

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية



عنوان المذكرة:

تقييم عملية التخطيط للدرس من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (السنة الأولى + السنة الثانية) في ظل الإصلاحات الجديدة (الجيل الثاني).
"دراسة استطلاعية استكشافية بابتدائيات مقاطعة جيجل 03".

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إدارة وإشراف بيداغوجي.

إعداد الطالبة:

• حياة بولخيوط.

اللجنة المناقشة:

- بن صالحية كريمة..... رئيسا.
- د / صيفور سليم..... مشرفا.
- هامل وهيبة..... مناقشا.

السنة الجامعية: 2016 / 2017

الصفحة	فهرس الدراسة
- د -	شكر وتقدير
1	مقدمة
	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
3	1- اشكالية الدراسة
5	2- فرضيات الدراسة
5	3- أهداف الدراسة
6	4- أهمية الدراسة
6	5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
7	6- الدراسات السابقة
20	خاتمة الفصل
21	مراجع الفصل
	الفصل الثاني: التقويم التربوي
24	تمهيد الفصل
25	1- مفهوم التقويم التربوي
27	2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم
30	3- أسس عملية التقويم
31	4- أنواع التقويم
32	5- مجالات التقويم
33	6- وظائف التقويم
34	7- شروط التقويم الجيد
34	8- أهداف التقويم
35	9- أهمية التقويم
36	خاتمة الفصل
37	مراجع الفصل
	الفصل الثالث: التخطيط للدرس
40	تمهيد الفصل
41	1- تعريف التخطيط للدرس
42	2- خصائص تخطيط الدرس

43	3- مبادئ التخطيط للدرس
43	4- مستويات التخطيط للدرس
45	5- العناصر الرئيسية لتخطيط الدرس
47	6- كفايات لتخطيط الدرس
49	7- الخطوات الإجرائية للتخطيط للدرس
51	8- خطوات إعداد الدرس
51	9- مهارات التخطيط للدرس الفعال
52	10- أهمية التخطيط للدرس
54	خاتمة الفصل
55	مراجع الفصل
	الفصل الرابع: الإصلاحات التربوية
58	تمهيد الفصل
59	1- مفهوم الإصلاح التربوي
60	2- أهمية الإصلاح التربوي
61	3- الإصلاحات التربوية في الجزائر
62	3-1- الإصلاح التربوي بعد الاستقلال (1962-2003)
69	3-2- الجيل الثاني من الإصلاحات (مناهج الجيل الثاني)
69	3-2-1- تعريف مناهج الجيل الثاني
69	3-2-2- المصطلحات المهيكلية لمناهج الجيل الثاني
70	3-2-3- صفات مناهج الجيل الثاني
71	3-2-4- محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني
73	خاتمة الفصل
74	مراجع الفصل
	الفصل الخامس: الإجراءات التنفيذية للدراسة
77	تمهيد الفصل
78	1- حدود الدراسة
80	2- منهج الدراسة
81	3- الدراسة الاستطلاعية
82	4- أدوات جمع البيانات

82	5- الخصائص السيكمترية للأداة
83	6- أساليب المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة
84	7- تنفيذ الدراسة
84	خاتمة الفصل
85	مراجع الفصل
	الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة
87	تمهيد الفصل
88	1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات
88	1-1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى
96	1-2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية
109	1-3- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة
110	2- نتائج الدراسة
111	3- التوصيات والاقتراحات
112	خاتمة الفصل
113	الخاتمة
114	قائمة الملاحق
120	ملخص الدراسة

شكر وتقدير

تتناثر الكلمات حبرا وحبا...
على صفائح الأوراق.....
لكل من علمني
ومن أزال غيمة جهل مررت بها
برياح العلم الطيبة..... ولكل من أعاد رسم ملامحي.....
وتصحيح عثراتي
فواجب عليا شكرهم ... وأنا أخطو خطواتي في غمار
الحياة..... وأبعث تحية شكر واحترام..... لمن وقف على المنابر
.....و أعطى من حصيلة فكره لينير دربنا...
متفضلا بإشرافه على هذا البحث...

" الدكتور صيفور سليم "

فجزاه الله عنا كل الخير...و....
كل التقدير والإحترام

مقدمة:

يعتبر التخطيط أساس أي عمل ناجح وسمة من سمة العصر الحديث، ولا أدل على أهميته من الدول توليه عنايتها فتنشأ وزارات وهيئات تغربه والتدريس شأنه شأن أي مجال من مجالات الحياة يتطلب تخطيطاً فعالاً ومدرّساً ومبنيّاً على أسس واضحة ويبقى نجاحه مرهوناً بمقدار الجهد الذي في التخطيط له، وقد حظي تخطيط الدرس باهتمام الباحثين الذين أكدوا على أهميته ودوره الحاسم في نجاح التدريس وحددوا المواصفات والمعايير التي ينبغي توافرها في خطة الدرس اليومية التي يضعها المعلم، والتدريس الجيد لا يقوم على الارتجالية وإنما يعتمد على التحضير والإعداد الجيد فهو يعتبر من إحدى الكفايات التي يمتلكها معلم القرن الحادي والعشرون.

ومن خلال تخطيط التدريس يتاح للمعلم الوقت الكافي للتفكير في مادة الدرس وفي الطريق التي يصل بها إلى تحقيق أهداف الدرس، وإدراك الصعوبات التي يمكن أن تبرز أثناء الدرس وبالتالي وضع حلول لها، ولضمان فعالية الدرس اليومي وتحقيقه للأهداف المرجوة منه فإن الأمر يتطلب التخطيط له وفق أسس ومعايير محددة، ولئن كان التخطيط اليومي للدروس مطلوب لكل المقررات الدراسية فإنه يتأكد في مقررات المواد الدراسية الخاصة بالسنوات الابتدائية نظراً للتطور المستمر بداخل مقرراتها وموادها المختلفة، والحاجة إلى إعادة النظر فيها بما يواكب كل تطور حاصل في مجال التربية والتعليم.

ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة للتعرف على كيفية سير وإعداد الخطة الدراسية التي يعدها المعلمون ومدى سلامتها وملائمتها لمتطلبات الإصلاحات الجديدة بالمرحلة الابتدائية.

وضمن هذا المسعى عملنا على تقسيم دراستنا إلى ستة فصول حيث مثلت الأربع الأولى الجانب النظري للدراسة في حين مثلا الفصلين الخامس والسادس الجانب الميداني للدراسة فجاءت كالتالي: الفصل الأول تناولنا فيه إشكالية وموضوع الدراسة والفصل الثاني خاص بعملية التقويم والفصل الثالث خصصناه لمتغير التخطيط للدرس، كذلك الفصل الرابع الذي خصصناه للإصلاحات التربوية وصولاً إلى مناهج الجيل الثاني والفصل الخامس والذي خصصناه للإجراءات التنفيذية للدراسة، أما الفصل السادس فقد ضم عرض ومناقشة نتائج الدراسة وختمنا دراستنا بالخاتمة التي جاءت كحوصلة نهائية مع إبراز قائمة الملاحق المتمثلة في الاستمارة ومخرجات spss.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد الفصل

- 1- اشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
- 6- الدراسات السابقة

خاتمة الفصل

مراجع الفصل

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر التربية والتعليم من مظاهر الحياة الفكرية في أي مجتمع، وعنصر هام من عناصرها وهما أساسها وقوام ازدهارها، لأنهما سبيلا الأمة في بناء ذاتها وترقية وجودها، تنمية وعي أفرادها.

فالعملية التعليمية هي الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة واتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون والمعالجة هي العملية النسقية بتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينهما وربطها بالعلاقات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين قادرين على الخوض في مجالات الحياة، فالموقف التدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي باعتباره أنه يضم عوامل متعددة تتمثل في المعلم والتلاميذ والأهداف التي يرجى تحقيقها من الدرس والمادة الدراسية، وما يستخدمه المعلم من مهارات في أداء عمله التدريسي، حتى يمكن القيام بإجراءات العملية بشكل يضمن نجاحها والحصول على تغذية مآدها تحسين عمليات التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقييما (دعس، 2009، ص49)

إنَّ امتلاك المعلمين لكفايات التخطيط التربوي يجعلهم قادرين على السير الحسن بعملية التعليم والتعلم وفق مسار واضح وطريق سليم يمكنهم من تحقيق الأهداف المرجوة، وبالأخص كفاية التخطيط للدرس الذي يحتل مكانة عامة عند التربويين ومكانة خاصة عند المعلمين، فهو الخريطة التي تهديهم السبيل وتحدد توجهاتهم وتزيد درجة ثقتهم في الإجراءات السلوكية التي يتخذونها والقرارات التي ينفذونها لتساعدهم في الوصول إلى أهدافهم بأمان، إن اعتبار التعلم الصفي عملية يومية يستدعي وضعها على شكل خطوات منظمة ومتتابعة، منطقية ومتسلسلة، الأمر الذي يتطلب إعداد وتدريب المعلمين حتى يكونوا قادرين على السير فيها بخطى ثابتة، لذا لم يعد غريبا أن يكون من خصائص المعلم الكفاء القدرة على التخطيط لدرسه تخطيطا منظما دقيقا، والقدرة على تتبع السير في تنفيذ النتائج التعليمي وفق إجراءات وأساليب واستراتيجيات وزمن محدد (قطامي وقطامي، 2001، ص11).

إن التخطيط للتدريس بما يحمله من مفاهيم التنظيم المسبق والتحديد الدقيق للخطوات العملية والاجراءات المثلى لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس مراعيًا في ذلك قدرات ومكتسبات التلاميذ والفروق الفردية بينهم يحتم على المعلم الإلمام التام بهذا المجال، كما يفرض عليه الاستغلال

الأمثل لما بين يديه من الموارد المادية والوسائل التربوية لتحقيق الأهداف بأقل جهد أسرع وقت (عواضة، 2008، ص171).

تواجه المعلم في عصرنا الحاضر تحديات عدة نتيجة التزايد المعرفي المستمر والانفجار التكنولوجي والعلمي في جميع الأصعدة ومختلف المجالات، وما تتطلبه من خبرات وأساليب وكفايات ومهارات عالية، للتعامل مع كل المتغيرات الحاصلة من إصلاح متركز حول الأهداف إلى إصلاح متبن للكفاءات الظاهرة ومهملا للكفاءات الكامنة منها، وخلق فرد واع في مجتمع لا يعطي أهمية قصوى لما تمتلكه العقول البشرية، وكرد فعل لكل التغيرات التي تركتها الإصلاحات والتجديدات التربوية في شتى المجالات وبخاصة ما يتعلق بما يقدم للمتعلمين، وبأي وسيلة توصل إليهم ذلك الكم الهائل من المعارف والمعلومات، ومن هنا دعت الضرورة على التركيز على تطوير المناهج ومواكبتها لروح العصر، وتحتاج هذه الإصلاحات السابقة إلى تقييم مرحلي أو دوري تقتضي إصلاحات جزئية تمثلت في تطبيق الجزء الثاني من مناهج الجيل الثاني فعلياً ورسمياً خلال السنة الدراسية (2016-2017) الذي جاء نتيجة لعمليات التقييم المستمرة للإصلاحات التربوية، ومتوافقاً مع عملية التعليم والتعلم فهي تهدف إلى نقل التلميذ من الحفظ والاسترجاع إلى تلميذ قادر على التحليل والنقد والإبداع وفي هذا الصدد يصبح المعلم العنصر المنشط والمنظم للعمل التدريسي، إذ أن التخطيط للتعليم يسمح بوضع خريطة تهدي السبيل أثناء المسير، ويحدد الوجهة المناسبة ويزيد من ثقة المعلم في الإجراءات والقرارات التي يتخذها للوصول بتلاميذه إلى الأهداف التربوية المنشودة بأمان ونجاح، فقد جاءت هذه المناهج محاولة إبراز فعاليتها وجدواها في العملية التعليمية وإقرارها طرائق وأساليب تدريسية جديدة معينة للمعلم، وفي هذا السياق نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني؟.

وقد اندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي سؤالين رئيسيين هما:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرس ؟ .

_ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية ؟

2- فرضيات الدراسة :

- الفرضية الرئيسية:

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

- الفرضيتين الجزئيتين :

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرس (سنة أولى + سنة ثانية).

✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية.

3-أهداف الدراسة:

وتتمثل أهداف دراستنا هذه المتمثلة في "تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل إصلاحات الجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (سنة 1 وسنة 2) فيما يلي:

- ❖ محاولة التحقق من الفرضيات والإجابة عن التساؤلات المطروحة.
- ❖ الكشف عن مدى فعالية التخطيط للدروس وفق مناهج الجيل الثاني، ومعرفة مواطن القوة والضعف في هذه الإصلاحات.
- ❖ الكشف عن مدى اقتناع أو عدم اقتناع أساتذة التعليم الابتدائي لمناهج الجيل الثاني ومدى التزامهم بها.
- ❖ تسجيل اقتراحات أسرة التدريس حول سبل تدعيم وإنجاح العملية التدريسية في ضوء مناهج الجيل الثاني.

4- أهمية الدراسة:

يكتسي موضوع "تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل إصلاحات الجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (س1+ س2)" أهمية كبيرة في الميدان التربوي، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- ❖ إبراز أهمية هذا المفهوم الجديد الذي يؤكد على عدم اختزال التعليم في حصول المتعلم على المعرفة فقط، بل يجب أن يكون التعليم هو تزويد الفرد بالقدرة على التعلم المستمر وكيفية الحصول على المعرفة وتطبيقها في مواقف جديدة.
- ❖ تزويد المسؤولين في العملية التعليمية بجوانب القصور الأدائي والمهني لدى المعلمين في ممارستهم داخل الصف في إطار هذه المناهج الجديدة.
- ❖ إبراز واقع التخطيط للدرس في ضوء مناهج الجيل الثاني.

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

لكل بحث علمي مفاهيم يتعين على الباحث أن يقوم بتوضيحها من أجل إزالة الغموض، ونحن بدورنا سنقوم بتوضيح مفاهيم بحثنا المتمثلة فيما يلي:

1- التقويم:

- يقصد بالتقويم في هذه الدراسة العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غاياته المنشودة منه وذلك باستعمال كل أنواع القياس على أحسن وجه ممكن.

2- التخطيط للدرس: وهو مجموعة من الإجراءات التي يمارسها ويقوم بها المعلم بشكل دائم وتقاس إجراءاتها من خلال استجابات المفتشين على فقرات البعد الأول من أداة الدراسة وتتمثل هذه الإجراءات في وصف وجيز مكتوب في دفتر خاص.

3- الإصلاح التربوي: هو منظومة من الإجراءات التربوية التي تسعى إلى إصلاح الخلل أو حالة عدم التوازن التي يشهدها النظام التربوي، نتيجة لجملة من المتغيرات وقد يكون الإصلاح جزئياً أو كلياً حسب طبيعة كل نظام، كما أنه يتضمن معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.

4- **مناهج الجيل الثاني:** هي الإصلاحات والمناهج التي أقرتها وزارة التربية الوطنية والتي جاءت كإحدى مراحل إصلاح الإصلاح التربوي الذي تبنته الدولة في هذا القطاع.

5- **أستاذ المعلم الابتدائي:** هو الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية، في السنوات الأولى، والثانية، والثالثة، والخامسة ابتدائي، ويكون إما معلم مدرسة أساسية، وهو إما خريج المعهد التكنولوجي بالتربية، أو موظف توظيفاً مباشراً، ويكون أستاذ مجازاً وهو حاصل على شهادة الليسانس موظف عن طريق مسابقة شفوية ثم كتابية أو العكس.

سادساً: الدراسات السابقة:

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في إعداد البحوث العلمية، بما توفره من سند معرفي ومنهجي للباحث، يستأنس بها في إعداد بحثه وتحقيق أفضل النتائج العلمية، فالمعرفة العلمية لا تأتي من فراغ بل لابد من تساند معرفي وتراكم علمي يؤازر خطوات البحث حتى يصطبغ بالصبغة العلمية ويؤسس لمساره السليم في سياق البحث العلمي الجاد، وارتأيت أن أسس هذه الدراسة من خلال عرض جملة من الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع الإصلاح التربوي، وكذلك التي تناولت موضوع التخطيط للدرس، رغبة في توسيع المعرفة بهذا الموضوع وتوفير أسباب نجاح هذه الدراسة.

أولاً: دراسات تناولت الإصلاح التربوي

الدراسة الأولى:

دراسة وسيلة حرقاس (2010) بعنوان "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية" بولاية قالم.

هدفت هذه الدراسة إلى متابعة الإصلاحات التربوية الجديدة والوقوف على مدى تحقيق أهدافها والمساهمة مع السلطات المسؤولة في توضيح أهمية الإصلاحات ودور كل طرف فيها، وهذا انطلاقاً من الفرضية الرئيسية التالية: (حرقاس، 2010)

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المعلمين واستجابات المفتشين فيما يخص مدى اكتساب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للكفاءات المحددة في المناهج التربوية الجديدة وبالتالي تحقق أهداف الإصلاحات وفعالية المقاربة بالكفاءات.

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة بتوزيع استمارة على عينة قدرها 194 فرد (100 معلم لغة عربية و40 لغة فرنسية، 24 مفتش تربية، 30 ولي أمر تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي)، وقد اعتمدت الباحثة في جمع البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة على كل من الملاحظة والمقابلة والاستمارة.

وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- تحقق الفرضية العامة للبحث المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تحقيق المقاربة بالكفاءات للكفاءات المستهدفة في المناهج، وذلك من خلال تحقق كل الفرضيات الإجرائية.
- أغلبية الكفاءات التي اختبرتها هذه الدراسة أثبتت أنها مكتسبة جزئيا، ولم تكتسب تماما حيث يحتاج ذلك إلى وقت أطول.
- الكفاءات المحددة في المناهج لم تحدد انطلاقا من تحليل حاجيات التلاميذ، ولا حاجيات المجتمع ولا طبيعة المتعلم وبيئته.
- كثير من الأهداف التعليمية ضمن الإصلاحات غير واقعية أي لا تتناسب مع الإمكانيات المتاحة وكثير من الأهداف الأخرى غير الوظيفية.
- تحتاج المقاربة بالكفاءات إلى امكانيات مادية كبيرة ووسائل وتجهيزات، الأمر الذي صعب تطبيقها وتحقيقها.
- حملت مهمة تنفيذ الإصلاحات للمدرسة بل للمعلم وحده، وهذا يتنافى مع قواعد التنمية وإستراتيجياتها.
- قلة وعي الأولياء بدورهم في تنفيذ الإصلاحات وبالتالي إلى انجاحها بسبب عدم إشراكهم في مناقشتها أثناء وضعها.

***تعقيب على الدراسة:**

نلاحظ من خلال عرض هذه الدراسة أن المعلمين والمفتشين يرون أن المقاربة بالكفاءات تستلزم توفر الجهود والإمكانات لإنجاح هذه الإصلاحات وبالتالي عليه أوصت الباحثة بمجموعة من

التوصيات تصب في مجملها في سياق التحسين والتطوير المستمر للمنظومة التربوية وهي النقطة التي تتقاطع فيها مع دراستنا التي تهدف إلى تقييم التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني كنوع من التطوير والتحسين الدائم لهذه المنظومة.

الدراسة الثانية:

دراسة حسني هنية (2008) بعنوان "الاصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية (دراسة تحليلية نقدية)" بولاية بسكرة .

وهدف هذه الدراسة إلى معرفة انعكاسات الاصلاحات التربوية الجديدة على الهوية الوطنية للمجتمع الجزائري، مع التفتح على قيم ومبادئ الثقافة العالمية وهذا من خلال العناصر المطروحة في وثيقة الدستور الوطني، ضمن المادة الثانية منه التي تنص على مكونات الهوية الجزائرية وهذا انطلاقا من فرضيتين هما: (حسني، 2008)

- تعكس الاصلاحات التربوية الجديدة هوية المجتمع الجزائري.
- تستجيب الاصلاحات التربوية الجديدة لقيم ومبادئ العالمية.

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على القانون التوجيهي للتربية، ومشروع الاصلاح التربوي بتحليلها لما ورد في الوثيقتين من عناصر الهوية وقيم ومبادئ العالمية.

إذ توصلت إلى نتيجة أن هذا التوجه جاء نتيجة لمطلب ملح للتوجه العالمي نحو الاصلاح وقد جمع هذه الاصلاح بين توجيهين واضحين، توجه وطني داخلي يعكس ثقافة وانتماء وهوية شعب طالما تمسك بقوميته ووطنيته، وبين توجه عالمي لنظام ينشد التقدم والتطور والتواصل الحضاري العالمي لهذا الشعب تجسد من خلال الاهتمام بالمؤشرات السالفة الذكر.

*تعقيب على الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة انعكاسات الاصلاحات التربوية على هوية المجتمع وثقافته وقوميته وخلصت الدراسة ان هذه الاصلاحات تتأشد بالتقدم والتطور وقد اتفقت مع الدراسة الحالية انها تشمل نوع من الاصلاحات والمتمثلة في مناهج الجيل الثاني التي تسعى لتحقيق التقدم والتطور للمجتمع من خلال نظامه التربوي.

الدراسة الثالثة:

دراسة سبرطعي مراد (2007) والموسومة بـ "واقع الإصلاح التربوي في الجزائر" دراسة تحليلية لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا.

وهدفنا إلى محاولة الكشف عن حقيقة المرامي التي تضمنها مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية وخاصة في الجانب المضر منها، ومدى تجانس وتطابق قراراتها مع خصوصية الشعب الجزائري، وهذا انطلاقا من الفروض التي مفادها: (سبرطعي، 2007)

- جاء الإصلاح لتحسين أداء المعلمين وتطوير المناهج الدراسية وتوفير الوسائل البيداغوجية.
- توافق مضامين المشروع مع الفلسفة التربوية للمجتمع الجزائري.

وقد اعتمد الباحث على أداة المقابلة كأداة مكملة لمنهج تحليل المضمون من خلال جمع مجموعة من البيانات تساعد في إثراء عملية التحليل.

متوصلا إلى النتائج التالية:

- إن قرارات المشروع لم تعط الأهداف الوطنية والقيم المتعلقة بالبعد العربي والإسلامي بالإضافة إلى التراث الوطني الأمازيغي، الإهتمام الكافي على اعتبار أن النسب التي جاء بها التحليل لم تبرز الإهتمام إلا بالأبعاد التالية:

- 1- ربط الأهداف بالطابع الوطني 31.82% إلى جانب الإهتمام بضرورة ربط الأهداف بالطابع العالمي حيث جاءت النسبة 68.12%.
- 2- الإهتمام بأهداف الجزرة من خلال التأكيد على الأبعاد الوطنية 41.66%.
- 3- التأكيد على الأبعاد الوطنية من خلال الكتاب المدرسي 58.33%.
- 4- تحسين عمليات التدريس باللغة العربية (التعريب) 32.56% والإهتمام بتحسين مكانة اللغة الفرنسية 52.42%.
- 5- التأكيد على القيم ذات البعد العربي الإسلامي الأمازيغي 18.60%.

كما تم الإهتمام بالجوانب المادية والتقنية في المشروع الإسلامي وتجلّى ذلك في:

1- الاهتمام في توفير الوسائل المادية من خلال الرفع من ميزانيتها والتكفل الاجتماعي بالتلميذ 60%.

2- الاهتمام بإنشاء وترميم المنشآت التربوية 59.25%.

3- اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدرسة الجزائري 77.77%.

4- تطوير المناهج وتحديث طرق وأساليب التدريس 64%.

5- الاهتمام بالمعلم 57.14%.

6- الاهتمام بالتكوين الجامعي من حيث المحتويات والآليات 33.33%.

7- ديمقراطية المؤسسة التربوية 24.32%.

*تعقيب على الدراسة:

نلاحظ من خلال عرض هذه الدراسة أن أهم ما جاء به تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 وما دعا إليه أن هذا الإصلاح جاء لتحسين أداء المعلمين وتوفير الوسائل البيداغوجيا وتطوير المناهج الدراسية، وهذا الأخير الذي يتطابق مع دراستنا هذه التي تركز على مناهج الجيل الثاني كنوع من التطوير والتجديد في المناهج الدراسية.

الدراسة الرابعة:

دراسة سامية مامنية (2005) بعنوان "اتجاهات الأساتذة نحو التجديد التربوي".

والتي هدفت إلى معرفة اتجاهات الأساتذة نحو التجديد التربوي وعلاقته بتحقيق التنمية في البلاد انطلاقا من الفروض التالية: (مامنية، 2005).

- أن الدولة لجأت بعد الاستقلال إلى تجديد وإصلاح نظامها التربوي للتخلص من الاستعمار وتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية.
- ساهمت التجديدات التربوية في تغطية نسبة كبيرة من احتياجات المجتمع من إطارات بشرية لكن هناك تدني في المستوى التعليمي للتلميذ.
- تشبعت المشكلات وتتنوعت التي تواجه مسيرة التجديدات التربوية السابقة كنقص التجهيزات والمنشآت وكثافة المواد الدراسية.

وأجرت الباحثة بحثها على عينة قدرت بـ (200) أستاذ موزعين بين (98) أستاذ بالطور الأول و(102) بالطور الأول والثاني، مستخدمة أداة الاستمارة.

وقد خلصت هذه الدراسة لنتيجة عامة:

أن نتائج التجديد التربوي الذي اتبعته الجزائر في المدة الأخيرة أدى إلى نتائج إيجابية كارتفاع معدلات التمدرس في أوساط التلاميذ والقضاء على ظاهرة الأمية ولكنه أدى أيضا إلى نتائج سلبية كعدم خضوعه إلى مشاورات موسعة، وتنوع المشكلات التي تعاني منها المدارس الجزائرية ككثافة المواد الدراسية وعدم استيعاب التلاميذ لها، ونقص التجهيزات التعليمية المختلفة، ولكن هذه الدراسات يعاب عليها أنها أهملت تحليل دور المعلم في هذه التجديدات وتأثيرها على التلميذ الذي يعتبر الهدف الأول والأخير منها.

***تعقيب على الدراسة:**

أفادت نتائج هذه الدراسة أن التجديد التربوي الذي اتبعته الجزائر أدى إلى نتائج إيجابية، كما أدى إلى نتائج سلبية ككثافة المواد الدراسية وعدم استيعاب التلاميذ لها ، وقد جاءت دراستي الحالية لإصلاح هذه السلبيات من خلال اصلاحات تعرف بإصلاحات الجيل الثاني .

الدراسة الخامسة:

دراسة لبنى بن سي مسعود(2009) بعنوان "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات" بولاية ميلة .

وكان الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، ومحاولة التقصي عما إذا كانت الممارسات التقويمية الحالية من طرف معلمي التعليم الابتدائي في الواقع تتجه نحو اعتماد التقويم التكويني وجعله عاملا أساسيا من عوامل تعلم التلميذ وتجاوز الأساليب التقويمية التقليدية، التي تجعل من التقويم غاية في حد ذاته لا وسيلة من وسائل تحسين التعلم ورفع مردود المنظومة التربوية، وهذا انطلاقا من الفروض التالية:(سي مسعود،2009).

- التقويم التكويني يتوافق مع منهجية تناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات.

- توجد صعوبات تواجه معلمي التعليم الابتدائي في تطبيق التقويم التكويني في ظل هذه المقاربة .
- وقد أجرت الباحثة دراستها على عينة عدد أفرادها (170 معلما ومعلمة) موزعة على (42) مدرسة ابتدائية مستخدمة في ذلك الاستمارة كوسيلة جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالموضوع.

و توصلت إلى النتائج التالية:

- أن التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.
- أن تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها: نقص التكوين، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية، كثافة المناهج التعليمية، ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

*تعقيب على الدراسة:

لقد استفدت من هذه الدراسة في إكمال بعض النقائص المتعلقة بالجانب النظري، والتعرف على أساليب التقويم المستعملة التي تجعل منه وسيلة من وسائل تحسين التعلم ومردود المنظومة التربوية.

ثانيا: دراسات تخص التخطيط للدرس:

1. الدراسة الأولى:

دراسة إبراهيم الأسطل وسمير الرشيد (2003) تحت عنوان "دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات، في إمارة أبوظبي" بدمشق .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كفايات التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبوظبي وهذا انطلاقا من الفروض التالية: (الأسطل والرشيد، 2003)

- لا توجد فرق ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي يعزى إلى جنس المعلمين.
- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي يعزى إلى المرحلة التعليمية التي يدرس المعلمون فيها.

- لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي يعزى إلى خبرة المعلمين.
 - لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي يعزى إلى التفاعل بين كل من الجنس والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم والخبرة.
- وقد أجرى الباحثان دراستهما على عينة قدرت ب (184) معلما ومعلمة اختيرت بطريقة عشوائية طبقية، مستخدمان مقياس لتقويم مستوى المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي من إعداد الباحثين.

وتوصلا إلى النتائج التالية:

- أثبتت هذه الدراسة أنه لم يكن للخبرة في مجال التدريس أثر في أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدراسي.
- تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية التخطيط الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي تعزى إلى المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلمون وإلى جنس المعلمين (الصالح الإناث).
- توجد فروق ذو دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي بين المعلمين ذوي الخبرة لصالح متوسط خبرة.
- لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس والمرحلة التعليمية، والجنس والخبرة والمرحلة التعليمية والخبرة والجنس والمرحلة التعليمية والخبرة في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي.

***تعقيب هذه الدراسة:**

ركزت هذه الدراسة على تقويم كفاية التخطيط الدراسي لدى المعلمين في مادة الرياضيات نظرا لأهمية هذه المادة وما تستلزمه من دقة في التخطيط لها نظرا لما يترتب عنها (عملية التخطيط) من نجاح أو فشل العمليات الموائية لها، و تختلف مع دراستنا هذه في كونها ركزت على مادة واحدة في حين أن دراستنا تشمل جميع مواد المرحلة الابتدائية.

الدراسة الثانية:

دراسة يحيى بن إبراهيم عسيري (2006) بعنوان "دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة، في ضوء معايير مختارة".

وهدف من هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إختلاف توافر معايير تحضير الدروس لدى معلمي العلوم باختلاف (خبرة المعلم والنصاب التدريسي)، وقد أجرى الباحث دراسته على عينة (100) معلم علوم من (50) متوسطة، وكانت عينة عشوائية، مستخدماً بطاقة تحليل تحضير درس العلوم كأداة للدراسة.

حيث توصل إلى النتائج التالية: (عسيري، 2006)

- تحضير درس العلوم بالمرحلة المتوسطة يشتمل على مجموعة من العناصر (الأهداف السلوكية، التهيئة، المحتوى، الوسائل التعليمية، العرض، الغلق، أسئلة التقويم، الواجبات)
- يندرج تحت كل عنصر مجموعة من المعايير يجب أن تتوفر بدرجة عالية لتصل إلى تحضير درس جيد للعلوم.
- توصلت الدراسة إلى وجود ضعف بشكل عام في توفر المعايير عند تطبيقها على تحضير معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في معايير التحضير باختلاف خبرة المعلم ونصابه التدريسي.

*تعقيب على الدراسة:

ركزت هذه الدراسة على تحليل محتوى تحضير دروس العلوم بالمرحلة المتوسطة، نظراً لأهمية مادة العلوم وما تتطلبه من تحضير دقيق وواسع، واختلفت مع دراستي الحالية أنها ركزت على مادة واحدة (المستوى المتوسط) في حين أن الدراسة الحالية تركز على جميع مواد المرحلة الابتدائية .

الدراسة الثالثة:

دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010) بعنوان "الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص" بالأردن.

- حيث هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن للكفايات التدريسية ووجهة نظرهما في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمستوى المدرس، واختار الباحثان عينة تكونت من (168) معلمة مستخدمان استبانة كأداة لقياس الكفايات التدريسية التي تمتلكها عينة الدراسة وزعت على ثلاث مجالات كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية التقويم، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة: (خزعلي ومومني، 2010).
- تم حصر الكفايات التدريسية الضرورية لمعلمات المرحلة الابتدائية الدنيا والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للمعلمة الكفوءة في ثلاث مجالات: مجال التخطيط، مجال التنفيذ، مجال التقويم.
 - أثبتت الدراسة على أهمية التخطيط والتنفيذ والتقويم على اعتبار المعلمة قائدة وموجهة للعملية التربوية، لأنها تتيح لها اختيار أفضل أساليب التدريس والتحكم في العملية التربوية الصفية ويعرفها بما ينبغي القيام به داخل الحصة الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.
 - أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات: هي استغلال وقت الحصة بفاعلية، استخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة وجذب انتباه الطلبة.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص والمستوى المدرس.

*تعقيب على الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الكفايات التدريسية المختلفة وهذا ما يتبين أن المعلمات يمارسن كفايات مختلفة للتخطيط للدرس، وتتشابه هذه الدراسة مع دراستي الحالية أنها تحدثت عن جانب التخطيط للدرس وأفادتني في الجانب النظري المتعلق بالتخطيط للدرس، في حين تختلف مع دراستنا هذه من ناحية المواد التعليمية.

الدراسة الرابعة:

دراسة نورة بوعيشة (2008) بعنوان: "الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" بولاية ورقلة.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال التعرف على التغيرات الحاصلة في ممارسة المعلمين والإجراءات التي يتخذونها في كل من التخطيط والتنفيذ والتقييم، ومدى مواكبتها للممارسات القائمة على مقاربة التدريس بالكفاءات وذلك من وجهة نظر المفتشين التربويين المسؤولين عن متابعة تنفيذ هذه المقاربة باعتبارهم موجهين للمعلمين.

وقد اعتمدت الباحثة على عينة تتمثل في كل عدد أفراد المجتمع الأصيل والبالغ عددهم (27) مفتشاً للغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث استخدمت الاستبيان لقياس الممارسات التدريسية القائمة على التدريس بالكفاءات، وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية: (بوعيشة، 2008)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز في ممارستهما للتخطيط للدرس القائم على التدريس بالكفاءات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز في ممارستهما تنفيذ الدرس القائم على التدريس بالكفاءات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المفتشين بين معلم المدرسة الأساسية والأستاذ المجاز في ممارستهما التقييم وفق التدريس بالكفاءات.

* تعقيب على الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة المزيد عن التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الممارسات التدريسية للمعلمين لا تختلف على الرغم من اختلاف المعلمين (معلم المدرسة الأساسية و الأستاذ المجاز) ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة من خلال إطارها النظري والتوصل إلى مراجع تخدم دراستنا ومتغيراتها .

- الدراسة الخامسة:

دراسة الهاشم والموسوي (2003) بعنوان "مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية"

التي هدفت إلى معرفة مستوى أداء المعلمين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية حيث طبقا الباحثان دراستهما على عينة من المعلمين قدرت بـ (28) معلم ومعلمة مستخدمين بطاقة ملاحظة صفية تتضمن مجموعة من الكفايات التدريسية، ومن النتائج التي توصلت لها: (سليمان، 2011، ص340).

- تمكن أفراد العينة من أداء 42% من الكفايات بمستوى عال، و 31% بمستوى إتقان متوسط و 27% بمستوى منخفض وتمكن أفراد العينة من أداء كفايتي التخطيط والتنفيذ بمستوى إتقان متوسط.

* تعقيب على الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى معرفة مستوى أداء المعلمين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية للمعلمين والتي من بينها التخطيط للدرس، وهذا ما يتفق مع دراستي الحالية حيث ساعدتني في اكمال بعض النقائص المتعلقة بالجانب النظري .

الدراسة السادسة:

دراسة البنعلي ومراد (2003) التي هدفت إلى تحديد الكفايات لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر، كما يعكسها تقويم الأداء الصفوي وتكونت عينة الدراسة من (121) معلما ومعلمة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة: (خزعلي ومومني، 2010، ص562).

- وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين المؤهلين تربويا في جميع المحاور الأربعة لبطاقة التقويم: التخطيط، التنفيذ، وإدارة الصف، وشخصية المعلم.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات محاور بطاقة التقويم جميعا تبعا لمستويات الخبرة.

* تعقيب على الدراسة:

هدفت هذه الدراسة الى تحديد الكفايات لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية حيث بينت أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات التخطيط والتقويم وإدارة الصف تعود الى متغيري الخبرة والمؤهل التكويني السابق، وقد استفدت منها كون متغير الخبرة احدى المتغيرات الوسيطة للدراسة.

الدراسة السابعة:

دراسة الجعيني (2000) التي هدفت إلى معرفة الكفايات الأساسية للمعلمين في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظرهم، والتي أجريت على (420) معلما ومعلمة في (14) مديرية التربية والتعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة لأهمية السنية للمجالات وكانت على التوالي: (خزعلي ومومني، 2010، ص563).

- الالتزام بأخلاقيات المهنة، ومهارات التدريس وإدارة الصف، مهارات التخطيط للحصة والكفايات المعرفية، ومهارات التقويم ومهارات الاتصال.
- كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود أثر لمتغير مسار التعليم الثانوي، لصالح معلمي الفرع الأدبي في الكفايات المعرفية ومهارات الاتصال، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التربوية على جميع مستويات الكفايات، ولمتغير الخبرة أيضا، لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأعلى على مجال الكفايات المعرفية والتخطيط للدرس.

*تعقيب على الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة الكفايات الاساسية للمعلمين في المرحلة الثانوية حيث أكدت اثر متغير الخبرة التربوية (الأقدمية) على جميع مستويات الكفايات كالتخطيط للدرس لصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأعلى في التعليم، وهذا ما يتفق مع دراستي الحالية في حين انها تختلف في المرحلة التعليمية المدروسة.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

ورغم الاختلاف في أهداف الدراسة التي أعدها وبين أهداف ومضامين الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذه الصفحات، إلا أن النتائج العامة لهذه الدراسات والعرض النظري المرافق لها كانت سندا ضروريا لرسم معالم البحث والمساهمة في تطوير أفاقها يكمل هذه الأبحاث، ويساهم في السير في تحسين مردود منظومتنا التربوية والتي نأمل في الرقي بها لمصاف المنظومات العالمية المنتجة للكفاءات الخلاقة، التي تساهم في الارتقاء بالمنظومة التعليمية كما أننا سنعتمد عليها وعلى نتائجها في النتائج التي سنتوصل إليها لاحقا.

خاتمة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل المخصص للإطار المفاهيمي للبحث، الإشكالية بتساؤلاتها، والفرضيات المنبثقة وكذلك الإشارة إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع دراستنا.

مراجع الفصل:

- 1- إبراهيم، الأسطل، وسمير، الرشيد(2003): دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، جامعة دمشق .
- 2- جمال، سليمان(2011): الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي(من وجهة نظرهم) دراسة وصفية تحليلية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27، العدد 4، دمشق .
- 3- حسني، هنية(2009): الإصلاحات التربوية في الجزائر بين الخصوصية والعالمية- دراسة تحليلية نقدية-، مذكرة ماجيستر غير منشورة، جامعة بسكرة ، الجزائر .
- 4- سامية، مامنية(2005): اتجاهات الأساتذة نحو التجديد التربوي، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة عنابة، الجزائر .
- 5- قاسم، خزعلي، وعبد اللطيف، مومني(2010): الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص والمستوى المدرس، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 3، دمشق .
- 6- لبنى، بن سي، مسعود(2009): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر غير منشورة ، ميله، الجزائر .
- 7- مراد، سبرطعي(2008): واقع الإصلاح التربوي في الجزائر- دراسة تحليلية لتقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجاً-، رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- 8- مصطفى، نمر، دعمس(2009): إعداد وتأهيل المعلم،(ط1)، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

- 9- نايفة، قطامي، ويوسف، قطامي(2011): سيكولوجية التدريس،(ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن.
- 10- نورة، بوعيشة(2008): الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقارنة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قصدي مرباح ، ورقلة.
- 11- هشام،عواضة(2009): تطوير أداء المعلم: كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف،(ط1)، دار العلم للملايين، لبنان.
- 12- وسيلة،حرقاس(2010): تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة منثوري، قسنطينة.
- 13- يحي، بن إبراهيم، عسيري(2006): دراسة تحليلية لمحتوى تحضير الدروس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالعاصمة المقدسة في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني: التقويم التربوي

تمهيد الفصل

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم
- 3- أسس عملية التقويم
- 4- أنواع التقويم
- 5- مجالات التقويم
- 6- وظائف التقويم
- 7- شروط التقويم الجيد
- 8- أهداف التقويم
- 9- أهمية التقويم

خاتمة الفصل

مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

إن عملية التقويم تتطلب الوصول إلى تقديرات كمية صادقة وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات موضوعية من مصادر مختلفة وبواسطة أدوات مختلفة بهدف اتخاذ القرارات المناسبة في ضوء المقاصد والغايات المرسومة.

والجدير بالملاحظة هو أن التقويم لا يقتصر على تقويم المعلم للتلميذ فقط، وإنما يتعداه ليشمل كل من المعلمين والبرامج التعليمية والمؤسسات التربوية، والمهام، وحتى الأهداف التربوية...، وهذا من أجل التأكد من فعالية وأثر كل عنصر من هذه العناصر في مدى تحقيق الأهداف العامة والمسطرة وبالتالي ضمان نجاح العملية التعليمية.

2-1- مفهوم التقويم التربوي:

2-1-1 مفهوم التقويم:

أ- لغة:

- تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي: التعديل.

فنقول: قوم المعوج، عدله وأزال عوجه، ونقول قوم السلعة أي قدر قيمتها ويعني أيضا التصويت والتصحيح. (أبو عتاب، 2005، ص15).

ب- اصطلاحاً:

- للتقويم تعريفات عديدة نذكر منها ما يلي:

عرف معجم مصطلحات التربية وعلم النفس التقويم بأنه: «الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تقدم الطلبة ومدى تحقق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة وفيه يمكن تحديد مستويات الطلبة وتحليل أخطائهم وفي ضوءه يمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تلائم مستوياتهم، لذا فهو عملية تشخيصية، علاجية، ووقائية». (هبة محمد، 2001، ص64).

- كما أوضح جابر عبد الحميد (1983) أن هناك تعريفات مختلفة للتقويم لكن معظم التعريفات يمكن تصنيفها ووردها إلى تعريفين هما: (عمر وآخرون، 2010، ص19).

- الأول: التقويم عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي تحقق مدى الأهداف.

- الثاني: التقويم عملية جمع البيانات وتحليلها لكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل.

وفي تعريف آخر: التقويم "عبارة عن رأي يتعلق بفعالية متغير أو برنامج ما يجري تجربته أو تنفيذه" (العبيدي، 2011، ص143).

*ومن هذه التعريفات السابقة يمكن استنتاج تعريف إجرائي للتقويم على أنه «عملية منهجية مقصودة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن العملية التعليمية وتفسيرها مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالمتعلمين أو المهنيين أو البرامج مما يسهل في اتخاذ الإجراءات من أجل تحقيق الأهداف المرسومة».

2-1-2- تعريف التقويم التربوي:

- يعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم التقويم التربوي بأنه « مجموعة من الخطوات التربوية المترابطة التي يعتمد عليها المربي لاكتشاف مدى تأثير العملية التعليمية في قدرة التلميذ، ومعرفة مدى تقدمه أو تأخره ونوع نموه واتجاهه مستخدماً بذلك المقاييس الموضوعية والمعايير المنطقية قبل إصدار حكمه النهائي لمستواه الدراسي» (جرجش، 2005، ص219).

- كما يعرف معجم المصطلحات التربوية النفسية التقويم التربوي بأنه: «العملية التي نحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين، وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم ومقوماً أساسياً من مقوماتها» (شحاتة ونجار، 2003، ص136).

- كما يعرف محمد جاسم العبيدي التقويم التربوي بأنه: «التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة، لأجل تقويم أية ظاهرة تربوية، كما يرى البعض أنه لابد من توافر أربعة متطلبات وهي: (العبيدي، 2011، ص143).

- معايير يقاس في ضوءها نجاح أو فشل البرنامج أو التجربة وتكون تلك المعايير وافية كي يستخدمها الجراء أو المقوم التربوي.
- تصميم واضح للتجارب والاختبارات الخاصة بالبرنامج التربوي.
- طرق واضحة لعرض وتفسير النتائج.

- شخص أو مجموعة من الأشخاص لهم الحق في اتخاذ القرارات التنفيذية الخاصة بالبرنامج التقويمي.

*ومن هذه التعريفات السابقة الذكر نستخلص أن التقويم التربوي هو: "مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تهدف إلى تحديد مستويات الطلبة وتحليل أخطائهم ومعرفة مدى تقدمهم وتأخرهم وإصدار حكم نهائي على مستواهم الدراسي.

2-2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم:

أ- التقييم:

لقد ظهر الخلط لدى العديد من المربين العرب في استخدام كلمتي التقييم والتقويم لاعتقادهم أن كليهما يعطي المفهوم نفسه، وبالرغم من أن كلمة التقويم والتقييم تفيدان بيان قيمة الشيء، فالأولى صحيحة لغوياً وأعم يراد بها معان عدة، فهي بيان قيمة الشيء، وتعني كما رأينا سابقاً تعديل أو تصحيح ما اعوج، غير أن بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم يروا بأن مفهوم التقويم أعم وأشمل من مصطلح التقييم، والبعض الآخر يرى بأن المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهم.

- وعليه يعرف بلوم (Bloom) التقييم بأنه: « إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال والحلول، الطرق، المواد، ويتضمن ذلك استخدام محكات لتقدير مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء ويكون التقييم كمياً أو كيفياً » (عبد الهادي، 2001، ص 67).

- كما يعرف ساندبرج (Send Berg 1977) مفهوم التقييم: «مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمدرسين، للتوصل إلى تصورات وانطباعات وإيجاد القرارات واختيار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين، يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته، وهذا التقييم يمكن أن يتضمن أساليب متعددة وأدوات متنوعة، يعتمد بعضها أحياناً على القياس الكمي (مثل الدرجات، اختبار التفضيل، الذكاء ...» (بوعلام، 1999، ص 22).

*إذا فالتقويم يهتم بتقدير القيمة الكلية للسلوك أو المهمة التعليمية، بينما التقييم يهتم بتقدير وقياس محدد لمهمة محددة.

*التقويم هدفه الأساسي بيان مواطن القوة والضعف في البرامج المعدة، بينما التقييم هو عملية مستمرة، تهدف إلى تحسين تعلم الطلبة والبرامج والخدمات المقدمة لهم.

*التقييم جزء من التقويم، وأن التقويم أعم وأشمل من مفهوم التقييم (الخياط، 2009، ص 44).

ب-القياس:

- يقصد بالقياس التربوي حسب تعريف أبو علام (2005) بأنه: «إعطاء قيمة رقمية لصفة من الضمانات طبقا لبعض القواعد والأسس» (الخطا، 2009، ص22).

- كما يعرف صلاح الدين محمود بوعلام القياس ب: «بأنه يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف أو سمة معينة، مثل ارتفاع سائل أو حجم كرة، أو التحصيل الدراسي للطالب، كما يشير إلى عملية جمع المعلومات وترتيبها بطريقة منظمة، وبهذا يتضمن القياس من هذا المنظور كل عملية جمع للمعلومات، وتنظيمها وكذلك نتيجة هذه العملية» (بوعلام، 1999، ص14).

ولذلك غالبا ما نلاحظ أن مصطلحات التقويم والقياس يستخدم بصورة متبادلة ومترادفة على الرغم من وجود فروق بينهما وهي: (المحاسنة ومهيدات، 2009، ص25).

* يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها لمستوى من الدقة، بينما مصطلح التقويم يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة .

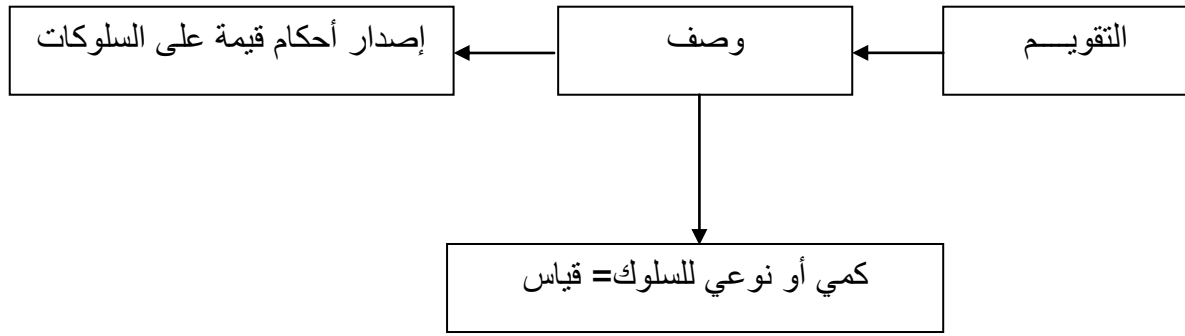
* القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته

* القياس محدود ببعض المعلومات عن الموضوع المراد قياسه، في حين يعد التقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد.

* القياس يصف السلوك كميا، بينما التقويم يعتمد على العديد من المبادئ و الأسس مع مراعاة الفروق الفردية، و التنوع في الوسائل المستخدمة.

* فالتقويم كما ذكرنا سابقا الوصف النوعي و الكمي للسلوكات بالإضافة إلى إصدار أحكام عليها بناء على معيار أو محك، يمكن توضيح العلاقة بين القياس و التقويم بالمخطط الآتي :

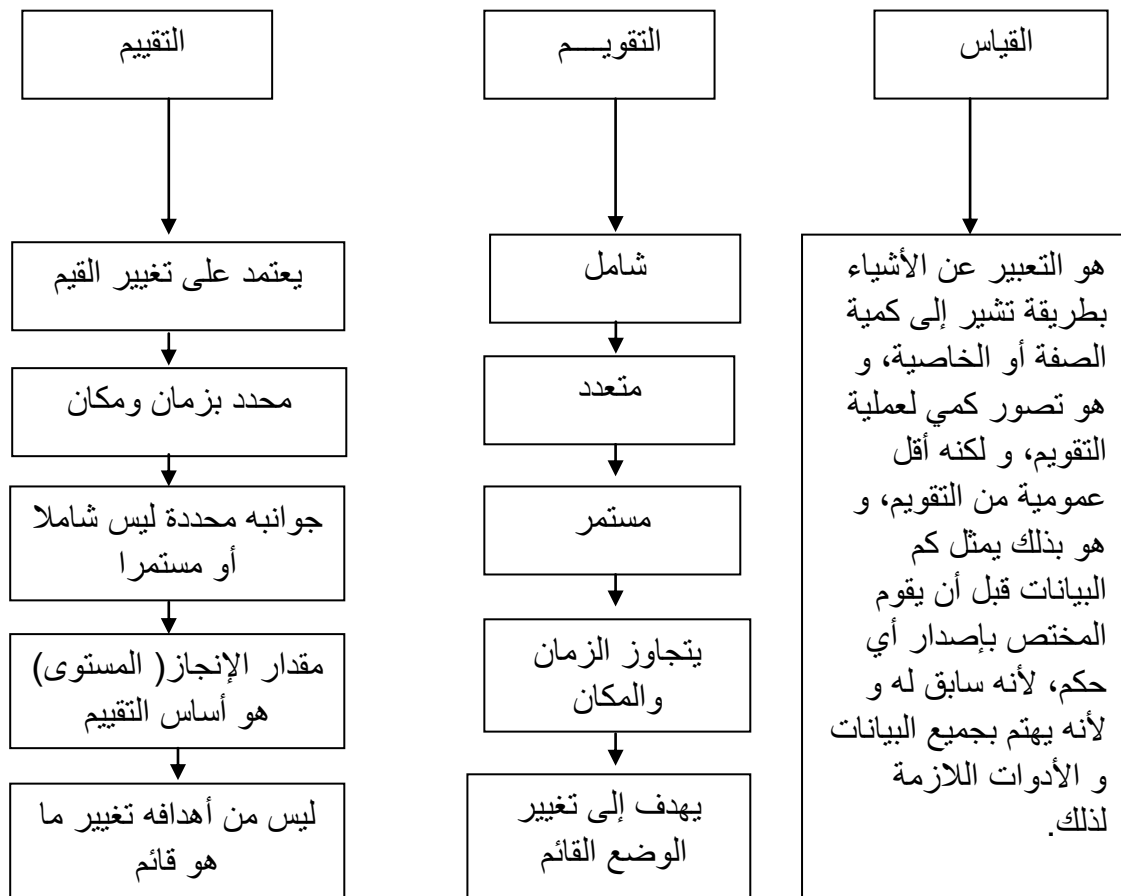
الشكل 01: يوضح العلاقة بين القياس و التقويم.



المصدر : (وعلی، 1997، ص30)

* و مما تم عرضه سابقا يمكن توضيح الفروق بين التقويم و التقييم و القياس من خلال خصائص و طبيعة كل منهما:

الشكل رقم 02: يوضح الفروق بين القياس و التقويم و التقييم حسب خصائص و طبيعة كل منهما.



المصدر: (المحاسنة ومهيدات، 2009، ص27)

ج- الاختبار

- يعرف الاختبار بأنه طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك التعليمي، أو هو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل طالب في مادة دراسية كان قد تعلمها من خلال إجابته على أسئلة تمثل تلك المادة الدراسية، و يعتبر الاختبار أداة من أدوات القياس و بما أن القياس جزء من التقويم لذلك فإن هناك علاقة قوية بين الاختبار و القياس و التقويم : (الكسواني، 2007، ص174)

الاختبار ← يسبق ← القياس ← يسبق ← التقويم

- وبما أن هناك فروق بين المتعلمين تبدو ظاهرة في أدائهم في موقف تعليمي أو خبرة لذا لا بد من تحديد أسس للاختبارات .

*ومما تم عرضه من المفاهيم المرتبطة بمصطلح التقويم و الفروق بينها، يتضح أن هذه المصطلحات بالرغم من وجود فروق جوهرية بينها إلا أنها مرادفة فيما بينها و متداخلة تداخلا كبيرا، فكلاهما يكمل الآخر.

2-3- أسس عملية التقويم:

- تستند عملية التقويم التربوي الناجحة إلى أسس ثابتة نلخصها فيمايلي: (أبوشعيرة، 2008، ص407).

- ❖ ارتباط التقويم بأهدافه العملية التعليمية.
- ❖ شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف و مستوياتها التي ترغب في تحقيقها.
- ❖ تنوع أدوات التقويم و اتسامها بالصدق و الثبات و الموضوعية.
- ❖ تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها و إشراك المعلم و الطالب في بنائها.
- ❖ القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة و الكشف عن الفروق الفردية.
- ❖ التقويم عملية مستمرة و ملازمة لجميع مراحل التخطيط و التنفيذ.
- ❖ اقتصادية التقويم من حيث الجهد و الوقت والتكلفة.
- ❖ التقويم عملية إنسانية و إستراتيجية فعالة للتعرف على الذات و تحقيقها.
- ❖ عملية التقويم هي عملية تشخيصية وقائية علاجية.
- ❖ التقويم عملية منهجية منظمة و مخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة.

*و تأسيسا على ما تقدم يتضح أن عملية التقويم عملية مبنية على أسس علمية و ليست عملية عشوائية تأتي عفو الخاطر.

2-4- أنواع التقويم:

- تتنوع أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه و فيمايلي عرض لهذه الأنواع: (الخطاط، 2009، ص42-44).

- التقويم القبلي:

- يستخدم عادة قبل البدء بتنفيذ البرنامج الدراسي (عادة في بداية العام الدراسي، أو قبل البدء بتدريس وحدة معينة) ويهدف إلى الكشف عن المهارات الضرورية اللازمة، والتي يجب على الطلبة امتلاكها قبل البدء بتنفيذ البرنامج كما يهدف إلى الكشف عن مهارات الطلبة و معارفهم قبل بدء عملية التدريس لأغراض مختلفة، مثل معرفة تأثير البرنامج الدراسي عليهم أو مقارنة أدائهم بمجموعات أخرى.

- التقويم التكويني (البنائي):

- ويعرف بأنه عملية تقييمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المدرس والمتعلم بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية و معرفة مدى تقدم الطالب، وللتأكد عن سلامة سير العملية التدريسية لابد من إجراء تقويم بشكل دوري، ومستمر خلال الفترة الزمنية التي حددت لتدريس الوحدة، فإنها عملة تستمر حسب ما خطط لها، فيزود المدرس والطالب بالتغذية الراجعة و بالنجاح والفشل.

- التقويم التشخيصي:

- بمعنى بيان مواطن القوة والضعف لدى المتعلم قبل وأثناء عملية التعلم والتعليم الصفي باستخدام أدوات تشخيصية سواءا للطلبة المتفوقين أو الضعاف تحصيليا، و الغرض الأساسي من التشخيص هو بناء برامج علاجية للطالب وأن تكون قادرة على كشف مواطن القوة والضعف لديهم، وأن تكون دقيقة.

- التقويم الختامي:

- ويقصد به التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر، أو منتصف الفصل الدراسي أو نهايته، ثم رصد نتائجه في سجل العلامات من أجل تقييم تحصيل الطالب بموجبها، تمهيدا لا اتخاذ قرار بترفيعه، أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته.

* ومن هنا يتضح أنه بالرغم من تنوع التقويم إلا أن كل الأنواع تنصب في مفرغ واحد و هو تحسين العملية التعليمية من خلال إدراك الأخطاء و تصحيحها.

2-5- مجالات التقويم التربوي:

تشتمل عملية التقويم مختلف عناصر ومكونات العملية البيداغوجية، بحيث تشكل كل واحدة منها مجال خاص للتقويم مع العلم أنه من خلال عملية التقويم يمكننا تقديم التناسق الموجود بين هذه المجالات و مدى فاعلية كل واحد منها، و هذه المجالات نوردتها كما يلي: (بوسنة، 2007ص91) .

2-5-1- الأهداف البيداغوجية:

- يمكن أن نحكم على نتائج التقويم على مدى تماشي الأهداف البيداغوجية المحددة مع خصائص المتعلمين أو توقعاتهم من جهة، ومدى ارتباطهم من جهة أخرى مع متطلبات المحيط المختلفة خاصة مسارات التكوين اللاحقة و عالم الشغل.

2-5-2- البرامج التعليمية:

- يهدف تقويم البرامج إلى التعرف على مدى شمولها و خدمتها للأهداف البيداغوجية و لحاجيات التلاميذ من جهة، و من جهة أخرى مدى إمكانية هؤلاء على استيعابها و التحكم في مكوناتها.

2-5-3- الطرق البيداغوجية:

- تقدم لنا عملية التقويم الطرق البيداغوجية، بيانات تمكننا من التعرف على مدى تكيفها مع الأهداف ومادة المحتوى و مدى قدرتها على إثارة دافعية التلميذ للتعلم، وتسهيل عليه النشاط.

2-5-4- الوسائل والتنظيم المادي:

- إن تقويم الوسائل و التنظيم المادي للعملية التعليمية، يساعدنا على تحديد مدى تنوعها و استعمالها و التمكن منها و بالإضافة إلى ذلك مدى جدارتها أو الآثار الإيجابية التي تخلفها في مختلف العناصر البيداغوجية الأخرى.

2-5-5- المعلمون:

- إذا كان المعلم أو المكون هو الذي يقوم بالتقويم في كثير من الأحيان فإنه يخضع هو كذلك لهذه العملية، بل يستفيد منها بشكل مباشر، حيث تمكنه من التعرف على مدى فاعلية طريقته في التدريس و تحديد نقاط ضعفه، و بالتالي تمكنه من العمل على تحسين عمله و تنظيمه بصورة أكثر فاعلية وجدارة.

2-5-6- المؤسسات التربوية:

- إن المؤسسة التربوية تمثل الفضاء التي تتم فيه العملية البيداغوجية، وبالتالي فإن تقويم هذا الفضاء بصورة إجمالية (طبيعة الهياكل، الأفراد العاملين، الوسائل) يسمح بالتعرف على مدى مناسبته لنجاح عمليتي التعليم والتعلم، و تحديد مواطن التحسين التي يمكن إجرائها في المؤسسة.

2-5-7- المتعلمون:

- يمثل هذا العنصر أي المتعلمين محور العملية البيداغوجية، إن هذه الأخيرة تهدف أساسا إلى تنمية قدراتهم و مساعدتهم على الاندماج مستقبلا في المحيط الذي سيعيشون فيه، و لهذا يعتبر تقويم المتعلمين عملية جوهرية، و تشمل مختلف جوانب شخصيتهم كالمعارف الأدائية و السلوكية و الاجتماعية، بالإضافة إلى المعارف التعبيرية.

* من هنا نلاحظ أن التقويم التربوي لم يترك أي مجال إلا و اهتم بتعديله و تقييمه بغية التحسين والتطوير المستمر.

2-6- وظائف التقويم:

- للتقويم العديد من الوظائف أهمها: (طلافة، 2013، ص183)

- ❖ تزويدنا بالمعلومات المهمة عن مستوى العملية التعليمية.
 - ❖ إصدار الحكم على استمرار المنهج أو تعديله أو حتى إلغائه.
 - ❖ بيان أوجه القوة والضعف في تحصيل الطلاب.
 - ❖ بيان جوانب التعليم التي ينبغي تركيز النظر عليها بشكل أكبر.
 - ❖ تزويد المعلمين بمعلومات عن الفروق الفردية بين الطلاب.
 - ❖ التأكد من استعداد الطلاب لتعلم مفهوم أو موضوع معين.
- * من خلال ما تم عرضه أستنتج أن وظيفة التقويم الأساسية هي زيادة فاعلية التدريس.

2-7- شروط التقويم الجيد:

- يشترط في التقويم عدة شروط و هي كما أوضحها محسن علي عطية: (عطية، 2013، ص83)

- ❖ أن تكون أدواته متنوعة صادقة، ثابتة، تتسم بالشمول و الموضوعية.
 - ❖ أن يجري بدلالة الأهداف.
 - ❖ أن يكون شاملا لجميع الأهداف و مستوياتها.
 - ❖ أن تشارك فيه جميع الأطراف ذوات الصلة بالمنهج و المادة الدراسية.
 - ❖ أن يكون مستمرا.
 - ❖ أن لا يكون مكلف اقتصادي.
 - ❖ ألا ينتهك مشاعر المقيسين.
 - ❖ أن يجري في ضوء خطة موضوعة مسبقا.
- * كلما اتصف التقويم بهذه الشروط كلما زادت مصداقيته وتحقيقه لنتائج قياس جيدة.

2-8- أهداف التقويم التربوي:

- يسعى التقويم التربوي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف و تتجلى في: (حمدي، 2004، ص29)

- ❖ توجيه المعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية التربوية
- ❖ يمكن المعلم من تقديم خبرات تربوية مناسبة للطلاب
- ❖ يساعد المعلم على تحديد وإتقان أهداف وأساليب التدريس ومواجهة مشكلاته والوفاء باحتياجاته.
- ❖ تحديد استعدادات وقدرات الطلاب و تشخيص صعوباتهم

❖ مساعدة الطلاب على التوافق الدراسي.

❖ تمكين المدرسة من تقويم خبرات تربوية مناسبة للدراسة و إعداد التقارير الدورية الشاملة.

* من هذا نستنتج أن التقويم يساعد المعلم في فهم العديد من الجوانب لدى المتعلم و بطريقة موضوعية أكثر منها ذاتية و بالتالي تحسين العملية التعليمية.

2-9- أهمية التقويم:

- إن أية عملية تعليمية وأي برنامج تدريسي لابد أن يشتمل على التقويم وأن أهمية التقويم تتمثل في الأمور التالية: (الكسواني، 2007 ص197)

- ❖ بيان مقدار ما يتحقق من أهداف التعليمية التي يرسمها المعلم.
- ❖ قياس أداء المعلم وفاعليته في التدريس، مما يساعد في الحكم على المعلم وكيفية اختياره للأهداف وصياغتها.
- ❖ التقويم عملية تشخيصية تبين مواقف القوة في العملية التعليمية فيعمل المعلم على تعزيزها واستمراريتها كما يبين مواقف الضعف فيعمل المعلم على إيجاد طرق لعلاجها.
- ❖ يبين التقويم فاعلية ما يستخدمه المعلم من أساليب ووسائل.
- ❖ يساعد التقويم التربوي المعلم في نموه المهني.
- ❖ يحفز المتعلمين على الدراسة والتحصيل والكشف عن قدراتهم وحاجاتهم.
- ❖ يعتبر التقويم لكل من المعلم والمصمم لأنه يوفر معلومات وبيانات حول العملية التعليمية.
- ❖ التقويم الجيد يعمل على رفع سوية العملية التربوية ككل.
- ❖ يساعد التقويم على معرفة تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم واستجاباتهم للتعلم.
- ❖ التقويم الجيد يساعد على البحث والتقصي المراد تعلمه ومناهج جديدة ك تعميق قيم التربية المهنية والتربية الصحيحة.
- * من خلال الأهمية البالغة التي يتمتع بها التقويم فالنظرة لهذا الأخير بأنه خطوة داخل المنظومة التعليمية، تؤدي إلى تحسين مدخلات وعمليات هذه المنظومة و ليست خطوة نهائية.

خاتمة الفصل:

وختاماً نستخلص أن عملية التقويم التربوي تمس جميع جوانب العملية التعليمية في مختلف مجالاتها كما أنه يساعد في تحقيق الأهداف العامة المسطرة مسبقاً.

- قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم، المحاسنة، وعبد الحكيم، مهيدات (2009): القياس والتقويم الصفّي، (ط1)، دار جرير، الأردن.
- 2- جاسم، العبيدي (2011): القياس النفسي والاختبارات، (ط1)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 3- حامد، طلافحة (2013): المناهج، تخطيطها، تطويرها، تنفيذها، (ط1)، الرضوان للنشر، عمان.
- 4- حسين، شحاتة وزينب، النجار (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (ط1)، الدار المصرية، القاهرة.
- 5- خالد، ابو شعيرة (2008): التربية المهنية الفاعلية ومعلم الصف، (ط1)، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- 6- سعيد، أبو عناب (2005): التقويم التربوي مداخل واتجاهات، (ط1)، الدار الجامعية، الجزائر.
- 7- صلاح الدين، محمود، بوعلام (1999): القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، (ط1)، دار الفكر العربي، الأردن.
- 8- ماجد، محمد، الخياط (2009): التقويم التربوي، (ط1)، دار المناهج للنشر، الأردن.
- 9- محسن، علي، عطية (2013): المناهج الحديثة وطرائق التدريس، (ط1)، دار المناهج للنشر، الأردن.
- 10- محمد، الطاهر، وعلي (1997): التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، (ط1)، دار السعادة، الجزائر.
- 11- محمود، أحمد، وآخرون (2010): القياس النفسي والتربوي، (ط1)، دار المسيرة للنشر، عمان.
- 12- محمود، بوسنة (2007): علم النفس القياسي (المبادئ الأساسية)، (ط1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 13- محمود، حمادنة، وعبيدات (2012): مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، (ط1)، عالم الكتب الحديث، الأردن.
- 14- محمود، حمدي، شاكر (2004): التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، (ط1)، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- 15- مصطفى، الكسواني (2007): أساسيات تصميم التدريس، (ط1)، دار الثقافة للنشر، عمان.

- 16- ميشال، جرجش (2005): معجم المصطلحات التربوية والتعليم، (ط1)، دار النهضة العربية، لبنان.
- 17- نبيل، عبد الهادي (2001): القياس والتقويم واستخداماته في مجال التدريس الصفّي، (ط2)، دار وائل للنشر، عمان.
- 18- هبة، عبد الحميد (2001): معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، (ط1) دار البداية، عمان.

الفصل الثالث: التخطيط التربوي

تمهيد الفصل

- 1- تعريف التخطيط الدّرس
 - 2- خصائص تخطيط الدّرس
 - 3- مبادئ التخطيط للدّرس
 - 4- مستويات التخطيط للدّرس
 - 5- العناصر الرئيسية لتخطيط الدّرس
 - 6- كفايات لتخطيط الدّرس
 - 7- الخطوات الإجرائية للتخطيط للدّرس
 - 8- خطوات إعداد الدّرس
 - 9- مهارات التخطيط للدّرس الفعال
 - 10- أهمية التخطيط للدّرس
- خاتمة الفصل
- مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

نحاول في هذا الفصل إبراز كفاية التخطيط للدرس لدى معلمي المدرسة الابتدائية من خلال الإحاطة بجملة من العناصر أهمها التخطيط للدرس وما يتبعه من عمليات أخرى كالتنفيذ والتقييم.

1- تعريف التخطيط للتدريس:

إن التخطيط للتدريس كغيره من المصطلحات له تعريفات مختلفة ومتنوعة، ولعل من بين هذه التعريفات نوردتها فيما يلي:

تعريف التدريس:

أ- لغة:

التدريس مصدر الفعل (درس) ومعناه التعليم، يقال درس كتابا أو الدرس جعله يدرسه، وفي لسان ابن منظور جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا ودرسته " (عطا الله، 2006، ص2)

ب- اصطلاحا:

فقد عرفه معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: "العمل الذي يقوم به المدرس أو المعلم لنقل المعرفة والعلم إلى تلاميذه، مستخدما بذلك كل الطرق والأساليب التعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح، وسهل، وإذا قصر المعلم في اختيار الطريقة الناجحة للتدريس فقد يؤدي ذلك إلى فشله، ويتسبب بأمور مرتبكة قد تنعكس سلبا على سير العملية التربوية". (عطية، 2008، ص25).

أما تعريف التخطيط للتدريس:

فقد عرفه معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه: "تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة، ويتضمن التخطيط ما يمكن أن ينفذ في بداية الدرس أو في مرحلة من مراحل أو في نهايته أو عند إغلاقه وبما يعطي للطلاب من التكاليفات التي يقومون بها داخل المدرسة وخارجها". (شحاتة و نجار، 2003، ص94).

- ويعرف جردات وآخرون (1983) التخطيط للتدريس بأنه: "عملية عقلية منظمة هادفة تمثل منهجا وطريقة منتظمة للعمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية و كفاية ويمثل التخطيط للتدريس الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكرا أو روحا ووجدانا". (أبو جادو، 2006، ص379).

*ومن هنا يمكن تعريف لتخطيط للتدريس بأنه: إعداد للموقف التدريسي الذي يتم في قاعة الدرس بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة.

2- خصائص التخطيط الجديد للتدريس:

قد يقوم المعلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ برغم جودتها نظريا وقد يقوم آخر بعكس ذلك، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطة بخصائص أساسية والتي يمكن حصرها فيما يلي: (الحيلة، 2008، ص 375)

1-2 أن تكون خطة مكتوبة:

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه وذلك ضمان لعدم الشرود أثناء الدرس.

2-2 أن تكون خطة موقوتة:

يجب أن يراعي المعلم في خطة الدرس عنصر الزمن بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تغطي أنشطة أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك أن يكتب في خطة البحث الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.

3-2 أن تكون خطة مرنة:

يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة وكذلك يجب أن تراعي الخطة الظروف التي قد تحدث أثناء الدرس وتحول دون إكمالها، مثل اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.

4-2 أن تكون خطة مستمرة:

عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة حيث أشرنا إلى اعتماد المعلم الخبير على التخطيط المفصل مثله في ذلك المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغير وعدم التضحية بفاعلية التدريس، والتي تضمن استمرارية عملية التخطيط.

*ما هو ملاحظ هنا أن إعداد المعلم المسبق للدرس وحسن تخطيطه له يساعده في عملية السير الحسن للدروس وبالتالي سهولة إيصال المعلومة لطلابه ونجاح العملية التعليمية.

3- مبادئ التخطيط للتدريس:

- بما أن الخطة التدريسية تمثل قاعدة الارتكاز ومحور الإنطلاق في العملية التربوية، فإن هناك أسس ومبادئ يجب مراعاتها من طرف المعلم أثناء عملية التخطيط للتدريس وهي: (الحيلة، 2008، ص372).
- ❖ الإلمام بالمادة الدراسية مما يسهل تحديد الأهداف وتحليل المحتوى العلمي إلى أشكاله وأنواعه المختلفة.
 - ❖ فهم الأهداف التربوية العامة وأهداف التدريس بشكل خاص مما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوءها.
 - ❖ معرفة طبيعة الطلبة الذين يدرسههم وقدراتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم وبالتالي مراعاة الخصائص المختلفة للطلبة الذين يتعامل معهم تعلمًا وتعليمًا.
 - ❖ معرفة أساليب القياس والتقويم المختلفة.
- *إضافة إلى ما قدم مراعاة المعلم لهذه الأسس في عملية تخطيطه يجب أن يفهم فلسفة التربية وأهدافها وهذا ما يسهل له وضع الخطط التدريسية في ضوءها لتكون خطة واقعية ومناسبة للتطبيق.

4- مستويات التخطيط للتدريس:

يأخذ التخطيط للتدريس مستويات مختلفة تختلف فيما بينها في مدى الأهداف المراد تحقيقها وفيما يلي سنقوم بذكرها والتعرض لها بنوع من التفصيل:

- 4-1- التخطيط السنوي (طويل المدى): ويطلق عليه التوزيع السنوي، وهو التخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي، ويتضمن توزيع لمحاور المنهج والمواد الدراسية ومواضيعها حسب الفصول والشهور مراعيًا في ذلك كل العطل المدرسية، ويراعي فيها المستويات العقلية والمعرفية، العاطفية ثم النفس الحركية. (قطامي وقطامي، 2000، ص50)
- عناصر الخطة السنوية:

ويذكر هشام عواضة عناصر أساسية لإعداد الخطة السنوية وهي

كالآتي: (عواضة، 2008، ص172)

- تحليل المادة التعليمية (المحتويات المعرفية).

• كتابة الأهداف التعليمية وهذا ضمن محتويات المادة المعرفية وبالرجوع إلى الأهداف العامة في المؤسسة التربوية.

• تحديد الطرائق ووضعيات العمل (فردية، جماعية، فريق).

• تحديد النشاطات وهي الإجراءات التي يطلب المعلم من التلاميذ القيام بها خدمة للأهداف التعليمية.

- تحديد أنواع التقويم والتقييم طريقة إجراءها ووقتها والهدف منها.

- 4-2- التخطيط الشهري (متوسط المدى):

توضع هذه الخطة بناء على التوزيع السنوي الذي أعده المعلم بداية كل موسم دراسي، ويتم بناؤه كل شهر استعداد للشهر الموالي، يراعي في إعدادة مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في الشهر الماضي كما تؤخذ بعين الاعتبار العطل الأسبوعية، ويحدد توقيت كل مادة دراسية وتوزع المواضيع فيه حسب أيام الأسبوع بشكل أدق مما هي عليه في الخطة السنوية.

- 4-3- التخطيط اليومي (قصير المدى):

هو عملية مهمة لا يمكن أن يستغني عليها المعلم مهما بلغ نجاحه ومهما طالت مدة خبرته في الميدان التربوي، فالمعلمين لا يمكنهم تقديم دروس جادة وناجحة، إذا هم ابتعدوا عن التخطيط اليومي للتدريس. (دعس، 2009، ص 85).

وتبدو أهمية الإعداد اليومي في الجوانب التالية: (خضر، 2006، ص 123)

- التمكن من المادة العلمية، حيث يجدر بالمعلم أن يعلم أكثر مما يحتويه الكتاب المدرسي.
- تبصير المعلم بالأهداف التعليمية، وبالوسائل التعليمية والإجراءات والأنشطة التعليمية التي تحدد دوره ودور المتعلمين وكذلك سبل التقويم.
- تجنب الهدر التربوي والاستفادة من الوقت والجهد والإمكانات المتوفرة بالشكل المناسب.
- استمرارية نمو المعلم من الناحيتين العلمية والمهارية.
- مراجعة جزئيات المادة ودقائقها والوقوف على مواطن الخلل فيها بغرض التعديل.

والشكل التالي يوضح مستويات التخطيط بصيغة مفصلة:

الحصة 1	السبت	الخطة اليومية	أسبوع 1	الخطة الشهرية	يناير	الخطة السنية	
الحصة 2	الأحد		أسبوع 2		فبراير		
الحصة 3	الاثنين		أسبوع 3		مارس		
الحصة 4	الثلاثاء		أسبوع 4		أبريل		
الحصة 5	الأربعاء				مايو		
الحصة 6	الخميس				يونيو		
					يوليو		
					أغسطس		
					سبتمبر		
					أكتوبر		
					نوفمبر		
					ديسمبر		

5- العناصر الرئيسية لتخطيط الدرس:

أ- موضوع الدرس: ومن أهم ضوابطه أن يكون:

- ب- أهداف الدرس: ومن أهم ضوابطه أن يكون:**

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية والمرحلة والمادة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسية للأهداف (المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النفسي حركي)
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل المتعلم).
- ج- المدخل للدرس (التمهيد) : ومن أهم ضوابطه أن يكون:
 - مشوقا ومتنوعا تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.
 - أن يربط بين الدرس القائم والدرس السابق.
- د- محتوى الدرس (ماسيدرسه المعلم): ومن أهم ضوابطه:
 - أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.
 - أن يشتمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة.
 - أن يشتمل على جوانب تتعلق بالقيم والمبادئ الإسلامية.
 - أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).
 - أن تكون عناصره مرتبة ترتيبا منطقيا ومستمدة من عناصر تتسم بالدقة.
- هـ- النشاطات (طرائق، أساليب المعلم في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم): ومن ضوابطها:
 - أن تكون متنوعة ولا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.
 - أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وتكون ذات مستويات مختلفة.
 - أن تشمل على نشاط علمي في الصف.
 - أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.
 - أن تتسم الطرق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.
- و- الوسائل والأدوات التعليمية: ومن أهم ضوابطها:
 - أن تكون ملائمة لموضوع الدرس وللمستوى المتعلمين.
 - أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفعالية.
 - أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع المتعلمين على استخدامها.
- ز- الكتاب المدرسي والمواد المرجعية: ومن ضوابطه:

- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش داخل حجرة الصف.
 - أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات كتصور كل سؤال هام.
 - أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات المتعلمين واستعداداتهم.
 - أن يستخدم الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.
- ح- التقويم:** وعلى ضوءه يتم تحديد مدى نجاح أو فعالية خطة التدريس المطبقة، ومن أهم ضوابطه:
- أن يكون التقويم مرتبط بأهداف الدرس.
 - أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، موضوعي، مقال، تحريري).
 - أن يقيس المعلومات الحقائقية والمهارات والاتجاهات.
 - أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسية.
- ط- الواجب المنزلي:** كجزء من التقويم هو تكليف المعلم للمتعلم بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية، لوقت أطول، ومن أهم ضوابطه ما يلي:
- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.
 - أن يكون متنوعا في موضوعاته، وواضحا ومحددا في أذهان الطلاب.
 - أن يساعد المتعلم على التعلم بفعالية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.
- * وما قدم فإن المعلم يجب أن يعطي اهتمام كبير بالتخطيط للتدريس ولا يقتصر الأمر على مجرد التخطيط فقط، بل يتعدى ذلك إلى تنفيذ ما تم تخطيطه لأن الأهمية لا تكمن إطلاقا في التخطيط العشوائي لاستيفاء الشكل ولكن تبرز أهميته في القدرة على مراعاة كل العناصر السابقة الذكر، مما يضمن نجاح الدرس واستيعابه من قبل المتعلم عن طريق التغذية الراجعة.

6- كفايات التخطيط للتدريس:

الكفاية قدرة مركبة تشمل المعارف والاتجاهات وبذلك فهناك كفايات معرفية وكفايات أدائية وكفايات انفعالية، وترتبط الكفاية التعليمية بالقدرة على أداء المهمات المتصلة بمهنة التدريس ومهام المعلم، فالكفايات لا ترتبط بالعمل الصفّي فقط، بل ترتبط كذلك بالأدوار الشاملة للمعلم داخل الصف وخارجه ومن الكفايات الأساسية المتصلة بعملية التخطيط للتدريس ما يلي: (أبو جادو، 2006، ص393)

- ❖ فهم محتوى المادة العلمية بشكل يسمح باختيار مواد تعليمية تؤدي إلى نوعية في تدريس المادة المعنية أو بإعداد تلك المواد.
- ❖ الوعي بما يستجد من تطورات وتغيرات في المواد الدراسية، بمختلف مجالاتها وذلك لتحقيق تعليم أكثر فعالية.
- ❖ تخطيط التدريس والإجراءات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ اكتشاف الذات والقيم واستراتيجيات التفاعل الإيجابي وضبط النفس بالإضافة إلى المعلومات الأكاديمية والمهارات.
- ❖ تحديد غايات التعليم وأهداف التعلم.
- ❖ اختيار اختبارات مناسبة ووضعها لقياس مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق غايات محددة.
- ❖ تحديد نوع التعلم المطلوب لمساعدة التلاميذ على بلوغ الغايات المقررة.
- ❖ تحديد الخصائص التعليمية الخاصة بالتلاميذ في ضوء خصائصهم النمائية وإمكاناتهم.
- ❖ تحديد محتوى التعليم المطلوب لمساعدة التلاميذ على بلوغ الغايات المقررة وتحديد نوعه.
- ❖ تقسيم المحتوى على أقسام ذات أحجام مناسبة وترتيبها بتسلسل منطقي لتسهيل تعلم التلاميذ ذوي القدرات والميول المختلفة.
- ❖ إعداد دروس تستخدم فيها وسائل تعليمية مختلفة وذلك لتحديد الاستراتيجيات التعليمية الفعالة بالنسبة إلى تلاميذ مختلفين ومواد مختلفة ومواقف صفية مختلفة.
- ❖ تحديد الحافز المطلوب واختيار الوسيلة الأكثر ملائمة لمساعدة التلاميذ على إتقان أنواع معينة من المهارات أو المعلومات، آخذين بعين الاعتبار كلا من نوع التعلم المنشود والظروف المرغوب فيها.
- ❖ الاستفادة من مواطن نجاح التلاميذ ومواطن تصورهم لتفتيح الدرس وجعله أكثر فاعلية في تعلم المهارات والمعارف والاتجاهات المطلوبة.
- ❖ تحديد حاجات التلاميذ التعليمية الفردية والرمزية وربط الأهداف التعليمية الخاصة بها.

* من هنا يمكن القول أن لنجاح عملية التخطيط للدرس لابد للمعلم من أن يمتلك كل هذه الكفايات وأن يخرج من النظرة الضيقة المعتمدة على خبراته السابقة واعتباره التخطيط أنه مضيعة الوقت فالمعلم إذا ما أراد أن يحقق نجاحا في أدائه فعليه أن يبذل جهدا كبيرا ومنظما في عملية تخطيط الدروس وأن

ينظر إلى التخطيط كمنظومة متكاملة حتى يستطيع أن يحقق كل الأهداف المحددة للدرس، عن طريق إتباع العديد من الخطوات الإجرائية.

7- الخطوات الإجرائية لتخطيط التدريس:

يبدأ كل المعلمين عملهم التدريسي بنوع أو بآخر من التخطيط وأول خطوة في التخطيط هي صياغة هدف -أو عدة أهداف- ويتضمن تخطيط الدرس ما يلي: (أبو جادو، 2006، ص390-391)

7-1- تحديد الأهداف التعليمية:

ويشير الهدف التعليمي إلى السلوك الذي يتوقع من الطالب أن يصبح قادر على أدائه نتيجة لعمليتي التعلم والتعليم، ولتحديد هذه الأهداف يمكن الاستعانة بالمنهاج أو دليل المعلم أو الكتاب المدرسي ويجب أن يراعي المعلم في تحديد أهدافه شموليتها وتدرجها البنائي بحيث لا تنحصر في المعرفة أو الاستيعاب، بل الارتقاء بها إلى مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، ويراعي انسجام الأهداف مع الخصائص النمائية للمتعلمين وصياغتها بوضوح يمكن قياسها وتقويمها.

7-2- تحديد المحتوى:

ويشير المحتوى إلى المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يراد من المتعلم اكتسابها من خلال عملية التعليم وهي محددة أصلا في المنهاج والكتاب المدرسي، وينبغي على المعلم أن ينظم هذا المحتوى تنظيما منطقيا ونفسيا يتفق مع البنية المعرفية للمتعلم.

7-3- تحديد السلوك المدخلي:

بعد الانتهاء من مهمة تحديد الأهداف وتحديد المحتوى التعليمي وتحليله لابد من التفكير بنوع من المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات والقيم التي يجب أن يكون الطلبة على وعي ومعرفة واتقانها، حتى يتسنى إحداث التعلم الجديد للأهداف التي سبق وأن حددها المعلم ولعمل ذلك لابد من القيام بالتحليل التفصيلي للمهمة التعليمية الجديدة.

7-4- تحديد استراتيجيات التعليم واختيارها:

وتشير استراتيجيات التعليم إلى مجموعة الأساليب والوسائل والطرائق التعليمية التي يؤدي استخدامها إلى حدوث التعلم، وتأخذ هذه الطرائق والأساليب أشكالاً متنوعة كالتعليم المباشر والتعليم القائم على أساليب مختلفة والتعليم الفردي... إلخ، وعند اختيار الأساليب التعليمية الفعالة لا بد من التفكير بأساليب إثارة الدافعية، واختيار الأساليب التي تشجع على المشاركة في تقرير عملية تعلمهم، وتنشيط التفكير والإبداع واعتمادهم على أنفسهم وكذلك تنويع الأساليب لتلبية الفروق الفردية.

7-5- تحديد أساليب التقويم وأدواته واختيارها:

ويستهدف التزويد بالمعلومات حول النتائج التعليمية التي يحققها الطلبة نتيجة لعمليتي التعلم والتعليم، ويشير التقويم إلى تلك العملية المنظمة والمخططة التي تضمن إصدار أحكام حول مدى كفاية عملية التعلم وفعاليتها ومدى التقدم والنجاح في بلوغ النتائج المنشودة.

7-6- التغذية الراجعة وأدواتها:

إذ تقع على المعلم مسؤولية التخطيط للحصول على معلومات تتعلق بنوعية التعليم الذي يحقق لدى الطلبة، وعلى معارف ترتبط بنوعية النشاطات والفعاليات التعليمية المنفذة، ويتطلب التخطيط لذلك تحديد نوع المعلومة اللازمة لذلك وتحديد مصادرها والأدوات الملائمة لجمعها، والوقت المناسب للتزود بها، ويراعى في التغذية الراجعة أن تكون محددة، وفورية، وصادقة، وواقعية، ومعنية وواسعة ومساعدة، وإنسانية، ومصممة لتلبية حاجات محددة، وأخيراً لا بد أن تكون مشجعة تؤدي إلى زيادة الدافعية لبذل الجهود التي تسهم في استمرار حدوث التعلم.

*من خلال التخطيط للتدريس الدقيق المنظم يحسب المعلم حساب لكل خطوة ويقدر لها موقعها قبل الشروع في السير نحو أهدافه، حرصاً منه على ضمان النجاح الأكيد في بلوغها وحرصاً على تجنب الارتباك والتعثر وتجنب تلاميذه الملل، مما يجعل المعلم يشعر بالاطمئنان، كما يساعد الإعداد الجيد للدروس على تفادي الكثير من المشكلات الخاصة بالنظام ويمنع الارتجال وبالتالي تحقيق الأهداف المخطط لها.

8- خطوات إعداد الدرس:

لضمان تخطيط جيد للدرس لابد للمعلم أن يتبع الخطوات التالية في إعداد درسه: (فخري، 2006، ص124)

- ❖ الإطلاع الأولي على الكتاب المدرسي بأكمله في بداية العام الدراسي.
- ❖ معرفة الأهداف المعرفية والمهارية التي ينوي هذا الكتاب إكسابها للطلاب خلال السنة الدراسية.
- ❖ قراءة موضوع الدرس بقصد الإلمام الكافي بمادته ويجب على المعلم ألا يعتمد على الكتاب المدرس فقط بل يرجع إلى مصادر ومراجع أخرى، تمكنه من الاستزادة في الموضوع الذي سوف يدرسه للطلاب، ويسمح له بالتأكد من صحة الحقائق التي تحتويها المادة.
- ❖ وضع الخطة المناسبة لموضوع الدرس.
- ❖ تسجيل الخطة في دفتر التحضير ضمن خطوات تتناسب زمن الحصة والتي عادة ما تتضمن كتابة عنوان الدرس، وكتابة اليوم والتاريخ والصف، والأهداف السلوكية المناسبة المصاغة صياغة صحيحة والتي يمكن تحقيقها وقياسها للتأكد من تحقيقها.
- * ومن هنا نلاحظ أن عملية إعداد الدرس تقوم على خطوات منطقية (مرتبة)، تهدف إلى المساعدة الإيجابية للمعلم في عملية التدريس عموماً.

9- مهارات التخطيط للتدريس الفعال:

في ضوء ما تقدم عرضه في مجال التخطيط للتدريس يمكن تحديد المهارات الخاصة بهذه المهمة التي يجب أن يكتسبها المدرس، ويتمكن منها كآلاتي: (عطية، 2008، ص97)

- ❖ تعرف أدوار المدرس في التدريس.
- ❖ التمكن من مادة الدرس.
- ❖ تحليل محتوى مادة الدرس
- ❖ التمكن من التطبيقات التربوية للفلسفة التي يتبناها في التدريس.
- ❖ اكتشاف الأهداف التعليمية وصياغتها.
- ❖ تحديد خصائص المتعلمين واستعداداتهم.
- ❖ توزيع الأهداف التعليمية بين مجالات شخصية المتعلم.

- ❖ صوغ الأسئلة اللازمة لقياس مستوى تحقيق الأهداف السلوكية.
- ❖ الربط بين مادة التعلم والحياة.
- ❖ الربط بين المادة الجديدة والخلفية المعرفية للمتعلمين.
- ❖ التمكن من طرائق التدريس وأساليبها وميزاتها وعيوبها.
- ❖ تكييف الطرائق والمزاوجة بينها في مواقف تعليمية تقتضي ذلك.
- ❖ التخطيط البعيد والقصير المدى.
- ❖ تصميم خطة التدريس.

* ومن هنا لضمان تحقيق تخطيط جيد للدرس لابد على المدرس أن يمتلك كل هذه المهارات السابقة الذكر، مما يجعله قادراً على تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

10- أهمية التخطيط للدرس:

يلخص كمال عبد الحميد زيتون (2003) أهمية التخطيط للتدريس في النقاط التالية: (تعوينات، 2009، ص178-179)

- ❖ يشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى، أن التعليم عملية لها مختصوها ويلغي الفكرة التي سادت عن التعليم بأن التعليم "مهنة لا مهنة لها".
- ❖ يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحول عمل المعلم إلى نسق من الخطوات المنظمة المترابطة المصممة لتحقيق الأهداف التعليمية.
- ❖ يجذب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة والتي ترجع إلى الدخول اليومي دون وضع تطور واضح.
- ❖ يؤدي ذلك إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية بصفة دورية ومستمرة، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس.
- ❖ يؤدي إلى نمو واضح الرؤيا أمام المعلم إذ يساعد على تحقيق دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية.

- ❖ يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما يتعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق التعلم وأساليب التقويم، ومن ثم تمكينه من العمل على تلاقيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.
 - ❖ يتيح التخطيط للمعلم فرص الاستزادة من المادة وتحري أوجه الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة.
 - ❖ يساعد المعلم على التمكن من المادة وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص.
 - ❖ يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإعادة تنظيمها بأسلوب ملائم.
 - ❖ يكشف التخطيط للمعلم ما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشويق التلاميذ إليها، وتوضح محتوى الدرس وتشجع على المشاركة الإيجابية.
 - ❖ يعد التخطيط سجلاً لأنشطة التعليم سواء أكان ذلك من جانب المعلم، التلاميذ وهذا السجل يفيد المعلم، إذ يمكن الرجوع إليه، إذا نسي في أثناء سير الدرس، كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.
 - ❖ يعد التخطيط وسيلة يستعين بها الموجه الفني أو مشرف التربية في متابعة الدرس وتقويمه.
 - ❖ ييسر التخطيط على المعلم عملية المراجعة والتعديل إذا وجد ضرورة لذلك.
- * وتأسيساً على ما ذكر يتضح أن التخطيط للتدريس عملية هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، والتخطيط يمثل الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية.

خاتمة الفصل:

وتأسيساً على ما تم تقديمه نستخلص أن تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم وذلك أن إتقان هذه المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس الأخرى مثل تحليل المحتوى وصياغة الأهداف التعليمية المحددة والواضحة، واختيار أساليب التقويم المختلفة وإعدادها، ومذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ومن هنا فإننا ندرك أن إجادة هذه العملية بصورة مرضية لن يتحقق إلا بعد أن نكون قد تدربنا على المهارات السابقة، فمهنة المعلم في التدريس نشاط متعدد الجوانب يبدأ بتخطيط متقن وتنفيذ محكم وتنتهي بتقويم الدرس، حيث يأخذ المدرسون الجيدون كل خطوة من هذه الخطوات مأخذ الجد حتى يكونوا فاعلين في عملية التدريس ويسهموا في بناء وإعداد الأجيال القادمة.

- مراجع الفصل:

- 1- أحمد، حسين، اللقاني، وعلي، الجمل (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، (ط3)، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- حسين، شحاته، وزينب، النجار (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (ط1)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- 3- رشيد، فخري (2006) بطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، (ط1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 4- رمزي، عبد الحي (2006): التخطيط التربوي (ماهيته، مبرراته، وأسس)، (ط1)، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- 5- صالح، أبوجادو (2006): علم النفس التربوي، (ط1)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- عصام الدين، بربر، آدم (2006): التخطيط التربوي والتنمية البشرية، (ط1)، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- 7- عطا، الله (2006): أساليب وطرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، (ط1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 8- علي، تعوينات (2009): البطء التعليمي من خلال أساسيات التعليم والتعلم، (د.ط)، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

- 9- لخضر، لكل، وكمال، فرحاوي(2009):أساسيات التخطيط التربوي (النظرية والتطبيق)، (ط1)، الجزائر.
- 10- محسن، علي، عطية(2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، (ط1)، دار الصفاء للنشر، الأردن.
- 11- محمد، إسماعيل، عبد المقصود(2007)، المهارات العامة للتدريس، (ط1)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 12- محمد، متولي، غنيمه(2005):التخطيط التربوي، (ط1)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 13- محمد، محمود، الحيلة(2008):تصميم التعليم نظرية وممارسة، (ط4)، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 14- مركز نون للتأليف والترجمة(2011):التدريس طرائق واستراتيجيات، (ط1)، شبكة المعارف الإسلامية.
- 15- مصطفى، دعمس، نمر(2009):إعداد وتأهيل المعلم، (ط1)، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 16- ناصر، دادي، عدون(2001):الإدارة والتخطيط الاستراتيجي، (ط1)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 17- نايف، القيسي(2010):المعجم التربوي وعلم النفس، (ط1)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 18- هشام، عواضة(2008):تطوير أداء المعلم، كفايات التعليم والتأهيل المتواصل والإشراف، (ط1)، دار العلم للملايين، لبنان.
- 19- يوسف، قطامي، ونايفة، قطامي(2001):ميكولوجية التدريس، (ط1)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

الفصل الرابع: الإصلاحات التربوية

تمهيد الفصل

- 1- مفهوم الإصلاح التربوي
- 2- أهمية الإصلاح التربوي
- 3- الإصلاحات التربوية في الجزائر
- 3-1- الإصلاح التربوي بعد الاستقلال (1962-2003)
- 3-2- الجيل الثاني من الإصلاحات (مناهج الجيل الثاني)
- 3-2-1- تعريف مناهج الجيل الثاني
- 3-2-2- المصطلحات المهيكلية لمناهج الجيل الثاني
- 3-2-3- مبادئ مناهج الجيل الثاني
- 3-2-4- محاور هيكلية مناهج الجيل الثاني

خاتمة الفصل

مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

تكتسي عملية الإصلاح أهمية بالغة في حياة الأمم نتيجة للتغيير الحاصل على مستوى نظمها المختلفة الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والتربوية، فمن خلال عملية الإصلاح والتجديد المتواصل تضمن هذه الأمم تحقيق القدرة على مواكبة هذا التغيير والتكيف مع مستجدات الحاضر والاستعداد للمستقبل.

إن النظام التربوي كوحدة مركزية ذات علاقة إرتباطية وثيقة بالتأثير والتأثر مع بقية الأنظمة في المجتمع، كان تحت مجهر الإصلاح والتجديد في تحقيق الغايات والأهداف المسطرة وفي هذا الفصل سنحاول أن نحدد الإصلاح التربوي وأهميته مع عرض لبعض نماذج من العالم العربي وتجاربهم في الإصلاح التربوي الذي يشكل مجالا خصباً للمقاربة والتحليل رغبة في الإستفادة من هذه التجارب كموروث إنساني نتشارك فيه جميعاً، وصولاً إلى عرض لمحة عن الإصلاحات التربوية في الجزائر ما بعد الاستقلال ووصولاً إلى إصلاحات الإصلاح (الجيل الثاني).

1- تعريف الإصلاح التربوي:

1-1- تعريف الإصلاح:

أ- لغة: أصلح، إصلاحا (ص.ل.ح) في عملية أي أتى بما هو صالح. نقول أصلح الشيء: أي أزال فسادَه، في المتخصصين: وفق بينهم. ونقول: أصلح إليه أي أحسن. (جبران، 2001، ص31)

ب- اصطلاحاً: لقد شاع استخدام هذا المصطلح في القرن 19 ليعني التغيرات المقصودة التي أدخلت على المناهج ونظم التعليم.

فقد عرفه بيرش: "أنه محاولة فكرية أو علمية لادخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي، سواء كان ذلك متعلقاً بالبيئة المدرسية أو التنظيم والإدارة والبرامج التعليمية أو طرائق التدريس والكتب الدراسية وغيرها". (علي أحمد، 2003، ص246).

1-2 تعريف الإصلاح التربوي :

يعرفه معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: "العمل الذي تلجأ إليه وزارة التربية الوطنية أو المعنية بأمر التربية والثقافة بهدف تحسين الأوضاع التعليمية والإدارية، وإجراء تعديلات في قوانينها وإعادة تأهيل المعلمين وإقالة الفاشلين منهم وتدعيمها بمدرسين جدد ومربين على مهنة التعليم، حيث تبدو الأوضاع التربوية وقد لبست حلة التجديد والتطوير على كل الصعد، فضلاً عن إمكانية تجهيز القطاع التربوي بالأدوات التعليمية والأجهزة الضرورية لحسن سير العمل" (جرجش، 2005، ص79).

كما يعرفه معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس بأنه: "النظر في النظام التربوي القائم بما في ذلك النظام التعليمي ومناهجه، من خلال إجراء الدراسات التقييمية ثم البدء في عملية التطوير وفقاً لمقتضيات المرحلة الراهنة والرؤى المستقبلية للنظام التربوي، وفي هذه الحالة تكون الاتجاهات العالمية ومظاهر التجديد التربوي من أهم الأمور التي توضع في عين الاعتبار" (اللقاني، 2003، ص45).

أما عبد القادر فضيل فيرى في عملية الإصلاح التربوي يمكن أن تعني: "التغير الجذري لبنية النظام والتجديد الكلي للأسس التي يقوم عليها ولعناصر السياسة التي توجهه" (فضيل، 2009، ص 63).

* وما يمكن قوله أن الإصلاح التربوي هو جهود فكرية يقوم بها المختصون التربويون بعد تأكدهم من وجود خلل على مستوى المنظومة التربوية فتوضع جملة من التعديلات والتغيرات لمواجهة هذا الخلل ومواكبة الأنظمة الحديثة والوصول إلى نتائج فعالة من خلال هذه التحسينات.

2- أهمية الإصلاح التربوي :

حسب ما ذكره محمد منير مرسى فإنه من المهم جدا تحديد أهمية الإصلاح التربوي واحتمال نجاحه وهناك عدة إعتبارات في هذا الميدان منها: (مرسى، 1999، ص 87)

أ- المنادي بالإصلاح:

هنا نتساءل هل جاءت الدعوة إلى الإصلاح من جانب فرد أو مجموعة أو منظمة؟ ذلك أن المنظمات والمجموعات تختلف في مدى قوتها وتأثيرها بالنسبة للمنظمات هل هي قومية أو إقليمية أو محلية؟ وما مدى نفوذها وسلطتها بالنسبة للمجموعات؟ فهل هي مجموعات مركزية أو هامشية بالنسبة للنظام التعليمي؟ وبالنسبة للأفراد؟ هل الداعي للإصلاح جزء من المنظمة أو خارجها؟

ب- مجال الإصلاح:

ويقصد به المدى الذي يشمل الإصلاح وعدد الأفراد الذين يتأثرون به.

ج- التأكيد المادي والمعنوي:

وذلك بمعرفة مدى مساندة الإصلاح من جانب الهيئات والمنظمات الرسمية وغير رسمية والآباء وغيرهم.

د- احتمال النجاح طويل المدى:

ذلك أن الإصلاح ليس عملية عارضة كما أن المسؤولين عادة غير مستعدين لإنفاق الأموال والجهد والوقت دون أن يكون هناك احتمال لنجاح الإصلاح واستمرار هذا النجاح لفترة طويلة وليس هناك وسيلة لتأكيد ذلك إلا بالحجة والإقناع والبرهان.

* من هنا نقول أن الإصلاح التربوي له أهمية بالغة في التحسين والتطوير والرقى في جميع الدول.

3- الإصلاحات التربوية في الجزائر:

تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من بين أفسى أنواع الاحتلال في العالم حيث مارس فيها المحتل كل أنواع السياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج هذا الشعب من هويته وإلباسه ثوبا غير ثوبه ترغيبا حينا وترهيبا أحيانا، كل هذا يحدث وفق خطة ممنهجة يساهم في وضعها ثلة من المفكرين والمنظرين يساعدهم على تنفيذها جيش من الأعوان تحت مظلات عديدة لتبرير الأفعال التي يقومون بها تارة تحت غطاء الدين ومرة أخرى من أجل الحضارة ولنشر العلم والتنوير لكن ما يدحض ذلك هو ما تم تسجيله على أرض الواقع ما يتفوه به سياستهم وقوادهم، ولعل في التصريح الذي جاء على لسان الكاردينال لا فيجيري (1842/1825) وهو يقول سنة 1869 "علينا أن نخلص هذا الشعب من قرآنه وعلينا أن نعتني على الأقل بالأطفال لتتشتتهم على مبادئ غير التي شبَّ عليها أجدادهم، فإن من واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل أو طردهم إلى أقصى الصحراء بعيدين عن العالم المتحضّر"، إن هذا التصريح الواضح الذي لا لبس عليه يبرز بصورة جلية لكل متتبع النوايا الحقيقية للاحتلال الفرنسي للجزائر، وهذا ما يجسده فعليا من خلال خططهم في مجال التربية والتعليم (زرهوني، 2001، ص33).

ومنذ وطأة أقدام الاستعمار الفرنسي الجزائر وهو يعمل بكل الأساليب والطرق على تدمير الشعب الجزائري وتجهيله من أجل تدعيم كيانه في الجزائر، لاستغلال ثرواتها بمختلف أنواعها، وأهم مخطط قام به من مجموعات عدة إنشاء المدرسة الفرنسية بحيث أنها مهيكله حسب الأهداف والغايات التي رسمها النظام الاستعماري الفرنسي والمتمثلة فيما يلي: (خيري وبوصنبورة، 2009، ص158).

- محو الشخصية الوطنية ومقوماتها الجزائرية المتمثلة في (الوطن، اللغة، الإسلام).
- طمس معالم تاريخ الشعب الجزائري والقضاء على مكاسب حضارته.
- تحقيق سياسة الفرنسية والإدماج والتحضير.
- تدعيم كيانه في الجزائر

3- 1- النظام التربوي الجزائري بعد الاستقلال:

تميزت المرحلة الأولى من استقلال الجزائر بتطورات في مختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، فلقد رفع قطاع التربية والتعليم راية التحدي لضمان نشر التعليم عبر كامل القطر الجزائري بالرغم من الصعوبات العديدة التي واجهها، كما وضع ضمن أهدافه البعد الوطني الديمقراطي والعصري.

إن هذه التحديات التي اعترضت مسار المنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال تدفعنا إلى محاولة معرفة كيف استطاع المسؤولون على هذا القطاع مواجهتها، وعليه سنعرض فيما يلي مراحل تطور هذا النظام من حيث بنيته وخصائص سياسته التعليمية:

أ- المرحلة الأولى (1962-1970): واجهت الجزائر غداة الاستقلال نظاما تعليميا غير قادر على تلبية حاجات أبنائه والتكيف مع متطلبات البناء والنمو الضروريين للدولة الجديدة، بالنظر إلى ضرورة توفير الوسائل والأدوات الكفيلة بمواجهة التدفق الكمي الهائل لأعداد الجزائريين الراغبين في مزاولة تعليمهم، وبالرغم من تنصيب لجنة لإصلاح التعليم ووضع خطة تربوية في 1962/09/15، فإن ما حدث من متغيرات لم يكن في المستوى المطلوب (بن زيمة، 2014، ص22) كانت البداية بإجراءات تخص السيادة الوطنية ومن أهم الإجراءات: (فضيل، 2009، ص27).

- ترسيم تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي في مناهج التعليم.
- توجيه عناية لدروس التاريخ وتصحيح مسار تدريس هذه المادة.
- تكثيف الجهود الرامية إلى توفير إطار التعليم التي كان توفيرها يشكل عبئا ثقيلا على الدولة نتيجة الفراغ الذي تركه المعلمون الفرنسيون الراحلون.
- إبطال العمل بالقوانين من خلال هيكلة التعليم الأولي: ابتدائي وثانوي.

- تنظيم التعليم في هذه المرحلة :

1- هيكلة التعليم الأولي : الابتدائي والثانوي : أبقى على هيكلة التعليم على ما كان تنقسم هذه الهيكلة إلى مرحلتين أساسيتين: (بن سالم، 2000، ص17-18)

1-1 مرحلة الابتدائية: التعليم الابتدائي : تشمل المرحلة الابتدائية ستة سنوات تضاف لها على مستوى بعض المدارس الكبرى سنة سابعة تدعى سنة انتهاء الدروس، وهي مقسمة إلى ثلاثة مستويات:

- المستوى التحضيري وبه سنتان.
- المستوى الابتدائي وبه سنتان.
- المستوى المتوسطة وبه كذلك سنتان.

ينتقل التلميذ من المرحلة الابتدائية إلى الطور الأول من التعليم الثانوي بشرطين: عمر لا يتجاوز 12 عاما واجتياز امتحان التأهيل للدخول للسنة السادسة.

1-2 المرحلة الثانوية، التعليم الثانوي :ويشمل طورين:

- **الطور الأول منه Premier cycle de secondaire** وبه أربع سنوات وهي: السادسة والخامسة والرابعة والثالثة، تعتبر السنة السادسة هي السنة الأولى هي من سنوات الطور الأول من التعليم الثانوي (وما زالت هذه التسمية مستعملة بعد أن تتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة "بروفي التعليم بالطور الأول" **B.E.P.C (brevet de l'enseignant du premier cycle)** والتي ألغيت بمرسوم 66/38 المؤرخ في 66/02/11 وعوّضت بشهادة التعليم العام BEG ، ويمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي أي من السنة الثالثة منها إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصولها على رتبة ممتازة في الترتيب على مستوى القطاع المنفذ للثانوية بموافقة مجلس الأساتذة.

- **الطور الثاني منه deuxième cycle du seconder** و بها سنوات تعليمية ثلاث: الثانية والأولى فالنهائية وهي سنة التأهيل لشهادة البكالوريا، يترشح التلميذ إلى القسم الأول من شهادة البكالوريا في نهاية الأولى لينتقل على إثرها إلى السنة النهائية التي سيتخرج في نهايتها إلى القسم الثاني والنهائي لشهادة البكالوريا، وقد ألغي النظام الفرنسي لشهادة البكالوريا بصور المرسوم 495/63 في 63/12/31 وأحدثت بكالوريا جزائرية يمتحن فيها التلميذ مرة واحدة في سنة واحدة امتحانات كلها كتابية، والإجراءات المدرسية التي تتعارض مع السيادة.

ب- المرحلة الثانية (1970-1980): عرفت الفترة الممتدة من (1970 إلى 1980) إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن من نهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني، وقد تميزت هذه المرحلة الأعمال التحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية، بحيث تركز على الأمور التالية: (عبيدات، 2008، ص280).

- فرض إجبارية التعليم على كل من يزيد أعمارهم عن 6 سنوات، بحيث يشمل التعليم كل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 10 سنوات و15 سنة، وبذلك يكون جيل الاستقلال على مقاعد الدراسة.

- ضرورة التحاق جميع الأطفال الذين ولدوا سنة 1960 البالغين 6 سنوات، مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية الجزائرية.

- جزأة المناصب الشاغرة بالمعلمين الأجانب.

- إعطاء عناية كبيرة بالتعليم التقني وتوجيه الطلاب مهنيا لسوق العمل.

- العمل على توحيد التعليم الإعدادي وفصله عن التعليم الابتدائي والثانوي.

- تكوين وتأهيل 800 معلم للمرحلة الإعدادية و1000 معلم للمرحلة الثانوية.

- وقد أنجز في هذه المرحلة ما يلي:

- ارتفاع نسبة التعليم الابتدائي بحيث بلغت 76% بينما كانت 66,5%.

- ارتفاع نسبة المعلمين الجزائريين إلى 92,22% من عدد المعلمين الإجمالي.

- ارتفاع نسبة الجزأة في التعليم الابتدائي إلى 92% بينما تشهد المراحل الأخرى انخفاض كبير.

- كما تميزت هذه المرحلة بالعديد من عمليات الإصلاح تمثلت أهدافها في:

- تجديد المضامين والطرق التعليمية وتحديث أساليب التوجيه.

- خلق انسجام بين مضامين التعليم ووسائله مع الظروف المحيطة.

- تعميم التدريس التقني المتعدد التقنيات.

تنظيم التعليم في هذه المرحلة:

تم إعطاء عناية بمرحلة ما قبل المدرسة خاصة بدور الحضانة ورياض الأطفال، وبقيت هيكلة أطوار التعليم كما هي في الفترة السابقة مع اتخاذ بعض التعديلات الجزئية وهي: (غاي، 2004، ص 22).

أ- **التعليم الابتدائي:** طرأ تعديل فيما يخص بتسمية امتحان السنة السادسة لصبح تحت اسم امتحان الدخول للسنة الأولى متوسط.

ب- **التعليم المتوسط:** تم انشاء مجموعة المتوسطات للتعليم المتوسط بحيث تضم أنواع التعليم التي كانت تؤدي في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي الإكماليات من التعليم العام والتقني والفلاحي، وتنتهي الدراسة في هذه المرحلة باجتياز شهادة الأهلية للتعليم المتوسط، كما أنه قد تم حذف التعليم التقني قصير المدى، وتم إنشاء فرع جديد لامتحان شهادة التعليم الأساسي الذي يتيح الفرصة للدراسة في المؤسسات التجريبية سمي شهادة التعليم الأساسي.

ج- **التعليم الثانوي:** مدته ثلاث سنوات، الذي تنتهي الدراسة فيه باجتياز جميع شعب البكالوريا التي تتيح لكل من ينجح في اختبار شهادة البكالوريا المركزي، أي أنه امتحان وطني وفرصة للدراسة في الجامعة.

كل هذه الأعمال المتصلة بالإصلاح أدت إلى تكوين مجموعة من النصوص التشريعية والتنظيمية منها أمره 16 أفريل وخاصة الأمر 76/35 المؤرخ في 16/04/1976 وبالمراسيم التنفيذية له المتعلقة بتنظيم التربية والتكوين.

* ومما تقدم في هذه المرحلة نستنتج أنه اتضحت الرؤية وزال اللبس نوعا ما عن النظام التربوي الجزائري خاصة عند صدور الأمر 76/35 المؤرخ في 16/04/1976، المتعلق بتنظيم التربية والتكوين رغم أنه لم يطبق إلا بحلول الموسم الدراسي 1981/1980.

ج- **المرحلة الثالثة (1980-1990):** في هذه المرحلة تم تطبيق الأمر 76/35 المؤرخ في 16/4/1976 ابتداء من السنة الدراسية (1980-1981)، والذي يقر بإقامة المدرسة الأساسية باعتبارها مدرسة قاعدية تدوم فترتها تسع سنوات يكون التمدرس فيها إلزاميا، كما أنه قد تم تعميمها

سنة بعد سنة لكي يسهل على مختلف اللجان تحضير البرامج والوسائل التعليمية الخاصة بكل طور: (غياي، 2004، ص24).

أ- **التعليم الأساسي:** وتدوم فترة التمدرس الإلزامي تسع سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأوليين 6 سنوات (ابتدائي سابق)، ومدة الطور الثالث 3 سنوات (المتوسط سابقا)، إن المدرسة الأساسية تم تصميمها لتكون وحدة تنظيمية شاملة، وتمت محاولات على الصعيد التنظيمي ترمي إلى تحقيق هذه الوحدة في إطار (المأمن).

ب- **التعليم الثانوي:** شهد التعليم الثانوي خلال هذه الفترات تحولات عميقة رغم أن التكفل به أسند إلى جهاز مستقل، وقد شملت هذه التحولات ما يلي:

- **التعليم الثانوي العام:** تميز بإدراج التربية التكنولوجية والتعليم الاختياري في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية والفنية، ثم التحلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية وكذا فتح شعبة "علوم إسلامية".

- **التعليم الثانوي التقني:** تميّز بما يلي: (معهد التربية، 2004، ص33)

- تطابق التكوين في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980 إلى 1984.
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

ومن أهم مميزات هذه المرحلة أنها حققت نتائج إيجابية يخطو من خلالها النظام التربوي الجزائري إلى الأمام والتقدم بخطوات عديدة، بحيث أنها حققت إنجازات واسعة على صعيد تكافؤ الفرص بين الجزائريين وهو مبدأ تعميم وديمقراطية التعليم وقد تحقق، وكذلك انخفاض حد الصراعات بين الطبقات المتقفة، وقد تضمن الإصلاح في هذه المرحلة ما يلي: (عبيدات، 2008، ص234).

- تطبيق نظام المدرسة الأساسية الذي مدته تسع سنوات بمحتواها المتعدد وكذلك تعليم جميع المواد والتخصصات.
- زيادة وارتفاع نسبة القبول في التعليم المتوسط.
- إعطاء عناية خاصة بالتعليم المهني والتقني وربطه بالحاجات الوطنية.
- إنشاء مراكز التعريب والترجمة التي تساهم في نقل المعرفة والثقافات الأخرى إلى المؤلفات العربية المنهجية للإفادة منها.

* بالرغم من النقائص التي تميز بها الأمر 76/35 المؤرخ في 16/04/1976، فلا يمكن إنكار فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية وأنماط التنظيم التي لا تزال صالحة حتى اليوم، وأن هذه المرحلة قد وضعت النظام التربوي الجزائري على عتبة المدخل الواسع من أجل النهوض والارتقاء بالمجتمع الجزائري ومواكبة عجلة التقدم العالمي.

د- المرحلة الرابعة (1990-2003): في هذه الفترة قفز النظام التربوي قفزة نوعية، فقد شهدت هذه الفترة عدة محاولات للتحسين مسّت مختلف أطوار التعليم، كما أدّت الضرورة إلى إدخال تعديلات على البرامج الناتجة عن التحولات السياسية والاجتماعية التي عرفت البلاد آنذاك، والتي لا تتسجم مع بعض الجوانب، التي أدّت إلى إعادة كتابة برامج التعليم الأساسي.

- تنظيم التعليم في هذه المرحلة: تتمثل بنية التعليم في هذه المرحلة فيما يلي: (معهد التربية، 2005، ص22)

- أ- التعليم الأساسي: بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات (من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي) وتنقسم إلى طورين أساسيين ومتكاملين:
- الطورين الأولين (الابتدائي) من السنة الأولى إلى السنة السادسة أساسي.
 - الطور الثالث من السنة السابعة إلى التاسعة أساسي، وتتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي (BEF).

ب- التعليم الثانوي: بعد اتخاذ بعض الإجراءات لإعادة التنظيم التي أدرجت في الثمانينات، والتي تم التخلي عنها بسرعة (تنويع شعب التعليم التقني، الاختبارات الإجبارية) تم تنصيب الجنوع المشتركة:

- الجذع المشترك آداب.
- الجذع المشترك علوم.
- الجذع المشترك تكنولوجيا.

والتي تتفرّع في هذه الجذوع في السنة الثانية من التعليم الثانوي إلى ما يلي: (غناي، 2004، ص 27-28).

1- الشعب الأدبية تتفرّع إلى ثلاث شعب وهي:

- آداب وعلوم إنسانية.
- آداب وعلوم إسلامية.
- آداب ولغات أجنبية.

2- الشعب العلمية تتفرّع إلى شعبتين هما:

- علوم الطبيعة والحياة.
- علوم دقيقة.

3- شعب التكنولوجيا والتسيير والاقتصاد تتفرّع إلى أربعة شعب وهي:

- الهندسة الميكانيكية.
- الهندسة الكهربائية.
- الهندسة المدنية.
- التسيير والاقتصاد.

أما فيما يخص التعليم التقني فهو يشتمل على ما يلي:

- الكهرو تقني.
- الإلكترونيك.
- الصنع الميكانيكي.
- البناء والأشغال والكيماء.
- تقنيات المحاسبة.

أمّا فيما يخص الانتقال والتوجيه للدراسة في المرحلة الثانوية فهو من خلال الأخذ بعين الاعتبار نتائج شهادة التعليم الأساسي عند حساب معدّل النجاح.

ولقد حقق قطاع التربية والتعليم خاصة السنة الدراسية (1997-1998) تقدما هائلا لارتفاع نسبة التمدّرس وتطور الإمكانيات المخصصة له فقد أصبح النظام التربوي الجزائري حقيقة مجسّدة على أرض الواقع الجزائري، يلبي حاجات المواطنين في العلم والمعرفة ويتطلّع لتحقيق الأهداف المسطرة والموضوعة، فأصبح له دور جدّ فعّال في تنمية الأفراد وتوعية الأجيال الصاعدة.

* وعموما يمكن القول أنّ في هذه المرحلة أصبح النظام التربوي الجزائري مثله مثل باقي الأنظمة التربوية في العالم أنّه في حالة تطوّر مستمر وتجديد دائم وهو ملزم بهذا التغير والتطور من أجل مواكبة المستجدّات العالمية التي تختلف عنها لعدّة سنوات من الاحتلال.

3-2-الجيل الثاني من الإصلاحات (مناهج الجيل الثاني)

1- تعريف مناهج الجيل الثاني:

هي الإصلاحات والمناهج التي أقرتها وزارة التربية الوطنية، والتي جاءت كإحدى مراحل إصلاح الإصلاح التربوي الذي تبنّته الدولة في هذا القطاع.

2- المصطلحات الهيكلية لمناهج الجيل الثاني: وتتمثل في: (وزارة التربية، 2016، ص3-4).

1- **ملمح التخرج:** ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلّقا بالتخرج من المرحلة ومجموع الكفاءات العرضية إذا كان متعلّقا بالمادة الواحدة.

2- **البرنامج السنوي:** وهو التعليمات السنوية المبرمجة، لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية بل يربطها ربطا متينا بصفقتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد ويقدم أنماطا لوضعيّات تعليمية ومعايير التقويم ومؤشراته، ومقترحا لتوزيع الحجم الزمني.

- 3- **الكفاءة الشاملة:** هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.
 - 4- **الميدان:** جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرج.
 - 5- **الكفاءة الختامية:** مرتبطة بكل الميادين المهيكلّة للمادة، وتعبّر بصيغة التصرف كما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكّل.
 - 6- **مركبات الكفاءة:** هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى واحد: المضامين المعرفية توظيفها، تنمية القيم، والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.
 - 7- **المواد المعرفية:** هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة والمستتبطّة من المصفوفة المفاهيمية.
 - 8- **الوضعيّات التعليمية:** هي أنماط مقترحة من الوضعيّات التعليمية تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كل مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيّات الإدماجية.
 - 9- **معايير ومؤشرات التقويم:** المعيار هو: حجم الزاوية لتقويم الكفاءات، هو النوعية التي ينبغي أن يتّصف بها المنتج: الدقّة، الوضوح، الانسجام، الأصالة.
 - 10- **أنماط النصوص:** النمط عبارة عن المواصفات التي يتميّز بها نص عن غيره وتتناسب مع موضوعه، ولكل فن تعبيريّ نمط يلائمه.
- * من هنا نلاحظ أن مناهج الجيل الثاني تركز عامة على تعلم بناء وليس هدّام وذلك من خلال تركيزها على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل القيم والسلوكيات الاجتماعية.
- 3- **مبادئ مناهج الجيل الثاني:** من أهم صفات مناهج الجيل الثاني ما يلي: (لوصيف، دت، ص19).
 - ❖ انسجامها مع القانون التوجيهي وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.
 - ❖ ارتباط وتمفصل مستويات التعلم.
 - ❖ تنفيذ التماشي بالمقاربة بالكفاءات.
 - ❖ ارسائها للواقع.

❖ منهجة (Curricularité) المواد والوضعيات التعليمية لتحقيق الملمح الشامل.

❖ توحيد تنظيم برامج المواد وبنيتها.

* مما قدّم يتضح أن هذه المناهج -الجيل الثاني- جاءت كتكملة لما جاء في المقاربة بالكفاءات وهي إصلاح لسابقتها، أو ما يعرف بإصلاح الإصلاح.

4-محاور هيكلية المناهج الجيل الثاني:

يمكن توضيح هذه المحاور من خلال الشكل التالي:

الشكل 04: يوضح محاور هيكله مناهج الجيل الثاني



المصدر: (لوصيف، د ت ، د ص)

خاتمة الفصل:

ومن خلال ما تقدم يمكننا القول أن كل الاصلاحات التربوية الجزائرية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية كانت في إطار الاصلاح والتجديد والتطوير والتحسين، والتي من خلال جاءت اصلاحات الجيل الثاني لإصلاح سابقتها من الاصلاحات.

مراجع الفصل:

- 1- أحمد، اللقاني، والجمل (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس، (ط1)، عالم الكتب، القاهرة.
- 2- الطاهر، زرهوني (2001): التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال، (ط1)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
- 3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2004): النظام التربوي والمنهاج التعليمي، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، الجزائر.
- 4 - المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (2005): النظام التربوي والمنهاج التعليمي، سند تكويني لفائدة معلمي المدارس الابتدائية، الجزائر.
- 5- سهيل، أحمد، عبيدات (2007): السياسات التربوية في الوطن العربي، (ط1)، عالم الكتب للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- عبد الرحمن، بن سالم (2000): المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، (ط3)، المكتبة الوطنية، الجزائر.
- 7- عبد القادر، فضيل (2009): المدرسة الجزائرية، حقائق وإشكالات، (ط1)، جسر للنشر والتوزيع، الجزائر..
- 8- عبد اللطيف، لوصيف (د س): منهاج الجيل الثاني، من التصميم إلى التنفيذ.
- 9- علي، بريمة (2014): تطور النظام التربوي الجزائري وعلاقته بالتنمية الاقتصادية، مجلة التواصل في العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد 40، جامعة باجي مختار، عنابة.
- 10- محسن، علي، عطية (2008): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، (ط1)، دار الصفاء للنشر، الأردن.

- 11- مسعود، جبران (2001): معجم الرائد المعجم اللغوي الأحداث والأسهل، (ط1)، دار العلم للملايين، لبنان.
- 12- ميشال، جرجس (2005): معجم مصطلحات التربية والتعليم، (ط1)، دار النهضة، لبنان.
- 13- نور الدين، غناي (2004): السياسة التعليمية الجزائرية، (ط1)، دار الفنون، الجزائر.
- 14- وزارة التربية الوطنية (2016): ملخص منهاج الطور الأول من التعليم الابتدائي.
- 15- وناس، خيرى، وبوصنبورة (2009): التربية وعلم النفس - تكوين المعلمين - (د.ط)، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

الفصل الخامس: الإجراءات التنفيذية للدراسة

تمهيد الفصل

- 1- حدود الدراسة
- 2- منهج الدراسة
- 3- الدراسة الاستطلاعية
- 4- أدوات جمع البيانات
- 5- الخصائص السيكو مترية للأداة
- 6- أساليب المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة
- 7- تنفيذ الدراسة

خاتمة الفصل

مراجع الفصل

تمهيد الفصل:

تكتسي الإجراءات المنهجية دورا مهما في البحث العلمي، فهي التي ترسم معالم وأفاق البحث وتعطي الباحث الأداة الفعالة لمتابعة خطوات بحثه والسهر على تحقيق الأهداف المتوخاة منه، فكلما كان الباحث على وعي تام بمجالات بحثه وكيفية التعامل معها، وامتكنا من المنهج الذي اختاره لبحثه، ويعلم مدى أهميته للتكامل المنهجي في البحوث بكل أنواعها محددا أدوات بحثه بدقة وعناية حتى يتجنب الوقوع في المحاذير المنهجية أو استعمال أدوات بحثه في غير محلها أو التفسير في توفير أداة ضرورية لبحثه، كل هذا دون أن نغفل عن جانب مهم وهو المجتمع المراد دراسته وكيفية إعداده لتأدية الغرض العلمي من إخضاعه للاختبار.

1- حدود الدراسة:

تعتبر مجالات الدراسة خطوة مهمة في الجانب الميداني، فهي توضح نوع المجتمع الذي تجرى فيه الدراسة، وهي محددة في أربع مجالات: الحد المكاني، الحد الزمني، الحد الموضوعي، مجتمع الدراسة.

1-1- الحدود المكانية:

ويقصد به المكان الذي تجرى به الدراسة الميدانية، وفي بحثنا هذا قمنا بدراسة ميدانية بابتدائيات مقاطعة جيجل رقم 03 بولاية جيجل، والمتمثلة في خمس ابتدائيات وهي: عميور مسعود، قريمت مسعود، نغيز السبتى، هلة علي، عدي العربي.

1-2- الحدود الزمانية:

يقصد به تلك المدة التي استغرقتها الدراسة النظرية والميدانية، فقد استغرقت دراستنا من حيث الإطار النظري حوالي أربعة أشهر ونصف ابتداء من شهر نوفمبر 2016، حيث تم ضبط موضوع الدراسة والإلمام به، أما من حيث الإطار الميداني للدراسة فقد دام أكثر من شهر، مع الإشارة إلى أن دراستنا الميدانية قسّمت إلى فترات وهي:

الفترة الأولى: كانت يوم 14 مارس 2017: وفيها قمنا بإجراء دراسة استطلاعية للابتدائيات كدباية للتربص، قمنا من خلالها بتقديم طلب الموافقة على إجراء دراستنا الميدانية بتلك الابتدائيات إلى مدراء كل منها.

الفترة الثانية: كانت في 16 مارس 2017: قمنا بتوزيع الاستبانة التجريبية على 11 أستاذ(ة) في المستويين السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي.

الفترة الثالثة: والتي استغرقت أسبوعا من 09 أبريل 2017 إلى 13 أبريل 2017: حيث وزعنا في هاته الفترة الاستبيان النهائي على أساتذة -ذكورا وإناثا- في مختلف الابتدائيات الخمس التي قمنا بذكرها سالفا في المجال المكاني، وبعدها تم جمعها مباشرة، وهذا بفضل مساعدة العاملات في الأمانة، وهكذا انتهت دراستنا الميدانية التي قمنا بإجرائها في ابتدائيات مقاطعة جيجل 03.

1-3- مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة كما يذكر عبيدات بأنه: " جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث " (عبيدات، 2003، ص113)

ويتكون مجتمع الدراسة من أساتذة السنة الأولى والثانية ابتدائي بمقاطعة جيجل 03، المقدر عددهم 24 أستاذ وأستاذة، إذ يمثلون المجتمع المتواجد في الابتدائيات، والجدول يوضح عدد المدارس التابعة للمقاطعة ومجموع الأساتذة المدرسين فيها :

جدول رقم(01): يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة

مدارس مقاطعة جيجل 03	عدد الاساتذة
عميور مسعود	02
قريط مسعود	06
هلة علي	02
عبدي العربي	08
نغيز السبتي	06

المصدر: إعداد الطالبة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة، أي تقنية المسح الشامل، أي أننا اعتمدنا في دراستنا على جميع أفراد المجتمع للحصول على البيانات، وذلك لكون مجتمع بحثنا صغير، وقد اشتمل بحثنا على مجموعة من الخصائص تمثلت في المستوى المدرس والأقدمية، وقد تم تحديدها من خلال محور البيانات الشخصية في الاستمارة وهي:

جدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد المجتمع الدراسة حسب المستوى المدرس.

المستوى المدرس	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	12	50%
السنة الثانية	12	50%
المجموع	24	100%

المصدر: إعداد الطالبة.

- نلاحظ من الجدول رقم 02 أن عدد أفراد المجتمع ذو مستوى السنة الأولى هو 12 فرد وقد بلغت نسبتهم المئوية 50% من مجتمع الدراسة، أما عدد الأفراد الذين يدرسون في السنة الثانية هو 12 فرد أي بنسبة 50% من مجتمع الدراسة.

جدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية.

الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية
من 1 إلى 8 سنوات.	03	12.50%
من 9 إلى 16 سنة .	04	16.70%
من 17 إلى 25 سنة.	11	45.80%
من 26 إلى 32 سنة.	06	25%
المجموع	24	100%

المصدر: إعداد الطالبة.

- نلاحظ من الجدول رقم 03 أن عدد أفراد المجتمع الذين تراوحت أقدميتهم ما بين (1- 8 سنوات) هم 3 أساتذة وبلغت نسبتهم 12,50 %، وعدد الذين تراوحت أقدميتهم من (9- 16 سنة) هم 4 أساتذة بنسبة 16,70 % أما من كانت أقدميتهم من (17- 25 سنة) فعددهم 11 أستاذ بنسبة 45,80 % وعدد الذين تراوحت أقدميتهم من (26- 32 سنة) فهم 6 أساتذة وبلغت نسبتهم 25%

1-4 الحدود الموضوعية:

تناولت هذه الدراسة موضوع تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل الاصلاحات التربوية الجديدة (الجيل الثاني) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ويمثل التخطيط للدرس متغير الدراسة وقد قيس بالمؤشرات التالي: إدارة الوقت، تحديد الوسائل التعليمية، تحديد المهمات للطلبة، تحديد وسائل التقويم.

2- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث يتناول وصفا وتحليلا للتخطيط للدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وفق المقياس المعد بغرض تقويم مستوى المعلمين

لعملية التخطيط للدرس، فقد فرضت علينا الدراسة المنهج الوصفي لأنه يهدف إلى جمع البيانات والحقائق رغبة في تفسيرها من أجل الوصول إلى مرحلة التعميم تحقيقاً لأهداف العلم، حيث يختار الباحث من الواقع المائل بين يديه ما يناسب دراسته أو بحثه: "عملية الانتقاء أو الاختيار هذه هي المحور الذي يدور حولها المنهج الوصفي" (غازي، 2007، ص 82).

كما أن هذا المنهج يسمح بمقارنة متغير الدراسة الأساسي (التخطيط للدرس) لدى أفراد مجتمع الدراسة (أساتذة المرحلة الابتدائية) والمتغيرات الوسطية المتمثلة في المستوى المدرّس والأقدمية.

3- الدراسة الاستطلاعية: تهتم الدراسة الاستطلاعية بالاستطلاع العميق حول إجراءات وأهداف ونتائج الدراسة وهي كالآتي:

3-1- أهدافها:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية بهدف التعرف على مجال الدراسة والمتمثل في المدارس الابتدائية المتواجدة بمقاطعة جيجل 3، وضبط الأداة النهائية للدراسة المتمثلة في الاستمارة.

3-2- إجراءاتها:

قمنا بالاتصال بمجال الدراسة والمتمثل في مقاطعة تربية متكونة من خمس مدارس ابتدائية، وبعد أخذنا لرخصة الدخول إلى المدارس، قمنا بالذهاب إليها مرتين، فكانت المرة الأولى في معرفة الحدود المكانية، وكذلك معرفة مجتمع الدراسة، وفي المرة الثانية قمنا بتجريب الاستمارة وتوزيعها على بعض أجزاء العينة.

3-3- نتائجها:

ونقصد بالنتائج تلك الأهداف المحققة التي قمنا بتحقيقها في الدراسة، فقمنا بتحديد مجتمع البحث المتمثل في كل أساتذة التعليم الابتدائي للسنة الأولى والثانية واستخراج الصورة النهائية للأداة المتمثلة في الاستمارة وتوزيعها على مجتمع الدراسة.

- التعرف الميداني على العمليات التربوية المختلفة التي تتم في المدرسة ومدى الاستفادة منها في موضوعنا.

4- أدوات جمع البيانات:

تعتبر الاستمارة من وسائل البحث الأكثر استخداماً وشيوعاً لجمع البيانات في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية، وهي "نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى عينة البحث، حيث يقوم المبحوث بالإجابة على تلك الأسئلة" (المختار، 2005، ص 81).

وقد جاءت محاور هذه الاستمارة مجسدة للتساؤلات التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، وجاءت أسئلتها مغلقة حتى يستطيع المبحوث الإجابة عنها، وذلك بغرض التمكن من ثبوت المعلومات الميدانية وتحويلها إلى أرقام وجدولتها وتحليلها، وقد مرّ إعداد استمارة البحث (الاستبيان) بمراحل حتى صار جاهزاً لعملية التوزيع، وقد تضمنت الاستمارة النهائية على محورين كالتالي:

- **المحور الأول:** خاص بالبيانات الشخصية لأساتذة التعليم الابتدائي، ويتضمن سؤالين ممثلين في المستوى المدرّس والأقدمية.

- **المحور الثاني:** خاص بالتخطيط للدرس وفق المنهاج الجديد وقد تضمن أربع مؤشرات:

المؤشر الأول: خاص بإدارة الوقت ويتضمن 13 سؤال من السؤال 01 إلى السؤال 13.

المؤشر الثاني: خاص بتحديد الوسائل التعليمية ويتضمن 10 أسئلة من السؤال 14 إلى السؤال 23.

المؤشر الثالث: خاص بتحديد المهمات للتلاميذ ويتضمن 06 أسئلة من السؤال 24 إلى السؤال 29.

المؤشر الرابع: خاص بتحديد وسائل التقويم ويتضمن 08 أسئلة من السؤال 30 إلى السؤال 37.

5- الخصائص السيكومترية للأداة:

تساهم الخصائص السيكومترية في تأكيد معاملات صدق وثبات الاستمارة وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات للاستمارة من خلال موضوع "تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل الإصلاحات الجديدة (الجيل الثاني) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي".

- **الصدق:** تم حسابه بطريقة الاتساق الداخلي للأداة وذلك بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين بنود الأداة عبر المعالج Spss20، وقد أظهرت نتائج التحليل وجود مستويات عالية لمعامل الارتباط

تراوحت بين 0,63 و 0,92، وهو ما يؤكد على وجود صدق معبر لهذه الأداة وقدرتها على قياس ما صممت من أجله . (أنظر الملحق رقم 02).

- الثبات: تم حسابه من خلال معامل ألفا كرونباخ وهذا بهدف معرفة نقاء العوامل وسلامة البنود في الأداة ذاتها وقد أظهرت نتائج التحليل على وجود ثبات مرتفع بقيمة (0,71)، مما يسمح لنا باعتماد الأداة وتطبيقها في الدراسة.

جدول رقم(04): يوضح معامل ثبات الاستمارة

Alpha de Cronbach	Nombre d'èlements
0.712	12

المصدر: مخرجات spss

6- أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

تعد أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من أهم الخطوات التي يجب على الباحث أن يمر ويتطرق إليها، من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة والتحقق من فرضيات البحث عن طريق المعطيات التي تم جمعها بواسطة تقنيات البحث المعتمدة، وقد قمنا من خلال برنامج Spss بتحليل بيانات الدراسة من خلال الأساليب التي تمثلت في:

- **الوسط الحسابي Mean:** وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، كما تفيد في ترتيب العبارات من حيث الموافقة حسب أعلى متوسط حسابي .
- **الانحراف المعياري Standard Deviation:** للتعرف إلى مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
- **اختبار تحليل التباين الأحادي Anova:** تم استعماله لمعرفة الفروقات بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

7- تنفيذ الدراسة:

بعد توفر الشروط السيكمترية للأداة ثم تنفيذ الدراسة من خلال التأكد من صدق وثبات الأداة ثم توزيعها على مجتمع الدراسة المتمثل في جميع المجتمع 24 أستاذ وأستاذة المتواجدين على مستوى الابتدائيات.

خاتمة الفصل:

وفي الأخير تم القيام بدراسة ميدانية بابتدائيات مقاطعة جيجل 03، على عينة مقدّرة بـ 24 أستاذ(ة)، معتمدين على المسح الشامل باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد الأنسب لهذه الدراسة لأنه يدرس الظاهرة كما هي في الواقع التربوي لتوضيح ولتبرير العمليات الموجودة، بالاعتماد على الاستمارة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة.

قائمة المراجع:

- 1- إبراهيم المختار (2005): مراحل البحث الاجتماعي، (ط1)، دار الفكر العربي، بيروت.
- 2- حسين غازي (2007): مناهج البحث، (ط1)، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- 3- عبيدات ذوقان (2003): البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه، (ط1)، دار أسامة للنشر والتوزيع ، الرياض.

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج

تمهيد الفصل

1- عرض و مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

1-1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى

1-2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية

1-3- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة

2- نتائج الدراسة

3- التوصيات و الاقتراحات

خاتمة الفصل

تمهيد الفصل:

سنحاول في هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات ثم نصل إلى نتائج الدراسة النهائية التي توصلنا إليها، بالإضافة إلى اقتراح بعض التوصيات التي نأمل العمل بها مستقبلاً في المؤسسات التربوية.

1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

الفرضية الجزئية الأولى الموسومة ب: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني، تعزى لمتغير المستوى المدرسي".

وفيما يلي عرض للنتائج التي تمّ التوصل إليها:

جدول رقم(05): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال إدارة الوقت.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
1- تخصّص وقت لتمهيد الدرس	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.83	0.00	1
2- يساعدك الإعداد المسبق للدرس على حسن توزيع أجزاء الموضوع على زمن الحصّة.	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.66	0.35	0.55
3- تنفذ الخطة الموضوعية للدرس وفق جدول زمني محدّد.	السنة الأولى 2.50 السنة الثانية 2.75	0.57	0.45
4- تثير اهتمام التلاميذ بالموضوع في بداية الحصّة.	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.66	1.13	0.29
5- تخصّص وقت لإنجاز الأنشطة المهمّة.	السنة الأولى 2.91 السنة الثانية 2.83	0.84	0.36
6- توزّع وقت الحصّة على أنشطة مختلفة بطريقة تناسب أهمية كل نشاط.	السنة الأولى 2.25 السنة الثانية 2.00	0.35	0.55
7- الزمن المخصّص للحصّة يكفيك لإنجاز ما أعددته.	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.75	1.00	0.32
8- تضبط التلاميذ المشاغبين حفاظاً على زمن الدرس.	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.91	0.23	0.63
9- تتحكّم في ضبط الدرس جيّداً.	السنة الأولى 2.91	1.43	0.002

		2.00	السنة الثانية	
0.17	0.19	3.00 2.83	السنة الأولى السنة الثانية	10- لا تشجّع على مقاطعتك من طرف الزملاء حفاظاً على الوقت.
0.49	0.47	2.50 2.66	السنة الأولى السنة الثانية	11- تستطيع أن تحافظ على تنظيم الصف حتى انتهاء الحصّة التدريسيّة.
0.15	0.22	2.16 2.50	السنة الأولى السنة الثانية	12- تقوِّض للتلاميذ القيام ببعض الأنشطة البسيطة لتوفير الوقت.
0.36	0.86	2.41 2.66	السنة الأولى السنة الثانية	13- تخصص وقت لتلخيص الدّرس عند نهاية الحصّة.

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من الجدول رقم (05) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية في تخصيص وقت لتمهيد الدرس، في حين توجد فروق ذات دلالة في استجابات الأساتذة فيما يخص أنّ الإعداد المسبق للدّرس يساعد على حسن توزيع أجزاء الموضوع على زمن الحصّة لصالح أساتذة السنة الأولى وبلغ المتوسط الحسابي لهم (2.83) وبلغ متوسط أساتذة السنة الثانية (2.66) وقيمة $F(0.35)$ وهي دالة عند (0.55)، كما نلاحظ فروق ذات دلالة في استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية على تنفيذ الخطّة الموضوعية للدّرس وفق جدول زمني محدّد لصالح أساتذة السنة الثانية حيث بلغ متوسطهم الحسابي بـ (2.75) والمتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى بلغ (2.50) حيث بلغت قيمة $F(0.57)$ ودلالاتها عند (0.45)، كما أنّ هناك فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات الأساتذة فيما يخص إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدّرس في بداية الحصّة، وتخصيص أوقات لإنجاز الأنشطة المهمة وكذلك في توزيع وقت الحصّة على أنشطة مختلفة بطرق تناسب أهمية كل نشاط، لصالح أساتذة السنة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم في هذه المجالات (2.83، 2.91، 2.25) أمّا أساتذة السنة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم في نفس المجالات بـ (2.66، 2.83، 2.00)، كما بلغت قيم $F(1.13, 0.84, 0.35)$ وهي قيم دالة عند المستويات (0.29، 0.36، 0.55)، في حين نلاحظ وجود فروق في استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية فيما يخص الزمن المخصّص للحصّة يكفي لإنجاز ما أعدّ لتقديمه لصالح أساتذة السنة الأولى

بمتوسط حسابي قدر ب (2.83) وبلغ متوسط أساتذة السنة الثانية ب(2.75)، في حين هناك فروق بين استجابات الأساتذة حول ضبط التلاميذ المشاغبين حفاظاً على زمن الدرس لصالح أساتذة السنة الثانية وبلغ المتوسط الحسابي لهم ب(2.91) والمتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى(2,83) وقيمة $F(0.23)$ هي دالة عند (0.63)، كما لوحظ أنّ هناك فروق ذات دلالة بين استجابات الأساتذة في التحكم الجيد للصف وضبطه و عدم التشجيع على المقاطعة من طرف الزملاء حفاظاً على الوقت جاءت لصالح أساتذة السنة الأولى حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.91، 3.00) وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية (2.00، 2.83)، وبلغت قيمتا $F(1.43, 0.19)$ وهما دالتان عند المستوى (0.17، 0.002)، في حين أنّ هناك فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية فيما يخص القدرة على الحفاظ على تنظيم الصف حتى انتهاء الحصة التدريسية وتفويض التلاميذ القيام ببعض الأنشطة البسيطة لتوفير الوقت وكذلك فيما يخص تخصيص وقت لتلخيص الدرس عند نهاية كل حصة لصالح أساتذة السنة الثانية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم ب (2.66، 2.50، 2.66) وبلغت المتوسطات الحسابية لأساتذة السنة الأولى ب (2.50، 2.16، 2.41) كما بلغت قيم $F(0.86, 0.22, 0.46)$ وهي قيم دالة عند مستويات دلالتها (0.36، 0.15، 0.49).

وختاماً يمكن أن نلاحظ وعموماً في المجال الخاص بإدارة الوقت وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أساتذة السنة الأولى وأساتذة السنة الثانية لصالح أساتذة السنة الأولى.

*ومن هنا يمكن القول أنّ الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرس" قد تحققت.

جدول رقم(06): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد الوسائل التعليمية.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
14- تختار وسائل تعليمية تتناسب مع مستوى التلاميذ.	السنة الأولى السنة الثانية 3 2.91	1	0.32
15- تجهز الأدوات والوسائل اللازمة لموضوع الدرس.	السنة الأولى السنة الثانية 2.83 2.75	0.23	0.63
16- تعتمد على معينات سمعية أو بصرية في تقديمك وشرحك للدرس.	السنة الأولى السنة الثانية 2.08 2.41	1.23	0.27
17- تستخدم وسائل تعليمية تقدم عن طريقها معلومات كثيرة في وقت قصير.	السنة الأولى السنة الثانية 2.08 2.33	0.86	0.36
18- تنوع في الأنشطة التعليمية والأدوات حسب مقتضيات الموقف التدريسي.	السنة الأولى السنة الثانية 2.91 2.75	0.71	0.40
19- تستخدم أساليب تعمل على توليد تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير.	السنة الأولى السنة الثانية 2.91 2.75	0.71	0.40
20- تراعي أثناء تقديمك للأنشطة الخصائص النمائية لدى التلاميذ والتفكير	السنة الأولى السنة الثانية 2.58 2.58	00	1
21- تستخدم الوسائل التدريسية بصورة سليمة وفي الوقت المناسب.	السنة الأولى السنة الثانية 2.83 2.66	0.57	0.45
22- تهيئ وسائل تعليمية تشجع مشاركة جميع التلاميذ في الدرس.	السنة الأولى السنة الثانية 2.66 2.50	0.47	0.49
23- من خلال الوسائل التي تستعملها تحاول ربط المادة الدراسية المقدمة ببيئة التلميذ الصفية.	السنة الأولى السنة الثانية 2.66 2.53	0.84	0.36

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) وجود فروق بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية فيما يخص اختيار الوسائل التعليمية التي تتناسب مع مستوى التلاميذ وتجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لموضوع الدرس، لصالح أساتذة السنة الأولى حيث بلغ متوسطهما الحسابي في هذين المجالين (2.83، 3.00) أما أساتذة السنة الثانية، فبلغ متوسطهما الحسابي (2.75، 2.91) كما بلغت قيمتا $F(0.13, 0.23)$ وهما قيمتان دالتان عند مستوييهما (0.32، 0.63)، كما أنّ هناك فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات الأساتذة حول اعتماد معينات سمعية أو بصرية في تقديم وشرح الدرس واستخدام وسائل تعليمية تقدم من خلالها معلومات كثيرة في وقت قصير لصالح أساتذة السنة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.41، 2.33) كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى ب (2.08) وبلغت قيمتا $F(1.23, 0.86)$ وهما قيمتان دالتان عند (0.27، 0.36)، كما توجد فروق ذات دلالة في استجابات الأساتذة فيما يخص تنويع الأنشطة التعليمية والأدوات حسب مقتضيات الموقف التدريسي واستخدام الأساليب التي تعمل على تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير لصالح أساتذة السنة الأولى وبلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.91) كما بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية (2.75) وبلغت قيمة $F(0.71)$ وهي دالة عند (0.40)، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات السنة الأولى والسنة الثانية في مراعاة الخصائص النمائية لدى التلاميذ عند تقديم الأنشطة، أما استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية حول استخدام الوسائل التدريبية بصورة سليمة وفي الوقت المناسب، وتهيئة وسائل تعليمية تشجع مشاركة جميع التلاميذ في الدرس وكذلك حول الوسائل المستعملة تربط المادة الدراسية المقدمة ببيئة التلميذ الصفية وهناك فروق ذات دلالة معنوية جاءت لصالح أساتذة السنة الأولى، حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.83، 2.66، 2.66) والمتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية قدر بـ (2.53، 2.50، 2.66)، وبلغت قيم $F(0.84, 0.47, 0.57)$ وهي قيم دالة عند مستوى دلالتها (0.36، 0.49، 0.45).

ومن هنا نلاحظ أنّ النتائج المتحصّل عليها خصوصاً من مجال تحديد الوسائل التعليمية أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية لصالح أساتذة السنة الأولى ابتدائي.

*ومن هنا يمكن أن نعتبر الفرضية الجزئية الأولى الموسومة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرس" قد تحققت.

جدول رقم(07): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد المهمات للتلاميذ.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
24- عند تكليف التلاميذ بمهامّ تحدّد لهم وقت إنجاز العمل أو المهمة.	السنة الأولى 2.58 السنة الثانية 2.83	1.80	0.19
25- تكلف التلاميذ بمهامّ منزلية.	السنة الأولى 2.50 السنة الثانية 2.83	3.14	0.09
26- تقدّم أنشطة للتلاميذ خارج الصفّ.	السنة الأولى 2.33 السنة الثانية 2.16	0.25	0.61
27- تقيّد التلاميذ بالنظام واحترام الوقت في حل التمارين.	السنة الأولى 2.83 السنة الثانية 2.66	0.84	0.36
28- تتيح الفرصة أمام التلاميذ لتمثيل بعض المواقف التعليمية.	السنة الأولى 2.50 السنة الثانية 2.41	0.15	0.69
29- تراعي الفروق بين التلاميذ عند إعطائهم التمارين.	السنة الأولى 2.66 السنة الثانية 2.33	1.29	0.26

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية فيما يخص تحديد وقت إنجاز العمل أو المهمة عند تكليف التلاميذ بمهام لصالح أساتذة السنة الثانية، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.83) وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى بـ (2.58) وبلغت قيمة $F(1.80)$ وهي دالة عند (0.19)، كما توجد فروق ذات دلالة في إجابات الأساتذة حول تكليف التلاميذ بمهام منزلية لصالح أساتذة السنة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.83) أما أساتذة السنة الأولى فقد بلغ متوسطهم الحسابي بـ (2.50) كما بلغت $F(3.14)$ قيمة دالة عند (0.09)، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات الأساتذة فيما يخص

المجالين تقديم أنشطة للتلاميذ خارج الصف وتقييد التلاميذ بالنظام واحترام الوقت في حل التمارين جاءت لصالح أساتذة السنة الأولى حيث قدر متوسطهم الحسابي في هذين المجالين بـ(2.33)، (2.83) وبلغ متوسط أساتذة السنة الثانية في نفس المجالين (2.16، 2.66) وبلغت قيمة (0.84)، $F(0.25)$ وهما قيمتان دالتان عند المستويين (0.61، 0.36)، كما أنّ هناك فروق ذات دلالة بين إجابات الأساتذة بإتاحة الفرصة أمام التلاميذ بتمثيل بعض المواقف التعليمية لصالح أساتذة السنة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.50) وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية (2.41) وبلغت قيمة $F(0.15)$ وهي قيمة دالة عند (0.69)، أما استجابات الأساتذة حول مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند إعطائهم التمارين فقد لوحظت أنّ هناك فروق ذات دلالة جاءت لصالح أساتذة السنة الأولى بمتوسط حسابي قدره بـ (2.66)، وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية (2.33) كما بلغت قيمة $F(1.29)$ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالتها (0.26).

ومن هنا نلاحظ وخصوصاً في مجال تحديد المهمّات للتلاميذ نلاحظ وجود فروق ذات دلالة بين استجابات أساتذة السنة الأولى وأساتذة السنة الثانية في هذا المجال، لصالح أساتذة السنة الأولى.

*وعليه يمكن اعتبار الفرضية الجزئية الأولى الموسومة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرّس" قد تحقّقت.

جدول رقم(08): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد وسائل التقويم.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
30- تراقب باستمرار أعمال التلاميذ.	السنة الأولى السنة الثانية 3 2.91	0.66	0.32
31- تسجّل تقدّم التلاميذ باستمرار.	السنة الأولى السنة الثانية 2.83 2.75	0.23	0.63
32- تعتبر الواجبات المنزلية جزء من عملية التقويم.	السنة الأولى السنة الثانية 1.83 2.33	2.30	0.14
33- تقدم واجبات للتلاميذ وتحاسبهم	السنة الأولى 2.25	1.11	0.30

		2.58	السنة الثانية	عليها.
0.75	0.10	2.25 2.33	السنة الأولى السنة الثانية	34- تعتمد على وسائل متعدّدة المستويات ما بين التلاميذ.
1	00	2.75 2.75	السنة الأولى السنة الثانية	35- تتسجم أنشطة التقويم مع أهداف الدرس.
1	00	2.91 2.91	السنة الأولى السنة الثانية	36- تتوّع في أنشطة التقويم من ملاحظة وأسئلة وتمارين.
0.55	0.35	2.91 2.83	السنة الأولى السنة الثانية	37- تدخل الاختبارات الفصلية ضمن عملية التقويم.

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من الجدول (08) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية في مراقبة أعمال التلاميذ باستمرار لصالح أساتذة السنة الأولى حيث قدر المتوسط الحسابي الخاص بهم (3.00) في حين بلغ متوسط أساتذة السنة الثانية بـ (2.91) كما بلغت قيمة $F(0.66)$ وهي دالة عند (0.32)، كما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة في إجابات الأساتذة على تسجيل تقدم التلاميذ باستمرار لصالح أساتذة السنة الأولى إذ بلغ متوسطهم الحسابي (2.83) وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الثانية في نفس المجال (2.75)، كما بلغت قيمة $F(0.23)$ وهي دالة عند المستوى (0.63)، أمّا فيما يخص اعتبار الواجبات المنزلية جزء من عملية التقويم هناك فروق ذات دلالة بين استجابات الأساتذة لصالح أساتذة السنة الثانية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.33) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى بـ (1.83) وبلغت $F(2.30)$ وهي دالة عند (0.14)، كما هناك فروق ذات دلالة معنوية في استجابات الأساتذة في تقديم الواجبات للتلاميذ ومحاسبتهم عليها لصالح أساتذة السنة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.58) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأساتذة السنة الأولى في نفس المجال (2.25) وبلغت قيمة $F(1.11)$ وهي دالة عند (0.30)، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة بين استجابات الأساتذة حول اعتماد وسائل متعدّدة المستويات ما بين التلاميذ لصالح أساتذة السنة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.33) أمّا أساتذة السنة الأولى فقد بلغ متوسطهم الحسابي بـ (2.25) كما بلغت $F(0.10)$ وهي قيمة دالة عند (0.75) في حين نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة

الثانية، فيما يخص انسجام أنشطة التقويم مع أهداف الدرس والتنويع فيها من ملاحظة وأسئلة وتمارين، في حين توجد فروق ذات دلالة بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية حول جعل الاختبارات الفصلية ضمن عملية التقويم لصالح أساتذة السنة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.91) أما أساتذة السنة الثانية فقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.83) وبلغت قيمة $F(0.35)$ وهي دالة عند المستوى (0.55).

ومما قدّم نلاحظ أنّ في المجال الخاص بتحديد وسائل التقويم أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة السنة الأولى وأساتذة السنة الثانية جاءت لصالح أساتذة السنة الثانية وعليه يمكننا القول بأنّ الفرضية الجزئية الأولى القائلة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرّس" قد تحققت.

*وختاماً، ومن خلال ما سبق ذكره نلاحظ بأنّه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المستوى المدرّس" ومنه فالفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصّلت إليها دراسة (الأسطل والرشيدي 2003) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي تعزى إلى المرحلة التعليمية التي يدرّس فيها المعلمون، غير أنّ ما تتميز وتختلف به دراستنا هذه عن دراسة "الأسطل و الرشيدي" هو اختصاص دراستنا في نمط تعليمي آخر يتمثل في مناهج الجيل الثاني من الإصلاحات، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه نتائج دراسة (خزعلي ومومني 2010) التي من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $(\alpha=0.05)$ في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية (التخطيط للدرس) تعزى لمتغير المستوى المدرّس.

1-2- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الجزئية الثانية الموسومة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية".

جدول رقم(09): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال إدارة الوقت.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
1- تخصص وقت لتمهيد الدرس.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16سنة 2.70 من 17-25 سنة 2.88 من 26-32 سنة 2.83	0.23	0.87
2- يساعدك الإعداد المسبق للدرس على حسن توزيع أجزاء الموضوع على زمن الحصّة.	من 1-8 سنوات 2.33 من 9-16 سنة 2.70 من 17-25 سنة 2.77 من 26-32 سنة 3.00	1.07	0.38
3- تتفّذ الخطة الموضوعية للدرس وفق جدول زمني محدّد.	من 1-8 سنوات 2.66 من 9-16سنة 2.50 من 17-25 سنة 2.66 من 26-32 سنة 2.66	0.07	0.97
4- تثير اهتمام التلاميذ بموضوع الدارسين في بداية الحصّة.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16سنة 2.70 من 17-25 سنة 2.66 من 26-32 سنة 2.83	0.59	0.62
5- تخصص وقت لإنجاز الأنشطة المهمة.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16سنة 2.70 من 17-25 سنة 2.99 من 26-32 سنة 2.83	0.35	0.786
6- توزّع وقت الحصّة على أنشطة مختلفة بطريقة تناسب أهمية كل نشاط.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16سنة 3.00 من 17-25 سنة 2.88 من 26-32 سنة 3.00	0.36	0.782
7- الزمن المخصّص للحصّة يكفيك لإنجاز ما أعددتّه.	من 1-8 سنوات 2.00 من 9-16سنة 2.20	0.36	0.781

		2.18 2.00	من 17-25 سنة من 26-32 سنة	
0.02	3.92	3.00 2.50 2.90 2.83	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	8- تضبط التلاميذ المشاغبين حفاظاً على زمن الدرس.
0.006	5.68	2.33 2.75 3.00 3.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنوات من 17-25 سنة من 26-32 سنة	9- تتحكم في ضبط الدرس جيداً.
0.34	1.18	2.33 2.50 2.72 2.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	10- لا تشجع على مقاطعتك من طرف الزملاء حفاظاً على الوقت.
0.96	0.09	3.00 2.50 2.54 2.66	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	11- تستطيع أن تحافظ على تنظيم الصف حتى انتهاء الحصّة التدريسية.
0.66	0.52	2.00 2.25 2.36 2.50	من 1-8 سنوات من 9-16 سنوات من 17-25 سنة من 26-32 سنة	12- تفوض للتلاميذ القيام ببعض الأنشطة البسيطة لتوفير الوقت.
0.09	2.43	2.00 2.750 2.36 3.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	13- تخصص وقت لتلخيص الدرس عند نهاية الحصّة.

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم(09) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أساتذة فيما يخص تخصيص وقت لتمهيد الدرس لصالح أساتذة أصحاب الخبرة من (1-8 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم (3,00) وبلغ المتوسط الحسابي الخاص بأساتذة أصحاب الخبرة من (9-10 سنوات) بـ (2,75)، أما أساتذة أصحاب الخبرة من (17-25 سنة) فقد قدر متوسطهم الحسابي بـ (2,81) في حين بلغ المتوسط الحسابي لذوي الخبرة الطويلة (من 26-32 سنة) بـ (2,83) إذ كانت قيمة $F(0,23)$ في حين كانت دلالتها الإحصائية عند (0,87)، في حين نلاحظ كذلك وجود فروق دالة بين استجابات الأساتذة حول الإعداد المسبق للدرس يساعد على حسن توزيع أجزاء الموضوع على الحصة لصالح أساتذة أصحاب الخبرة الطويلة (26-32 سنة) بمتوسط حسابي قدره (3,0) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب أقل خبرة من (1-8 سنوات) بـ (2,33) وأصحاب الخبرة من (9-16 سنة) بلغ متوسطهم الحسابي (2,75) كما بلغ المتوسط الحسابي الخاص بأصحاب الخبرة من (17-25 سنة) بـ (2,72) وكانت قيمة $F(1,07)$ ودلالتها الإحصائية عند (0,38)، أما فيما يخص تنفيذ الخطة الموضوعية للدرس وفق جدول زمني محدد فلاحظنا وجود فروق ذات دلالة في استجابات الأساتذة بين أصحاب الخبرة من (9-16 سنة) و(17-25 سنة) لصالح أصحاب الخبرة من (17-25 سنة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2,63) وبلغ متوسط أساتذة خبرة من (9-16 سنة) بـ (2,50)، وقدّرت قيمة $F(0,07)$ وهي قيمة دالة عند المستوى (0,97)، وهناك فروق دالة إحصائية في استجابات الأساتذة حول إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة لصالح أصحاب خبرة أقل من (1-8 سنوات) إذ بلغ متوسطهم الحسابي (3,00) وقدّر المتوسط الحسابي لأصحاب أقدمية من (9-16 سنة) بـ (2,75) وأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بلغ متوسطهم الحسابي (2,63) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) بـ (2,83) كما بلغت قيمة $F(0,59)$ ودلالتها الإحصائية عند (0,62)، وكذلك فيما يخص تخصيص وقت لإنجاز الأنشطة المهمة كانت هناك فروق إحصائية بين استجابات الأساتذة جاءت لصالح أساتذة أقل أقدمية من (1-8 سنوات) بمتوسط حسابي قدره (3) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) بـ (2,75) كما قدر المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بـ (2,90) في حين كان المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) يقدر بـ (2,83) وبلغت قيمة $F(0,35)$ وهي قيمة دالة عند (0,78)، كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة

إحصائية لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة)، فيما يخص توزيع وقت الحصة على أنشطة مختلفة بطريقة تناسب أهمية كل نشاط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم ب (2.81) وبلغت $F(0.36)$ ودلالاتها الإحصائية عند (0.78)، كما توجد فروق دالة في استجابات الأساتذة حول الزمن المخصص للحصة يكفي لإعداد ما أنجز لصالح أساتذة ذوي أقدمية من (9-15 سنة) بمتوسط حسابي قدره (2.25) وبلغت قيمة $F(0.36)$ ومستوى دلالتها هو (0.78)، كما نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة فيما يخص ضبط التلاميذ المشاغبين للحفاظ على زمن الدرس لصالح الأساتذة أقل أقدمية (1-8 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (3) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب أقدمية (9-16 سنة) ب (2.50) أما أصحاب من (17-25 سنة) فقد بلغ المتوسط الخاص بهم (2.90) وأصحاب (26-32) بلغ متوسطهم (2.83) كما بلغت قيمة $F(3.92)$ ومستوى دلالتها (0.24)، كما أن هناك فروق دالة إحصائية في استجابات الأساتذة حول التحكم الجيد في ضبط الصف لصالح أساتذة أصحاب أقدمية من (9-16 سنة) بمتوسط حسابي قدره (3) وبلغت قيمة F المحسوبة (5.68) وهي دالة عند (0.006)، كما نلاحظ وجود فروق في استجابات الأساتذة حول عدم التشجيع على المقاطعة من طرف الزملاء حفاظا على الوقت لصالح ذوي أقدمية من (17-25 سنة) بمتوسط حسابي قدره (2.72) كما بلغ المتوسط الحسابي لذوي خبرة من (1-8 سنوات) ب (2.33) وذوي أقدمية من (9-16 سنة) بلغ متوسطهم الحسابي (2.50) وأصحاب (26-32) قدر المتوسط الحسابي الخاص بهم ب (2) وبلغت قيمة $F(1.18)$ وهي دالة عند مستواها (0.34)، أما فيما يخص الحفاظ على تنظيم الصف حتى انتهاء الحصة التدريسية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أساتذة ذوي أقل أقدمية (1-8 سنوات) بمتوسط حسابي قدر ب (3.00) وقد بلغت قيمة $F(0.09)$ ودلالاتها الإحصائية عند (0.96)، كما نلاحظ وجود فروق دالة بين استجابات الأساتذة فيما يخص تفويض التلاميذ القيام ببعض الأنشطة البسيطة لتوفير الوقت وكذلك تخصيص وقت لتلخيص الدرس عند نهاية كل حصة فقد كانت هناك فروق دالة في استجابات الأساتذة كانت لصالح أساتذة ذوي خبرة طويلة من (26-32 سنة) فقد بلغ متوسطهم الحسابي على هذين المجالين على التوالي (3.00، 2.50) وبلغت قيمتا $F(0.52, 0.43)$ وهما قيمتان دالتان عند مستوى دلالتها (0.66، 0.09).

ومن هنا نلاحظ وبخاصة في مجال إدارة الوقت أن هناك فروق دالة بين استجابات الأساتذة لصالح أساتذة أصحاب أقل أقدمية من (1-8 سنوات) ، ومنه يمكن القول بأن الفرضية الجزئية الثانية القائلة: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية" قد تحققت.

جدول رقم(10): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد الوسائل التعليمية.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
14- تختار وسائل تعليمية تتناسب مع مستوى التلاميذ.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16سنة 2.70 من 17-25 سنة 3.00 من 26-32 سنة 3.00	1.85	0.17
15- تجهز الأدوات والوسائل اللازمة لموضوع الدرس.	من 1-8 سنوات 2.66 من 9-16 سنة 2.70 من 17-25 سنة 2.88 من 26-32 سنة 2.83	0.12	0.94
16- تعتمد على معينات سمعية أو بصرية في تقديمك وشرحك للدرس.	من 1-8 سنوات 2.666 من 9-16سنة 2.000 من 17-25 سنة 2.363 من 26-32 سنة 2.000	0.76	0.52
17- تستخدم وسائل تعليمية تقدم عن طريقها معلومات كثيرة في وقت قصير.	من 1-8 سنوات 2.666 من 9-16سنة 1.7500 من 17-25 سنة 2.090 من 26-32 سنة 2.500	1.81	0.17
18- تنوع في الأنشطة التعليمية والأدوات حسب مقتضيات الموقف التدريسي.	من 1-8 سنوات 3.000 من 9-16سنة 2.750 من 17-25 سنة 3.000 من 26-32 سنة 2.500	1.69	0.19
19- تستعمل أساليب تعمل على	من 1-8 سنوات 3.000	1.22	0.32

توليد تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير .	من 9-16 سنة	2.250	
	من 17-25 سنة	2.454	
	من 26-32 سنة	2.833	

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة ذوي أصحاب أقل خبرة من (1-8 سنوات) وأصحاب الخبرة من (17-25 سنة) فيما يخص اختيار وسائل تعليمية تتناسب مع مستوى التلاميذ في حين توجد فروق دالة بين استجابات أساتذة ذوي خبرة من (9-16 سنة) والأساتذة ذوي خبرة من (26-32 سنة) على نفس المجال لصالح أصحاب خبرة من (9-16 سنة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.75) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب خبرة من (26-32 سنة) بـ (2) إذ كانت قيمة $F(1.65)$ وكانت دلالتها عند (0.17)، كما أنّ هناك فروق دالة في استجابات الأساتذة حول تجهيز الأدوات والوسائل اللازمة لموضوع الدرس لصالح أساتذة أصحاب أقدمية من (26-32 سنة) بمتوسط حسابي قدره (2.83) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (1-8 سنوات) بـ (2.66) وأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) قدّر متوسطهم الحسابي بـ (2.75) أمّا أصحاب الأقدمية من (15-25 سنة) كان المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.81)، كما بلغت قيمة $F(0.12)$ وهي قيمة دالة عند (0.94)، كما نلاحظ فيما يخص اعتماد المعينات البصرية والسمعية في تقديم وشرح الدرس فروق دالة بين استجابات الأساتذة أصحاب أقدمية من (1-8 سنوات) وأصحاب أقدمية من (17-25 سنة) لصالح أصحاب أقل أقدمية (1-8 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2.66) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب أقدمية من (17-25 سنة) بـ (2.36) وبلغت قيمة $F(0.76)$ وكانت دلالتها عند (0.52)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة حول استخدام وسائل تعليمية تقدم من خلالها معلومات كثيرة في وقت قصير لصالح أصحاب الأقدمية أقل من (1-8 سنوات) إذ بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.66)، كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) (1.75) وأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بلغ المتوسط الحسابي لهم بـ (2.09) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) بـ (2.50) وكانت قيمة $F(1.81)$ ودلالتها الإحصائية عند (0.17)، أمّا فيما يخص استجابات الأساتذة حول تنويع الأنشطة التعليمية والأدوات

حسب مقتضيات الموقف التدريسي كانت هناك فروق دالة لصالح أصحاب أقدمية من (9-16 سنة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم (2.75) أما أصحاب (26-32 سنة) فقدّر متوسطهم الحسابي بـ (2.50) وبلغت قيمة $F(1.69)$ المحسوبة وهي قيمة دالة إحصائية عند (0.19)، كما نلاحظ وجود فروق بين استجابات المعلمين حول استعمال أساليب تعمل على توليد تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير كانت لصالح أصحاب أقل أقدمية من (1-8 سنوات) وقدّر المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (3.0) أما المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) فقد بلغ متوسطهم (2.50) وأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بلغ متوسطهم الحسابي بـ (2.45) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) بـ (2.83) وبلغت قيمة $F(1.22)$ وهي قيمة دالة إحصائية عند (0.32)، في حين هناك فروق دالة بين استجابات الأساتذة حول استعمال أساليب نعمل على توليد تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.81) وبلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) بـ (2.75) حيث بلغت $F(0.11)$ وهي قيمة دالة عند مستوى دلالتها (0.94)، كما نلاحظ من الجدول فيما يخص استخدام الوسائل التدريبية بصورة سليمة وفي الوقت المناسب، توجد فروق دالة لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بمتوسط حسابي قدره (2.72) وبلغت قيمة $F(2.25)$ ودلالتها الإحصائية عند (0.11)، أما فيما يخص تهيئة وسائل تعليمية تشجع مشاركة جميع التلاميذ في الدرس فقد لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة لصالح الأساتذة أصحاب الأقدمية من (1-8 سنوات) وقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2.66) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب أقل أقدمية من (17-25 سنة) بـ (2.33) أما أصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) فقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2) وأصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) قدّر متوسطهم الحسابي بـ (2.66) وبلغت $F(2.59)$ وهي قيمة دالة عند (0.08)، كما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات الأساتذة حول الوسائل المستعملة تحاول من خلالها ربط المادة المقدمة ببيئة التلميذ الصفية كانت لصالح أصحاب الأقدمية من (1-8 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لهم بـ (3) وأصحاب أقدمية من (9-16 سنة) قدّر متوسطهم الحسابي بـ (2.33) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بـ (2.81) أما أصحاب الأقدمية فقد قدّر المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2.66) وبلغت $F(1.58)$ وهي قيمة دالة عند مستوى (0.22).

ممّا تقدّم نستنتج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة على حسب أقدميّتهم لصالح أصحاب أقل خبرة، وهذا ما يدل على أنّ الفرضية الجزئية الثانية الموسومة بـ " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغيّر الأقدمية" تحقّقت.

جدول رقم(11): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد المهمات للتلاميذ.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
20- عند تكليف التلاميذ بمهامّات تحدّد لهم وقت انجاز العمل أو المهمة.	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	2.11	0.13
21- تكلف التلاميذ بمهامّات منزلية.	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	1.74	0.19
22- تقدّم أنشطة للتلاميذ خارج الصّف.	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	2.01	0.14
23- تقيّد التلاميذ بالنظام واحترام الوقت في حل التمارين.	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	0.36	0.77
24- تتيح الفرصة أمام التلاميذ لتمثيل بعض المواقف التعليمية.	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	1.73	0.19
25- تراعي الفروق بين التلاميذ عند	من 1-8 سنوات	0.82	0.49

إعطائهم التمارين.	من 9-16 سنة	2.50	
	من 17-25 سنة	2.72	
	من 26-32 سنة	2.16	

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة معنوية بين استجابات الأساتذة فيما يخص تحديد وقت إنجاز العمل أو المهمة عند تكليف التلاميذ بها لصالح أساتذة أصحاب الخبرة من (8-1 سنوات) وبلغ المتوسط الحسابي لهم ب (3.00) وأصحاب الخبرة من (9-16 سنة) قدر متوسطهم الحسابي ب (2.25) أما أساتذة أصحاب الخبرة من (17-25 سنة) قدر متوسطهم الحسابي ب (2.72) وأصحاب الخبرة الطويلة (26-32 سنة) بلغ متوسطهم الحسابي (2.83) كما بلغت قيمة $F(2.11)$ وهي قيمة دالة عند (0.13)، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة في استجابات الأساتذة حول تكليف التلاميذ بمهام منزلية وكذلك تقديم أنشطة للتلاميذ خارج الصف لصالح الأساتذة ذوي الخبرة من (9-16 سنة) حيث بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهما (3.00) وبلغ المتوسط الحسابي لأساتذة ذوي الخبرة من (1-8 سنوات) ب (2.33، 1.66) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب خبرة (17-25 سنة) ب (2.54، 2.18) أما أصحاب الخبرة الطويلة فقد بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم في نفس المجال ب (2.83، 2.16) حيث بلغت قيمتا $F(1.74، 2.01)$ وهما دالتان عند مستوى دلالتهم (0.19، 0.14)، وتوجد فروق إحصائية بين استجابات الأساتذة في تقييد التلاميذ بالنظام واحترام الوقت في حل التمارين لصالح الأساتذة الأقل خبرة من (1-8 سنوات) إذ بلغ المتوسط الحسابي الخاص بهم ب (3) وبلغ المتوسط الحسابي لذوي الخبرة من (9-16 سنة) ب (2.75)، أما أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) فقدّر متوسطهم الحسابي (2.72) أما أصحاب الأقدمية الطويلة (26-32 سنة) فقد بلغ متوسطهم الحسابي ب (2.66) وبلغت قيمة $F(0.36)$ وهي قيم دالة عند المستوى (0.77)، في حين هناك فروق ذات دلالة في استجابات الأساتذة فيما يخص إتاحة الفرصة أمام التلاميذ بتمثيل بعض المواقف التعليمية لصالح أساتذة ذوي خبرة من (17-25 سنة) وبلغ المتوسط الحسابي لهم ب (2.45) كما بلغت قيمة $F(1.73)$ ودلالاتها الإحصائية هي (0.19)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة حول مراعاة الفروق الفردية عند إعطائهم التمارين لصالح أساتذة ذوي الخبرة من (17-25 سنة) وبلغ متوسطهم الحسابي (2.72) كما بلغ المتوسط

الحسابي الخاص بأساتذة ذوي خبرة من (1-8 سنوات) بـ (2.33) أما أساتذة ذوي خبرة متوسطة من (9-16 سنة) كان متوسطهم الحسابي يقدر بـ (2.50) في حين أساتذة ذوي الخبرة الطويلة من (26-32) بـ (2.16) إذ كانت قيمة $F(0.82)$ في حين كانت دلالتها الإحصائية عند (0.49).

وما نلاحظ من خلال ما ذكر أنه في مجال تحديد المهمات للتلاميذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة لصالح الأساتذة أصحاب الخبرة الأقل من (1-8 سنوات) وأساتذة أصحاب خبرة متوسطة من (9-16 سنة).

وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية الموسومة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس تعزى لمتغير الأقدمية" قد تحققت.

جدول رقم(12): يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مجال تحديد وسائل التقويم.

البنود	المتوسط الحسابي	قيمة F	قيمة Sig
26- تراقب باستمرار أعمال التلاميذ.	من 1-8 سنوات 3.00 من 9-16 سنة 3.00 من 17-25 سنة 2.90 من 26-32 سنة 3.00	0.36	0.78
27- تسجل تقدم التلاميذ باستمرار.	من 1-8 سنوات 2.33 من 9-16 سنة 3.00 من 17-25 سنة 2.81 من 26-32 سنة 2.83	1.74	0.19
28- تعتبر الواجبات المنزلية جزء من عملية التقويم.	من 1-8 سنوات 2.00 من 9-16 سنة 2.00 من 17-25 سنة 2.18 من 26-32 سنة 2.00	0.08	0.96

0.75	0.39	2.00 2.50 2.54 2.33	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	29- تقدم واجبات للتلاميذ وتحاسبهم عليها.
0.49	0.83	2.66 2.25 2.36 2.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	30- تعتمد على وسائل متعدّدة المستويات ما بين التلاميذ.
0.63	0.58	2.66 2.50 2.81 2.83	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	31- تتسجم أنشطة التقويم مع أهداف الدرس.
0.50	0.80	3.00 3.00 2.81 3.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	32- تتوّع في أنشطة التقويم من ملاحظة وأسئلة وتمارين.
0.58	0.66	3.00 2.75 2.81 3.00	من 1-8 سنوات من 9-16 سنة من 17-25 سنة من 26-32 سنة	33- تدخل الاختبارات الفصلية ضمن عملية التقويم.

المصدر: إعداد الطالبة بناء على مخرجات spss

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة فيما يخص مراقبة أعمال التلاميذ بشكل مستمر جاءت لصالح أصحاب أقدمية من (17-25 سنة) حيث بلغ متوسطهم الحسابي الخاص بهم بـ (2.90) وبلغت قيمة $F(0.36)$ ودلالاتها الإحصائية عند (0.78)، كما توجد فروق ذات دلالة بين استجابات أساتذة السنة الأولى والسنة الثانية حول تسجيل تقديم التلاميذ باستمرار لصالح أساتذة أصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.00) كما بلغ متوسط أساتذة أصحاب أقدمية من (1-8 سنوات) بـ (2.33) وأصحاب أقدمية من (17-25 سنة) قدر المتوسط الحسابي الخاص بهم بـ (2.81)، ومن (26-32 سنة) بلغ

متوسطهم (2.83) كما بلغت قيمة $F(1.74)$ وهي قيمة دالة عند المستوى (0.19)، في حين توجد فروق دالة بين استجابات الأساتذة حول اعتبار الواجبات المنزلية جزء من عملية التقويم لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بمتوسط حسابي قدره (2.18) وقيمة F المحسوبة بلغت (0.08) وهي دالة عند (0.96)، كما نلاحظ فيما يخص تقديم واجبات للتلاميذ ومحاسبتهم عليها فهناك فروق في استجابات الأساتذة جاءت لصالح أصحاب أقدمية من (17-25 سنة)، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.54) وأصحاب الأقدمية من (1-8 سنوات) قدر متوسطهم الحسابي بـ (2) وبلغ متوسط أصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) بـ (2.50) أما أصحاب أقدمية من (26-32 سنة) فقد بلغ المتوسط الخاص بهم (2.33) وبلغت $F(0.39)$ ودلالاتها الإحصائية عند المستوى (0.75) وكذلك توجد فروق دالة في استجابات الأساتذة حول اعتماد وسائل متعددة المستويات ما بين التلاميذ لصالح أساتذة ذو أقدمية من (1-8 سنوات) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم (2.66) والمتوسط الحسابي لذوي أقدمية من (9-16 سنة) بلغ (2.25) كما بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بـ (2.36) أما أصحاب الأقدمية من (26-32 سنة) قدر المتوسط الحسابي الخاص بهم بنفس المجال بـ (2) كما بلغت F المحسوبة (0.82) وهي قيمة دالة إحصائية عند المستوى (0.49) أما بالنسبة لانسجام أنشطة التقويم مع أهداف الدرس فهناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الأساتذة جاءت لصالح الأساتذة أصحاب أقدمية من (26-32 سنة) حيث بلغ متوسطهم الحسابي (2.83) وقدر المتوسط الحسابي لأصحاب أقدمية من (17-25 سنة) بـ (2.81) وأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) فقد كان متوسطهم الحسابي يقدر بـ (2.50) وأصحاب الأقدمية من (1-8 سنوات) بلغ متوسطهم الحسابي (2.66) وبلغت قيمة F المحسوبة (0.58) وهي قيمة دالة عند المستوى (0.63)، في حين توجد فروق دالة بين استجابات الأساتذة حول تنوع أنشطة التقويم من ملاحظة وأسئلة وتمارين لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) بمتوسط حسابي قدر بـ (2.81) وبلغت قيمة F المحسوبة (0.80) ودلالاتها الإحصائية عند مستوى (0.50)، كما أنه توجد فروق ذات دلالة بين استجابات الأساتذة فيما يخص اعتبار الاختبارات الفصلية ضمن عملية التقويم، جاءت لصالح أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة)، بمتوسط حسابي قدره (2.81) في حين بلغ المتوسط الحسابي لأصحاب الأقدمية من (9-16 سنة) بمتوسط حسابي (2.75) وبلغت قيمة $F(0.66)$ ودلالاتها الإحصائية عند (0.58).

من هنا نلاحظ وعموماً من خلال مجال تحديد وسائل التقويم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة لصالح الأساتذة أصحاب الأقدمية من (17-25 سنة) وهذا ما يؤكد تحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة بـ "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية".

*من خلال ما سبق ذكره نلاحظ بأنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية" ومنه الفرضية الجزئية الثانية تحققت.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الجعيني 2000، دراسة الأسطل والرشيد 2003) حيث أشارت نتائج دراسة الجعيني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التدريسية (التخطيط الدراسي) والتعليمية تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الطويلة، في حين أشارت نتائج دراسة الأسطل والرشيد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية التخطيط الدراسي بين المعلمين لصالح متوسط خبرة، وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (عسيري 2006) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات المعلمين في معايير التحضير للدرس باختلاف الخبرة للمعلم.

*وتحقق هذه الفرضيات الجزئية -الفرعية- يؤكد لنا تحقق الفرضية الرئيسية التي تتمثل في "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني"، وذلك من خلال النتائج التي تمّ التوصل إليها.

2- نتائج الدراسة العامة:

توصّلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تختلف آراء معلمي السنة الأولى والسنة الثانية في عملية التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني.
- يلعب المستوى المدرس دور في طبيعة التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني.
- تلعب الخبرة (الأقدمية) دورها في طبيعة التخطيط للدرس وفق منهاج الجيل الثاني.

3- التوصيات والاقتراحات:

- في ظل الدراسة الحالية وحدودها ونتائجها، تقترح الباحثة مجموعة من الاقتراحات التالية:
- 1- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أساليب وأسس التخطيط الجيد للدروس، وتحسينهم بضرورة التخطيط الجاد والمتقن لدروسهم.
 - 2- عقد ندوات تربوية تبرز دور التخطيط في إنجاح العملية التعليمية.
 - 3- العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدروس واستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم إنتاج الوسائل التعليمية.
 - 4- تجديد معارف المعلمين المستمر حول التخطيط المحكم والمتقن.
 - 5- ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بتحضير الدروس اليومية وإعطائها وزناً أكبر ضمن قائمة تقويم الأداء الوظيفي للمعلم.
 - 6- إقامة مسابقات لأفضل تحضير درس من قبل إدارات التربية والتعليم، لحث المعلمين على الإبداع والتميز في مجال تحضير الدروس.

خاتمة الفصل:

من خلال عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية نستخلص أنّ عملية التخطيط للدرس تحكمها عوامل أساسية أهمّها المستوى المدرس، والخبرة المهنية (الأقدمية)، فكّلما كان المعلمون ذوي خبرة مكّنهم ذلك من التخطيط الجيد للدروس.

الخاتمة:

لقد اقتصرنا دراستنا على موضوع تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل الاصلاحات الجديدة (الجيل الثاني) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (سنة أولى + سنة ثانية) وبعد عرضنا ومناقشة نتائج الدراسة تبين أن هناك اختلاف في آراء معلمي السنة الأولى والسنة الثانية في عملية التخطيط للدرس، كما تبين أن لكل من المستوى الذي يدرس فيه المعلم و أقدميته في التعليم دور في مدى سير ونجاح عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحي - جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

استمارة بعنوان:

تقييم عملية التخطيط للدرس من وجهة نظر أستاذة التعليم الابتدائي (س1
+ س2) في ظل الإصلاحات الجديدة (الجيل الثاني)

أستاذي(ة) الكريم(ة).....:

يحتاج التعليم وفق مناهج الجيل الثاني إلى خصائص عمل جديدة تتناسبه، ووفقا لها نرجو منكم
التفضل بالإجابة على بنود هذه الاستمارة آخذين بعين الاعتبار أنها تصب في خانة
تخطيط الدرس ، وذلك بوضع العلامة (✓) في الخانة المناسبة.

نأمل أن تكون إجاباتكم إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي وأحيطكم علما أن
المعلومات المدونة في الاستمارة لا تستعمل إلا في أغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2016-2017

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- المستوى المدرّس:

☐ - السنة الأولى

☐ - السنة الثانية

2-الأقدمية:

☐ 8-1 سنوات ☐ 16-9 سنة ☐ 17- 25 سنة ☐ 32-26 سنة

المحور الثاني: التخطيط للدرس وفق المنهاج الجديد :

لتخطيط الدرس وفق المنهاج الجديد تقومون ب:

رقم البند	البنود	الاجابات		
		نعم	أحيانا	لا
أولاً: إدارة الوقت.				
1	تخصص وقت لتمهيد الدرس.			
2	يساعدك الإعداد المسبق للدرس على حسن توزيع أجزاء الموضوع على زمن الحصة.			
3	تنفذ الخطة الموضوعية للدرس وفق جدول زمني محدد.			
4	تثير اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة .			
5	تخصص وقت لإنجاز الأنشطة المهمة داخل الصف.			
6	توزع وقت الحصة على أنشطة مختلفة بطريقة تتناسب أهمية كل نشاط.			
7	الزمن المخصص للحصة يكفيك لإنجاز ما أعددت للدرس.			
8	تضبط التلاميذ المشاغبين حفاظا على زمن الدرس.			
9	تتحكم في ضبط الصف جيدا.			
10	لا تشجع على مقاطعتك من طرف الزملاء حفاظا على الوقت.			
11	تستطيع أن تحافظ على تنظيم الصف حتى انتهاء الحصة التدريسية.			
12	تفوض للتلاميذ القيام ببعض الأنشطة البسيطة لتوفير الوقت.			
13	تخصص وقت لتلخيص الدرس عند نهاية كل حصة .			
ثانياً: تحديد الوسائل التعليمية.				
14	تختار وسائل تعليمية تتناسب مع مستوى التلاميذ.			
15	تجهز الأدوات والوسائل اللازمة لموضوع الدرس.			

16	تعتمد على معينات بصرية أو سمعية في تقديمك وشرحك للدرس.		
17	تستخدم وسائل تعليمية تقدم عن طريقها معلومات كثيرة في وقت قصير.		
18	تنوع في الأنشطة التعليمية والأدوات حسب مقتضيات الموقف التدريسي.		
19	تستخدم أساليب تعمل على توليد تساؤلات لدى التلاميذ والتفكير.		
20	تراعي أثناء تقديمك للأنشطة الخصائص النمائية لدى التلاميذ.		
21	تستخدم الوسائل التدريسية بصورة سليمة وفي الوقت المناسب.		
22	تهيئ وسائل تعليمية تشجع مشاركة جميع التلاميذ في الدرس.		
23	من خلال الوسائل التي تستعملها تحاول ربط المادة الدراسية المقدمة ببيئة التلميذ الصفية.		
ثالثا: تحديد المهمات للتلاميذ.			
24	عند تكليف التلاميذ بمهمات تحدد لهم وقت انجاز العمل أو المهمة.		
25	تكلف التلاميذ بمهمات منزلية.		
26	تقدم أنشطة للتلاميذ خارج الصف.		
27	تقيد التلاميذ بالنظام واحترام الوقت في حل التمارين.		
28	تتيح الفرصة أمام التلاميذ بتمثيل بعض المواقف التعليمية.		
29	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إعطائهم التمارين.		
رابعا: تحديد وسائل التقويم			
30	تراقب باستمرار أعمال التلاميذ.		
31	تسجل تقدم التلاميذ باستمرار.		
32	تعتبر الواجبات المنزلية جزء من عملية التقويم.		
33	تقدم واجبات للتلاميذ وتحاسبهم عليها.		
34	تعتمد على وسائل متعددة المستويات ما بين التلاميذ.		
35	تنسجم أنشطة التقويم مع أهداف الدرس.		
36	تنوع في أنشطة التقويم من ملاحظة وأسئلة وتمارين.		
37	تدخل الاختبارات الفصلية ضمن عملية التقويم.		

الملحق رقم 02:

جدول يوضح صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستمارة عند مستوى الدلالة 0.01 و 0.05

رقم البند	Correlation de pearson	Sig
01	0.507*	0.01
02	0.701**	0.05
03	0.432*	0.05
04	0.801**	0.05
05	0.507*	0.01
06	0.701**	0.05
07	0.637**	0.05
08	0.427*	0.01
09	0.621**	0.05
10	0.513*	0.05
11	0.754**	0.01
12	0.713**	0.01
13	0.502**	0.05
14	0.923**	0.01
15	0.484*	0.05
16	0.484*	0.05
17	0.675**	0.05
18	0.572*	0.05
19	0.506*	0.05
20	0.687**	0.05
21	0.687**	0.05
22	0.588*	0.05
23	0.662*	0.01
24	0.777**	0.01
25	0.721**	0.01

0.05	0.585*	26
0.05	0.524**	27
0.05	0.539**	28
0.05	0.427*	29
0.05	0.479*	30
0.05	0.552**	31
0.01	0.926**	32
0.05	0.406*	33
0.05	0.462*	34
0.05	0.427*	35
0.01	0.713**	36
0.01	0.823**	37

المصدر: من اعداد الطالبة بناءا على مخرجات معالج البيانات الاحصائية (spss 20) .

تقويم عملية التخطيط التربوي في ظل الاصلاحات الجديدة (الجيل الثاني) من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي (السنة الأولى + السنة الثانية).

هدفت دراستنا إلى معرفة سير عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، من أجل ذلك تم إعداد استبانة تحتوي على (37) بند تم توزيعها على أساتذة مقاطعة جيجل 3، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تختلف آراء معلمي السنة الأولى والسنة الثانية في عملية التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.
- يلعب المستوى المدرّس دوره في طبيعة التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.
- تلعب الخبرة دورها في طبيعة التخطيط للدرس وفق مناهج الجيل الثاني.

Résumé :

L'évaluation de la planification éducative dans le cadre des nouvelles réformes.

L'étude vise à connaître le processus de la planification de l'enseignement selon les curriculums de la deuxième génération aux point de vu des enseignants de l'école primaire, pour cela un questionnaire contient de 37 questions a été préparer et distribué au quelques enseignants de la province de Jijel 3.

L'étude a démontré les résultats suivants :

- Les opinions des enseignants de la première et deuxième année primaire différents sur la planification pédagogique dans le cadre des méthodes de la deuxième génération.
- Le niveau de l'enseignant joue son rôle dans la nature de la planification pédagogique dans le cadre des méthodes de la deuxième génération.
- L'expérience de l'enseignant joue son rôle dans la nature de la planification pédagogique dans le cadre des méthodes de la deuxième génération.