مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث 2022، 10(4)، 25-44

اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد ومقترحاتهم لتحسين تنفيذه

Attitudes of Primary School Teachers towards the New Collins Curriculum and their Suggestions for Improving its Implementation

هشام عبد الرحمن شناعة[1*]، محمد احبيس الشلالفة[2]

Hesham Abd Alrahman Shanaa[1*], Mohammad Ihbeis Alshalalfeh[2]

[1]التربية التكنولوجية، جامعة فلسطين التقنية-خضوري، طولكرم، فلسطين، [2] مساعد مدير مدرسة الرشيد، وزارة التربية والتعليم، الزرقاء، الأردن

[1]Technology Education, Palestine Technical University, Tulkarm, Palestine, [2]Assistant Director of Al-Rasheed School, Ministry of Education, Zarqa, Jordan

تاريخ الإستلام:2021/12/23 تاريخ القبول: 2022/04/13 تاريخ النشر: 2022/09/30

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولينز الجديد وتسليط الضوء على مقترحات لتحسين تنفيذه، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغ مجتمع الدراسة (2700) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (313) معلما ومعلمة في المرحلة الأساسية بمحافظة الرصيفة في الأردن، تم اختيار العينة بطريقة العينة المتيسرة، وطبق الباحثان أداة الدراسة المتمثلة باستبانة وسؤال مقالي. أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز تعزى لمتغيري (الجنس، والمؤهل العلمي، ووجود اختلاف في اتجاهاتهم نحو المنهاج تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث كان الاختلاف لصالح (16سنة فأعلى)، كما وتوصلت الدراسة لعدد من التوصيات من أبرزها: ضرورة إشراك المعلمين في أي منهاج يتم طرحه من قبل وزارة التربية دائرة المناهج لما ينتج عنه زيادة دافعية المعلمين نحو مهنة التدريس وتقبل المنهاج الجديد.

الكلمات المفتاحية: منهاج كولينز، الاتجاه، معلم المرحلة الأساسية.

Abstract: The current study aimed to identify teachers' attitudes towards the new Collins curriculum and to highlight proposals to improve its implementation. The researchers used the descriptive analytical approach, where the study population reached (2700) male and female teachers, and the study sample consisted of (313) male and female teachers in the lower basic stage in Rusifa governorate in Jordan, The sample was selected using the available sample method, and the researchers applied the study tool represented by a questionnaire and an essay question. The results of the study showed that the total degree of the teachers' attitudes in the lower basic stage towards the new Collins curriculum was degree medium, and the results showed that there was no statistically significant difference in the attitudes of teachers of the lower basic stage towards the Collins curriculum due to the variables (gender, educational qualification, and the presence of a difference in their attitudes towards the curriculum depending on for the variable years of experience, where the difference was in favor of (16 years and above), and the study reached a number of recommendations, the most important of which are: The necessity of involving teachers in any curriculum that is presented by the Ministry of

*البريد الإلكتروني للباحث الرئيسي: h.shanaa@ptuk.edu.ps

Education, the Curriculum Department, which results in an increase in teachers' motivation towards the teaching profession and acceptance of the new curriculum.

Keywords: Collins curriculum, direction, primary school teacher.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطوراً كبيراً في كافة المجالات؛ الأمر الذي جعل الإنسان ينظر للحياة نظرةً أكثر اتساعاً، وإدراكاً لمواكبة التطور والتقدم الحاصل في مجال العلم والمعرفة؛ ونتيجة لذلك نجد الكثير من الدول التي تعمل بشكل جدي لمواكبة التطورات السريعة من خلال إعادة النظر بتصميم مناهجها، لتصبح حديثةً ومواكبةً للتطورات السريعة، حيث أصبح من الواضح أنه من أراد مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي؛ فعليه أن يعيد النظر في نظامه التربوي من خلال تطوير المنهاج.

وبدأ ظهور إصلاح أنظمة التعليم من الدول الأوروبية استجابة لتحديات المجتمع ما بعد الصناعي الذي يتميز بالتحول الديمقراطي والحوسبة والعولمة كما يعد تطوير المناهج ضرورياً نتيجة لقصور المناهج السابقة، إذ أصبحت المناهج السابقة والقديمة قاصرة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، وظهر القصور بضعف بمستوى الخريجين، وعدم ملائمة هذا المستوى لمستوى التقدم العلمي والتكنولوجي الحديث (Jeder,2013).

ويرى برادون وكريستيان (Prodan & Cristian, 2013) أن المناهج التي توضع خلال فترة زمنية معينة تصبح غير مفيدة بعد مرور فترة زمنية طويلة، وذلك بسبب وجود عوامل متعددة تؤثر في المنهاج أهمها الطلبة والمجتمع والتطورات المعرفية، حيث أن التطورات المعرفية تتغير بشكل مستمر في حاجاته ومشاكله.

ويستدعي الوقت الراهن حاجة ماسة إلى تطوير مناهج جديدة، ترتكز على المشاركة والحوار الناقد لكل الحقائق المعرفية، وتعزيز أساليب الحوار المعرفي والثقافي، وتطوير قدرات النقد والتحليل والتفكير عند الطلبة، وإبراز أعلى درجات الإبداع والابتكار في الأنشطة الصفية، وتغيير الهرمية المعرفية من الشكل العامودي الذي يتربع عليه المعلم إلى الشكل الأفقي الذي يصبح من خلاله المتعلم جزءاً محورياً فيه، ويتحول من خلاله المعلم إلى منسق للعمليات التربوية والمعرفية، ومرشداً لهم لمصادر المعرفة (Al Edwan & Hamaidi ,2011).

كما يعد تطوير المناهج مهماً بما يتوائم مع الاتجاهات التربوية الحديثة في علم النفس التربوي، بسبب التطورات التكنولوجية السريعة التي استدعت من المؤسسة التعليمية تغيير مناهج وكتب تحاكي وتخاطب عقول الطلبة وتتحدى تفكيرهم، وتتيح لهم ممارسة النشاطات المتعددة بما يسهم ويساعد في البناء المتكامل لشخصياتهم، ذلك أن رقي المجتمعات وتقدمها يكون بقدرة أبنائها على التفكير المنتج (الأسدي، 2019).

ويعد الكتاب المدرسي عنصراً مهماً من العناصر التي تؤدي دوراً مهماً في تنفيذ المنهاج، حيث أن المعلم لا يستغني عنه بإعتباره الركيزة الأساسية للمنهج، ولا يمكن أن يستبدله بمجموعة محاضرات يقوم بسردها أمام الطلبة، ويعد من المرتكزات الأساسية في تحسين تعلم الطلبة، وتسهيل عملية التدريس، وبذلك ازدادت الحاجة إلى تطويره في ظل المنافسة الهائلة التي أوجدتها وفرضتها طبيعة التغييرات والتطورات في المجال التقني (حسين، 2019).

كما يعد الكتاب المدرسي أيضاً من الوسائل التعليمية التي يتوقف عليها أهم المخرجات التعليمية المتمثلة في شخصية المتعلم، ونضجه العقلي والوجداني والبدني، وأن وضوح عرض المادة العلمية وتسلسل طريقة عرضها وتقديمها تعد من الأمور الجوهرية في سير تعلم الطلبة والعملية التعليمية بأكملها (بني خلف، 2015). ويؤكد البصيص (2017) أن الكتاب المدرسي يعتبر جزءاً من العناصر المهمة التي يجب أن تراعى عند إعداد المنهاج الدراسي وهو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية.

وتولي الحكومة الأردنية الممثلة بوزارة التربية والتعليم أهميةً كبيرةً في مواكبة التطورات العالمية والإقليمية والمحلية في العملية التعليمية ومنها المنهاج؛ لأنه يعد جزءاً مهما وضرورة ملحة في العملية التربوية برمتها، في ظل تدني نتائج الطلبة في الامتحانات الدولية والمحلية، كالتوجهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم(TIMSS) والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) ودراسة تقييم القراءة والرياضيات للصفوف الأولى وامتحان الثانوية العامة، جاء كل هذا نتيجة لضعف المناهج وتركيزها على التذكر والحفظ وليس على مهارات التفكير النقدي والفهم التفاعلي والتحليل وحل المشكلات في الكتب المدرسية. كما تقوم وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطوير المناهج بشكل يضمن إعادة النظر في مضمون الكتاب والاسئلة التي نسألها للطالب في الامتحان، وقياس قدراته ومهاراته المختلفة وليس مهارة الحفظ والتكرار واجترار ما هو موجود في الكتاب المدرسي (المركز الوطني لتطوير المنهاج،2017).

كما يؤكد حوحون (2018) أن عملية تطوير المناهج التربوية عملية مهمة لا تقل في أهميتها عن عملية بناءه إذ لا يمكن أن يبنى منهجاً ويترك مدة طويلة، كون المناهج تتأثر بصفة كبيرة بالطالب والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية فلا الطالب ثابت على حاله ولا البيئة ثابتة دون حراك ولا المجتمع جامد في مكانه ولا الثقافة صلبة متحجرة ولا نظريات التعلم باقية على حالها، فينتج من ذلك أن تطوير المنهج يصبح أمراً لا غنى عنه ولا مفر منه.

كما أكد المركز الوطني لتطوير المنهاج (2017) إلى أن هناك ضرورة ملحة لمراجعة المناهج ليبني الطالب معرفته على أساس التفكير التحليلي، موضحاً أن هناك غموضاً في القيم المبتغى ترسيخها في أذهان الطلبة وفي نفوسهم وتناقضها في أحيان كثيرة، كما أكد المركز الوطني السعي نحو تغيير وتطوير المنهاج بشكل يواكب الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة بشكل مختلف يراعي قدرات المتعلمين وحاجاتهم النفسية لعملية التعلم والتعليم من خلال التركيز على طرح منهاج يوازي المستوى العمري والعقلي والمعرفي والثقافي لدى الطلبة مركزاً على التطبيق العملي للمهارات على أرض الواقع مع تجنب الحقائق والمفاهيم التي تركز على الحفظ والتذكر والتلقين بشكل واضح. مع الحرص على تأسيس بنية تعليمية تؤسس وجود معلم متفرد وغير نمطي وممارس للتفكير الناقد من خلال تغيير الأسس التي يتم من خلالها اختيار وتوظيف المعلمين قبل زجهم بالميدان التعليمي. وفي هذا السياق قامت الحكومة الأردنية الممثلة بوزارة التربية والتعليم الأردنية بخطوات لتغيير وتطوير المنهاج بشكل يواكب التقدم التكنولوجي المتسارع، من خلال إجراء اتفاقية مع دار النشر (هاربر كولنز) البريطانية، بحيث تجري عملية تطوير مناهج العلوم والرياضيات من قبل خبراء أردنيون يختارهم المركز، حيث يمتلك المركز رخصة لاستخدام تلك الكتب بشكل نهائي بعد أن كانت الاتفاقية الأصلية تنص على استخدام تلك الكتب لمدة ثلاثة سنوات فقط، كما أن تطوير مناهج باقي المباحث يجري أيضاً من قبل خبراء متخصصين أردنيون حريصون على تنمية الولاء والانتماء بالقيم الوطنية والقومية والدينية وتنمية مهارات التفكير والإبداع .

كما أكدت الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية(2018- 2022) إلى وجود إجماع على أهمية تعديل وتطوير المناهج ونظام التقييم من أجل ضمان الابتعاد عن التعليم التلقيني، وتطوير مهارات التفكير على مستويات أعلى. وأشارت المراجعة التي تمت مؤخراً لكتب المرحلة الأساسية التي تم تنقيحها إلى أن هذه الكتب المدرسية توفي تدريباً عملياً ونشاطاً تعلمياً قائماً على المجموعات بشكل محدود، ولا تركز على التفكير النقدي واستراتيجيات حل المشكلات بشكل كاف وغالباً ما يكون محتوى المباحث غير محدث والأمثلة التي تتضمنها الكتب المدرسية غير مرتبطة بالممارسات الحقيقية على المستوى العالمي.

الاتجاهات وتعريفها:

إنه من الملاحظ بأن للإنسان اتجاهات عدة نحو المواضيع والقضايا التي يتعرض لها إن كان في عمله أو دراسته أو في علاقاته الاجتماعية، كما يمكن للاتجاه أن يكون أي شيء له وجود أو حضور سيكولوجي نفسي في حياة أي شخص، وإننا في بعض الأحيان نجد اتجاهات الإنسان متسقة ومنسجمة مع بعضها بعضاً وأحيانًا نجدها غير متسقة وغير منسجمة، إلا أن الغالبية العظمى من الناس يحاولون السعي إلى خلق حالة من الانسجام والتآلف في المعتقدات والاتجاهات وبالتالي السلوكيات، وإن حدث غير ذلك فمن الممكن أن تحدث حالة من التوتر أو الاستثارة تدفع الناس

إلى تعديل أو تغيير لهذه المكونات حتى تعود منسجمة ومتسقة؛ فمثلاً إذا كان اعتقاد بعض الناس بأن السفر بالطائرة أكثر أماناً من السفر بالسيارة، فستنشأ اتجاهات إيجابية نحو الطائرة، ومؤاتيه للطائرات والمطارات، وفي هذه الحالة تبدو اتجاهاتنا ناشئة بشكل طبيعي من المعتقدات التي نؤيدها، ويترتب على ذلك أنه كلما اعتقد المرء في صحة شيء – نتيجة للترغيب والحض – فإن درجة تفضيله تتغير كذلك. (عبد الله، 1998).

ويبدو أن هربرت سبنسر (H. Spencer) الفيلسوف الإنجليزي كان من أسبق الكتاب إلى تعريف واستخدام هذا الاصطلاح، وذلك في كتابه المسمى (المبادئ الأولى) سنة (1862)، فقال: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه (سويف، 1983). أما هايز (Hayes & Thomas, 1996) فقد عرف الاتجاه بأنه ميل أو استعداد منظم للاستجابة المحبذة أو غير المحبذة تجاه موضوع أو حالة معينة.

وعرف كل من إيجلي وشيكن (Eagley & Chaiken, 1993) وروبن (Rubin, 1985)، وروبيرت (Robert, 1986)، الاتجاه بأنه مجموعة من المفاهيم والمعلومات والأفعال والميول والعواطف التي تجعلنا نفضل أو لا نفضل أشخاصاً معينين أو مجموعات أو أفكاراً أو أنشطة، يعبر عنها بالتقييم لموضوع معين، حيث يشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء أكانت صريحة أم ضمنية.

ويعرف كروس وآخرون (Cross, et all , 2004) الاتجاه بأنه الانطباع الذي يبديه الشخص سلباً أو إيجاباً نحو موضوع ما.

أما السيد وعبد الرحمن (1999) فعرف الإتجاه على أنه ميل، والميل على أنه اتجاه.

بينما عرفها ملحم (2002) بأنها موقف الشخص أو وضعه النفسي من شيء معين، أو موضوع معين، وهذا الموقف قد يكون إيجابياً أو سلبياً.

أما الزغلول (2005) فقد عرف الاتجاه بأنه حالة وجدانية داخلية متعلمة ذات ثبات نسبي، تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات أو تصورات أو معارف حيث تدفعه تلك الحالة أحياناً للقيام ببعض الاستجابات أو السلوكيات كما أنها تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدمه نحو موضوع أو شخص أو شيء معين، وقد تكون الاستجابة قوية أو ضعيفة، وأيضاً سلبية أو إيجابية أو محايدة، كما أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفقاً لمبادئ التعلم.

وأخيراً عرف زيتون (2004) الاتجاه بأنه شعور الفرد الثابت نسبياً الذي يحدد استجابته العاطفية التي تظهر في الآراء نحو موضوع معين أو قضية معينة بالقبول أو الرفض.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا تعريف الاتجاه بأنه حالة وجدانية داخلية متعلمة أو استعداد منظم للسلوك والاستجابة المحبذة أو غير المحبذة، ذات ثبات نسبي تتكون لدينا بناء على ما يوجد من معتقدات أو تصورات أو معلومات أو عواطف تجعلنا نفضل أو لا نفضل أشخاصاً معينين أو مجموعات أو أفكاراً أو أنشطة، من خلال استجاباتنا نحو موضوع أو شخص أو شيء معين، وقد تكون استجاباتنا إيجابية أو سلبية أو محايدة، قوية أو ضعيفة، كما أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفقاً لمبادئ التعلم، كما يعبر عن الاستجابات بالتقييم لموضوع معين، حيث يشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية المعرفية والوجدانية والسلوكية، سواء كانت صريحة أو ضمنية، كما يعرف الاتجاه على أنه ميل والميل بأنه اتجاه.

ويعد مفهوم الاتجاه نوعاً من أنواع الدوافع المكتسبة، أو أنه نوع من أنواع الدوافع الاجتماعية المهيأة للسلوك، كما يعد من أكثر المفاهيم استخداماً في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع، إلى جانب العديد من العلوم الأخرى، وربما يعود ذلك إلى كثرة ظهوره في الدراسات التجريبية والنظرية، بالإضافة إلى أن هذا المفهوم يحمل قدراً كبيراً من المرونة

مما جعله يستخدم على نطاق الفرد، وعلى نطاق الجماعة، وكذلك على نماذج عريضة من الثقافة ؛ الأمر الذي أدى إلى أن يكون نقطة التقاء بين علماء النفس وعلماء الاجتماع، (المصدر، 2002).

ويرى مس جلر (McGuire, 1986) بأنه على الرغم من انتشار مفهوم الاتجاهات في العلوم الاجتماعية، لكنه يتركز بشكل أكبر في علم النفس الاجتماعي، ومحدود في العلوم الأخرى.

ويمكن أن تحدث الاتجاهات تأثيراً فعالاً على الفرد، لأنها مسببات وموجهات ونواتج للسلوك الإنساني، وتعد من الأمور الهامة والأساسية في بناء شخصيات الأفراد؛ لأنها تؤدي إلى تحريك سلوكهم وتوجيهه الوجهة المعينة والمقصودة على صعيد الفرد أو المجتمع، لذلك تعتبر محددات ومؤشرات للسلوك والنشاط في الحياة اليومية؛ فهي أمور شخصية تتعلق بمشاعر الشخص المرتبطة بخبراته الفردية، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر، أو يتكلم، أو يعمل في أي موقف، كما إنها تدفع بالشخص إلى العمل على نحو إيجابي خاصة عندما يمتلك الفرد توجهات إيجابية نحو موضوع ما، والعكس تماماً حيث تدفعه إلى الأعمال السلبية عندما يمتلك اتجاهات سلبية نحوها (رحيم، 2006).

كما إن الاتجاهات تساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للأفراد، ووسيلة لتفسير السلوك، كما أنها من المؤثرات القوية على السلوك الظاهر للفرد؛ إذ يتأثر الفرد بسلوك الأفراد نحو الأمور وموقفهم منها، بما لديهم من اتجاهات إيجابية أو سلبية تتكون نتيجة التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته، كما أنها تشكل الإطار المسبق الذي يستخدمه الفرد في إصدار أحكامه نحو الأمور والمواقف التي يتعامل معها؛ فهي ظاهرة وخفية، وفردية وجماعية، مكتسبة ومتعلمة، ولا تولد مع الفرد، ويمكن تقديرها وقياسها، وبالتالي تعديلها بالطرق المناسبة لإحداث التغيير المطلوب (قطامي وعدس، 2002).

ويكتسب الإنسان قيمه واتجاهاته نتيجة لعملية التنشئة الاجتماعية، من خلال العوامل الاجتماعية والنفسية السائدة لدى الأسرة، التي تعتبر بمثابة النواة الأساسية في تشكيل اتجاهات الفرد، ومن خلال ما يتكون لدى الفرد أثناء نموه من اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو الأفراد والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية، لأن تنمية الاتجاهات المرغوبة هدفاً أساسياً وهاماً من أهداف التربية عموماً، والتربية العملية خصوصاً في مختلف المراحل التعليمية، كما إنها لا تقل أهمية عن تطوير مهارات التفكير العلمي واكتساب المعرفة العلمية؛ لذلك يرى بعض المربين بأن تنمية الاتجاهات تعتبر الهدف الأساسي للتربية العملية؛ لما تلعبه من دور كموجهات لسلوك المتعلم، ويعتمد عليها بالتنبؤ بسلوكه العلمي. (Bruckmann & Carvalho, 2018).

ولتركيز التربية العملية على تنمية الاتجاهات، يأتي الاهتمام من معظم المربين على تنمية وغرس الاتجاهات المرغوبة، إلا أن الاهتمام ما يزال متمركزاً في المجال المعرفي دون المجالين الآخرين، الانفعالي، والمهاري؛ لأن الأبحاث في علم النفس ركزت على الجانب المعرفي فيما يتعلق بالاتجاهات، لكن قياس وتقويم نواتج التعلم في المجال الانفعالي، لا يحظى بالاهتمام الكبير إذا ما قورن بالمجال المعرفي؛ لأن الاتجاهات تعد وفقاً للنظريات المعرفية بمثابة شبكات مترابطة تعمل كتمثيلات عقلية داخل العقل، وتتكون هذه التمثيلات من وحدات معرفية التي ترتبط أو تتصل بوحدات وجدانية، ونجد هذه الروابط أو الوصلات داخل الاتجاه، وكذلك بين الاتجاهات المختلفة. ومن خلال عملية انتشار التنشيط ترتبط الوحدات القديمة (المعرفية والانفعالية) بعناصر جديدة، مما يسبب ظهور اتجاه جديد نحو موضوع ما، نتيجة ارتباطه باتجاه قديم ، لذلك يمكن وصف الاتجاهات المعرفية في علم النفس بأنها عملية وموروثة تعطي إشارات بيئية ذات معنى (Zanna & Rempel,1988 ؛Tesser & Shaffer, 1990).

ولأهمية تنمية الاتجاهات، يشير الأدب التربوي إلى أن المسؤولية تقع على المعلم، في لعب دور أساسي بتنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة، سعياً وراء تكوين المواطن الذي يهتم بالتعلم المستمر؛ لأن تجاهل الاهتمام بالاتجاهات العلمية، يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة، كفقدان الطلبة لاهتمامهم بالعلم والعلوم في الوقت الذي تتسارع فيه التطورات العلمية بشكل غير مسبوق في تاريخ البشرية، إلا إن التركيز على تنمية الاتجاهات العلمية، يؤدي إلى مجاراة التقدم والتطور العلمي، الذي يساعد على تقدم الأمة وتطورها (Jarvis & Pell, 2005؛ Zacharia & Barton, 2004؛ Simpson & Oliver, 1985).

ويرى كل من وايرنج (Wareing, 1990)، والزبيدي (2003) بأن الاتجاهات تلعب دوراً كبيراً في حياة الفرد، كدافع للسلوك في مجالات الحياة المختلفة، وتكمن أهميته في علم النفس التربوي، في معرفة اتجاه الفرد نحو موقف أو موضوع معين الذي يساعد على التنبؤ بسلوك الفرد وتوجهه، فمثلاً الفرد الذي يتمتع باتجاه موجب نحو موضوع معين، يستطيع أن يحقق نجاحاً أكبر مما لو كان اتجاهه سالباً نحوه.

خصائص الاتجاهات :

تتميز الاتجاهات بخصائص محددة حيث أشار كل من ريتشارد (Richard,1996) والنجدي وآخرون (1999) والزبيدي (2003) إلى أن الاتجاهات تتميز بالآتي: مكتسبة ومتعلمة وليست موروثة ومرتبطة بالتأثيرات المعرفية التي تشكل تنازع في الاتجاهات، وتعتبر ثابتة نسبياً لكنها دينامية قابلة للتغيير والتعديل تحت ظروف معينة، وقابلة للقياس والتقويم، ويمكن الاستدلال عليها من خلال سلوك الفرد الملاحظ نحو موضوع أو شيء معين، كما أن الاتجاهات تتفاوت من فرد لآخر في إيجابيتها أو سلبيتها أو حيادها اتجاه موضوع معين، كما أنها متعددة ومتنوعة وفق المثيرات المرتبطة بها، ولا تتكون من فراغ وتتضمن دائماً علاقة الفرد وموضوع معين مع البيئة، وتدعم الاتجاهات الأهداف السلوكية نحو الإيجابية أو السلبية، وتساعد على تنظيم وتسهيل إدراك العالم المحيط بالفرد وتحافظ على احترام الذات، وتشكل قاعدة لمعظم النشاطات التربوية، وتستعمل الاتجاهات طبيعة اللغة الواسعة، وتساعد على زيادة تقدير الفرد لذاته بعيداً عن الشعور بالدونية، وهي من الأساليب الهامة؛ لتحديد دوافع القبول والرفض للجوانب المختلفة المرتبطة بالنشاط الذي يقوم الفرد بأدائه، كما يغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية، من حيث المحتوى والمضمون المعرفي.

مكونات الاتجاهات :

هناك ثلاثة مكونات للاتجاهات فقد ذكر كل من بريكلر (Breckler,1984)، وبريم وكاسن (Brehm & Kassin,1996)، وجاردنر (Gardner,1985)، أن مكونات الاتجاه هي:

- **المكون المعرفي: Cognitive Component**، وهي مجموعة المعارف والمعتقدات والآراء والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه، التي تحدد قبول الفرد أو رفضه لموضوع الاتجاه سواء أكان الاتجاه إيجابياً أم سلبياً.
- **المكون الوجداني: Affective Component**، وتتضمن شعور الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح، بالحب أو الكراهية بالتأييد أو الرفض لموضوع الاتجاه دون القدرة على تفسير أسباب ذلك، حيث يتضمن هذا المكون الأسلوب العام لشخصية الفرد.
- **المكون السلوكي: Behavioral Component**، ويشمل جميع الاستعدادات والأنماط السلوكية العلمية والمعارف والانفعالات المرتبطة بموضع الاتجاه، التي تدفع الفرد إلى العمل أو التصرف بشكل إيجابي أو سلبي، وذلك عندما يسلك الفرد باتجاه إيجابي أو سلبي نحو بعض الموضوعات.

أنواع الاتجاهات:

هناك أنواع عدة من الاتجاهات وصنف حوطر (1998) أنواع الاتجاهات كالآتي:

- من حيث العمومية: اتجاهات عامة تركز على موضوعات عامة تهم المجتمع بأسره واتجاهات نوعية تركز على موضوعات ذات طبيعة متخصصة ومحددة و تخص فئة معينة من الناس.
- من حيث الإيجابية: اتجاهات إيجابية وتنشأ حول موضوع بيئي أو شخصي، وتحصل على تأييد الفرد وموافقته واتجاهات سلبية وهي تلك الاتجاهات التي تنشأ حول موضوع معين ولا يؤيدها الفرد ولا يوافق عليها.
- من حيث المرونة: اتجاهات جامدة وهي اتجاهات تظل ثابتة لدى معتنقيها و يصعب تغييرها، مثل: الاتجاهات التي تنشأ حول المعتقدات الدينية، واتجاهات مرنة قابلة للتغيير بسهولة، وغالباً ما تكون حول موضوعات هامشية سطحية ولا تعد جزءاً من قيم الفرد ويمكن أن تتغير تحت تأثير النمو المعرفي أو الخبراتي للفرد.

وظائف الاتجاهات :

إن للاتجاهات وظائف عديدة في حياة الفرد، فقد ذكر كل من الموسى (2005) وجاردنر (Gardner,1985) وبارن (Baron,1992) أن أهم وظائف الاتجاهات هي: وظيفة معرفية من خلال معرفة العالم، وأخرى نفعية من خلال أخذ الأشياء الجيدة، وترك السيئة، وتفيد في الدفاع عن الأنا: من خلال وضع الصراعات الذاتية تحت السيطرة بنقلها إلى الآخرين، وتزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرار في المواقف المتعددة، بشيء من الاتساق والاتفاق دون تردد، أو تفكير مستقل في كل موقف، وتساعد في تفسير كثير من الظواهر وإعطائها المعنى المناسب، كما تحدد استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكون ثابتة، وتعمل على تحقيق درجة الرضا العاطفي للفرد، وتخدم دوافعه الاجتماعية، وتساعد على فهم سلوك الآخرين وفهم العلاقة بين الأشياء، وتساعد في التعبير عن القيم: حيث يمكننا التعبير عن أنفسنا، وما الذي نؤمن به، وتعمل على تنظيم عمليات الدافعية الانفعالية والإدراكية المعرفية للفرد في حياته اليومية، وتسهم في معالجة المعلومات المعقدة للأفراد بشكل جيد في العالم الاجتماعي، وتعمل على توجيه السلوك والأهداف البعيدة عن التناقض وتسهم في فهم العلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسة الحالية العديد من الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها على النحو الآتي:
قام ديوانترا (Dewantara,2020) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام مناهج جديدة بالتدريس في أندونيسيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً بمدارس منطقة بالي. وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات لاستخدام وتطبيق المنهاج الجديد متمثلة بعدم فهمهم لطبيعة وأهداف المنهاج الجديد المراد استخدامه.

وقام جوفندر (Govender ,2018) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو الإصلاحات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية نحو المنهاج الدراسي في جنوب أفريقيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (20) معلماً. وقد استخدم الباحث المقابلة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم رضا المعلمين وتخوفهم من التغييرات الإصلاحية التي تقوم بها المؤسسة التعليمية.

وقام هاريس وجراهام (Harris & Graham,2018) بدراسة هدفت التعرف إلى اندماج معلمون التاريخ وانطباعاتهم بعملية تغيير المنهاج وتطويره. وقد تكونت عينة الدراسة من (1100) معلماً. وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى شعور المعلمين بشكل سلبي اتجاه تغيير المنهاج وتطويره.

وقام يلدرم وكاسبوجلو (Yildirim & Kasapoglu,2015) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين تصورات المعلمين نحو تغيير المناهج وعلاقته بمدى نشاطهم بالتعليم. وقد تكونت عينة الدراسة من (236) معلماً للمرحلة الابتدائية. وقد استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين تغيير المنهاج وتطويره ومدى نشاط المعلمين بالتعليم الصفي.

وقام طراودي والعلوان (Troudi & Alwan,2010) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات معلمات اللغة الإنجليزية نحو تغيير المناهج بالمدارس الثانوية في الإمارات العربية المتحدة. وقد تكونت عينة الدراسة من (16) معلمة من ثلاثة مدارس ثانوية. وقد استخدم الباحثان المقابلة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود مشاعر متناقضة تشمل التخوف من المنهج الجديد.

وقام ها وآخرون (Ha et all , 2004) بدراسة هدفت التعرف إلى مدى تقبل المعلمين لتغيير منهاج التربية البدنية. وقد تكونت عينة الدراسة من (183) معلماً. وقد استخدم الباحثون الاستبيان كأداة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود مواقف إيجابية لدى المعلمين اتجاه تغيير المناهج.

كما قام كن لي (Kin Lee, 2000) بدراسة هدفت التعرف إلى اتجاهات المعلمين ومدى تقبلهم لتغيير مناهج العلوم في هونك كونج. وقد تكونت عينة الدراسة من (464) معلماً ومعلمة. وقد استخدم الباحث الاستبيان لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم رضا المعلمين عن تغيير المنهاج لعدة أسباب أهمها التكلفة النقدية الباهظة الناتجة عن تغيير المنهاج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تحتل الدراسة الحالية مكانةً مهمةً كونها تهتم باتجاهات المعلمين نحو المنهاج المطبق على الطلبة بشكل مثير للانتباه أما باقي الدراسات الأخرى فلم تركز على اتجاهات المعلمين بهذا الشكل الموجود في الدراسة الحالية.

ومن خلال مراجعة عدد من الدراسات السابقة؛ فإنها تتفق مع الدراسة الحالية في أدواتها المتمثلة في استخدام الاستبيان كأداة لجمع بيانات الدراسة في كل منها، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من طراودي والعلوان (Troudi & Alwan,2010)، ودراسة جوفندر, (Govender 2018)، ودراسة ديوانترا (Dewantara,2020)، والتي استخدم فيها المقابلة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

وفيما يتعلق بالمنهج المتبع (المنهج الوصفي)، فتتفق الدراسة الحالية باستخدامه مع الدراسات التي تم مراجعتها، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخرى باختيارها عينة يفوق عدد أفرادها ال(150) مبحوثاً، عدا دراسة كل من طراودي والعلوان (Troudi & Alwan,2010)، ودراسة جوفندر (Govender, 2018)، ودراسة ديوانترا (Dewantara,2020) التي اختاروا فيها عينة لا يتجاوز عدد أفراد عينتها ال(60) مبحوثاً.

مشكلة الدراسة:

تبذل وزارة التربية والتعليم في الأردن جهوداً كبيرةً ومنظمةً ومخططةً في مسيرتها التربوية، وتتجلى هذه الجهود المبذولة في تطوير المناهج التعليمية لتواكب التطور والتقدم العلمي على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، وجاء منهاج كولينز كأحد المداخل والنماذج التي أدخلتها وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى مناهجها التعليمية محاولة النهوض بالتعليم وتحسينه ولا سيما في ظل مرور العالم كاملا بجائحة كورونا.

ويعد المنهاج الجديد الذي أدخلته الوزارة إلى المدارس ضمن اتفاقياتها مع دار النشر البريطانية المشهورة (كولينز) وخاصة في مناهجي العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية بهدف الرقي بمستوى أسلوب التفكير لدى الطلبة ليرتفع ضمن مهارات التفكير العليا ومنها التفكير التحليلي والناقد وإتاحة الفرصة للطلبة للتعلم المنظم والذي يحترم الطالب ويجعله بؤرة اهتمام العملية التعليمية والتربوية.

وعادة ما يواجه التغيير بالرفض والمقاومة وعدم الرغبة بالتغير، مما دعا الباحثان للتعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية لمنهاج كولينز، والعمل على توليد بدائل لتحسين صورته وتنفيذه وأدائه للفئات المستهدفة، وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد؟

و انبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: ما مقترحات معلمي المرحلة الأساسية لتحسين برنامج كولنز ليكون أكثر تأثيراً في العملية التربوية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين النظري والتطبيقي:

الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة الحالية كونها الأولى في حدود علم الباحثين التي تهدف التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولينز، كما تتجلى في محاولة العمل على إيجاد بعض الحلول للمشكلات التي تواجه عملية صياغة الأهداف والبرامج التربوية خاصة مع الإصلاحات التربوية الجديدة مع ضرورة إيجاد البديل لكل التغييرات الحاصلة.

الأهمية التطبيقية: تتجلى في مساعدة المربيين والمعلمين والتربويين وذلك بتوضيح الغموض فيما يخص المناهج المتبعة في التربية والتعليم وخاصة منهاج كولينز، والعمل على تيسير فهم المخططات الدراسية حيز التطبيق في الحياة المدرسية خاصة وفي الحياة التعليمية بمختلف أشكالها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية تحقيق الأهداف الآتية:

1 - التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد.

2 - التعرف إلى وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تبعا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

مصطلحات الدراسة:

منهاج كولينز: "منهاج يتبع طريقة سقراط المخصصة المعدلة ودراسة المواد ذات المحتوى التجريدي لتحدي المنطق لدى الطلبة بهدف تشجيعهم على فكرة المناقشة وتنمية مهارات التفكير لديهم-كولينز دار نشر إنجليزية مشهورة في مجال تأليف الكتب-" (صلاح، 2021: 114).

ويعرف إجرائيا: بأنه منهاج مطور قامت الحكومة الأردنية الممثلة بوزارة التربية والتعليم بتبنيه حيث يهدف المنهاج للتطوير في منهاج مادتي العلوم والرياضيات.

الاتجاه: الحالة النفسية لدى معلمي المرحلة الأساسية نحو تقييم منهاج كولنز بالإيجاب أو السلب ,Alshorman (Bawaneh,2018).

ويعرف إجرائيا: بالمستوى التي يتحصل عليه على مقياس اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز الجديد في محافظة الرصيفة بالأردن.

معلم المرحلة الأساسية: يعرف في البحث الحالي بأنه مصطلح يطلق على معلمي المدارس في المرحلة الأساسية وهي الصفوف من الأول إلى السادس الأساسي.

الرصيفة: هي منطقة تقع في المملكة الأردنية الهاشمية تابعة لحدود محافظة الزرقاء.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:
حدود بشرية: معلمي المرحلة الأساسية في الصفوف من الأول الى السادس الأساسي.
حدود مكانية: مديرية التربية والتعليم في الرصيفة- الأردن.
حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021م.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تهدف التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد في المرحلة الأساسية في محافظة الرصيفة بالأردن.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم في لواء الرصيفة بالأردن والبالغ عددهم (2700) معلماً ومعلمةً.

عينة الدراسة:

قام الباحثان بتطبيق استبانة اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد على عينة تم اختيارها بطريقة العينة المتيسرة والبالغ عددها (313) معلماً ومعلمةً، حيث تم إعداد الاستبانة الكترونياً بسبب تداعيات فايروس كورونا وحفاظا على الالتزام بالتدابير الصحية. والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة على متغيراتها الأساسية على النحو الآتي:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة بناءً على متغيراتها الأساسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
الجنس	ذكر	121	38.7	313
	أنثى	192	61.3	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	176	56.2	313
	دبلوم عالي فأعلى	137	43.8	
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	39	12.5	313
	5-10	117	37.4	
	11-15	96	30.7	
	16 فأعلى	61	19.5	

يشير الجدول رقم (1) إلى أن نسبة الذكور بلغت (38.7%) والإناث (61.3%)، أما نسبة حملة درجة البكالوريوس فأقل فكانت (56.2%)، أما نسبة حملة دبلوم عالي فأعلى بلغت (43.8%)، كما أشارت البيانات أن نسبة عينة الدراسة فيما يتعلق بسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بلغت (12.5%)، ونسبتهم من (6-10 سنوات) بلغت (37.4%)، ونسبتهم من (11-15) فبلغت (30.7%)، وأخيراً نسبتهم من (16 سنة فأعلى) بلغت (19.5%).

أداة الدراسة:

استخدمت استبانة اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد بعد إعدادها من قبل الباحثين، حيث تكونت في صورتها النهائية من (25) فقرة حيث تم فحص صدق وثبات الأداة على النحو الآتي:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من الصدق الظاهري بعد إعداد استبانة اتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد بصورتها الأولية بواقع (27) فقرة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (7) محكماً ومحكمةً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، ومناهج وأساليب تدريس، لإبداء رأيهم وتحكيم فقرات الأداة بالحذف والتعديل وإضافة فقرات جديدة لتقيس ما وضعت لقياسه؛ حيث تم إضافة فقرة وهي (يزيد من حب الطلبة للتعلم) وحذف ثلاث عبارات (مكررة بصياغة أخرى)، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل الأداة فأصبحت بشكلها النهائي مكونة من (25) فقرة. كما تم فحص صدق البناء على النحو الآتي:

صدق البناء باستخدام معامل بيرسون:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على المقياس الكلي والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة ودرجة المقياس الكلي

الفقرة	الكلية	الفقرة	الكلية	الفقرة	الكلية	الفقرة	الكلية	الفقرة	الكلية
1	.472**	6	.519**	11	.501**	16	.536**	21	.561**
2	.445**	7	.469**	12	.419**	17	.540**	22	.573**
3	.493**	8	.436**	13	.559**	18	.577**	23	.570**
4	.495**	9	.457**	14	.546**	19	.516**	24	.508**
5	.490**	10	.517**	15	.616**	20	.551**	25	.531**

** معامل ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من خلال الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس الكلي تراوحت بين (0.445-0.616) وكانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات الأداة:

الاتساق الداخلي:

استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة، وكانت نتائج تحليل معامل الثبات لأداة الدراسة (89%). وهي قيمة تسمح بإجراء الدراسة. إذ أن جميع قيم معاملات ألفا جاءت ضمن المجال المقبول، مما يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة جيدة من الثّبات.

مفتاح التصحيح:

مفتاح تصحيح ليكارت الخماسي باستخدام طريقة المدى

الحدود	المستوى
2.33 فأقل	منخفض
من 2.34- 3.67	متوسط
3.68 فأعلى	مرتفع

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- النسبة المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط، معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).
- برنامج الرزم الإحصائية (SPSS): اختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار المقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها:

من أجل ذلك كله سعى الباحثان للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس وهو:

ما اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد؟

للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس أعلاه، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة (الاستبانة) والتي تقيس اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد، وكذلك المستوى الكلي للأداة كما هو موضح في الجدول (03) على النحو الآتي:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة الدراسة والمستوى الكلي لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	يمكن الطلبة من الاتصال المستمر مع المعلمين طوال الوقت	2.82	1.00	متوسط
.2	يزيد من فرصة التعلم لكل طالب حسب قدرته	2.82	1.05	متوسط
.3	ينمي القدرة على التفكير العلمي	2.78	1.06	متوسط
.4	يزيد من فرص التقويم المستمر لأداء الطلبة	2.76	0.99	متوسط
.5	يشعر الطلبة بالسعادة والسرور عند إنجاز الواجبات والأنشطة	2.75	1.00	متوسط
.6	يساعد الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	2.75	1.02	متوسط
.7	يمكن الطلبة من تصحيح أخطائهم فوراً أثناء عملية التعلم	2.75	1.04	متوسط
.8	يجعل من أداء الواجبات أمراً سهلاً	2.73	1.00	متوسط
.9	ينمي القدرة على حل المشكلات	2.73	1.03	متوسط
.10	يزيد من دافعية الطلبة للتعلم	2.73	1.05	متوسط
.11	يزيد من فرص التنافس بين الطلبة	2.70	1.01	متوسط
.12	يسهل استيعاب المواد الدراسية	2.70	1.04	متوسط
.13	يمكن الطلبة من أداء الواجبات بالوقت المحدد	2.67	0.97	متوسط
.14	يسهل تطبيقه في أي تعلم مادة دراسية	2.67	1.04	متوسط
.15	يساعد الطلبة على التذكر	2.66	0.99	متوسط
.16	يجعل عملية التعليم أكثر سهولة	2.66	1.06	متوسط
.17	يزيد من فرص الحصول على مكافئات	2.64	0.98	متوسط
.18	يشعر الطلبة بالمتعة عند التعلم	2.63	1.01	متوسط
.19	يزيد من حب الطلبة للتعلم	2.63	1.04	متوسط
.20	يختصر الوقت في التعلم	2.61	0.97	متوسط
.21	يزيد من تقدير الطلبة لذواتهم	2.60	0.97	متوسط
.22	يزيد من حماس وتشويق الطلبة للتعلم	2.60	0.97	متوسط
.23	يوفر الجهد المبذول في التعلم	2.58	1.03	متوسط
.24	يمنح الطلبة الراحة النفسية في التعلم	2.48	1.01	متوسط
الكلي		**2.70**	**1.01**	**متوسط**

يتبين من الجدول أعلاه أن المستوى الكلي لاتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد كان متوسطاً: بمتوسط حسابي (2.7) وانحراف معياري (1.01)، حيث احتلت الفقرة رقم (1) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.94) وانحراف معياري (1) في حين احتلت الفقرة رقم (19) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (1.01).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة والمتمثلة بالمستوى المتوسط لاتجاهات المعلمين نحو منهاج كولنز الجديد إلى الرغبة في النظام التقليدي والمعتاد على تدريسه لفترة زمنية امتدت لسنوات عديدة، كما أن لمقاومة التغيير وتقبل منهاج جديد يدرس للمرة الأولى دور في أن يكون المستوى الكلي متوسطاً وليس مرتفعاً أو مرتفعاً جداً، حيث يحتاج مثل هذا التقبل للمنهاج الجديد بدرجة عالية إلى تهيئة المعلمين وتدريبهم وإشراكهم في تطويره لملائمة البيئة العربية، حيث أنه منهاج بريطاني تم استقدامه لتحسين نوعية التعليم والتعلم في الأردن. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي تم مراجعتها حيث أبدى المعلمين فيها تحفظات وملاحظات حول المناهج المستجدة.

أسئلة الدراسة:

انبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الأول لمعرفة الفروق الظاهرية الدلالة إحصائياً في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز تعزى لمتغير الجنس، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample T-Test وكانت النتائج كما في الجدول التالي (جدول 04):

الجدول (4) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز وفقاً لمتغير الجنس

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	121	2.74	0.39	311	1.092	.276
	أنثى	192	2.67	0.59			

يتضح من الجدول (04) عدم وجود فروقاً دالةً إحصائياً في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز الجديد وفقا لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان النتيجة الحالية إلى أن المعلمين ذكوراً وإناثاً تلقوا منهاج كولينز الجديد على حد سواء، وتعاملوا مع المنهاج الجديد كما هو، فكانت اتجاهاتهم نحوه متشابهة بل أن هناك توافق في اتجاهاتهم نحوه وفي تعاملهم مع المنهاج وهذا أيضا تم ملاحظته من قبل الباحثان في السؤال المقالي (السؤال الرابع) الذي استجاب عليه المعلمين حيث لاحظ الباحثان من خلال تحليل استجاباتهم أن هناك تقارب وانسجام في اتجاهاتهم ذكوراً وإناثاً على حد السواء تجاه المنهاج.

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لمعرفة الفروق في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (05):

الجدول (5) نتائج اختبار"ت" للعينات المستقلة (Independent Sample t. test) لدلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العملي	بكالوريوس فأقل	176	2.71	0.61	311	0.343	.718
	دبلوم عالي فأعلى	137	2.69	0.39			

يتضح من الجدول (05) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز الجديد وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحثان النتيجة الحالية إلى أن التعامل مع المنهاج الجديد(كولنز) يعتمد على المهارات التي يتعامل بها المعلم أي الكفاءة أكثر من اعتماده على الكفايات التي لدى المعلم مما أظهر اتجاهات متشابهة ومتماثلة لدى المعلمين نحو منهاج كولنز، حيث كانت الدرجة الكلية لاتجاهاتهم متوسطة، كما أن تحليل استجاباتهم على السؤال الرابع لاحقا أيضا أظهرت أن المعلمين لديهم ملاحظات هامة تقوم على رغبتهم في مشاركتهم في تطوير المنهاج وملائمته للبيئة العربية.

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز الجديد تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة على السؤال الحالي، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الخبرة كما هو واضح في جدول (06)، ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة إن وجد فروقاً دالةً إحصائياً في اتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كما يظهر في الجدول (7) على النحو الآتي:

الجدول (6) الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	2.86	0.62
5-10	117	2.76	0.56
11-15	96	2.66	0.44
16 فأعلى	61	2.53	0.45
المجموع	**313**	**2.70**	**0.52**

يتضح من الجدول (06) بالاطلاع على المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة يتضح أن هناك فروقاً ظاهريةً وللتحقق ما إذا كانت هذه الفروق دالةً إحصائياً استخدم تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (07) على النحو الآتي:

الجدول (7) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق الظاهرية في اتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو منهاج كولينز تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3.416	3	1.139	4.281	.006
داخل المجموعات	82.180	309	.266		
المجموع	**85.597**	**312**			

يتضح من الجدول (07) وجود فروقاً دالةً إحصائياً في متوسطات اتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة هذه الفروق في اتجاهاتهم تم استخدام اختبار المقارنات البعدية كما هو موضح بالجدول (08) على النحو الآتي:

الجدول (8) اختبار المقارنات البعدية لمعرفة الاختلاف في اتجاهات المعلمين في المرحة الأساسية نحو منهاج كولينز

سنوات الخبرة	11-15	16 فأعلى
أقل من 5 سنوات	.19929*	.33190*
5-10		.23515*

يتضح من جدول (07) أن الفروق الظاهرية في متوسطات اتجاهات المعلمين في المرحلة الأساسية نحو منهاج كولنز تبعا لمتغير سنوات الخبرة كانت لصالح (16سنة فأعلى) في المهنة.

يعزو الباحثان النتيجة الحالية إلى النضج المهني الذي يصبح لدى المعلم جراء سنوات خبرته أثناء الخدمة المهنية، بالإضافة إلى تلقيه دورات تدريبية متعددة ومتنوعة في هذه الفترة الطويلة، كما لاطلاعه على مناهج خلال فترة عمله الطويلة تجعل لديه من الخبرة في الحكم والتقييم أكثر نضجاً وصواباً وهذا ما أظهرته نتائج الدراسة، كما ولاحظ الباحثان أثناء تحليل استجابات عينة الدراسة على السؤال المقالي (السؤال الرابع) حيث كانت ملاحظات ذوي سنوات الخبرة الطويلة ظاهرة وواضحة من خلال مقترحات وليس إصدار أحكام فقط كما لوحظ على من لديهم سنوات خبرة أقل من (5) سنوات.

السؤال الرابع: ما المقترحات لتحسين برنامج كولنز من وجهة نظرك ليكون أكثر تأثيراً في العملية التربوية في الأردن؟

من خلال تحليل استجابات المبحوثين (عينة الدراسة) تم تلخيص وجهات نظرهم في مجالين؛ ملاحظات منهجية وملاحظات فنية، على النحو الآتي:

الملاحظات المنهجية: أن يراعي المنهاج الفروق الفردية، ويناسب الفئة العمرية المستهدفة، وزيادة الحصص العملية للمواد العلمية وتجهيز المختبرات، والعمل على تطوير المنهاج من خلال إشراك المعلمين في الميدان للتخفيف من المنهاج وتكييفه ليناسب البيئة العربية وتوضيحها بشكل مبسط وخاصة للصفوف الأولى وترتيب مهارات المنهاج بشكل أفضل وفقاً لأهميتها، لتقليل المادة التعليمية (الأفكار والمعلومات)، وتقليل عدد الدروس وإعطاء وقت أطول للدرس الواحد، وعدم حشو المعلومات في كل درس وخاصة التمارين الإضافية في كتاب التمارين والأنشطة ودمجها لتكون كتاب واحد وبعض المواضيع يتم طرحها من خلال أسئلة تقويمية نهاية الدرس دون التطرق لها أثناء الشرح وتحتاج إلى أكثر من حصة لتوضيحها وتوضيح بعض المصطلحات الصعبة، مما يصعب على الطالب استيعاب كل الأفكار والتدرج بها حسب المراحل العمرية.

الملاحظات الفنية: تغيير نوع الخط وحجمه كما في كتاب اللغة العربية، وإلغاء الأرقام والرموز باللغة الإنجليزية واستبدالها باللغة العربية، وكتاب الرياضيات يعتمد الكم والزخم ولا يناسب الخطط الزمنية، ويحتاج جانب إثرائي للأعداد ضمن(99) قراءة وكتابه، وكتاب العلوم من الأهمية تقليل الألوان والصور حيث يظهر كمجلة علمية لا كتاباً مدرسياً، وبعض التجارب من الصعب تطبيقها لحاجتها إلى الوقت والأدوات، ويتضمن مفردات صعبة على الطلبة خاصة الصفوف الثلاثة الأولى، ويجب إعطاء المفاهيم حقها في الوقت والشرح، كما أن الحيز المخصص للإجابات في كثير من الأسئلة غير كافي.

الاستنتاجات:

يرى الباحثان بأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة كل من ها وآخرون (Ha, et all, 2004) ودراسة طروادي والعلوان (Troudi & Alwan,2010) ودراسة جوفندر (Govender ,2018) من حيث تبني المعلمين للمواقف الإيجابية والفعالة اتجاه المنهاج المطبق مع وجود نوع من التخوف لديهم والذي كان سببه عدم إشراك المعلمين في عملية اختيار المنهاج مما سبب لبعض المعلمين نوعاً من الارتباك والغموض والخوف من المجهول والذي سبب إلى شعور المعلمين إلى التعميم وعدم رضا والتخوف من التغييرات الإصلاحية التي تقوم بها المؤسسة التعليمية. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاريس وجراهام (Harris & Graham,2018) والتي أسفرت نتائجها عن شعور المعلمين بشكل سلبي اتجاه تغيير المنهاج وتطويره.

التوصيات:

بناء على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج فيوصي الباحثان بالآتي:

1 – التأكيد على فكرة التغيير في المناهج بما يواكب التطورات المعرفية والتكنولوجية وبلائم البيئة المحلية.

2 – التأكيد على إشراك المعلمين في أي منهاج يتم طرحه من قبل وزارة التربية دائرة المناهج لما ينتج عنه زيادة دافعية المعلمين نحو مهنة التدريس وتقبل المنهاج الجديد.

3 – التأكيد على الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال أخذ تغذية راجعة حقيقية وواقعية من قبل معلمي الميدان والعمل على أخذ الجيد منها، وتطوير المنهاج.

4- في ضوء نتائج أهداف الدراسة الحالية فإنه يمكن التوصية بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تؤدي إلى الوصول لمناهج جيدة ومجربة وقابلة للتطبيق مراعيةً العامل الثقافي والمجتمعي والمعرفي للطلبة.

الشكر والتقدير:

يتقدم الباحثان إلى إدارة جامعة فلسطين التقنية –خضوري ومديرية التربية والتعليم في الرصيفة- الأردن بالشكر والتقدير على الدعم الذي تقدماه تشجيعاً للبحث العلمي.

قائمة المصادر و المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأسدي، عقيل (2019). درجة إشراكيه كتاب البلاغة والتطبيق لطلبة الصف الخامس الإعدادي في العراق. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 2(45)، 170-184.

البصيص، مذكر (2017). مستوى مقروئية كتب العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

بني خلف، محمود (2015). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء المرحلة النمائية للطلبة. مجلة المنارة، 21(4)،197-238.

حسين، نور الهدى (2019). تصميم أداة لتقويم محتوى كتاب الرياضيات للسنة الرابعة ابتدائي وفق معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (MTCM) (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد بو ضياف، الجزائر.

حوحون، عبد الكريم (2018). تطوير المناهج التربوية وعلاقته بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثانوي (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

حوطر، صلاح (1998)، علم النفس العام، القاهرة: مطبعة جامعة طنطا.

الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الأردنية(2018- 2022). وزارة التربية والتعليم الأردنية، عمان، الأردن. https://moe.gov.jo/sites/default/files/esp_final_2018_10-10-2018_0.pdf

رحيم، أنور (2006). اتجاهات بعض طلبة جامعة السليمانية نحو النشاط الرياضي، مجلة علوم التربية الرياضية، (5)، 50 – 60.

الزبيدي، كامل (2003). علم النفس الإجتماعي، الأردن، عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

الزغلول، عماد (2005). مبادئ علم النفس التربوي ط5، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، كمال (2004). تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب.

السيد، فؤاد وعبد الرحمن، سعد (1999). علم النفس الإجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.

سويف، مصطفى (1983). مقدمة لعلم النفس الإجتماعي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح، سهير. (2021). تقييم منهاج العلوم المطور (COLLINS) للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، 1(1)، 110-128.

عبد الله، معتز (1998). بحوث في علم النفس الإجتماعي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

المركز الوطني لتطوير المنهاج (2017). وزارة التربية والتعليم الأردنية. الأردن.

المصدر، عبد العظيم (2002). محاضرات في علم النفس الاجتماعي المعاصر، غزة: جامعة الأزهر.

ملحم، سامي (2002) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الموسى، جعفر (2005). تطوير منهاج التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء مبادئ التربية العالمية وقياس أثره في اتجاهات المتعلمين نحو مبحث التاريخ ومعرفتهم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

النجدي، أحمد وراشد، علي وعبد الهادي، منى (1999). تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع العربية المترجمة:

Abdullah, M. (1998). Researches in Social Psychology. Cairo: Gharib House for Printing and Publishing.

Al-Asadi, A. (2019). The degree of inclusion in the book of rhetoric and application for students of the fifth year of middle school in Iraq. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, (45), 170-184.

Al-Busais, M. (2017). The level of readability of science books for upper grades in the primary stage in Hafr Al-Batin Governorate. (Unpublished Master's Thesis), Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Almasdar, A. (2002). Lectures in Contemporary Social Psychology. Gaza: Al-Azhar University.

Al-Mousa, J. (2005). Developing the history curriculum for the upper basic stage in Jordan in light of the principles of global education and measuring its impact on learners' attitudes towards the subject of history and their knowledge, (unpublished doctoral thesis), Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

Al-Najdi, A., Rashid, A. & Abdel-Hadi, M. (1999). Teaching Science in the Contemporary World, Introduction to Teaching Science, Cairo: Arab Thought House.

Al-Zubaidi, K. (2003). Social Psychology, Jordan, Amman: Al-Warraq for Publishing and Distribution.

Bani Khalaf, M. (2015). An analytical study of the content of the science book for the fourth grade in Jordan in light of the students' developmental stage. Al-Manara Journal, 21(4), 197-238.

El-Sayed, F. & Abdel-Rahman, S. (1999). Social psychology, a contemporary vision, Cairo: Arab Thought House.

Hohoun, A. (2018). The development of educational curricula and its relationship to the motivation of tendencies to practice physical and sports activities among secondary school students. (Unpublished Master's Thesis), Mohamed Khider University, Algeria.

Hoter, S. (1998), General Psychology, Tanta University Press: Cairo, Egypt.

Hussein, N. (2019). Designing a tool for evaluating the content of the mathematics textbook for the fourth year of primary school, according to the standards of the National Council of Teachers of Mathematics (MTCM). (Unpublished Master's Thesis), University of Mohamed Boudiaf, Algeria.

The strategic plan of the Jordanian Ministry of Education (2018-2022). The Jordanian Ministry of Education. Oman . Jordan.

Melhem, S. (2002). Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Amman, Jordan: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Qatami, Y. & Adas, A. (2002). General Psychology, Amman, Jordan: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Rahim, A. (2006). Attitudes of some University of Sulaymaniyah students towards sports activity, Journal of Physical Education Sciences, (5), 50-60.

Salah, S. (2021). Evaluation of the developed science curriculum (COLLINS) for the fourth grade from the point of view of teachers and supervisors in Ma'an Governorate, Middle East

Journal of Humanities and Cultural Sciences, 1(1), 110-128.

Soueif, M. (1983). Introduction to Social Psychology, Cairo: Anglo-Egyptian Library.

The National Center for Curriculum Development. (2017). Jordanian Ministry of Education. Oman. Jordan.

Zaghloul, I. (2005). Principles of Educational Psychology, (2nd ed), UAE: University Book House.

Zeitoun, K. (2004). Teaching science to understanding, a constructivist vision, Cairo: The World of Books.

ثالثاً المراجع الأجنبية:

Al Edwan, Z. & Hamaidi, D. (2011). Evaluating Social and national education textbooks based on the criteria of knowledge based economy from , the perspectives of elementary teacher in Jordan, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 2029-2034.

Alshorma, B. & Bawaneh, A.(2018). Attitudes of Faculty Members and Students towards the Use of the Learning Management System in Teaching and Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 17 ,(3) ,1-15

Baron, R. (1992). Psychology. (2nd ed). Allyn and Bacon: Boston.

Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. Journal of Personality and Social Psychology, 47(6), 1191–1205.
https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191

Brehm, S. & Kassin, S. (1996). Social Psychology, 3 rd. Illinois: Boston: Hough ton Mifflin.

Bruckmann, S. & Carvalho, T. (2018). Understanding change in higher education: An archetypal approach. Higher Education, 76(4), 629-647. https://doi.org/10.1007/s10734-018-0229-2

Cross, A., Traub, E., Pishgahi, L. & Shelton,G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities, Topics in early childhood special education , 24(3), 169 – 183.

Dewantara, I. (2020). Curriculum changes in Indonesia: Teacher constraints and students of prospective teachers' readiness in the implementation of thematic learning at low grade primary school. Ilkogretim Online - Elementary Education Online,19 (2), 1047-1060.

Eagley, A. & Chaiken, S. (1993). The psychology of Attitudes. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers , New York University . http://www.getcited.org/cits/PP/1/PUB/103017267

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, University of Western Ontario.

Govender, S. (2018). South African teachers' perspectives on support received in implementing curriculum changes. South African Journal of Education, 38(1), 80-103.

Ha, A., Lee, J., Chan, D. & Sum, R .(2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience. Sport, Education and Society, 9(3), 423-481.

Harris, R. & Graham, S. (2018). Engaging with curriculum reform: insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. Journal of Curriculum Studies ,51(1), 43-61.
https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570

Hayes, N. & Thomas, N. (1996). Foundation of psychology Ltd, UK sons . Retrieved on March 3, 2021,from: http://books.google.com/books?hl=ar&lr=&id=2m1UQI4QpVsC&oi=fnd&pg=PT18&dq=Foundation+of+psychology+Ltd&ots=qKQJPuK0FM&sig=ziS9miwNJn4r9PSsyqC0z8t946Q#v=onepage&q=&f=false

Jarvis, T. & pell , A. (2005). Factors influencing school children's attitudes toward science before , during and after a visit to the UK national space Centre, Journal of research in science teaching , 42(1) , 53 – 83. https://doi.org/10.1002/tea.20045

Jeder, D. (2013). Teachers' Attitude Towards the Curriculum Reform in Romania. University "Ștefan cel Mare" from Suceava (ROMANIA).

Kin Lee, C.(2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. Journal of Curriculum Studies ,32(1), 95-115.

McGuire, W. (1986). The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century Psychology . European Journal of Social Psychology, 16(2) , 89- 130 . https://doi.org/10.1002/ejsp.2420160202

Prodan, G. & Cristian, C. (2013). The historic and theoretic evolution of the curricula from Romania, Journal of Psychological and Educational Research, 21(2), 82-96.

Robert, C. (1986) . Applying psychology: Library Thing, . Retrieved on March 3, 2021,from: http://www.librarything.com/work/2990497

Rubin, Z. & McNeil, B. (1985). Psychology: Being human. New York. Harper and Row. Retrieved on March 3, 2021,from:

Richard, G. (1996). Psychology-The Science of Mind and Behavior , Paul Humphreys. Retrieved on March 3, 2021,from:

Simpson, R. & Oliver, J. (1985). Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science students in grades six through ten, Science Education, 69(4) , 511 – 526.

Tesser, A. & Shaffer, D. (1990). Attitudes and attitude change. Annual review of psychology, 41, 479-486. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002403

Troudi, S. & Alwan, F. (2010). Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: opening Pandora's box. An international journal of teachers' professional development,14(1) 107-121. https://doi.org/10.1080/13664531003696659

Wareing, C. (1990). A survey of antecedents of attitudes toward science, Journal of Research in Science Teaching , 27(4) , 371- 386.

Yildirim, A. & Kasapoglu,K. (2015). Teachers' perceptions of constructivist curriculum change as a predictor of their perceptions of the implementation of constructivist teaching–learning activities. Asia Pacific Education Review, 16(4), 565–577.

Zacharia, Z. & Barton, A. (2004). Calabrese Urban Middle – school students Attitudes toward a defined science, science Education , 88(2) , 197 – 222.

Zanna, M. & Rempel, J. (1988) Attitudes: A New Look at an Old Concept. In: Bar-Tal, D. and Kruglanski, A.W., Eds., The Social Psychology of Knowledge, Cambridge University Press, Cambridge, UK.