وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

عنوان المذكرة:

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد تربوي

إعداد الطالبتين:

✓ لبصير هاجر

✓ لوقادي وسيلة

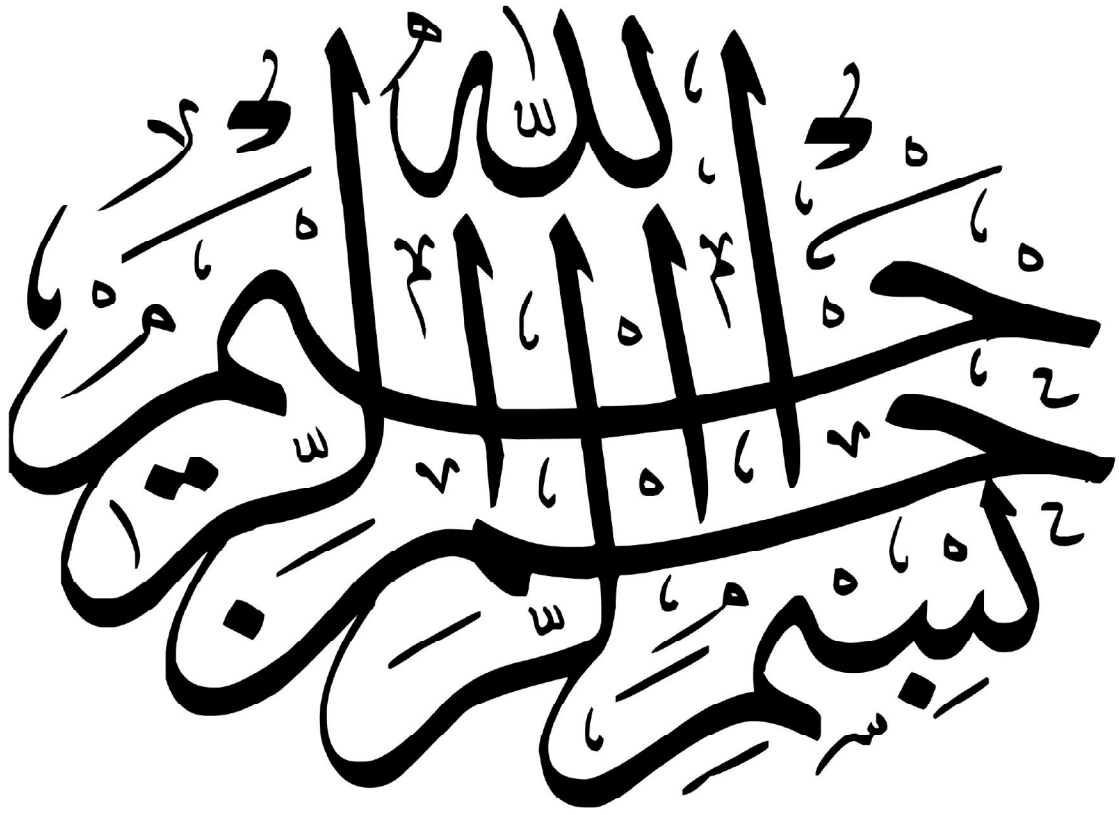
إشراف الأستاذ:

* بوراوي بوجمعة

لجنة التقييم:

اسم ولقب الأستاذ	الجامعة	الرتبة
بوراوي بوجمعة	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل	مشرفا ومقررا
مجيدر بلال	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل	مقيما
عبايدية أحلام	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل	مقيما

السنة الجامعية: 2021/ 2022 م



﴿وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون

وستردّون إلى عالم الغيب والشهادة فينبئكم بما كنتمتعملون﴾

سورة التوبة الآية : 104

شكر وتقدير

قال تعالى﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

صدق الله العظيم

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب

ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل.

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا العمل

وفيما واجهناه من صعوبات

ونخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور

"بوجمعة بوراوي""

على إرشاداته وتوجيهاته القيمة التي سمحت لنا بإنجاز هذا العمل

إهداء

أهدي ثمرة جهودي إلى أغلى ما في الوجود

أمـــــي وأبـــــــي

إلى رفقاء دربي إخوتي

سيف الدين وباديس

إلى كل صديقاتي كل واحدة باسمها

خاصة سارة وكلثوم

إلى كل بناتي كل واحدة باسمها

إلى كل من يعرفني

هاجـــــر

مقدمـة

مقدمـــة

تلعب التربية دورا أساسيا في تكوين الفرد عن طريق تسليحه بالمعارف والمهارات، وتنمية قدراته وتكوين اتجاهاته، لتجعل منه إنسانا سويا قادرا، على التكيف الاجتماعي ومساهما في تحسين أمور مجتمعه في الوقت نفسه وهذا ما جعل الدول تهتم بها ومنها الدولة الجزائرية باعتبار العملية التعليمية مهمة في حياة الفرد فمن خلالها يبني مقومات شخصيته وطرق تفكيره ويبني من خلالها مفهوم الذات ولا يتم ذلك كله إلا عن طريق تعلمه داخل المدرسة وخارجها.

فالبرامج التعليمية هي كل المعارف والمواضيع والمعلومات التي يجب تدريسها خلال سنة دراسية وأيضا جميع الأنشطة التي تسطرها الوزارة ويتلقاها التلميذ وتكون محددة بخطة زمنية صممت لها لهدف معين هو تنمية قدرات التلميذ المعرفية والاجتماعية واللغوية فالبرعم من الظروف التي هيأتها الجهات الوصية لإنجاح العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا، إلا انه هناك خلل يظهر جليا وهو تدني مستوى المعرفي للتلاميذ على اعتبار التحصيل الدراسي هو الهدف الرئيسي في العملية التعليمية وتعد مشكلة البرامج التعليمية من المشكلات التربوية التي تعاني منها المنظومة التعليمية، حيث أنها تثير جدلا واهتمام الباحثين التربويين والذي بدورها تشكل سلبا على الأساتذة في ظل جائحة كورونا من جهة وفي ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ من جهة أخرى، فهي مشكلة حقيقية تؤرق المعلم والمتعلم معا، زمن هذا المنطلق يعتني بحثنا بعرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، ولتحقيق ذلك تم تقسيم البحث إلى جانبين:

الجانب الأول نظري: ويتكون من خمسة فصول:

الفصل الأول و يتضمن الإشكالية وتساؤلات البحث، وكذا أهدافه وأهميته، بالإضافة إلى مصطلحات البحث ودواعي اختياره، أما الفصل الثاني فقد كان مكرسا للدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، بالإضافة إلى مدى الاستفادة من الدراسات السابقة، وتناول الفصل الثالث مفهوم الاتجاهات، وطبيعة الاتجاهات، وخصائص الاتجاهات، بالإضافة إلى مراحل تكوين الاتجاهات وعوامل تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، بالإضافة إلى أهمية الاتجاهات أنواع الاتجاهات، أما الفصل الرابع فلقد تضمن الفرق بين البرنامج والمنهاج، وأسس بناء البرامج التعليمية، ومراحل بناء البرنامج التعليمي، وطرق بناء البرامج التعليميةـ و مكونات البرامج التعليمية، وأنواع البرامج التعليمية، وأهداف البرامج التعليمية، ومتابعة البرامج التعليمية ومعايير البرامج التعليمية، بالإضافة إلى كيفية تقويم البرامج التعليمية، كما تضمن الفصل الخامس والأخير جائحة كورونا وأعراض فيروس كورونا، وأسباب فيروس كورونا، والتطرق إلى إجراءات الحجر الصحي والعزل الذاتي والتباعد الجسدي بالإضافة إلى اثر جائحة كورونا على التعليم، ومعرفة اثر الكثافة على أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا، والتطرق إلى بروتوكول جائحة كورونا وانعكاساته على التلاميذ والأساتذة، بالإضافة إلى تداعيات جائحة كورونا على حياة المجتمع الجزائري، وبروتوكول جائحة كورونا وانعكاساته على التلاميذ والأساتذة، وطرق الوقاية من فيروس كورونا.

أما بالنسبة للجانب الثاني فهو ميداني، وتضمن فصلا واحدا بعنوان الدراسة الميدانية واحتوى هذا الفصل على حدود البحث وعينة البحث ومنهج البحث وأداة البحث والأساليب الإحصائية ونتائج البحث بالإضافة إلى توصيات البحث ومقترحاته.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
البسملة	
الشكر والعرفان	
الإهداء	
مقدمة	01
فهرس المحتويات	-
الفصل الأول: إشكالية البحث ولواحقها المنهجية	
إشكالية البحث	07
فرضيات البحث	09
مصطلحات البحث	10
أهداف البحث	13
أهمية البحث	14
دواعي اختيار البحث	15
مراجع الفصل الأول	16
الفصل الثاني: الدراسات السابقة المتصلة بالبحث	
دراسات محلية	18
دراسات اجنبيه	19
دراسات عربية	20
مدى الاستفادة من الدراسات السابقة	22
مراجع الفصل الثاني	23
الفصل الثالث: الاتجاهات	
أولا: مفهوم الاتجاهات	25
ثانيا:طبيعة الاتجاهات	28
ثالثا: خصائص الاتجاهات	29
رابعا: مراحل تكوين الاتجاهات	31
خامسا: عوامل تكوين الاتجاهات	32
سادسا: وظائف الاتجاهات	33
سابعا: أهمية الاتجاهات	35
ثامنا: أنواع الاتجاهات	36
تاسعا: النظريات المفسرة للاتجاهات	38
عاشر: طرققياس الاتجاهات	40
حادي عشر: طرقتصنيف الاتجاهات	42
ثانية عشر: طرق تعديل الاتجاهات	43
مراجع الفصل الثالث	45
الفصل الرابع: البرامج التعليمية	
أولا: تعريف البرامج التعليمية	47
ثانيا: الفرق بين البرنامج والمنهاج	48
ثالثا: أسس بناء البرامج التعليمية	49
رابعا: مراحل بناء البرامج التعليمية	51

خامسا: مكونات البرامج التعليمية	54
سادسا: أنواع البرامج التعليمية	56
سابعا: طرق بناء البرامج التعليمية	62
ثامنا: إجراءات متابعة البرامج التعليمية	65
مراجع الفصل الرابع	70
الفصل الخامس: جائحة كورونا	
أولا: الأوبئة عبر التاريخ	73
ثانيا: أعراض فيروس كورونا	74
ثالثا: أسباب فيروس كورونا	75
رابعا: الحجر الصحي	76
خامسا: العزل الذاتي	77
سادسا: التباعد الجسدي	78
سابعا: أثر جائحة كورونا على التعليم	79
ثامنا: تداعيات جائحة كورونا على حياة المجتمع الجزائري	80
تاسعا: طرق الوقاية من فيروس كورونا	82
عاشرا: أثر الكثافة على الأساتذة في ظل جائحة كورونا	83
حادي عشر: بروتوكول جائحة كورونا وانعكاساته على التلاميذ والأساتذة	84
مراجع الفصل الخامس	85
الفصل السادس: الدراسة الميدانية	
أولا: حدود البحث	87
ثانيا: عينة البحث	89
ثالثا: منهج البحث	91
رابعا: أداة البحث	92
خامسا: وصف البحث	94
سادسا: نتائج البحث	96
سابعا: مناقشة نتائج البحث	106
ثامنا: النتيجة العامة	109
تاسعا: توصيات البحث ومقترحاته	110
مراجع الفصل السادس	111
خاتمة	113
فهرس الجداول	115
فهرس الأشكال	117
مراجع البحث	12
ملاحق البحث	-

الفصل الأول: إشكالية البحث ولواحقها

أولا: إشكالية البحث

ثانيا: فرضيات البحث

ثالثا: مصطلحات البحث

رابعا: أهداف البحث

خامسا: أهمية البحث

سادسا: دواعي اختيار البحث

مراجع الفصل الأول

أولا: إشكالية البحث

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط مرحلة التعليم الإلزامي ومدتها أربع سنوات ولها غايتها الخاصة وتهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة ما بعد التعليم الإلزامي وهذا يتجلى من خلال بناء البرامج التعليمية لهذه المرحلة التي تعتبر حلقة وصل للتعليم الثانوي لقد كان تأثير جائحة كورونا على التعليم كبير وغير مسبوق وأثر بشكل غير متناسب على الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم.

لقد عكست البرامج التعليمية، وفي جميع مراحل التعليم، حالة المجتمع ومدى التقدم العلمي الحاصل على مستوى العصر ومع بدء القرن الواحد والعشرون اجمع الاختصاصيون في الشأن التربوي، في الجامعات والمدارس على ضرورة أن تلبي البرامج التعليمية أهداف منشودة ومؤطر لها مع التقدم الحاصل في كل في كل المجالات فالبرامج التعليمية هي كل المعارف والمواضيع التي يجب تدريسها، خلال سنة دراسية معينة وأيضا هي جميعالأنشطة التي تسطرها المؤسسة ويتلقاها، التلميذ وتكون محددة بخطة زمنية صممت لهدف معين هو تنمية قدرات التلميذ المعرفية والاجتماعية واللغوية، فبالرغم من توفير الكتب المجانية وتجديد كل سبل التعليم والهياكل و إنجاح هذه البرامج التعليمية إلا انه هناك إختلالات واضحة من جراء جائحة كورونا وكان لها تأثير سلبي.

إن التعلم في ظل جائحة كورونا كان استجابة لتطلعات النظام التربوي والمساهمة في رفع التحديات وهذا التعلم يندرج في إطار مسار التواصل حيث قامت وزارة التربية الوطنية بوضع مجموعة من التدابير والبروتوكولات قصد الاستمرار والحيلولة دون تحول أزمة التعلم إلى كارثة تلقى بظلالها على جيل كامل والذي يعتبر محور أساسي في منظومتها التربوية، فالخطوة الأهم التي اتخذتها الدولة هي عدم غلق المدارس والمؤسسات التعليمية، بوضع مجموعة الإجراءات اللازمة لإنجاز العملية التعليمية التعلمية بوضع مخططات في مواجهة حالات الطوارئ، والتخفيف من أثارها وقد أعطت الأولوية للمتعلمين في حالات الأزمات حتى لا يتعرض تعليمهم لمزيد من المخاطر.

غير أن أزمة جائحة كورونا كانت لها تأثير سلبي غير مسبوق على التعليم خاصة وقطاع التربية عامة، وأثرت بشكل غير متناسب غلى الفئات من المتعلمين بظهور فروق واضحة وأصبحت جل المؤسسات التعليمية تعلني من تدني في المستوى التحصيلي للمتعلمين في جميع مراحل التعليم.

وهذا من شانه أن يدفع ببعض المدرسين والأساتذة إلى أن يكونوا اتجاهات متباينة نحو موضوع كثافة البرامج التعليمية من حيث ضرورتها وسيرورتها، حيث أن للاتجاهات تعتبر من العناصر التي يمكن أن تعكس مدى تقبل أو رفض الأفراد لمواقف أو أفكار معينة، وقد تكون بالإيجاب أو بالسلب لأنها ترتبط بشخصية الفرد فتحدد مواقفه الفعلية التي يكونها نحو موضوعات خارج ذاته ومفروضة عليه، وبالتالي هذا ما قد يدفع بالأستاذ إلى عدم تقبل منطق كثافة البرامج البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، مما يجعله يجذ صعوبة في تنفيذها وإتمام المنهاج الدراسي لأنه من توكل إليه مهمة تطبيق محتويات البرامج التعليمية والذي يكون على اتصال مباشر بالمتعلمين وعلى دراية بما يلائمه و يوافق قدراته.

في الظروف العادية كانت الانتقادات موجهة لكثافة هذه البرامج فما بالك مع انتشار جائحة كورونا التي شهدها العالم بأسره في الآونة الأخيرة فلهذا كان لابد من طرح التساؤل الرئيسي التالي:

هل لكثافة البرامج التعليمية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا ؟

التساؤلات الفرعية:

- هل للحجم الساعي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا ؟
- هل لمستوى التحصيل الدراسي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا؟
- هل للمواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا ؟

***

ثانيا: فرضيات البحث

1 ـ الفرضية العامة للبحث:

لكثافة البرامج التعليمية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا

2- الفرضيات الإجرائية:

1) للحجم الساعي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.

2) لمستوى التحصيل الدراسي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا

3) للمواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا

***

ثالثا: مصطلحات البحث

يعتني كل باحث بتحديد مصطلحات بحثه من اجل توضيح الأبعاد الاستراتيجية للبحث الذي يقوم به، وفي هذا السياق تقوم الباحثتان بتحديد مصطلحات بحثهما وهي:الاتجاه، المعلم، الكثافة، البرامج، البرامج التعليمية، مرحلة التعليم المتوسط، جائحة كورونا.

1 – الاتجاهات:

أ- اصطلاحا:

يعرفها مكاري (2002) بأنها نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة، وقد تكون إيجابية أو سلبية وتنشا منة خلال مرور الفرد بتجربة معينة.(حماد، 2011، ص 356).

ويعرف عوض الاتجاه بأنه حالة التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة والاتجاه استجابة مضمرة استباقية ومتوسطة، ذلك بالنسبة للأنماط المثيرات الواضحة والصريحة والمختلفة، والاتجاهات تستثيرها أعداد متباينة من المثيرات وهي ذات دلالة اجتماعية في البيئة الاجتماعية للفرد.(عوض، 1980، ص 27).

كما يتضمن مفهومين هما:

أ- 1- مفهوم الاتجاه الايجابي: هو الاتجاه الذي يعبر عن تأييد الفرد للموضوع المراد دراسته في دفع بصاحبه إلى تأييد كما يتعلق بموضوع الاتجاه.
أ- 2- مفهوم الاتجاه السلبي: هو الاتجاه الذي يعبر عن معارضة الفرد للموضوع المراد دراسته فيدفع بصاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه.

ب - لغويا:

يعرف في قاموس كمر يدج 2016، بأنه شعور ورأي ونزعة وميل حول شيء ما سواء بالإيجاب أو السلب مما يؤثر على موقف الفرد على الاختيار أو الاستجابة ويتصرف وفقا لهذا الموقف.

جـ - إجرائيا:

عبارة عن مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع جدلي ذي صبغة اجتماعية، وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته.

2 - المعلم:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها، ولا نقصد هنا المفهوم الضيق لهذه الكلمة (المدرس)و إنما تعني بها أولئك اللذين يساهمون في مساعدة الأفراد على النمو الشامل المتكامل سواء كان في مؤسسات تعليمية نظامية آو في مؤسسة اجتماعية أخرى وهو الذي يشرف على تعليم التلاميذ في مدرسة نجد انه يعتبر العنصر الأساسي في نجاح جميع التفاعلات في المدرسة بقدر تحسن المعلم للعمل الموكل له وتفانيه فيه.وارتفاع مستوى أدائه بقدر ما تكون ايجابيات ناتج هذا العمل مترجمة على المتعلمين الذين هم في حوزته.(البوهي وآخرون، ص 37).

يعرفه سلامة ادم:مدرب يحاول بالقوة والمثال وبشخصيته إن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم، وبالتالي يعلمهم كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، كيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم اليومية"(عبود، 1992، ص 189).

3- الكثافة:

الكثافة تعني كثرة وتنوع المواضيع المقترحة في البرنامج التعليمي من قبل وزارة التربية والتعليم.

4 - البرامج:

هناك تعريفات كثيرة للبرنامج نذكر منها:

يعرفه منجد الطلاب على انه: "مفرد برنامج، ومعناه الميزانية، اللائحة، المنهاج "منجد الطلاب، 31

وهو كذلك من الفعل برمج، يبرمج، برمجة، أي وضع ونظم برنامجا (علي بن هادية، 1991م، ص147)

البرنامج "يعني وضع مقرر دراسي أي انه عملية استحداث مخططات تربوية، فهي تساعد التلاميذ على الاستفادة أكثر من مهارات القراءة والكتابة في تحسين قدراتهم الفكرية. (س بولا، 1992م، ص 14).

البرنامج "هو جزء من المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات المعرفية تقدم لمجموعة معينة من الأفراد، لتحقيق أهداف خاصة في فترة زمنية محددة وتصنف البرامج إلى برامج دراسية، وبرامج نشاط، وبرامج توجيه وإرشاد "(نواف احمد سماره، 2008 م، ص 48).

*** البرنامج إجرائيا:**

هو مجموعة من الأنشطة التي تسطرها المؤسسة ويقوم بها الأفراد، وتكون محددة بخطة زمنية مصممة لهدف معين، هو تنمية وتطوير قدرات الأفراد وإمكاناتهم في مجالات عدة.

5 - البرامج التعليمية:

البرامج التعليمية هي ملخص الإجراءات والمقررات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة كفترة ستة أشهر أو سنة، (حمدان 2005، ص 142).

والبرامج التعليمية أيضا هي أحد عناصر المنهج وأولها تأثر بالأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، والبرنامج

بوجه عام يعني نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم أو حقائق أو أفكار أساسية "(حسين فرج2008، ص 110).

التعريف الإجرائي للبرامج التعليمية :

والتعريف الإجرائي للبرامج التعليمية هو أنها خطة تتضمن عدة أنشطة لتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ويجب أن يهتم البرنامج بان يكون لكل نشاط هدف محدد وان يراعي التكامل والتناغم بين الأنشطة داخل المدرسة

6 ـ مرحلة التعليم المتوسط:

هي مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التعليم، تمتد من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط فهي تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي وقبل التعليم الثانوي (فاروق مدارس، 2003، ص 231).

7- تعريف جائحة كورونا:

الجائحة لغة من الجوع وهو الاستئصال وحاجتهم السنةوجياحة إذا استأصلت أموالهم، وسنة جائحة أي جدبة، والجائحة الشدة النازلة العظيمة أي تجتاح المال من سنة أو فتنة (قندوز، ص 10).

كما ورد في القاموس إن معنى الجوح هو الهلاك والاستئصال كالإجاحة والأجوح الواسع من كل شيء.

لفظ كورونا تعني الإكليل أو التاج أو الهالة ويشير الاسم إلى المظهر المميز الذي يظهر عبر المجهر الإلكتروني حيث تحتوي على براويز سطحية، مما يظهر على شكل تاج الملك، أما في اللغة العربية تعتبر تسمية فيروس كورونا أكثر شيوعا عن باقي اللغات الأخرى، حيث سمي الفيروس التاجي، وفيروس الهالة، وفيروس المكللة (الفيروز، 1991م، ص 449).

***

رابعا: أهداف البحث

ينطق كل باحث في دراسته لموضوع بحثه من نظرة مسبقة في فكرة حول طبيعة موضوعه، وكذلك قبل البدء في الدراسة والتطبيق عليه أن يحدد أولا الهدف الذي يسعى إلى بلوغه، وان يرسم الخطة التي يجب السير عليها وهي تختلف باختلاف الموضوع وطبيعته فلكل بحث علمي أهداف وغايات علمية يهدف إلى الوصول إليها.

وفي بحثنا حددنا مجموعة من الأهداف منها:

1- التعرف على اتجاهات الأساتذة حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا.

2- الاضطلاع ميدانيا على الصعوبات التعليمية التي تواجه الأساتذة في ظل جائحة كورونا.

3- معرفة الفروق في الصعوبات التي تواجه الأساتذة في ظل جائحة كورونا.

4- الكشف عن أسباب مختلف الصعوبات التي تواجه الأساتذة في ظل كثافة البرامج التعليمية في ظل الإجراءات الحالية.

5- الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين كثافة البرامج التعليمية وأداء الأساتذة في ظل جائحة كورونا.

6- الوصول في البحث إلى تقديم توصيات ومقترحات متعلقة باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في جائحة كورونا.

7- لاختبار مدى صحة الفروض التي وضعناها استنادا للدراسة الميدانية المتعلقة بالموضوع.

***

خامسا: أهمية البحث

موضوع الاتجاهات النفسية له أهمية بالغة في مجال علم النفس بوجه عام، حيث نال اهتماما واسعا من طرف الباحثين نظرا لما له من أهمية في تحديد ومعرفة ردود أفعاله إن كانت موجبة محو ما يتسع حاجاته.

إن موضوع كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا مهم بالنسبة للمنظومة التربوية التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية.

وتعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تعليمية تسعى إلى تكوين فرد سوي وبناء شخصية متزنة وتحقيق أهدافها التربوية والتي تعمل أيضا على توفير السير الحسن لعملية التعلم وتحت ظروف ملائمة وفق قوانين وأنظمة تسهل عليها الوصول للأهداف المنشودة في جو يسوده الانضباط والاستقرار وتعد البرامج التعليمية جزءا أساسيا من عمل المعلم ووظيفته التي يقوم به من ادوار عدة تهدف إلى إحداث تغيرات في سلوكيات التلاميذ وإيصال المعرفة في جو دراسي ملائم يسمح له بالنمو والتطور والاستيعاب.

كما تكمن أهمية هذا الموضوع من أهمية البرامج التعليمية ومدى تأثيرها على مستوى التلاميذ وإمكانيات الأستاذ

إضافة إلى أهمية المرحلة التعليمية التي نسلط عليها الضوء في هذه الدراسة والتي تعتبر قاعدة أساسية لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

كما تعتبر هذه الدراسة إضافة للأبحاث والدراسات التي تهتم بموضوع البرامج التعليمية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي.

أهمية مرحلة التعليم المتوسط واعتبارها حلقة وصل للتعليم الثانوي ويتم فيها ضبط وتعديل سلوكهم.

***

سادسا: دواعي اختيار البحث

لكل طالب باحث أسباب معينة تدفعه إلى اختيار موضوع معين لدراسته، واختيارنا لموضوع كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر المعلمين لكثرة المشكلات المطروحة في مجال التربية بسبب ظهور صعوبات تعليمية وأكاديمية نتيجة تأثيرها على التحصيل الدراسي للتلميذ، والى جانب تأثيرها في عملية التدريس لديهم يمكن لمشكلة كثافة البرامج التعليمية أن تجعل عملية التدريس أكثر إثارة للإحباط، حيث يواجه المعلمين عراقيل في توصيل المحتوى المعرفي للتلاميذ بسبب:

1- أن الحجم الساعي المخصص للمواد غير كاف.

2- الاستعداد والرغبة الباحثتان هذا الموضوع ميدانيا والوقوف على الصعوبات.

3- الرغبة في الاطلاع على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا.

4- الرغبة في الحصول على المعلومات في مجال اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا .

5- رغبة الباحثتان في معرفة مدى صعوبة تطبيق البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا.

***

مراجع الفصل الأول

- حسن الشحات وزينب النجار، 2003 م، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي، انجليزي)، الدار المصرية اللبنانية، مصر .
- حسين فرج عبد اللطيف، 2008 م، تخطيط البرامج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د ط.
- س بولا وآخرون، 1992 م، تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من محو الأمية، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د ط، تونس.
- عباس محمود عوض، 1980 م، في علم النفس الاجتماعي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،.
- عبود عبد الغني، 1992 م، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
- علي بن هادية وآخرون، 1991 م، القاموس الجديد للطلاب: ط1، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب
- فاروق البوهي، وآخرون، مهنة التعليم وادوار المعلم، دار المعرفة الجامعية.
- محمد حمدان، 2005 م، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الكنوز للمعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1.
- محي الدين الفيروز، 1991، القاموس المحيط، دار إحياء للثرات العربي، ط 1، بيروت، لبنان.
- مدارس فاروق، 2003 م، مصطلحات علم الاجتماع (د م)، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع.
- منجد الطلاب، 1997م: دار النشر، بيروت، لبنان.
- نواف احمد سمارة وعبد السلام موسى، 2008 م، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

***

الفصل الثاني: الدراسات السابقة المتصلة بالبحث

أولا: دراسات محلية

ثانيا: دراسات عربية

ثالثا: دراسات أجنبية

رابعا: مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

مراجع الفصل الثاني

أولا - دراسات محلية

1 – دراسة عبد القادر غنيدي:

قام الباحث عبد القادر غنيدي بدراسة ميدانية بعنوان الضغط المهني وعلاقته باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساته على تطبيق البرامج التعليمية ضمن المناهج الجديدة وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الضغوط المهنية وأخطارها على الحياة العملية ومعرفة الطاقة النفسية وكيف تتأثر بالضغوط المهنيةبالإضافة إلى معرفة انعكاسات استنفاذ الطاقة النفسية على الجسد وعلى الأداء حتى العوامل المؤدية إلى ظهور أعراض الضغط المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط في مادة التربية البدنية والرياضية، وكذلك التعرف على مدى انعكاساتالضغوط على الحياة الاجتماعية لأستاذ التعليم المتوسط من نفس المادة وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي: هل الضغط المهني له علاقة باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، بحيث ينعكس ذلك على مدىالبرامج التعليمية؟.

وقد اختار الباحث عينة من 100 أستاذ يقومون بتدريس هذه المادة، وكان اختيار العينة بطريقة مقصودة، لأنها خاصة بالأساتذة التربية البدنية والرياضية، وكانت أدوات البحث محصورة مقياس الضغط في مكان العمل، ومقياس الأداء لمعرفة مدى تطبيق البرامج التعليمية، واستخدم الباحث استبيانا موجها إلى الأساتذة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأستاذ يؤثر ويتأثر بتلك الظروف المحيطة به، وللإدارة وأسلوب تعاملها وهيكلتها دور في تردي أو نمو نسبة الأداء في المؤسسات التربوية ومكان العمل.(حليس، 2019 م – 2020م، ص 8).

2 – دراسة للباحثة قارة ساسية:

قامت الباحثة قارة ساسية بدراسة بعنوان كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على أداء معلم الابتدائي في جامعة قسنطينة 02، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لأنه انسب المناهجواقدرها والذي يستعمل في الأساس لمعرفة الوضع الحالي وظروفه واتجاهاته، فيما يتعلق بمعلم الطور الابتدائي، ولجوء المعلم إلى إلغاء بعض النشاطات اللاصفية من اجل إتمام البرنامج السنوي والمسطر من قبل وزارة التربية الوطنية.

ولقد توصلت الباحثة إلى أن لكثافة البرامج التعليمية لها اثر سلبي على أداء الأستاذ الابتدائي لما تسببه من ضغوط نفسية وجسدية وانتقال هذا الضغط إلى التلاميذ ومن خلال المعالجة الإحصائية حول التغلب على كثافة البرامج التعليمية يلجا المعلم للتركيز على المواد الأساسية تبين انه لا يوجد اختلافات كبيرة بين أراء المعلمين، حيث اتفقت عينة كبيرة منهم باختلاف عدد سنوات الخبرة أما فيما يخص أن البرامج التعليمية ترى عينة الدراسة أنها لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وقد ذهبت عينة البحث إلى القول أنهم غالبا ما يقومون بإلغاء بعض النشاطات اللاصفية من اجل إتمام بعض وحدات التعليمية وخاصة الأساسية منها وكل ذلك يعود إلى صعوبة مضامينها من جهة وكثافتها منة جهة أخرى.

***

ثانيا ـ دراسات أجنبية

1- دراسةوالدرون 1987م:

اعتمد الباحثوالدرون في دراسته على أراء المتخصصين في التربية والتعليم هدفه من الدراسة هو التعرف على متطلبات برامج ومناهج طلاب الثانوية المتفوقون في العقد القادم، والتعرف على مهارات وقدرات المناسبة للتعليم طلاب الثانوية المتفوقين، استخدم الباحث في دراسته أدوات تتمثل في القوائم لمنهج المتفوقين واستبيان لطلابالثانوية المتفوقين وللخبراء والمديرين وطبقت الدراسة على عينة تكونت من مجموعتين الأولى تكونت من 10 خبراء محليين في مجال تعليم المتفوقين و الثانية تكونت من 30 مديرا و30 مدرسا بولاية فلوريدا وثم اختيارهم بطريقة عشوائية ولقد توصلت النتائج عدم وجود فروق هامة بين مدركات المديرين والمدرسين بالنسبة لبرامج طلاب الثانوية المتفوقين ومهاراتهم وقدراتهم، وقد اثبت الخبراء أهمية التعامل مع برامج طلاب الثانوية المتفوقين في المستقبلو المهارات المطلوبة للمدرسين والطلاب من خلال هذه البرامج. (بوكفوس، 2019 م، ص 17).

2 ـ المقاربة النظرية البنائية الوظيفية:

يركز أتباع هذا الاتجاه الذي أسسه **دوركايموبارسونز**على أهمية تأثير عامل الذكاء لدى التلميذ في التحصيل الدراسي والذي بدوره يتأثر لعدة عوامل خلفية مثل: قصور نمو بعض الأجهزة، فالمدرسة حسبهم تساعد على التكيف من مبادئ المجتمع وتحافظ على تماسكه كما تقوم بتحديد الأفراد الذين يقومون بادوار اجتماعية معينة وهذا الاختيار يكون على أساس التحصيل الذي يرتبط بمفهوم الجدارة.

وان كان أنصار هذه النظرية لا يهملون دور المدرسة في عملية التحصيل الدراسي إلا أنهم يحصرون تأثيرها من خلال عدد الطلاب في الصف الدراسي ومؤهلات المدرسة وحجم الدروس وكذلك يشيرون إلى نوعية المناهج والبرامج التعليمية المقررة خلال المسار الدراسي للتلاميذ.

كما يرى مؤيد نموذج البنائي إن البرامج والمقررات التعليمية التي يتم تقديمها للتلاميذ لا بد أن تكون من واقع حياته الحقيقية، ويكون تعلمها بواسطة الجانب الاجتماعي، وهو من خلال التفاعل الاجتماعي فالمهام الأساسية للمدرسة كما يراها مؤيد هذا الاتجاه تتمثل في مساعدة التلاميذ على تطوير معان جديدة وعلى التكيف مع البرامج والمقررات الدراسية المقدمة لهم، وهذا ما يساهم بدوره في زيادة التحصيل الدراسي لهم (الحامد، 1996 م، ص 68).

***

ثالثا ـ الدراسات العربية:

1 ـ دراسة إسماعيل بهلول:

قام الباحث بدراسة ميدانية بعنوان: واقع أداء المعلم الأساسي والمسند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونو للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة جاءت الدراسة للتعرف على بنية المعلم المعرفية في التدريس نتيجة التغير المفاجئ في عملية التدريس معلمي المدرسة الحكومية الجدد وخاصة الذين لهم الخبرة في عملية التدريس مقابل معلمي المدارس الحكومية الذين لديهم خبرة طويلة في عملية التدريس.

فهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين تعيين المعلم الأساسي والمقررات الدراسية، (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات، العلوم، اللغة الأجنبية)، وعلى التفاعل بين تعيين المعلم والمقررات الدراسية على بنية في التدريس في ضوء نظرية برونو من جهة المتعلمين بالمدارس الحكومية وذلك من خلال الإجابة على مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي: ما واقع أداء الأساسي والمساند لبعض المتعلمين بمدارس وفقا لنظرية برونو للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمدارس غزة وتفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية وهي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تعيين المعلم في بنية المعلم المعرفية في التدريس.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري تعيين المعلم (الأساسي والمساند)، للمقررات الدراسية على بنية المعلم المعرفية.

وتكونت عينة الدراسة من 562 طالبا وطالبة من المرحلتين الأساسية والثانوية بالمدارس الحكومية بشمال غزة، وقد اعد الباحث أداة لقياس نظرية برونو واستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

المتوسطات ، معامل الارتباط، التحليل التباين الثنائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأساسيين والمساندين في بنية المعلم المعرفية في التدريس لصالح المعلمين الأساسيين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقررات (اللغة العربية، الرياضيات، الاجتماعيات)، ووجود تفاعل دال بين متغيري تعيين المعلمين والمقررات الدراسية في بنية المعلم المعرفية في التدريس ، وان فئة التعيينات الأساسية للتدريس قد تفوقت في التدريس على فئة التعيينات المساندة للتدريس، وتوضح أن مقررات الدراسية الذي درست من كلا التعيين (الأساسي ـ المساند) قد تفوق معلموه في التدريس، وقد تبين هذا التفاعل أن المعلمين ذوي التعيين الأساسي كان أداؤهم أفضل في مقرر الرياضيات وكان ادني ما يمكن في حالة مقرر الاجتماعيات.

2ـ دراسة ماهر مفلح الزيادات:

قام الباحث ماهر مفلح الزيادات بدراسة ميدانية بعنوان فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب طلبة الصف العاشر أساسي وهدفت إلى تزويد المعلمين بالبرنامج التعليمي المقترح لتدريس الوحدة الدراسية، وتمكين المعلم من معرفة البرنامج التعليمي والطرائق المستخدمة فيه.

وتكونت عين الدراسة من شعب الصف العاشر أساسي في مدرستين اختيرت عشوائيا، شعبتان للذكور عدد أفرادها 79 طالب قسمت إلى مجموعتين تجريبية 39 طالب وضابطة 40 طالب وشعبتان

للإناث عدد أفرادها 64 طالبة قسمت أيضا إلى مجموعتين تجريبية 34 طالبة و30 طالبة. ، وقد استعمل المنهج التجريبي ولجمع البيانات استعمل أدوات كاختبار التحصيلي والمعالجة الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة عن الاختيار قبل تنفيذ البرنامج المقترح، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى للجنس وعدم وجود دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الطريقة التعليمية والجنس.

***

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

لقد عالجت الدراسات السابقة مشكلات تربوية وتعليمية ذات أهمية بالغة في المجال التربوي والتعليمي، من بينها البرامج التعليمية إضافة إلى المتعلم، وأداء الأستاذ باعتبارهما محور العملية التربوية، بإضافة إلى المتعلم وهذه الدراسات استخدمت أدوات بحثية مختلفة في إعداد البحث وتوصلت على نتائج مهمة وتأخذ بعين الاعتبار من ناحية كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على التحصيل الدراسي ، وقد استفدنا من هذه الدراسات في فهم موضوع الدراسة، وبناء تصور عام لها وفي تحديد المنهج المناسب وتوظيف هذه الدراسات والاستشهاد بها أثناء عرض نتائج الدراسة وذلك لأنها تناولت جانب من جوانب البحث ومنها كثافة البرامج التعليمية والحجم الزمني المخصص للمواد وكيفية التحكم فيه أثناء إلقاءه للدروس وأيضا المقررات الدراسية والتفاعل بينهما، ومن جهة أخرى استفدنا من هذه الدراسات في إثراء الجانب النظري والتعمق في تحليل العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلاميذ، كما توصلت إلى نتائج لا يمكن تجاهلها في المنظومة التربوية، بل عن أخدها بعين الاعتبار سيحن الكثير من الوضعيات غير الواضحة في العملية التعليمية.

***

مراجع الفصل الثاني:

ـ محمد بن معجب الحامد، التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه، دار الصوتية، الرياض، 1996 م.

المذكرات:

ـ حليس راضية، 2019م -2020 م كثافة البرامج التعليمية وأثرها على أداء أستاذ التعليم الابتدائي ـ مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة.

ـ بوكفوس ابتساموبوفرور زينب، 2019م، كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد الصديق بن يحي ـ جيجل.

***

الفصل الثالث: الاتجاهات

أولا: مفهوم الاتجاهات

ثانيا: طبيعة الاتجاهات

ثالثا: خصائص الاتجاهات

رابعا: مراحل تكوين الاتجاهات

خامسا: عوامل تكوين الاتجاهات

سادسا: وظائف الاتجاهات

سابعا: أهمية الاتجاهات

ثامنا: أنواع الاتجاهات

تاسعا: النظريات المفسرة للاتجاهات

عاشرا: طرق تصنيف الاتجاهات

حادي عشر: طرق قياس الاتجاهات

ثاني عشر: طرق تعديل الاتجاهات

مراجع الفصل الثالث

أولا: مفهوم الاتجاهات

إن الاتجاه هو مفهوم متعدد المعاني، حيث اختلف العلماء والمفكرين في تعريفه، ويعود هذا الاختلاف من حيث زاوية الرؤية إليه، معرفيا ونفسيا واجتماعيا، ويعتبر الاتجاه من أهم ميادين علم النفس الاجتماعي وفيما يلي سنعرض أهم هذه المفاهيم والتعريفات:

يعرفه جوردن البورن: "بكونه حالة من الاستعدادات العقلية والنفسية والعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها وتؤثر هذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذه الحالة" ومعنى ذاك إن الاتجاه هو حالة استعداد للنشاط الجسمي والعقلي تعد الفرد وتهيئه لاستجابات معينة.(العيسوي 1974 م، ص 194).

ويعرفه بوجاردوس بكونه:"نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية، تصبح هذه النزعة قيمة ايجابية أو سلبية، والواقع أن الاتجاه هو الذي يحدد استجابة الفرد لمثيرات الفرد البيئية الخارجية فالاتجاه يكمن وراء السلوك أو الاستجابة التي نلاحظها"

و يعرفهنيوكومب بأنه: "حالة من الاستعدادات تثير الدافع، ومن ثم فان الاتجاه الفرد نحو شيء ما يصبح عبارة عن استعداد للعمل والإدراك والتفكير والشعور أي الاستعداد للاستجابة أيا كان نوعها، ولكن الاتجاه ليس هو السلوك ذاته أو الاستجابة ذاتها ولكنه الدافع الذي يمكن وراء السلوك. "

يعرفه توماس وزناكي: "الاتجاه النفسي بأنه موقف الفرد حيال إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية.)عبد الرحمان 1998 م، ص331

كما يعرفه ترستون:"بكونه تعميم لاستجابات الفرد، تعميم يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين، وبهذا المعنى الاتجاهات من وجهة نظر ترستون حصيلة التعميم الموجب أو السالب لاستجابات الفرد، تلك الاستجابات تتحكم فيها إلى حد كبير شحنات وقوى الدافعية بدرجاتها المختلفة المتقاربة"(عويضة، ب ت، ص:113).

يعرفه احمد زكي: "بكونه استجابة إزاء موضوع معين، أو رمز هذا الموضوع وغالبا ما يكون هذا الموضوع جدليا أو اجتماعيا".(طالب نادر2014 م، ص 762).

يعرفه سويف:"هو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيئ عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو موقف أو رموز في البيئة التي تثير هذه الاستجابة"(منسي 1981 م، ص 1981).

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول إن الاتجاه هو جملة من الاستعدادات التي أحدثتها الخبرة الحادة والمتكررة، والذي يتميز بالاستقرار والثبات النسبي ر، حيث تتطور بشكل تدريجي، نتيجة احتكاك الفرد بموضوع الاتجاه مرات متعددة، وبالتالي تتكامل خبرات الفرد ومن ثم يتحدد الاتجاه تحديدا واضحا ويصبح من المكونات الأساسية لشخصية الفرد.

وكذلك يمكن استخلاص مجموعة من مميزات الاتجاه والمتمثلة في:

1- إن الاتجاه هو حالة نفسية واستعداد داخلي مكتسب من عناصر بيئية مختلفة.

2- إن الاتجاه يعتمد على خبرة الفرد ونشاطه، أي ثقافة الفرد المستمدة من البيئة المحيطة به، من أسرة أو جماعة الرفاق وغيرها.

3- إن الاتجاه يمكن ايجابيا أو سلبيا نحو مواقف مختلفة، تختلف باختلاف البيئة، وتتميز بنوع من الاستقرار النسبي لأنه لا يتغير بسرعة فيصبح جزء من شخصية الفرد، ويحدد سلوكه وميوله إزاء مواضيع معينة أو فكرة ما.

المفاهيم القريبة من مفهوم الاتجاه:

هناك الكثير من المصطلحات القريبة من مفهوم الاتجاه يتداولها العامة والخاصة على أنها مصطلحات مترادفة، إلا إن أهل الاختصاص وضحوا الاختلاف بين هذه المفاهيم القريبة من مفهوم الاتجاه، وسنعرف فيما يلي بعض هذه المفاهيم:

1- الاتجاه والرأي:

الاتجاه يعني الاستعداد العقلي أو للاستجابة أو الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما، أي أن الاتجاه يشير إلى ما نحن عليه على استعداد لعمله، أما الرأي فهو يشير إلى ما نعتقد انه الصواب، ولذلك فان الاتجاهات أكثر عمومية من الآراء التي هي وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاهات وبذلك فان الاتجاه هو الذي يحكم رأي الفرد واعتقاده نحو موضوع معين، ومن ثم يحكم سلوكه نحو هذا الموضوع أو الحدث (هاشم 1980 م، ص 113).

كما أن الرأي هو التعبير الذي يدلي به الفرد على استجابة لسؤال عام مطروح عليه في موقف معين، وهكذا فالرأي يتضمن الإعلان عن وجهة نظر قد تتغير وفقا للمواقف المختلفة، كما إن الرأي يتضمن نوعا من التنبؤ بشيء ما ويمكن التعبير عنه دائما بصورة لفظية، وهناك أيضا فرق عملي بين قياس الاتجاهات وقياس الآراء فمقياس الاتجاهات يختص في الدرجة الأولى بالأفراد بينما قياس الآراء يختص بالجماعات. (جبار، 2014 م ،ص: 26).

2 - الاتجاه والميل:

يتجه الفرد إلى عمل معين نتيجة رغبة تدفعه إليه، هذه الرغبة تولد عنها ميل، والميل يختلف باختلاف الأفراد وقد عرفه **ادوارد سترونج** على انه "استجابة لرغبة في شيء أو استجابة لعدم الرغبة فيه، وبالتالي فاستجابة الفرد متوقعة على الرغبة، أما الاتجاه فهو وليد التجارب والخبرات الماضية، تتكون لدى الفرد من خلال اتصاله بمثيرات مختلفة، وبالتالي فهو يتعلق بالصواب والخطأ لان التجارب والخبرات تكون لدى الفرد اعتقاد معين.(الشيخ وآخرون، ص: 506-507).

3- الاتجاه والدافع:

ينو كمبيفرق بين الاتجاه والدافع على النحو التالي:

أ- الدوافع:

ترتبط بالحالات التي ينشط فيها الفرد ويسعى إلى تحقيق أهدافه وأغراضه، انا الاتجاهات فهي تتعلق بالفرد في جميع حالاته، ومن تم فان الاتجاهات لها صفة الدوام والاستقرار النسبي.

ب - الاتجاهات:

تعتبر أكثر شمولا وعمومية من الدوافع، غير أن بعض الدوافع التي تكون لها صفة الشمول يصبح من الصعب تمييزها عن الاتجاهات، ومن هنا يمكن القول أن الاتجاهات النفسية هي حصيلة تفاعل الفرد مع المثيرات المتنوعة التي تنجم عن البيئة بأنماطها ونماذجها الثقافية والحضارية الموروثة عن الأجيال السابقة.(عبد الرحمان سعد، ص: 359- 360).

4 - الاتجاه والاعتقاد:

الاعتقاد حسب كرتشيفيلد هو تنظيم مستقر وثابت للإدراك والمعارف حول بعض جوانب العالم السيكولوجي للشخص، آو هو نمط المعاني الذي يضيفها الفرد على احد الأشياء أما الاتجاه فهو استعداد لتقييم الموضوعات بالتفضيل آو عدم التفضيل فالمعتقدات هي بمثابة أحكام احتمالية اقل، مقارنة بشخص آخر يجزم بوجود حياة على سطح هذا الكوكب، وعلى ذلك فمثل العبارتين السابقتين لا يدل على أي مشاعر للحب أو الكراهية التي تميز الاتجاه.(جبار2014 م ، ص: 26).

ومما سبق فان لهذه الجملة من المفاهيم راجع لوجود ارتباط بينها وبين مفهوم الاتجاهات، الشيء الذي يساعد على تحديد النقاط الفاصلة بينها وخاصة أن الاتجاهات تدرس بشكل مستقل عن هذه المفاهيم ونتائجها تنطبق على الاتجاهات دون غيرها، وقد حاولنا إبراز هذا الاختلاف بين مفهوم الاتجاهات وهذه المفاهيم لان هناك من يظن أن لها نفس المعنى، وبالتالي ما من يساهم في إعطاء معنى محدد للاتجاهات.

***

ثانيا: طبيعة الاتجاهات

تتحدد طبيعة الاتجاهات بخمسة أبعاد رئيسية:

أ- التصرف: ويقصد به خط الاتجاه من الايجابية والسلبية، فالاتجاهات النفسية تقع بين طرفين متقابلين احدهما موجب والأخر سالب هما التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.

ب - المضمون أو المحتوى المعرفي: يقصد به درجة ووضوح معناه عند الأفراد أصحاب الاتجاه وان الاستجابات التي يقوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع من الموضوعات إنما هي استجابة لأمر ذاتي هو مفهومه عن الموضوع الاتجاه.

ج - وضوح المعالم: وهذا يعني أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، فمنها ماهو واضح المعالم ومنها ماهو غامض.

د - الانعزال: تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه نحو العلوم الطبيعية اتجاها منعزلا عن غيره من الاتجاهات في تعامل بينه وبين اتجاهه نحو التقدم الصناعي أو التخطيط.

ه - القوة: من الاتجاهات ما يبقي قويا على مر الزمان مما يقابله الفرد من شواهد تدعوه إلى التخلي عنه وإسقاطه مثل هذه الاتجاهات اتجاهات قوية بخلاف الاتجاهات الضعيفة التي تتغير وتتحول تحت وطأة العناء، والاتجاه يميل إلى القوة كلما كانت له قيمة اكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية ومعتقدات القوم الذين ينتمي إليهم الفرد. (جبار، 2014 م ،ص: 22).

***

ثالثا: خصائص الاتجاهات

ثمة اجتماع علماء النفس الاجتماعي، على أن هناك خصائص تتصف بها الاتجاهات ويتحدد بعضها فيما يلي:

1- إن الاتجاهات مكتسبة وليست فطرية متوارثة، وان الفرد يكتسبها من خلال تجاربه وما يعيشه من خبرات وهي قابلة للتعديل والتطوير.

2- إن الاتجاهات تتسم بالثبات النسبي، ومن ثم يستحيل تغيرها أو تعديلها بسرعة وبخاصة الاتجاهات التي تشبع حاجة نفسية لدى الأفراد.

3- إن الاتجاهات لا تتكون بغير موضوع للاتجاه، ومن ثم تتضمن العلاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات الحياة.

4- تتعدد الاتجاهات وتختلف تبعا لتعدد الموضوعات واختلافها.

5- إن الاتساق والاتفاق فيما بين استجابات الفرد لمواقف وموضوعات محددة يسمح بالتنبؤ بنوعية الاستجابة في مواقف غير محددة.

6- إن الاتجاهات قد تتسع مجالات انتشارها، فتحتوي موضوعات عالمية أو فتية أو تاريخية ونحو ذلك ،وقد يضيق مجال انتشارها فتتضمن موضوعات محددة بالنسبة للفرد بيد أن الانتشار أو الانحصار لا يؤثر على الاتجاه.

أما "جمال الدين محمد المرسي"وثابت عبد الرحمان إدريس "فقد حدد اختصاص الاتجاهات في النقاط التالية:

7- الاتجاهات لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر إنما يستدل عليها من خلال السلوك أو التصرف الذي يصدر من الفرد، أو من خلال استعداداته للقيام بسلوك أو تصرف معين، أو حينما يسال مباشرة من خلال استقصاء معين عن طريق الآخرين.

8- اتجاهات الفرد غير موروثة، بمعنى انه لا يولد باتجاهات معينة بل إنها تتولد من خلال التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد في حياته.

9- تتسم الاتجاهات بدرجات متفاوتة من الكثافة أو الشدة، وترتبط هذه الكثافة أو الشدة للاتجاهات بقوة المثير موضع الاتجاهات، وتعتبر هذه الخاصية هامة جدا لتفهم الاتجاهات في عملية التنبؤ

بالسلوك ولقد وجد إن هناك علاقة بين كثافة الاتجاهات ومضمونها (موضوع الاتجاهات) والتي تعني إن الاتجاهات المتطرفة جدا سواء كانت في صورة إيجابية أو سلبية عادة ما تكون أكثر قوة وكثافة بينما تكون المحايدة اقل كثافة وشدة. (خلاصي، 2004 م، ص 19- 20).

10- تتفاوت الاتجاهات من حيث خاصية الاستمرارية أو الدوام لفترة من الزمن، فالاعتقادات السياسية غالبا ما تكون مستمرة خلال فترة حياة الفرد.

11- تتفاوت الاتجاهات من حيث درجة العمق، فتكون أكثر عمقا من غيرها عندما نلمس الفلسفة الأساسية لحياة الفرد.

12- تعتبر الاتجاهات من محددات السلوك الإنساني، فهي تؤثر فيه، وعلى هذا لا يمكن استخدام الاتجاهات في التنبؤ بالسلوك وتفسيره وإدارته، وقد دفع هذا العديد من الباحثين إلى النظر إلى الاتجاهات كمؤثرللنزاعات أو الاستعداد للسلوك، بحيث أصبح من الممكن القول أن الاتجاهات تمكن من التنبؤ بالسلوك، والذي بدوره يستخدم في التنبؤ بالسلوك.

13- الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم.

14- توجه سلوك الأفراد والجماعات في أحيان كثيرة.

ترتبط الاتجاهات بثقافة المجتمع وقيمه وعاداته وتختلف من بيئة اجتماعية إلى أخرى.(جبار، 2014 م، ص:22)

أما خليل عبد الرحمان المعايطة فقد عد بعض الخصائص ومنها:

15- يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها.

16- قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة (خلاصي، 2004 م ،ص 20).

17- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة.

أما طلعت همام فقد عد في كتابة "سين وجيم في علم النفس الاجتماعي "العديد من الخصائص منها:

18- الاتجاهات تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها.

19- الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض.

***

رابعا: مراحل تكوين الاتجاهات

قد حاول عدد من الباحثين تفسير الاتجاهات ونشأتها في ضوء نظريات التعلم، وذلك من خلال الخبرات السابقة التي تنعكس في الاتجاهات للموضوعات المختلفة، ومع أن الاتجاه ظاهرة تتكون وتنمو في مجرى حياة الفرد، وعمليا يمر تكوين الاتجاه النفسي بمراحل نذكر منها:

1/- المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد المثيرات التي تحيط به ويتعرف عليها، ومن ثم تتكون لديه الخبرات والمعلومات التي تصبح إطارا معرفيا لهذه المثيرات والعناصر، كتكوين اتجاهات نحو مواضيع مادية كالمدرسة مثلا أو المنزل أو نحو الأفراد كالإخوة والأصدقاء والمدرسين، أو نحو قيم اجتماعية كالتعاون والخير والحق.

كما تتمثل في الاتصال المباشر الذي يحدث بين الفرد وعناصر البيئة الخارجية، وهنا تظهر عنده الرغبة في تقبل الفكرة أو رفضها أو معارضتها في حالة عدم تقبل اقتناعه بها.

2/- مرحلة الاختيار:

تتميز هذه المرحلة بنمو البعد النزوعي لدى الفرد حيث تتجلى في شكل ميل نحو بعض الموضوعات التي أدركها سلبا أو إيجابا حيث يجري العمليات التقويمية المستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من خلال علاقته مع الآخرين باحتكاكه مع موضوع البيئة التي يعيش فيها.

ويستند إلى في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار المعرفي بما فيه من متغيرات موضوعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها ومن مثيرات ذاتية مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمايز، وهي جميعها تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

3/- مرحلة الاستقرار:

تتمثل هذه المرحلة باستقرار وثبوت الميل والتفضيل الذي يكونه الفرد عن الأشخاص والموضوعات والأشياء الموجودة في محيطه، ولهذا يكون الاتجاه النفسي لدى الشخص قد تكون وتطور وحتى يصل إلى صورته الأخيرة التي يستقر عليها سلبا أو إيجابا أو حيادا.

كما تعتبر مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة بمعنى آخر يصبح الاتجاه قابلا للاستقرار والثبات نحو موضوعات محددة، محيطة به، ويعبر بها عن طريق الموافقة أو المعارضة.(شوامرة، ص:130-131).

***

خامسا: عوامل تكوين الاتجاهات

تتكون الاتجاهات نتيجة اتصال الفرد بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة به وتدور الاتجاهات في بدء نشأتها نحو الأمور المادية، وتتصف موضوعات في بادئ الأمر بان تكون محدودة حيث ينحصر اهتمام الفرد في أفراد من جماعات صغيرة وبعد ذلك تتسع دائرة الاتجاهات وتشمل على موضوعات مجردة وأمور معنوية، وتتكون الاتجاهات نتيجة لتكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين وتكتمل هذه الخبرات في وحدة كلية ينتج نوعا من التعميم.

وهناك عوامل أخرى التي تؤثر في تكوين الاتجاه منها مرور الفرد بخبرة انفعالية حادة، وكذلك قد تؤدي الخبرة الانفعالية الحادة إلى تغيير الاتجاه من القطب السالب إلى الموجب، كذلك يتأثر نمو الاتجاهات بعامل التقليد والمحاكاة، فالطفل منذ ولادته يقع تحت تأثير الأسرة ولقد وضع "البورث"مجموعة من الشروط تتكون في ضوئها الاتجاهات، منها ضرورة مرور الفرد بسلسلة من الخبرات الجزئية أو الفردية حتى تأخذ شكلا موحدا في شكل اتجاه عام.

وترى مدرسة التحليل النفسي على أن الاتجاه يتكون نتيجة مباشرة أو غير مباشرة للعلاقات الأسرية، ويمكن تلخيص الخطوات التي يمر بها تكوين الاتجاه فيما يلي:

1- المرور بخبرات فردية جزئية مواتية أو غير مواتية تدور حول موضوع الاتجاه.

2- تكامل هذه الخبرات وتناسقها واتحادها في وحدة كلية.

3- تمايز هذه المجموعة من الخبرات وتفردها عن غيرها وظهورها على شكل اتجاه عام.

4- تعميم هذا الاتجاه وتطبيقه على الحالات والمواقف الفردية التي تجابه الفرد والتي تدور حول موضوع الاتجاه.(العيسوي، ص:202- 205).

***

سادسا: وظائف الاتجاهات

للاتجاهات أدوار هامة في تحديد سلوكنا، فهي تؤثر في أحكامنا وإدراكنا للآخرين وفي سرعة كفاية تعلمنا، كما أنها تساعد في تحديد الجماعات التي ترتبط بها والمهن التي نختارها في النهاية، بل وحتى الفلسفة التي نعيش بها، وفيما يلي عدد من الوظائف التي تؤديها الاتجاهات على المستوى الشخصي والاجتماعي:

أ- تحدد سلوك الفرد نحو موضوع معين آو مهنة معينة، فلكل منا اتجاهات تحدد سلوكه في مواقف معينة مثل المواقف المتصلة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله مع الناس أو نشاطه أو نظرته لأي فرد من الأفراد أو امة من الأمم أو نظرته لذاته فقد يجد نفسه يحتقرها.

ب ـ تستخدم في العلاج النفسي عن طريق تغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته، أو نحو الآخرين، نحو البيئة التي يعيش فيها ـ تساعد الفرد في التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص المهمين في بيئته وقد بين كل من **السيد وفرج ومحمود 2003 م**، إن الاتجاه يجعل الفرد قادرا على تغيير المنبهات وتقييمها في ضوء أهدافه واهتماماته مما يجعله يستطيع تصنيف الأفعال والموضوعات في البيئة مكونا ميلا للاستجابة المتاحة الملائمة المرتبطة بهذه الأشياء، وهكذا تمد الاتجاهات الفرد بنظرة عامة للعالم يرى من خلالها الآخرين والأحداث بشكل يبرز تصورا طيبا عن ذاته، مما يعني حماية مفهومه عم ذاته من التشويه لذا يطلق بعضهم على هذه الوظيفة بوظيفة الدفاع عن الذات.

ج ـ تساعد على اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، بحيث يسلك اتجاهها على نحو ثابت ويتجنب الضياع أو التشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة وأشار **زهران 1977م** إلى أنها تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا.

د ـ تتيح الفرصة للفرد للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث تدفعه اتجاهاته للاستجابة بقوة ونشاط وفاعلية للمثيرات البيئية المختلفة، الأمر الذي يضفي على حياته معنى عاما ويجنبه حالة الانعزالواللامبالاة .

ه ـ يلجا الفرد أحيانا لتكوين اتجاهات معينة لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، وقد يكون الطالب اتجاها سلبيا نحو المنهاج أو المدرس أو النظام التعليمي بمجمله عندما يفشل في إنجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه.

وتؤدي الاتجاهات عددا من الوظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي بحيث تمكن مع معالجة الأوضاع الحياتية المختلفة على نحو فعال واهم هذه الوظائف ما يلي:

1- وظيفة منفعية:

هذه الوظيفة تشير إلى مساعدة الفرد على انجاز أهداف معينة تكمنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش فيها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص الهاملين في بيئة، الأمر الذي يساعد على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة، والنجاح فيها، وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله وانسياقه لما يسود مجتمعه معايير ومعتقدات.

2- وظيفة تعبيرية:

توفير الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات وتحديد هوية معينة للحياة الاجتماعية وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما.

3- وظيفة دفاعية:

إن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجياته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات، لذلك فقد يلجا الفرد أحيانا إلى تكوين اتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته حيال أوضاع معينة للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، بمعنى انه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن نفسه.

مما سبق نجذ أن لاتجاهات تعمل على تأدية ثلاثة وظائف ويسمح عن الفرد من خلالها على مواجهة مختلف المواقف بشكل ملائم وفعال، وهذا بتحديدها لوجهته نحوها (نشواتي1985 م، ص: 475).

***

سابعا: أهمية الاتجاهات

منفوائد الاتجاهات أنها تسمح لنا التنبؤ باستجابة الفرد لبعض المواقف أو الموضوعات، كذلك فهي تمكن الفرد من الدفاع عن ذاته، وهي في تعبير الفرد عنها تمكنه من تحقيق أهدافه، وتيسر له أيضا تعامله مع المواقف السيكولوجية المتعددة (عويض، 1980 م، ص: 29).

وكما توصل علم النفس الاجتماعي إلى التأكيد على أن لكل فرد ولكل جماعة اتجاهات خاصة وعلى هذا فان العملية التربوية تتأثر باتجاهات كل الأفراد الذين لهم علاقة بها.

والعوامل التي تزيد من أهمية دراسة الاتجاهات في الميدان التربوي خاصة في المؤسسة التربوية باعتباره أنها من المؤسسات التي تعمل على غرس الاتجاهات المرغوب فيها، هذا وتفيد معرفة الاتجاهات النفسية الإدارة التعليمية من معرفة اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو زملائهم ومدرسيهم ونظم التعليم وطرق التدريس، وكما ان الاتجاه الذي يحمله المتعلم إلى الموقف التعليمي يأتي في المرتبة الثانية بعد المستوى العقلي له، ولذلك فلن الوقوف على هذه الاتجاهات يعد أمرا في غاية الأهمية كضرورة لتوجيهه، كما أن الباحث التربوي عن طريق دراسته للاتجاهات مثلا يستطيع أن يتوقع نوع السلوك آو التصرف الذي يبديه الطالب اتجاه موضوع معين إذا ما كان يعرف اتجاهه نحو هذا الموضوع.

***

ثامنا: أنواع الاتجاهات

تصنف الاتجاهات إلى أنواع عديدة وهذا التصنيف يكون على عدة أسس ونذكر فيما يلي أنواع هذه الاتجاهات:

1- تصنيف الاتجاهات على أساس الموضوع:

أ - اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمقا نحو موضوعات متعددة متقاربة وهو أكثر ثباتا واستقرار من الاتجاه الخاص والذي ينصب على كلية الموضوع.

ب - الاتجاه الخاص: وهو الاتجاه الذي يكون محدودا نحو موضوع نوعي محدد وهو اقل ثبات واستقرار عن الاتجاه العام. (زهوان، ص:137).

2 - تصنيف الاتجاهات على أساس الفرد:

2- 1 اتجاه جماعي:

وهو الاتجاه الذي يكون يشترك فيه جماعة أو عدد كبير من الناس.

2- 2- اتجاه فردي:

وهو الاتجاه الذي يوجد لدى الفرد ولا يوجد عند باقي الإفراد كما هو الحال لدى الأفراد المبتكرين.

3- تصنيف الاتجاهات على أساس الوضوح:

3- 1- اتجاه علني: هو الاتجاه الذي يستطيع الفرد إظهاره ودون حرج أو تحتفظ حيث يتحدث ويسلك بما يميله عليه مثل هذا الوقت، والذي غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة وقيمها السائدة.

3- 2- اتجاه سري: هو الاتجاه الذي يخفيه الفرد في قراره نفسه وينكره ولا يحاول أن يتصرف بما يمليه عليه، وهذا الاتجاه يكون ضد معايير الجماعة وقيمها السائدة.

4 - تصنيف الاتجاهات على أساس القوة:

اتجاه قوي:

وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر العوم والتصميم، والاتجاه القوي ثباتا واستمرار ويصعب تغييره نسبيا.

اتجاه ضعيف:

وهو الاتجاه الذي يكمن وراءه السلوك المتراخي، المتردد والاتجاه الضعيف سهل التغيير..(زهوان، 1984 م ص:137)

5ـ تصنيف الاتجاهات على أساس الهدف:

اتجاه موجب:

وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه، كالاتجاه الذي يعبر عن التأييد.

اتجاه سالب:

وهو الاتجاه الذي ينحو بالفرد بعيدا عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن المعرضة.(منسي وآخرون، ص:106).

إضافة إلى هذه الأنواع هناك من يرى كذلك أن هناك اتجاهات شعورية واتجاهات لا شعورية:

أـ اتجاهات شعورية: هي التي يظهرها الفرد دون حرج أو تحفظ، وهذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة.

ب ـ اتجاهات لا شعورية: هذه الاتجاهات يخفيها الفرد ولا يفضح عنها وغالبا لا تتفق مع معايير الجماعة وقيمها

مما سبق نرى أن الاتجاهات تصنف لعدة أنواع وعلى أسس مختلفة، إلا أن كلها يتصل بطبيعة العلاقات القائمة بين الأفراد والجماعات، وهذا التصنيف يكون من اجل التسهيل على الباحث معرفة نوعية وشدة الاتجاهات، خاصة وان نوع من الاتجاه قد يحدث في أكثر من تصنيف، وبالتالي تقبل هذه التقسيمات من الناحية النظرية فقط، لأنه في الواقع لا يمكن تقسيمها وتجزئتها.

***

تاسعا: النظريات التي تفسر تكوين الاتجاهات

هناك مجموعة من النظريات حاولت أن تفسر كيفية تكوين الاتجاهات النفسية الاجتماعية، وتتمثل ابرز هذه الأطر المرجعية المفسرة لها في:

1: نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية على أن لاتجاهات الفرد دورا حيويا في تكوين الأنا، وهذه الأخيرة تمر بمراحل متغيرة منذ الطفولة وتمتد لمرحلة البلوغ، وتتأثر في ذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض توتراته أو عدم خفضها، وتن الاتجاه نحو الأشياء والموضوعات يتحدد انطلاقا من دور هذه الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي، بين متطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، فالاتجاه الإيجابي يتكون نحو المواضيع التي أعاقت أو منعت خفض التوتر.

إذن فالموقف الفرويدي يرى أن الاتجاهات السلبية ضد الأفراد من الجماعات الأخرى، تعد شكلا من النرجسية للجماعة المرجعية، فيحاول الفرد قمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها، فيما سماه بالروابط الليبيدية مع جماعته، مما يجعله يكون اتجاها سلبيا نحو جماعات أخرى.(شوارمة2014 م ،ص 153)،

نقد: يؤخذ على نظرية التحليل النفسي تركيزها المبالغ واهتمامها الشديد بخبرات الطفولة والحياة اللاشعورية، ودورها في تكوين الاتجاهات وكذا تعديلها، وهذا ما يترجم صعوبة تغيير الاتجاهات.

2- النظرية السلوكية:

تفسر هذه الأخيرة تكوين الاتجاهات من خلال المبادئ المستمدة من نظريات التعلم، سواء نظريات الارتباط الشرطي، أو نظريات التعزيز، فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين الارتباط وإشباع الحاجات، وقد استخلص روز نو من تجارب اشراطية، إن الاتجاه يمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

* نظرية سكينر في التعلم الاشراطي الإجرائي للاتجاهات:

يسعى الناس لزيادة سرورهم وتخفيف آلامهم، ويميل المرء إلى تكرار السلوك الذي زاد سروره، وعلى سبيل المثال فان الشخص الذي يطلب طبقا من الشواء في مطعم يزوره لأول مرة ويسر مما يقدم له، سيعاود زيارة المطعم ويميل إلى طلب الطبق نفسه في المستقبل ويطلق **سكينر**على هذا النمط من التعلم بالتعلم الاشراطي الإجرائي حيث أن المطعم هو المثير وطلب طبق الطعام هو الاستجابة والطبق الجيد هو الاستجابة واحتمال العودة إلى المطعم نفسه وطلب الطبق نفسه هو الاتجاه المتعلم.

نقد: لقد ركزت النظرية السلوكية في تعلم الاتجاهات على المثير والاستجابة، وبذلك أهملت إحدى أهم مكونات الأساسية في الاتجاه، وهو الجانب المعرفي، لان الخبرات السابقة والمعارف، قد تساعدنا في تكوين بعض الاتجاهات، ولا يقتصر ذلك على التعزيز أو العقاب أو الاقتران بمثيرات متكررة.(جبار2014م، ص: 31).

3- النظرية المعرفية:

تذهب نظرية الاتساق المعرفي لروزمبر جوايسون، إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع موضوع أو ضده أو فئة من الموضوعات، ذات بنية نفسية منطقية وانه حدث تغيير في أحد مكونات أو العناصر فان ذلك سيؤدي بالضرورة إلى التغيير في الأخر، وعليه فالتغيير في المكون الوجداني سيؤدي إلى التغيير في المكون المعرفي، والعكس صحيح، فهذا الاتساق الموجود بين هذين المكونين هو أساس ثبات الاتجاه وأي خلل سيؤدي إلى تغييره بسهولة.

نقد: إذن الاتجاه حسب هذه النظرية عبارة عن معلومات مخزنة سابقا، ضمن بناء معرفي معين، وهذا النظام يتميز بالمرونة، فإذا اكتسب الفرد معلومات جديدة، وحدث عدم الاتساق أعاد تنظيمها، مما يجعله ذلك يعدل أو يغير اتجاهه، أو يكون اتجاها جديدا.

4 -نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر ألبرت بان دورا أول من وضع نظرية التعلم الاجتماعي، ويشير فيها إلى أن كثيرا من أنواع السلوك مرضية كانت أم عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة أو المحاكاة أو النمذجة، ولهذه العمليات دورا مهما في تطوير عدد كبير من أنماط السلوك الاجتماعي بما في ذلك العدوانية والمخاوف الرضية.

ويؤكد علماء هذه النظرية ومنهم **باندورا ووالترز**على أن الاتجاهات متعلمة وان تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي، ومن المحاكاة، فالطفل يحاكي سلوك والديه، ويعتبر هما النموذج الذي يتوحد معه في مراحل العمر المبكرة.

وقد فسر بان دورا عملية تكوين الاتجاهات، وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعند ملاحظة شخص يثاب على سلوكه فمن المحتمل جدا أن نكرر سلوكه، أما إذا عوقب على سلوكه، فان الاحتمال الأكبر أن لا نقوم بتكراره أو تقليده كما يركز على دور الأسرة وجماعة الإقران، ووسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات، من خلال ما تقدمه من مواقف اجتماعية، ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة والمحاكاة والتقليد، من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتعديل وتغيير الاتجاهات. (شوا مرة 2014 م، ص 154).

نقد: يظهر لنا من خلال هذه النظرية، إن تكوين الاتجاهات يخضع لشروط التعلم الاجتماعي من خلال عملية التقليد والمحاكاة، حيث لا يمكننا أن ننكر بأي حال من الأحوال، أهمية النموذج الاجتماعي سواء تمثل في الوالدين أو الأقران وسائل الإعلام وغيرها في تعليمنا بالكثير من الاتجاهات في حياتنا، وتبقى هناك عوامل أخرى قد تتدخل وبقوة في تكوين اتجاهاتنا، مثل عملية التكرار لنفس المواقف، وتعرضنا لصدمات نفسية انفعالية وغيرها من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتكون اتجاهات قد نختلف فيها. (جبار 2014 م، ص: 31).

***

عاشرا: طرق قياس الاتجاهات

إن من أهم أسباب قياس الاتجاهات أن قياسها يسير التنبؤ بالسلوك ويلقى الأضواء على صحة أو خطا الدراسات النظرية القائمة، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه واستقراره وثباته وتطوره وتغيره البطيء المتدرج أو السريع المفاجئ كذلك فان قياس الاتجاهات مفيد بصفة خاصة إذا أردنا تغيير أو تعديل اتجاهات جماعة نحو موضوع ما.

ويهدف قياس الاتجاهات إلى معرفة الموافقة أو المعارضة بخصوص الاتجاه ومعرفة شدة الاتجاه ومعرفة ثبات الاتجاه ولا يفوتنا أن نذكر أن من أهم شروط قياس الاتجاهات وضوح موضوع الاتجاه وببساطة أهمية بالنسبة للمفحوصين.

ومن بين الطرق المستعملة لقياس الاتجاهات:

1-طريقة الانتخاب:

تعتبر هذه الطريقة من الطرق العامة التي يسهل استخدامها وتحليل نتائجها إذ أنها سهلة وبسيطة، وتتلخص هذه الطريقة في إعداد استفتاء يشمل عدة موضوعات على هيئة مواقف اجتماعية يطلب من الفرد اختيار أحب هذه

الموضوعات إلى نفسه أو أبغضها إليه وهكذا، بعد يقوم الباحث بحساب عدد الأصوات أو الاختيارات أو الرفض الذي حصل عليه كل موضوع من موضوعات الاستفتاء ثم يحول عدد الاختيارات إلى نسب مئوية حتى يمكن المقارنة بين هذه الموضوعات. وإذا كانت هذه الطريقة تمتاز بالسهولة والسرعة في التطبيق وتحليل النتائج، إلا أنها توضح بدقة الفروق القائمة بين الموضوعات التي تعرض للاستفتاء وتتأثر كثيرا بالعوامل الخارجية التي قد لا يتضمنها الاستفتاء.

2 ـ طريقة التدرج:

تعتمد فكرة هذه الطريقة على تدرج مدى الاتجاه في البداية إلى النهاية، بحيث تدل كل درجة من التدرج على قيمة معينة لشدة الاتجاه، وهذه الطريقة تستخدم غالبا لقياس الاتجاهات الفردية أي أن كل مقياس يدور حول اتجاه معين لشدة قياسه حتى يمكن أن نقول أن اتجاه الفرد "أ" نحو موضوع ما يختلف عن اتجاه الفرد "ب"نحو نفس الموضوع ويمكن إنجازها بإحدى طريقتين:

1ـ أن يقوم الباحث بإعداد عدد من العبارات بحيث تتدرج في معناها بالنسبة لشدة الاتجاه المراد قياسه، وذلك بعد أن يعرض هذه العبارات على مجموعة من الحكام لتقرير ذلك ثم يقوم الباحث بتصنيف العبارات في عدة مجموعات متدرجة

في الشدة بالنسبة للاتجاه، بحيث تكون هناك أكثر من مجموعة لقياس نفس الاتجاه ويطلب من الفرد المفحوص أن يضع علامة معينة أمام العبارة التي يوافق عليها أكثر من غيرها، وبهذا يمكن تحديد اتجاه الفرد عندما يستجيب كذلك للمجموعات الأخرى من المقياس وهذه الطريقة مجهدة سواء في طور الإعداد أو التحليل إذ أن عملية التحليل تعتمد أساسا على الدرجة المعيارية لكل عبارة من العبارات الواردة في المقياس.

2 ـ أن يقوم الباحث بإعداد عدد من العبارات التي تتعلق بمحتوى الاتجاه المطلوب قياسه، بحيث تكونهذه العبارات من النوع الذي يمكن اعتباره مثيرا للفرد فيستجيب له بما يوضح اتجاهه، ثم يقوم الباحث أيضا بتدرج إجابة كل عبارة إلى سبع درجات بحيث لو زاد عدد الدرجات عن سبعة يصبح من المحتمل أن لا يستجيب الفرد بدقة كافية لمثل هذه العبارة، وقد وجد بالتجربة إن أفضل ندرج للعبارة هو خمس درجات.

وقد درجت كل عبارة خمس درجات بحيث يمكن أن تعطى وزنا لكل درجة كما يلي:

أوافق جدا	أوافق	لا ادري	غير موافق	لا أوافق مطلقا
زائد1	زائد2	صفر	ناقص 1	ناقص 2

***

حادي عشر: طريقة تصنيف الاتجاهات

وتعتمد أساسا على فكرة البناء السوسيومتري للجماعة حيث يمكن للفرد أن يدرج تفضيله آو رفضه للآخرين من أعضاء المجموعة وتستخدم هذه الطريقة في قياس اتجاه الفرد نحو أفراد آخرين أو اتجاه الفرد نحو عدة مواضيع محددة.

1- طريقة المقارنة الازدواجية:

تعتمد على مقارنة موضوعية في كل سؤال من أسئلة المقياس بحيث يقوم الفرد بتفضيل أحدهما على الأخر حسب الاتجاه المطلوب قياسه.

فإذا رمزنا لعدد الموضوعات بالرمز (ن) فلن عدد الأزواج الممكن تركيبها للمقارنة يصبح:

ن (ن - 1)/ 2.

فإذا:

كان عدد الموضوعات ستة يصبح عدد الأزواج خمس عشرة، فبزيادة عدد الموضوعات يزداد عدد الأزواج ويجب ألا يزداد عدد الموضوعات عن اثني عشرة (12) حتى لا يصبح مرهقا بالنسبة للباحث والفرد المفحوص، ويمكن تحليل نتائج هذا المقياس بحساب عدد مرات اختيار أو تفضيل كل موضوع ثم حساب النسبة المئوية لذلك.

2- طريقة الترتيب:

تعتمد هذه الطريقة على ترتيب موضوعات الاستفتاء لو المقياس حسب الاتجاه المراد قياسه، وعلى ذلك فان المقياس يتكون من عدة مواضيع على الفرد ان يقوم بترتيبها حسب درجة ميله نحوها أو نفوره منها أو غير ذلك من الاتجاهات النفسية.

مما سبق مجد انه يعتمد في قياس الاتجاهات مجموعة من الطرق المختلفة والتي تمكن منة معرفة شدتها، قوتها ومعرفة العوامل التي يمكن أن تؤثر في تكوينها واستقرارها وتعديلها.

إن من أهم أسباب قياس الاتجاهات ييسر التنبؤ بالسلوك، ويلقي الأضواء على صحة الدراسات النظرية القائمة أو خطئها ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة، وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكونه

واستقراره وقوته وتحوله وتطوره، وتغييره البطيء المتدرج أو المفاجئ وقد طور علماء النفس الاجتماعيون عددا من الأساليب المنظمة لاستنتاج الاتجاهات وقياسها، وهناك أساليب متعددة لقياس الاتجاه، منها ملاحظة مباشرة للسلوك في مواقف الحياة العادية، أو ما يسمى بالاختبارات الموقفية حيث تضع الشخص في موقف مصمم تجريبيا لقياس اتجاهه على أن يكون بقدر الإمكان أشبه بمواقف الحياة العادية. (شوا مرة، 2014م، ص 155).

***

ثاني عشر: طرق تعديل الاتجاهات

من وجهة نظر علم النفس التجريبي نستطيع أن نتبين أربعة مستويات للاتجاه والتي تقابلها مستويات مختلفة منة القابلية التغير أو من إمكانية التغيير في هذه الاتجاهات.

1- في المستوى البسيط من الاتجاهات يوجد قضايا أو عبارات تشير إلى الرأي الذي يبديه في المناسبات النادرة الحدوث، والتي لا تعبر بالضرورة عن شعور الفرد الحقيقي وتعبر عن ميل عابر في موقف عابر.

2 ـ وعلى المستوى الثاني ربما نبدي نفس عبارات الاستحسان والإعجاب.

3 ـ أما المستوى الثالث فيتمثل في تجمع عدد من الاتجاهات الفردية وترابطها في شكل اتجاه واحد.

4 ـ على المستوى الرابع فترتبط وتتوحد مجموعة من المواقف أو الاتجاهات الجزئية البسيطة لتكون اتجاها من مرتبة أعلى من مجرد الاتجاهات البسيطة، ويمتاز هذا النوع من الاتجاهات بالقدرة الفائقة على مقاومة أساليب التعديل.

والاتجاهات عندما تتدعم تصبح من المكونات الأساسية للشخصية لدى يصعب تغييرها أو تعديلها خاصة تلك الاتجاهات التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات، وتلك التي نشلت في المراحل المبكرة من حياة الفرد، وان كان من الممكن تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات إلا أن تعديل الجوانب الوجدانيةوالنزوعية منها أمر صعب جدا.

على أن الاتجاهات فيما عدا هذا يمكن تعديلها ذلك إذا ما غير الفرد الجماعة التي ينتمي إليها، كذلك إذا ما تغير الموقف الذي ينشا فيه الاتجاه، ومع هذا فانه أحيانا ما يغير أو يعدل الفرد بعض اتجاهاته، إذا ما تعرض لظروف طارئة، والفرد قد يغير من اتجاهاته إذا ما أتيحت له فرصة الاتصال المباشر العميق بموضوع هذه الاتجاهات، وإذا ما توفرت لديه حقائق جديدة عن موضوع الاتجاه أو الاتجاهات كذلك إذا ما حدث تغير قسري في سلوك الفرد فانه يحدث بالتالي تغيير في موضوع الاتجاه نفسه.(عويضة، ب ت، ص، 122- 124).

وهناك مجموعة من الطرق التي تمكن من تغيير وتعديل الاتجاهات وهي:

أ ـ تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية لموضوع الاتجاه:

هناك بعض الاتجاهات تتكون نتيجة معلومات خاطئة غير صحيحة أو من إدراك خاطئ، وعليه تصبح الركيزة الأولى في تعديل الاتجاهات هي إعطاء المعلومات الصحيحة والحقيقية المتعلقة بالموضوعوبناءا على ذلك يكتسب الفرد خبرة جديدة من نوع جديد تعدل من المحتوى المعرفي والإدراكي لاتجاه الفرد.

ب ـ التحكم في الشخصية الانفعالية التي تصاحب الاتجاه وتخفيف حدتها:

إن الشحنة الانفعالية هي التي تميز بين الاتجاه القوي والضعيف، ولو أمكن التحكم في هذه الشحنة الانفعالية لايمكن التحكم في قوة الاتجاه، ومعنى ذلك انه يمكن تعديله من الوجهة السالبة إلى الوجهة الموجبة.

ج ـ إخضاع سلوك الفرد إلى المعايير الاجتماعية:

بمعنى زيادة قوة فاعلية هذه المعايير والقوى التي تهذب سلوك الفرد ونزوعه، وعندما يمكن أن يتم التغيير أو التعديل في الاتجاه بناءا على الضغوط الاجتماعية التي تؤثر على محتواه ألنزوعي أو السلوكي.

د ـ إخضاع سلوك الفرد إلى الموضوعية العلمية في التفكير:

بمعنى أن يتدرب الفرد على هذا النوع من التفكير حتى لا تتكون عنده اتجاهات خاطئة أو مبالغ فيها.

ه ـ تغيير الجماعة المرجعية:

إذا غير الفرد جماعته المرجعية التي ينتمي إليها بجماعة فبمروره الوقت يميل الفرد إلى تعديل وتغيير اتجاهاته.

و ـ الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه:

يسمح الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه للفرد بان يتعرف إلى الموضوع من جوانب جديدة مما يؤدي إلى تغيير في اتجاه الفرد.

ر ـ تغيير الموقف الاجتماعي:

تتغير اتجاهات الفرد وتتعدل وكذا اتجاهات الجماعة، وظلك بتغير المواقف الاجتماعية، فقد تتغير اتجاهات الفرد عندما ينتقل من مستوى اجتماعي إلى أخر.

ن ـ اثر وسائل الإعلام:

تساعد وسائل الإعلام في تقديم المعلومات والحقائق والأفكار عن موضوع الاتجاه وهذا من شانه أن يلقى ضوءا أكثر يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه لدرجة أن هذه الوسائل أصبحت في غاية الأهمية في عملية التنشئة الاجتماعية. (عويض، 1980، ص: 29-30).

***

مراجع الفصل الثالث:

الكتب:

- احمد حسن اللقاني، علي الجمال، 1996 م، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- حامد زهوان، 1984م، علم النفس الاجتماعي، ط 5، الناشر عالم الكتب .
- حامد زهوان، 1984م، علم النفس الاجتماعي، ط 5، الناشر عالم الكتب، القاهرة .
- حمزة مختار، 1992م، أسس علم النفس الاجتماعي، البيان العربي /جدة.
- زكي محمود هاشم 1980م، الجوانب السلوكية في الإدارة، ط 5، وكالة المطبوعات، القاهرة.
- سعد خليفة المقرم، 2001 م، طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف، الشروق.
- سعد عبد الرحمان، 1998 م، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة .
- سعد عبد الرحمان، ب ت، أسس القياس النفسي الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
- شوامرة طالب نادر، 2014م، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عباس محمود عويض1980م، في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- عبد الرحمان محمد العيسوي، 1974م، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- عبد المجيد نشواتي، 1985م، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان: عمان، الأردن.
- كامل محمد عويضة، ب ت، علم النفس الاجتماعي، مراجعة محمد البوهي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- كامل محمد عويضة، ب ت، علم النفس الاجتماعي، مراجعة محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
- محمود عبد الحليم منسي، 1981م، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
- يوسف محمود الشيخ وآخرون، 1964م، سيكولوجية الفروق، دار النهضة، القاهرة .

المذكرات:

- جبار كنزة، 2014 م، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية، رسالة ماجستير، جامعة خيضر، بسكرة.
- محمد خلاصي 2004- 2005م، اتجاهات متربصي التكوين المهني نحو المهن، مذكرة مقدمة لنيل شهادة لنيل شهادة الماجيستر، علم النفس الاجتماع والاتصال، جامعة متنوري: قسنطينة.

الفصل الرابع: البرامج التعليمية

أولا: تعريف البرامج التعليمية

ثانيا: الفرق بين المنهاج والبرنامج

ثالثا: الأسس التي تبنى عليها البرامج التعليمية

رابعا: مراحل بناء البرنامج التعليمي

خامسا: مكونات البرنامج التعليمي

سادسا: أنواع البرامج التعليمية

سابعا: طرق بناء البرامج التعليمية

ثامنا: إجراءات متابعة البرامج التعليمية ونماذج وتقييمها

مراجع الفصل الرابع

أولا: تعريف البرامج التعليمية

لقد تعددت التعريفات، واختلفت بشأن البرنامج التعليمي، ولكنها رغم ذلك فإنها تتفق على العديد من النقاط، فكلها تتفق على أنه قائمة المعارف والمعلومات المنظمة، يجب تلقينها للطفل لبلوغ الأهداف المرجوة.

كما يعرف بأنه عبارة على قائمة من المعارف والمواضيع المراد تعليمها وفق منطق خاص بمجال أو مادة دراسية معينة وفي فترة من فترات التعليم ". ويدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة محددة. ويشمل الخبرات التعليمية من معارف ومهارات واتجاهات التي من شأنها تحقيق أهداف معينة وزارة التربية الوطني. (عبد الكريم، 2002م، ص32).

يعرف البرنامج في اللغة العربية " خطة العمل التي يخطها شخص لعمل يريده. (المنجد في اللغة العربية، 1986 م، ص 3).

كثيرا ما يحدث اللبس فيسمى البعض المقرر الدراسي في التاريخ فقط أو الحساب فقط أو أي مقرر دراسي آخر في أي مادة. وهذه التسمية وإن كانت شائعة إلا أنها قاصرة وهي تعني البرنامج بمعناه الضيق المحدود. ولكن البرنـــامج بمعناه الواسع أعم وأشمل فهو يشمل جميع المقررات الدراسية وأوجه النشاط والخبرات التي توفرها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها تحت إشرافها وتوجيهها لكي تحقق لتلاميذها أقصى نمو ممكن. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1976م، ص46).

وترتب على هذا التعريف أن أصبح البرنامج كلا لا يتجزأ وأن قيمة كل جزء لا تقل أهمية على أي جزء آخر فاللغة أو الحساب لا تقل أهمية عن الرسم أو الأشغال، لأن البرنامج هو مجموع الخبرات المتكاملة التي يكتسبها التلاميذ ولكل خبرة قيمتها في تحقيق الأهداف المنشودة التي نسعى إليها.

وصدر تعريف عن منظمة اليونسكو جاء فيه " البرنامج هو عبـارة عن تحديد المواد المراد تعليمها أو الساعات المخصصة لذلك، والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم الصورية التي تقدمها للمتعلمين، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، وبهذا يمكن القول أن البرنامج وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف إلى جانب وسائل أخرى. (النشرة الرسمية الخاصة بوزارة التربية الوطنية، العدد2، ص6).

كتعريف إجرائي: أنها مجموعة المقررات الدراسية أو الدروس الواجب تلقينها للتلاميذ الواردة من الجهة الرسمية في وزارة التربية والتعليم موجهة إلى التلاميذ بوساطة المعلم، وهي تهدف إلى تنميتهم وتوعيتهم من جميع الجوانب النفسية والعقلية والأخلاقية... الخ.

البرنامج التعليمي هو مجموعة من الإجراءات التعليمية نظمت بطريقة تتيح لطلبة أفراد العينة الدراسة فرصة لتعلم ونقل أثر التدرب في مواقف قرائية كتابية على تعلم مهارات التعبير الكتابي باعتبار أن هذه المهارات من المهارات العقلية الأدائية العليا، وأنها احد المهارات اللغوية الوظيفية التي يحتاجها الأفراد للاستخدام في الحياة اليومية. (عبد اللطيف، 2008م، ص110).

ومن خلال جملة هذه التعارف للبرنامج التعليمي يمكن استخلاص التعريف التالي: إن البرنامج هو عبارة عن مجموعة من المواد التعليمية التي تحدد لها الفترة الزمنية اللازمة لتطبيقها، وتحدد محتوياتها، والأنشطة التعليمية المرافقة وما تتطلبه من وسائل.

ثانيا: الفرق بين المنهاج والبرنامج

كثيرا ما يحدث لبس وخلط بين مفهوم البرامج التعليمية ومناهج التدريس، وقد حددت نقاط التشابه والاختلاف بينهما على النحو التالي:

في معنى العام يعتبر المنهاج مسارا وهو ما تخلصه لفضة السيرة الذاتية أما في الحقل التربوي فهو مسار التكوين، ويتم الحديث عن المنهاج في البلدان الانجلو سكسونيةللإشارةإلى المسار التربوي المقترح على المتعلمين، أما في البلدان الفرانكفونية فهو مرادف لبرنامج الدراسة أو البرنامج بشكل عام.

ويعتبر المنهاج عن الإجراءات المحددة سلفا لنهى أنشطة بيداغوجية، فهو إذن خطة عمل تتضمن الغايات والمقاصد والأهداف والمحتويات والأنشطة التعليمية والأدوات الديداكتيكية وطرق التعليم وأساليب التقييم ن كما يعتبر بمثابة معيارا يحدد ما يجب أن يكون وبمثابة أمر موجه إلى الفاعلين التربويين وشكل رئيسيالمدرس. (عبد اللطيف، 2008م، ص 110).

فالبرنامج هو جزء من المناهج يتضمن جذعا مشتركا بين مواد مختلفة، وبرامج ما من كل مادة دراسية.

و المناهج أشمل من البرنامج، من حيث أنه يتضمن أهدافا عامة وطرق شاملة، وتوزيعها للوقت وتحديد المبادئ، وأحيانا يتضمن السير الإداري وتوزيع أوقات العمل.

البرنامج لا يعني المفهوم التقليدي الذي يكتفي بتحديد المحتوى بل أن البرنامج الدراسي يلتقي مع المناهج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة معينة أو سنة دراسية، وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم. (الحيلة، 1999م، ص188).

أما بالنسب للمفهومفالبرنامج يقترب من مفهوم المنهج ولا يختلف عنه إلا في مدة الإنجاز، فالمنهج زمن إنجازه مفتوح في حين أن البرنامج زمن إنجازه محدد، والبرنامج جزء من المناهج يتضمن مجموعة من البرامج.(اللقاني، 1996م، ص17).

وانطلاقا مما سبق يمكن استخلاص أن البرنامج يتكون من عناصر متفاعلة ومترابطة فيما بينها، ولذلك تطرح معالجة المقررات والبرامج مشكلات تتحدد أبعادها وتختلف مظاهرها.

***

ثالثا: الأسس التي تبنى عليها البرامج التعليمية

لقد مرت الأسس والمبادئ التي يراعيها وضعوا البرامج بأطوار نتيجة لاختلاف الفلسفة والهدف من التعليم، ولكن أجمعت كل وجهات النظر على أن تزويد الطفل بالمعرفة والخبرة الوظيفية لا بد منه لكي ينمو نموا سليما ولذلك نراعي هذا في وضع البرامج وتتمثل هذه الأسس في:

أساس النضج (النمو الجسمي):

منذ بداية تكوين الطفل وهو في عملية نمو متواصل ويستمر هذا النمو حتى بعد ولادته، فهو ينمو جسميا بزيادة وزنه وطوله وتقوى عضلاته وحواسه، كما ينمو جهازه العصبي إلى جانب نمو قواه العضلية وهذا النمو يعرف بالنضج الذي هو " عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن ويحدث بطريقة لا شعورية. (الليقاني وآخرون، 1999م، ص188).

ويصعب على الإنسان تعلم شيء يفوق مستوى نضجه، ويمكننا الحصول على نتائج تربوية سليمة بتوفير الخبرات التي تلاءم النمو العقلي والاجتماعي والجسمي للتلاميذ، ويتميز النمو بكونه عملية متواصلة ولذلك فلا بد أن تكون الخبرات التي توفر للطفل في وقت ما امتدادا لخبرته السابقة فلا يكون الانتقال بالطفل من دراسة الأمور المحسوسة فجأة إلى دراسة المجردة، بل يجب أن يكون هذا الانتقال تدريجيا.

النمو عملية فردية، فلكل فرد وتيرة معينة في النمو فهناك المتسارعة والبطيئة، فعندما نضع أهدافا لبرامج معينة لا نتوقع من جميع التلاميذ الوصول إليه بنفس الدرجة ونفس السرعة، وهنا يطرح إشكال في وضع البرامج الدراسية.
البرنامج باحتوائه على مجالات متنوعة للخبرات يمكنه أن يلاءم تلك الفروق في النمو بين الأفراد، كما أن البرنامج إذا كان مرنا يمكن من توفير الخبرات التي تلاءم التلاميذ في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعا لظروفه الخاصة. (عبد الله، 1996 م، ص80)

الأساسي الاجتماعي:

من وظائف التربية أنها تسعى إلى إعداد الناشئ للتكيف مع مجتمعه ولذا يراعي واضع البرنامج ملائمته لزمان ومكان تنفيذه أي يراعي تراث المجتمع وقيمهم مشكلاته وأماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية، كما أن التربية عمل اجتماعي يحدث في نظام اجتماعي في مرحلة معينة من مراحل تطوره ويجب أن تتماشي برامج الدراسة مع تغيير الحياة لسد حاجات الوطن ومطالبه الاقتصادية والاجتماعية.

وبذلك تصبح المدرسة وبرامجها وسيلة لإحداث التغيير الاجتماعي الذي يسعى إليه المجتمع وخاصة في الدول النامية. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1973 م، ص6).

الأساس النفسي:

كان لكتابات المفكرين والفلاسفة حديثا وتقدم العلوم الإنسانية وبخاصة علم النفس أثر في توجيه الاهتمام إلى المتعلم في عملية التعلم.

وقد أدى هذا إلى العناية بأن يكون البرنامج متنوع الخبرات لإشباع ميول التلاميذ، والكشف عن مواهبهم بما يساعد على تنميتهم جسميا وعقليا واجتماعيا نموا متكاملا. ومعنى هذا عدم الاقتصار على المادة الدراسية دون ألوان النشاط الأخرى ويكون البرنامج في صورة خبرات متكاملة، وأن نهتم بحاضر التلميذ ونشاطه ونراعي خصائصه وطبيعته، حتى يصبح مشاركا إيجابيا في كل عمل بدلا من أن يكون سلبيا متلقيا، وذلك بعكس التربية التقليدية القديمة التي لم تنظر للطفل ودوافعه وميوله وإمكانياته وخصائصه.

وإذا كانت البرامج مزدحمة بالمادة العلمية، فكانت البرامج منصبة على الناحية العقلية فقط وأهملت بقية الجوانب في الشخصية، وبظهور هذا الاتجاه تغيرت النظرة إلى المتعلم وإمكانياته ودوافعه ووضعت شروط للخبرة المربية. (المقرم، 2001 م، ص54).

الأساس البيئي:

البرنامج يكون عاما لتلاميذ المجتمع، الموضوع لهم على مستوى الدولة وذلك لضمان تحقيق التماسك الاجتماعي عن طريق توحيد الثقافة والخبرات ولكن البرنامج ينفذ في بيئات مختلفة، ونتيجة لاختلاف البيئات الطبيعية والاقتصادية يجب أن تكون البرامج مرئية. بحيث تسمح للمدرس بأن يكيفه حسب البيئة مع مراعاة الإطار العام للبرنامج وروحه. لان من الخطأ أن ينزع البرنامج الطفل من بيئته ولدا يجب أن تكون موضوعات الدراسة شديدة الاتصال بحياة الطفل من بيئته وينطبق هذا بصفة خاصة على صغار التلاميذ ثم يتدرج البرنامج في ترابط وتناسق ووحدة حتى يشمل كل البيئات أي من البيئة المحيطة بالمتعلم إلى بيئة خارجية أوسع وربط التعليم بالبيئة يكسب المعلومات ترابطا ووحدة ويظهر قيمتها العملية ووظفتها. (المقرم، 2001 م، ص55).

الأساس المعرفي:

ونقصد بهذا الأساس الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة فعلى هذا الأساس يتم اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها البرنامج

الأساس الثقافي:

إن الثقافة المحلية للمجتمع هي الأخرى لها دور في توجيه البرنامج لاحتوائه معارف وخبرات مقبولة اجتماعيا وتجنبه أخرى غير مرغوبة أو مرفوضة سواء كانت هذه المعارف والخبرات أكاديمية متخصصة أو ثقافية محلية أو عالمية

ومما سبق نلاحظ أن هناك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها البرامج التعليمية والتي على مخططيها مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند بناءها، فعند وضع البرامج لابد من مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين وأن تكون البرامج متنوعة الخبرات حتى تتمكن من إشباع دوافع وميول وإمكانيات المتعلم وكما يجب الأخذ في عين الاعتبار البيئة الاجتماعية التي يعشها المتعلم حتى تكون هناك إمكانية تلبية مطالبها المختلفة

***

رابعا: مراحل بناء البرنامج التعليمي

عند بناء البرنامج لابد من القيام بالخطوات التالية:

مرحلة وضع الأهداف

عند الشروع في وضع برنامج تعليمي ينطلق من الأهداف التربوية بصفة عاملة والتي تحدد صورة المجتمع الذي تسعى التربية إلى تكوينه في المستقبل "وهي غايات لها ارتباط وثيق بالفلسفة المقررات الدراسية وانسجام تام مع المجتمع في التربوية السائدة ولها وجود مباشر أو غير مباشر في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والتاريخية والحضارية ". (أوحيدة، 1995م، ص113).

وقد وردت هذه الأهداف في الأمر 76/35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 كالتالي:

1 - تنمية شخصية الأطفال المواطنين وإعدادهم للعمل والحياة في نطاق القيم العربية الإسلامية.

2 - اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجيا

3 - تنشئة الأجيال على حب الوطن

4- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين (النشرة الخاصة بوزارة التربية الوطنية، 16/4/1976)

وهي الأهداف التعليمية ومن بين الأهداف التربوية العامة نشتق أهداف أكثر خصوصية ألا والتي تدخل بصفة مباشرة في البرنامج الدراسي. ولكنها تبقى تتسم بالغموض وذلك بعدم توضيح المقصود من المفاهيم التي تعتمد عليها من جهة وعدم تبيان ما يجب على التلاميذ القيام به أو عمله من جهة أخرى ومن هذه الأهداف التعليمية تشتق الأهداف الخاصة والتي تعني بجزء من البرنامج والهدف منه في وقت محدد " والهدف الخاص للدروس اليومية هو ذلك الهدف الذي ينجز في الزمن المحدد للحصة في التوزيع الأسبوعي".(اوحيدة، 1995م، ص134).

ومن الأهداف الخاصة تشتق أهداف أخرى أكثر دقة وهي الأهداف الجزئية، وهي عناصر الهدف الخاص بحيث يكون ترتيب متصل حيث يصل العنصر الثاني بالأول، ومن هذه الأهداف الخاصة تشتق الأهداف الإجرائية التي تصف التغيير الواجب الأسبوع عي وهكذا إحداثه في سلوك التلميذ بعدالانتهاء من الدرس.

مرحلة تحديد المحتوى:

المحتوى هو المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر، فإن كان المقرر قد حدد ووضع في فهرس الكتاب فإن التناول التفصيلي لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسي وهي يطلق عليها محتوى المنهج، ولما كان المحتوى لا يعرض منفصلا بذاته وإنما يعرض متكاملا مع وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وأسئلة، ويشتمل المحتوى عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ وقوانين ونظريات، أي أنه يضم نواحي معرفية عديدة تعكس جزءا أو أجزاء من البيئة المعرفية لعلم ما

أو لعدد من العلوم، وهذا المحتوى قد ينظم في شكل أو آخر لكي يلائم مستوى دراسي معين ويمكن تحديد ووضع المحتوى انطلاقا من الأهداف. (اللقاني وآخرون، د س، ص16).

يعتبر القرار الخاص بما يدرس مسألة حكم مهني يصدره مخططو البرنامج التعليمي ومدرسو الفصل، فعند الاختبار ويطرح هؤلاء على أنفسهم أسئلة: ما المهم وما الذي له معنى؟ وما الذي يلائم حاجات المدرسة وحاجات التلاميذ". (عبد الحميد، 1998، ص194).

ووضعوا البرنامج الذين لهم نظرة تقليدية للمدرسة يعتقدون أن العرض الأول للمدرسة هو نقل التقاليد الماضية للتلاميذ وأن تغرس فيهم الولاء لتلك التقاليد وأن يحافظوا عليها وعلى استمرارها ويميلون إلى اختيار المحتوى الذي صمد أمام اختبار الزمن وهم في ذلك يؤكدون على أهمية التاريخ واللغات أما أصحاب الاتجاه المعاصر فينظرون إلى المدرسة نظرة مستقبلية فيعتقدون، أن المدرسة تمكن التلاميذ من التكيف مع التغيرات الاجتماعية السريعة في المجتمع الحديث وهم يقومون المحتوى عادة على أساس نفعه الحالي والمستقبلي واستخداماته من قبل التلاميذ ويؤكدون على دراسة اللغات الحديثة والإعلام الآلي.

وقد أدى إلى تغيير النظرة التقليدية للمتعلم من أنه مجرد وعاء تسكب فيه المعارف إلى توجيه الاهتمام بالمتعلم في عملية التعليم وذلك بوضع برامج متنوعة الخبرات لإشباع ميول التلاميذ وكشف مواهبهم مما يساعد على تنميتهم جسميا، وعقليا واجتماعيا بصفة متكاملة. (الحلبوسي، 2003 م، ص117).

مرحلة اختيار الطرائق والوسائل:

إن البرنـــامج حتى ولو كان معدا إعدادا جيدا من خلال مراعاته لخصائص التلميذ والبيئة التي يعيش فيها والتراث الاجتماعي الذي تم على أساسه اختيار المواد الدراسية، فإنه لن يحقق الأهداف المسطرة له ما لم يتم تنفيذه على أحسن وجه وتعتبر طرق التدريس كوسيلة تستخدم لتنفيذ البرامج والمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية وتتغير هذه الطرق بتغير نوعية البرامج والأهداف تلاءم طرق تعليمية معينة بعض التلاميذ فيجدونها أكثر فعالية من غيرها في تعلمهم " فهناك بعض التلاميذ يستفيدون أكثر من الأسلوب البصري، بينما آخرون يتعلمون بدرجة أكبر من الأسلوب البصري، بينما آخرون يتعلمون بدرجة أكبر من خلال الأسلوب اللفظي مثل الاستماع والقراءة وهناك أيضا فريق ثالث من التلاميذ يتعلمون أفضل من خلال قيامهم بأنشطة ". (كمب، ترجمة كاظم، ص38).

وإذا استطاع المعلم الكشف عن الطرق التعليمية المفضلة للتلاميذ فهو يساعده ذلك على أن يكون التعلم أكثر فعالية وفي حالة ما إذا كان التعلم جماعيا يجب على المعلم أن يراعي الفروق الفردية في القدرات والاهتمامات، وذلك لإتباع الطريقة الأكثر ملائمة للتعليم بحيث يجد كل التلاميذ ما بلائم قدراتهم وسرعتهم في الاستيعاب والفهم.

مرحلة التقويم والتصحيح:

يعتبر التقويم من بين الأركان الأساسية في العملية التربوية حيث يتم بواسطة التمييز بين ايجابيات وسلبيات أي برنامج تعليمي أو تكوني وعلى أساسه تتخذ القرارات الضرورية للتصحيح.

ويوضح لنا التقويم ما إذا كانت الأهداف التربوية فد تحققت كلها أو بعضها أو لم تتحقق إطلاقا، كما يبين مدى فعالية الوسائل والطرق في التدريس.

مما سبق نجد أنه عند بناء البرنامج التعليمي لا بد من المرور على مجموعة مراحل وخطوات مترابطة حيث تبدأ أولا بتحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها وتجسيدها وثم تليها مرحلة تحديد المحتوى الذي يتضمن جملة من الخبرات والمعارف التي تناسب مستوى دراسي معين، وبعدها يتم تحديد واختيار الطرق والوسائل التعليميةاللازمة لتطبيق هذا المحتوى، وبعدها تأتي مرحلة التقييم حيث يتم تحديد مدى فعالية هذه البرامج والطرق والوسائل المختارة، ومدى تحقيق الأهداف المسطرة.

***

خامسا: مكونات البرنامج التعليمي

مستوى الأهداف:

صدر عن صلاح الدين عرفة محمود " على أنها نقطة البداية سواء من الناحية التخطيطية التنفيذية ولهذه الأهداف مستويات فهناك أهداف لعملية تربوية كلها وأهداف لكل مرحلة تعليمية وهناك أهداف لكل صف دراسي ومن هنا تصبح كل مادة ترمي إلى تحقيق أهداف معينة.

هذه الأهداف نابعة من ثقافة المجتمع، وفلسفته، مع مراعاة طبيعته وميوله ومن الأهداف التي ترمي البرامج إلى تحقيقها: بناء إنسان متمسك بالقيم الروحية والأخلاقية، تربية النشء على المواطنة والدفاع عن الوطن، تعليم الفرد وكيفية التفكير العلمي وبعرف GERRY POCZTAR الهدف بأنه: ما سيعرفه أو ما سيكون عليه وما يفعله المتعلم وما يسفر عليه تعليم مضمون تعليم ما، والذي لا نتيا بمدى تحقيقه قبل إنهاء عملية التعليم ".

وقد قام بلوم وفريقه بتشكيل إطار نظري لتصنيف الأهداف التربوية سنة 1956 م يتكون من ثلاثة مجالات كالتالي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال الحركي، كما يوجد تصنيف " أحمد شيشوب " في كتابة علوم التربية الذي يصنف الأهداف إلى مايلي:

أ- مستوى المقاصد العامة للتربية: أي الأهداف العامة التي يرمي النظام التربوي لتحقيقها.
ب - المرامي التربوية: وتدل على الأهداف التي ترمي إليها المواد المدرسية.
ج- الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها حصة معينة: ويقصد بهذا النوع من الأهداف السلوك أو المهارة المتوقع القيام بها طرف المتعلم بعد الانتهاء من تدريس مادة معينة. (قندوزي، 2005م، ص57-58).

المحتوى

فبعد اختبار الأهداف يتعين على المعنيين ترجمة هذه الأهداف إلى مضامين عملية في شكل حقائق ومفاهيم ومشكلات ويجب أن يكون ما يتضمنه المحتوى أساسا نظريا تقوم عليه المهارات، كما يجب تفادي ظاهرة المحتوى الواحد لأن الأبحاث أظهرت أن الأشخاص مختلفين من الناحية المعرفية وبالبناء الوجداني لذلك يجب أن يختلف المحتوى على الأقل من بيئة لأخرى وعادة ما يرتبط المحتوى بأمرين:

أ- التنظيم: الذي يقرره المختصين في المادة الدراسية على طبيعة الفرد وإمكانيته

ب - المستوى: وهو التأكد أن ما تم تنظمه يناسب مستوى المتعلم، وهناك مجموعة من المعايير المعتمدة في اختيار المحتوى الدراسي منها:

1- صدق المحتوى: ونقصد به العلاقة بين المحتوى والأهداف المنشودة.
2- دلالة المحتوى من حيث أهميته بالنسبة للمجال المعرفي والمعلومات الأساسية لحياة المتعلم.
3- تلبية حاجيات الطفل حيث ارتباط المحتوى بخبرات المتعلم السابقة يساعده على النمو المتكامل وفق قدراته.
4- قابلية المحتوى للتعلم: بمعنى ملائمته لقدرات المتعلم وخصائصه.

5-التوازن بين خبرات المحتوى: بمعنى شموله للمادة التعليمية ونظامها وعمقه.

الطرق والوسائل:

فرغم الصلة الوثيقة بين الطريقة والوسيلة إلا أنه يوجد فرق بينهما فقد تكون هناك طريق واحدة في شرح درسين مختلفين، ولكن الوسيلة تختلف كطريقة المناقشة في شرح درس في التاري ولكن الوسيلة تختلف كاستخدام الصور، الزيارات، والمتاحف ويشترط في الطريقة والوسيلة أن تجم عدة شروط:

- ملائمة الطريقة والوسيلة للهدف المحدد فاختيارها يتم في ضوء الهدف المحدد وللدرس
- ملائمتها لمستوى التلميذ فالمعلم لا يختار الطريقة إلا بعد ملاحظة خبرات تلاميذه اتجاهاتهم نحو المادة
- ملائمتها للمحتوى الذي يقوم المعلم بتدريسه.
- يجب أن يشارك المعلم في وضع الطريقة والوسيلة مع المتعلم.
- التنوع: فيجب أن لا يعتمد المعلم على طريقة أو وسيلة واحدة في تدريس دروسه فالمتعلم في حاجة دائمة لإثارة مشكلات أو مواقف تجعله أكثر استعداد للتعلم. (الدرماش، ص156-155).

التقييم:

وهو ضرورة في البرنامج سواء أثناء التنفيذ أو الانتهاء من التنفيذ ولا توجد أداة واحدة للتقييم فهناك الأسئلة الشفهية، أسئلة المقال. ... إلخ.

لذلك لابد على سعد البرنامج منفذه معرفة هذه الأدوات لمعرفة الأسباب وإصدار قرارات صحيحة بشأن عملية الإصلاح والتطوير، فالتقييم يعتبر كمدخل لتطوير العملية التعليمية كما يمكن التقييم من تحديد فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المسطرة، ومدى إكساب هذا البرنامج القيم والاتجاهات التي تساعد في إعداد الطفل جسديا، عقليا، اجتماعيا، يتضمن التقييم جوانب مختلفة منها:

1- ترابط عناصر المحتوى وتكامله
2- شموليه على الخبرات التربوية والتعليمية.
3- مراعاته للفروق التربوية وتحقيقه لاحتياجات الطلاب
4- مراعاته لحاجات المجتمع وفلسفاته وبيئته ومن خلال ما تقدم يتضح أنه حتى يتم بناء برنامج تعليمي لابد أن يشمل على مجموعة من المكونات التي تعد ضرورية في بناءه وتصميمه. (الدرماش، ص166).

***

سادسا: أنواع البرامج التعليمية

برامج المواد الدراسية:

تدور هذه البرامج حول المادة الدراسية، وتركز الاهتمام عليها فالمادة أو المعرفة التي توصل إليها الإنسان عبر العصور والأجيال تمثل رصيدا ضخما قيما من خبرة البشر وهو رصيد لا يمكن تجاهله أو إغفال أهميته، فالاهتمام بالمادة الدراسية أمر ضروري ولكن الحكم على برامج المواد يتوقف على أسلوبها في تنظيم المعرفة وطريقة تقديمها والأهداف الموجودة منها والنتائج التي تحققها في مجال النمو الشامل للتلاميذ وتوجيه سلوكهم. (الدرماش، ص156).

وهي نوعين نتيجة لعمليات التطوير والتحسين فيها ومنها:

برامج المواد المنفصلة: وهو أول البرامج التي ظهرت وهو ما يعرف بالبرنامج التقليدي الذي كان ينفذ في المدارس التقليدية، " كما أن عملية تخطيطه تناط بلجان متخصصة بالمواد، لأن المادة العلمية هي الأساس في هذا التنظيم ولم يشترك المعلمون في هذه اللجان وتنقصها الدراسات المسحية لحاجات التلاميذ وميولهم ". (سعيد وآخرون، 2001م، ص46).

وهذا البرنامج كان يهتم بالناحية العقلية فقط للتلميذ، ويستخدم في تنفيذه طريقة الإلقاء، وعلى التلاميذ حفظ المواد الدراسية واستظهارها وتسميعها. ويتركب هذا البرنامج من مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة كالتاريخ أو الحساب وكل مادة قائمة بذاتها لا ارتباط لها بغيرها، بل أحيانا تنقسم المادة الواحدة إلى أنواع لا صلة بينها فمثلا اللغة العربية تدرس في شكل مواد منفصلة مثل قواعد اللغة، الإنشاء، الإملاء، دون أن تكون بين هذه الفروع صلة أو ارتباط وهي مادة واحدة. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي، 1974م، ص52).

وكان يوجه الاهتمام للمادة كهدف في ذاتها، ولهذا عجز التلميذ عن أن يستفيد بما يتعلمه في التوافق مع المجتمع الخارجي، وهذا المنهج لم يراع ميول التلاميذ ورغباتهم وخصائصهم، كما أهمل ما يدور في المجتمع، وأهمل إعداد التلميذ للحياة وحل مشاكله ولم ينظر لجميع جوانب شخصيته للتلميذ، بل اكتفى بالناحية العقلية فقط، وحتى هذه الناحية عجز فيها فلم يعط التلميذ فرصة التدريب على التفكير في حل المشاكل، كما أن هذا المنهج وضع للتلميذ المتوسط الذكاء ولم يراع الفروق الفردية، ولكن الآن أدخلت عليه تحسينات متعددة لتلاقي معظم عيوبه السابقة سواء في الخبرات أو النظرة إلى المتعلم كشخصية لها جوانبها، فأدخل النشاط المدرسي لجزء من البرنامج كما يسمح بإيجابية التلاميذ وإن كانت محدودة.

برامج المواد المترابطة:

نتيجة لعيوب برنامج المواد المنفصلة الذي لم يسمح بنمو التلاميذ وفهمهم نادى المربون بضرورة الربط بين المواد ،ويقوم هذا البرنامج على أساس ترابط بين مادتين أو أكثر دون رفع الحواجز الفاصلة بين المواد، إن الفكرة الأساسية وراء هذا التنظيم هي أن يظل كتاب كل مادة دراسية مستقلا، ولكن لابد من قيام الصلات بين المواد الدراسية المختلفة فهناك صلة بين التربية وعلم النفس وبين التاريخ والجغرافيا وعلم النفس. .... إلخ. وقد يكون الرابط عرضيا يقوم به المعلم عرضا حتى يشعر بضرورة وجود علاقة بين المادة التي يدرسها ومواد أخرى، وقد يكون الربط منظما أي يتم حسب خطة توضع

لتسيير بموجبها عملية التدريس وتوضع هذه الخطة بصورة تعاونية بين من شاركوا بوضع البرنامج وبعض المعلمين والخبراء، ويظل كل مدرس يدرس الموضوعات المختارة، والتي يدرسها التلاميذ مع تباين علاقة كل موضوع بالمجالات الأخرى. البرامج التعليميةومستجداتها بين إن هذا البرنامج وحسب أصحابه يؤدي إلى تكامل المعرفة إلى حد يقلل من التجزئة بين العلوم على أساس تشابه في المواد أو على ويزداد اهتمام المربون الآن بعملية الربط بين خيرات أساس محاور. (سعيدوآخرون، ص494).

أ- برنامج المواد المتشابهة:

زيادة لتحسين البرنامج، وإتاحة الفرص أكثر لنمو التلاميذ وفهمهم تربط المواد المتشابهة أو ذات الموضوع الواحد ويمزج بينها بحيث تبدو كل مجموعة مواد كأنها وحدة واحدة.

فتجمع فروع اللغة العربية كالمطالعة والإملاء والتعبير لتصير مادة واحدة، وهذا الربط يسهل إدراك المتعلم لموضوعات الدراسة ويزيد من فهمها، كما تجمع الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية، ودراسة الوسط الاجتماعي لتصبح المواد الاجتماعية، والرسم والأشغال في مادة التربية الفنية.

والميزة هنا هي قلة عدد المواد في برامج الدراسة وتوسيع مجال الربط بين المجموعة المتشابهة لإمكان تقديم خبرات مترابطة ومتكاملة بقدر الإمكان فتعطي فرصة لظهور ميول التلاميذ وإشباعها وأيضا زيادة الفهم والإدراك لموضوع الدراسة الذي يعرض صورة مقبولة من التلميذ، ومتكاملة إلى حد ما، دون أن تفقد المادة الدراسية مكانتها. (منشورات وزارة التعليم الابتدائيوالثانوي، 1974م، ص52-53).

البرنامج المحوري:

هو جزء من البرنامج الدراسي العام وهو يضم الأساسيات التي يجب أن يتعلمها الجميع، وقد يقوم هذا الجزء في شكل وحدات أو مشكلات بشكل مترابط ومندمج يشترك في إعدادها عدد من المعلمين والمتخصصين في العمل التربوي. (اللقاني وآخرون، 1996م، ص44).

وترتبط الدراسة فيه، لا على أساس التشابه في المواد ولكن على أساس أخذ موضوع دراسي معين، يتخذ محورا، تدور حوله بقية موضوعات الدراسة، فيتكون البرنامج من مجموعة من الموضوعات، أو المشاكل أو الآراء أو الأفكار كمحاور تتدرج تحتها المواد الدراسية وتلتف، وربط المواد بهذه الطريقة يهيئ خبرات مناسبة للتلاميذ، ومواجهة الفروق الفردية بينهم، والدراسة بهذا البرنامج، تساعد التلميذ على فهم مظاهر الحياة، كما يتدرب على التفكير، وحل المشكلات ويكرس المدرس من الجهد لجذب انتباه التلاميذ. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1976م، ص52-53).

برنامج النشاط:

بعد تقدم العلوم التربوية تغيرت النظرة إلى التلميذ، كمخلوق له دوافعه، وميوله وخصائصه وقدراته، وأنه يجب أن ينمو في كل جوانب شخصية، ولا تقف عند مجرد تحفيظه للمعلومات، وفرضها عليه، بالصورة التقليدية التي حالت بينه وبين التصرف السليم، وفي مواقف الحياة، وجعلته يميل إلى السلبية والبعد عن المشاركة الاجتماعية الفعالة، وفي شأن مجتمعه، وعدم المبادرة والعجز عن التفكير المنطقي (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1976م، ص55).

كما أن برنامج النشاط هو مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها الطلاب بإشراف وتوجيه المعلم بدءا من مرحلة التخطيط وانتهاءه بمرحلة التقويم من أجل تحقيق أهداف محددة وقد يكون نشاطا في صميم المنهج ومتكاملا معه أو نشاطا تكميليا على هامش المنهج. (اللقاني وآخرون، 1976م، ص45).

ولكل هذا قام فريق من المربين، مناديين ببرامج تراعي التلميذ وتدور حول خصائصه وحاجاته وإشباعها، وتعده للحياة الاجتماعية، معتبرة المادة والمعلومات وسيلة لذلك لا هدفا في حد ذاتها، وتستطيع أن تميز في برامج النشاط بين نوعين بارزين هما:

أ- الوحدات. ب - المشروعات

وهما وإن كان نوعا من تنظيم البرامج إلا أنهما طريقتان من طرق التدريس

برامج النشاط القائم على ميول التلاميذ(المشروعات):

وفيه يندفع التلاميذ في دراستهم عن رغبة فيرسمون خططهم بأنفسهم، ويحصلون على معلومات لا عن طريق الكتب فحسب ولكن أيضا عن طريق الرحلات والزيارات والمناقشات، وما على المدرس إلا التوجيه والإرشاد، والبرنامج كله هنا من صنع التلاميذ، فهم بأنفسهم يختارون ما يدرسونه موضوعا كان أو مشكلة ويرسمون خطة الدراسة ويقسمون ألوان النشاط، التي يرغبون في القيام بها فيما بينهم، لتحقيق هدفهم، ويجمعون المعلومات بأنفسهم، ودور المدرس بوجه ويرشد فقط، والمشروعات هي صورة هذا النوع من البرامج وهي كرد فعل مباشر لبرنامج المواد المنفصلة.

على أن هذا البرنامج (المشروعات) بالغ في الاهتمام بالتلميذ ومراعاة ميوله، وحاجاته وخصائصه دون الاهتمام بحاجات المجتمع (التراث الثقافي من علم وقيم اجتماعية واتجاهات) الذي ينتسب إليه التلميذ. كما أنه من ناحية أخرى لا يلاءم الدول النامية التي ينقصها المدرس الذي يجمع بين المهارات وجوائب المعرفة علاوة على زيادة كثافة القسم بعدد التلاميذ وما تتطلبه الدراسة بهذه الطريقة، من أدوات ومعدات والقيام برحلات أو زيارات علاوة على أن المستوى العلمي والتكنولوجي محدود في الدول النامية مما يحتم ضرورة تزويد الأجيال الصاعدة بالمعلومات والمعارف في حدود إمكانياتها. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1974م، ص55).

برامج النشاط القائم على مواقف الحياة (الوحدات):

وجد بعض المربين أن المشروعات، تبالغ في الاهتمام بالتلميذ وميوله وحاجته، وتهمل التراث الثقافي جانبا ومواقف الحياة التي يعيشها التلميذ، كما أن الدراسة بطريقة المشروعات نتيجة اختيار التلميذ عادة ما تكون فيها فجوات كبيرة، بين مختلف المواد في المعلومات بل وأحيانا في المادة الواحدة.

ونتيجة لهذا اهتدوا إلى طريقة للتدريس وتنظيم البرنامج معا، تراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائصهم ومواقف الحياة الواقعية التي تتجمع حولها المشكلات الاجتماعية والنشاط الفرديالمتصل بهذه المشكلات، ويكتسب التلاميذ الخبرات عن طريق النشاط الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، ومنها جعل الأفراد قادرين على الحياة بنجاح في بيئتهم ومجتمعهم.

ومعنى هذا أن البرنامج يقوم على مراكز للنشاط تدور حول مواقف اجتماعية حقيقية، وهذه المواقف من صميم الحياة التي يعيشها التلاميذ، ومثال هذا " الصحة العامة " أي أن عملية التربية هنا أصبحت عملية وظيفية متصلة بالمجتمع والحياة فيه.

وبذلك لم تعد برامج مواد دراسية منفصلة، وإنما موضوعات متكاملة تصاغ بحيث تنظم المادة الدراسية حول مركز، وتنمو الخبرات في تكامل بينها، فيدرسها التلاميذ بهدف الإلمام بالحقائق المستقاة من المواد الدراسية المناسبة لخصائصهم من ناحية، وسد حاجة المجتمع من ناحية أخرى. ويمكن أن توضح الفرق بين برنامج النشاط القائم على ميول التلاميذ (المشروع) والبرنامج القائم على مواقف الحياة (الوحدات) فيما يلي:

1- في البرنامج الأول موضع الاهتمام فيه هو ميول التلاميذ دون الاهتمام بالقيم الاجتماعية وفي البرنامج الثاني ترسم الخطط من البداية للقيم الاجتماعية ويعتبرها مهمة لتكيف التلميذ مع المجتمع، فيهتم البرنامج الأول بالتلميذ حركته ونشاطه بينما يهتم البرنامج الثاني بتكامل المعرفة على أساس كسب الخبرات عن طريق التفكير المنطقي المنظم الذي يجعل التلميذ ينظر إلى المشكلات من بدايتها ويسير معها خطوة خطوة حتى يصل إلى قاعدة عامة.
2- دور المدرس في البرنامج الأول إرشاده وتوجيه التلميذ الذي يرسم لنفسه خطة الدراسة، حسب ميوله، بينما دور المدرس في البرنامج الثاني وضع الخطة ورسم ألوان النشاط التي يقوم بها التلميذ مقدما والمعلومات التي يراد تحصيلها • (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1974م، ص56)

- تطور الوحدات:

نتج عن تنظيم البرنامج على أساس واقف الحياة وخصائص التلميذ أنواع من التنظيمات منها وحدة الخبرة، وأسط معاني الوحدة، هي الكلية ما يعرف باسم وحدة المادة ومنها ما يعرف والتلف والانسجام وكل المربين يقرون ذلك، ولكن يظهر الخلاف بينهم عن البحث في أساس تلك الوحدة، أهي وحدة (مادة) أو وحدة (خيرة).

وحدة المـــــادة:

وهي تنظيم الخبرات البرنامج ومادته على أساس تقسيمه إلى وحدات متتابعة محدودة العدد، فتشمل كل وحدة عرضا أو أغراضا واضحة من تدريسها ومجموعة من المعلومات أو المهارات أو الخبرات المتكاملة التي تحقق هذه الأعراض.

وتقوم الوحدة الدراسية على أساس الترتيب المنطقي المادة حول محور أو مركز بشكل يساعد على شرحها وتوضيحها، والتنظيم بهذه الصورة يهتم بالقيم الاجتماعية والخبرة المتكاملة مع مراعاة قدرة التلميذ، أي أنها نهتم بالترتيب المنطقي لمادة وتراعي سيكولوجية التلميذ.

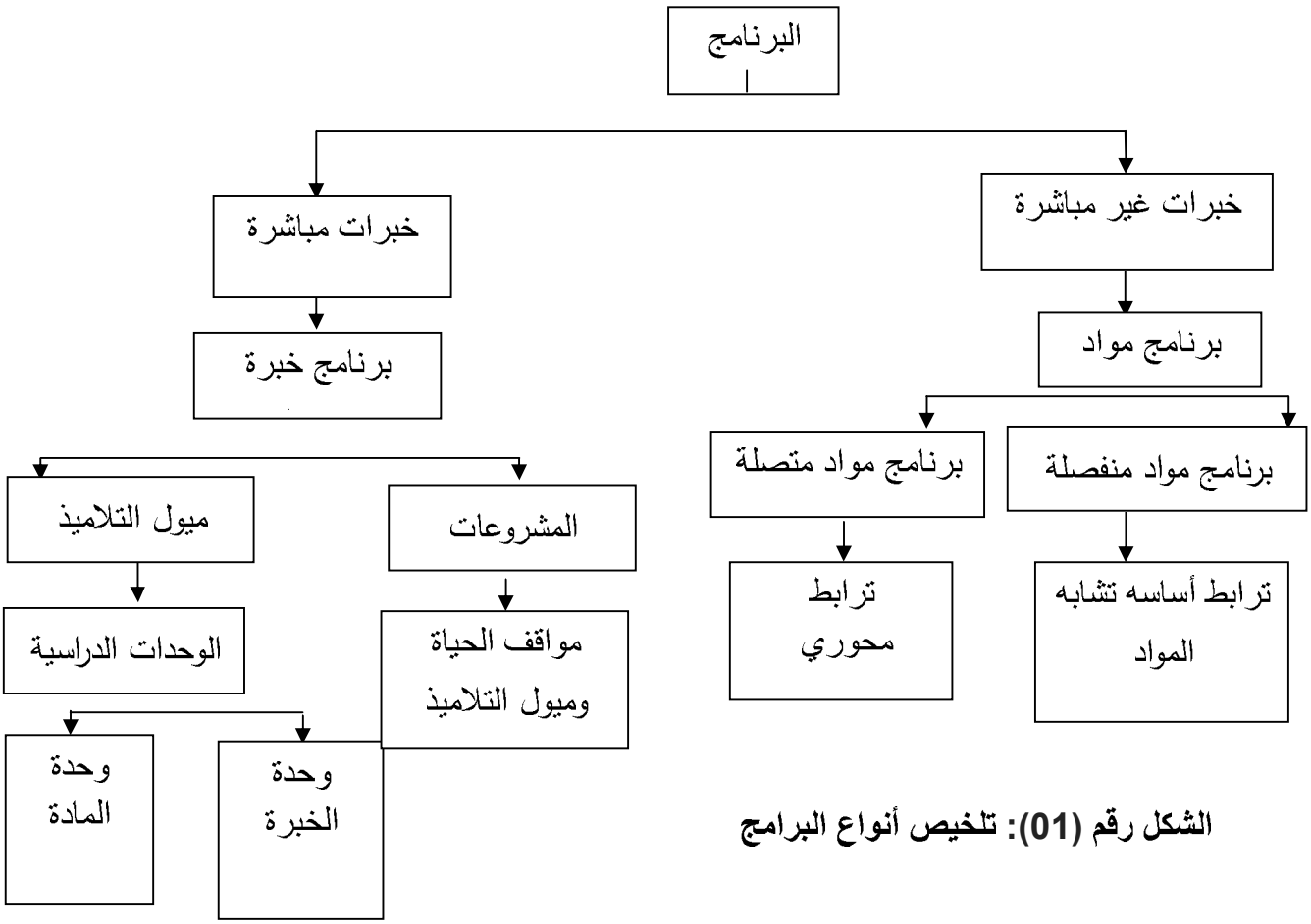
وحدة الخبـرة

وهي تتجه إلى المتعلم وميوله أكثر من الاتجاه إلى المجتمع وتراثه فهي عبارة عن مشروع تعليمي محدد ومنظم، فهي سلسلة من الخبرات التربوية منظمة حول هدف يرمي إليه المتعلم، وفي أثناء تحقيق المتعلم لهدفه يستغل المادة الدراسية في ذلك.

والتعلم القائم على " وحدة الخبرة " ينتهي بالفهم. وتكوين الاتجاهات العقلية والمهارات التي تساعده على التكيف الاجتماعي. ولذلك نختار المواد الدراسية وتنظم على أساس حاجات المتعلم لإشاعها وعلى أساس أهدافه لتحقيقها ومشكلاته لحلها والمعلم هنا يختار موضوع الوحدة الذي يثيره اهتمام

تلاميذه ويكون له قيمة من وجهة نظر الحياة الاجتماعية، وبعد اختيار موضوع الوحدة من جانب التلاميذ لشعورهم بأهمية دراستها وتشوفهم إليها، لن يجد المدرس صعوبة في جذب اهتمامهم للدراسة، لأنها تعبر عن حاجتهم وتحل مشكلاتهم.

وعليه أن يرسم خطة دراسة الوحدة مع تلاميذه، وتحديد الوسائل اللازمة لذلك، وهذا التخطيط الذي يقوم به المدرس مراعيا فيه نضج تلاميذه ليس نهائيا، فقد يعدل التلاميذ الخطة التي صممها المعلم بعد مناقشتهم بها جميعا، المدرس والتلاميذ وتبادل الآراء فيما يخصها. وهنا يكون موضوع الدراسة (وحدة الخبرة) يوافق ميول التلاميذ ويرضي حاجتهم ويحل مشكلتهم، وفي دراسته يقومون بأوجه نشاط متعددة، ويشاركون فعليا في رسم خطة دراسة الوحدة التي تتطور وتنمو خلال معالجتهم لها، وبذلك تتلاقى عيوب برامج المواد المنفصلة ويمكن تلخيص أنواع البرامج في الشكل التالي:



الشكل رقم (01): تلخيص أنواع البرامج

مما سبق يتضح أن هناك أنواع مختلفة من البرامج التعليمية، حيث يمكن اختلافها في درجة اهتمامها بالمادة الدراسية أو بالتلميذ في حد ذاته، فمنها من تركز اهتماما على المادة الدراسية وطبيعتها، وكيفية تقديمها، ومنها من تركز على التلميذ أخذة في اعتبارها أن له ميول وقدرات وخصائص ثمانية معنية. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1974م ،ص56).

***

سابعا: طرق بناء البرامج التعليمية

لابد عند بناء البرامج واختيار الخبرات، من تحديد الأهداف المطلوبة، ومعرفة دارس هذا البرنامج، أي الطفل في مختلف مراحل نموه، واختيار الخبرات التي تتناسب مع هذه المراحل مع مراعاة الحاجات الاجتماعية ونظرا لتضخم التراث الثقافي وتغيره السريع، فقد أصبحت الضرورة تدعو أن ننتقى للطفل ما يناسبه من خبرات ثابتة نسبيا، والتي تتطور تدريجيا وببطه مع مراعاة المنهج لملائمته للبيئة المحلية والعامة بقدر الإمكان. (منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1974م، ص50).

كما يجب عند بناء البرامج، القيام بخطوات وإجراءات عملية انطلاقا من التوجهات الحديثة التي تقترح أنماط مختلفة من طرائق بناء البرامج تتسم بعدم اقتصارها على المادة الدراسية وحدها، كما هو الحال في المقاربات التقليدية لبناء البرامج الذي ينظر فيها للبرنامج على أنه مجموعة من المواد المنفصلة تقدم للطلبة دون مراعاة ميولهم ورغباتهم وخصائصهم والوسط الذي سيندمجون فيه بعد نهاية تكوينهم.

فإذا كان المنظور التقليدي الضيق للبرنامج قد أهمل إعداد الطلبة لحل مشاكلهم، والتكييف مع محيطهم نتيجة إغفاله لما يدور في المجتمع من تحولات، فإن التوجه الجديد قد اعتمد على النظرة الشمولية للبرنامج تؤخذ بعين الاعتبار، والمكونات العملية التعليمية من أهداف وطرق ووسائل التقويم، ووظائفها وعلاقاتها بالمحيط. (بو عبد الله، 1996م، ص26-27).

ولكي نسلط الأضواء أكثر على هذا الاتجاه، ينبغي أن نكشف عن بعض نماذج من الأبحاث التي حاولت تفسير هذا المنظور الجديد للبرنامج ونذكر من بينها ما يلي:

نموذج: 1934" TYLER * : تايلور.

يتضمن أربعة أسئلة ينبغي طرحها عند ما نريد صياغة برنامج التدريس:

- ما هي أهداف التربية التي تتبعها المؤسسة التعليمية
- ما هي التجارب التربوية التي يمكن بواسطتها تحقيق هذه الأهداف ؟.
- كيف تنظم هذه التجارب التربوية ؟.
- كيف نحدد ما إذا كانت الأهداف قد تحققت (التقويم). (بو عبد الله، 1996م، ص27).

نموذج: 1962 هال تابلا: HILA TABLA

ويشتمل سبعة مراحل وهي:

- التعرف على الحاجات التربوية (لدى المتعلم والمعلم)
- تحديد الأهداف.
- اختيار المحتويات المهمة.
- تنظيم المحتويات.
- اختيار تجارب التعلم (الطرق والأنشطة).
- تنظيم هذه التجارب.

- تحديد طرق تقويم التعليم.

نموذج: GAGNE ET BRIGGS1974 ، قاقنوبريجس.

ويتضمن اثنتي عشرة مرحلة وهي:

- تحليل وتمييز الحاجات.
- تحديد الأهداف.
- تسيير وسائل شلبية الحاجات.
- إعداد مكونات النسق التعليمي.
- تحليل المواد الضرورية الموجود وتحديد الصعوبات.
- تدخل من أجل إزالة هذه الصعوبات.
- انتقاء وإعداد أدوات التعليم.
- تحديد طرق التقويم.
- محاولة التطبيق والتقييم التكويني وتكوين مدرسين
- تصحيح ومراجعة وتقييم جديد.
- تقسيم إجمالي.
- بداية العمل بالنسق الإجرائي (تطبيق المقرر).(بو عبد الله، 1996م، ص27).

نموذج: D'IHAINAULT1982 : دانيلو

يتضمن هذا النموذج ثلاث مستويات وكل مستوى يشتمل بدوره جملة من العناصر:

المستوى الأول: البحث عن الغايات والأهداف:

ويتضمن هذا المستوى خمس مراحل وهي:

- تحديد وتحليل السياسة التربوية بصفة عامة
- تحديد الأهداف: تحديد المهام والأدوار المنتظرة من المتعلم والوضعيات التي سينجز فيها هذه المهام، المواقف المراد اكتسابها.
- دراسة الفئات المستهدفة: دراسة خصوصيات المتعلمين (السيكولوجية، البيداغوجية، والثقافة والاجتماعية واللغوية والفيزلوجية).
- تحليل المحتويات.
- صياغة الأهداف الإجرائية، تحديد الأهداف في صيغة أفعال وأنشطة عقلية ملموسة.

- المستوى الثاني: البحث عن الطرق والوسائل:

يتضمن هذا المستوى ست مراحل وهي:

- إحصاء المواد والمعيقات:
- التعرف على الحدود المادية والإدارية والاجتماعية والمواد المتوفرة.

- استراتيجية الطرق والوسائل: تتطلب هذه المرحلة البحث عن الطرق والوسائل التي تمكن من تحقيق النتائج الموجودة.
- دراسة شروط الإنتاج: عندما تحدد الطرق والوسائل على ذلك غير كاف، إذ ينبغي موجودة من قبل. إدماجها داخل نظام أو نسق والبحث عن كيفيات تكيفها مع الوسائل. (بو عبد الله، 1996م، ص29).
- تحديد وضعيات التعلم، تحدد في هذه المرحلة الوضعيات التي سينجز فيها المتعلمون أنشطتهم، انطلاقا من الأهداف المحددة إجرائيا.
- تخصيص الوسائل حين تحدد الوضعيات التي يكون عليها التلاميذ، تخصص بدقة الوسائل التي تتيح هذه الوضعيات، أي تحدد كيفية بلوغ الأهداف الإجرائية.
- تحقيق الوسائل: يتم هذا التحقيق بجمع الأدوات وتجريبها ثم تحقيقها.

- المستوى الثالث تحديد التقييم: ويتضمن هذا المستوى ثلاث مراحل وهي:

1- إعداد تصميم التقييم: ينبغي أن تعد بوضوح مخططا للتقييم يشمل الهدف ومعاييره وطرقه والجوانب التي سينصب عليها.

2- اختيار وإعداد الأدوات، ينبغي للمنهاج أن يشير إلى نوع أدوات وتجربها، لكي اختير صحتها وصدقها على عينة من الفئات المستهدفة.

3-تحديد طرق وأدوات التقييم ينبغي أيضا أن تعد الأدوات وتجربها، لكي تختبر صحتها وصقلها على عينة من الفئات المستهدفة من خلال ما سبق نلاحظ ل هناك طرق يتم من خلالها إعداد وتصميم البرنامج التعليمي، وقد أمرنا كذلك إلى النماذج التي تعتمد في صياغة برنامج تدريسي . (بوعبدالله، 1996م، ص28-29).

***

ثامنا: إجراءات متابعة البرامج ونماذج وتقييمها

يحتل موضوع التعليم أهمية قصوى في التربية وهذا ما يمكن الاهتمام المتزايد ببرامج التعليم لدى الأفراد، لذا كانت عملية التخطيط لهده البرامج وكيفية بناءها من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فإن عملية تقييم هذه البرامج وطرق تطبيقها لا تقل أهمية عن باقي العمليات الأخرى إذ تعتبر الوسيلة الناجحة للتحقق من مدى التوصل إلى الأهداف المسطرة وتعتمد عملية التقييم على جانبين:

- الجانب الأول:

يتعلق بمعرفة ما إذا كانت البرامج التعليمية واستراتيجيات التعلم مناسبة لمجالات المعرفة التي يختارها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه التربوية.

- الجانب الثاني:

فيركز على ما إذا كانت البرامج تناسب مختلف فئات المتعلمين.

- فالجانب الأول يهتم بنوعية البرامج التي تقدمها المؤسسات التربوية لما تحتويه من إمكانيات وأنواع التكوين ومدى مساهمة الوحدات التعليمية في تجسيد الأهداف العامة.
- أما الجانب الثاني فيكون موضوع التقييم فيه نوعية المتعلمين الذين يلتحقون ببرنامج معين ومعرفة مدى انتمائهم إلى هذا البرنامج ما إذا كان مناسبا لهم ومدى استيعابهم لفلسفة انسجام بيئته. لقد طور الباحثون المهتمون بمستوى التقييم نماذج مختلفة للتقييم كنموذج التقييم من خلال الأهداف، النموذج المرتكز على مفاهيم التقييم التحصيلي والتكويني، ونوع آخر من التقييم يسمى بالتقييم المفصل عن أهداف البرنامج وكذلك النموذج الذي يرتكز على الوصف والحكم إلى جانب النماذج التي ترتكز على اتخاذ القرار والتي وضعها كل من PophamStufflebeam et سنة 1975 وفيما يلي نعرض بع النماذج التقييمية للبرامج.(مارتن ترجمة ديليو، 2001م، ص16).

نموذج تايلور Tyler "

طور رالف تايلور منذ مدة طويلة نموذجا يقوم على التقويم بواسطة الأهداف وكانت لهذا النموذج أهمية خاصة في ميدان التربية، أن العملية المتبعة داخل هذا النموذج خطة بسيطة نسبيا.

- تحديد أهداف البرنامج
- الترتيب الدقيق لهذه الأهداف تنازليا لوضوحها ودقتها.(مارتن ترجمة ديليو، 2001م، ص16).
- اختيار أو بناء الأدوات المناسبة لقياس الظروف والشروط التي قد تتحقق فيها أهداف البرنامج.
- جمع المعلومات الضرورية، باستعمال أدوات قياس هذه الظروف والشروط، حول تحقيق هذه الأهداف أو عدم تحققها.
- التحليل المقارن بين الشيء المنجز، الذي سيستنتج من المعلومات المجمعةوالشيء المرغوب في إنجازه (الأهداف المسطرة مسبقا)

نموذج رستيك R.Stake

بالرغم من أن ستيك معروف أكثر في مجال التقويم بالتركيز على ضرورة التكيف مع الاحتياجات عند إنجاز التقويمات، أي بمنهجية تتكيف وتتجاوب مع احتياجات الذين يطلبون التقويم، فإنه طور هو أيضا نموذجا عاما يختلف عن نموذج تايلور.

ضمن ستيك نموذجه كل من العمليات الوصفية وعمليات إصدار الأحكام والقيم، ملحا على أنه بالرغم من أن التقويم لن يكتمل إلا بعد إصدار الأحكام القيمية المناسبة، فإن الجزء أو القسم الوصفي نفسه يعتبر تقويما أو على الأقل خطوة سابقة ضرورية للتقويم المناسب لأي برنامج أو الحكم عليه.

والواقع أن نموذج ستيك يطرح ثلاث عمليات أو مستويات مختلفة ومتوالية، هي بمثابة الدعامة العامة للتقويم.

أ- فحص القاعدة المنطقية أو المفهومة للبرنامج.
ب- الوصف المفصل للبرنامج مع تقديمه للمعلومات حول ثلاث مجالات أو أصناف مختلفة من البرامج.
ت- جمع سوابق البرنامج.
ث- النشاطات المتضمنة في البرنامج.
ج- نتائج البرنامج أو عواقبه.
ح- تقويم البرنامج تبعا لمقارنة معطياته الوصفية مع المعطيات الوصفية لبرامج بديلة ومع معايير نوعية.

ويتمثل الجزء الوصفي في مرحلة الجمع المنظم للمعلومات المتعلقة بالبرنامج، ومع ضرورة التفريق هنا بين النوايا والملاحظات بالإضافة إلى المستويات الثلاث.

إن البعد الذاتي يتعلق بالخطة الأولية أي بالتطلعات، وكذلك بأحاسيس المشاركين في البرنامج في المستويات الثلاث.(مارتن ترجمة ديليو، 2001م، ص ص18-17).

إن فحص وتحليل القاعدة المنطقية المفهومية للبرنامج سيشير أيضا إلى التناقض مع ما هو متوقع أو مخطط من وجهة النظر المفهومية بفحص التطابق أو عدمه.

كما أن ستبك ينصح بإجراء تحليل مزدوج في هذا المستوى الوصفي

أ- تحليل الإختلاف أو عدم التطابق بين المراد أو المرغوب والملاحظ المستويات الثلاث.
ب- تحليل العلاقات المحتملة بين النتائج والنشاطات الخاصة أو السوابق للوصل إلى ارتباطات من نوع سبب/ نتيجة.

في المرحلة الأخيرة من التقييم أي إصدار أحكام وقيم نقوم بمقارنة مزدوجة:

أ- نقارن من جهة المعطيات للبرنامج مع معطيات برنامج بديل أي برنامج يقدم فعلا بديلا نقديا
ب- ومن جهة أخرى تقارن هذه المعطيات مع معايير نوعية تبنى على مقاييس واضحة من طرف أهم الجماعات المرجعية في كل مرة، وتبعا للنوع البرنامج، فإن هذه الأخيرة يمكن أن تكون مشكلة من الخبراء، المهنيين، السياسيين، والمقررين. .. الخ.

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن عملية التقويم، حسب هذا النموذج تتم للخطوات التالية:

- جمع وتحليل المعطيات التي تصف البرنامج وقاعدته المنطقية / المفهومية.

- ب - تشخيص المعايير النوعية للجماعات المرجعية المهمة.
- جمع معطيات وصفية حول برامج نقدية بديلة تم استنتاج معايير نسبية.
- إصدار حكم على البرنامج تبعا لتطابقه مع المعايير المطلقة والنسبية. •

نموذج ا.شومان، E. Schum

يوحد شومان بين التقويم والبحث التطبيقي حول فعالية التدخل الإجتماعي، متبعا بذلك نموذجا علميا محضا مبالغا فيه.

لكنه لا يراعي فقط تحليل مدى تحقق الأهداف بل يضيف أيضا كأهداف التقويم.

أ- تحليل دوافع وأسباب البرنامج والخدمات وفشلها مع جعل النجاح مرتبطا بإنجاز الأهداف المقترحة.

ب- إبراز القاعدة الفلسفية للتدخل الذي ينجح. .(مارتن ترجمة ديليو، 2001، ص20).

ت- إعداد وتحديد الوسائل الضرورية للإنجاز الأهداف.

بالرغم من أن دراسة الآثار لما الأولية في أن تقويم حسب شومان، فإن التحليل الصحيح له يستلزم جمع المعلومات حول:

- عمليات البرنامج.
- مجتمع الدراسة أو موضوع البرنامج، خصائصه وحجمه
- المؤثرات الطرفية التطور التدخل.
- و الاثارة المميزة لها
- بنفس الطريقة بري شومان بأن هناك أنواع محتملة من التقويم.
- التقويم الأخير النتائج أي التقويم بالأهداف.
- التقويم السباق الذي يركز على تحديد الحاجات والأهداف ومباشرة التدخل الاجتماعي.
- و التقويم أثناء العملية لمعرفة أكثر النشاطات أو العمليات إفادة وفي الأخير تجدره الإشارة إلى خمسة مقاييس يخصها نموذج شومان كانت سببا في وجود خسة أنواع التقييمات.
- مقياس أو تقويم الجهد الذي يستلز التدخل الاجتماعي.
- تقويم النتيجة.
- تقويم الكفاية.
- تقويم الفعالية.
- و تقويم العملية أي تحليل كيف نصل الى النتائج.

*** نموذج ستوفليمStufflebeam**

إن النموذج الذي طوره ستوفلبيم يحاول قبل كل شيء التوجه نحو عملية اتخاذ القرارات موفرا معلومات مفيدة لها، ستلوفلبيم نوع المعلومات التي يقدمها نموذجه فيمايلي:

1. ما هي الاحتياجات الموجودة وإلى أي حد تعكس الأهداف المقترحة للاحتياجاتالمدركة ؟
2. وصف برنامج التدخلوالاقتراحات البديلة المدروسة مع التحليل المفهومي لتطابق الاقتراح المختار مع الأهداف.
3. درجة تحقق خطة التدخل المقترحة ووصف تعديلاتها.
4. النتائج والآثار الملاحظة للتدخل ودرجة تلبية الحاجيات.

وللحصول على هذه المعلومات، يقترح ستوفلبيم ما يسميه بلموذج إ.م. ع.م C.I.P.P الذي هو عبارة عن أربع أنواع مختلفة من التقويم:.(مارتن ترجمة ديليو، 2001، ص22-23).

- تقويم الإطار – ! - C contect
- تقويم المدخلات| -Iputsام
- تقويم العملية– P - Process
- تقويم المنتوج – P - Product

يركز النوع الأول من التقويم على تحليل مجتمع الدراسة موضوع التدخل، تقويم احتياجاته، تشخيص برامج التدخل البديلة، وتحليل انسجام الأهداف المقترحة.

-أما النوع الثاني من التقويم فيركز على تحليل البرامج وتخطيط التدخل.
إن تقويم العملية يتم عند تحليل إنجاز التدخل، الأنشطة المطورة، وتطبيق البرنامج وفي الأخير، فإن تقويم المنتوج يستهدف تحليل النتائج بربطه مع الأهداف والمعلومات المتحصل عليها في أنواع التقويم الأخرى.

إن نموذج ستوفلبيم يمكن تصنيفه كما هو ملاحظ، ضمن النماذج التي توسع من المنهجية التقلية التقويم المرتكزة على الأهداف، دون أن تطرح بديلا جذريا مختلفا بل بديلا تكامليا.

وفي الواقع، فإن ما يطرحه شومان وستوفلبيم هو توسعة لأهداف التقويم بحيث تصبح أكثر انتظاما وشمولية يجب أن لا نكتفي بمعرفة ما إذا تحققت الأهداف بل معرفة أيضا:

- ماهي الاحتياجات ؟
- إذا كانت هذه الأخيرة مأخوذة بعين الاعتبار في البرامج :
- كيف تطبق البرامج ؟.
- كيف تعمل هذه البرامج ؟... إلخ

حقيقة فإن النماذج الجديدة وخاصة نموذج ستوفلبيم تميل نحو تقويم شمولي ومنظم.

نموذج سكريفنSeriven

لقد غير سكريفن جدريا المنظور التقويمي النماذج السابقة عندما ركز اهتمامه على الآثار الحقيقية والكلية الناتجة عن التدخل الاجتماعي متبينا كمقياس للتقويم احتياجات المستخدمين.

اعتمد سكريفن في تطوير نموذجه على سلسلة نقاط أو مقاييس يجدر إبراز أهمها فيما يلي:

1. السوابق، الإطار، المصادر ووظيفة البرنامج المراد تقويمها.
2. نظام توزيع البرنامج أو التدخل.
3. وصف المجتمع هدف الدراسة.
4. احتياجات وقيم المعنيين بالتدخل. (مارتن ترجمة ديليو، 2001م، ص20-21).
5. وجود أو عدم وجود معايير أو مقاييس سابقة للتقويم.
6. عملية التدخل الاجتماعي.
7. نتائج هذا التدخل.

8. تكاليف التدخل.
9. المقارنة مع برامج بديلة.

و بالرغم من الأخذ بعين الاعتبار كل هذه المقاييس والمظاهر في التقويمات، يجدر الإشارة إلى أن المهمة بالنسبة للنموذج سكريفن هو تحديد الآثار أو النتائج الحقيقية للبرنامج وتقوميه تبعا لاحتياجات وقيم المستخدمين أنفسهم، وهذا يعني أن سكريفن يصف منظور المستخدم وهو منظور عادة ما تتبناه الحيات المخططة. .(مارتن ترجمة ديليو، 2001م، ص22-21).

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن البرامج التعليمية حتى تكون ذات فاعلية عالية يجب أن يتم متابعتها ومراقبتها وأن تخضع لعملية التقييم حول مختلف إجراءات تطبيقها.

***

مراجع الفصل الرابع

الكتب:

- أبو سل محمد عبد الكريم، 2002م، مناهج العلوم واساليب تدريسها في (في مرحلة الابتدائية)، دار الفرقان للنشر، عمان.
- أبو طالب محمد سعيد وآخرون، 2001م، علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- احمد حسن الليقانيو آخرون، 1996م، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- جابر عبدالحميد، 1998م، التدريس والتعليم الأسس والنظرية الاستراتيجيات الفاعلة، دار الفكر العربي.
- جيرولدكمب، ترجمة احمد خيري كاظم، تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة العربية، القاهرة.
- حسن حافظ وآخرون، 1958م، علم النفس والتعلم، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- حسين فرج عبد اللطيف، 2008م، تخطيط لمناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- الدرماش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح.
- سعد خليفة المقرم، (2001م)، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعدون نجم الدين الحلبوسي، 2003 م، دراسات في فلسفة التربية والمناهج مكونات بناؤها وتقويمها وتطويرها.
- علياوحيدة، 1995م، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ط 2، مطبعة عمار قرني.
- محمد محمود الحيلة، (1999م)، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار المسيرة، عمان.

المعاجم:

- المنجد في اللغة العربية، 1986م، دار المشرق، بيروت.

المذكرات والرسائل الجامعية:

- بو عبد الله، 1996م، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الالكتروتقني، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، غير منشورة جامعة منتوري، قسنطينة.
- دروس في التربية والتعليم، منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1973-1974م.
- قندوزي ليليا، 2005 2004م، بعض العوامل المنفرة وصعوبات تعلم مادة التربية العلمية .

المجلات والمنشورات:

- ف الفير مارتن، ترجمة فيصل دليو، 2001 م، منهجية تقويم البرامج، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة.
- وزارة التربية لوطنية، 1976/04/16 م، النشرة الرسمية الخاصة بوزارة التربية الوطنية.

***

الفصل الخامس: جائحة كورونا

أولا: الأوبئة عبر التاريخ

ثانيا: أعراض فيروس كورونا

ثالثا: أسباب فيروس كورونا

رابعا: الحجر الصحي

خامسا: العزل الذاتي

سادسا: التباعد الجسدي

سابعا: اثر جائحة كورونا على التعليم

ثامنا: اثر الكثافة على أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا

تاسعا: تداعيات جائحة كورونا على حياة المجتمع الجزائري

عاشرا: بروتوكول جائحة كورونا وانعكاساته على التلاميذ والأساتذة

حادي عشر: طرق الوقاية من فيروس كورونا

مراجع الفصل الخامس

أولا: الأوبئة عبر التاريخ

لقد ظهرت الأوبئة منذ بدء البشرية وعرفت انتشارا وعدة تغيرات عبر الأزمنة فكان لها تأثير على الحياة البشرية في جميع المجالات، ومنذ القدم تتنوع أسباب الأوبئة والجوائح ففي الماضي لم يكن هناك وباء اشد وفتك من الطاعون ومع مرور الزمن ظهرت عدة أنواع للأوبئة أكثر خطرا كأنفلونزا الطيور والخنازير التي انتشرت عبر دول العالم، ولقد حاول المؤرخون إيجاد حلول بإبراز اثأر هذه الجوائح، وبعد مرور الزمن أصبحت هناك العديد من الكتابات تهتم بالجوائح وطرق الوقاية منها.(عبد البنات وآخرون، 2020 ص 38).

في السادس والعشرون من شهر فبراير عام ألفين وثلاثة طلب المستشفى الفرنسي **بهانوي** في لفيتنام، وهو مستشفى خاص يحوي على اقل من 60 سريرا مشورة مكتب منظمة الصحة العالمية في هانوي، دخل احد المسافرين على درجة رجال الأعمال وكان قادما من **هونج كونج** المستشفى لمعاناته من أعراض تنفسية تشبه أعراض الأنفلونزا التي كانت قد بدأت قبل ذلك بثلاثة أيام وأجاب الدكتور **كارلو اوربانى** المسؤول الطبي بمنظمة الصحة العالمية وعالم الأوبئة المتخصص في الأمراض المعدية والعضو السابق بمنظمة أطباء بلا حدود على المكالمة الهاتفية وفي خلال أيام، مرض ثلاثة أشخاص آخرون وكانوا ا يعانون الأعراض نفسها، مما جعل **اوربانى** يدرك مدى شراسة المرض وقدرته العالية على نقل عدواه، ولقد بدا أشبه بالأنفلونزا، غير انه لم يكن كذلك، وفي أوائل شهر مارس توفي المريض الأول وبدأت حالات مشابهة تظهر في هونج كونج وفيما عداها من المناطق، وأصر دكتور **اوربانى** في شجاعة على العمل وسط بيئة كان يعلم أنها شديدة الخطورة، وبعد إطلاق تحذير عالمي عبر شبكة المراقبة التابعة لمنظمة الصحة العالمية، سقط **اوربانى** مريضا أثناء رحلة سفرالى**بانكوك** وتوفي يوم 29 مارس، وفي تلك الفترة كانت أعداد من الحالات الجديدة قد بدأت تظهر تباعا، وكان بعضها مسببا للوفاة، ولم تعد مقتصرة على العالمين بالمستشفى الفرنسي، وإنما عمت أنحاء هونج كونج وتايوان وسنغافورة والصين وكندا. حيث وقعت على عاتق إدارة الصحة العامة مهمتان مرتبطتان هما بناء شبكة عالمية للطوارئ لاحتواء المرض، وفي الوقت نفسه بحث السبل التي تنتشر العدوى بواسطتها بهدف التحديد الدقيق لمنشئها واكتشاف الكيفية التي انتشر بها العامل المسبب للمرض الذي كان في اغلب الظن ميكروبا، واستغرق الأمر أربعة أشهر حتى تم تحديد العامل المسبب للمرض الجديد، الذي كان واحدا من فيروسات عائلة كورونا الفيروسية الذي انتقل ليصيب الإنسان آتيا من الحيوانات البرية الصغيرة التي يجري تداولها وتناولها كطعام في مقاطعة جوانجدونج الصينية بحلول يوليو عام 2003 تم وقف الانتشار العالمي للفيروس، الذي كان يحدث في الأساس عبر المسافرين بالطائرات المصابين بالعدوى، وتفشي المرض الجديد الذي أطلق عليه اسم"سارس" وهو اختصار لعبارة بالإنجليزية تعني المتلازمة التنفسية الحادة الشديدة عند رقم يقترب من 8000 حالة مرضية و800 حالة وفاة. وكان من الممكن أن تكون خسارة أكثر فداحة بمراحل لولا حدوث تعاون دولي جدير بالإعجاب للسيطرة على انتشار الفيروس عن طريق عزل الحالات والسيطرة على أسواق الحيوانات البرية، كان علم الأوبئة يمثل عصب تلك الجهود إذ جمع بين الأبحاث التي أجريت حول المجتمعات السكانية التي أصابها المرض وبين الدراسات العلمية التي قدمت المعرفة اللازمة للتدخلات المتعلقة بمكافحة المرض، وإيجازا يمكن القول أن علم الأوبئة هو علم يدرس الصحة والمرض داخل المجتمعات السكانية. (رودولف، 2015 م، ص 14).

***

ثانيا: أعراض فيروس كورونا

قد تظهر علامات وأعراض كوفيد 19 بعد يومين إلى 14 يوما بعد التعرض له، وتسمى الفترة التالية للتعرض والسابقة لظهور الأعراض فترة" الحضانة"، ويمكن أن تتضمن العلامات والأعراض الشائعة ما يلي: الحمى والسعال والتعب وقد تشمل أعراض كوفيد 19 المبكرة فقدان حاستي الذوق والشم، يمكن أن تشمل الأعراض الأخرى، ضيق التنفس وألام العضلات، وسيلان الأنف، والقشعريرة، والصداع، والتهاب الحلق، وألام الصدر، وقد تم الإبلاغ عن أعراض أخرى أقل شيوعا مثل الطفح الجلدي، والغثيان والإسهال ويصاب الأطفال عادة بأعراض متشابهة للبالغين، وتكون حدة مرضهم عموما خفيفة، ويمكن أن تتراوح أعراض كوفيد 19 بين خفيفة جدا إلى حادة، وقد يصاب بعض الأشخاص بأعراض قليلة فقط وقد لا تكون لدى بعض الناس أية أعراض على الإطلاق، وقد يعاني الأشخاص من تأزم الأعراض، مثل تفاقم ضيق التنفس، وتفاقم الالتهاب الرئوي بعد حوالي أسبوع من بدء الأعراض الأشخاص الأكبر سنا عرضة بشكل اكبر بخطر الإصابة بأعراض كوفيد 19.

ويزداد ذلك الخطر كلما تقدم الشخص في العمر، قد يكون المصابون بحالات طبية مزمنة أكثر عرضة للإصابة بأعراض خطيرة، ومن أمثلة الحالات الصحية الخطيرة التي ترفع احتمال الإصابة بأعراض كوفيد 19 ما يلي:

ـ أمراض القلب الخطيرة، مثل فشل القلب أو مرض الشريان التاجي أو اعتلال عضلة القلب.

ـ السرطان، وداء الانسداد الرئوي والسكري من النوع الثاني، السمنة والتدخين، ومرض الكلى المزمن، وضعف جهاز المناعة بسبب عمليات زرع الأعضاء، والربو، ومرض الكبد، وأمراض الرئة المزمنة، والحالات الطبية المتعلقة بالدماغ، والجهاز العصبي، ضعف جهاز المناعة بسبب زراعة نخاع العظام، او فيروس نقص المناعة البشري أو بعض الأدوية، والسكري من النوع الأول، وارتفاع ضغط الدم.

***

ثالثا: أسباب فيروس كورونا

غزت جائحة كورونا العالم فتم الإعلان عنه لأول مرة في مدينة **ووهان** الصينية خلال ديسمبر 2019م، لينتشر هذا المرض ويتطور إلى جائحة عالمية (مولاي، ص 332).

وبذلك أصبح عام 2019م رمزا لجائحة كورونا وعنوانها الذي يتميز به، فقد امتلأت المستشفيات في كل دول العالم بالحالات المشتبه بها وبالحالات المتوفاة والحالات المحتجزة بالعناية المركزة، خاصة أن فيروس كورونا مرض معدي وخطير يقعد الشخص طريح الفراش كما يعجز الشخص عن القيام بحوائجه وقد يؤدي إلى موته، (حمادي، 2020 م، ص 52).

تؤدي عدوى فيروس المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة كورونا 2 أو سارزوكوف 2، إلى الإصابة بمرض فيروس كورونا 2019، أو كوفيد 19 يبدو أن الفيروس المسبب لكوفيد 19 ينتشر بسهولة بين الناس، وسيستمر العلماءباكتشاف المزيد عن كيفية انتشاره مع مرور الوقت، أظهرت البيانات انه ينتشر من خلال المخالفة الشخصية اللصفية، وينتشر الفيروس عن طريق الرذاذ التنفسي المنطلق عندما يسعل المصاب بالفيروس أو يعطس أو يتحدث يمكن استنشاق هذا الرذاذ أو دخوله في فم شخص قريب أو انفه أو عينه، يمكن أحيانا أن ينتشر فيروس كوفيد 19 عند التعرض للقطرات الصغيرة أو الضبائب التي تبقى عالقة في الهواء لعدة دقائق أو ساعات ويسمى ذلك: الانتقال بالهواء، من غير المعروف حتى الآن مدى شيوع انتشار الفيروس بهذه الطريقة، ويمكن أن ينتقل إذا لمس الشخص سطحا أو شيئا عليه الفيروس ثم لمس فمه ا انفه أو عينه، مع أن هذه ليست الطريقة الرئيسية لانتقاله (منظمة الصحة العالمية، 2020).

***

رابعا: الحجر الصحي

الحجر الصحي الذاتي هو مصطلح شائع ظهر خلال جائحة فيروس كورونا 2020- 2021 م، انتشر في معظم البلدان في عام 2020 م ـ شجع المواطنين على البقاء في المنزل للحد من انتشار المرض، وأيضا هو مجموع إجراءات للحد من جائحة فيروس كورونا، ومن خلال هذه الإجراءات يتم الحد من اختلاط الناس وتقييد أنشطتهم وحركتهم إلا للضرورات اليومية والهدف منع انتشار المرض في الوقت الذي لا تكاد تظهر أية أمراض على الشخص، ومن خلال الحجر الصحي يمكن للشخص القيام بمعظم الأشياء التي يمكنه القيام بها في منزله ضمن قيود المكان الذي يتواجد فيه، وفي العادة يطلب منه اخذ درجة الحرارة وتقديم تقرير يومي إلى السلطات الصحية حول ما يشعر به، كما يتم إعطاء تعليمات للشخص حول ما يمكن أن يفعله مع أفراد الأسرة.(منظمة الصحة العالمية، 2005 م، ص 1).

وعليه يمكن إعطاء تعريف لثقافة الحجر الصحي، وهو إنتاج قيم وأفعال تعكس مؤشرات الوعي الاجتماعي في احترام معايير الحجر الصحي دون الانسحاب للمجالات الاجتماعية المبنية على مبدأ التقارب الاجتماعي، وإعادة إنتاج التباعد الاجتماعي في الأفعال والتفاعلات اليومية التي تعكس النموذج الثقافي لإدارة الأزمات الاجتماعية، ويمكن تعريفه أيضا بأنه قيم ومعاني ورموز وأفعال وتفاعلات مبنية على الوعي الاجتماعي لحماية الفرد من الإصابة بالأوبئة المنتشرة مع مراعاة الأخذ بالاعتبار التدابير والمعايير الوقائية وفرض مبدأ التباعد الاجتماعي في ظل التفاعلات اليومية داخل المجالات الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد.(قزيز، 2020 م، ص 36).

ومن هنا ولنقص الدراسات الخاصة بالحجر الصحي يمكن استنتاج مجموعة من العوامل المؤدية إلى تطبيق سياسة الحجر الصحي منها:

ـ انتشار أمراض معدية.
ـ الحفاظ على استقرار المجتمع.
ـ غياب الوعي الكافي وثقافة الحجر الصحي لدى أغلب الأفراد.

وهناك العديد من استراتيجيات المكافحة التي يمكن استخدامها وتشتمل على:

ـ المنع من السفر بالنسبة للأشخاص الذين يحتمل إصابتهم.
ـ المنع من التحرك داخل وخارج المنطقة.
ـ والمنع من الحضور في أماكن التجمعات مثل الأحداث المدرسية (قزيز، 2020 م، ص 34).

ينطوي بالحجر الصحي الذاتي على:

ـ الالتزام بمعايير النظافة والمداومة على غسل اليدين.
ـ عدم مشاركة الآخرين في الأشياء مثل المناشف والأواني.
ـ البقاء في المنزل.
ـ عدم استقبال الزوار.
ـ الحفاظ على وجود مسافة 6 أقدام على الأقل بينك وبين الآخرين في منزلك.

***

خامسا: العزل الذاتي

العزل هو إجراء مناسب، وهو مصطلح خاص بالرعاية الصحية والذي يعني إبقاء الأشخاص المصابين بمرض نعد بعيدا عن أولئك غير المصابين، وهي استراتيجية يتم فيها اللجوء إلى عزل المصابين بمرض معد عن الأشخاص الأصحاء بحيث يقيد العزل من حرية المرضى للمساعدة في عدم انتشار مرض معين، ويمكن رعاية الأشخاص المعزولين في منازلهم أو المستشفى أو منشئات الرعاية الصحية المخصصة حيث يتم استعمال معدات الوقاية الشخصية الخاصة لرعاية المرضى المعزولين في أماكن وأوساط الرعاية الصحية(منظمة الصحة العالمية، 2020) ويعني التباعد الجسدي الابتعاد عن الآخرين جسديا، وتوصي المنظمة بالابتعاد عن الآخرين مسافة متر واحد على الأقل وهي توصية عامة يتعين على الجميع تطبيقها حتى لو كانوا بصحة جيدة ولم يتعرضوا لعدوى كوفيد19.

***

سادسا: التباعد الجسدي

قد يكون من المخيب للآمال أن نسمع أن العديد من الأماكن التي يتجمع فيها الناس تم إغلاقها، إلا أن هناك سببا للحفاظ على الصحة العامة وراء هذه التدابير، فهذه الإلغاءات تساعد على وقف أو إبطاء انتشار المرض ما يسمح لنظام الرعاية الصحية بتوفير الرعاية للمرضى بسهولة أكبر مع مرور الوقت.

التباعد الجسدي أو التباعد الاجتماعي مصطلح يعني تجنب التجمعات العامة الكبيرة أو وسائل النقل العام، والبقاء بعيدا عن الآخرين عندما تكون في مكان، مع الحفاظ على مسافة متر ونصف المتر، كما يقول الأطباء أو مسافة ثلاثة أمتار كما طبقت سويسرا إلى درجة من يعتدي على المسافة المسموح بها إلى السحب لمدة تصل إلى 24 إلى 72 ساعة، بحيث هناك شعوب فيها تباعد اجتماعي أصلا منها شعب أوروبا وهناك شعوب لا يوجد فيها تباعد اجتماعي بل تقارب مثل الشعوب العربية بحيث لا يثبت فيها الحب والمودة لا بالتصاق الجسد بالجسد والخد بالخد وهكذا سيكون تطبيقها لمصطلح التباعد الجسدي صعب جدا، وخاصة ما تعودت عليه من تقاليد وعادات، وقد اعتمدت الجزائر للحد من انتشار فيروس كورونا وذلك موجب المرسوم الرئاسي 20- 69 المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا كوفيد 19ومكافحته.حيث نص في مادته الأولى يهدف هذا المرسوم تحديد تحديد تدابير التباعد الاجتماعي الموجهة للوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا ومكافحته حيث ترمي هذه التدابير إلى الحد بصفة استثنائية من الاحتكاك الجسدي بين المواطنين في الفضاءات العمومية وفي أماكن العمل (المادة الأولى من المرسوم التنفيذي - 69 / 20، 2020، العدد 15).

إن إغلاق الأماكن التي يجتمع فيها الناس هو مثالا للتباعد الاجتماعي والجسدي، فمن خلال التباعد الاجتماعي، يتم عمدا زيادة المساحة بين الناس لتجنب انتشار المرض، مع الحفاظ على وجود مسافة بيتك وبين الآخرين بما لا يقل عن ستة أقدام يقلل احتمالية التقاط العدوى وإصابتك بكوفيد 19.

ومن الأمثلة الأخرى عن التباعد الاجتماعي والجسدي والتي ساعدت على تجنب الحشود الأكبر أو الأماكن المزدحمة هي:

- العمل في المنزل بدلا من المكتب.
- إغلاق المدارس والجامعات أو التعلم الالكتروني عن بعد.
- زيارة الأحباء عبر الأجهزة الالكترونية بدلا من زيارتهم شخصيا.
- إلغاء أو تأجيل المؤتمرات والاجتماعات الكبيرة.

***

سابعا: أثر جائحة كورونا على التعليم

مع تطور ألازمة الصحية التي تسببت في إرباكات اجتماعية واقتصادية هائلة، استجابت نظم التعليم حول العالم وتكيفت بسرعة، واستجابت الحكومات بسرعة لضمان استمرارية التعليم وكفالة سلامة الطلاب والجهات الفاعلة في مجال التعليم من خلال إغلاق المدارس وغيرها من أماكن التعلم، غير انه من المرجح أن يؤدي عدم المساواة في توفير طرائق التعلم خلال الإغلاق إلى حدوث تفاوتات على المدى الطويل.

أصبحت كفالة استمرارية التعلم خلال إغلاق المدارس أولوية بالنسبة للحكومات حول العالم، فلجا الكثير منها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتعين بالتالي على المعلمين الانتقال إلى تقديم الدروس عبر الأنترنيت، تفيد بعض البلدان انه يجري استخدام بعض الطرائق أكثر من غيرها، ويعتمد ذلك على مستوى التعليم، ويتفاوت بين المناطق، وقد استخدمت الحكومات في المناطق ذات الموصولية المحدودة الطرائق التقليدية للتعلم عن بعد بشكل اكبر، والتي غالبا ما تكون مزيجا من التلفزة التعليمية والبرمجة الإذاعية وتوزيع المواد المطبوعة، وهناك عدد قليل نسبيا التي ترصد نطاقي الوصول والاستخدام الفعليين لطرائق التعلم عن بعد، غير أن التقديرات تشير إلى تغطية متفاوتة بين البلدان المرتفعة الدخل البلدان المنخفضة الدخل، ويعزى هذا القصور بشكل كبير إلى الفجوة الرقمية، حيث يكون حصول المحرومين على الخدمات المنزلية الأساسية مثل الكهرباء محدودا ويعانون من نقص في البنية التحتية التكنولوجية وانخفاض مستوى الإلمام بالتكنولوجيا الرقمية بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

وقد استلزم إغلاق المدارس إجراء تغييرات في كيفية تقييم الطلاب، وتسبب في بعض الحالات بتعطيل خطير لتلكالعملية فقد تم تأجيل الامتحانات في معظم البلدان وتم إلغاؤها في بعضها الآخر بتقييمات مستمرة أو إتباع طرائق بديلة مثل إجراء الامتحانات النهائية عبر الانترنيت وقد لاقت الأساليب المبتكرة للتقييم المستمر الكثير من الاهتمام ويمكن رصد تقدم الطلاب بواسطة إجراء استطلاعات عبر الهاتف المحمول وتتبع إحصاءات الاستخدام والأداء عبر منصات وتطبيقات التعلم وتنفيذ تقييمات التعلم السريعة لتحديد الفجوات في التعلم ولكل حل تحد خاص به ولا سيما من حيث الإنصاف (موجز سياساتي، 2020، ص 11).

إن احد الآثار البارزة لوباء كوفيد 19 هو الإغلاق الواسع النطاق للمدارس والكليات في جميع أنحاء العالم، فمنذ فبراير 2020 اختارت 193 دولة إغلاق المؤسسات التعليمية في محاولة لإبطاء انتشار كوفيد 19، وأثرت عمليات الإغلاق على ما يقارب1,7 مليار متعلم في مستويات ما قبل الابتدائي والثانوي والتعليم العالي، كما تضرر قطاع التعليم في الدول أعضاء في منظمة التعاون الإسلامي بشدة اثر الوباء مما أدى إلى خروج حوالي 432,6 مليون متعلم من المدارس، مع وجود على تركيز للمتعلمين خارج المدرسة في دول الأعضاء في شرق وجنوب فطوال شهر مارس فرضت 55 دولة عضو إغلاق المدارس على مستوى المنظمة، باستثناء تركمانستان وطاجيكستان التي لم تغلقا أي مؤسسة تعليمية منذ بداية الوباء، كما أوضحت معظم دول الأعضاء أن إغلاق المدارس سيستمر طوال الفصل الدراسي الحالي حتى مع تخفيف حكومات هذه البلدان لظروف الإغلاق القاسية وبدلا من الحضور المادي تشجيع الحكومات في جميع أنحاء العالم المؤسسات على توفر فرص التعلم عن بعد لملايين الطلاب (منظمة التعاون الإسلامي، 2020، ص 28).

***

ثامنا: تداعيات جائحة كورونا على حياة المجتمع الجزائري

تداعيات جائحة كورونا على الحالة النفسية:

إن خطر العدوى وما يترتب عليها من أمور مثل العزل المنزلي أدى إلى تغيير استجاباتنا النفسية للتفاعلات العادية بين الأفراد، هذا دفعنا إلى التصرف بطرق غير معتادة بين أبناء المجتمع الواحد بل الأسرة الواحدة، فقبل الجائحة فان نادرا ما يأتي على تفكيرنا خطر انتقال الأمراض نتيجة للتواصل الاجتماعي المباشر، لكن بعد انتشار الوباء ونتيجة للتغطية الإعلامية اليومية المستمرة من حصيلة للقتلى من هذا الوباء، وما امتلأت به منصات وسائل التواصل الاجتماعي بالإحصاءات المخيفة أو النصائح العملية، أصبح كثيرا من الأفراد لا بل عمومهم لا يفكر إلا بما سيترتب عليه انتشار هذا الوباء على سلامتهم الشخصية ومستقبل حياة أبنائهم وهناك الكثير من المحللين ذكر وان الضغط المستمر من الإعلام يمكن لن يؤدي إلى زيادة حالات الشعور بالقلق والى أثار فورية على صحتنا العقلية فالشعور المستمر بالتهديد قد يكون له أثار أكثر خبثا على حالة الأفراد النفسية وسلوكهم البشري، حتى ان البعض ذهب أن يخلق أشخاص يرون أن الانتحار أو القتل أو التخريب هي سبل لتحقيق الأمان المفقود.

تداعيات جائحة كورونا على الاقتصاد الجزائري:

تأثر الاقتصاد الجزائري كغيره من اقتصاديات العالم بسبب تداعيات جائحة كورونا إلا أن خصوصيته كاقتصاد ريعي زادت من حدة تأثره بفعل تراجع أسعار النفط، ذا بالإضافة إلى وضعه الاقتصادي الذي كان مترهلا قبل الأزمة حيث بلغ معدل النمو الاقتصادي الجزائري في سنة 2019 نسبة 0,8 من حيث الحجم مقابل 1,4 لسنة 2018 ومع تفشي وباء كورونا وجد الاقتصاد الجزائري نفسه أمام جملة من التحديات ولعل من أهم القطاعات الاقتصادية تأثيرا في الجزائر بتداعيات جائحة كورونا ما يلي:

ـ قطاع المحروقات، قطاع الصناعة، قطاع النقل، قطاع السياحة، القطاع الجبائي، القطاع الفلاحي (منظمة الصحة العالمية، 2020).

تداعيات جائحة كورونا على الحياة الاجتماعية:

إن استفحال الوباء وزيادة الضغط الإعلامي والصحي على مجموع الأفراد يمكن أن يتسبب في خلق أزمة اجتماعية بسبب عدم تكافؤ الفرص والمساواة بين أفراد المجتمع، فقبل الأزمة ساهم الانفتاح على التعليم في اتساع الطبقة المتوسطة من ذوي الدخل المحدود والتي نشأت نتيجة طبيعية لتكافؤ التعليم ذلك أتاح لقطاع واسع من أبناء المجتمع إن وفرت فرص عمل جيدة في المجالات المهنية فكان منهم المعلمين والمهندسين والأطباء وحصل الكثير منهم على فرص أتاحت لهم تحقيق معدلات عالية من الدخل والعيش في منازل مناسبة، واستخدام الاتصالات الحديثة والأنترنيت والذي مكنهم من العمل عن بعد مما أتاح لهم حتى خلال الأزمة للحصول على دخل مناسب يستطيعون عنطريقه كسب عيش كريم والحصول على احتياجاتهم إلا انه في المقابل فانه وبسبب الأزمة عانى الكثيرين من فقدان الوظائف لأنهم إما اقل قدرة على العمل من المنزل أو لأنهم يعملون في قطاعات خدماتية أو باليومية تلك الوظائف الأكثر عرضة للخطرمن الاتصال بالفيروس التاجي أنهم قطاع من المجتمع يفتقر إلى فرصة العمل عن بعد وبالتالي فانه في كثير من الحالات هناك احتمال أن لا يكتسب أطفالهم تعليما مكافئا من المنزل، لان آبائهم لن يتمكنوا من توفير احتياجاتهم من الأجهزة التعليمية، أو لافتقارهم الوصول إلى الأنترنيت على

السرعة الذي يتبع التعليم الجيد عن بعد فعلا عما يضطرون إليه من دفعهم مبكرا للعمل، هذا كله سوف يزيد من الفجوة بين الطبقات وفي عدم المساواة.

تداعيات جائحة كورونا على التعليم:

لعل أكثر الجوانب التي تغيرت لهذه الجائحة هو تغير أسلوب التعليم في معظم أنحاء العالم، فمع انتشار الوباء اتخذت دول كثيرة إجراءات سريعة وحاسمة للتخفيف من تطور الجائحة، وكان منها توقف الحضور إلى المدارس والجامعات وفي 13 مارس، قدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إن أكثر من 421 مليون طفل قد تأثروا بسبب الإغلاق في 39 دولة، وقد نقل ملايين الطلاب إلى حالات التعليم المنزلي التي يظن البعض أنها مؤقتة وعلى الرغم من انه من المؤكد أن هذه التغيرات قد سببت درجة كبيرة من الانزعاج والقلق لدى الطلاب وأولياء الأمور في بداية الأمر إلا أنها دفعت إلى أشكال جديدة من الابتكار التعليمي، وعلى الرغم من انه من السابق لأمانه الحكم على كيفية تأثير أزمة انتشار وباء كورونا المستجد على أنظمة التعليم إلا أن هناك إشارات إلى أن الأزمة سيكون لها تأثير دائم على مسار التعليم ورقمنته، إننا نعتقد انه سيكون من المستبعد العودة إلى أسلوب التعليم المعتاد قبل الجائحة، حيث نجد العديد من العائلات ألان تفضل التعليم المنزلي الكامل أو الجزئي أو الواجبات المنزلية.. (بوغرارة، 2020-2021م، ص 90).

***

تاسعا: طرق الوقاية من فيروس كورونا

أصبح فيروس كورونا المستجد محل اهتمام المجتمع الدولي بكل مواقعه ومسؤولياته، وتهديده الواضح للصحة العالمية، حيث يجب التعامل معه في كل جوانبه الممكنة والمحتملة بكل جدية وموضوعية ومسؤولية بعيدا عن الهلع والقلق والتهويل وفي ظل الظرف الصحي التي تمر به الدولة المتمثل في انتشار وباء عالمي تسبب في حدوث أضرار جسيمة، كانت له أثار سلبية على سير المجتمع الدولي، وأدى إلى خسائر كبيرة هددت الأمن والاستقرار في كل أنحاء العالم، سارعت الدولة في اتخاذ تدابير عاجلة أو إجراءات استثنائية لا تسمح بها قواعد القانون المقررة في الظروف العادية لذلك فهي تضطر إلى التحلل من بعض القواعد المقررة في القوانين المنظمة للحرية.

أصدرت إدارة الغذاء والدواء الأمريكية ترخيصا طارئا لاستخدام لقاحين لكوفيد 19، أحدهما إنتاج فايزر / بيوتيك، والأخر من إنتاج موديرنا، وقد يقي اللقاح من عدوى كوفيد 19 أو الإصابة بمرض حاد في حال الإصابة بفيروس كوفيد 19، ويمكن اتخاذ خطوات إضافية للتقليل من خطر الإصابة بالعدوى في مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها، وتوصي منظمة الصحة العالمية الولايات المتحدة بإتباع الاحتياطات التالية لتجنب التعرض للفيروس المسبب لكوفيد 19، ولقد أعلنت منظمة الصحة العالمية أن فيروس كورونا يشكل جائحة خاصة عندما زاد عدد حالات الإصابة بفيروس كورونا في جميع أنحاء العالم (عبد البنات، وآخرون 2020 م، ص 337).

ـ تجنب المخالطة الصفية (ضمن مسافة 2 مترا)مع أي شخص مريض أو لديه أعراض المرض مع المحافظة على مسافة الأمان.

ـ غسل اليدين كثيرا بالماء والصابون لمدة عشرين ثانية على الأقل أو استخدام المطهر اليدوي يحتوي على الكحول نسبة 60 بالمائة عبر وضع المعقم على سطح اليدين وفركهما معا حتى يجف وتجنب لمس الأنف والفم والعينين بأيد غير مغسولة لان ذلك يؤدي للإصابة بالفيروس، على الأقل وتوفير الماء بأماكن العمل مثل العامل يجب عليه غسل يديه عند دخول المدرسة قبل وبعد اخذ الاستراحة وقبل الأكل والشرب وعند تغيير مهمة العمل وبعد استعمال أدوات التي لمسها أشخاص آخرون وبذلك يجب الحرص على النظافة الشخصية عموما.

ـ ارتداء كمامة في الأماكن العامة، ويمكن استخدام الكمامات الجراحية في حال توفرها، يجب أن على مزودي الرعاية الصحية استخدام كمامات.

ـ تجنب الأماكن المغلقة أو المكتظة والتي تنطوي على مخالطة لصقة.

ـ عند خلع الكمامة تحفظ في كيس بلاستيكي نظيف والحرص يوميا على التخلص منها في صندوق النفايات اذا كانت كمتمة طبية استبدالها بأخرى جديدة.

تجنب لمس العينين والأنف والفم، تنظيف وتعقيم الأسطح التي تلمس بكثرة، مثل مقابض الأبواب ومفاتيح الإضاءة والطاولات والإلكترونيات. (بوغرارة، 2020-2021م، ص 90).

***

عاشرا: أثر الكثافة على الأساتذة والتلاميذ في ظل جائحة كورونا

ظاهرة كثافة البرامج التعليمية وصعوبة البعض منها وخاصة في الطور المتوسط انعكس سلبا على الأداء التعليمي للأساتذة، كما أن جائحة كورونا أثرت سلبا على مردود الأساتذة الذين أصبحوا يدرسون تحت ضغط كثافة البرامج التعليمية وحجم ساعي لا يكفي لتقديم الحصص المبرمجة خاصة في المواد الأساسية، فالوزارة عمدت إلى تغيير الاستعمال الزمني في عديد المرات خاصة بالمدارس ذات الدوامين.

قام مدير التربية والمفتشون ومدير المؤسسات بإنجاز استعمال زمني يتكيف مع وضعية كل مؤسسة تربوية سواء من حيث عدد تلاميذ الأفواج التربوية وحجرات التدريس، غير أن الإشكال لم يطرح بالمدارس التي تعمل بنظام الدوام الواحد ووفق فترتين صباحية ومسائية بدون تناوب، واعتماد التفويج بحيث يقسم كل فوج تربوي إلى فوجين فرعيين عكس المدارس بنظام الدوامين التي قامت بتغيرات عدة لم تعرف الاستقرار، فالنقائص التي يشهدها التدريس في زمن كورونا سواء من حيث الحجم الساعي أو البرنامج الدراسي الذي خلق قلقا وتوترا كبيرا لدى الأساتذة الذين يصارعون الزمن لإنهاء حصصهم المقدرة ب 45 دقيقة، من حيث البرنامج المكثف لا يمكن تقسيمه إلى حجم ساعي يقدر بـ22 ساعة

إن الجائحة أثرت سلبا على الأساتذة الذين يتخبطون في جملة من المشاكل بسبب غياب الإمكانيات المادية التي تسمح بتطبيق البروتوكول الصحي وفق ما أقرته وزارة التربية الوطنية وصادقت عليه اللجنة العلمية لمتابعة الوباء، خاصة وان الكثير من المدارس لم تتحصل على الإعانة اللازمة لتطبيقه.(بن حليمة، 2020م - 2021م، ص 20).

***

حادي عشر: بروتوكول جائحة كورونا وانعكاساته على التلاميذ والأساتذة

من بين انعكاسات جائحة كورونا على الدخول المدرسي محاولة تكيف العودة مع البروتوكول الصحي الوقائي المصادق عليه من طرف اللجنة العلمية لمتابعة الوباء التي جاءت بعد تعليمات تتعلق بضرورة احترام معيار التباعد الجسدي، والعمل بالتفويج مع إلزامية وضع الكمامة بالنسبة للتلاميذ والأساتذة وكل الموظفين الذين يمارسون مهامهم في المؤسسات التربوية، واعتماد التفويج بحيث يقسم كل فوج تربوي إلى فوجين فرعيين لا يتعدى عدد التلاميذ فيه 20 تلميذا.وبخصوص تطبيق البروتوكول داخل القاعات فقد حددت كيفية جلوس التلاميذ مع احترام التباعد الجسدي، وتطبيق التباعد بين الأساتذة والتلاميذ بمسافة 1,50 متر على الأقل، مع ضرورة وضع بطاقات على الطاولات تحدد طريقة الجلوس، بالإضافة إلى إلزام كل تلميذ بمكان جلوسه في القسم وعدم تغييره والحرص على ضمان تهوية قاعات التدريس باستمرار، وبالنسبة لنظام التفويج يقسم كل فوج تربوي إلى فوجين فرعيين، فهذا خلق توترا وقلقا كبيرا لدى الأساتذة الذين يصارعون الزمن لإنهاء حصصهم المقدرة ب 45 دقيقة، في حين البرنامج المكثف لا يمكن تقسيم حجم ساعي يقدر بـ22 ساعة على مدار أسبوع، ولهذا فاغلب الظن أن حياة معظم الأطفال لن تعود لطبيعتها في الأشهر القليلة المقبلة، وإضافة إلى الانقطاع عن الدراسة بسبب العطل الاستثنائية، ستؤدي الضغوط النفسية التي تفرضها العزلة في ظل الحجر الصحي إلى تبعات جسيمة مثل تأخر النمو المعرفي والعاطفي والاجتماعي، وقد تزيد هذه الضغوط في مرحلة المراهقة من مخاطر الإصابة بالأمراض النفسية. (السيفو، 2019 م ص 23)

***

مراجع الفصل الخامس

الكتب:

- وليد إسماعيل السيفو، عبد احمد أبو بكر، 2019م، إدارة الخطر والتامين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

المجلد:

- أمال كزيز، ثقافة الحجر الصحي في ظل وباء كورونا كوفيد 19، مجلة أكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، المجلد 1- العدد 2، ص 31، 2020 م.

مذكراتالماستر :

- بن حليمة هاجر، 2020/ 2021 م، كثافة البرامج التعليمية وتثيرها على أساتذة التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية.
- صالح بوغرارة، 2020/ - 2021م، جائحة كورونا بين نظريتي القوة القاهرة والظروف الطارئة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في القانون.

مداخلات الملتقيات:

- أبو بكر البنات - ادهم إبراهيم، كورونا المستجد وانعكاساتها على الروابط الأسرية، كتاب جماعي، جائحة كورونا كوفيد 19 بين حتمية الواقع والتطلعات، يوم 16/15 جويلية 2020، بواسطة تقنية التحاضر المرئي عبر تطبيق الزوم، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، بالتعاون مع المركز الجامعي مغنية، الجزء الثاني.

النصوص القانونية:

- المرسوم التنفيذي 20-69 المؤرخ في 21 مارس2020 المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا كوفيد 19، ومكافحته، الجريدة الرسمية العدد 15.

منشورات:

منظمة الصحة العالمية، الدليل الإرشادي للوقاية من مرض فيروس كورونا، 2020م.

- موجز سياساتي، التعليم أثناء جائحة كورونا كوفيد 19 وما بعدها، الأمم المتحدة، أغسطس 2020م.

الفصل السادس: الدراسة الميدانية

أولا: حدود البحث

ثانيا: عينة البحث

ثالثا: منهج البحث

رابعا: أداة البحث

خامسا: وصف أداة البحث

سادسا: نتائج البحث

سابعا: مناقشة نتائج البحث

ثامنا: النتيجة العامة

تاسعا: توصيات البحث ومقترحاته

مراجع الفصل السادس

أولا: حدود البحث

تتمثل الحدود المكانية والزمنية والبشرية لهذا البحث في ما يلي:

1-الحدود المكانية:

يقصد بالحدود المكانية لأي بحث الحيز آو النطاق المكاني لإجراء البحث الميداني، وترتبط الحدود المكانية لبحثنا هذا بالمؤسسات التي أخدنا منها أفراد العينة لمقاطعة دائرة العنصر وهي كما مبينة في الجدول التالي:

1- جدول رقم (01) يمثل توزيع عدد أفراد العينة على المتوسطات مقاطعة العنصر:

المؤسسة	أفراد العينة
مزلاح محمد	28
بوضياف عبد الله	31
كحلوش أحسن	28
روييحأحسن	32
بودريعات محمد	35
البشير الابراهيمي	40
دربال الشريف	27
حماني أحسن	18
لعور عمار	27
المجموع	266

2- الحدود الزمنية:

يقصد بالحدود الزمنية الوقت الذي استغرقه البحث، وهو في بحثنا هذا يتمثل في الموسم الدراسي 2021 -2022م، حيث بدأ بحثنا النظري في أواخر شهر مارس 2022 م بعد رفض الإدارة للموضوع المغير، وذلك لتأخر في تسليمنا الاستمارة وانتهاء فترة الطعون وإصرار الإدارة على الإبقاء على الموضوع الأول، مع إننا قد أنجزنا جزء كبير منه، في الموضوع الثاني وكانت العودة للموضوع الأول في شهر أفريل، ويمكن ضبط حدود بحثنا الزمنية في المراحل الثلاث التالية:

01- تحديد موضوع الدراسة وقد استغرق حوالي شهر، انطلاقا من شهر مارس.

02- إعداد الاستبيان في صورته الأولية، وعرضه على الأستاذ المشرف ثم بعد ذلك عرضه على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء الملاحظات المقدمة إلينا من الأستاذ المشرف ومن الأساتذة القائمين بالتحكيم تم إخراج الاستبيان بصورته النهائية.

03-توزيع الاستبيان في شكله النهائي على أساتذة التعليم المتوسط في المؤسسات التعليمية المعنية بالأمر يوم 2022/05/29 م وذلك بعد اخذ تصريح من مديرية التربية لولاية جيجل من اجل زيارة المتوسطات التي أخذنا منها العينة.

04- جمع الاستبيان يوم 2022/05/30م والتفرغ لمعالجة البيانات وتحرير المذكرة التي نتوقع أن تكون جاهزة لتسليمها للإدارة في الوقت المحدد.

3 ـالحدود البشرية:

إن أول ما يفكر فيه الباحث عند اختيار العينة هو المجتمع الكلي للبحث، وهو ما يسمى بالحدود البشرية للبحث، ويتمثل المجتمع الكلي لبحثنا في أساتذة التعليم المتوسط بوجه عام في المتوسطات المعنية بالأمر في الدراسة الميدانية وهي متوسطات مزلاح محمد – العنصر وكذلك بوضياف عبد الله وهذه هي حدود دراستنا البشرية.

***

ثانيا: عينة البحث

يعد استخدام العينات من الأمور الهامة في مجال البحوث والدراسات العلمية، والعينة هي مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدلا من إجراء الدراسة على كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات وفقا لطريقة اختيار العينة، وعن طريق دراسة ذلك الجزء من المجتمع يمكن تعميم النتائج المحصل عليها على المجتمع المحلي.

والعينة هي جزء من مجتمع البحث أو الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى انه توجد مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، فالعينة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع ككل، ووحدات العينة قد تكون أشخاصا كما قد تكون أشياء (نادية وعبد الرحمان، 2017م، ص 225).

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم المتوسط لمقاطعة العنصر بولاية جيجل، خلال العام الدراسي 2021- 2022 م والبالغ عددهم 266 منهم 53 أستاذ و213 أستاذة، وهذا حسب المعلومات التي حصلت عليها الباحثتان من المؤسسات التربوية المعنية بالدراسة، وفي مجتمع الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق أداة البحث المتعلقة باستبيان على عينة استطلاعية قوامها 10 أساتذة في التعليم المتوسط، حيث تكونت من 03 أساتذة و07 أستاذات.

وانطلاقا من كون البحث يقوم على أساتذة التعليم المتوسط، شملت الدراسة الأساسية 40 أستاذا وأستاذة في مختلف الأطوار في التعليم المتوسط حيث تم الاعتماد على اختيار عينة عشوائية بسيطة اعتمادا على النسبة المئوية 15 %، وفيما يلي توضيح لتوزيع عينة البحث الأساسية حسب متغير الجنس والخبرة المهنية بالإضافة إلى مادة التدريس:

الجدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكور	12	**30%**
إناث	28	**70%**
المجموع	40	**100%**

من خلال الجدول رقم (02) يلاحظ أن نسبة المعلمات اكبر من نسبة المعلمون حيث بلغ عدد المعلمون(12) وذلك بنسبة 30 **%**، بينما بلغ عدد المعلمات (28)، وذلك بنسبة 70 %، ومن خلال تحليل المعطيات أن نسبة الإناث اكبر من نسبة الذكور في قطاع التعليم وهذا يمكن إرجاعه إلى ميل الإناث بنسبة كبيرة إلى التعليم على عكس الذكورأو يمكن لخبرتهم. ويمكن الحديث هنا عن مدى أهمية العينة من حيث اختلاف الجنس وهذا يفيد في تنوع المبحوثين في الدراسة من جهة .

الجدول رقم (03)- يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية %
اقل من 5 سنوات	10	25%
من 5 إلى 10 سنوات	16	%40
أكثر من 11 سنة	14	%35
المجموع	40	100%

يوضح الجدول رقم (03) سنوات الخبرة للأساتذة وقد تضمنت السنوات التالية، اقل من 05 سنوات ب25%أما من 5 إلى 10 سنوات بنسبة 35 % وهذا يعني أن أغلبية الأساتذة حديثي التوظيف، نتيجة لفتح هذا القطاع في السنوات الأخيرة للعديد من مسابقات التوظيف لاستيعاب الكم الهائل من خريجي نظامي أل م دي وفتح الفرص للقدامى بالتقاعد المسبق فبالرغم من أن غالبيتهم لا يمتلكون الخبرة الطويلة في التدريس ولكن الإجراءات التي قامت بها الجهة الوصية من تكوينهم وكذلك زيارات المستمرة من طرف السادة المفتشين بالإضافة إلى الاحتكاك بزملائهم القدامى من ذوي الخبرة والجلسات التنسيقية الداخلية فيما بينهم، أما أكثر من 11 سنة قدرت ب 35% من الأساتذة الذين يمتلكون خبرة طويلة في مجال التدريس والذين يستفاد من خبرتهم والاستعانة بهم في التعامل مع البرامج التعليمية وأيضا في طرق ووسائل التي يعتمدونها في عملية التدريس، فخبرة المعلمون تساعد المتخرجين حديثا وذلك بتزويدهم أساليب عدة في مجال التعليم.

- الجدول رقم (04)- يمثل توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس:

مادة التدريس	التكرار	النسبة المئوية %
لغة عربية	10	25%
رياضيات	08	20%
العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	03	7.5%
علوم طبيعية	04	10%
الاجتماعيات	06	15%
الإنجليزية	04	10%
الفرنسية	05	12.5%
المجموع	40	100%

من خلال النتائج المبنية في الجدول رقم (04) يتضح لنا أن أعلى نسبة من الأساتذة يدرسون مادة اللغة العربية حيث قدرت نسبتهم ب 25 %، وتليها نسبة 20 % يدرسون مادة الرياضيات، و15% يدرسون مادة الاجتماعيات، فمن خلال هذه النسب المرتفعة يتضح لنا أن برنامج هذه المواد يتميز بالكثافة وضغط المقررات والوحدات التعليمية، وهذا راجع إلى الأهمية الكبيرة لهذه المواد وباعتبارها مواد رئيسية بمعاملات مرتفعة ومهمة في نجاح التلميذ في حين نجد نسبة 12.5 % من أفراد العينة يدرسون مادة اللغة الفرنسية وبنسبة 10% يدرسون كل من العلوم الطبيعية واللغة الإنجليزية، في حين نجد وبنسبة 7.5% من أفراد العينة يدرسون مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية.

ثالثا: منهج الدراسة

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وذلك نظرا لتماشيه مع موضوع الدراسة، وعليه تم تطبيقه على الدراسة وذلك من خلال وصف اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا وذلك من تحليلها وصولا إلى النتائج التي سوف نتعرض لها لاحقا وهو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتطوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها ومحاولة الوصول إلي المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها.(المحمودي، 2019 م، ص 46).

ويقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعليمات مقبولة أو هو دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها، وتوظيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها، ولا يقتصر المنهج الوصفي على معرفة معالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها، وإنما يشمل تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ونتائجها. (جيدير، ب ت، ص 100).

كما يستخدم المنهج الوصفي في دراسة الأوضاع الراهنة من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، هذا يعني إن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشتمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها. المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره. (ربحي وعثمان، 2000 م، ص 42).

وفي هذا السياق تم وصف الواقع الحالي لأبعاد الدراسة ومحاولة معرفة مدى اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، بمقاطعة العنصر، وتحديد المقترحات اللازمة لهذه الدراسة وفقا لمعطيات المنهج الوصفي المعتمد في هذا البحث.

***

رابعا: أداة البحث

يحتاج أي بحث إلى مجموعة من الوسائل والأدوات التي يتم بواسطتها الحصول على المعلومات والبيانات، وتتنوع الأدوات المستخدمة في الأبحاث العلمية تبعا لتعدد وتنوع المشكلات والظواهر في مجالات العلوم المختلفة.

إن نقطة الانطلاق لتحقيق أي بحث علمي ميداني سواء كان كميا أو كيفيا، تدور حول الأسئلة من نوع ماذا ولماذا، ومن اجل الإحاطة بالظاهرة ميدانيا يقوم الباحث بجمع المادة العلمية، وذلك يتم عن طريق عدة أدوات، وعند القيام ببحث في موضوع محدد يمكن للباحث أن يستخدم أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها. (محمد، 2000 م، ص 316).

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على أداة واحدة وهي الاستبيان الذي يعتبر من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا، في الأبحاث الاجتماعية، وهذا ما يدفع الباحث إلى بذل الجهد من اجل صياغة الاستبيان بصورة تؤدي إلى تحقيق البحث.

ومصطلح الاستبيان يشير إلى أداة لجمع البيانات مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق والتوصل إلى وقائع ومعرفة الظروفوالأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، وهو يضم عددا من الأسئلة يطلب الباحث من المبحوث أن يجيب عنها بنفسه، وفي بعض الأحيان يرسل هذه القائمة من أسئلة عن طريق البريد ويسمى في هذه الحالات بالاستبيان البريدي، والاستبيان أيضا هو: مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يجرى تسليمها باليد تمهيداللحصول على أجوبة عن الأسئلة المطروحة.

والاستبيان أداة تضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من اجلالحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ما وهو التقنية المباشرة للاستطلاعات العلمية المستعملة للأفراد، والتي تسمح بمساءلتهم بطريقة مباشرة والحصول على نتائج كمية من أجل إيجاد علاقات إحصائية للقيام بمقارنات عديدة، كما أن الاستبيان مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، يرتبط بعضها بالبعض الآخر بشكليحقق الهدف والأهداف التي يسعى إليها الباحث في ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه. (المحمودي، 2019 م، ص 126).

وقد استندت الباحثتان في إعداد الاستبيان إلى المراجع العلمية التي تناولت موضوع دراستهما وكذا الأبحاث والرسائل العلمية ذات الصلة باتجاهات الأساتذة حول كثافة البرامج التعليمية.

وجاء الاستبيان الذي تم الاعتماد عليه (الملحق رقم 02) وبعد عرضه وتحكيمه من قبل مجموعة من الأساتذة، لتوضيح هذه الدراسة لجمع البيانات في 28 سؤال، وقد تم توزيعه على الأساتذة المبحوثين ومر الاستبيان في إعداده بالخطوات العلمية التالية:

01- مراجعة أدوات الأبحاث والرسائل العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة المتعلقة باتجاهات الأساتذة حول كثافة البرامج التعليمية.

02- تحديد الغرض العام للاستبيان، حيث كان الهدف العام منه ينحصر في اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا.

03- تحديد محاور الاستبيان، حيث تمثلت المحاور في:

المحور الأول: حول إذا كان الحجم الساعي للمواد التعليمية له تأثير في سير البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، وهي العبارات من (01 ــ 09).

المحور الثاني:حول إذا كانت جائحة كورونا لها تأثير في تحصيل التلاميذ للدروس المقدمة إليهم ظل جائحة كورونا، وهي العبارات من (10 ــ 19).

المحور الثالث: حول إذا كانت كثافة الدروس في المواد الدراسية لها تأثير في استيعاب التلاميذ في ظل جائحة كورونا، وهي العبارات من (20 ــ 28).

04 ـ صياغة عبارات الاستبيان في صورته الأولية، وكان ذلك بعد تحديد مجالاته، حيث تمت صياغة عبارات الاستبيان من خلال مراجعة الإطار النظري المعتمد في هذه الدراسة.

05 ـ تدريج استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات (نعم، أحيانا، لا).

06- صياغة تعليمات الاستبيان وبنوده وفق متغيرات الدراسة ومتطلباتها.

07 ـ عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعة، وعددهم أربعة (04) محكمين، ومطالبتهم بتقديم أراءهم وملاحظاتهم حول ما إذا كانت عبارات الاستبيان تنتمي إلى المجال الذي نقيسه، وحول مدى وضوح العبارة وصياغتها اللغوية، وذلك للتأكد من مدى مناسبتها ومدى سلامتها التعبيرية مع إضافة الاقتراحات والتعديلات التي يرونها مناسبة.

08 ـ إخراج الاستبيان في صورته النهائية في ضوء آراء المحكمين والأساتذة تم تطبيقه بعد ذلك على عينة الدراسة.

***

خامسا: وصف أداة البحث

تتضمن أداة البحث البيانات الشخصية المراد الحصول عليها من المفحوصين، كما تتضمن ثلاث محاور وهي:

1 ـ الحجم الساعي وعلاقته بكثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا: ويتكون هذا المحور من تسعة بنود، وهي العبارات من (01 إلى 09).

2 ـ التحصيل الدراسي وعلاقته بكثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا: ويتكون هذا المحور من عشرة بنود، وهي العبارات من (10 إلى 19).

3 ـ المواد الدراسية وعلاقتها بكثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا: يتكون هذا المحور من عشرة بنود، وهي العبارات من (20 إلى 29).

معيار تصحيح الاستبيان ومعيار الحكم عليه:

تم استخدام مقياس(ليكارت) الثلاثي لمعرفة اتجاهات الأساتذة حول كثافة البرامج التعليمية، حيث يتم إعطاء الدرجة (3) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البنود لمستوى التقدير (نعم)، والدرجة (2) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البنود لمستوى التقدير (أحيانا)، والدرجة (1) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على البنود لمستوى التقدير (لا).

ومن خلال هذا المنطلق تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة معرفة اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، سواء للعبارة أو المحور، فإذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارة أو المحور:

- من (1) إلى (1,66):إذا كان مستوى تقدير الشيوع لمساهمة الاتجاهات ضعيفا.
- مت (1,67) إلى (2,33): إذا كان مستوى تقدير الشيوع لمساهمة الاتجاهات متوسطا.
- من(2,34) إلى (03): إذا كان مستوى تقدير الشيوع لمساهمة الاتجاهات عاليا.

صدق أداة البحث:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، ومن أنها تقيس ما أعدت لقياسه لجأت الباحثتان إلى صدق المحكمين والصدق الذاتي.

1 ـ صدق المحكمين: تم عرض **الاستبيان** في صورته الأولية على لجنة من المحكمين وكان عددهم أربعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، حيث تصدر استبيان التحكيم خطاب، تم فيه عرض موضوع الدراسة وتحديد معايير التحكيم المطلوبة الآراء والملاحظات المنهجية حول محاوره وبنوده، وبعد استعادة النسخ المحكمة تم تعديل صياغة بعض العبارات بالاستبيان في ضوء أراء المحكمين، حيث

تبين أن معظم العبارات تنمي إلى المحور الذي صنفت إليه، ماعدا عبارتين كانتا لا تنتميان إلى المحور الثالث وحيث قامتا الباحثتان بإضافتها إلى المحور الثاني كونهما تنميان إليه، وعليه تم الإبقاء على العبارات التي نالت نسبة اتفاق عالية من لجنة المحكمين، في حين تم حذف بعض العبارات أيضا لعدم ملاءمتهما لمحاور الاستبيان، وكذلك إعادة صياغة العبارات التي أوصى بها المحكمين بإعادة صياغتها، وبعد إجراء هذه الخطوات أصبح الاستبيان يتكون من 28 عبارة تتمتع بالصدق الظاهري آو صدق المحكمين.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تعد أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات البحث من أهم الخطوات التي يجب على الباحث أن يمر ويتطرق إليها، من اجل الوصول إلىأهداف البحث والتحقق من فرضيات البحث عن طريقالمعطيات التي جمعها بواسطة تقنيات البحث المعتمدة، ولقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية في مناقشة فرضيات البحث،بالإضافة إلى تقنين أداة البحث، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، بتحليل بيانات الدراسة من خلال الأساليب التي تمثلت في: (spss)

01 ـ التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة البحث.

02 ـ المتوسط الحسابي، وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية كما تفيد في ترتيب العبارات من حيث الموافقة حسب أعلى متوسط حسابي.

3 ـ الانحراف المعياري، لنتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسية عن متوسطها الحسابي.

***

سادسا: نتائج البحث

عرض وتحليل نتائج البحث:

للإجابة عن الفرضيات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابات أساتذة التعليم المتوسط لاستبيان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا بالنسبة إلى محاور الاستبيان وإلى كل محور على حدة.

الجدول رقم (05) ـ يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات عينة البحث لمحاور الاستبيان بوجه عام:

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
المحور الأول	2,07	0,26	متوسط
المحور الثاني	1,38	0,19	ضعيف
المحور الثالث	1,49	0,23	ضعيف
الدرجة الكلية	1,46	0,132	ضعيف

يوضح الجدول رقم (05)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابة أفراد عينة البحث حسب كل محور في الاستبيان، ويتضح من الجدول إن المحور الأول جاءت درجته متوسطة أما المحورين الثاني والثالث جاءت درجتهما ضعيفتين، حيث كان متوسطها الحسابي حسب الترتيب (2,07، 1,49، 1,38)وبانحرافات معيارية حسب الترتيب (0,26، 0,23، 0,19)، حيث يشير المحور الأول إلى أن للحجم الساعي للمواد له تأثير في سير البرامج التعليمية من خلال اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل كثافة البرامج التعليمية كانت بدرجة متوسطة، وبالنسبة للمحور الثاني حيث كانت لكثافة البرامج التعليمية لها تأثير في تحصيل التلاميذ في ظل جائحة كورونا كانت بدرجة ضعيفة ـ وكذلك الحال بالنسبة إلى المحور الثالث إلى أن كثافة الدروس في البرامج التعليمية لها تأثير في استيعاب التلاميذ كانت بدرجة ضعيفة.

وأما الدرجة الكلية للأداة، فكانت ضعيفة وبمتوسط حسابي 1,64 وانحراف معياري 1,132.

عرض وتحليل نتائج الفرضيات

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم (06): يبين استجابة الأساتذة حول الفرضية الأولى والتي مفادها: للحجم الساعي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.

العبارات		التكرارات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		نعم	%	أحيانا	%	لا	%			
01	كثافة البرامج التعليمية يتماشى والحجم الزمني المخصص لها.	7	17,5	3	7,5	30	75	2,58	0,78	عالية
02	توجد صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي في ظل كثافة البرامج التعليمية.	22	55	13	32.5	5	12.5	1,58	0,71	متوسطة
03	تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لاستيعاب الدروس.	7	17.5	4	10	29	72.5	2,55	0,78	عالية
04	الحجم الساعي للمواد كاف لاستكمال البرنامج المخصص للمواد.	3	7.5	7	17.5	30	75	2,68	0,61	متوسطة
05	البرنامج يسير بوتيرة عادية.	11	27.5	10	25	19	47.5	2,20	0,85	متوسطة
06	يحتاج المعلم إلى ساعات إضافية لإنهاء البرنامج.	19	47.5	17	42.5	4	10	1,63	0,66	ضعيفة
07	عدد الدروس المقررة يتماشى مع الحجم الزمني المخصص لها.	07	17.5	5	12.5	28	70	2,53	0,78	عالية
08	كثافة البرنامج الدراسي تدفعك إلى الإسراع في تقديم الدروس.	23	57.5	14	35	3	7.5	1,50	0,64	ضعيفة
09	كثافة البرنامج التعليمي تدفعك إلى التركيز على بعض الدروس.	26	65	14	35	3	7.5	1,43	0,63	ضعيفة

يوضح الجدول رقم (06) ـ استجابة الأساتذة حول ما إذا كان للحجم الساعي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا حيث يعتبر التوقيت أو استعمال الزمن عبارة عن عمل تربوي، بيداغوجي هام يسمح لمجموعة من الأفواج التربوية بالمؤسسة بممارسة أنشطة بيداغوجية وتربوية تحت إشراف مجموعة من الأساتذة المعينين لهذا الغرض، ويتم ذلك في أوقات محددة وأماكن معينة لذا ينبغي أن يكون التوقيت كاف لإنجاز البرنامج التعليمي، ويعتبر التوقيت الزمني للبرامج التعليمي من أهم العناصر في المنهاج الدراسي والذي يعتبر مؤشرا تبنى عليه المعرفة التعليمية.

حيث جاءت العبارة رقم (01) في الجدول السابق لمعرفة اتجاهات الأساتذة حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية يتماشى والحجم الساعي المخصص لها حيث مثلت نسبة القائلين ب لا 75 % والنسبة الغالبة لها، في حين بلغت نسبة من اقروا ب نعم 17,5 % ، في حين بلغت نسبة أحيانا ب 7,5 % وهذا يدل على أن الوقت المخصص للبرامج التعليمية غير كاف لتقديمها، والمتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر ب 2,58 والانحراف المعياري لها 0,78 مما يدل على أن هذه العبارة تتجه نحو الاتجاه السلبي إلا انه يوجد تشتت وتباين حول اتجاهات الأساتذة وللحجم الساعي دور أساسي في مراعاة تقديم الدروس.

أما العبارة رقم (02) والتي مفادها توجد صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي في ظل كثافة البرامج التعليمية وفي هذا السياق جاءت استجابة الأساتذة نوجد صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي في ظل كثافة البرامج التعليمية في نظر الأساتذة حيث حصلت هذه العبارة على نسبة 55 % نعم ونسبة أحيانا 13 % ونسبة لا 5 % مما يبين أن هذه العبارة لا تلقى القبول من طرف الأساتذة نجد نسبة الرفض غالبة، وهو ما يدل على أن هذه العبارة لا تلقى القبول من طرف الأساتذة في حين بلغ متوسطها الحسابي 1,58 وانحراف معياري 0,71 وهو منخفض مما يبين على عدم وجود تباين وتشتت في إجابات الأساتذة وهذه الإجابات تعكس استجابة الأساتذة حول وجود صعوبة في توصيل المحتوى التعليمي للتلاميذ في ظل كثافة البرامج التعليمية حيث نلاحظ أن هناك من يرى من الأساتذة وهي النسبة الغالبة أن صعوبة توصيل المعلومات له علاقة بكثافة البرنامج التعليمي.

وفي حين تذهب العبارة رقم (03) تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لاستيعاب الدروس في خانة لا ب نسبة 72 % وهي نسبة تبين أن تقليص الحجم الساعي غير كاف في ظل كثافة البرامج التعليمية مما أثقل كاهل الأستاذ فتقليص الحجم الساعي للمواد يضطر الأستاذ إلى تقديم الأهم من الدروس للتلميذ وذلك بطريقة مختصرة من اجل الفهم والاستيعاب الجيد، وهذا ما يثبته كذلك المتوسط الحسابي ب 2,75 وانحراف معياري ب 0,78 والدال على عدم تقبل الغالبية حول هذه العبارة، إلا أن نسبة 17,5% أجابوا بنعم لها ثقة في قدرة التلاميذ على استيعاب الدروس وعبارة أحيانا قدرت ب 10 % تدل على أن هذه الفئة ليست متأكدة على استيعاب التلاميذ لجميع الدروس وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بمثيلاتها من النسب الأخرى.

أما العبارة رقم (04)، الحجم الساعي للمواد كاف لاستكمال البرنامج المخصص للمواد، حيث غلبت عليها نسبة لا ب 75 % لنفس السبب المذكور سابقا تليها نسبة 17,5 % أحيانا و7,5 % ب لا وهي نسبة معتبرة تبين على انه يصعب عليهم استكمال البرنامج الدراسي والمطالبة بذلك من طرف الجهات المعنية في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ب 2,68 ووهي في الاتجاه الإيجابي وانحراف معياري 0,61 وهو يدل على التباين والتشتت في إجابات الأساتذة ومنه فان الأستاذ دور كبير في إدارة الوقت واستكمال البرنامج الدراسي لأن الأستاذ المسؤول الأول على تنفيذ هذا البرنامج وتبليغه إلى التلاميذ، وللأستاذ الحرية في استعمال أساليب من اجل استكمال البرنامج.

أما العبارة رقم (05)، البرنامج يسير بوتيرة عادية، حيث جاءت نسبة 47,5 % ب لا لنفس السبب المذكور في العبارة وان هناك تأخر طفيف في تقديم الدروس رقم (04) ثم تليها نسبة 27,5 % ترى هذه الفئة من الأساتذة أن المقرر الدراسي يسير بشكل عادي وهي تمثل فئة الأساتذة القدامى ذوي الخبرة في مجال التعليم أما نسبة 25 % وهذا يتبين في المواد الأساسية التي تتطلب الفهم والوقت الكافي لتقديمها. وعلى الرغم من ذلك اتجهت هذه العبارة نحو الاتجاه الإيجابي حيث بلغ متوسط الحسابي ب 2,20 وانحرافها المعياري ب 0,85 وهو يبين على وجود تشتت يقل نوعا ما. مما يبين غلى معظم الاتفاق حول هذه العبارة في الاتجاه الإيجابي وهو ما يبين أن هناك تباين في اتجاهات الأساتذة حول طبيعة سير البرامج التعليمية في ظل كثافتها.

أما فيما يتعلق بالعبارة رقم (06)والتي مفادها أن المعلم يحتاج إلى ساعات إضافية لإنهاء البرنامج.حيث بلغت نسبة القبول ب 47,5 وهي درجة مقبولة ترى انه في ظل كثافة البرامج التعليمية والوقت غير كافي تحتاج بعض الدروس إلى حصص إضافية لإتمام المقرر الدراسي وهذا ما أجابت

عليه العبارة رقم (04)، وبنسبة 42,5 في نظرهم إن البرنامج لا يحتاج إلى حصص إضافية وإنما إلى كيفية إدارة الوقت والسلاسة في تقديم الحصص بطريقة لا تحتاج إلى حصص إضافية لإنهاء الدروس، أما لا فلقد بلغت النسبة 10 % فهذه الفئة لا ترى من ضرورة اللجوء إلى حصص إضافية لإنهاء البرنامج فبنظرهم يعتبر ضغطا على الأستاذ وعلى التلميذ أيضا بحشوه بالمعارف دون فهمها وإنما يرجع إلى الانضباط في الحضور وعدم إهدار للوقت لأنه يعتبر حق من حقوق التلميذ والتحكم في الأساليب والتقنيات المناسبة لتقديم الدروس. وخاصة بالنسبة للأساتذة الجدد الذين يفتقرون إلى الخبرة الكافية لذلك.

تبين لنا من خلال العبارة رقم (07): (عدد الدروس المقررة يتماشى مع الحجم الزمني المخصص لها.أن نسبة 70 % من الأساتذة وهي النسبة الأكبر يرون أن كثافة الدروس في البرنامج الدراسي لا يتماشى والحجم الزمني المخصص لها وهذا ما أجابت عليه العبارة رقم (01)، في حين نسبة 17,5 % يرون العكس، ثم تليها نسبة 12,5 % يرون انه راجع إلى صعوبة بعض الدروس وطول بعض الوحدات التعليمية من جهة وخاصة في المواد الأساسية والتي يجب على الأستاذ إكمال الدروس لتلاميذه من اجل الالتحاق بدروس السنة القادمة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة 2,53 وهو اتجاه إيجابي وانحرافها المعياري ب 0,78 دال على التباين في إجابات الأساتذة ومعبرا على تباين في اتجاهات لصالح الاتجاه الإيجابي.

أما العبارة رقم (08) كثافة البرنامج الدراسي تدفع بالأستاذ إلى الإسراع في تقديم الدروس.حيث بلغت فيها نسبة نعم ب 57,5 % وهي الغالبة أما النسبة 35 % من الإجابات ترى أن كثافة البرنامج الدراسي تدفعهم إلى الإسراع في تقديم محتوى الدروس وهذا يرجع حسب رأيهم في طبيعة الموضوع فتوجد دروس لا تحتاج لشرح أكثر أما نسبة 7,5 % منهم أجابوا لا يقوم بالإسراع في تقديم الدروس وذلك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك من اجل استيعاب التلاميذ لا بحشوهم بالمعارف جملة وهذا من اجل إكمال البرنامج الدراسي على حساب فهم واستيعاب التلاميذ وإنما يلجئون إلى دمج بعض الدروس المتشابهة واستعمال وهذا يرجع دائما حسب رأيهم إلى خبرة الأستاذ ودرايته في المجال التعليم. وكذلك يرجع إلى عدم تضييع ساعات العمل خاصة من طرف الجانب النسوي. ولقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ب 1,50 في الاتجاه الضعيف، وانحرافها المعياري ب 0,64 وهي نسبة لا تؤثر على الاتجاه الإيجابي.

أما العبارة رقم (09) والتي مفادها كثافة البرنامج التعليمي تدفعك إلى التركيز على بعض الدروس، حيث كانت نسبة 65 % وهي الغالبة تبين لجوء الأساتذة على التركيز على بعض الدروس والتي يرونها مهمة وهذا في نظرهم هي امتداد بدروس السنة القادمة كما أنهم على دراية بالمناهج والبرامج لمختلف المستويات، أما نسبة 35 % منهم أجابوا أنهم يقومون على التركيز على بعض الوحدات والتي يرونها أكثر أهمية أما نسبة 7,5 %منهم أجابوا أنهم لا يقومون بالتركيز على بعض الدروس في ظل كثافة البرامج التعليمية لن جميع الدروس حسب رأيهم مقررو من طرف وزارة التربية ويجب تقديمها كباقي الدروس والمواد الأخرى نظرا للزيارات المرتقبة والفجائية من طرف السادة مفتشي المواد يجعلهم مطالبون بإكمال المقرر الدراسي وان جميع الدروس مهمة في البرنامج وعلى الأستاذ العمل على إيصالها إلى التلميذ بكل الطرق المتاحة. ولقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة ب 1,43 وهو اتجاه ضعيف، وانحرافها المعياري 0,63 وهي نسبة لا تؤثر على الاتجاه الإيجابي.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

الجدول رقم (07): يبين استجابة الأساتذة حول الفرضية الثانية والتي مفادها: لمستوى التحصيل الدراسي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.

	العبارات	التكرارات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		نعم	%	أحيانا	%	لا	%			
10	اثر الاستغناء على حصص الاستدراك له تأثير في التحصيل الدراسي	37	92,5	2	5	1	2,5	1,10	0,37	ضعيفة
11	أزمة كورونا أدت إلى فروق واضحة بين التلاميذ	37	92,5	1	2,5	2	5	1,13	0,46	ضعيفة
12	ضغط البرنامج على التلميذ يؤثر في تحصيله الدراسي	36	90	3	7,5	1	2,5	1,13	0,46	ضعيفة
13	كثافة البرنامج التعليمي يسبب الإرهاق للتلميذ	35	87,5	4	10	1	2,5	1,15	0,42	ضعيفة
14	كثافة البرنامج التعليمي يسبب الملل للتلميذ	30	75	10	24	00	00	1,25	0,43	ضعيفة
15	كثافة البرنامج التعليمي يؤثر في مستوى الحقيقي للتلميذ بشكل عام	32	80	07	17,5	1	2,5	1,23	0,48	ضعيفة
16	هناك استجابة من طرف التلاميذ أثناء إلقاء الدرس	20	50	18	45	2	5	1,55	0,59	ضعيفة
17	تجد صدى من طرف التلاميذ أثناء قيامك بالتغذية الرجعية في نهاية كل وحدة دراسية	14	35	24	60	2	5	1,70	0,56	متوسطة
18	تجد صعوبة في تقويمك لأعمال التلاميذ	11	27,5	14	35	15	37,5	2,10	0,81	متوسطة
19	ما قامت به الجهة الوصية من ترتيبات لمواصلة الدراسة كان له تأثير سلبي في التحصيل الدراسي	26	65	10	25	4	10	1,45	0,67	ضعيفة

يوضح الجدول رقم (07) ـ استجابة الأساتذة حول ما إذا كان لمستوى التحصيل الدراسي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا، حيث يعتبر التحصيل الدراسي أو الأداء الأكاديمي هو محطة التعليم، هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المعلم أو المؤسسة التربوية أهدافهم التعليمية، يحسب التحصيل الدراسي عادة عن طريق الفحوصات أو التقييم المستمر ولكن لم يتفق الجميع على أفضل طريقة لاختبار ذلك وأهم خواصه المعرفة الإجرائية مثل المهارات أو المعرفة التصريحية مثل الحقائق.

لقد جاءت العبارة (10) والتي مفادها اثر الاستغناء على حصص الاستدراك له تأثير في التحصيل الدراسي، حيث جاءت نسبة الرفض معتبرة حيث بلغت 92,5 % وهي نسبة عالية جدا تبين على عدم تقبل هذه الفئة من الأساتذة على الاستغناء عن حصص الاستدراك للدعم والتقوية بحيث تعتبر حصص الاستدراك في المواد الأساسية مهمة وتساهم في رفع استيعاب التلاميذ للمادة والوصول بهذه الفئة الهشة إلى مستوى زملائهم، أما نسبة 5 % يرون أن عملية الاستدراك أحيانا يمكن الاستغناء عنها لان الدرس أحيانا يكون معقد لا تستوعبه هذه الفئة من التلاميذ لأنه ليس من مستواهم ، أما نسبة 2,5 % من

الأساتذة يرون حسب رأيهم أن عملية الاستدراك ليست ضرورية أحيانا يلجا الأستاذ إلى استخدام طرق فعالة لإيصال المعلومات لتلاميذه ونلاحظ من خلال الجدول ان هذه العبارة ذات درجة ضعيفة.

أما العبارة رقم (11) والتي مفادها أن أزمة كورونا أدت إلى فروق واضحة بين التلاميذ، فيوضح الجدول أن نسبة الأكبر 92,5 % من إجابات الأساتذة حول هذه العبارة إذ أن هناك فوارق واضحة بين التلاميذ حول استيعاب الدروس وان أزمة كورونا أدت إلى ذلك، أما نسبة 5 % من الإجابات كانت في بعض الأحيان فقط تكون لازمة كورونا تأثير على مستوى الدراسي للتلاميذ بحيث أن هناك تلاميذ حافظوا على مستواهم الدراسي، أما نسبة 2,5 % من الإجابات ترى أن أزمة كورونا لم تؤدي إلى فروق فردية بين التلاميذ في نظرهم أن التلاميذ قد تكيفوا مع الوضع ومع البروتوكول الصحي التي فرضته عليه الجهة الوصية.

أما العبارة رقم (12) والتي مفادها أن ضغط البرنامج على التلميذ يؤثر في تحصيله الدراسي، نجد أن الجدول يوضح أن أغلبية الأساتذة بنسبة 90 % يرون إن ضغط وكثافة البرنامج التعليمي ينتقل إلى التلميذ وبنسبة كبيرة وذلك راجع إلى وجوب إكمال البرنامج في وقته فالأستاذ يكثف عليهم النشاطات والدروس ويضطر أحيانا إلى اللجوء إلى حصص إضافية، أما نسبة 7,5 % أنهم في بعض الأحيان فقط ينتقل ضغط البرنامج التعليمي إلى التلميذ، أما النسبة الضئيلة من الإجابات وهي 2,5 % ترى إن الضغط لا ينتقل إلى التلميذ وإنما الإدارة والأستاذ هما اللذان يمارسان عليه الضغط من قبل البرامج الدراسية من جهة ومن صرامة الالتزام بالبروتوكول المطبق في ظل جائحة كورونا.

أما العبارة رقم (13) والتي مفادها أن كثافة البرنامج التعليمي يسبب الإرهاق للتلميذ، نجد من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة بنسبة 87,5 % أجابوا أن كثافة البرامج التعليمية وحشو الدروس للتلاميذ تسبب إرهاقا جسديا لهم وبالتالي ضعف في تحصيلهم الدراسي ونظرا للمجهودات التي يبذلونها في الحفظ ونجاز مختلف الأنشطة المفروضة عليهم، ونجد أن نسبة 10 % أجابوا أنهم في بعض الأحيان تسبب كثافة البرنامج التعليمي إرهاقا للتلميذ، أما نسبة 2,5 % فكانت الأضعف حيث أنها لا تشكل إرهاقا للتلميذ.

تبين لنا من خلال العبارة رقم (14) والتي مفادها كثافة البرنامج التعليمي يسبب الملل للتلميذ، يوضح الجدول أن أغلبية إجابات الأساتذة بنسبة 75 % يرون انه فعلا تسبب كثافة البرنامج التعليمي في شعور التلميذ بالملل خلال عملية التعلم، أما نسبة 24 % يرون انه في بعض الأحيان فقط تسبب كثافة البرامج التعليمية في شعورهم بالملل، وانعدمت في أن كثافة البرنامج التعليمي يسبب الملل بل الضعف القاعدي للتلاميذ هو السبب الرئيسي في ذلك حسب رأي الأساتذة وعدم وجود ترابط بين المستويات.

أما فيما يتعلق بالعبارة رقم (15) والتي مفادها أن كثافة البرنامج التعليمي يؤثر في مستوى الحقيقي للتلميذ بشكل عام، من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية الإجابات بنسبة 80 % من الأساتذة يرون أن كثافة البرامج التعليمية لها انعكاس سلبي على مستوى التلاميذ، حيث يرون أن كثافة البرنامج يجعلهم مقصرين اتجاه دراستهم وتجعلهم عاجزين أمام الكم الهائل من المعارف، أما نسبة 17,5 % يرون انه في بعض الأحيان يرون أن كثافة البرامج التعليمية تثقل كاهل التلميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم وأحيانا بالواجبات المنزلية وهذا بدوره يؤثر في مستواه التحصيلي بصفة عامة، أما نسبة 2,5 % أجابوا بان كثافة البرنامج التعليمي لا يؤثر على مستوى التلاميذ وهي نسبة ضئيلة من الأساتذة.

تبين لنا من خلال العبارة رقم (16) هناك استجابة من طرف التلاميذ أثناء إلقاء الدرس، نرى أن 50 % من الإجابات يلاحظ أن التلاميذ يستوعبون الدروس من خلال المشاركة داخل القسم والتكيف مع كثافة الدروس التي يتلقاها التلميذ خلال السنة الدراسية، في حين نجد نسبة 45 % أجابوا أحيانا نكون هناك استجابة للتلميذ للمحتوى الدراسي أثناء الدرس من خلال الحضور للمدرسة وحضور جميع الحصص وما تحتويه من دروس في جميع المواد ويتفاعل معها داخل القسم ويكون موجودا ذهنيا ومركز على النقاط المهمة التي يقدمها الأستاذ وذلك لكي يتمكن من تحصيل واستكشاف معلومات ومعارف جديدة تساعده على النجاح في الدراسة، التلاميذ وخاصة في بعض الدروس السهلة والغير معقدة، ونجد نسبة 5 % أنهم لا يروا استجابات للتلاميذ أثناء إلقاء الدروس بالشكل الكافي فهي حسب رأيهم تقتصر على فئة قليلة من التلاميذ وهي فئة النجباء.

تبين لنا من خلال العبارة رقم (17) والتي مفادها أن الأستاذ يجد صدى من طرف التلاميذ أثناء قيامه بالتغذية الرجعية في نهاية كل وحدة دراسية، حيث جاءت 60 % من الإجابات يعتبرون أنهم في بعض الأحيان يلقون صعوبات في عملية استجواب التلاميذ لمحتوى الدروس وهذا ما يصعب على الأستاذ من معرفة مدى استيعاب التلاميذ للدروس ومدى تحسن أدائهم، أما 35 % من الإجابات يرون أنهم يجدون صدى من طرف التلاميذ أثناء طرح أسئلة إسترجاعية عليهم في آخر كل درس أو وحدة دراسية فهناك تجاوب التلاميذ للمحتوى الدراسي يكتشفون معارف جديدة، أما نسبة 5 % فيرون العكس تماما.

ومن خلال العبارة رقم (18) إذا توجد صعوبة في تقويم الأستاذ لأعمال التلاميذ، يتضح لنا أن 37,5 % من الأساتذة يؤكدون على انه لا توجد صعوبة في تقويم أعمال التلاميذ يرون أن الأنشطة داخل الصف الدراسي تساعد على قياس وتقييم أعمال التلاميذ حيث يتم تقييم كل تلميذ على حدا دون الاعتماد فقط على اختبارات التحصيل، أما نسبة 35 % من أفراد العينة يرون انه وفي ظل كثافة البرامج التعليمية في الوضع الراهن من الصعب في بعض الأحيان صعوبة في تقويم الأنشطة داخل الصف ويعتمدون فقط على الاختبارات التحصيلية فقط ولا يلجؤون إلى ممارسة أنشطة لهم، أما نسبة 27,5 % يقرون بوجود صعوبة في تقويم أعمال التلاميذ في ظل كثافة البرامج التعليمية.

أما العبارة رقم (19)، مفادها أن ما قامت به الجهة الوصية من ترتيبات لمواصلة الدراسة كان له تأثير سلبي في التحصيل الدراسي، يتضح لنا أن نسبة 65 % من الإجابات يؤكدون على أن ما قامت به وزارة التربية الوطنية من مجموعة من تدابير قصد استمرار في العمل التعليمي كان لها تأثير سلبي في سير العملية التعليمية وهذا من خلال المستوى الحقيقي للتلاميذ حيث قامت الوزارة بتحديد معدل 9,5 للنجاح بدل 10 وهذا من اجل الرفع من نسب النجاح في مختلف الأطوار، أما نسبة 25 % من الإجابات ترى انه في بعض الأحيان تكون هذه الأزمات المفاجئة لها تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ بالرغم من وضع حلولا لها، وتليهما اصغر نسبة 10 % كانت إجابتهم ب لا بحيث أن ما قامت به الجهة الوصية فهي أعطت الأولوية للمتعلمين في أزمة كورونا حتى لا يتعرض تعليمهم لمزيد من المخاطر بوضعها مجموعة من التدابير قصد الاستمرار في العمل التعليمي والحيلولة دون تحول أزمة التعليم إلى كارثة تلقي بظلالها على المتعلم.

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

الجدول رقم (08): يبين استجابة الأساتذة حول الفرضية الثالثة والتي مفادها: لكثافة الدروس في المواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا

	العبارات	التكرارات						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		نعم	%	أحيانا	%	لا	%			
20	تستفيد من خبرتك التعليمية في معالجة الدروس	37	92.5	2	5.0	1	2. 5	1.10	0.37	ضعيفة
21	المجهود الذي يبدله المعلم داخل غرفة الصف كاف لاستيعاب الدروس	15	37.0	16	40.0	9	22.5	1.85	0.77	متوسطة
22	تشعر بالملل أثناء تكرارك للدرس مع الأقسام التربوية في ظل البرتوكول المطبق	23	57.5	14	35.5	3	7.5	1.50	0.64	ضعيفة
23	تشعر بالتخوف من عدم إكمال الدروس في المواد الأساسية	31	77.5	7	17.5	2	5.0	1.28	0.55	ضعيفة
24	المعارف التي تقدمها يستجيب لها التلاميذ في ظل كثافة البرنامج التعليمي	16	40.0	21	52.5	3	7. 5	1.68	0.61	متوسطة
25	اللجوء إلى دمج الدروس لإنهاء البرنامج يؤثر في استيعابها	29	72.2	6	15.0	5	12. 5	1.40	0.70	ضعيفة
26	الإسراع في إنهاء البرنامج له تأثير سابي في استيعاب الدروس في ظل كثافتها	34	85.5	4	10.5	23	57.5	1.20	0.51	ضعيفة
27	كثافة البرامج التعليمية يتماشو قدرات التلاميذ في ظل أزمة كرونا	13	32.5	4	10.5	23	57.5	2.25	0.92	متوسطة
28	أثناء تقديمك لمحتوى الدرس تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	29	72,5	7	17.5	4	10.0	1.38	0.66	ضعيفة

يوضح الجدولرقم(08): استجابة الأساتذة حول ما إذا كانت كثافة الدروس للمواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا حيث أن المواد الدراسية تعتبر مواد مركبة ومنظمة ومخطط لها، التي يقدمها المعلم لتلاميذه، من اجل تحقيق الأهداف المرجوة، ويتبع المعلم أسلوب خاص به في توصيل المعلومات للمتعلمين، سواء كانت مكتوبة أو شفوية والمواد الدراسية لها دورها في عملية التعليم.

حيث جاءت العبارة رقم (1) في الجدول السابق حول ما إذا كان الأساتذة يستفيدون من خبرتم التعليمية في معالجة الدروس حيث مثلت نسبة المعبرين ب نعم 92.5% والنسبة الغالبة لها في حين بلغت نسبة من اقروا ب أحيانا 40% وبلغت نسبة ب لا% 22.5 وهذا يدل على أن الأساتذةيستفيدون من خبرتهم التعليمية في معالجة الدروس والمتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر ب 1.10 والانحراف المعياري لها 0.37 مما يدل على آن هذه العبارة تتجه نحو الاتجاه الإيجابي إلا انه يوجد تشتت وتباين حول اتجاهات الأساتذة والمواد الدراسية، وفي هذا السياق جاءت استجابة الأساتذة نحو المجهودات التي يبذلونها داخل غرفة الصف كاف لاستيعاب الدروس.

العبارة رقم (2)، المجهود الذي يبدله المعلم داخل غرفة الصف كاف لاستيعاب الدروس، حيث حصلت هذه العبارة على نسبة 40%أحيانا وهذا راجع إلى طبيعة الدروس والوسائل التي توفرها المؤسسة لإيصال المحتوى التعليمي للتلاميذ وتدعيم الدروس وتوضيحها، أما نسبة 37.5% فكانت الإجابات بـ نعم حيث يرون أن المجهود الذي يبذله الأستاذ من تحضير الدروس في المنزل وكذلك تهيئة الجو المناسب للدراسة والتحكم في مختلف المشكلات الصفية كفيل باستيعاب التلاميذ للدروس ونسبة 22.5% منهم كانت إجابتهم ب لا مما يبين أن المجهود الذي يبذله الأستاذ داخل حجرة الصف غير كاف وحده لاستيعاب الدروس في ظل كثافة البرنامج من جهةوالحجم الزمني المخصص لها وكذلك مدى فهم ووصول المعلومات للمتعلمين.

وفي حين تذهب العبارة رقم (3) والتي مفادها في هل يشعر الأستاذ بالملل أثناء تكرار الدروس مع الأقسام التربوية في ظل البروتوكول المطبق، فنسبة 57.5% من إجابات الأساتذة يروا أنهم يعانون من الإجهاد ويشعرون بالتعب جراء تكرارهم للدرس الواحد عدة مرات ويبلغ عند بعض الأساتذة إلى 6 (ست) مرات حسب الأقسام التربوية المسندة إليه وهذا ما يجعله مقصرا مع بعض الأفواج في ظل كثافة البرنامج التعليمي في الوضع الراهن، أما نسبة 35 % انه في بعض الأحيان يشعرون بالملل وهذا راجع حسب رأيهم إلى المجهودات المبذولة من اجل إيصال المعلومات للتلاميذ بطريقة مبسطة، أما نسبة 7,5 % منهم أجابوا أنهم لا يشعرون بالملل أثناء تكرارهم للدرس وهؤلاء يمثلون فئة الأساتذة الجدد.

أما العبارة رقم (4): الشعور بالتخوف من عدم إكمال الدروس في المواد الأساسية حيث مثلت نسب القائلين بـ نعم % 77.5و هي النسبة الغالبة لها مما يدل على أن الأساتذة يشعرون بالخوف من عدم إكمال الدروس في المواد الأساسية وهذا لضيق الوقت ضمن البروتوكول المطبق خلال جائحة كورونا في حين بلغت نسبة من اقروا ب أحيانا 17.5%أما نسبة لا 5% والذين يمثلون الأقلية ممن صرحوا بعدم التخوف من عدم إكمال الدروس في المواد الأساسية وبهذا نجد أن هذه العبارة قد تلقت القبول من طرف الأساتذة في حين بلغ متوسطها الحسابي 1.28وانحرافها المعياري 0.55

أما العبارة رقم (5): المعارف التي يقدمها الأستاذ يستجيب لها التلاميذ في ظل كثافة البرنامج التعليمي حيث مثلت نسبة القائلين ب أحيانا 52.5%وهي نسبة تبين أن هذه الفئة ليست متأكدة من أن المعارف التي تقدمها يستجيب لها التلاميذ في ظل كثافة البرنامج التعليمي وهي فئة من الأساتذة الجدد والذين يفتقرون إلى خبرة في الميدان، أما نسبة 40%أجابوا نعم بان المعارف التي تقدمها يستجيب لها التلاميذ في ظل كثافة البرنامج التعليمي ، أما نسبة % 7.5و هي نسبة قليلة مقارنة بالنسب الأخرى حيث بلغ متوسطها الحسابي 1.68 أما انحرافها المعياري 0.61.

العبارة رقم (6): **اللجوء إلى دمج الدروس لإنهاء البرنامج يؤثر في استيعابها**، حيث مثلت نسبة القائلين ب نعم 72.5%أي أجابوا للجوء إلى دمج بعض الدروس المتشابهة إلى حد كبير فيلجا الأستاذ إلى هذه الطريقة رغبة منه في إكمال البرنامج ويقدمها بطريقة مبسطة لكي يفهمها ويستوعبها التلميذ جيدا، في حين بلغت نسبة القائلين أحيانا 15% بأنهم في بعض الأحيان يقومون بدمج الدروس والمواضيع المتشابهة وهذا لتخفيف العبء على التلاميذ حتى لا يكونوا ضحية الكم الهائل من المعارف على حساب استيعابهم، أما نسبة من اقروا ب لا 12.5% من أفراد العينة لا يلجئون لدمج الدروس وذلك يرجع إلى أن بعض المواضيع حتى وإن كانت متشابهة فهي تحتاج إلى أي فترة زمنية محددة لها وذلك لتقدم بطريقة صحيحة ويتمكن التلاميذ من استيعابها.

العبارة رقم (7): جاءت العبارة لمعرفة اتجاهات الأساتذة حول إذا كان الإسراع في إنهاء البرامج له تأثير سلبي في استيعاب الدروس في ظل كثافتها حيث مثلت نسبة القائلين نعم 85,5 %هي نسبة تمثل الأغلبية يؤكدون على أن الإسراع في إنهاء البرنامج له تأثير سلبي في استيعاب الدروس في ظل كثافتها فهم بهذا الطرح لا يراعون مستوى التلاميذ ويكون إجحافا في حقهم، أما نسبة القائلين حيانا 10% أما نسبة القائلين ب لا 5% وهي اضعف نسبة في حيث يبلغ متوسطها الحسابي 1.20 أما انحرافها للمعياري 0.51.

أما العبارة رقم (8): كثافة البرامج التعليمية يتماشى و قدرات التلاميذ في ظل أزمة كرونا، يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن كثافة البرنامج التعليمي لا يتماشى مع قدرات التلاميذ قدرت نسبتهم ب 57,5 % لان كثافة البرامج التي وضعنها الوزارة تفوق قدرات التلاميذ وذلك بسبب الكم من المعلومات لذا على التلميذ أن يقوم بواجباته على أكمل وجه كما انه مطالب بفهم واستيعاب جميع الدروس في كل المواد التعليمية في حين أن نسبة 32,5 % من الإجابات ترى عكس ذلك، أما نسبة 10,5% من الإجابات ترى أحيانا.

أما العبارة رقم (9): أثناء تقديمك لمحتوى الدرس تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أن نسبة 72,5 % من أفراد العينة عند تقديمهم لمحتوى الدروس يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم على الفهم وأنماط تعلمهم أي أن هذه النسبة من الأساتذة أدرى بمقياس علم النفس التربوي وخصائص نمو التلميذ في هذه المرحلة من التعلم فهم يراعون هذه الفرو قات فكل التلاميذ حسبهم لديهم غاية واحدة وهي الدراسة وتحقيق النجاح، أما نسبة 17,5 % لا يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا راجع حسبهم إلى ضيق الوقت وكثافة البرنامج التعليمي يحول دون ذلك فهم يساوون بين التلاميذ ولا يراعون عامل الذكاء لكل تلميذ والفر وقات في السن والجنس بين التلاميذ ز كذلك في وضع الأسئلة من السهل إلى الصعب.

سابعا: مناقشة نتائج البحث

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على أن للحجم الساعي تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا. حيث جاء هذا المحور بدرجة متوسطة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2,07)و بانحراف معياري (0,26)، وذلك لان بنود هذا المحور جاءت بين متوسطة وضعيفة وجاءت هذه العبارات على الترتيب التالي (2، 4، 5، 8، 6، 9) ماعدا ثلاث بنود جاءت بدرجة عالية مما يعني أن الحجم الساعي للمواد له في ظل كثافة المواد التعليمية غير كاف، وأكدت النسبة من الأساتذة أن الحجم الساعي المخصص للمواد لا يتماشى مع كثافة البرامج التعليمية لان هناك دروس صعبة تحتاج إلى وقت إضافي ليتمكن التلاميذ من فهم واستيعاب الدروس جيدا وكذلك ليجد الأستاذ الوقت الكافي لتوصيل المعلومات، كما أكدت اكبر نسبة من الأساتذة بأنه توجد صعوبة في توصيل المعلومات للتلاميذ نتيجة كثافة البرامج التعليمية فهي تتطلب حسب رأيهم وقت كاف لتوصيل المعارف للتلاميذ فكثافة الدروس وكل يوم درس جديد وأهداف جديدة تفوق مستواهم وقدراتهم على الاستيعاب، وتبين من خلال الإجابات انه فعلا تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد غير كاف لاستيعاب الدروس وتقديمها، وهذا راجع إلى أن الدرس الواحد أحيانا يتطلب حجم زمني اكبر وخاصة في المواد الأساسية، وأكدت نسبة كبيرة من الإجابات انه فعلا الحجم الساعي للمواد غير كاف لاستكمال البرنامج السنوي للمواد، لان اغلب الدروس تكون صعبة وضيق الوقت يكون السبب في عدم إعطاء بعض الدروس حقها من الحصص وخاصة في المواد الأساسية والتي تحتاج إلى فهم وشرح ووقت كاف لاستيعابها من طرف التلاميذ، ويذهب أغلبية الأساتذة انه فعلا أن البرنامج السنوي لا يسير بوتيرة عادية وأن هناك تأخر واضح في الدروس، وحسب رأيهم راجعة إلى كثرة الندوات التربوية مع السادة مفتشي المواد وكذلك إلى العطل الاستثنائية للمصابين بفيروس كوفيد 19 والتي ساهمت بصورة سلبية في تأخر البرنامج، وذهب أغلبية الأساتذة بأنهم يلجئون إلى ساعات إضافية لإنهاء البرنامج الدراسي خوف من عدم إكمال البرنامج السنوي في ظل كثافة البرامج التعليمية مع وجود دروس تتطلب حصص إضافية خارج الحصص الرسمية لها، ويرى أغلبية الأساتذة وبنسبة كبيرة إن عدد الدروس المقررة لا يتماشى والحجم الساعي المخصص لها بسبب كثافتها وكذلك في صعوبة تقديمها مما يضطرون إلى استعمال كل الطرق والوسائل من اجل إنهاء الدروس، ويذهب أغلبية الأساتذة إلى الإسراع في تقديم الدروس في ظل كثافته البرنامج الدراسي وذلك تجنبا من عدم إكمال البرنامج السنوي، ويصرح أغلبية الأساتذة أنهم يركزون على بعض الدروس دون غيرها في ظل كثافة البرنامج الدراسي، لان حسب رأيهم أساسية في البرنامج الدراسي وهذا يرجع إلى كفاءة الأستاذ وخبرته في الميدان مما يؤدي به إلى اتخاذ قرار التركيز من عدمه.

ومن خلال ما سبق ذكره وبالرجوع إلى الدرجة الكلية للمحور المرتبط بالحجم الساعي، وخلال ما تبينه الشواهد الكمية المتحصل عليها، ومن خلال تحليلها وتفسيرها وإسقاطها على الفرضية الأولى، توصلنا إلى أن الفرضية تحققت إلى حد ما وهذا من خلال النتائج المتحصل عليها من خلال الأرقام والنسب وهذا يدل على أن اغلب أفراد الدراسة يبذلون قصارى جهدهم من اجل تسيير الوقت في ظرف قياسي.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بعد عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية لها تأثير في تحصيل التلاميذ في ظل جائحة كورونا حيث جاء هذا المحور بدرجة ضعيفة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (1,38) بانحراف معياري (0,19)، وذلك لان بنود هذا المحور جاءت بين ضعيفة ومتوسطة وجاءت هذه العبارات على الترتيب التالي(1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 10، 8، 9)مما يؤكد أن اغلب كثافة البرنامج له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وهذا واضح من خلال عبارات المحور الثاني، فإن اغلب الأساتذة يؤكدون بأنه فعلا الاستغناء عن حصص الاستدراك كان له اثر سلبي على التحصيل الدراسي للتلاميذ واستيعابهم وهذا في المواد الأساسية مما تبين من وجود فئة تحتاج إلى دعم واستدراك لبعض الدروس والتي أبدت تراجعا ملحوظا في المستوى والتي تعاني من تأخر دراسي واضح، وأغلبية الأساتذة وبنسبة كبيرة جدا يرون أن أزمة كورونا أدت إلى ظهور فروق فردية واضحة في التحصيل الدراسي للتلاميذ وهذا راجع إلى البروتوكول الصحي الذي وضعته وزارة التربية الوطنية من خلال العمل بالتفويج أي بالأفواج الفرعية وبنصف يوم للفوج التربوي وبالتناوب مع باقي المستويات مما جعلت التلميذ يقضي معظم أوقات فراغه في اللعب واللهو خارج المنزل بالإضافة إلى العطلة الاستثنائية مما جعلت التلميذ ينفر كلية عن الدراسة وإهدار وقته في أمور خارج الدراسة، وأغلبية الأساتذة يرون أن ضغط البرنامج الدراسي على التلميذ يؤثر سلبا في تحصيله الدراسي ويجعله يشعر بعدم القدرة على الاستيعاب أمام الكم الهائل للمعلومات، فحشو التلاميذ بمعارف تنقص من حبهم وشغفهم للمادة وللدراسة أيضا فكثافة البرنامج التعليمي يثقل كاهل التلميذ بكثرة النشاطات التعليمية، كما أكد أغلبية الأساتذة بن كثافة البرنامج التعليمي يسبب الإرهاق للتلميذ خلال عملية التدريس ويشعر التلميذ انه أمام حشو وضغط داخل الحجرة الصفية تجعل منه تلميذا مرهق، بالإضافة إلى ما قامت به الجهة الوصية من ترتيبات لمواصلة الدراسة كان له تأثير سلبي في التحصيل الدراسي.ومن خلال ما سبق وبالرجوع إلى الدرجة الكلية للمحور المرتبط بالتحصيل الدراسي نجد الفرضية تحققت إلى حد ما.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بعد عرض نتائج البحث المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على أن لكثافة الدروس في المواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا، حيث أن كثافة الدروس في المواد الأساسية لها تأثير على الأساتذة المعنيين بدراسة المواد الأساسية (الرياضيات، اللغة العربية، اللغات الأجنبية، الاجتماعيات) بدرجة ضعيفة، حيث بلغ متوسط الحسابي لهذا المحور (1,49) وانحراف معياري (23، 0)، وذلك لان بنود هذا المحور جاءت بين ضعيفة وجاءت هذه العبارات على الترتيب التالي (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9) مما يعني أن هناك عدد لا باس به من الأساتذة يقرون بكثافة البرنامج التعليمي في ظل جائحة كورونا لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وقد يعزى ذلك إلى أن معظم الأساتذة الجدد يفتقرون إلى الخبرة المهنية في الميدان نظير زملائهم القدامى الذين على دراية بالبرامج والمناهج التربوية في الحالات العادية فنا بالك في ظل الوباء، كما تعود هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة البروتوكول الاستثنائي والذي بدوره لم يتماشى وكثافة البرنامج الدراسي الذي أدى إلى إرهاق الأستاذ من اجل إكمال المقرر في وقته المحدد بأي طريقة ولو حلى حساب التلميذ أيضا.

بالإضافة إلى أن الأساتذة ورغم هذه الصعوبات التي تواجههم في عملهم إلا أنهم يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ وأنهم يسعون إلى تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ بسبب الكم من المعلومات فانه مطالب بفهم واستيعاب جميع الدروس في كل المواد التعليمية.

ومن خلال ما سبق ذكره وبالرجوع إلى الدرجة الكلية للمحور المرتبط بكثافة الدروس في المواد الدراسية تجد أن الفرضية تحققت إلى حد ما.

***

ثامنا: النتيجة العامة للدراسة

إن التوصل للنتيجة العامة للدراسة يكون من خلال عرض ما توصلت إليه الفرضيات الفرعية كما يلي:

- يوجد اثر بين الحجم الساعي المخصص للمواد الدراسية في سير البرامج التعليمية في ظل كثافتها.
- يوجد اثر حول كثافة البرامج التعليمية في تحصيل التلاميذ.
- يوجد اثر حول كثافة الدروس في المواد التعليمية في استيعاب التلاميذ.

ومنه فقد تحققت هدف هذه الفرضية الرئيسية من خلال تحقيق الفرضيات الفرعية والتي مفادها لكثافة البرامج التعليمية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.بمتوسطات مقاطعة العنصر.

حيث أوضحت المعطيات الميدانية انطلاقا من مؤشرات تدل غلى أن كثافة البرامج التعليمية لها علاقة باتجاهات الأساتذة باعتبارها الأساس العلمي في مجال التعليم.

ويشكل عام نستنتج أن كثافة البرامج التعليمية لها علاقة بالحجم الساعي للمواد وبالتحصيل الدراسي

للتلاميذ وبالمواد الدراسية والذي يؤكد على دور الأستاذ في العملية التعليمية.

***

تاسعا: توصيات البحث ومقترحاته

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في الدراسة سنوجز فيما يلي جملة من التوصيات التي نسعى من خلالها إلى إعادة النظر في البرامج التعليمية بوضع آليات تراعي قدرات التلاميذ ومستواهم والمناهج التعليمية حتى نضمن تحصيل علمي مرتفع وتحين مستواهم المعرفي:

- إعادة النظر في كثافة البرامج التعليمية
- تقليص بعض الدروس والتي لا يؤثر حذفها من البرنامج الدراسي وإعادة توزيعها بشكل منطقي على الحجم الساعي لها.
- إعطاء الأولية للمواد الأساسية من حيث الحجم الزمني وتدعيمها بحصص الاستدراك كمعالجة بيداغوجية لتدارك النقائص التي تصادف التلاميذ من خلال تعلمهم.
- وجوب الاهتمام بالبرامج التعليمية.
- مساعدة التلاميذ على استغلال أوقات فراغهم في المطالعة والمراجعة وذلك لحمايتهم من الفشل الدراسي.
- ضرورة إجراء دراسة ميدانية حول واقع البرامج التعليمية في المؤسسات التربوية الجزائرية بوجه عام.
- إجراء أبحاث علمية تكون أكثر عمقا واتساعا حول نفس الموضوع من اجل إبراز تأثير كثافة البرامج التعليمية على التحصيل الدراسي.

***

مراجع الفصل السادس

- سعيد عاشور نادية، وبوقوق عبد الرحمان، 2017 م، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الجزائر، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع.
- ماثيو جيدير، (بدون تاريخ)، منهجية البحث دليل الباحث في موضوعات البحث ورسائل الماجستير ودكتورا، (ملكة ابيض، المترجمون).
- محمد سرحان علي المحمودي، 2019 م، منتهج البحث العلني (ط 3)، صنعاء، دار الكتب.
- مصطفى عليان ومحمد غنيم عثمان، 2000 م، مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

***

خاتمة

خاتمة

من أجل نجاح العملية التعليمية لا بد من توفير جميع الظروف الملائمة لحدوث عملية التعلم، فلا يمكن أن تتحقق أهداف العملية التعليمية دون التخلص من هذه الصعوبات التي تواجه الأساتذة والتلاميذ في ظل كثافة البرامج التعليمية وفي الوضع الراهن، ومن خلال ما تم ذكره نستنتج أن هناك صعوبات تربوية تواجه أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج والتي ترجع إلى الحجم الساعي المخصص للمواد، وضعف التحصيل الدراسي، وبالإضافة إلى كثافة الدروس في المواد الأساسية وتأثيرها على استيعاب التلاميذ، كما تم التعرف على مختلف الآثار السلبية التي تواجه الأساتذة باعتبارهم احد أهم الجوانب العملية التعليمية، بحيث لا يمكننا التطرق إلى البرامج التعليمية والتحدث عن التلميذ باعتباره محور العملية التربوية ونمهل الدور الكبير الذي يقوم به الأستاذ باعتباره ناقل المعرفة للتلميذ كما تم التعرف على مختلف الآثار السلبية التي تواجه الأساتذة خاصة في مرحلة التعليم المتوسط مقارنة مع الوضع العادي، ومن هذا يمكن القول بان أهداف الدراسة تحققت، وفي الأخير يمكن لهذه الدراسة أن تفتح مجالا أمام باحثين مختصين في مجال التربية من اجل الكشف على الجوانب التي تؤثر على العملية التعليمية في ظل الوباء.

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يمثل توزيع عدد أفراد العينة على المتوسطات	87
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	89
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	90
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب مادة التدريس	90
05	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات عينة البحث عن محاور الاستبيان	96
06	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات عينة البحث عن المحور الأول	97
07	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات عينة البحث عن المحور الثاني	100
08	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة استجابات عينة البحث عن المحور الثالث	103

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	تلخيص أنواع البرامج	60

قائمة المراجع

الكتب:

1. أبو سل محمد عبد الكريم، 2002م، مناهج العلوم وأساليبتدريسها في (في مرحلة الابتدائية)، دار الفرقان للنشر، عمان.
2. أبو طالب محمد سعيد وآخرون، 2001م، علم التربية التطبيقي المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
3. جابر عبدالحميد، 1998م، التدريس والتعليم الأسس والنظرية الاستراتيجيات الفاعلة، دار الفكر العربي.
4. جيرولدكمب، ترجمة احمد خيري كاظم، تصميم البرامج التعليمية، دار النهضة العربية، القاهرة.
5. حامد زهوان، 1984م، علم النفس الاجتماعي، ط 5، الناشر عالم الكتب، القاهرة .
6. حسن الشحات وزينب النجار، 2003 م، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي، إنجليزي)، الدار المصرية اللبنانية، مصر .
7. حسن حافظ وآخرون، 1958م، علم النفس والتعلم، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
8. حسين فرج عبد اللطيف، 2008 م، تخطيط البرامج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د ط.
9. حسين فرج عبد اللطيف، 2008م، تخطيط لمناهج وصياغتها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
10. حمزة مختار، 1992م، أسس علم النفس الاجتماعي، البيان العربي، جدة.
11. الدرماش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح.
12. زكي محمود هاشم 1980م، الجوانب السلوكية في الإدارة، ط 5، وكالة المطبوعات، القاهرة.
13. س بولا وآخرون، 1992 م، تطوير البرامج والمناهج لمراحل متابعة المتحررين من محو الأمية، المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم، د ط، تونس.
14. سعد خليفة المقرم، (2001م)، طرق تدريس العلوم (المبادئ والأهداف، دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. سعد خليفة المقرم، 2001 م، طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف، الشروق.
16. سعد عبد الرحمان، 1998 م، القياس النفسي النظرية والتطبيق، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.
17. سعد عبد الرحمان، ب ت، أسس القياس النفسي الاجتماعي، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.
18. سعدون نجم الدين الحلبوسي، 2003 م، دراسات في فلسفة التربية والمناهج مكونات بناؤها وتقويمها وتطويرها.
19. سعيد عاشور نادية، وبوقوق عبد الرحمان، 2017 م، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الجزائر، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع.
20. شوامرة طالب نادر، 2014م، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع.
21. عباس محمود عوض، 1980 م، في علم النفس الاجتماعي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

22. عباس محمود عويض1980م، في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
23. عبد الرحمان محمد العيسوي، 1974م، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
24. عبد المجيد نشواتي، 1985م، علم النفس التربوي، ط2، دار الفرقان: عمان، الأردن.
25. عبود عبد الغني، 1992 م، التربية ومشكلات المجتمع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2.
26. علياوحيدة، 1995م، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، ط 2، مطبعة عمار قرني.
27. فاروق البوهي، وآخرون، مهنة التعليم وأدوار المعلم، دار المعرفة الجامعية.
28. كامل محمد عويضة، ب ت، علم النفس الاجتماعي، مراجعة محمد البوهي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
29. كامل محمد عويضة، ب ت، علم النفس الاجتماعي، مراجعة محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان
30. ماثيو جيدير، (بدون تاريخ)، منهجية البحث دليل الباحث في موضوعات البحث ورسائل الماجستير ودكتورا، (ملكة ابيض، المترجمون).
31. محمد بن معجب الحامد، التحصيل الدراسي، دراساته، نظرياته، واقعه، والعوامل المؤثرة فيه، دار الصوتية، الرياض، 1996 م.
32. محمد سرحان علي المحمودي، 2019 م، منتهج البحث العلني (ط 3)، صنعاء، دار الكتب.
33. محمد محمود الحيلة، (1999م)، التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)، دار المسيرة، عمان.
34. محمود عبد الحليم منسي، 1981م، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.
35. مدارس فاروق، 2003 م، مصطلحات علم الاجتماع (د م)، دار المدني للطباعة والنشر والتوزيع.
36. المذكرات:
37. مصطفى عليان ومحمد غنيم عثمان، 2000 م، مناهج وأساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
38. نواف احمد سمارة وعبد السلام موسى، 2008 م، مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
39. يوسف محمود الشيخ وآخرون، 1964م، سيكولوجية الفروق، دار النهضة، القاهرة .

المعاجم والقواميس:

1. احمد حسن اللقاني، علي الجمال، 1996 م، معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
2. احمد حسن الليقاني وآخرون، 1996م، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
3. علي بن هادية وآخرون، 1991 م، القاموس الجديد للطلاب: ط1، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب.

4. محمد حمدان، 2005 م، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الكنوز للمعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1.
5. محي الدين الفيروز أبادي، 1991، القاموس المحيط، دار إحياء للترات العربي، ط 1، بيروت، لبنان.
6. المنجد في اللغة العربية، 1986م، دار المشرق، بيروت.

المذكرات والرسائل الجامعية:

1. بن حليمة هاجر، 2020/ 2021 م، كثافة البرامج التعليمية وتثيرها على أساتذة التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية.
2. بو عبد الله، 1996م، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الالكتروتقني، رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، غير منشورة جامعة منتوري، قسنطينة.
3. بوكفوس ابتسام وبوفرور زينب، 2019م، كثافة البرامج التعليمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد الصديق بن يحي ـ جيجل.
4. جبار كنزة، 2014 م، اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية، رسالة ماجستير، جامعة خيضر، بسكرة.
5. حليس راضية، 2019م -2020 م كثافة البرامج التعليمية وأثرها على أداء أستاذ التعليم الابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر، جامعة محمد خيضر ـ بسكرة.
6. دروس في التربية والتعليم، منشورات وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، 1973-1974م.
7. صالح بوغرارة، 2020/ ـ 2021م، جائحة كورونا بين نظريتي القوة القاهرة والظروف الطارئة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في القانون.
8. قندوزي ليليا، 2005 2004م، بعض العوامل المنفرة وصعوبات تعلم مادة التربية العلمية .
9. محمد خلاصي 2004ـ 2005م، اتجاهات متربصي التكوين المهني نحو المهن، مذكرة مقدمة لنيل شهادة لنيل شهادة الماجيستر، علم النفس الاجتماع والاتصال، جامعة متنوري: قسنطينة.

المجلات والمنشورات:

1. ف الفير مارتن، ترجمة فيصل دليو، 2001 م، منهجية تقويم البرامج، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة.
2. وليد إسماعيل السيفو، عبد احمد أبو بكر، 2019م، إدارة الخطر والتامين، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
3. أمال كزيز، ثقافة الحجر الصحي في ظل وباء كورونا كوفيد 19، مجلة أكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية، المجلد 1ـ العدد 2، ص 31، 2020 م.
4. وزارة التربية لوطنية، 1976/04/16 م، النشرة الرسمية الخاصة بوزارة التربية الوطنية.

مداخلات الملتقيات:

1. أبو بكر البنات ـ ادهم إبراهيم، كورونا المستجد وانعكاساتها على الروابط الأسرية، كتاب جماعي، جائحة كورونا كوفيد 19 بين حتمية الواقع والتطلعات، يوم 16/15 جويلية 2020، بواسطة تقنية التحاضر المرئي عبر تطبيق الزوم، المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، بالتعاون مع المركز الجامعي مغنية، الجزء الثاني.

النصوص القانونية:

1. المرسوم التنفيذي 20-69 المؤرخ في 21 مارس2020 المتعلق بتدابير الوقاية من انتشار وباء فيروس كورونا كوفيد 19، ومكافحته، الجريدة الرسمية العدد 15.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01:الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا

استبيان حول :

اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا

أستاذي الفاضل ،أستاذتي الفاضلة ،تحية طيبة وبعد :

في إطار قيامنا بتحضير مذكرة تخرج ماستر في الإرشاد و التوجيه بعنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا ،نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة الواردة فيه ،وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب للإجابة من وجهة نظركم ،ونعدكم بان المعلومات التي تقدمونها إلينا لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وتقبلوا منا جزيل الشكر و فائق التقدير و الاحترام.

الباحثتان :

لبصير هاجر

لوقادي وسيلة

السنة الجامعية :2021-2022 م

أولا: البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر : أنثى :

الخبرة المهنية: اقل من 5 سنوات من 5 إلى 10سنوات: أكثر من 11:

مادة التدريس:

ثانيا :محاور الاستبيان و بنوده:

المحور	الرقم	البند	نعم	أحيانا	لا
حول إذا كان الحجم الساعي للمواد له تأثير في سير البرامج التعليمية	01	كثافة البرامج يتماشى و الحجم الزمني المخصص لها			
	02	**توجد صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي إلى التلاميذ في ظل كثافة البرامج**			
	03	تقليص الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لاستعاب الدروس			
	04	الحجم الساعي للمواد كاف لاستكمال البرنامج المخصص للمواد			
	05	البرنامج السنوي يسير بوتيرة عادية			
	06	يحتاج المعلم إلى ساعات إضافية لإنهاء البرنامج			
	07	عدد الدروس المقررة يتماشى مع الحجم الزمني المخصص لها			
	08	كثافة البرنامج الدراسي تدفعك إلى الإسراع في تقديم الدرس			
	09	كثافة البرنامج التعليمي تدفعك إلى التركيز على بعض الدروس			
حول إذا كانت المواد الأساسية لها تأثير في تحصيل التلاميذ في ظل جائحة كورونا	10	أثر الاستغناء عن حصص الاستدراك له تأثير في التحصيل الدراسي			
	11	أزمة كورونا أدت إلى فروق واضحة بين التلاميذ			
	12	ضغط البرنامج على التلميذ يؤثر في تحصيله الدراسي			
	13	كثافة البرنامج التعليمي يسبب الإرهاق للتلميذ			
	14	كثافة البرنامج التعليمي يسبب الملل للتلميذ			
	15	كثافة البرنامج التعليمي يؤثر في مستوى الحقيقي للتلميذ بشكل عام			
	16	هناك استجابة من طرف التلاميذ أثناء إلقاء الدرس			
	17	تجد صدى من طرف التلاميذ أثناء قيامك بالتغذية الرجعية في نهاية كل وحدة دراسية			

	18	تجد صعوبة في تقويمك لأعمال التلاميذ			
	19	ماقامت به الجهة الوصية من ترتيبات لمواصلة الدراسة كان له تأثير سلبي في التحصيل الدراسي			
حول إذا كانتكثافة الدروس في المواد الدراسية لها تأثير في استيعاب التلاميذ	20	تستفيد من خبرتك التعليمية في معالجة الدروس			
	21	المجهود الذي يبدله المعلم داخل غرفة الصف كاف لاستعاب الدروس			
	22	تشعر بالملل أثناء تكرارك للدرس مع الأقسام التربوية في ظل البروتوكول المطبق			
	23	تشعر بالتخوف من عدم إكمال الدروس في المواد الأساسية			
	24	المعارف التي تقدمها يستجيب لها التلاميذ في ظل كثافة البرنامج التعليمي			
	25	اللجوء إلى دمج الدروس لإنهاء البرنامج يؤثر في استيعابها			
	26	الإسراع في إنهاء البرنامج له تأثير سلبي في استيعاب الدروس في ظل كثافتها			
	27	كثافة البرامج التعليمية يتماشى و قدرات التلاميذ في ظل أزمة كورونا			
	28	أثناء تقديمك لمحتوى الدرس تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			

الملحق رقم 02:

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	12	30,0	30,0	30,0
	أنثى	28	70,0	70,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

المهنية_الخبرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقلمنخمسسنوات	10	25,0	25,0	25,0
	سنوات 10 إلى5 من	16	40,0	40,0	65,0
	سنة11 أكثرمن	14	35,0	35,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

التدريس_مادة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	لغةعربية	10	25,0	25,0	25,0
	رياضيات	8	20,0	20,0	45,0
	العلومالفيزيائيةوالتكنولوجية	4	10,0	10,0	55,0
	علومالطبيعة	4	10,0	10,0	65,0
	الإجتماعيات	6	15,0	15,0	80,0
	الإنجليزية	4	10,0	10,0	90,0
	الفرنسية	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

1_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	7	17,5	17,5	17,5
	أحيانا	3	7,5	7,5	25,0
	لا	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

2_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	22	55,0	55,0	55,0
	أحيانا	13	32,5	32,5	87,5
	لا	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

3_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	7	17,5	17,5	17,5
	أحيانا	4	10,0	10,0	27,5
	لا	29	72,5	72,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

4_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	3	7,5	7,5	7,5
	أحيانا	7	17,5	17,5	25,0
	لا	30	75,0	75,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

5_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	11	27,5	27,5	27,5
	أحيانا	10	25,0	25,0	52,5
	لا	19	47,5	47,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

6_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	19	47,5	47,5	47,5
	أحيانا	17	42,5	42,5	90,0
	لا	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

7_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	7	17,5	17,5	17,5
	أحيانا	5	12,5	12,5	30,0
	لا	28	70,0	70,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

8_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	23	57,5	57,5	57,5
	أحيانا	14	35,0	35,0	92,5
	لا	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

9_الأول_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	26	65,0	65,0	65,0
	أحيانا	11	27,5	27,5	92,5
	لا	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

10_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	37	92,5	92,5	92,5
	أحيانا	2	5,0	5,0	97,5
	لا	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

11_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	37	92,5	92,5	92,5
	أحيانا	1	2,5	2,5	95,0
	لا	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

12_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	36	90,0	90,0	90,0
	أحيانا	3	7,5	7,5	97,5
	لا	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

13_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	35	87,5	87,5	87,5
	أحيانا	4	10,0	10,0	97,5
	لا	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

14_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	30	75,0	75,0	75,0
	أحيانا	10	25,0	25,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

15_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	32	80,0	80,0	80,0
	أحيانا	7	17,5	17,5	97,5
	لا	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

16_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	20	50,0	50,0	50,0
	أحيانا	18	45,0	45,0	95,0
	لا	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

17_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	14	35,0	35,0	35,0
	أحيانا	24	60,0	60,0	95,0
	لا	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

18_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	11	27,5	27,5	27,5
	أحيانا	14	35,0	35,0	62,5
	لا	15	37,5	37,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

19_الثاني_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	26	65,0	65,0	65,0
	أحيانا	10	25,0	25,0	90,0
	لا	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

20_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	37	92,5	92,5	92,5
	أحيانا	2	5,0	5,0	97,5
	لا	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

21_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	15	37,5	37,5	37,5
	أحيانا	16	40,0	40,0	77,5
	لا	9	22,5	22,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

22_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	23	57,5	57,5	57,5
	أحيانا	14	35,0	35,0	92,5
	لا	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

23_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	31	77,5	77,5	77,5
	أحيانا	7	17,5	17,5	95,0
	لا	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

24_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	16	40,0	40,0	40,0
	أحيانا	21	52,5	52,5	92,5
	لا	3	7,5	7,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

25_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	29	72,5	72,5	72,5
	أحيانا	6	15,0	15,0	87,5
	لا	5	12,5	12,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

26_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	34	85,0	85,0	85,0
	أحيانا	4	10,0	10,0	95,0
	لا	2	5,0	5,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

27_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	13	32,5	32,5	32,5
	أحيانا	4	10,0	10,0	42,5
	لا	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

28_الثالث_المحور

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	29	72,5	72,5	72,5
	أحيانا	7	17,5	17,5	90,0
	لا	4	10,0	10,0	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

Statistiques

	N		Moyenne	Ecart-type
	Valide	Manquante		
الجنس	40	0	1,70	,464
المهنية_الخبرة	40	0	2,10	,778
التدريس_مادة	40	0	3,40	2,085
1_الأول_المحور	40	0	2,58	,781
2_الأول_المحور	40	0	1,58	,712
3_الأول_المحور	40	0	2,55	,783
4_الأول_المحور	40	0	2,68	,616
5_الأول_المحور	40	0	2,20	,853
6_الأول_المحور	40	0	1,63	,667
7_الأول_المحور	40	0	2,53	,784
8_الأول_المحور	40	0	1,50	,641
9_الأول_المحور	40	0	1,43	,636
10_الثاني_المحور	40	0	1,10	,379
11_الثاني_المحور	40	0	1,13	,463
12_الثاني_المحور	40	0	1,13	,404
13_الثاني_المحور	40	0	1,15	,427
14_الثاني_المحور	40	0	1,25	,439
15_الثاني_المحور	40	0	1,23	,480
16_الثاني_المحور	40	0	1,55	,597
17_الثاني_المحور	40	0	1,70	,564
18_الثاني_المحور	40	0	2,10	,810
19_الثاني_المحور	40	0	1,45	,677
20_الثالث_المحور	40	0	1,10	,379
21_الثالث_المحور	40	0	1,85	,770
22_الثالث_المحور	40	0	1,50	,641
23_الثالث_المحور	40	0	1,28	,554
24_الثالث_المحور	40	0	1,68	,616
25_الثالث_المحور	40	0	1,40	,709
26_الثالث_المحور	40	0	1,20	,516
27_الثالث_المحور	40	0	2,25	,927
28_الثالث_المحور	40	0	1,38	,667
29_الثالث_المحور	40	0	1,25	,588

الملحق رقم:(3)

Statistiques

		total_01	total_02	total_03
N	Valide	40	40	40
	Manquante	0	0	0
Moyenne		2,0722	1,38	1,49
Ecart-type		,26930	,194	,233

total_01

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,33	1	2,5	2,5	2,5
	1,44	1	2,5	2,5	5,0
	1,67	2	5,0	5,0	10,0
	1,78	3	7,5	7,5	17,5
	1,89	5	12,5	12,5	30,0
	2,00	5	12,5	12,5	42,5
	2,11	5	12,5	12,5	55,0
	2,22	8	20,0	20,0	75,0
	2,33	8	20,0	20,0	95,0
	2,44	1	2,5	2,5	97,5
	2,56	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

total_02

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	1	2,5	2,5	2,5
	1	1	2,5	2,5	5,0
	1	7	17,5	17,5	22,5
	1	11	27,5	27,5	50,0
	1	10	25,0	25,0	75,0
	2	4	10,0	10,0	85,0
	2	4	10,0	10,0	95,0
	2	1	2,5	2,5	97,5
	2	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

total_03

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1	3	7,5	7,5	7,5
	1	4	10,0	10,0	17,5
	1	5	12,5	12,5	30,0
	1	4	10,0	10,0	40,0
	2	7	17,5	17,5	57,5
	2	10	25,0	25,0	82,5
	2	3	7,5	7,5	90,0
	2	2	5,0	5,0	95,0
	2	1	2,5	2,5	97,5
	2	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

الملحق رقم :(4)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
total	40	1,64	,132
N valide (listwise)	40		

ملخص البحث باللغة العربية:

يعتني هذا البحث باتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا، ويهدف إلى معرفة درجة تأثير كثافة البرامج التعليمية في ظل جائحة كورونا لدى أساتذة التعليم المتوسط، حيث استخدمت الباحثتان النهج الوصفي معتمدتان على استبيان يتكون من 28 سؤال، كان موزعا على عينة متكونة من ذكور وإناث، وفي نهاية المطاف توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الحجم الساعي للمواد له تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.
- مستوى التحصيل الدراسي له تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.
- للمواد الدراسية تأثير على اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط في ظل جائحة كورونا.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، أساتذة التعليم المتوسط، كثافة البرامج التعليمية، جائحة كورونا.

Résumé de la recherche en français:

Cette recherche s'intéresse aux tendances des enseignants de l'enseignement intermédiaire concernant l'intensité des programmes éducatifs à la lumière de la pandémie de Corona, et vise à connaître le degré d'impact de l'intensité des programmes éducatifs à la lumière de la pandémie de Corona parmi les enseignants de l'enseignement intermédiaire. mâles et femelles, et à la fin l'étude a atteint les résultats suivants:

- Le volume de matériel de messagerie a un impact sur les tendances des enseignants de l'enseignement intermédiaire à la lumière de la pandémie de Corona.
- Le niveau de réussite scolaire a un impact sur les attitudes des enseignants du collège à la lumière de la pandémie de Corona.
- Le matériel d'étude a un impact sur les attitudes des enseignants du collège à la lumière de la pandémie de Corona.

Mots-clés : tendances, enseignants du secondaire, intensité des programmes éducatifs, pandémie de Corona.