

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والاورطفونيا



عنوان المذكرة

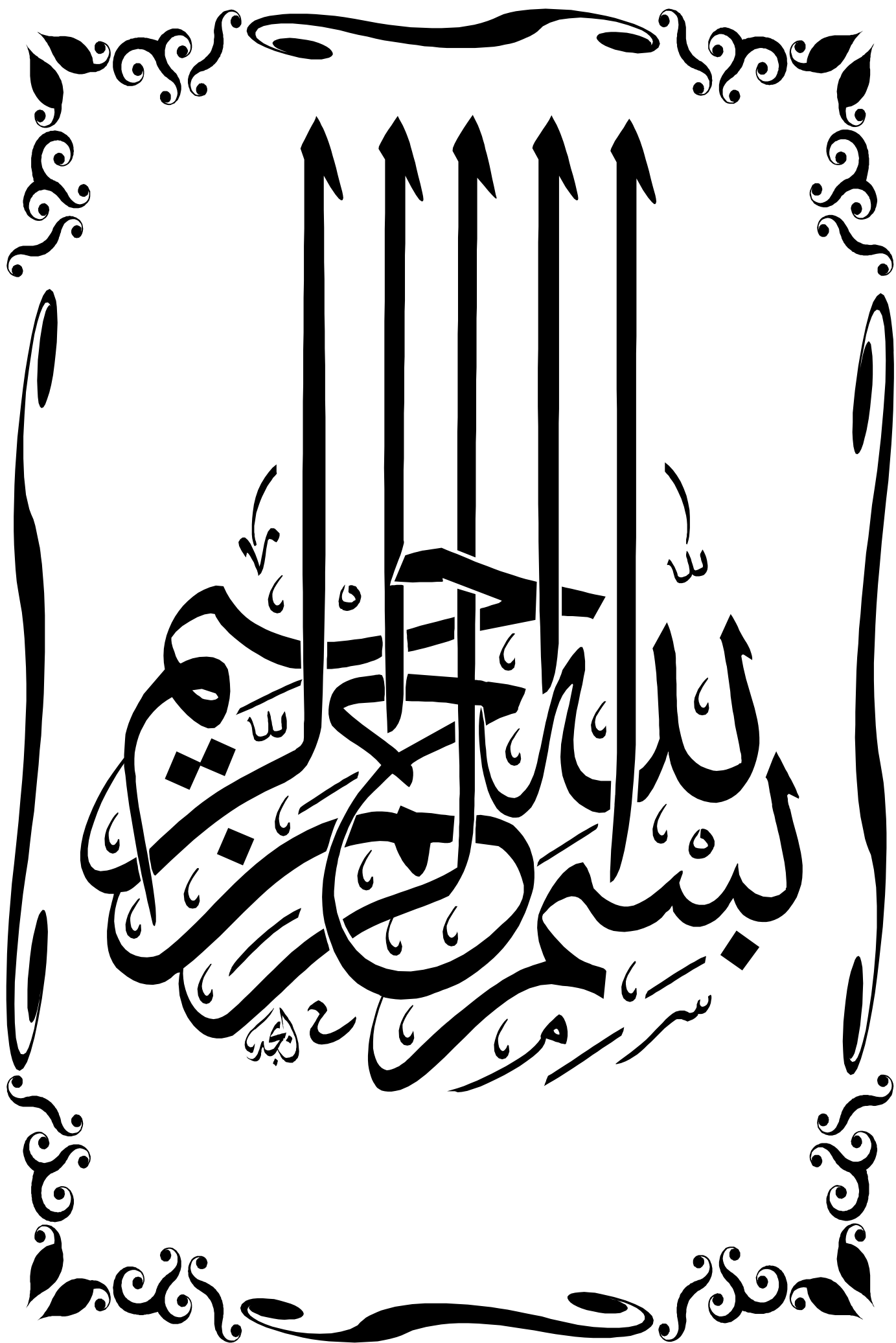
محتوى المناهج ودوره في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية حسب آراء المعلمين
-مادة الرياضيات نموذجا-
دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية قاوس

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

تحت إشراف الأستاذة:
❖ دعاس حياة

إعداد الطالبة:
❖ سويسي حليلة

السنة الجامعية: 2017-2018م



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ

اللَّهِ

الرَّحْمَنِ

الرَّحِيمِ

بِسْمِ

اللَّهِ

الرَّحْمَنِ

الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الشكر لله الموفق الذي وهبني نعمة العلم

أتقدم بجزيل الشكر وفائق الاحترام والتقدير إلى الأستاذة

"دعاس حياة"

التي لم تبخل عليا يوما بتوجيهاتها الهادفة في سبيل إتمام هذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير الكبير إلى الأساتذة

"هاين ياسين"، "قرفي محمد"، "يسعد فوزية"

على نصائحهم القيمة وعلى الجهد الكبير

الذي يبذلوه في سبيل ترسيخ العلم

دون أن أنسى كل أساتذتي الكرام وكل الإداريين بقسم علم النفس

وعلوم التربية والأورطفونيا.

لهم مني فائق عبارات الشكر والتقدير.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتوى
	شكر وعران
	فهرس المحتويات
1	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
4	1- الإشكالية
6	2- فرضيات الدراسة
6	3- أهمية الدراسة
6	4- أهداف الدراسة
7	5- مفاهيم الدراسة
11	6- الدراسات السابقة
القسم الأول الجانب النظري	
الفصل الثاني: محتوى المناهج	
19	تمهيد
19	1- تعريف محتوى المناهج
19	2- مكونات محتوى المناهج
21	3- مراحل اختيار محتوى المناهج
22	4- معايير اختيار محتوى المناهج
23	5- تنظيم محتوى المناهج
24	6- معايير تنظيم محتوى المناهج
25	7- علاقة المحتوى بعناصر المناهج الأخرى
27	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
29	تمهيد
29	1- تعريف التحصيل الدراسي

30	2- أهمية التحصيل الدراسي
31	3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
32	4- شروط التحصيل الدراسي
33	5- مبادئ التحصيل الدراسي
35	6- طرق قياس التحصيل الدراسي
36	7- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي
39	خلاصة الفصل
القسم الثاني الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
41	تمهيد
41	1- التذكير بالفرضيات
41	2- المنهج المستخدم
42	3- عينة الدراسة
43	4- مجال الدراسة
45	5- الدراسة الاستطلاعية
47	6- أداة جمع البيانات
48	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة
49	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج	
51	I. عرض النتائج
51	1- عرض نتائج المحول الأول
53	2- عرض نتائج المحور الثاني
54	3- عرض النتائج العامة
55	II. تفسير النتائج في ضوء الفرضيات
58	1- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

58	2- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية
59	3- تفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة
62	خاتمة
	مقترحات الدراسة
	قائمة المراجع
	الملاحق
	ملخص الدراسة

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول
42	جدول رقم (1): عينة الدراسة
43	جدول رقم (2): المجال المكاني للدراسة الأساسية
48	جدول رقم (3): الحدود العليا والدنيا للمقياس
51	جدول رقم (4): استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول
53	جدول رقم (5): استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الثاني
54	جدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لإجمالي محاور الاستبيان

مقدمة

يتميز العصر الحاضر بسمة التغير السريع الذي اجتاحت جميع ميادين الحياة المختلفة ومنها ميدان التربية والتعليم عامة والمناهج المدرسية خاصة، حيث زادت محاولات السعي لتطويرها والارتقاء بها لأن المناهج المدرسية من أبرز الميادين التربوية ومن أهم مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، وهي أداة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، فمن خلالها يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراتهم مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية، وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم.

فالمنهاج التربوي هو الذي يزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف ويغرس في نفوسهم القيم والاتجاهات الإيجابية ولما كان المجتمع يتغير ويتطور تبعاً لتغيرات البيئة والثقافة والعلم، فلا بد للمناهج المدرسية أن تتطور لتكون باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته وعليه يمكن القول بأن المنهاج قيد يفقد فعاليته لما يكون محتواه غير مناسب بحيث يكون غير متوافق مع المجتمع وثقافته وحاجاته وبما أن المنهاج يلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية وتحديد مسارها فإن أي خلل فيه يؤدي إلى وجود خلل في مسار التعليم، وهذا ما سيؤثر حتماً على أهم المتغيرات التعليمية ألا وهو التحصيل الدراسي.

وبالنظر إلى الانخفاض المحسوس في نتائج الطلبة وأن محتوى المنهاج فيه العديد من السلبيات فقد ارتأينا القيام بهذه الدراسة والتي قسمت إلى قسمين:

القسم الأول: الجانب النظري ويحتوي على 03 فصول.

الفصل الأول: ويمثل الإطار العام للدراسة ويشمل الإشكالية، وفرضيات الدراسة، إضافة إلى أهمية وأهداف الدراسة، والمفاهيم الأساسية فيها وكذلك الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: هو فصل خاص بمحتوى المنهاج، ويشمل تعريف المنهاج ومكوناته ومراحل اختياره، إضافة إلى تنظيم المحتوى ومعايير التنظيم، وكذلك علاقة المحتوى بعناصر المنهاج الأخرى.

الفصل الثالث: ويتضمن التحصيل الدراسي، ويشمل تعريفه وأهميته، كذلك العوامل المؤثرة فيه، بالإضافة إلى شروطه ومبادئه، إضافة إلى طرق قياسه والنظريات المفسرة له.

أما القسم الثاني: الجانب الميداني ويحتوي على فصلين:

الفصل الرابع: هو فصل الإجراءات المنهجية، حيث تم التطرق فيه إلى التذكير بالفرضيات والمنهج المستخدم، وكذلك عينة الدراسة ومجال الدراسة، إضافة إلى الدراسة الميدانية وأداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: فصل خاص بعرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- مفاهيم الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

حتى يتمكن التعليم من تلبية احتياجات التنمية الشاملة فإنه يواجه الكثير من التحديات لإعداد نوعية جديدة من المتعلمين قادرين على معرفة أنفسهم وعلى مواجهة متطلبات العصر، ولهذا فإن الأنظمة التعليمية تسعى لتنمية الشخصية المتكاملة لجميع الأفراد دون استثناء وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من تحقيق تعلمًا ناجعًا، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال بناء منهاج حديث يتماشى مع العصر التكنولوجي.

والمنهاج المدرسي هو مجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات التي يحصل عليها الفرد ويكتسبها بنفسه في المدرسة والتي تحكم سلوكه. (فايز مراد دندش، 2003، ص17)

ويتكون هذا الأخير من أربعة عناصر رئيسية ترتبط ببعضها البعض ارتباطًا منطقيًا وهذه العناصر الأربعة يحددها "زايس" كما يلي: (الأهداف التعليمية، محتوى المنهاج، أنشطة التعلم، التقويم). ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة حيث تمثل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم واتجاهات لدى التلاميذ وهذه الأهداف تتطلب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تحقق كل منها، ومن هذا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة المنهجية) وهو أحد عناصر المنهاج الأساسية وأولها تأثيرًا في الأهداف التي يرمي المناهج إلى تحقيقها. (نورمان جرونلاند، ترجمة أحمد خيرى كاظم، د س، ص29)

ويعبر المحتوى تلك المعلومات والقيم التي تثبت عبر رسائل معرفية يتضمنها المنهاج بشكل مباشر أو غير مباشر وكل ما يقدم من خبرات متنوعة إلى التلاميذ تؤدي نتائج تعليمية تعليمية. (<http://www.aobabyhn.edu.aq>)

وتشهد الآونة الأخيرة أن محتوى المناهج المدرسية من المواضيع التي تشغل بال الجميع من آباء وأمهات ومعلمين، وهو موضوع يثير الكثير من الجدل وذلك نتيجة التغيرات التي يمكن القول عنها أنها أصبحت سنوية ومع ظهور منهاج الجيل الثاني أصبح محتواها حديث الجميع حول مكوناتها ومعايير بنائها وتنظيماتها.

لكن هذا لا يعني أن محتوى المناهج لم تكن له أهمية قديما فهو محل اهتمام الباحثين والدارسين منذ القديم والدليل على ذلك وجود الدراسات التي تناولته ونجد منها دراسة حمروش سنة 1883 بعنوان: "تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الإعدادي بالتعليم العام". حيث تم تقويم المنهج

بجمهورية مصر العربية لمعرفة مدى مناسبة المحتوى لما يجب أن يكون عن طريق بناء معيار قام به عن طريق استخلاص بنود من خصائص نمو الطالب المراهق ومن خلال المجتمع العربي في مصر وكذلك من خلال مبادئه وأهدافه ثم مناهج التربية الإسلامية وواقعها وطبيعتها وقام في ضوء ذلك بتقويم محتوى المنهج متوصلا إلى مجموعة من النتائج حيث خلا المحتوى من ذكر أهداف تدريس المادة المقررة، كذلك غاب المحتوى من التوجيه نحو ممارسة الكثير من النشاطات التي تؤدي إلى الممارسة الفعلية للفضائل والآداب، ولم يهتم بتكنولوجيا التعليم ولم يسلم من الأخطاء الإملائية. (عبير عليّات، 2006، ص 82)

ومن هنا نستنتج بأن المنهج المدرسي قد يفقد فعاليته لما يكون محتواه غير مناسب بحيث يكون غير متوافق مع المجتمع وثقافته وحاجاته وبما أن محتوى المنهج يعد من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، فوجود خلل في محتوى المنهج سيؤدي حتما إلى وجود خلل في مسار التعليم، وهذا ما سيؤثر حتما في أهم المتغيرات التعليمية ألا وهو التحصيل الدراسي.

ويعتبر مولاي بودخيلي محمد (2004) التحصيل الدراسي بأنه: "الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، وهي الثمرة التي يمكن تقييمها باللجوء إلى اختبارات معينة تدعى باختبارات التحصيل، وهي الاختبارات التي تكتسي طابعا موضوعيا، وذلك من حرص القائمون على التقنين الموضوعي السليم لها، وقد تكون على العكس من ذلك شاملة لكافة جوانب المقرر الدراسي الذي يراد به معرفة مدى إحاطة التلميذ به، أو معرفة مدى هضمه لمحتواه". (برو محمد، 2010، ص 89)، ويحدد كذلك جابلن: "أنه مستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين، أو بالاختبارات المقررة. (العيسوي وآخرون، 2006، ص 13)

وعليه فالتحصيل الدراسي هو النتيجة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية متابعته لمحتوى دراسي معين، فمحتوى المناهج التربوية التي تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف تظهر من خلال تحصيلهم، ومنه نصل إلى طرح التساؤل التالي: "هل يساهم محتوى المنهاج في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ؟".

الأسئلة الفرعية:

- هل يساهم التنظيم الغير سليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ؟
- هل تساهم الصيانة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات؟

فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- يساهم محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ.

الفرضيات الفرعية:

- يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ.

- تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- ✓ أنه يسלט الضوء على العلاقة بين محتوى المناهج والتحصيل الدراسي.
- ✓ تتبع أهميته كذلك من خلال تناوله لمحتوى المناهج وتأثيرها في مسار العملية التعليمية.
- ✓ وتتجلى أيضا فائدته في لفت الانتباه إلى ضرورة وضع محتوى تعليمي مناسب يتماشى مع الأهداف والأنشطة التعليمية من أجل تحسين التحصيل الدراسي.

3- أهداف الدراسة:

- ✓ نسعى من خلال دراستنا إلى معرفة إذا كان محتوى المناهج يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ حسب آراء المعلمين.
- ✓ وأريد الوصول من خلال دراستي إلى الكشف على أن التنظيم الغير السليم لمحتوى مادة الرياضيات هو الذي يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- ✓ معرفة الفروق إذا كانت الصياغة الغير سليمة للأهداف هي تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات.

4- تحديد المفاهيم:

أولاً- تعريف المنهاج:

أ- لغة:

يرجع مصطلح المنهج CURRICULUM في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سابقا يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريجي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات دراسية أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها، ومعنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينفجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

ولقد ورد ذكرها في القرآن الكريم في قوله تعالى: « لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا»، كما ورد ذكرها أيضا في قول لابن عباس رضي الله عنهما: " لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم على طريقة ناهجة".

وهذا يقودنا إلى تعريف المعنى اللغوي لكلمة المنهج/ منهاج وكلمة ناهجة، فإذا رجعنا إلى المعاجم اللغوية نجد أن لفظة منهج تعني الطريق الواضح، كما أن لفظة ناهجة تعني الواضحة وهكذا فإن المنهج لغة يعني الطريق الواضح.(رشيد أحمد طعيمة وآخرون، 2009، ص15)

ب- اصطلاحا:

تعني كلمة المنهاج المعرفة كما المسمى أحيانا بالمحتوى وتعني الأنشطة التعليمية التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، وتعني التقويم وأخيرا الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، إضافة إلى المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما.

وأن مفهوم المنهاج واسع جدا إنه يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس "المقرر" المشتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج وهو كمية المعرفة أو المحتوى.

وبذلك يعني المنهاج المدرسي في مفهومه التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلاح على تسميتها المقررات المدرسية. (توفيق أحمد مرعي، محمد الحيلة، 2009، ص21)

ج- تعاريف قاموسية:

يعرف قاموس وبستر WEBSTER المنهج بأنه: "مقرر دراسي ينبغي أن يؤدي إلى الحصول على درجة علمية". في حين يعرفه قاموس التربية بثلاث تعريفات هي:

✓ مجموعة من المقررات الدراسية التي تلزم التخرج أو الحصول على درجة علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة.

✓ خطة عامة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة.

✓ مجموعة من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجيه المدرسة أو الكلية.

د- تعريفات الخبراء والمربين:

يعرف آرثر بستور ARTHUR BESTOF 1956 المنهج بأنه: "دراسة منظمة في خمسة ميادين أساسية هي: النحو، الأدب، والتعبير، الرياضيات، العلوم، التاريخ، اللغات الأجنبية".

كذلك عرف كل من كانساس 1958 KANSAS وماكسيا 1965 MACCIA المنهج بأنه: "المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة".

كما يرى سايلور SAYLOR وآخرون 1981: "المنهج هو خطة يتم عن طريقها تزويد الطلاب بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف مفصلة ويجري تحقيقها في معهد علمي معين تحت إشراف هيئة تعليمية مسؤولة". (أحمد المهدي عبد الحلیم وآخرون، 2009، ص 16-18).

ومن خلال هذه التعريفات المقدمة نلاحظ بأنها كانت تقليدية نوعا ما فكل التعريفات كانت تمثل اتجاها عاما متفقا عليه وهو الفهم القاصر للمناهج وذلك بحصره في العمليات التربوية فقط.

ولهذا سنقوم بعرض أهم التعريفات والمفاهيم الحديثة للمناهج.

ويعرف المنهج حديثا على أنه كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف أو خارجه.

وهو جميع النشاطات التي يقوم التلاميذ، بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها.

وفي هذا المجال يورد تومبس وتيرني (1993) تعريفا للمنهاج الحديث ويقول إنه: "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، المحتوى والأنشطة والتقييم". (توفيق أحمد مرعي، محمود الحيلة، 2009، ص 29، 30)

ثانياً - تعريف المحتوى:

أ - لغة:

تعريف ومعنى المحتوى في معجم المعاني الجامع - معجم عربي - عربي.

- محتوى (سم).

- اسم مفعول من احتوى/ احتوى على.

- محتوى الكتاب: ما يتضمنه من آراء وأفكار.

- محتوى الفكرة: مضمونها.

- محتوى شعوري (علوم النفس) ما يوجد في الذهن أو يحس به الفرد في لحظة ما ويمكن أن يفصح عنه

بسلوك معين. (<https://www.almany.com>dict>ar-ar>)

ب - اصطلاحاً:

المحتوى هو: خلاصة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات في مجال معرفي غير منظم مثل (التربية البيئية، التربية الأسرية) وطرق معالجة هذه المعلومات وهذا المحتوى يجب أن يعين المتعلم في فهم المعرفة واكتشافها بنفسه. (هبة محمد عبد الحميد، 2008، ص 162)

وكذلك يعرف المحتوى على أنه مصطلح عام يشير إلى مضمون الشيء ويشيع استخدام هذا المصطلح في مجال المناهج التعليمية، حيث يشير إلى أحد عناصر أو مكونات المنهاج. والمحتوى هو المكون الثاني لأي منهاج تعليمي، يأتي في الترتيب بعد المكون الأول وهو الأهداف، ويشمل محتوى المنهج كافة الخبرات والمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي يسعى المنهج لإكسابها للمتعلم

كما يشير محتوى المنهج أيضا إلى المعلومات المكتوبة والمصطلحات والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، والرسوم التوضيحية، والأنشطة، والتمرينات والأسئلة والاختبارات... إلخ.

ويعرف محتوى المنهج أيضا بأنه: كل ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت خبرات، معرفية، أم مهارية، أم وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج والذي يجب عن التساؤل: ماذا ندرس؟. (ماهر اسماعيل صبري، 2009، ص14)

ج- التعريف الإجرائي لمحتوى المنهج:

هو خلاصة المعرفة المراد تحصيلها والتمثلة في الحقائق، والمفاهيم والمبادئ، وما تتضمنه تلك المعرفة من مهارات وعمليات القراءة والحساب والكتابة والفن والتفكير والقيم والاتجاهات التي تنميها.

ثالثا- مفهوم التحصيل الدراسي:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون في الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولا والتحصيل: تميز ما يحصل، تحصل الشيء: تجمع وثبت.

كما جاء في معجم الرائد: حصل يحصل: حصولا ومحصولا: بمعنى حدث ووقع وثبت وبقي وذهب ما سواه ووجب ونال، حصل يحصل حصولا ناله.

حصل تحصيلًا: الشيء أو العلم، حصل عليه وناله.

كما جاء أيضا في القاموس الجديد للطلاب كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب، وهو الحصول على المعارف والمهارات ومعناه باللغة الفرنسية ACYUISION وباللغة الانجليزية ATTAINNENT.

إذن فالتحصيل في اللغة يعني ما أدركه المرء من العلوم والمعارف والخبرات والمهارات ونالها وثبتت وبقيت في ذهنه. (برو محمد، 2010، ص206)

ب- اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات التحصيل الدراسي من قبل الباحثين المهتمين بدراسته إلا أنهم اتخذوا مناحي متعددة في سبيل تحديد هذا المفهوم وفي دراستنا هذه نتجه نحو المنحى الذي يؤكد عليه المهتمين بدراستهم أن مفهوم التحصيل الدراسي من الضروري قياسه لتقييم المستوى الأكاديمي للطالب وفق الاختبارات التحصيلية، أو الاعتماد على مجموعات الدرجات الدالة على مستوى الطالب ويعزز هذا التفسير التعريف التالي:

تعريف صلاح الدين علام: "التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية". (راشد صلاح دمنهوري، ص85)

ج- التعريف الإجرائي:

هو النتيجة التي يحصل عليها التلميذ في نهاية كل اختبار وذلك بعد متابعته لمحتوى دراسي معين.

- تعريف المرحلة الابتدائية إجرائيا:

هي البداية الرسمية للتعليم ابتداء من سن السادسة إلى سن الحادية عشر حيث تعمل هذه الأخيرة "المرحلة الابتدائية" بتنمية جميع جوانب الشخصية للتلميذ على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع طبيعة البيئة التي ينتمي إليها.

6- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات الأجنبية

1- دراسة بروفي (1992): تقويم المنهج الوطني في المرحلة الابتدائية في الو. م. أ وكان محور اهتمام الدراسة بالمجالات الرئيسية (الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، والوسائل التعليمية والأنشطة والواجبات والتقويم). وأشارت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:

- لم تكن الأهداف مصاغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين وعدم تركيزها على المستويات العقلية العليا، كالتحليل والتركييب وإصدار الأحكام، وكان جل تركيزها على الحقائق، كذلك فقد ركز على الحقائق ولم يهتم بالمبادئ إلا قليلا، ولم يراعي البنية التنظيمية المنطقية (عبير عليمات 2006، ص74)

للمحتوى ولا التأمل في موضوعات المحتوى، إضافة إلى تدني وظيفته وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند الطلاب. (عبير عليّات 2006، ص75)

قام بروفي بدراسة شاملة حيث تناول كل مكونات المنهاج الخاص بالمرحلة الابتدائية.

ب- الدراسات العربية:

1- دراسة حموي (1973): هدفت الدراسة إلى تقييم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية العامة في القطر السوري، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما الأسس التي ينبغي أن يراعيها منهج التاريخ في المرحلة الثانوية؟

- ما المعايير التي يمكن بواسطتها تقييم منهج التاريخ في المرحلة الثانوية؟

- إلى أي حد تراعي مناهج التاريخ الحالية ما سبق تحديده في المعايير الخاصة بذلك؟

- كيف يمكن تحديد مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية بحيث تسهم في بلوغ ما تهدف إليه من تدريس التاريخ في تلك المرحلة؟

وحددت الدراسة الأسس في بناء المنهج:

- طبيعة التاريخ والأهداف والاتجاهات التي تتفق مع هذه الطبيعة والتي يمكن الوصول إليها عن طريق تدريس التاريخ.

- خصائص واتجاهات المجتمع العربي السوري التي لها علاقة بمنهج التاريخ في المرحلة الثانوية.

- خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الثانوية ذات الصلة بمنهج التاريخ في المرحلة الثانوية.

- الأهداف العامة للتربية في القطر العربي السوري.

وصاغت الدراسة الأهداف التفصيلية لتدريس التاريخ في المرحلة الثانوية من أجل الاستفادة منها في جملة التقويم. وذلك بترجمتها في معيار تقويم محتوى المنهج، ويعد ذلك المعيار الأداة الرئيسية الوحيدة المستخدمة في الدراسة مع الاستعانة بزيارات لبعض صفوف المدارس الثانوية في أثناء تدريس مادة التاريخ. (ماهر إسماعيل الجعفري، 2010، ص139)

كانت نتائج الدراسة كما يلي:

- 1- أن هدف تدريس التاريخ آنذاك تكاد تكون منفصلة عن الأهداف العامة للتربية، وعن أهداف المقررات الدراسية.
 - 2- لا تتضمن أهداف تدريس التاريخ توجيهات من شأنها إفهام المؤلفين والمدرسين الغايات والأهداف التربوية المرجو تحقيقها من خلال عرض الموضوعات التاريخية في هذه المرحلة.
 - 3- لم تتضمن المقررات التاريخية كيفية تحويل عناوين الموضوعات إلى موضوعات في الكتب المدرسية. (ماهر إسماعيل الجعفري، 2010، ص 140)
 - 4- أهملت المقررات دراسة بعض فترات التاريخ العربي والعالمي المهمة، ولم تساير التطورات الجديدة التي طرأت عربيا وعالميا مما له علاقة بمادة التاريخ.
 - 5- لا يوجد في موضوعات التاريخ ما يكون المفاهيم والتعميمات والاتجاهات وتنمية المهارات والميول.
 - 6- الموضوعات التاريخية غير موزعة على الصفوف (سنوات المرحلة) بشكل منطقي إذ كان التوزيع: تاريخ حديث ثم عصور قديمة ووسطى ثم عودة للعصر الحديث.
- وقد أوصت الدراسة توصيات ومقترحات منها:

- 1- ضرورة إعطاء الأهمية الكبيرة لأهداف تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية وتحقيق الترابط بينها وبين الأهداف العامة للتربية، وأهداف المقررات الدراسية.
 - 2- ضرورة تعديل المحتوى وذلك بزيادة الاهتمام بالتاريخ العالمي والمعاصر. (ماهر اسماعيل الجعفري، 2010، ص 141)
 - 2- دراسة أبو حلو (1986): أجرى دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، والكشف عن خصائصها العامة وأهمية موضوعاتها وتصميم محتواها وتتابعه ووظيفة كل من الوسائل التعليمية والتقييم فيها، ولهذا الغرض تم تطوير أداء جرى اشتقاقها من بعض نماذج التحليل المستخدمة في بعض الدول العربية والأجنبية، احتوت على 10 أسئلة، تضمن كل منها مجموعة من المعايير تتعلق بالكتاب من حيث المعلومات وأهدافه العامة والتصميم المتبع فيه ووسائله التعليمية ووظيفتها والأنشطة المتعلقة بالمتعلم والتقييم وأنواعه ووظيفته.
- (عبير عليما، 2006، ص 66)

وتوصلت دراسة أبو حلو إلى نتائج هامة من أبرزها: أن هذه الكتب لم تؤلف على أساس حاجات الفرد والمجتمع، ولم تجرب قبل إقرارها، ولم تذكر المعايير التي اعتمدت عند اختيار محتواها، كما أن كتاب الصف الخامس والسادس تضمنتا نتائج تعليمية عامة لم يتضمنها كتاب الصف الرابع، ولم يراعى في هذه الكتب التوازن بين المجالات العقلية والانفعالية والنفس حركية ولم تتم ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية وصممت هذه الكتب على أساس وحدات محورية حسب الموضوعات، ولم تكن بشكل متكامل وجاء محتوى هذه الكتب متتابع ومنطقيا .

ولكنه يتصف بالاستمرارية والترابط، وفي الوقت الذي جاءت فيه الوسائل التعليمية في مكانها المناسب فإن هذه الكتب خلت من الأنشطة الخاصة بالمتعلمين وجاء التقييم متوازنا في كتاب الصف الرابع من حيث تركيزه على أساس المعيار التحليلي الذي تم تطويره، لتواكب بذلك المفهوم المعاصر للدراسات الاجتماعية. (عبير عليّات، 2006، ص 66) كان مبحث أبو حلو والدراسات الاجتماعية بشكل عام، واستهدفت المرحلة الابتدائية وتعددت فيها مجالات تقويم الكتب المدرسية أهمها مجالات (الأهداف، المحتوى، العرض، الأنشطة، التقويم، الإخراج) .

3- دراسة العماري (1995): هدفت الدراسة إلى تقييم مناهج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء أسس المنهاج:

وقد استخدم العماري استبانتين لهذا الغرض، فاستخدم لاستخدام الاستبانة الأولى إستبانة مفتوحة لاقتراح 03 مصادر فكرية وفلسفية، وتم توزيعها على الفئات التالية (أساتذة جامعة عدن، وموجهين وباحثين تربويين) وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (25) فقرة، وبلغ معامل ثباتها (0.66)، أما الاستبانة الثانية المتعلقة بالمعايير الواجب توافرها في مناهج التربية الوطنية فقد تكونت في شكلها النهائي من (50)، فقرة وبلغ معامل ثباتها (0.79) موزعة على أربعة مجالات هي: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة وأساليب التقويم) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية المصادر الفكرية والفلسفية لمنهاج التربية الوطنية كان أعلى من المستوى المقبول تربويا على المستوى العالمي، في حين أظهرت النتائج المتعلقة بدرجة توفر معايير منهاج التربية الوطنية على الاستبانة ككل أنها أقل من المستوى المقبول تربويا على المستوى العالمي، أما فيما يتعلق بأثر الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما في درجة توفر معايير منهاج التربية الوطنية، فقد أظهرت نتائج الدراسة بأنه بارتفاع المؤهل العلمي يقل تقدير درجة توفر المعايير. (عبير عليّات، 2006، ص 77)

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فوارق ذات دلالة إحصائية على المستوى 0.05 يعزى للتفاعل بين الجنس والمؤهل، وأخيرا اكتشفت النتائج أن المعايير الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية في ضوء قائمة المعايير التي أعدها العماري بلغت (24%) لجميع كتب التربية الوطنية، بينما لم تتوفر ما نسبته (76%) من المعايير في جميع الكتب (عبير عليّات، 2006، ص77) نلاحظ أن دراسة العماري اهتمت بمبحث التربية الاجتماعية والوطنية.

4- دراسة عبير راشد عليّات (2004): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية، واقتراح أنموذج لتطويرها في ضوء هذه المعايير وفق الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما المعايير العالمية الواجب مراعاتها في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الأساسية في الأردن؟
- 2- ما مدى مراعاة كتب التربية الوطنية والاجتماعية الأساسية في الأردن للمعايير العالمية في الكتب المدرسية في ضوء تحليل محتواها؟
- 3- ما مدى مراعاتها للمعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسونها؟
- 4- هل تختلف درجة المراعاة من حيث تحليل محتواها من جهة ومن وجهة نظر المعلمين من جهة أخرى؟
- 5- من التصور "الأنموذج" المقترح لتطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (366) معلما ومعلمة من مدارس محافظة المفرق تم اختيارهم عشوائيا وعينة الكتب « التربية الوطنية والاجتماعية للصفوف (1-6) من المرحلة الأساسية» قامت الباحثة بإعداد قائمة المعايير العالمية للكتب المدرسية الواجب مراعاتها في كتب «التربية الاجتماعية والوطنية» للمرحلة الأساسية والتأكد من صدقها وثباتها وتحليل محتوى هذه الكتب موضوعا الدراسة في ضوءها، واستطلاع آراء المعلمين في مدى مراعاتها. (ماهر إسماعيل الجعفري، 2010، ص162)

اقتترحت الباحثة أنموذجا تطويريا لهذه الكتب في ضوء المعايير العالمية التي توصلت لها هذه الدراسة. وتأكدت من صدقها وطورت وحدتين تعليميتين ممثلتين لمحتوى هذه الكتب بما ينسجم والأنموذج المقترح حيث تأكدت أيضا من صدقها.

أظهرت نتائج الدراسة:

- تدنيا في مدى مراعاة كتب التربية الاجتماعية والوطنية المرحلة الأساسية للمعايير العالمية للكتب المدرسية وخاصة في مجال المقدمة والأهداف هذا في ضوء تحليل المحتوى.

- أما آراء المعلمين فقد أظهرت النتائج درجة عالية من مراعاتها للمعايير العالمية وخاصة في مجال المحتوى والوسائل التعليمية.

وأخيرا أوصت الباحثة بما يلي:

1- مراعاة النظر في تأليف كتب التربية الاجتماعية والوطنية وتطويرها في ضوء نتائج الدراسة.

2- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة وبعدها لتتضمن تعريفهم بخصائص ومواصفات الكتب الجديدة (ماهر إسماعيل الجعفري، 2010، ص162).

التعقيب على الدراسات السابقة:

استفادة الباحثة من الدراسة الأولى التي كان عنوانها تقييم المنهج الوطني في المرحلة الابتدائية في الو. م. أ في اختيار الطور التعليمي في الكشف عن ملائمة محتوى المناهج، ويلاحظ أن هذه الدراسة كانت شاملة لجميع عناصر المنهاج ولم تقتصر على عنصر واحد.

واستفادة الباحثة من الدراسة الثانية التي كان عنوانها تقويم مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية العامة في اختياره الأداة، واختيار مادة دراسية نموذجاً، ويلاحظ أن هذه الدراسة كانت تقويمها لمنهاج مادة التاريخ في المرحلة الثانوية.

واستفادة الباحثة من الدراسة الثالثة والتي كان عنوانها تحليل محتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في معرفة وظيفة المحتوى وتصميمه وتتابعه، ويلاحظ أن هذه الدراسة قامت بتحليل محتوى.

واستفادة الباحثة من الدراسة الرابعة والتي كان عنوانها تقييم منهاج التربية الوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية في ضوء أسس المنهاج في اختيار فئة المعلمين من أجل معرفة آرائهم في معرفة مدى مراعاة المحتوى لمعايير بناءه، ويلاحظ أن هذه الدراسة هدفت إلى تقييم منهاج التربية الوطنية والاجتماعية.

واستفادة الباحثة من الدراسة الخامسة والتي كان عنوانها التعرف على مدى مراعاة التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن للمعايير العالمية للكتب المدرسية في معرفة ما مدى مراعاة محتوى المنهاج لمعايير بناءه ونلاحظ أن هذه الدراسة اقترحت "النموذج" لتطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية.

الفصل الثاني: محتوى المناهج

تمهيد

- 1- تعريف محتوى المناهج
- 2- مكونات المحتوى
- 3- مراحل اختيار المحتوى
- 4- معايير اختيار المحتوى
- 5- تنظيم المحتوى
- 6- معايير تنظيم المحتوى
- 7- علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى

خلاصة الفصل

تمهيد:

لما كانت الأهداف التعليمية التي تمثل التربية في ضوءها تركز على بناء لشخصية المتعلم المتكاملة، من جوانبها المعرفية والانفعالية والنفس حركية فإن ذلك ليتحقق إلى بوجود محتوى دراسي يلائم هذه الأهداف بمجالاتها المختلفة.

1- تعريف محتوى المنهاج:

هو عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات، إنه عبارة عن المهارات والعمليات التي تتمثل في القراءة والكتابة والحساب والفن والتفكير الناقد وصنع القرار إنه عبارة عن القيم التي تتمثل في المعتقدات التي تدور حول الأمور الجيدة والرديئة والصائبة والخطئة والجميلة والقيحة.

ويعرف أيضا محتوى المنهج على أنه: "توعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي تم تنظيمها على نحو معين". (رشيدى أحمد طعيمة وآخرون، 2009، ص154، 155)

2- مكونات محتوى المنهاج:

يتألف محتوى المنهاج المدرسي من مكونات عدة يتم التعامل معها من جانب المتعلمين، وهذه المكونات تتمثل في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات أو المبادئ والقوانين.

أولاً- الحقائق: وهي عبارة يعتقد أنها صحيحة TRUE ويمكن التحقق منها عن طريق حواس الإنسان ويتكون الحقائق من بيانات أو معلومات من أشياء محددة أو أشخاص أو ظواهر أو حوادث... إلخ.

ومن أمثلة الحقائق: الكعبة موقعها مكة المكرمة، يقع البحر الأحمر بالشرق من جمهورية مصر العربية.

وتساعد الحقائق المعلمين على ترجمة الأفكار وتحويلها من شكل إلى آخر وتوضيح الأسباب المنطقية، وكما أنها تشكل خلفية أساسية لاقتراح البديل لحل مشكلة معينة.

ثانياً- المفاهيم: وهي مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص أو الصفات المشتركة والتي يمكن الإشارة إليها برمز أو اسم معين، وهي تصور ذهني مجرد يشير لمجموعة من الحقائق أو الأفكار (نجوي عبد الرحيم شاهين، 2006، ص 129)

ذات الخصائص المتقاربة ومن أمثلتها مفاهيم زمنية مثل: الصباح/ مساء/ظهر/ عصر/ ساعة/ أسبوع/ يوم... إلخ، ومفاهيم مكانية مثل: جبال/ سهول/ شواطئ/ عواصم/ دولة/ مدينة. ومفاهيم علمية مثل: التكامل/ التفاضل/ الانكسار/ الانعكاس... إلخ ومفاهيم حديثة مثل: رائد/فضاء/ عولمة/ طاقة شمسية/ دبلوماسية/ استقلال/ حضارة/ انقلاب/ ثورة/ تضاريس/ بيئة/ هجرة/ أمة/ شعب/ مناخ/ سطح/ نشاط بشري/ ديمقراطية/ مركزية/ مجتمع... إلخ.

وتساعد المفاهيم على التقليل من إعادة التعلم والتطبيق في مواقف جديدة وتسهم في بناء المحتوى بشكل مستمر ومنتابح ومتكامل، مع التنظيم في الخبرة العقلية المقدمة.

ثالثاً- التعميمات: وهي عبارات تربط بين مفهومين أو أكثر وتهدف إلى توضيح وإبراز العلاقات بين المفاهيم، ويمكن تمييز ثلاثة من هذه التعميمات:

أ- الوصفية: وهي تلخيص مجموعة من الحقائق أو الظروف بالعلوم الاجتماعية مثل: النهر كل ما يجري وما له منبع وله مصب وله واد يجري فيه.

ب- السببية: وهي التي توضح العلاقة بين السبب والنتيجة والتي تظهر من خلال فحص العديد من الظروف والمواقف المختلفة مثل: كلما اقتربنا من خط الاستواء ترتفع درجة الحرارة عند مستوى سطح البحر.

ج- الاجتماعية (السلوكية): وهي التي تستخدم كدليل للعمل في المستقبل في ضوء معايير خلقية واجتماعية مثل: على كل زائرين مكة المكرمة ألا يقوموا بأعمال تعرض البيئة للخطر، على الطلبة ألا يقوموا بسلوكيات تعرض المدرسة للتلوث.

د- العلمية: ويمثل هذا النوع تلك التي تعبر عن التوافق أو النظريات الناتجة عن الاستقصاء العلمي لبعض جوانب النشاط البشري أو دراسة مشكلة ما، وتساعد التعميمات بشكل عام على تزويد المتعلمين بأدوات يمكن بموجبها تشكيل الفروض التي تساعد على حل المشكلات وعمل الاستنتاجات من بيانات جديدة.

رابعاً- المبادئ والنظريات: يقصد بالمبادئ والنظريات (تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون لها علاقة مع بعضها البعض، بمعنى تعمل على تجميع المعرفة التي تشكل معا وحدة ذات معنى)، وهي تعتبر أعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعدا، (نجوي عبد الرحيم شاهين، 2006، ص 130)

وتتميز بصفات من أهمها:

- ✓ توضيح العلاقة بين مجموعة المتغيرات والمفاهيم التي تم تحديدها من قبل.
- ✓ تشكل نظاما استنتاجيا، وأن تكون منطقية التنسيق، وأن يتم اشتقاق المبادئ المجهولة فيها من المبادئ المعروفة.
- ✓ تكون مصدرا للفرضيات القابلة للاختبار.

وتعتبر النظريات مهمة لأنها تستخدم في مواقف تعليمية متعددة وتساعد الفرد على العلم بفاعلية في البيئة المحيطة به وتساعد على توضيح السلوك الإنساني والتنبؤ به.

خامسا- النظريات والقوانين: وهي أفكار مترابطة ومنظمة تكشف عن النظام الذي تسير بموجبه الظواهر المدروسة، وتحاول معرفة الخصائص الأساسية لهذه الظواهر ومنها عدة أنواع: ما يعني بطبيعة علم أو موضوع ما وعلاقة هذا العلم بالعلوم الأخرى (فلسفي يمكن تطبيقه في كل فروع المعرفة)، وكلمة قانون لها ستة أنواع:

أبسط أنواع القوانين: جملة أو عبارة ذات منطوق رياضي مثل: (مثلث قائم الزاوية يكون مجموع مربع ضلعي الزاوية القائمة يساوي مربع الوتر)، علاقة رياضية بين ظاهرتين أو أكثر مثل: قوانين نيوتن في الجاذبية. القوانين الاحتمالية مثل: قانون (جلبرت الجغرافي) وتتميز بأنها ليست قطعية. علاقة تجريبية تعتمد على المشاهدة أو التجربة موضع الاختيار، القوانين الافتراضية صعبة التنبؤ مثل: قوانين ملكية الأراضي، القوانين التي يطبق عليها اسم مفاهيم ومبادئ. (نجوى عبد الرحيم شاهين، 2006، ص131)

3- مراحل اختيار محتوى المنهج:

إن عملية اختيار المحتوى تتبع 03 خطوات مرتبة هي:

اختيار الموضوعات الرئيسية: إن عملية اختيار الموضوعات الرئيسية هي الخطوة الأولى في مهمة عملية اختيار محتوى المنهج، وهذه الخطوة لا تتم بناء على تفضيل عفوي لموضوع على آخر، بل يجب أن تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف، كما يجب أن تكون الموضوعات المختارة تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ، على أن يكون حجم هذه الموضوعات وما تتضمنه من أبعاد يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، ومن المرونة ما تسمح باحتواء أفكار جديدة (محمد حسن حمادات، 2009، ص 144)

2- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات: يجب تحديد الموضوعات وأبعادها ثم اختيار الأفكار الأساسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، وهذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن على المعلومات الضرورية والكافية التي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة إماما كاملا.

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

3- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية: يعد اختيار المحور الذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع تبدأ عملية اختيار المادة الخاصة بكل فكرة رئيسية، ويتم ذلك عن طريق وضع العينة المناسبة من المادة لكل فكرة رئيسية، والعينة الموضوعية يجب أن تكون منارا صادقا يعبر عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا. وفي العادة توضع أكثر من عينة تفي بهذه الشروط، وهنا يجب اختيار عينة المادة التي ترتبط بأكثر عدد ممكن من الأهداف، ونفي أكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتماشى مع اهتمامات وميول التلاميذ، وتراعي أفضل مستوى للتلاميذ وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلاتهم الحياتية، وتنمي قدراتهم. وعادة ما يستعان برأي خبير في المادة، وخبير في التربية، لتقرير أي من العينات يمكن اختيارها، بحيث تفي بالشروط المذكورة. (محمد حسن حمادات، 2009، ص145)

4- معايير اختيار محتوى المناهج:

هناك عدة اعتبارات لاختيار المحتوى هي:

1- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف: فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف كلما أدى ذلك إلى زيادة الفرص المتاحة لتحقيق هذه الأهداف لأن الطرق والوسائل والأنشطة المستحدثة، غالبا ما تصب على محتوى الموضوع، أما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم.

2- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة: ويستمد المحتوى صدقه إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية وحديثة دقيقة، وخالية من الأخطاء العلمية، كما أن دلالة المحتوى تعني قدراته على اكتساب التلاميذ طريقة البحث في المادة التي ينصب عليها المحتوى. (إيمان سعيد أحمد بهمام، 2009،

ص 55)

3- أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى: والمقصود هنا شمول المحتوى هو تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، والمقصود بعمق المحتوى هو تناول أي مجال من هذه المجالات بالقدر الكافي، وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والأفكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال، والشيء المطلوب هنا إيجاد التوازن بين الشمول والعمق.

أي أن المحتوى لا بد من التعرض لبعض الموضوعات، وأن يتعرض لكل موضوع من هذه الموضوعات بالقدر المناسب، فإذا تعرض المحتوى لعدة موضوعات بطريقة سطحية جدا دون إعطاء التفاصيل اللازمة لكل موضوع، أو إذا تعرض لموضوع واحد بتفاصيل أكبر من اللازم ولم يتعرض لموضوع آخر سواه في كلتا الحالتين يكون قد أخل بمفهوم التوازن بين العمق والشمول.

4- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات التلاميذ: إن ارتباط المحتوى بقدرات الدارسين واستعداداتهم يجعلهم قادرين على فهم واستيعاب ما يضمنه هذا المحتوى من معلومات وأفكار، كما أن ارتباط المحتوى بميول الدارسين وحاجاتهم يزيد من دوافعهم لدراسة هذا المحتوى ويجعلهم مقبلون على دراسته بنشاط وحيوية مما يؤثر في عملية التعلم تأثيرا إيجابيا، أما عدم ارتباط المحتوى بميول التلاميذ وحاجاتهم فذلك يؤدي إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة بشغف، واهتمام كما يؤدي في بعض الأحيان إلى نفورهم منها.

5- أن يرتبط المحتوى بواقع المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ: يجب أن تكون المعلومات التي يتضمنها المحتوى متمشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ، كما يجب أن تتعرض هذه المعلومات بالدراسة والتحليل للنظام الاجتماعي والاقتصادي والزراعي والتجاري والصناعي بالمجتمع وكذلك لمشكلاته التي يعاني منها. (إيمان سعيد أحمد بهمام، 2009، ص 56)

5- تنظيم محتوى المناهج:

ترتيب مكونات المحتوى (الحقائق، المفاهيم، التعميمات، المهارات) وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين هذه المكونات (الاستمرارية والتتابع) والعلاقات الخارجية التي تربط هذا المحتوى بموضوعات أخرى ذات علاقة (التكامل). (محمد السيد علي الكسباني، 2010، ص 53)

فتناول أي محتوى يجب أن يكون بالتنظيم (منظم). فالموضوعات الرئيسية، والأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع، والمادة الخاصة بهذه الأفكار تحتاج إلى تنظيم بحيث تبدأ مثلا من المعلوم إلى المجهول، أو من المحسوس إلى المجرد، أو من المؤلف إلى غير المؤلف، أو من المباشر إلى غير المباشر، أم من البسيط إلى المركب إلى الأكثر تركيبا، حتى تسير عملية تعلم التلاميذ، كما أن الأفكار المحورية تحتاج في تنظيمها إلى تتابع بحيث تتقدم من تلك الأفكار التي تعتبر خلفية إدراكية للتلاميذ إلى أفكار غيرها تبنى على أساس تلك الخلفية، ويشترط في هذا التتابع أن يحث التلاميذ على استخدام عمليات عقلية ترقى تدريجيا بنقدم الأفكار في حلقات هذا التتابع. (حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، 2007، ص 139)

6- معايير تنظيم محتوى المنهاج:

يقصد بها المحكاة التي يتم في ضوءها ترتيب ما تم اختياره من مكونات المحتوى حول محور معين، حتى يكون له معنى ويمكن تقديمه للدارسين ويحقق أهداف المنهج المنشودة بأكثر فعالية وكفاية ممكنة، وتتمثل هذه المعايير في التكامل، الاستمرارية، التتابع.

1- التكامل: وهو الذي يبحث في العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى، لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدا توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع المشكلات الحياتية.

2- الاستمرارية: وهي التكرار للمفاهيم الرئيسية في المنهج، وتؤكد على العلاقة الدراسية بين خبرات المنهج أو مكونات المحتوى.

3- التتابع: الترتيب الذي يعرض به مكونات محتوى المنهج على امتداد زمن محدد، ويمثل مستوى المنهج أو إطاره، كما انه يجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟ ويرتب محتوى المنهج في نوعين رئيسيين: الترتيب المنطقي، الترتيب السيكلوجي.

أ- الترتيب المنطقي: عرض وتقديم مكونات المحتوى وفقا لطبيعة المادة الدراسية، وخصائصها بغض النظر عن خصائص المتعلمين، ويتحدد هذا الترتيب في ضوء المعايير التالية:

✓ الانتقال من الكل إلى الجزء.

✓ الانتقال من العام إلى الخاص.

✓ الانتقال من البسيط إلى المركب أو المعقد. (محمد السيد على الكسباني، 2010، ص 53)

- ✓ الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
- ✓ الانتقال من المعلوم إلى المجهول.
- ✓ الانتقال من القريب إلى البعيد.
- ✓ العلاقات المنطقية والقوانين السابقة واللاحقة.
- ✓ الأحداث الزمنية.

ب- الترتيب النفسي: عرض وتقديم مكونات المحتوى وفقا لخصائص المتعلمين، ويتحدد هذا الترتيب في ضوء المعايير التالية:

- ✓ استعدادات وقدرات التلاميذ.
- ✓ ميول المتعلمين وحاجاتهم العامة ومشكلاتهم المشتركة.
- ✓ نظريات التعلم ونماذج التدريس.
- ✓ المتطلبات السابقة للتعلم. (محمد السيد على الكسباني، 2010، ص54)

7- علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى:

فكما سبقت الإشارة بأن عناصر المنهج متعددة تتكون من الأهداف، المحتوى، وأنشطة التعلم والتقويم، فإن هذه العناصر ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وتعمل فيما بينها بصورة متكاملة، فكل عنصر منها يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر به، فالأهداف هي نقطة البداية في المنهج، ويعبر عنها بالتغيرات المرغوب إحداثها في سلوكيات التلاميذ سواء في الجوانب المعرفية أم في الجوانب الوجدانية أم في الجوانب المهارية، وكما سبق الإشارة إليه فإن تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج.

إذ أن محتوى المنهج ما هو إلا ترجمة حقيقية للأهداف المنصوص عليها في المنهج، ونحن نعلم الكم المعرفي في تزايد مستمر وأن الخبرات على هذا السؤال تقضي بأن نحدد أولا الأهداف لنعرف من خلالها كم الخبرات المراد تقديمها لتلاميذ هذا الصف، ثم نترجم هذه الأهداف إلى محتوى تعليمي.

كما أن اختيار طريقة التدريس المناسبة والتي تصلح لتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على عدة عوامل منها الأهداف المطلوب تحقيقها من كل درس أو وحدة تعليمية، والمحتوى الدراسي، وأساليب عرضه وتنظيمه، وطبيعة الفرد المتعلم، (جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص 396)

ففي ضوء هذه العوامل - والتي منها المحتوى الدراسي - تأخذ طريقة التدريس شكل المحاضرة، أو الخبرات العملية المباشرة، أو طريقة المناقشة، أو العرض المسرحي التمثيلي، أو الطريقة الاستقرائية أو الطريقة القياسية التحليلية، أو طريقة حل المشكلات، أو التدريب الجزئي على مهارات أو واجبات محددة....

كذلك فإن اختيار الوسيلة التعليمية والأنشطة المدرسية لا تتم في ضوء الأهداف التعليمية والأنشطة المدرسية والمحتوى الدراسي وأخيرا فإن التقويم يرتبط كذلك ارتباطا مباشرا بالأهداف، فهو الذي نحكم به على مدى ما تحقق من الأهداف، وهكذا فإن عناصر المنهج تتربط بينها بصورة تكاملية وكل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر به. (جودة أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2004، ص 396)

خلاصة الفصل:

من خلال ما قدم سابقا نستنتج أن المحتوى لدراسي هو الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولهذا أصبح المحتوى كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي
- 2- أهمية التحصيل الدراسي
- 3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
- 4- شروط التحصيل الدراسي
- 5- مبادئ التحصيل الدراسي
- 6- طرق قياس التحصيل الدراسي
- 7- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن مفهوم التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولاً ليس فقط في الدراسة وإنما في كل الأوساط الإنتاجية والمعرفية والزراعية ولكن من أهم الأوساط العلمية والعملية استخداماً له هو وسط التربية والتعليم، لأن له جانب هام باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد والمكانة الاجتماعية التي سيحققها ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي على أنه انجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني به بلوغ مستوى معين من الكفاية، ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين كما يعرفه الثينتي بأنه: "مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في دراسته ويقاس بالمجموع العام لجميع المواد المقررة التي حصل عليها الطالب في امتحان نهاية العام. (علي عبد الحميد أحمد، 2010، ص90، 91)

ويعرفه أيضا هاوز: "بأنه الأداء الناجح أو التميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة والنتائج عادة عن المهارات والعمل الجاد المصحوبين بالاهتمام".

ويرى الطاهر سعد الله: "أن التحصيل الدراسي هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي كما يهتم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما".

أما عبد السلام يعرفه على أنه: "ما يستطيع التلميذ اكتسابه من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها المدرسة في صورة مختلفة ومتعددة ومن أنشطة بدنية حركية أو وجدانية انفعالية". (محمد مولاي بودخيلي، 2004، ص326-328)

وعليه فالتحصيل الدراسي هو النتيجة التي يحصل عليها التلميذ وهي التي تحدد أدائه من خلال ما تقدمه له المدرسة.

2- أهمية التحصيل الدراسي:

يرى (جاد الله أبو المكارم 1994) أن التحصيل الدراسي يعتبر محكا أساسيا على مدى ما يمكن أن يحصله الطالب في المستقبل، حيث تعطى المدرسة أهمية كبرى لدرجات الطلاب ومجموعهم الكلي، وهو أول ما يلفت النظر لتقويم الطالب وتوجيهه الوجهة التي يمكن أن ينجح فيها، والمدرسة بمناهجها الخاصة، وطرق التدريس، ومعاييرها، ومميزاتها العامة تعني باكتشاف استعدادات التلاميذ المختلفة، حيث تساعد الطالب على تكيفه لهذه الاستعدادات التي تمت في هذه المرحلة.

والتحصيل الدراسي في المدرسة دورا كبيرا في تشكيل عملية التعلم وتحديد ما يمكنه من ذلك فهو ليس المتغير الوحيد في عملية التعلم نظرا لأن عملية التحصيل معقدة، وتؤثر فيها عوامل كثيرة ومن ثم فالدرجات ليست دائما مقياسا صادقا لقدرة الطالب على التحصيل، إذ كثيرا ما تتدخل في عملية التحصيل عوامل بعضها متعلق بالخبرة التعليمية وطريقة تعلمها. (حسناء فاروق الديب، 2013، ص47) وتكمن أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي:

- ✓ الكشف عن حالات الرسوب والتأخر الدراسي وتحديد أساليبها وتشخيصها.
- ✓ تقنين طرق التدريس.
- ✓ عمل مقارنة لأداء المتعلم الفعلي بالنسبة للأهداف التعليمية.
- ✓ والتحصيل يحدث تغيير سلوكي، إدراكي، عاطفي، اجتماعي، لدى التلميذ.

مثل: اعتماد التلميذ على نفسه وإحساسه بقيمته. (وفاء رشيد، 1992، ص 271)

وعليه فالتحصيل يساعد في التعرف على قدرات التلاميذ وكذلك من خلال تحصيل التلاميذ تتضح لنا نقاط القوة وكذلك نقاط الضعف بحيث تعمل الجهات المختصة على تعزيز نقاط القوة والعمل على معالجة نقاط الضعف.

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تشير (أمنة عبد الله تركي 1985) إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل هي:

أولاً- الاستعدادات العقلية: ويقصد بها مدى اتساع الخبرات المتعلمة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة، ولذلك تهتم المدرسة الحديثة بأن تتفق الخبرات المراد تعلمها مع مستوى النضج والاستعداد العقلي عند التلاميذ مع التحصيل الدراسي لهم في مراحل التعلم المختلفة.

ثانياً- تكامل شخصية المتعلم وشعوره بالأمن له أثرا إيجابيا على التحصيل: حيث أن الفرد إذ مر به من الظروف البيئية ما جعله يشعر بعدم الأمن، وفقدان الثقة بالنفس، فإن هذا ينعكس على تحصيله، ويقال من قدرته على المثابرة والتركيز.

ثالثاً- الدافعية: فهي عامل مؤثر ومهم في التعليم والتحصيل الدراسي، فإذا كان التلميذ لديه الدافع للتعلم فإن ذلك يؤثر بشكل إيجابي على مستوى تحصيله والعكس صحيح.

رابعاً- اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ومستوى تحصيلهم الدراسي: لقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على بعض الأطفال أن هناك علاقة سالبة بين درجات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وبين درجات آبائهم في الأبعاد التالية: التسلط، الإهمال، الحماية الزائدة، إثارة الألم النفسي، التذليل.

خامساً- دور المعلم في التأثير على تحصيل التلاميذ: حيث يقوم المعلم بدور كبير في مقدار لإفادة المتعلم من هذا الموقف أو عدم إفادته، منه فالمعلم باحتكاكه مع الطلاب يقوم في اليوم الدراسي الواحد باتخاذ قرارات متعددة توجه تعاملاته معهم، وتحدد نوع الحياة التي يحيها الطلاب في المدرسة، لذلك نرى أن المعلم الكفاء هو الذي يكون قادرا على فهم وإدراك طبيعة الطالب والعوامل التي تميزه وتؤثر فيه.

سادساً- الجو المدرسي العام: تشير (صفاء الأعسر 1983) إلى أن الجو المدرسي من أهم العوامل المؤثرة في الموقف التعليمي، ويقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع سواء كانت علاقة الناظر بالمعلمين أو علاقة المعلم بتلاميذه، أو علاقة التلاميذ بعضهم ببعض.

سابعاً- النوع: ويؤكد (فتحي الزيات 1895) أن هناك بعض الخصائص والسمات يحرص فيها الذكور تفوقا نسبيا على الإناث مثل: القدرة العددية، (حسنا فاروق الدين، 2013، ص48)

والقدرة الرياضية والحساب، وهناك بعض السمات أو الخصائص التي تحرز فيها الإناث تفوقا نسبيا على الذكور مثل: القدرة اللغوية، والميل الأدبي، والميل للخدمة الاجتماعية.

ثامنا- الطبقة الاجتماعية: وتشير الدراسات إلى وجود فروق جوهرية، في المهارات المتعلقة باكتساب المفاهيم والتحصيل الدراسي بين ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض. (حسناء فاروق الدين، 2013، ص 49)

4- شروط التحصيل الدراسي:

أولاً- الذكاء: مما لا شك فيه أن عامل الذكاء شرطا أساسيا في عملية التحصيل الدراسي فقد أثبتت العديد من الدراسات العلاقات الارتباطية بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث أنه يلعب دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي أو التحصيل الدراسي.

ثانيا- الدافع: أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلاقة الطردية بين الدافعية والتحصيل الدراسي ومن هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به بيركال حيث تقدم لنيل درجة الدكتوراه من جامعة فورد هام والتي كانت دراسته بعنوان "التحصيل الأكاديمي وأثرها على النجاح" والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل.

ثالثا- التكرار: إن لتكرار فوائد غير خافية في ترسيخ حفظ المادة العلمية مما يؤدي إلى تحسين الأداء واتقان المادة العلمية.

رابعا- الإرشاد والتوجيه: إن التعليم القائم على أساس الإرشاد والتوجيه من طرف المختصين يعمل على رفع المستوى التحصيلي للطالب عن طريق التوجيه والإرشاد يتعلم الطالب الأساليب الصحيحة منذ البداية.

خامسا- النشاط الذاتي: إن الذي يقوم على النشاط الذاتي يجعل الطالب فاعلا في عملية البحث والاطلاع واكتشاف الحقائق العلمية بنفسه ولاشك أن هذا يساعد في ترسيخ المعلومات واستذكارها كما من أهم فوائد النشاط الذاتي زيادة الثقة بالنفس والاعتماد على الفكر وتدبير في الأمور والتحليل والمناقشة والنقد البناء وهذا من شأنه أن يولد روح المبادرة وتحمل المسؤولية وكذا الاستقلال، حيث يعتبر مبدأ الاستقلال من مبادئ التربية الحديثة. (وائل عبد الرحمان والشعراوي أحمد، د س، ص 177)

5- مبادئ التحصيل الدراسي:

أولاً- الحداثة: هي عملية بناء متكامل، متناسق لصرح الاجتهاد العقلي انطلاقاً من موقف فكري لا ترتد فيه، فعجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي يمكن توقيفها وأن أبناء جيل خلقوا للتكيف مع ظروف مختلفة عن تلك التي عرفها آباؤهم وأجدادهم، فهم مجبرون على اصطناع آلية فكرية، وابتكار نوعية للمشكلات التي تعترض سبيلهم.

فالحداثة يقصد بها الأصالة والتجديد فالروتين والتكرار والإشكالية للكسل الفكري واجترار الموروث والتشبث بالقديم وغيرها من السلوكات تقضي على روح الاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ مما يؤدي إلى تدني مستواهم التحصيلي، والمطلوب من المربين وتطبيقاً لهذا المبدأ إخضاع التلاميذ باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التقنية العالية حتى يجدوا أنفسهم مضطرين لبدل المزيد من الجهد الفكري.

ثانياً- الجزاء: أكدت النظريات السلوكية والارتباطية على أهمية مبدأ الجزاء أو التعزيز في التعلم على القدرة على استثارة قدرة المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي على أهمية الجزاء وخاصة الثواب في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها أي أن الثواب الناتج في أي نشاط معين يعمل على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تشجيع الأستاذ وتقديره وكل هذا يؤدي إلى تحصيل دراسي جيد.

ثالثاً- الدافعية: هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتختلف باختلاف وجهات النظر فمن وجهة نظر السلوكية هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، ومن جهة نظر المعرفية فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة. (محمد برو، 2010، ص211،

(212)

رابعاً- المشاركة: تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى التلميذ وتختلف روح المنافسة بين التلاميذ التي تمكنهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها، وتنمية رصيدهم العلمي، وتحسين تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يكون التلميذ قد اكتسب خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعده على التوافق النفسي والمدرسي بدرجة ملائمة له.

خامساً- البيئة أو الواقعية: إن العملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى تدور في بيئة اجتماعية وطبيعية خاصة بها. (عبد القادر اسماعيل، 2011، ص 62)

لذلك يفترض أن تتوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة، وأن تكون المواد والأنشطة والخبرات الدراسية التي تقدم للتلاميذ مرتبطة بحياتهم وبما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية لدى فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم والوصول بالتلميذ إلى التحصيل الجيد يتطلب تحديد ومراعاة مختلف الظروف البيئية المادية والتربوية المساعدة على تشجيع إمكانيات وفرص ظهور سلوك زيادة دافعية التحصيل لدى التلاميذ.

سادساً- الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم والجاد من قبل هيئة التدريس سواء في استراتيجيات وأساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطاً تربوياً مهماً يتفاعل معه التلميذ، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغيرات والتعديلات التي لا يستطيع غيره إحداثها لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلاً ونشطاً ومخططاً ومنظماً ومسهلاً ومثيراً لدافعية التعلم عند التلاميذ.

سابعاً- التدريب: إن تعلم واكتساب التلاميذ للسلوكيات المختلفة يتأسس في كثير من الأحيان على كثرة التدريب العلمي على الأساليب والمهارات وأوجه النشاط المتنوعة. (محمد برو، 2010، ص 213-215)

شريطة أن يرتبط هذا التدريب بحاجات التلاميذ وقدراتهم وميولاتهم واستعداداتهم لأن العوامل والاستعدادات النفسية والجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية هي عوامل مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببعضها البعض، وتعتبر عاملاً حاسماً في عملية التحصيل فكلما زاد ميل الطالب إلى نوع من أنواع الدراسات أو التخصصات واستعداداته كلما زاد تحصيله فيها والعكس. (عبد القادر إسماعيل، 2011، ص 63)

6- طرق قياس التحصيل الدراسي:

يتم قياس مستوى تحصيل التلميذ، عن طريق الاختبارات التحصيلية حيث تقيس ما تعلمه الفرد في المدرسة، أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم تحت ظروف معينة، فالامتحانات المدرسية بهذا المعنى تعتبر امتحانات التحصيل. ومن بين هذه الاختبارات ما يلي: (مقدم عبد الخفي، 1998، ص213)

أولاً- الاختبارات الشفوية: إن الاختبارات الشفوية تعتبر أقدم الوسائل التي استعملت لتقويم التحصيل ومازالت تستخدم حتى الآن استخداماً واسعاً وتعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية وخاصة ما يتعلق منها بقدرة التلميذ على التعبير عن نفسه لفظياً وشفوياً، ويقصد بالاختبارات الشفوية بأنها أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عليها دون كتابة والغرض منها معرفة مدى فهم التلاميذ للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه. (رجاء محمود أبو علام، 2005، ص140)

ثانياً- الاختبارات المقالية: وهي من الوسائل القديمة في عملية التقويم حيث أنها كانت المقياس الوحيد الذي يتم به تقدير مدى تحصيل التلاميذ من معلومات وقدرة التلميذ على التفكير وعلى استخدام ما اكتسبه من معارف ومعلومات، وهي عبارة عن مجموعة من ردود الأفعال السلوكية التي يسلكها التلميذ خلال المواقف التي يتعرض لها، وذلك عن طريق كتابة المقال لمعرفة قدرته على فهم السؤال وتفسير المواقف وحل المشكلات. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص45)

ثالثاً- الاختبارات الموضوعية: ويقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقييد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة واحدة صحيحة واحدة لكل سؤال وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التقييم وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح. (عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000، ص180)

وتأخذ الاختبارات الموضوعية أشكالاً عدة ومنها:

أ- اختبار الاختيار المتعدد: يعتبر أسهل نوع من الاختبارات حيث يطرح السؤال ويجيب التلميذ على أربع إجابات أو خمسة يجب أن لا تقل الإجابات عن هذا العدد كذلك يجب أو توضع الفقرات بصورة يصعب التفريق بينها.

وتفيد هذه الاختبارات في قياس الاتجاهات والمثل والقدرة على التحكم السليم كما أن إجراءها يستغرق وقت أقل من اختبارات التكملة وإذا أمكن أن يشمل ميداناً كبيراً من المادة في وقت محدد على أن الاختبار الجيد يتطلب إعداداً جهداً كبيراً. (فكري حسني أيان، 1993، ص172)

ب- اختبار الصواب والخطأ: ويتكون من مجموعة الأسئلة البعض منها صحيح والبعض الآخر خطأ، إنما على التلميذ وضع علامة معينة أمام الإجابة الصحيحة. (بوغبرة أحمد، 2013، ص39)

ج- اختبار التكملة: يطلق عليها اسم اختبارات الاستدعاء أو التذكر، ويتألف هذا النوع من الاختبار من عدد من الفقرات التي تكون على شكل عبارات ناقصة، ويطلب من المفحوص أن يكمل النقص بوضع كلمة أو كلمات محددة أو عدد أو رمز في المسافة الحالية المخصصة لذلك في كل عبارة. (نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، 2005، ص97)

د- اختبار المزوجة: ويسمى كذلك باختبار الربط والتوقيف، وكذلك المطابقة، ويشمل هذا الاختبار على قائمتين من الكلمات أو العبارات تمثل إحداهما المثيرات (الأسئلة) وتمثل الثانية الاستجابات، ويراعي أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات، ويطلب إلى التلاميذ أن يقابلوا بين كل مثير في القائمة الأولى والاستجابة التي في القائمة الثانية، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في قياس أهداف تقع في مستويات المعرفة والفهم. (سميرة عبدي، 2010، ص126)

ومن خلال ما سبق نستنتج بأن كل من الاختبارات المذكورة سابقا تساعدنا على قياس قدرة التلميذ ومدى نجاحه أو رسوبه. (مشتت رائد محمد ويوسف لازم كماش، 2013، ص43)

7- النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

لا بد أن التحصيل الدراسي نظريات مفسرة لأسباب اختلافه بين التلاميذ، ومن بين الاتجاهات التي ركزت على ذلك نجد:

أولاً- الاتجاه البيولوجي: ركز أنصار هذا الاتجاه على أهمية العوامل الوراثية في اختلاف نسبة الذكاء والتحصيل الدراسي بين التلاميذ، فقد أكدت العديد من الدراسات أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بارتفاع وانخفاض درجة الذكاء.

انطلاقاً من هذا قامت بعض المدارس إلى تقسيم الطلاب حسب نسبة الذكاء إلى فرقتين: سريعة التعلم وبطيئة التعلم، اعتماداً على قياس الذكاء والتحصيل الدراسي. ولهذا فقد تعرض هذا الاتجاه لعدة انتقادات، وهذا لتوصل بعض الدراسات إلى أن الاختلافات الكمية والتنوعية للقدرات العقلية لا يرجع دوماً إلى الاختلافات البيولوجية، وإنما يمكن إرجاعه إلى بعض العوامل الخارجية كفهم طبيعة التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ والمعلمين. (عبد الرحمان العيسوي، 2004، ص184)

ثانياً- الاتجاه البنائي الوظيفي: يري أنصار هذه النظرية أن المجتمع يقوم على مبدأ التوازن، وتحكمه العلاقة الوظيفية بين مؤسساته ونظمه والمدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع، حيث تركز نظرتها على أن المدرسة يجب أن تقوم على الوظيفة، ونقل القيم والأخلاق عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2011، ص65)

فهي تحاول بذلك بناء مجتمع يكون فيه الأفراد مساهمين بالدرجة الأولى في خدمة المصلحة العامة أي مصلحة المجتمع على المصلحة الفردية، وهذا ما أكده دوركايم.

ويرجع أصحاب هذه النظرية أن تباين التحصيل الدراسي بين التلاميذ يعود إلى اختلاف قدراتهم وطموحاتهم حيث يركزون على أهمية عامل الذكاء وأهمية تطلعات الطالب ووالديه لتحصيل دراسي متفوق، كما ترى كذلك أن الطبقات الغنية يرجون أبنائهم على قيم وسمات شخصية تؤدي للتفوق، وهذه القيم والسمات غير متوفرة عند عائلات الطبقات الفقيرة. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2011، ص65)

ثالثاً- الاتجاه الصراعى: هو عكس نظريات التوازن التي يقوم عليها الاتجاه الوظيفي والمبادئ النادرة لتحقيق الثبات الاجتماعي، فإن نظريات الصراع التي تشمل النظرية الماركسية الجديدة ونظرية التجديد الثقافي والاتجاهات الفوضوية أليش وفيري تقوم على الطبيعة الأسرية في المجتمع، ونشر التغيير الاجتماعي، وترى أن المجتمع يقوم على أساس الصراع الطبقي، فالمجتمعات تتماسك عندما تفرض الجماعات ذات النفوذ سيطرتها على الجماعات الأقل نفوذاً ويجبرها على ضرورة التعارف والالتزام معها والمجتمعات في تغير دائم فالصراع ينتج عنه أن تحتل جماعة معينة محل الجماعة المسيطرة ذات النفوذ وينقسم المجتمع إلى مجموعتين هما:

أ- مجموعة مسيطرة

ب- مجموعة خاضعة

والعلاقة بينهما هي علاقة استغلال ولكي تفرض الجماعة المسيطرة وجودها في المجتمع فإنها تخلق آراء تبرز موقفها الاجتماعي.

وتقوم نظرية الصراع على:

✓ أن المجتمع الإنساني يقوم على صراع وتناقض بين قواه الاجتماعية.

✓ أن التغيير يكون دائماً كنتائج لتناقضات وصراعات. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2011، ص64)

- ✓ أن أي قوة مهيمنة في المجتمع تحاول دائماً أن تفرض مصلحتها وأسلوب حياتها على بقية القوى الاجتماعية حتى تتحقق لها عوامل القوة والاستغلال.
- ✓ أن التربية هي مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع.
- ✓ أن الطريقة التي تقوم عليها المدارس تحقق الحفاظ على المهمة وسط نفوذ الجماعة المسيطرة فالمدارس أدوات في يد القوى أو الطبقات المسيطرة لتحقيق الضبط والسيطرة الاجتماعية. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2011، ص65)

ومن خلال النظريات التي ذكرت نلاحظ بأن التحصيل الدراسي يختلف من فرد إلى آخر وهذا ما اتفقت عليه النظريات المذكورة إلا أن كل نظرية فسرت الاختلاف إلى عدة عوامل فمنها ما يرجعه إلى عامل الطبيعة والوراثة ومنها ما يرجعه إلى عوامل خارجية لكن جل النظريات ساهمت في فهم أبعاد التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعني النتيجة التي يتحصل عليها التلميذ وكذلك مقدار المعرفة التي يكتسبها في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على حصيلة النتائج المستوعبة من قبل التلميذ طيلة مساره التعليمي، إلا أنه هناك عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها الاستعدادات العقلية، الدافعية، الجو المدرسي العام، وغيرها من العوامل الأخرى كالعوامل الأسرية، ولكي تنمو قدرة التلميذ على التحصيل فلا بد من الوالدين والمعلمين المحاولة في تقوية العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه وتشجيع التلميذ على العمل والاجتهاد والمثابرة.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد

- 1- التذكير بالفرضيات
- 2- المنهج المستخدم
- 3- عينة الدراسة
- 4- مجال الدراسة
- 5- الدراسة الاستطلاعية
- 6- أداة جمع البيانات
- 7- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل تم النظر إلى الإجراءات المنهجية التي اعتمدها في هذه الدراسة، والتي تعتبر أساس كل بحث علمي، من خلال التذكير بالفرضيات والمنهج المستخدم، وعينة الدراسة وكذلك مجال الدراسة المكاني والزمني، بالإضافة إلى ملخص الدراسة الاستطلاعية، وأداة جمع البيانات، والأدوات المعتمدة في تحليل وتفسير البيانات (الأساليب الإحصائية)

1- التذكير بالفرضيات:**1. الفرضية العامة:**

يساهم محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

2. الفرضيات الفرعية:

يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

2- المنهج المستخدم:

يختلف المنهج المستخدم من دراسة إلى أخرى، حسب الموضوع الذي تتناوله والهدف الذي تسعى للوصول إليه، وبالنسبة لهذه الدراسة والتي تهدف إلى الكشف عن مدى مساهمة محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ، (المرحلة الابتدائية) فالمنهج المناسب لهذا الموضوع هو المنهج الوصفي التحليلي « وهو أسلوب من أساليب البحث والتحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظواهر طبيعية، اقتصادية، اجتماعية، ويدرس الظاهرة دراسة كيفية توضح خصائصها، ودراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة علمية، وما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة». (جودة بن جابر، 2008، ص78)

3- عينة الدراسة:

في هذه الدراسة تم الاعتماد على العينة القصدية، حيث تم أخذ جميع المعلمين المدرسين في المرحلة الابتدائية باستثناء معلم الفرنسية ومعلم القسم التحضيري فكانت عينة الدراسة 45 فردا كما يلي:

النسبة	التكرار	الجنس
31.14%	14	ذكر
68.9%	31	أنثى
100%	45	المجموع

النسبة	التكرار	الخبرة
53.3%	24	أقل من 05 سنوات
15.6%	07	من 06-10 سنوات
31.1%	14	من 11 سنة فما فوق
100%	45	المجموع

النسبة	التكرار	المستوى
22.2%	10	السنة الأولى
20%	09	السنة الثانية
20%	09	السنة الثالثة
17.8%	08	السنة الرابعة
20%	09	السنة الخامسة
100%	45	المجموع

الجدول رقم 01 يوضح عينة الدراسة

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب الجنس، حيث بلغت نسبة الذكور 31,14 % أما فئة الإناث 68 % ، كذلك يوضح الجدول توزيع أفراد العينة حسب سنوات العمل وهو ما يترجم بالخبرة المهنية حيث تمثل أصحاب الخبرة أقل من 5 سنوات بـ 53,03 % ، ثم تليها فئة المبحوثين الذين تتراوح سنوات عملهما بين 06 - 10 سنوات بـ 15,06 % ، أما الفئة الثالثة فهي الفئة التي تمثل الخبرة من 11 سنة فما فوق من أفراد العينة بنسبة تقدر بـ 31,01 %.

4- مجال الدراسة:

1. المجال الزمني:

استغرقت الدراسة الأساسية الفترة الزمنية الممتدة من 16 إلى 23 أبريل 2018 وهي الفترة التي تم فيها توزيع الاستمارات وجمعها.

2. المجال المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة في بعض مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لبلدية قاوس وهي:

معلومات عنها	المؤسسة
الإطار المكاني: بني أحمد عدد المعلمين: 14 عدد القاعات: 08 عدد التلاميذ: 367 ذكور: 209 إناث: 158	ابتدائية عبد الله محمود
أنشأت سنة 2006 الإطار المكاني: بني أحمد عدد القاعات: 06 قاعات + قاعة للنشاطات	ابتدائية زقيوق محمد

<p>عدد التلاميذ: 199</p> <p>ذكور: 104.</p> <p>إناث: 95</p> <p>المساحة الاجمالية: 2300 م²</p> <p>المساحة المبنية: 1500 م²</p>	
<p>أنشأت سنة: 1975.</p> <p>الإطار المكاني: بني أحمد</p> <p>عدد المعلمين: 09</p> <p>عدد القاعات: 09 +قاعة الأغراض خاصة بالمدرسة</p> <p>عدد التلاميذ 233</p> <p>ذكور: 125</p> <p>إناث: 165</p> <p>المساحة الإجمالية: 1816 م²</p> <p>المساحة المبنية: 675 م²</p>	<p>ابتدائية بوريدان أحسن</p>
<p>أنشأت سنة: 2002</p> <p>الإطار المكاني: قاوس</p> <p>عدد المعلمين: 15</p> <p>عدد القاعات: 09</p> <p>عد التلاميذ: 436</p> <p>ذكورك 233</p> <p>إناث: 203</p> <p>المساحة الإجمالية: 2433.5 م²</p>	<p>ابتدائية عنان إبراهيم</p>

<p>أنشأت سنة: 2006</p> <p>الإطار المكاني: قاوس</p> <p>عدد المعلمين: 13</p> <p>عدد القاعات 07 + قاعة متعددة النشاطات</p> <p>عدد التلاميذ: 361</p> <p>ذكور: 191</p> <p>إناثك 170</p> <p>المساحة الإجمالية: 1260م²</p> <p>المساحة المبنية: 617 م²</p>	<p>ابتدائية ينوشي حورية المدعوة حليلة</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

جدول رقم (02) يوضح المجال المكاني للدراسة الأساسية

يوضح الجدول رقم (02) المجال المكاني للدراسة الأساسية وشملت خمس (05) مؤسسات تعليمية وهي كالتالي: ابتدائية عبد الله محمود وبوريدان أحسن وزقيوق محمد الواقعة ببني أحمد، كذلك ابتدائية عنان ابراهيم وينوشي حورية المدعوة حليلة الواقعة ببلدية قاوس.

5- الدراسة الاستطلاعية:

تمثل مرحلة مهمة في مسار البحث، حيث تسمح بالاطلاع أكثر على موضوع البحث وذلك من خلال إجراء مقابلات مع المعلمين. وتعرف المقابلة: «على أنها تعامل لفظي يتم عن طريق مواقف مواجهة يحاول من خلالها الباحث جمع المعلومات مع المفحوص وهي أنواع مختلفة تتصف حسب أسس متعددة». (محمد عطا حسين، 1981، ص81)

1- الإطار المكاني للدراسة الاستطلاعية:

شملت هذه الدراسة ابتدائياتان تابعتان لبلدية قاوس تتمثل في:

✓ ابتدائية عبد الله محمود

✓ ابتدائية بوريدان أحسن

2- الإطار الزمني لدراسة الاستطلاعية:

تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين 11 و 18 ديسمبر 2017.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

اقتصرت الدراسة الاستطلاعية على عينة تتمثل في 05 معلمين:

واكتفيت في هذه الدراسة بطرح 04 أسئلة حاولت من خلالها التعرف مبدئياً على:

- ✓ إن كان المحتوى مرتبط بالأهداف
- ✓ محاولة معرفة إن كان المحتوى يراعي ميول وحاجات وقدرات التلاميذ.
- ✓ معرفة إذا كان هناك ارتباط بين المحتوى والواقع الذي يعيش فيه التلميذ
- ✓ محاولة معرفة هل يواجه المعلم صعوبات في تقديم المحتوى وكذلك هل يواجه التلاميذ صعوبات من أجل فهم المحتوى.

وكانت الإجابة على هذه الأسئلة كما يلي:

- ✓ فيما يخص السؤال الأول: كانت أغلب إجابات المعلمين أن المحتوى مرتبط بالأهداف لكنه يفتقد إلى الوسائل والأدوات والطرق والأنشطة التي تؤدي إلى تحقيقها.
- ✓ أما فيما يخص نص السؤال الثاني: غير مرتبط بقدرات التلاميذ واستعداداتهم وهذا ما جعلهم غير قادرين على فهم واستيعاب الأفكار التي يتضمنها المحتوى، كذلك عدم ارتباطه بميولاتهم وحاجاتهم أدى إلى عدم إقبال التلاميذ على الدراسة.
- ✓ أما في ما يخص السؤال الثالث: المعلومات التي تضمنها المحتوى غير متماثلة مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش في التلاميذ.
- ✓ أما السؤال الرابع فكانت إجابات جميع المعلمين بنعم. بمعنى أن هناك صعوبات تواجه المعلمين في تقديمهم للمحتوى نتيجة صعوبته خاصة في مادة الرياضيات يقومون بالتردد لعدة مرات وبدون جدوى وكذلك مشكلة ضيق الوقت، أما فيما يخص الصعوبات التي تواجه التلاميذ هي وجود مصطلحات غامضة في مادة اللغة العربية، التاريخ، الجغرافيا كذلك المحتوى يتجاوز القدرات العقلية للتلاميذ في المادة الرياضيات.

✓ لقد سمحت لي الدراسة الاستطلاعية بتحديد العينة الأنسب لموضوع الدراسة كذلك اختيار أهم مادة دراسة كنموذج الدراسة، إضافة إلى ذلك ساعدتني في صياغة بعض عبارات الدراسة.

6- أدوات جمع البيانات:

تختلف الطرق والأدوات المعتمدة في جمع البيانات، باختلاف المواضيع والهدف، منها وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على الاستمارة كأداة جمع المعلومات. وتعرف أنها: «أداة هامة في جميع البيانات تعد طريقة اتصال أساسية بين الباحث والمبحوث، وهي تتضمن مجموعة من الأسئلة أو العبارات ترتبط بالمسائل التي ينوي الباحث الحصول عليها من خلال بحثه». (محمد سيد أبو النيل، 1985، ص460)

1- الاستمارة في صورتها الأولية: كانت الاستمارة في صورتها الأولية تتكون من 25 عبارة موزعة على محورين:

المحور الأول: حول التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ ويضم العبارات من 01 إلى 16.

المحور الثاني: حول الصياغة الغير سليمة للأهداف تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات وتضم العبارات من 17 إلى 25.

2- صدق الاستمارة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكمين، حيث طلب منهم الإدلاء بأرائهم حول مدى صلاحية الاستمارة لتحقيق الهدف من إعدادها، ومدى ملائمة العبارات وصحتها اللغوية، فلم تكن هناك تعديلات إلا حذف عبارة تكررت كتابتها مرتين، وعليه: تم الإبقاء على الاستمارة كما هي.

3- ثبات الاستمارة:

تم التأكد من ثبات الاستمارة بتطبيقها على عينة الدراسة وتطبيق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ وكانت النتيجة المحصل عليها 0.87

4- الاستمارة في صورتها النهائية:

تتكون الاستمارة في صورتها النهائية من الصفحة الأولى، وتشمل عنوان الدراسة، والغرض منها، والفئة المعنية بالتطبيق هذه الدراسة معها، أما باقي الصفحات فتشمل على عبارات الاستمارة.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على برنامج spss في المعالجة الإحصائية للبيانات حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرومباخ للتأكد من ثبات الاستمارة.

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد درجة استجابات الأفراد لعبارات الاستبيان.

- وقد تم الاعتماد في تفسير نتائج الدراسة على الحدود الحقيقية للأرقام حيث تم حساب طول الخلية بالاعتماد على $3-1/3=0.66$.

وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (واحد صحيح) لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية كذلك الحال لبقية الخلايا والجدول التالي يوضح الحدود الدنيا والعليا للمقياس المعتمدة في الدراسة ودرجتها:

درجة الموافقة			المتوسط الحسابي
عالية	متوسطة	ضعيفة	
3-2.34	2.33-1.67	1.66-1	

جدول رقم (3) يوضح الحدود العليا والدنيا للمقياس

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أنه لما تكون درجة الموافقة ضعيفة فمتوسطها الحسابي يتراوح ما بين 1.66-1 أما الدرجة الموافقة لما تكون متوسطة يكون متوسطها الحسابي ما بين 2.33-1.67 ولما تكون درجة الموافقة عالية فمتوسطها الحسابي يكون ما بين 3-2.34.

خلاصة الفصل:

الإجراءات المنهجية للدراسة ضرورية لأي عمل بحثي فهي تعتبر بمثابة الدليل الذي يرسم معالم البحث، ومن خلال هذا البحث تم إبراز الفئة المعنية بموضوع الدراسة، إضافة إلى مختلف المراحل التي مر بها البحث، وكذا الإجراءات المنهجية التي تسمح بتحقيق الهدف.

الفصل الخامس: عرض وتفسير النتائج

I- عرض النتائج

- 1- عرض نتائج المحور الأول
- 2- عرض نتائج المحور الثاني
- 3- عرض النتائج العامة

II- تفسير النتائج في ضوء الفرضيات

- 1- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى
- 2- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية
- 3- تفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة.

I- عرض النتائج:

1- عرض نتائج المحور الأول:

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة	الرتبة	الرقم
عالية	0.78	2.60	الزمن المخصص لعرض المحتوى لا يتوافق مع درجة الصعوبة	01	11
عالية	0.84	2.46	يشتمل على الجانبين العملي والنظري بشكل غير متوازن مما يخلق صعوبات في حل المشكلات	02	06
عالية	0.93	2.35	مفاهيمه غير واضحة تؤدي إلى ضعف المشاركة من طرف التلاميذ	03	01
متوسطة	0.94	2.08	يتناول المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية التابعة لها بشكل غير منظم	04	05
متوسطة	0.97	2.04	عدم وضوح المعارف المتقاربة في محور واحد	05	08
متوسطة	0.96	2.02	يتوزع على الفصول الدراسية بشكل غير متوازن	06	04
متوسطة	0.96	2.02	يعرف المصطلح الجديد بطريقة غير واضحة	07	07
متوسطة	0.97	1.95	المكتسبات القبلية للمحتوى غير مترابطة بالمكتسبات البعدية	08	10
متوسطة	0.91	1.88	عدم مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص	09	15
متوسطة	0.98	1.88	عدم انتهاء كل وحدة بخلاصة مناسبة لأفكارها بحيث يغيب التمهيد للوحدة الموالية	10	16
متوسطة	0.96	1.86	يوجد في المحتوى تكرار بحيث يشعر التلميذ بالملل	11	09
متوسطة	0.87	1.84	عدم مراعاة مبدأ الانتقال من الكل إلى الأجزاء	12	13
متوسطة	0.93	1.82	انعدام التدرج من السهل إلى الصعب	13	14
ضعيفة	0.83	1.62	المحتوى غير مرتبط بأهداف الكتاب	14	12
ضعيفة	0.81	1.48	ضعيف من ناحية الصياغة اللغوية للعبارات	15	03
ضعيفة	0.75	1.46	مفاهيمه تفتقد إلى الحداثة	16	02

جدول رقم (04) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الأول

يوضح الجدول رقم (04) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، حول التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ حسب كل عبارة تدرج ضمن المحور الأول، ويتضح من الجدول أن العبارات (11، 06، 01) جاءت متوسطاتها الحسابية عالية ومقاربة حسب الترتيب (2.60، 2.46، 2.35) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.78، 0.84، 0.93) وهي عبارات تشير إلى أن الزمن المخصص لعرض المحتوى لا يتوافق مع درجة الصعوبة كذلك يشتمل على الجانبين العملي والنظري بشكل غير متوازن، بالإضافة إلى أن مفاهيمه غير واضحة مما أدى إلى ضعف المشاركة من طرف التلاميذ.

كذلك العبارات (05. 08. 04. 07) جاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة متوسطة ومقاربة حسب الترتيب (2.08، 2.04، 2.02، 2.02) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.94، 0.97، 0.96، 0.96) وهي عبارات تشير إلى أن المحتوى تناول المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية النابعة لها بشكل غير منظم، وكذلك عدم وضعه للمعارف المتقاربة في محور واحد، بالإضافة إلى أنه لم يتوزع على الفصول الدراسية بشكل متوازن، ولم يعرف المصطلح الجديد بطريقة واضحة.

أما بالنسبة للعبارات (10، 15، 16، 09، 13، 14) فجاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة متوسطة ومقاربة حسب الترتيب (1.95، 1.88، 1.88، 1.86، 1.84، 1.82) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.97، 0.91، 0.98، 0.96، 0.87، 0.93) وهي عبارات تشير إلى أن المكتسبات القبلية للمحتوى غير مترابطة بالمكتسبات البعيدة وكذلك عدم الانتقال من العام إلى الخاص، بالإضافة إلى عدم انتهاء كل وحدة بخلاصة مناسبة لأفكارها بحيث يغيب التمهيد للوحدة الموالية.

ووجود في المحتوى تكرار بحيث يشعر التلميذ بالملل، كذلك انعدام مراعاة مبدأ الانتقال من الكل إلى الأجزاء، بالإضافة على غياب التدرج من السهل إلى الصعب.

أما بالنسبة لباقي العبارات (12، 03، 02) جاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة ضعيفة ومقاربة حسب الترتيب (1.62، 1.48، 1.46) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.83، 0.81، 0.75) وهي عبارات تشير إلى أن المحتوى غير مرتبط بأهداف الكتاب بالإضافة إلى أنه ضعيف من ناحية الصياغة اللغوية للعبارات، كذلك مفاهيمه تفتقد إلى الحداثة.

2- عرض نتائج المحور الثاني:

الرقم	الرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
18	01	المعارف التي تضمنها صعوبة الاستيعاب	2.57	0.78	عالية
17	02	يتجاوز القدرات العقلية للتلاميذ	2.53	0.81	عالية
21	03	لا يلبي حاجات التلاميذ	2.44	0.80	عالية
20	04	يفتقد على معارف تنمي فكر التلميذ	2.35	0.98	عالية
19	05	يخلو من رسوم توضيحية تساعد على الفهم	2.04	0.95	متوسطة
23	06	عدم مراعاة ميول التلاميذ	1.93	0.84	متوسطة
22	07	لا يتماشى مع خبرات التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف في إنجاز الواجبات	1.93	0.88	متوسطة
25	08	المحتوى لا يتصف بالدقة العلمية	1.77	0.89	متوسطة
24	09	المحتوى غير مرتبط بالواقع المعاش للتلميذ	1.77	0.92	متوسطة

جدول رقم (5) يوضح استجابات أفراد العينة لعبارات المحور الثاني

يوضح الجدول رقم (05) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول الصياغة غير السليمة للأهداف تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، حسب كل عبارة تندرج ضمن المحور الثاني، ويتضح من الجدول العبارات (18، 17، 21، 20) جاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة عالية ومقاربة، حسب الترتيب (2.57، 2.53، 2.44، 2.35) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.78، 0.81، 0.80، 0.98) وهي عبارات تشير إلى أن المعارف التي تضمنها المحتوى صعبة الاستيعاب، وكذلك يتجاوز القدرات العقلية للتلاميذ، ولا يلبي حاجات التلاميذ، كما أنه يفتقد على معارف تنمي فكر التلميذ.

كذلك العبارة (19) جاء متوسطها الحسابي متوسط حسب الترتيب (2.04) وانحرافها المعياري حسب الترتيب (0.95) وهي عبارة تشير إلى أن المحتوى يخلو من رسوم توضيحية تساعد على الفهم.

أما بالنسبة للعبارات (23، 22، 25، 24) جاءت متوسطاتها الحسابية متوسطة ومقاربة حسب الترتيب (1.93، 1.93، 1.97، 1.77) وانحرافات معيارية حسب الترتيب (0.84، 0.88، 0.89، 0.92) وهي عبارات تشير إلى عدم مراعاة المحتوى لميول التلاميذ، وكذلك عدم تماشيه مع خبرات التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف في انجاز الواجبات، بالإضافة إلى أن المحتوى لا يتصف بالدقة العلمية كذلك غير مرتبط بالواقع المعاش للتلميذ.

3- عرض النتائج العامة:

الرقم	الرتبة	عنوان المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
02	01	تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات	2.17	0.42	متوسطة
01	02	يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي	1.96	0.51	متوسطة
		المجموع	2.06	0.46	متوسطة

جدول رقم (07) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لإجمالي محاور الاستبيان

جاء في الرتبة الأولى المحور الأول الذي ينص على: «الصياغة غير السليمة للأهداف ومساهمتها في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات» بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.17) والانحراف المعياري (0.42)، وجاء في الرتبة الثانية المحور الأول الذي ينص على: «التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات ومساهمتها في تدني التحصيل الدراسي» بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.96) والانحراف المعياري (0.51)، وجاءت الدرجة الكلية لمساهمة محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.06) والانحراف المعياري (0.71).

II- تفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

1- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الأولى: التي مفادها أن التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات يساهم في تدني التحصيل الدراسي. من خلال عرض نتائج الفرضية الأولى والتي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.96 حيث يرى أغلب أفراد العينة أن الزمن المخصص لعرض المحتوى لا يتوافق مع درجة الصعوبة والتي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي 2.60 وهذا يدل على عدم مراعاة القدرات العقلية للتلاميذ، بحيث أن قدرة التلميذ على استيعاب شيء غير مألوف لديه يتطلب وقت كبير، وأن غياب ساعات إضافية للدروس التي تكون غامضة وتحتاج مدة من أجل فهمها واستيعابها، بالإضافة إلى اكتظاظ المحتوى فلا يستطيع المعلم زيادة الوقت للدروس الصعبة لأنه مطالب بإنهاء، كما يرى معظم أفراد العينة أن محتوى المنهاج يشتمل على الجانبين العملي والنظري بشكل غير متوازن مما يخلق صعوبات في حل المشكلات والتي جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي 2.46 وهذا معناه أن المحتوى يقدم معلومات نظرية بشكل واسع ومجال ضيق جدا للجانب العملي، أو قد يكون المحتوى هو الذي غاب من التوجيه نحو ممارسة النشاطات مما يخلق صعوبات في حل المشكلات، بحيث نجد المحتوى يتوسع في تقديم الدرس ويخصص إلا تمرين واحد أو إثنتين للمعارف النظرية التي يتضمنها وهذا ما تؤكد عليه دراسة حمروش (1883) حيث توصل من خلال دراسته أن المحتوى غاب من التوجيه نحو ممارسة النشاطات التي تؤدي إلى الممارسة الفعلية للمعلومات النظرية، كما كانت استجابات العينة حول مفاهيم المحتوى غير واضحة تؤدي إلى ضعف المشاركة من طرف التلاميذ عالية وبمتوسط حسابي 2.35 وقد يعود هذا إلى أن مجموعة المفاهيم المتمثلة في الأشياء أو الرموز أو الحوادث التي تم وضعها مع بعضها البعض لم تكن متقاربة أو لم تكن هناك خصائص وصفات مشتركة بينها بحيث يصعب أن يتصورها ذهنياً فيعجز عن استيعابها ومن ثم ضعف المشاركة وبالتالي ضعف التحصيل.

كما جاءت استجابات أفراد العينة حول العبارة «تناول المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية التابعة لها بشكل غير منظم» بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 2.08، ويدل هذا على انعدام التوازن بين شمول وعمق المحتوى بحيث يتعرض إلى المفاهيم الرئيسية بقدر مناسب لكنه يتطرق إلى المفاهيم الفرعية بطريقة سطحية دون إعطاء التفاصيل اللازمة لها وهذا ما يخل بتنظيم المفاهيم وبالتالي تصبح صعوبة الفهم والاستيعاب بالنسبة للتلميذ فيصبح أداءه ضعيف، كما جاءت العبارة «المحتوى لم يوضع المعارف المتقاربة في محور واحد بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 2.04، وهذا قد يعود إلى أن مكونات المحتوى

من حقائق، ومفاهيم، وتعميمات ومهارات ومعارف كانت غير مترتبة في محور واحد حسب تقاربها أو المعارف التي تضمنها المحتوى كانت متباعدة وغير منطقية، وهذا ما أكدت عليه دراسة أبو حلو (1986)، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن المحتوى لا يأخذ بعين الاعتبار في عرض المادة التعليمية التسلسل المنطقي.

كما جاءت استجابات أفراد العينة حول العبارة « يتوزع المحتوى على الفصول الدراسية بشكل غير متوازن» بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 2.02 وهذا قد يعود إلى أن حجم الموضوعات في بعض المواد الدراسية كالرياضيات لم يناسب الوقت المخصص لها في العملية التعليمية، كما يمكن أن يعود إلى الاكتظاظ الموجود فيها مما يؤدي بالمعلم إلى السرعة في تقديمه بالخوف من عدم إنجازه فنجد الفصل الأول يحتوى على دروس كثيرة مقارنة بالفصل الثاني والفصل الثالث الذي تكون فيها الدروس قليلة جدا كما يرى أفراد العينة أن المصطلح الجديد يعرف بطريقة غير واضحة بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 2.02 ويدل هذا على أن المحتوى لم يبني على أساس فلسفة المجتمع قد يكون المحتوى خاص بمجتمعات أخرى ولم يكتف قبل تطبيقه فيكون المصطلح الجديد الذي تضمنه غير واضح لأنه من بيئة مختلفة خاصة في بعض المواد كاللغة العربية، أو المصطلحات الجديدة التي يقدمها غير متداولة في الواقع، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن المكتسبات القليلة للمحتوى غير مترابطة بالمكتسبات البعيدة، بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.95 ويرجع هذا إلى أن أفكار المحتوى المحورية غير متتابعة بالإضافة إلى أن بناء الأفكار الجديدة على أفكار سابقة ليس لها خلفية إدراكية للتلاميذ فيجدون صعوبة في الفهم والاستيعاب فينقص الاستعداد للتعلم ومن ثم ضعف في الأداء بالإضافة، إلى ذلك نرى أن أغلب أفراد عينة الدراسة يتفقون على أن المحتوى لا يراعي مبدأ الانتقال من العام إلى الخاص بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.88، ويدل هذا أن محتوى المناهج عند بناءه لم يأخذ بعين الاعتبار معايير ترتيبه وتنظيمه وأثر ذلك على البناء المعرفي للتلاميذ، وعدم مراعاة طبيعة وخصائص المادة الدراسية، وكذلك المحتوى غير متمشي مع المقاربة الجديدة والتي تنص على مراعاة هذا المبدأ في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما تدل لنا على أن المحتوى قديم، وعدم مراعاة خصوصية التلميذ بأنه لا يستطيع الاستيعاب والفهم من الجزء إلى الكل وهذا ما يؤدي إلى ضعف في تحصيله الأكاديمي، وجاءت كذلك العبارة «عدم انتهاء كل وحدة دراسية بخلاصة مناسبة لأفكارها بحيث يغيب التمهيد للوحدة الموالية» بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.88 وهذا يعود إلى تقديرات المؤلفين بأن الأفكار موجودة في ثنايا وحدات ودروس الكتب، ولا حاجة لأفرادها في مكان من الكتاب بترك مهمة استخلاصها والبحث عنها

للمتعلمين ولكن هذا ما أدى إلى عشوائية المحتوى وذلك لأن الأفكار تترك مبعثرة بدون جمعها ووضعها في خلاصة وهذا ما أدى بالتلميذ إلى عدم معرفة ما يتعلمه، وكذلك يرى أفراد العينة أنه يوجد في المحتوى تكرار بحيث يشعر التلميذ بالملل بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.86، وهذا قد يعود إلى الاختلاف في المواد الدراسية فهناك مادة تتكرر فيها بعض الموضوعات وهناك مواد لا يوجد فيها تكرار وأدى التكرار موجود إلى تراجع الأداء نتيجة الملل، كما يرى أغلب أفراد العينة أن المحتوى لا يراعي مبدأ الانتقال من الكل إلا الأجزاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.84 وهذا ما يدل على أن المحتوى غير مرتب منطقياً بحيث أن عرض وتقديم مكونات المحتوى لم يتوافق مع طبيعة المادة الدراسية وكذلك عدم تماثيه مع المقاربة الجديدة، كما أقر أفراد العينة بأن المحتوى ينعدم فيه مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي 1.82، وهذا ما يدل على أن المحتوى غير منسجم مع المستوى العقلي للمتعلمين، وما يترتب عليه من انخفاض في نتائجهم لأنه عند البدء بالموضوعات الصعبة قبل السهلة يكون هناك جهد كبير قبل التلميذ واستغراق كذلك وقت طويل من أجل تحقيق الأهداف، ويقول عبير عليمات (2004) «تكون نتائج التلاميذ أفضل عند البدء بالموضوعات السهلة»

ويرى أغلب أفراد العينة أن المحتوى غير مرتبط بأهداف الكتاب بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي 1.62 وقد يعود هذا إلى قناعة القائمين بوضعه واهتمامهم بتكامل عناصر المنهاج الأربعة، فناء المحتوى مرتبطاً بالأهداف من أجل إيصال المتعلمين إلى المستوى التعليمي المناسب، كما يرى أفراد العينة بأن المحتوى ضعيف من ناحية الصياغة اللغوية للعبارة بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي 1.48 وقد يدل هذا على أن المحتوى راعى طبيعة التلميذ في المرحلة الابتدائية، وحاجاتهم إلى لغة سهلة وتعبير سليمة، حتى يتمكنوا من التفاعل مع المحتوى، وجاءت استجابات أفراد العينة حول العبارة «مفاهيمه تفتقد إلى الحداثة» بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي 1.46 وقد يرجع هذا إلى أن المحتوى إهتم بمبدئ الحداثة من أجل ضمان تحصيل التلميذ الدراسي وذلك بإخضاع التلميذ باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة من أجل بذل المزيد من الجهد الفكري.

ومن خلال ما سبق نستنتج بأن الفرضية الأولى والتي مفادها أن التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات يساهم في تدني التحصيل الدراسي قد تحققت إلى حد ما وهذا راجع إلى أن بناء المحتوى لم يأخذ بعين الاعتبار معايير تنظيمية وأسس بناءه.

2- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الثانية: والتي مفادها أن الصياغة غير السليمة لأهداف له دور في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال عرض نتائج الفرضية الثانية والتي جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 2.17، إذ يرى أغلب أفراد عينة الدراسة أن المعارف التي تضمنها صعوبة للاستيعاب بدرجة عالية وبمتوسط حسابي 2.57، ويدل هذا على عدم مراعاة استعدادات وقدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية وعدم مراعاة مراحل النمو العقلي لهم، أو قد تكون المعارف نظرية فقط دون ممارسة فعلية أدى إلى صعوبة استيعابها وبالتالي ضعف التحصيل الدراسي وهذا ما تؤكد عليه دراسة أبو حلو (1986) فكانت من نتائج دراسته أن هناك معلومات ضمن الكتب تتجاوز النمو العقلي للتلميذ، كما يرى أفراد عينة الدراسة أن محتوى المناهج يتجاوز القدرات العقلية للتلاميذ بدرجة عالية ومتوسط حسابي 2.53 وهذا ما يدل على أن بناء المحتوى لم يراعي خصائص المتعلمين من استعدادات وقدرات، فمكونات المحتوى لم تتوافق مع خصائص المتعلمين، وكذلك قد يعود إلى عدم الاستعانة برأي خبير في المادة وخبير في التربية، أو ربما المحتوى أعد من قبل الأطراف الغير الفاعلية مما يجعله غير مناسب مع حاجات التلاميذ وبالتالي انخفاض مستواهم التعليمي، كما يرى أفراد العينة أن المحتوى لا يلبي حاجات التلاميذ بدرجة عالية ومتوسط حسابي 2.44 وقد يعود هذا إلى أنه لم يأخذ بعين الاعتبار حاجات التلاميذ في بناء المحتوى بأن التلاميذ في المرحلة الابتدائية يتعلمون أمورا بسيطة غير معقدة مبهمة، أو لم يجرب المحتوى قبل إقراره وهذا ما تؤكد عليه دراسة حموي (1973) الذي توصل من خلال دراسته أن محتوى المنهاج لمادة التاريخ يفتقد على المفاهيم والتعميمات وكذلك عدم مراعاة حاجات التلاميذ، كما يرى معظم أفراد العينة أن المحتوى يفتقد لمعارف تنمي فكر التلميذ بدرجة عالية، ويدل هذا على أن المحتوى مكتظ بمعارف غير ضرورية للتلميذ، أو تدني وظيفته وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد عند المتعلمين ويرجع هذا إلى عدم مراعاة البنية التنظيمية المنطقية للمحتوى

كما جاءت استجابات أفراد العينة حول العبارة «يخلو من رسوم توضيحية تساعد على الفهم» بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي 2.04 وهذا قد يعود إلى غياب صور توضيحية لكل درس مقدم في كل وحدة وهذا ما يؤدي إلى صعوبة في إدراك واستيعاب الموضوع المقدم وذلك لعدم وجود رسوم وصور توضيحية وبالتالي تتراجع رغبة التلاميذ في فهم الدرس وبالتالي ضعف أدائهم التعليمي، كما جاءت العبارة «عدم مراعاة ميول التلاميذ» بدرجة متوسط ومتوسط حسابي 1.93 وهذا ما يدل على أن هناك مواد دراسية غير مرتبطة بميول التلاميذ، فنجدهم غير مقبلين على دراستها وقد يؤدي في بعض الأحيان

إلى نفورهم منها، أو مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم وأفكار ومعلومات غير متوافقة مع خصائص المتعلمين، كما جاءت العبارة: «لا يتماشى مع خبرات التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف في إنجاز الواجبات» بدرجة متوسطة، يعني أن المحتوى لم يتماشى مع خبرات التلاميذ السابقة وكذلك عدم الاهتمام بمعايير تنظيميه من تكامل واستمرار وتتابع مع مدركات التلاميذ السابقة، وهذا ما أدى إلى ضعف في إنجاز الواجبات وبالتالي انخفاض التحصيل الدراسي.

وجاءت استجابات أفراد العينة حول العبارة «المحتوى لا يتصف بالدقة العلمية» بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي 1.77 وهذا ما يدل على أن المعارف التي تضمنها المحتوى غير دقيقة مع وجود أخطاء علمية وهذا ما يفقد صدق المحتوى دلالاته لما يفقد المحتوى دلالاته سيكون غير قادر على إكساب التلاميذ طريقة البحث في المادة التي ينصب عليها المحتوى وبالتالي سيكون هناك ضعف في المادة، ويرى كذلك أفراد العينة أن المحتوى غير مرتبط بالواقع المعاش للتلميذ بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي 1.46 وهذا قد يرجع إلى أن المعلومات المقدمة في بعض المواد الدراسية غير متماشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، أو هذه المعلومات لم تدرس وتحلل حسب النظام الاجتماعية والاقتصادية والتجارية والصناعية للمجتمع الجزائري وكذلك المشكلات التي يعاني منها مجتمعنا فنجد التلميذ يقع في تناقض بين ما يدرسه وواقعه وبالتالي انخفاض وضعف مستواه التعليمي.

ومن خلال ما سبق نستنتج بأن الفرضية الثانية التي مفادها الصياغة السليمة لمحتوى المنهاج تساهم في تدني التحصيل الدراسي قد تحققت بدرجة متوسطة وهذا راجع إلى أن المحتوى عند صياغة لم يأخذ بعين الاعتبار الاستعدادات العقلية للتلاميذ كما أن المعارف التي تضمنها لك للاستيعاب وكذلك لا يلي حاجات وخصائص التلاميذ.

3- تفسير النتائج في ضوء الفرضية العامة: بعد دراسة وعرض نتائج الفرضيات الجزئية جاءت نتائج دارستنا كالتالي:

- تحقق الفرضية الفرعية الأولى إلى حد ما والتي تنص على أنه «يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي»
- تحقق الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على أنه «تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات»

ومن خلال تحقق الفرضيات الجزئية يمكن القول بأن الفرضية العامة للدراسة والتي تنص على أنه « يساهم محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ » قد تحققت إلى حد ما، باعتبار أن محتوى المنهاج لم يتوافق مع القدرات العقلية للتلاميذ كذلك الزمن المخصص لعرض المحتوى لا يتوافق مع درجة الصعوبة، واختلال التوازن بين الجانب العملي والنظري مما يخلق صعوبات في حل المشكلات كذلك مفاهيمه غير واضحة بالإضافة إلى أنه لا يلبي حاجات التلاميذ ويفتقد على معارف تنمي فكره، وهذا ما تؤكد النسب التي تحصلت عليها من خلال أسئلة الفرضيات والمتوسط الحسابي قدر بـ 2.06 والانحراف المعياري بـ 0.46، كما أن النتائج العامة للدراسة حسب استجابات معلمي التعلم الابتدائي تؤكد على أن المحتوى ضعيف ويشهد نقائص عديدة أدت إلى ضعف التحصيل الأكاديمي.

خاتمة

يسعى كل مجتمع إلى تحقيق الرقي والتطور وذلك من خلال التربية التي تعتمد بشكل رئيسي على نظام تروى يحقق أهدافها، ويتم ذلك من خلال تبنيه منهجا دراسيا يعكس فلسفة المجتمع، إذ يعدّ الوسيلة الفعالة لتحقيق أغراض هذا النظام من خلال محتوى دراسي يقدم للمتعلم من طرف المعلم الذي يساعده على النمو الشامل والمتكامل.

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية بموافقة أغلب المعلمين على أن محتوى المنهاج في المنظومة التربوية الجزائرية كان بعيد عن فلسفة المجتمع مما أدى إلى تدني المستوى التعليمي للتلميذ، فلم يراعي المحتوى في بناءه خصوصية وحاجات المتعلمين في المرحلة الابتدائية، بحيث أنه يفوق مستواهم العقلي، وهذا نتيجة الصياغة غير السليمة للأهداف، كذلك المحتوى لم يأخذ بعين الاعتبار التسلسل المنطقي مما جعل نظمه غي سليم، لذا لابد من إعادة بناءه وتجديده وتحديد آفاق المستقبل ومعالمه، وذلك بمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية، من أجل بناء أجيال قادرة على التحليل والابتكار، وإصدار الأحكام، والاهتمام بالتعلم الذاتي والنمو العلمي المستمر.

مقترحات الدراسة:

بعد الانتهاء من هذه الدراسة والوصول إلى النتائج التي أظهرت مساهمة محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تتقدم الباحثة ببعض الاقتراحات تتمثل فيما يلي:

- إعادة النظر في محتوى المناهج وتطويرها.
- مشاركة الخبراء والمختصين في إعدادها.
- الأخذ بعين الاعتبار الاستعدادات العقلية للتلاميذ عند إعدادها.
- فتح تخصصات خاصة بالمناهج وطرق التدريس في الجامعات وتحسين التكوين.

قائمة المراجع

أ- الكتب:

- 1- الطاهر سعد الله. (1981). علاقة القدرة على التفكير الإبداعي بالتحصيل الدراسي. بدون طبعة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 2- أحمد محمد الطيب. (1999). التقويم النفسي والتربوي. ط1. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- 3- جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم. (2004). المنهج الدراسي المعاصر. الإسكندرية: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 4- جودة بن جابر. (2008). علم النفس الإجتماعي. دون طبعة. عمان: الدار العلمية الدولية.
- 5- وائل عبد الرحمان. الشعراوي أحمد. (دون سنة). أصول التربية التاريخية. ط2. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- 6- وفاء رشيد. (1992). تقويم المعلم. سلسلة في تدريس العربية. دون طبعة. الإمارات.
- 7- حسناء فاروق الديب. (2013). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. دون طبعة. دار الأمل لنشر والتوزيع.
- 8- طلال منصور الذيابي. (2005). العلاقة بين بعض التصورات النمطية ومستوى التحصيل الدراسي. دون طبعة. السعودية.
- 9- محمد السيد أبو النيل. (1985). علم النفس وعلم الاجتماع. ط4. بيروت: دار النهضة العربية.
- 10- محمد بن معجيب الحامد. (1996). التحصيل الدراسي. دون طبعة. الرياض: دار الصونية للنشر والطباعة.
- 11- محمد برو. (2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية. دون طبعة. دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 12- محمد حسن حمادات. (2009). المناهج التربوية. ط1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
- 13- محمد مولاي بودخيلي. (2004). طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. دون طبعة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 14- محمد مشنتت رائد. يوسف لازم الكماش. (2013). القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي. دون طبعة. الأرجنتين: دار دجلة للنشر والتوزيع.
- 15- محمد عطاجين وآخرون. (1981). الإرشاد التربوي. ط1. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

- 16- نادر فهمي زيود. هشام عامر عليان. (2005). مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط3. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 17- نجوى عبد الرحيم شاهين. محمد صابر سليم. (2006). أساسيات وتطبيقات في علم المناهج. ط1. القاهرة: دار القاهرة.
- 18- نورمان جرونتلند. ترجمة أحمد خيرى. (دون سنة). الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاتها. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 19- عبير عليمات. (2006). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- 20- علي عبد الحميد أحمد. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية وطرق التدريس. ط1. بيروت: مكتبة حسين العصرية.
- 21- عبد الحفي مقدم. (1998). الإحصاء والقياس النفسي. دون طبعة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 22- عبد القادر كراجة. (1989). القياس والتقويم في علم النفس. ط1. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- 23- عبد الرحمان العيسوي. (2011). الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية. دون طبعة. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- 24- عبد الرحمان عبد السلام جامل. 2000. طرق التدريس العامة. ط2. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 25- فايز مراد دندش. (2003). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء للنشر والتوزيع.
- 26- فكري حسين أيان. (1993). التدريس. ط3. القاهرة: جامعة عين النمس.
- 27- راشد صلاح دمنهوري. (دون سنة). التنشئة الإجتماعية والتأخر الدراسي. دون طبعة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 28- رجاء محمود أبو علام. 2005. تقويم التعليم. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 29- رزق فايز بطاينة. (2006). المناهج التربوية. ط1. عمان: جدارا للكتابة العالمي.

30- رشدي أحمد طعيمة. (2009). المنهج المدرسي المعاصر. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

31- توفيق أحمد مرعي. محمد محمود الحيلة. (2009). المناهج التربوية الحديثة. ط7. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ب- المعاجم:

32- هبه محمد عبد الحميد. (2008). معجم مصطلحات التربية وعلم النفس. ط1. عمان: دار البداية.

33- يامنة عبد القادر إسماعيل. (2011). أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي. عمان: دار اليازوري.

ج- المجلات:

34- ماهر إسماعيل صبري. (2009). دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مجلد3. العدد2.

35- عبد الرحمان العيسوي وآخرون. (2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي. مجلة المدرسة الوطنية الخاصة. عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

د- مذكرات التخرج:

36- أحمد بوغبرة. (2013). تأثير العوامل الأسرية على مستوى التحصيل الدراسي للطالب في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم اجتماع التربية. جيجل.

37- إيمان سعيد أحمد بهمام. (2009). دور المنهج الدراسي ف النظام التربوي الإسلامي في مواجهة تحديات العصر. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.

38- سميرة عبدي. (2010). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين. رسالة ماجستير منشورة. جامعة مولود معمري. تيزي وزو.

هـ- المواقع الإلكترونية:

39- <https://www.almany.com> > dit>ar-ar.

40- <https://www.aobabyhn.edu.aq>.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
تخصص: علم النفس التربوي

استبيان بحث:

محتوى المناهج ودوره في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء
المعلمين
-مادة الرياضيات نموذجاً -
دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية قاوس

بصفتي طالبة في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا أضع بين أيديكم هذا الاستبيان في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الليسانس في علم النفس التربوي بعنوان: « محتوى المناهج وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين - مادة الرياضيات نموذجاً - » لذلك أرجو منكم الإجابة من خلال اختيار البديل الذي تتفقون معه بكل موضوعية مع العلم أنّ معلوماته سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

- شكراً لحسن تعاونكم -

إشراف الأستاذة:

- دعاس حياة

إعداد الطالبة:

-سويسي حليلة

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1-الجنس:

ذكر

أنثى

2- الخبرة المهنية:

أقل من 05 سنوات

من 6- 10 سنوات

من 11 سنة فما فوق

3- المستوى التعليمي للمدارس:

سنة الأولى

سنة الثانية

سنة الثالثة

سنة الرابعة

سنة الخامسة

المحور الثاني: استمارة محتوى المناهج وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

- محتوى مادة الرياضيات نموذجاً -

رقم العبارة	العبارات	موافق	غير موافق	محايد
محتوى مناهج مادة الرياضيات				
01	مفاهيمه غير واضحة تؤدي إلى ضعف المشاركة من طرف التلاميذ			
02	مفاهيمه تفتقد إلى الحداثة			
03	ضعيف من ناحية الصياغة اللغوية للعبارة			
04	يتوزع على الفصول الدراسية بشكل غير متوازن			
05	يتناول المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية النابعة لها بشكل غير منظم			
06	يشتمل على الجانبين العملي والنظري بشكل غير متوازن مما يخلق صعوبات في حل المشكلات			
07	يعرف المصطلح الجديد بطريقة غير واضحة			
08	عدم وضع المعارف المتقاربة في محور واحد			
09	يوجد في المحتوى تكرار بحيث يشعر التلميذ بالملل			
10	المكتسبات القبلية للمحتوى غير مترابطة بالمكتسبات البعدية			
11	الزمن المخصص لعرض المحتوى لا يتوافق مع درجة الصعوبة			
12	المحتوى غير مرتبط بأهداف الكتاب			
13	عدم مراعاة مبدأ الانتقال من الكل إلى الأجزاء			
14	انعدام التدرج من السهل إلى الصعب			
15	عدم مراعاة الانتقال من العام إلى الخاص			
16	عدم انتهاء كل وحدة بخلاصة مناسبة لأفكارها بحيث يغيب التمهيد للوحدة الموالية			
17	يتجاوز القدرات العقلية للتلاميذ			
18	المعارف التي تضمنها صعبة للإستيعاب			
19	يخلو من رسوم توضيحية مساعدة على الفهم			
20	يفتقد على معارف تنمي فكر التلاميذ			
21	لا يلبي حاجات التلاميذ			
22	لا يتماشى مع خبرات التلاميذ مما يؤدي إلى ضعف في إنجاز الواجبات			

			عدم مراعاة ميول التلاميذ	23
			المحتوى غير مرتبط بالواقع المعاش للتلاميذ	24
			المحتوى لا يتصف بالدقة العلمية	25

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Variance
المقياس	45	2,0409	,44218	,196
1م	45	1,9653	,51046	,261
2م	45	2,1753	,42606	,182
N valide (liste)	45			

- قائمة الأساتذة المحكمين:

الرتبة العلمية	الأستاذ (ة)
أستاذ مساعد "أ"	قرفي محمد
أستاذ مساعد "أ"	هاين ياسين
أستاذة محاضرة	علوطي سهيلة
أستاذة مساعدة "ب"	مسعودي لويذة

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف دور محتوى المناهج في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد تم طرح التساؤلات التالية:

- هل يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

- هل تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (45) معلم ومعلمة من التعليم الابتدائي اختيروا بطريقة قصدية في بعض ابتدائيات بلدية قاوس، خلال السنة الدراسية 2017-2018 م، وتم الاعتماد في جمع البيانات على استمارة موجهة للمعلمين وعولجت البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وقد تم التأكد من صدق وثبات الاستمارة وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يساهم التنظيم غير السليم لمحتوى مادة الرياضيات في تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة.

- تساهم الصياغة غير السليمة للأهداف في تدني التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة.

وفسرت النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة وختمت باقتراحات موجهة للفاعلين في ميدان بناء المناهج.

Abstract :

This study aims at identifying the effect of curricular content in reducing the level of achievement in primary school students. The following questions were asked :

- Does inappropriate regulation of the content of mathematics contribute to the low level of achievement in primary student ?
- The study consisted of 45 teachers of primary schools who were deliberately tested in some schools of Kaous duwis the academic year 2017 /2018.
- All the data were based on four addressed to the teachers and the data was processed using statistical packages for social sciences (spss) . the questionnaire was verified and questionnaires were completed and the study ended up with the following results :
- Inappropriate regulation of the content of mathematics contributes to reduce.
- The level of academic achievement in primary school students.
- The results and previous studies were interpreted and concluded with suggestions in the field of curriculum building.