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بطرق اختيار المهن والأعمال التي تيسر لهم الالتحاق بها، ومدى حاجة المجتمع إليها وما تتطلبه من مؤهلات واستعدادات وخبرات وتدريب خاص.

ي- التركيز على التوجيه المهني لتوجيه الطلبة في مرحلة مبكرة إلى أنواع التعليم المهني الذي يناسب كلا منهم حسب استعداداتهم الخاصة.

4-8-4- بناء البرنامج:

ينبغي للبرنامج المهني أن يعتني بالطلبة من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

4-9- صعوبات تطبيق مبحث التربية المهنية:

تواجه التجارب المهنية بتطعيم التعليم العام بالجوانب المهنية والنشاطات العملية مجموعة من العقبات والصعوبات يمكن إجمالها في:(ع.عبد الهادي وآخرون،1999، ص203).

4-9-1- الصعوبات المتعلقة بالاتجاهات والقيم:

ينظر الكثير من المسؤولين في نظم التعليم ومديري المدارس والمعلمين إلى الممارسات العملية والتطبيقية والنشاطات الإنتاجية والميدانية في التعليم العام بشك وحذر،وكأنها جسم غريب غير مرغوب فيه في عالمهم الأكاديمي النظري الذي اعتادوا عليه وارتاحوا إليه،بالإضافة إلى أنها تعكر صفو الرتابة والنمطية التي ألفوها،وكثيرا ما يتم إفشال محاولات تطعيم التعليم العام بمثل هذه الممارسات والنشاطات نتيجة للمواقف السلبية التي تقفها الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ملقين باللوم على نقص القدرات والكفايات أحيانا،وعلى قصور الأنظمة والتعليمات أحيانا أخرى.

ومن جهة ثانية، كثيرا ما يسيطر على أذهان كثير من العاملين في حقل التربية والتعليم بأن التربية المهنية التي تشكل جزءا من التعليم العام بأنها مادة منفصلة عن بقية مواد الخطة الدراسية وتتكون من المهارات اليدوية والنشاطات العملية الخالية من البعد الفكري والإنساني والمغزى الاجتماعي.

4-9-2- الصعوبات البشرية:

من الشائع أن يكون توفير المؤهل القادر على تغطية متطلبات المدخل المستقل في التربية المهنية أحد المحددات والصعوبات الرئيسية في التطبيق، وبخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار القاعدة العريضة من المهارات الأدائية والمعلومات الفنية النظرية المرافقة التي تشتمل عليها هذه المتطلبات، كما توجد صعوبة تتمثل في نقص أعداد المشرفين والمشرفات الذين يقومون بمساعدة المعلمين للقيام بالتدريس بصورة فعالة.

خـــلاصـــة:

إن عملية الاختيار المهني عملية مستمرة ومتصلة، بمعنى أنها تتيح للفرد حرية الاختيار وتقرير مصيره في كل مرحلة من مراحل عمره، فيجب أن يكون هناك توجيه مهني في المدرسة ثم الجامعة ثم بعد التخرج من الجامعة، لأن الفرد يتغير والمجتمع من حوله يتغير والمهن والأعمال تتغير من جهة أخرى، لذلك يعتبر تحديد الأهداف المهنية والتخطيط لها بصورة جيدة من العوامل الفعالة في تحقيق النجاح والتوافق النفسي للأفراد، غير أن عملية الاختيار واتخاذ القرار المهني تتدخل فيها العديد من العوامل كالميول، والقدرات، والاستعدادات والشخصية، والوسط الاجتماعي...، وعلى هذا الأساس جاءت نظريات الاختيار المهني لتفسر هذه العملية المهمة في حياة الإنسان في أي مجتمع من المجتمعات.

ونحن بصدد الحديث عن العوامل المؤثرة في عملية الاختيار المهني لابد لنا من الوقوف على دور المدرسة الذي يعتبر دور أساسي يتجسد من خلال سيرورات التربية المهنية التي ترمي إلى إعداد التلميذ أو الطالب لمهنة معينة عن طريق تعريضه لسلسلة من الخبرات المختارة والمنظمة تنظيما هرميا هادفا لإعداده إعدادا مهنيا يتفق مع البرامج الدراسية المقررة.

الباب الثالث: الجانب الميداني

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تـــمـهـيـــد:

يقصد بمصطلح المنهجية « La Méthodologie » علم طرق البحث أو مناهج البحث، وهي تعنى بوضع هيكل متكامل لكافة خطوات البحث ومراحله وما تتطلبه كلّ منها من تنفيذ وأدوات ومقاييس وعمليات إحصائية تحليلية وتفسيرية، لذلك كانت الطرق أو الأساليب المنهجية لا غنى عنها في البحث العلمي لتسهيل المعرفة وتحديد الكيفيات التي يتم من خلالها الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية، على اعتبار أن البحوث النفسية والتربوية كغيرها من البحوث، فهي تفرض على الباحث وضع الإجراءات الملائمة، فإننا من خلال هذا الفصل سنحاول استعراض الإجراءات المنهجية المعتمدة لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

1- الـــدراسة الاستطلاعيـــة:

تمثل البحوث الاستطلاعية إحدى صور البحوث الاجتماعية والإنسانية، فهي تقف بمثابة الحلقة الأولى في سلسلة البحوث الإنسانية والاجتماعية، حيث تركز على اكتشاف الأفكار الجديدة والإستبصارات المتباينة التي تعين على فهم المشكلة المدروسة في البحث الأساسي. وحتى نصل إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة فإن أول ما عمدنا إليه هو إجراء دراسة استطلاعية تساعدنا على الإطلاع على الواقع التربوي لمؤسساتنا وتمكننا من ضبط مسار البحث.

ولقد سبق أن أشرنا في المقدمة إلى أن هذه الدراسة لا تعتمد على نظرية معينة تؤطرها، لأن الغرض منها هو تحليل الواقع والوقوف على نقائصه، وهذا ما دفع بنا إلى الاتصال بالميدان ومحاوره مجموعة من المعلمين والمعلمات بهدف الوقوف على مدى الفهم الصحيح لمفهوم تنمية الاختيار المهني للتلميذ وكذا أهدافه الحقيقية. وقد تم في هذا المجال إعداد استبيان استطلاعي (أنظر الملحق رقم1) يحوي مجموعة من الأسئلة الخاصة بمنهاج التربية المدنية وأهدافه المتعلقة بتنمية الاختيارات المهنية لدى التلاميذ، وكذا مدى تحقق هذه الأهداف في محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي، ومدى ارتقاء الأهداف التدريسية لتنمية الاختيار المهني إلى مستويات المجال المعرفي لـــ "بلوم"، وقد تم إعداد هذه الأسئلة بغرض جمع المعلومات والملاحظات التي من شأنها مساعدتنا في بناء أداة الدراسة، وسنتعرض إلى هذه الملاحظات والآراء أثناء مناقشة النتائج وعرض التوصيات والاقتراحات.

وقد بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (17) معلما ومعلمة موزعين على 10 مدارس ابتدائية متواجدة على مستوى بلدية عنابة وهي:

1- مدرسة وادي القبة المختلطة.
2- مدرسة وادي القبة الجديدة.
3- مدرسة القمم.
4- مدرسة ريزي عمر.
5- مدرسة عائشة أم المؤمنين.
6- مدرسة النصر.
7- مدرسة حي البرتقال ذكور.
8- مدرسة حي البرتقال بنات.
9- مدرسة 11 ديسمبر.
10- مدرسة وادي الذهب الجديدة.

2- منهج الدراسة:

إن الدراسات والبحوث النفسية تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم لها، والمعيار الأساسي في استخدام منهج معين في البحث هو ما إذا كان المنهج يوفر الإجابة عن تساؤلات البحث ويوصل إلى النتائج الصحيحة والموضوعية.

ونظرا لطبيعة موضوع الدراسة الميدانية فإننا اعتمدنا "المنهج الوصفي" « méthode descriptive » الذي يعتبر "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (س.م، ملحم،2002،ص245).

ومن هنا كان على الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يعتمد عليها من أن يحرص على الحصول على أوصاف دقيقة للظواهر التي يدرسها، وذلك بغية الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها والمشكلات التي يتناولها بالبحث، ومن هنا كان الوصف ركنا أساسيا من أركان البحث العلمي وكانت الطريقة الوصفية من أهم الطرائق المتبعة فيه.

ونظرا لموضوع الدراسة الهادف إلى معرفة مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تنمية الاختيارات المهنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال المحتوى الذي يعرضه، فقد كان من المفروض إتباع المنهج الوصفي من نوع "تحليل المضمون" على اعتباره الأنسب في هذا النوع من الدراسات، ونظرا للصعوبات التي واجهتنا عند محاولتنا اعتماد هذا المنهج كعدم إتقاننا لممارسة تقنية تحليل المضمون وكذا عدم توفر الباحثين المدربين للمشاركة في عملية التحليل، فقد تم اعتماد "الاستمارة" كأداة لجمع البيانات من خلال استطلاع آراء معلمي اللغة العربية لهذا الطور التعليمي وسوف نستعرض لاحقا مراحل إعداد واعتماد أداة الدراسة.

3- مجتمع الدراسة وعينتها:

- يتكون المجتمع المستهدف لهذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية والبالغ عددهم **(143 معلما ومعلمة)** الذين يدرسون الصف الرابع الابتدائي في جميع المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم على مستوى بلدية "عنابة" والبالغ عددها **(73 مدرسة ابتدائية)**، والملحق رقم (2) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة على مختلف المدارس.
- وشملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمعها، ولهذا فإن توزيع أفراد عينة الدراسة هو نفس توزيع أفراد مجتمعها، وقد وزعت أداة الدراسة عليهم جميعا، وبعد جمع الاستبانات تم اعتماد (120إستبانة) واستبعاد (23 إستبانة) وذلك لعدم اكتمال الإجابة عليها.
- بذلك تصبح عينة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من **(120 معلما ومعلمة)** أي بنسبة 83.91% من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات الجنس والخبرة والنسب المئوية% لتمثيلها في المجتمع الإحصائي.

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب فئات الجنس والخبرة والنسب المئوية (الوزن النسبي) لتمثيلها في المجتمع الإحصائي.

الفئة		المجتمع الإحصائي للدراسة	عينة الدراسة ونسب % لتمثيلها	
		العدد	العدد	النسبة المئوية%
	ذكور	40	30	%75
	إناث	103	90	% 87.37
الخبرة	أقل من 10 سنوات	29	20	% 68.96
	أكثر من 10 سنوات	114	100	% 87.71

4- أداة الدراســـــــة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء آراء معلمي اللغة العربية القائمين على تدريس الصف الرابع الابتدائي حول مساهمة محتويات كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي في تحقيق أهداف تنمية الاختيارات المهنية لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، ولبلوغ ذلك تم إعداد الأدوات التالية:

1- وضع قائمة خاصة بالأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لتدريس منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي المحددة من قبل وزارة التربية الوطنية.

2- بناء قائمة للأهداف التدريسية(السلوكية) المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة موزعة على المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

وفيما يلي نتعرض إلى وصف مفصل لإعداد وبناء هذه القوائم:

1- قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لتدريس منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة إبتدائي المحددة من قبل وزارة التربية الوطنية:

للإجابة على السؤال الأول من الدراسة تم حصر مجموعة من الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي **(منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،2005، ص ص 67-69)**، والتي تنص في محتواها على جوانب تنمية الاختيار المهني وعددها **(11)** هدفا عاما.

2- قائمة الأهداف التدريسية (السلوكية) موزعة حسب تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي والمستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة تم بناء الأهداف التدريسية أو السلوكية المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي، والتي تم توزيعها حسب المستويات الستة لنموذج "بلوم" للمجال المعرفي(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وبذلك بغرض التأكد من أن الكتاب المدرسي موضوع الدراسة يحقق أهداف سلوكية ترتقي إلى مستويات عليا من تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي.

- وقد تم التوصل إلى توزيع هذه المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني على المستويات الستة للمجال المعرفي لـ"بلوم"، وقد كتبت هذه المفاهيم على شكل أهداف تدريسية (سلوكية) حتى تكون قابلة للقياس باعتبارها أكثر وضوحا وتحديدا فكان تصيب المستوى الأول (المعرفة أو التذكر) (19) هدفا تدريسيا، وكان نصيب المستوى الثاني (الفهم) (12) هدفا تدريسيا، وكان نصيب المستوى الثالث (التطبيق) (5) أهداف تدريسية، ونصيب المستوى الرابع(التحليل) (4) أهداف تدريسية، والمستوى الخامس (التركيب) (4) أهداف تدريسية، والمستوى السادس والأخير (التقويم) (2) هدفين تدريسيين.

*** قياس الصدق: La validité :**

للتأكد من صدق أدوات الدراسة، تم عرض القائمتين في صورتهما الأولية:

1- قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لتدريس منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي المحددة من قبل وزارة التربية الوطنية.

2- قائمة الأهداف السلوكية المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة (موزعة حسب تصنيف "بلوم" للمجال المعرفي).

على مجموعة من المحكمين* من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عنابة (قسمي علم النفس وعلم الاجتماع)، وتم الحكم على القوائم من حيث الصدق الظاهري المعبر عنه بانتماء البنود للسمات المقاسة.

وقد شرع في توزيع هذه القوائم على السادة المحكمين في منتصف شهر مارس2007 وتم جمعها في أواخر شهر أفريل 2007.

وبعد إجراء عملية الصدق على القوائم الأولية أصبحت القوائم النهائية على الشكل الآتي:

---

* مجموعة المحكمين تتكون من السادة الأساتذة:

أ/ بوياية محمد الطاهر- قسم علم النفس- جامعة عنابة.

أ/ لعريض بشير- قسم علم النفس- جامعة عنابة.

أ/ خرفوشي محمد- قسم علم النفس- جامعة عنابة.

أ/ شوية سيف الإسلام- قسم علم الاجتماع- جامعة عنابة.

1- قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لتدريس منهاج التربية لمدنية للسنة الرابعة ابتدائي المحددة ن قبل وزارة التربية الوطنية:

بعد إجراء عملية الصدق تم حذف (4) أهداف عامة من القائمة الأولية، وهي الأهداف التي كان يتفق على عدم صلاحياتها 3 محكمين، وبالتالي أصبحت القائمة النهائية للأهداف العامة مكونة من (7) أهداف عامة، وهي القائمة التي أصبحت صالحة للاستعمال لأغراض الدراسة الحالية.

2- قائمة الأهداف السلوكية المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة (الموزعة على المستويات السنة المجال المعرفي لـــ "بلوم").

بعد إجراء عملية الصدق تم حذف (10) أهداف تدريسية من القائمة الأولية وهي الأهداف التي كان يتفق على عدم صلاحيتها ثلاثة محكمين، بحيث أصبحت القائمة النهائية للأهداف السلوكية مكونة من (35) هدفا تدريسيا (سلوكيا)، وهي القائمة التي أصبحت صالحة للاستعمال لأغراض الدراسة الحالية. وقد تم عرض كلا القائمين في استمارة واحدة، مع فصلهما بوضع كل قائمة في جدول خاص بها (أنظر الملحق رقم3).

*** قيـــاس الثبـــات: La fidélité:**

هناك طرق متعددة لقياس الثبات " La fidélité"، أما الطريقة المستعملة في قياس ثبات أداة هذه الدراسة فهي طريقة معامل(α)، "التي اقترحاها وطورها "**كرونباخ**" (cronbach) عام 1951 لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار، ويشيع استخدام هذه الطريقة في تقدير ثبات مقاييس الاتجاهات واستطلاع الرأي"(م.النبهان، 2004،ص248)، كما هو الشأن في الدراسة التي نحن بصددها.

وقد تم حساب معامل ثبات الأداة على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (40) معلما ومعلمة للسنة الرابعة ابتدائي في مدارس مختلفة من ولاية عنابة، وقد تم حصر أفراد هذه العينة بالتعاون مع عدد من مفتشي اللغة العربية المشرفين على مختلف المقاطعات الدراسية على مستوى الولاية، حيث قام المفتشين (وعددهم خمسة) بتوزيع واستلام أداة الدراسة على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم حساب معامل

الثبات للأداة ككل ولكل مجال من المجالين المكونين للأداة باستخدام معادلة كرونباخ (α) وصيغتها كما يلي: (م.النبهان،2004، ص249).

$$\alpha = \frac{ن}{ن - 1} \left(1 - \frac{\sum ع_1^2}{ع_ن^2} \right)$$

حيث :

ن: عدد الفقرات في الاختبار

$ع_1^2$: تباين الفقرة الواحدة.

$ع_ن^2$: تباين كل فقرات الاختبار.

$\sum ع_1^2$: مجموع تباين الفقرة الواحدة في الاختبار.

وكانت قيم معاملات الثبات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4): معامـــل الثبات للأداة ككل ولكل مجال من المجالين المكونين للأداة باستخـــدام معادلـــة " كـــرونباخ" (α)

المجـــال	عـــدد الفقـــرات	مقـــدار معامل الثبـــات
الأهـــــداف العامة	07	0.81
الأهداف السلوكية موزعة على المجالات المعرفية الستة لـــ"بلوم"	35	0.82
الأداة ككـــــل	42	0.81

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ثبات الأداة ككل وصل إلى 0.81، وهي قيمة مقبولة علميا لأغراض الدراسة.

5- وسائـــل المعالجـــة الإحصائيـــة:

استخدمت في تحليل بيانات هذه الدراسة عمليات الإحصاء الوصفي، وقد تم اعتماد الأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية لدلالة الفرق بين استجابات أفراد العينة لمفردات الاستبيان.

2- معامل الارتباط (α) **كرونباخ** لقياس المقياس ومعادلته كالتالي:(م.النبهان،2004، ص249).

$$\left(\frac{\text{ن} \, \text{ع}_{\text{ف}}^{2}}{\text{ع}^{2}} - 1 \right) \frac{\text{ن}}{1-\text{ن}} = \alpha$$

3- لاختبار فرضيات الدراسة استخدم الرائز كا^2 (أنظر الملحق رقم 4 الخاص بجدول دلالة كا^2)، ويعطى بالمعادلة التالية: (م.النبهان،2004، ص248).

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{3} \, (\text{ت و} - \text{ت م})^2}{\text{ت م}}$$

حيث :

ت و: التكرار الواقعي

ت م: التكرار المتوقع.

4- وبناء على موافقة مجموعة من المحكمين تم اعتماد المحكات التالية للحكم على مدى ملائمة الكتاب عند الإجابة عن أسئلة الدراسة وهذه المحكات هـــي:

* يعد محتوى الكتاب ملائما لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني بمستوى عال إذا كان متوسط التقديرات عليه70 % أو أكثر.

* يعد محتوى الكتاب ملائما لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني بمستوى منخفض إذا كان متوسط التقديرات عليه50% أو أقل.

* وفي ما عدا ذلك يعتبر محتوى الكتاب ملائما بمستوى متوسط (أكثر من 50 % وأقل من 70 %).

الفصل الرابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تـــمهيـــد:

تعتبر الفرضيات أدوات عمل لا غنى عنها في البحث العلمي لأن وظيفتها صياغة توضيحات تتعلق بظاهرة ما قابلة للاختبار التجريبي والميداني، ويتم اختبار الفرضيات من خلال اختبار العلاقة بين المتغيرات التي تشتمل عليها لأجل الوصول إلى إثبات أو نفي هذه التوضيحات (الافتراضات) المقترحة.

إن هذه الدراسة التي نحن بصددها احتوت فرضية عامة تضمنت فرضيتين جزئيتين استهدفتا دراسة العلاقة بين محتوى الكتاب المدرسي (موضوع الدراسة) وملاءمته لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ، ولأجل هذا الهدف كان من الضروري في هذا الفصل- تقديم عرض نتائج الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء هذه الفرضيات.

* عـــرض نتائـــج الـــدراسة:

1- عـــرض نتائـــج الفرضيـــة العامـــة وفروعـــها:

الـــفرضيـــة العـــامة: كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق أهداف تنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ

1- 1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

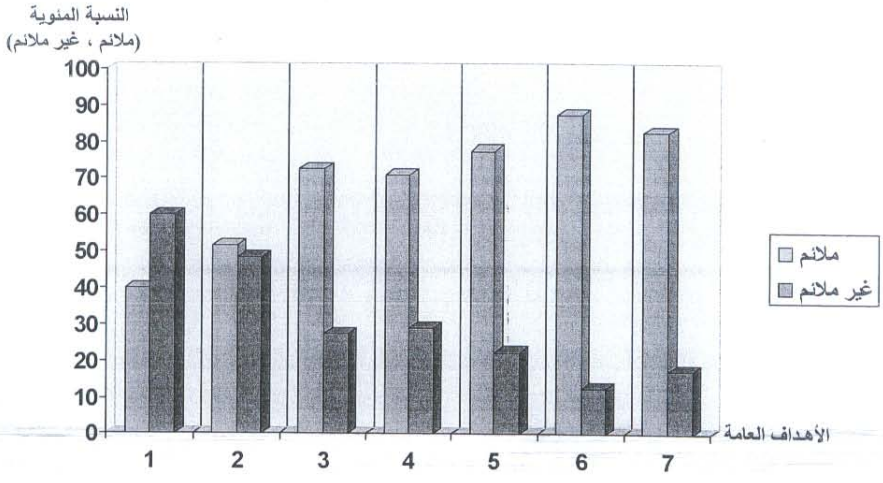
كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

أولا: استجابـــات العينة لمفردات القائمة(1): قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

جـــدول رقم (5): يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

المـــفردة	الاستـــجابـــات				الـــمجموع
	ملائـــــــم		غيـــر مـــلائـــم		
رقـــم	ت	%	ت	%	
1	48	40.00	72	60.00	120
2	62	51.66	58	48.33	120
3	87	72.50	33	27.50	120
4	85	70.83	35	29.16	120
5	93	77.50	27	22.50	120
6	105	87.50	15	12.50	120
7	99	82.50	21	17.50	120

شكـــل رقم (10): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.



تـــعليـــق

من خلال المعطيات الجدول رقم (5) والشكل رقم (10) وبالنظر إلى استجابات أفراد العينة لمفردات القائمة رقم (1) نلاحظ ما يلي:

- أن أغلبية أفراد العينة اتفقوا على عدم ملائمة محتوى كتاب التربية المدنية لتحقيق الهدف العام رقم (1) الخاص بتنمية الاختيار المهني والذي ينص على "قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية إزاء الوطن والآخرين، وأداء الواجبات وممارسة الحقوق"، وقد بلغت نسبة الاتفاق على عدم الملائمة **60.00 %** من مجموع أفراد العينة بينما بلغت نسبة الاتفاق على الملائمة **40,00%** من مجموع الأفراد المستجوبين.
- أما فيما يخص بقية الأهداف العامة الخاصة بتنمية الاختيار المهني والثي تنص عليها المفردات رقم(2)، (3)، (5)، (6)، (7)، فقد اتفق أغلبية أفراد العينة والمقدرة بنسبتهم بـــ **73.74%** على ملائمة محتوى الكتاب لتحقيقها، بينما اتفق البعض على عدم ملائمته لتحقيق هذا الغرض وبلغت نسبتهم **26.24%** من مجموع أفراد عينة الدراسة.

ولبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف العامة الموجودة في القائمة رقم(1)، تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم(6).

جدول رقم (6): الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف.

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الـــهدف الـــعام	تكرارات التقديرات والنسب المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف			
			ملائـــم		غـــير مـــلائم	
			ت	%	ت	%
1	6	– معرفة دور المؤسسات الأمنية في حياة الأفراد (الشرطة- الدرك الوطني).	105	87.50	15	12.50
2	7	– معرفة دور مصالح الإنقاذ والإسعاف (الحماية المدنية..)، والقدرة على استخدام آليات الإسعاف عند الخطر.	99	82.50	21	17.50
3	5	-القدرة على الاستفادة من خدمات مراكز البريد وحسن التواصل معها وتقدير خدماتها.	93	77.50	27	22.50
4	3	-القدرة على الاستفادة من خدمات المراكز الصحية وحسن التواصل معها وتقدير خدماتها.	87	72.50	33	27.50
5	4	-القدرة على الاستفادة من خدمات مكاتب البلدية وحسن التعامل مع مختلف مصالحها.	85	70.83	35	29.16
6	2	– القدرة على الاستفادة من خدمات وسائل الإعلام والاتصال (الهاتف بنوعية الثابت والنقال، الحاسوب، الجرائد والمجلات)، كأدوات للتواصل والتوعية والتثقيف.	62	51.66	58	48.33
7	1	-القدرة على تحمل المسؤولية إزاء الوطن والآخرين وأداء الواجبات وممارسة الحقوق.	48	40.00	72	%60.00

- يظهر من خلال الجدول رقم (3) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف تراوحت بين **87.50%** على قيمة وبين **40.00%** كأدنى قيمة.

واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون المحتوى العلمي للكتاب ملائما بمستوى عال في تحقيق 5 أهداف، وبمستوى متوسط في تحقيق هدف واحد، وبمستوى منخفض في تحقيق هدف واحد أيضا.

2-2- عـرض نتـائـج الـفرضيـة الجزئيـة الثـانيـة:

كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق "أهداف سلوكية ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـ"بلوم".

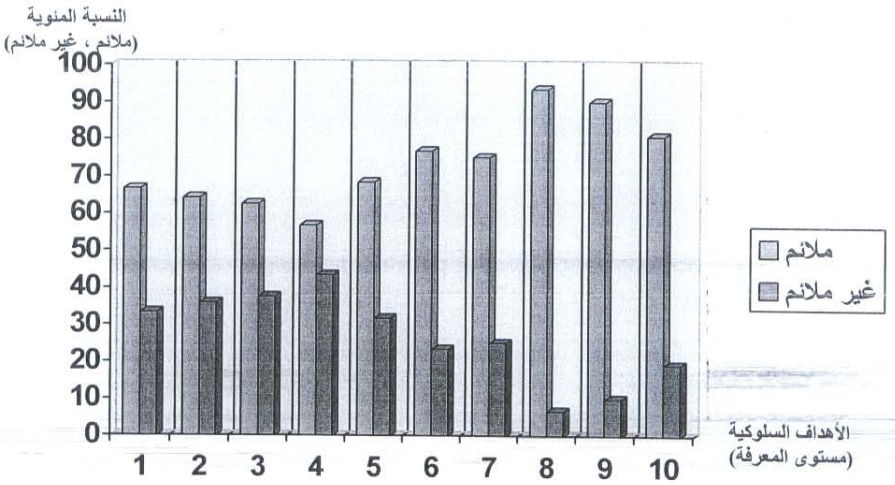
أولا: استجابـات العينة لمفردات القائمة (2): قائمة الأهداف السلوكية المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة.

1-1: استجابـات العينة لمفردات "مستوى المعرفـة":

جدول رقم (7): يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات "مستوى المعرفة".

المفردة رقم	الاستـجـابـات				المجـموع
	مـلائـم		غـير مـلائـم		
	ت	%	ت	%	
1	80	66.66	40	33.33	120
2	77	64.16	43	35.83	120
3	75	62.50	45	37.50	120
4	68	56.66	52	43.33	120
5	82	68.33	38	31.66	120
6	92	76.66	28	23.33	120
7	90	75.00	30	25.00	120
8	112	93.33	08	06.66	120
9	108	90.00	12	10.00	120
10	97	80.83	23	19.16	120

شكل رقم (11): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى المعرفة.



تعلـــــيق:

من خلال معطيات الجدول رقم(7) والشكل رقم (11) نلاحظ ما يلي:

– أن أغلبية أفراد العينة اتفقوا على ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق أهداف سلوكية (إجرائية) مصنفة في المستوى الأول للمجال المعرفي لـــ"بلوم" وهو مستوى المعرفة، حيث اعتبروا أن كل الأهداف الموجودة في هذا المستوى والبالغ عددها عشرة من أهداف القائمة (2) محققة على مستوى الكتاب موضوع الدراسة، حيث بلغت نسبة الاتفاق على ملائمة الكتاب لتحقيقها **73.41%**، بينما بلغت نسبة الاتفاق على عدم ملائمته لذلك الغرض **26.58 %**.

ولبيان مدى ملائمة هذا محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى الأول للمجال المعرفي لـــ"بلوم"، تمّ ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم **(5)**.

جدول رقم (8): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى المعرفة من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف.

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الهدف السلوكي (مستوى المعرفة)	تكرارات التقديرات والنسبة المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي			
			ملائم		غير ملائم	
			ت	%	ت	%
1	8	-يسمي التلميذ الخدمات التي تقسمها أقسام البلدية لفائدة المواطنين.	112	93.33	8	6.66
2	9	- يذكر التلميذ المصالح التي تتدخل في حالة وقوع حوادث المرور.	108	90.00	12	10.00
3	10	- يذكر التلميذ مهام كل من الشرطي أو الدركي أو رجل الحماية المدنية في حالة وقوع حوادث مرور.	97	80.83	23	19.16
4	6	- يسمي التلميذ الأقسام الموجودة في العيادة المتعددة الفروع أو الخدمات.	92	76.66	28	23.33
5	7	- يعدد التلميذ الخدمات التي تقدمها المراكز الصحية على اختلاف أقسامها.	90	75.00	30	25.00
6	5	- يسمي التلميذ الخدمات التي تقدم في شبابيك مكتب البريد.	82	68.33	38	31.66
7	1	- يسمي التلميذ المؤسسة التي تنجز فاتورة مستحقات الهاتف الثابت.	80	66.66	40	33.33
8	2	- يسمي التلميذ الأماكن التي تشترى منها بطاقات الاشتراك والتعبئة الخاصة بالهاتف النقال.	77	64.16	43	35.83
9	3	- يسمي التلميذ الأجهزة التي تحفظ وتنقل فيها المعلومات من حاسوب لآخر.	75	62.50	45	37.50
10	4	- يسمي التلميذ أنواع الأخبار المختلفة التي تنشر في الجرائد.	68	56,66	52	43,33

- يظهر من خلال الجدول رقم (8) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف تراوحت بين **93.33 %** كأعلى قيمة وبين **56.66%** كأدنى قيمة.

واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما بمستوى عال في تحقيق **5** أهداف سلوكية (مستوى

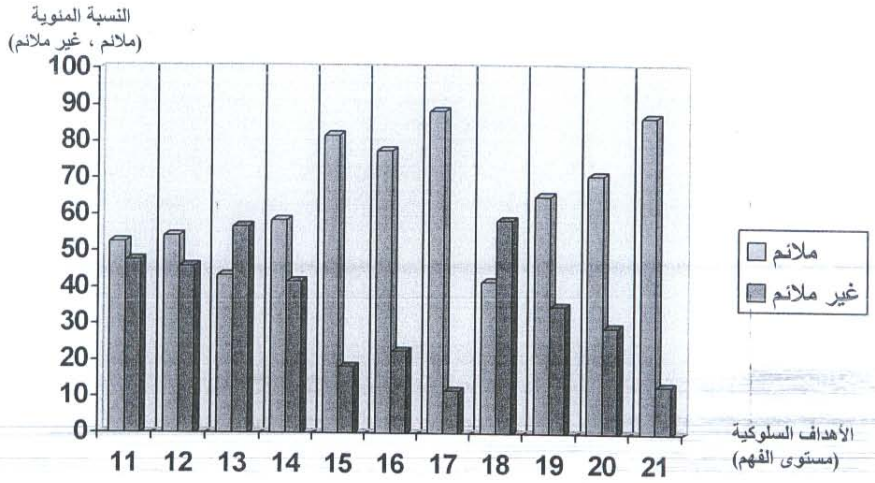
المعرفة)، وبمستوى متوسط في تحقيق **5** أهداف سلوكية (مستوى المعرفة) و**0** هدف سلوكي بمستوى منخفض (مستوى المعرفة).

2-1: استجابـــات العينـــة لمـــفردات "مستـــوى الـــفهم":

جدول رقم (9):يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات "مستوى الفهم".

المفردة رقم	الاستجابات				المجموع
	مـــــلائـــم		غير ملائـــــم		
	ت	%	ت	%	
11	63	52.50	57	47.50	120
12	65	54.16	55	45.83	120
13	52	43.33	68	56.66	120
14	70	58.33	50	41.66	120
15	98	81.66	22	18.33	120
16	93	77.50	27	22.50	120
17	106	88.33	14	11.66	120
18	50	41.66	70	58.33	120
19	78	65.00	42	35.00	120
20	85	70.83	35	29.16	120
21	104	86.66	16	13.13	120

شكل رقم (12): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات "مستوى الفهم".



تـــعلـــيـــق:

من خلال معطيات الجدول رقم(9) والشكل رقم(12) نلاحظ ما يلي:

- أن هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق الأهداف السلوكية المصنفة ضمن "مستوى الفهم" والتي تنص عليها المفردات رقم (11)، (12)، (14)،(15)،(16)،(17)،(18)،(19)،(20)،(21)، ولقد بلغت نسبة الاتفاق بينهم **70.55%**، بينما أجمع البقية على عدم ملائمته وقدرت نسبتهم بـــ**29.41%**.

-في حين تم الاتفاق بين أفراد عينة الدراسة على عدم ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق الأهداف السلوكية المصنفة ضمن "مستوى الفهم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني والتي تنص عليها المفردتين رقم(13)، (18)، حيث بلغت نسبتهم **57.49%**، بينما أجمع البقية والبالغة نسبتهم **42.49%** على ملائمته لتحقيق هذا الغرض.

ولبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى الثاني للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (مستوى الفهم)، تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم(10).

جـــدول رقم(10): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى الفهم من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف.

ترتيـــب الهدف	رقم الهـــدف في القائمة	الـــــــهدف الـــــــسلوكي (مستوى الفهم)	تكرارات التقديرات والنسب المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي			
			ملائـــــم		غير ملائـــم	
			ت	%	ت	%
1	17	-يوضح التلميذ من يعمل في قسم التمريض، ومع يعمل في أقسام الفحص.	106	88.33	14	11.66
2	21	-يوضح التلميذ بعض قواعد السير التي تنبه عليها إشارات المرور المثبتة على جوانب الطرق.	104	86.66	16	13.13
3	15	-يبين التلميذ الفرق بين قاعة العلاج والمركز الصحي.	98	81.66	22	18.33
4	16	-يبين التلميذ الفرق بين العيادة لمتعددة الخدمات والمستشفى.	93	77.50	27	22.50
5	20	-يوضح التلميذ الفوائد من احترام قواعد السير في الطرقات.	85	70.83	35	29.16
6	19	-يبين التلميذ بعض الأضرار التي تخلفها حوادث المرور.	78	65.00	42	35.00
7	14	-يبين التلميذ بعض المعلومات العملية التي تقدمها الجريدة لقرائها (عرض التوظيف مثلا)	70	58.33	50	41.66
8	12	- يوضح التلميذ كيفية الاشتراك في الهاتف النقال.	65	54.50	55	45.83
9	11	-يبين التلميذ سبب وضع الغرف الهاتفية في الساحات والمؤسسات العمومية.	63	52.50	57	47.50
10	13	-يبين التلميذ خدمات الحاسوب في مختلف المؤسسات.	52	43.33	68	56.66
11	18	-يبين التلميذ دور البلدية في تحسين ظروف حياة المواطنين.	50	41.66	70	58.33

- يظهر من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف تراوحت بين **88.33%** كأعلى قيمة وبين**41.66%** كأدنى قيمة.

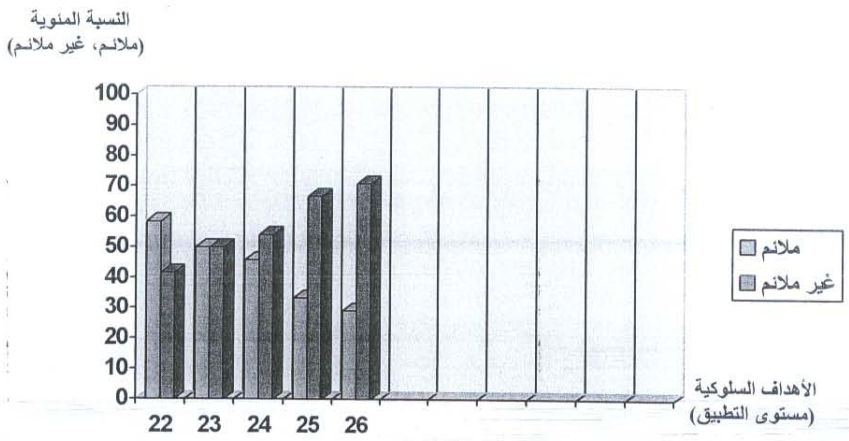
واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما بمستوى عال في تحقيق 5 أهداف سلوكية (مستوى الفهم)، وبمستوى متوسط في تحقيق 4 أهداف سلوكية (مستوى الفهم) وبمستوى منخفض في تحقيق هدفين سلوكيين(مستوى الفهم).

3-1: استجـــابـــات العينـــة لمفـــردات "مستوى الـــتطبيق":

جدول رقم(11): يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التطبيق"

المفردة رقم	الاستجـــابـــات				المجموع
	ملائم		غير ملائم		
	ت	%	ت	%	
22	70	58.33	50	41.66	120
23	60	50.00	60	50.00	120
24	55	45.83	65	54.16	120
25	40	33.33	80	66.66	120
26	35	29.16	85	70.83	120

شكل رقم(13): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات "مستوى الـــتطبيـــق":



تعـليـــق:

من خلال معطيات رقم (11) والشكل رقم (13) نلاحظ ما يلي:

-هناك إجماع بين عينة الدراسة على عدم ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق الأهداف السلوكية لتنمية الاختيار المهني المصنفة ضمن "مستوى التطبيق، والتي تنص عليها المفردات رقم (24)،(25)،(26)، وقد بلغت نسبة الاتفاق على عدم ملائمته **63.88%** من أفراد العينة، بينما أجمع البقية على ملائمته وقدرت نسبتهم بـــ**36.10%**.

- هناك توافق في الآراء بين أفراد عينة الدراسة على ملائمة وعدم ملائمة محتوى الكتاب فيما يخص تحقيق الهدف الذي تنص عليه المفردة رقم(23)، حيث اتفق **50.00%** من هؤلاء على ملائمته لتحقيقه، واتفق في نفس الوقت **50.00%** الباقون على عدم ملائمته.

- أما بالنسبة للهدف الذي تنص عليه المفردة رقم (22)، فقد بلغت نسبة الاتفاق على ملائمة محتوى الكتاب لتحقيقه **58.33%** من أفراد العينة، بينما قدرت نسبة أفراد العينة الذين أقروا عدم ملائمة **41,66%**.

ولبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى الثالث للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (مستوى التطبيق)، تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم(12).

جدول رقم (12): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى التطبيق من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف.

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الهدف السلوكي (مستوى التطبيق)	تكرارات التقديرات والنسب المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي.			
			ملائم		غير ملائم	
			ت	%	ت	%
1	22	-يسجل التلميذ الخدمات التي تقدمها المؤسسات الخدماتية باستعمال الحاسوب أثناء زيارته لإحدى هذه المؤسسات.	70	58.33	50	41.66
2	23	-يدون التلميذ الخدمات التي تقدم في كل قسم من أقسام وحدة علاج معينة عن طريق زيارته لهذه الوحدة.	60	50.00	60	50.00
3	24	-أن يتعرف التلميذ على كيفية حساب ثمن إرسال البرقيات عن طريق زيارته لمكتب البريد.	55	45.83	65	54.16
4	25	- أن يملأ التلميذ وثيقة من وثائق الخدمة الزائدة عن نقل الرسائل البريدية عن طريق زيارته لمكتب البريد.	40	33.33	80	66.66
5	26	- أن يشاهد التلميذ تدريب على ممارسة الإسعافات الأولية بواسطة دمية مخصصة لذلك من خلال زيارته لمصحات الحماية المدنية.	35	29.16	85	70.83

- يظهر من خلال الجدول رقم (9) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي تراوحت بين **58.33 %** كأعلى قيمة وبين **29.16 %** كأدنى قيمة.

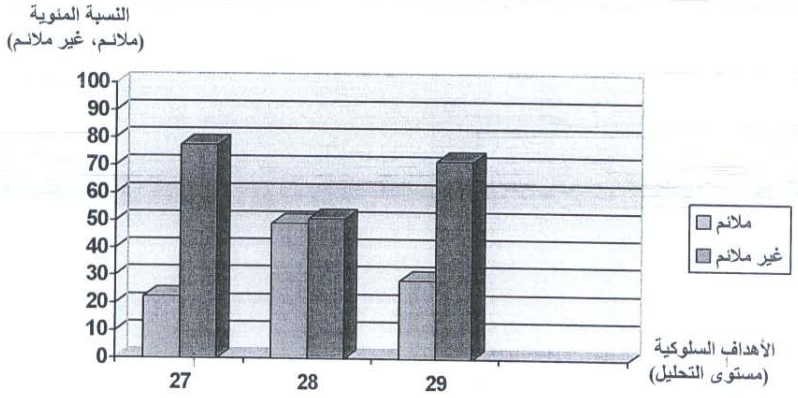
واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما بمستوى عال في تحقيق(0) هدف سلوكي (مستوى التطبيق)، وبمستوى متوسط في تحقيق هدفين سلوكيين (مستوى التطبيق)، وبمستوى منخفض في تحقيق 3 أهداف سلوكية (مستوى التطبيق).

4-1: استجابات العينة لمفردات "مستوى التحليل":

جدول رقم (13): يوضح% لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التحليل".

المفردة رقم	الاستـــجابـــات				المـــجموع
	ملائـــم		غير مـــلائم		
	ت	%	ت	%	
27	27	22.5	93	77.5	120
28	59	49.16	61	50.83	120
29	34	28.33	86	71.66	120

شكل رقم(14): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التحليل":



تـــعليـــق:

من خلال معطيات الجدول رقم(13) والشكل رقم (14) نلاحظ ما يلي:

- هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على عدم ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق الأهداف السلوكية لتنمية الاختيار المهني المصنفة ضمن "مستوى التحليل"، والتي تنص عليها المفردات رقم (27)، (28)، (29) وقد قدرت نسبة الاتفاق على عدم الملائمة

بـــ66.66% في حين بلغت نسبة الاتفاق على الملائمة 33.33% من مجموع أفراد العينة.

ولـــبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى الرابع للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (مستوى التحليل)، فقد تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى التحليل من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الـــهدف.

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الهدف السلوكي (مستوى التحليل)	تكرارات التقديرات والنسب المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي			
			ملائم		غير ملائم	
			ت	%	ت	%
	28	– أن يقارن التلميذ بين دور كل من الطبيب والممرض والمسعف في التكفل بالجرحى.	59	49.16	61	50.83
	29	– أن يقارن التلميذ بين مهام كل من الشرطي والدركي ورجل الحماية المدنية في حالة حوادث المرور.	34	28.33	86	71.66
	27	– أن يصنف التلميذ الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات الخدماتية للمواطن حسب نوعية هذه الأخيرة(مراكز بريد، مراكز صحية، مصالح أمن...)	27	22.50	93	77.50

– يظهر من خلال الجدول رقم (14) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي تراوحت بين**49.16** كأعلى قيمة **22.50 %** كأدنى قيمة.

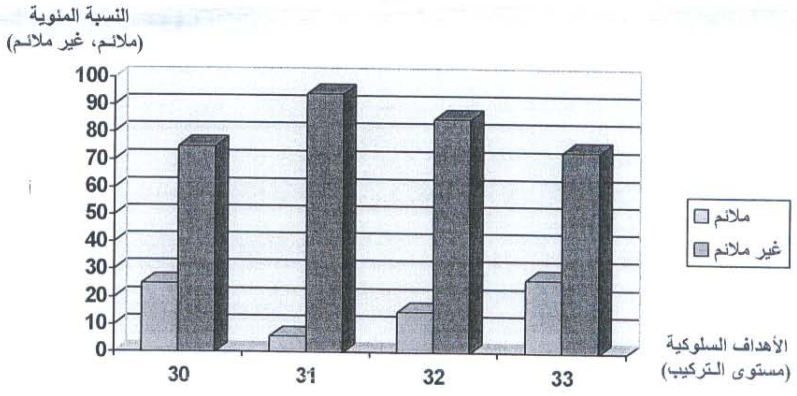
واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما وبمستوى منخفض في تحقيق الأهداف الثلاثة السلوكية المصنفة في مستوى التحليل من المجال المعرفي ل"بلوم".

1-5: استجـــابـــات العينـــة لمفـــردات "مستوى الـــتركيب":

جدول رقم (15): يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التركيب".

المفردة رقم	الاستجـــابـــات				المجمـــوع
	ملائـــم		غيـــر ملائم		
	ت	%	ت	%	
30	30	25.00	90	75.00	120
31	7	5.83	113	94.16	120
32	18	15.00	102	85.00	120
33	32	26.66	88	73.33	120

شكل رقم(15): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "الـــتركيب".



تـــعليـــق:

من خلال معطيات الجدول رقم(15) والشكل رقم(15) نلاحظ ما يلي:

- هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على عدم ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل الأهداف السلوكية لتنمية الاختيار المهني المصنفة ضمن مستوى "التركيب"، والتي تنص عليها المفردات رقم (30)، (31)، (32)،(33)، وقد قدرت نسبة الاتفاق على عدم الملائمة بـــ **81.87%**، بينما بلغت نسبة الاتفاق على الملائمة **18.12 %**.
- ولبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى الخامس من المجال المعرفي لـــ"بلوم" (مستوى التركيب)، فقد تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم(16).

جدول رقم (16): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى التركيب من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف:

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الـــهدف السلوكـــي(مســـتوى التركيب)	تكرارات التقديـــرات والنسب المئوية لمدى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي.			
			ملائـــــــــم		غـــير مـــلائـــــم	
			ت	%	ت	%
1	33	-أن يقوم التلميذ بأداء دور مهنة معينة داخل القسم (عمل فردي أو جماعي).	32	26.66	88	73.33
2	30	-أن ينجز التلميذ تقريرا أو وصفا لرحلة أو زيارة مدرسية(زيارة مكتب البريد- مقر البلدية وحدة علاجية-مصلحة الحماية المدنية...).	30	25.00	90	75.00
3	32	-أن يقوم التلميذ بتلخيص خطوات إجراء الإسعافات الأولية في حالة الاختناق أو الغرق مثلا.	18	15.00	102	85.00
4	31	- أن يقترح التلميذ حلولا تكون قابلة للفحص تساهم في تحسين مستوى الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات الخدماتية.	07	5.83	113	94.16

- يظهر من خلال الجدول رقم (16) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي تراوحت بين **26.66 %** كأعلى قيمة وبين 5.83 % كأدنى قيمة.

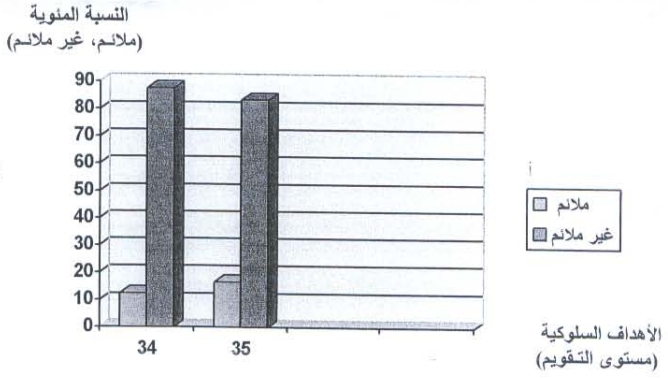
واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما وبمستوى منخفض في تحقيق الأهداف الأربعة المصنفة في مستوى التركيب من المجال المعرفي لـــ"بلوم".

6-1: استجابات العينة لمفردات "مستوى التقويم":

جدول رقم(17): يوضح % لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات مستوى "التقويم".

المفردة رقم	الاستـــجابـــات				المـجموع
	مـــلائـــــم		غـير مـــلائـــم		
	ت	%	ت	%	
34	15	12.50	105	87.50	120
35	20	16.66	100	83.33	120

شكل رقم (16): تمثيل بياني بالأعمدة للنسب المئوية لتكرار استجابات أفراد العينة لمفردات "مستوى التقويم":



تعلـــيـــــق:

من خلال معطيات الجدول رقم (17) والشكل رقم(16) نلاحظ ما يلي:

- هناك إجماع بين أفراد عينة الدراسة على عدم ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كلا الهدفين السلوكيين لتنمية الاختيار المهني المصنفين ضمن مستوى "التقويم"، والذين تنص عليهما المفردتين رقم(34)، (35)، وقد قدرت نسبة الاتفاق على عدم الملائمة بـــ **85.41 %** بينما بلغت نسبة الاتفاق على الملائمة **14.58 %**.

- ولبيان مدى ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق كل هدف من الأهداف السلوكية المصنفة في المستوى السادس للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (مستوى التقويم)، فقد تم ترتيب هذه الأهداف ترتيبا تنازليا حسب نسبتها كما يظهر في الجدول رقم (18).

جدول رقم (18): الأهداف السلوكية المصنفة في مستوى "التقويم" من المجال المعرفي لـــ"بلوم" الخاصة بتنمية الاختيار المهني مرتبة ترتيبا تنازليا حسب ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف.

ترتيب الهدف	رقم الهدف في القائمة	الهدف السلوكي (مستوى التقويم)	تكرارات للتقريرات والنسب المئوية لمدى ملائمة الكتاب لتحقيق الهدف السلوكي			
			ملائـــــم		مـــلائـــم	
			ت	%	ت	%
1	35	- أن يبدي التلميذ رأيه حول النشاطات والأعمال التي قام بها زملاؤه التلاميذ أثناء الزيارات المدرسية المختلفة مع تبرير هذه الآراء.	20	16.16	100	83.33
2	34	- أن يكتب التلميذ تقريرا يضع فيه آراء حول مميزات المؤسسات الخدماتية المختلفة ومختلف الخدمات التي تقدمها وذلك في حدود مستواه والمعلومات التي تحصل عليها من المقرر الدراسي والمراجع المختلفة الأخرى.	15	12.50	105	87.50

- يظهر من خلال الجدول رقم(18) أن نسبة ملائمة المحتوى لتحقيق الهدف السلوكي تراوحت بين **16.66** % كأعلى قيمة بين **12.50 %** كأدنى قيمة.

واعتمادا على محك تصنيف مستوى ملائمة المحتوى لتحقيق (عال، متوسط، منخفض) يكون محتوى الكتاب ملائما وبمستوى منخفض في تحقيق الهدفين المصنفين ضمن مستوى التركيب من المجال المعرفي لـــ"بلوم".

تفسيـــر ومناقشـــة النتائـــج في ضـــوء الـــفرضيات

1- تفسيـــر ومناقشـــة نتـــائج الـــفرضية العـــامة:

1- 1- تفسيـــر ومناقشـــة نتائج الفرضيـــة الجزئيـــة الأولى:

كان نص هذه الفرضية هو: "الكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي ملائم لتحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج".

لقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن الكتاب يحتوي على جميع الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج والبالغ عددها (7) أهداف عامة، ولكن بمستويات مختلفة حيث:

- يحتوي الكتاب على خمسة (5) أهداف عامة بمستوى عال (أي ما نسبته **71.42%** من مجموع الأهداف).
- يحتوي الكتاب على هدف عام واحد بمستوى متوسط (أي ما نسبته **14.28%** من مجموع الأهداف).
- يحتوي الكتاب على هدف واحد عام بمستوى منخفض (أي ما نسبته **14.28%** من مجموع الأهداف).

وهذه النتيجة تعطي مؤشرا على ملائمة محتوى الكتاب موضوع الدراسة لتحقيق قائمة أهداف تنمية الاختيار المهني الموجودة في المنهاج، ويمكن أن يفسر ذلك بالتزام مؤلفي الكتاب بمتطلبات الخطوط العريضة لمنهاج التربية المدنية في مرحلة التعليم الابتدائي.

وعند مقارنة المتعلقة بالفرضية الأولى من هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة وجد أنها تتفق مع دراسة "**حسين بعارة**" و"**سليمان الفريجات**" **(1997)** فقد دلت إحدى نتائج هذه الدراسة على ملائمة محتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي لتحقيق الأهداف العامة للتربية البيئية المنصوص عليها في المنهاج، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع جزء من دراسة "**أبو الراغب**" **(1994)**، فقد دلت إحدى نتائج دراسة "أبو الراغب" على ملائمة المحتوى العلمي للكتاب بشكل عام، بينما دلت نتائج الدراسة الحالية على ملائمة محتوى الكتاب لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني الموجودة في منهاج التربية المدنية.

1-2- تفسيـــر ومنـــاقشـــة نتائـــج الـــفرضية الجزئيـــة الثـــانيـــة:

كان نص هذه الفرضية هو: "الكتاب المدرسي للتربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي ملائم لتحقيق أهداف سلوكية ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

- دلت نتائج الدراسة لهذا الكتاب عن توافر عدد من الأهداف السلوكية ولكن بنسب متفاوتة وذلك في كل المستويات التالية:

الـــمستـــوى الأول: الـــمعرفـــة (الـــتذكـــر):

- كشفت الدراسة الحالية على أن الكتاب يحتوي على خمسة أهداف سلوكية (مستوى المعرفة) بمستوى عال من مجموع عشرة أهداف سلوكية (أي ما نسبته **50 %** من مجموع الأهداف).
- يحتوي الكتاب على خمسة أهداف سلوكية بمستوى متوسط من مجموع عشرة أهداف سلوكية (أي ما نسبته **50%** من مجموع الأهداف).
- لا يحتوي الكتاب على أي هدف سلوكي بمستوى منخفض.

الـــمستـــوى الثـــاني: (الـــفهـــم):

- يحتوي الكتاب على 5 أهداف سلوكية بمستوى عال من مجموع إحدى عشر هدفا سلوكيا (أي ما نسبته **45.45 %** من مجموع الأهداف)
- يحتوي الكتاب على 4 أهداف سلوكية بمستوى متوسط من مجموع إحدى عشر هدفا سلوكيا (أي ما نسبته **36.36 %** من مجموع الأهداف).
- يحتوي الكتاب على هدفين سلوكيين بمستوى منخفض من مجموع إحدى عشر هدفا سلوكيا (أي ما نسبته **18.18 %** من مجموع الأهداف).

الـــمستـــوى الثـــالـــث: (الـــتطبـــيق):

- لا يحتوي الكتاب على أي هدف سلوكي بمستوى عال.
- يحتوي الكتاب على هدفين سلوكيين بمستوى متوسط من مجموع 5 أهداف سلوكية (أي ما نسبته **40 %** من مجموع الأهداف).

- يحتوي الكتاب على ثلاثة أهداف سلوكية بمستوى منخفض من مجموع 5 أهداف سلوكية (أيما نسبته **60 %** من مجموع الأهداف).
- بينما كشفت الدراسة عن عدم ارتقاء الأهداف السلوكية الموجودة في هذه القائمة إلى المستويات الأخرى للمجال المعرفي لـــ"بلوم" وهي: **(المستوى الرابع: مستوى التحليل، المستوى الخامس: مستوى التركيب، المستوى السادس: مستوى التقويم)**. وذلك نتيجة لاحتواء القائمة لهذه الأهداف بمستويات منخفضة.
- وبهذا يصبح العدد الإجمالي لأهداف التدريس (الأهداف السلوكية(التي توفرت في المستويات الستة للمجال المعرفي في هذا الكتاب كما يلي:
  - **بـــمستـــوى عـــال:10** أهداف سلوكية من مجموع **35** (أي بنسبة**28.57 %**).
  - **بـــمستـــوى متوسط:11**هدفا سلوكيا من مجموع**35** هدف (**أي بنسبة31.42%**)
  - **بمستوى منخفض:14**هدفا سلوكيا من مجموع **35** هدف (أي بنسبة**40.00 %**).

وانطلاقا من هذه النتائج نلاحظ بأن الكتاب المدرسي ملائم لتحقيق أهداف سلوكية بمستوى عال ومتوسط تقع معظمها في المستويات الدنيا من المجال المعرفي لـــ"بلوم" (المعرفة، الفهم، التطبيق) والتي تعتبر في الحقيقة "مستويات نمو" قائمة على استرجاع أو تعرف المتعلم على عناصر معينة في المادة الدراسية، وقدرته على التعرف على الأجزاء المنفصلة للموضوع ورؤية العلاقات فيما بين هذه الأجزاء، وكذا استخدام المجردات في مواقف معينة غالبا ما تكون محسوسة، وقد تكون هذه المجردات في صورة أفكار عامة، أو قواعد لإجراء العمليات أو طرق عامة، كما قد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب أن يتم تذكرها وتطبيقها (ر. لبيب وآخرون، 1993).

- في حين لا ترتقي الأهداف السلوكية الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي إلى المستويات العليا للمجال المعرفي لـــ"بلوم"(التحليل، التركيب، التقويم)، والتي تعتبر مستويات تحكم والتي يتمكن فيها التلميذ من تحليل العناصر أو العلاقات والتعبير عنها بصورة صريحة، وكذا تجميع الأجزاء معا لتشكيل الكل، بالإضافة إلى اكتسابه للقدرة على إصدار الأحكام حول قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، المادة..الخ(ح. أ، الوكيل وآخرون، 1999).

ولعل سبب حصولنا على هذه النتائج يعود إلى مجموعة من العوامل المتداخلة: كاكتظاظ الأقسام، ضيق الوقت، انعدام الوسائل والإمكانيات العلمية اللازمة، نقص كفاءة المعلم أو انعدامها أو قد يعود السبب كذلك إلى نقص كفاءة لجنة التأليف والبرمجة نفسها إلى غير ذلك من العوامل، مما جعل مؤلفـــوا الكتاب المدرسي ومخططي المنهـــاج يركزون على أدنى مستويات المجال المعرفي دون الارتقاء إلى المستويـــات الأخرى (التحليل، التركيب، التقويم).

وعند مقارنة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية من هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها تتفق مع جزء من دراسة (**أ.العمادي، 1998**)التي توصلت إلى عدم ارتقاء أسئلة الكتب المدرسية للدراسات الاجتماعية وامتحاناتها إلى المستويـــات العليـــا للمجال المعرفي لـــ"بلوم" من (تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم) حث تركزت معظم الأسئلة على مستويات دنيا (تذكر، فهم)، كما تتفق نتائج دراستنـــا أيضا مع نتائج دراسة (**شلبي، 1987**)التي توصلت إلى عدم ارتقاء الأسئلة المتضمنة في كتاب الجغرافيا للصف الثاني الثانوي إلى المستويات العليا من المجال المعرفي لـــ"بلوم" (تحليل وتركيب وتقويم)، وتركز معظم الأسئلة في مستويات دنيا (تذكر وفهم وتطبيق).

تفسيـــر ومناقشـــة النتائـــج في ضوء الـــفرضيات الصفريـــة

➢ بـــالنسبـــة للقائمـــة (1):

✓ الـــفرضيـــة الصفرية (1):

لا توجـــد فروق دالة إحصائيـــا بين آراء المعلميـــن والمعلمات حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة للأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهـــاج.

بفحـــص هذه الفرضية قمنا بحساب "مربع كاي" الخاص بمتغير الجنس عند مستوى الدلالة **0.05** ، ودرجة الحرية1، والتي تم حسابها كما يلي:

(1-2) (2-1) من خلال المعادلـــة: درجة الحرية: (عدد الصفوف-1) (عدد الأعمدة-1)

حيـــث أن:

* **الـــصفـــوف**: تمثل مستويات الملائمة.
* **الأعـــمـــدة**: تمثل جنس المستجوبين والتي تم تحديدها كما يلي: ذكر. أنثى.

وبـــالعودة لقيم "مربع كاي" (كا^2) الجدولية عند درجة الحرية المذكورة أعلاه نجد الـــقيمة المجدولة: **3.84**.

وبعد القيام بالعمليات الحسابية تحصلنا على الـــنتائج المبينة في الملحق رقم (05).

والتي يمكن تلخيصها فيمـــا يلي:

درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا^2 المحسوبة	قيمة كا^2 المجدولة
1	0.05	11.30	3.84

جدول رقم (19): يـــوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس (القائمة1).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة كا^2 المحسوبة (11.30) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة (3.84)، وبالتالي يمكن القول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة محتوى الكتاب موضوع الدراسة في تحقيق الأهداف

العامة لتنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ، وهذا يعني أن متغير الجنس يؤثر على آراء الأفراد المستجوبين، وعليه ننفي الفرضية الصفرية(1) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب موضوع الدراسة في تحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ.

✓ **الـــفرضية الـــصفرية (2):**

لا توجـــد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة المختلفة في آراء المعلمين حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي للأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهـــاج.

بفحص هذه الفرضية قمنا بحساب "مربع كاي" الخاص بمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية 1، والتي تم حسابها كما يلي:

(2-1) (2-1) من خلال المعادلة: درجة الحرية: (عدد الصفوف-1) (عدد الأعمدة-1).

حيث أن:

* **الـــصفوف:** تمثل مستويات الملائمة.

***الأعمـــدة:** تمثل مستوى المستجوبين والتي تم تحديدها كما يلي: أقل من10سنوات. أكثر من10سنوات.

وبالعودة لقيم "مربع كاي" (كا²) الجدولية عند درجة الحرية المذكورة أعلاه نجد القيمة المجدولة=3.84.

وبعد القيام بالعمليات الحسابية تحصلنا على النتائج المبينة في الملحق رقم(06)، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

درجة الـــحرية	مستـــوى الـــدلالة	قيمـــة كا² المحسوبة	قيمـــة كا² المجدولة
1	0.05	11.62	3.84

جدول رقم(20): يـــوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة (القائمة 1).

نلاحظ من خلال الجدول رقم(20) أن قيمة كا^2 المحسوبة (11.62) أكبر من قيمة كا^2 المجدولة (3.84)، وبالتالي يمكن القول بأنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين مستويات الخبرة المختلفة للمعلمين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب موضوع الدراسة في تحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ، وهذا يعني أن متغير الخبرة يؤثر على آراء الأفراد المستجوبين، وعليه ننفي الفرضية الصفرية(2) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة للمعلمين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة محتويات الكتاب موضوع الدراسة في تحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ.

➢ **بـــالنسبة للقـــائمـــة (2):**

✓ **الفرضيـــة الـــصفرية (3):**

لا توجـــد فروق دالة إحصائيا بين آراء المعلمين والمعلمات حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لأهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

بفحص هذه الفرضية قمنا بحساب "مربع كاي" الخاص بمتغير الجنس عند مستوى الدلالة 0.05ودرجة الحرية1، والتي تم حسابها كما يلي:

(2-1)(2-1) من خلال المعادلة: درجة الحرية= (عدد الصفوف-1)(عدد الأعمدة -1)

<u>حيـــث أن:</u>

- **الـــصفـــوف:** تمثل مستويات الملائمة.
- **الأعـــمـــدة:** تمثل جنس المستجوبين والتي تم تحديدها كما يلي: ذكر، أنثى.

وبالعودة لقيم "مربع كاي" (كا^2) الجدولية عند درجة الحرية المذكورة أعلاه نجد القيمة المجدولة= 3.84.

وبعد القيام بالعمليات الحسابية تحصلنا على النتائج المبينة في الملحق رقم(07) والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة كا² المحسوبة	قيمة كا² المجدولة
1	0.05	7.94	3.84

جدول رقم (21): يـــوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الجنس (الـــقائمة2).

نلاحظ من خلال الجدول رقم(21) أن قيمة كا² المحسوبة (7.94) أكبر من قيمة كا² المجدولة(3.84)، وبالتالي يمكن القول بأنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب في تحقيق أهداف سلوكية ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم"، وهذا يعني أن متغير الجنس يؤثر على آراء الأفراد المستجوبين، وعليه ننفي الفرضية الصفرية(3) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب موضوع الدراسة في تحقيق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

✓ **الـــفرضيـــة الـــصفرية (4):**

لا توجـــد فروق دالة إحصائيا بين سنوات الخبرة المختلفة في آراء المعلمين حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لأهداف سلوكية ترتقي إلى المستويـــات الستة للمجال الـــمعرفي لـــ"بلوم".

بفحص هذه الفرضية قمنا بحساب "مربع كاي" الخاص بمتغير الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة الحرية1، والتي حسابها كما يلي:

(2-1) (2-1) من خلال المعادلة: درجة الحرية (عدد الصفوف-1) (عدد الأعمدة-1)

حيث أن:

***الـــصفـــوف:** تمثل مستويات الملائمة.

* **الأعمدة:** مستوى خبرة المستجوبين والتي تم تحديدها كما يلي: ←أقل من10سنوات.
أكثر من10سنوات.

وبالعودة لقيم"مربع كاي" ($كا^2$) الجدولية عند درجة الحرية المذكورة أعلاه نجد القيمة المجدولة = 3.84 وبعد القيام بالعمليات الحسابية تحصلنا على النتائج المبينة في الملحق رقم(08)، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة $كا^2$ المحسوبة	قيمة $كا^2$ المجدولة
1	0.05	13.90	3.84

جـــدول رقم(22): يوضح دلالة الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة (الـــقائمة 2).

نلاحظ من خلال الجدول رقم(22) أن قيمة $كا^2$ المحسوبة (13.90) أكبر من قيمة $كا^2$ المجدولة(3.84) وبالتالي يمكن القول بأنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين مستويات الخبرة المختلفة للمعلمين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف سلوكية لتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم"، وهذا أن متغير الخبرة يؤثر على آراء الأفراد المستجوبين، وعليه ننفي الفرضية الصفرية(4) القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة للمعلمين فيما يخص آرائهم حول مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تحقيق أهداف سلوكية لتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

استـــنتـــاج عـــام:

وفقا لأهداف هذه الدراسة التي ترمي إلى الكشف عن مدى مساهمة محتوى الكتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي في تحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيارات المهنية لدى تلاميذ هذه المرحلة، إضافة إلى الكشف عن مدى ارتقاء الأهداف السلوكية أو التدريسية المستوحاة من المفاهيم المهنية الموجودة على مستوى الكتاب موضوع الدراسة إلى المستويات العليا للمجال المعرفي للعالم"بلوم" وذلك من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية على مستوى بلدية "عنابة"، فانه من خلال النتائج التي أسفرت عنها فرضيا الدراسة، يمكن إبراز النتائج الرئيسية والثانوية التي يمكن إجمالها فيما يلي:

*بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى التي ترمي إلى الكشف عن مساهمة محتوى الكتاب في تحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج، فقد أبرزت هذه الفرضية النتائج الرئيسية التالية:

- أن محتوى الكتاب موضوع الدراسة ملائم لتحقيق أغلبية الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج وبمستوى عال، ومن بين الأهداف العامة التي اتفق أغلبية المعلمين على ملائمة الكتاب لتحقيقها، الأهداف الخاصة بتنمية الاختيارات المهنية في مجال المؤسسات الأمنية(كالشرطة،الدرك الوطني..)، مصالح الإنقاذ والإسعاف (كالحماية المدنية...)،مهن البريد، مهن الصحة(كالطب والتمريض...)، مهن البلدية كمؤسسة خدماتية تسعى إلى تحقيق راحة المواطنين، مهن الصحافة والإعلام...

- كما اتفق أغلبية المعلمين على عدم ملائمة الكتاب موضوع الدراسة لتحقيق الهدف العام رقم(1) المتمثل في "القدرة على تحمل المسؤولية إزاء الوطن والآخرين وأداء الواجبات وممارسة الحقوق"، على اعتباره هدف عام بعيد المدى يتطلب تحقيقه توفر مجموعة من العوامل والشروط لا تتوقف على محتوى كتاب مادة معينة في مرحلة دراسية معينة.

- بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية التي ترمي إلى الكشف عن مدى مساهمة محتوى الكتاب في تحقيق الأهداف السلوكية لتنمية الاختيار المهني التي ترتقي إلى أعلى

مستويات المجال المعرفي لـــ"بلوم"، فقد أبرزت هذه الفرضية النتائج الرئيسية التالية:

- أن محتوى الكتاب موضوع الدراسة ملائم لتحقيق أهداف تدريسية خاصة بتنمية الاختيار المهني، ولكن في المستويات الدنيا للمجال المعرفي لـــ"بلوم" أي مستويات النمو وهي (المعرفة- الفهم- التطبيق)، في حين لا ترتقي هذه الأهداف السلوكية إلى المستويات العليا أي "مستويات التحكم" والمتمثلة في (التحليل، التركيب، التقويم)، ويمكن إرجاع ذلك إلى مجموعة من العوامل التي تم التعرض إليها في تفسير ومناقشة نتائج هذه الفرضية كاكتظاظ الأقسام، ضيق الوقت، انعدام الوسائل والإمكانيات العلمية اللازمة، نقص كفاءة المعلم أو انعدامها، نقص كفاءة لجنة التأليف والبرمجة...، مما جعل مؤلفوا الكتاب المدرسي ومخططوا المنهاج يركزون على أدنى مستويات المجال المعرفي دون الارتقاء إلى المستويات الأخرى (التحليل، التركيب، التقويم).

❖ **الاقـــتراحـــات والتـــوصيـــــات:**

خلصت الدراسة الحالية إلى جملة من الاقتراحات كان من أهمها ما يلي:

1- مراجعة محتوى المادة التعليمية والأنشطة المصاحبة لها بحيث تتماشى طريقة عرضها في الكتاب المقرر ويتتابع محتواها مع إثارة العمليات العقلية لدى التلاميذ من حيث توظيف واستخدام المعلومات بدلا من تقديم الحقائق والمعارف بصورة جاهزة لا تستدعي المشاركة من جانب التلميذ.

2- العمل على إبراز أهداف تنمية الاختيار المهني وتحديد الأساليب والأنشطة والفعاليات التي تسهم في تحقيقها، وذلك عند إعداد المناهج المدرسية.

3- التأكيد على تطبيقات التربية المهنية في الكتب من خلال تمرينات وأنشطة متنوعة صفية ولا صفية.

4- تخصيص حجم أكبر وبتركيز أكثر للتربية المهنية في الكتب المدرسية كلما ارتقينا في السلم التعليمي.

5- إجراء المزيد من الدراسات على كتب مواد أخرى: كالقراءة والتربية العلمية والتربية الإسلامية للوقوف على واقع المفاهيم المهنية فيها.

6- إجراء دراسات أخرى على صفوف ومراحل دراسية مختلفة.

7- التأكيد على أن تكون كتب التربية المدنية مترابطة مع بعضها في تحقيق أهداف التربية المهنية المتنوعة.

8- التأكيد على المنحى التكاملي ومنحى الوحدات المنفصلة في إدخال المفاهيم المهنية في كتب التربية المدنية.

9- الإعداد المهني للمعلم والذي يتطلب تقديم قدر من المعرفة التربوية للخروج بسلوك حقيقي واقعي لتوفير أفضل الظروف للموقف التعليمي، بالإضافة إلى امتلاك القدرة والخلفية التي تساعده على تدريب التلاميذ على الفاعلية والمشاركة الإيجابية والتفكير الناقد.

الخاتمة :

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى ملاءمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني لدى التلاميذ وذلك من خلال استقصاء آراء معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم على بلدية "عنابة"، وقد جاءت إشكالية هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- كيف يرى معلموا اللغة العربية مدى ملاءمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المناهج.

2- كيف يرى معلموا اللغة العربية مدى ملاءمة محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني؟ وإلى أي مستوى من مستويات المجال المعرفي لـــ"بلوم" (Bloom) ترتقي هذه الأهداف السلوكية؟.

وإذا كان الهدف العام لهذه الدراسة يرمي إلى الإجابة عن هذه التساؤلات فإن الهدف الخاص يستهدف ما يلي:

- الخروج باقتراحات فيما يخص محتويات الكتب المدرسية والنقاط الواجب أخذها بعين الاعتبار من قبل خبراء المناهج في عمليات تطوير وتحديث الكتب.

وبالنسبة للمنهج المتبع في هذا البحث فإن هذه الدراسة تدخل في إطار الدراسات الميدانية الوصفية التي اعتمد فيها وصف وتبويب المعطيات ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات.

شملت هذه الدراسة متغيرين اثنين وهما:

الأول: كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي.

الثاني: أهداف تنمية الاختيار المهني للتلاميذ.

وتكونت العينة الإجمالية للدراسة من (120) معلما ومعلمة أي ما نسبته 83.91 % من المجتمع الكلي لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي على مستوى بلدية عنابـــة.

وتضمنت هذه الدراسة فرضية عامة شملت فرضيتين جزئيتين اثنتين هما:

1- كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

2- كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحقق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات السنة للمجال المعرفي لـــ"بلوم".

إضافة إلى أربع فرضيات صفرية تهدف لدراسة أثر كلا من متغيري (الجنس، الخبرة) على آراء أفراد عينة الدراسة فيما يخص فرضيتي البحث.

وقد خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى: أظهرت نتائج هذه الفرضية أن محتوى الكتاب موضوع الدراسة ملائم لتحقيق أغلب الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج.

2- بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية: أظهرت نتائج هذه الفرضية أن محتوى الكتاب موضوع الدراسة ملائم لتحقيق أهداف تدريسية خاصة بتنمية الاختيار المهني ولكن في المستويات الدنيا للمجال المعرفي لـــ"بلوم" (المعرفة، الفهم، التطبيق) في حين لا ترتقي هذه الأهداف إلى المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم)

3- بالنسبة للفرضيات الصفرية فقد أظهرت نتائج اختبار (كا^2)، (X^2) وجود فروق دالة إحصائيا بين متغيرات الجنس والخبرة وبين آراء المعلمين حول مدى ملاءمة محتوى الكتاب موضوع الدراسة لتحقيق أهداف تنمية الاختيار المهني، وعلية تم نفي الفرضيات الصفرية الأربع.

وبناء على النتائج التي أسفرت عنها الدراسة والاستنتاج العام المستخلص منها، تم تذييل هذه الدراسة بجملة من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن الإفادة منها علميا وعمليا.

Résumé de l'étude

Cette étude avait pour but, la détermination de l'adéquation du contenu du livre d'éducation civique de la quatrième année primaire , avec la réalisation des objectifs de développement du choix professionnel, chez les élèves , et cela, à travers l'examen des avis des enseignants et enseignantes de la langue arabe, dans les écoles publiques, sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, à travers la commune de Annaba.

La problématique de cette étude est venu répondre aux questions suivantes :

1- Comment les enseignants de la langue arabe perçoivent-ils l'adéquation du contenu du livre d'éducation civique de la quatrième année primaire, avec la réalisation des objectifs globaux de développement du choix professionnel tels qu'ils apparaissent dans les dispositions de la méthodologie.
2- Comment les enseignants de la langue arabe perçoivent-ils l'adéquation du contenu du livre d'éducation civique de la quatrième année primaire , avec la réalisation des objectifs comportementaux particuliers, dans le développement du choix professionnel, et à quel degré peuvent-ils égaler les niveaux de l'espace de la connaissance de 'BLOOM' .

Si l'objectif global de cette étude est de répondre à ces questionnements, l'objectif particulier vise quant à lui, ce qui suit :

- Sortir avec des propositions concernant les contenus des livres scolaires, les points essentiels à prendre en compte par les spécialistes en méthodologie et les actions d'amélioration et de modernisation du livre.

Concernant la méthodologie suivi dans cet investigation, cette étude entre dans le cadre des études empiriques descriptives, basées sur la description et la classification des données puis l'analyse des résultats et leur interprétation à la lumière des hypothèses.

Cette étude a porté sur 2 variables qui sont :
La première : le livre d'éducation civique de la quatrième année primaire
La deuxième : objectifs de développement du choix professionnel chez l'élève

L'échantillon de l'étude est constitué de 120 enseignants et enseignantes soit un pourcentage de 83.91 % de la population totale des enseignants et enseignantes de langue arabe de la quatrième année primaire au niveau de la commune de Annaba.

Cette étude inclue deux hypothèses qui sont :

1- Le livre d'éducation civique de la quatrième année primaire réalise les objectifs globaux de développement du choix professionnel, indiqués dans les méthodologies
2- Le livre d'éducation civique de la quatrième année primaire , réalise les objectifs comportementaux particuliers au développement du choix professionnel et atteint les six niveaux de l'espace de la connaissance de 'BLOOM'.

En ajout à quatre hypothèses nulles Visant à étudier l'impact de chacune des deux variables (le sexe et l'expérience), sur les avis des individus de l'échantillon de l'étude, concernant les deux hypothèse de l'investigation.

La présente étude a abouti aux résultats suivants :

1- Concernant la première hypothèse : les résultats ont montré que le contenu du livre sujet de l'étude est approprié pour réaliser la plupart des objectifs globaux dans le développement du choix professionnel, tels qu'indiqués dans les méthodologies.
2- Concernant la deuxième hypothèse : les résultats ont montré que le contenu du livre sujet de l'étude est approprié pour réaliser des objectifs scolaires particuliers au développement du choix professionnel, mais à des niveaux inférieurs de l'espace de la connaissance de 'BLOOM' (la connaissance, la compréhension, l'application), elles n'atteignent pas les niveaux supérieurs (l'analyse, la reconstitution, le redressement)
3- Concernant les hypothèses nulles. Elles ont montré des résultats test (KHI ^{2}) (χ^2) l'existence de différences de fonction statistique entre les variables (sexe et expérience) d'une part et les avis des enseignants sur l'adéquation du contenu du livre sujet de l'étude pour la réalisation des objectifs dans le développement du choix professionnel d'autre part, sur ce, il a été décidé l'éloignement des quatre hypothèses

En se basant sur les résultats de cette étude, et les enseignements généraux obtenus ; un ensemble de suggestions et recommandations a été annexé à celle ci et qui peuvent être d'un intérêt pour la connaissance et la pratique courante.

المراجع

قـائمـــة الـــمراجـــع

الـــمراجـــع باللغـــة الـــعربـــيـــة

1- أ. ح، اللقاني.(1995)- المناهج، القاهرة، عالم الكتب.

2- ب.م، القاسم. (2001)-علم النفس المهني، عمان،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

3- ح.أ، الوكيل وح. بشير، (1999)- الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

4- ح. أ، الوكيل و م. أ، المفتي،(1999) - المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

5- ص. ح، الداهري. (2005)- سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

6- س.د، أبو عيطة. (2002)- مبادئ الإرشاد النفسي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر

7- والتوزيع.

8- م. ع، أبوسل،(1999)- مدخل إلى التربية المهنية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

9- م.ز، الجلاد، (2005) -تعلم القيم وتعليمها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

10- م. النبهان، (2004)- أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان، دار الشروق.

11- س. ش، حمودي،(2000)- علم الإحصاء وتطبيقاته في المجالين التربوي الاجتماعي، عمان، دار الثقافة.

12- ع.أ، دويدار، (2003)- أصول علم النفس المهني والصناعي وتطبيقاته، الإسكندرية، دار المعرفة.

13- أ.ع، راجح. (1970)- علم النفس الصناعي، الإسكندرية،دار الكتب الجامعية.

14- م. ش، ربيع،(1998) - تطبيقات في علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

15- ف. ح، ريان، (1999)- التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

16- د. سرحان و م. كامل.(1991)- المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

17- ع.أ، سلامة، (2003)- الوسائل التعليمية والمنهج، عمان، دار الفكر لطباعة والنشر.

18- ح. شحاته. (1998)- المناهج الدراسية، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

19- ع. عبد الهادي وس. ح العزة.(1999)- التوجيه المهني ونظرياته، عمان، مكتبة دار الثقافة.

20- ك.ح، كوجك، (1997)- اتجاهات حديثة في المناهج، القاهرة، عالم الكتب.

21- ر. لبيب و ف. م، مينا، (1993)- المنهج منظومة لمحتوى التعليم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

22- ت.أ، مرعي و م. م، الحيلة. (2000)- المناهج التربوية الحديثة، عمان، دار المسيرة.

23- س. م، ملحم،(2002)- مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع باللغة الأجنبية

1- Ginsberg, E. (1951) - Occupational Choice an approach to a General thory, Colombie, Colombie University press.

2- Leboyer, L (1971) -Ambitions Professionnelles et Mobilités sociales, Paris, PUF.

3- Origlia, D etOuilion, H. (1980) -L'adolescent, Paris, les éditions ESF.

4- Richaudeau, F (1982) - Conception et Production des manuels Scolaires, Paris, Unesco

قـــائمة الـــمجلات والـــدوريات

- مجلـــة العلوم الإنسانية (1993)، عمان، المجلد 08، العدد03.
- مجلة مركز البحوث التربوية (1998)، قطر، العدد 14.
- مجلة أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، (1998)، عمان، المجلد 14، العدد 3.
- مجلـــة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،(2002)، مكة المكرمة، الـــمجلد 14، العدد 1.

قـــائمـــــة الـــمعـــــاجـــم

- ✓ ج.م جرجس، (2005)- معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية.

الملاحق

ملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

جامعة باجي مختار عنابة.

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم علم النفس.

تخصص: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي المهني.

استبيان استطلاعي لآراء المعلمين حول تحقيق كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لأهداف تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ.

سيدي المعلم(ة):

بما أن هذا البحث يتعرض في متغيراته لموضوع الاختيار المهني، فقد ارتأينا في هذه الدراسة أن نوجه إليك هذا الاستبيان لتصرح لنا عن مدى تحقيق محتوى كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لأهداف تنمية الاختيارات المهنية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

ضع علامة (x) في الخانة التي تناسب إجابتك، وصرّح بإجابتك فيما يخص الأسئلة المفتوحة.

1- ما المقصود بالاختيار المهني في رأيك ؟ ----------

2- ما المقصود بتنمية الاختيار المهني للتلميذ ؟ ----------

3- هل أن التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي يحوي أهداف ترمي إلى تنمية الاختيارات المهنية للتلاميذ ؟ ..... ☐ نعم

لا.

☐

5- ما هي وحدات الكتاب التي تتعرض صراحة إلى المفاهيم المهنية ؟

6- في رأيك، هل كتاب التربية المدنية يحقق أهداف تنمية الاختيار المهني التي يرمي إليها منهاج هذه المادة ؟

☐ نعم

لا.

☐

إذا كانت الإجابة بـــ (لا)، لماذا في رأيك ؟ ----------

7- في رأيك، هل كتاب التربية المدنية يحقق أهداف تدريسية خاصة بتنمية الاختيار المهني؟ ☐ نعم

لا

☐

إذا كانت الإجابة بـــ (لا)، لماذا في رأيك ؟----------

8- إلى أي مستوى من مستويات المجال المعرفي لـــ"بلوم" ترتقي هذه الأهداف التدريسية؟

1- المعرفة (التذكر) ☐

2- الفهم ☐

3- التطبيق ☐

4- التحليل ☐

5-التركيب ☐

6- التقويم. ☐

☐

-لماذا في رأيك ؟ ----------

ملحق رقم: (2)

الرقم	المدارس الابتدائية	جهات	التنظيم التربوي							مناصب التعليم							
			س1	س2	س3	س4	س5	س6	المجموع	مدير	مدير مكلف	تعليم تحضيري	تعليم مكيف	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	الملاحظات
1	وادي القبة المختلطة	13	2	2	2	2	2	2	12	1		1		12	2	16	
			52	48	56	46	65	67	334								
2	وادي القبة الجديدة	12	1	1	2	1	1	2	8	1		1		8	2	12	
			37	30	53	31	37	66	254								
3	سيدي عيسى	6	1	1	1	1	1	1	6	1				6	1	8	
			28	38	34	41	39	208									
4	القمم	12	2	1	2	1	2	2	10	1		1		10	2	14	
			37	24	42	36	47	44	230								
5	بني محافر ذكور	13	3	2	2	3	3	2	15	1		2		15	3	21	
			64	59	70	83	88	63	427								
6	الخنساء	14	1	1	1	1	1	1	6	1				6	1	8	
			23	21	26	23	28	34	155								
7	حسين بن الهيثم	15	2	2	2	2	2	2	12	1		2		12	2	17	
			42	36	53	48	56	54	289								
8	قتيبة بم مسلم	7	1	1	1	1	1	1	6	1		1		6	1	9	
			12	13	12	16	24	19	96								
9	ريزي عمر	13	3	3	4	4	4	4	22	1		1		22	4	28	
			86	86	113	111	106	113	615								
10	حربي عمار	13	2	2	2	2	3	2	13	1		1		13	2	17	
			47	53	54	62	78	59	353								
11	رفاس الزهوان	7	1	1	1	1	2	1	7	1				7	1	9	
			23	27	30	36	52	34	202								
12	بوسيجور ذكور	13	2	2	2	2	2	2	12	1		1		12	2	16	
			43	43	40	43	43	43	255								
13	عائشة ام المؤمنين	19	1	1	1	1	1	1	6	1		2		6	1	10	
			23	24	19	18	34	29	147								
14	الاخوة عياط	14	2	2	2	2	2	2	12	1		2		12	3	18	
			61	48	49	57	64	63	342								
15	الامام الغزالي	15	2	2	2	2	2	2	12	1		2		12	3	18	
			66	41	50	48	59	64	328								
16	الخوارزمي	13	2	2	1	2	2	2	11	1		1		11	2	15	
			35	42	30	48	44	48	247								

الرقم	المدارس الابتدائية	حجرات	س1	س2	س3	س4	س5	س6	مجموع	مدير	غير مكلف	تحضيري	يوم مكيف	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	الملاحظات
			1	2	1	1	1	1	**7**								
17	خديجة أم المؤمنين	12	31	37	33	34	34	38	**207**	1		2		7	1	11	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
18	النصر	7	39	27	23	38	34	27	**188**	1		1		6	1	9	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
19	الخروبة	18	21	20	19	18	21	27	**126**	1				6	1	8	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
20	19جوان	18	45	45	55	47	61	50	**303**	1				12	2	15	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
21	بلحمزاوي	12	69	60	54	68	74	65	**390**	1				12	2	15	
			2	2	2	2	3	2	**13**								
22	واجهة البحر	25	60	54	56	74	100	71	**415**	1		1		13	2	17	
			3	3	3	3	3	3	**18**								
23	بن باديس ذكور	24	84	91	70	63	108	74	**490**	1		2		18	3	24	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
24	بن باديس بنات	24	71	67	70	68	74	63	**413**	1		2		12	2	17	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
25	عبان رمضان	12	80	74	65	75	78	84	**456**	1				12	2	15	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
26	النجمة	13	45	45	44	47	46	66	**293**	1		1		12	2	16	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
27	حي البرتقال ذكور	9	27	19	32	12	27	23	**140**	1				6	1	8	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
28	حي البرتقال بنات	11	27	26	26	18	30	23	**150**	1		1		6	1	9	
			2	2	2	2	2	2	**12**								
29	بن وهيبة	15	52	51	48	59	59	44	**313**	1		1		12	2	16	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
30	بوزراد المختلطة	5	34	28	30	28	33	22	**175**	1		1		6	1	9	
			2	2	2	1	2	1	**10**								
31	زنين العربي	11	45	42	45	29	39	31	**231**	1				10	2	13	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
32	عسلة حسين بنات	10	30	27	27	20	32	19	**155**	1		1		6	1	9	
			1	1	1	1	1	1	**6**								
33	عسلة حسين المختلطة	9	23	23	23	26	32	28	**155**	1				6	1	8	

الرقم	المدارس الابتدائية	حجرات	س1	س2	س3	س4	س5	س6	المجموع	مسايسر	مدير مكلف	تعليم تحضيري	تعليم مكيف	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	الملاحظات
			2	2	2	2	2	2	12								
34	عباس مويسي	18	58	52	51	50	61	54	326	1		1		12	2	16	
			2	2	2	2	2	2	12								
35	كبلوتي عمار	12	40	42	40	44	63	42	271	1				12	2	15	
			1	1	2	1	2	2	9								
36	بوزراد حسين ذكور	12	32	28	42	29	43	57	231	1				9	2	12	
			1	1	1	1	1	1	6								
37	بوزراد حسين بنات	9	31	34	28	30	28	26	177	1				6	1	8	
			1	1	2	2	2	2	10								
38	سيدي ابراهيم	12	27	32	45	44	64	62	274	1		1		10	2	14	
			2	2	2	2	2	2	12								
39	هيبون	11	62	44	57	57	60	61	341	1				12	2	15	
			2	2	3	3	2	3	15								
40	ديدوش مراد ذكور	20	58	58	75	70	67	71	399	1		2		15	3	21	
			3	3	2	3	3	3	17								
41	ديدوش مراد بنات	20	77	73	57	78	100	83	468	1		2		17	3	23	
			3	4	4	4	4	5	24								
42	8ماي بنات	22	87	110	115	99	121	128	660	1		2		24	5	32	
			3	3	3	3	3	3	18								
43	لالة فاطمة نسومر	24	85	86	82	83	95	81	512	1		1		18	3	23	
			3	3	3	3	3	3	18								
44	8ماي ذكور	24	71	78	80	69	91	109	498	1		2		18	3	24	
			2	2	2	2	3	2	13								
45	11-ديسمبر	25	63	65	65	67	66	59	385	1		1	1	13	2	18	
			2	2	2	2	2	2	12								
46	وادي الذهب الجديدة	12	53	54	59	44	61	76	347	1				12	2	15	
			2	2	2	2	2	2	12								
47	الونام	12	73	67	66	60	79	68	413	1				12	2	15	
			2	2	2	2	3	2	13								
48	وادي الفرشة رقم 2	14	72	72	72	62	106	62	446	1		1		13	2	17	
			2	2	2	2	2	2	12								
49	وادي الفرشة الجديدة	12	74	68	74	59	81	66	422	1				12	2	15	
			3	3	2	2	3	3	16								
50	بلعيد بلقاسم	19	97	71	75	70	100	98	511	1		1		16	3	21	

الرقم	المدارس الابتدائية	حجرات	س1	س2	س3	س4	س5	س6	المجموع	مدير	مدير مكلف	معلم مكلف	معلم تحضيري	لغة عربية	لغة فرنسية	المجموع	الملاحظات
51	لخضر صابري	12	67	54	65	56	73	78	393	1				12	2	15	
52	بوعمامة	23	88	88	78	77	99	98	528	1				18	3	22	
53	مالك بن نبي	16	71	59	62	73	60	64	389	1			1	12	2	16	
54	أحمد زبانة	13	66	72	68	71	109	101	487	1				15	3	19	
55	علالي احمد	12	60	62	74	73	71	72	412	1				12	2	15	
56	الفخارين	18	129	117	133	122	120	121	742	1				24	5	30	
57	الصفصاف رقم 9	12	26	32	28	21	31	26	164	1				6	1	8	
58	الصفصاف 10	12	49	50	67	51	67	64	348	1				12	2	15	
59	الصفصافرقم05	12	66	82	88	65	84	85	470	1				12	2	15	
60	القادسية 07	12	98	69	90	102	101	111	571	1				18	3	22	
61	بوحـــديـــد	12	55	51	55	50	72	49	332	1				12	2	15	
62	الصفصاف الجديدة	6	25	31	23	23	39	35	176	1				6	1	8	
63	الشهاب	17	89	100	89	87	148	127	640	1			1	20	4	26	
64	زيغوت يوسف	13	91	104	75	92	115	100	577	1			1	18	3	23	
65	فضيل الورتلاني	12	104	118	109	92	127	124	674	1				21	4	26	
66	حي الريم رقم 01	12	78	69	78	65	83	75	448	1				12	2	15	
67	حي الريم رقم 02	12	62	67	72	61	88	76	426	1				12	2	15	

الرقم	المدارس الابتدائية	حجرات	س1	س2	س3	س4	س5	س6	المجموع	مدير	غير مكلف	م تحضيري	ليم مكلف	ة عربية	ة فرنسية	المجموع	الملاحظات
68	مريم سعدان	13	2	2	2	2	2	2	12	1		1		12	2	16	
			43	37	42	45	54	48	269								
69	عميروش	27	2	3	2	3	3	3	16	1		2		16	3	22	
			69	79	67	80	95	80	470								
70	بن عسيور	6	2	2	2	2	2	2	12	1				12	2	15	
			48	40	58	43	47	52	288								
71	سيبوس ذكور	13	2	2	2	2	2	2	12	1				12	2	15	
			70	58	52	56	77	62	375								
72	سيبوس بنات	12	2	2	2	2	2	2	12	1				12	2	15	
			75	73	66	54	84	69	421								
73	العربي التبسي	9							0	1		12				13	
									0								
	ام- التحضرية المقاومة	12							0	1		3				4	
									0								
	عنابة	1012	4051	3915	4067	3938	4878	4514	25363	74	0	66	1	869	154	1164	
74	جميلي ابراهيم	15	3	3	3	2	4	4	19	1		2		19	3	25	1عربية المستشفي
			89	86	86	64	95	104	524								
75	سياغي صالح	4	1	1	1	1	1	1	6	1				6	1	8	
			20	11	14	12	15	13	85								
76	شريفي محمد	3							0					0		0	
									0								
77	ثابت حسين	5	1	1	1	1	1	1	6	1				6	1	8	
			11	10	14	12	12	12	71								
	سرايدي	27	5	5	5	4	6	6	31	3	0	2	0	31	5	41	1
			120	107	114	88	122	129	680								
78	حسان بن عثمان	13	2	2	2	2	2	2	12	1		1	1	12	2	17	
			51	50	43	45	51	50	290								
79	الهادي بن خليل	11	1	1	1	1	1	1	6	1				6	1	8	
			20	23	21	26	22	22	134								
80	بوقدة بن خالد	12	1	1	2	1	2	2	9	1		1		9	2	13	
			33	23	26	46	56	47	234								
81	شيحاو يوسف	10	4	4	3	3	4	3	21	1		1		21	4	27	
			145	127	103	79	142	94	690								

ملحق رقم (3)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي المهني

عنوان البحث:

دراسة لأراء معلمي التعليم الابتدائي حول مدى مساهمة محتويات الكتاب المدرسي في تنمية الاختيارات المهنية لدى التلاميذ

- كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي نموذجا -

تعليمات: يحتوي هذا الاستبيان على قائمتين تحتوي كل منهما على عدد من البنود التي تهدف إلى قياس وجهة نظركم حول مدى ملائمة كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي لتحقيق الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني المنصوص عليها في المنهاج، وكذا مدى ملائمته لتحقيق أهداف سلوكية خاصة بتنمية الاختيار المهني ترتقي إلى المستويات الستة للمجال المعرفي لـ" بلوم "، ستجد أمام كل بند عبارتي (ملائم، غير ملائم)، ضع علامة (x) في الخانة التي تناسب إجابتك.

ملاحظة: الهدف من هذا الاستبيان هو خدمة البحث العلمي، لذلك تأكد سيدي (سيدتي) أن إجابتك ستبقى سرية.

كـــــما نرجو منك أن تضع البيانات التالية:

* اســم ولــقب المعلم: .....أو – الجــنس: – ذكر ☐

– أنثى ☐

* الســن: .....سنــة

* المستوى الــدراسي: – ما قبل الجــامعي ☐

– جــامعي ☐

* عــدد سنوات الخبــرة: .....سنــة

* الــخضوع لــدورات تكوينيــة: – نــعم ☐

– لا ☐

قـــائمـــة (1): قائمة الأهداف العامة لتنمية الاختيار المهني لتدريس منهاج التربية المدنية للسنة الرابعة ابتدائي المحددة من قبل وزارة التربية الوطنية.

رقـــم الـــهدف	الـــهدف	كتـــاب الـــتربية الـــمدنية (السنة 4)	
		مـــلائم	غيـــر مـــلائم
الهدف الأول	- القدرة على تحمل المسؤولية إزاء الوطن والآخرين وأداء الواجبات وممارسة الحقوق.		
الهدف الثاني	- القدرة على الاستفادة من خدمات وسائل الإعلام والاتصال (الهاتف بنوعية الثابت والنقال، الحاسوب، الجرائد والمجلات) كأدوات للتواصل والنوعية والتثقيف.		
الهدف الثالث	- القدرة على الاستفادة من خدمات المراكز الصحية وحسن التواصل معها وتقدير خدماتها.		
الهدف الرابع	- القدرة على الاستفادة من خدمات مكاتب البلدية وحسن التعامل مع مختلف مصالحها.		
الهدف الخامس	- القدرة على الاستفادة من خدمات مراكز البريد وحسن التواصل معها وتقدير خدماتها.		
الهدف السادس	- معرفة دور المؤسسات الأمنية في حياة الأفراد (الشرطة- الدرك الوطني..).		
الهدف السابع	- معرفة دور مصالح الإنقاذ والإسعاف (الحماية المدنية..)، والقدرة على استخدام آليات الإسعاف عند الخطر.		

قـــائمـــة (2): قائمة الأهداف السلوكية المستوحاة من المفاهيم الخاصة بتنمية الاختيار المهني الموجودة على مستوى الكتاب المدرسي موضوع الدراسة.

الـــرقم التسلسلي	الأهـــداف الـــتدريسية (الســلوكيــة)	كتاب التربية المدنية (س4)	
	المـــجال الـــمعرفـــي	**ملائـــم**	**غير ملائـــم**
	المستوى الأول: الـــمعرفة (التـــذكر)		
01	– يسمي التلميذ المؤسسة التي تنجز فاتورة مستحقات الهاتف الثابت.		
02	– يسمي التلميذ الأماكن التي تشترى منها بطاقات الاشتراك والتعبئة الخاصة بالهاتف النقال.		
03	– يسمي التلميذ الأجهزة التي تحفظ وتنقل فيها المعلومات من حاسوب لآخر.		
04	– يسمي التلميذ أنواع الأخبار المختلفة التي تنشر في الجرائد.		
05	– يسمي التلميذ الخدمات التي تقدم في شبابيك مكتب البريد.		
06	– يسمي التلميذ الأقسام الموجودة في العيادة المتعددة الفروع أو الخدمات.		
07	– يعدد التلميذ الخدمات التي تقدمها المراكز الصحية على اختلاف أقسامها.		
08	– يسمي التلميذ الخدمات التي تقدمها أقسام البلدية لفائدة المواطنين.		
09	– يذكر التلميذ المصالح التي تتدخل في حالة وقوع حوادث المرور.		
10	– يذكر التلميذ مهام كل من الشرطي أو الدركي أو رجل الحماية المدنية في حالة وقوع حوادث المرور.		

الرقم التسلسلي	الأهـــداف الـــتدريسية (الســلوكيــة)		كتاب التربية المدنية (س4)
	الــمستوى الثــاني : الــفــهــم		
11	– يبين التلميذ سبب وضع الغرف الهاتفية في الساحات والمؤسسات العمومية.		
12	– يوضع التلميذ كيفية الاشتراك في الهاتف النقال.		
13	– يبين التلميذ خدمات الحاسوب في مختلف المؤسسات.		
14	– يبين التلميذ بعض المعلومات العملية التي تقدمها الجريدة لقرائها (عروض التوظيف مثلا).		
15	– يبين التلميذ الفرق بين قاعة العلاج والمركز الصحي.		
16	– يبين التلميذ الفرق بين العيادة المتعددة الخدمات والمستشفى.		
17	– يوضح التلميذ من يعمل في قسم التمريض، ومن يعمل في أقسام الفحص.		
18	– يبين التلميذ دور البلدية في تحسين ظروف حياة المواطنين.		
19	– يبين التلميذ بعض الأضرار التي تخلفها حوادث المرور.		
20	– يوضح التلميذ الفوائد من احترام قواعد السير في الطرقات.		
21	– يوضح التلميذ بعض قواعد السير التي تنبه عليها إشارات المرور المثبتة على جوانب الطرق.		
	المــســتــوى الــثــالــث: الــتطبيــق		
22	– يسجل التلميذ الخدمات التي تقدمها المؤسسات الخدماتية باستعمال الحاسوب أثناء زيارته لإحدى هذه المؤسسات.		
23	– يدون التلميذ الخدمات التي تقدم في كل قسم من أقسام وحدة العلاج معينة عن طريق زيارته لهذه الوحدة.		
24	– أن يتعرف التلميذ على كيفية حساب ثمن إرسال البرقيات عن طريق زيارته لمكتب البريد.		
25	– إن يملأ التلميذ وثيقة من وثائق الخدمة الزائدة عن نقل الرسائل البريدية عن طريق زيارته لمكتب البريد.		
26	– أن يشاهد التلميذ تدريب على ممارسة الإسعاف الأولية بواسطة دمية مخصصة لذلك من خلال زيارته لمصلحة الحماية المدنية		

الرقم التسلسلي	الأهداف التدريسية (السلوكية)	كتاب التربية المدنية (س 4)	
		ملائم	غير ملائم
	المستوى الرابع : التحليل		
27	- أن يصنف التلميذ الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات الخدماتية للمواطن حسب نوعية هذه الأخيرة (مراكز بريد - مراكز صحية- مصالح أمن...)		
28	- أن يقارن التلميذ بين كل من الطبيب والممرض والمسعف في التكفل بالجرحى.		
29	- أن يقارن التلميذ بين مهام كل من الشرطي والدركي ورجل الحماية المدنية في حالة حوادث المرور.		
	المستوى الخامس: التركيب		
30	- أن ينجز التلميذ تقريرا أو وصفا لرحلة أو زيارة مدرسية (زيارة مكتب البريد- مقر البلدية- وحدة علاجية- مصلحة الحماية المدنية..)		
31	- أن يقترح التلميذ حلولا تكون قابلة للفحص تساهم في تحسين مستوى الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات الخدماتية.		
32	- أن يقوم التلميذ بتلخيص خطوات إجراء الإسعافات الأولية في حالة الاختناق أو الغرق مثلا.		
33	- أن يقوم التلميذ بأداء دور مهنة معينة داخل القسم (عمل فردي أو جماعي).		
	المستوى السادس: التقويم		
34	- أن يكتب التلميذ تقريرا يضع فيه آراء حول مميزات المؤسسات الخدماتية ومختلف الخدمات التي تقدمها وذلك في حدود مستواه والمعلومات التي تحصل عليها من المقرر الدراسي والمراجع المختلفة الأخرى.		
35	- أن يبدي التلميذ رأيه حول النشاطات والأعمال التي قام بها زملاؤه التلاميذ أثناء الزيارات المدرسية المختلفة مع تبرير هذه الآراء.		

الملحق رقم (4)

جدول قيم مربع كاي ($كا^2$)

0,001	0,01	0,02	0,05	5,10	0,20	0,30	0,50	0,70	0,80	0,90	0,95	0,98	0,99	د
10,83	6,64	5,41	3,84	2,71	1,64	1,07	0,46	0,15	0,064	0,016	0,0039	0,00063	0,00016	1
13,82	9,21	7,92	5,99	4,60	3,22	2,41	1,39	0,71	0,45	0,21	0,10	0,04	0,02	2
16,27	11,34	9,84	7,82	6,25	4,64	3,66	2,37	1,42	1,00	0,58	0,35	0,18	0,12	3
18,46	13,28	11,67	9,49	7,78	5,99	4,89	3,36	2,20	1,65	1,01	0,71	0,43	0,30	4
30,52	15,09	13,39	11,07	1,24	7,29	6,06	4,35	3,00	2,34	1,61	1,14	0,75	0,55	5
22,46	16,81	15,03	12,59	10,64	8,56	7,23	5,35	3,83	3,07	2,20	1,64	1,13	0,87	6
24,32	18,48	16,62	14,07	12,02	9,80	8,38	6,35	4,67	3,82	2,83	2,17	1,56	1,24	7
26,12	20,09	18,17	15,51	13,36	11,03	9,52	7,34	5,53	4,59	3,49	2,73	2,03	1,65	8
27,88	21,67	19,68	15,92	14,68	12,24	10,66	8,34	6,39	5,38	4,17	3,32	2,53	2,09	9
29,59	23,21	21,16	18,31	15,99	13,44	11,78	9,34	7,27	6,18	4,86	3,94	3,06	2,56	10
31,26	24,72	22,62	19,68	17,28	14,63	12,90	10,34	8,15	6,99	5,58	4,58	3,61	3,05	11
32,91	26,22	24,05	21,03	18,55	15,81	14,01	11,34	9,03	7,81	6,30	5,23	4,18	3,57	12
34,53	27,69	25,47	22,36	19,81	16,98	15,12	12,34	9,93	8,63	7,04	5,39	4,76	4,11	13
36,12	29,14	26,87	23,68	21,06	18,15	16,22	13,34	10,82	9,47	7,79	6,57	5,37	4,66	14
37,70	30,58	28,26	25,00	22,31	19,31	17,32	14,34	11,72	10,31	8,55	7,26	5,98	5,23	15
39,29	32,00	29,83	26,30	23,54	20,46	18,42	15,34	12,62	11,15	9,31	7,96	6,61	5,81	16
40,75	33,41	31,00	27,59	24,77	21,62	19,51	16,34	13,53	12,00	10,08	8,67	7,26	6,41	17
42,31	24,80	32,35	28,87	25,99	22,76	20,60	17,34	14,44	12,86	10,86	9,39	7,91	7,02	18
43,82	36,19	33,03	30,14	27,20	23,90	21,69	18,34	15,35	13,72	11,65	10,12	8,57	7,63	19
45,32	37,57	35,02	31,41	28,41	25,04	22,78	19,34	16,27	14,58	12,44	10,85	9,24	8,26	20
46,80	38,93	36,34	32,67	29,62	26,17	23,86	20,34	17,18	15,44	13,24	11,59	9,92	8,90	21
48,27	40,29	37,66	33,92	30,81	27,30	24,94	21,34	18,10	16,31	14,04	12,34	10,60	9,54	22
49,73	41,64	38,97	35,14	32,01	28,43	26,02	22,34	19,02	17,19	19,85	13,09	11,29	10,20	23
51,18	42,98	40,27	36,42	33,20	29,55	27,10	23,34	19,94	18,06	15,66	13,85	11,99	10,86	24
52,62	44,31	41,57	37,65	34,38	30,68	28,17	24,34	20,87	18,94	1647	14,61	12,70	11,52	25
54,05	45,64	42,86	38,88	35,56	31,80	29,25	25,34	21,79	19,82	17,29	15,38	13,41	12,20	26
55,48	46,96	44,14	40,11	36,74	32,91	30,32	26,34	22,72	20,70	18,11	16,15	14,12	12,88	27
56,89	48,28	45,42	41,34	37,92	34,03	31,39	27,34	23,65	21,59	18,94	16,93	14,85	13,56	28
58,30	49,59	46,69	42,56	39,09	35,14	32,46	28,34	24,58	22,41	19,77	17,71	15,57	14,26	29
59,70	50,89	47,96	43,77	40,26	36,25	33,53	29,34	25,51	23,36	20,60	18,49	16,31	14,95	30

س.ش. حمودي (2000) - علم الإحصاء وتطبيقاته في المجالين التربوي والاجتماعي، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مـــلحـــق رقم (05): نتائج اختبار كا² للفرضية الصفرية(1):

درجة الحرية= 1 قيمة كا² المجدولة =3.84.

البند	الجـــنس	مـــلائـــم		غـــير مـــلائم		المجمـــوع	قيمـــة كا² المحسوبة
		التكرار المشاهد أو الواقعي ت و	التكرار المتوقع ت م	التكرار الواقعي ت و	التكرار المتوقع ت م		
1	ذكر	22	12	08	18	30	10.17
	أنثى	26	36	64	54	90	
	المجموع	48	48	72	72	120	
2	ذكر	19	15.5	11	14.5	30	2.58
	أنثى	43	46.5	49	43.5	90	
	المجموع	62	62	58	58	120	
3	ذكر	18	21.75	22	8.25	30	31.38
	أنثى	69	65.25	11	24.75	90	
	المجموع	87	87	33	33	120	
4	ذكر	18	21.25	22	8.75	30	30.20
	أنثى	69	63.75	11	26.25	90	
	المجموع	85	85	35	35	120	
5	ذكر	27	23.25	03	6.75	30	3.57
	أنثى	66	69.75	24	20.25	90	
	المجموع	93	93	27	27	120	
6	ذكر	28	26.25	02	3.75	30	1.22
	أنثى	77	78.75	13	11.25	90	
	المجموع	105	105	15	15	120	
7	ذكر	25	24.75	05	5.25	30	0.01
	أنثى	74	74.25	16	15.75	90	
	المجموع	99	99	21	21	120	
				كا² العـــام			**11.30**

ملحق رقم (06): نتائج اختبار كا² للفرضية الصفرية(2):

درجة الحرية:1 قيمة كا² المجدولة=3.84

البند	الخبرة	ملائم		غير ملائم		المجموع	قيمة كا² المحسوبة
1	أقل من10سنوات	09	08	11	12	20	0.23
	أكثر من10سنوات	39	40	61	60	100	
	المجموع	48	48	72	72	120	
2	أقل من10سنوات	08	10.33	12	9.66	20	1.29
	أكثر من10سنوات	54	51.66	46	48.33	100	
	المجموع	62	62	58	58	120	
3	أقل من10سنوات	06	14.80	14	5.50	20	21.72
	أكثر من10سنوات	81	72.50	19	27.50	100	
	المجموع	87	87	33	33	120	
4	أقل من10سنوات	06	14.16	14	5.83	20	19.36
	أكثر من10سنوات	79	70.83	21	29.16	100	
	المجموع	85	85	35	35	120	
5	أقل من10سنوات	09	15.50	11	4.50	20	14.51
	أقل من10سنوات	84	77.50	16	22.50	100	
	المجموع	93	93	27	27	120	
6	أقل من10سنوات	14	17.50	06	2.50	20	6.72
	أكثرمن10سنوات	91	87.50	09	12.50	100	
	المجموع	105	105	15	15	120	
7	أقل من10سنوات	10	16.50	10	3.50	20	17.55
	أكثر من10سنوات	89	82.50	11	17.50	100	
	المجموع	99	99	21	21	120	
	كا² العـــام						**11.62**

ملحق رقم(07): نتائج اختبار كا² للفرضية الصفرية(3):

درجة الحرية=1 قيمة كا² المجدولة= 3.84.

البند	الجنس	ملائم		غير ملائم		المجموع	قيمة كا² المحسوبة
		ت و	ت م	ت و	ت م		
1	ذكر	16	20	14	10	30	3.19
	أنثى	64	60	26	30	90	
	المجموع	80	80	40	40	120	
2	ذكر	23	19.25	07	10.75	30	2.70
	أنثى	54	57.75	36	32.25	90	
	المجموع	77	77	43	43	120	
3	ذكر	26	18.75	04	11.25	30	9.95
	أنثى	49	56.25	41	33.75	90	
	المجموع	75	75	45	45	120	
4	ذكر	13	17	17	13	30	2.89
	أنثى	55	51	35	39	90	
	المجموع	68	68	52	52	120	
5	ذكر	10	20.50	20	9.50	30	23.20
	أنثى	72	61.50	18	28.50	90	
	المجموع	82	82	38	38	120	
6	ذكر	27	23	03	07	30	63.36
	أنثى	65	69	25	06	90	
	المجموع	92	92	28	28	120	
7	ذكر	18	22.50	12	7.50	30	4.80
	أنثى	72	67.50	18	22.50	90	
	المجموع	90	90	30	30	120	
8	ذكر	28	28	02	02	30	0.00
	أنثى	84	84	06	06	90	
	المجموع	112	112	08	08	120	
9	ذكر	23	27	07	03	30	7.88
	أنثى	85	81	05	09	90	
	المجموع	108	108	12	12	120	
10	ذكر	29	24.25	01	5.75	30	6.46
	أنثى	68	72.75	22	17.25	90	
	المجموع	97	97	23	23	120	
11	ذكر	5	15.75	25	14.25	30	20.57
	أنثى	58	47.25	32	42.75	90	
	المجموع	63	63	57	57	120	
12	ذكر	25	16.25	05	13.75	30	13.69
	أنثى	40	48.75	50	41.25	90	
	المجموع	65	65	55	55	120	

تابع الملحق رقم (07):

البند	الجنس	ملائم		غير ملائم		المجموع	قيمة $كا^2$ المحسوبة
		ت و	ت م	ت و	ت م		
27	ذكر	07	6.75	23	23.25	30	0.01
	أنثى	20	20.25	70	69.75	90	
	المجموع	27	27	93	93	120	
28	ذكر	18	14.75	12	15.25	30	1.86
	أنثى	41	44.25	49	45.75	90	
	المجموع	59	59	61	61	120	
29	ذكر	03	8.50	27	21.50	30	5.59
	أنثى	31	25.50	59	64.50	90	
	المجموع	34	34	86	86	120	
30	ذكر	05	7.50	25	22.50	30	0.46
	أنثى	25	22.50	65	67.50	90	
	المجموع	30	30	90	90	120	
31	ذكر	01	1.75	29	28.25	30	0.43
	أنثى	06	5.25	84	84.75	90	
	المجموع	07	07	113	120	120	
32	ذكر	05	4.50	25	25.50	30	0.03
	أنثى	13	13.50	77	76.50	90	
	المجموع	18	18	102	102	120	
33	ذكر	06	08	24	22	30	0.89
	أنثى	26	24	64	66	90	
	المجموع	32	32	88	88	120	
34	ذكر	04	3.75	26	26.25	30	0.01
	أنثى	11	11.25	79	78.25	90	
	المجموع	15	15	105	105	120	
35	ذكر	01	05	29	25	30	5.11
	أنثى	19	15	71	75	90	
	المجموع	20	20	100	100	100	
	$كا^2$ العام						**7.94**

تابع الملحق رقم (08):

البند	الخبرة	ملائم		غير ملائم		المجموع	قيمة كا² المحسوبة
		ت و	ت م	ت و	ت م		
13	أقل من10سنوات	03	6.66	17	14.33	20	3.80
	أكثر من10سنوات	49	43.33	51	56.66	100	
	المجموع	52	52	68	68	120	
14	أقل من10سنوات	16	11.66	04	8.33	20	4.18
	أكثر من10سنوات	54	58.33	46	41.66	100	
	المجموع	70	70	50	50	120	
15	أقل من10سنوات	05	16.33	15	3.66	20	51.56
	أكثر من10سنوات	93	81.66	07	18.33	100	
	المجموع	98	98	22	22	120	
16	أقل من10سنوات	16	15.50	04	4.50	20	0.07
	أكثر من10سنوات	77	77.50	23	22.50	100	
	المجموع	93	93	27	27	120	
17	أقل من10سنوات	09	17.66	11	2.33	20	43.78
	أكثر من10سنوات	97	88.33	03	11.66	100	
	المجموع	106	106	14	58.33	120	
18	أقل من10سنوات	14	8.33	06	70	20	7.90
	أكثر من10سنوات	36	41.66	64	07	100	
	المجموع	50	50	70	35	120	
19	أقل من10سنوات	08	13	12	42	20	6.58
	أكثر من10سنوات	70	65	30	5.83	100	
	المجموع	78	78	42	29.16	120	
20	أقل من10سنوات	18	14.16	02	35	20	4.31
	أكثر من10سنوات	67	70.83	33	2.66	100	
	المجموع	85	85	35	13.33	120	
21	أقل من 10سنوات	10	17.33	10	16	20	28
	أكثر من10سنوات	94	86.66	06	8.33	100	
	المجموع	104	104	16	41.66	120	
22	أقل من10سنوات	15	11.66	05	50	20	2.73
	أكثر من10سنوات	55	58.33	45	10	100	
	المجموع	70	70	50	50	120	
23	أقل من10سنوات	08	10	12	60	20	0.96
	أكثر من10سنوات	52	50	48	10.83	100	
	المجموع	60	60	60	54.16	120	
24	أقل من10سنوات	14	9.16	06	65	20	5.63
	أكثر من10سنوات	41	45.83	59	13.33	100	
	المجموع	55	55	65	66.66	120	
25	أقل من10سنوات	14	6.66	06	80	20	6.52
	أكثر من10سنوات	26	33.33	74	14.16	100	
	المجموع	40	40	80	70.83	120	
26	أقل من10سنوات	07	5.83	13	55	20	0.37
	أكثر من10سنوات	28	29.16	72		100	
	المجموع	35	35	55		120	

تابع الملحق رقم (08):

البند	الخبرة	ملائم		غير ملائم		المجموع	قيمة $كا^2$ المحسوبة
		ت و	ت م	ت و	ت م		
27	أقل من10سنوات	04	4.50	16	15.50	20	0.07
	أكثر من10 سنوات	23	22.50	77	77.50	100	
	المجموع	27	27	93	93	120	
28	أقل من 10سنوات	15	9.83	05	10.16	20	5.85
	أكثر من10سنوات	44	49.16	56	50.83	100	
	المجموع	59	59	61	61	120	
29	أقل من10سنوات	12	5.66	08	14.33	20	11.86
	أكثر من10سنوات	22	28.33	78	71.66	100	
	المجموع	34	34	86	86	120	
30	أقل من10سنوات	11	5	09	15	20	11.52
	أكثر من10سنوات	19	25	81	75	100	
	المجموع	30	30	90	90	120	
31	أقل من 10سنوات	04	1.16	16	18.83	20	8.82
	أكثر من10سنوات	03	5.83	97	94.16	100	
	المجموع	07	07	113	113	120	
32	أقل من10سنوات	10	03	10	17	20	23.04
	أكثر من10سنوات	08	15	92	85	100	
	المجموع	18	18	102	102	120	
33	أقل من10سنوات	15	5.33	05	14.66	20	28.67
	أكثر من10سنوات	17	26.66	83	73.33	100	
	المجموع	32	32	88	88	120	
34	أقل من 10سنوات	07	2.50	13	17.50	20	11.10
	أكثر من10سنوات	08	12.50	92	105	100	
	المجموع	15	15	105	16.66	120	
35	أقل من10سنوات	07	3.33	13	83.33	20	5.80
	أكثر من 10سنوات	13	16.66	87	100	100	
	المجموع	20	20	100		120	
	$كا^2$ العـــام						**13.90**