وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي

جـامـعة قاصدي مربـاح بورقلـة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

العنوان:

تحليل الأهداف الوجدانية لكتابي التلميذ في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط (دراسة تحليلية مقارنة في ضوء تصنيف كراثوول)

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص : الأنظمة التعليمية والمناهج المدرسية

إعداد الطالب : الطيب شيخاوي

إشراف الأستاذ الدكتور : أ/د أحمد ڤندوز

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	محمد عرفات جخراب	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيساً
02	أحمد ڤندوز	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
03	خولة الشايب	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	مناقشاً
04	عبد الحميد عطاالله	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشاً
05	نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشاً
06	نبيلة باوية	أستاذ محاضر أ	جامعة ورقلة	مناقشاً

السنة الجامعية : 2022– 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى من قال الله عز وجل في حقهما

وَقُلْ رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً

إلى أبي وأمي أطال الله في عمريهما

وزادهما الله من فضله وكرمه موفور الصحة والعافية ...

إلى زوجتي وسندي في الحياة

إلى أبنائي محمد أشرف وإياد سيف الإسلام

إلى شقيقي الدكتور جمال الدين وجميع شقيقاتي

إلى زملائي طلبة دفعة الدكتوراه علوم التربية 2018

(فلقت الشيخ، خالد قريشة ، أحمد غرايسة ، ولاد الهدار الشيخ، نبيل هريمك)

إلي كل من أضاء بعلمه عقل غيره

و هدى بالجواب الصحيح حيرة سائليه

فأظهر بسماحته تواضع العلماء

وبرحابة صدره العارفين النجباء.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

شيخاوي الطيب

شكر وعرفان

الحمد لله الذي خلق فسوى وقدر فهدى وعلم الإنسان ما لم يعلم،
أحمده على نعمائه، وأشكره على جزيل فضائله، وأصلي وأسلم على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد خير خلق الله أجمعين وعلى آله وصحبه ومن تبع هداه إلى يوم الدين.

أشكره جل شأنه على أن منحني نفساً توّاقة تسعى إلى معالي الأمور وتنئ عن سفاسفها وتسعى إلى النجاح رغم الصعاب وأشكره أيضاً على توفيقه وعونه للخوض في أعماق هذا البحث وإنجازه على قدر الجهد المبذول تجاهه فله الشكر على ما أعطى وأنعم وأجزل وأكرم.

كما أتقدم بخالص الشكر وأجزله إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذه الأطروحة *البرفيسور أحمد قندوز* الذي وقف إلى جانبي ومنحني الكثير من وقته وعلمه وأفكاره سهل عليا العمل في هذا البحث .

وجميع أعضاء لجنة التكوين لدفعة الدكتوراه علوم تربية **2018**.

كما لا يسعني إلا أن أقدم خالص الشكر والتقدير لزميلي *الدكتور فلاقت الشيخ* على ما قدمه تجاهي من خدمات جليلة وكرم وحسن ضيافة.

كما أشكر أيضا الدكتور *أحمد بلعيد* على مساهمته الوافرة في هذا العمل بالنصح والتوجيه.

إلى كل من عشت معهم فترة التكوين في مرحلة الدكتوراه

أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان والامتنان إلى الدكتورة عبيدي نصيرة ... شكرٌ يملأ ما بين السموات والأرض

إليهم جميعا أقدم شكري واعتزازي والله أسأل أن يوفق الجميع ....

شيخاوي الطيب

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف على الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط ومدى مراعاتها لمبدئي التوازن والشمولية، وتكوَّنت عينة الدراسة من كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الم توسط هي ثمانية كتب، قمنا استخدام منهج تحليل المحتوى المقارن، وتم تصميم شبكة التحليل في ضوء تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية حسب مستوياته الخمس (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة) كفئات للتحليل حيث تتدرج تحتها فئات فرعية مع اعتماد الفكرة والكلمة كوحدتي تحليل واعتماد التكرارات كوحدة للقياس والنسبة المئوية كوحدة للتقييم، و اختبارات (Kay square) للدلالة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حيث أن قيمة (k2 =226.66) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig =0.020) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) لكن بالمقابل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوول. مستوى الاستقبال تحصل على 166 تكراراً بنسبة 19.08% والاستجابة 214 تكراراً بنسبة 24.60% والتقييم 180 تكراراً بنسبة 20.69% والتنظيم 168 تكراراً بنسبة 19.31% والتمسك 142 تكراراً بنسبة 16.32% بمجموع كلي قدر 870 تكراراً. وأظهرت الدراسة أيضا أنه لا وجود لاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي. السنة الأولى تحصلت على 192 تكراراً بنسبة 23.70%، السنة الثانية 196 تكراراً بنسبة 24.20%، السنة الثالثة 212 تكراراً بنسبة 26.17%، السنة الرابعة 210 تكراراً بنسبة 25.93%.

الكلمات المفتاحية : الأهداف الوجدانية، تصنيف كراثوول، التربية المدنية، التربية الإسلامية، تحليل محتوى.

Abstract

This study aimed to identify the difference in the representation of emotional goals between the student's books for the subjects of civic education and Islamic education in the middle school stage and the extent to which they observe the principles of balance and inclusiveness. The analysis network was designed in the light of Krathwoll's taxonomy of emotional goals according to its five levels (Receiving, Responding, Valuing, Organization and Characterization by A Value) as categories for analysis, under which subcategories fall, with the adoption of the idea and the word as two units of analysis and the adoption of frequencies as a unit of measurement and percentage as a unit of evaluation, and Kay square tests for statistical significance.

The study concluded that there is no difference in the representation of the emotional goals between the student's books for the subjects of civic education and Islamic education for the intermediate stage, as the value of (226.66 = k2) with a level of significance rounded equal to (0.020sig =), which is a value less than the level of significance (0.05), but on the other hand There is a difference in the representation of the emotional goals within the books of civic education and Islamic education for the intermediate stage according to the levels of Krathwoll's taxonomy . At the Receiving level, you will get 166 frequencies at a rate of 19.08%, the Responding 214 frequencies at a rate of 24.60%, evaluation 180 frequencies at a rate of 20.69%, Valuing 168 frequencies at a rate of 19.31%, Organization to 142 frequencies and Characterization by A Value of 16.32%, for a total of 870 frequencies. the study also showed that there is no difference in the representation of emotional goals within the books of civic education and Islamic education for the intermediate stage according to the academic level. The first year I got 192 recurrences, or 23.70%, the second year, 196 frequencies, or 24.20%, the third year, 212 frequencies, or 26.17%, and the fourth year, 210 frequencies, or 25.93%.

Keywords: affective goals, Krathwoll's taxonomy, civic education, Islamic education, content analysis.

فهرس المحتويات

الإهداء	
كلمة شكر	أ
ملخص الدراسة	**III**
الفهرس المحتويات	**V**
فهرس الأشكال	**VIII**
فهرس الجداول	**VIII**
مقدمة الدراسة	**أ–ب**
الفصل الأول : تقديم مشكلة الدراسة	
تحديد مشكلة الدراسة	**05**
أهداف الدراسة	**15**
أهمية الدراسة	**15**
التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**15**
حدود الدراسة	**16**
الفصل الثاني : الإطار النظري للدراسة	
تمهيد	**18**
المجال الوجداني	**20**
تعريف الهدف الوجداني	**20**
أهمية الهدف الوجداني	**21**

مكونات الهدف الوجداني	22
خصائص الهدف الوجداني الجيد	25
تصنيفات الأهداف الوجدانية	25
تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية	25
إعداد الأهداف الوجدانية	32
مصادر اشتقاق الأهداف الوجدانية	34
تقويم وتقييم الأهداف الوجدانية	36
أساليب وأدوات تقويم الهدف الوجداني	37
صياغة الأهداف الوجدانية	38
شروط صياغة الأهداف الوجدانية	39
صعوبات الصياغة والقياس والتقويم في المجال الوجداني	40
خلاصة الفصل	43
الفصل الثالث : الإجراءات التطبيقية للدراسة	
تمهيد	45
منهج الدراسة	45
مجتمع الدراسة الأساسية	45
أداة جمع البيانات	48
الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	48
خطوات التحليل	52

الأساليب الإحصائية المستخدمة	52
خلاصة الفصل	53
الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	55
الإجابة عن التساؤل الأول	55
الإجابة عن التساؤل الثاني	57
الإجابة عن التساؤل الثالث	59
الإجابة عن التساؤل الرابع	61
الإجابة عن التساؤل الخامس	63
خلاصة	66
حدود الدراسة ومساراتها البحثية	66
قائمة المصادر والمراجع	69
الملاحق	75

فهرس الأشكال

موضوع الشكل	الصفحة
شكل رقم (01) يوضح تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية	29
شكل رقم (02) يوضح السلوكات في تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية	31

فهرس الجداول

موضوع الجدول	الصفحة
جدول رقم (01) يوضح نتائج تحليل المحلل الأول	49
جدول رقم (02) يوضح نتائج تحليل المحلل الثاني	50
جدول رقم (03) يوضح الشكل النهائي لشبكة التحليل باستخدام التكرارات	50
جدول رقم (04) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب المادة مع نسبها المئوية.	55
جدول رقم (05) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع نسبها المئوية في مادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية.	56
جدول رقم (06) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.	57
جدول رقم (07) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.	58
جدول رقم (08) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع بسبها المئوية في كتب التربية الاسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.	59
جدول رقم (09) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية الاسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.	60
جدول رقم (10) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.	61
جدول رقم (11) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.	62

جدول رقم (12) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي مع نسبها المئوية في كتب التربية الاسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.	63
جدول رقم (13) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية الاسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.	64

مقدمة الدراسة

مقدمة الدراسة:

مما لا شك فيه أن التربية والتعليم يحتلان مكانة مهمة بالنظر للتأثيرات التي يحدثانها في المجتمع، والهادفة إلى التطور والتقدم في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وغيرها، لذا نجد أن الميدان التربوي والتعليمي يحظى باهتمام كل الدول دون استثناء، بتكرارات متفاوتة ومختلفة، حيث أن هذه الدول تبذل مجهودات كبيرة لتواكب التقدم الحضاري المتسارع ، وهذا على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والجزائر كغيرها من الدول أولت قدراً كبيراً من الاهتمام لقطاع التربية والتعليم من خلال توجيه الاهتمام الأكبر لتطوير المناهج التعليمية ومن بين هذه الاهتمامات إدراج مادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية كمادتين إجباريتين كبقية المواد الأخرى وفي مختلف المراحل التعليمية لما تكتسيه من أهمها في مضمونها الذي يحتوي على جملة من المواضيع التي تخدم الجانب الوجداني للفرد.

استخدمت في سبيل ذلك كتب مدرسية موجه للتلاميذ كوسيلة تعليمية مساعد على تحقيق وترسيخ أهداف وجدانية تكون قوام الشخصية الصالحة والخادمة لتوجه المجتمع.

من هنا سعت هذه الدراسة إلى للتعرف على الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط وكذا إجراء مقارنات بين المستويات الدراسية ومستويات الأهداف الوجدانية في ضوء تصنيف كراثوول للتأكد من مراعاتها لمبدئي التوازن والشمولية، ومن أجل تغطية الدراسة تم تقسيمها إلى أربعة فصول:

الفصل الأول : يتمّ تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها والجوانب التي تعكس أهميتها بالإضافة إلى التعريفات الاجرائية المتعلقة بالدراسة.

الفصل الثاني : خاص بالإطار النظري للدراسة ويتضمّن تعريف الهدف الوجداني وأهميته ومكوناته وخصائصه تصنيفات الأهداف الوجدانية وخاصة تصنيف كراثوول ثم إعداد الأهداف الوجدانية مصادر اشتقاقها وتقويمها وكذا أساليب وأدوات تقويم الهدف الوجداني، ثم تناولت صياغة الأهداف الوجدانية وشروط هذه الصياغة وفي الاخير حاولت حصر الصعوبات التي تواجه الباحثين والمعلمين في الصياغة والقياس والتقويم في هذا المجال المهم بالإضافة إلى عرض موجز حول الكتاب المدرسي وأهميته ودوره في ترسيخ الأهداف الوجدانية.

الفصل الثالث : يتناول الاجراءات التطبيقية للدّراسة من حيث تحديد منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية ووصف أداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية ثم مجتمع الدراسة والمجالات التي تم فيها البحث من خطوات لعملية التحليل وفي الأخير تم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في.معالجة بيانات الدراسة.

الفصل الرابع : عرض فيه الطالب وناقش نتائج الدراسة واستخلص أهم النتائج و أهميتها النظرية والعملية، وكذا المسارات البحثية في ضوء حدودها.

الفصل الأول

تقديم مشكلة الدراسة

1. تحديد مشكلة الدراسة
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة
5. حدود الدراسة

1 تحديد مشكلة الدراسة:

تسعى السياسات التربوية في كل البلدان إلى تطوير عناصرها من خلال نظرتها الشاملة الحاصلة في البلدان المتطورة بإصلاح وتحديث وتطوير الفعل البيداغوجي في أنظمتها التعليمية أو في جزء منها، سعيا إلى إحداث تغيير نحو الأحسن.

فالإصلاح ضرورة حتمية يستدعيها الواقع الذي تتحكم فيه عوامل عديدة كالعولمة والتأثيرات التي تسببها وسائل التواصل الاجتماعي.

عرف البيلاوي (1988) الاصلاح التربوي بأنه ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي (البيلاوي، 1988، 09)، وهذا ما سعت إليه الجزائر من خلال اصلاح وتعديل وتطوير مناهجها الدراسية لأن المناهج تشكل روح النظام التعليمي.

غير بعيد شهدت المدرسة الجزائرية تحديثاً وتطويراً غاية في السرعة من حيث التحول البيداغوجي من مقاربة إلى أخرى في دورة لتجديد مُخْرَجَاتِها، إذ كان من الضروري إحداث العديد من التغيرات في مدة زمنية ليست بالقصيرة، ذلك لارتباطها الوثيق بالتغيرات الحاصلة في المجتمع، خاصة وأن الواقع التعليمي يعيش فترة من تجاذبات العولمة منذ القرن الماضي عبر تغيير للسلوك المجتمعي تجاه الكثير من الثوابت والرواسخ، ما جر اختلالات جلية جراء التسارع الزمني دعا المدرسة للتلاؤم مع الواقع الميداني.

تطرح المناهج المدرسية أهدافاً تربوية ناجحة تتماشى مع تنظيم المحتوى والمستويات التي ستصل إلى المتعلم انطلاقاً إلى تقويم أداء الطالب سواء من حيث سلوكه أو التغيير الذي يس عى المعلم لتحقيقه في شخصية التلميذ خلال فترة تعليمية كاملة.

يمكن الإشارة هنا إلى مقاربتين لفهم هذا المعنى المعرفي والسلوكي للكفاءة أوله ما المقاربة الذهنية التي تعتبر الكفاءة فيها كتلة من ا لمعارف مرتبطة فيما بينها، وثاني هما المقاربة السلوكية، حيث ترتبط الكفاءة فيها بالقدرة على الانجاز.

تعد الأهداف الوجدانية من أهم الأهداف السلوكية في العملية التربوية، حيث يعبر فيها عن كل ما يتصل بوجدان المتعلم وأحاسيسه ومشاعره وقيمه التي تكوِّن شخصيته، لأن المعرفة وحدها لا تكفي لبناء

شخصية متوازنة قادرة على التكييف والتعايش مع المجتمع ومتغيراته، فلا قيمة للمعارف التي يمتلكها الفرد ما لم يمتلك مجموعة من القيم والاتجاهات التي تتطلبها الحياة الاجتماعية.(عطية، 2013، 59)

على الرغم من تلك الأهمية لا نجد أن الأهداف الوجدانية تحوز المساحة التي تعكس أهميتها في الكتب المدرسية الرسمية المقررة (شداني 2018) ولا حتى اهتمام الأساتذة من حيث صياغتها وايلاءها الأهمية الواجبة في الدروس اليومية من تحضير وإلقاء (دلشاد 2008)، فالكثير من الدراسات مثل دراسة (عبد المنعم 2014)، (atiq 2011) تؤكد أن المعلمين غالبا ما يركزون في أداء المناهج الدراسية وتقويمها على الجانب المعرفي والمهاري ونادراً ما يهتمون بالأهداف الوجدانية و خاصة في المواد التي تنبني أسسها على الجانب الوجداني العاطفي كالتربية المدنية والتربية الإسلامية .

يدعونا هذا البحث إلى محاولة النظر في معالم وضع الاهداف الوجدانية لأنه يفترض من واضعيها أنها شاملة للجوانب العقلية والنفسية والوجدانية للمتعلم، وزيادة الاهتمام بهذا الجانب لأنها أهداف تحيل بالمتعلم إلى مخرجات تعلمية تعليمية تظهر في سلوكياته، ولا يتحقق هذا إلا بقدر وضوح الهدف الوجداني وسلامة الموقف التعليمي في الأهداف الوجدانية التي تضمنها الكتابان المقرران للطور المتوسط عامة.

إن المناهج التعليمية في عالمنا المعاصر تشكل المصدر الأساس للكثير من التصورات والاتجاهات والمفاهيم التي يتبناها المتعلم ليشكل البنية الفكرية والعلمية الجمعية للمجتمع، وإذا كانت المناهج التعليمية بصفة عامة لها الدور الأبرز فإن مناهج التربية المدنية والتربية الإسلامية في الجزائر لها الدور نفسه خاصة في المجال الوجداني وذلك بترسيخ الكثير من المعتقدات النافعة لوحدة وتماسك المجتمع.

تشير الكثير من الدراسات التربوية إلى أن الأهداف الوجدانية تكتسي أهمية بالغة شأنها شأن الأهداف المعرفية والأهداف الحس حركية ولا يمكن فصلها عن بعضها لكنها على الرغم من أهميتها إلا أنها لا تتمتع بالمساحة التي تعكس دورها (طويل، 2019).

تشترك الأهداف الوجدانية مع غيرها من الأهداف في إحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلمين، حيث أن الأهداف الوجدانية تسعى إلى إكساب المتعلمين المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم، وتطوير مهاراتهم بما يمكنهم من تحقيق التكيف

الفعال والقدرة على الإنتاج والعطاء، الأمر الذي يسهم في تنمية مجتمعاتهم والحفاظ على بقائها واستمرارها وتطورها.

وسأتطرق في الدراسات الموالية إلى ما عالجته الدراسات السابقة مع تبيان الفجوة العلمية التي ستسدها الدراسة الحالية :

دراسة بوزيدي (2018) التي هدفت إلى تقويم مستويات الأهداف الوجدانية في التربية الإسلامية في ظل التدريس بالكفاءات (الواقع والصعوبات) تطرقت الدراسة إلى محاولة الكشف عن واقع استخدام تقويم مستويات الأهداف الوجدانية في مادة التربية الإسلامية من طرف أساتذة التعليم المتوسط وقد تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت العينة من 58 أستاذ لغة عربية في المرحلة المتوسط، وخلصت هذه الدراسة إلى أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال فصل الأهداف الوجدانية عن الأهداف المعرفية والحس حركية، كما أشارت إلى أن للأهداف الوجدانية أهمية كبيرة ما يجعلها تضاهي وتفوق الأهداف المعرفية والحس حركية في ظل مفهوم التربية الاستشرافية وهو الأمر الذي يسعى لإعداد الفرد الصالح في الكثير من الجوانب، فلو قصر المعلم في دعم الجانب المعرفي أو النفس حركية داخل القسم فقد يعوضه الطالب بالجهد والمذاكرة ومساعدة الأسرة له، أما الهدف الوجداني فلا يستطيع الطالب تعويضه إذا اغفله المعلم، لأنه يمر للتلميذ عن طريق الرغبة ويخاطب عاطفته وقلبه، أيضا لأنه عملية مستمرة تشترك فيها مؤسسات التنشئة الاجتماعية كلها كالأسرة والمسجد وغيرها. (بوزيدي، 2018).

دراسة حامد (2015) التي هدفت إلى التعرف على موقف تطبيق الأهداف الوجدانية في مواد التربية الإسلامية بمرحلة الأساس والتي ركزت على التعرف على موقف تطبيق الأهداف الوجدانية في مواد التربية الإسلامية بمرحلة الأساس والكشف على مدى وضوح هذا المفهوم بالنسبة للمعلم مع معرفة الصعوبات التي تواجه التقويم. اختارت الباحثة المنهج الوصفي وقمت باختيار عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات المشاركين في تصحيح امتحان شهادة التعليم الأساسي والتي بلغت 93 معلما ومعلمة. وكانت أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة هي أن مفهوم الأهداف الوجدانية بالنسبة للمعلمين واضح بشكل كافي يمكن الاعتماد عليه وأن إسقاط عقوبة الضرب التأديبي من المدارس يؤثر سلبا على تحقيق الأهداف الوجدانية وأن قلة التدريب على الأهداف الوجدانيةِ قد يؤدي تجاهلها والاعتماد على الأهداف

المعرفية فقط لسهولة التعامل معها وفي الأخير أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق بين إجابات المعلمين في موقفهم من تطبيق الأهداف الوجدانية تعزى لسنوات الخبرة. (حامد، 2015)

تكمن أوجه التشابه بين الدراستين السابقتين في أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين الهدف المعرفي والهدف الوجداني، بل وقد يضاهي الهدف الوجداني الهدف المعرفي وإهمال أحدهما قد يؤثر سلباً.

في ميدان آخر نجد (شداني 2018) اهتمت بتحليل محتوى وثائق بيداغوجية كانت قد عنيت بدلالات القيم الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي بمعيار صنافة "كراثوول" للأهداف الوجدانية والتي هدف من خلالها الى وصف وتقويم برنامج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي لإبراز مدى قدرة المعلم على أجرأة نشاطاته الصفية واللاصفية لتحقيق الأهداف الوجدانية وفق صنافة "كراثوول" في مستوياتها الأربعة (اعتمد الباحث هنا على الصنافة الرباعية ولسيت الخماسية)، وذلك باستكشاف مؤشرات القيم ومؤشرات الكفاءات الشاملة وملمح التخرج الواردة في الوثائق البيداغوجية المرافقة ولتحقيقها استخدم منهج تحليل المضمون على عينة من كتب السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي للمواد التالية: (اللغة العربية، الرياضيات، التربية الإسلامية، التربية العلمية والتكنولوجية، التربية المدنية، التربية الموسيقية، التربية التشكيلية، التربية البدنية والرياضية، التاريخ والجغرافيا) استخلص (شداني 2018) أن الوثائق المرجعية التي تخدم حسن توظيف المناهج التربوية للتعليم الابتدائي ولاسيما ترسيخ القيم لدى التلميذ مع مختلف مراحل تنشئة وتنمية شخصية المتكاملة وفق غايات التربية ولتحقيق الأهداف الإجرائية في المجال الوجداني بمعيار مستويات صنافة (كراثوول) والتي تتوافق مع مؤشرات الكفاءات المستهدفة وفق الطرح الجديد المعتمد بالمناهج الجديدة فقد وردت التوضيحات المساعدة للمعلم في الوثائق المرجعية وفي مقدمة البرامج لكل مادة مدعمة بأمثلة : المخطط السنوي لبناء التعلمات، مؤشرات الكفاءة الشاملة والعرضية لكل سنة دراسية وشبكة التقويم ومدعمة بملاحظات ملحقة تذكر المعلم استدراك واثراء أدائه استغلال ودمج النشاطات اللاصفية بالنشاطات التعلمية في المواقف والوضعيات الإدماجية وخصائصها، وباستثمار السلوك وتصرفات المتعلمين الموضوعة بالعبارات المذكورة عقب المقطع التعليمي السنوي: عبارات التحية والترحيب، الشكر والاستحسان، الاعتذار، التهنئة والجواب وهي عبارات دالة وتخدم تنمية الوجدان لدى التلميذ، غير انها تحتاج الى صياغة امثلة لكل منها تدعم وتسهل على المعلم أجرأة نشاطاته بمؤشرات في المجال الوجداني ضمن المقطع التعلمي. (شداني، 2018)

اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات س ابقة الذكر كونها أسست إلى ضرورة إدراج مساحة كافية ضمن الوثائق البيداغوجية تهتم بالأهداف الوجدانية، كما أنها اختلفت عن الدراسات السابقة من حيث عينة الدراسة والأداة بسعيها إلى تحليل محتوى الوثائق البيداغوجية المساعدة فقد يشير إلى ضرورة تكوين المعلمين في ميدان التدريس بالأهداف الوجدانية.

تتفق هذه الدراسة من حيث المنهج والأداة وعينة الدراسة مع دراسة طويل(2019) حول مكانة الأهداف الوجدانية التعليمية الوجدانية في محتوى كتب الجغرافيا، دراسة تحليلية لمحتوى كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن مكانة الأهداف التعليمية الوجدانية، التي تظهر ضمن مفاهيم المجالات البيئية في محتوى كتب الجغرافيا من مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر. وقد تم استخدام منهج تحليل المضمون وتكونت عينة الدراسة من كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، وتوصلت الدراسة من خلال النتائج إلى وجود ضعف في مكانة الأهداف التعليمية الوجدانية في محتوى كتب الجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر، ووجود خلل في ترتيبها حسب المستويات المتعارف عليها وبالتالي وجود خلل وظيفي في بناء شخصية التلميذ من الناحية الوجدانية لتشييد المجالات البيئية. (طويل،2019)

لم تهمل الدراسات السابقة صعوبة تحقيق الأهداف الوجدانية في المواد العلمية فقد تشابهت دراسة الشريف (2018) حول تصور مقترح للتغلب على صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية في تدريس العلوم مع دراسة القحطاني (2005) من حيث المنهج الوصفي والعينة.

قدمت دراسة الشريف (2018) تصور مقترح للتغلب على صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية في تدريس العلوم والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام طالبات التربية العلمية للأهداف الوجدانية في تدريس العلوم والصعوبات التي تحول دون ذلك ، ومن ثم تقديم تصور مقترح يمكن أن يسهم في تحقيقها، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي على عينة تكونت من 10 طالبات و 10 مشرفات من مشرفات التربية العملية في كليتي التربية بجامعة المجمعة، حيث خلصت إلى أن متوسط استجابات مشرفات التربية العملية حول المحاور الثلاثة المكونة لبطاقة ملاحظة، واقع استعمال طالبات التربية العملية للأهداف الوجدانية في تدريس العلوم يتراوح ما بين (1.18 – 2.18) مما يدل على ضعف عملية التخطيط ومقبولية عمليتي التفاعل وإدارة الصف والتنفيذ والتقويم ، وإن متوسط استجابات

طالبات التربية العملية حول المحاور الأربعة المكونة لاستبانة صعوبات استخدام الأهداف الوجدانية في تدريس العلوم يتراوح ما بين (4.22 – 4.55) وهي قيمة مرتفعة مما يدل على أن هناك صعوبات كثيرة تتعلق بماهية الأهداف الوجدانية وكيفية تقويمها وصعوبة ممارستها ووجود العديد من الصعوبات التي تتعلق بإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، كما حصل التصور المقترح على درجة اتفاق كبيرة جدا بين أعضاء هيئة التدريس على تحقيقه للأهداف الوجدانية عند تدريس العلوم. (الشريف ،2018)

بالمقابل نجد دراسة القحطاني (2005) تحدد معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية والتي هدف من خلالها الى الكشف عن المعوقات التي تواجد معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية نحو استخدام الأهداف الوجدانية من وجهة نظر المعلمين انفسهم في المدينة المنورة، وقد استخدام المنهج الوصفي على عينة تكونت من125 معلما يدرسون مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية للبنين في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة، وقد خلص إلى وجود عدد من المعوقات التي تقف حائلا دون استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للأهداف الوجدانية من وجهة نظرهم، ومن ابرز هذه المعوقات (غياب تحديد المنظومة القيمية في كتب الرياضيات ، تجاهل ادلة المعلم لصياغة الأهداف الوجدانية ومهارات اشتقاقها، تركيز مادة الرياضيات على النواحي العقلية دون الوجدانية، قلة توفر الوقت الكافي لدى معلم الرياضيات لتنمية هذه الجوانب، الإحباط الذي يلاقيه المعلم في البيئة المحيطة فلو المفاهيم الحديثة في عصر العولمة من القيم الوجدانية، قلة الأنشطة الإثرائية التي تعني بالأهداف الوجدانية، اهمال مناهج وكتب الرياضيات للأهداف الوجدانية نظرا لطبيعة المادة العلمية، اهتمام كتب الرياضيات والتمارين التي تركز على الجوانب المعرفية والمهارية دون الوجدانية، تركيز الجامعات على الاهتمام بالأعداد الاكاديمي اكثر من الجانب التربوي، غياب بعض البرامج التدريبية لمعلمي الرياضيات لتنمية مهاراتهم على استخدام الاهداف الوجدانية افتقار دليل المعلم لمادة الرياضيات على أسئلة تقويمية لقياس الأهداف الوجدانية، غياب توظيف الاتجاهات الحديثة في تطوير الجوانب الوجدانية).

قد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي الرياضيات للمعوقات التي تتعلق بمعرفة الأهداف الوجدانية ومهارات صياغتها وكانت هذه الفروق لصالح المؤهل العلمي (ماجيستر) حيث بلغ مستوى الدلالة (0.019) وهي اقل من الدلالة الإحصائية (0.05). (القحطاني، 2005)

يتفق القحطاني (2005) مع شداني (2018) في أن الوثائق البيداغوجية تهمل الجانب الوجداني وتشكل أهم العراقيل بالنسبة للمعلمين في سبيل التعامل مع الجانب الوجداني على وجه الخصوص

لا ينبغي الاهتمام بالجانب الوجداني في المواد الادبية فقط بل يجب يتجاوز الاهتمام بها إلى المواد العلمية كما أشار (المشهراوي 2004).

تبين دراسة للمشهراوي(2004) واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات مختلفاً عن الدراستين السابقتين من خلال المنهج (تحليل المضمون) بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، فقد سلطت هذه الدراسة الضوء على الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات المقررة على المرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين وكيفية تناول هذه الكتب لتلك الأهداف، وكل هذا من خلال الإجابة على أسئلة جوهرية، هي ما الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات المقررة على المرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين والطريقة التي تناولت كتب الرياضيات هذه الأهداف، وقد استخدم الباحث منهج تحليل المضمون. وكانت عينة الدراسة هي كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين. استطاع المشهراوي حصر سبعة أهداف تتضمنها تلك الكتب بتكرار بلغ (628). خلصت هذه الدراسة إلى أن الكتب تناولت الأهداف الوجدانية بشكل مبهم، وجاءت من أجل توضيح قضايا معرفية ولم تتناولها بشكل مقصود ومعمق وقد اقتصرت هذه الأهداف على المستوى الأدنى من المجال الوجداني، و بناء على هذه النتائج اقترح الباحث ضرورة إبراز الأهداف الوجدانية بشكل واضح ومعمق في كتب الرياضيات وفي باقي الكتب ككتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية على سبيل المثال لا الحصر، بحيث تعالج مستويات عليا من المجال الوجداني. (المشهراوي،2004)

دراسة دلشاد (2008) التي هدفت إلى معرفة مدى اهتمام معلمي الرياضيات بالهداف الوجدانية في المعاهد التقنية والمهنية والتي هدفت الى تحديد مدى اهتمام معلمي الرياضيات بالهداف الوجدانية في المعاهد التقنية والمهنية في محافظة عدن وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين انفسهم ووجهة نظر طلبتهم، حيث استخدم المنهج الوصفي على عينة تكونت من (05) معاهد تقنية (11) معلما ومعلمة للرياضيات و (160) طالبا وطالبة ومن (04) معاهد مهنية بها (10) معلما ومعلمة للرياضيات و (189) طالبا وطالبة بمحافظة عدن. وقد توصلت الدراسة إلى هناك تقصير أو عدم اهتمام من جانب معلمي الرياضيات في المعاهد التقنية والمهنية في السعي او العمل لتحقيق الأهداف الوجدانية لتدريس

الرياضيات وذلك من وجهة نظر المعلمين وطلبتهم، أن معلمي الرياضيات يرون ان اهتمامهم في تنمية الجوانب الوجدانية لا ينصب في تنمية مجال دون آخر، وانما اهتمامهم يكون بشكل متوسط في تنمية كل المجالات، بينما يرى طلبتهم ان اهتمام معلميهم يكون بشكل قليل في تنمية كل المجالات إلا مجال واحد وهو القيم فإن اهتمامهم فيه يكون بشكل متوسط، أن غالبية اتجاهات طلبة المعاهد التقنية والمهنية (بشكل عام) إيجابية نحو مادة الرياضيات وهو ما أشار إليه المتوسط الحسابي لتكرارات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات والذي كان (67.062) وانحراف معياري (19.087). (دلشاد، 2008)

تؤكد دراسة دلشاد (2008) أن جانباً آخر من عدم الاهتمام يتسبب فيه الأساتذة والمعلمين أيضا وهذا لعدم منحهم القدر الكافي من الاهتمام بالأهداف الوجدانية .

لقد شملت الدراسات السابقة مجال الذكاء العاطفي والتي أجريت سنة (2010) حول فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية يولمان للذكاء العاطفي في تحصيل البلاغة والاهداف الوجدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية والتي هدف من خلالها إلى قياس فاعلية برنامج تعليمي قائم نظرية يولمان للذكاء العاطفي في تحصيل البلاغة والاهداف الوجدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر، حيث استخدام المنهج التجريبي على عينة تكونت من 89 طالبا وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر الادبي من مدرستي جاسم محمد وعائشة بنت ابي بكر الثانويتين مدينة الدوحة موزعتين عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين وضابطتين وخلص إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لأثر البرنامج التعليمي القائم على نظرية يولمان للذكاء العاطفي في تحصيل البلاغة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للتفاعل الثنائي بين متغيري الدراسة البرنامج التعليمي والجنس على الاختبار التحصيلي في البلاغة، عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) للتفاعل بين متغيري الدراسة البرنامج التعليمي والجنس في تحقيق الأهداف الوجدانية. (فارس، 2010)

بالمقابل قدم صحراوي (2018) دراسة الأهداف الوجدانية، الغائب الأكبر في التدريس لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان؟ حيث هدف من خلالها إلى تسليط الضوء على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التربوية خاصة ما تعلق منها بالجانب الوجداني الذي يهتم بتنمية مشاعر المتعلم وتطويره وتنمية قيمته ومعتقداته وميوله ومشاعره وطباعه واهتماماته واساليبه في التأقلم والتكييف مع المجتمع ومسلطة

الضوء على عوامل الصعوبة التي يتلقاها المدرسون وعوامل العزوف عن صياغة أهداف وجدانية بشكل سلوكي قابل للملاحظة والقياس، وقد اعتمد المنهج الوصفي وخلص إلى أن أهم الأسباب التي تجعل المدرسين يعزفون عن الأهداف الوجدانية هي صعوبة تحديد السمة المقاسة فالمجال الوجداني غالبا ما يكون مفتوحا، كما أنه معقد، وكذلك صعوبة صياغة الهدف نظرا لتعقد السلوك وغموضه، بالإضافة إلى عدم وجود دراسات تشير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف الوجدانية كما هو في المجال المعرفي، هذا ما يسبب ضيق الوقت عائقا لدى المدرسين مما يجعلهم يقتصرون على المجال المعرفي فقط، ولأن درجة الثبات المنخفضة التي تتسم بها السمات الوجدانية يشعر المدرس بأن قياسها مضيعة وقت. (صحراوي، 2018)

يؤكد صحراوي أن قلة الدراسات في هذا المجال تجعل حتى الباحثين يحاولون التهرب من دراسته والتطرق إلى فروعه.

بينما أكد نصار (2018) على مبدأ التكوين والخبرة من حيث أنهما يشكلان أهم العقبات التي تواجه المعلمين في التعامل مع الأهداف الوجدانية في دراسته حول معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، والتي هدف من خلالها إلى الكشف عن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة غزة واعتمد في ذلك على المنهج الوصفي المسحي لعينة تكونت من 176 معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية نسبية وقد توصل إلى أن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة متوسطة ونسبة مئوية بلغت (63.55%) ، كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (65.16%)، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64.00%)، وبلغت النسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.80%) .

حيث كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات افراد عينة الدراسة معوقات استخدام

الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات افراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. (نصار، 2018)

يركز القطامي (2010) على مبدأ الشمولية الواجب توفره في الأهداف الوجدانية تماشيا مع مشروع دالتون وكلاباريد من حيث الموازنة بين مواهب التلاميذ واحتياجات المجتمع (السبيعي، 2012، 139).

تقتضي منا الحاجة العلمية أن نستكمل مجال البحث خاصة أن الدراسات السابقة تطرقت للمساحة والاهتمام الذين تحوزهما الأهداف الوجدانية بالإضافة إلى المعوقات التي تعترضها وتقويمها وتطبيقها وكذا استخدامها في مواد دراسية أخرى كالرياضيات واللغة العربية ، والدراسة الحالية تختلف من حيث أنها تحاول سد الفجوة العلمية من الحدود المكانية (الجزائر) والموضوعاتية (كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية) وقد تم طرح الأسئلة التالية من أجل بلورة مشكلة الدراسة.

- هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط؟
- هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة) ؟
- هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة) ؟
- هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي ؟
- هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي ؟

2-أهداف الدراسة :

- التعرف على الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية في كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط ومدى مراعاتها لمبدئي التوازن والشمولية.
- التعرف على الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوو ل (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة).
- التعرف على الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي.

3-أهمية الدراسة :

إن أهمية هذا البحث تكمن في أنه يخدم كل الفئات البحثية في الساحة التربوية في الجزائر فهو يلقي الضوء على الأهداف الوجدانية في مادتين مهمتين من مواد التعليم النظامي في مرحلة المتوسط ويعطي نظرة شاملة ودليلا لكل المشتغلين في تأليف الكتب المدرسية وتوفير نظرة على الشروط العامة التي ينبغي أن تتوفر في الكتب التي هدفها خدمة الأهداف الوجدانية بالخصوص.

خاصة أن هذه الأخيرة هي في الكتب المد رسية عبارات تصف سلوكيات نهائية للتعلم، على أساسها تبنى الكفاءة المستهدفة.(حثروبي، 2012، 66).

4-التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تحليل الأهداف الوجدانية لكتابي التلميذ في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط: هو مجموعة من الإجراءات (الترميز والتشفير، التحليل، الجمع والتبويب، فك التشفير، التفسير) التي قام بها الطالب للكشف عن الاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية في كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط في الجزائر في ضوء تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية مع اجراء مقارنات بين المستويات الدراسية ومستويات التصنيف المعتمد في هذه الدراسة.

5-حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية** : تمت الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2021/08/28 الى 2021/11/12 وتم تحليل كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط.
- **الحدود المكانية** : تم تطبيق الدراسة في الجزائر.
- **الحدود والموضوعاتية** : هي كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الثاني

الاطار النظري

للدراسة

1. تمهيد
2. المجال الوجداني
3. تعريف الهدف الوجداني
4. أهمية الهدف الوجداني
5. مكونات الهدف الوجداني
6. خصائص الهدف الوجداني الجيد
7. تصنيفات الأهداف الوجدانية
8. تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية
9. إعداد الأهداف الوجدانية
10. مصادر اشتقاق الأهداف الوجدانية
11. تقييم الأهداف الوجدانية
12. تقويم الأهداف الوجدانية
13. أساليب وأدوات تقويم الهدف الوجداني
14. صياغة الأهداف الوجدانية
15. شروط صياغة الأهداف الوجدانية
16. صعوبات الصياغة والقياس والتقويم في المجال الوجداني
17. خلاصة الفصل

1-تمهيد :

نسعى في هذا الفصل من الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية خاصة ما يتعلق منها بالجانب الوجداني الذي هو ركن أساس في بناء شخصية المتعلم وصقل قيمه ومعتقداته وميوله ومشاعره وطباعه والأساليب التي يتأقلم بها مع الواقع.

تسعى التربية في مجملها وفي أسمى أهدافها إلى تغيير سلوك الفرد واكسابه أفكاراً تتناسب مع المجتمع "حيث يجب أن يكتسب التلاميذ أفكاراً لم تكن عندهم من قبل ومهارات لم تكن متوفرة لديهم ورغبات وميولات واتجاهات أشمل وأعمق مما يعرفونها لهذا فإن الأهداف السلوكية الأساسية، يجب أن تصاغ على اعتبار أن التربية عملية تغيير في السلوك" (محسن، 2006 ،115)

فالغرض الرئيسي من التربية إذن هو تغيير سلوك التلاميذ وهذا التغيير "يجب أن يفهم بمعناه الشامل الذي يتضمن التفكير والشعور. والعمل نتيجة للعمليات التربوية.

لأن تغير السلوك مفهوم مركب يدخل في إطار التربية في العموم، فإن تحقيقه يتطلب مراحل عدة، كان لزاماً على المشتغلين بالتربية أن يفصّلوا لكل مرحلة هدفا خاصا بها.

إن المقاربة بالكفاءات التي تعمل بها المدرسة الجزائرية من ذ سنة 2004/2003 لا تخرج عن مبدأ أن هذه المقاربة قد تخلت عن تجزئة المعرفة إلى أهداف عامة وأخرى إجرائية وانتقلت إلى المعنى السلوكي المعرفي للكفاءة وتقسيم المعرفة إلى كفاءة ذهنية وأخرى سلوكية تصر فية واحتفظت بالمجالات العامة للأهداف (المعرفية، الوجدانية ، الحس حركية).(فرحاوي، 2017، 29). والانتقال إلى المعنى السلوكي المعرفي لا يقطع الصلة بالسلوك الوجداني بل إن الواحد منهما يؤازر الأخر ويكمله (هني، 1999، 239).

تأخذ فالأهداف الوجدانية مكان مهم في نموذج العملية التربوية الذي تعتمده المقاربة بالكفاءات من حيث أنها تمثل مجموعة القيم والاتجاهات والقدرات والمعارف والمهارات التي يتضمنها النظام التربوي ففي ضوء الأهداف يتجدد كل شيء في التربية، وتعتبر الأساس في أي عملية تعلمية تعليمية والدليل والموجه والمنظم لأداءات المعلم والمتعلم، ولو استعرضنا أي نظام تربوي تجده يبدأ بصياغة أهدافه التربوية العامة التي ينبغي انبثاقها من الفلسفة التربوية التي يتبناها ذلك النظام"(عدس، 2008، 120)

والفلسفة التي يتبناها المجتمع تنعكس على الفلسفة التربوية من حيث الأيديولوجية المتبناة منه.

ينبغي أن تكون الأهداف التربوية (الوجدانية) واضحة ومحددة وصريحة، إذ لابد لكل منهج مدرسي فعال أو برنامج تربوي شامل مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة حتى تكون الممارسات التربوية أو الإجراءات التنفيذية التربوية لهذا البرنامج محددة ودقيقة، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأغراض المرسومة لها .(سعادة،1991، 24)

لذا فإن السؤال المهم الذي يتبادر إلى ذهن أي باحث هو:

- هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية ؟

يتطلب الجواب على هذا السؤال التعريج على جملة من القضايا المهمة والمرتبطة بأهمية الأهداف في الميدان التربوي، ويمكن إيجاز هذه القضايا في العناصر التالية :

- إن مفهوم التربية في جوهره يفيد في تحقيق هدف ما .
- إن ممارستنا في الحياة اليومية في حد ذاتها مجموعة أهداف نسعى لتحقيقها.
- إن الأهداف التربوية معيار أساسي لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية خاضعة للفحص والتجريب . (موحي، 1988، 40)

هنا ينبغي التساؤل أيضاً :

لماذا الاهتمام بالأهداف و ما مصادر اشتقاقها ؟

إن الاهتمام بالتربية ليس مسألة جديدة في حياة الشعوب، إلا أن وظائفها و محتواها وطرقها اختلفت وتختلف باختلاف العصور التاريخية التي تمر بها الإنسانية، وباختلاف المستويات الحضارية التي تحققت خلال هذه العصور، وكذا باختلاف الطبقات الاجتماعية في العصر الواحد. (مادي، 1990، 51)

إن موضوع الأهداف يحظى بأهمية بالغة في الكثير من مجالات الحياة وتتأكد أهميته في مجال التربية والتعليم لأن له دوراً مهماً في إضفاء الصبغة العلمية لل تربية والتعليم من حيث أنه تحديد للنقاط التي ينبغي الوصول إليها.

فالأهداف عناصر هامة في البيوع العامة للنظم والمناهج التربوية فهي يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس وأساليبها وتنظيم وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم. (سالم ،1997، 14)

لذا فإن تحديد الأهداف التربوية ضروري لكل ضروب السلوك الواعي وتزداد أهميتها في العملية التربوية التي يراد منها توجيه الجيل وبناء صرح الأمة وتعيين أسلوب السلوك في حياة الفرد والجماعة ، حتى يجتاز البشر هذه الحياة بسعادة ونظم وتعاون وانسجام ، وتفاؤل ورغبة وإقدام ووعي وتدبر وإحكام . (نحلاوي، 1988، 106)

2-المجال الوجداني:

هو المجال الذي يؤكد على المشاعر والانفعالات، واستجابات القبول والرفض إزاء موضوع معين، بغرض تحقيق الفرد لذاته (صلاح، 2012، 141) حيث يشير إلى الاتجاهات والاهتمامات والقيم لدى المتعلمين، ونتائج السلوكات المرتبطة بالتعلم (savickiene,2010, 37)

وهو يركز على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم وتتفاوت من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة معينة إلى تكوين ضمير وخلق متناسق داخليا (خلف، 2014، 133).

قبل أن نتحدث عن الهدف الوجداني وتصنيفاته ينبغي أن نذكر هنا أن للمجال الوجداني مستويات يلتزم بها جميع من اشتغل بالتصنيف بحيث يكون أبسطها هو مستوى الحضور الذهني (الانتباه) وأعقدها هو الالتزام وهي :

- ❖ مستوى الحضور الذهني (Attending).
- ❖ مستوى التجاوب المبدئي (Initial Response).
- ❖ مستوى الانصياع (Complying).
- ❖ مستوى القبول و الاستجابة (Accepting).
- ❖ مستوى التفضيل (Preferring).
- ❖ مستوى الالتزام (Commitment). (زيتون، 1995، 281)

3-تعريف الهدف الوجداني:

3-1-اللغوي : يعرف بأنه" المشرف من الأرض وإليه يلجأ، والهدف كل شيء عظيم مرتفع. والهدف: الدنو" ، أهدف القوم أي قربوا وهدف إلى الشيء أسرع إليه وفي الحديث: أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا مر بهدف مائل أو صدف مائل أسرع المشي والهدف كل بناء مرتفع مشرف "(ابن منظور، 1981، 4634)

3-2-الاصطلاحي : يعرفه الدريج (2012):" الهدف في علوم التربية هو سلوك مرغوب فيه لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم". (الدريج، 2012 ، 86)

ترتبط الأهداف الوجدانية بكل ما يتعلق باتجاهات المتعلمين وميولهم وقيمهم واهتماماتهم، وكذا صور التقدير الاجتماعي، فعلى سبيل المثال يمكن أن تحتوي الأهداف التي تتعامل مع الاهتمام بسلوكات تتراوح ما بين الوعي بأن ظاهرة ما توجد إلى الاهتمام بها.(وعلي، 2005، 88)

ويمكن أن يشير التقدير إلى سلوك بسيط مثل إدراك الظاهرة أو سلوك عاطفي مثل الاستمتاع النشط عند معايشة ظاهرة ما(شحادة، 2017، 145)

يرى الشريف (2018) أنه مجموعة من الميول والتوجهات التي تتعلق بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، متمثلة في القيم والسلوكات الأخلاقية والاجتماعية والمهارات الحياتية. (الشريف، 2018).

يقصد بالأهداف الوجدانية أيضا أنها الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، والقائمة على ربط المعلومات التي تقدم للمتعلم بوجدانه، لكي يسلك سلوكاً وجدانياً تجاه الأشخاص، أو الأشياء، أو الموضوعات. وتتعلق تلك الأهداف: بالآراء والميول وأوجه التقدير والمواقف أو الاتجاهات والقيم، وأساليب التكيف مع تغيرات الحياة.

هي نوع من الأهداف السلوكية تصف التغيرات في مواقف المتعلم من اتجاهات ومشاعر وقيم وميول وعادات وتقديرات، نتيجة العملية التعليمية، وكذلك العواطف الفردية والتذوق الجمالي، ولها خمسة مستويات مختلفة هي: الاستقبال، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، وتمثل القيمة.

4-أهمية الهدف الوجداني:

إن تقدم النظرية السلوكية من حيث السلوك الظاهر القابل للقياس والتقويم وتطور فكرة صعوبة وتعقيد السلوك الانساني، وفي ضوء ذلك كان لابد من تجزئة السلوك إلى أجزاء بسيطة جداً وهي وحدة السلوك.

حيث غاب عن ذهن المعلم في الماضي افتراض أن التعليم يستند على الأهداف المرجو تحقيقها لذلك كان تدريسه يعتمد بالدرجة الأولى على التلقين والاستظهار، بحيث إذا أعطى الطالب سؤالاً من محتوى معين يتطلب نشاطاً عقلياً بعيداً عما استظهاره فإنه لا يستطيع الاجابة عنه، ومن هنا برزت أهمية الأهداف السلوكية والوجدانية بالخصوص والتي تهدف إلى تطوير مهارات تعليمية متعددة .(قطامي،2010 ،222).

يرى الكثيرون أن الاهداف الوجدانية أهم من الأهداف المعرفية والمهارية في ظل ما تدعو إليه التربية من غايات تتمثل في إعداد الفرد الصالح في جميع الجوانب، فلو قصر المعلم في تحقيق الأهداف المعرفية أو المهارية داخل الفصل فقد يتم تعويضها بمضاعفه جهد المتعلم ومساعدة الآخرين له، أما الأهداف الوجدانية فلا يستطيع الطالب تعويضها إذا أغفلها المعلم، أو إذا لم يتمكن من استثارة اهتمام المتعلم، لأن تحقيقها مرهون لاستهداف المعلم لها. (حامد، 2015)

يلعب المجال الو جداني دوراً أساسيا في العملية ا لتعليمية لأنه يركز على بناء أمور في غاية الأهمية والحيوية للمتعلم وهي تكوين القيم والمشاعر الايجابية وتنميتها لديه في مختلف المراحل، ولابد من تعزيزها والاهتمام بها حتى يتكون لدى المتعلم ميل نحو مواصلة تعلمه في المستقبل(popham, 2011, 233).

كما أن أهداف المجال الوجداني تركز أيضا على التغييرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك الفرد وتتفاوت من مجرد الاهتمام البسيط بظا هرة معينة إلى تكوين ضمير وخلق متناسق داخليا للفرد (خلف، 2014، 64)

5-مكونات الهدف الوجداني:

يرى كانيه وبرجز (Gagne & priggs) أن الهدف السلوكي الوجداني من وجهة نظرهما يتكون من خمسة مكونات :

- ❖ الأداء (Action) وهو الفعل الذي يؤديه المتعلم بعد التدريب بحيث يمكن ملاحظته وقياسه.
- ❖ الناتج (Product) ما ينتجه المتعلم نتيجة لهذا الأداء أو الفعل .
- ❖ الموقف (Situation) : وهي الظروف التي سيعرض المتعلم الأداء فيها عمليا.
- ❖ المحددات أو القيود (Constraints) : وهي الشروط المفروضة على المتعلم عندما يقوم بالأداء .
- ❖ القدرة (Capability) : وهي القدرة الذهنية أو العاطفية أو الحركية التي يكتسبها المتعلم عندما يحقق الهدف. (زكريا،1987، 156)

أما زغلول (2015) فيرى أن مكونات الهدف الوجداني هي :

- ✓ القيم (Value) :

هي أعلى مستويات الجانب الوجداني، كما أنها الدافع أو المحرك لسلوك الإنسان، وتعتبر معيار لقياس سلوك الأفراد وتصرفاتهم.

✓ التوجهات (Attitudes) :

هي فكرة أو عقيدة أو موقف يتخذه الفرد(إيجابياً أو سلبياً أو حيادياً) تجاه قضية أو موضوع جدلي.

✓ الميول (Dispositions) :

شعور قوي يدفع الفرد للاهتمام بشيء معين، وتفضيله على غيره ويكون مصحوباً عادة بالارتياح.

✓ التذوق وأوجه التقدير (Appreciation):

تقدير الفرد وإعطاء قيمة لشيء ما والقدرة على تذوق جماليته أو بشاعته أو اكتماله أو نقصانه .(زغلول، 2015)

وسأحاول حصر مكونات الأهداف الوجدانية فيما يلي :

❖ **الميول (intersts) = مستوى الاستقبال:**

يشير إلى ما يهتم به الافراد ويفضلونه من أشياء ونشاطات، وما يقومون به من أعمال ونشاطات محببة إليهم يشعرون من خلالها بقدر كبير من الحب والارتياح (شحاته، 2003، 308)

يمكن اعتبار الميل تهيؤا أو قابلية للمشاركة في نشاط معين، وبتحديد أكثر فإن الميل يتضمن الوعي المعرفي والشعور الوجداني معا في نمط معين من المشاعر، ومن الممكن أن تكون هذه المشاعر إما مؤقتة أو دائمة وهذا يعتمد على كم وكيف الخبرة التي أدت إلى هذه المشاعر، وعادة يشار إلى الميل بأنه قابلية الفرد بأن ينتقي انتقاء حراً أنشطة محددة تستثير لديه مشاعر سارة مثل القراءة في المجالات العلمية، أو تنسيق الزهور، أو ممارسة لعبة رياضية معينة، أو تفضيل العمل في مجالات مهنية محددة (علام، 2006، 471)

❖ **التقدير (appreciation) = مستوى الاستجابة :**

لا يختلف التقدير كثيراً عن الاتجاه كمحدد للسلوك الانساني، بل يكون التقدير المرادف الأكثر قرباً من مصطلح الاتجاه، فكلاهما يعني استجابات (الرفض أو القبول)، التي تتخذ محوراً لها موضوعات أو مواقف أو أشياء معينة (شحاته، 2003، 66)

❖ **الاتجاهات (attitudes) = مستوى التقييم:**

تعد الاتجاهات من أهم المتغيرات التي تحظى باهتمام مستمر من علماء التربية، لما لهذا المفهوم من أهمية كبيرة في التأثير على شخصية الفرد، وفي توجيه تصرفاته وسلوكياته حيال ما يتعرض له من قضاياه ومواقف معينة (قاسم، 2014، 123)

ويمكن تعريف الاتجاه ضمن هذا الصدد في ضوء مكوناته الثلاثة :

- المكون المعرفي : يشمل معتقدات الفرد وأفكاره وتصوراته ومعلوماته عن موضوع الاتجاه.
- المكون الوجداني : يشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته (القبول والرفض) نحو موضوع الاتجاه.
- الملكون السلوكي : يشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه (صلاح، 2012، 404)

❖ **القيم (values) = مستوى التنظيم:**

للقيم دور هام في توجيه سلوك المتعلم، فهي المعايير التي يحكم بها على التصرفات والممارسات العملية، وتساعد في مقاومة السلوك غير المرغوب فيه، ويتم ذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية عبر وسائطها المتعددة.

يمكن تعريف القيم بأنها عبارة عن معايير فكرية يعتقد بها الأفراد وبموجبها يتعاملون مع الأشياء بالقبول أو الرفض (المصري، 2013، 15)

يعد تقويم القيم أحد الجوانب الوجدانية وجزاء رئيسيا من عمليتي التعليم والتعلم ولا يجوز أن يترك للصدفة، ويمكن تصميم موقفا تلاحظ على نحو مباشر لمستوى أداء المتعلم في هذه المواقف، أو تصميم اختبارات متعددة معدة خصيصا لقياسها (قاسم، 2014، 132)

❖ **التكيف (adjustment) = مستوى الوصف بالقيمة :**

التكيف هو أعلى مستويات الجانب الوجداني الذي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه وبالخصوص في مرحلة التعليم المتوسط من خلال إكساب التلاميذ القيم غير المتعارضة والتي تحكم سلوكهم تجاه الأشخاص والأشياء والبيئة المحيطة بهم.

فالتكيف هو مواءمة الفرد لمتطلبات البيئة وظروفها (شحاته، 2003، 128)

يمكن القول هنا أن كل مكون من مكونات الهدف الوجداني السابقة تقابل مستوى من مستويات الأهداف الوجدانية حسب تصنيف كراثوول.

6-خصائص الهدف الوجداني الجيد:

- مراعاة تنوع الأهداف السلوكية لتشمل نتاجات تعليمية مختلفة **(مبدأ الشمولية)**.
- تضمين النتاجات في المناهج التي يتم بناؤها لتحقيقها لدى التلاميذ للوصول إلى التلميذ ذي الشخصية المتكاملة وجدانيا ومعرفيا وحس حركيا **(مبدأ التنوع)**.
- أن تغطي الوحدات التعليمية والمضمنة في الكتب والدفاتر المساعدة (دفاتر التطبيقات) الأهداف الوجدانية والمعرفية والحس حركية حتى تحدد وتيسر النمو ا لمتكامل للتلميذ . **(مبدأ التوازن)**. (قطامي،2010 ،228).

7-تصنيفات الأهداف الوجدانية :

هناك تصنيفات كثيرة للأهداف الوجدانية نذكر منها على سبيل الذكر لا التفصيل والشرح متسلسلة تاريخيا، حيث أول من قام بتصنيف من هذا النوع هو فرينش سنة 1957 وجاء بعده جيلفورد سنة 1958. ليأتي أشهر المصنفين في هذا المجال وهو كراثوول سنة 1964. لتتوالى التصنيفات بعده فقد قام العالم قال gall سنة 1967 بتصنيف مغايراً عمن سبقه ثم بعد جرونلود سنة 1970. وفي نفس السنة سميث سنة 1970. وأيضا دينو سنة 1970. ثم بعدهما هانت سنة 1971. وبعده أورلاندي سنة 1971 لكن الساحة التربوية تبنت تصنيف كراثول فأصبح أشهر تصنيف يعمل به (يعقوبي، 2002، 50)

سأتطرق إلى تصنيف كراثوول لأنه المعتمد في الدراسة ولأنه الأكثر شيوعا في الساحة التربوية.

8-تصنيف كراثول للأهداف الوجدانية :

من أشهر من كتب في تصنيف الأهداف الوجدانية (العاطفية) هو كراثوول ورفيقاه بلوم وماسيا (Krathowhl . Bloom . Massia) حيث أنهم وضعوا تصنيفاً للأهداف الوجدانية وذلك حسب المفهوم ويحتوي هذا التصنيف على خمسة مستويات أطلق عليها سلم الأهداف الوجدانية. (قطامي، 2010، 240)

حيث لقي تنظيره شعبية كبيرة في الأوساط التربوية، وفيما يلي مستويات التصنيف من القاعدة إلى القمة.

شكّل المجال الوجداني هيكلًا هرميًا تم ترتيبه من المشاعر الأبسط إلى المشاعر الأكثر تعقيدًا. يعتمد الهيكل الهرمي هذا على **(مبدأ الاستيعاب)**. حيث يشير الاستيعاب إلى العملية التي ينتقل بموجبها تأثر الشخص تجاه شيء ما من مستوى الوعي العام إلى نقطة يكون فيها التأثر "داخليًا" ويوجه سلوك الشخص أو يتحكم فيه باستمرار (Seels, 28,1990).

ولن يتم الانتقال من مستوى إلى آخر حتي يستوعب التلميذ المستوى السابق.

لذلك مع الانتقال إلى المزيد من التعقيد ، يصبح الأفراد أكثر انخراطًا والتزامًا وتحفيزًا داخليًا. يتم تصنيف هذا المجال كذلك إلى خمسة مستويات التالية:

1- التقبل أو الاستقبال Receiving:

في هذا المستوى يُبدي المتعلم اهتماما بموضوع ما أو قضية معينة و تتراوح نواتج التعليم مروراً بالوعي البسيط إلى الاهتمام وصولاً إلى التقبل.

ويشير عايل (1998) أن هذا المستوى يتضمن ثلاث فئات فرعية هي :

أ- **الوعي:** ويعني إدراك المثيرات ووجودها في السياق الذي يتألف منها.

ب- الرغبة في الاستقبال: وتعني التمييز بين المثير وغيره من المثيرات مع وجود الرغبة.

ج- الانتباه الانتقائي: وهنا يتحكم المتعلم في الانتباه ويختار مثيراً معيناً دون غيره ونسبه إليه.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التقبل):

ينتبه، يسأل، يصغي، يتابع، يتعرف، يبدي، يختار، يجيب.(عايل، 1998، 49)

2- الاستجابة Responding:

وهنا يتعدى مستوى الاهتمام إلى المشاركة، بحيث يتخذ موقفا حيال الموضوع أو القضية.

ويذكر الخطيب (1988) أن هذا المستوى تتضح فيه المشاركة الإيجابية والحسية والتفاعل مع الموقف التعليمي تفاعلاً تتضمن من خلاله الميول والاهتمامات والبحث عن الأنشطة المشبعة لحاجات المتعلم، وتتدرج تحت هذا المستوى ثلاث فئات فرعية تتمثل فيما يلي:

2-أ- الإذعان في الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تعالج درجة منخفضة من المشاركة الإيجابية وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يطيع ، ينفذ ، يساير).

2-ب- إرادة الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف بدرجة متوسطة من المشاركة الإيجابية والتفاعل مع الموقف التعليمي وتبدأ الأهداف بأفعال مثل (يشارك).

2-ج- الرضا في الاستجابة: وفي هذا المستوى تصاغ الأهداف التي تدل على أعلى درجة من المشاركة الإيجابية وهي الأهداف التي تعترف بميول واهتمامات المتعلم بشكل واضح وصريح.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (الاستجابة):

يجيب، يساير، يشعر، يقرر، يعاون، يناقش، يؤدي، يبدي، يسمع، يشترك، طواعية، يشارك، يساعد، يناقش، يعاون، يتدرب، يعرض، يقرأ، يختار، يروي، يتشوق، يشاطر، يوافق، يتابع. (عايل، 1998،50)

3- التقويم أو الحكم القيمي Valuing:

وهنا ينتقل المتعلم إلى مستوى أعلى من خلال إعطاء قيمة للموضوع، قيمة لها تأثير على الاتجاهات و المعتقدات.

ويشير الخطيب (1988) إلى أنه يندرج تحت هذا المستوى الفئات الفرعية التالية:

3-أ- تقبل قيمة معينة: مثل الرغبة في الرفقة التي تنمي قيمة التعاون.

3-ب- تفضيل قيمة معينة: وفيها يتم تفضيل قيمة على قيمة أخرى مثل الشخص الذي يسعى في عمل جماعي معين حينما يثبت له بالدليل العلمي القاطع أن ما يسعى إليه أفضل مما هو موجود.

3-ج- الالتزام: وهو أن يظهر الولاء لجماعة معينة أو الإخلاص لمثل وقيم بعينها.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التقويم):

يبادر، يبرز، يعمل، يقترح، يمارس، يتابع، يقدر، يشارك، يساهم، يدعو، ينضم إلى، يحتج، يحافظ، يكره، يتجنب، يعترف، يثمن، يدعم، يجادل. (عايل، 1998، 50)

4- التركيب أو التنظيم القيمي Organization:

يعني بناء نظام قيمي للمتعلم يعتمد على المقارنة و الربط و التجميع، بحيث يشكل المتعلم مفاهيم خاصة به و متعلقة بالقيمة.

ويذكر الخطيب (1988) أن التنظيم القيمي يتمثل في عملية الجمع بين أكثر من قيمة ومحاولة حل التناقضات بينهما، ثم بناء نظام قيمي ثابت ودقيق، بحث يكون متصفاً بالاتساق الداخلي.

ويمكن تقسيم هذا المستوى إلى الفئات الفرعية التالية:

4-أ- تكوين مفهوماً لقيمة معينة: بحيث يمكن للمتعلم في هذا المستوى أن يميز المسلمات أو الافتراضات أو يكتشف خصائص قيمة معينة.

4-ب- تنظيم نسق قيمي: وفي هذا المستوى يمكن للمتعلم أن يتقبل تقبلاً واقعياً وأن يتوافق بدرجة كبيرة مع نواحي القصور الشخصي والضوابط والانفعالات ولابد أن يكون هذا التقبل أو التوافق بطرق مقبولة ثقافياً.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التنظيم القيمي):

ينظم، يصوغ، يفاضل، يصحح، يجمع بين، يرتب أهمية ظاهرة معينة، يتمسك ب، يغير، يعمم، يدعم، يتحمل، يلتزم، يتقبل، يوازن. (عايل، 1998، 53)

5- التمييز أو الوسم بالقيمة Characterization by A Value:

و هو المستوى الأعلى حيث تتشكل القيمة كصفة تميز المتعلم عن غيره و تكون مؤثرة في سلوكياته، و يمكنه أن يطورها من خلالها نمط حياته، حيث يدمج فيها الاتجاهات و المعتقدات و الأفكار، التي ارتضاها.

ويذكر الخطيب (1988) أن هذا المستوى تندرج تحته الفئات التالية:

5-أ- تهيؤ عام: ويتضح ذلك مثلاً في قيمة (احترام الكرامة الإنسانية).

5-ب- تجسيد القيم: ويكون ذلك عندما يضع المتعلم لنفسه فلسفه كاملة للحياة. (الخطيب، 1988، 168).

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى (التمييز):

يميز، يؤدي، يستخدم، يؤمن، يستحي، يقترح، يساهم، يظهر، يعدل، يغير، يحل، يضبط، يتحقق، يسأل، يؤثر، ينقح، يقاوم، يدير، يتجنب، يثابر. (عايل، 1998، 53)

ويجدر الإشارة هنا إلى أن الكثير من الأفعال الواردة في الأمثلة قد تشترك فيها كل المستويات وهذا حسب درجتها في كل مستوى.

ويجب أيضاً التنويه هنا أن المستويات المنخفضة من هذا المجال هي التي تهتم بها المدرسة اهتماماً مباشراً وهي مستويات (التقبل والاستجابة) ولكن المستويات العليا تكون موضع اهتمام مؤسسات أخرى في المجتمع مثل الأسرة والمسجد وتعاونهما مع المدرسة كما أن المتعلم ذاته له دور كبير في تنمية ذاته بالنسبة لهذه المستويات العليا (الخطيب، 1988، 168).

غير أن المدارس لا تهمل المستويات العليا بالك لية وانما يكون الاهتمام مرتفعا بالنسبة للمستويات الدنيا فقط.

شكل رقم (01) يوضح تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية

(عايل، 1998، 57)

ينبغي أن نشير هنا إلى أن مؤشر التوازن مهم للغاية بين مختلف المستويات التصنيف حسب ما تقتضيه ظروف وشروط التعلم، فهو يساهم في اكتساب الهدف وترسيخه.

إن المجال الوجداني يشمل الكثير من السلوكات التي تلعب الدور المهم في تحديد استجابة المتعلم والتي بدورها تترجم إلى تعلمات وكفاءات يتم تجنيدها في المستقبل لتكوين شخصية التلميذ وهي كما يلي:

5 1 -الرأي (opinion):

هو الصورة اللفظية للتعبير عن معتقدات الفرد، أو اتجاهاته وهو الذي يعكس وجهة نظر الفرد(Point of view) لفظياً نحو موقف معين فقط، ويكون إما معارضاً وإما مؤيداً لذلك: الموقف ، أو الشخص ، أو المشكلة ، وإذا أصبح السلوك اللفظي سلوكاً فعلياً أو واقعياً؛ أصبح اتجاهاً وليس رأياً. (مهدي، 2001، 78)

والرأي هنا مقدمة لما يسمى الميول.

5 2 -الميل أو الاهتمام (Interst):

(الميل) أو الاهتمام: هو تعبير عن الحب أو الكره بينما الاتجاه: تعبير عن الاعتقاد أو الموقف بمعنى: أن الميول تتضمن المشاعر أكثر مما تتضمن المعتقدات وهي التي تحمل للحياة قيمة نعيش من أجلها ويؤدي نقص الميل إلى نوع من اليأس لدى الفرد، وعلى سبيل المثال: إذا عبر طالب عن حبه للغة الانجليزية مثلاً فذلك ميل أو اهتمام لديه ولكن إذا اعتقد أنها لغة صعبة التعلم فذلك اتجاه، ويصبح ذلك الطالب عندئذ في حالة صراع بين اهتمامه بحب اللغة الإنجليزية ، واعتقاده في صعوبة تعلمها. أو أن

يقول : أحب العلوم والمعرفة (ميل)، فذلك ضروري لكل إنسان (اتجاه) فلا تعارض هنا بين ميوله واتجاهاته . (مهدي، 2001، 78).

وهنا يكمن التداخل بين الميول والتقدير.

6 - أوجه التقدير (appreciation)

(التقدير) مصطلح قريب من مصطلح اتجاه . فعندما يقدر الطالب ضرورة العلوم لكل إنسان فهو يفعل ذلك، لاعتقاده بصحة ذلك. ويشير مصطلح تقدير إلى سلوك بسيط يعبر عنه الطالب لفظياً فيصبح عندئذٍ سلوكاً معرفياً أكثر منه انفعالياً أو فعلياً (يصبح هنا انفعالياً فقط) تجاه شيء أو ظاهرة أو قضية معينة مثل : تقدير جهود العلماء، أو تقدير دور رجل المرور في حياتنا.(مهدي، 2001، 78)

7 - الاتجاه أو الموقف (Attitude):

الاتجاه هو موقف يتخذه الفرد، أو استجابة يقوم بها تجاه شيء أو شخص أو حدث أو مشكلة معينة (بالقبول أو الرفض) نتيجة مروره بخبرة تتصل بذلك الشيء أو الشخص أو المشكلة أي خلاصة خبرة تجاه شيء أو موقف أو مجموعة من المواقف والموضوعات وتلك الخلاصة تتعلق بما يعتقده الفرد فالاتجاه نمط من السلوك يسلكه الفرد نتيجة المعنى الذي تكون لديه ويكون ايجابياً أو سلبياً، كما يتميز الاتجاه بأنه مكتسب وله صفة الثبات لأنه مرتبط بشخصية الفرد وحاجاته وإدراكه لموضوع الاتجاه ولذا فليس من السهولة تعديل أو تغيير اتجاه سلبي. (مهدي، 2001، 78).

8 - القيمة (value):

القيمة هي قيمة النفس المتزنة والنفس المتزنة هي تلك النفس التي تنسقت فيها الميول الطبيعية والعواطف.

(القيم) ببساطة هي أحكام يصدرها الشخص على العالم المحيط به، وهي تنظيمات معقدة لأحكام عقلية ووجدانية معممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني وهناك أنماط متنوعة للقيم مثل: القيم الدينية، الاجتماعية ، العلمية، السياسية، الجمالية ، والاقتصادية . والقيمة أيضاً هي محصلة مجموعة اتجاهات تكونت لدى الشخص نحو شيء أو موضوع أو قضية معينة إما بالموافقة، إما الرفض، والاتجاه وحدة تكوين تلك القيمة . والفرق بين الاتجاه والقيمة هو فرق في الدرجة وليس في النوع، والسلوك عامة مجموعة من القيم تكونت في صياغ مجموعة كبيرة من الاتجاهات ولذا تعد القيم بمثابة قوة موجهة تحدد اختيارات الناس في حياتهم ومن المعروف أن أي نظام قيمي ثابت يعد ركيزة أساسية تقوم عليها أساليب

تكيف الإنسان وذلك النظام القيمي هو إطار مرجعي يلجأ إليه الإنسان عند الحاجة فيحدد سلوكه وأساليب تكيفه مع العالم المحيط به وعلى سبيل المثال : قيمة الوطنية تتضمن الاتجاهات نحو مساعدة الآخرين وإنكار الذات وحب الوطن والتضحية والإخلاص في العمل والتعاون، لأنها جميعاً اتجاهات تدور حول محور واحد محصلته هي (عاطفة قوية) تتمثل في قيمة جامعة هي قيمة الوطنية. (مهدي، 2001، 78)

9 - التكيف (Adjustment).

(التكيف) يعني التآلف والتقارب، وفي علم النفس يعني: العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين البيئة والتكيف هو القدرة على تكوين العلاقة المقبولة لدى الفرد والبيئة المحيطة به (الطبيعية، الاجتماعية، والفرد نفسه) والتكيف الشخصي هو رضا الشخص في نفسه بعيداً عن التوترات المقترنة بمشاعر الذنب والضيق والقلق، أما التكيف الاجتماعي فهو قدرة الشخص على عقد علاقات اجتماعية راضية مرضية مع من يتعاملون من الناس . (مهدي، 2001، 78)

شكل رقم (02) يوضح السلوكات في تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية

(حسام، 2009)

من العوامل الأساسية التي تحدث التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأفراد إشباع الحاجات الأولية والشخصية ومعرفة الشخص لنفسه وإمكاناته وطاقاته وتوافر المهارات التي تعين الشخص على إشباع حاجاته والمرونة لتقبل أي تغيرات ثم أخيراً التوافق والمسالمة حيث يتلافى الشخص الصراع ويتجنبه هكذا يحظى التكيف بأكبر قدر من المعاني، لأنه يعني بترابط المظاهر في الشخص بمظهر آخر لإحداث نوع من التوازن ضمن تنظيم جيد كما يعكس أنواعاً من السلوك كالتي تظهر في التفاعل الاجتماعي بين شخصين كما يشير التكيف أيضاً إلى نظرة الشخص إلى الحياة ويعكس التوازن الداخلي للذات وتوازن السلوك الملاحظ مع العوامل المحيطة بالشخص .(مهدي، 2001، 78).

9-إعداد الأهداف الوجدانية

يظهر في العبارة الهدفية ناتج التعلم أو السلوك الظاهري الذي يرتبط بالسمة المقاسة، فعندما يضع عضو هيئة التدريس أهدافا تدريسية معرفية في مقرر معين، فهي بمجموعها تشكل مظاهر سلوكية قابلة للقياس لسمة غير ظاهرة هي سمة التحصيل. كذلك الأمر بالنسبة للأهداف في المجال الانفعالي، فعندما تكون السمة الانفعالية هي الاتجاه نحو مقرر العلوم مثلا فإن الهدف العام هنا هو أن يطور الطالب اتجاهاً ايجابياً نحو المقرر. ولتحقيق هذا الهدف لابد أن يتم تحديد السلوكات الظاهرية التي يمكن أن يقوم بها الطالب كمؤشرات على وجود الاتجاه بدرجة معينة سواء كان ايجابياً أو سلبياً مثل أن:

- يقرأ الكتب العلمية في أوقات المطالعة .
- يشارك في عمل نماذج علمية .
- يثابر على إجراء التجارب المخبرية .
- يهتم بجمع المقالات العلمية من الجرائد والمجالات .
- يتابع البرامج العلمية في وسائل الإعلام .

من الجدير بالذكر هنا أن مثل هذه المظاهر قد لا تدل على تكوين الاتجاه، وقد لا تتعدى مرحلة الاستجابة سواء كانت استجابة طاعة أو استجابة رضا وارتياح. ولكن تكرار هذه السلوكات في مواقف طبيعية مؤشر على وجود هذا الاتجاه، ولهذا فإن تحقيق الأهداف بهذا المستوى، قد يستغرق وقتاً طويلاً نسبياً، كأن يكون فصلاً أو سنة دراسية أو مرحلة دراسية.

قد تكون المؤشرات السلوكية مقبولة أو غير مقبولة حسب المعنى الذي تحتمله، فقد يكون الهدف الانفعالي هو أن يقدّر الطالب قيمة الكتاب، فإذا كان الاحتفاظ بالكتاب نظيفاً من مؤشرات التقدير بالنسبة

لأحد أعضاء هيئة التدريس. فقد لا يكون كذلك بالنسبة لعضو هيئة التدريس آخر، والذي قد يقول بأن الطالب الذي يكتب ملاحظات يعني أنه يقرأ ما فيه، واحترام الكتاب وتقديره هو أن تقرأ فيه ، وربما يقول آخر هذا صحيح بالنسبة للكتاب الشخصي، ولكنه غير صحيح بالنسبة للكتاب المستعار من مكتبة عامة، كما أنه ليس بالضرورة أن الطالب الذي لا يكتب ملاحظات على الكتاب لا يقرأ فيه، وإنما قد يدل على أنه وصل إلى مرحلة التعميم في أن لا يكتب على أي كتاب سواء كان ملكه أو ملكاً للآخرين.

من أهم المؤشرات أو السلوكات الظاهرية التي قد تدل على تكوين الاتجاه كخاصية أو سمة انفعالية وهي:

- ❖ المبالغ النقدية التي يصرفها الطالب على نشاط معين.
- ❖ الزمن الذي يقضيه الطالب في ممارسة النشاط .
- ❖ السرعة في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بنشاط معين .
- ❖ مدى توفر الوثائق الشخصية مثل السجلات والمقالات والمذكرات ذات العلاقة.
- ❖ الاستجابة اللفظية التي يعبر عنها الطالب في أدوات قياس الاتجاهات أو غيرها من السمات الانفعالية مثل قوائم الشطب ومقاييس (سلالم) التقدير.

فقد يثبت الطالب أن قد يوفر من مصروفه اليومي لشراء مستلزمات جامعية قد لا تكون مطلوبة منه مثل شراء مجلة، وقد ينجز النشاط المطلوب منه في زمن قياسي، كما قد يسعى إلى انجاز المطلوب منه كواجب حتى لو كلفه زمناً طويلاً. وقد يبدي الطالب نشاطاً متميزاً في مجالات متعددة تظهر في ملفه الذي يكتظ بالملاحظات الايجابية، بعكس طالب آخر يقوم بنشاط متوسط، أو لا يقوم بأي نشاط، أو ربما أبدى الطالب سلوكاً سلبياً من وجهة نظر عضو هيئة التدريس لهذا السلوك، وهكذا تختلف قوة ونوع المؤشرات الدالة على تكوين السمة الانفعالية كالاتجاه مثلاً.

(عروة، 2014، 102)

10-مصادر اشتقاق الأهداف الوجدانية:

تشتق الأهداف الوجدانية من مصادر عديدة أهمها :

10-1- فلسفة المجتمع :

لكل مجتمع عاداته وتقاليده وقيمه الخاصة به والتي تميزه عن غيره من المجتمعات، ونقصد به الاطار الفلسفي الذي يوجه المجتمع ويحكم طريقة حياته كالديمقراطية أو الاستبدادية سياسياً ، والرأسمالية والاقتصادية اقتصادياً أو نظام متوازن كالإسلام .

10-2- طبيعة المادة الدراسية ومعطياتها :

تعد المادة الدراسية في كثير من المناهج بل في معظمها المصدر الأساس لتحقيق أهداف التعليم ،فاشتقاق الأهداف يعتمد على تحليل هذه المواد والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن أن تُحقق ما يتلقاه التلاميذ من معارف ووظيفة ذلك بوضع أهداف تربوية سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة التعليم وليس بالعكس،(العزاوي ،2002، 51)

وتوجد مجموعة من الاسس للاختيار السليم للمادة الدراسية مع مراعاتها ومدى أهميتها في الحياة مما يجعلها مجالاً ضرورياً لاشتقاق الأهداف من جانب المخططين، ومن هذه الأهداف تتابع محتوى المادة الدراسية ومنها التتابع الزمني والانتقال من الكل إلى الجزء ومراعاة متطلبات كل مادة . (الحوامدة،2008، 79)

10-3- حاجات المتعلمين :

توظف الأهداف أصلاً لإشباع حاجات المتعلمين، ويعمل المعلم على تحقيقها وللمتعلمين حاجات وقدرات واستعدادات وميول واهتمامات ونمط تعلم ،إذ تمثل مصادر مهمة للأهداف التعليمية، (الحوامدة ،2008، 79) ،وتؤدي حاجات المتعلمين دوراً بالغ الأهمية إذ إن المتعلم يأتي إلى المدرسة وهو في حاجة إلى إشباع حاجاته ،وإذا لم يشبع حاجاته فإنه يعاني ثم يصبح شخصية مضطربة فلم يعد هناك من ينكر أهمية العناية بالفرد المتعلم عند تحديد الأهداف أو نوع الخبرات التعليمية، إذ إن لكل مرحلة من مراحل النمو متطلباتها وحاجاتها ومشكلاتها . (العزاوي ،2002، 51)

10-4- الحياة والبيئة المحلية :

لكي تنجح المؤسسة التربوية في تحقيق رسالتها لابد أن تكون الأهداف المرسومة لها مراعية لظروف البيئة التي توجد فيها كي يكون هناك تفاعل إيجابي بينهما،(الحيلة، 2007، 73)

10-5- التطور العلمي والتقني :

لا توجد هناك مؤسسة غير قابلة للتغير أو أنها أبدية ، فكل المؤسسات التربوية القائمة هي من صنع واختراع الإنسان وهي تنمو نحو الأحسن من أجل مواجهة أفضل لحاجات المجتمع، وعليه فإن الأهداف يجب أن تشتق من التطور التاريخي لهذا المجتمع. (العزاوي ،2002، 51)

10-6- تحليل المهام التعليمية :

بعد تحليل المهام التعليمية لموضوع معين أو تحليل المهارات المهنية **وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية** من المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التعليمية ،إذ إن مثل هذا التحليل يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلبها موضوع معين، والخطوات الاجرائية الفرعية التي تشتمل عليها مهارة ما، ومن ثم معرفة التسلسل في إنجازها، وهذه الخطوات هي الأهداف التعليمية التي يتوقع من المتعلم اشتقاقها في نهاية التعلم . (الحيلة،2007، 73)

10-7- الخبراء والمختصون :

كذلك من مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية الخبراء والمختصون في مجالات مختلفة، فالمعرفة الفريدة التي يمتلكها هؤلاء المختصون والخبرة الطويلة التي يتمتعون بها والتخصص العلمي الذي يمتازون به يساعد المعلم أو المربي على تحديد أهداف تعليمية دقيقة وواضحة.

10-8- سياسة الدولة وثقافتها :

غالباً ما تنبثق الأهداف التعليمية من سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها، ولما كان من الصعب أو من المستحيل تصميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة فإن على المدرسة أو المؤسسة التربوية إن تطور أهدافها الخاصة التي تنبثق من الإطار العام لفلسفة التربية المشتقة من الفلسفة العامة للدولة. (الحيلة،2007، 73)

11-1-تقويم وتقييم الأهداف الوجدانية:

الأهداف الوجدانية شأنها شأن بقية الأهداف الأخرى، تتطلب تقييما ومعرفة لمدى تحققها، فصياغة الأهداف الوجدانية في صيغة نواتج سلوكية تمثل اللبنة الأولى في تقيمها.

تقويم الأهداف الوجدانية لا يتم عن طريق الاختبارات التقليدية، بل تستخدم فيه أدوات عديدة منها تحليل المحتوى و الملاحظة والمقابلة والاستبانة ومقايس الاتجاهات ومقاييس الشخصية والسجل التراكمي للطالب ودراسة الحالة وغيرها.

كما يجب الاعتماد على جميع المدرسين والأخ صائي الاجتماعي والمدير وكل من يتعامل من الطالب في المدرسة في تقويمه وجدانيا . ويجب عدم تعريف الطالب عند تقويمه وجدانيا حتي يقوم بأفعال تلقائية تعبر بصدق عن المخرجات الوجدانية، ويفضل استخدام التقويم الشامل للأهداف الوجدانية، مع إمكانية استخدام أسلوب التقويم التكويني أحيانا.

ويجب التعامل مع تقويم الأهداف الوجدانية بحرص ودقة حتى لا يتم إصدار أحكام خاطئة قد تضر بالطالب والعملية التربوية بأكملها.(حامد، 2015)

لكن تقويم الأهداف الوجدانية لا يلقى نفس الاهتمام الذي يلقاه تقويم الأهداف المعرفية في مؤسساتنا التعليمية، وقد يرجع هذا إلى صعوبة تحديد مضمون بعض مشاعر وتصرفات المتعلم وسلوكياته وقيمه، لما تنطوي عليه من طابع شخصي قد يصعب توصيفه ويؤكد ذلك نتائج دراسة (Atiq, 2011) التي تشير إلى أنه غالبا ما يركز المعلمون في أداء المناهج الدراسية وتقويمها على الأهداف المعرفية وإه مال الأهداف الوجدانية وهذا لصعوبة توصيفها ، وكذا دراسة (Tawiah,2006) والتي تشير نتائجها إلى أنه نادراً ما يقيم المعلمون الأهداف الوجدانية لأنها تنطوي على طابع شخصي إلى حد كبير.

ويوضح عبد الرحمن (2003) أن تقويم الأهداف الوجدانية لا يتم بطريقة مباشرة، نظراً لأن المعتقدات والاتجاهات والميول مقرها القلب، بيد أن تقويمها يتم بأساليب غير مباشرة، فالكلمات والأفعال التي تصدر من الفرد تدل على ما في قلبه، ومن هنا وجب على من يجري عملية التقويم وضع المتعلمين في مواقف يسهل معها التعرف على الأهداف الوجدانية من خلال معرفة ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وهذا لا يتم إلا إذا كانت المواقف التي يوضع فيها المتعلم قريبة من تلك التي تستثار فيها مشاعره. (عبد الرحمن ، 2003، 167)

11-2-تقويم الأهداف الوجدانية:

إن المعلمين غير معتادين على إجراء التقويم في المجال الوجداني فالتقويم في هذا المجال يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين، غير أن ذلك لا ينبغي أن يكون ذريعة لتجنب هذه المهمة.

وقبل الشروع في استعراض هذه الأساليب نشير إلى أن النجاح في إنجاز الأهداف الوجدانية يتطلب جملة من الشروط نذكر منها:

- ❖ لكل فقرة من فقرات الوسيلة المستخدمة ينبغي أن تقابل سلوكا مستهدفا من طرف المقوِّم.
- ❖ كل فقرة تكشف عن السلوك المحتمل ظهور في الوضعية التي يتواجد فيها المتعلم.

❖ يحتمل أن تكون الاجابة عن الفقرات صادقة، أي أنها تعبر عن الشعور الحقيقي للمتعلم، ومن الضروري هنا الحفاظ على السرية، وطرح أسئلة غير مباشرة، والعمل في جو مريح وحميمي.

وتستخدم في تقويم الأهداف الوجدانية عدة وسائل منها الاستبيان (Questionnaire) والمقابلة (Interview) والتقنيات الاسقاطية (Echelle graduée) وغير ذلك (وعلي، 2005، 90)

12-أساليب وأدوات تقويم الهدف الوجداني :

منها الرسمية مثل الاختبارات والواجبات والمشاريع، وغير الرسمية مثل الملاحظة والأسئلة والاجابة ومساعدة الاخرين (michael ,2010, 05)

يؤكد Michael (2010) أنه على الرغم من الصعوبات التي تواجه قياس متغيرات الجانب الوجداني، إلا أنه يمكن استخدام بعض الأساليب الأقل تعقيداً مثل : الملاحظات والمقابلات، وتقدير الذات، والاستبانات والاستطلاعات، فالأفضل أن تجمع المعلومات من مصادر مختلفة حتى يتسنى لك تجنب الخطأ في عملية التقويم.

يشير قلادة (2013) على أنه يمكن من خلال الملاحظات المتجمعة للأنشطة التعليمية المتغيرة في الصف الدراسي إمكانية التعرف على السلوك المعرفي والعاطفي الحادث للمتعلم (قلادة ،2013، 174)

أما دراسة Maureen (2015) فقد استخدمت الملاحظة والمقابلة لتقييم الاستجابات الوجدانية الايجابية والسلبية لدى أطفال ما قبل المدرسة (Maureen, 2015, 08)

وفي ما يلي سنقوم بحصر الأدوات التي تستخدم في تقويم الهدف الوجداني :

12-1-الملاحظة : هي المشاهدة العيانية لأداء أو لسلوك أو ظاهرة، وهي من أهم أدوات تقويم المتعلم، فعن طريق أسلوب الملاحظة يتم وصف ما يقوم به المتعلم فعلا في المواقف الطبيعية، والتعرف على ما يتوافر لديه من نواتج تعلم. ويستخدم أسلوب الملاحظة في قياس الجوانب الوجدانية.

مؤشرات جودة استخدام الملاحظة بمهارة:

- تحديد نواتج التعلم التي ينبغي ملاحظتها بوضوح.
- تحديد الموقع الذي تتم فيه عملية الملاحظة.
- لا تختلف نتائج الملاحظة باختلاف المقوم.
- تتسق اجراءات الملاحظة مع ما هو متوقع أدائه.

- تسجيل نتائج الملاحظات كتابياً.

12-2-أسلوب الاسقاط: وهو أسلوب من أساليب التقويم التربوي لكنه شائع جداً في مجال القياس النفسي، والارشاد والعلاج النفسي للتلاميذ وغيرهم من الأفراد . وتبرز أهميته عندما يتعلق الأمر بقياس جوانب شخصية المتعلم.

12-3-قوائم التدقيق أو المراجعة: تعتبر من الوسائل الهامة التي يجب أن يكون المعلم على علم بها، وفيها يتم تحديد المهارات والمعارف في مقابل المهارة.

12-4-مقاييس الاتجاهات : مقاييس تضم قائمة من العبارات التي تدور حول جانب معين ويستجيب التلميذ بوضع علامة تعبر عن قبول أو رفضه لهذا الجانب.

12-5-دراسة حالة : يعتبر هذا الاسلوب أحد الأساليب الهامة في التقويم إذ أنه يتم من خلاله دراسة التلاميذ الذين تدل كافة الأساليب التقويمية الاخرى على تخلف هم عن زملائهم، حيث يجري جمع كل البيانات اللازمة عنهم وصرف المزيد من الوقت مع هذا التلميذ في حصص خاصة أو مع الوالدين في أوقات خارج الدوام الرسمي للدراسة.

12-6-المقابلة : هي محادثة تفاعلية بين القائم بالمقابلة والمستجيب لها بغرض الحصول على معلومات معينة منه وهي أنواع كثيرة منها (المقيدة والمفتوحة و...).

12-7-الاستبيان: وهي وسيلة لجمع البيانات ذا ت صلة أكثر بالنواتج التعليمية وذلك عن طريق ما يقرره المتعلم كتابيا في الاجابة عن الأسئلة التي يتضمناه الاستبيان.

12-8-ملف إنجاز الطالب: وهذا ما يسمى بالانجليزية بـ (portfolio) حيث أنه أصبح من أهم أدوات التقويم الأصيل فهو يعيننا في عملية التقويم التكويني من حيث أنه يقدم شواهد موثقة عن مدى تقدم التلميذ .

12-9-مقاييس التقدير : ويستخدم هذا الأسلوب عندما يريد المعلم إعطاء التلميذ درجة على اتقانه لأداء مهارة معينة فتوضع المهارة في قائمة ويجري اعتماد أرقام لتدل على درجة إتقانه.

13-صياغة الأهداف الوجدانية:

تعتبر الأهداف الوجدانية صعبة الفهم والتحديد والقياس بعكس الأهداف المعرفية، ولذا يصعب على القائمين على التربية والتعليم فهمها وتحديدها وبالتالي يصعب عليهم بناء الخبرات التعليمية التي تسعى المنظومة التربوية لتحقيقها في سلوك التلاميذ (قلادة، 2013، 39)

هذا ما أشارت إل يه دراسة Tawiah (2006) إلى أن المعلمين نادراً ما يتمركز تدريسهم حول المجال الوجداني، وذلك لقلة درايتهم بالمستويات التصنيفية للأهداف الوجدانية.

14-شروط صياغة الأهداف الوجدانية :

- توجيه الهدف للتلميذ وليس للمعلم، فالهدف الموجه للتلميذ يؤكد على ما يتوقع منه أن يفعل لا على ما يتوقع من المعلم .
- أن تصف الأهداف مخرجات تعليمية (فالمخرج التعليمي هو المهم وليس الأنشطة التعليمية التي تقود إلى المخرج)، فالهدف الوجداني يعكس ما يمكن أن يستفيد منه التلميذ أو يخرج به من موضوع التعلم.
- يجب أن يراعى ألا يحتوي الهدف على أكثر من ناتج تعليمي وذلك منعا للخلط في نواتج التعلم.
- قابلية للملاحظة والقياس، لذا فعند اختيار الأهداف في عملية القياس لابد من الانتباه للأفعال، فالفعل يجب أن يصف سلوكا الفاعل القابل للملاحظة.
- لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه، وفي " الأهداف الوجدانية لابد أن يتعلق بالقضايا الوجدانية وليست المعرفية".
- وصف شروط الأداء أو الظروف التعليمية التي لا يتم تحقيق الهدف الوجداني إلا بوجودها.
- تحديد المعيار الذي يحكم جودة سلوك المتعلم ومدى كفايته.
- عدم الازدواجية وذكر فعل واحد وليس فعلين، وذلك لتجنب الخلط والفوضى.(عبد المحسن، 2017)

تمر صياغة الأهداف الوجدانية بمراحل هي :

- صياغة الهدف الوجداني بشكل عام في البداية أو بشكل غير سلوكي مثل : يقدر الطالب العمل الجاد
- وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه التلميذ الذي تحقق لديه ذلك الهدف مثل :

(يقرأ عن العمل وشروطه وأهميته في الدين الإسلامي)

(يحيّي العمال ويثني عليهم في جميع مواقف الحياة)

- وصف السلوك الذي يحتمل أن يسلكه الطالب الذي لم يتحقق لديه ذلك الهدف مثل:

(يرفض التحدث عن العمل وأهميته وشروطه)

– وصف السلوك الذي يستجيب له كلا الطالبين ذوي الاتجاهين الإيجابي والسلبي

– انتقاء المواقف التي تتوقع أن يستجيب لها كلا الطالبين استجابة مختلفة وتعبر عن نواتج وجدانية مطلوبة مثل:

(يقدم هدية في الأعياد لعمال النظافة تقديراً لجهودهم)

(يشتري كتاباً عن النجاح في العمل وشروطه) (البارودي، 2015، 98)

15–صعوبات الصياغة والقياس والتقويم في المجال الوجداني :

ويقول أوجيمان (Ojemann) : " إن المربين والمدرسين يتحاشون صوغ الأهداف السلوكية في المجال الوجداني لأنه من الصعب وضعها وملاحظتها بشكل مباشر " (قطامي ،2003 ،232)

يوجه سعادة (2006) بعض الاعتقادات التي تصعب من صياغة الأهداف الوجدانية نسردها فيما يلي:

- ✓ **الاعتقاد بأن صياغة الأهداف تتم من الناحية النظرية فقط ولا يتم تطبيقها:** وهذا الاعتقاد غير صحيح لأن المشكل لا يكمن في استخدام الأهداف الوجدانية نفسها، ولكن في الاتجاه السلبي لدى بعض المعلمين في عدم تطبيق ذلك في الواقع العملي، ويمكن علاج هذا المشكل عن طريق عقد الدورات التدريبية ومحاولة تغيير الاتجاهات السلبية إلى اتجاهات ايجابية.
- ✓ **ضعف إلمام الكثير من المشتغلين في ميدان التربية والتعليم بالطريقة السليمة لصياغة الأهداف الوجدانية في مختلف المجالات ولا سيما التربية المدنية والتربية الاسلامية:** ويعود ذلك إلى أن التصنيفات المقترحة من جانب مشاهير المتخصصين في التربية وعلم النفس أوضحت طرق صياغة الأهداف الوجدانية والأفعال السلوكية المرادفة لكل مستوى.
- ✓ **تكرار استخدام بعض الأفعال السلوكية حسب تصنيف كراثوول في أكثر من مستوى من مستويات المجال الوجداني:** فمثلا تم طرح فعل السلوك "يسأل" في مستوى الاستقبال تارة وفي مستوى الوسم بالقيمة تارة أخرى، على الرغم من الفرق الكبير بين هذين المستويين من حيث التعقيد، لذا كان من المفترض للتغلب على هذه الصعوبة تحديد بعض الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في كل مستوى مستقل.

- ✓ **الفواصل أو الحواجز التي تفصل بين مستويات التقييم والتنظيم والوسم بالقيمة بالمجال الوجداني غير دقيقة:** حيث تتشكل القيم والاتجاهات والمشاعر بشكل متلاحق في هذه المستويات، بحيث يصعب فصلها عن بعضها البعض لذا كان لزاماً الفصل بينها من حيث التعقيد والتداخل.
- ✓ **صعوبة وضع معيار لقياس مستويات الأهداف الوجدانية:** التي تركز على المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والقيم، وهي أمور يصعب في الغالب وضع مقياس دقيق لها، لذا اقترح بعض المتخصصين في التربية وعلم النفس فكرة تتمثل في عدم الاهتمام بالمعيار عند صياغة الأهداف الوجدانية والاكتفاء بالفعل والسلوك من جهة والظرف أو الشرط من جهة أخرى، دون كتابة المعيار أو المحك. (سعادة، 2006، 221)

يحظى قياس نواتج التعلم في مجال الوجداني بالاهتمام القليل إذا ما قورن بالمجال المعرفي، وذلك لعدة أسباب أهمها:

- صعوبة تحديد السمة المقاسة، فالمجال غالبا ما يكون مفتوحا كما أنه معقد.
- صعوبة إعداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال، وصعوبة التعرف على السلوك الدال على وجود السمة المقاسة.
- صعوبة تحليل وتفسير النتائج أو الوثوق بها كما هو الحال في المجال المعرفي وذلك لتعدد مصادر الخطأ.
- صعوبة صياغة الأهداف في المجال الوجداني نظراً لتعقد السلوك وغموضه.
- تركيز اهتمام المدرسين على قياس الأهداف في المجال المعرفي، مما لا يهيئ الفرصة أمامهم لتوفير بعض الوقت لتطوير وتطبيق أدوات قياس الأهداف الوجدانية.
- تمتع السمات الوجدانية بدرجة ثبات منخفضة نسبياً، وبشكل خاص في المراحل العمرية الدنيا مما يؤدي إلى شعور المدرسين بأن قياسها مضيعة للوقت.

على الرغم من هذه الصعوبات إلا أنه لا يمكن اغفال هذا الجانب الوجداني لأنه لا يمكن فصل نواتج التعلم عن بعضها.

يرى البعض الآخر أن الأهداف الوجدانية لا يمكن قياسها لأنها :

– تخاطب الوجدان وذلك الرأي قد يكون صحيحاً إذا كانت تلك الأهداف بعيدة المدى وتحتاج في تحقيقها إلى مدة زمنية طويلة. ولكن يمكننا قياس بعض الأهداف الوجدانية حيث أنه إذا أراد الأستاذ أن يعرف ميول واتجاه طلابه في قضية ما فبمقدوره أن يوجه أسئلة معينة لمعرفة ذلك.

كما يمكن قياس جوانب وجدانية أخرى مثل الحديث عن وقوف الشعوب الإسلامية والعربية إلى جانب الشعب الفلسطيني يعزز لدى الطالب الشعور برابط الأخوة الإسلامية ويزيد لديه حب دينه ووطنه . ولا شك أن إثارة الأهداف الوجدانية داخل حجرة الصف من الأهمية بمكان سواء أكان يمكن قياسها أم لا كما أن ملاحظة أثر تلك الأهداف على سلوك الطالب أمر لا جدال فيه.

(http://kenanaonline.com/users/halla-1/posts/268486)

خلاصة الفصل :

تم في هذا الفصل التطرق إلى تعريف الهدف الوجداني و أهميته ومكوناته خصائصه وأهم تصنيفاته (تصنيف كراثوول المعتمد في هذه الدراسة) بالإضافة إلى إعداده ومصادر اشتقاقه وأساليب وطرق تقويمه والصعوبات التي تواجه ذلك، ثم تم التعريج على موضوع الكتاب المدرسي بلمحة موجزة .

الفصل الثالث

الإجراءات التطبيقية للدراسة

1. تمهيد
2. منهج الدراسة
3. أداة جمع البيانات
4. مجتمع الدراسة الأساسية
5. الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة
6. خطوات التحليل
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة
8. خلاصة الفصل

1 تمهيد :

نتطرق من خلال هذا الفصل إلى المنهج المعتمد في الدراسة ومجتمع الدراسة وأداة جمع البيانات وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

2- منهج الدراسة :

تم استخدام منهج تحليل المحتوى المقارن باعتبار أن الدراسة تهدف إلى معرفة توفر كتب التربية المدنية وكتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط على الأهداف الوجدانية في ضوء تصنيف كراثوول.

3- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من ثمانية كتب، أربعة منها خاصة بمادة التربية المدنية، وأربعة كتب خاصة بمادة التربية الإسلامية، تغطي المستويات الأربع لمرحلة التعليم المتوسط، هي كما يلي :

1. كتاب التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة ميادين معرفية هي : الحياة الاجتماعية، الحياة المدنية، الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية و هو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (457/م.ع/16) لتدريس مادة التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " كتابي في التربية المدنية " ، طبعة 2018/2017 ، من تأليف لجنة مكونة من : بن الصغير إسماعيل مشرفا عاما، عيواز رمضان، غزال عبد السلام، خلاص بلقاسم، وتصميم: قروني محمد زهير، تركيب وغلاف قروني محمد زهير، بلفوضيل طيب، طباعة دار موفم للنشر وعدد صفحاته 143.

2. كتاب التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على ستة ميادين معرفية هي : القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، الأخلاق والآداب، السيرة النبوية، جزء خاص بالمطالعة وهو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (417/م.ع/16) لتدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " كتابي في التربية الإسلامية " ، طبعة 2018/2017 ، من تأليف لجنة مكونة من : دعاس سيد علي مشرفا عاما ، عبد الرحمان قادة، دلهوم لخضر، سعود الصادق، المهري منية، كسال فاطمة، وتصميم وتركيب وغلاف زواوي محمد، طباعة دار موفم للنشر وعدد صفحاته 128.

3.كتاب التربية المدنية للسنة الثانية من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة ميادين معرفية هي : الحياة الاجتما عية، الحياة المدنية، الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية و هو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (141/م.ع/18) لتدريس مادة التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " التربية المدنية السنة الثانية من التعليم المتوسط " ، طبعة 2019/2018 ، من تأليف لجنة مكونة من : خالد بوشمة مشرفا عاما وطرافي لخضر، محمود عبود، نصر الدين خالف، أوشن بوساحة، مريجة أحمد، حويشي مليكة وتصميم تركيب وغلاف دار الهلال للنشر، طباعة دار الهلال للنشر وعدد صفحاته 103.

4.كتاب التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على خمسة ميادين معرفية هي : القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أسس العقيدة الاسلامية، العبادات، الأخلاق والآداب، السيرة النبوية وهو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (628/م.ع/17) لتدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " التربية الإسلامية السنة الثانية من التعليم المتوسط " ، طبعة 2018/2017 ، من تأليف لجنة مكونة من : دعاس سيد علي مشرفا عاما، فاتح بن عامر، عبد الرحمان قادة، العربي حماش، محمود عب ود، خالد بوشمة، عبد الحميد القندوز، صادق سعود، حورية رابحي بلحداد، ومساهمة الأستاذة خديجة آمال حمزاوي، المراجعة الشرعية: عيسى مقاري، العمري خليفي وتصميم وتركيب: زواوي محمد وغلاف عرفة أمير، طباعة دار موفم للنشر وعدد صفحاته 94.

5.كتاب التربية المدنية للسنة الثلثة من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة ميادين معرفية هي : الحياة الاجتماعية، الحياة المدنية، الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية و هو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (142/م.ع/18) لتدريس مادة التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " التربية المدنية السنة الثالثة من التعليم المتوسط " ، طبعة 2019/2018 ، من تأليف لجنة مكونة من : خالد بوشمة مشرفا عاما وطرافي لخضر، محمود عبود، نصر الدين خالف، أوشن بوساحة، مريجة أحمد، حويشي مليكة وتصميم تركيب وغلاف دار الهلال للنشر، طباعة دار الهلال للنشر وعدد صفحاته 109.

6.كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على خمسة ميادين معرفية هي : القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، الأخلاق

والآداب، السيرة النبوية وهو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (629/م.ع/17) لتدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " التربية الإسلامية السنة الثالثة من التعليم المتوسط " ، طبعة 2018/2017 ، من تأليف لجنة مكو نة من : دعاس سيد علي مشرفا عاما، ياسين إيقغيل، عبد الرحمان قادة، محمود عبود، مصطفى هلايلي، لخضر دلهوم، نصر الدين خالف، محمد راشدي، عمار لرباع، ومساهمة الأستاذة عائشة بونعامة، المراجعة الشرعية: عيسى مقاري، عمر بقرار وتصميم وتركيب: بلفوضيل طيب وغلاف عرفة أمير، طباعة دار موفم للنشر وعدد صفحاته 94.

7.كتاب التربية المدنية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على ثلاثة ميادين معرفية هي : الحياة الاجتماعية، الحياة المدنية، الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية و هو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية ا لوطنية تحت الرقم (2019/211) لتدريس مادة التربية المدنية للسنة الأولى من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " كتابي في التربية المدنية " ، طبعة 2020/2019 ، من تأليف لجنة مكونة من : بن الصغير إسماعيل مشرفا عاما غزال عبد السلام، موبحة فوضيل، قاوة سالم، عبد العزيز وردة وتصميم تركيب وغلاف محمد زواوي، طباعة دار موفم للنشر وعدد صفحاته 80.

8.كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط : يحتوي هذا الكتاب على خمسة ميادين معرفية هي : النصوص الشرعية، أسس العقيدة الإسلامية، العبادات، الأخلاق والآداب الإسلامية، السيرة النبوية والقصص وهو الكتاب المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت الرقم (2019/60) لتدريس مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية من التعليم المتوسط في الجزائر، تحت عنوان " التربية الإسلامية السنة الرابعة من التعليم المتوسط " ، طبعة 2020/2019 ، من تأليف لجنة تأليف مكونة من : لخضر لكحل، كمال فرحاوي، نصر الدين خالف، محمود عبود، فاتح بن عامر، سليمان بورنان، كريمة زواني، المراجعة العلمية خالد بوشمة، إشراف وتنسيق محمد أمير لعرابي، تركيب الكتاب محمد أمين زواتي وفاتح قينو، الغلاف ناصرية سي عبد الرحمان، طبلعة دار الشهاب للنشر وعدد صفحاته 84.

3-أداة جمع البيانات:

تم تصميم شبكة التحليل في ضوء تصنيف كراثو ول للأهداف الوجدانية وحسب مستوياته الخمس (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة) كفئات للتحليل حيث تندرج تحتها فئات فرعية مع اعتماد الفكرة والكلمة كوحدتي تحليل واعتماد التكرارات كوحدة للقياس والنسبة المئوية كوحدة للتقييم.

- **فئات التحليل:** يقصد هنا بفئات التحليل (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك بالقيمة) وهي مستمدة من مستويات التصنيف الخمس التي أقرها كراثوول في تصنيفه والتي سيكون على أساسها تصنيف البيانات.

- **فئات التحليل الفرعية:** هي (يصغي للموضوع، يسأل عن الموضوع، يجيب عن سؤال له علاقة بالموضوع) و(يبدي اهتمام بالموضوع، يساعد في فهم الموضوع، يتحدث عن الموضوع) و(يزيد مساهمة في الموضوع، يدافع عن الموضوع، يحاول الاقتناع بالموضوع) و(يناقش الموضوع، ينسق أفكار حول الموضوع، يصدر أحكام لها علاقة بالموضوع) و(يعزز التمثل بالموضوع، يعبر عن الاقتناع بالموضوع، يلتزم بمبادئ الموضوع) وهي تعبير عن السلوكات التي يمكن أن تصدر من المتعلم بعد استثارته بأحد المثيرات كالكلمة أو الصورة أو القيمة وما إلى ذلك.

- **وحدات التحليل:** تم الاعتماد على وحدتي الكلمة والفكرة لأنهما تخدمان موضوع الدراسة أكثر من غيرهما من حيث أن الكلمة هي أصغر وحدة للتحليل وهي الأكثر دقة أما الفكرة تفرضها طبيعة المادتين.

- **وحدات القياس والعد :** اعتمد الطالب على التكرارات كوحدات للقياس والعد لمعالجة بيانات الدراسة والجدول الموالي يوضح الشكل النهائي لشبكة التحليل

4- الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات:

أ)- صدق أداة التحليل:

للتحقق من صدق أداة التحليل قام الطالب بعرض الأداة على مجموعة من الخبراء (الملحق رقم : 01) لإبداء آرائهم حول تصميم الأداة وما تضمنته من فئات ومصطلحا ت، حيث تم اقتراح التخلي عن وحدة الصور والاعتماد على عدد موحد من فئات التحليل الفرعية (ثلاث فئات).

ب)- ثبات أداة التحليل:

تم التأكد من ثبات شبكة التحليل بطريقة:

معامل هولستي : $cr = \frac{2m}{n1+n2}$

CR : معامل الثبات.

M : عدد الفئات التي تم الاتفاق عليها.

N1 : مجموع الفئات التي حللها الباحث الأول.

N2 : مجموع الفئات التي حللها الباحث الثاني. (Holisti, 1968, 40)

قام الطالب بصفته المحلل الأول و دكتور متخصص في النشاط الرياضي التربوي خبير في تحليل محتوى الكتب المدرسية بصفته محلل ثاني، بتحليل كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، في نفس الوقت وبشكل مستقل، ثم تم تطبيق معادلة هولستي والجدولان الآتيان يوضحان نتائج الاتفاق بين المحليين.

جدول رقم (01) يوضح نتائج تحليل المحلل الأول

المحلل الأول						
الرقم	فئة التحليل	وحدات التحليل	س 1 ت إ		س 1 ت م	
			التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %
01	الاستقبال	الكلمة	131	19.97	78	12.58
		فكرة	90	13.72	83	13.39
02	الاستجابة	الكلمة	45	6.86	38	6.13
		فكرة	38	5.79	40	6.45
03	التقييم	الثلة	60	9.15	105	16.94
		فكرة	54	8.23	114	18.39
04	التنظيم	الكلمة	34	5.18	59	9.52
		فكرة	63	9.60	51	8.23
05	التمسك بالقيمة	الكلمة	70	10.67	26	4.19
		فكرة	71	10.82	26	4.19
المجموع			656	100	620	100

جدول رقم (02) يوضح نتائج تحليل المحلل الثاني

المحلل الثاني					
الرقم	فئة التحليل	وحدات التحليل	س 1 ت إ		س 1 ت م	
			التكرارات	النسبة %	التكرارات	النسبة %
01	الاستقبال	الكلمة	120	18.66	78	12.89
		فكرة	88	13.69	87	14.38
02	الاستجابة	الكلمة	45	7.00	38	6.28
		فكرة	38	5.91	40	6.61
03	التقييم	الكلمة	60	9.33	99	16.36
		فكرة	54	8.40	101	16.69
04	التنظيم	الكلمة	34	5.29	59	9.75
		فكرة	63	9.80	51	8.43
05	التمسك بالقيمة	الكلمة	70	10.89	26	4.30
		فكرة	71	11.04	26	4.30
المجموع			656	100	643	100

معامل هولستي $= \frac{2(7)}{(10+10)} = 0.70$

تم حساب الثبات بمعامل هولستي (Holisti) فتحصل الطالب على النتيجة 0.70 "إذ أن الثبات الذي تزيد نسبته عن 70 % يعد ثباتاً جيداً" (stmbly,1972, 105).

جدول رقم (03) يوضح الشكل النهائي لشبكة التحليل باستخدام التكرارات

الرقم	فئات التحليل الرئيسية	فئات التحليل الفرعية	وحدات التحليل	وحدات العد والقياس	
				التكرارات	النسبة المئوية
01	الاستقبال (A)	يصغي للموضوع(A1)	الكلمة(A1X)		
			الفكرة(A1Y)		
		يسأل عن الموضوع(A2)	الكلمة(A2 X)		
			الفكرة(A2 Y)		
		يجيب عن سؤال له علاقة بالموضوع(A3)	الكلمة(A3 X)		
			الفكرة(A3 Y)		
02	الاستجابة(B)	يبدي اهتمام بالموضوع(B1)	الكلمة(B1 X)		

			الفكرة(B1 Y)		
		يساعد في فهم الموضوع(B2)	الكلمة(B2 X)		
			الفكرة(B2 Y)		
		يتحدث عن الموضوع(B3)	الكلمة(B3 X)		
			الفكرة(B3)		
03	التقييم(C)	يزيد مساهمة في الموضوع(C1)	الكلمة(C1 X)		
			الفكرة(C1 Y)		
		يدافع عن الموضوع(C2)	الكلمة(C2 X)		
			الفكرة(C2 Y)		
		يحاول الاقتناع بالموضوع(C3)	الكلمة(C3 X)		
			الفكرة(C3 Y)		
04	التنظيم(D)	يناقش الموضوع(D1)	الكلمة(D1 X)		
			الفكرة(D1 Y)		
		ينسق أفكار حول الموضوع(D2)	الكلمة(D2 X)		
			الفكرة(D2 Y)		
		يصدر أحكام لها علاقة بالموضوع(D3)	الكلمة(D3 X)		
			الفكرة(D3 Y)		
05	التمسك بالقيمة(E)	يعزز التمثل بالموضوع(E1)	الكلمة(E1 X)		
			الفكرة(E1 Y)		
		يعبر عن الاقتناع بالموضوع(E2)	الكلمة(E2 X)		
			الفكرة(E2 Y)		
		يلتزم بمبادئ الموضوع(E3)	الكلمة(E3 X)		
			الفكرة(E3 Y)		
المجموع					

5- خطوات التحليل :

- التحليل عن طريق إعطاء كل وحدة رمزها المشفر.
- التفريغ وفك التشفير عن طريق تحويل كل رمز إلى وحدته الدلالية (كلمة، فكرة).
- التفريغ في الجداول مع جمع الوحدات إلى فئات فرعية والفئات الفرعية إلى فئات رئيسية.
- حساب التكرارات والنسب المئوية.
- تطبيق اختبار كاي مربع لمعرفة الاختلاف بين المستويات الدراسية ومستويات تصنيف كراثوول المعتمد في الدراسة.

لأجل ضبط عملية التحليل تم مراعاة الضوابط التالية أثناء عملية التحليل:

-أن يتم التحليل في ضوء تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية.

-يشمل التحليل على المحتوى الوجداني لكتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط.

-يشمل التحليل الكتب من الدرس الأول إلى الدرس الأخير ويدخل ضمن ذلك الكلمة والفكرة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة البيانات الإحصائية للدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات. (Frequencies).

النسبة المئوية (Percentage).

اختبار كاي مربع (Kay square).

خلاصة الفصل:

احتوى هذا الفصل على الإجراءات التطبيقيةللدراسة التي اتبعها الطالب في الوصول إلى الإ جابة عن التساؤلات التي تطرحها الدراسة حيث تناول الطالب أهم العناصر التي تفيد الدراسة بشكل مباشر وهي المنهج المتبع، العينة وخصائصها، أداة البحث و خصائصها السيكومترية والعمليات الإحصائية الملائمة لتحليل بيانات الدراسة.

الفصل الرابع

عرض ومناقشة

نتائج الدراسة

1. تمهيد
2. الإجابة عن التساؤل الأول
3. الإجابة عن التساؤل الثاني
4. الإجابة عن التساؤل الثالث
5. الإجابة عن التساؤل الرابع
6. الإجابة عن التساؤل الخامس
7. نتائج الدراسة

1-تمهيد:

في هذا الفصل يتم معالجة البيانات المتحصل عليها وتفريغها من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومن ثمّ مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة.

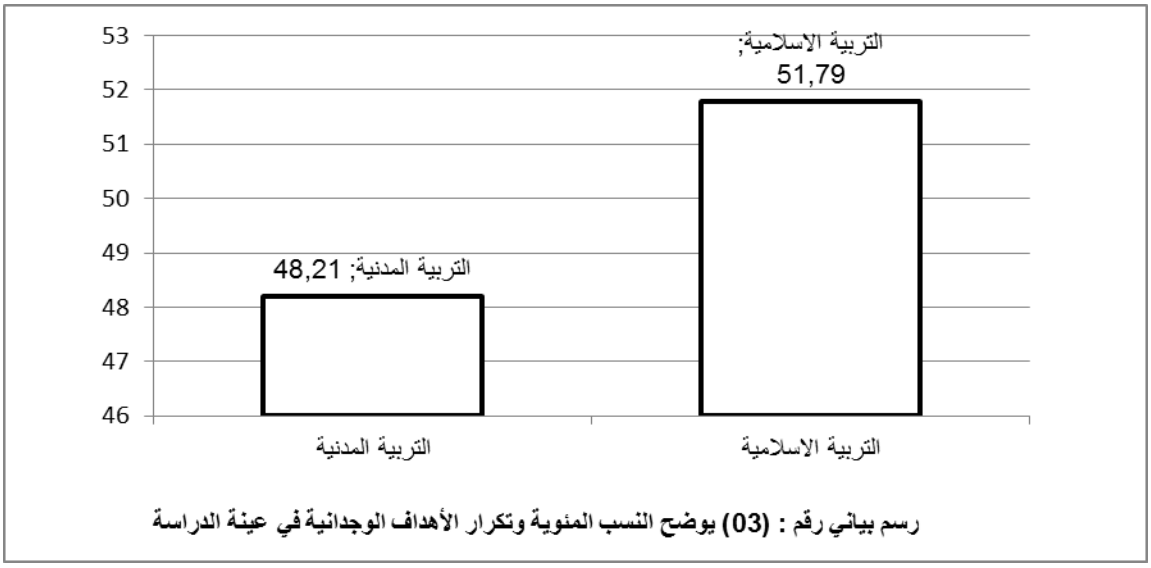
2-الإجابة عن التساؤل الأول :

هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط؟

جدول رقم (04) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية لكتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية مع النسبة المئوية.

الرقم	الكتاب	التكرارات	النسبة المئوية
01	كتاب التربية المدنية	810	%48,21
02	كتاب التربية الإسلامية	870	%51,79
المجموع		1680	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن الأهداف الوجدانية في كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط قد أخذت تكراراً كلية قدرت ب810 تكراراً بنسبة قدرت بـ 48.21 % أما كتب التربية الإسلامية فقد ظهرت بـ 870 بنسبة قدرت بـ 51.79 % وهذا ما يظهر مدى التوازن في ظهورها بين المادتين والرسم البياني يوضح الاختلاف بين كتابي التربية المدنية وكتاب التربية الإسلامية.

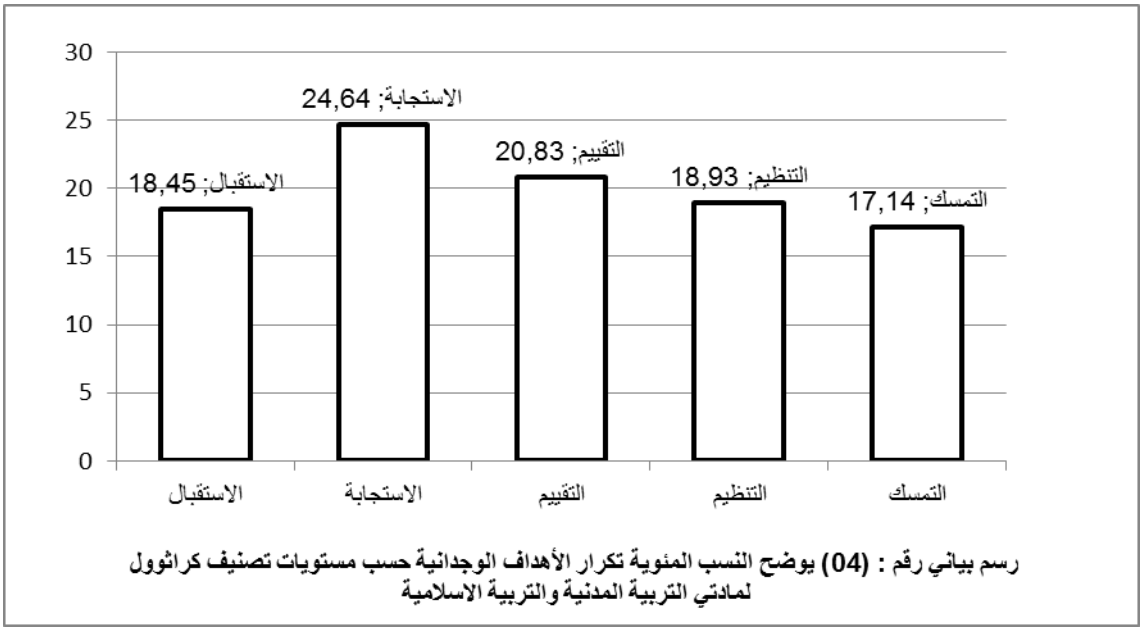


رسم بياني رقم : (03) يوضح النسب المئوية وتكرار الأهداف الوجدانية في عينة الدراسة

جدول رقم (05) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع نسبها المئوية في مادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية.

الرقم	مستويات الهدف	التكرارات	النسبة المئوية
01	الاستقبال	310	%18,45
02	الاستجابة	414	%24,64
03	التقييم	350	%20,83
04	التنظيم	318	%18,93
05	التمسك	288	%17,14
المجموع		1680	%100

ويتضح أيضا من خلال الجدول رقم (05) أن الأهداف الوجدانية قد توزعت على م ستويات تصنيف كراثوول للأهداف الوجدانية بشكل متقارب قدر بـ (الاستقبال 310، الاستجابة 414، التقييم 350، التنظيم 316، التمسك 288) بنسب قدرت بـ (الاستقبال 18.45%، الاستجابة 24.64%، التقييم 20.83%، التنظيم 18.93%، التمسك 17.14%) وهذا ما يظهر توازنا نوعا ما في توزيعها على المستويات بشكل متقارب.



رسم بياني رقم : (04) يوضح النسب المئوية تكرار الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول لمادتي التربية المدنية والتربية الاسلامية

وبعد المقارنة وبالرجوع إلى البيانات الإحصائية بعد تطبيق اختبار (Kay square) (ملحق رقم : 02) نجد أن قيمة (k^2 =226.66) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig =0.020) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإن لا وجود لاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية وهذا في المنظور العام.

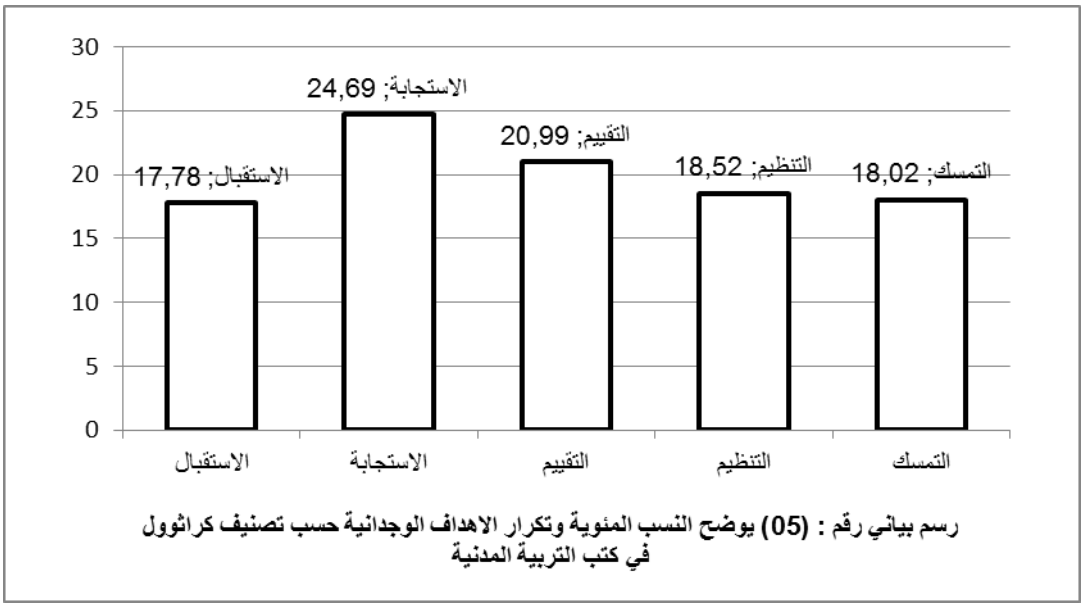
3-الإجابة عن التساؤل الثاني :

هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف لكراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك)؟

جدول رقم (06) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستوى الهدف	التكرارات	النسبة المئوية
01	الاستقبال	144	%17,78
02	الاستجابة	200	%24,69
03	التقييم	170	%20,99
04	التنظيم	150	%18,52
05	التمسك	146	%18,02
المجموع		810	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن مستوى الاستقبال تحصل على 144 تكراراً بنسبة 17.78% والاستجابة 200 تكراراً بنسبة 24.69% والتقييم 170 تكراراً بنسبة 20.99 % والتنظيم 150 تكراراً بنسبة 18.52% والتمسك 146 تكراراً بنسبة 18.02% بمجموع كلي قدر 810 تكراراً.



رسم بياني رقم : (05) يوضح النسب المئوية وتكرار الاهداف الوجدانية حسب تصنيف كراثوول في كتب التربية المدنية

جدول رقم (07) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستويات الأهداف الوجدانية	كتب التربية المدنية								المجموع
		السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
01	الاستقبال	45	%31,25	39	%27,08	36	%25.00	24	%16,67	144
02	الاستجابة	55	%27,50	46	%23,00	47	%23,50	52	%26,00	200
03	التقييم	41	%24,12	42	%24,71	43	%25,29	44	%25,88	170
04	التنظيم	27	%18,00	35	%23,33	42	%28.00	46	%30,67	150
05	التمسك بالقيمة	24	%16,44	34	%23,29	44	%30,14	44	%30,14	146

والجدول رقم (07) فيتضح من خلاله أن الأهداف الوجدانية توزعت كما يلي:

- **الاستقبال:** السنة الأولى 45 تكراراً بنسبة 31.25% والسنة الثانية 39 تكراراً بنسبة 27.08% والسنة الثالثة 36 تكراراً بنسبة 25.00% والسنة الرابعة 24 تكراراً بنسبة 16.67% **(وهي أدنى نسبة مسجلة)**
- **الاستجابة:** السنة الأولى 55 تكراراً بنسبة 27,50% **(وهي أعلى نسبة مسجلة)** والسنة الثانية 46 تكراراً بنسبة 23.00% والسنة الثالثة 47 تكراراً بنسبة 23.50% والسنة الرابعة 52 تكراراً بنسبة 26.00%
- **التقييم:** السنة الأولى 41 تكراراً بنسبة 24.12 % والسنة الثانية 42 تكراراً بنسبة 24.71% والسنة الثالثة 43 تكراراً بنسبة 25.29 % والسنة الرابعة 44 تكراراً بنسبة 24.88 %
- **التنظيم:** السنة الأولى 27 تكراراً بنسبة 18.00% والسنة الثانية 35 تكراراً بنسبة 23.33% والسنة الثالثة 42 تكراراً بنسبة 28.00% والسنة الرابعة 46 تكراراً بنسبة 30.67%
- **التمسك** : السنة الأولى 24 تكراراً بنسبة 16.44% والسنة الثانية 34 تكراراً بنسبة 23.29% والسنة الثالثة 44 تكراراً بنسبة 30.14% والسنة الرابعة 44 تكراراً بنسبة 30.14%.

وبعد المقارنة وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (الملحق رقم 03) بعد تطبيق اختبار (Kay square) نجد أن قيمة ($k^2 = 41.66$) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig = 0.039) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه تكون الإجابة أنه يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الم دنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب تصنيف كراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك).

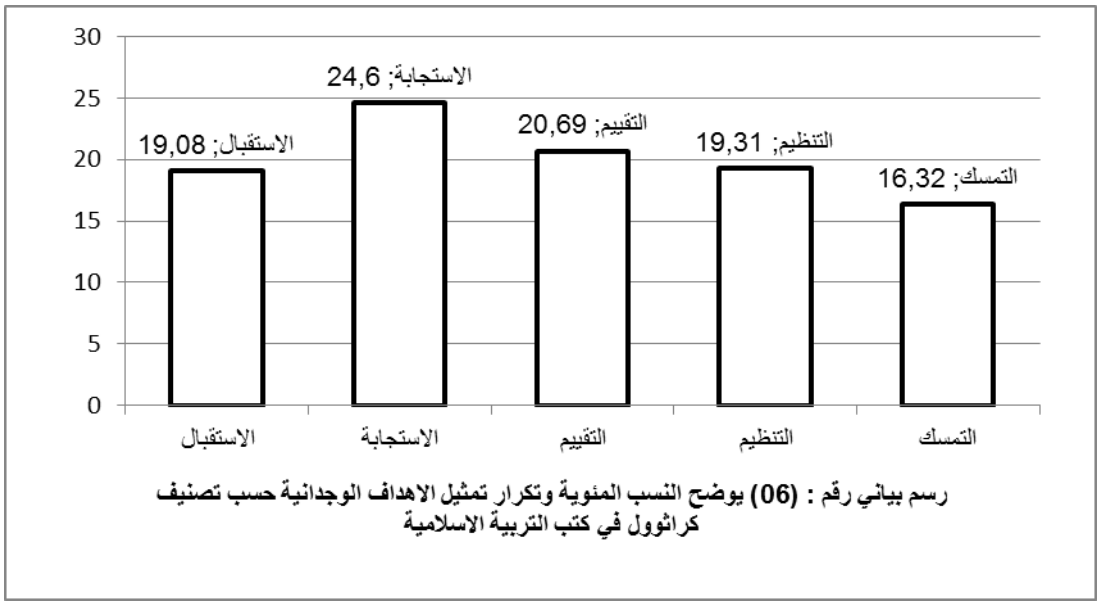
4-الإجابة عن التساؤل الثالث :

هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك) ؟

جدول رقم (08) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول مع بسبها المئوية في كتب التربية الإسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستوى الهدف	التكرارات	النسبة المئوية
01	الاستقبال	166	%19,08
02	الاستجابة	214	%24,60
03	التقييم	180	%20,69
04	التنظيم	168	%19,31
05	التمسك	142	%16,32
المجموع		870	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن مستوى الاستقبال تحصل على 166 تكراراً بنسبة 19.08% والاستجابة 214 تكراراً بنسبة 24.60% والتقييم 180 تكراراً بنسبة 20.69% والتنظيم 168 تكراراً بنسبة 19.31% والتمسك 142 تكراراً بنسبة 16.32% بمجموع كلي قدر 870 تكراراً.



رسم بياني رقم : (06) يوضح النسب المئوية وتكرار تمثيل الاهداف الوجدانية حسب تصنيف كراثوول في كتب التربية الاسلامية

جدول رقم (09) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية الإسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستويات الأهداف الوجدانية	كتب التربية الإسلامية								المجموع
		السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة		
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	
01	الاستقبال	51	%30,72	42	%25,30	38	%22,89	35	%21,08	166
02	الاستجابة	60	%28,04	49	%22,90	49	%22,90	56	%26,17	214
03	التقييم	44	%24,44	46	%25,56	45	%25,00	45	%25,00	180
04	التنظيم	33	%19,64	38	%22,62	48	%28,57	49	%29,17	168
05	التمسك بالقيمة	18	%12,68	34	%23,94	43	%30,28	47	%33,10	142

والجدول رقم (09) فيتضح من خلاله أن الأهداف الوجدانية توزعت كما يلي:

1. **الاستقبال:** السنة الأولى 51 تكراراً بنسبة 30.72% والسنة الثانية 42 تكراراً بنسبة 25.30% والسنة الثالثة 38 تكراراً بنسبة 22.89% والسنة الرابعة 35 تكراراً بنسبة 21.08%
2. **الاستجابة:** السنة الأولى 60 تكراراً بنسبة 28.04% والسنة الثانية 49 تكراراً بنسبة 22.90% والسنة الثالثة 49 تكراراً بنسبة 22.90% والسنة الرابعة 56 تكراراً بنسبة 26.17%

3. **التقييم:** السنة الأولى 44 تكراراً بنسبة 24.44 % والسنة الثانية 46 تكراراً بنسبة 25.56 % والسنة الثالثة 45 تكراراً بنسبة 25.00 % والسنة الرابعة 45 تكراراً بنسبة 25.00 %
4. **التنظيم:** السنة الأولى 33 تكراراً بنسبة 19.64% والسنة الثانية 38 تكراراً بنسبة 22.62% والسنة الثالثة 48 تكراراً بنسبة 28.57% والسنة الرابعة 49 تكراراً بنسبة 29.17%
5. **التمسك :** السنة الأولى 18 تكراراً بنسبة 12.68% والسنة الثانية 34 تكراراً بنسبة 23.94% والسنة الثالثة 43 تكراراً بنسبة 30.28% والسنة الرابعة 47 تكراراً بنسبة 33.10%.

وبعد المقارنة وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (الملحق رقم 04) بعد تطبيق اختبلو (Kay square) نجد أن قيمة (k^2 = 51.66) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig = 0.021) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ومنه تكون الإجابة أنه يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب تصنيف كراثوول (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، التمسك).

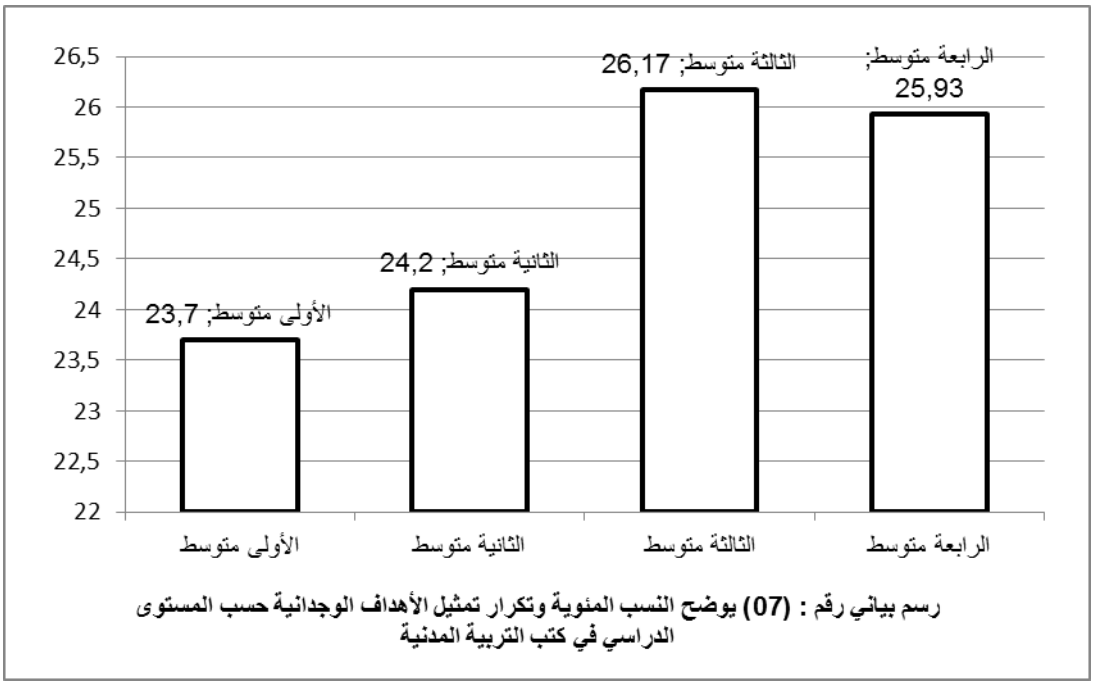
5-الإجابة عن التساؤل الرابع :

هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي ؟

جدول رقم (10) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
01	الأولى متوسط	192	%23,70
02	الثانية متوسط	196	%24,20
03	الثالثة متوسط	212	%26,17
04	الرابعة متوسط	210	%25,93
المجموع		810	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن السنة الأولى تحصلت على 192 تكراراً بنسبة 23.70%، السنة الثانية 196 تكراراً بنسبة 24.20%، السنة الثالثة 212 تكراراً بنسبة 26.17%، السنة الرابعة 210 تكراراً بنسبة 25.93%.



رسم بياني رقم : (07) يوضح النسب المئوية وتكرار تمثيل الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي في كتب التربية المدنية

جدول رقم (11) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية المدنية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستويات الأهداف الوجدانية	كتب التربية المدنية							
		السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
•	الاستقبال	45	%23,44	39	%19,90	36	%16,98	24	%11,43
•	الاستجابة	55	%28,65	46	%23,47	47	%22,17	52	%24,76
•	التقييم	41	%21,35	42	%21,43	43	%20,28	44	%20,95
•	التنظيم	27	%14,06	35	%17,86	42	%19,81	46	%21,90
•	التمسك	24	%12,50	34	%17,35	44	%20,75	44	%20,95
المجموع		192	%100	196	%100	212	%100	210	%100

والجدول رقم (11) فيتضح من خلاله أن الأهداف الوجدانية توزعت كما يلي:

6. **السنة الأولى:** الاستقبال 45 تكراراً بنسبة 23.44% والاستجابة 55 تكراراً بنسبة 28.65% **(وهي أعلى نسبة مسجلة)** والتقييم 41 تكراراً بنسبة 21.35 % والتنظيم 27 تكراراً بنسبة 14.06% والتمسك 24 تكراراً بنسبة 12.50%

7. **السنة الثانية :** الاستقبال 39 تكراراً بنسبة 19.90% والاستجابة 46 تكراراً بنسبة 23.47% والتقييم 42 تكراراً بنسبة 21.43 % والتنظيم 35 تكراراً بنسبة 17.86% والتمسك 34 تكراراً بنسبة 17.35%
8. **السنة الثالثة :** الاستقبال 36 تكراراً بنسبة 16.98% والاستجابة 47 تكراراً بنسبة 22.17% والتقييم 43 تكراراً بنسبة 20.28 % والتنظيم 42 تكراراً بنسبة 19.81% والتمسك 44 تكراراً بنسبة 20.75%
9. **السنة الرابعة:** الاستقبال 24 تكراراً بنسبة 11.43% (وهي أدنى قيمة مسجلة) والاستجابة 52 تكراراً بنسبة 24.76% والتقييم 44 تكراراً بنسبة 20.95 % والتنظيم 46 تكراراً بنسبة 21.90% والتمسك 44 تكراراً بنسبة 20.95%.

وبعد المقارنة وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (الملحق رقم : 05) بعد تطبيق اختبار (Kay square) نجد أن قيمة (k^2 = 42.66) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig = 0.44) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه تكون الإجابة أنه لا يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي.

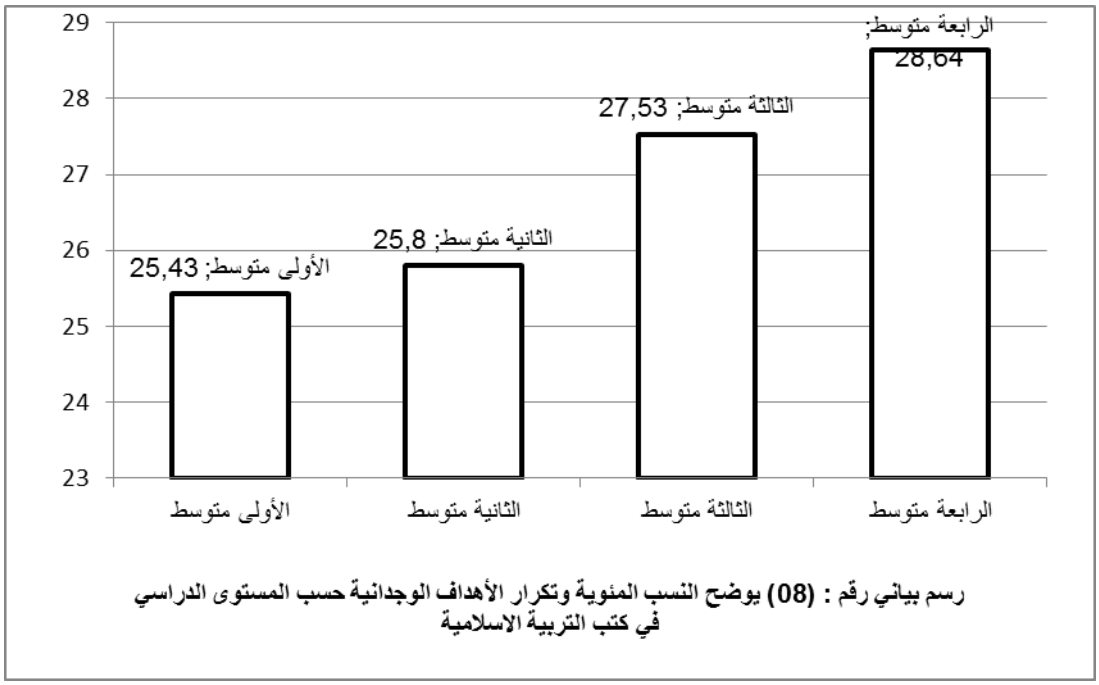
6-الإجابة عن التساؤل الخامس :

هل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي ؟

جدول رقم (12) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي مع نسبها المئوية في كتب التربية الإسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
01	الأولى متوسط	206	%25,43
02	الثانية متوسط	209	%25,80
03	الثالثة متوسط	223	%27,53
04	الرابعة متوسط	232	%28,64
المجموع		870	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن السنة الأولى تحصلت على 206 تكراراً بنسبة 25,43%، السنة الثانية 209 تكراراً بنسبة 25,80%، السنة الثالثة 223 تكراراً بنسبة 27,53%، السنة الرابعة 232 تكراراً بنسبة 28,64%.



رسم بياني رقم : (08) يوضح النسب المئوية وتكرار الأهداف الوجدانية حسب المستوى الدراسي في كتب التربية الاسلامية

جدول رقم (13) يوضح مجموع تكرارات الأهداف الوجدانية حسب مستويات تصنيف كراثوول موزعة على المستويات الدراسية مع نسبها المئوية في كتب التربية الإسلامية من مرحلة التعليم المتوسط.

الرقم	مستويات الأهداف الوجدانية	كتب التربية الإسلامية							
		السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
01	الاستقبال	51	%24.88	42	%20.10	38	%17.04	35	%15.09
02	الاستجابة	60	%29.27	49	%23.44	49	%21.97	56	%24.14
03	التقييم	44	%21.46	46	%22.01	45	%20.18	45	%19.40
04	التنظيم	33	%16.10	38	%18.18	48	%21.52	49	%21.12
05	التمسك	18	%8.78	34	%16.27	43	%19.28	47	%20.26
المجموع		206	%100	209	%100	223	%100	232	%100

والجدول رقم (13) فيتضح من خلاله أن الأهداف الوجدانية توزعت كما يلي:

1. **السنة الأولى:** الاستقبال 51 تكراراً بنسبة 24.88% والاستجابة 60 تكراراً بنسبة 29.27% (وهي أعلى نسبة مسجلة) والتقييم 44 تكراراً بنسبة 21.46 % والتنظيم 33 تكراراً بنسبة 16.10% والتمسك 18 تكراراً بنسبة 08.78% (وهي أدنى قيمة مسجلة)
2. **السنة الثانية :** الاستقبال 42 تكراراً بنسبة 20.10% والاستجابة 49 تكراراً بنسبة 23.44% والتقييم 46 تكراراً بنسبة 20.01 % والتنظيم 38 تكراراً بنسبة 18.18% والتمسك 34 تكراراً بنسبة 16.27%
3. **السنة الثالثة :** الاستقبال 38 تكراراً بنسبة 17.04% والاستجابة 49 تكراراً بنسبة 21.97% والتقييم 45 تكراراً بنسبة 20.18 % والتنظيم 48 تكراراً بنسبة 21.52% والتمسك 43 تكراراً بنسبة 19.28%
4. **السنة الرابعة:** الاستقبال 35 تكراراً بنسبة 15.09% والاستجابة 56 تكراراً بنسبة 24.14% والتقييم 45 تكراراً بنسبة 19.40 % والتنظيم 49 تكراراً بنسبة 21.12% والتمسك 47 تكراراً بنسبة 20.26%.

وبعد المقارنة وبالرجوع إلى نتائج التحليل الإحصائي (الملحق رقم : 06) بعد تطبيق اختبار (Kay square) نجد أن قيمة ($k^2 = 44.00$) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig = 0.51) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه تكون الإجابة أنه لا يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي.

تشير النتائج هنا إلى اتفاق ضمني بين لجان تأليف هذه الكتب على الرغم من تعددها واختلاف الإطار الزمني الذي عملت خلاله، على طرح مواضيع محددة تخدم المستويات الدراسية ككل دون مراعاة لمستويات تصنيف كراثوول ويظهر هذا من خلال توحي الميادين التي تخدمها هذه الكتب.

خلاصة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأهداف الوجدانية ضمن كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية وكيفية توزيعها والحجم الذي تحوزه وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية بين كتابي التلميذ لمادتي التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حيث أن قيمة (k2 =226.66) بمستوى دلالة مقربة يساوي (sig =0.020) وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (0.05) ولكن بالمقابل يوجد اختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب مستويات تصنيف كراثوول. مستوى الاستقبال تحصل على 166 تكراراً بنسبة 19.08% والاستجابة 214 تكراراً بنسبة 24.60% والتقييم 180 تكراراً بنسبة 20.69% والتنظيم 168 تكراراً بنسبة 19.31% والتمسك 142 تكراراً بنسبة 16.32% بمجموع كلي قدر 870 تكراراً. وأظهرت الدراسة أيضا أنه لا وجود لاختلاف في تمثيل الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة التعليم المتوسط حسب المستوى الدراسي. السنة الأولى تحصلت على 192 تكراراً بنسبة 23.70%، السنة الثانية 196 تكراراً بنسبة 24.20%، السنة الثالثة 212 تكراراً بنسبة 26.17%، السنة الرابعة 210 تكراراً بنسبة 25.93%.

تكمن أهمية نتائج الدراسة في أنها تلقي الضوء على الأهداف الوجدانية ضمن كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية لمرحلة لتعليم المتوسط في ضوء تصنيف كراثوول ومدى مراعاة المؤ لفين لمبدئي الشمولية والتوازن في إشارة لوزارة التربية الوطنية بالاهتمام أكثر بالأهداف الوجدانية ضمن الكتب المدرسية عامة وكتب التربية المدنية والتربية الإسلامية خاصة

حدود الدراسة مساراتها البحثية :

على الرغم مما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج إلا أ نها محكومة بمجموعة من الحدود حيث تناولت كتب التربية المدنية والتربية الإسلامية مما يجعلها تغطي موضوع الدراسة بشكل محدد، وهذا ما يجعلنا نعتبرها منطلقاً لدراسات أخرى :

1. تناولت الدراسة الحالية مرحلة التعليم المتوسط لذا سيكون من المهم إجراء دراسات مشابهة في مراحل دراسية.
2. أجريت الدراسة الحالية على الأهداف الوجدانية في كتابي التربية المدنية والتربية الإسلامية، ويمكن إجراء تحليل لنفس الأهداف في مواد أخرى، تشير التوجيهات المدرسية والجامعية إلى عدم إقبال عليها ومن تلك المواد مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

3. جرت الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية لذا من المفيد إجراء دراسات تقارن بين الكتب المدرسية الجزائرية وكتب مدرسية لدول عربية مجاورة ومحتوياتها الوجدانية.
4. ركزت الدراسة الحالية على الأهداف الوجداني لذا يمكن أن نقترح دراسات مشابهة تركز على الأهداف المعرفية أو الأهداف الحس حركية

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين .(1981). *لسان العرب*. دار المعارف. مصر.

البارودي ، منال. (2015). *البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير* . المجموعة العربية للتدريب والنشر. الأردن.

البيلاوي ، حسن حسين. (1988). *الاصلاح التربوي في العالم الثالث. قضايا تربوية*. دار عالم الكتاب. مصر.

الحوامدة ، محمد فواد والعدوان، زيد سلمان. (2008). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق* . عالم الكتب الحديث. الأردن .

الحيلة ، محمد محمود. (2007). *مهارات التدريس الصفي*.ط1.دار الميسرة للطباعة.

الخطيب ، علم الدين عبد الرحمن. (1988). *الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي*.(ط2). مكتبة الفلاح. فلسطين.

الدريج ، محمد. (2012) *التدريس الهادف. مطبعة النجاح الجديدة*. المغرب.

الشريف ، ميساء بنت هاشم بن زامل . (2018). تصور مقترح للتغلب على صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية في تدريس العلوم لدى طالبات التربية العلمية بكلية التربية في جامعة المجمعة . *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية* 09 (02) 203 ، 256.

الشكري ، مثني عبد الرسول والصجري ، رحيم كامل. (2015). *التدريس بين النظرية والتطبيق*.(ط1). الدار المنهجية للنشر. عمان.

العزاوي ، فاروق خلف. (2002) .الأهداف التربوية. *مجلة آداب المستنصرية*. 01(40). بغداد.

القحطاني ، ناصر بن حسن. (2005). دراسة وصفية لتحديد معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجيستير غير منشورة]. جامعة ام القرى . السعودية

المشهراوي ، إبراهيم. (2004). واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين . *المؤتمر التربوي الاول . التربية في فلسطين وتغيرات العصر* . الجامعة الإسلامية فلسطين. الفترة من 23 ، 24 نوفمبر2003.

المصري ، إيهاب عيسى وعامر، طارق عبد الرؤوف محمد . (2013).*القيم التربوية والاخلاقية (مفهومها. أسسها. مصادرها)*. (ط1). مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .مصر.

بوزيدي ، عطية عصام. (2018). تقويم مستويات الأهداف الوجدانية في التربية الإسلامية في ظل التدريس بالكفاءات (الواقع والصعوبات). *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*. 10 (02).01 ، 16.

حامد ، نجوى عبد الغفار محمد . (2015). موقف تطبيق الأهداف الوجدانية في مواد التربية الإسلامية بمرحلة الأساس (دراسة تطبيقية على ولاية الخرطوم). *مجلة دراسات تـوبوية* 04 (01) 121 ، 164

حثروبي ، محمد الصّالح. (2012). *الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة*. دار الهدى. الجزائر.

حسام ، مال الله حسن . (2009) تطبيقات الأهداف التعليمية "السلوكية" في القرآن والسنة. *مجلة جامعة اليرموك لدراسات الانسانية*. 04 (02). 97 ، 114 .

خلف ، أمل.(2014). *اعداد برامج طفل الروضة*. عالم الكتاب. القاهرة.

دلشاد ، إياد عبد الملك مانا (2008). *مدى اهتمام معلمي الرياضيات بالهداف الوجدانية في المعاهد التقنية والمهنية في محافظة عدن* [رسالة ماجيستير غير منشورة] جامعة عدن .اليمن.

زغلول ، سلوى محمد والشافعي ، سهام أحمد رفعت أحمد وشمس الدين ، منى كامل والشيماء وبكر ، صالح محمود.(2015) فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم التفريدي باستخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالب المرحلة الاعدادية. *مجلة الاقتصاد المنزلي* . 01 (25). 87 ، 95.

زكريا ، عمر محمد مدني (1987) استراتيجيات ما قبل التدريس. *مجلة رسالة الخليج العربي*. 22 (07). 153 ، 170.

زيتون ، حسن حسين وزيتون ، عبد الحميد كمال.(1995). *تصنيف الأهداف التدريسية (محاولة عربية)*.(ط1). دار المعارف. مصر

سالم ، مهدي محمود . (1997) *الأهداف السلوكية*. (ط1). مكتبة العبيكان. السعودية .

سعادة ، أحمد جودت . (1991). *استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية*. (ط1). دار الثقافة للنشر والتوزيع. مصر.

سعادة ، أحمد جودت. (2006). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.

شحاته ، حسن والنجار ، زينب (2003). معجم *المصطلحات التربوية والنفسية* .(ط1). الدار المصرية اللبنانية. مصر.

شحادة ، أنور نصار. (2017) معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 05 (18). 145 ، 157.

شداني ، عمر. (2018). دلالات القيم الواردة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي بمعيار صنافة "كراثوول" للأهداف الوجدانية. *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية* . 09(03).203 – 216.

صحراوي ، عبد الله وشبوح ، نجاة (2018). الأهداف الوجدانية الغائب الأكبر في التدريس لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان؟. *مجلة تنمية الموارد البشرية*. 09 (02). 218 ، 244.

صلاح ، أحمد مراد وأمين ، علي سليمان. (2012). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية (خطوات إعدادها وخصائصها)*. دار الكتاب الحديث. مصر.

طويل ، فتيحة. (2019). مكانة الأهداف الوجدانية التعليمية الوجدانية للمجال في محتوى كتب الجغرافيا. دراسة تحليلية لمحتوى كتب ا لجغرافيا لمرحلة التعليم المتوسط بالجزائر. *مجلة العلوم الانسانية*. 19 (02).363 ، 380.

عايل ، حسن أحمد يحيى المنوفي وسعيد جابر . (1998). *المدخل إلى التدريس الفعال* .(ط2). الدار الصولتية للتربية. السعودية.

عبد الرحمن ، صالح عبد الله. (2003). *الأهداف السلوكية في التربية الاسلامية (صياغتها وتقويمها)*. (ط1). دار الفكر العربي. مصر.

عبد المحسن ، سحر فتحي. (2017) فعالية برنامج تدريبي في تنمية صياغة الأهداف الوجدانية وتقويمها لدى معلة رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية*. 09.(29). 325 ، 412 .

عبد المنعم ، أمل السيد. (2014). تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المدخل الانساني واثره في تنمية الجوانب لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . مجلة *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* . 01 (61). 249 ، 269.

عدس ، عبد الرحمن وآخرون. (2008).*علم النفس التربوي*. الشركة العلمية للتسويق. مصر.

عروة ، أحمد. (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل. الأردن.

عطية ، محسن علي. (2013). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.

علام ، صلاح الدين محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات. مصر.

فارس ، صالح صديقي احمد محمد . (2010). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية بولمان للذكاء العاطفي في تحصيل البلاغة والاهداف الوجدانية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة قطر*. [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة عمان العربية . الأردن

قاسم ، مجدي عبد الوهاب والباز ، أحلام حسن. (2014). *التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي* . مكتبة الأنجلو. مصر.

قطامي ، يوسف واخرون. (2003).*اساسيات تصميم التدريس* .(ط2) .عمان. دار الفكر العربي.

قطامي ، يوسف وقطامي ، نايفة وشريم ، رغدة والزعبي ، رفعة ومطر ، جيهان وظاظا ، حيدر (2010). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*.(ط1). دار وائل. الأردن.

قلادة ، فؤاد سليمان. (2013). *الأهداف التربوية وتشغيل وظائف المخ*. دار المعرفة الجامعية. مصر.

مادي ، لحسن. (1990). *الأهداف والتقييم في التربية*.(ط1). شركة بابل للطباعة والنشر. المغرب.

محسن ، عيسى خليل. (2006). *الاتجاه الفلسفي في المفهوم التربوي*. (ط1). دار جرير للنشر والتوزيع. الأردن.

مهدي ، محمود سالم. (2001). *الأهداف السلوكية*. (ط2). مكتبة العبيكان . السعودية.

موحي ، محمد آيت. (1988). *الأهداف التربوية*.(ط3). دار الخطابي للطبع والنشر . المغرب العربي.

نحلاوي ، عبدالرحمن. (1988) *أصول التربية الإسلامية*.(ط2). دار الخاني .السعودية.

نصار ، أنور سعادة. (2018). معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة غزة . *مجلة جامعة التدريس الم فتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 05 (18).145– 157.

هني ، خير الدين. (1999). *تقنيات التدريس*. (ب ت). الجزائر

وعلي ، محمد الطاهر. (2005). *التقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله*. دار السعادة. الجزائر

يعقوبي ، عبد المؤمن. (2002). *أسس بناء الفعل الديداكتيكي من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية التقييم والدعم*.(ط1). مؤسسة الجزائر للطباعة والنشر والتوزيع. الجزائر.

قائمة المراجع الأجنبية:

Atiq Riza (2011)Achievement Of Program Outcomes Using Assessment Plan . *Social And Behavioral Sciences. Procedia* 87.93

Holisti. Ole. R.(1968). "*Content Analysis" In Lindzey G. Handbook Sosial Psychology*. *(2nd)*.II New York. Adison Wesley.P 40

Maureen Vandermaas ، Peeler (2015). The green bean has to be longer than your thumb. An observational study of preschoolers' math and science experiences in a garden. *International Journal of Early Childhood Environmental Education. North American Association for Environmental Education*. 3(1).

Michael Coutts ، Trotter & Dianne Giblin (2010). *Assessing your child's learning ، Kindergarten to Year 10. A guide for parents and caregivers*. NSW Department of Education and Trainin. Australiag. p1 ، 8. April 2010.

Popham. W.J. (2011*). Classroom Assessment. What teachers need to know*. M.A. Pearson. Boston.

Savickiene. I. (2010). Conception of learning outcomes in the Bloom's taxonomy affective domain. *Quality of Higher Education*. 7 (59). 737 ، 759.

Seels And Glasgow (1990*). Exercises In Instructional Design*. Columbus Oh. Merrill Publishing Company.

Stmbly. Julian. G.& Kenneth. D.Hopkin. (1972*). Educalional Psychological Measurement and Evaluation*. (5th). Engle Wood Cliffs Prentice Hall.

Tawiah ، Dadzie.E.Kankam.B(2006) . *Enhancing teaching and assessment practices in affective objectives of social studies in teacher training colleges in Ghana*. *IFE Psychologia*. 14. (02). 100 ، 108.

Http.//Kenanaonline.Com/Users/Halla ، 1/Posts/268486.
(09:44-2022/11/14)

الملاحق

الملحق رقم(01) : قائمة المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	المؤسسة
02	أحمد بلعيد	محاضر أ	إرشاد وتوجيه	جامعة الأغواط
03	أبو بكر شرفي	محاضر أ	علم النفس التربوي	المركز الجامعي أفلو
04	محمود بن سعيد	أستاذ	النشاط الرياضي التربوي	المركز الجامعي البيض
05	يحي عبد الحفيظي	محاضر أ	القياس النفسي والتربوي	المركز الجامعي أفلو
07	علي حراث	محاضر أ	إرشاد نفسي تربوي	جامعة الأغواط

الملحق رقم : 02

الإجابة عن التساؤل الأول

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:31:39
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb\Desktop\ملف يوم المناقشة\الملاحق\spss حسابات spss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.
Syntaxe		CROSSTABS /TABLES= الاهداف_الوجدانية_المدنية BY الأهداف_الوجدانية_الاسلامية /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.00

Temps écoulé	00:00:00.03
Dimensions demandées	2
Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الاهداف_الوجدانية_المدنية * الأهداف_الوجدانية_الاسلامية	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الاهداف_الوجدانية_المدنية * الأهداف_الوجدانية_الاسلامية	100.0%

Tableau croiséالاهداف_الوجدانية_المدنية * الأهداف_الوجدانية_الاسلامية

Effectif

		الأهداف_الوجدانية_الاسلامية					
		18	33	34	35	38	42
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	1	0	0	1	0	0
	27	0	1	0	0	0	0
	34	0	0	1	0	0	0
	35	0	0	0	0	1	0
	36	0	0	0	0	1	0
	39	0	0	0	0	0	1
	41	0	0	0	0	0	0
	42	0	0	0	0	0	0
	43	0	0	0	0	0	0
	44	0	0	0	0	0	0
	45	0	0	0	0	0	0
	46	0	0	0	0	0	0
	47	0	0	0	0	0	0
	52	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	0	0
Total		1	1	1	1	2	1

Tableau croiséالاهداف_الوجدانية_المدنية * الأهداف_الوجدانية_الاسلامية

Effectif

		الأهداف_الوجدانية_الاسلامية					
		43	44	45	46	47	48
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	0	0	0	0	0	0
	27	0	0	0	0	0	0
	34	0	0	0	0	0	0
	35	0	0	0	0	0	0
	36	0	0	0	0	0	0
	39	0	0	0	0	0	0
	41	0	1	0	0	0	0
	42	0	0	0	1	0	1
	43	0	0	1	0	0	0
	44	1	0	1	0	1	0
	45	0	0	0	0	0	0
	46	0	0	0	0	0	0
	47	0	0	0	0	0	0
	52	0	0	0	0	0	0
	55	0	0	0	0	0	0
Total		1	1	2	1	1	1

Tableau croiséالاهداف_الوجدانية_المدنية * الأهداف_الوجدانية_الاسلامية

Effectif

		الأهداف_الوجدانية_الاسلامية				
		49	51	56	60	
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	0	0	0	0	2
	27	0	0	0	0	1
	34	0	0	0	0	1
	35	0	0	0	0	1
	36	0	0	0	0	1
	39	0	0	0	0	1
	41	0	0	0	0	1
	42	0	0	0	0	2
	43	0	0	0	0	1
	44	0	0	0	0	3
	45	0	1	0	0	1
	46	2	0	0	0	2
	47	1	0	0	0	1
	52	0	0	1	0	1
	55	0	0	0	1	1
Total		3	1	1	1	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	226.667[a]	210	.205
Rapport de vraisemblance	95.556	210	1.000
Association linéaire par linéaire	16.522	1	.000
N d'observations valides	20		

a. 240 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .05.

الملحق رقم : 03

الإجابة عن التساؤل الثاني

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:32:08
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb\Desktop\ملف يوم المناقشة\الملاحق\spss حسابات spss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.

Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=الاهداف_الوجدانية_المدنية الأهداف_الوجدانية_الاسلامية BY نوع_الهدف /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.06
	Dimensions demandées	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف	20	50.0%	20	50.0%	40
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف	100.0%
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف	100.0%

الاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف

Tableau croisé

Effectif

		نوع_الهدف					Total
		الاستقبال	الاستجابة	التقييم	التنظيم	التمسك بالقيمة	
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	1	0	0	0	1	2
	27	0	0	0	1	0	1
	34	0	0	0	0	1	1
	35	0	0	0	1	0	1
	36	1	0	0	0	0	1
	39	1	0	0	0	0	1
	41	0	0	1	0	0	1
	42	0	0	1	1	0	2
	43	0	0	1	0	0	1
	44	0	0	1	0	2	3
	45	1	0	0	0	0	1
	46	0	1	0	1	0	2
	47	0	1	0	0	0	1
	52	0	1	0	0	0	1
	55	0	1	0	0	0	1
Total		4	4	4	4	4	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	41.666[a]	56	.039
Rapport de vraisemblance	40.241	56	.061
Association linéaire par linéaire	.075	1	.038
N d'observations valides	20		

a. 75 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .20.

الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف

Tableau croisé

Effectif

		نوع_الهدف					Total
		الاستقبال	الاستجابة	التقييم	التنظيم	التمسك بالقيمة	
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية	18	0	0	0	0	1	1
	33	0	0	0	1	0	1
	34	0	0	0	0	1	1
	35	1	0	0	0	0	1
	38	1	0	0	1	0	2
	42	1	0	0	0	0	1
	43	0	0	0	0	1	1
	44	0	0	1	0	0	1
	45	0	0	2	0	0	2
	46	0	0	1	0	0	1

	47	0	0	0	0	1	1
	48	0	0	0	1	0	1
	49	0	2	0	1	0	3
	51	1	0	0	0	0	1
	56	0	1	0	0	0	1
	60	0	1	0	0	0	1
Total		4	4	4	4	4	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	51.666[a]	60	.021
Rapport de vraisemblance	40.786	60	.055
Association linéaire par linéaire	0.615	1	.010
N d'observations valides	20		

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:33:17
Commentaires		
Entrée	Données	ملف يومC:\Users\tyb\Desktop\الهناقشة\الملاحق\spss حساباتspss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.
	Syntaxe	CROSSTABS /TABLES=الاهداف_الوجدانية_المدنية BY نوع_الهدف /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.03
	Temps écoulé	00:00:00.03
	Dimensions demandées	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف	100.0%

Tableau croiséالاهداف_الوجدانية_المدنية * نوع_الهدف

Effectif

		نوع_الهدف					Total
		الاستقبال	الاستجابة	التقييم	التنظيم	التمسك بالقيمة	
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	1	0	0	0	1	2
	27	0	0	0	1	0	1
	34	0	0	0	0	1	1
	35	0	0	0	1	0	1
	36	1	0	0	0	0	1
	39	1	0	0	0	0	1
	41	0	0	1	0	0	1
	42	0	0	1	1	0	2
	43	0	0	1	0	0	1
	44	0	0	1	0	2	3
	45	1	0	0	0	0	1
	46	0	1	0	1	0	2
	47	0	1	0	0	0	1
	52	0	1	0	0	0	1
	55	0	1	0	0	0	1
Total		4	4	4	4	4	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	41.666[a]	56	.039
Rapport de vraisemblance	40.241	56	.061

Association linéaire par linéaire	.075	1	.038
N d'observations valides	20		

75 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. .a
L'effectif théorique
minimum est de .20.

الملحق رقم : 04

الإجابة عن التساؤل الثالث

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:34:30
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb\Desktop\ملف يوم المرافقة\الملاحق\spss حسابات spss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.
Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=الأهداف_الوجدانية_الاسلامية BY نوع_الهدف /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.

Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.02
	Dimensions demandées	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف	100.0%

Tableau croiséالأهداف_الوجدانية_الاسلامية * نوع_الهدف

Effectif

		نوع_الهدف					Total
		الاستقبال	الاستجابة	التقييم	التنظيم	التمسك بالقيمة	
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية	18	0	0	0	0	1	1
	33	0	0	0	1	0	1
	34	0	0	0	0	1	1

	35	1	0	0	0	0	1
	38	1	0	0	1	0	2
	42	1	0	0	0	0	1
	43	0	0	0	0	1	1
	44	0	0	1	0	0	1
	45	0	0	2	0	0	2
	46	0	0	1	0	0	1
	47	0	0	0	0	1	1
	48	0	0	0	1	0	1
	49	0	2	0	1	0	3
	51	1	0	0	0	0	1
	56	0	1	0	0	0	1
	60	0	1	0	0	0	1
Total		4	4	4	4	4	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	51.666[a]	60	.021
Rapport de vraisemblance	40.786	60	.055
Association linéaire par linéaire	0.615	1	.010
N d'observations valides	20		

80 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. .a
L'effectif théorique
minimum est de .20.

الملحق رقم : 05

الإجابة عن التساؤل الرابع

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:35:02
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb\Desktop\ملف يوم المناقشة\الملاحق\spss حسابات spss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.
Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=الاهداف_الوجدانية_المدنية BY المستوى_الدراسي /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.05

Temps écoulé	00:00:00.06
Dimensions demandées	2
Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الاهداف_الوجدانية_المدنية * المستوى_الدراسي	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الاهداف_الوجدانية_المدنية * المستوى_الدراسي	100.0%

Tableau croiséالاهداف_الوجدانية_المدنية * المستوى_الدراسي

Effectif

		المستوى_الدراسي				Total
		السنة أولى	السنة ثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
الاهداف_الوجدانية_المدنية	24	1	0	0	1	2
	27	1	0	0	0	1
	34	0	1	0	0	1
	35	0	1	0	0	1
	36	0	0	1	0	1
	39	0	1	0	0	1
	41	1	0	0	0	1
	42	0	1	1	0	2
	43	0	0	1	0	1
	44	0	0	1	2	3
	45	1	0	0	0	1
	46	0	1	0	1	2
	47	0	0	1	0	1
	52	0	0	0	1	1
	55	1	0	0	0	1
Total		5	5	5	5	20

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	42.667[a]	42	.442
Rapport de vraisemblance	43.315	42	.415

Association linéaire par linéaire	.697	1	.404
N d'observations valides	20		

a. 60 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .25.

الملحق رقم : 06

الإجابة عن التساؤل الخامس

Tableaux croisés

Remarques

Sortie obtenue		23-JUN-2023 23:35:45
Commentaires		
Entrée	Données	C:\Users\tyb\Desktop\ملف يوم الم‌ناقشة\الملاحق\spss حسابات\spss\tayib.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques de chaque tableau sont basés sur toutes les observations avec données valides des plages spécifiées pour toutes les variables dans chaque tableau.

Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=الأهداف_الوجدانية_الاسلامية BY المستوى_الدراسي /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.03
	Dimensions demandées	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations				
	Valide		Manquant		Total
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * المستوى_الدراسي	20	50.0%	20	50.0%	40

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations
	Total
	Pourcentage
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية * المستوى_الدراسي	100.0%

Tableau croiséالأهداف_الوجدانية_الاسلامية * المستوى_الدراسي

Effectif

		المستوى_الدراسي				Total
		السنة أولى	السنة ثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	
الأهداف_الوجدانية_الاسلامية	18	1	0	0	0	1
	33	1	0	0	0	1
	34	0	1	0	0	1
	35	0	0	0	1	1
	38	0	1	1	0	2
	42	0	1	0	0	1
	43	0	0	1	0	1
	44	1	0	0	0	1
	45	0	0	1	1	2
	46	0	1	0	0	1
	47	0	0	0	1	1
	48	0	0	1	0	1
	49	0	1	1	1	3
	51	1	0	0	0	1
	56	0	0	0	1	1
	60	1	0	0	0	1
Total		5	5	5	5	20

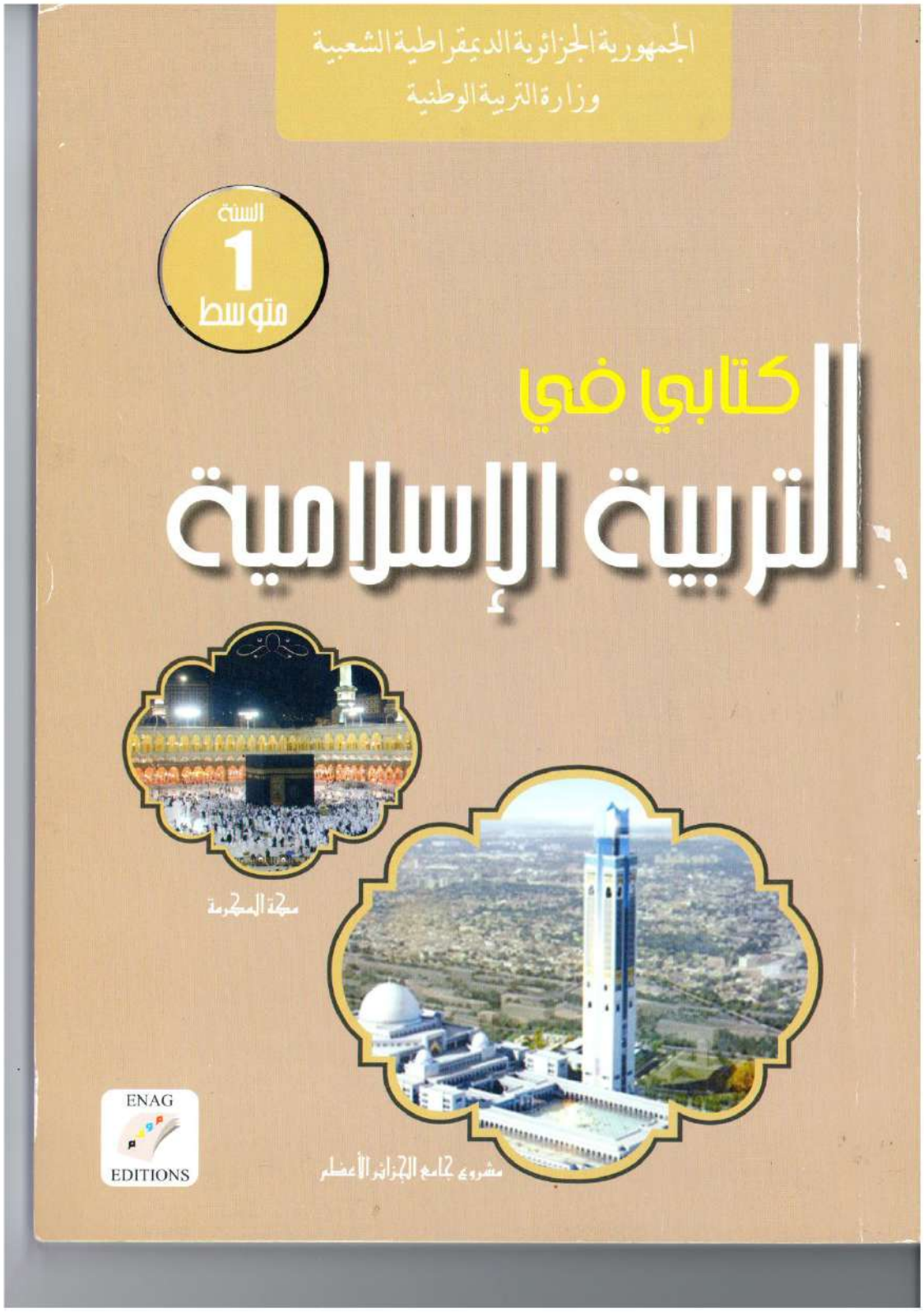
Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	44.000[a]	45	.514
Rapport de vraisemblance	43.315	45	.544
Association linéaire par linéaire	1.002	1	.317
N d'observations valides	20		

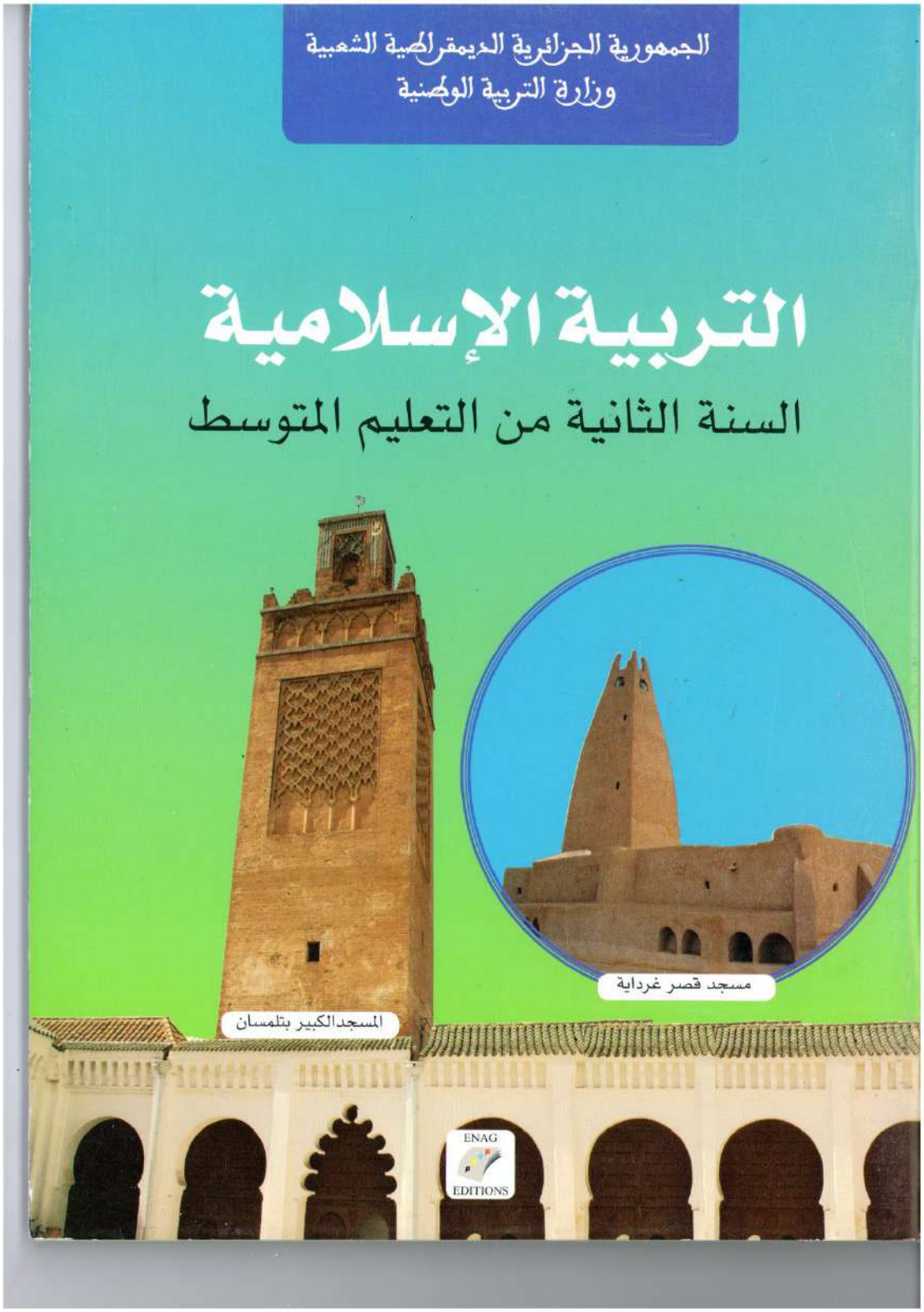
a. 64 cellules (100.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .25.

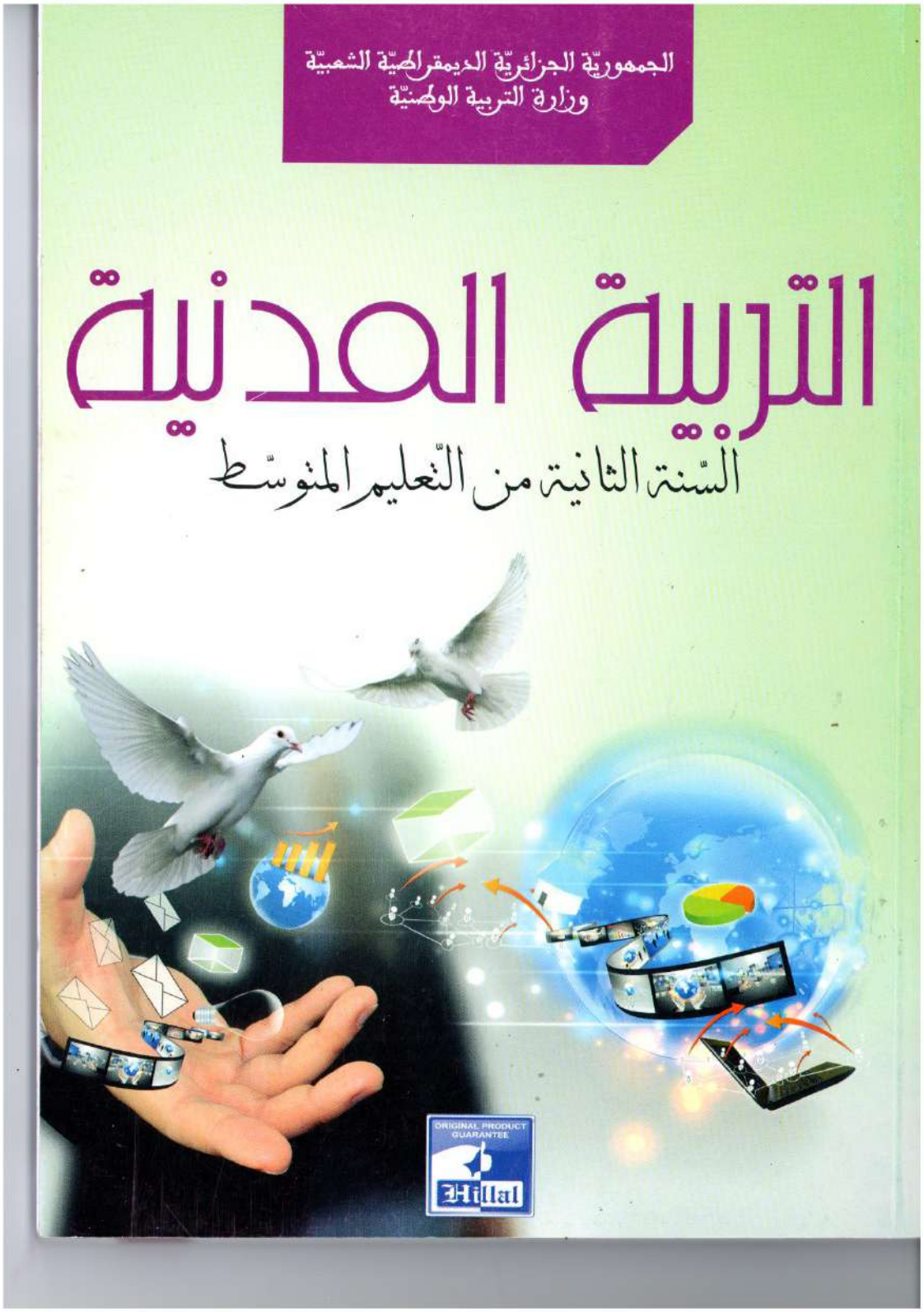
الملحق رقم : 07

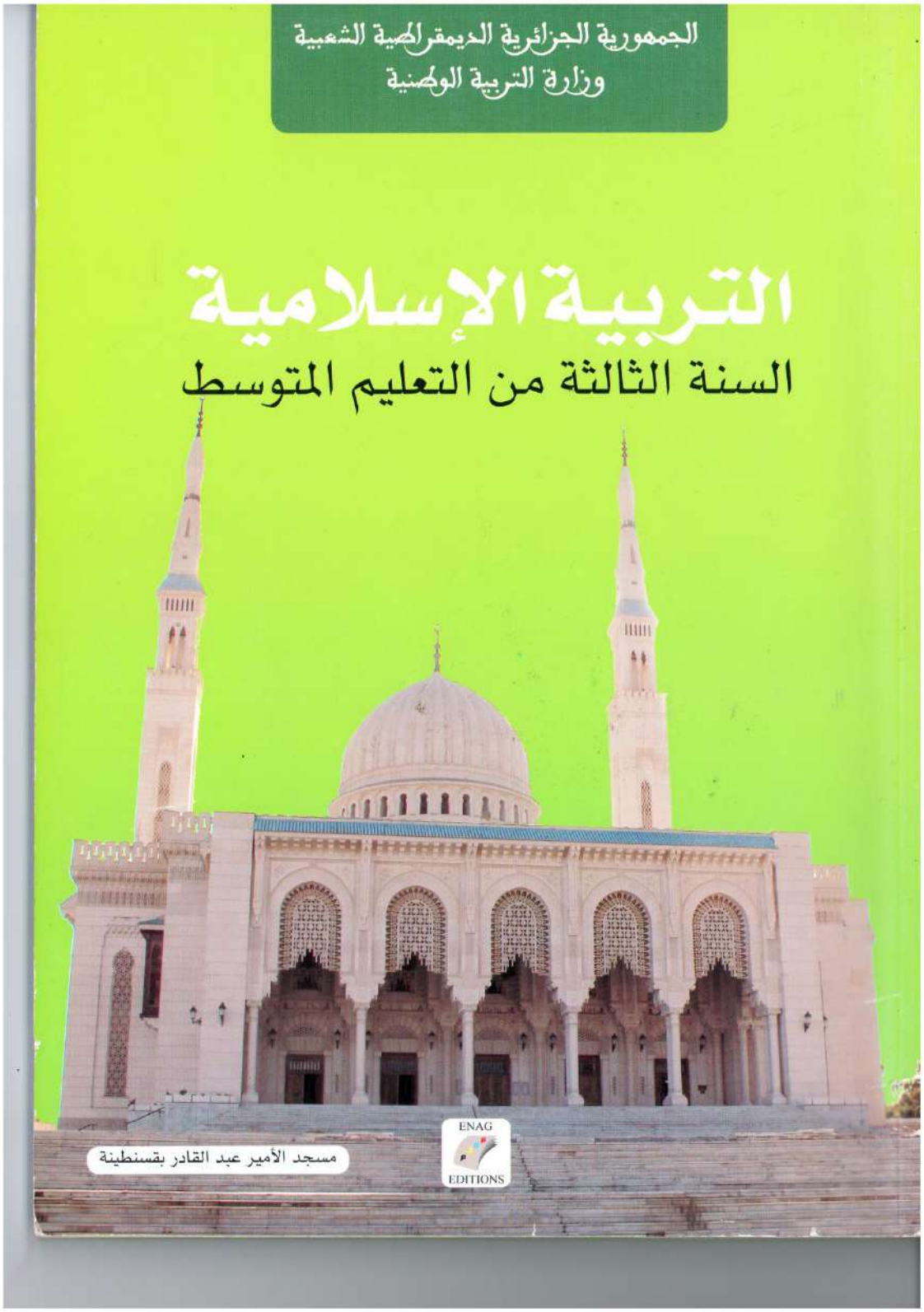
صور لأغلفة الكتب عينة الدراسة

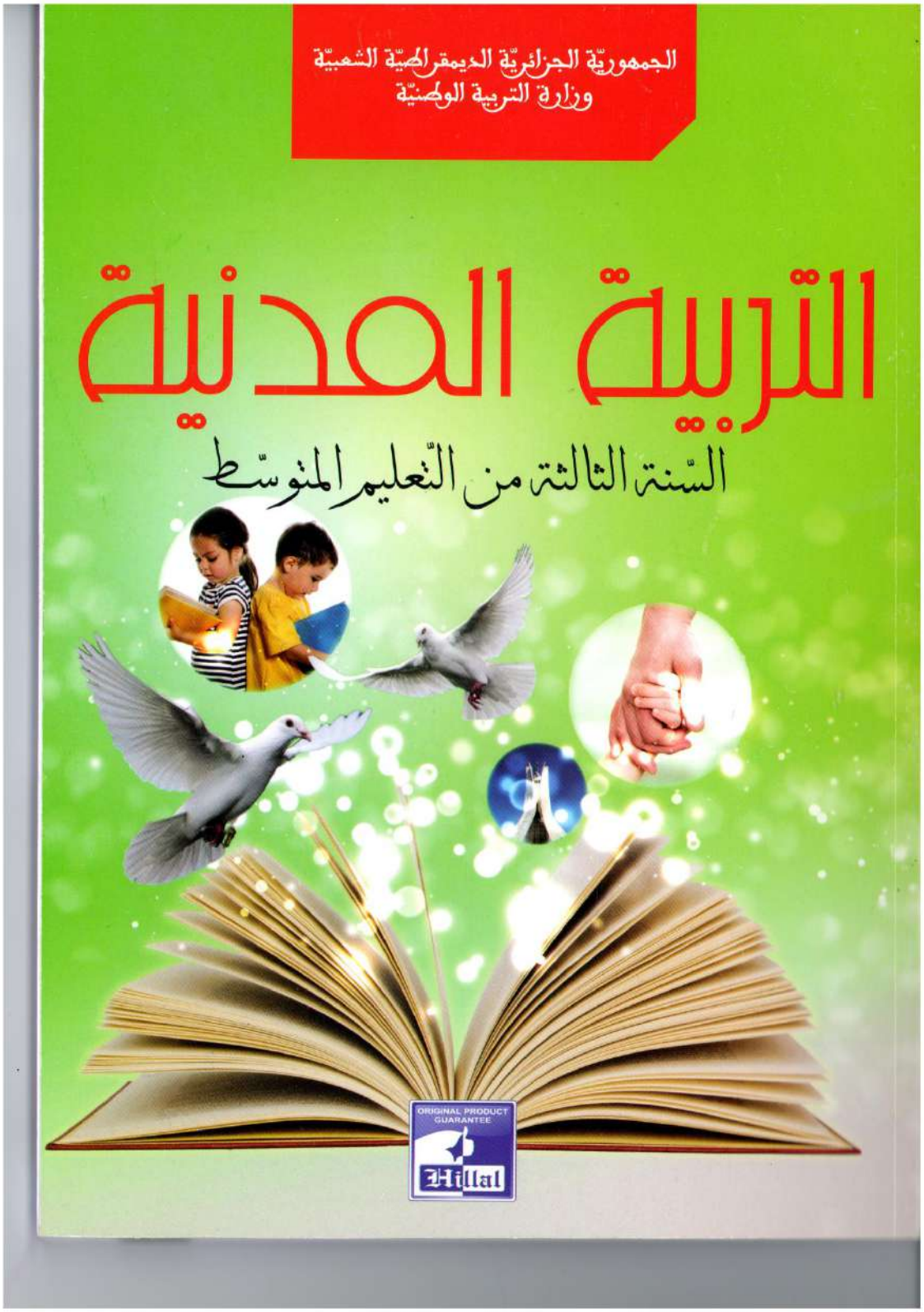


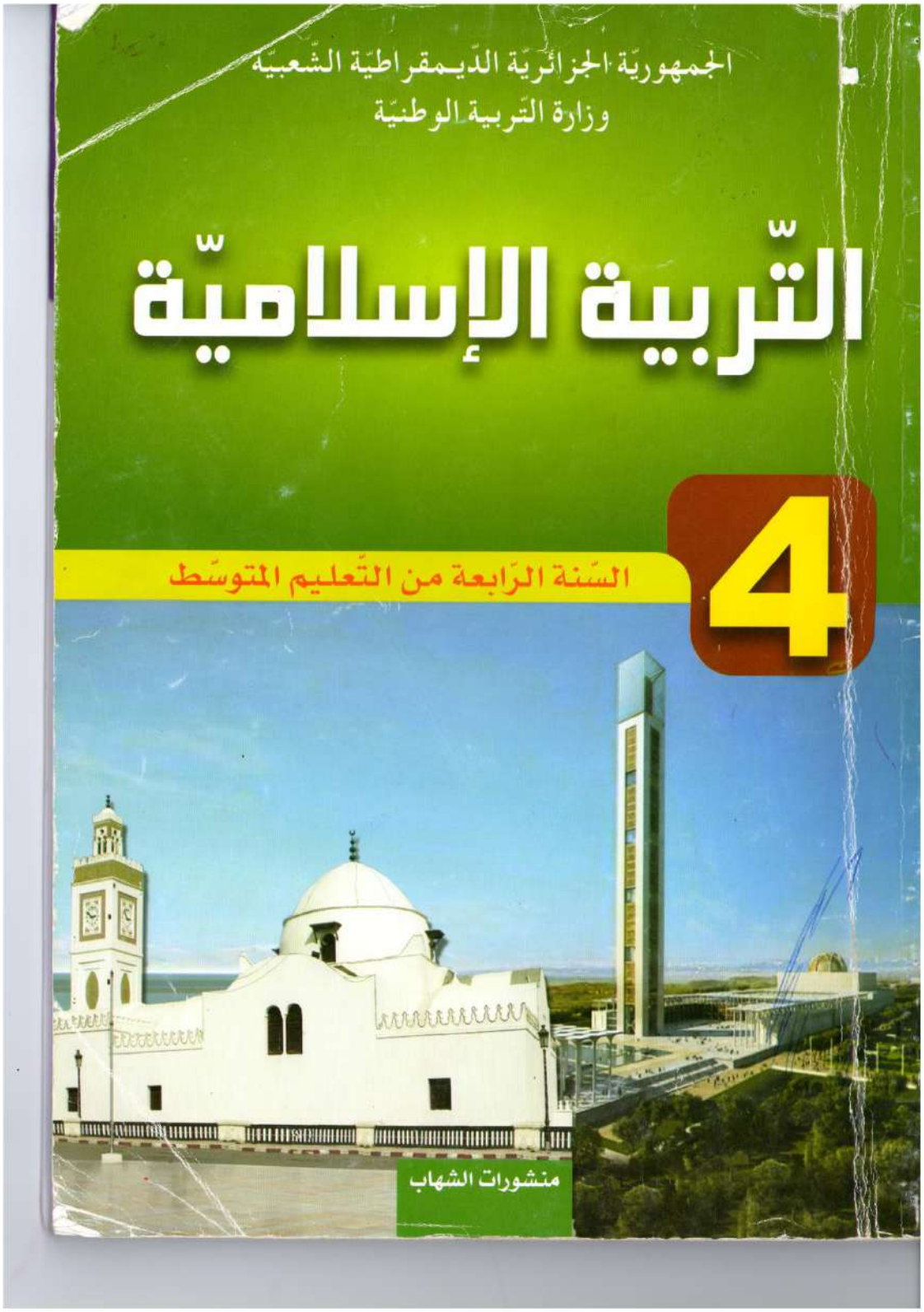
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
السنة
1
متوسط
كتابي في
التربية المدنية
ENAG
EDITIONS


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التربية الإسلامية
السنة الثانية من التعليم المتوسط
مسجد قصر غرداية
المسجد الكبير بتلمسان
ENAG
EDITIONS


الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التربية الوطنيّة
التربية المدنية
السّنة الثانية من التّعليم المتوسّط
ORIGINAL PRODUCT GUARANTEE
Hilal


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
التربية الإسلامية
السنة الثالثة من التعليم المتوسط
مسجد الأمير عبد القادر بقسنطينة
ENAG
EDITIONS


الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التربية الوطنيّة
التربية المدنية
السّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط
ORIGINAL PRODUCT GUARANTEE
Hillal


الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّربية الوطنيّة
التّربية الإسلاميّة
4
السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط
منشورات الشهاب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي في
التربية المدنية
السنة
4
متوسط
الصلح سلوك حضاري
ميثاق
السلم والمصالحة الوطنية
من أجل استقرار الجزائر
السلم هو الفضاء الأنسب
لحماية حقوق الإنسان
دستور
الجزائر
ENAG
EDITIONS