جامعة يحيى فارس –المدية –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص: إرشاد و توجيه

اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة

– دراسة ميدانية بمتوسطة مفدي ذكرياء بقصر البخاري–

مذكرة مكملة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: إرشاد و توجيه

إعداد الطالبيـــــن:

- مصباحـــــي مسعودة
- شايفـــــــة فاتح

إشراف أ. الدكتـــــور:

- أتشـــــي عادل

السنة الجامعية: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــداء

بسم الله الرحمان الرحيم

والصلاة والسلام على اشرف المرسلين

في البداية اشكر الله عزوجل فالحمدالله على التمام و لذة الإنجاز ها هي السنين قد انطوت وتعب الأيام قد زال وها انا اليوم امام حلمي اقف بكل شموخ وفخر اهدي هذا التخرج الى النور الذي انار دربي والسراج الذي لا ينطفئ نوره ابدا والذي بذل جهد السنين من اجل ان اعتلي سلالم النجاح الى من احمل اسمه بكل فخر والاعتزاز ، الى من حصد الاشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم لا طالما قد عاهدته بهذا النجاح ها انا اتممت وعدي واهديته اليك حبيبي وقدوتي.

" **ابي الغالي رحمك الله** "

الى من جعل الجنة تحت اقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها الى الانسانة العظيمة التي طالما تمنت ان تقر عينها لرؤيتي في اليوم كهذا .

" **امي العزيزة** "

الى من شددت عظدي بهم فكانو لي ينابيع ارتوي منها خيرت الايامي وصفوتها الى قرة اعيني

اخواني واخواتي الغاليين .

الى صديقتي ورفيقة دربي وكاتمتي اسراري الى من وقفت بجانبي كلما اوشكت ان اتعثر واختي لم تنجبها امي " **لامية** " والى جميع صديقاتي اللاوتي سارو معي في هذا الدرب.

الى شريكي في الحياة وسندي وعوني بعد الله وضلعي الثابت الذي لايميل

زوجي " الياس "

مسعودة مصباحي

إهـــــــاء

إلى الجوهرة التي لا تقدر بثمن، إلى منبع الحنان ثقتي بنفسي

"أمي" الحبيبة حفظها الله و أطال في عمرها

إلى من قضى معظم وقته شاقيا لراحتي وبلوغ مرادي

"أبي" الغالي حفظه الله و اطال في عمره

رمز الوفاء والحب رفيقة دربي، سارت معي نحو الحلم خطوة بخطوة

بذرناه معا و حصدنه معا وسنبقى معا بإذن الله

" زوجي" حفظها الله وأطال في عمرها .

الى اكسجين حياتي ابنتي إيلاف حفظها الله و رعاها

إلى راحتي النفسية ابنتي دانية حفظها الله و رعاها

إلى سندي في الدنيا ابني بشير حفظه الله و رعاه

إلى أختي الغالية على قلبي أطال الله في عمرها

إلى زوجها صديقي أطال الله في عمره

إلى ابنائها: رسيم – رستان و الكتكوتة رمال حفظهم الله

إلى صديقي و أخي عبد الفتاح شافاه الله و عافاه

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع عرفانا وتقدرا

الشكـــر و التقديـــر

الحمد والشكر لله الذي وفقنا بعونه وقدرته على إنجاز هذا العمل

و الصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

لا يسعنا إلا أن نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذنا الفاضل الدكتور " **عادل آتشي** "

المشرف على هذا العمل، الذي يرجع له الفضل في متابعة حيثيات هذه الدراسة من بدايتها إلى

نهايتها ، فقد كان أستاذا موجها وناصحا ومشرفا، فاستفدنا من عمله وإرشاداته، ونتقدم له خالص

شكرنا وعرفاننا لما قدمه لنا من جهد ومتابعة لإنجاز هذه المذكرة، فشكرا جزيلا لك أستاذنا.

كما أخص بالشكر والتقدير والعرفان لأساتذة جامعتنا يحي فارس بالمدية على كل ما قدموه لنا

خلال مسارنا الجامعي، فتحية تقدير واحترام إلى كل من تعلمنا منه حرفا.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة **الدكتورة: عباسي سعـــاد**

و **الدكتور مخفوظي أمين**، الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه المذكرة و إثرائها بآرائهم العلمية

السديدة.

و الشكر موصول لكل هؤلاء فإن الشكر يمتد إلى غيرهم ممن لم يتسع المقام لذكرهم

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اكتساب مفاهيـــم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة، أجريت الدراسة على عينتين، العينة الأولى من أساتذة التعليم المتوسط والعينة الثانية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، واختير أساتذة مادة اللغة العربية و أساتذة مادة الرياضيات كنموذج، قدر حجم عينة الأساتذة بـــ:(04) أساتذة، (02) لمادة اللغة العربية (02) لمادة الرياضيات حيث يشتـــرك كل من أستاذ مادة اللغـــة العربية و أستاذ مادة الرياضيـــات في نفس القسم المدرس .

و اختير تلاميذ مستوى الثالثة متوسط كنموذج للدراسة وقدر حجم العينة (59) تلميذ وتلميذة اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، بـــ: "متوسطة مفدي زكرياء" بدائرة قصر البخاري ولاية المدية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استعنا بمقياس تم تصميمه من طرفنا وعرضه على المحكمين، مقياس "اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط" و "مقياس اتجاهات التلاميذ نحو المادة" وتوصلت النتائج بعد المعالجة الإحصائية إلى وجود علاقة بين اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط و اتجاهات التلاميذ نحو المادة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، حيث كلما اكتسب أستاذ التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك كلما كان اتجاه التلميذ نحو المادة ايجابي .

و أن وعي أساتذة مادة اللغة العربية بمفاهيم الديداكتيك مرتفع مقارنة مع وعي أساتذة مادة الرياضيات لمفاهيم الديداكتيك وعليه فإن اتجاه التلاميذ نحو مادة اللغة العربية ايجابي بالمقارنة مع مادة الرياضيات لدى عينة الدراسة.

و أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث.

و أن الفروق المشاهدة بين الجنسين تعزى لمتغير الجنس على مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث.

الكلمات المفتاحية: – مفاهيم الديداكتيك –أساتذة التعليم المتوسط – اتجاهات تلاميذ المتوسط نحو المادة.

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

Abstract :

The current study aimed to investigate the acquisition of didactic concepts among middle school teachers and its relationship with students' attitudes towards the subject. The study was conducted on two samples: the first sample consisted of middle school teachers, and the second sample consisted of third-grade middle school students. Arabic language teachers and mathematics teachers were chosen as the model. The sample size for teachers was (4), with (2) for Arabic language and (2) for mathematics, where each Arabic language teacher and mathematics teacher belonged to the same department.

Third-grade middle school students were chosen as the study model, with a sample size of (59) students selected randomly from "Mufdi Zakariya Middle School" in Ksar El Boukhari, Medea Province. A descriptive approach was used, and data were collected using a scale designed by the researchers, titled "Acquisition of Didactic Concepts among Middle School Teachers" and "Students' Attitudes towards the Subject." The results, after statistical analysis, revealed a relationship between the acquisition of didactic concepts among middle school teachers and students' attitudes towards the subject among third-grade middle school students. The higher the acquisition of didactic concepts by middle school teachers, the more positive the students' attitudes towards the subject.

Arabic language teachers demonstrated a higher awareness of didactic concepts compared to mathematics teachers, resulting in a more positive attitude towards the Arabic language compared to mathematics among the study sample.

The observed differences between genders in students' attitudes towards Arabic language and mathematics were attributed to chance rather than research procedures.

Similarly, the observed differences between genders were attributed to the gender variable in students' attitudes towards Arabic language and mathematics, also due to chance rather than research procedures.

Key words: Didactic concepts, middle school teachers, middle school students' attitudes towards the subject.

الفهرس

الفهرس:

الموضوع	الصفحة
إهـــــداء	/
كلمة شكر	/
ملخص الدراسة	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
فهرس الأشكال	/
مقدمة	أ
الجانب النظري **الفصل الأول: الإطار العام للدراسة**	
1- الإشكالية	7
2- الفرضيات	9
3- أسباب اختيار الموضوع	9
4- أهداف الدراسة	10
5- أهمية الدراسة	11
6- تحديد مفاهيم الدراسة	11
7- الدراسات السابقة و التعقيب عليها	13
الفصل الثاني: الديداكتيك و أساتذة التعليم المتوسط	
تمهيد	20
1- النشأة والتطور التاريخي لمفهوم الديداكتيك (التعليمة)	20
2- مفهوم التعليمية (الديداكتيك)	22

3-خصائص التعليمية	24
4-أنواع التعليمية(الديداكتيك)	25
5-مستويات التعليمية	26
6-مجالات التعليمية	26
7-تعريف المعلم (أستاذ التعليم المتوسط)	27
8-دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي	28
9-أهمية استخدام الديداكتيك للمعلم	31
10- طرق التدريس	32
10-1- تعريف طريقة التدريس	32
10-2- أنواع طرق التدريس	33
11- تعليمية المواد	35
11-1- تعليمية اللغة العربية	35
11-2- تعليمية الرياضيات	36
الخلاصة	38
الفصل الثالث:اتجاهـــــات التلاميذ	
تمهيد	41
1-التلميـــــذ	41
1-1-تعريف التلميذ	41
1-2-خصائص تلاميذ المرحلة التعليم المتوسط	42
1-3-دور التلميذ	46
2- الاتجـــــاه	47
2-1-تعريف الاتجاه	47

2-2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه	49
2-3- المكونات الأساسية للاتجاهات	52
2-4- خصائص الاتجاهات	55
2-5- مراحل تكوين الاتجاه	57
2-6- طرق قياس الاتجاه	58
2-7- أهمية الاتجاه	64
خلاصة	65
الجانب التطبيقي **الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة**	
تمهيد	69
1- المنهج المعتمد في الدراسة	69
2- الدراسة الاستطلاعية	70
2-1- أهداف الدراسات الاستطلاعية	70
2-2- الحدود الزمانية و المكانية لعينة الدراسة	71
2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية	71
3- الدراسة الأساسية	72
3-1- مجتمع الدراسة	72
3-2- عينة الدراسة	72
3-3- خصائص عينة الدراسة	72
3-4- حدود الدراسة	73
4- أدوات الدراسة	73
5- الخصائص السيكومترية للمقاييس	76
6- أساليب المعالجة الإحصائية	78

الخلاصة	79
الفصل الخامس:عرض و مناقشة الفرضيات	
تمهيد	82
1-عرض وتحليل النتائج	82
2-مناقشة النتائج	89
3-استنتاج عام	92
4-الخاتمة	93
5-التوصيات	94
6-المراجع	
7-الملاحق	

قائمة الجداول

و الأشكال

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نموذج لقياس البعد الاجتماعي	59
02	نموذج لقياس ثيرسون	60
03	مقياس لكارت	61
04	توزيع العينة الأساتذة حسب تخصص المادة	72
05	توزيع العينة التلاميذ حسب الجنس:	73
06	مقياس اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط	75
07	نتائج العلاقة الترابطية	76
08	معامل الصدق	77
09	نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات حسب الجنس	82
10	أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية حسب الجنس	83
11	نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو المادة حسب الجنس	84
12	نتائج أفراد العينة على مقياس الوعي بمفاهيم الديداكتيك حسب التخصص	85
13	اختبار الفرضية الأولى	86
14	اختبار الفرضية الثانية	87
15	اختبار الفرضية الثالثة	88

فهرس الأشكال

الرقم	الشكـــــل	الصفحة
01	مكونات الاتجاه	54

مقدمة

مقدمة:

يعتبر قطاع التربية و التعليم من أهم القطاعات بالنسبة للدول، لأن تقدمها مرهون بتقدم و تحسن هذا القطاع بكل عناصره من المدرس إلى المنهاج إلى التلميذ بالإضافة إلى الإدارة و الهياكل التنظيمية، و لهذا من الضروري الاهتمام بهذه العناصر حتى يؤدي الكل مهامه على أكمل وجه.

و يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية التعلمية نظرا لما يقوم به من دور كبير وهام في الحياة بمختلف جوانبها و مجالاتها بل أن مهمته تعتبر من أكبر المهام أهمية وأثار في المجتمع ، فإعداد المعلم للطالب إعدادا علميا وسلوكيا ووطنيا من الركائز الأساسية التي يبنى عليها استقرار وتقدم الوطن ورقيه، فهو ليس مجرد ناقل للمعرفة وحسب، بل يمتدد دوره لتنمية القدرات وتعزيز الاتجاهات، وتربية أبناء بلده تربية صحيحة و رعايتهم رعاية شاملة ؛ ليكونوا رجال ومثلا يحتذى وحملة للواء الوطن، فحسب عياد و آخرون" فإن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم لما له من تأثير في مستقبل أجيالها ،فلقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات اللازمة في مجال التدريس مكانا في أولويات الفكر التربوي المعاصر لمواجهة التحديات المحلية والعالمية .

حان الوقت لتكوين متعلم مبدع، و قيل "العلم لا يعطيك بعضه، حتى تعطيه كّلك" أصبح التعليم اليوم نتيجة لما يعرفه العصر الراهن من تطورات علمية و تكنولوجية مطالبا بالحث عن أساليب و استراتيجيات تعليمية جديدة تتوافق و متطلبات هذا العصر و تحدياته، تتيح للمتعلم فرص اكتشاف الخبرات و المعارف من مصادر متنوعة و متعددة عن طريق التفاعل المباشر، و المشاركة الايجابية، لكي يستطيع المتعلم التكيف و مسايرة هذه التطورات و التحديات المستمرة في جميع المجالات، فقد سعى الباحثون و المعلمون بشكل دائم إلى البحث عن استراتيجيات تعليمية تواكب العصر و تناسب المتعلمين و مستوياتهم، و اختلاف قدراتهم على اكتساب المعارف المختلفة و اختلاف خبراتهم.

هذا كله لا يتحقق إلا بوجود أستاذ كفء يتقن علم التدريس أو بما يسمى الديداكتيك وتشمل الطرق والأساليب المستخدمة لنقل المعرفة وتنمية المهارات في سياق التعليم والتعلم، ودراسة كيفية تصميم الدروس وتقديم المحتوى التعليمي بطرق فعالة، بالإضافة إلى تقييم فعالية عملية التعلم وتحسينها.

تعتبر مفاهيم التعليمية أو الديداكتيك هامة جداً لدى المعلم، حيث تساعده في تحقيق أهداف التعليم بشكل فعال، فالديداكتيك تعني علم تدريس وتعلم، وتشمل مجموعة من الأساليب والتقنيات التي يمكن استخدامها لنقل المعرفة وتحقيق التفاعل بين المعلم والطلاب. فهناك عدة جوانب التي يمكن أن يكتسبها المعلمون في مجال الديداكتيك منها تخطيط الدرس و التواصل الفعّال، تشجيع التفكير النقدي، التعامل مع التنوع، تقييم الأداء، استخدام التكنولوجيا في التعليم ،التعامل مع التحديات التربوية مما يعتمد اكتساب هذه المفاهيم على التدريب والتطبيق العملي، وقد يتم ذلك عبر برامج تدريبية متخصصة للمعلمين أو من خلال التجارب العملية في بيئة التعليم.

و قد بدأ الاهتمام بدراسة الاتجاهات بعد ظهور مفهوم الاتجاه في بداية القرن الحالي، إلا أن هذا الاهتمام قد زاد وتطور بشكل خاص خلال الآونة الأخيرة. حيث يعرف المعايطة الاتجاه " بأنه الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز" (**المعايطة، 2007 م، ص: 146**).

للاتجاهات دور كبير في تحديد سلوك التلميذ و تعلمه، فان اتجاه التلميذ نحو مادة ما يؤثر في تحصيله للمعلومات و المهارات، فالاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ نحو مادة معين قد تنمي لديه رغبة في تعلمها، وقدرتهم على توظيف ما تعلموه و بالتالي تحقيق الفائدة و الهدف والعكس صحيح فإن تدني تحصيل التلاميذ ورسوبهم في مادة معينة قد يعزى جزئيا إلى اتجاهات سلبية لديهم نحو تلك المادة، وما يرافقها من كراهية و خيبة أمل لا تقتصر على المادة فحسب بل يتعدى ليشمل ذلك المعلم والمدرســـة و غيرها، ولهذا على المعلم أن يكون واعيا بطرق التدريس و خاصتا الحديثة منها و اكتساب

مفاهيمها حتى يكون هناك اتجاه ايجابي من طرف التلاميذ نحو المادة التي يدرسها و يوجههم ويحفزهم على العلم، فالتعلم لا يكون مثمرا إلا إذا كان يرضي دوافع لدى المتعلم، وكثيرا ما يكون تقصير وفشل بعض التلاميذ راجعا إلى انعدام ميلهم واهتمامهم بما يدرسون،لا إلى نقص في قدراتهم أو ذكائهم.

إن مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي سنركز عليها في هذا البحث فهي مرحلة وسيطة بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ولذلك تلقى عليها مهمات وواجبات ينبغي للمشتغلين في التربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها، فهي تقوم بتصحيح وتقويم ما حصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلميذ عن ما كان عليه في المرحلة الابتدائية، و كذا إعداد التلميذ للولوج إلى التعليم الثانوي بالحد المطلوب من إمكانيات وملكات تمكنه من تكوين معارفه الجديدة.

من هذا المنطلق سعت هذه الدراسة لتناول اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أستاذ التعليم المتوسط و علاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة ،و فهم جوانب الموضوع، وقد تم تقسيم الدراسة إلى جانبين : جانب نظري و آخر تطبيقي.

وقد احتوى الجانب النظري على الفصول التالية:

الفصل الأول: ويعتبر مدخل الدراسة وفيه يتم تقديم الدراسة من خلال عرض مشكلة الدراسة وتحديد تساؤلاتها وصياغة فرضياتها بالإضافة إلى الإشارة إلى أسباب الدراسة، أهدافها و أهميتها وتحديد المفاهيم و الدراسات السابقة و التعقيب عليها.

الفصل الثاني: تطرق هذا الفصل للنشأة و التطور التاريخي للديداكتيك، تعريف الديداكتيك، خصائص ، أنواع، مستوات، مجالات الديداكتيك، تعريف الأستاذ و دوره، أهمية استخدام الأستاذ للديداكتيك، طرق التدريس، تعليمية المواد(اللغة العربية و الرياضيات أنموذجا).

الفصل الثالث: فقد احتوى الفصل الأخير من الجانب النظري على موضوع التلميذ ، مع التعريف بالتلميذ في الطور المتوسط و دوره، خصائصه ، التعريف بالاتجاهات، المفاهيم الأساسية المرتبطة بها، خصائص الاتجاه و مراحل تكوينه، طرق قياس الاتجاه و أهميته.

أما الجانب التطبيقي:

قمنا فيه بعرض أهم الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وقد ضم فصلين:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، والتي تمثلت أولا في المنهج المعتمد في الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية،الدراسة الأساسية، أدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية للمقياس و الأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تطرقنا في الفصل الخامس إلى عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة المتوصل إليها على ضوء الفرضيات المطروحة.

وفي الأخير تم وضع استنتاج عام و خاتمة الفصل وتقديم جملة من التوصيات وقائمة المصادر و المراجع المعتمدة و الملاحق.

الفصـــل الأول:

مدخل الدراسة

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1- الإشكالية

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع

4-أهداف الدراسة

5-أهمية الدراسة

6-تحديد مفاهيم الدراسة

7-الدراسات السابقة و التعقيب عليها

1- الإشكالية:

إذ كنا نهتم بانتقاء من يصلح لمهنة ما، فان الاهتمام يزداد خاصة إذا كنا بصدد انتقاء من يشغل مهنة التعليم التي تمثل أنبل واشرف ممارسة حضارية فالمعلم أو الأستاذ هو العنصر الأساسي من عناصر العملية التربوية، وفي ظل الإصلاحات التربوية المستمرة التي تشهدها النظم الحالية أصبحت زيادة فاعلية الأساتذة وحنكتهم عامل حاسم في نجاح هذه الجهود فعلى الأساتذة أن يحققوا التعليمية على مستوى جميع التلاميذ وليس على مستوى فئة قليلة وهذا يتطلب معلمين وأساتذة ذو مهارات ومهارات ومعارف عميقة تمكنهم من الاستجابة الملائمة لحاجيات التلاميذ ومتطلبات الأهداف التربوية و التعلمية وهذا ما تسعى إليه السياسة التربوية في الغالب عن طريق برامج إعداد الأساتذة وتنميتهم المهنية والحقيقة أن هذه البرامج الإعدادية تقوم على أساس مجموعة من الخصائص المطلوبة والواجب توفرها لدى الأستاذة. **(عباسية، 2011، ص 460)**

لقد كان إعداد أساتذة التعليم المتوسط وتكوينهم بالجزائر سابقا من مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية ومنذ سنة 1997 قامت وزارة التربية الوطنية بالتخلي عن هذه المهمة وبداية من السنة الدراسية 1998 تولت المدارس العليا للأساتذة القيام بذلك إلا أنها لم تستطيع أن تلبي الاحتياجات المتزايدة من الأساتذة في قطاع التربية وأمام هذا التوسع الهائل في التعليم فتحت وزارة التربية الوطني المجال لتوظيف خرجي الجامعات كأساتذة مجازين حيث يعينون للقيام بمهمة التعليم مباشرة بعد اجتيازهم بنجاح للمسابقة التي نظمتها الوزارة الوصية دون أي إعداد أو تكوين مسبق يؤهلهم للقيام بواجبهم نحو العملية التعلمية نظرا للمشكلات التي سجلها الواقع التربوي حول الأداء التدريسي لهذه الفئة الغير مؤهلة تربويا كعدم إلمامهم بالحاجيات الوجدانية والنفس حركية للمتعلمين وبطرق التدريس الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعلمية وعدم معرفتهم لحقوقهم و واجباتهم ومشكلاتهم في تسيير الفصل الدراسي كل هذا نتيجة لعدم تكوينهم التدريسي و الديداكتيكي.

تعتبر دارسة اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية من أبرز الدراسات التي تهم المعلمين وأولياء الأمور وكل من له صلة بالتربية والتعليم، لأنها لاقت اهتمام الباحثين والتربويين حيث أجريت دراسات كثيرة حول علاقة هذه الاتجاهات بالتحصيل الأكاديمي فيها، فعن طريقها يمكن وضع الأفراد الناجحين في الحياة في المكان المناسب وتصميم البرامج والمناهج، كما أن الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو المادة الدراسية أخذ يزداد في الآونة الأخيرة ليشمل جوانب متعددة من الاتجاهات والعوامل المؤثرة في تشكيلها.

لذا تحددت مشكلة هذه الدراسة في قضية اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة التي تعتبر من القضايا الرئيسية التي تهتم بها الأنظمة التربوية اليوم لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وإكساب التلميذ جوانب معرفية و مهارية، لتحقيق هذا لابد أن يكسب المعلم مفاهيم الديداكتيك لكي تتولد لدى التلاميذ اتجاهات موجبة نحو دراسة مادتي اللغة العربية و الرياضيات، وان تنمو اتجاهاتهم نحوها و أن يقدروا أهميتها، لأنها تعد من بين المواد التي ارتبطت بالديداكتيك، وهما مادتين تعليميتين أساسيتين في مرحلة التعليم المتوسط لأنها تعد من المقررات التي تخاطب عقل الطالب وتنمي فيه الاكتشاف وحل المشكلات والقدرة على التعبير و التعامل المنطقي مع ما حوله، وهذه المادتين تعتمد على الفهم والتطبيق أكثر من الحفظ.

وعلي ضوء ما سبق ولتسليط الضوء أكثر على هذا الموضوع صيغت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- هل هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين اكتساب أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك وبين اتجاهات التلاميذ نحو المادة؟
- هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة؟
- هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية تعزى لمتغير الجنس على الاتجاه نحو المادة ؟

2-الفرضيات:

- توجد علاقة ارتباطية الدالة إحصائيا بين اكتساب أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك وبين اتجاهات التلاميذ المتوسط نحوالمادة.
- توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة.
- توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة تعزى لمتغير الجنس.

3- أسباب اختيار الموضوع:

نسعى من وراء هذه الدراسة إلى توجيه الأنظار للاهتمام أكثر بنوعية التدريس وتحسين المردود التربوي قصد تحقيق فكرة الجودة الشاملة في التعليم، والذي يظهر من خلال منح الأولوية للاهتمام بالفعل التعلمي التعليمي وشروط إنجازه، ويتمثل هذا الاهتمام بحقل الديداكتيك الذي يكتسح الحقول التربوية و دراسة اتجاهات التلميذ و معرفتها حتى نحقق اتجاها موجبا نحو المواد المدرسة التي تعتبر وسيلة لكي يحقق المعلم أو المتعلم بعض النجاحات في التعلم أو التعليم، إضافة إلى ذلك نجد تقصير وفشل التلاميذ راجع إلى انعدام ميلهم واتجاههم واهتمامهم بما يدرسون لا إلى نقص في قدراتهم أو ذكائهم، ونوجز أسباب اختيارنا للموضوع إلى النقاط التالية:

- ندرت الدراسات السابقة في تناول هذا الموضوع وبالخصوص العلاقة بين اكتساب الأساتذة لمفاهيم الديداكتيك و اتجاهات التلاميذ محو المادة في حدود علم الباحثين.
- تبين وجود ضعف ملموس في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المواد الدراسية.
- تعتبر من المشاكل المعاصرة التي تشغل بال الأساتذة وأولياء التلاميذ.
- من أجل إثراء البحث العلمي بدراسة جديدة.

4-أهداف الدراسة:

يسعى البحث الحالي بشكل رئيسي إلى التعرف على مدى اكتساب أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و ارتباطها باتجاهات التلاميذ نحو المادة المدرسة لتحقيق نجاح العملية التعليمية التعلمية .

فقد تجلت هته الأهداف في:

- إبراز العلاقة الارتباطية بين وعي أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و اتجاهات التلاميذ نحو المادة.
- معرفة اتجاهات التلاميذ نحو مادتي اللغة العربية و الرياضيات.
- فحص دلالة الفروق في الاتجاهات التلاميذ نحو مادتي اللغة العربية و الرياضيات بين الجنس وحسب متغير الجنس.

5-أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

✓ يقوم بالكشف عن المستوى المعرفي لدى أساتذة التعليم المتوسط حول موضوع الديداكتيك.

✓ يقوم بالكشف عن المكونات المعرفية و العاطفية و السلوكية للتلميذ.

✓ معرفة أهمية الاتجاهات بالنسبة للتلميذ.

- **الأهمية التطبيقية:**

✓ محاولة الكشف والتعرف على الجانب التكويني و المعرفي لأستاذ التعليم المتوسط.

✓ الأهمية العلمية والعملية للموضوع كونه موضوع مهم و حساس بالنسبة للأستاذ والتلميذ و المنظمة التربوية.

✓ المساهمة في تزويد المكتبة الجامعية بمواضيع جديدة و دراسة ظاهرة موجودة.

✓ الحصول على شهادة الماستر و رفع مستوى التكويني الأكاديمي الجامعي.

6-تحديد مفاهيم الدراسة :

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف من الناحية الاصطلاحية و الإجرائية و هي:

- **تعريف الديداكتيك :**

اصطلاحا: يعرفها "**غاستون ميلاريه** " **G.mialarret** الديداكتيك موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له وبالتالي فهو يحدد مجموعة الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية التعلمية (**الحسناوي، 2014،ص112**).

اجرائيا: هي الطريقة أو المنهجية التي يتبعها الأستاذ في تقديم دروسه، و التي تمكنه من إيصال المعلومات للتلميذ بكل سهولة و وضوح وتحدد له الوسائل و الطرق و الأهداف التي تتلاءم مع قدرات التلميذ من أجل تحبيب المادة في نفوسهم و تعويدهم على الطريقة العلمية للوصول إلى النتيجة ليكون التلميذ قادرا على إنتاج الأفكار بدلا من استهلاكها، وهكذا يمكن القول أن الديداكتيك هو فن التدريس.

- **تعريف أستاذ التعليم المتوسط:**

اصطلاحا: عرف **هياق(2011،ص31)** أستاذ التعليم المتوسط أنه "هو الأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي للمرحلة المتوسط من التعليم في المدرسة الجزائرية كل حسب مادة اختصاصه."

إجرائيا: هو شخص يمارس وظيفة التعليم فقط وبصورة دائمة في مرحلة التعليم المتوسط حيث يسخر لهذا الطور أساتذة يقوم بتدريس المادة التي تخصص فيها سواء الرياضيات، الفيزياء،العلوم الطبيعية، اللغة العربية، الفرنسية، الانجليزية، التاريخ و الجغرافيا، التربية البدنية،التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، الإعلام الآلي، و يدرس كافة المستويات هذه المرحلة و متواجد بمؤسسات التربية و التعليم الوطنية.

- **تعريف اتجاهات التلاميذ:**

اصطلاحا: يعرفها **مكاري (2002)** بأنها نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة، وقد تكون ايجابية أو سلبية، وتنشأ من خلال مرور الفرد بتجربة معينة.

(حماد و البهبهاني، 2011 ، ص 3)

إجرائيا: هي استجابة التلاميذ بأنماط سلوكية موجبة أو سالبة نحو المادة المدرسة، وتقاس من خلال أداة مصممة من طرف الباحثتين مكونة من أربعة أبعاد هي: الاتجاه نحو طبيعة المادة، الاتجاه نحو الاستمتاع بالمادة، الاتجاه نحو أهمية المادة، الاتجاه نحو أسلوب أستاذ المادة.

7-الدراسات السابقة و التعقيب عليها:

الدراسات المحلية:

- **دراسة عبدون وهيبة و عبدون فاطيمة (2022):**هدفت الدراسة إلى التطرق إلى مشكل التعليمية بين المعلم والمتعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة الأولى قدرها(35) تلميذ و تلميذة السنة الأولى متوسط من متوسطة المجاهد لولاد امحمد بريش سالي ولاية أدرار، و عينة الثانية قدرها(40) أستاذ و أستاذة اللغة العربية الذين يدرسون السنة الأولى متوسط من مختلف المتوسطات، حيث اعتمد على المنهج الوصفي و الإحصائي، و استعانوا بأداة الاستبانة لجمع البيانات.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية: تعتبر التعليمية مجال لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، يعد المعلم حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع والذي يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية، إن العلاقة بين المعلم والمتعلم ايجابية يسودها التعاطف والاحترام والتبادل.

- **دراسة ماز فاطمة(2017):** هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو مادة الرياضيات ببعض متوسطات مدينة مستغانم، وما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهاتهم تعزى لمتغيري الجنس و التحصيل الدراسي.

بهذا استعانت الطالبة بتطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة الرياضيات، الذي أعده الدكتور حجاج غانم، وبعد التحقق من خصائصه السيكومترية، طبق على عينة قدرها (187) تلميذ وتلميذة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: أن طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات إيجابية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس،وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي التحصيل،و توجد علاقة إرتباطية موجبة متوسطة بين اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات و التحصيل الدراسي فيها.

الدراسات العربية:

- **دارسة خليفة وشبلاق(2012):** هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاهات وكل من متغيري الجنس و التحصيل قي مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية فرع العلوم الإنسانية بمحافظة غزة، واستخدم الباحثان وقد أعد لهذا الغرض استبيان مكون من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية (طبيعة المادة، الاستمتاع بالمادة، تعلم المادة، قيمة المادة وأهميتها) وكذلك اختبار تحصيل الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (560) طالب وطالبة الصف الثاني عشر–فرع العلوم الإنسانية– بالمرحلة الثانوية، موزعين على(18) شعبة اختيرت عشوائيا من (8) مدارس تابعة لوزارة التربية والتعليم العالي بمحافظة غزة. وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في مجالات الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى إلى كل من متغيري الجنس (ذكور–إناث) ومستوى التحصيل في الرياضيات (مرتفع–منخفض)، وتوجد علاقة إرتباطية موجبة وقوية بين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها.

- **دراسة حسام توفيق ناصر(1999):** تهدف دراسته إلى معرفة العلاقة بين اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في محافظة طول كرم، كما تهدف إلى معرفة مستويات التحصيل طلبة الصف العاشر وكذلك معرفة اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (338) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر (193) طالبا و(195) طالبة حيث أعد الباحث اختبارا لقياس تحصيل الطلبة في الرياضيات ثم حساب معامل الثبات لأدوات الدراسة حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان (0.85) ومعامل ثبات الاختبار التحصيل (0.82) استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) لتحليل البيانات المدخلة إلى الحاسوب بعد تصحيح الباحث لإجابات الطلبة عن اختبار التحصيل. توصلت الدراسة إلى النتائج الدراسة : تدني مستوى التحصيل بشكل عام، حيث بلغت نسبة الطلبة ذوي التحصيل المتدني (74.5 ٪) من مجموع الطلبة إضافة إلى أن متوسط اتجاهات الطلبة على الاستبيان كان إيجابيا، كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05= a) في الاتجاهات نحو الرياضيات تبعا للتفاعل بين متغيري مكان الإقامة و الجنس وذلك لصالح إناث المدينة كما توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 = a) في التحصيل للتفاعل بين متغيري الجنس و الموقع لصالح إناث المدينة كما توجد فروق دالة إحصائيا في الاتجاهات ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المتدني و بين التحصيل المتوسط و التحصيل المتدني كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05 = a) بين الاتجاهات نحو الرياضيات و التحصيل.

الدراسات الأجنبية :

- **دراسة عبد الوهاب زكرياء (2014):** هدف البحث إلى دراسة شكاوى الطلبة عن صعوبة تعلم اللغة العربية وفهمها؛ على عينة مكونة من (122) طالبا من خمس مدارس ثانوية مختلفة، وذلك من خلال الإجابة عن تساؤلات اتجاهاتهم والعلاقة بينها وبين رغباتهم، ومدى تأثير المعلم والعوامل الأخرى في تكوين اتجاهاتهم نحو تعلم اللغة العربية .

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في إجابته عن التساؤلات الدراسة، وخلص البحث إلى بعض النتائج، منها: أن أغلبية الطلبة يتجهون اتجاها إيجابيا نحو تعلم اللغة العربية، وأن هناك علاقة قوية بين اتجاه الطلبة ورغبتهم في تعلم اللغة العربية، ويؤدي المعلم دورا مهما في التأثير على الطلبة لتكوين اتجاهاتهم نحو التعلم خاصة لمادة اللغة العربية.

- **دراسة لينك (LING،1982):** هدفت إلى البحث عن اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، على عينة مكونة من (17) من صفوف الرياضيات التي تضم (491) من الطلبة الجدد، استخدم لتحقيق هدف الدراسة سلسلة من الأسئلة والاستبيانات،تم قام باستخدام أسلوب التحليل العاملي لمعالجة البيانات و المعلومات، وتحديد قوة العلاقة بين النظرة نحو الرياضيات و الجنس، و الوضع الاقتصادي و الاجتماعي، و المناهج و الخلفية في الرياضيات، ومستوى التحصيل ، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نظرة الإناث نحو الرياضيات أكثر إيجابية من نظرة الذكور، حيث بينت الدراسة أن الإناث أقل معاناة في الرياضيات من الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات يلاحظ أن معظمها تناولت المتغير المستقل و التابع محل الدراسة ألا وهو الديداكتيك و اتجاهات نحو مادة الرياضيات أو اللغة العربية لدى عينة من التلاميذ ذات أطوار مختلفة ويمكن تحديد أهم الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات كتالي:

- ✓ **الأهداف :**
  - التعرف على مشكلة التعليمية بين المعلم و المتعلم.
  - طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات.
  - التعرف على ما إذا كانت هناك اتجاهات موجبة أم سالبة نحو مادة الرياضيات.
  - التعرف على اتجاهات التلاميذ نحو تعلم اللغة العربية.
  - قياس الاتجاهات بمقاييس مقننة.
  - التعرف على الاتجاهات والعوامل المؤدية لتكوينها.
- ✓ **حجم العينة:** اختلفت العينة من دراسة لأخرى وت ا روحت ما بين (35) و(491) تلميذا في مختلف الأطوار.
- ✓ **نوع العينة:** طبقت الدراسات على الطلبة بمختلف أطوارهم وأعمارهم وجنسهم واقتصرت الدراسات العربية على الجنس و التحصيل و إضافة على ذلك اهتمت دراسة أجنبية بالجانب الاجتماعي و الاقتصادي و تأثير المعلم في تكوين اتجاهات التلميذ.
- ✓ **نوع المكان:** أجريت الدراسات في ثلاثة دول دراستين في الجزائر و دراستين في فلسطين ودراسة في ماليزيا .
- ✓ **أدوات جمع البيانات:** يلاحظ أن جميع الدراسات المعروضة استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، كما اتبعت المنهج الوصفي.

✓ **النتائج:** تعدد مصادر المؤثرة في اتجاهات نحو مادة الرياضيات التي يتعرض لها التلميذ والتي تم ذكرها في الدراسات السابقة وهي على النحو التالي:

- الاختلاف في أساليب التدريس، الجنس، المؤهلات لدى المعلمين، التخصصات، العمر.
- وجود علاقة قوية بين اتجاه الطلبة ورغبتهم في تعلم اللغة العربية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الطلبة في مجالات الاتجاهات نحو الرياضيات تعزى إلى كل من متغيري الجنس.
- تعتبر التعليمية مجال لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم.
- ومنه نجد أن معظم الدراسات خلصت إلى وجود فروق بين التلاميذ في الاتجاهات نحو مادة الرياضيات .

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة :

بعد عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها نلاحظ ما يلي:

✓ **بالنسبة لموضوع الدراسة :**

لا توجد دراسة من بين الدراسات السابقة ترتبط مباشرة مع دراستنا من حيث المحتوى وموضوع البحث لاسيما العلاقة بين المتغيرين،حيث تناولت دراستنا متغيرين، متغير مستقل و متغير تابع و العلاقة بينهما على العكس ما تناولته الدراسات السابقة التي تناولت متغير واحد، ونذكر من بين الدراسات التي تقاربت مع دراستنا دراسة الطالبة (ماز فاطمة 2017) التي بحثت دراستها في معرفة طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو مادة الرياضيات ببعض متوسطات مدينة مستغانم، وما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهاتهم تعزى لمتغيري الجنس و التحصيل الدراسي فتقارب هذه الدراسة مع شق من موضوع بحثنا وهو الاتجاه نحو المادة حسب الجنس.

الفصل الثاني:

الديداكتيك و أستاذ التعليم المتوسط

الفصل الثاني:الديداكتيك و أستاذ التعليم المتوسط

تمهيد

1. **النشأة والتطور التاريخي لمفهوم الديداكتيك (التعليمة)**
2. **مفهوم التعليمية (الديداكتيك)**
3. **خصائص التعليمية**
4. **أنواع التعليمية)الديداكتيك)**
5. **مستويات التعليمية**
6. **مجالات التعليمية**
7. **تعريف المعلم (أستاذ التعليم المتوسط)**
8. **دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي**
9. **أهمية استخدام الديداكتيك للمعلم**
10. **طرق التدريس:**

10-1- تعريف طريقة التدريس

10-2- أنواع طرق التدريس

11. **تعليمية المواد**

11-1- تعليمية اللغة العربية

11-2- تعليمية الرياضيات

الخلاصة

تمهيـــــــد:

كانت التربية ولا زالت تلعب دورها الريادي في بناء المجتمعات وتحصينها داخليا وخارجيا، فداخليا تعمل التربية على التأكيد على التمسك بمقومات المجتمع وفلسفته وعقيدته التي تشكل أهم غايات المجتمع وأهدافه، أما خارجيا فتعمل على تنمية شخصية أفراد المجتمع في شتى المجالات حتى لا تكون عرضة للغزو الفكري وتهدد بناء المجتمع وكيانه.

ولما كان للتربية هذا الدور الخطير والحساس، اهتم الكثير من الباحثين والمهتمين في هذا المجال من خلال الدراسات والبحوث التي تدرس كل ما له علاقة بالتربية، حتى غدت التربية علما من العلوم التي ما انفك الباحثون والخبراء يطورن في بحوثهم في سبيل البحث على الأسباب والعوامل التي تعيق تطور وتنمية أفراد المجتمع في جميع مناحي الحياة وكذلك البحث في طرق ووسائل العلاج الممكنة حتى تضمن الحياة السعيدة والكريمة لأفراد المجتمع، وكان اهتمام التربية الأبرز في مجال العملية التعليمية والتي تعتبر الوسيلة المباشرة لتنفيذ أهداف وغايات التربية في أي مجتمع. وبذلك صارت للتربية علوم متعددة منها : علم اجتماع التربية، علم النفس التربوي ، علم التدريس، علم تكنولوجيا التربية، اقتصاد التربية، ومن العلوم الحديثة التي انبثقت من علوم التربية الديداكتيك أو التعليمية.(**مصطفى منصور،2021،ص3**).

1- النشأة والتطور التاريخي لمفهوم الديداكتيك (التعليمة):

لقد مرّ مفهوم التعليمية منذ ظهوره في ميدان علوم التربية بأربع مراحل نوجزها فيما يلي:

المرحلة الأولى :

- **الديداكتيك كفن للتعليم والتربية:** لقد دخل مصطلح التعليمية في اللغة الفرنسية سنة 1554 (LE PETIT ROBERT1986) ، كما استخدمت كلمة "ديداكتيك" في علوم التربية أول مرة سنة 1613 في نشاطات راتكي التعليمية (1571–1635) التي ظهرت كمرادف لفن التعليم، وبنفس المعنى استخدم كومينوس (1582–1670) هذا المصطلح سنة 1649 في كتابه الديداكتيكا الكبرى، كما يذكر جونايرت بأن التعليمية ليست فن التعليم فقط بل للتربية أيضا. **(مصطفى منصور،2021،ص6).**

المرحلة الثانية:

- **التعليمية كنظرية للتعليم:** واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم حتى أوائل القرن 19 حيث وضع هربارت (1770–1841) الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، أي كل ما يخص المعلم من نشاطات، واعتبر الوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

المرحلة الثالثة :

- **التعليمية كنظرية للتعلم:** وفي بداية القرن 20 ظهر تيار التربية الحديثة بقيادة جون ديوي(1859–1952) الذي يؤيد النشاط الفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر التعليمية نظرية للتعلم وليست للتعليم، وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعلم ذاته وظيفة من وظائف التعليم.

المرحلة الرابعة :

- **التعليمية كنظرية للتعليم والتعلم:** وأكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم كل متكامل لا يمكن فصله عن بعضهما البعض، حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الآخر .على اعتبار أن التعلم هو تأثير داخلي ينطلق من ذات الفرد على شكل مخرجات، أما التعليم فهو تأثير خارجي يتجه نحو الذات، ويمثل ما تستوعبه الذات.

2- مفهوم التعليمية (الديداكتيك):

تحمل التعليمية عدة مصطلحات فبعض الباحثين يستعمل مصطلح الديداكتيك Didactique ومنهم من يستعمل مصطلح علم التدريس وآخر يستعمل مصطلح تعليمات أو تدريسية ، استعملت هذه المصطلحات للدلالة على ما يرتبط بالتعليم وذلك من خلال الأنشطة التي تحدث في العادة داخل الأقسام أو في المدارس، وتستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلاميذ، لذا سنحاول الوقوف عند معناها اللغوي ومعناها الاصطلاحي.

أ- **التعليمية لغة:**

التعليمية كلمة مشتقة من الفعل علّمَ، يُعَلِمُ، تعْلِيمًا، بمعنى درّسَ، يُدَرِّسُ، تَدْرِيسًا واللفظ مصطح حديث يقابل المصطلح الأجنبي" ديداكتيك ." Didactique كلمة Didactique في اللغات الأوروبية مشتقة من didaktikos وتعني" فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعض" والمشتقة أصلا من الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم .

يقول حنفي بن عيسى بقوله:"كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشئ دون إحضاره. "(**محمد الدريج ،ص1**).

وعلى العموم يعرف الباحثون الديداكتيك بأنه: "إستراتيجية تعليمية، تواجه مشكلات كثيرة: مشكلات المتعلم، مشكلات المادة أو المواد، وبنيتها المعرفية، مشكلات الطرائق، ومشكلات الوضعيات التعليمية التعلمية " **(محمد مكسي،2003،ص35)**

مصطلح didactique الذي يقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ منها: **(**تعليمية، الديداكتيك وتعليميات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية**)**، وتتفاوت هذه المصطلحات في الاستعمال، ففي الوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال"ديداكتيك" تجنبا لأي لبس مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون علم التدريس، وعلم التعليم، وباحثين آخرين يستعملون مصطلح تعليميات، أما مصطلح تدريسية، فهو استعمال

عراقي غير شائع . **(عابد بوهادي،2012،ص368).**

ونجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة لمصطلح الديداكتيك ولعلّ السبب في ذلك كما يرى الدكتور محمد الدريج، راجع إلى تعدُّد مناهل الترجمة ومن المصطلحات المستعملة في اللغة العربية: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك.

ب- التعليمية اصطلاحا:

ظهر هذا المصطلح في فرنسا سنة 1554 م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1967 م، وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق و تقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعليم، وقد عرّفها سميث بأنها:"خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة."

(محمد صالح الحثروبي،2012،ص126-127).

الديداكتيك أو علم التدريس هو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته وكذا النشاط كل من المدرس والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا. فهو من جهة يهتم بالمادة وما يمكن أن يطرحه تدريسها من صعوبات مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها وبنيتها ومنطقها، ومن جهة ثانية بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم تكسبه معارف وقدرات و كفايات ومواقف، ومن جهة ثالثة بالمدرس ودوره في تيسير عملية التعلم والتحصيل.(**أحمد الفاسي،ص02)**

أما كوليداري Colidray يعرف الديداكتيك بأنها: "الديداكتيك تعني فن التدريس، وكثيرا ما تستعمل هذه الكلمة لتمييز بعض التقنيات وبعض المواد التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس، وكنعت لطريقة في التدريس فإن المصطلح يعني بالخصوص الطريقة التوجيهية." **(محمد صهود،2015،ص121)**

الديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعليمية بما يلاءم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم. **(كمال عبد الله، عبد الله قلبي،2005،ص28-29).**

وتعتبر التعليمية موضوعا هاما في العملية التعليمية، لذا تطرق إليها العديد من الباحثين والدارسين بهدف الوصول إلى مفهوم يضبطها ويرجع ذلك إلى تعدد ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فنجد في اللغة الفرنسية مصطلح Didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس.

كما نجد أن هناك اتجاهين في مفهوم الديداكتيك حسب ما أورده محمد الدّريج:

- اتجاه ينظر إلى الديداكتيك بأنها مجرد صفة تنعت بها النشاط التعليمي الذي يحدث داخل حجرات الدرس.
- واتجاه ينظر إليها مجرد شقّ من البيداغوجيا او تطبيق لها. **(محمد الدريج،ص02)**

3- خصائص التعليمية :

التعليمية علم تطبيقي يهتم بعملية ضبط الموقف التعليمي/التعلمي داخل لقسم، وبالتفاعلات التي تحدث بين أقطاب المثلث التعليمي في إطار المفاهيم الأساسية التي تمتاز بها التعليمية، كما تتميز التعليمية بجملة من الخصائص أهمها:

- التعليمية تعني الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- التعلم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة ت ا ركمية خطية بل هو إعادة بناء المعارف السابقة، واكتشاف للمعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيفا مع الوضعيات الجديدة.
- الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلمين وقدراتهم الذاتية لتعبئتها وتجنيدها في اكتساب وتعلم مفاهيم جديدة.
- تشخيص أخطاء المتعلمين والصعوبات التعلمية قصد استغلالها في عملية التصويب أو التعديل أو التذليل لتحقيق أفضل النتائج التعلمية.
- التعليمية تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية /التعلمية، والمعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين فلا يستبد بآرائه ولا يفرض حلوله.
- التعليمية تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير و الإبداع.
- تعطي التعليمية مكانة بارزة للتقويم وخاصة التكويني منه للتأكد من فعالية النشاط التعليمي**(حثروبي، 2012 ، ص ص، 131 – 130).**

4- أنواع التعليمية(الديداكتيك) :

يوجد نوعان من التعليمية هما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة:

- **أما التعليمية العامة:** فتهتم بجوهر العملية التعليمة وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها (المنهاج، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، أساليب التقويم)..ومن ثم القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر و بوظائفها.

- **أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد:** فتهتم بنفس القوانين ولكن على نطاق أضيق، أي بالقوانين التفصيلية لكل مادة دراسية معينة.**(لورسي، 2016 ،ص27)**

أما(**الدريج**) فيقول: أن التعليمية العامة يقصد بها مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب.

وأما التعليمية الخاصة فيقصد بها الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوي في علاقتها بهذه المادة أو تلك، فنقول تعليمية الرياضيات، تعليمية الفيزياء...**(الدريج، 2004 ، ص16)**

وعليه يمكن القول أن التعليمية العامة تهتم بالجانب النظري للقوانين المبادئ العامة لجميع المواد الدراسية أما التعليمية الخاصة أو تعليمية المواد فتهتم بالجانب التطبيقي لتلك القواعد والمبادئ الخاصة بكل مادة دراسية.

5- مستويات التعليمية :

تتضمن التعليمية مستويين أساسين هما:

المستوى الأول: يسبق التفكير البيداغوجي، إذ يهتم خلاله بحصر المفاهيم المكونة لموضوع الدرس وتحليل العلاقات التي تربطها ببعضها البعض، كما تهتم التعليمية بتاريخ تلك المفاهيم وما أدخل عليها من تعديلات من حيث تعريفها وأساليبها قصد إدراجها في التعليم.

المستوى الثاني: يلبي العمل التعليمي إذا يهتم بتحليل وضعيات تعليمية حقيقية لفهم وتفسير ما حدث بدقة ويقتصر التحليل على دراسة تصورات التلاميذ الخاصة بمفهوم معين والتعرف على نمط تفكيرهم واكتشاف الطريقة التي تمكنهم من معرفة ما ينتظره منهم الأستاذ، كما يعتني التحليل بدراسة عمل الأستاذ وأسلوب تدخله خلال الدرس من أجل الإلمام بكل الجوانب المؤثرة في العملية التعليمية.**(هيئة التأطير، 2004 ، ص 9)**

6- **مجالات التعليمية:**

ولأن زوايا الثلاثية التعليمية هي الأستاذ والتلميذ والمعرفة أصبح التفكير يدور حول ثلاثة مجالات هي:

1- **المجال النفسي:** يخص المتعلم أي من نعلم ؟ ولذلك يهتم بالتلميذ من حيث تصوراته وميوله وقدراته على الإدراك و المعالجة والتعليل والتحليل ... إلخ.

2- **المجال البيداغوجي:** يهتم بالأستاذ والكيفية التي يدرس بها لذلك يتعلق بالأستاذ من حيث تكوينه المعرفي والتقنيات التعليمية و أساليبه التقييمية.

3- **المجال المعرفي:** أي ماذا نعلم ؟ يتعلق بالمعارف المطلوب تدريسها للتلاميذ ولذلك يهتم بالمادة من حيث خصائصها، أهميتها، ووظيفتها ودرجة تعقيدها وتطورها وعلى رأي Bernadette Merenne Shoumaker << ليس المهم أن نعرف دائما أكثر ولكن المهم أن تكون لدينا القدرة على تعلم ما نحن في حاجة إليه >>

(هيئة التأطير، 2004 ،ص10)

7- تعريف المعلم (أستاذ التعليم المتوسط):

أ- المعلم لغة:

علم له علامة : جعل له أمارة، وعلم الرجل :حصلت له حقيقة العلم، وعلم الشيء: عرفه وتيقنه، وعلم الأمر: أتقنه، علم تعليما وعلّاما، وعلمه الصنعة جعله يعلمها.

(لويس، 2003 ، ص526)

ومنه المعلم هو من يمارس مهنة تعليم التلاميذ والطلاب في المعاهد.

(جبران، 1982 ، ص567)

ب- المعلم اصطلاحا:

إن المعلم هو المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية، بحكم وضعه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة، وكذا احتكاكه الدائم مع التلاميذ فهو الأكثر تأثيرا على سلوكاتهم، ومن ثم اعتبرت فعالية التعليم من فعاليته بالدرجة الأولى، وهذا ما أكده **Capelle(J)** في قوله " أن ازدهار أي بلد يتعلق بنوعية التعليم وبإنجاز المعلمين "، ولهذا نجد أغلب الدراسات والأبحاث التربوية ركزت اهتمامها في السنوات الأخيرة على المعلم وعلى الأسلوب الذي يدير به الصف. **((CAPELLE (J)، 1966،ص164)**

كذلك في هذا الشأن نجد ما ورد عن **M.Postic** أن **Anderson** كان من بين هؤلاء الذين حاولوا الإحاطة بهذه الظاهرة التي يتعرض لها المعلم داخل القسم دون أن يستطيع تحديدها، وتوصل إلى أن سلوك المعلم له تأثير على سلوك التلاميذ وعلى التفاعلات داخل الصف.**(M. POSTIC ، 1990،ص67)**.

ونظرا للدور الهام للمعلم نجد أن هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المعلم، منها:

تعريف دي لاندشير Gilbert de Landshere : "المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس."

تعريف تورسين حسين Torsten Husen :"المعلم هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها." **(ناصر الدين زيدان،2007،ص44-45).**

تعريف محمد سلامة آدم: حيث يعرف المعلم بأنه" مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم الاجتماعية واليومية."

(محمد الطيب العلوي،1982،ص17)

من خلال هذه التعاريف يمكن أن ننظر للمعلم على أنه ذلك الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تربية وتعليم للتلاميذ، كما يقوم بتنسيق وتنظيم الوحدة التعليمية لما يتناسب ومستوى التلاميذ والأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية.

8- دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي:

إن التدريس أصبح يعد قوة فعالة في تنمية القوة البشرية، وإن فعاليته تستمد من نشاط المعلم خاصة وعزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية وذلك يحكم أنه المسئول المباشر عن العملية التعليمية، وكونه على اتصال دائم ومستمر مع التلاميذ وبالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حظوظهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم، وتحديد الاختلاف الموجود بينهم، ومن ثم العمل على إنجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له.

لم يعد دور المعلم مقتصرا على مجرد تلقين الموضوعات العلمية والأدبية وحثهم على استذكار هذه الموضوعات في الامتحانات السنوية فحسب، بل أصبح زيادة على هذا موجها للتلاميذ ومرشدا لهم في البحث عن المعارف.

إن نجاح العملية التعليمية مرتبط بتأدية المعلم لهذه الأدوار المهمة على أكملها ومن أبرز الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ما يلي:

أولا: التدريس:

وهو الدور الأول والأساسي للمعلم، ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

- **التخطيط:** تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

- **التنفيذ:** وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرا على :

- التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.
- عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس وربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.
- الاستخدام الجيد للسبورة، وتدوين النقاط الأساسية عليها.
- استخدام الوسائل المعينة والمناسبة.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.
- مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعلم الجماعي أثناء الدرس.
- الالتزام بالوقت المخصص للحصة .(**عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،ص30)**

- **الإشراف والمتابعة:** هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة الصف من أجل المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيه التلاميذ و إرشادهم.

- **التقويم:** هي الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتمثلهم للقيم والاتجاهات المرغوب فيها.

ثانيا: تنظيم البيئة الصفية:

حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الأمثل لغرفة الصف.

ثالثا: توفير المناخ النفسي والاجتماعي:

ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفي الذي يتم بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وهو من الشروط الأساسية للتعلم.

ومن المهمات التي لا يمكن للمعلم إغفالها هو توفير المناخ النفسي والاجتماعي داخل الصف، فهذا له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم وكذا توجيه سلوك التلاميذ والإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي والعقلية والاجتماعية والانفعالية.**(محمد عبد الحليم مسي،1991،ص365).**

ومن هذا كله فقد أجمل "أحمد أبو هلال " أدوار المعلم داخل الفصل في النقاط التالية: إثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ، التخطيط للدرس، تقديم المعرفة، توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته، الضبط والمحافظة على النظام، إرشاد التلاميذ، التقييم.

(أحمد أبو هلال،1979،ص15).

9- أهمية استخدام الديداكتيك للمعلم:

أصبح نظام التعليم المتطور المبدع ضرورة لضمان نجاح تلك النظم وجزءا لا يتجزأ من بنيتها، إذ تتبوأ الوسائل التعليمية مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها وتحظى بأهمية بالغة لدى المعلمين ، وتكمن أهميتها في كونها لازمة لجميع المواقف التعليمية، وتعتبر من امثل الطرق وأقومها في اكتساب الخبرات وإدراكها ، فهي تجذب انتباه المتعلم وتجعله يتفاعل مع الموقف التعليمي، فيتم لديه الإدراك السليم للمعارف مما يجعل تذكره لها مستمرا في ميدانها دائما ، كما أن استخدام الوسائل الديداكتيكية يساعد على تحقيق عائد تعليمي يتعذر بلوغه في غياب الوسائل التعليمية فأصبحت هذه الوسائل التعليمية من مكونات المنهج التعليمي يمكن المعلم من إيصال محتوى المنهج (المادة التعليمية) كما يمكن من استيعاب المحتوى فعناصر العملية الديداكتيكية تدور في ثلاث(المعلم–المتعلم–المادة التعليمية).

إن استخدام الديداكتيك في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده على تحسين أدائه في إدارة الموقف التعليمي، فيساعده على رفع درجة كفاءة المعلم المهنية واستعداده، كما تغير دور المتعلم من ناقل للمعلومات وملقن إلى دور المخطط والمنفذ والمقوم للمتعلم، تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعلم، مما يزيد من دافعيته للقيام بالنشاطات التعليمية من اجل المشكلات واكتشاف حقائق جديدة، وتقوي العلاقة بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين إذا استخدم المعلم كفاءة عالية، كذلك توسع مجالات خبراته وتكوين مهاراته.

تساعد على توصيل المعلومات والمواقف والاتجاهات والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراك متقارب وإن اختلفت المستويات.(**مصابيح حسين،2016،ص80**).

10- طرق التدريس:

لقد تعددت طرق التدريس و الكيفيات التي ينظم المعلم بها الدرس لتحقيق الأهداف المسطرة، وأنجح الطرق هي التي تراعي طبيعة التلميذ في مرحلة المتوسط ونموه المعرفي، حيث يؤثر كل من المنهج وطريقة التدريس على نمو التلميذ المعرفية، فبقدر اهتمامنا بطبيعة النمو وخصائصه، وبقدر مراعاتنا لهذه الطبيعة وتلك الخصائص أثناء بناء المنهج، ومن خلال الإجراءات العملية داخل حجرة الدراسة بقدر ما يساعد التلميذ على تقبل المادة الدراسية، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها وبالتالي يساعد ذلك على نموه المعرفي في الدراسة.

10-1- تعريف طريقة التدريس:

لغـــة: الطريقة هي النمط والسيرة والمسلك والمذهب والوسيلة وجمعها طرائق.

(محمد محمود ساري حمادنه،2012،ص03)

قال اللّه تعالى:"وأنّا منّا الصّالحون ومنّا دون ذلك كنّا قِدداً" **(سورة الجن، الآية. 03)**

بمفهوم آخر أن الطريقة هي إجراءات و كيفيات يقوم بها المعلم لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم، وتتضمن خطوات منسقة مت ا ربطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها.

اصطلاحا: تعرّف طريقة التدريس بأنها وسيلة أو أسلوب أو أداة للتفاعل بين الطالب والمعلم، وهي مجموعة من القواعد والآراء التي استفادها رجال التربية من تجاربهم وأعمالهم الفكرية و أجمعو على أنها أفضل سبيل يصل بالمعلم إلى الغاية لكي يصل إلى أرقى تدريس مادة من المواد. **(محمد محمود ساري حمادنه ،ص03)**

وقد عرف **أبو الصالح** طريق التدريس: بأنها الوسيلة التي تتبع للوصول إلى غرض معين.

وتعرّف كذلك بأنها خطوات متسلسلة متتالية مترابطة يتبعها المعلم لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا.

إن طريقة التدريس بعد ذلك سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعليم "وهي الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط الطلاب والإشراف عليهم من أجل أحداث التعلم المنشود لديهم."

وتعرف كذلك أنها الأسلوب الذي يقدم به المعلم المواقف والخبرات التي يريد أن يضع تلاميذه فيها حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة.

10-2- أنواع طرق التدريس:

تختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف التربوي ونمط المحتوى التعليمي والخصائص النفسية والمهنية للمعلمين، والشروط المادية للموقف التعليمي، وهكذا فقد تكون طريقة التدريس فردية ذاتية مبرمجة تعتمد على المتعلم، أو تقليدية تعتمد على المعلم، كما أن هناك الطريقة التي تعتمد على العنصر الإنساني في التدريس كالمعلم والمتعلم والطريقة التي تعتمد على الآلة كالحاسوب التعليمي والوسائل السمعية البصرية كأساس التدريس، ومهما اختلفت طرق التدريس وتنوعت إلا أنه يمكن تبويبها في طرائق رئيسية وهي:

- **الطريقة الإلقائية (المحاضرة):**

تعتبر هذه الطريقة من أقدم الطرق المستخدمة في التدريس، حيث يقوم الكبار عادة بتدريس الصغار، فالمعلم يقوم بإلقاء المعلومات والمعارف على المتعلمين في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي يصعب عليهم الحصول عليها بطريقة أخرى ولكن مهما كانت طريقة الإلقاء التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف فلا بدّ أن يصاحبها عرض للوسائل التعليمية الملائمة لتشكل عامل إثراء وتثبيت للمعلومات في ذهن الطالب كما يتخللها أيضا طرح أسئلة بين الحين والآخر، ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون من أجل اختبار الطالب بالمعلومات والحقائق التي أوردها المعلم في الحصة.

- **طريقة المناقشة (الحوار):**

تقوم هذه الطريقة على الحوار والتفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلم والمناقشة، فالمعلم لا يتكلم وحده بل يكون هناك تفاعل بينه وبين التلاميذ وتعد هذه الطريقة من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات التحاور مع الغير وتعتمد طريقة الأسئلة والأجوبة وتشعر المتعلم بأنه ساهم في سير الدرس وتثبت المعلومة في ذهنه وتجعله شديد الانتباه.

وهي أن يشترك المدرس مع المتعلمين في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع أو فكرة أو حل مشكلة ما وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق بينهم من أجل الوصول إلى قرار.

(وليد أحمد جابر،2005،ص168)

- **الطريقة الاستقرائية:**

هي الطريقة التي تقوم على دراسة الجزء للوصول إلى الكل مثل استخلاص قاعدة في النحو خلال طرح عدة أمثلة.

و الاستقراء هو عملية يتم عن طريقها الوصول إلى التعميمات من خلال دراسة عدد كافٍ من الحالات الفردية ثم استنتاج الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات ثم صياغتها على صورة قانون أو نظرية، وتبنى على أساس التدرج المنطقي للوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج.

- **الطريقة القياسية:**

وهي عكس الطريقة الاستقرائية حيث يتم فيها البدء بالقاعدة ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة ومن الكليات إلى الجزئيات ومن العام إلى الخاص ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة بل هو من يسوغها.

والأساس الذي تبنى عليه هذه الطريقة هو القياس الذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية ومن المبادئ إلى النتائج.

- **طريقة المشروع:**

هي إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم التلاميذ فيها بنشاط ذاتي تحت إشراف المدرس ويمكن أن نعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي وهي تتمشى مع منهج النشاط، لأنها تجعل التلاميذ يحيون في المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي طريق العمل.

- **طريقة حل المشكلات:**

تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها.

يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، وعملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة. **(وليد أحمد جابر،2005،ص227).**

11- تعليمية المواد (اللغة العربة و الرياضيات):

11-1- تعليمية اللغة العربية:

إن تعليم اللغة العربية وتعلّمها أكبر من كونه مجرد حشو أذهان الأفراد بمعلومات عن هذه اللغة أو تزويدهم بأفكار عنها، و إنما تهتم بتنمية قدرات المتعلّم العقلية وتنمية مشاعره واتجاهاته نحو تعلّم اللغة العربية ومكانتها، والاهتمام بإكسابه مهارات اللغة المختلفة، وان تعليمها عملية جماعية تتواشج فيها الأطراف المختلفة من الأسرة والمعلّم والإعلام والمجتمع بأطيافه المختلفة، وبأدواره الفاعلة التي تتمظهر في الحيثيات اليومية البسيطة أو الفعاليات والتظاهرات البارزة والمعلنة لأجل النهوض بها والذود عن حياضها ونشرها.

ومما تقدم يمكن تعريف تعليمية اللغة العربية بأنها مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم والتلميذ، باعتماد مناهج محددة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

أما الهدف الأسمى لتعليم اللغة العربية، هو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، فلم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية الصرفية فحسب، بل جعله يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي، وزيادة من محاولات تكييفه في فترات مختلفة.

11-2- تعليمية الرياضيات:

تعتبر الرياضيات من العلوم الهامة والضرورية لأي فرد مهما كانت ثقافته لأنها تأخذ حيزا هاما في الحياة، ويحتاجها الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور حياته اليومية وللرياضيات دور مهم في تقدم الكثير من المجتمعات، لأنها تعمل على حل الكثير من المشكلات التي تعترض المجتمع الذي يسعى لأن يكون مجتمعا علميا وتقنيا باعتبارها علم تجريبي من خلق و إبداع العقل البشري لأنها لغة عالمية تستخدم رموزا و تعابيرا محددة كما لا ننسى أنها فن يتضح ذلك في تناسقها و ترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها لهذا فإننا نجد بأن الرياضيات تدخل في جميع المجالات من علوم تجريبية أو تكنولوجية، الفلك، الهندسة المعمارية، وكذا العلوم الإنسانية...الخ، فكل هذه العلوم تستقي بنائها من الرياضيات.

و يمكن تحديد أغراض تدريس الرياضيات في قائمة من الأهداف لتدريس الرياضيات المدرسية التي أوردها " جونسون ورايزنج":

أ – تبصير الطالب بمقرر الرياضيات ومساعدته على اكتساب كفاية في المفاهيم والمبادئ والمعلومات الرياضية، وعلى وجه التحديد:

- تعريف الطالب وتزويده بعناصر لغة الرياضيات من مصطلحات ورموز ومفاهيم وعلاقات وحقائق.
- تنمية القدرة على فهم وتحليل العلاقات الكمية، والعلاقات في الفضاء لفهم البيئة التي يعيش فيها الطالب.
- تزويد الطالب بأساس عام من الكفايات لمتابعة دراسة الرياضيات وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف أخرى.

ب– فهم البنية المنطقية للمعرفة الرياضية وطبيعة البرهان الرياضي:

- تعريف الطالب باللغة الرياضية، ودقة المصطلحات و التعابير المستخدمة، وبالدور الذي تلعبه اللغة في إيصال المعرفة الرياضية بدقة ووضوح.
- إتاحة الفرصة للطالب للتعرف على الطبيعة الاستنتاجية للرياضيات، وبالتحديد الدور الخاص الذي يلعبه الأسلوب القائم على المسلمات والتعرف على بني رياضية هندسية وجبرية متنوعة.

ج– تمكين الطالب من إدراك البناء الرياضي ومكوناته، ومساعدته على تنمية تفكيره المنطقي:

- القدرة على إجراء الحساب بفهم ودقة وكفاءة.
- اكتساب القدرة على حل المسألة.
- تنمية اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات وتذوق جمالها ومتعة العمل بها.
- تطوير طرائق مناسبة لتعلم الرياضيات و إيصال المعرفة الرياضية للآخرين.

(فريد كامل أبو زينة، ص ص23-24)

خلاصة:

العلاقة بين الديداكتيك والأستاذ وثيقة للغاية، حيث يمثل كل منهما جانباً أساسياً في عملية التعلم والتعليم.

فالديداكتيك هو فن وعلم تدريس وتعليم، حيث يركز على كيفية تصميم الدروس وتقديم المحتوى التعليمي بطرق فعالة لتحقيق أهداف التعلم. يهتم الديداكتيك بدراسة عملية التدريس والتعلم من جوانب متعددة، مثل تحليل احتياجات الطلاب، وتحديد الطرائق التعليمية الفعالة، وتقييم الأداء التعليمي.

الأستاذ هو الشخص الذي يقوم بتوجيه وتعليم التلمبذ في مختلف المجالات والمواضيع. يتحمل الأستاذ مسؤولية توجيه الطلاب وتقديم المحتوى التعليمي بشكل فعال، وتحفيزهم للتعلم والتطور. يعتبر الأستاذ شخصية مؤثرة في حياة التلميذ، حيث يساهم في بناء قدراتهم وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والشخصية.

وعليه فإن الديداكتيك والأستاذ يعملان بشكل مترابط لضمان تحقيق أفضل نتائج تعليمية للتلميذ، حيث يستفيد الأستاذ من مفاهيم الديداكتيك لتحسين أساليبه التعليمية وتلبية احتياجات التلميذ بشكل فعال.

الفصل الثالث:

اتجاهـــــات التلاميـــــذ

الفصل الثالث:اتجاهات التلاميذ

تمهيد

1. التلميـــــذ

1-1- تعريف التلميذ

1-2- خصائص تلاميذ المرحلة التعليم المتوسط

1-3- دور التلميذ

2. الاتجـــــاه

2-1- تعريف الاتجاه

2-2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه

2-3- المكونات الأساسية للاتجاهات

2-4- خصائص الاتجاهات

2-5- مراحل تكوين الاتجاه

2-6- طرق قياس الاتجاه

2-7- أهمية الاتجاه

خلاصة

تمهيد:

يعبر الاتجاه عن الفرد نحو موضوع أو موقف أو ظاهرة ما، و هذا ناتج عن كون الفرد يعيش داخل جماعة يأخذ و يتفاعل، وبالتالي يكتسب منها وجهات نظر للآخرين الذين يتأثر بهم، و نتيجة هذا التفاعل تتكون لديه اتجاهات مختلفة نحو الأمور المحيطة به ويظهر ذلك جليا في سلوكاته و ألفاظه.

1-التلميــذ:

1-1- تعريف التلميذ:

المفهوم اللغوي: ويعرف التلميذ من الناحية اللغوية بأنه من الخدم والأتباع.

(خالد رشيد القاضي،2008،ص195)

المفهوم الاصطلاحي: وأما من حيث الاصطلاح فيعرف التلميذ بأنه هو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، وهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات. **(الطاهر سعد الله،1991،ص9)**

وهذا يعني أن التلميذ أصبح من أقوى أركان العملية التربوية، حيث أصبحت مضامين البرامج الدراسية بمختلف مستوياتها التعليمية تراعي طبيعة التلميذ وخصائصه النفسية من حيث ميوله وقدراته وحاجاته، وكذا دوافعه الاجتماعية وما يحيط به من ظروف بيولوجية، فكرية اقتصادية وتربوية.

ونحن نتناول في هذه الدراسة تلاميذ المرحلة المتوسط الذين تتراوح أعمارهم بين 11 إلى 16 سنة حيث هذه السن تعتبر حساسة في حياة التلاميذ فهي تمثل مرحلة انتقالية و بداية المراهقة .

لذلك نعتبر أن التلميذ هو ذلك الفاعل الاجتماعي الذي تبنى على أساسه العملية التربوية بما تتضمنه من ممارسات بيداغوجية، وبذلك فإن العلاقة التي تكون بين المعلم و المتعلم وما يجري فيها قد تؤثر على عملية التحصيل الدراسي إما إيجابا أو سلبا على اعتبارها من أهم العوامل المؤثرة في عملية التحصيل الدراسي.

1-2- خصائص تلاميذ المرحلة التعليم المتوسط:

إن المرحلة التي يمر بها هؤلاء التلاميذ، هي مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة تتميز بسرعة التغير والتحول، وتوصف بأنها مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، إن هذه المرحلة مرحلة حرجة في حياة الفرد، ولذا فإن لهذه المرحلة انعكاساتها على شخصية التلميذ كلها، فمن أجل مساعدة التلميذ المراهق على تحقيق أكبر قدر من القناعة الذاتية، ومن أجل تنمية تفاعله الاجتماعي بشكل فاعل، ومن أجل تشجيعه على تحقيق ذاته، لا بد للمعلمين من فهم مسببات السلوك الذي يقوم به التلاميذ، إذ أن على المعلمين إدراك بعض الطرائق لتعزيز ثقة المراهقين بأنفسهم، ولتوفير فرص النمو المتكامل والسوي له.

أولا: الخصائص الجسمية:

- يمتاز التلاميذ في هذه المرحلة بطفرة في النمو: بحيث يزداد وزنهم بدرجات متفاوتة، وتظهر هذه الطفرة بين البنات أولا بينما تبدو لدى غالبية الذكور في الصف الثامن أو التاسع، وقد يتأخر نمو بعض التلاميذ إلى بعد هذه المرحلة، لذا فإن هذه الفئة قد تواجه أوضاعا عصيبة بين زملائهم، الأمر الذي يتطلب من المعلم دورا توجيهيا وإرشاديا مناسبا، وتستلزم منه تخطيط نشاطات رياضية وفنية ومهنية يساهم فيها جميع التلاميذ في هذه المرحلة، والتيقن من اشتراك الذين لم يبلغوا في نموهم الجسمي مبلغ الآخرين في تلك النشاطات.

- يهتم تلاميذ هذه المرحلة باعتبارهم مراهقين بمظهرهم: ويشعرون بالتعب بعد بذلهم جهدا معينا، ويميلون إلى الكسل، وهو أمر لم يكن كذلك في المراحل السابقة إن التغيرات السريعة التي تحدث في نمو التلاميذ في هذه المرحلة تؤثر في صحتهم، ومن المهم أن يراعي المعلم متطلبات النمو في هذه المرحلة بشكل معقول، على أن ينمي لديهم أهمية التفاتهم للعمل المدرسي.

- تصبح الخصائص الجنسية الثانوية أكثر وضوحا في هذه المرحلة مما كانت عليه في نهاية المرحلة السابقة.

- يعاني تلاميذ هذه المرحلة من مشكلات خاصة بالمراهقين كالعادات الغذائية غير السليمة.

- يهتم المراهق بشكل خاص بذاته الجسمية ويتأثر بشكل خاص بمظهره وقدرته، ويسعى لتطويرها ويزعجه أي شذوذ عن زملائه.

ثانيا: الخصائص الاجتماعية:

- يتأثر التلميذ المراهق بشكل خاص بأقرانه، ويسعى لإيجاد مكانة لنفسه بينهم، فيتعرف من خلالهم إلى نقاط قوته وضعفه، وتبرز إمكاناته الاجتماعية من خلال اضطلاعه بدور قيادي في الجماعة أو في دور تابع، من المهم أن يعمل المعلم على مناقشة الطالب في آرائه، والسعي لتنمية الأدوار الاجتماعية لتلاميذه، وأن يشجع التعاون ويشركهم في النشاطات الاجتماعية.

- يسعى التلاميذ في مرحلة المراهقة إلى اعتبار أقرانهم مصدرا هاما من مصادر القواعد العامة للسلوك، وكثيرا ما تتناقض هذه القواعد التي يضعونها مع تلك التي يتبناها الكبار والراشدين، ويستطيع المعلم أن يساعد تلاميذه على الاستقلال وذلك بتشجيعهم على وضع مجموعة من القواعد السلوكية الصفية، وهو أمر ينمي لديهم الحس بالمسؤولية والالتزام بالقرارات.

- يحتاج التلميذ المراهق إلى تقبل الآخرين له داخل منزله ومدرسته وصفه كي يشعر بالأمن النفسي، و يهمه بشكل خاص أن يلاقي القبول من الأشخاص الهامين والبارزين بالنسبة إليه سواء أكانوا في المدرسة أو المنزل أو الجوار، ويمكن للمعلم أن يلعب دور في بناء الذات الاجتماعية لتلاميذه المراهقين، حيث يستطيع أن يشجع التفرد الخلاق، ويستطيع أن يكلف تلاميذه بواجبات مفتوحة النهاية وأن يحسن الظن بهم، ومن الضروري أحيانا التنبؤ بسلوكهم.

ثالثا :الخصائص الانفعالية:

- تعتبر فترة المراهقة فترة التقلبات الانفعالية بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة، فهم مزاجيين وسريعو التقلب، وتجدهم حينا يسلكون كالكبار وأحيانا آخر كالصغار، وقد يكون مرد ذلك إلى التغيرات البيولوجية التي تحصل لهم من جهة، ونتيجة لطريقة التي يتعامل وفقها الراشدين معهم، لذلك فإنهم يتأثرون جدا في التوقعات الموجه إليهم، وهنا يكمن الدور الرئيسي للمعلم، حيث ينبغي على المعلم تنمية ذوات تلاميذه في مرحلة المراهقة من خلال الأخذ بأيديهم حتى يتجاوزوا مرحلة العواطف هذه بسلام وهدوء، وعلى المعلم أن يكون منسقا في تصرفاته في الصف، وأن يعامل التلاميذ كراشدين.

- يشعر الكثير من التلاميذ المراهقين بعدم الثقة بالنفس، وذلك لأنهم لا يتمكنون من القيام بالمهمات التي يطلبها الراشدون منهم، معلمين كانوا أم أهل، وذلك لأن توقعات الكبار عادة تكون أعلى من قدرات المراهقين الحقيقية، وقد يكون من الضروري أن يلتفت المعلم لهذه الخصية بحيث يشرك تلاميذه في النشاطات التي يمكنهم القيام بها فعلا، بحيث تنمي لديهم الثقة في النفس وبقدراتهم، ومن واجب المعلم أن يساعد التلاميذ ذوي الصخب والصياح على أن ينجحوا في العمل المدرسي مما يجعل الحياة في الصف وفي الأنشطة المدرسية أكثر هدوءا وأيسر بالنسبة لجميع الأطراف في الموقف ومن الطرق الأساسية التي تكفل تحقيق هذا تشجيع تنافس التلميذ مع نفسه.

- يعاني بعض التلاميذ المراهقين من توترات نفسية نتيجة عدم التوازن البيولوجي، ويحس المراهق بالإرهاق وفي نقص الغذاء المتوازن، وفي الرغبة في أن لا يعامل على أنه طفل، لذلك نجد المراهق يتحدى أهله ومعلميه ويعتبرهم عوائق أمام استقلاليته وحريته، وينبغي على المعلم تنويع النشاطات بحيث تشغلهم في العمل المنتج دائما.

رابعا :الخصائص العقلية المعرفية:

- يدرك التلاميذ في هذه المرحلة المفاهيم المجردة بدرجة كبيرة وعليه فهم على إدراك بالمفاهيم والقيم الأخلاقية كالخير والشر، الفضيلة والرذيلة، العدالة والديمقراطية إدراكا جيدا حيث تصبح هذه المفاهيم ذات معنى بالنسبة لهم، والتلميذ في هذه المرحلة قادر على أن يستوعب العلاقات بين المفاهيم المجردة بحيث يمكن تعلم المبادئ والتعميمات على نحو لم يكن بمقدوره في السابق.

- تزداد لدى تلميذ هذه المرحلة القدرة على التذكر والانتباه والتخيل، حيث أن تذكره يصبح مبنيا على الفهم وحفظه للشعر مثلا لا يتسم بالحفظ الآلي كما كان في السابق وإنما يحاول أن يفهم بعمق ما يحفظ، ويحاول أن يربط التعلم الجديد بالخبرات السابقة التي اكتسبها، ويتمكن التلميذ في هذه المرحلة من الانتباه للشرح ولحل المشكلات لمدة أطول من السابق، وتزداد قدرة التلميذ على التخيل المجرد ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم ونظم الشعر والكتابات الأدبية وفي أحلام اليقظة.

- يعتقد بياجيه أن تلاميذ هذه المرحلة يصلون إلى المرحلة الأخيرة من النمو العقلي التي تتسم بقدراتهم على الانغماس في المسائل المجردة من حيث:

- القدرة على رسم صورة عقلية دون الاستناد المباشر إلى الأشياء المادية.
- القدرة على تصور أشياء غير محسوسة وتخيلها انطلاقا من جذور الواقع الذي.

- اكتسبه من المحيط أو البيئة التي يعيشها.
- القدرة على التفكير في نتائج أفكاره وتبعاتها.
- القدرة على التفكير في الأحداث وتعليلها من أفكار مجردة.

(حسين أبو رياش،زهرية عبد الحق،2007،ص ص،108-111)

1-3- دور التلميــذ:

يمكن تحديد دور التلميذ وفق افتراضات على النحو التالي :

- أن يقوم التلميذ بالتدريج بالمعرفة وفق مستويات من السهل إلى الأكثر صعوبة ومن المحسوس إلى المجرد ومن العام إلى الخاص.
- ينظم التلميذ أفكاره على صورة العدسة التي تضم تكوين صورة أولية شاملة للمحتوى الذي يراد تعلمه.
- يتدرب التلميذ على ممارسة إستراتيجية تكوين صورة أولية شاملة في المحتوى الذي يعرض له واستخدام المقدمة الشاملة وبذل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد التلميذ استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفية.
- يتدرب التلميذ على تحديد المتطلبات التعليمية الأساسية لأي خبرة تعلم يريد تحصيلها، إذ أن تحديد هذه المتطلبات والسعي نحو استيعابها يسهم في إنجاح المتعلم وزيادة ثقته بنفسه والتقدم في مستوى تعلمه.
- يتدرب على بناء مخططات مفاهيمية تساعده على تنظيم المعرفة قبل إستدخالها وإدماجها في بنائه المعرفي.
- يتدرب الطالب على بناء علاقة مفاهيمية لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقات رئيسية ومتوسطة وثانوية ضمن الأفكار التي يتفاعل معها والتي تقدم له وفق تنظيم محدد.
- يطور التلميذ فهما متدرجا هرميا للخبرات التي يواجهها والتي تقدم له أو تفيد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.

- يتدرب على بناء ملخصات داخلية وملخصات للأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس تعكس بوضوح البنية والعلاقات.
- أن يتدرب على السير وفق مستويات التفعيل المتضمنة في مواقف التدريس وفق سرعته الخاصة التي تحددها عادة البنى المعرفية المتوفرة لديه.

(محمد منير مرسي، 1998،ص77)

2- الاتجـــــاه :

2-1- تعريف الاتجاه:

الاتجاه لغة: يعرف في قاموس كمبريدج **(CAMBRIDGE ENGLISH 2016 DICTIONARY,)** " بأنه شعور ورأي أو نزعة وميل حول شيء ما سواء بالإيجاب أو السلب مما يؤثر على موقف الفرد على الاختيار أو الاستجابة ويتصرف وفقا لهذا الموقف ".

الاتجاه الاصطلاحي للاتجاه: يتضمن مفهومين هما:

- **مفهوم الاتجاه الإيجابي:** هو الاتجاه الذي يعبر عن تأييد الفرد للموضوع المراد دارسته في دفع بصاحبه إلى تأييد كلما يتعلق بموضوع الاتجاه.
- **مفهوم الاتجاه السلبي:** هو الاتجاه الذي يعبر عن معارضة الفرد للموضوع المراد دارسته فيدفع بصاحبه للوقوف ضد موضوع الاتجاه.

و يعد تعريف **البورت (1954)** للاتجاه أشهر تعريف لهذا المفهوم، فالاتجاه حسب البورت هو: حالة من الاستعداد العقلي و العصبي التي تنظم أو تتكون خلال التجربة و الخبرة التي تسبب تأثيرا موجها ديناميا على استجابات الفرد لكل الموضوعات و المواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه، أما **بوجاردوس (1925)** فيعرفه بأنه نزعة نحو أو ضد بعض العوامل البيئية.

أما عزت **راجح (1965)** فيعرفه بأنه استعداد دافع مكتسب وثابت نسبيا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها أو يميل عنها فيجعله يرفضها، وقد تكون هذه الموضوعات:- أشياء كالميل الى كتاب معين أو النفور من طعام معين – حب شخص معين أو كره آخر – أفكار و مبادئ و نظم اجتماعية مختلفة.

(مقدم عبد الحفيظ،2011،ص243)

وحسب " أنستازي" "Anastasi " الذي يرى أن الاتجاه كثيرا ما يعرف بأنه الميل للاستجابة بشكل ايجابي أو سلبي تجاه مجموعة خاصة من المثيرات.

وأكد ذلك عمر ماهر محمود :" «إن الاتجاه هو استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محددة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها وتوجهها خبراته السابقة لها بما يكفل تقييمها وتعميمها على سلوكه الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الاتجاه مما يجعله يتصف بأنه اتجاه ايجابي أو سلبي» ."

(عمر ماهر محمود 2003 ،ص16)

وقد أورد (**المعايطة 2007 م، ص 146**) عددًا كبيرا من تعريفات الاتجاه منها:

– حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنظم من خلال الفرد وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينا مي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابة.

- الميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة إزاء الناس الآخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز.

كما يعرف بأنه: " ميل مسبق الاستجابة لشيء معطى بحالة ثابتة منفعلة أو غير منفعلة". **(إبراهيم، 2001 ، ص 14).**

والاتجاه مكتسب، فهو أمر يتعلمه الإنسان في تنشئته الاجتماعية بما تشمله من خبرات و مواقف يمر بها، وإن كان للوراثة أثر في تكوين الاتجاه فأثرها قليل ، ويقتصر على بعض الصفات الوراثية مثل الذكاء، فالأثر الأكبر في تكوين الاتجاهات يعود إلى البيئة وتفاعل الفرد معها،وبما أن الاتجاه مكتسب يتعلمه الفرد نتيجة خبرات يمر بها ، فهو قابل للتعديل و التغيير.(**جامعة القدس المفتوحة : 1998 ، ب ص**) .

وتتكون الاتجاهات من تكرار اتصال الفرد بموضوع الاتجاه في مواقف مختلفة تثير في نفسه خبرات سارة أو مؤلمة، وبهذه الصورة تعتبر الاتجاهات أساليب يتعلمها الفرد كي تساعده على التكيف مع بيئته و التوافق معها. (**مقدم عبد الحفيظ ،2011،ص243**).

إن التعريفات التي ذكرناها آنفا فيما يخص مفهوم الاتجاه ما هي إلا عينة من التعريفات التي وردت في مجال التربية وعلم النفس،ونظرا لأنه يصعب تبني تعريف واحد عام للاتجاه يصلح لجميع المواقف فإن النظرة المعاصرة تحاول تجنب التعريفات النظرية المجردة وتشجع التعريفات الإجرائية لأنها تجد فيها تحقيقا فعالا للأهداف التي ننشدها إذ يكتفي في تحديد هذا المفهوم وفقا لهذه النظرة. لذلك نحاول في بحثنا هذا أن نحدد الاتجاه نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات ونعرفه في حدود ما ننوي استخدامه من مقياس لقياس هذه الاتجاهات في هذا المجال ، وحسب الجوانب التي يتضمنها مقياس الاتجاهات المستخدم وتستهدف هذه الدراسة تعريف الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية و الرياضيات بأنه مفهوم يعبر عن الحالة الانفعالية التي يعبر فيها التلميذ عن استعداده للقبول أو الرفض أو الحياد تجاه مادة اللغة العربية و الرياضيات من خلال استجاباته على فقرات مقياس الاتجاهات نحو هذه المادة، كما لا يسعنا القول بأن للاتجاهات عدة مفاهيم ترتبط بها.

2-2- المفاهيم الأساسية المرتبطة بالاتجاه:

تنوعت وتعددت المفاهيم النفسية الاجتماعية و التي تكون متشابهة في المعنى مما أدى إلى حدوث اختلاط بين الاتجاه وبعض المفاهيم المتشابهة الأخرى كالقيم و الرأي و الميل وغيرها من المفاهيم وفيما يلي نتطرق إلى الفرق بين مفهوم الاتجاه و المفاهيم السابقة الذكر:

أ - الاتجاه و السمة:

- الاتجاه له موضوع، السمة ليس لها موضوع.

- الاتجاه قد يكون سلبا أو إيجابا، أما السمة فلا تشمل التقييم.

- السمة أكثر ثباتا من الاتجاه.**(حجازي تغريد: 2008 ،ص 76).**

ب- الاتجاهات و الأيديولوجية:

الإيديولوجية هي إطار واسع وشامل يجمع داخله عدد كبير من الاتجاهات للفرد التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر وتتمثل فيها ادراكاته لذاته، و ادراكاته للمجتمع الخارجي، أو هي عبارة عن الاتجاه الشامل الذي يمكن أن نطلق عليه فلسفة حياة الفرد.

(حجازي تغريد،2005،ص ص 73-75)

ج- الاتجاه والميل:

- الميل مفهوم يعبر عن استجابات الفرد نحو موضوع معين من حيث التأييد أو المعارضة.

- الاختلاف بينهم يكمن في طبيعة الموضوع .

- إذا كان الموضوع يصطبغ بصبغة انفعالية اجتماعية فيسمى هذا اتجاه، أما إذا كان الموضوع تغلب عليه الصبغة الذاتية فيسمى هذا ميلا.**(حنان الرحو، 2005 ، ص 83).**

د - الاتجاه والقيم:

– القيم هي اتجاهات مركزية، فهي عبارة عن عدد من الاتجاهات المترابطة و التي يصب في نهاية الأمر في خانة تدعيم القيمة التي يؤمن بها الفرد.

مثال على ذلك: عندما تهتم بصحتك وتجعل ذلك قيمة عندك فإن ذلك يتطلب منك الآتي:

– الاهتمام بتناول الغذاء الصحي .

– الحرص على ممارسة الرياضة .

– الاهتمام بالفحص الطبي الدوري .

– عدم الإكثار من المنبهات .

– فالاتجاه هو الوحدة الأساسية التي تتكون منها القيمة، وان اتجاهات الأفراد إزاء موضوعات معينة يمكن أن تكون موضوعا لأحكام القيم ، من حيث أن كل اتجاه يحكم عليه زاوية سلامته أو عدم سلامته وفقا للمعايير الاجتماعية، فنحن نخضع الاتجاه لأحكام قيمية. **(فائقة علي نصر: 2011 ،ص 50)**

ه– الاتجاه والمعتقد:

تختلف أراء العلماء فيما يتعلق بالعلاقة بين المعتقد والاتجاه فيما يفرق (كرتش وكرشفليد) بينهما من وجهة نظرهما أن كل اتجاه يشمل على معتقد ولكن ليس كل معتقد بالضرورة جزء من الاتجاه يتشبهان في كونهما النتائج النهائية لعمليات الباعث والإدراك.

وهناك تفرقة بين المعتقد والاتجاه في أن المعتقد حيادي نسبيا ، ولكن الاعتقاد رأي بسيط يستنتج مما يقوله الشخص أو يفعله ويظهر في استخدام الدارج في عبارة : "أنا اعتقد أن ....."، أما الاتجاه يصف شيء أو موقف كصدق أو كذب أو كحسن أو سيء ويحكم عليه على اعتباره انه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه ، فقد يكون لدى الشخص معتقدات أو أحكام عن أشياء مختلفة في جوانب عالمه ولكن لا تصبح هذه الاتجاهات إلا

إذا صاحب المعتقد المعين خلع صفات حسن أو سيء عليه فالمعتقد ميل إلى فعل، أما الاتجاه فهو وصف للشئ أو الموقف تبعا للقبول أو الرفض أو ما بينهما من درجات متفاوتة . **(محمد شفيق ، 2004 ص ص 118-119)**

و - الاتجاه و الرأي العام:

- الرأي هو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه .

- يوضح أيزينك أن العلاقة بين الرأي و الاتجاه حيث أن الرأي هو الوحدة البسيطة و الاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا .

- الرأي يقوم بدور الوساطة و التفاعل بين الاتجاهات المستثارة في الموقف.

(فؤاد البيهي السيد وسعد عبد الرحمان ، 1999 ، ص 259)

ز - الاتجاه و العواطف:

- لا يفرق فالتتين بين الاتجاه والعاطفة، في حين أن يونج يخلط بين العاطفة و الاتجاه

- العاطفة تكتسب شحنتها الانفعالية من الغرائز، في حين أن الاتجاهات تكتسب شحنتها من ارتباطها بالدوافع النوعية و الدوافع العامة المعيارية.

- الاتجاه أهم من العاطفة .(**نفس المرجع السابق، ص 193)**

ح- الاتجاه و التعصب:

- التعصب دائما مصطحب بشحنة انفعالية ، فهو بذلك يحرم الفرد من التفكير المنطقي السليم .

- علماء النفس يعتبرون أن التعصب مظهر من مظاهر الجنوح، ويتسم سلوك الفرد فيه العدوانية.

- الاتجاه أعم و أشمل من التعصب .

- التعصب أحد أهم مؤشرات الاتجاه بالقبول أو الرفض. **(يوسف: 1998 ،ص94)**

2-3-المكونات الأساسية للاتجاهات:

تتضمن الاتجاهات ثلاث مكونات تتفاعل فيما بينها وهي:

أ- **المكون المعرفي (cognition):** ويشمل على كل ما لدى الفرد من عمليات إدراكية و معتقدات و أفكار و آراء مرتبطة بموضوع الاتجاه ، أو ما يسمى بالاستجابة المعرفية التي تعتبر تقييم إدراكي للكيان يؤسس معتقدات الفرد نحو هذا الكيان .

ب- **المكون ألتأثيري=العاطفي (affect):** تعتبر الاستجابة المزاجية استجابة عاطفية،تعبر عن درجة تفضيل الفرد لكيان معين بمعنى هذا المكون يشير إلى الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح، بالحب أو الكراهية، بالتأييد أو الرفض لموضوع الاتجاه.**(جامعة القدس المفتوحة 1993 : ، ب ص)**

ت- **المكون السلوكي (behavoir)** :أو المكون الأداء أو النزعة للفعل يشير هذا المكون إلى نزعة كموجات للسلوك ، حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبله نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثار على أدائها بشكل جدي وفعال كما أن الشخص الذي لديه اتجاه إيجابي نحو عمل المرأة نراه يقبل على تعليم ابنته ويحث جاره على ذلك أيضا.

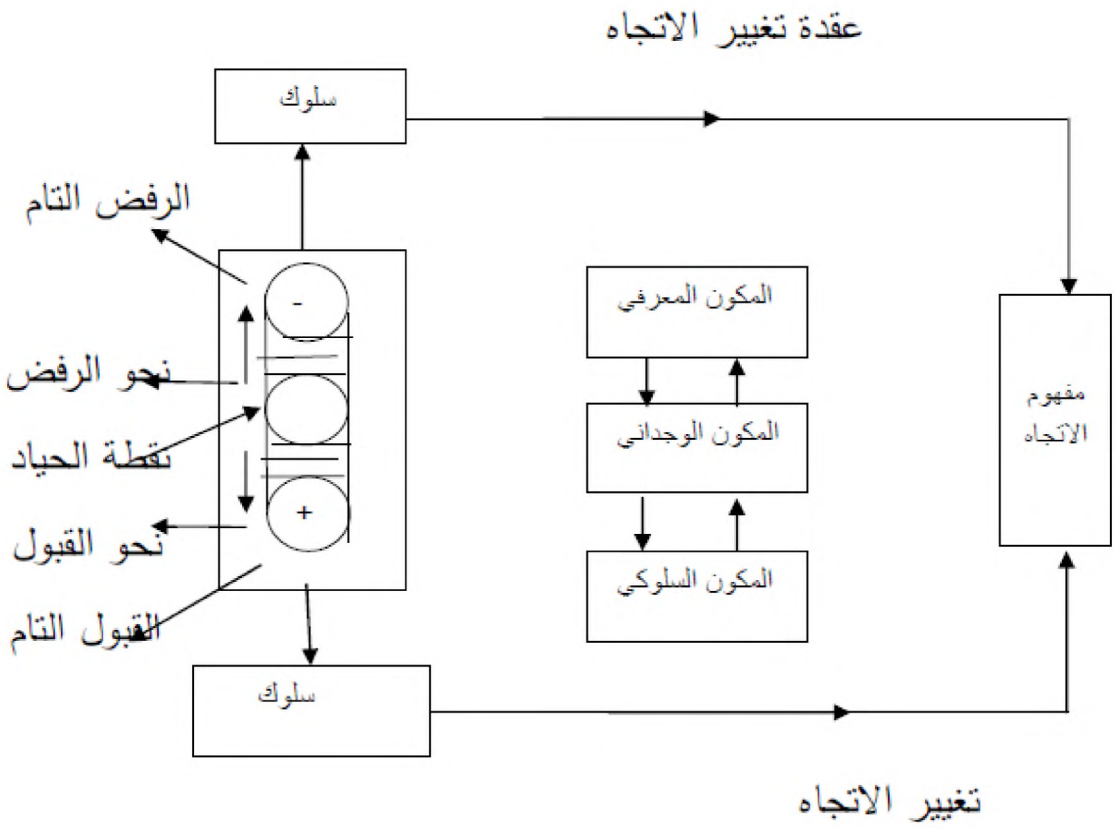
(جودت بني جابر ،2004 ،ص 26)

ومن هنا يبدو أن السلوك مؤثرا في الاتجاهات ومتأثرا بها، فالتلميذ مثلا الذي يكره مادة الرياضيات يتكاسل أثناء مذاكرتها مع إهمال الواجبات المنزلية وعدم التفاعل أثناء الدرس وبتكرار هذا السلوك من الطالب يتكون لديه اتجاه سلبي تجاه المادة، مع أن هذا السلوك قد يتكون من خلال سلوك معلم الرياضيات تجاه التلميذ، فتكرار السلوك الخاطئ من المدرس تجاه الطالب يؤدي إلى تكوين الاتجاه السالب لدى الطالب تجاه المادة، وبالتالي نحو المعلم، إلا أن هناك تباين في وجهات النظر حول تفسير ظهور الاتجاه.

حيث تفترض نظرية الإدراك الذاتي أن الاتجاهات تظهر نتيجة الخبرة الفعلية لتعطي مغزى للفعل الذي تم، وليس كوسيلة تسبق أو ترشد الفعل بعكس نظرية التنافر المعرفي التي تفترض بأن الاتجاهات تفسر سبب الفعل (**الحرباوي،2004، ص107**).

يمكن تصور دور السلوك كأحد مداخلات الاتجاه، وفي نفس الوقت أحد مخرجاته كما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم(01) مكونات الاتجاه



ومن خلال الشكل رقم(01) يمكن أن نتصور بأن المكونات الثلاثة(المعرفي-الوجداني-السلوكي) للاتجاه تفاعل فيما بينها ليتكون الاتجاه، الذي قد يكون اتجاها ايجابيا، أو اتجاها سلبيا أو اتجاها محايدا، فنقطة الصفر تشير إلى الحياد ثم يبدأ الاتجاه نحو الاتجاه الايجابي أو السلبي، بمعنى أنه لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يبدأ كل منهما من

منطقة الحياد، ثم ينمو هذا الاتجاه بالتدرج ليصل أي القبول التام أو الرفض التام، أوقد يبقى في منطقة الحياد أو قد يتراجع من القبول التام أو الرفض التام إلى نقطة الحياد في حالة تغييره أو تعديله . **(توفيق ناصر، 1999 ص 20)**

وعلى قدر درجة الاتجاه يكون السلوك كناتج يعبر عنه بأي شكل من أشكال السلوك (لفظا أو حركيا)، فعند التغيير لابد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي، ففي حالة القبول سلوك (لفظا أو حركيا)، فعند التغيير لابد من العودة ثانية إلى المكونات كإطار مرجعي ، ففي حالة القبول بتغيير الاتجاه، فإنه ينبغي أن يغير الفرد أو يصحح في الجوانب المعرفية في ضوء المعلومات أو الحاجات الداعية للتغيير،فيحصل التغيير، أما لتأكيد الاتجاه السابق أو لتغييره، أو يتراجع إلى نقطة الحياد، وعلى الرغم من أن فهم الاتجاه والعلاقة المحتملة بينه وبين السلوك أمرا معقدا، إلا أن البعض- حسب العطية – يرى بوجوب الأخذ بعين الاعتبار أن مصطلح الاتجاه يشير بشكل أساسي إلى المكون الوجداني من المكونات الثلاث. **(أبو الحمد، 2004 ص18)**.

2-4- خصائص الاتجاهات:

تتميز الاتجاهات بمجموعه من الخصائص نذكرها فيما يأتي:

أ- الاتجاهات تكوينات افتراضية:

نستدل عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد، فالاتجاه في ذاته غير موجود، وإنما نفترضه لتفسير بعض السلوكات التي يقوم بها الفرد ، كما يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه و استجابة الفرد لها.

ب- الاتجاهات نتائج للتعلم:

إن الفرد خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتعلم بعض الاتجاهات بطريقة قصدية أو غير قصدية.

- ثبات الاتجاهات وتغييرها:

تختلف الاتجاهات فيما بينها في درجة الثبات والتغير، فالاتجاهات المكتسبة في الصغر أكثر ثباتا، واقل تعرضا للتعديل من بعض الاتجاهات الأخرى، و تختلف الاتجاهات باختلاف المواقف التي يعيشها الفرد للتكيف مع خبرات حياتية جديدة مثل تغيير الجماعة التي ينتمي إليها.

ث- اتجاهات محدده بموضوعاتها:

الاتجاه هو علاقة الفرد بموضوع ما يحدد سلوكه، أي أن سلوكه في وضع معين مرتبط بنوعية موضوع الاتجاه الذي قد يكون شخصا أو شيئا أو فكرة.

ج- الاتجاهات لها أهمية شخصية اجتماعية:

تتضح من خلال علاقة الفرد بالآخرين، فاستجابات الفرد لجماعه معينه تؤثر في اتجاهاتهم نحو ذواتهم، فالفرد الذي يكون اتجاهات ايجابية نحو الآخرين ويستجيب لهم بصدق وإخلاص تكسبهم اتجاهات ايجابيه نحو أنفسهم.

ح- الاتجاهات إقدامية تجنبية:

قد يدنو الفرد من بعض الموضوعات، فتتميز اتجاهاته بالاقدامية والايجابية أو يتجنب بعض الموضوعات، فتتميز اتجاهاته بالتجنبية والسلبية.

إذن فالاتجاهات تمكن الفرد من التكيف مع الأوضاع الجديدة التي يعيشها، والتي تساعده في اختيار نوعيه سلوكه الملائم من خلال مجموعة وظائف على المستوى الشخصي والاجتماعي.

يجدر التذكير هنا أن هذه الخصائص نادرا ما تظهر في الاتجاه دفعة واحدة ودائمة، فإذا توفر بعضها فان بعضها الآخر يغيب، فهناك من الاتجاهات التي يتبناها الفرد بواسطة التعلم وهنا تغيب خاصية الثبات عن الاتجاه، فكلما تعلم الفرد معلومات جديدة تساهم في خفض درجه ثبات الاتجاه القديم، فتصبح بذلك اتجاهاته قابلة للتغيير.

2-5- مراحل تكوين الاتجاه:

يمر تكوين الاتجاه بثلاثة مراحل يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ- المرحلة الإدراكية أو المعرفية:

تتضمن تعرف الفرد على عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه.

ب- **المرحلة التقييمية:**

تقوم على تقييم الفرد لكل عنصر من عناصر البيئية ولهذا التقييم جوانب موضوعية وأخرى ذاتية كما تتأثر هذه المرحلة بعده عوامل:

- **تكامل الخبرة:** من الضروري أن تتكامل خبرة الفرد بعنصر من عناصر الطبيعة مع خبرات أخرى حتى تتحول إلى كل متكامل يمكنه أن يكون اتجاه الفرد بالنسبة لهذا العنصر.
- **تكرار الخبرة:** عندما تتكرر الخبرة في العديد من المرات فان ذلك يساهم في تكوين الاتجاه و ترشيحه.
- **حده الخبرة:** الخبرة التي يصحبها انفعال حاد تساعد على تكوين اتجاه أكثر من الخبرة التي لا يسحبها مثل هذا الانفعال.
- **المرحلة التقريرية:** يتم فيها إصدار الحكم من جانب فرد على علاقة هذه العناصر، بذلك يتكون الاتجاه عندما يكتسب هذا الحكم صفة الاستقرار والثبات.

وهناك الكثير من العوامل التي تقوم بأدوار كبيرة في تكوين الاتجاهات ونذكر فيما يلي الأهم:

- وسائل التنشئة الاجتماعية وعلى رأسها الأسرة والمدرسة.
- وسائل الإعلام والنشر والجماعات المرجعية.

- الظروف الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، و الأيديولوجية، وهذه كلها تتماشى مع مرحله التطور التي يجتازها المجتمع.
- التجارب الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وهذه العوامل كلها تساعد في تكوين الاتجاهات سواء كانت مجتمعة أو منفردة.

ويتبين مما سبق بأن الاتجاهات تتطور وفق مراحل متسلسلة ومتعاقبة الواحدة تلو الأخرى انطلاقا من الاستقبال و الاكتساب من البيئة الطبيعية والاجتماعية إلى مرحلة استخدام ما اكتسب بالتقييم، وبعدها يصل الفرد إلى اتخاذ القرار الذي يؤدي إلى ثبات واستقرار الاتجاه .

2-6- طرق قياس الاتجاه:

القياس عملية تقدير كمي أو كيفي أو هما معا لسلوك معين بهدف معرفة درجة تواجده و تأثيره، و بالتالي القدرة على ضبطه، و الاتجاهات من المفاهيم النفسية الاجتماعية التي عمل الباحثون على وضع مقاييس لها رغم أن " قياس الاتجاهات يطرح عدة مشكلات ترتبط بطبيعة القياس نفسه، على اعتبار أن "ما يقيسه الباحث هو السلوك اللفظي أو السلوك الظاهري ، بينما السلوك الفعلي الحقيقي للفرد قد لا يقيسه الباحث " فقد وجد كوريkorry بأن" معامل الارتباط بين السلوك اللفظي و السلوك الفعلي هو 0.02 " أي لا توجد علاقة بينهما تقريبا لكن هذا لا يمنع من الحصول على نتائج مهمة في قياس الاتجاهات إذا ما تم"توفير بعض الشروط الضرورية كتحسيس الفرد بالاطمئنان و راحة البال أثناء تعبيره عن رأيه .... أو باستخدام الطرق غير المباشرة في القياس كالاختبارات الاسقاطية"، ومن أهم مقاييس الاتجاهات هناك مقاييس البعد الاجتماعي لبوجارديس 1928 ، والذي تم وضعه لقياس مدى البعد الاجتماعي " لتسامح الفرد أو تعصبه و تقبله أو نفوره، أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة قومية أو جنس أو شعب معين ترتبط بطبيعة القياس نفسه. **(جامعة القدس المفتوحة : 2000 ،د ص)**

إذن يعتبر قياس الاتجاهات النفسية من الموضوعات التي وجدت اهتماما بالغاً لدى علماء الاجتماع، لما لها من أهمية في العديد من ميادين الحياة، وبالتالي تعددت طرق القياس وتعددت المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات، والجدير بالباحث أن يختار المقياس الذي يعطي كل أبعادا لاتجاه الذي ينوي قياسه، ولا يقيس إلا ما وضع لقياسه مع توافر الشروط السيكومترية الأخرى، وهناك نوعان من المقاييس:

1- **مقاييس مباشرة :** مثل مقياس بوجاردس، مقياس ثرستون، مقياس ليكرت، مقياس جتمان، مقياس التمايز السيمانتيل أو سجود وآخرين.

2- **مقاييس غير مباشرة :** مثل الاختبارات الإسقاطية، السيكودراما، السوسيودراما.

أولا– المقاييس المباشرة للاتجاهات:

أ- مقياس بوجاردس للبعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية:

حيث يعتبر بوجاردس أول من طبق فكرة قياس الاتجاهات، حيث وضع هذا المقياس سنة 1925م لقياس البعد الاجتماعي بين الأمريكيين والأقليات والقوميات الأخرى ويبنى على أساس مستقيم متدرج يتألف من سبع وحدات حيث إن الطرف الأول فيها يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، بينما يمثل الطرف السابع أقصى درجة من درجات التباعد الاجتماعي، وانتقد مقياس بوجاردس من وجهة أنه غير مقنن وعباراته ووحداته غير متساوية، مما يصعب معه المقارنة الجيدة بين المفحوصين ولا يعطي مؤشراً أو شدة الترعة لرد الفعل، كذلك لا يتيح الفرصة للحصول على معلومات عن أفكار المفحوصين، بالإضافة اعتماده على المنطق وليس على القياس الإمبريقي.

جدول (1) : نموذج لقياس البعد الاجتماعي

أتزوج منهم	أصادقهم	أجاورهم	أزاملهم في العمل	أقبلهم كمواطنين	أقبلهم كزائرين لوطني	استبعادهم من وطني
1	2	3	4	5	6	7

(ابراهيم عيد ،2000،ص104).

ب- مقياس ثرستون (طريقة المسافات المتساوية لقياس الاتجاهات):

نظرا للانتقادات التي وجهت إلى مقياس (بوجاردس) ،لم يقف طموح ثيرستون عن إمكانية ترتيب اتجاهات الأفراد كمياً، و إنما تخطى ذلك إلى محاولة بناء مقياس تتساوى فيه الفروق بين الدرجات المختلفة من التقييم السلبي والتقييم الإيجابي؛ وذلك بالتعاون مع زميله شيف (1925 م)، وهذا المقياس يتكون من(11) فئة، بحيث يمثل الطرف الأيمن أقصى درجات التأييد، ويمثل الطرف الأيسر(الفئة الحادية عشر) أقصى درجات الرفض، والرقم (2) يمثل الوسط، وتعطي كلٌّ منها وزن خاص وقيمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، و على المفحوص أن يضع علامة (+) إلى جانب العبارات التي يرى أنه موافق عليها.

جدول(2): يوضح نموذج لمقياس ثيرستون

الرتبة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
العبارة											

وقد وجهت العديد من الانتقادات لمقياس ثيرستون منه:

- صعوبته وتعقده.
- يحتاج إلى العديد من المحكمين و العبارات.
- حساب قيم الوحدات بناء على تقديرات المحكمين، وهذا يعني أن درجات المقياس ستتأثر باتجاهات المحكمين.
- قد تختلف أنماط اتجاهات الأفراد ومع هذا قد يحصلون على الدرجات نفسها.
- تستبعد طريقة ثيرستون العبارات التي يتفق على قيمها أغلبية المحكمين،و هذا ليس له مبررات لا نفسية ولا منهجية. **(محمد شحاتة ربيع، 2000 ، ص ص ،183-185)**

ج- مقياس ليكرت:

قدم ليكرت العديد من الانتقادات لمقياس ثيرستون منها صعوبته وتعقده وضرورة البدء بعدد كبير من العبارات واستخدام عدد كبير من المحكمين، ونتيجة لذلك رأى انه من الأفضل بناء مقياس موحد للتأييد والرفض، حيث ينظر للاتجاه، بأنه متصل يحدد له قطبين متطرفين وتتدرج النقاط بين هذين القطبين مثل (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق جدا) هذا في حالة الميزان الخماسي ،علما أن هناك عدة موازين، ثلاثي، خماسي، سباعي.....إلخ) وقد طور رينسيس ليكرت طريقته في قياس الاتجاهات في عام 1932 م، و شاعت هذه الطريقة المسماة بمقياس ليكرت، ولهذا يعد مقياس ليكرت أكثر سهولة، وأكثر ثباتا من مقياس ثرستون، كما أنه من أكثر مقاييس الاتجاهات شيوعا نظراً لسهولة تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه.

بحيث يطلب من المفحوص اختيار إجابة واحدة فقط من الخيارات الخمسة، لكل عبارة ويضع إشارة (+) في خانة هذه الإجابة وهو بهذا يقرر درجة انطباق كل عبارة عليه هو.

جدول(3): مقياس ليكرت

العبارة	أوافق تماما	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لاأوافق إطلاقا
1-السرعة في قيادة السيارة تدل على الثقة بالنفس					
2-إذا مرت السيارة مسرعة أشعر بالاحتقار لسائقها					
3- أشعر بالخوف من السيارات المسرعة					
4- اعتقد أن القيادة السريعة سبب معظم الحوادث					
5- السرعة مطلب من متطلبات الحياة في عصرنا هذا					
6-قلة المهارة هي التي تسبب الحوادث وليست السرعة					

يستخدم مقياس ليكرت على نطاق واسع، ويتميز على مقياس ثرستون ببساطته في الإعداد وثباته، خاصة أن وحداته تسمح بالتعبير باستخدام درجات مختلفة من الموافقة و المعارضة " ومنها:

- **طريقة التدرج:** و تعتمد على تدرج الاتجاه منذ بدايته حتى نهايته، وكل درجة من التدرج تعطي قيمة معينة لشدة الاتجاه.
- **طريقة الانتخاب**: تعتمد على سهولتها في الاستخدام وتحليل النتائج، وهي عبارة عن استنتاج يضم موضوعات مختلفة على هيئة مواقف اجتماعية يطلب من الفرد أن يبين أي شيء أحب أو أبغض هذه الموضوعات إلى نفسه.
- **طريقة التصنيف**: تعتمد على البناء السرسيومتري، و يمكن أن يدرج الفرد تفضله أو رفضه للآخرين من أعضاء المجموعة.
- **طريقة المقارنة المزدوجة**: تعتمد على ترتيب موضوعات المقياس حسب نوع الاتجاه المراد قياسه والمقياس، ويقوم الفرد بتفضيل أحدهما على الآخر حسب الاتجاه المطلوب قياسه.
- **طريقة الترتيب**: تعتمد على عدة موضوعات يقوم الفرد بترتيبها حسب درجة ميله أو نفوره منها أو غيرها من الاتجاهات النفسية.

ح- **مقياس جتمان:** هو مقياس تجميعي متدرج يتحقق فيه شرطٌ، هو أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة فيه فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على العبارات التي هي أدني منها، ودرجة الشخص هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات السفلى التي وافق عليها، والعليا التي لم يوافق عليها، وهكذا لا يشترك فردان في درجة واحدة في هذا المقياس إلا إذا كان قد اختارا العبارات نفسها، أما طريقة اختيار العبارات نفسها فتشبه طريقة ليكرت، وكذلك المقياس المتدرج عادة ما يكون خماسيا توضع عليه درجات الاستجابة لكل عبارة.

إن هذا المقياس لا يصلح إلا لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات تدريجية بحيث يتحقق الشرط الأساسي الذي وضعه جتمان، وهذا الشرط جعل استخدام طريقة جتمان في قياس الاتجاهات محدودا . **(مقدم عبد الحفيظ ، 2003 ،ص248)**

ثانيا : الطرق غير مباشرة للقياس:

أ- المقابلة الإكلينيكية.

ب- دراسة تواريخ الحياة: إن دراسة التواريخ الذاتية للحياة دراسة مقارنة يوضح بعض الاتجاهات.

ت- استخدام التكتيكات الإسقاطية: من نوع الإدراك الداخلي للموضوع .فقد قدم بروشانسكيل طلاب أمريكي يصور مستخرجة من الصحف، بها مشاهد تتضمن صراعات اجتماعية كالبطالة و الإضراب،بحيث يكون مدلول الموقف ملتبساً، وكان قد قاسم قدما اتجاهاتهم الاجتماعية فظهر أن أوصاف الطلاب للصور الواحدة مختلفة أشد الاختلاف.

ث- الطريقة القائمة على دراسة سلوك الشخص في المواقف الواقعية :وغرض هذه الطريقة استبعاد الأخطاء التي قد تنشأ من عدم الصراحة عند الأشخاص في إجاباتهم الشفوية ولكن ضبط قياس الاتجاهات عن طريق السلوك مشكلة معقدة؛ لأنه لاشيء يثبت أن الأفعال أكثر إخلاصا من الأقوال، فإن جميع مظاهر الشخصية يمكن اعتبارها حقيقية بمعنى ما؛لأنها إن لم تعبر عن الواقع المر فإنها تعبر عما يريد أن يكون.

(حرباوي خولة، 2004 ، ص 71)

إن عملية قياس الاتجاهات ليست بالعملية السهلة، وأنها مرت بالعديد من المراحل وتطورت ووجهت العديد من الانتقادات لتلك المقاييس؛ لأنها لا تستطيع قياس الاتجاهات بشكل تام؛ لوجود العديد من العوامل التي تتداخل في تكوين الاتجاهات، وتعديلها وبالتالي لا يمكن الحكم بأن هناك مقياس أفضل من الأخر ولكن طبيعة الدراسة هي التي تحدد ذلك المقياس، والملاحظ أن مقياس ليكرت هو من أشهر المقاييس استخداما في الدراسات

والبحوث؛ لأنه أكثر شمولا وأكثر دقة ونتائجه أكثر ثباتاً، وعدم حاجة أسلوب ليكرت إلى لجنة تحكيم كبيرة لتحديد أوزان كل فقرة من فقرات المقياس، بالإضافة إلى اشتمالها إلى جانب استجابات القبول والرفض، استجابات غير محددة عندما يعجز المفحوص عن إبداء رأيه على إحدى الفقرات وكذلك موضوعيته. **(الزبيدي، 2003 م،ص: 135).**

ولهذه الميزات والخصائص التي تميز به أسلوب ليكرت فقد قمنا باستخدامه في هذه الدراسة.

ثالثا - أدوات قياس الاتجاهات :

- الاستبيان .
- المقابلات الشخصية .
- التقارير.
- السجلات.
- المقاييس السوسيومترية.

2-7- أهمية الاتجاه:

تحتل دارسة الاتجاهات مكانة بارزة في دراسات الشخصية و ديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية وفي الكثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة، والتدريب القيادي لحل الصراعات وتنمية المجتمع، ومكافحة الأمية، والإرشاد الزراعي والتثقيف الصحي، والإرشاد الديني والقومي، وتوجيه الرأي العام والدعاية التجارية، والسياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها من مختلف مجالات الحياة ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات المسيرة لتحقيق أهداف العمل فيها و إضعاف الاتجاهات المعيقة، بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه. **(خليل غانم، 1989 ،ص110)**

كما أن الاتجاهات توجه سلوك الأفراد وتدفعه دفعا موجبا يسبقه التعرف على اتجاهات هؤلاء الأفراد ومحاولة تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه بغية تعديل سلوك الفرد.

خلاصة:

من خلال إلمامنا بمحتويات هذا الفصل تتضح لنا أهمية تناول الاتجاهات ومدى لها من قوة تأثير على الأفراد، بحيث يمكن الاستدلال عليها من خلال سلوكياتهم لأنها عبارة عن تقييمات للحب أو التفضيل أو الكره، كما تمثل تفاعلا بين العناصر البيئية المتنوعة وأن الاتجاه هو حالة مكتسبة ينشأ من خلال الخبرات و المواقف لبتي يتعرض لها الفرد وتحدث له تأثير من حياته في المستقبل وأن للاتجاهات وظائف عديدة و متنوعة تساعد الأفراد على بلوغ الأهداف المرجوة ويمكن قياس الاتجاهات بعدة طرق.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الرابع : الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1. **المنهج المعتمد في الدراسة**
2. **الدراسة الاستطلاعية**

2-1- أهداف الدراسات الاستطلاعية

2-2- الحدود الزمانية و المكانية لعينة الدراسة

2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية

3. **الدراسة الأساسية**

3-1- مجتمع الدراسة

3-2- عينة الدراسة

3-3- خصائص عينة الدراسة

3-4- حدود الدراسة

4. **أدوات الدراسة**
5. **الخصائص السيكومترية للمقاييس**
6. **أساليب المعالجة الإحصائية**

خلاصة

تمهيـــــد :

إدراكًا لأهمية الدقة و الموثوقية في البحث العلمي، فإن الوقوف على النتائج النهائية يستلزم فهم الإجراءات المنهجية المتبعة للوصول إليها، فعملية تقييم صحة أو خطأ دراسة ما تعود في المقام الأول إلى دقة الخطوات المنهجية المتبعة، مثل وضوح المنهج، وتجانس العينة، وسلامة الطرق المستخدمة في تحديد وحصر البيانات، واختيار الأدوات القياسية ذات الصدق والثبات، بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهذا ما حاول الطالبين مراعاته و إتباعه في هذه الدراسة و التي سوف نعرضها في هذا الفصل .

1- المنهج المعتمد في الدراسة :

في ضوء أهداف الدراسة الرامية إلى معرفة العلاقة بين مدى وعي أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمدينة قصر البخاري ، وجد الطالبين في المنهج الوصفي أنه الأنسب لذلك لما يشمل عليه هذا المنهج من خطوات علمية تنطلق من التساؤل و الافتراض وصولا إلى اختبار الفرضيات وفقا للمنهج العلمي في خطواته الأساسية المعروفة .

يعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين والمتعلمين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

فالمنهج الوصفي أكثر ملائمة لهذه الدراسة و ذلك باعتماده التقديرات الكمية للحكم على المتغيرات المراد تحليلها، وتحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات موضوع الدراسة مما يتيح الإجابة عن أسئلة الدراسة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات التي تهدف إلى الاطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها مما يسمح له بجمع معلومات وبيانات عنها، بالإضافة إلى صياغة مشكلة البحث و التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي(مروان، 2000 ، ص 39)

هدفت دراسة الاستطلاعية للباحثين إلى استكشاف الخصائص السيكومترية لمقياس وعي الأساتذة بمفاهيم الديداكتيك و مقياس الاتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات و مادة اللغة العربية، وتقييم مدى ملائمة هذه المقاييس للاستخدام في سياق البحث الجزائري.

و معرفة ما مدى ملائمة أدوات جمع البيانات مع موضوع البحث وهذا أمراً بالغ الأهمية لتقييم جودة المقياس، حيث أجرينا مقابلات مع أساتذة و تلاميذ السنة الثالثة متوسط و مستشار التوجيه المدرسي و مفتشي مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات من أجل التعرف على المناهج الدراسية و طرح التدريس المتبعة، ثم قمنا ببناء مقياس اكتساب مفاهيم الديداكتيك لأساتذة التعليم المتوسط و مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و نحو مادة الرياضيات.

2-2-عينة الدارسة الاستطلاعية:

اشتملت العينة الاستطلاعية على عينتين بمدينة قصر البخاري، عينة من أساتذة التعليم المتوسط، وقد بلغ عددها 02 أساتذة (01) لمادة اللغة العربية، (01) لمادة الرياضيات، و عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد بلغ عددها (30) تلميذا وتلميذة، (01) مستشار التوجيه المدرسي.

2-3-الحدود الزمانية و المكانية لعينة الدراسة:

الإطار الزماني:

أجريت الدراسة: من 11 فيفري 2023 إلى 25 فيفري 2023.

الإطار المكاني:

أجريت هذه الدراسة في:

متوسطة مفدي زكرياء بمدينة قصر البخاري ولاية المدية

2-4-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط لمعرفة مدى وعيهم لمفاهيم الديداكتيك و مع التلاميذ السنة الثالثة متوسط لمعرفة اتجاهاتهم نحو المواد المدرسة، أما بالنسبة لمستشار التوجيه المدرسي فكان ينصب حول الجانب النفسي للتلاميذ و كان موضوع المقابلة مع مفتشي المادة للغة العربية و مادة الرياضيات حول التكوينات المقدمة للأساتذة و المناهج و البرامج المتبعة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط.

نتائجها:

بعدما أنهينا المقابلات مع الأساتذة و المفتشين و التلاميذ اتضحت لنا صورة الظروف التي يتم فيها إجراء البحث والتأكد من وجود العينة المماثلة لدراستنا، و جمع البيانات الخاصة بالدراسة وتقصي مدى ملائمة الأدوات البحثية مع موضوع البحث واختبار مدى قابلية فرضيات البحث.

3- الدراسة الأساسية:

3-1-مجتمع الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الطالبين بتحديد مجتمع الدراسة والذي يشمل تلاميذ السنة الثالثة متوسط ، لقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من متوسطة متواجدة بدائرة قصر البخاري ولاية المدية، أما سبب اختيار سنوات الثالثة متوسط دون غيرها، فيعود إلى اعتبار أن في السنة الثالثة يكون هناك نضج فكري و وجداني لدى التلاميذ و خبرات كافية تساعدهم على فهم اتجاهاته ، أما سبب اختيار دائرة قصر البخاري من ولاية المدية فإن ذلك يعود لأسباب موضوعية بحكم الإقامة فيها بالتالي سهولة التنقل ،بالإضافة إلى أن مدير هاته المؤسسة أبدا اهتمامه بهذه الدراسة.

3-2-عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة 04 أساتذة للتعليم المتوسط و 59 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة متوسط بمدينة قصر البخاري وقد تم اختيار هته العينة قصديا بما يتماشى مع أهداف الدراسة.

3-3- خصائص عينة الدراسة:

تتسم عينة الدراسة بعدة سمات وخصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجداول التالية:

جدول رقم (04) يمثل توزيع العينة الأساتذة حسب تخصص المادة

اللغة العربية		الرياضيـــــات		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
02	50	02	50	04

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد أساتذة اللغة العربية يساوي عدد أساتذة الرياضيات حيث نجد أن عدد أساتذة اللغة العربية 02 و أساتذة الرياضيات 02 حتى يتم دراسة العلاقة .

جدول رقم (05) يمثل توزيع العينة التلاميذ حسب الجنس:

الذكور		الإناث		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
32	54,23	27	45,76	59

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث بنسبة 54.23 ٪ في المقابل نجد أن عدد الذكور قد بلغ 32 وعدد الإناث قد بلغ 27.

3-4-حدود الدراسة:

أ- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على **متوسطة مفدي زكرياء** بمدينة قصر البخاري .

ب- الحدود الزمنية: تتحدد هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه، وهي السنة 2024/2023 واقتصرت الدراسة على المدة الزمنية الممتدة من 03 مارس إلى 20 مارس.

4- أدوات الدراسة :

لجمع بيانات هذه الدراسة ولغايات تحقيق أهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها اعتمد الطالبين في الدراسة الأساسية على:

الأداة الأولى :

- **مقياس الاتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات :**

يتكون المقياس من 21 بندا، ويقابله ثلاث اختيارات : دائما أحيانا نادرا، ويقابلها ثلاث درجات حسب الاختيار 3-2-1 على التوالي ومنه فأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 63، وأدناها 21، والحد الفاصل بين الاتجاه المرتفع والمنخفض هو 42، فكل درجة تساوي أو أعلى من هذا الحد تعني ارتفاع الاتجاه ، وكل درجة اقل منها تعني انخفاض الاتجاه نحو المادة للرياضيات

- **مقياس الاتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية:**

يتكون المقياس من 19 بندا، ويقابله ثلاث اختيارات: دائما أحيانا نادرا، ويقابلها ثلاث درجات حسب الاختيار 3-2-1 على التوالي ومنه فأعلى درجة يمكن الحصول عليها هي 57، وأدناها 19، والحد الفاصل بين الاتجاه المرتفع والمنخفض هو 38 ، فكل درجة تساوي أو أعلى من هذا الحد تعني ارتفاع الاتجاه ، وكل درجة اقل منها تعني انخفاض الاتجاه نحو المادة اللغة العربية.

الأداة الثانية :

- **مقياس اكتساب الأساتذة لمفاهيم الديداكتيك:** يتكون المقياس من 21 بندا، وهو متعدد الاختيارات، حيث نموذج التصحيح في الملاحق، أعلى درجة 87، وأدناها 00، والمستويات تكون كما يلي :
  - من 00 إلى 43 مستوى منخفض من الوعي بمفاهيم الديداكتيك.
  - من 44إلى66 مستوى متوسط من الوعي بمفاهيم الديداكتيك.
  - أكثر من 66 مستوى مرتفع من الوعي بمفاهيم الديداكتيك.

صدق المحكمين:

بعد إعداد الاستبيان بصورته الأولية وللتأكد من صدقه تم عرضه على نخبة من المحكمين (03) أساتذة محاضرين من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة يحي فارس بالمدية و مفتش تعليم متوسط في مادة الرياضيات المقاطعة (06) بالمدية و مفتشة التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية المقاطعة (07) بالمدية و أستاذين للتعليم المتوسط واحد في رتبة أستاذ مكون لمادة الرياضيات مدة خبرته في التدريس 34 سنة وآخر في رتبة أستاذ رئيسي في مادة اللغة العربية مدة خبرته في التدريس 16 سنة بمدينة قصر البخاري.

ولقد قام المحكمون بمراجعة بنود الاستبيان و إبداء ملاحظات و اقتراحات حول المحتوى الذي قام به الطالبين وتحديد عناصر الاتفاق وعناصر الاختلاف مع الطالبين في هذا التحليل و كانت الملاحظات و الاقتراحات على مقياس "اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط" وبدو تسجيل أي ملاحظ بالنسبة للمقاييس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضايات و اللغة العربية و يتضح هذا من خلال الجدول التالي:

جدول (06) مقياس اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط	
الأسئلة	**الملاحظات و الاقتراحات**
2-حل خظعت لتكوين كافي حول ديداكتيك المادة: منعدمة ☐ ضعيفة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐	2- هل لديك فكرة حول ديداكتيك المادة التي تدرسها؟ منعدمة ☐ ضعيفة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐
6-هل تتقيد بتنفيذ البرنامج المدرسي وفق التدرج السنوي: نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐	6-هل تتقيد بتنفيذ البرنامج الدراسي وفق التدرج السنوي؟ نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐
17-هل تستعمل الوسائل الحديثة أثناء الدرس مثل مكبرات الصوت و الداتاشو: نعم ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐	17- هل تستعمل الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس؟ نعم ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

5- الخصائص السيكومترية للمقاييس:

الأداة الأولى: مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة (اللغة العربية و الرياضيات) استخدم الباحثين تقنية الترابط باستخدام معامل بيرسون بين المجموعتين في الدراسة الاستطلاعية للتجزئة النصفية، وكان عددها 30 فردا وتم تقسيمها لمجموعتين، والجدول الآتي يبين نتائج العلاقة :

جدول رقم (07):نتائج العلاقة الترابطية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية	
						0,05	0,01
المجموعة الأولى	15	35,6000	8,72728	0.67	0.034	دال	
المجموعة الثانية	15	36,5000	7,22438				

وكما هو ملاحظ فإن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى35,6، والمتوسط الحسابي للمجموعة الثانية 36,5، وكانت قيمة الترابط بين المجموعتين باستخدام معامل الارتباط بيرسون 0,67، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي قيمتها 0,034 وهي قيمة أدنى من القيمة الحرجة 0,05 ومنها فالترابط دال إحصائيا أي هناك ثبات للمقياس بعد إجراء الاختبار على العينتين .

صدق المقياس: استخدم الباحثين معامل الصدق وهو الترابط بين البند والمقياس الكلي، وبين المحاور والمقياس وذلك باستخدام معامل الترابط بيرسون، وقد كانت النتائج تدل على وجود علاقة ترابطية دالة إحصائية منها ما هو دال عند 0,01 أو دال عند 0,05 وتراوحت ما بين 0,41 و 0.87 والجدول الآتي يبين هذه القيم :

جدول رقم (08):يمثل معامل الصدق

رقم البند	قيمة الترابط	رقم البند	قيمة الترابط
1	0, 72	12	0,56
2	0,44	13	0,57
3	0,56	14	0,51
4	0,52	15	0,47
5	0,75	16	0,62
6	0,83	17	0,77
7	0,59	18	0,58
08	0,64	19	0,53
9	0,83	20	0,66
10	0,61	21	0,87
11	0,54		

الأداة الثانية : مقياس اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط:

يتكون المقياس من 21 بندا هذا المقياس يلتزم بصدق المحكمين فقط لأنه لا يمكن إيجاد مجموعة من الأساتذة، وهو متعدد الإجابات.

6- أساليب المعالجة الإحصائية:

استلزمت طبيعة معطيات البحث للجوء إلى المقاييس الإحصائية بعدما تم تصحيح الإجابات المقدمة من طرف الأساتذة و التلاميذ على أداة الدراسة و تفريغ البيانات بالاعتماد على تقنية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وقد اعتمدت على ما يلي:

- **لحساب الخصائص السيكومترية :**

- معامل الارتباط كرامر لاختبار العلاقة الارتباطية بين مستوى الوعي للأساتذة بمفاهيم الديداكتيك وبين اتجاهات التلاميذ نحو المادة.
- اختبار مان ويتني للتأكد من وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين وحسب الجنس على مقياس الاتجاه نحو المادة.

- **الإجابة على الفرضيات دراسة :**
- اختبار لعينتين مستقلتين للإجابة على الفرضية الأولى.
- اختبار لعينتين غير متساويتين للإجابة على الفرضية الثانية و الثالثة.

الخلاصة:

تُعتبر الدراسة الميدانية الجزء الأساسي في أي بحث علمي، حيث يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات مباشرة من الواقع، مما يمكن الباحثين من تحقيق أهداف البحث بكفاءة. تتضمن هذه الإجراءات مراحل منهجية متعددة تشمل وضوح المنهج والأسلوب المتبع، وصولاً إلى استعراض الدراسة الاستطلاعية لفهم مجتمع الدراسة بشكل شامل وبناء مقياس لقياس وعي أساتذة التعليم المتوسط بمفاهيم الديداكتيك، وقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و الرياضيات.

و هذه الخطوات تساهم في بناء قاعدة قوية لتحليل البيانات ومناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة، وهذا ما سنتناوله في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة

الفرضيات

الفصل الخامس :عرض وتحليل و مناقشة الفرضيات

تمهيد

1. عرض وتحليل النتائج
2. مناقشة النتائج
3. استنتاج عام

تمهيـــد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى إجراءات الدراسة الأساسية وبعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها بواسطة الأساليب الإحصائية، سيتضمن هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية بعد تطبيق استبيان يقيس مستوى وعي أساتذة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية و مادة الرياضيات و اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات و العلاقة بينهما، إضافة إلى تفسير ومناقشة النتائج و اختبار تساؤلات فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل النتائج:

أولا : نتائج التلاميذ :

أ- نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه للمادة الرياضيات:

جدول(09) يمثل نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكر	15	38,40	9,22
الأنثى	14	40,43	11,61
المجموع	29	42,40	10,70

يبين الجدول(09) نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات حسب الجنس، وقدرت نتائجهم على المقياس الكلي متوسط حسابي قدره 42,4، وهو يعني مستوى منخفض من الاتجاه نحو المادة حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 10,7.

❖ **أما نتائج الأفراد حسب الجنس نبينها فيما يلي:**

مجموعة الذكور: تحصل الذكور وعددهم 15 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 43,60، وهو يعني مستوى منخفض من الاتجاه نحو المادة حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 9,8 .

مجموعة الإناث: تحصل الإناث وعددهن 14 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 39,46، وهو يعني مستوى منخفض نحو الاتجاه لمادة الرياضيات حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 10,6.

و كما هو ملاحظ فإن الإناث لديهن درجات أعلى مقارنة بنتائج الذكور نحو الاتجاه نحو مادة الرياضيات.

ب- نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه لمادة اللغة العربية:

الجدول(10) يمثل نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكر	17	41,88	3,43
الأنثى	13	40,85	4,79
المجموع	30	41,43	10,70

يبين الجدول(10) نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية حسب الجنس، وقدرت نتائجهم على المقياس الكلي متوسط حسابي قدره 41,43، وهو يعني مستوى مرتفع من الاتجاه نحو المادة اللغة العربية حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 10,7.

❖ **أما نتائج الأفراد حسب الجنس نبينها فيما يلي:**

مجموعة الذكور: تحصل الذكور وعددهم 17 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 41,88 ،وهو يعني مستوى مرتفع من الاتجاه نحو مادة اللغة العربية حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 3,43 .

مجموعة الإناث: تحصل الإناث وعددهن 13 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 40,85، وهو يعني مستوى مرتفع نحو الاتجاه لمادة اللغة العربية حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 4,79.

و كما هو ملاحظ فإن الذكور لديهم درجات أعلى مقارنة بنتائج الإناث نحو الاتجاه نحو مادة اللغة العربية.

ت- نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه للمادة كل التخصصات:

الجدول(11) يمثل نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو المادة حسب الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكر	32	40,25	6,90
الأنثى	27	40,63	8,84
المجموع	59	40,42	7,78

يبين الجدول(11) نتائج أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو المادة حسب الجنس، وقدرت نتائجهم على المقياس الكلي متوسط حسابي قدره 40,42، وهو يعني مستوى منخفض من الاتجاه نحو المادة حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 7,78.

❖ **أما نتائج الأفراد حسب الجنس نبينها فيما يلي:**

مجموعة الذكور: تحصل الذكور وعددهم 32 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 40,25، وهو يعني مستوى منخفض من الاتجاه نحو المادة حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 6,9.

مجموعة الإناث: تحصل الإناث وعددهن 27 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 40,63، وهو يعني مستوى منخفض نحو الاتجاه للمادة حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 8,8.

ثانيا: نتائج الأساتذة:

أ- نتائج أفراد العينة الأساتذة على مقياس اكتساب مفاهيم الديداكتيك:

الجدول(12)يمثل نتائج أفراد العينة على مقياس الوعي بمفاهيم الديداكتيك حسب التخصص

التخصص	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللغة العربية	2	57	0,5
الرياضيات	2	55	2
المجموع	4	56	1,7

يبين الجدول(12) نتائج أفراد العينة على مقياس الوعي بمفاهيم الديداكتيك حسب التخصص، وقدرت نتائجهم على المقياس الكلي متوسط حسابي قدره 56، وهو يعني مستوى متوسط من الوعي حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 1,7.

❖ **أما نتائج الأفراد حسب تخصص المادة نبينها فيما يلي:**

مجموعة أساتذة اللغة العربية : تحصل أساتذة اللغة العربية وعددهم 2 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 57، وهو يعني مستوى متوسط من الوعي للمفاهيم الديداكتيك حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 0,5 .

مجموعة أساتذة الرياضيات: تحصل أساتذة الرياضيات وعددهم2 في المقياس الكلي على متوسط حسابي قدره 55، وهو يعني مستوى متوسط من الوعي للمفاهيم الديداكتيك حسب التصنيف نموذج التصحيح وانحراف معياري قدره 2.

وكما هو ملاحظ فإن أساتذة اللغة العربية لديهم درجات مرتفعة من الوعي بمفاهيم الديداكتيك مقارنة بأساتذة الرياضيات.

2- **اختبار الفرضيات:**

اختبار الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على وجود العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين اكتساب أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و بين اتجاهات التلاميذ نحو المادة ولاختبارها يتم استخدام معامل الارتباط كرامر، ونبينها في الجدول الآتي:

الجدول(13)يمثل اختبار الفرضية الأولى

المتغيرات	المستوى	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
المخاوف	المرتفعون	00	00	00	0,61	0,025	دال عند %95
	المتوسطون	4	56	1,7			
	المنخفضون	00	00	00			
الاتجاه نحو المادة		59	40,42	7,78			

يبين الجدول(13) اختبار الفرضية الأولى للعلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا على وجود العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين مستوى الوعي لأساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك وبين درجات اتجاهات التلاميذ نحو المادة ولاختبارها يتم استخدام معامل الارتباط كرامر، وقد كانت النتائج الارتباط بقيمة 0,61 ، وهي علاقة ارتباطية متوسطة، وتعني انه كلما ارتفع مستوى الوعي قابله ارتفاع درجات الاتجاه نحو المادة، وكلما انخفض مستوى الوعي قابله انخفاض درجات الاتجاه نحو المادة، وبمراجعة الدلالة المعنوية التي تساوي 0,025 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,05، أي قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية ،يمكن القول أن النتائج للارتباط لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث والنتائج يمكن اعتمادها، وهي خاصة بالعينة المدروسة ولا يمكن تعميمها .

اختبار الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة ، وللتأكد منها نقوم باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين ونبينها في الجدول الآتي:

الجدول(14) يمثل اختبار الفرضية الثانية

المحاور	التكرار	م ح	الانحراف	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الذكور	32	40,25	6,90	0,9	غير دال
الإناث	27	40,63	8,84		

يبين الجدول(14) اختبار الفرضية الثانية على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة ، وللتأكد منها نقوم باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين، فكانت قيمة الدلالة المعنوية 0,9 وهي اكبر من الدرجة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، ورفض الفرضية البديلة.

اختبار الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة حسب الجنس ، وللتأكد منها نقوم باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين ونبينها في الجدول الآتي:

الجدول(15) اختبار الفرضية الثالثة

التخصص	الجنس	التكرار	م ح	الانحراف	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
اللغة العربية	الذكور	17	41,88	3,43	0,5	غير دال
	الاناث	13	40,85	4,79		
الرياضيات	الذكور	15	38,40	9,22	0,4	غير دال
	الاناث	14	40,43	11,61		

يبين الجدول(15) اختبار الفرضية على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة حسب الجنس ، وللتأكد منها نقوم باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين.

أولا مادة اللغة العربية: فكانت قيمة الدلالة المعنوية 0,5 وهي اكبر من الدرجة الحرجة 0,05 ، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها ، ورفض الفرضية البديلة .

ثانيا مادة الرياضيات: فكانت قيمة الدلالة المعنوية 0,4 وهي اكبر من الدرجة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، ورفض الفرضية البديلة .

3- **مناقشـــة النتائـــج:**

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على وجود العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين مستوى الوعي لأساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك وبين درجات اتجاهات التلاميذ نحو المادة ولاختبارها تم استخدام معامل الارتباط كرامر، وقد كانت نتائج الارتباط بقيمة 0,61، وهي علاقة ارتباطية متوسطة، وتعني انه كلما ارتفع مستوى الوعي قابله ارتفاع درجات الاتجاه نحو المادة ، وكلما انخفض مستوى الوعي قابله انخفاض درجات الاتجاه نحو المادة وهي ذات ثقة 95%، أي قبول الفرضية البديلة ورفض الفرضية الصفرية، يمكن القول أن النتائج الارتباط لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث و النتائج يمكن اعتمادها، وهي خاصة بالعينة المدروسة ولا يمكن تعميمها .

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **عبد الوهاب بن زكريا(2014)** و التي وجدت أن أغلبية الطلبة يتجهون اتجاها إيجابيا نحو تعلم اللغة العربية، وأن هناك علاقة قوية بين اتجاه الطلبة ورغبتهم في تعلم اللغة العربية، ويؤدي المعلم دورا مهما في التأثير على الطلبة لتكوين اتجاههم نحو التعلم خاصة لمادة اللغة العربية.

ويفسرها الباحثين أن الوعي بالمفاهيم الديداكتيك للمادة يسهل عملية الاكتساب والوعي للمتعلمين، والتحكم في المادة، والتدرج في المعارف، والتحكم في طريقة التدريس، ويخلق ثقة في المتعلم في مصدر المعلومة، مما يولد إقبالا على المادة، وان الأستاذ يصير مرجعية للتعلم، وان كل الأسئلة التي يطرحها التلميذ يقابلها مصدر موثوق الذي هو الأستاذ.

ومن جانب آخر فالوعي بمفاهيم الديداكتيك يخلق استراتيجيات تعلم تتناسب ومتطلبات خصائص المتعلمين وتنويع في طرائق التدريس والنشاطات البيداغوجية مما يجعل المتعلم منجذبا نحو المادة ومهتما بها ، وتتحقق أهداف المادة الدراسية.

مناقشة و تفسير الفرضية الثانية: تنص الفرضية الثانية على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة، وللتأكد منها قمنا باستخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، ورفض الفرضية البديلة .

و اختلفت دراستنا الحالية مع دراسة **دراسة لينك (LING،1982)** وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نظرة الإناث نحو الرياضيات أكثر إيجابية من نظرة الذكور، حيث بينت الدراسة أن الإناث أقل معاناة في الرياضيات من الذكور.

ويفسرها الباحثين أن انعدام الفروق بين الجنسين هو تعرض كلا الجنسين لنفس المواد الدراسية ونفس البرنامج، ونفس الظروف دون استثناء، وحتى نفس المعاملة داخل الفصل الدراسي، مما يجعل التقارب بين الجنسين في الإقبال على مادة الرياضيات، ويدل أيضا من جانب اجتماعي اهتمام الأسرة بكلى الجنسين للتعلم في مختلف المواد الدراسية وخاصة سن المتوسط الذي تستطيع الأسرة ضبطه وتوجيهه نحو التعليم ، وأيضا المدرس بحد ذاته يوجه التلاميذ نحو المادة ويمكن توجيهه.

مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة تعزى لمتغير الجنس، وللتأكد منها تم استخدام اختبار مان ويتني لعينتين غير متساويتين و لمتوسط الوعي لدى أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك .

أولا مادة اللغة العربية: فكانت قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، ورفض الفرضية البديلة .

ثانيا مادة الرياضيات: فكانت قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو مادة للرياضيات تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ولا يمكن اعتمادها، ورفض الفرضية البديلة.

لم يتم التوصل إلى دراسات سابقة تدرس مباشرة درجات اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات معا وإنما هناك دراسات مقاربة تناولت اتجاه التلاميذ المتوسط نحو مادة الرياضيات و التي اتفقت مع دراستنا الحالية حيث توصلت دراسة **ماز فاطمة(2017) إلى** : أن طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات إيجابية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس.

ويفسرها الباحثين أن انعدام الفروق بين الجنسين هو يتشابه مع الفرضية السابقة للاتجاه لمادة الرياضيات، هو تعرض كلا الجنسين لنفس المواد الدراسية ونفس البرنامج، ونفس الظروف دون استثناء ، وحتى نفس المعاملة داخل الفصل الدراسي، مما يجعل التقارب بين الجنسين في الإقبال على مادة الأدب العربي، ويدل أيضا من جانب اجتماعي اهتمام الأسرة بكلى الجنسين للتعلم في مختلف المواد الدراسية وخاصة سن المتوسط الذي تستطيع الأسرة ضبطه وتوجيهه نحو التعليم، وأيضا المدرس بحد ذاته يوجه التلاميذ نحو المادة ويمكن توجيهه.

استنتاج عام:

وكخلاصة للنتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الحالية التي تدور حول مستوى وعي أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و علاقته باتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات من خلال مقياس يقيس درجة وعي أساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك و مقياس يقيس اتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية و الرياضيات، فقد توصل نتائج الدراسة التي تمت معالجتها إحصائيا بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية *spss* إلى مجوعة من النتائج فهناك من الفرضيات ما تحققت ومنها ما لم تتحقق وهذا راجع إلى طبيعة الدراسة والعينة.

- من خلال الفرضية الأولى التي تنص على وجود العلاقة الارتباطية الدالة إحصائيا بين مستوى الوعي لأساتذة التعليم المتوسط لمفاهيم الديداكتيك وبين درجات اتجاهات التلاميذ نحو المادة، تبين من خلال النتائج أن الفرضية تتحقق، وهناك دراسات سابقة اتفقت مع دراستنا على أن المعلم يؤدي دورا مهما في التأثير على الطلبة لتكوين اتجاههم نحو التعلم المادة، فكلما ارتفع مستوى الوعي لمفاهيم الديداكتيك لدى الأساتذة قابله ارتفاع درجات التلاميذ نحو المادة.

- في حين لم تتحقق الفرضية الثانية التي تنص على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على مقياس الاتجاه نحو المادة، وتبين ذلك من خلال النتائج الإحصائية وتم قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على المقياس تعود للصدفة و ليس لإجراءات البحث.

- وفيما يخص الفرضية الثالثة لم تتحقق التي نصت على وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين على الاتجاه نحو المادة تعزو لمتغير الجنس، وتبين ذلك من خلال النتائج الإحصائية وتم قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة بين الجنسين على المقياس تعزو لمتغير الجنس تعود للصدفة و ليس لإجراءات البحث.

خاتمة:

رغم كل النقائص التي تشوب الإصلاحات التربوية، إلا أن الفرصة لا تزال قائمة وذلك لعلاج ما يمكن علاجه في ضوء عمليات التدريس الشاملة المبنية على موضوع الديداكتيك لذا وجب اكتساب مفاهيمه و العمل به.

إن نجاح التلاميذ وتحقيقهم لأهدافهم الأكاديمية يعتمد بشكل كبير على العلاقة الإيجابية بينهم وبين المعلم. يجب على المعلم أن يكون لديه تأثير إيجابي على طلابه من خلال تعزيز اهتمامهم وحبهم للمادة التي يدرسونها. عندما يكون المعلم متحفزاً ومتفانياً في عمله، ينعكس ذلك بشكل إيجابي على اتجاهات التلاميذ ورغبتهم في التعلم والتفوق، بالإضافة إلى ذلك، يسهم الأسلوب الإيجابي للمعلم في التعامل مع التلاميذ في بناء الثقة بالنفس لديهم وتعزيز إيمانهم بقدرتهم على تحقيق النجاح الأكاديمي.

ومن خلال موضوعنا هذا " اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط و علاقته باتجاهات التلاميذ نحو المادة" بينا مدى أهمية هذه الدراسة، و يعتبر بناء اتجاهات إيجابية نحو المادة المدرسة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط أمراً حاسماً لتعزيز فهمهم واستيعابهم لهذا الموضوع الهام. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير بيئة تعليمية ملهمة وداعمة تشجع التلاميذ على استكشاف المواد و خلق اتجاهات ايجابية نحوها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام أدوات القياس لفهم تفاصيل الاتجاهات وتقديم الدعم المناسب لكل تلميذ بناءً على احتياجاته الفردية، مما يعزز الفهم العميق والتفوق الأكاديمي في المادة المدرسة.

الإقتراحات:

أتى هذا البحث كمساهمة متواضعة في إثراء أدبيات البحث العلمي من خلال استكشاف وعي أساتذة التعليم المتوسط بمفاهيم الديداكتيك و علاقتها باتجاهات التلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات في مدينة قصر البخاري.

استناداً إلى نتائج الدراسة، قرر الطالبين تقديم جملة من الاقتراحات عن هذا البحث:

- عقد لقاءات تكوينية حول الديداكتيك من أجل تحسين مستوى الممارسات الدراسية للأساتذة
- تدعيم تكوين الأساتذة أكاديميا و تأهيليا، والأهم من ذلك هو ربط التكوين بالميدان، من جهة وبالأستاذ من جهة أخرى.
- أن يعامل الأستاذ التلاميذ معاملة مرنة بعيدة عن القسوة و أن يرغبهم في المشاركة في أنشطة المواد المدرسة وأن يعطوا أهمية للجانب الوجداني في تدريس المواد.
- العمل أثناء التدريس على ترغيب الطلبة على دراسة المادة و بيان أهميتـــها و فائدتها بالنسمة للتلميذ على الصعيد الشخصي و الاجتماعي و المهني.

قائمة المصادر و المراجع:

المراجع:

1-أبو زينة، فريد(2010) تطور مناهج الرياضيات المدرسية وتعلمها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

2-باجي، بوبكر، (2006) ديداكتيك العلوم الطبيعية، المدرسة العليا للأساتذة، قسم العلوم الطبيعية، القبة القديمة، الجزائر.

3-الجوادي، رياض بن على،(2000) مدخل إلى علم تدريس المواد، ط 2 ،تونس :دار الجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

4-جودت بني جابر(2004) علم النفس الاجتماعي، ط 1، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

5-جودت بني جابر(2004) علم النفس الاجتماعي، ط 1، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

6-حثروبي، محمد الصالح،(2012) الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، الج ا زئر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

7-حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق،(2007) علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

8-حنان الرحو(2005) أساسيات في الصحة النفسية و الإرشاد النفسي، دار العربية للعلوم، ط 1، لبنان.

9-الدريج، محمد وآخرون،(2011)، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسبق التعريب فيالوطن العربي، الرباط.

10- الدريج، محمد،(1990) تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين أسس ونماذج الرباط: دار التوحيدي للنشر والتوزيع.

11- رابح تركي، (1999) أصول التربية والتعليم، ط 2، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12- شحاتة، حسن والنجار، زينب،(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط 1 ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

13- الطناوي، عفت مصطفى (2013) ، التدريس الفعال :تخطيطه –مهاراته– استراتيجياته تقويمه، ط 3، عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14- عياد وآخرون، (2006)أساليب تدريب التكنولوجيا، مطبعة الوراق، غزة.

15- فؤاد البيهي السيد وسعد عبد الرحمان (1999) علم النفس الاجتماعي، رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، د ط، القاهرة.

16- قمار بومدين، خديجة، (2022) جسور المعرفة ، للتعليمية و الدراسات اللغوية و الأدبية. مج، 8.

17- محمد الدريج (2004)، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين. ط 2. الرباط. المغرب: منشورات سلسلة المعرفة.

18- محمد شفيق، (2004) علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق ،دار المعرفة الجامعية ،د.ط،الاسكندرية.

19- محمد منير مرسي،(1998) المدرسة و التمدرس، عالم الكتب، مصر.

20- المعايطة، خليل عبد الرحمان، (2007) علم النفس الاجتماعي،ط 2،الأردن :دار الفكر المفتوحة.

21- مقدم عبد الحفيظ،(2003) الإحصاء والقياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات،ط 2،ديوان المطبوعات الجامعية.

المجلات:

1-جامعة القدس المفتوحة،(1993) طرائق التدريس و التدريب العامة، القدس،منشورات القدس المفتوحة.

2- جامعة القدس المفتوحة، (1998)علم النفس الاجتماعي، القدس، منشورات القدس.
مجلة المعيار، العدد الخامس عشر.

3- مصابيح حسين، مصابيح حسين، اثر الوسيلة الديداكتيكية في العملية التعليمية التعلمية،

4-هيئة التأطير بالمعهد المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004)، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم المتوسط، الحراش،الجزائر.

البحوث:

1-عبد الوهاب بن زكريا،(2014)، اتجاهات الطلبة نحو تعلم اللغة العربية في المدارس الدينية الحكومية الماليزية:المرحلة الثانوية بولاية سلانجور(أنموذجا)

الملاحق

الملحق رقم(01): الصورة النهائية لاستبيان اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

في إطار تحضيـــرنا لمذكـــرة الماستـــر تخصص إرشـــــاد و توجيـــه تحت عنـــــــوان :

" **اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة**" فنرجو منكم أعزائنا الأساتذة المساهمة في إنجاز هذا العمل و شكرا.

وفي ما يلي عبارات تمثل اكتسابك لمفاهيم الديداكتيك ، وهذا الاستبيان ليس امتحانا، ولا تعد إجابتك على الأسئلة حكما على قدراتك العلمية و المعرفية، و لك كل الحرية في الإجابة.

- نرجو أن تجيبوا على كل الأسئلة، علما أن المعلومات التي سيتم جمعها ستكون في غاية السرية و الكتمان ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.
- أمام كل بند من بنود الإستيبان بدائل، يرجى قراءة كل بند و الإجابة عليه بوضع إشارة (x) في العمود الذي يناسب إجابتك وتوجد أسئلة مع تعليل الإجابة.

الطالبيـــن:

- مصباحي مسعودة
- شايفة فـــــاتح

بيانات عامة:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي:

- ليسانس: كلاسيك ☐ ل.م.د ☐
- ليسانس كلاسيك للمدرسة العليا

الأقدمية في التدريس:

- **من سنة إلى 03 سنوات** ☐
- **من 04 سنوات إلى 06 سنوات** ☐
- **من 07 سنوات إلى 09 سنوات** ☐
- **من 10 سنوات إلى 13 سنـــــــة** ☐
- **أكثـــــــر من 14 سنـــــــة** ☐

1- هل لديك خبره خاصة حول ديداكتيك المادة التي تدرسها؟

منعدمة ☐ ضعيفة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐

2- هل لديك فكرة حول ديداكتيك المادة التي تدرسها؟

منعدمة ☐ ضعيفة ☐ متوسطة ☐ مرتفعة ☐

3- هل ترى أن الديداكتيك يعتمد على:

الدروس ☐ مستوى تلاميذ ☐ التقويم ☐

4- هل الفهم يعتمد على:

طريقة التدريس ☐ التكرار للتمارين ☐ قدرات التلميذ ☐

5- هل وضح لك مفتش المادة طرق التدريس المعمول بها؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6- هل تتقيد بتنفيذ البرنامج الدراسي وفق التدرج السنوي؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

7- هل تعتمد على تقديم المفاهيم الأساسية قبل وبعد الدرس؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

8- ما هي طرائق التدريس المستخدمة داخل الصف؟

التلقينية ☐ الحوارية ☐ التعلم بالجماعات ☐

9- هل أنت متمكن بشكل جيد من المادة التي تدرسها؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

10- هل لتحقيق تعلم أفضل لابد للأستاذ أن يكثر من الواجبات المنزلية؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

11- هل تعتمد على مبدأ إشراك التلميذ في عملية التعليم وهل تراها تساهم في تعزيز فهمه وإدراكه؟

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12- ما هي المقاربات الإنسانية و العلائقية في التدريس:

المدح والنقد ☐ التغذية الراجعة ☐

تنويع و تكرار الأسئلة ☐ كل ما سبـــــق ☐

13- لإعداد اختبار تشخيصي للخبرات السابقة لدى التلاميذ ينبغي على الأستاذ:

تحديد غرض الاختبار ☐ تحديد نوع أسئلة الاختبار ☐

تحديد عدد التلاميذ ☐ تحديد الوسائل التعليمية ☐ كل ما سبق ☐

14- في رأيك أي من العوامل التالية تفسر عدم انتباه التلميذ للأستاذ:

المادة غير مهمة للتلميذ ☐ المادة لا تحقق حاجه التلميذ ☐

المادة لا تزود بما هو جديد ☐ جميع ما ذكر ☐

15- ما هي طريقه التقويم التي تراها مناسبة في رأيك:

مستمرة ☐ موجهة ☐

نوع آخر أذكره:.....

16- هل تترك مساحه للتلميذ لكي يقوم بالتقويم الذاتي:

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17- هل تستعمل الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس:

نعم ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- كيف تتعامل مع الفوارق الفردية للفهم بين التلاميذ:

بالتحفيزات ☐ المعالجات ☐

شيء آخر اذكره:.....

19- هل يساعدك الديداكتيك في تشخيص الصعوبات التعليمية التي تستدعي التجديد والتغيير:

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

20- هل الديداكتيك يسبق التعليم أم العكس:

يسبق ☐ لا يسبق ☐

21- هل تتبع مبدأ التدرج في العملية التعليمة خلال تقديم الدرس:

نعم ☐ نوعا ما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

الملحق رقم(02): الصورة النهائية لاستبيان اتجاهات التلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة الرياضيات

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

في إطار تحضيرنا لمذكرة الماستر تخصص إرشـــاد و توجيه تحت عنوان :

" **اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة**" فنرجو منك عزيزي التلميذ المساهمة في إنجاز هذا العمل و شكرا.

وفي ما يلي عبارات تمثل اتجاهك نحو مادة الرياضيات، وهذا الاستبيان ليس امتحانا، ولا تعد إجابتك على الأسئلة حكما على قدراتك العلمية و المعرفية، و لك كل الحرية في الإجابة.

- نرجو منك الإجابة على كل الأسئلة، علما أن المعلومات التي سيتم جمعها ستكون في غاية السرية و الكتمان ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.
- أمام كل بند من بنود الإستيبان بدائل، يرجى قراءة كل بند و الإجابة عليه بوضع إشارة (x) في العمود الذي يناسب إجابتك وتكون إجابة واحدة يعني اختيار دائما أو أحيانا أو نادرا.

الطالبيـــــــن:

- مصباحي مسعودة
- شـــايفة فـــــــاتح

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

اتجاهك نحو مـــــــــــادة الرياضـــــــــــات			
الأسئلـــــــــــــــة	دائما	أحيانا	نادرا
1- الرياضيات مادة جميلة ومشوقة.			
2- الرياضيات من المواد المحببة إلى نفسي.			
3- طريقة الأستاذ المشوقة في إلقاء الدرس تجعلني أقبل على دراسة الرياضيات.			
4- أستاذ الرياضيات يحببني في مادة الرياضيات.			
5- ماده الرياضيات صعبه ولا أرغب في تعلمها.			
6- دروس الرياضيات تسهل من عمليه حل المشاكل اليومية.			
7- اطمح أن يكون لدي مستقبل رائد في الرياضيات.			
8- اشعر بالقلق والضيق عندما لا ادرس ماده الرياضيات.			
9- أفضل مادة الرياضيات على المواد الأخرى.			
10- أتمنى أن أصبح أستاذا في مادة الرياضيات.			
11- أرى أنه من الأفضل زيادة حصص الرياضيات.			
12- أرى أن الرياضيات لا لزوم لها أن تكون ضمن المواد الأساسية.			
13- احترم أستاذ الرياضيات واقدره لأنني أحب مادته.			
14- لدي إدمان على المراجعة وتوسيع معارفي في الرياضيات.			
15- انتظر بلهفه حصص رياضيات.			
16- اشعر أن الأستاذ يبذل ما بوسعه لتبسيط مادة الرياضيات لي.			
17- اشعر أن أستاذ الرياضيات حريص على نجاحي فيها.			
18- الرياضيات مادة مهمة وضرورية لأنها تفيد المجتمع.			
19- أرى أن الرياضيات مفهومة بين الكثير من الناس.			
20- أستطيع أن أحل مسائل الرياضيات بأكثر من طريقة.			
21- أفضل قراءة الموضوعات المتعلقة بالرياضيات في وقت فراغي.			

الملحق رقم(03): الصورة النهائية لاستبيان اتجاهات التلاميذ السنة الثالثة متوسط نحو مادة اللغة العربية

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

في إطار تحضيرنا لمذكرة الماستر تخصص إرشـــــــــاد و توجيه تحت عنوان : " **اكتساب مفاهيم الديداكتيك لدى أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المادة**" فنرجو منك عزيزي التلميذ المساهمة في إنجاز هذا العمل و شكرا.

وفي ما يلي عبارات تمثل اتجاهك نحو مادة الرياضيات ، وهذا الاستبيان ليس امتحانا، ولا تعد إجابتك على الأسئلة حكما على قدراتك العلمية و المعرفية، و لك كل الحرية في الإجابة.

- نرجو منك الإجابة على كل الأسئلة، علما أن المعلومات التي سيتم جمعها ستكون في غاية السرية و الكتمان ولا تستغل إلا لغرض البحث العلمي.
- أمام كل بند من بنود الإستيبان بدائل، يرجى قراءة كل بند و الإجابة عليه بوضع إشارة (x) في العمود الذي يناسب إجابتك وتكون إجابة واحدة يعني اختيار دائما أو أحيانا أو نادرا.

الطالبيـــــن:

- مصباحي مسعودة
- شايفـــــة فـــــاتح

بيانات عامة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

اتجاهك نحو مادة اللغـــــــــة العربيـــــــة			
الأسئلـــــــــــــــة	دائما	أحيانا	نادرا
1- اللغة العربية من المواد المحببة إلى نفسي.			
2- أحب التواصل باللغة العربية الفصحى.			
3- تساعدني الدروس المقدمة لي في المدرسة على تنميه قدراتي اللغوية.			
4- اشعر بالقلق والضيق داخل حصة اللغة العربية.			
5- أتمنى أن أصبح أستاذا في اللغة العربية.			
6- أرى أن اللغة العربية أفضل مادة بالنسبة إلي.			
7- أرى أن اللغة العربية لا يجب أن تكون ضمن المواد الأساسية.			
8- طريقه شرح الأستاذ أحسها محفزة على الدراسة.			
9- أتمنى لو أن حصص اللغة العربية لا تنتهي.			
10- لا أحب غياب الأستاذ عن الدرس.			
11- أحب كثيرا المشاركة خلال حصة اللغة العربية.			
12- المفاهيم اللغوية التي اكتسبها خلال الدرس أطبقها في مواقفي اليومية.			
13- أحب مذاكرة دروس اللغة العربية.			
14- أشعر أن مستقبلي متعلق باللغة العربية.			
15- أرى أن اللغة العربية مفهومة ويجيدها الكثير من الناس.			
16- أفضل قراءه الكثير من الكتب والمجلات لتحسين قدراتي اللغوية.			
17- اشعر أن أستاذ اللغة العربية حريص على نجاحي.			
18- أنتظر بلهفة شديدة حصص اللغة العربية.			

ملحق رقم (04): تفريغ نتائج الفرضيات

Remarques

Résultat obtenu		27-APR-2024 17:10:56
Commentaires		
Entrée	Données	D:\dross\master\مصباحي\hisab.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	30
Syntaxe		CTABLES /VLABELS VARIABLES= رياضيات جنسرياضيات DISPLAY=LABEL /TABLE رياضيات [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY جنسرياضيات /CATEGORIES VARIABLES=جنسرياضيات ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=EXCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

	رياضيات جنس							
	1,00			2,00			3,00	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
رياضيات	15	43,60	9,78	13	39,46	10,61	1	63,00

	رياضيات جنس			
	3,00	Total		
	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type
رياضيات	.	29	42,41	10,77

	ادب جنس							
	1,00			2,00			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
ادب	17	32,18	3,24	13	31,92	4,59	30	32,07

	ادب جنس
	Total
	Ecart-type
ادب	3,81

	ادب جنس							
	1,00			2,00			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
ادب	17	41,88	3,43	13	40,85	4,79	30	41,43

	ادب جنس
	Total
	Ecart-type
ادب	4,03

	رياضيات جنس							
	1,00			2,00			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
رياضيات	15	38,40	9,22	14	40,43	11,61	29	39,38

	رياضيات جنس
	Total
	Ecart-type
رياضيات	10,30

	VAR00006							
	1,00			2,00			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
الاتجاه كل	32	40,25	6,90	27	40,63	8,84	59	40,42

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
الاتجاه كل * VAR00006	59	100,0%	0	0,0%	59	100,0%

Tableau croisé كل الاتجاه * VAR00006

Effectif

		VAR00006		Total
		1,00	2,00	
كل الاتجاه	20,00	1	1	2
	24,00	0	1	1
	25,00	1	0	1
	27,00	1	0	1
	28,00	0	1	1
	31,00	0	1	1
	34,00	1	2	3
	35,00	1	2	3
	36,00	1	0	1
	38,00	2	2	4
	39,00	3	2	5
	40,00	2	0	2
	41,00	8	5	13
	42,00	1	0	1
	43,00	2	0	2
	44,00	2	0	2
	46,00	1	0	1
	47,00	2	2	4
	48,00	0	3	3
	49,00	1	1	2
	50,00	0	2	2
	51,00	1	0	1
	54,00	1	1	2
	56,00	0	1	1
Total		32	27	59

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,615	,025
	V de Cramer	,615	,025
Nombre d'observations valides		59	

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de كلاشيه est identique sur les catégories de VAR00006.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,933	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.

Tests non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		27-APR-2024 18:30:42
Commentaires		
Entrée	Données	D:\dross\master\مصباحي\hisab.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	59
Syntaxe		NPTESTS /INDEPENDENT TEST (ادب) GROUP (جنسادب) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,08
	Temps écoulé	00:00:00,08

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de اب est identique sur les catégories de جنسلب.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,483[1]	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de significat est ,05.

[1] La signification exacte est affichée pour ce test.

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La distribution de رياضيات est identique sur les catégories de جنسرياضيات.	Test U de Mann-Whitney à échantillons associés	,591[1]	Retenir l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau de signification est ,05.

[1] La signification exacte est affichée pour ce test.