وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة:

كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء الأستاذ التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي (عبر مواقع التواصل الاجتماعي)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر تخصص علم الاجتماع التربية

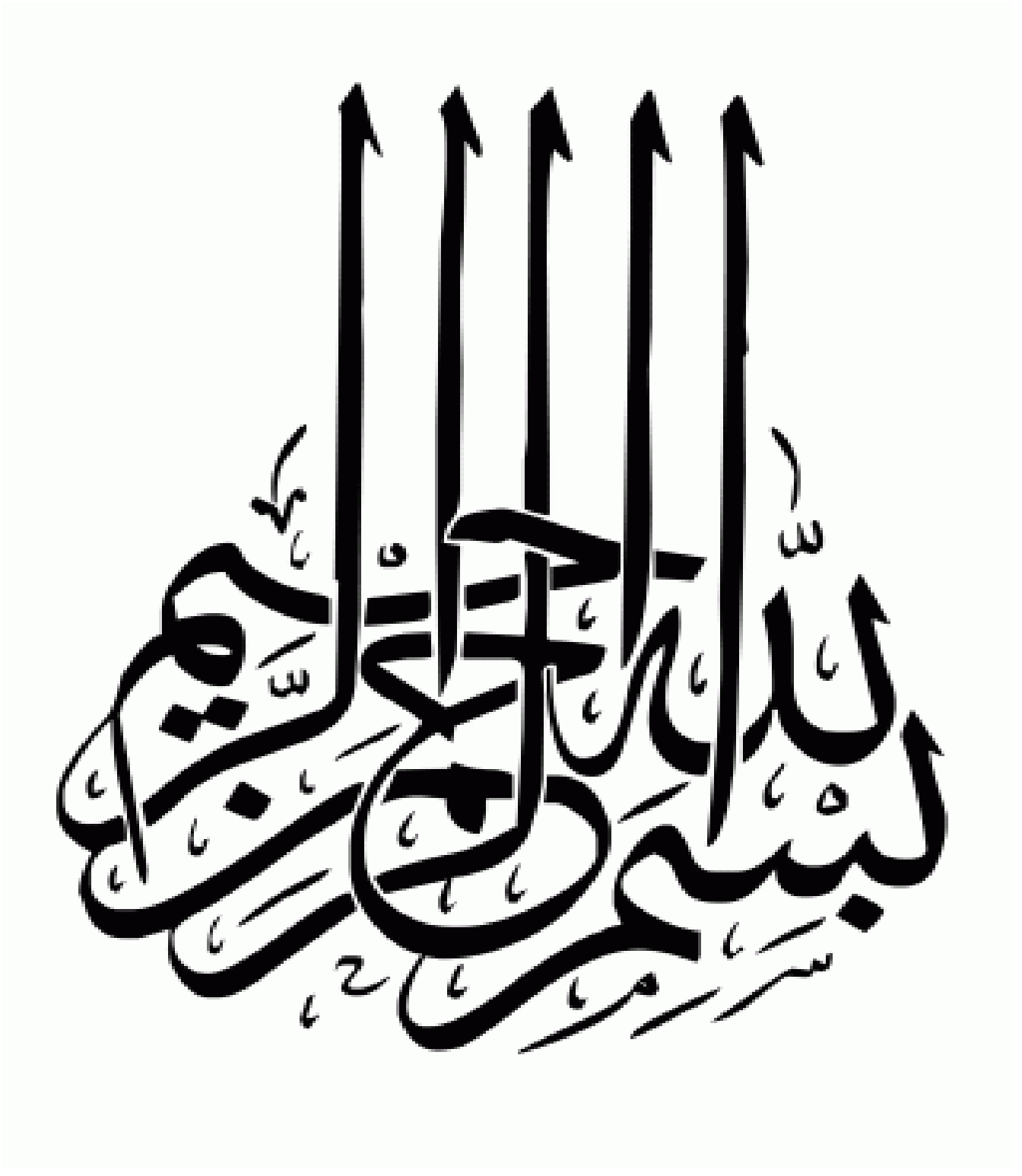
اعداد الطالبة:

راضية حليس

إشراف الأستاذة:

د/ خليل نزيهة

السنة الجامعية: 2019 /2020.


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله وشكر له أولاوأخيرا، والذي بتوفيق منه وبفضله وعلى نعمة الصبر والقدرة على إنجاز هذه المذكرة، وأدعو الله تعالى أن ينال هذا الجهد القبول والرضا، وقد اجتهدت ولكل مجتهد نصيب والكمال لله وحده، فإن وفقت فمن الله تعالى وحده ودعاء والدايلي.

أتقدم بخالص شكري وعظيم تقديري وامتناني إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة خليل نزيهة التي شرفتني بإشرافها علي في هذه الرسالة العلمية وخصتني بالكثير من وقتها وتوجيهاتها المفيدة وصبرها في كل مسارات إنجازي للمذكرة، فجزاها الله خيرا.

وأيضا جميع الأساتذة الذين تواصلت معهم وقدموا لي معلومات أفادتني في مذكرة وكانوا متعاونين معي فشكرا لكم وجزاكم الله خيرا.

ملخص الدراسة:

تمثل موضوع هذه الدراسة في كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي

وقد اعتمدت التساؤلات التالية:

-هل تؤثر كثافة البرامج الدراسية على أداء الأستاذ التعليم الابتدائي؟

وقد تفرعت عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية تمثلت فيما يلي:

-هل كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع؟

- هل تؤدي كثافة البرامج التعليمية إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه؟

وقد اتخذت الدراسة أهدافا لها تتمثل فيما يلي:

-التعرف على مدى كثافة البرامج التعليمية للمرحلة الابتدائية.

التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج على أداء أستاذ تعليم الابتدائي.-

- ان يأخذ بعين الاعتبار كل من مستوى المتعلم وجهد الأستاذ والوقت الكاف للإكمال البرنامج التعليمي وذلك لحد من الكثافة.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي لوصف الموضوع المراد دراسته بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها، ولا يقتصر على التعرف بمعالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها وإنما يشمل تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ونتائجها. مع استخدام التقنيات البحثية للحصول على المعطيات الميدانية (الاستمارة)، هذه الأخيرة التي طبقت على عينة من الأساتذة والتي احتوت على 28سؤال وتمثل مجتمع الدراسة في مجموعة من أساتذة من التعليم الابتدائي وقدرت العينة ب 30استاذا تم التواصل معهم عبر منصات التواصل الاجتماعي في ظل جائحة كورونا التي مست العالم ككل.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج التالية:

-تجبر كثافة البرامج الدراسية الأستاذ على دمج بعض المواضيع الدراسية.

-تؤدي كثافة البرامج الدراسية إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه. وعليه تم الإجابة على التساؤل الرئيسي المطروح في أول الدراسة بان كثافة البرامج الدراسية تؤثر على أداء الأستاذ التعليم الابتدائي

Abstract:

The subject of this study is the intensity of the study programs and their impact on the performance of primary education teachers

It adopted the following questions:

Does the intensity of the study programs affect the performance of the primary education teacher?

Sub-questions stemmed from this question, which were as follows:

Does the intensity of educational programs force the teacher to merge some subjects?

Does the intensity of educational programs lead to exerting pressure on the professor and his students?

The study has taken its objectives as follows:

- To know the intensity of educational programs for the primary stage.

-Identify the impact of the program intensity on the performance of the primary education teacher.

- To take into account both the level of the learner and the effort of the professor and the time sufficient to complete the educational program in order to reduce the intensity.

In the study ،I relied on the descriptive approach to describe the subject to be studied in order to reach an integrated scientific description of it, and it is not limited to identifying the features of the phenomenon and determining the reasons for its existence, but rather includes analyzing, measuring and interpreting data and arriving at an accurate description of the phenomenon and its results. With the use of research techniques to obtain field data (the questionnaire)، the latter, that was applied to a sample of professors, which contained 28 questions and represented the study population in a group of teachers from primary education.

The sample was estimated at 30 professors who were contacted via social media platforms in light of the Corona pandemic that He touched the world as a whole.

The study found the following results:

The intensity of the study programs forces the professor to integrate some study subjects.

The intensity of the study programs leads to pressure on the professor and his students. Accordingly, the main question raised in the beginning of the study was answered that the intensity of the study programs affects the performance of the primary education teacher

فهرس المحتويات

المحتويـــــــــــــــــــات	الصفحة
شكر والتقدير	أ
ملخص الدراسة عربية	ب
ملخص الدراسة إنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
أولا: تحديد إشكالية الدراسة	4
ثانيا: أسباب اختيار الدراسة	5
ثالثا: أهمية الدراسة	6
رابعا: أهداف الدراسة	6

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة	7
سادسا: الدراسات السابقة	8
الفصل الثاني: البرامج الدراسية	
تمهيد	10
أولا–تعريف البرامج الدراسية.	11
ثانيا–مكونات البرامج الدراسية.	13
ثالثا–أسس البرامج الدراسية	26
رابعا–مبادئ البرامج الدراسية	28
خامسا–أهداف البرامج الدراسية	28
سادسا–معايير البرامج الدراسية	30
سابعا–تقويم البرامج الدراسية وتنفيذها.	30
خلاصة الفصل	33
الفصل الثالث: أداء المعلم	

تمهيد	31
أولا –تعريف المعلم.	32
ثانيا–خصائص ومميزات المعلم	33
ثالثا–أدوار المعلم.	37
رابعا–تعريف الأداء.	46
خامسا–أهمية تقويم الأداء وأهدافه.	46
سادس–تطوير أداء المعلم.	49
سابعا–اتجاهات تقويم أداء المعلم.	51
ثامنا–العوامل المؤثرة في أداء المعلم.	53
خلاصة الفصل	59

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.	
تمهيد	53
أولا–مجالات الدراسة.	54
ثانيا–منهج الدراسة.	55
ثالثا–عينة الدراسة.	56
رابعا–أدوات جمع البيانات.	57
خامسا–أساليب المعالجة الإحصائية.	59
الفصل الخامس: تحليل البيانات وتفسيرها	
أولا –عرض وتحليل البيانات.	81
ثانيا –تفسير نتائج الدراسة	84
خاتمة	88
قائمة المراجع	89
الملاحق	92

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	59
2	توزيع أفراد العينة حسب السن	60
3	توزيع أفراد العينة حسب مستوى التعليمي	61
4	توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية	62
5	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	64
6	رأي المبحوثين في مدى تماشي الحجم الزمن السنوي المخصص لعدد الدروس المقررة	65
7	رأي المبحوثين مدى الصعوبة التي تواجههم في توصيل المحتوى المعرفي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج	66
8	رأي المبحوثين في أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي	66
9	رأي المبحوثين في أن الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لتقديمها	67
10	رأي المبحوثين في استغراقهم لوقت طويل عند تحضير الدروس	68

11	رأي المبحوثين في أن الوقت المخصص لشرح الدرس غير كاف لاستيعاب التلاميذ	69
12	رأي المبحوثين في مدى شعورهم بالانزعاج من الدرس الذي يأخذ وقتا طويلا	70
13	رأي المبحوثين من لجوئهم إلى ساعات إضافية خوفا من عدم تمكنهم من إنهاء البرنامج الدراسي	70
14	رأي المبحوثين من أن كثافة البرامج الدراسية قد تضطرهم إلى إلغاء بعض الدروس غير الأساسية	71
15	رأي المبحوثين في لجوئهم إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة الدراسية	72
16	رأي المبحوثين في تتبع طريقة الدمج في أكثر من مادة أو أكثر من مستوى	72
17	رأي المبحوثين في أنهم يلجئون إلى دمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج الدراسي	73
18	رأي المبحوثين في أنهم يشعرون بتوتر التلاميذ الكم المعلوماتي الهائل	74
19	رأي المبحوثين في مدى شعورهم بأن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسة	74
20	رأي المبحوثين في مدى شعورهم بالانزعاج عند ملاحظة أن تلاميذهم لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج التعليمي	75
21	رأي المبحوثين في مدى شعورهم بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ بسبب كثافة البرنامج	76
22	رأي المبحوثين في أن كثافة البرنامج الدراسي يجعلهم صارمين مع تلاميذهم	77

23	رأي المبحوثين في انهم يثقلون كاهل التلميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة كثافة البرنامج التعليمي	77
24	رأي المبحوثين في انهم يشعرون أن ضغط البرنامج التعليمي على الأستاذ ينتقل إلى التلميذ	78
25	رأي المبحوثين في انهم قد يضطرب أدائهم نتيجة تخوفهم من عدم إكمال البرنامج الدراسي بسبب كثافة البرنامج.	79
26	رأي المبحوثين في أن كثافة البرامج التعليمية تسبب لهم إرهاقا جسديا	79
27	رأي المبحوثين في أن كثافة البرامج الدراسية قد تسبب لهم الشعور بالتوتر والضغط النفسي خلال عملية التدريس	80
28	رأي المبحوثين في أن كثافة البرنامج الدراسي يؤثر على أدائهم بشكل عام	80

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح مبادئ تصميم المناهج والبرامج التعليمية	29
2	يوضح جنس المبحوث	60
3	يوضح سن المبحوث	6
4	يوضح المستوى التعليمي للمبحوث	63
5	يوضح الحالة الاجتماعية للمبحوث	64
6	يوضح سنوات الخبرة للمبحوث	65

مقدمة:

يعتبر التعليم من أهم مراحل الأساسية التي يمر بها الفرد في حياته وذلك من خلال التزود بمعارف وخبرات تعليمية ، ولا يتم ذلك إلا من خلال تعلمه داخل أسوار المدرسة وخارجها، وهذه الأخيرة التي تمثلت في النشاطات باختلاف أنواعها وأيضا في البرامج التعليمية والتي تعتبر أداة المدرسة لبناء الفرد فباعتبارها مجموعة من المعارف والخبرات والمقومات التي تسعى إلى إنشاء يفيد المجتمع ونظرا لما طرأ عليها من تغيرات التي تعكس التطور في الحركة الفكر التربوي والاجتماعي للمجتمع وذلك ما خلف تعديلات في البرامج التعليمية حسب كل تطور في المنظومة التربوية ، بمختلف مظاهره واتجاهاته وكل ما تعرض للبرامج التعليمية إلى مجموعة من التغيرات كلما استدعى الأمر النظر إليه بدقة وموضوعية .

فالبرامج التعليمية تعتبر مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد اكتسابها للتلاميذ بحيث تعمل المدرسة على اكتسابهم وإعدادهم وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بالخبرات الآخرين والاستفادة منها وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مختلف المجالات سواء كانت، علمية، رياضية، لغوية وجغرافية، تاريخية، دينية فنية، ثقافية ويتشكل هذا نتيجة تفاعل عوامل مختلفة كالمجتمع بأوضاعه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمر بها كل جيل، فنجد ان البرامج الدراسية توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق العوائد التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تسطيعه قدراتهم.

فالعملية التعليمية بكل اتجاهاتها وأبعادها متفاعلة العناصر تتقاسم أدوارها بعدة عناصر لا يمكن التقليل من شأن أي عنصر منها، وذلك من أجل إتمامها واستمرارها ومن بين عناصرها المادة التعليمية أو البرامج التعليمية، الأستاذ، المتعلم بحيث لا تكتمل العملية التربوية إلا بوجود هذه العناصر مع بعضها البعض، ولكي تكتمل العملية التعليمية على أكمل وجه لابد من أن تتوفر هذه العناصر وباتحادها فلأستاذ وباعتباره محور العملية التعليمية يستطيع التحكم وتطبيق البرامج التعليمية وإيصالها إلى المتعلم بطريقة علمية وبسيطة لتحقيق النجاح في عملية التعليمية وذلك باستخدامه لطرق ووسائل تعليمية مختلفة .

والمعلم باعتباره المحور الأساسي للعملية التعليمية التربوية، فهو مهم من أجل إنجاحها من خلال أدواره التي يقوم بها ومسئولياته اتجاه مهنته واتجاه المجتمع فله عدة أدوار يقوم بها سواء كان دوره الاجتماعي أو الثقافي أو اتجاه عمله فلا تتم بدونه العملية التعليمية فهو عنصر لا يقل أهمية عن البرامج التعليمية أو المتعلم وذلك من اجل إعطاء التلميذ كل المعلومات المفيدة وان يكون مستوعب للبرامج التعليمية المقررة له فنجد ذلك من خلال تخطيطه في المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل وخارجه ،أو داخل المدرسة وخارجها في إطار السياسة التعليمية ،فيكن دوره أيضا في إكمال البرنامج التعليمي في وقته وذلك يتطلب منه جهد ووقت كبير ومراعاة فهم واستيعاب التلاميذ أيضا لذى فالمعلم يعتبر حجر زاوية للتنفيذ العملية التعليمية التربوية.

وقد جاءت هذه الدراسة للبحث في موضوع مدى تأثير كثافة البرامج الدراسية على اداء استاذ التعليم الابتدائي، وبناء على هذا اعتمدت الدراسة في معالجتها لهذا الموضوع على جانبين: قسم نظري وآخر ميداني.

القسم النظري: تضمن ثلاث فصول.

الفصل الأول: الخاص بالإطار العام للدراسة تطرقنا فيه إلى تحديد الإشكالية الدراسة، وتساؤلاتها ثم أسباب اختيارها وأهمية الدراسة، والمفاهيم الإجرائية الاساسية التي توضح لنا اهم المفاهيم المحورية المستخدمة في الموضوع، واخيرا عرضنا للدراسات السابقة التي حولنا توظيفها والاستفادة منها في بناء موضوعنا.

الفصل الثاني: المتعلق بالبرامج الدراسية هذا الفصل حاولنا فيه تعريف البرامج الدراسية، مكونات البرامج الدراسية، أسس ومبادئ البرامج الدراسية، أهداف تصميم البرامج الدراسية، معايير اختيار البرامج الدراسية، وأخيرا التقويم.

الفصل الثالث: وقد خصصناه حول أداء المعلم وتضمن تعريف، وخصائص ومميزات المعلم وأدواره وإعداده وثم تعريف الأداء، أهمية التقويم الأداء وأهدافه وتطوير أداء المعلم واتجاهات والعوامل المؤثرة في أداء المعلم.

اما القسم الميداني: فقد حوى على فصلين.

الفصل الرابع: خصصناه لتوضيح الجانب المنهجي للدراسة وفيه نجد مجالات الدراسة، منهج الدراسة المعتمد، عينة الدراسة وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة.

الفصل الخامس: والاخير في هذه الدراسة كان لعرض وتفسير ومناقشة بيانات الدراسة حيث تطرقت إلى عرض بيانات الدراسة ومناقشة وتفسير النتائج الدراسة وفي الأخير خاتمة للدراسة وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

أولا-تحديد إشكالية الدراسة.

ثانيا-أسباب اختيار الدراسة

ثالثا-أهمية الدراسة.

رابعا-أهداف الدراسة.

خامسا-تحديد مفاهيم الدراسة.

سادسا-الدراسات السابقة.

أولا–الإشكالية.

المدرسة ليست المكان الذي يتلقى فيه المتعلم العلم والمعرفة فقط ،بل هي المجتمع المصغر الذي يهدف إلى مساعدته على اكتساب الخبرات الإنسانية وأساليب ومهارات التفاعل والاتصال ،وبناء الشخصية المتكاملة التي تساعده على التكيف مع البيئة الاجتماعية الصعبة ، وهي تعمل جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم والعقل ومتزن الشخصية يعرف ماله وما عليه من حقوق وواجبات وذلك عن طريق هذا ما تقدمه المدرسة من قيم ومعارف وخبرات تساعده في حياته ،وباعتبارها إحدى مؤسسات المجتمع الضرورية والتي بدورها تقوم على العديد من الوظائف التنشئة الاجتماعية عبر الأجيال والمحافظة عليه ،وتعليم وتربية النشء وإعدادهم للحياة المستقبلية والقيام بأدوارهم كأفراد فاعلين في المجتمع والمدرسة تنقسم إلى مراحل وأطوار مختلفة كالابتدائي والمتوسط والثانوي .

ونجد المرحلة الابتدائية الأساس التي تبنى عليه المراحل التعليمية الأخرى بحيث تعتبر الركن والركيزة الأساسية للتعليم، فهي تعطي لتلاميذها المعارف العلمية والاجتماعية والتربوية فأصبحت هذه المرحلة جد مهمة في الحياة العلمية للتلميذ بحيث يكتسب فيها المقومات الأساسية التي تساعده على تحقيق النمو بكافة الجوانب ويتم ذلك إلا من خلال البرامج التعليمية التي يجب أن يتلقاها التلميذ في هذه المرحلة التعليمية.

أن البرامج التعليمية بدورها تعبر عن مجموعة من المعلومات والمعارف والمواضيع التي يجب ان تدرس في سنة دراسية معينة وتهدف إلى الاهتمام بالجانب العقلي والعلمي وإعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم، وتقدم للتلاميذ في مختلف المجالات العلمية والرياضية ولغوية ،والبرامج التعليمية في المرحلة الابتدائية قد لاقت اكتظاظ وكثافة في المواضيع وتعددها ونجد من بين تلك المواد كل من التربية العلمية، الرياضيات، اللغة العربية، التاريخ، والتربية المدنية التربية الإسلامية تمتاز هذه المواد بكثافتها وكثرتها وتحتاج الى وقت وجهد كبير من قبل كل من المعلم والمتعلم وهذا من اجل اكمال المقرر في وقته المحدد له ،والتلميذ من ناحية الاستيعاب والحفظ هذا يشكل بطبيعة الحال ضغط على الأستاذ من ناحية ايصاله للمعلومة بشكل بسيط ويلائم مستواه ويؤثر في نوعية وطريقة أدائه بشكل كبير، ونجده المشرف الأول على العملية التعليمية والذي يعد الركيزة التي يتم على أساسها تربية ونقل العلوم والمعارف إلى التلاميذ ،والذي بفضل كفاءته ومؤهلاته واداءه الناجح يقوم بإيصال هاته المعارف ،واعتبرت فعالية التعليم من أولوياته بالدرجة الأولى ويعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ونظرا للدور الهام الذي يقوم به في العملية التعليمية التربوية ،فإن الأستاذ التعليم الابتدائي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تعيق عملية تنفيذه للبرامج الدراسية في وقتها وهناك عوامل مهنية وشخصية تسبب له في عدم إنهاء البرنامج الدراسي المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية والإمكانات المتاحة للمعلم في تدريس هذا النوع من البرامج الجديدة وهذا يؤثر على أداء الأستاذ، ولذلك يجب عليه أن يكون واعيا بكل تلك العوامل المؤثرة في عمله وان يكون يمتاز

بشخصية ومؤهلات تخوله لتمكنه من السيطرة على كثافة البرنامج التعليمي، وعلى مدى تمكنه من تنفيذ البرامج الدراسية في وقتها واعداده لها ،وتفادي أي معيقات تحدث نتيجة كثافة البرامج الدراسية والتي قد تؤثر على أداءه المهني وأيضا على المتعلم من ناحية الكم المعلوماتي الهائل الذي يكون مقيد بالوقت نظرا لصعوبته وكثافته في العديد من المواد الدراسية و هنا على الأستاذ إكمال البرنامج المقرر خلال السنة الدراسية وفي وقته المحدد ومنه والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هل لكثافة البرامج الدراسية اثر على آداء المعلم .

وانطلاقا من هذا جاء تساؤل الدراسة على النحو التالي:

التساؤل الرئيسي:

هل تؤثر كثافة البرامج الدراسية على أداء أستاذ التعليم الابتدائي؟

-التساؤلات الفرعية:

- هل كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع؟
- هل تؤدي كثافة البرامج التعليمية إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه؟

ثانيا-أسباب اختيار الدراسة:

لقد تم اختيارنا لهذه الدراسة بناءا على مجموعة من الاعتبارات أهمها:

-كون هذا الموضوع من الموضوعات الهامة في وقتنا الحالي ولما له من كبير الأثر على عناصر العملية التربوية ككل وأهمها المعلم والمتعلم.

- محاولة التعرف على معاناة الأستاذ التعليم الابتدائي الناتجة من كثافة البرامج التعليمية.
- معرفة مدى تأثير كثافة البرامج الدراسية على أداء الأستاذ وأيضا على المتعلم من ناحية الاستيعاب.
- التعرف على الضغوطات التي تمارس على الأستاذ والتلميذ نتيجة كثافة البرامج التعليمية.

ثالثا–أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات التربوية خاصة تلك التي المتعلقة بموضوع الضغوطات المهنية للمعلم، وأداء المعلمين، بالإضافة إلى ما ستفسر عنه هذه الدراسة من نتائج والتي ستوضح العوامل المؤثرة في أداء المعلم والتي قد تمكنه من اجتنابها للقيام بدوره التعليمي والتربوي على أكمل وجه ،كما تكمن اهمية هذا الموضوع من اهمية البرامج الدراسية ومدى تماشيها مع مستوى التلميذ وقدرات وامكانيات الاستاذ و آدائه من ناحية ،اضافة الى اهمية المرحلة التعليمية التي نسلط عليها الضوء في هذه الدراسة، والتي تعتبر قاعدة اساسية لبقية المراحل التعليمية الاخرى، وكذا الكشف عن معاناة المعلم والمتعلم في ظل كثافة البرامج الدراسية وصعوبتها .

رابعا–أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لكونها موضوع يجب البحث عنه في مجال التربية والتعرف على معاناة كل من المتعلم والأستاذ نتيجة كثافة البرامج الدراسية ويتبين هدف الدراسة كالتالي:

–التعرف على مدى كثافة البرامج التعليمية في المرحلة الابتدائية.

–التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج على أداء أستاذ تعليم الابتدائي.

–تسليط الضوء على المشاكل الناجمة عن كثافة البرامج الدراسية والتي تؤرق كل من المعلم والمتعلم معا.

–محاولة التعرف على الطرق والاساليب التي يستخدمها الاستاذ في الطور الابتدائي والتي من خلالها يتغلب مشكلة كثافة البرامج وانهاء المقرر.

– محاولة لفت انتباه الجهات المعنية بضرورة الاخذ بعين الاعتبار كل من مستوى المتعلم وجهد الأستاذ والوقت الكاف للإكمال البرنامج التعليمي وذلك للحد من كثافة البرامج الدراسية.

خامسا – تحديد مفاهيم الإجرائية للدراسة:

إن تحديد مفاهيم كل دراسة لها أهمية كبرى في التعرف على موضوع أي دراسة وعلى مساراتها البحثية، وقد كان لهذه الدراسة مجموعة من المفاهيم التي اعتمدت عليها وهنا سنتطرق للتعريفات الإجرائية التي اعتمدت في هذه الدراسة، أما التفصيل في المفاهيم والتعرف عليها أكثر ارتأينا تركه للجانب النظري ومن أهم المفاهيم المستخدمة في هاته الدراسة نجد:

1-كثافة: وهي كثرة وتوفر وتنوع المواضيع والبرامج التعليمية المبرمجة من قبل وزارة التربية الوطنية.

2-البرامج التعليمية: هي عبارة عن مجموعة من المعارف والمواضيع والمواد الدراسية (من لغة العربية والرياضيات والتربية المدنية والإسلامية والتربية العلمية والتاريخ) التي يتلقاها التلميذ المرحلة الابتدائية خلال سنة الدراسية ومقدمة من جهة رسمية وزارة التربية الوطنية الموجهة لتلاميذ من قبل الأستاذ.

3-الأداء: عبارة عن مجموعة من الإجراءات والتدابير التي يقوم بها المعلم ويعد الصيغة الإجرائية لما يقوم به من أفعال في التدريس أو في إدارة الصف التي تحقق تقدم لتلميذ.

4-الأستاذ: وهو ذلك الشخص المكلف من قبل وزارة التربية الوطنية والذي يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية وهو الذي يربي ويرشد ويوجه والذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية بأكملها وتحقيق أهدافها فهو يزاول مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وخاصة معلم اللغة العربية في الطور الابتدائي الذي يقف على عاتقه مزيد من الجهد لإنجاح العملية التعليمية.

5-التعليم الابتدائي: وهو المرحلة الأولى من مراحل التعليمية التي فيها يتلقى التلميذ مجموعة من المعارف والمهارات وتنمية قدراته وذلك من خلال خمس سنوات بحيث يتم تلقينه مجموعة من الخبرات والمعارف التي من خلالها يكمل مساره الدراسي، ونجد ان كل من السنوات الأولى والثالثة والرابعة تشهد نوع من كثافة البرامج التعليمية التي تحتاج وقت أطول من المخصص لها لاستكمالها في وقت المحدد لها.

6-مواقع التواصل الاجتماعي: تعد شبكة التواصل الاجتماعي من المواقع التي انتشرت انتشارا واسعا ونجد من بين المواقع الاكثر شهرة واستعمالا الفيسبوك الذي يعد من أحد المواقع ضمن شبكة التواصل الاجتماعي الذي بواسطتها يمكن الاتصال والتواصل بين الافراد والعالم وذلك من اجل تبادل المعلومات والافكار فيما بينهم وقد وضع استمارة الدراسة في بعض هذه المواقع الخاصة بأساتذة التعليم الابتدائي

وهذه المجموعات هي: تجمع الأساتذة التعليم الابتدائي "الجيل الثاني"

والجيل الثاني من المناهج التعليم الابتدائي السنة الأولى إلى السنة الخامسة، وفضاء الأساتذة ولاية بسكرة

– تجمع الأساتذة التعليم الابتدائي "الجيل الثاني «، مجموعات من بين عشرات المجموعات التي تهتم بالشأن التربوي ويتم في طرح مشكلات هذا القطاع وانشغالات الاساتذة او حتى الاولياء في مجال التعليم الابتدائي، وكذا معرفة آخر مستجدات هذا القطاع وتبادل الخبرات والمعارف بين الاساتذة والمهتمين بالشأن التربوي.

سادسا–الدراسات السابقة:

تساعد الدراسات السابقة الباحث عند إجراءه للبحث العلمي فتقدم له العديد من الجوانب دراسته وتبيان نقاط القوة والضعف فيها، ومنها الإحاطة بالمعلومات التي تساعده ويستفيد منها، وتساعده على تكوين أساس قوي لدراسته من خلال اطلاعه على دراسات العلمية المختلفة، فيستفيد منها من المراجع والمصادر العلمية والنتائج المتواصل اليها والمنهج وغيرها من الأمور التي تساعده في اكمال بعض نقائص بحثه وان يقويها بها فالدراسات السابقة تعطي للباحث معلومات قريبة او مشابهة لبحثه فهي مهمة لأي بحث علمي.

الدراسة الأولى:

واقع أداء المعلم الأساسي والمسند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية "برونو "للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة للباحث إسماعيل الهلول.

جاءت الدراسة للتعرف على بنية المعلم المعرفية في التدريس نتيجة التغير المفاجئ في عملية التدريس معلمي المدرسة الحكومية الجدد وخاصة الذين لم يسبق لهم الخبرة في عملية التدريس مقابل معلمي المدارس الحكومية الذين لديهم خبرة طويلة في عملية التدريس.

فهدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين تعيين (المعلم–الأساسي) والمقررات الدراسية ،(اللغة العربية الرياضيات ،الاجتماعيات ،العلوم اللغة الاجنبية) وعلى التفاعل بين متغيري تعيين المعلم والمقررات الدراسية على بنية في التدريس في ضوء نظرية و"برونو" من و جهة نظر المتعلمين بالمدارس الحكومية وذلك من خلال الإجابة على مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي : ما واقع أداء الأساسي والمساند لبعض المتعلمين بمدارس وفقا لنظرية "برونو" للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمدارس غزة وتفرع من هذا السؤال ثلاثة أسئلة فرعية وهي : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تعيين المعلم في بنية المعلم المعرفية في التدريس .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري تعيين المعلم (الأساسي والمساند) للمقررات الدراسية على بنية المعلم المعرفية . وتكونت عينة الدراسة من 562طالبا وطالبة من

المرحلتين الأساسية العليا والثانوية بالمدارس الحكومية بشمال غزة ، وقد أعد الباحث أداة لقياس نظرية "برونو" واستخدام الأساليب الإحصائية التالية : المتوسطات ، معامل الارتباط التحليل التباين الثنائي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأساسيين والمساندين في بنية المعلم المعرفية في التدريس لصالح المعلمين الأساسيين ،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المقررات (اللغة العربية والرياضيات والاجتماعيات ،ووجود تفاعل دال بين متغيري تعيين المعلمين والمقررات الدراسية في بنية المعلم المعرفية في التدريس ،وان فئة التعينات الأساسية للتدريس قد تفوقت في التدريس على فئة التعيينات المساندة للتدريس ،وتوضح ان مقررات الدراسية الذي درست من كلا التعيين (الأساسي–المساند) قد تفوق معلموه في التدريس ،وقد تبين من هذا التفاعل أن المعلمين ذوي التعيين الأساسي كان أداؤهم أفضل في مقرر الرياضيات وكان أدنى ما يمكن في حالة مقرر الاجتماعيات .

الدراسة الثانية:

"فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر أساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن " للباحث ماهر مفلح الزيادات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على استقصاء فاعلية برنامج تعليمي مقترح في كسب التربية الوطنية والمدنية وفي ضوء بعض المتغيرات وتزويد المعلمين بالبرنامج التعليمي المقترح لتدريس الوحدة الدراسية بهدف تنمية هذه المفاهيم لدى الطلبة في الأردن مقارنة بالبرنامج الرسمي المطلق مما شجع الباحث على تطوير هذا البرنامج التعليمي المقترح واستقصاء فاعليته في ضوء بعض المتغيرات مشكلة الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الاتية: ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية؟ هل هناك أثر للتفاعل بين البرنامج التعليمي المقترح والجنس في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية

والمدنية؟

اعتمد على فرضيات التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى دلالة 0.05 في اكتساب الطلبة العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية تعزى للطريقة (البرنامج التعليمي، والبرنامج المطبق) ولا توجد دلالة إحصائية عند المستوى دلالة 0.05

في اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

اشتملت عينة الدراسة على أربعة شعب من شعب الصف العاشر الأساسي في مدرستين من مدارس مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار المدارس وبالطريقة العشوائية البسيطة أربع شعب، شعبتان للذكور عدد أفرادها 79طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية عدد أفرادها 39طالبا ومجموعة ضابطة عدد أفرادها 40طالبا وشعبتان للإناث عدد أفرادها 64طالبة تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وعدد أفرادها 34طالبة وضابطة وعدد أفرادها 30طالبة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى للجنس ولصالح الإناث وعدم وجود دلالة إحصائية تعزى تفاعل بين الطريقة والجنس ،بمعنى أن البرنامج التعليمي المقترح أثر في تحصيل الذكور والاناث بدرجة متساوية كما يؤثر البرنامج الرسمي في تحصيل الذكور والاناث على حد سواء وبصورة أخرى فإن البرنامج التعليمي المقترح واكساب المفاهيم الديمقراطية يناسب تعلم الذكور والاناث بنفس الدرجة لاسيما وان هناك مناشدة من الطلبة بتعلم المفاهيم .

الدراسة الثالثة:

"الضغط المهني وعلاقته باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساته على تطبيق البرامج التعليمية ضمت المناهج الجديدة " للباحث غنيدي عبد القادر.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الضغوط المهنية وأخطارها على الحياة العملية ،ومعرفة الطاقة النفسية وكيف تتأثر بالضغوط المهنية والتعرف على انعكاسات استنفاذ الطاقة النفسية على الجسد وعلى الأداء ذو العوامل المؤدية إلى ظهور أعراض الضغط المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط في مادة التربية البدنية والرياضية وكذلك التعرف على مدى انعكاسات الضغوط على الحياة الاجتماعية لأستاذ التعليم المتوسط من نفس المادة وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي : هل الضغط المهني له علاقة باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بحيث ينعكس ذلك على مدى تطبيق البرامج التعليمية ؟وفرض الفرضية العامة التالية : تؤثر مصادر الضغط المهني واستنفاذ الطاقة النفسية في تطبيق البرامج التعليمية وتفرعت منها فرضيات فرعية التالية :

أولا: تؤثر مصادر الضغط المهني واستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية في تطبيق البرامج التعليمية.

ثانيا: توجد علاقة ارتباطية بين العمل في حد ذاته واستنفاذ الطاقة النفسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية.

ثالثا: توجد علاقة ارتباطية بين الدور الإداري واستنفاذ الطاقة النفسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية.

اختار الباحث عينة من 100استاذ يدرس هذه المادة واختار العينة بطريقة مقصودة لأنها خاصة بالأساتذة التربية البدنية والرياضية، واعتمد الباحث على أدوات بحثية التالية:

-مقياس الضغط في مكان العمل cooper،slone and William .

- ومقياس لأداء لمعرفة مدى تطبيق البرامج التعليمية.

واستخدم استبيان موجه للأساتذة، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق كامل الفرضيات التي افترضتها.

توصل الي نتائج التالية:

-لا توجد علاقة بين مصادر الضغط المقترحة الستة واستنفاذ الطاقة النفسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية كما أن الطاقة لا تتأثر أبدا بتلك الضغوط نظرا لان الأستاذ المتخصص لا يهتم كثيرا بتلك المصادر وليس لها انعكاسات كبيرة على العمل وبذلك تؤثر بنسبة قليلة على تطبيق البرامج التعليمية.

- لا يتأثر ببعض الظروف لكن هناك ظروف أخرى تؤثر به وتنقص وستنفذ طاقته إلى جانب هذا يمكن أن تكون مشاكل البيت هي التي تؤثر على الأستاذ في مكان عمله.

- الأستاذ يؤثر ويتأثر بتلك الظروف المحيطة به وللإدارة وأسلوب تعاملها، وهيكلتها دور في تردي أو نمو نسبة الأداء في المؤسسات التربوية ومكان العمل وكذلك مفتش التربية البدنية والرياضية دور في ذلك وأيضا تقدم في السن، فهنا تنقص فاعليته اتجاه عمله فيكون ناقصا في تطبيقه للبرامج التعليمية في وقتها.

التعليق على الدراسات السابقة:

لقد عالجت الدراسات السابقة مشكلات تربوية وتعليمية ومن بينها البرامج التعليمية وأداء الأستاذ باعتبارهما محور العملية التربوية بإضافة إلى المتعلم ،وهذه الدراسات استخدمت أدوات بحثية مختلفة في إعداد البحث وتوصلت على نتائج مهمة وتأخذ بعين الاعتبار من ناحية تحسين الأداء المعلم وقد استفنا من هذه الدراسات في فهم موضوع الدراسة وبناء تصور عام لها وفي تحديد واختيار المنهج المناسب وتوظيف هذه الدراسات والاستشهاد بها اثناء عرض نتائج الدراسة وذلك لأنها تناولت جانب من جوانب البحث ومنها أداء المعلم وأيضا المقررات الدراسية والتفاعل بينهما وأيضا دراسة الضغط المهني وانعكاساته على تطبيق البرامج التعليمية فتعد هذه الدراسة الأقرب إلى موضوع البحث كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء المعلم .

الفصل الثاني: البرامج الدراسية

تمهيد

اولا-تعريف البرامج الدراسية.

ثانيا-مكونات البرامج الدراسية.

ثالثا-أسس البرامج الدراسية.

رابعا-مبادئ البرامج الدراسية.

خامسا-أهداف البرامج الدراسية.

سادسا-معايير البرامج الدراسية.

سابعا-تقويم البرامج الدراسية وتنفيذها.

الخلاصة

تمهيد:

إن المفهوم الشائع لدى الكثيرين أن المناهج التعليمية أو المنهج التقليدي بالمفهوم قريب جدا إلى مفهوم البرامج الدراسية وهذا ما وجهته في بداية إنجازي لهذا البحث، فنجد أن كلمة البرامج الدراسية تستعمل كمرادفات لكلمة مناهج دون التفريق بينهما ولذا عند الحديث عن البرامج الدراسية تشمل في كلمتين برامج أو مناهج أو منهج التقليدي حيث هذا الأخير يعبر عن نفس مفهوم البرامج التعليمية وهي عبارة عن مواد التعليمية المقررة من قبل السلطات التعليمية ،ومجموع المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشطات لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة ،وسنتعرف في هذا الفصل على مفهوم البرامج الدراسية ومكوناته وأيضا أسس ومبادئ البرامج الدراسية ،أهداف البرامج الدراسية ،ومعايير البرامج الدراسية وأخيرا تقويم وتنفيذ البرامج الدراسية .

أولا–تعريف البرامج الدراسية:

كثيرا ما نجد أن كلمة برامج تستعمل كمرادف لكلمة مناهج، دون التفريق بينها، ولذا نجد أنه عند الحديث عن البرامج الدراسية تستعمل في الكلمتين معا (برامج –مناهج)، كما أننا نجد اختلافا بين التربويين عند محاولتهم تعرف على هذا المفهوم، فحسب نظرة المفكر إليه، يكون تعريفه له.

ولهذا فإن الذين ينظرون الى مفهوم البرامج نظرة ضيقة يعرفونه بأنه (مجموعة المواد المقررة من طرف السلطات التعليمية والمحددة بلوائح رسمية).

أما الذين ينظرون الى مفهوم نظرة واسعة فأنهم يرون بأنه (يشتمل على كافة الأنشطة التي تدور في المدرسة وخارجها، بشرط أن تكون بتوجيهها وتحت إشرافها، بقصد تنمية الطفل وتربيته، وتكوين شخصيته كفرد في إطار من أهداف الجماعة ومطالبها).

كما تعرف أيضا بمفهوم البرامج (جميع النشاطات التي يقوم بها التلميذ وكذلك الخبرات، سواء أكان في المدرسة أو خارجها مادامت المدرسة تسيطر عليه وتوجه نموه المتكامل في أثنائه). (رابح، 1990–1991، الصفحات 14–15)

– وتعتبر ايضا على أنها مجموعة مواد الدراسية التي تقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة.

وقراءة هذه التعريفات تبين النظرة الضيقة لهذا المفهوم وانحساره على المواد الدراسية فقط، مما جعل هذا المفهوم عرضة للنقد بالرغم من شيوعه في الأواسط التربوية واستعماله لفترات طويلة. وتشير بعض الدراسات إلى محتويات البرامج الدراسية بهذا المفهوم إنما تتم عن طريق تحديد المحتوى العام ثم يوزع أفقيا على أساس المواد الدراسية المختلفة في المستوى الواحد (الصف الواحد) ورأسيا على أساس مستوى التلاميذ في المستويات (الصفوف) المختلفة أما عن أساس تنظيم المحتوى فكان التسلسل منطقي من الماضي إلى الحاضر ، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، ومن السهل إلى الصعب ،أما المعلم فله دور رئيسي في شرح المادة العلمية ، ويقابله دور سلبي للمتعلم الذي يتلقى المعلومات ليستوعبها في الامتحان ، وفي حين تعتمد أساليب التدريس على التلقين بدل المناقشة ، كذلك عدم التركيز على الأنشطة المصاحبة لأنها لا تعتبر جزء من البرامج الدراسية –بالمفهوم التقليدي– ومن حيث التخطيط فيكون التركيز على الموضوعات المخصصة لكل مرحلة دراسية ، ويقابل ذلك الاختبارات التحصيلية وذلك تركيز على الجانب المعرفي ،بالنسبة للتقويم في نهاية السنة (يهمل الاستمرارية) ويهمل الشمول لأنه لا يستطيع أن يغطي المقرر كاملا .

تعريف "اللقاني": مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير.(اللقاني، 2002، صفحة 40)

وتعنى أيضا بالمقررات الدراسية التي تقابل الكلمة لإنجليزيsyllabus الموضوعية بشكل مواد دراسية يطلب من المتعلمين دراستها في مراحل دراسية معينة.

وأيضا هي المواد الدراسية التي تتناول مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها المتعلمون في أي مجال من مجالات المعرفة على مدار السنوات الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

– ما يقرر من معرفة تدرس بالمدرسة لتزويد المتعلمون بالمعلومات داخل الفصل الدراسي استعداد التجاوز الامتحانات المدرسية.

– المفردات أو الموصلات المعرفية التي تقدم في مجال دراسي معين والتي يدرسها جميع المتعلمين في ذلك المجال، مثل مناهج الجغرافيا، التاريخ، اللغة العربية، العلوم.... وغيرها.

– المعرفة المنظمة بالكتب المدرسية المقررة من قبل السلطات التربوية كي يدرسها المتعلمون في المراحل التعليمية المتدرجة.

– تنظيم المفردات دراسية، يتم من خلالها اكتساب المتعلم مجموعة من المعلومات والخبرات التي تمكنه من أداء مهام عمل معين.(سهيلة، 2005، صفحة 36)

وفي تعريف اخر تعتبر المحتوى المقرر الدراسي content of the subject –Matterالذي يحتوي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد اكتسابها للتلميذ.

–مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكتسابها للتلاميذ وبهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بالخبرات الاخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تقدم للتلاميذ من مجالات مختلفة، علمية، رياضية، لغوية، جغرافية، تاريخية، دينية، فنية،(برو و رحموني، الصفحات 155–156)

ونستنتج من خلال مجموعة من التعاريف للبرامج الدراسية بأنها عبارة عن مجموعة من المعارف والمعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال المدرسة داخلها او خارجها المترتبة على مجموعة من المواد الدراسية المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية من أجل تنمية التلاميذ من ناحية القدرات والقيم وأنها أيضا مجموعة مواد الدراسية التي تقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة.

ثانيا–مكونات البرامج الدراسية:

إن البرامج الدراسية تتكون من مجموعة من العناصر تمثل وحدات يؤثر كل منها على الاخر ويتأثر به من مكوناته ما يلي:

1–الأهداف: إذ ربط الأهداف بالمتعلم فيمكن القول إنها "التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب "

وتصنف الأهداف ضمن مستويات التالية:

–**الأهداف العامة:** وتتميز تلك الأهداف بالعمومية والتجريد باعتبارها تعبيرا عن أهداف القومية التي تسعى الدولة إ لي تحقيقها –ولذلك تصلح الأهداف العامة لمجتمع معين أن يتبناها المجتمع اخر ويقوم ببناء مناهجه استنادا إلى تلك الأهداف – كما تتميز هذه الأهداف بأنها بعيدة المدى.

وتعتبر هذه الأهداف هي أساس الذي يمكن الاستناد إليه في تحديد أهداف المناهج الدراسية.

–الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية:

وهي أهداف تنبثق من الأهداف العامة، وتوزيع على المواد الدراسية المختلفة، طبقا لطبيعة تلك المواد، وما يمكن أن تسهم به في تحقيق الأهداف العامة عن طريق تحليلها، ثم صياغتها بأسلوب جديد، وهذه الصياغة تكون أكثر تحديدا وأقل عمومية لأنها ستوزع على المراحل التعليمية.

وعمومية الهدف هنا هي بالنسبة للمادة الدراسية الواحدة في المرحلة الدراسية الواحدة ثم يتدرج الهدف إلى صفوف الدراسية المختلفة.

–أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية:

وهي أهداف تنبثق من أهداف المادة في الصف الدراسي، ويتم تحديدها بعد تحليل أهداف المادة الدراسية ومن ثم الأهداف التي ترتبط بكل موضوع أو كل وحدة دراسية في المادة الدراسية الواحدة.

–أهداف الدرس الواحد:

وهي أهداف تصاغ من أهداف الموضوع أو الوحدة الدراسية، وتكون أكثر تحديدا منها وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها، ويسهل ملاحظتها وتقويمها.

وقد صنفت الأهداف وفق السلوك الإنساني إلى ثلاثة مجالات متكاملة وهي:

–**المجال المعرفي:** ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتعبير عنها والتفكير في تطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها وإبداء الرأي فيها.

- **المجال الوجداني أو الانفعالي:** ويدور هذا المجال حول تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواع من السلوك تتصف إلى درجة كبيرة بالثبات مثل اتجاهات والقيم والميول والتقدير، ويمكن التحقيق من مدى تحقيق هذا النوع من الأهداف عن طريق ملاحظة سلوك التلاميذ في موضوع هذا الهدف.

- **المجال النفس حركي (المهارى):** ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات العقلية أو الحركية التي ترتبط بأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي.

2-المحتوى: يعرف بأنه كل ما يشمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية)والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلاميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة.(مصطفى، 2000، الصفحات 31-38)

فبالنسبة للتنظيم فهو يعني البحث في تنظيم هذا المحتوى الذي أتفق على اختياره. أما بالنسبة للمستوى فإن المقصود به ما تم اختياره وتنظيمه في شكل معين يناسب المتعلم.(اللقاني، 2002، الصفحات 222-223)

تتم اختيار المحتوى بمراعاة معايير تتمثل في الاستمرار، التكامل، التتابع وتمر العملية بالخطوات التالية:

-**اختيار الموضوعات الرئيسية:** ويتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف

-**اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:** وتعتبر هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجيب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة التعليمية إلماما كاملا وبعد الانتهاء من وضع الأفكار الاساسية التي تم الاتفاق عليها بين خبراء المادة والمتخصصين فيها، يتم وضعها موضع التجريب في المواقف التعليمية الفعلية، للتعرف على مدى مناسبة هذه الأفكار منعدمه.(مصطفى، 2000، الصفحات 38-39)

3-الأنشطة: ويقصد بالنشاط المدرسي هنا ذلك الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم في سبيل إنجاز هدف ما (اللقاني، 2002، صفحة 255)

يعرف نشاط التعليم والتعلم بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معا لتحقيق الأهداف التعليمية والنمو الشامل للمتعلم، سواء داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.(مصطفى، 2000، صفحة 48)

كما تعرف على أنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة، وتشير التعريفات السابقة إلى ارتباط النشاط بالأهداف ضمن خبرة المعلم أو المتعلمين كما له مضمون وله خطة تتبع عند التنفيذ والمتابعة وتقويم وبدونها ستفقد الأنشطة

فاعلياتها وإمكانية النجاح بتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.(كاظم الفتلاوي و هلالي، 2005-2006، صفحة 89)

اما عن وظائف الانشطة فتؤدي الأنشطة المدرسية وظائف كثيرة من بينها: (اللقاني، 2002، الصفحات 58-59)

- تنمية المهارة المعرفية لدى المتعلم.
- تنمية ميول واتجاهات وقيم المتعلمين.
- الربط بين النظرية والتطبيق.
- تنمية مهارات الاتصال عليها.
- تعلم وتخطيط والعمل في الفريق.

وعن معايير اختيار الأنشطة: فالتخطيط للأنشطة يقوم على مجموعة من المعايير تتحكم بعملية الاختيار منها:

- ارتباط الأنشطة بالأهداف التربوية والتعليمية للمناهج.
- طاقات المتعلمين وقدرتهم على العمل والنشاط والإنتاج.
- طبيعة المحتوى التعليمي والموضوع الدراسي في حالة الأنشطة التعليمية الصفية، والامتداد لعمليتي التعليم والتعلم في حالة الأنشطة المنهجية غير الصفية.
- توفر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للأنشطة وإيجاد التفاعل الضروري بين هذه الإمكانات بما يؤدي إلى نمو المتعلم وتنمية البيئة.
- استخدام الأنشطة كمصدر للتعلم.
- ارتباط الأنشطة بفلسفة المجتمع وأهدافه واحتياجاته ومشكلاته.
- الإفادة من الأنشطة لإثراء التعلم وتعميقه وجعله فاعلا.
- ارتباط الأنشطة بالفلسفة التربوية التي ينطلق منها مخططو المناهج ومصمموه ومنفذوه.
- مراعاة الفروق بين قدرات المتعلمين في العمل والنشاط والإنتاج.
- التعدد والتنوع في اختيار الأنشطة لجذب انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الإنجاز والتعلم.

– مدى قابلية المعلم على التخطيط للأنشطة وتنفيذها ومتابعة تنفيذها من المتعلمين.

في ضوء كل ما مر يمكن استخلاص الظروف التعليمية في الموقف التعليمي الذي يمكن من استخدام الأنشطة التعليمية الصفية أو التوجيه للأنشطة المنهجية اللاصفية بالآتي:(كاظم الفتلاوي و هلالي، 2005–2006، الصفحات 94–95)

أ–تحديد صور الأنشطة التعليمية الصفية وغير الصفية مثل البدء بتصميم العملية التعليمية، وذلك لكي نختار الأنشطة التي تتناسب وخصائص المتعلمين المعنيين من ناحية، وخصائص المحتوى التعليمي المدروس، والأهداف التعليمية المراد تحقيقها من ناحية أخرى.

ب–مراعاة التنويع في أشكال الأنشطة التي تستخدم في العملية التعليمية التعلمية لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين واهتماماتهم وأذواقهم فضلا عن إثارة دافعيتهم إلى التعلم.

ج–تحليل ظروف البيئة التعليمية وتحديد الصعوبات التي قد تعيق الأخذ بنظام الأنشطة التعليمية الصفية والغير الصفية.

د–مراعاة الأنشطة التعليمية التعلمية الصفية واللاصفية للمحتوى التعليمي يتساوى فيها ما كان يتعلق منها بالحقائق أو المعلومات أو الإجراءات والقيم والاتجاهات.

هـ–إشراك المتعلم إيجابيا بعمليتي التعليم والتعلم وخصوصا فيما يتعلق بالتخطيط للأنشطة التعليمية والتنفيذ والتقويم والمراجعة.

و–استخدام طرائق التدريس المناسبة لتعلم محتوى المادة التعليمية، والتوجه نحو التعلم بالنشاط، والتعلم بالمشاركة والتعلم التعاوني، وتمثيلا لأدوار، وذلكما تنادي به مبادئ التربية الحديثة.

ز–قصر دور المعلم على دور المنظم والمرشد للتعلم الميسر له والمحفز على العمل.

ح–تنظيم المحتوى التعليمي للمنهاج بشكل يساعد على تفريد التعليم والتعلم الذاتي.

ط–الاهتمام بالمؤثرات المحيطة بالموقف التعليمي الصفي من ناحية تحديد المكان وتوفير المواد والمتطلبات وتأهيل المعلم ووسائل التعليم والتعلم بالنشاط.

ك–تقويم المتعلمين كوحدات عاملة وكأفراد متنافسين، إذ يتم تقويم المتعلمين بناء على نشاطهم وقدراتهم على العمل وإتقان المحتوى التعليمي.

ل–تطور الأنشطة التعليمية اللازمة لإثراء تعلم المحتوى التعليمي المدروس بحيث يختار النوع المناسب لها.

م–استخدام الأسئلة الصفية العاصفة للذهن والمحفزة على استقصاء المعرفة من مراجع مختلفة غير الكتاب المدرسي، ومن ثم فهي وسيلة للنشاط العقلي في البحث والدراسة أما بشكل انفرادي أو جماعي.

ن–تركيز الانتباه إلى أشكال التفاعلات اللفظية وغير اللفظية والاجتماعية والاتصالية في مواقف التعليم والتعلم، وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

ع–تقسيم الأنشطة إلى إجراءات أو خطوات تشتمل على محتوى ومصادر تعلم من تعينات بيته، أو مشاهدة الأفلام، أو زيارة معرض أو متحف، أو قراءة كتاب أو مجلة أو مقال أو متابعة الأحداث الجارية، وأو ملاحظة البيئة المحلية أم الصفية، أو تلخيص محاضرة أو مقالة، والتأكيد على التغذية الراجعة الإيجابية في نهاية كل خطوة، وجعل كل خطوة محددة بدلا من أن تكون غامضة وتذكير المتعلمين بضرورة الإفصاح عن توقعات واضحة بخصوص الغرض من النشاط وخطواته.

4–التقويم: يعرف على أنه "عملية تشخيص وعلاج مواقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية"

فالتقويم بمفهومه الشامل يقصد به التعرف على مدى ما تحقق من أهداف بقصد الوقوف على نواحي القوة والضعف "عملية شخصية لتدعيم نواحي القوة وملاقاة أوجه الضعف " وهي عملية علاجية، وهكذا فإن التقويم عملية شخصية علاجية يقصد بها تعديل المسار للوصول إلى أفضل المستويات الممكنة لتحقيق اقصى فعالية بالنسبة للعملية التعليمية.(فوزي و رجب، 2000، صفحة 176)

أ–أنواع التقويم: تعددت الأنواع إلى ما يلي:

–**التقويم التشخيصي:** هو ذلك النوع من التقويم يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات ويزوده أيضا بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم ويزوده كذلك بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتمامهم، وبذلك يحدد أهداف المنهج وبواسطته يتم اختيار المحتوى، وطرائق التدريس ووسائله وأنشطته وأساليب التقويم المناسبة.

ويستخدم هذا التقويم في تحديد الطلاب الذين يتأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجة عن البرنامج التدريس ويشمل التقويم التشخيصي تحديد العوامل الجسمية والعاطفية والبيئية والنفسية خارج الحجرة الدراسية والتي تؤثر في سلوك بعض الطلاب ،فمثلا لا يمكن للطلاب الذين لم تتح لهم فرصة تناول طعام الإفطار أن ينتبهوا جيدا لما يدور في الحجرة الدراسية من التعليم ،مدام تفكيرهم ينصب حول الطعام والجوع ،كذلك فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ لديهم مشكلات سمعية أو بصرية تحد من قدرتهم على التعلم يمثل تقويم التشخيصي نفسه ،لذا يجب أن يعرف المعلمون أن هناك عوامل خارجية تأثر بشكل سلبي على مستوى الأداء لبعض الطلاب داخل حجرة الدراسية .

-**التقويم البنائي:** هو ذلك الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات ولذلك يطلق عليه أحيانا تقويم أداء التصحيح الذاتي.

وهذا النوع من التقويم يزود المعلم والتلميذ معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، كما أنه يزود المعلم والمتعلم بما يجب على كل منهما فعله، ويساعد كل منهما على معرفة الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو طرق التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا اقتضى الأمر.

- يسمى بالتقويم التشكيلي أو البنائي أو التكويني ويمكن تعريفه على أنه مجموعة المعلومات والبيانات والأحكام التي تساعد في المراجعة البرامج التعليمية وتطويرها، ويتمثل الواجب الرئيسي لهذا النوع من التقويم في إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه تقويم نوعية النتائج العمليات التدريسية.

ويتضمن التقويم التشكيلي استخدام أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمانية متتابعة خلال فصل دراسي واحد فقط أو خلال العام الدراسي كله كجزء من العملية التعليمية التعلمية ويعمل هذا النمط من التقويم على إيجاد النوع من التغذية الراجعة للطلاب عن طريق إفساح المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي، كما يزود المعلمين أيضا بالتغذية الراجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدموها.

-**التقويم الختامي:** وهذا النوع من التقويم هو الأكثر شيوعا وألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء فالمعلمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة.(مصطفى، 2000، الصفحات 52-53)

فيتمثل في التقويم الإجمالي أو الختامي أو النهائي، والذي يمكن تعريفه على أنه التقويم الذي يتم تصميمه لقياس النتائج التعليمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة.

ويشير التقويم الإجمالي إلى النوع الذي يستخدم في نهاية الفترة الزمنية، أو نهاية مادة دراسية أو برنامج دراسي، لأغراض وضع الدرجات أو منح شهادات، أو تقويم مدى التقدم الذي تم تحقيقه في التعلم، أو البحث عن فعالية المنهج ما، أو مادة دراسية معينة، أو خطة تربوية محددة.

وتوجد عدة أنواع من التقويم التربوي وأهمها التقويم الرسمي (Formal Evaluation) ويتمثل

في التوصل إلى قرارات وأحكام محددة ومبنية على أسس سليمة.

وقد يتضمن ذلك اختبارات تحصيل الطلاب، والتأكد من تحقيق الأهداف التي تم وضعها من قبل، أو استخدام محاكات أخرى تتمثل في عدد الذين يجتازون اختبارات الدخول الجامعة، أو الامتحانات التي يتم عقدها على المستوى الوطني أو القومي مثل امتحان الشهادة الإعدادية أو المتوسطة العامة في بعض الأقطار العربية، والامتحان الشهادة الثانوية العامة في معظمها.

أما النوع الثاني من أنواع التقويم التربوي فيتمثل فيما يطلق عليه بالتقويم الغير رسمي الذي يهتم بالتوصل إلى قرارات وأحكام واضحة دون تحديد القيم أو البيانات أو الخبرات ذو النواحي النظرية أو المعرفية التي بنية عليه، ويمكن تحقيق ذلك ببساطة عن طريق التحدث إلى الطلاب والمعلمين والاباء عن المنهج المدرسي أو قد يتم استخدام استبانة مكتوبة لهذا الغرض.

توجد عدة فروق بين التقويم التشكيلي أو التراكمي والتقويم الختامي أو النهائي ،حيث يختلف دور المقوم في كل منهما ،فبينما يتم التركيز في التقويم التشكيلي على ضرورة وجود تعاون وثيق والتفاعل واضح بين مقوم المنهج المدرسي ومطوره ،فإن المقوم في التقويم الإجمالي يجب أن يكون مستقلا ،وغير مشترك وغير مهتم بشيء إلا بالتزامه بنتائج التحليل النزيهة للنجاح أو الفشل, ومع هذا فإن واجب المعلم هو أكبر من ذلك حيث ينبغي ألا يعمل على تقويم مدى النجاح منهج المدرسي في تحقيق أهدافه فحسب ،بل يجب عليه أيضا أن يأخذ في الاعتبار ،مجموعة من الأهداف الأخرى التي يتوقع المعلمون من ذلك المنهج أو البرنامج المدرسي أن يحققها .(جودت و عبد الله، 2011-2010، الصفحات 358-359-360)

وعن أهمية التقويم:

يقوم التقويم بدور فعال وأساسي في العملية التربوية وتتضح فيما يلي:

-تشخيص العقبات والمشكلات وفق الوسائل، ثم تقديم الحلول المناسبة وأوجه العلاج المتعددة.

- معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة.

- تحسين المنهج المدرسي " يقوم التقويم بدور فعالا للمنهج المدرسي، حيث إنه يحاول الوقوف على مدى فهم التلاميذ لما تلقوه من حقائق ومعلومات ومدى قدراتهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم "

يوضح د. أبو الفتوح رضوان أهمية التقويم بالنسبة للمدرس فيما يلي:

-يكشف للمدرس الاتجاه الذي يسير فيه التلاميذ في ناحية من النواحي.

-يكشف للمدرس قيمة ما يستعمله من طرق التدريس والكتب والأدوات ومعاملة التلاميذ.

يكشف للمدرس عن صعوبات التلاميذ فيساعدهم على تذليلها ومعالجتها.

يمد المدرس بأساس سليم لأوجه تحسن المنهج.

-يحدد التقويم مدى ما أحرزته المدرسة من تقدم، ويكشف عن مدى ما تحقق من أهداف المدرسة حتى يجد المهتمون الفرصة للتغيير والإصلاح لتحقيق أقصى مدى من النجاح وتحسين مستوى المدرسة تربويا.(فوزي و رجب، 2000، الصفحات 195-196)

ومن أهميته أيضا انه عملية مهمة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين والاباء والقائمين على المدارس أو المشرفين عليها، وذلك من جوانب عديدة ومختلفة فبالنسبة للطلاب نجد أن التقويم يزودهم بالتغذية الراجعة التي تفييدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو نقاط الضعف التي مازالوا يعانون منها كما تؤدي عملية التقويم إلى توضيح الأهداف الخاصة لهم، بحيث يساعدهم ذلك على معرفة ما هو مهم لكي يتعلموه، وتعمل على تنمية قدراتهم على التفكير الناقد، والقيام بأعمال تفييدهم في المستقبل.

ولا يقل التقويم أهمية لدى المعلمين عنه لدى الطالب، فهو يفدهم في تحديد الوضع الحالي لطلابهم وفي إعادة صياغة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلاب من نتائج، وفي تحديد أنجع الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعليم، وفي مقارنة نتائج تعليم التلاميذ في مدارسهم بنتائج التلاميذ في أجزاء أخرى من القطر الذي يعيشون فيه.

أما التقويم بالنسبة لأباء فهو يفدهم في توضيح نقاط القوة وجوانب الضعف عند أبنائهم، ويزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبنائهم واكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتوضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقها مساعدتهم.(جودت و عبد الله، 2011-2010، صفحة 352)

يعتقد البعض أن كلمة قياس مرادفة للتقويم أو التقدير، لكن هناك اختلافات جوهرية واضحة، فالتقويم عملية شاملة تقوم التلميذ من جميع جوانبه، نموه وشخصيته، وتقويم المنهج، بما في ذلك البرامج والمقررات والطرق التدريس والوسائل وأوجه النشاط، لإن التقويم يشتمل على تحديد النتائج الفعلية لعملية التعلم ومقارنتها بالنتائج المتوقعة، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا قمنا بعملية التقدير.

فالتقدير يسبق التقويم لأن التقويم يعطي حكما عاما بالنظر إلى المعيار، فحين أن التقدير يستخدم كشرط على لعملية فحص الحالة الفردية أو الجماعية.

أما القياس فهو كمي، وهو جزئي ينصب على شيء واحد فقط، فالقياس يعطي معلومات عن الموضوع المعد لقياسه، فمثلا في الجري يستخدم القياس لتحديد الزمن الذي يقطعه العداء فيستخدم المقياس في العلوم الطبيعية لمعرفة الوزن والطول أو الزمن وهي الأداة الخام الجزئية التي يستخدمها الباحث في المقارنة والاستنتاج والتصنيف والتحليل.

– فالقياس إذا لا يعطينا سوى فكرة قاصرة عن الشيء الذي يقاس، فهو يتناول ناحية محددة.

– أما التقويم فيعني الحكم الكلي، إذ يستحيل تقويم الشيء دون وجود معيار أو مقياس، فالغرض من التقويم هو إعطاء دليل عن الطبيعة واتجاه ودرجة التغير في السلوك الذي ينتج من المحاولات التعليمية.

ويمكن استخدام المقياس الكمي أحيانا، ولكن في بعض الأحيان الأخرى يجب أن نكتفي بالتقدير النوعي ولذلك نجد في مجالات التربية اختبارات تحصيلية ومقاييس للذكاء والقدرات والميول، وكل منها لا يعطي للمربي سوى تقدير جزئي لجانب محدد يقيسه المقياس، لذلك يكون هذا التقدير بجانب تقديرات أخرى أداة للحكم والتقويم.(فوزي و رجب، 2000، الصفحات 75–76)

5–الوسائل التعليمية: هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار.(سلامة، 2000، صفحة 73)

وتمثل الوسائل التعليمية أداة يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، يندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل من استعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لأن التعليم هو نتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل.(مصطفى، 2000، صفحة 50)

تستخدم الوسائل التعليمية إلا في ضوء علاقاتها الوظيفية – بعمليات التعلم والتعليم – باعتبارها عمليات متكاملة.

الوسيلة ليست غاية، بل هي وسيلة لهدف هو تحسين العملية التعليمية. التعلمية لتكون أكثر كفاية وقدرة لتحقيق الأهداف.

أن الوسائل التعليمية ذات صلة وثيقة بالأهداف وتساعد على بلوغها، ولتقتصر علاقة الوسائل التعليمية بعنصر الأهداف بل ترتبط أيضا بعنصر (المحتوى)، فالمحتوى بكل ما يشمله من حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ، ويحدد نوع الوسيلة المناسبة لهذا الجانب أو ذاك من المحتوى.

وهناك ارتباط بين الوسائل التعليمية وطريقة التدريس، فالمعلم الذي يختار طريقة التدريس أو المناقشة أو غيرها من الطرق يختار من الوسائل التعليمية ما يناسب هذه الطريقة أو تلك، وأيضا الوسيلة بالأنشطة المدرسية فالمعلم يمارس أنشطة داخل المدرسة وأخرى خارج المدرسة، وفي الحالتين فإنه يستند إلى قاعدة يحددها في إطار تكامل مع طرق التدريس، والوسائل التعليمية المتاحة والمتوفرة في المدرسة أو في البيئة المحلية التي يعيش فيها المعلم.

أما علاقة الوسائل بعملية التقويم، فهي واردة أيضا: إن عملية التقويم التي ترتبط بالأهداف بشكل أساسي ومباشر، ترتبط أيضا بالطريقة التي تحقق الأهداف، وبالوسائل أيضا التي تساعد في تحقيق هذه الأهداف بل إن الوسائل قد تدخل في عملية التقويم مباشرة، فقد تستخدم لقياس مستويات في المجال المعرفي أو الوجداني أو الحركي. وهذا الأخير أكثر المجالات حاجة لاستخدام الوسائل التعليمية في عملية التقويم. مثال على ذلك: تقويم أداء مهارة الطباعة، أو قيادة السيارات، أو تحديد مدينة على خارطة.

الوسائل التعليمية لها دور هام في تحقيق الأهداف التربوية، ولكن يصعب تحقيق مثل هذه الأهداف دون المعلم تتوفر فيه كفايات اللازمة لذلك ومن هنا ظهرت حركة الكفايات في إعداد المعلم، والتي تمثل اتجاها علميا يستهدف تطوير إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها.

رغم اختلاف قوائم الكفايات المطلوبة من المعلم، إلا أنها تجمع على كفايات الخاصة بالوسائل التعليمية سواء في التخطيط لها، أو تصميمها أو تطويرها أو استخدامها، أو صيانتها.(سلامة، 2000، الصفحات 332-333-334)

بالنسبة لمصادر الوسائل التعليمية: الوسائل التعليمية لمختلف الموضوعات كثيرة ومتعددة، ويمكن استغلال وسيلة ما لأكثر من موضوع. وهذا الاستعمال يحتاج إلى لباقة وحضور بديهة من المعلّم، وإيمان بفائدة الوسائل في درسه، خدمة لدورها لذي يقوم به تجاه طلبته ووطنه، وما عليه إلا أن يلتفت حوله، ليجد عددا كبيرا من الوسائل التي يمكن أن يوظّفها لتبسيط درسه وجعله أكثر محسوسة منه.

أ-البيئة المحلية: وهي كلما يحيط بالمعلم والمتعلم على حد سواء داخل حدود الدولة التي يعيشون فيها. وما أغنى البيئة بالوسائل التعليمية التي يمكن أن يستغلها المعلم في تعليم دروسه. ولا يستطيع المعلم استغلال موجودات البيئة إلا إذا كان مستوعبا لموجودات البيئة المحلية ومعطياتها، ومستوعبا للمنهاج الدراسي بجميع جوانبه وتخصصاته قادر على ربط جوانب المنهاج مع بعضها إذا يمكن أن يستغل خبرة شرحها معلم التربية الاجتماعية لتكون مقدمة لدرس في المطالعة مثلا.

ب-المدرسة وغرفة الصف: المدرسة بالنسبة للمتعلم مجتمعه الثاني، فهو يقضي فيها ساعات كثيرة من ساعات النهار والمعلم الناجح هو الذي يعرف موجودات مدرسته ويستغلها أحسنا استغلال، بادئا بنفسه وطلبته كأجزاء أجسامهم وكتبهم ودفاترهم وأقلامهم. ويستطيع استخدام موجودات غرفة الصف، كالأدراج والطاولة والكرسي والسبورة والطباشير، والشبابيك ومختبر المدرسة ومكتبتها ولوحة الإعلانات.

ج-معرض المدرسة: يمكن أن يتناول معرض المدرسة موضوعات متنوعة في الموضوعات الدراسية الزراعية والفنية والأسرية والاجتماعية والعلمية وإعداد موضوعات عامة أخرى مثل نظافة المدرسة أو استخدام المياه الشرب الصحية والمحافظة عليها.

د-المتاحف: المتحف نوع من المعارض العامة، يهتم قبل كل شيء بحفظ وإظهار الجوانب التقليدية والتاريخية المادية لمجتمع معين، مثل متاحف أثرية ومتاحف التاريخ الطبيعي ومتحف تطور الصناعات المختلفة والأدوات والألبسة.

هـ- البيئة الخارجية: وهي كل ما هو خارج حدود دولة الطالب والمعلم، وتحديد إمكانية البيئة الخارجية يمكن تقسيمها: الوطن العربي و يشكل منطقة كاملة من الإمكانيات الاقتصادية والجغرافية ويحتل مكانة مميزة في العالم من خلال المعطيات جمة وموجودات البيئة في الوطن العربي تبقى قريبة من الطالب ولكن لابد من أن يتعرف إلى هذا الوطن ويعرف مزاياه وخصائصه وتضاريسه كل ما يتصل به واستغلال المعلم لموجودات الوطن العربي من خلال الزيارات والرحلات أو الأفلام بنوعيها، والصور والملصقات والخرائط والمجسمات ما يمكن أن يسجله على السبورة من ملاحظات وملخصات أمر مفيد للطلبة.(ليلى، 2016، الصفحات 148-149)

وعن أنواع الوسائل التعليمية: تنوعت وسائل التعليمية غالبا ما تصنف إلى ثلاث مجموعات التي تحققها وهي كالتالي:

أ-مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة: وهي كل موقف يكون فيه المتعلم متفاعلا مع العناصر المكونة للواقع الاجتماعي والمادي الخارجي، فيمكنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلمه ومباشرة النشاط التعليمي وممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية وتتلخص فيما يلي:

-**الغرضية:** والمراد بها تحديد الغرضية من النشاط والتخطيط له، بحيث يصبح المتعلم قادرا على تصميم وتنفيذ أنشطته التعليمية بطريقة منهجية ومنظمة.

-**الواقعية:** والمقصود بها مدى تفاعل المتعلم معا الواقع واحتكاكه به، ودراسة مختلف النشاطات التعليمية باستعمال الخبرة الحسية التي تعد مبدأ حدسيا من مبادئ التعلم الفعال.

-**تحمل المسؤولية:** بمعنى جعل المتعلم مسؤولا عن النشاطات التي يمارسها عما يترتب عنها من نتائج، حتى يكون أكثر حرصا على إنجازها بأداء عال وفعال، من أجل الوصول إلى تحقيق الغاية المطلوبة، والشعور بالرضا النفسي وبقيمة العمل المنجز.

ب- مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المبسطة المعدلة : وهي الوسائل تعمل على تقريب الواقع في البيئة الطبيعية للمتعلم حتى يتمكن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة أو المفاهيم المجردة بالاعتماد على وسائل بسيطة :كالنماذج والعينات والوسائل تعتمد على الملاحظة والاستماع وهي تختلف باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون في هذا الموضوع حيث تشمل وسائل التعليمية أنواعا مختلفة منها اللغة اللفظية المكتوبة والمسموعة والخرائط والرسوم البيانية والتسجيلات الصوتية واللوحات التعليمية ،والنماذج والحاسبات الإلكترونية المستخدمة في التعليم والفيديو المتفاعل وشبكة الإنترنت ومن هذه التصنيفات :

-**وسائل بصرية:** هي مجموعة الوسائل التي يستخدمها المعلم من أدوات، أو مواد تعليمية تخاطب حاسة البصر في المتعلم، وتيسر عليه فهم محتوى المواد التعليمية ومنها الرموز التصورية كالرسوم والصور والخرائط .... وغيرها ويؤكد علماء التكنولوجيا التعلم أن الإنسان يتعلم ما يعادل30%إلى40%.

- **وسائل سمعية** : تعد حاسة السمع من أهم الحواس فالجميع يتصل مع غيره من خلال المنطوقة التي كانت منذ البدء الخليقة البشرية الأداة الوحيدة لنقل رسائل البشرية من دين وعلم وفن وأدب وغير ذلك من الخبرات فتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع ،و منها اللغة اللفظية المسموعة والتسجيلات الصوتية والإذاعة المدرسية ،فحاول الإنسان ابتكار أدوات ووسائل تساعد في إرسال الذبذبات الصوتية إلى مسافات أبعد ،فاخترع البوق ثم ابتكر الميكرفون والسماعة والمذياع والمسجلات وأنتج مواد وبرامج التي تستخدم في هذه الأجهزة .

وتعد الوسائل التعليمية في أهم الوسائل التي شاع استخدامها في مطلع القرن العشرين ،وشاع استخدامها في مجال التربية والتعليم ،بخاصة بعد تطور هذه الأجهزة ،مما أدى إلى سهولة استعمالها وحملها من مكان إلى أخر مثل المسجل الصوتي ،المذياع والأسطوانات والاشرطة والقصص فيستطيع مثلا المعلم اللغة العربية ترتيب التسجيلات الصوتية واستخدامها بطريقة تستثير اهتمام التلميذ ويتيح لهم الفرصة المناقشة والتحليل ،كما يستطيع إيقاف التسجيل عند أجزاء معينة لمناقشة التلاميذ فيما استمعوا إليه وتصويب فهمهم له أو توضيح ما غمض عليهم كما يمكن إعادة أجزاء منه عدة مرات ليتيح للتلاميذ فرصة إجادة الفهم والمناقشة ،ويستطيع المعلم الاستماع إلى تسجيلات الصوتية قبل استخدامها في حجرات الدراسة ،وتقويم فائدتها التعليمية ،وينبغي ملاحظة أن درجة الإتقان في تعلم المادة التعليمية المستخدمة في التسجيلات الصوتية ،تعتمد على كفاءة المادة المسجلة ذاتها .

-**وسائل السمعية البصرية:** وهي كل ما يستخدمه المعلم من أدوات وأجهزة ومواد تعليمية، الاكتساب المتعلم خبرات تعليمية عن طريق حاستي السمع والبصر وتعني بها تلك الوسائل التي تعتمد على السمع والبصر معا، وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد على استقبالها على هاته الحاستين وتشمل التلفاز التعليمي والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة والصور المتحركة والفيديو حيث يقدر العلماء التكنولوجيا التعليم أن الإنسان يتعلم ما يعادل70% عن طريق حاستي السمع والبصر وتعاملها معا.

ج-تصنيف الوسائل التعلمية من حيث وظيفتها: تصنف إلى:

-**وسائل العرض:** يقصد بها كيفية بث المعلومة وعرض المعلومات بأشكال مختلفة، وقد قسمت حسب شكل العرض إلى ساكنة ومتحركة ورسم وتصوير.

-**وسائل الأشياء:** وهي عبارة عن وسائل تكون معلومات جزءا منها أو موروثة فيها مثل الحجم والشكل والكتلة والوزن واللون، ومنها أشياء طبيعية، حية وجامدة ومصنوعة، أداة لعبة بناء.

-**وسائل التفاعل:** وهي وسائل تعرض المعلومات، وفي الوقت نفسه تدفع المتعلم ليتفاعل معها، كأن يكتب شيئا ما، أو يذكر شيئا ما وذلك بأن يستجيب للمادة المعطاة، ومنها الكتب المبرمجة والحاسوب والمختبرات والألعاب التربوية.

-**معايير اختيار الوسائل التعليمية:** يتوقف نجاح الموقف التعليمي التعلم على حسن اختيار الوسائل التعليمية، ذلك أن الموقف التعليمي التعلمي نظام متكامل العناصر، بحيث لا يمكن فصل الوسائل التعلمية عن الأهداف أو خصائص المتعلمين أو بيئتهم ولذلك فإن من معايير هذه الوسائل ما يلي:

أن تعبر الوسائل عن الموضوع تعبيرا صادقا، بأن تتصل بمضمون المحتوى الدراسي، فإذا كان الدرس في الخط العربي مثلا لبيان أهميته وجماله واهتمام الناس به، فإن نماذج من هذا الخط يعرضها المعلم على تلاميذه، أو فلما يصور الزخرف الإسلامي يعد من الوسائل الجيدة والتي تؤدي الغرض الذي وجدت من أجله.

أن تعمل الوسيلة على جذب انتباه التلاميذ، بأن تكون ذات شكل جميل بما فيها من ألوان إن كانت صورا، أما إن كانت أجهزة فيجب أن يكون الصوت فيها جميلا.

أن تكون وسيلة ذات صلة وثيقة بهدف المراد تحقيقه فإذا أراد المعلم تدريس موضوع المرور، فخير وسيلة أن يعرض أمام التلاميذ صورة شارع أو مدينة، وصور إشارات المرور (ليلى، 2016، الصفحات 149-150-151)

ثالثا-أسس البرامج الدراسية:

1-الأسس الفلسفية: إن الأسس البرامج الدراسية تمثل الركائز أو المقومات الفلسفية الاجتماعية، العقدية والنفسية، والمعرفية التي لابد من مراعاتها عند بناء البرامج في تحديد أهدافها، واختيار محتواها والأنشطة وكذا الأساليب التقويمية.

ويمكن تلخيص الأساس الفلسفي في ثلاثة اتجاهات رئيسية:

أ-الفلسفات الفكرية التقليدية: والتي تقوم على الاهتمام بالجانب العقلي والمعرفي، حيث أنها ترى بقدر ما تزداد معرفة المتعلمين فضائلهم، فاكتساب المعارف هي الطريق الفضلى لبناء الإنسان المفكر ولذلك اهتم أصحاب هذه الفلسفات بتعليم أساسيات التراث الثقافي الإنساني، كما ركزت على الخبرات والأنشطة النظرية واعتمدت على الإلقاء والحفظ والاستظهار.

ب-الفلسفات العملية (التقدمية): والتي تقوم على الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين، وإطلاق قدراتهم وميولهم الإبداعية وتنميتها وتهذيبها، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة وإثارة نمو الشخصية وتركيز على ربط مادة التعليم ومحتواه بموقف الحياة من خلال خبرات حقيقية أو شبه حقيقية تقوم على حل المشكلات.

ج-الفلسفات الدينية: وتقوم على تبني الدين وتستند اليه المناهج الدراسية، وتتوجه به أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب التقويم فيها، وتركز هنا على تطوير الفرد الصالح في دنياه واخرته، وتركز على المعارف والخبرات والأنشطة التي لا تتعارض مع أحكام الله.(السر، 2018، صفحة 51)

2-الأسس الاجتماعية للبرامج الدراسية:

تتمثل في المقومات ذات علاقة بالمجتمع الخاص بالمتعلم ويدخل في إطار هذه الأسس:

أ-البيئة الطبيعية: كلما يحيط بالإنسان من عوامل طبيعية كالمناخ والنبات ومصادر الثورة الزراعية والحيوانية والمعدنية وغير ذلك من عناصر المادية توجد في البيئة الطبيعية إذ تؤثر على الإنسان وصفاته ونشاطاته وخبراته المجتمع.

ب-المجتمع: يقصد به إطار العام يحدد العلاقات التي تنشأ بين جميع من الأفراد يستقرون في بيئة معينة تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم.

ج-الثقافة: وهي ذلك النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب والتفكير والعمل وأنماط السلوك وكل ما يبنى عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس.

د-احتياجات المجتمع ومشكلاته: اتت ضرورة تعرض البرامج للمشكلات الاجتماعية بإعطاء المتعلمين معلومات عنها وإعدادهم للإسهام في حلها.

هـ-التغير الاجتماعي: إن وظيفة الرئيسية للبرامج الدراسية في عملية التنشئة الاجتماعية تقتضي منها مرونة تسمح بالحفاظ على تراث المجتمع الثقافي من جهة واستيعاب التغيرات الاجتماعية من جهة أخرى لاكتساب المتعلمين الوعي بأهمية التغير والاتجاهات الايجابية، وقد أكد دوركا يم ذلك بقوله " إن الضغوط والمتطلبات والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع تنعكس بقوة على المناهج العلمية لكي يصبح ما يتم تعليمه أكثر مناسبة وفائدة.

3-الأسس النفسية: تتمثل في مجموعة البرامج أو الركائز المتعلقة بالمتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته وميوله وقدراته واستعداداته التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط البرامج الدراسية وتنفيذها ويدخل تحت نطاق هذه الأسس مراحل النمو وخصائص كل مرحلة ومتطلباتها أيضا التعلم ونظرياته ومن بين ما يجب أن يراعي عند تخطيط أو التنفيذ البرامج الدراسية ما يلي:

-تحديد وصياغة الأهداف باعتبارها أول مكونات للبرامج بما يتوافق وخصائص المتعلم.

- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات المتعلمين وتطويرها بحيث تسير التعليم.

- تنظيم المحتوى واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التدريس بما يناسب المتعلمين ويثير اهتمامهم ودوافعهم وميولهم.

4-الأسس المعرفية: يقصد بالمعرفة "مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر المحيطة به.

5-الأسس التكنولوجي: يقصد بهذه الأسس إدخال التطبيقات التكنولوجية في منظومة المناهج التعليمي والتي تتمثل: الأهداف ،الأنشطة، التقويم لتدمج هذه العناصر معا لتكون كيانا تعليميا أفضل في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمناهج التعليمية.(بونيف، 2007-2008، الصفحات 87-96)

رابعا–مبادئ تصميم المناهج والبرامج التعليمية:

يقوم تصميم المناهج والبرامج التعليمية على مجموعة من المبادئ التربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم ومن بين هذه المبادئ:

أ–مراعاة أبعاد الواقع التعليمي: يتضمن هذا المبدأ تحديد جميع الإمكانيات المادية والبشرية وتحديد العوامل المؤثرة في رسم السياسات التعليمية التي تؤثر على مكونات المنهج بالإضافة الى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها.

ب–تحديد المخرجات التعليمية: وذلك في ضوء احتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته المختلفة واحتياجات المتعلم واماله وطموحاته بما يحقق التوازن والتكامل في جوانب النمو الاجتماعي.

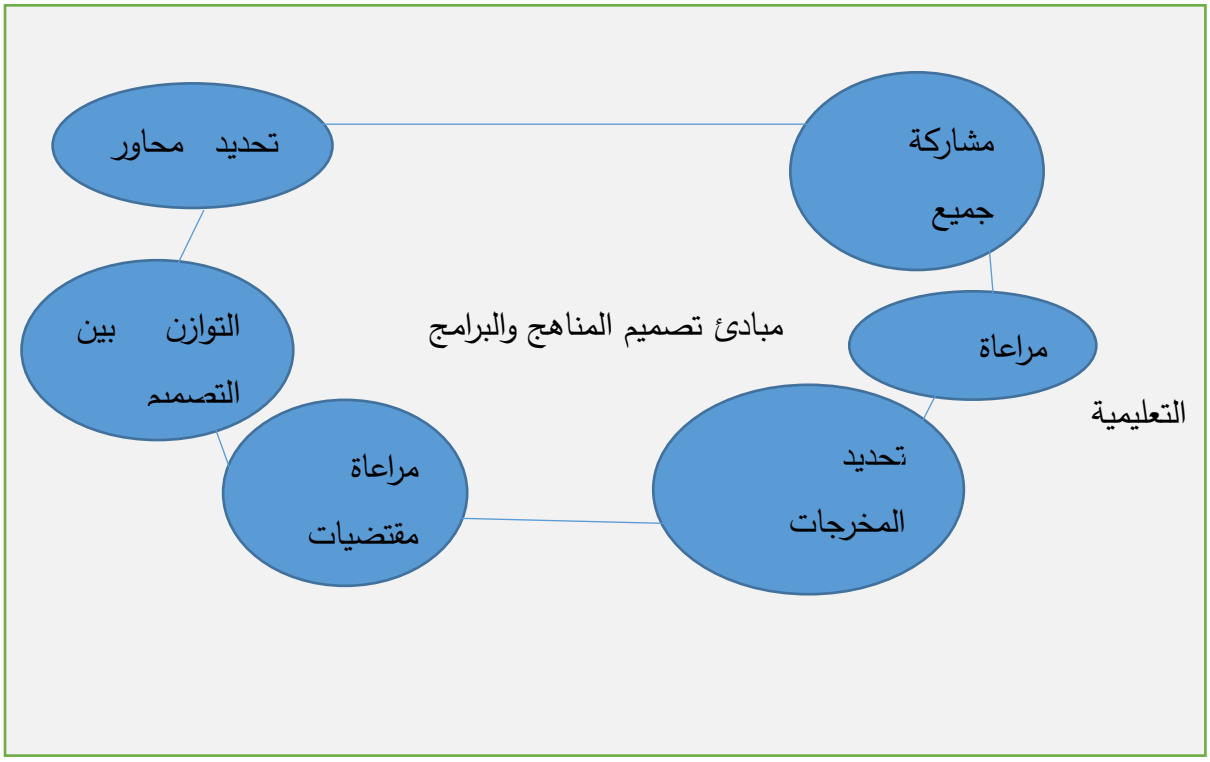
ج–مراعاة مقتضيات تغير العصر الحالي: ولتطلب تحقيق هذا المبدأ يجب توفر شرط المرونة في المنهج الذي يتم تصميمه وتعني المرونة قابلية التصميم لمواجهة التغير في الظروف والعوامل المؤثرة وبالتالي إمكانية التعديل والحذف والإضافة في العناصر التي يتضمنها تصميم المنهج.

د–الاتساق بين تصميم المنهج وعناصر النظام التربوي الأخرى: ويتطلب هذا المبدأ مراعاة الاتساق بين تصميم المنهج، وتصميم الموقف الدراسي، وتصميم الأنشطة المصاحبة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها التلاميذ في قاعات الدراسة.

هـ–تحديد محور تصميم وتنظيم مكونات المنهج: يتضمن هذا المبدأ طرق تصميم المحتوى، الذي يعتمد على محاور مختلفة مثل خصائص المادة الدراسية أو خصائص المتعلمين أو خصائص المجتمع ومشكلاته ومن هنا ظهرت أشكال متعددة من تصميمات المنهج.

و–مشاركة جميع أطراف ذات العلاقة في تصميم المناهج: يجب أن يشارك في عملية تصميم المناهج والبرامج التعليمية كل من له صلة بعملية التصميم وفي هذا المجال يجب أن يقوم بالتصميم فريق تصميم المناهج والبرامج التعليمية والذي يتشكل من خبير مصمم المناهج، والخبير الأكاديمي، والمعلم والمقوم.

ونعبر عن مبادئ تصميم المناهج والبرامج التعليمية بالشكل التالي:(فوزي و عفت، 2016، الصفحات 79–80)



شكل: يوضح مخطط المبادئ والبرامج التعليمية

خامسا-أهداف تصميم البرامج التعليمية:

يسعى تصميم المناهج التعليمية الى تحقيق الأهداف التربوية التالية:(فوزي و عفت، 2016، الصفحات 23-24)

- تنشيط وتعزيز تعليم كل تلميذ.
- تنشيط عرض توقعات المثيرات مع الاستجابات المطلوبة.
- إعمال المعلومات من خلال العوامل الداخلية والخارجية التي تحدد الأحداث التعليمية.
- تحليل القدرات المتعلمة سابقا، مع دعم العمليات للمتعلم.
- تحليل السلوك للمتعلم باستخدام الطريقة التجريبية في التعليم والتعلم من حيث العناية بالمثير والاستجابة.
- ربط المصطلحات بالمفاهيم، وربط المفاهيم ببعضها، وبتحديد الخبرات التي تعود الى المفاهيم الجديدة.
- تنمية المعرفة للمفاهيم الجديدة باستخدام الموازنة بين المعلومات.
- تحليل العلاقات المنطقية بين المواد التعليمية.

- تصميم بيئة التعليم لتسهيل حصول عملية التعليم.

- اختيار الوسائل المناسبة للأنماط الخاصة من التعليم.

-تنشيط التغذية الراجعة لمعرفة مدى تقدم الطالب نحو الأهداف التعليمية.

- تحليل أداء التلميذ وسلوكه.

سادسا-معايير اختيار البرامج الدراسية:

تحتاج عملية الاختيار من بين كل ما هو أصيل وماهوا معاصر إلى معايير واضحة ومحددة.

ولعلنا ندرك الان أن عملية اختيار هذه لابد أن تستند إلى معايير خاصة جدا ومن أهم هذه المعايير:

أ-**الأهمية:** فهناك مما يعد أصيلا لايزال مهما رغم تقدمه، وبالتالي لابد من تأصيله والحرص على بقائه.

ب-الاستمرار: أن الكثير مما ينتمي إلى الأصالة استمر عبر عصور عديدة بل ويفرض نفسه على الواقع المعاصر، ومعنى ذلك أنه لا ينبغي مقاومة ما ينتمي إلى الجذور بحكم أنه قديم على الرغم من استمراريته طوال عقود مضت.

ج-مسايرة الاتجاهات العالمية: فالكثير من المعرفة وأشكال التكنولوجيا أصبحت السبيل الوحيد لملاحقة التقدم. وبذلك فإن رفض كل ما هو معاصر على الاطلاق يعني التخلف.

د-المرونة: ويقصد بذلك التحرك بين القديم والحديث والنظر والتأمل في العلاقة بين هذا وذاك وكيف أن المعاصرة قد ألبست العديد من القديم ثوبا جديدا.

هـ-الملاءمة: إن الكثير مما ساد حياتنا في العصور سابقة لم يعد صالحا اليوم نظرا لتغير الظروف والعلاقات والمهن. ولذلك فهناك مالا ينبغي الحرص عليه وعلى بقائه، فإنه لم يكن بمقدورنا تطويره ليلائم العصر الحاضر فلا نفرض إجراء عملية إحلال لأمور معاصرة مكان كل ما يلائم الحياة المعاصرة.(أحمد و فارعة، 2001، الصفحات 311-312)

سابعا-تقويم البرامج التعليمية وتنفيذها:

1-تقويم البرامج التعليمية:

إذا كان التقويم يساعد في الكشف عن نواحي القوة والضعف لدى كل من التلميذ والمعلم فإن وظائفه تتعدى ذلك إلى البرنامج الدراسي كله لأن المعلومات التي نتحصل عليها عن طريق وسائل التقويم تساعدنا في التوصل إلى نواحي القوة والضعف في البرنامج الدراسي وذلك من خلال تحصيل التلاميذ والتوصل إلى

مستوى تقديمهم الدراسي ويكون ذلك عن طريق ملاحظة سلوكهم في الاتجاه المطلوب.(إمام و والى، 2002، صفحة 234)

وكذلك يمثل التقويم عند القائمين أو المشرفين على المدارس، عملية مهمة، وذلك من اجل التعرف إلى مدى فاعلية البرامج المدرسية، والتحقق من الجوانب القوة والضعف في المنهج المدرسي، وتوضيح النقاط الإيجابية والسلبية عند المعلمين، مما يساعد في تحسين طرق تدريسهم، ومقارنة نتائج عملية التدريس في مدرسة ما، بنتائج عملية التدريس في مدرسة ثانية على مستوى القطر ثم تحديد جوانب المنهج المدرسي التي تحتاج إلى إجراء بحوث أو دراسات علمية حولها.(جودت و عبد الله، 2011-2010، صفحة 352)

يقدم التقويم معلومات تجعل من الممكن الاختيار الأفضل من بين القرارات البديلة الممكنة، وهذا البعد يختص بعملية تجميع وتحليل البيانات الخاصة بفعالية المنهج وإنجازات المتعلمين، لأن ذلك يساعد على تقديم البيانات الصحيحة التي سيقوم عليها اتخاذ القرارات. ولذا يصبح التقويم جزءا من العملية المستمرة للتحسين.

تتلخص على النحو التالي: (محمد، 2012، الصفحات 46-48-49)

- التمييز بين التقييم والقياس والتقويم.
- اكتساب وفهم المعرفة وطرق المختلفة للتقويم وتقدير مدى مناسبتها.
- استخدام أساليب التقويم المختلفة من أجل تحسين اتخاذ قرارات.
- استخدام بيانات للتخطيط للمنهج قصير المدى وطويل المدى.
- اكتساب المهارات في تطوير تصميمات وأدوات تحديد فاعلية المنهج.
- استخدام بيانات التقويم لتحديد الحاجة إلى تغيير المنهج من عدمها.
- تحديد معايير تقويم البيانات القائمة.

2-تنفيذ البرامج التعليمية:

وهذه العملية هي التطبيق الفعلي بعد علاج جوانب قصور كانت تعيبه أو سد ثغرات كانت فيه أو حل مشكلات كانت تواجهه وتعترض طريقه، وذلك في ضوء الحاجة للتغيير أو التطوير أو التحسين أو حتى الاستبدال وفي ضوء التفاعل القائم بين ثلاثة أبعاد الرئيسية للقيام بعمليات التنفيذ المنهج –السياسية والثقافية والفنية – هناك أمور ستشكل مشكلات تواجه تطبيق الفعلي منها: قياس أنشطة الطلاب وإنجازاتهم، وقياس استخدام أدوات المنهج وقياس أنشطة المعلم.

إن القدرة على الانتقال من النظرية إلى ممارسة فعلية يتطلب معرفة بالتغيرات التربوية وسلوكيات القيادة المدرسية والعلاقات الإنسانية وهذه الجوانب تؤكد على ضرورة نشوء أسلوب شخصي للقيادة يحسن التعامل مع البيئة التي يجري فيها تحسين أو تطوير وأن الأمر يتطلب متابعات مستمرة للتخطيط والتنفيذ والتقويم.

ومن خصائصه أنه يعطي أهمية للمقارنة بين النظريات المختلفة للتغيرات التربوية ,وتحليل أثر الظروف الداخلية والخارجية على عملية التغير المخطط لها ,وإيجاد إجراءات معينة لتشخيص العوائق التي حالة بين المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها ,للتعرف على القوى التي سهلت لتلك المؤسسة الاضطلاع بمهامها ,وهذا بالإضافة إلى تنفيذ استراتيجيات إشراك المعلمين والاباء والطلاب في اتخاذ القرارات بشأن المنهج .

ويشمل تنفيذ البرامج ما يلي:

- مقارنة النظريات المختلفة للتغيير التربوي.

- التعرف على الأساليب الفردية المتميزة في الإدارة.

- تحليل تأثير الظروف الداخلية والخارجية على السلوك الإنساني.

- التعرف على مزايا وعيوب عملية التغيير المخططة سلفا.

- إعداد إجراءات معينة لتشخيص القوى الموجودة داخل المؤسسات والتي تعوق أو تسهل سير العمليات المختلفة بها.

- التعرف على الظروف داخل المؤسسات أو الهيئات التي تعوق عملية التعليم.

- تنفيذ استراتيجيات اتخاذ القرارات بشأن المنهج ويقوم بها كل من المعلمين والاباء والطلاب.(محمد، 2012، الصفحات 73-45-48)

الخلاصة:

رأينا من خلال في هذا الفصل بان البرامج التعليمية هي تلك المعارف والخبرات والحقائق والمعلومات والمفاهيم التي تعمل المؤسسة التعليمية على إكسابها للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الاخرين والاستفادة منهم وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تتمثل في المعرفة بجوانبها المختلفة.

الفصل الثالث: أداء المعلم

تمهيد

اولا-تعريف المعلم.

ثانيا-خصائص ومميزات المعلم.

ثالثا-أدوار المعلم وإعداده.

رابعا-تعريف الأداء.

خامسا-أهمية تقويم الأداء وأهدافه.

سادسا-تطوير أداء المعلم.

سابعا-اتجاهات تقويم أداء المعلم.

ثامنا-العوامل المؤثرة في أداء المعلم.

الخلاصة.

تمهيد

لقد اهتمت التربية منذ القدم بالمعلم وأعطته مكانة لرسالته العظيمة في تربية النشء وتزويده بالمعارف الضرورية له وبدورها اهتمت التربية الحديثة أيضا بالمعلم وإعداده وتأهيله عن طريق مؤسسات اجتماعية المختلفة سواء جامعات أو كليات التربية أو معاهد إعداد المعلمين وكما اصبح هناك برامج في إعداد المهني والتربوي والأكاديمي والثقافي له من أجل تطوير أداءه المهني ,بحيث يتلقى تكوينا وإعدادا أكاديميا من اجل تحصله على مؤهلات علمية تربوية قصد القيام بالعملية التعليم وتلقين التلاميذ المعارف ويقوم بتدريس جميع المواد وأن يكون محاط بوسائل تعليمية تساعده على إنجاز عمله بطريقة سهلة وبتلقيه تدريبات التكوينية يكون مطلع على كل ما هو مستجد في التربية ويكون على علم بالأساليب والطرق الحديثة في التعليم وهذا الأخير يساعده في تحسين وتطوير أداءه وبمدى تحكمه في الوقت وطرق التدريس الفعالة في حجرة الدرس وهنا تظهر مدى فاعلية أداء المعلم ، سنتعرف في هذا الفصل على المعلم وصفاته ،وأدواره المختلفة ،تعريف الأداء ،أهمية تقويم الأداء وأهدافه ،تطوير أداء المعلم اتجاهات تقويم أداء المعلم وأخيرا العوامل المؤثرة في أداء المعلم .

أولا: تعريف المعلم:

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام وتمثل مواصفات المعلم احداهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية الذي يتوقف على نشاطه وفاعليته النجاح على العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها.

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

-تعريف دي لاند شيرGilbert de landshereالمعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس.

-تعريف تورسين حسين TorstenHusen المعلم هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم عمله.

مستمر ومتناسق، فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم، وأن يتحقق من نتائجها.

-تعريف محمد زياد حمدان "المعلم هو صانع التدريس وأدواته التنفيذية التقليدية الرئيسية ".

-تعريف محمد السرغيني "المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب الجماعة في أبنائهم وتعليمهم هو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة.

-تعريف محمد سلامة ادم: حيث يعرف المعلم بأنه "مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية ان يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية.(نعيمة، الصفحات 73-74)

ويعتبر المعلم أو المدرس محور العملية التربوية وأحد مدخلاتها الرئيسية والتي تحدد مدى نجاح أو فشل المنظومة التعليمية ويرتبط المعلم مع وسطه الاجتماعي بمجموعة من العلاقات التي تنسج خيوطها في تفاعلاته اليومية مع محيطه الوظيفي والاجتماعي ومحاولته تحقيق بعض الحاجيات الأساسية منه.(بوعبزة و حديد ، 2019)

هو إنسان يربى يرشد ويوجه، وكلما كان واعيا ومدركا بخبرات المتعلمين عرف رغباتهم وعلم بآمالهم واهتماماتهم، وهو الذي يعمل على نقل تراث الأجيال الحاضرة ويبنى الأمة ويعمل على حفظ قيمها وعاداتها ويشكل رجل المستقبل.(سعيد، صفحة 10)

وبالتالي المعلم هو أساس العملية التعليمية والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة واداؤه الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشء، يحدد كفاءته ومؤهلاته.(جرجس، صفحة 500)

ثانيا-خصائص ومميزات المعلم:

أ-الخصائص الجسمية (بدنية): صحة جيدة خالية من الامراض والعاهات المزمنة والامراض المعدية التي تقف عائقا امام المعلم لقياميه بدواره وتؤثر سلبا على ادائه داخل غرفة الصف او حواس قوية سلمية او صوت حلو ومتلون ومظهره لائق جذاب او رشاقة وخفة اداء

ب-الخصائص والقدرات العقلية: ضرورة امتلاكه قدرة عالية التفكير العلمي الابداعي الناقد وحل المشكلات والتحليل والتطبيق بإضافة لكونه ذكيا وسريع الفهم وواسع الافق وغزير المعارف

ج-الخصائص الشخصية: قوة الشخصية، التحكم في سلوكها لاتزان الانفعالي الشجاعة الادبية التعاون مع الاخرين، امتلاكه لقيم العمل والنظام، الايمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي اليها بإضافة الى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل والمرونة.

د-خصائص الاكاديمية والمهنة: التعمق في المجال تخصصه، الاطلاع الدائم على مستجدات حضور المؤتمرات والندوات، متابعة الاحداث الجارية، جيد الاعداد والشرح في دروسه، متفهم لتلميذه.

هـ-الخصائص الاخلاقية والانسانية: اي امتلاكه لمهارات التواصل العلاقات الجيدة مع الاخرين وحسن تفعيلها وتمثل القيم والاخلاقيات مهنة تعليم.

ومن مميزات التي يمتاز بها المعلم وتتلخص بما يلي:

الفهم العميق للبنى والاطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماتها وطرق الاستقصاء التي تم بها توليدها او انتجها والمعايير والقواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها وتاريخها ومن حيث كيفية تطورها

فهم الجيد لتلاميذ الذين يدرسهم من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم واساليبهم متصلة بالتعلم

فهم التعلم الجيد الفعال وفهم جيد للطرق والاساليب التي يمكننا استخدامها لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه الى صيغ واشكال قابلة للتعلم ويقصد بذلك معرفة الوسائل التعليمية من امثلة وتشبيهات ونماذج التي يمكن استخدامها لتوضيح المفاهيم والعلاقات بينها في المحتوى الذي يراد تدريسه

فهم اساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص فهم الطبلة واستعدادهم لتعلم موضوع ما ولقياس ما حققوه من تعلم فيه والتركيز على حث التلاميذ على استقلالية والمرونة في التفكير النقدي والتعلم الذاتي، ان اهمية معرفة المعلم للجوانب التربوية والنفسية في عملية التعليم والتعليم توازي في اهميتها معرفته بالمادة العملية التي يدرسها

التفاعل مع التلاميذ وإتاحة الفرصة للمناقشة وإقامة العلاقات الديمقراطية بين المعلمين والتلاميذ والتحرر من صورة الابوية التقليدية للمعلم.(محافظة، 2009، صفحة 13)

وتوجد صفات أخرى للمعلم وهي:

1-الصفات الشخصية:

أ-الشخصية دافقة: فالمعلم الفعال يمتلك شخصية دافعة ومثيرة للاهتمام ومشوقة يبدي استمتاعه بعمله يساند تلاميذه ويستحوذ على اهتمامهم ويوجههم للتعلم والاندماج فيه، ينال ثقتهم.

ب-الحماس والإخلاص في العمل: فالمعلم لا يعطيك بعضه مالم تعطه كلك، وحماس المعلم لعمله ينتقل بالتبعية لطلابه، فيقبلون على التعلم ويندمجون فيه ويثابرون على تحمل صعوباته، لأنهم يرون فيما يدرسون نفعا وقيمة تعكسها تصرفات المعلم فيشعرون بسعادة بما يعملون وهذه كلها أشياء تدفعهم إلى مزيد من التعلم ويتحمس الطالب للتعلم كذلك عندما يكون معلمهم حيويا، ويظهر رغبة صادقة في الحياة وشغفا بالمعلم والمعرفة وروح المغامرة المحسوبة والدينامية، وسلوكه الظاهر والضمني يوحي باهتمامه بمادته وبطلابه.

ج- الاستقرار العاطفي والصحة النفسية : إن شعور المعلم بقيمته وشعوره بالأمن واحترام الذات فضلا عن كونها تنتقل منه إلى طلابه وتنعكس في اتجاهاتهم وسلوكياتهم فإنها كذلك مولد هام لدافعيتهم للتعلم بحسبانها – أي الاستقرار العاطفي الصحة النفسية – تدفعه إلى احترام فردية الأشخاص وتقرير ما بينهم من فروق ومن ثم يصبح التلاميذ بالنسبة له أشخاص ذوو قيمة وليسوا أعباء أو مصادرهم وقلق ومضايقة له ،فيهتم بهم اهتماما جادا مخلصا ويعاملهم بأدب واحترام وتفهم فتزداد ثقتهم فيه ويقبلون عليه وعلى التعلم برضى وحب ،والمعلم الذي يتسم بالاستقرار العاطفي والصحة النفسية ،قادر على توفير بيئة مساندة مسترخية مرضية ومنتجة بالنسبة لتلاميذه ،لأنه من خلال ثقته في نفسه وفي قدراته يصبح قادرا على

توفير الدفء العاطفي وروح الفكاهة يسهمان في توفير بيئة امنة منتجة من خلال دورهما في تنمية علاقات صفية إيجابية تدفع التلاميذ للحوار الحر والانفتاح والتعبير عن الذات دون توتر وهذه جميعها تجعل التعليم متعة .

د-الموضوعية في التجريد: بحسبانها توفر جوا مناسبا لإقبال التلاميذ على التعلم والانفتاح على المشاركة المتحمسة في فعالياته دون خوف من الوقوع في الخطأ، والمعلم الذي يتسم بالموضوعية والتجرد يغرس في سلوك طلابه حرية الحوار والشعور بالمسئولية وتقدير قيمة العدل والاعتراف بالفضل، وكلها قيم وسلوكيات ضرورية لتحقيق التعلم الفعال.

2-الخصائص والصفات المهنية للمعلم:

إن المعلم الفعال يلتزم في ممارسته بالسلوك المهني وبأخلاقيات مهنة التعليم ومقوماتها ومتطلباتها وهو ما يتطلب منه أن يتسم بالخصائص والمزايا المهنية التالية:

أ- تتوافر لديه توقعات عالية بالنجاح بالنسبة له ولتلاميذه: فهو يعتقد ويصدق أن جميع التلاميذ يستطيعون أن يتقنوا المحتوى وان لديه هو نفسه القدرة على أن يمكن تلاميذه من ذلك وتشير الدراسات إلى ان التوقعات التي لدى المعلم عن نفسه وعن تلاميذه تؤثر في سلوكه الذي يؤثر بدوره في تعلم التلاميذ ومثال ذلك أنه إذا كان المعلم يعتقد أن تلميذا ما غير قادر على التعلم مادة معينة ،فمن المحتمل أن ينفق وقتا أقل في العمل مع هذا التلميذ ،وأن ينصرف عنه ليركز على تلاميذ أخرين يعتقد أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يفيدوا من مساعدته ،وهكذا يتلقى هذا التلميذ توجيها أكاديميا أقل ويزداد احتمال إخفاقه بينما يتلقى اخر اهتماما أكبر من المعلم فيزداد احتمال نجاحه .(واخرون، 2006)

ب-الإبداع وسعة الحيلة: والإبداع هنا بمعنى الخروج على المألوف في الممارسة المهنية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة وأساليب تعليمية جديدة، ويبتكر وضعيات تعليمية أكثر ملاءمة لتعليم تلاميذه المواد والموضوعات التي يعلمها، كما أنه يوفر فرصا كافية ومناسبة لطلابه كي يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات في مواقف حقيقية أو مصطنعة هذا إلى جانب سعيه الدؤوب للكشف عن موارد ومصادر إضافية لإثراء تعلم تلاميذه من خلال البحث والتجريب، ويستخدم الأصالة والجدة في توظيف ودمج التكنولوجيا التعليمية في تنظيم تعلم التلاميذ.

ج-حرص على النمو المهني والسعي لتحقيقه بصورة مستمرة: والمعلم الفعال يحرص دائما على مواصلة تعلمه بصورة دائمة مستمرة، ويسعى للنمو في مهنته وتطوير ممارسته وتحديث معلوماته ومعارفه

عن الموضوعات التي يعلمها وعن التلاميذ الذين يعلمهم وعن خصائصهم النمائية ومطالبهم التعليمية، وذلك كي يصبح قادرا وباستمرار على التحديد الجيد والتوقع الدقيق لما يلزمهم معرفته ما يقدرون على عمله، وماهم متهيئون لإنجازه، ومن ثم تنظيم خبرات تعليمية تتناسب وخصائصهم وإمكانياتهم ومطالبهم التعليمية.

د-اليقظة والكفاية والجدية في العمل: فالمعلم الفعال يبرهن من خلال سلوكه المهني على وعيه ويقظته وتأهبه ومواظبة على عمله، وبغير شك فإن هذه جميعا سلوكيات ضرورية ليقتدي بها تلاميذه فكفايته

في تخطيط وتنفيذ النشاطات الصفية واللاصفية وإدارة التعلم وكذا إدارة الوقت تساعد تلاميذه على تطوير عادات علمية وعملية فعالة، وهنا تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ هم أقدر الناس على اكتشاف أي خلل يصيب دقة التخطيط والتنفيذ، ومن ثم فإن ذلك يتطلب من المعلم الفعال أن يتفاعل مع خططه بمرونة حتى لا تتحول ممارسته إلى نمطية مملة، وأن تكون لديه القدرة على تعديل وتكييف طرائقه التعليمية وفق مقتضى الحال وعلى الجانب الاخر فلعل من أبرز الخصائص الشائعة في المعلم الفعال توجهه نحو العمل الهادف ،والتصرف في المواقف التعليمية بجدية ورشد ، فهو يسعى دائما إلى توجيه سلوكه وسلوك تلاميذه نحو إنجازات ناجحة وتعلم عالي الجودة ،ونتائج تعليمية واضحة محددة المعالم ذات معنى ومغزى للتلاميذ .

هـ-الأمانة والإخلاص: حيث يبدو المعلم الفعال في سلوكه المهني مع تلاميذه صادقا وأمينا قولا وفعلا، وهو يدرك دايما أن تلاميذه قادرون على كشف عدم الإخلاص والأمانة في العمل بسرعة عجيبة، كما

أن إخلاصه وأمانته في سلوكه وتصرفاته تنتقل بدورها إلى سلوك التلميذ، فضلا عن أنهما يسهمان في بناء الشعور لديهم بالثقة فيه، وتتبدى أمانة المعلم وإخلاصه كذلك من خلال حرصه على تنظيم وترتيب حجرة الدراسة وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للأهداف التعليمية المراد بلوغها بما في ذلك من تنظيم الموارد والمصادر والمواد والأجهزة التعليمية، وضبط الإضاءة والتهوية ...كما تتبدى اهتمامه بتصحيح أعمال تلاميذه بدقة وموضوعية.

و-الحفز والتعزيز لمساندة تعلم التلاميذ: إن المعلم الفعال يثني على تقدم تلاميذه وإنجازاتهم في إطار سعيه لاستخلاص أفضل ما لديهم ويوفر لهم ما يعينهم على ذلك عندما لا يستجيبون بالطرق أو بالمستوى المتوقع المناسب.

ز-الخصائص الاجتماعية للمعلم: بالإضافة إلى الخصائص النفسية والمهنية للمعلم على النحو الذي تقدم ثمة مجموعة ثالثة من الخصائص الاجتماعية الواجب توافرها في هذا المعلم يتمثل أبرزها في جملة الخصائص التالية:

- حسن الهندام والرزانة وصفاء القول والعقل.

- الكياسة واللطف واللباقة والعطف.

- التأثير في المجتمع عن طريق الأبناء.

- التعاون البناء مع الزملاء.

ثالثا -أدوار المعلم وإعداده:

إذا كان التعليم هو طريق التقدم، وإذا كان لابد أن يهدف إلى التقدم فإنه لا يصنع هذا التقدم من فراغ فهو يتأثر باتجاهات العصر وبأهداف المجتمع الذي يتحمل مسئولية توجيهه، وهكذا بالنسبة للمعلم فإن أدواره ومسئولياته وإعداده من أجل تحمل المسئولية التوجيه في هذا التعليم لابد من النظر إليها في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات ما يقابله من تحديات ومسئوليات.

ووجهت الكثير من البحوث اللوم الشديدة للمعلم بصفته أحد الأسباب الرئيسية اللازمة التربوية ،التي تعاني منها معظم مجتمعات العالم ,وأحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات ،ولكن النظرة المنصفة تؤكد أن المعلم يمكن ان يكون هو مصدر الحل لا لب المشكلة ,وأن ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون ان يكون على رأسها المعلم ,فتكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض تعنى في الحقيقة دورا مختلفا له ،ولابد لهذا الدور أن يختلف باختلاف مهمة التربية من التحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب التلميذ القدرة علة أن يتعلم ذاتيا ،فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها ، بل الموجه المشارك لتلاميذه في رحلة تعليمهم واكتشافهم المستمر ، لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من المهام القائد ومدير المشروع البحثي ،والناقد والموجه .

ونحن لا ننكر سلطة المعلم المباشرة وغير المباشرة التي تظهر في أدواره كالمحافظة على التقليد المجتمع، كوسيط في نقل التراث الثقافي من جيل الى جيل بل ومدى فاعلية سلطته في إحداث التغيير الاجتماعي بالفكر والمعرفة، بل أنه أداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها.

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو الرائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسلح تلاميذه بطرق عمل ذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعودهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية.

والمعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية ، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي ، ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم ،وهذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج الى تطوير ،فهو محشور بين مثلث له اضلاع ، أحدها كثافة عالية داخل حجرات الدراسة ،وثانيها كم هائل من المواد التعليمية ،وثالثها وقت قصير من زمن الحصة الدراسية ، وكذلك أصبح هذا المعلم الذي يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم، فهو ملقن معنى بإيصال المعلومات إلى شرحها وتكرارها لتأكيدها واستظهارها.

وبذلك تتأكد حاجة النظام التربوي لتحقيق التوازن بين "المهارة التربوية والمهارة الاجتماعية " للمعلمين في محيط المدرسة وذلك لتمكين المعلم من تحقيق توقعات الدور منه كتربوي متفهم للأبعاد التربوية لعملية التعليم وقادر على استخدام الوسائل التربوية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي بمعدات الأداء التربوي المطلوبة ،ورفع مقدرته الاجتماعية من خلال تبنيه لأهداف النظام التربوي ، والتشبع بالقيم المرتبطة بعملية التعلم ولكن يواجه المعلم التحديات والمسئوليات الجديدة فأنه عليه أن يقوم بتدريب نفسه بنفسه ، فالمعلم يجب ان يتعلم طول حياته وأن يدرب نفسه بنفسه باستمرار ، وألا يعمل المعلم بمفرده بل يجب أن يتعاون معا المعلمين الاخرين بحيث يعملون كفريق واحد متجانس متعاون يتبادلون الخبرة فيما بينهم (عبيد ،256،2006-258).

تحمل المعلم مسؤوليته نجاح المناقشة وبلوغها الأهداف المنشودة وذلك من خلال اضطلاعه بالمسئوليات التالية:

-مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

- معاونة التلاميذ على استخدام الموضوعات المتعلقة بموضوع المناقشة واستخدام كل من يعلمونه عنها.

- المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

نضيف إلى ما ذكر ضرورة طرح المعلم للأسئلة بدقة وطرحها على تلاميذه بشكل مشوق ومثير للدافعية. وعلى المعلم أن يتجنب طرح الأسئلة على تلاميذه بطريقة غير مناسبة لهم كأن تتسم بالشدة والصرامة أو تطرح عليهم بشكل غير منظم يتسبب في تشتت أذهانهم، كما يتوجب على المعلم عدم الإكثار من طرح الأسئلة والمبالغة في ذلك ما يؤدي إلى ضياع الوقت وسوء استغلاله، إضافة إلى ضرورة تجنب طرح الأسئلة على التلاميذ معينين دون غيرهم.

وطرح الأسئلة هي فن من فنون الجميلة في التدريس إذ أن الأسئلة هي عماد طريقة التدريس وجوهر التفاعل الايجابي بين المعلم وتلاميذه، والأغراض التي يجنيها المعلم من وراء أسئلته الصفية كالاتي:

- حث تلاميذ معين على المشاركة في النشاطات الصفية.

- جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة.

- إعطاء توضيح لمشكلة معينة.

- الاستفسار عن أعمال التلاميذ الغائبين والمقصرين.

- تشجيع التلاميذ على إعطاء الإجابات الصحيحة.

- التعرف على نشاطات التلاميذ واستيعابهم للموضوع.

- التأكد من فهم التلاميذ واستيعابهم للموضوع.

- تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.(الحريري، 2010، الصفحات 74-76)

لقد تعددت أدوار المعلم وقد اختلف في تحديدها الباحثون حيث ركز كل واحد منهم على جانب معين فمنهم من ركز على دور المعلم النفسي داخل الفصل، ومنهم من اهتم بالدور الخلقي للمعلم، وهناك من حدده في عدة أدوار، فأعظم رسالة التي يحملها المعلم على عاتقه توصيلها، وطبيعة عمله تجعله يضطلع بالعديد من الأدوار، إذا لم يعد ناقل للتراث الثقافي المعرفي بل أصبح مسؤولا عن بناء الشخصية الإنسانية السوية وغير أنه يمكن حصر أهم أدوار المعلم فيما يلي:

أ-الدور الاجتماعي:

دون شك أن المعلم هو اجتماعي ووظيفته لا تقتصر على التدريس فحسب بل إن مهمته تمتد إلى المساهمة في رفع مستوى الاجتماعي للبيئة وحل مشكلاتها، فلمعلم يتوجب عليه القيام بأدوار اجتماعية أهمها:

- تخطيط المواقف التعليمية حيث من أهم واجبات المدرس كدور اجتماعي تربوي مخطط، تخطيط المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل وخارجه، سواء داخل المدرسة أو خارجها في إطار السياسة التعليمية العليا للمجتمع.

- إقامة علاقة اجتماعية طيبة مع التلاميذ وعلاقته تقوم على أسس التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه حيث يشعر التلاميذ بالألفة والثقة والأمن وهو ما يسهل عملية الاستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل.

إقامة علاقة تعاونية بينه وبين المعلمين والإدارة حيث أن دور المدرس من أخطر الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع وداخل المدرسة، ومن مهام دوره أن يتعاون معا زملاءه ومع الإدارة المدرسية ومع أولياء أمور التلاميذ.

ب-الدور الثقافي:

فيما يخص الأدوار الثقافية للمعلم فهي ناتجة وواجبة عن كونه موجها ثقافيا، فلابد عليه أن يكون ذا ثقافة واسعة، وأن يكون مستوعبا لثقافة مجتمعه وحضارته العريقة " ذلك لأننا نضع بين يديه مخلوق ضعيفا في السادسة من عمره تقريبا ونريد منه أن يرده إلينا عضوا اجتماعيا نافعا مكتمل الشخصية ملما بالمهارات والمعارف التي تمهد كسب عيشه بنفسه، ومزودا بالعادات والقيم الأخلاقية والفكرية التي تمكنه من التكيف مع بيئته بل والعمل على تطويرها.

ومن البديهي أن يشترط على المعلم أن يكون ذو مستوى ثقافي غزير بالمعرفة المتنوعة، لكي يتمكن عند اصطدامه في القسم بمختلف الأسئلة والاستفسارات من طرف التلاميذ من التصدي لها بإجابات صريحة وواضحة باعتباره المثل الأعلى للتلاميذ بفضاءات عملية مستقبلية ويفتح لهم أفق واسعة الخيال العلمي

ولأنه الحقيقة التي تنمو معهم لغاية أن تتبلور واقعا ملموسا في حياتهم وبالتالي الرقي ببلادهم في أي ميدان اختاروه.

لهذا على جماعة المعلمين او المعلم بمفرده إن أمكنه ذلك القيام بالبحوث والدراسات العلمية بصفة متواصلة حول ثقافة مجتمعه وتاريخه وثقافة المجتمعات الأخرى، وهذا من أجل بناء شخصيات نامية مسايرة للتغير الاجتماعي والثقافي والتغير العلمي.

ج-دور المعلم إزاء مهنته:

يعد المعلم مسؤولا عن عملية التعليم التي تعد أهم أدواره ،ومن خلال ما يقوم به من تخطيط في المواقف التعليمية الشاملة الخبرات هادفة طبقا لأهداف المجتمع العليا ،على أن تتوقف هذه الأخيرة ومطالب العصر العلمية والتكنولوجية من جهة ،وحاجات ومتطلبات نمو المجتمع من جهة ،وميول واهتمام التلاميذ من جهة أخرى ومادام المعلم موجها ثقافيا فهو يعد بمثابة اتصال بالمدرسة والبيئة ،لهذا على مبرمجي العملية التعليمية أن يسمحوا له بتوسيع نطاق عمله والنزول بالتلاميذ للمجتمع من أجل لهم باكتشاف ثقافتهم المادية والمعنوية ،وكذا تعريف الأفراد المجتمع بالدور التربوي للمدرسة في إعداد التلاميذ جسميا وعقليا واجتماعيا وتربويا ،فالمعلم هو القدوة والمثال الأفضل والأحسن عملا وخلقا ,وأن يكون مسؤولا عن

تقديم المبادئ والقيم الدينية ،إلى جانب ذلك كله له دور في الإرشاد والتوجيه فمن خلال تنوع خبرته يستطيع كشف مواهب التلميذ وتقويمهم ,وقد أبرزت دراسات كثيرة أدوار مختلفة للمعلم منها :

– دور المعلم كملاحظ نفسي ومرشد مهني ورائد، ومطبع اجتماعي ومرب للشخصية.

– دور المعلم في تحديث عقلية التلاميذ، ومن ثمة المجتمع، بأخذ الأسلوب العلمي منهجا في حل المشاكلات.

– دوره كمطور للبرامج والطرائق والكتب المدرسية والتعايش مع متغيرات العصر والمجتمع.(النبي، 2015–2016، الصفحات 182–183–184)

إذا كان التعليم هو طريق التقدم، وإذا كان لابد أن يهدف إلى التقدم فإنه لا يصنع هذا التقدم من فراغ، فهو يتأثر باتجاهات العصر وبأهداف المجتمع الذي يتحمل مسئولية توجيهه، وهكذا بالنسبة للمعلم فإن أدواره ومسئولياته وإعداده من أجل تحمل المسئولية التوجيه في هذا التعليم لابد من النظر إليها في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع والتي تفسر ما يأخذ به من اتجاهات ما يقابله من تحديات ومسئوليات.

ووجهت الكثير من البحوث اللوم الشديدة للمعلم بصفته أحد الأسباب الرئيسية اللازمة التربوية ،التي تعاني منها معظم مجتمعات العالم ،وأحد العوائق الأساسية أمام حركة التجديد التربوي لتلبية عصر المعلومات ،ولكن النظرة المنصفة تؤكد أن المعلم يمكن ان يكون هو مصدر الحل لا لب المشكلة ,وأن ثورة التجديد التربوي لا يمكن أن تنجح دون ان يكون على رأسها المعلم ،فتكنولوجيا المعلومات لا تعنى التقليل من أهمية المعلم أو الاستغناء عنه كما يتصور البعض تعنى في الحقيقة دورا مختلفا له ،ولابد لهطا الدور أن يختلف باختلاف مهمة التربية من التحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية وإكساب التلميذ القدرة علة أن يتعلم ذاتيا فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها ، بل الموجه المشارك لتلاميذه، في رحلة تعليمهم واكتشافهم المستمر ،لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من المهام القائد ، ومدير المشروع البحثي ،والناقد والموجه .

ونحن لا ننكر سلطة المعلم المباشرة وغير المباشرة التي تظهر في أدواره كالمحافظة على التقليد المجتمع، كوسيط في نقل التراث الثقافي من جيل الى جيل بل ومدى فاعلية سلطته في إحداث التغيير الاجتماعي بالفكر والمعرفة، بل أنه أداة الوصل بين عصر الأمس ومعرفته وعصر اليوم بما يحمله من تدفق معرفي هائل في حجم المعلومات وتقنياتها.

هذا بالإضافة إلى الدور الريادي الذي يلعبه المعلم، فهو الرائد اجتماعي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الأطفال تربية صحيحة تتسم بحب الوطن والحفاظ عليه، وتسلح تلاميذه بطرق عمل

ذاتي التي تمكنهم من متابعة اكتساب المعارف وتكوين القدرات والمهارات وغرس قيم العمل الجماعي في نفوسهم، وتعودهم على ممارسة الحياة والديمقراطية في حياتهم اليومية.

والمعلم التقليدي هو الصيغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية ، غير مدرب على ممارسة النشاط المدرسي ،ليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم ،وهذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات تحتاج الى تطوير ،فهو محشور بين مثلث له اضلاع ، أحدها كثافة عالية داخل حجرات الدراسة ، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية ،وثالثها وقت قصير من زمن الحصة الدراسية ، وكذلك أصبح هذا المعلم الذي يقف على خط الإنتاج غير قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم فهو ملقن معنى بإيصال المعلومات إلى شرحها وتكرارها لتأكيدها واستظهارها .

وبذلك تتأكد حاجة النظام التربوي لتحقيق التوازن بين "المهارة التربوية والمهارة الاجتماعية " للمعلمين في محيط المدرسة وذلك لتمكين المعلم من تحقيق توقعات الدور منه كتربوي متفهم للأبعاد التربوية لعملية التعليم، وقادر على استخدام الوسائل التربوية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي بمعدات الأداء التربوي المطلوبة، ورفع مقدرته الاجتماعية من خلال تبنيه لأهداف النظام التربوي، والتشبع بالقيم المرتبطة بعملية التعلم.

ولكن يواجه المعلم التحديات والمسئوليات الجديدة فأنه عليه أن يقوم بتدريب نفسه بنفسه، فالمعلم يجب ان يتعلم طول حياته وأن يدرب نفسه بنفسه باستمرار، وألا يعمل المعلم بمفرده، بل يجب أن يتعاون

معا المعلمين الاخرين بحيث يعملون كفريق واحد متجانس متعاون يتبادلون الخبرة فيما بينهم (عبيد ،256، 2006-258).

تحمل المعلم مسؤوليته نجاح المناقشة وبلوغها الأهداف المنشودة وذلك من خلال اضطلاعه بالمسئوليات التالية:

-مساعدة التلاميذ في عدم الخروج عن موضوع المناقشة.

- معاونة التلاميذ على استخدام الموضوعات المتعلقة بموضوع المناقشة واستخدام كل من يعلمونه عنها.

- المحافظة على سير المناقشة نحو الأهداف المتفق عليها.

نضيف إلى ما ذكر ضرورة طرح المعلم للأسئلة بدقة وطرحها على تلاميذه بشكل مشوق ومثير للدافعية. وعلى المعلم أن يتجنب طرح الأسئلة على تلاميذه بطريقة غير مناسبة لهم كأن تتسم بالشدة والصرامة أو تطرح عليهم بشكل غير منظم يتسبب في تشتت أذهانهم، كما يتوجب على المعلم عدم الإكثار من طرح

الأسئلة والمبالغة في ذلك ما يؤدي إلى ضياع الوقت وسوء استغلاله، إضافة إلى ضرورة تجنب طرح الأسئلة على التلاميذ معينين دون غيرهم.

وطرح الأسئلة هي فن من فنون الجميلة في التدريس إذ أن الأسئلة هي عماد طريقة التدريس وجوهر التفاعل الايجابي بين المعلم وتلاميذه، والأغراض التي يجنيها المعلم من وراء أسئلته الصفية كالاتي:

- حث تلاميذ معين على المشاركة في النشاطات الصفية.

- جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على المناقشة.

- إعطاء توضيح لمشكلة معينة.

- الاستفسار عن أعمال التلاميذ الغائبين والمقصرين.

- تشجيع التلاميذ على إعطاء الإجابات الصحيحة.

- التعرف على نشاطات التلاميذ واستيعابهم للموضوع.

- التأكد من فهم التلاميذ واستيعابهم للموضوع.

- تحليل نقاط الضعف عند التلاميذ.(الحريري، 2010، الصفحات 74-76)

- ينحصر دور المعلم بالجهد المبذول لنقل المعارف حشد أذهان المتعلمين لضمان النجاح في الامتحانات المدرسية.

- اعتماد طرائق التدريس في ظل المنهج على الية التلقين من قبل المعلم والحفظ من قبل المتعلم وكان من نتائج ذلك التقيد جهد المعلم بنقل معارف والمعلومات واستخدام الطرائق والأساليب الكفيلة بالكشف عن مقدار ما يحفظه المتعلم منها مما يحد من نشاطه ويعرقل من نموه.(كاظم الفتلاوي و هلالي، 2005، صفحة 37)

-اما فيما يخص اعداده: فيعرف إعداد المعلم tacher préparation بأنه جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات الازمة والمؤهلة لتحمل المسئولية لعضو هيئة تدريس والأداء مسئولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية وهي عبارة عن برنامج يعد ويطور بواسطة أي مؤسسة مسئولة عن إعداد ونمو الأداء للأفراد الراغبين في العمل بمهنة التعليم

كما يعرف صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية أو غيرها تبعا لنوع التعليم وتبعا للمرحلة التي يعد لمعلم للعمل بها وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

وعلى هذا فإن إعداد المعلم هو ذلك النظام الذي يمكنه من رؤية طلابه في أرض الواقع بقصد مساعدتهم على مواجهة أي تحد في أفكارهم ومن هنا يبدو مدى انعكاس عملية إعداد المعلم على اعداده لطلابه فيكسبهم المرونة والفاعلية التي تمكنهم من المشاركة بنجاح في مجتمعهم لإثبات ذاتهم في عالم يتغير بسرعة.

ويرتبط اعداد المعلم بمفاهيم اخرى مثل التأهيل qualification الذي يقتصر على الإعداد التربوي فقط بعد أن يكون الطالب قد أعد ثقافيا وعلميا في احدى الكليات حسب تخصصه العلمي ثم ينتسب إلى كلية التربية حتى يمنح شهادة التأهيل التربوي.

بينما يطلق مفهوم التدريب training على تلك العمليات النمائية المستمرة التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لضمان مواكبة التطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر.(محمد و تحسين ، 2013، صفحة 16)

أما التكوين formation فهو ما يجري من عمليات الاعداد قبل الخدمة preservice والتدريب أثناءها in service من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور الجوانب للمجتمع.

وفي ضوء ما سبق يتبين ان الاعداد يتصف بطول المدة وبتعدد المهارات المخطط لها ،ويكون قبل الخدمة فقط ،حيث يكتسب الطالب اسس التي تساعده على البدء في الممارسة المهنة ما ،التدريب فيركز على التجديد أو تحديث اداء المعلمين اثناء الخدمة فقط ،ويحدث غالبا في الفترة القصيرة من الزمن لا تتعدى السنة ،اما التكوين فهو مصطلح يشير الى عملية نمائية شاملة مستمرة قبل الخدمة والتدريب بعدها اي انها تشير الى الاعداد قبل الخدمة والتدريب بعدها في نفس الوقت داخل الكليات التربية بهدف ايجاد معلمين يتصفون بالجودة التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بنجاح ،وبما يتلاءم مع التغيير المستمر الذي يطرأ على المناهج والأساليب التعليم وتكنولوجيا العصر.(محمد و تحسين ، 2013، صفحة 17)

أما عن أسس إعداد المعلم الذي يتم إعداده جيدا ويحسن تدريبه هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التعليمية، القصور في إعداده يؤدي زيادة صعوبات التعلم عند المتعلمين ونظرا لتعدد الأدوار التي يقوم بها المعلم في العملية التعليمية يستلزم تعدد جانب إعداده والتي تشمل ما يلي:

– **الإعداد الأكاديمي التخصصي:** ويقصد به مادة التخصص المدرس، إذ أن إعداد المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم خاصة وأن الانفجار المعرفي قد أدى إلى زيادة كبيرة لا من ناحية الكم فحسب ولكن من ناحية الكيف وأيضا، ولذا يجب أن يؤمن بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه وتقديره.

– **الإعداد المهني التربوي:** ويحتل الإعداد التربوي مكانا متميزا في مهمات مؤسسات إعداد المعلمين إذ أنه "يهدف إلاي تهيئة الطالب لأن يكون معلما بما تقدمه البرامج التربوية من حقائق وخبرات تربوية نظرية وعملية وتتمثل الأولى في اكتساب المعلم أسس وأساليب التدريس والإلمام بشخصية المتعلم من خلال المقررات في علم النفس والمناهج وطرق التدريس الفعلي بالمدارس، وما يصاحبها من تعديل في الخبرات من قبل المشرفين والنقد الذاتي للمعلم، ويأتي ذلك من خلال برنامج التربية العملي.

– **الإعداد الثقافي العام:** وهو شرط أساسي لمهنة التدريس، كون أن ثقافة العامة ضرورية لكل معلم وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كان أقدر على نيل ثقافة تلاميذه والتأثير فيهم ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة للمعلم على نضوج شخصية واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق.

– **إعداد الجانب الشخصي:** وذلك بتنمية عقيدة الإيمانية في نفسه لتصبح هذه العقيدة منارة له في كل أفعاله كما يهدف إعداد هذا الجانب إلى تنمية قدراته وأفعاله وتنمية قدراته العقلية المختلفة والجوانب البدنية عنده ليكون صحيحا في جسمه معافى في صحته يستهدف أيضا إعداد الجانب الشخصي لديه تنمية الجوانب الاجتماعية ليكون علاقات اجتماعية سوية مع كل من حوله من أساتذة وزملاء وأهل وغيرهم.

إن برنامج إعداد معلم المستقبل يشمل أبعاد متكاملة ومرتبطة يؤدي اكتسابها إلى تكوين معلم متكامل الشخصية ،قادرا على تحمل مسؤوليته في عالم سريع التغير، إذ تشير الدراسات إلى أنه كلما ارتفع مستوى الإعداد وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره وتحسنت بصفة منتظمة درجة تأهيله التربوي نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى ولذلك علينا ألا نتساهل في تتبع خطوات إعداد المعلمين عن كثب وفي التدقيق في إجازتها للتدريس فإذا كانت هناك أهمية لبقية مستلزمات الجهاز التعليمي مثل الأدوات والمبنى الجيد فإن الأهمية القصوى تخص المعلم فهو قائد الفرقة ومحرك العملية التعليمية وعليه في نهاية المطاف يعتمد على النجاح .(النبي، 2015–2016، الصفحات 181–182)

رابعا-تعريف الأداء: عبارة عن سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية واثنائها وتشمل: التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف وضبطه، السلوك الشخصي للمعلم والعلاقات المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل الحجرة الصفية.(رواقه، 2005، صفحة 139)

انجاز يتم باستخدام الفرد لإمكانياته الجسمية أو العقلية أو النفسية، ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير، فهناك أداء الذهني هو أداء يعتمد أساسا على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات، والأداء الحركي هو إنجاز عمل بسلوك حركي.

ويشير إلى سلوك المعلم أثناء موقف للتدريس سواء داخل الفصل أو خارجه ويلاحظ أن هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجية في التدريس، أو في إدارته للفصل أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تساهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب.(حسين و زينب ، 2003، صفحة 29)

إتقان وتحسين أداء المعلم علميا ومهنيا وشخصيا واجتماعيا وقيامه بمهام التربية والتعليم المنوطة به على أكمل وجه وفقا للمعايير الموضوعة، بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف تربوية معينة، مع مراعاة تحقيق حاجات التلاميذ وتوقعاتهم وبالتالي يحقق الوصول إلى رضى الله تعالى، ثم نيل رضى التلاميذ والمسؤولين عن عملية التربية والتعليم.(الغامدي، 1429-1430)

خامسا-أهمية تقويم الأداء وأهدافه:

1-أهمية تقويم الأداء: يحظى تقويم الأداء بأهمية خاصة في العمليات الإدارية فهو الأسلوب الذي يدفع الأجهزة الإدارية بحيوية ونشاط ويجعل الرؤساء يتابعون واجبات ومسؤولياتمرؤوسيهم بشكل مستمر ويدفع المرؤوسين للعمل بفاعلية.

إن أهمية تقويم الأداء تكمن في مجالات الاستفادة منه في تحسين وتطوير الأداء، ودفع الحوافز والمكافئات للأشخاص ذوي الأداء المتميز والكشف عن الاحتياجات التدريبية، والترقية والنقل، والحكم على مدى سلامة الاختيار والتعيين وتحديد صلاحيات الموظف الجديد، وسياسات التأديب والانضباط وتقوية علاقة بين الرؤساء والمرؤوسين، والكشف عن فعالية الرقابة والإشراف وتحسين مستوى المشرفين.

وتكمن أهمية التقويم الأداء على حسب مستوى الذي يمارس فيه التقويم:

أ-مستوى المدرسة: إيجاد المناخ الملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي الذي يبعد الشكاوى من قبل العاملين، ورفع المستوى أداء العاملين واستثمار قدراتهم ومهاراتهم، وتقييم برامج وخطة إدارة المدرسة، ومساعدة المدرسة على وضع معدلات أداء معيارية دقيقة.

ب -مستوى المديرين: توجيه المديرين إلى تنمية، مهاراتهم وإمكانياتهم الفكرية للوصول الى تقويم الاداء السليم والموضوعي وتحسين الاداء الحالي للعاملين وتشجيع وتعزيز التواصل والحوار بين الرئيس المباشر والمرؤوس وتعزيز نقاط القوة وتجنب نقاط الضعف وتحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية وفق منهجية علمية موضوعية، وتحديد زيادة الأجر والمكافئات والعلاوات التي يمكن ان يحصل عليها الفرد واتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط الوظيفي.

ج-**مستوى الأفراد العاملين:** تقديم المعلومات للعاملين عن جودة وكفاءة اداءهم لأعمالهم، وزيادة شعور العاملين بالعدالة وبأن جميع جهودهم محط اهتمام من في المدرسة، كل هذا يجعلهم أكثر شعور بالمسؤولية ويدفعهم الى العمل والاجتهاد والإخلاص للفوز باحترام وتقدير رؤسائهم ومكافأتهم ماليا ومعنويا وماديا.(الراجحية، 2014، الصفحات 15-16)

2-أهدافه: تتمثل في نقاط رئيسية التالية:

- يستفاد منها في أثناء اتخاذ أي قرار على مستوى العملية الإنتاجية، ومعرفة هل العاملين في المستوى المطلوب أو دونه

- مدى تحقيق أهداف المنشأة أو المنظمة، وذلك من خلال تمثل العاملين لتلك الأهداف من خلال مستويات ادائهم.

- مكافأة المجدين من العاملين عن طريق صرف المكافأة لهم وترقيتهم وزيادة رواتبهم وحوافزهم.

- يوضح إمكانيات العاملين جميعا وقدراتهم ومؤهلاتهم ووضع كل عامل في المكان المناسب وقدراته.

- إعطاء صورة دقيقة عن مواقع العاملين المختلفة ضمن المنشأة مما يشكل نقطة تحول الإجراءات دراسات تطبيقية واقعية حول أوضاع ومشاكل العاملين ومستويات اداءهم في المستقبل.

-القضاء على الوساطة والمعرفة الشخصية والطرائق الملتوية وذلك بتوحيد المعايير والقوانين التي تتم على أساسها الترقية أو زيادة الراتب وتوحيد الضوابط المختلفة التي تقوم بعملية الثواب والعقاب في المؤسسة.

– معرفة إنتاج كل قسم من أقسام المنشأة وكميته وأوضاع الأقسام المختلفة بشكل دقيق ومفصل لكل صغيرة وكبيرة.

*المتابعة المستمرة للمحافظة على مستوى المتقدم للكفاية الإنتاجية.(صديق، 2012، الصفحات 2015–2016)

وتوجد أهداف أخرى لتقويم أداء نذكر منها ما يلي:

– تزويد المشرفين والمعلمين بطريقة تسمح لهم وتشجعهم أن يعملوا معا لتطور وتعزيز التطبيقات التعليمية.

– تأمين طريقة من أجل وضع مساعدة بناء للمعلمين محدودي الأداء.

– تأمين قاعدة أساسية من أجل الاتخاذ قرارات منطقية حول قضايا الاحتفاظ بالمعلمين أو تحويلهم أو نقلهم أو فصلهم.

– تأمين قاعدة أساسية من أجل إصدار أحكام أكثر تأكدا حول قضايا، اختلاف مستويات الأداء في البرامج التعويضية مثل مخصصات الرواتب أو السلم الوظيفي.

– تأمين معلومات من أجل تحديد مدى تطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبت من خلال تطور أنشطة العاملين، ومن أجل تقدير مستوى واستمرارية استخدام هذه المعارف والمهارات.(الرهيط ع.، 2004، صفحة 14)

سادسا–تطوير أداء المعلم:

يعد تطوير أداء المعلمين ومتابعة نموهم المهني من أهم مسئوليات مديري المدارس والمشرفين التربويين وذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة وحفزهم لحضور المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل وعمل الأبحاث التربوية التي من شأنها تطوير أداء المعلم ودفعه للاستفادة من المستجدات التربوية المتتابعة، ويتم تطوير الأداء المعلم والقضاء على ظاهرة الرسوب الوظيفي وتشجيعه للالتحاق بالبرامج التدريبية عن طريق تقديم الحوافز المادية والمعنوية وزيادة المكافأة الشهرية وتحسين وضعه المادي والنفسي.

وتضمن تطوير اداء الهيئة التدريسية في الوضع المدرسي برنامجا لتشجيع النمو الشخصي والمهني لأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من تحسين الفرص التعليمية لتلاميذهم ويعرف هاريس مشار اليه في الاعداد اثناء الخدمة بانه اي برنامج مخطط يشتمل على الفرص التعليمية ويتاح لأعضاء هيئة التدريس بالمدرسة بغية تحسين اداء كل فرد منهم في المركز الذي عين فيه

وتقدم المدارس على اختلاف انواعها ومراحلها برامج تطوير متنوعة لمعلميها ,فهمنا تلك التي تعقد اجتماعا عاما للمعلمين في بداية العام الدراسي لتهيئهم نفسيا لأعمال السنة ويترأس مثل هذا الاجتماع عادة مدير التعليم ثم يقوم المديرين بعد ذلك بعقد جلسات متخصصة مع معلميهم ,وبعد هذه الاجتماعات الاولية ، تفوض بعض الاجهزة المسؤولة عن المدارس مسؤولية برامج واعداد المعلمين اثناء الخدمة الى مديري المدارس الذين يرون ان عقد اجتماعات شهرية او نصف شهرية للمعلمين يفي بهذا الغرض وتقوم بعض المدارس بعقد جلسات توجيهية وتخطيطية وتوفر فرصا فردية وجماعية للتطوير

يمكن للمعلمين الالتحاق بمجموعة الدراسة او حضور صفوف دراسية اعدت خصيصا لتدريب المعلمين ,او زيارة مدارس اخرى او حضور مؤتمرات او متابعة اهتمامات معينة .وقد تتعاون بعض الكليات والجامعات لطرح بعض المحاضرات ذات العلاقة بالتطوير .ويستطيع مدير المدرسة تطوير اداء معلميها عن طرق بث روح الرغبة في التجديد مما يؤدي الى إحداث التغيير والتطور نحو الأفضل وبشكل تدرجي في اساليب التعليم وفي جميع المجالات وذلك لمسايرة التحولات السريعة والمتلاحقة والتعقيدات الاجتماعية التي يشهدها العصر و لعلى افضل الطريق المجدية لإحداث مثل هذه التغيرات هو اتباع اسلوب الحوار المتصل و التفهم الدائم بين مدير المدرسة والمعلمين معه , مما يؤدي الى تجميع كل الطاقات الفردية والاستفادة من التفوق الشخصي في تقوية العمل الجماعي لتحقيق هدف التطور والتغيير ذلك ان مجرد إصدار الأوامر اتخاذ إجراءات معينة لتحقيق التطور لا يكفي بل لابد من خلق قوة دفع ذاتية لدى المعلمين والعاملين مما يقود الى تضافر الجهود عن طيب الخاطر لتحقيق ذلك ومن ضمن هذه الجهود ما يجب ان يبذل لرفع المستوى المعرفي والثقافي لدى المعلمين انفسهم وتنمية مهاراتهم اضافة الى تفعيل الدور الذي يمكن ان تقوم به الهيئات والمنظمات ذات العلاقة من خارج المدرسة والاستفادة من التركيبة الاجتماعية للمدرسة ذاتها

ويتوقف نجاح تطوير أداء المعلمين على مرونة الأشخاص الذين يقومون بالأدوار الأشرفية وقدرتهم على تطوير اتجاهات ايجابية لدى المعلمين نحو النمو المهني حيث انه لا يمكن المساومة على شروط أخرى لصالح المعلمين الا مثل هذا التطوير اي تطوير الاتجاهات الايجابية (الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، 2010، الصفحات 129-130)

سابعا–الاتجاهات تقويم أداء المعلم:

على الرغم من أن هناك محاولات مستمرة لإيجاد الوسائل والسبل التي يمكن من خلالها تقويم كفاءة المعلم وتحديد مستواه الفني إلا أنه من الصعوبة بإمكان أن نجد معايير كاملة لقياس كفاءة المعلم، ذلك أن عملية التدريس تتضمن العديد من النواتج التي تتداخل فيها الكثير من العوامل مما يصعب في النهاية التحكم فيها وقياسها جميعا في موقف واحد، غير أن هناك مداخل يتم من خلالها تقويم أداء المعلم، لذلك سادت بعض الاتجاهات في تقويم أداء المعلم مثل:

1–تقويم أداء المعلم في ضوء تحصيل التلاميذ:

يعتمد هذا الاتجاه على معايير الإنتاجية أو ما يسمى بالمدرسة النفعية، والتي تعتني بمخرجات التدريس دون مداخلته أو العمليات التي تجرى فيه وقد أيد هذا الاتجاه كل من رونشين وفريست حيث استخدما مصطلح (العملية–النتيجة) اي العلاقة بين السلوكيات الملاحظة عند المعلم الناتج التعليمي للتلاميذ.

وخلص الباحثان الى أن هناك علاقة بين وضع المعلم وبين تحصيل التلاميذ كما يرى **ميدلي** أن هذا الاتجاه يعتمد في تقريره كفاءة المعلم على تقارير تجمعية للنتائج التي يعطيها المعلم لتلاميذه عن المعلومة والمعارف والقدرات والنواحي الشخصية الأخرى التي من المفترض على الطلبة استيعابهم كنتيجة للتدريس ويكون ذلك بإجراء اختبار قبلي في بداية العام وبعدي في نهاية الفصل أو العام الدراسي لمعرفة الفرق ولا يخلو هذا الاتجاه من عيوب اهمها:

أ–إن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل لكثرة ألا يكون المدرس واحد فيها الأقدر محدود من التأثير هذا بالإضافة إلى صعوبة الفصل الجوانب الأخرى في قياس تقدم الطالب المتعلقة بالتدريس والأمور التي لا يكون التدريس سبب لها.

ب–قصر النمو التلاميذ على جانب واحد وهو النمو المعرفي.

ج–الأساليب التي يتم في الفصل هي في الغالب عشوائية فمن الممكن أن يجتمع الطلاب الضعاف في فصل واحد ومن هنا يكون الحكم على المعلم على أساس تحصيل التلاميذ حكما غير دقيق.

2–تقويم المعلم على أساس تأثيره في المناخ حجرة الدراسة:

لقد بذلت عدة محاولات بهدف تحديد طبيعة المناخ الدراسي وعلاقته بتعليم التلاميذ فقد وضع فلندرز مقياسا يقس سلوك المعلم والحكم على أدائه والذي يشمل على عشر فئات تمثل السلوك المعلم والتلاميذإلا

أن هذه المقاييس لم تحظ بتأييد يمكنها من أن تكون بمفردها منطلق لتقويم أدائه وذلك لعدة أسباب من أبرزها:

-صعوبة استخدام مثل تلك المقاييس في حجرة الدراسة وتعقيدها إذ على سبيل المثال يحتاج الحكم على سلوك المعلم من خلال استخدام مقاييس فلا ندرز الى اجراء العديد من العمليات الحسابية.

-صعوبة تقبل المعلمين والمشرفيين تلك المقاييس فضلا على طول الفترة الازمة لتدريبها على استخدامها.

-إهمال معظم هذه المقاييس (اللفظية) للجوانب غير اللفظية مثل الإيماءة والإشارة بالعين أو بتقاسيم الوجه، أو النشاط غير اللفظي في مجمله والتي لها تأثيرها في جو الحجرة الدراسية، اضافة الى ذلك فإن الاهتمام بالسلوك اللفظي ينصب دائما على تكرار حدوثه لا على نوعيته ونتيجة لهذه الأسباب يتضاءل امكانية الاعتماد على هذا الاتجاه كأساس لتقويم أداء المعلم، مالم يتم التغلب على ما يوجهه من صعوبات

وتدعيمه بمعايير أخرى.

3-تقويم أداء المعلم على أساس ملاحظة كفايته التدريس:

يعرف أحد الباحثين تقدير الكفاية بأنه "تحليل وتقويم ومستوى الموظفين من حيث الأداء الوظيفي والخصائص الشخصية وعلاقات العمل " إن الكفاية في التدريس تمثل جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على السلوك المعلم المتدرب والتي تظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.(الرهيط، 2004، الصفحات 26-28)

ثامنا –العوامل المؤثرة في أداء المعلم:

يمكن القول إن المعلم معنى شئنا أم لم نشأ بكافة عمليات المنهج ذلك أن نجاح عملية التربية أو فشلها وما بينهما من مستويات التقدم أو الإخفاق يعتمد أساسا على المعلم ذاته ونقصد بالمعلم في هذا الشأن ذلك الشخص الذي اختار مجال التربية كمهنة له ما تمثله تلك المهنة من أعباء ومسئوليات وبكل ما تفرضه من مقومات وكفايات.

ومع ذلك يلاحظ أن المعلم يعمل في مهنته في إطار عدد من العوامل ذات التأثير الواضح على مستوى أدائه في تلك المهنة وبقدر إدراك تلك العوامل المؤثرة يكون تحديدنا لأدوار المعلم فإذ قلنا مثلا: أن المعلم يعمل وهو متأثر بفكرة إنهاء المقرر مع تلاميذه في فترة زمنية محددة، فإن دوره في ضوء ذلك ينحصر في تقديم مادة ذلك المقرر وتقسيمها على فترات اسبوعية أو شهرية حتى لا يأتي اخر العام الدراسي إلا وقد انتهى من تدريس ما حدد له ولتلاميذه ولكنه في الحقيقة أصبح متأثر بعوامل عديدة ونجد هذه العوامل هي:

أ-ما يحدث من تغيرات في المناهج الدراسية:

كثيرا ما تتعرض المناهج الدراسية للتغيير والتبديل أو الإلغاء والاستبدال، وفي جميع تلك الحالات يكون هناك الحالات فيها مبررات لما يحدث من تغيرات وقد تكون تلك التغيرات مستندة إلى تطور في النظرية التربوية أو في الفلسفة الاجتماعية أو في نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها.

وفي هذه الحالة نجد أن المعلم ربما يكون قد اعتمد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات لاحقة مما يعني أن المعلم في ظل المنهج الجديد بل وقبل البدء في تعميم استخدامه في المدارس يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده ،فربما يحتاج المنهج الجديد إلى أسلوب جديد في التدريس وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست مألوفة بالنسبة للمعلم وقد تتطلب نوعا جديدا من الوسائل التعليمية أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسي

أو أسلوبا مغايرا للتقويم ،أو غير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج وبذلك لا يمكن القول أن المعلم يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة واقتدار ،إذا أنه لا يملك كفاءات خاصة يطلبها المنهج الجديد.

وفي أحيان أخرى نجد أن المعلم مطالب بأن يعبر عن رأيه فيما يتعلق بمشكلات تنفيذ المنهج والتي شعر بها في أثناء تنفيذه، وهو بذلك يشارك في عملية تطوير المنهج، فأراء المعلمين الممارسين للمهنة، أي أولئك الذين ينفذون مناهج معينة مطالبون أكثر من غيرهم بالكشف عما يوجد بالمناهج من عيوب أو نواحي قصور والمعلم في هذا الصدد يمارس كفاءة إصدار القرار المستند إلى الأدلة.

ب-ما يتوقعها لمجتمع:

يتوقع المجتمع من المعلم أن يحقق أماله وتطلعاته في أبنائه فالمجتمع يحتاج إلى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والابتكار وتنقية الثقافة مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافي ،ويتوقع المجتمع أيضا أن تسلك تلك الشخصيات سلوكا مقبولا يتفق مع المفاهيم وقيم المجتمع في مختلف المجلات ,هذا فضلا عن أن المجتمع في تربيته للأبناء يرمى إلى إعدادهم ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسؤوليات أدوار مختلفة في كافة مجالات العمل والإنتاج ،وبذلك يبدو أن المعلم يحمل المسئولية إعداد الفرد -أي تربيته-من عدة جوانب فهناك الجانب الاجتماعي وهناك الجانب الثقافي وهناك أيضا الجوانب المهنية والصحية والجسمية والنفسية .

ج-متطلبات المؤسسات الاجتماعية:

إن المجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيمه واكتساب اتجاهات وقيم أساسية محددة, فإن هناك من المؤسسات الاجتماعية التي تمثل ضغوطا معينة على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج ،فتلك المؤسسات تحتاج إلى خريجين يملكون كفايات معينة ضمانا لقيامهم بأعباء ومسئوليات تحددها مجالات العمل ،وتكوين تلك الكفايات وتنميتها إلى مستويات عليا من خلال سنوات الدراسة قليلة أو بعد انتهاء المتعلم من دراسته في مرحلة تعليمية ما ،وإنما يتحقق ذلك ،أو يفترض أنه يتحقق حينما يصل المتعلم إلى مستوى يصبح عنده اهلا للالتحاق بعمل ما .

د-توقعات أولياء الأمور:

فإن المعلم في تعامله مع تلاميذه حينما يكون بصدد تنفيذ المناهج الدراسية يكون في الواقع محاطا من كافة النواحي بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم في حياتهم المستقبلة، ويرتبط بتلك التصورات أيضا مسائل عديدة بعضها متعلق بالسلوك الاجتماعي والأخلاقي، وبعضها متعلق بالثقافة العامة وأسلوب التفكير، فضلا عن ارتباطه بمسألة الإعداد للالتحاق بمهنة ما.

هـ –المتعلم:

يمثل المتعلم ذاته بعدا هاما من ضمان الأبعاد الكثيرة التي تؤثر في مستوى أداء المعلم في المهنة ، وان المتعلم يعد عاملا مؤثر في مجرى العملية التعليمية ،كما انه يعد عاملا مؤثر في أداء المعلم بمعنى أن المعلم في أدائه للمهنة يتأثر بطبيعة المتعلم وخصائصه ،فذلك المتعلم جاء من بيئة ما لها ثقافة معينة ،كما أنه ربى على نحو أو أخر ، ومن خلال ذلك اكتساب العديد من المعارف ، وتكونت لديه مفاهيم معينة قد يكون بعضها صحيحا وبعضها الاخر غير صحيح كما تكون لديه إطارا من الاتجاهات والقيم ,بالإضافة إلى عدد من العادات والمهارات وغير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ويمكن القول أن المتعلم حينما يأتي إلى المؤسسات التعليمية يحمل معه كل هذه إلى جانب العديد من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وربما النفسية أيضا ،كما يأتي ويتوقع أن تكون المدرسة بكل مضامينها قادرة على الوفاء بحاجاته والإجابة على تساؤلات تحيره ومساعدته على التواصل إلى حلول للمشكلات التي يعاني منها أشد معاناة وإذا ما تصورنا أن كل ذلك يتمثل في تلميذ واحد ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يبلغ الأربعين والخمسين في الفصل الواحد ،لاشك أن الموقف يكون على درجة كبيرة من التعقيد والخطورة بالنسبة للمعلم فهو مطالب بأن يدرس هذا كله وأن يخطط المواقف التعليمية التي تفيد في ناحية أو اكثر من نواحي وأن يلاحظ ماذا يفعل كل تلميذ من تلاميذه في أثناء كل موقف تعليمي .

وفيما يتعلق بالمتعلم أيضا يلاحظ أنه على كافة المستويات التعليمية يقوم أداء معلميه، بمعنى ان المعلم وإن كان يعمل في إطار السلطات الإشرافية عديدة، إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلاميذه عليه، فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم، وذلك من خلال عملية المعايشة التي تجري بين الطرفين طوال العام الدراسي أو أكثر، ولذلك نجد بحوثا تهتم بهذا الجانب فتحاول أن ترصد أراء وأحكام التلاميذ على أداء معلميهم، وواضح أن مثل تلك الأراء والأحكام تكون محصلة للأداء الكلي للمعلم في أثناء عمليات المنهج التنفيذية.

و –التغير المعرفي:

تطرأ تغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها وبعضها الأخر متعلق بطبيعة العملية التعلم وشروطها وعوامل وتيسيرها ،وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضا نتائج التجارب والبحوث العلمية التي تنعكس –أو التي يجب أن تنعكس –أثارها على العملية التعليمية كما أن التطوير التكنولوجي لم يعد بعيدا عن مجال التربوي ،الأمر الذي ترتب عليه استحداث وسائل عديدة تفرض وجودها في هذا المجال .وبناء على ذلك فإن المعلم لا يستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام ،اذ أن تلك هي الطبيعة العصر التي تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية ،الأمر الذي يقتضي أن يكون المعلم واعيا بكل مستحدث في تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علميا ومهنيا مما تنعكس أثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوي ،فإذا ما ظهر على سبيل المثال اتجاها جديدا في تقويم الذات ،أي تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم لذاته ، فإن ذلك يقتضي أن يلم المعلم بإبعاد ذلك الاتجاه فكرا وممارسة حتى يستطيع الإفادة منه في تطوير تدريسه وإثرائه وحينما يبدأ المعلم في ممارسة مهنته يجد أمامه بحرا زاخرا بالمعرفة والتجارب والتجديدات التربوية ،حيث أن الهدف الأساسي من كل ذلك هو الإمداد المستمر للمعلم بكل ما يفده ويفيد تلاميذه على مستوى الميداني ،ولذا يتيسر له دورات التي يطلع من خلالها كل جديد ،ومن ثم تصبح مسألة التغير المعرفي من المسائل الأساسية التي يجب أن يعني بها المعلم وهو امر يحتاج إلى عناية واهتمام في البرامج إعداد المعلم ،حيث يجب التركيز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم المستمر وتجديد الذات وتطويرها الأمر الذي ينعكس على نحو مباشر من أداء المعلم في ممارسته للمهنة من ناحية وعلى حصيلة التعلم كما ونوعا من ناحية أخرى ،خاصة وأن المعلم بالرغم من العديد من التجديدات والأساليب التكنولوجية لايزال هو محرك وقائد العملية التعليمية ،وهو يستطيع أن يحمل تلك المسؤولية دون أن يدرك ابعادها ودون ان يعمل على ترجمة ذلك الإدراك على ممارسات وسلوكيات مهنية.

ز-السلطات الإشرافية:

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم لتيسير مهمته وهي في ذلك الشأن معنية بعديد من المسائل الإدارية والفنية ،والتي بدونها لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره بكفاءة عالية ،فهناك مدير المدرسة وهناك المشرف الفني وهناك رئيس القسم (المدرس الأول) وإذا نظرنا إلى طبيعة وظائفه تلك السلطات الإشرافية نجد ان المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند المستوى معين ،فمدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إداريا وفنيا وكذلك المشرف الفني نجد انه مسئول عن تنظيم العمل في جانبه الإداري والفني على مستوى القسم والمعلم في هذه الشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها في إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية وهنا يلاحظ أنه عرضة للمسائلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا ما أحسنوا القيام بأعباء مسئولياتهم نحو المعلم ذلك أن أطراف تلك السلطات الإشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق مهنة أتيحت لهم فرص اكتساب خبرات لم تتح بعد للمعلم وخاصة حديث العهد المهنة ولذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم ،ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا في مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التواصل إلى مستوى جيد من الأداء والواقع أن تلك السلطات تعد عاملا مؤثرا في مدى كفاءة المعلم في أداء المهني .

ح-الإمكانات المتاحة:

يختلف مستوى أداء المعلم في عمليات المنهج التنفيذية تبعا لمدى الإمكانات المتاحة فضلا عن ان فلسفة الكامنة وراء كل منهج تعنى إمكانات معينة وعلى ذلك فإن أسلوب التقليدي في تنفيذ المناهج لا يحتاج أكثر من توفر كتاب مدرسي ومعلم قادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض المقاعد وسبورة طباشيرية وإن مثل تلك الإمكانات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج ولكن مع ذلك فإن تلك المناهج تصاحبها إمكانيات مادية وخدمات وأجهزة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأنشطة متنوعة وأما إذا استندت على فلسفات أكثر تطورا فالأمر يحتاج إلى إمكانيات وتكاليف أكثر ،حيث أن تنفيذها يتطلب عادة القيام بمشروعات بعضها داخل المدرسة وبعضها الاخر خارجها ،كما يتطلب استخدام أجهزة مثل السينما والتلفزيون وربما الفيديو والآلات التعليمية والحاسبات الإلكترونية كما أنها تعتمد على مدى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى التي يتطلب عمل التلميذ ونشاطهم التعامل معها .

ومنه القول إن المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانات معينة، بقدر توافر تلك الإمكانات وبقدر تمكنه من كفايات استخدامها يتحدد مستوى أدائه وبالتالي نوعية عائد التعلم وكمه.

ط–نظام التقويم القائم:

لما كان عملية التقويم تمثل بعدا من أبعاد المنهج الدراسي ،فلقد أصبح تأثيره واضحا على مسار جهود المعلم في سبيل تنفيذه ،إذا أن طبيعة تلك العملية وأساليبها تشكل أدوار المعلم والمتعلم ، وهذه العملية ترتبط ارتباطا وثيقا بكافة عناصر المنهج الأخرى ،فإذا كان المنهج يتبنى أهدافا تعنى في أساسها بالمادة العلمية ومدى التمكن منها ،ويصبح الكتاب المدرسي هو قوام العملية التعليمية ،وتصبح عملية التدريس التلقينية هي الأسلوب الوحيد او القالب الذي يعتمد عليه المعلم ،وهنا يصبح دور المعلم استيعاب تلك المعارف استعدادا لاستدعاء بعضها وكتابته في ورقة الامتحان وإذا كان المنهج يستهدف إلى جانب التمكن من المعارف تعلم مهارات من نوع ما سنجد ان نوعية المحتوى وأسلوب التقويم سيختلفان عن الحالة الأولى ،كما أن المعلم سيجد نفسه مضطرا إلى استخدام أساليب تدريسية مغايرة .(الرهيط ع.، 2004)

هذه العوامل الأساسية التي يتأثر بها أداء المعلم بالإضافة إلى أن هناك نوعية أخرى من العوامل الشخصية والمتعلقة بالمعلم ذاته مثل اتجاهه نحو المهنة، ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج ومدى إحساسه بالمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه، ومدى إدراكه لموقعه من عملية التربية، ولذلك يجب على المعلم ان يكون واعيا بكل تلك العوامل المؤثرة في عمله.(اللقانى، 2002، الصفحات 301–315)

الخلاصة:

مما تقدم في هذا الفصل تبين لنا بان كثرة البرامج الدراسية وعدم تكافئها مع الحجم الساعي الزمني المخصص لها هنا يجد المعلم نفسه مجبرا على تحسين أداءه حتى يتمكن من إنجاح العملية التعليمية باعتباره محور أساسي في إنجاح هذه العملية وتحقيق أهدافها المرجوة، فيجب على المعلم الاهتمام بكل ما يتعلق بالعوامل التي تؤثر في أدائه المهني وما يوجهه من مشكلات في ممارسته لمهنته وإيجاد حل ليكون قادرا على العمل دون تأثيرات له أو للتلاميذ ومواجهة كل هاته العوامل التي تشكل عائق له في مساره المهني.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية.

تمهيد

اولا-مجالات الدراسة.

ثانيا-منهج الدراسة.

ثالثا-عينة الدراسة.

رابعا-أدوات جمع البيانات.

خامسا-أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يحتاج الباحث خلال عملية بحثه إلى وسائل وأساليب علمية تمكنه من الوصول إلى أفضل النتائج، ونظرا الاهمية هذه الوسائل في عملية البحث فقد تطرقت في هذا الفصل إلى عرض أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة وذلك من خلال مجالات الدراسة، عينة الدراسة أدوات المستخدمة في جمع البيانات، وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية.

أولا-مجالات الدراسة:

1-1-المجال المكاني:

لقد كان المجال المكاني لهذه الدراسة مجالا استثنائيا حيث تمت في ظروف استثنائية شهدها العالم نتيجة لتفشي وباء كورونا وهذا ما منعنا من اجراء الدراسة الميدانية في المدارس الابتدائية وهذا ما كان مقررا في البداية لكن نظرا لهذه الظروف فيمكن اعتبار المواقع الالكترونية ومجموعات الاساتذة هي المجال المكاني الذي تم توزيع استمارتنا فيه. وهذه المجموعات هي: تجمع الأساتذة التعليم الابتدائي "الجيل الثاني"

والجيل الثاني من المناهج التعليم الابتدائي السنة الأولى إلى السنة الخامسة، وفضاء الأساتذة ولاية بسكرة

- تجمع الأساتذة التعليم الابتدائي "الجيل الثاني":

https://www.facebook.com/groups/211003925968408

- الجيل الثاني من المناهج الابتدائي س1إلى س 5 :

https://www.facebook.com/groups/860080040786492

- فضاء الأساتذة ولاية بسكرة:

https://www.facebook.com/groups/1587343167977359/?multi_permalinks=3708273162551005

وهي مجموعات من بين عشرات المجموعات التي تهتم بالشأن التربوي ويتم في طرح مشكلات هذا القطاع وانشغالات ا لأساتذة او حتى الاولياء في مجال التعليم الابتدائي ،وكذا معرفة آخر مستجدات هذا القطاع وتبادل الخبرات والمعارف بين الاساتذة والمهتمين بالشأن التربوي.

2-المجال الزماني:

قد كانت فترة الزمانية للدراسة متفاوتة توزعت على عدة مراحل:

2-1-مرحلةالأولى: المتضمنة لجمع المعلومات عن الموضوع والاطلاع على الدراسات السابقة القريبة للموضوع الدراسة المتناول.

2-2-المرحلة الثانية: فتضمنت في هذه المرحلة الاعداد لاستمارة وكانت أولية عرضت على الأستاذة المشرفة أولا ثم تم تعديلها وفقا لتوجيهاتها وبعد ذلك تم عرضها على التحكيم وإرسالها عبر الإيماءات الخاصة بكل الأساتذة وتم في هذه المرحلة تعديل وحذف بعض الأسئلة التي رأى فيها الأستاذة المحكمون أنها مكررة وبناءا عليه اخذ في الحسبان أراء الأستاذة والاستاذة المشرفة وخرجت الاستمارة في شكلها النهائي بعد التعديل

2-3-مرحلة الثالثة: وهي أخر مرحلة والتي تمثلت في وضع هذه الاستمارة في المواقع المشار إليها سابقا من قبل الأساتذة التعليم الابتدائي الأعضاء في هذه المجموعة وكان ذلك بتاريخ 19/15/14/10/اوت /2020وذلك من مختلف معلمي ابتدائيات البلاد وكانت اخر استمارة قمت باستلامها في 2020/08/23.

ثانيا – منهج الدراسة:

إن المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وذلك نظرا لتتماشيه مع موضوع الدراسة وعليه تم تطبيقه على الدراسة وذلك من خلال وصف الأثر كثافة البرامج الدراسية على أداء المعلم وذلك من تحليلها وصولا إلى النتائج التي سوف نتعرض لها لاحقا.

وهو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتطوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها ومحاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها.(المحمودي، 2019، صفحة 46)

ويقوم المنهج الوصفي على جمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة أو هو دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوظيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها، ولا يقتصر على التعرف بمعالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها وإنما يشمل تحليل البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ونتائجها. (جيدير، الصفحات 100-101)

كما يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك وهذا يعنى أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

ويرتبط استخدامه غالبا بدراسات الاجتماعية والإنسانية والتي استخدم فيها منذ نشأته وظهوره، ولكن هذا لا يعني أن استخدامه تطبيقه يقتصر على هذه العلوم فحسب بل أنه يستخدم أحيانا في دراسات العلوم الطبيعية لظواهر أو حداث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمانية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظواهر أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره.(ربحي و عثمان ، 2000، الصفحات 42-43)

ثالثا – عينة الدراسة:

يعد استخدام العينات من الأمور الهامة في مجال البحوث والدراسات العلمية سواء الطبيعية منها والاجتماعية، والعينة هي مجموعة جزئية من الأفراد أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي، فبدلا من إجراء الدراسة عل كامل مفردات المجتمع يتم اختيار جزء من تلك المفردات وفقا لطريقة العينة؟ وعن طريق الدراسة ذلك جزء من المجتمع يمكن تعميم النتائج المحصل عليها على المجتمع المحلي.

هي جزء من المجتمع البحث أو الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث فالعينة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله، ووحدات العينة قد تكون أشخاصا كما قد تكون أحياء أو شوارع أو غير ذلك .... الخ(نادية و عبد الرحمان ، 2017، الصفحات 225-228)

اهتم العلماء بالبحوث وكوسيلة للاكتشاف العلمي والأثر المعرفي، واستعملوا مناهج وطرق بحث متعددة من أجل تتبع خطوات علمية، ويمكن قياسها أو إعادة تطبيقها، وللتأكد من صحة النتائج المتواصل إليه من عدمها.

وقد ركزت معظم الابحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية على دراسة العينات كمصدر بشري يمكن أن تعمم نتائجها على المجتمع بأسره، مهتدين في ذلك باستخدام العينات في العلوم الطبيعية.(عقيل، صفحة 208)

فالعينة هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، ويتم اختيارها وفق قواعد لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا، فالعينة هي بعض المفردات المجتمع تؤخذ منه وتطبق عليه الدراسة للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول إلى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت منه وإنها الأجزاء التي تستخدم ف الحكم على الكل.

يعمد الباحث باختيار أفراد العينة بحيث لا تتحقق في كل منهم شروط معينة، ويستخدم هذا النوع من العينات عندما يكون الفرد في وحدة كبيرة ويعتمد على أساس خبرة الباحث وحسن تقديره وجودة الحكمة، ولابد من توافر أساس موضوعي يستند إليه الباحث في مثل هذا الحالات، وبدون أن يتوفر لديه محك خارجي يؤكد سلامة حكمه، فإنه لا يمكن قبول التعميم من نتائج بحثه.(المؤمن، 2008، الصفحات 184-191-192)

والباحث يتعمد أن تتكون العينة من وحدات يعينها لتوفر خصوصيات في هذه الوحدات تمثل تمثيلا صحيحا المجتمع الأصلي، فقد يختار الباحث مناطق محددة يرى أنها تتميز بخصائص ومزايا إحصائية تمثيلية للمجتمع.(ابراش، 2009، صفحة 253)

وقد اعتمد في هذه الدراسة على العينة القصدية باعتبارها جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة فنظرا للظروف الصحية التي منعت النزول إلى الميدان اضطررت أن للتواصل مع افراد العينة من الأساتذة التعليم الابتدائي عبر مواقع التواصل الاجتماعي بحيث بلغ عدد الاساتذة الذين أجابوا على الاستمارة الموضوعة في تلك المواقع الالكترونية حوالي30أستاذ من اساتذة التعليم الابتدائي.

رابعا-أدوات جمع البيانات:

يحتاج أي بحث إلى مجموعة من الوسائل والأدوات التي يتم بواسطتها الحصول على المعلومات والبيانات وتتنوع الأدوات التي تستخدم في البحوث العلمية تبعا لتعدد وتنوع المشكلات والظواهر في مجالات العلوم المختلفة.

إن نقطة الانطلاق لتحقيق أي بحث علمي ميداني سواء كان كميا أو كيفيا، تدور حول الأسئلة من نوع ماذا لماذا، ومن أجل الإحاطة بالظاهرة ميدانيا يقوم الباحث بجمع المادة العلمية وذلك يتم عن طريق عدة أدوات، وعند القيام ببحث في موضوع محدد يمكن للباحث أن يستخدم أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة والإجابة عن أسئلتها.(محمد، صفحة 316)

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على اداة واحدة وهي:

-الاستبيان:

تعد استمارة البحث من أكثر الأدوات جمع البيانات شيوعا، في البحوث الاجتماعية، هذا ما يدفع الباحث إلى بذل الجهد من أجل صياغة الاستمارة البحث بصورة تؤدي إلى تحقيق الدراسة.

فمصطلح الاستبيان يشير إلى أداة لجمع البيانات، وهي عبارة عن استمارة بحث يعرفها فاخر عاقل أنها: أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي وهي مستعملة على نطاق الواسع للحصول على حقائق والتوصل إلى وقائع والتعرف على الظروف والأحوال والدراسة المواقف والاتجاهات والآراء وتضم عدد ا من الأسئلة بطلب من المبحوث أن يجيب عليها بنفسه، وفي بعض الأحيان ترسل هذه القائمة من أسئلة عن طريق البريد وتسمى في هذه الحالات بالاستبانة البريدية.

كما يعرف بالاستبانة انها: مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة على الأسئلة الوارد فيها.

استمارة بحث تضم مجموعة من الأسئلة توجه الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع او مشكلة أو موقف ما فهي: التقنية المباشرة للاستطلاعات العلمية المستعملة للأفراد، والتي تسمح لمساءلتهم، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة والحصول على نتائج كمية من أجل إيجاد علاقات إحصائية ومن أجل القيام بمقارنات عديدة.

مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الاخر بشكل يحقق الهدف، والأهداف التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه.(المحمودي، 2019، صفحة 126)

جاء الاستبيان الذي تم الاعتماد عليه (الملحق رقم 2) وذلك بعد تحكيمه من قبل مجموعة من الأساتذة (الملحق رقم2)، يوضح في هذه الدراسة كأداة رئيسية لجمع البيانات في 28 سؤال، وتم توزيعه على الأساتذة المبحوثين وقد احتوى على قسمين:

القسم الأول: تضمن أسئلة خاصة بالمعلومات الشخصية للمبحوث، كالجنس، السن، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

القسم الثاني: بلغ من الأسئلة ثلاثون سؤالا، وقد قسم هذا الجزء إلى محورين حسب عدد الأسئلة التي وضعناها سابقا.

المحور الأول: ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع الدراسية وذلك من سؤال 6إلى19

المحور الثاني: وقد احتوى على مجموع من الأسئلة تدور حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ ولتلاميذه وذلك من سؤال 20إلى28.

خامسا–أساليب المعالجة الإحصائية:

اعتمدت في هذه الدراسة على النسب المئوية والتكرارات بعد جمع الاستمارات وفرزها وتفريغها في جداول وجمع نتائجها وتحويلها إلى نسب مئوية ووفق المعادلة التالية: تكرار x100/افراد العينة

الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها

أولا–عرض وتحليل النتائج.

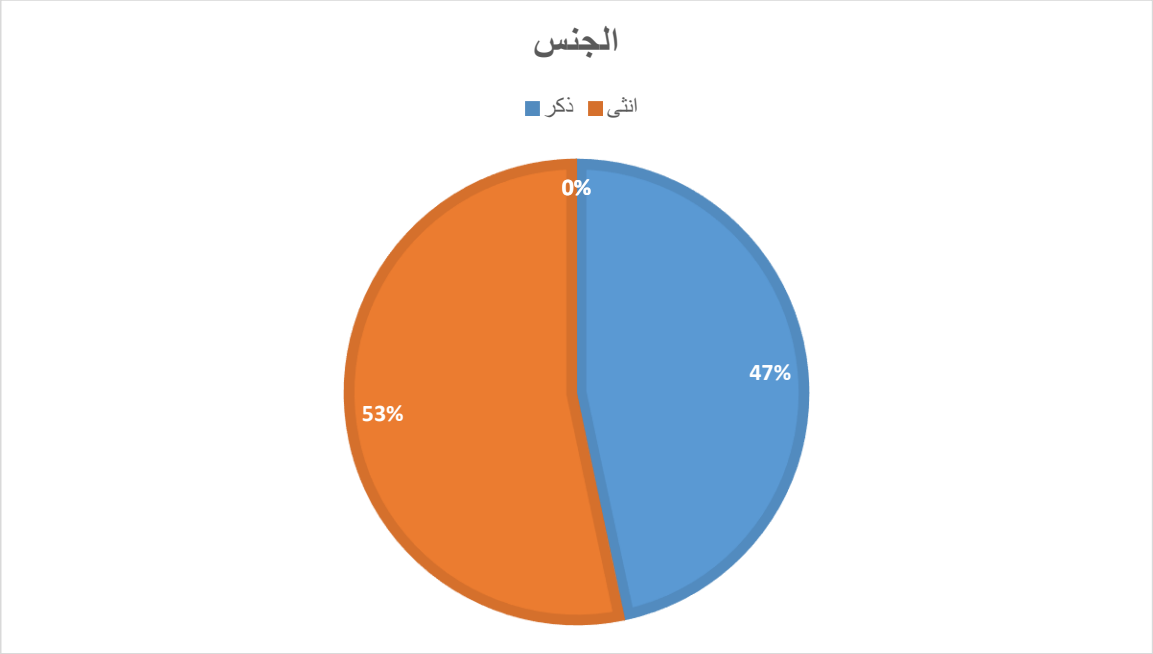
ثانيا–مناقشة وتفسير النتائج.

اولا-عرض البيانات وتحليلها.

1-المحور الأول: عرض ومناقشة البيانات الشخصية:

الجدول رقم (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	14	46.67%
أنثى	16	53.33%
المجموع	30	100%



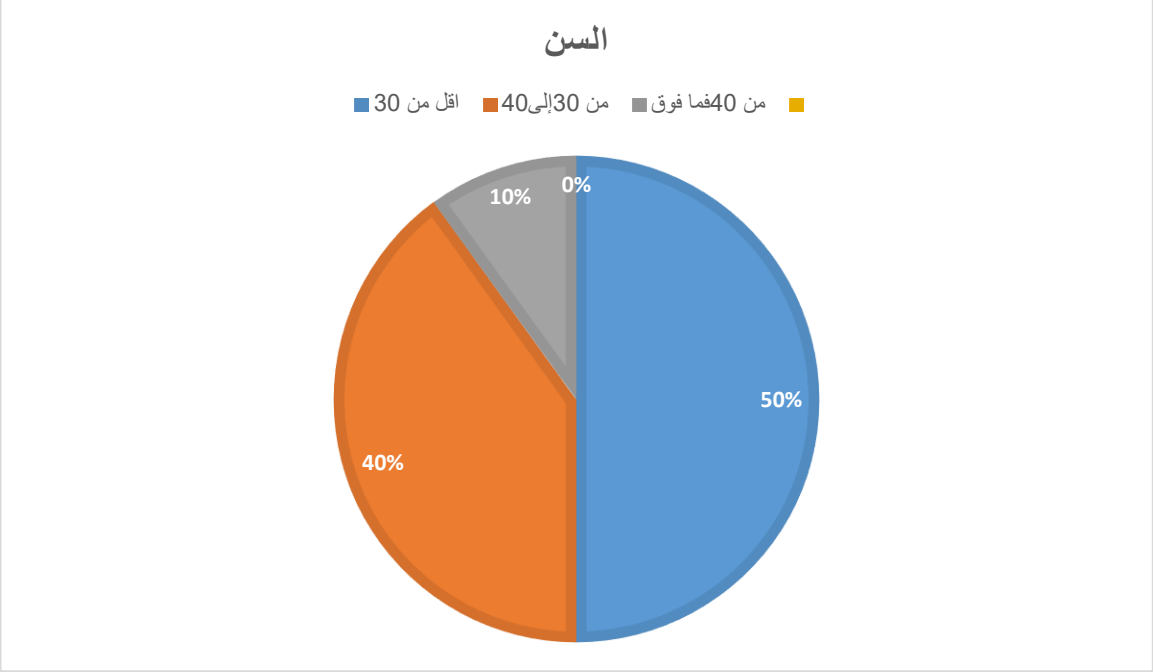
الشكل (1) يوضح أفراد العينة حسب الجنس

بين الجدول (1) معطيات العينة من حيث الجنس، وقد ضمنت كلا الجنسين حيث مثلت نسبة الذكور46.67%بينما مثلت الإناث% 53.33 بل يمكن الحديث هنا عن مدى اهمية العينة من حيث اختلاف الجنس وهذا يفيد في التنوع المبحوثين في الدراسة من حيث التعرف على وجهة نظر الاساتذة

سواء كانوا اناثا او ذكورا وهذا ما تتيح لنا في هذه النسب المتقاربة من ناحية الجنس إذا كان ذكور او اناثا.

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب السن:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 30	15	50%
من 30إلى 40	12	40%
من 40 فما فوق	3	10%
المجموع	30	100%



الشكل (2) يوضح السن لدى الأساتذة

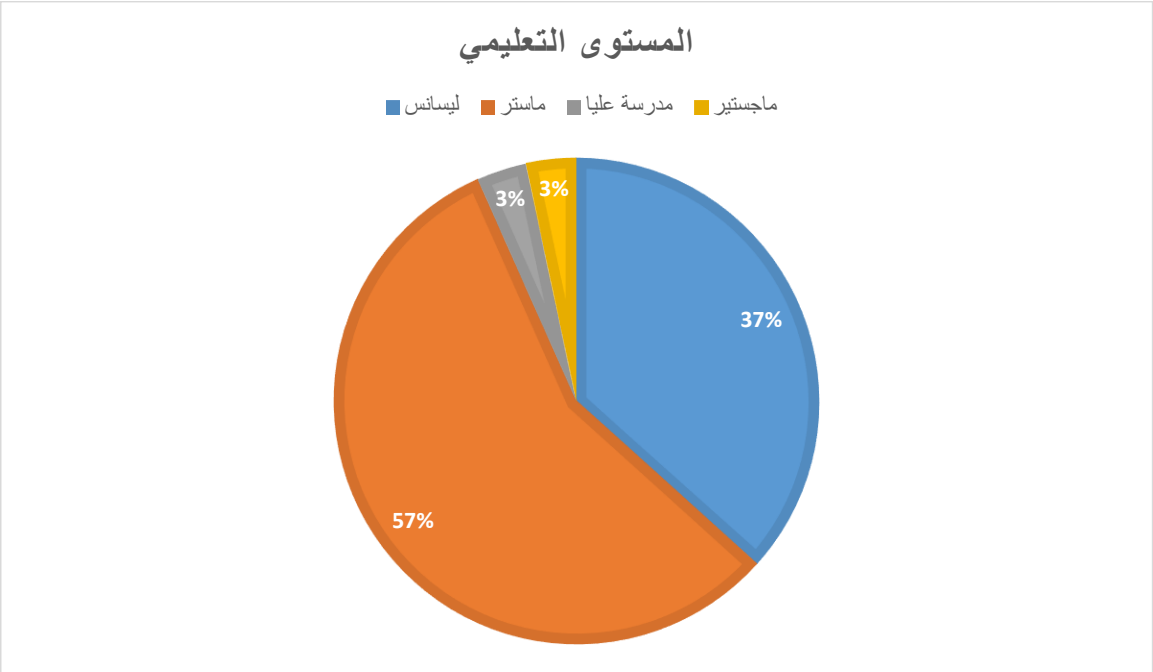
يوضح الجدول رقم (2) السن للأساتذة وقد ضمت المستويات التالية من أقل من 30

بنسبة قدرت ب 50%وبينمامن 30إلى 40 ونسبة قدرت ب 40%،أما من 40 فما فوق فقد قدرت ب% 10وهذا ما سيفيد الدراسة الحالية في معرفة وجهات نظر الاساتذة حول الموضوع باختلاف اعمارهم، وقد

يعود هنا الى ان اغلبية الاعمار تحت الاربعين تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة للتواصل مع عمال هذا القطاع ومعرفة التطورات الحاصلة فيه والدورات والملتقيات والدورات التكوينية التي تقام كل فترة للاطلاع على كل ما هو جديد وراهن في مجال التربية والتعليم وكذا طرح انشغالاتهم وآرائهم حول العديد من القضايا المستجدة في هذا القطاع، ونجد أيضا من الأساتذة الكبار الذين لديهم خبرة اكثر في مجال التدريس فهنا يلجأ المعلم الحديث التخرج الى استشارتهم في أمور التعليم والاستفادة من خبرتهم الطويلة في التعليم .

الجدول رقم (3) توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	11	%36.67
ماستر	17	56.67%
مدرسة عليا	1	3.33%
ماجستير	1	3.33%
المجموع	30	100%



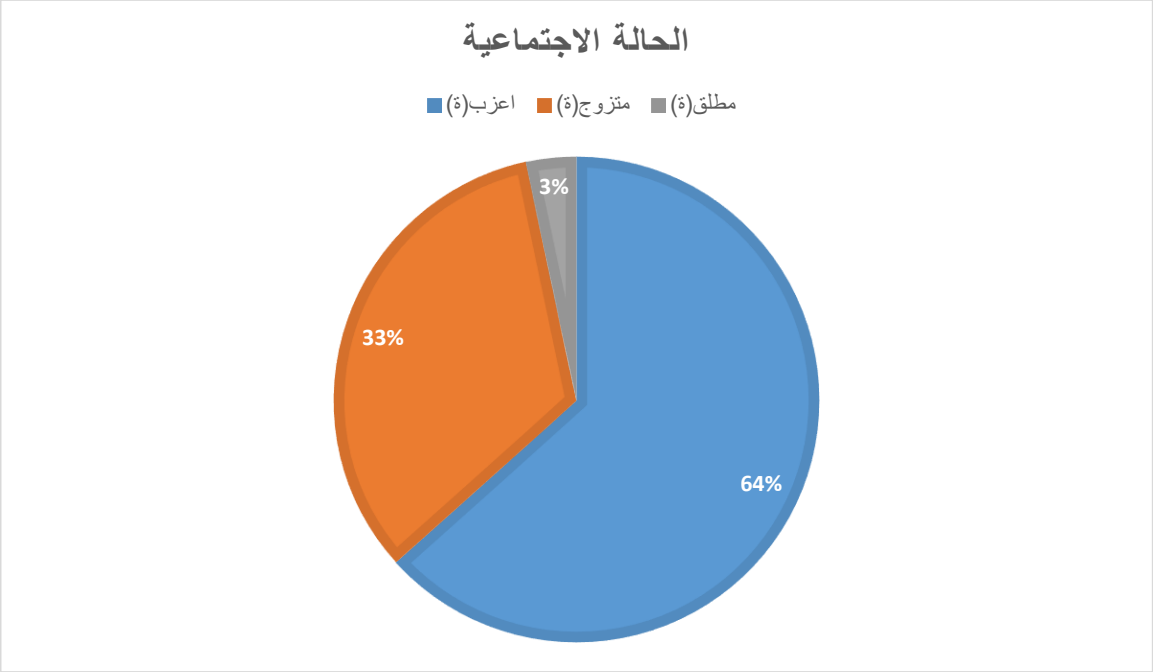
الشكل رقم(3) يوضح المستوى التعليمي للأساتذة

يوضح الجدول رقم (3) المستوى التعليمي للأساتذة وقد ضمت المستويات التالية: ليسانس، ماستر مدرسة عليا، ماجستير ويظهر أن النسبة الأكبر من المعلمين كانوا من المستوى ماستر حيث قدرت ب 56.67%تليها مستوى ليسانس حيث قدرت ب 36.67% والنسبة الأضعف ماجستير ومدرسة عليا

وقد تعود هذه النسب الى ان التوظيف في هذا القطاع خاصة في السنوات الاخيرة قد كانت الاولوية فيه لحاملي شاهدات الماستر، وهذا قد يرجع إلى السياسة المتبعة في هذا القطاع من اجل انجاح نظام الالمديlmd الذي يشهد العديد من الانتقادات في هذا النظام من قبل المختصين في التربية وغيرهم فالمستوى التعليمي يلعب دورا أساسيا في توظيف الأساتذة وذلك حسب الكفاءات المستحقة بينهم نظرا لكون المجتمع يحتاج إلى كفاءة جديدة في التعليم تزامنا مع التطورات والتغيرات التي تحدث في القطاع التعليمي.

الجدول رقم (4): توزيع أفراد العينة الحالة الاجتماعية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أعزب(ة)	19	%63.34
متزوج(ة)	10	33.33%
مطلق (ة)	1	3.33%
أرمل (ة)	0	0%
المجموع	30	100%



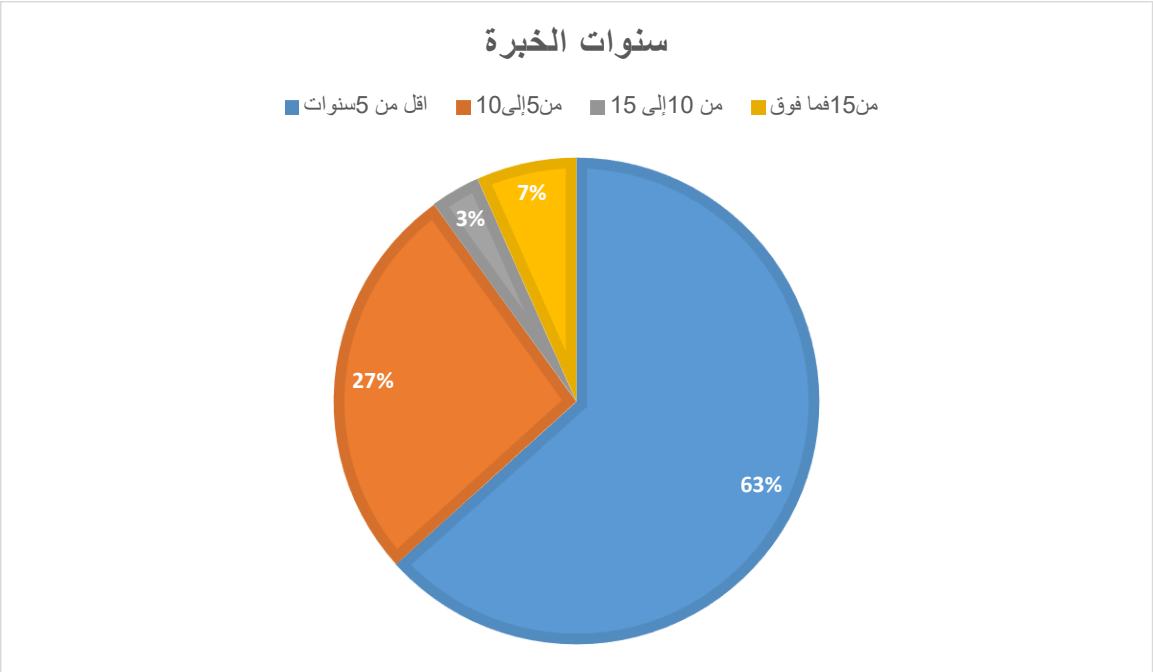
الشكل (4) يوضح الحالة الاجتماعية للأساتذة

يوضح الجدول رقم (4) الحالة الاجتماعية للأساتذة، وقد ضمت الحالات التالية: أعزب(ة)، متزوج(ة) مطلق(ة)، أرمل(ة) حيث تبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 63.34% من الأساتذة العزاب أكبر من الاخرين تليها نسبة 33.33%من الأساتذة المتزوجون في حين نسبة 3.33%مطلقين وانعدمت في نسبة

الارامل(ة).وهذه النسب ربما تعود الى ما ذكرناه في الجدولين السابقين جدول رقم(2) (3) منان الغالبية من الاساتذة عازبين وذلك نظرا لسنوات دراستهم وتأطيرهم من اجل عملية التعليم ونجد من المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي هم من صغار السن وكذا ان غالبيتهم حديثي التوظيف، وبالتالي فان اغلبهم غير متزوجون نظرا لمتطلبات هذا الزواج والمسؤوليات المادية والاجتماعية المترتبة عنه لذا نجد غالبية الاساتذة قد يأخرون سن الزواج حتى لو بلغو الثلاثين نظرا للحالة الاجتماعية ظروفه الاقتصادية لكل منهم.

الجدول رقم (5): توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5سنوات	19	%63.34
من 5إلى 10سنوات	8	26.67%
من 10إلى 15سنوات	1	3.33%
من 15فما فوق	2	6.66%
المجموع	30	100%



الشكل رقم (5) يوضح سنوات الخبرة

يوضح الجدول رقم (5) سنوات الخبرة للأساتذة وقد تضمنت سنوات التالية: أقل من 5سنوات ب 3.33%أما من 5إلى 10 بنسبة ب26.67%،أما من 15فمافوق6.66%. ان قراءتنا للجداول السابقة وتفسيرنا للنتائج المتحصل عليها قد يؤكده هذا الجدول والنسب المتحصل عليها فاغلب المبحوثين هم حديثي التوظيف، نتيجة لفتح هذا القطاع في السنوات الاخيرة للعديد من مسابقات التوظيف لاستيعاب الكم الهائل من خريجي نظام الالمدي والذي اثار العديد من الانتقادات ضده حيث أغلبهم ليست لديهم الخبرة الطويلة في التدريس ولكن هذا الأخير يستفيد من الأساتذة الذين يمتلكون خبرة طويلة في مجال التربية واستعانة بهم في التعامل معا البرامج التعليمية وأيضا في طرق ووسائل التي يعتمدوها في عملية التدريس والذي يتلقون فيها صعوبة في تعامل معها ونجد أن خبرة المعلمين تساعد المتخرجين حديثا وذلك بتزويدهم بطرق وأساليب عدة في مجال التدريس .

2-المحور الثاني المتعلق بالتساؤل الأول: حول ما إذا كانت كثافة البرامج تجبر الأستاذ على دمج المواضيع بعض الدراسية.

الجدول رقم (6): رأي المبحوثين في مدى تماشي الحجم الزمن السنوي المخصص لعدد الدروس المقررة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	%6.67
لا	22	73.33%
أحيانا	6	20%
المجموع	30	100%

يضح الجدول أن نسبة الأكبر 73.33%من إجابات الأساتذة حول أن عدد الدروس لا تتماشى والحجم الزمني المخصص لها إذ ان هناك دروس تحتاج أكثر من حصة ليتمكن التلاميذ من استيعاب وفهم الدرس جيدا، أما نسبة 20%من الإجابات كانت أن في بعض الأحيان فقط تكون الدروس لا تتماشى مع الحجم الزمني بحيث هناك دروس سهلة وتقتضي حصة واحدة فقط لا غير، أما نسبة 6.67%من الإجابات ترى أن الدروس المقررة تتماشى والحجم الزمني المخصص لها وقد تكون هذه النسبة من الأساتذة القدامى الذين لهم خبرة في مجال التعليم وسير الدروس وضبطها.

الجدول رقم (7): رأي المبحوثين في مدى الصعوبة التي تواجه المبحوث في توصيل المحتوى المعرفي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	46.67%
لا	1	3.33%
أحيانا	15	50%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية الأساتذة بنسبة % 50يرون انه في بعض الأحيان تتواجد صعوبة في توصيل المستوى المعرفي لتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج التعليمي، في حين يذهب البعض منهم أي ما نسبته 46.67% أنه راجع إلى أن الرصيد المعرفي يفوق قدرات استيعاب التلميذ وإذ كانت في المتناول تكون كثيرة وتتطلب وقت كافي لتوصيلها للمتعلم فكثافة في الدروس كل يوم درس جديد وهدف جديد فما بالك أن يكون في ظرف أسبوع يكون مقدار هائل من المعارف للتلميذ وهنا تكون صعوبة في ترسيخ المعلومات له، ونسبة% 3.33منهم أجابوا أنه لا توجد صعوبة في توصيل المستوى المعرفي لتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج وقد يكونوا من الأساتذة ذوي الخبرة وليهم سنوات في مجال التعليم وبالتالي لا يواجهون هذه الصعوبة كما يواجهها الأساتذة الجدد.

الجدول رقم (8): رأي المبحوثين في أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	53.33%
لا	0	0%
أحيانا	14	46.67%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أعلاه ان نسبة 53.33%من الأساتذة أجابوا أنه فعلا التلاميذ لا يستوعبون للدروس بسبب الكثافة البرنامج التعليمي وذلك نظرا لان الدرس الواحد يستغرق حجم زمني محدود والأستاذ يجب عليه ان يقدم درسه في وقته ومن خلال التكلم مع الأساتذة وضحو بأن في بعض الأحيان لا يهمهم إذ كان التلميذ قد استوعب بشكل جيد وذلك نظرا للضغوطات على الأستاذ من أجل اكمال جميع المقرر في وقته، أما نسبة% 46.67من إجابات الأساتذة أنه في بعض الأحيان فقط لا يستوعب التلاميذ بسبب الكثافة البرنامج، وقد يرجع إلى اختلاف الأداء من أستاذ إلى آخر حسب العديد من العوامل كسنوات الخبرة ،القدرة على توصيل المعلومة ،التحكم في إدارة الصف ،شخصية الأستاذ وغيرها من العوامل الكثير.

الجدول رقم (9): رأي المبحوثين في ان الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لتقديمها:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	1	3.33%
لا	24	80%
أحيانا	5	16.67
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية إجابات الأساتذة والمقدرة ب% 80 يرون بأن الحجم الساعي المخصص للمواد غير كاف لتقديمها وهذا راجع لان كل مادة غنية بالمعارف وتحتاج لأكثر من وقتها الرسمي وايضا مدى توفر الوسائل التعليمية التي يحتاجها في كل مادة أما نسبة16.67% فأجابوا أن في بعض الأحيان فقط على ان الحجم الساعي المخصص للمواد غير كاف لتقديمها، اما بنسبة 3.33%منهم أجابوا بأن فعلا الحجم الساعي للمواد كاف لتقديمها.

الجدول رقم (10): رأي المبحوثين في استغراقهم لوقت طويل عند تحضير الدروس:

الاحتمالات	التكرارات		النسبة المئوية
نعم	ضيق الوقت	6	%20
	كثافة البرنامج	13	43.34%
	صعوبة البرنامج	7	23.33%
لا	4		13.33%
المجموع	30		%100

يوضح الجدول أعلاه أن أغلبية إجابات الأساتذة بنسبة 56.67% يرون أنه فعلا تحضير الدرس يأخذ وقت طويل وذلك من خلال تخطيط للدرس لأن يجب على الأستاذ مراعاة العوامل ومستوى التلميذ من متوسط، وممتاز وضعيف أي الفروقات الفردية بين التلاميذ وقدرتهم على الاستيعاب والفهم ومستوى الذكاء وغيره من الأمور التي يجب على الأستاذ مراعاتها عند تحضيره للدرس، وأيضا نظرا لصعوبة البرنامج التعليمي الذي هو أعلى من مستوى التلميذ ويحتاج إلى تعديل وتبسيط فيه من أجل استيعاب التلاميذ له وكثافته التي تعد معيقة لإكمال البرنامج في وقته وذلك لتوفره على كم معلوماتي هائل وهذا كله وبمراعاة كذلك لضيق الوقت ومحدوديته في كل حصة وأيضا توفير الوسائل التعليمية التي في اغلب الأوقات غير متوفرة في المؤسسات التعليمية وذلك لتفعيل الدرس لذا يستغرق تحضير الدرس وقت طويل، أما نسبة 13.33% أجابوا أن تحضير الدروس لا يستغرق وقتا طويلا وذلك نظرا لكل أستاذ وطريقته وأسلوبه في تحضير الدرس وتفعيله كما قد تعود أيضا لخبرة كل أستاذ وقدراته الذهنية والمعرفية .

الجدول رقم (11): رأي المبحوثين في أن الوقت المخصص لشرح الدرس غير كاف لاستيعاب التلاميذ:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	73.33%
لا	1	3.33%
أحيانا	7	23.34%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن نسبة 73.33%من إجابات الأساتذة أنه فعلا الوقت المخصص لشرح الدرس غير كافي لاستيعاب التلاميذ لان اغلب الدروس تكون صعبة وضيق الوقت يكون السبب في عدم إعطاء بعض الدروس حقها من الحصص نظرا لان هناك دروس اعلى من مستوى التلاميذ وتحتاج الى فهم وتركيز ووقت كاف لشرحها واستيعابها، أما نسبة 23.34%من إجابات الأساتذة انه في بعض الأحيان فقط الوقت المخصص للدرس يكون غير كاف لاستيعاب التلاميذ وذلك حسب كل درس وصعوبته، أما نسبة

3.33%أجابوا بأن الوقت المخصص لشرح الدرس كاف لاستيعاب التلاميذ وذلك لان الأساتذة يتعاملون مع الدرس بطريقة بسيطة فبعض الدروس لا تكون صعبة اما بعضها الاخر تكون صعبة ولكن حسب طريقة كل أستاذ في التعامل معه والوسائل التي يستخدمها لتبسيطه وتوصيله لذهن المتعلم بطريقة سهلة.

الجدول رقم (12): رأي المبحوثين فيمدى شعورهم بالانزعاج من الدرس الذي يأخذ وقتا طويلا:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	13.33%
لا	10	33.34%
أحيانا	16	53.34%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن نسبة% 53.34بأن في بعض الأحيان ينزعج من الدرس الذي يأخذ وقت طويل بحيث عليه تبسيط الدرس ليستطيع التلميذ فهمه واستيعابه بشكل جيد ، أما نسبة 33.34%من إجابات الأساتذة أن لا يشعرون بالانزعاج من الدرس الذي يأخذ وقت طويل باعتبار ان الهدف الأول هو ان يخرج التلميذ مستوعب الدرس بشكل جيد فلا يشكل وقت الطويل للدرس الانزعاج للأستاذ ، أما نسبة% 13.33منهم أجابوا أن فعلا ينزعج الأساتذة من الدرس الذي يأخذ وقت طويل نظرا لصعوبته على التلاميذ ويجب عليه اكماله في وقته المخصص له مراعاة في ذلك فهم التلميذ له.

الجدول رقم (13): رأي المبحوثين في لجوئهم إلى ساعات إضافية خوفا من عدم تمكنك من إنهاء البرنامج الدراسي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	46.66%
لا	10	33.34%
أحيانا	6	20%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية الأساتذة ما نسبته46.66% أنهم يقومون بساعات إضافية خوفا من عدم إنهاء البرنامج الدراسي وذلك نظرا لكثافة البرنامج وأيضا صعوبته إذ في بعض الدروس يستلزم أكثر من حصته

الرسمية لإكماله، أما نسبة% 33.34من إجابات الأساتذة يصرحون أنهم لا يضيفون ساعات من اجل إنهاء البرنامج وذلك بسبب لضيق الوقت لديهم واستغراق تحضير الدرس بعض الوقت أما نسبة% 20أجابو أنه في بعض الأحيان فقط يضيفون ساعات إضافية لتمكن من إنهاء البرنامج وذلك نظرا لحاجة لمدى صعوبة المادة أو درس ما.

الجدول رقم (14): رأي المبحوثين من أن كثافة البرامج الدراسية قد تضطره إلى إلغاء بعض الدروس غير الأساسية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	46.66%
لا	3	10%
أحيانا	13	43.34 %
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية الإجابات اي ما نسبته46.66%يؤكدون بانه فعلا كثافة البرامج الدراسية تضطر الأستاذ إلى إلغاء بعض الدروس الغير أساسية وذلك بتركيزهم على الدروس التي تكون طويلة ومهمة في المادة وعلى أساسها يقول الأستاذ بتعديل او حذف درس غير أساسي في البرنامج ، أما نسبته43.34%منهم أجابوا أنهم في بعض الأحيان فقط يقوموا بإلغاء الدروس الغير أساسية من المقرر الدراسي بحيث يقوموا بإلغاءاها وتقديم الدروس الأخرى اكثر أهمية ، أما نسبة% 10منهم أجابوا أن لا يلغون الدروس لأنها مقررة من قبل وزارة التربية ويجب تقديمها كباقي الدروس الأخرى وذلك نظرا لقيام المفتش كل مرة بتفقد الأساتذة وخاصة الجدد في مسار التعليم هذا يجعلهم مجبرين على إكمال جميع البرنامج وعدم إلغاء أي درس حتى وإذ كان غير أساسي.

الجدول رقم (15): رأي المبحوثين في انهم يلجئون إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة الدراسية:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	43.33%
لا	6	20%
أحيانا	11	36.67%
المجموع	30	100%

يتبين من الجدول أن أغلبية المبحوثين 43.33% أجابوا أنهم يلجئون إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة نظرا لتشابه المواضيع في نفس المادة وتقاربها معا بعضها البعض هذا ما يجعل الأستاذ يقوم بعملية الدمج المواضيع المتشابهة في حين نجد أن 36.67%أجابوا على أنهم في بعض الأحيان يلجؤون إلى دمج المواضيع المتشابهة وهذا حسب كل موضوع ومدى تقاربه مع الاخر في حين نسبة 20%لا يلجؤون إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة ولكن تقديم معلومة تخص مادة في مادة أخرى وهذا ما يسمى بالكفاءة العرضية، وقد يرجع هذا الى كفاءة الاستاذ وخبرته التي تجعله على دراية بمحتوى البرنامج ومدى تقارب موضوعاته وتشابهها ما يؤدي به الى اتخاذ قرار الدمج من عدمه.

الجدول رقم (16): رأي المبحوثين في تتبعهم طريقة الدمج في أكثر من مادة أو أكثر من مستوى:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	6.67%
لا	25	83.33%
أحيانا	3	10%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية المبحوثين من الاساتذة اي ما نسبته83.33%أجابوا أنهم لا يستعملون طريقة دمج في أكثر من مادة أو أكثر من مستوى لا نستطيعون دمج مادة في مادة ولكن هناك كفاءات عرضية يعني أن يستفيد من معلومات اكتسبت في مادة وتوظيفها في مادة أخرى لاستعانة بمعلومات تلك المادة في مادة أخرى ، في حين نسبة 10%أجابوا انهم في بعض الأحيان يستخدمون طريقة الدمج في أكثر من مادة وأكثر من مستوى، أما نسبة% 6.67اجابو انهم يقومون بطريقة الدمج في أكثر من مادة وأكثر من مستوى وهي النسبة الأضعف بينهم لان طريقة الدمج تسهل عليهم وبهذا لا يتكرر في كل مرة الموضوع المدروس .

الجدول رقم (17): رأي المبحوثين في انهم يلجئون إلى دمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج التعليمي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%26.66
لا	16	53.34%
أحيانا	6	20%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية إجابات الأساتذة ما نسبته% 53.34 لا يقومون بدمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج التعليمي بل أن هناك بعض الدروس في مادة أو أكثر تكون متشابهة وهنا يحصل الدمج أي تجنب الإعادة في كل مرة واستفادة من معلومات من كلا الدرسين لا تساعد عملية الدمج في إنهاء البرنامج الدراسي ولأن التلميذ يصبح لديه خلط وعدم استيعاب الجيد لتلك المادة أما نسبة 26.66%أنه فعلا يقوموا بدمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج الدراسي وذلك من اجل التلميذ كي لا يصبح لديه خلط في المواضيع يقوموا بعملية دمج أي كلما يتناسب ويتقارب في بعض الأحيان عملية الدمج المواضيع بحيث تساعد على إنهاء البرنامج الدراسي في فترة وجيزة ، أما نسبة %20أجابوا بأنهم في بعض الأحيان فقط تساعد عملية دمج المواضيع في إنهاء البرنامج وذلك لمدى تشابه بعض المواضيع معا بعضها البعض هذا يقلل من كثافة البرامج ويقتصر الوقت والجهد في عملية الدمج وتصلح معا بعض المواضيع تجنبا لأي صعوبة في فهم التلميذ للدرس

الجدول رقم (18): رأي المبحوثين في مدى شعورهم بتوتر التلاميذ نتيجة الكم المعلوماتي الهائل المقدم لهم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	76.67%
لا	0	0%
أحيانا	7	23.33%
المجموع	30	100%

نجد أن أغلبية اجابات الأساتذة المبحوثين اي ما نسبته76.67%أنهم يشعرون بتوتر التلاميذ نتيجة الكم المعلوماتي الهائل المقدم لهم وأن البرنامج المقرر من وزارة التربية يمتاز بالطول والصعوبة بحيث نجد أن بعض المواد لديها دروس تحتاج إلى حصتين فأكثر نتيجة الكم المعلوماتي فيها ونجد من بين هذه المواد التاريخ والرياضيات واللغة العربية فيهم كم معلوماتي هائل، ونجد نسبة 23.33%أنه في بعض الأحيان يشعرون بتوتر التلاميذ نتيجة المعلومات الكثيرة، أما انعدمت في أن في انهم لا يشعرون بتوتر التلاميذ التلاميذ لا يتوتروا نتيجة الكم المعلوماتي الهائل المقدم لهم.

الجدول رقم (19): رأي المبحوثين في مدى شعورهم بأن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	86.67%
لا	1	3.33%
أحيانا	3	10%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبية نسبة 86.67%من الإجابات الأساتذة أن التلاميذ يعانون من اجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسية فنجد مثلا في مادة التاريخ واللغة العربية والرياضيات فهنا المعلومات التي يتلقاها التلميذ أكبر من مستواه وتحتاج إلى وقت وجهد من طرف الأساتذة لإيصالها للتلميذ بطريقة مبسطة، ونجد أن نسبة 10%اجابوا أن في بعض الأحيان يشعرون بأن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسية وهذا راجع إلى أنهم يقومون بعدة طرق لإيصال المعلومة إلى أذهان التلميذ أما في نسبة 3.33%أنهم لا يشعرون بأن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض مواضيع الدراسة .

3-المحور الثالث المتعلق بالتساؤل الثاني: حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة الضغوط على أستاذ وتلاميذه.

الجدول رقم (20): رأي المبحوثين فيمدى شعوره بالانزعاج عند ملاحظة أن تلاميذه لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج التعليمي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	90%
لا	2	6.67%
أحيانا	1	3.33%
المجموع	30	100%

من خلال الجدول نجد أن نسبة 90%من الأساتذة تشعر بالانزعاج عندما يلاحظ أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج التعليمي وهذا راجع إلى كثافة البرنامج والكم الهائل من المعلومات الذي يتلقاها التلميذ خلال السنة الدراسية وصعوبة الدروس وضيق الوقت الذي يجعل البرنامج التعليمي في كثافة كبيرة وتراكم هذا ما يجعل التلميذ غير قادر على الاستيعاب كل هذا ،ونجد أن نسبة%

6.67منهم اجابوا انهم لا يشعرون بالانزعاج عندما يلاحظون أن تلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب الكثافة ،ونجد أن نسبة 3.33%اجابوا أنهم في بعض الأحيان فقط يشعرون بتلاميذ .

الجدول رقم (21): رأي المبحوثين في مدى شعوره بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ بسبب كثافة البرنامج:

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	21	%70
لا	1	3.33%
أحيانا	8	26.66%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن أغلبيه إجابات الأساتذة المبحوثين% 70 انهم يشعرون بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ بسبب كثافة البرنامج وأيضا ضيق الوقت وصعوبة البرنامج أي هناك دروس في البرنامج الدراسي أكبر من مستوى التلميذ وتحتاج إلى جهد كبير من طرف الأستاذ لإيصال المعلومة بطريقة سهلة وبسيطة لتلاميذ، أما نسبة% 26.66منهم أجابوا أن في بعض الأحيان يشعرون بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ وذلك نظرا لمدى صعوبة الدرس أما نسبة3.33%اجابو أنهم لا يشعروا بالإرهاق في توصيل المعلومات لتلاميذ،وقد يرجع هذا الى ان اغلب المبحوثين من الاساتذة من ذوي شهادات الماستر والموظفين الجدد ومن ليس لديهم خبرة وسعة صدر خاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يصعب ضبط سلوكياتهم اضافة الى كثافة البرنامج وسعي الاستاذ الى العمل على الجبهتين ايصال المعلومة في ظل كثافة البرنامج وضبط سلوكيات التلاميذ ما يؤدي به الى الاجهاد والارهاق في نهاية المطاف.

الجدول رقم (22): رأي المبحوثين في أن كثافة البرنامج الدراسي يجعلهم صارمين مع تلاميذهم:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	26.66%
لا	6	20%
أحيانا	16	53.34%
المجموع	30	100%

نجد أن أغلبية الأساتذة بنسبة 53.34% اجابوا أنه في بعض الأحيان كثافة البرنامج الدراسي تجعلهم صارمين لحد كبير مع التلاميذ وذلك نظرا لضيق الوقت المحدد لكل حصة من أجل إكمال المقرر في وقته وهذا يجعل الأستاذ صارم في معاملته مع تلاميذه من أجل سير الحصة وإتمام الدرس في وقته ونجد أن نسبة 26.66%منهم أنهم صارمون مع تلاميذهم بسبب كثافة البرنامج الدراسي، أما نسبة 20%منهم غير صارمين مع تلاميذهم.

الجدول رقم (23): رأي المبحوثينمن انهم يثقلون كاهل التلميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة كثافة البرنامج التعليمي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	56.67%
لا	5	16.67%
أحيانا	8	26.66%
المجموع	30	100%

نجد أن أغلبية الإجابات الأساتذة بنسبة 56.67% أنهم يثقلون كاهل التلاميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة البرنامج التعليمي فنجد مثلا في مادة الرياضيات يجب على الأستاذ تزويدهم بالنشاطات من أجل فهم عملية أو مسألة رياضية هذا يساعدهم على الفهم الجيد للدرس، أما نسبة 26.66%أنهم في بعض الأحيان يقومون بالنشاطات داخل القسم، أما نسبة 16.67%فأجابوا انهم لا يثقلون كاهل التلميذ بالنشاطات داخل القسم وذلك لان الأنشطة تكون حسب الحجم الساعي بالنسبة لها إما أن تحاول التبسيط أو مثلا في درس أخر لا يركز الأستاذ على الأنشطة .

الجدول رقم (24): رأي المبحوثين في انهم يشعرون أن ضغط البرنامج التعليمي على الأستاذ ينتقل إلى التلميذ:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	76.67%
لا	0	0%
أحيانا	7	23.33%
المجموع	30	100%

نجد أن الجدول يوضح ان اغلبية إجابات الأساتذة بنسبة 76.67%يرون ان ضغط البرنامج التعليمي ينتقل إلي التلميذ وبنسبة كبيرة وذلك راجع إلى وجوب إكمال البرنامج في وقته فهنا الأستاذ يكثف عليهم النشاطات ويضطر إلى الحصص الإضافية في بعض الأحيان، أما نسبة% 23.33أنهم في بعض الأحيان فقط ينتقل ضغط البرنامج التعليمي من الأستاذ إلى التلميذ وانعدمت في ان الضغط لا ينتقل إلى التلميذ فهنا الأستاذ هو الذي يمارس عليه الضغط الكبير من قبل كل من البرامج الدراسية والإدارة من اجل اكمال البرنامج في وقته.

الجدول رقم (25): رأي المبحوثين في انه يضطرب أدائهم نتيجة تخوفهم من عدم إكمال البرنامج الدراسي بسبب كثافة البرنامج:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	16.67%
لا	17	56.67%
أحيانا	8	26.66%
المجموع	30	100%

من خلال الجدول نلاحظ ان اغلبية الإجابات بنسبة % 56.67أجابوا أنهم لا يضطرب أدائهم نتيجة عدم إكمال البرنامج الدراسي وبسبب الكثافة وهذا نظرا إلى ان على الأستاذ أن يكون مسيطر على أدائه ويعتمد على عدة طرق للتدريس وعدة وسائل من أجل إكمال البرنامج وتخفيف كثافته أما نسبة 26.66%أنهم في بعض الأحيان فقط يضطرب أدائهم نتيجة عدم إكمال البرنامج الدراسي وبسبب الكثافة، أما نسبة 16.67%انهم يضطرب أدائهم نتيجة خوفهم من عدم إكمال للبرنامج الدراسي.

الجدول رقم (26): رأي المبحوثين في أنكثافة البرامج التعليمية تسبب لهم إرهاقا جسديا:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	86.67%
لا	1	3.33%
أحيانا	3	10%
المجموع	30	100%

نجد من خلال الجدول ان اغلبية المبحوثين من الأساتذة بنسبة 86.67%أجابوا أن كثافة البرنامج تسبب لهم إرهاقا جسديا للأستاذ وذلك نظرا إلى مجهوداتهم في تحضير للدروس ومحاولتهم لإيصال المعلومات

إلى التلاميذ بشتى الطرق والوسائل التعليمية التي لا تتوفر في أغلب المؤسسات ويجب على الأستاذ توفيرها في بعض الاحيان ونجد أن نسبة% 10أجابو أنهم في بعض الأحيان تسبب كثافة البرنامج ارهاقا للأستاذ، أما نسبة 3.33%فكانت هي الأضعف حيث أنها لا تشكل إرهاقا جسديا للأستاذ.

الجدول رقم (27): رأي المبحوثين في **أن** كثافة البرامج الدراسية قد تسبب لهم الشعور بالتوتر والضغط النفسي خلال عملية التدريس:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	33.33%
لا	0	0%
أحيانا	20	66.67%
المجموع	30	100%

يوضح الجدول أن اغلبية إجابات الأساتذة بنسبة 66.67%يرون أنه في بعض الأحيان فقط تسبب كثافة البرامج الدراسية في شعورهم بتوتر وضغط نفسي خلال عملية التدريس وذلك نظرا لمحاولات الأساتذة بكل الطرق لإنهاء الدرس سباقا مع الوقت، أما نسبة 33.33%من الإجابات أنه فعلا تسبب الكثافة برامج الدراسية في شعور بالتوتر والضغط النفسي خلال عملية التدريس وذلك لان الأستاذ مجبور على أنهاء كامل البرنامج خلال فترة محددة وخاصة إذ كان معلم قليل الخبرة يكون في ضغط أكبر من ذو خبرة.

الجدول رقم (28):رأي المبحوثين في أن كثافة البرنامج الدراسي يؤثر على أدائهم بشكل عام:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	26.66%
لا	3	10%
أحيانا	19	63.34%
المجموع	30	100%

يوضح من خلال الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من إجابات الأساتذة ب63.34% يرون انه في أن بعض الأحيان كثافة البرنامج الدراسي يؤثر على أداء نظرا لأنه يرتبط ببرنامج يجب عليه أن يكمله حتى وإن كان التلميذ لم يفهم وخاصة إذ كان المفتش يأتي كل فترة وفي كل مرة يسبب ضغط على الأستاذ بأن يكمل البرنامج وأيضا يرجع إلى شخصية كل أستاذ وقدرته على التعامل مع هذه الكثافة في البرامج الدراسية ، أما نسبة 26.66%من الإجابات أنه فعلا كثافة البرنامج تؤثر في الأداء وخاصة إذ كان المعلم قليل الخبرة، أما نسبة 10%منهم أجابوا أن كثافة البرنامج الدراسي لا تؤثر على أداءه وذلك بتحكمه في سير البرنامج بطريقة تخفض عليه الضغوط والتعب وهنا يحافظ على أدائه وثباته اتجاه كثافة البرامج .

ثانيا-عرض نتائج الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للبحث فيما إذا كانت كثافة البرامج الدراسية لها تأثير على أداء أستاذ التعليم الابتدائي وقد جاءت نتائج الدراسة كالآتي:

1-عرض نتائج البيانات الشخصية:

-لقد ضمنت عينة الدراسة كلا الجنسين حيث مثلت نسبة الذكور46.67%بينما مثلت الإناث% 53.33 بل يمكن الحديث هنا عن مدى أهمية العينة من حيث اختلاف الجنس وهذا يفيد في التنوع المبحوثين في الدراسة من حيث التعرف على وجهة نظر الأساتذة سواء كانوا إناثا أو ذكورا وهذا ما تتيح لنا في هذه النسب المتقاربة من ناحية الجنس إذا كان ذكور او إناثا.

-كان السن العينة المبحوثة من الأساتذة اقل 30سنة وقد يعود هنا إلى أن أغلبية الأعمار تحت الأربعين تستخدم وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة للتواصل مع عمال هذا القطاع ومعرفة التطورات الحاصلة فيه والدورات وملتقيات والدورات التكوينية التي تقام كل فترة للاطلاع على كل ما هو جديد وراهن في مجال التربية والتعليم وكذا طرح انشغالاتهم وآرائهم حول العديد من القضايا المستجدة في هذا القطاع، ونجد أيضا من الأساتذة الكبار الذين لديهم خبرة أكثر في مجال التدريس فهنا يلجأ المعلم الحديث التخرج إلى استشارتهم في أمور التعليم والاستفادة من خبرتهم الطويلة في التعليم

-اما المستوى التعليمي للأساتذة يظهر أن النسبة الأكبر من المعلمين كانوا من المستوى ماستر

وقد تعود هذه النسب الى ان التوظيف في هذا القطاع خاصة في السنوات الأخيرة قد كانت الأولوية فيه لحاملي شاهدات الماستر، وهذا قد يرجع إلى السياسة المتبعة في هذا القطاع من اجل إنجاح نظام الالمديlmd الذي يشهد العديد من الانتقادات في هذا النظام من قبل المختصين في التربية وغيرهم فالمستوى التعليمي يلعب دورا أساسيا في توظيف الأساتذة وذلك حسب الكفاءات المستحقة بينهم نظرا لكون المجتمع يحتاج إلى كفاءة جديدة في التعليم تزامنا مع التطورات والتغيرات التي تحدث في القطاع التعليمي.

-أما عن الحالة الاجتماعية للأساتذة، حيث تبين ان النسبة الاكبر من الاساتذة يليها نسبة من الأساتذة المتزوجون وهذه النسب ربما تعود الى ما ذكرناه منان الغالبية من الاساتذة عازبين وذلك نظرا لسنوات دراستهم وتأطيرهم من اجل عملية التعليم ونجد من المستخدمين لوسائل التواصل الاجتماعي هم من صغار السن وكذا ان غالبيتهم حديثي التوظيف، وبالتالي فان اغلبهم غير متزوجون نظرا لمتطلبات هذا الزواج والمسؤوليات المادية والاجتماعية المترتبة عنه لذا نجد غالبية الأساتذة قد يؤخرون سن الزواج حتى لو بلغو الثلاثين نظرا للحالة الاجتماعية والمادية لكل منهم.

-أما عن سنوات الخبرة للأساتذة فاغلب المبحوثين هم حديثي التوظيف، نتيجة لفتح هذا القطاع في السنوات الأخيرة للعديد من مسابقات التوظيف لاستيعاب الكم الهائل من خريجي نظام الالمدي والذي اثار العديد من الانتقادات ضده حيث أغلبهم ليست لديهم الخبرة الطويلة في التدريس ولكن هذا الأخير يستفيد من الأساتذة الذين يمتلكون خبرة طويلة في مجال التربية واستعانة بهم في التعامل معا البرامج التعليمية وأيضا في طرق ووسائل التي يعتمدوها في عملية التدريس والذي يتلقون فيها صعوبة في تعامل معها ونجد أن خبرة المعلمين تساعد المتخرجين حديثا وذلك بتزويدهم بطرق وأساليب عدة في مجال التدريس .

2-**عرض نتائج التساؤل الأول:** حول ما إذا كانت كثافة البرامج تجبر الأستاذ على دمج المواضيع بعض الدراسية.

- أكدت النسبة الأكبر من الأساتذة أن عدد الدروس لا تتماشى والحجم الزمني المخصص لها لأن هناك دروس صعبة وتحتاج إلى وقت من أجل فهم التلميذ جيدا ونظرا للكثافة البرنامج وضيق الوقت وأيضا صعوبة البرنامج الدراسي.

– كما أكدت أكبر نسبة بأنه توجد صعوبة في توصيل المستوى المعرفي لتلاميذ ونتيجة لكثافة البرنامج وصعوبته لأنه هناك رصيد معرفي يفوق مستواهم وقدراتهم على استيعاب وهنا الأستاذ يجد صعوبة في توصيل المعلومات للتلميذ.

– تبين من خلال الإجابات أن فعلا التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج نظرا لضيق الوقت وعلى الأستاذ اكمال جميع البرنامج المقرر وذلك لان هناك دروس اعلى من مستوى التلميذ هنا المتعلم يجد صعوبة في استيعاب الكم الهائل من المعلومات والدروس.

– وأكدت نسبة كبيرة من الإجابات ان الحجم الساعي المخصص للمواد غير كاف لتقديمها وهذا لان كل مادة تكون غنية بالمعارف الذي يجب تزويدها لتلميذ وتحتاج أكثر من وقتها الرسمي.

– ويذهب غالبية الأساتذة أنهم فعلا يستغرقون وقتا طويل في تحضير الدروس وخاصة الدروس التي تكون غنية بالمعارف والأفكار وذلك نظرا لصعوبته أو من أجل تخطيط له وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس.

– ذهب أغلبية المبحثين من الأساتذة بان الوقت المخصص لشرح الدرس غير كاف لاستيعاب التلاميذ وذلك لصعوبته فيجب تبسيطه من اجل استيعابه جيدا وذلك نظرا لضيق الوقت هنا المعلم يتلقى صعوبة في شرح الدروس التي تتطلب مزيد من الوقت والجهد.

– ويرى أغلبية المبحوثين أنهم ينزعجون من الدرس الذي يأخذ وقت طويل وذلك لان البرنامج مكتظ ويجب إتمام باقي الدروس الأخرى في وقتها مراعاة في ذلك مدى استيعاب التلميذ لتلك الدروس وذلك حسب مستوى كل تلميذ.

– ويذهب أغلبية المبحوثين بأنهم يلجئون إلى ساعات إضافية خوفا من عدم تمكنهم من إنهاء البرنامج الدراسي وذلك لإكمال البرنامج في وقته وأيضا مع وجود المواضيع التي تحتاج أكثر من حصة واحدة وتكون غنية بالمعارف التي على الأستاذ ايصالها بطريقة تسهل عليه استيعابها.

– ويرى غالبية المبحوثين أن كثافة البرامج الدراسية تضطر الأستاذ إلى إلغاء بعض الدروس الغير أساسية في البرنامج الدراسي وذلك تجنبا من عدم اكمال المقرر في وقته ويجد الأستاذ بعض المواضيع تكون ليست لها أهمية مقارنة بالدروس الأخرى التي يجد عليه ان يقدمها.

– ويصرح غالبية المبحوثين من الأساتذة بأنهم يلجئون إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس مادة وذلك لتقارب بعض المواضيع مع بعضها البعض ويستعملون الكفاءة العرضية التي تستفيد من معلومات من مادة الى اخري في بعض المواضيع.

– يذهب اغلب المبحوثين إلى أن عملية الدمج البرامج الدراسية في بعض الأحيان تساعد على إنهاء البرنامج الدراسي وخاصة المواضيع التي تكون متقاربة جدا مع بعضها البعض فهنا حسب أسلوب الأستاذ وتعامله مع البرنامج الدراسي ومدى تحكمه في المادة المدرسة والتوقيت وضبطه للصف كل هذه العوامل تساعده على عدم هدر الوقت واستغلاله في تسيير الحصة وتكملة البرنامج المسطر.

– غالبية المبحوثين صرحوا بأنهم لا يستعملون طريقة الدمج في أكثر من مادة او أكثر من مستوى وذلك لاختلاف المواضيع والمستوى ولكن هناك معلومات يستفيدون منها من مادة الى مادة لأخرى وبهذا تختلف عملية الدمج من مادة الى أخرى او من مستوى الى اخر.

–غالبية المبحوثين يستعملون دمج المواضيع خوفا من عدم اكمال البرنامج بل أنه هناك دروس في مادة او أكثر تكون متشابهة وأن طريقة الدمج تساعد على إنهاء البرنامج الدراسي وذلك راجع إلى بعض المواضيع المتشابهة ونجدها في بعض المواد أخرى.

– أغلب المبحوثين يشعرون بتوتر التلاميذ نتيجة الكم المعلوماتي الهائل المقدم لهم وأن البرنامج المقرر يمتاز بالطول والصعوبة وذلك ان اغلب المواضيع تكون اعلى من مستوى التلميذ وصعبة عليهم ولا يستوعبون بطريقة سهلة.

–يرى اغلب المبحوثين أن التلاميذ يعانون من اجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسية فنجد مثلا في مادة التاريخ واللغة العربية والرياضيات فهنا المعلومات التي يتلقاها التلميذ أكبر من مستواه وتحتاج إلى وقت وجهد من طرف الأساتذة لإيصالها للتلميذ بطريقة مبسطة وتواجد بعض المفاهيم الصعبة ونظرا لعدم امتلاك التلميذ لمكتسبات قبلية تساعده على الفهم والاستيعاب الجيد.

2–**عرض نتائج التساؤل الثاني:** حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة الضغوط على أستاذ وتلاميذه.

– اغلب الأساتذة المبحوثين يشعرون بالانزعاج عندما يلاحظون أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي والكم الهائل من المعلومات الذي يتلقاها خلال السنة الدراسية وذلك لان التلميذ لا يمتلك معرفة قبلية تجعله يستوعب هذه الدروس المتنوعة إضافة للمرحلة العمرية التي هم فيها التي تتطلب التنويع في النشاطات ومراعاة العديد من الخصائص الجسمية والعقلية والنفسية ووو..التي يجب مراعاتها مع تلميذ المرحلة الابتدائية والذي يعتبر مازال في مرحلة الطفولة التي يحتاج فيها الطفل إلى اللعب والحركة والنشاط وليس بتقييده وحبسه بين جدران حجرة الصف دون حراك مع الانضباط والالتزام ، وحشوكم هائل من الدروس والمعارف التي يرى فيها أنها تقيده أكثر مما تفيده .

– أغلبية المبحوثين يشعرون بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات لتلاميذ بسبب كثافة البرنامج وضيق الوقت وصعوبة البرنامج الدراسي وكثافته وذلك لتوفر البرنامج لكم معلوماتي كثيف ويحتاج الى جهد من قبل الأستاذ وهنا الخبرة تلعب دور كبير في تعامل الأستاذ مع هذه المعلومات او المواد اما إذ كان الأستاذ حديث في مجال التعليم فيكون تعامله واسلوبه في توصيل المعلومات مرهق له.

– أغلبية المبحوثين من الأساتذة يرون بأن البرنامج الدراسي يجعلهم صارمين لحد كبير وذلك نظرا لضيق الوقت المحدد في كل حصة غير كاف لإكمالها والأستاذ الصارم يتحكم بالصف تجنبا لأي إزعاج من قبل المتعلم وان يكون التلميذ منتبه لكل ما يقوله الاستاذ.

– أكبر نسبة اجابوا بأنهم يثقلون كاهل التلاميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة البرنامج التعليمي وذلك لوجوب إيصال المعلومة للتلميذ ولا يتم ذلك الا بتلقيه نشاطات متنوعة ونجد اغلبها في مادة الرياضيات واللغة العربية.

– اغلب المبحوثين يرون أن ضغط البرنامج التعليمي ينتقل إلى التلاميذ وبنسبة كبيرة وذلك راجع إلى وجوب إكمال البرنامج في وقته هذا ما يجعل التلميذ فيكون التلميذ ضحية ويعاني من عدم فهم واستيعاب مختلف المواضيع التي يجد فيها صعوبة في الفهم والتركيز.

– يرى أغلبية المبحوثين بان أدائهم لا يضطرب نتيجة عدم اكمال البرنامج الدراسي وبسبب الكثافة وهنا تلعب شخصية ومقومات الأستاذ الناجح والمسيطر والمتحكم بالبرنامج والصف الدراسي فيكون الأستاذ يتعامل مع البرنامج بشتى الطرق والأساليب التي تجعله يكمل البرنامج ولا يضرب أدائه.

– يذهب أغلبية المبحوثين بان كثافة البرنامج تتسبب إرهاقا جسديا للأستاذ وذلك نظرا إلى مجهودات التي يقوم بها من التخطيط وتحضير الدروس ومحاولته بكل الطرق للإيصال المعلومات للتلاميذ.

– أكد أغلبية المبحوثين بان كثافة البرامج الدراسية تتسبب في الشعور بتوتر والضغط النفسي خلال عملية التدريس وذلك باستعماله لمجموعة من الطرق والوسائل ومحاولته لإكمال البرنامج الدراسي ونجد الشعور بالتوتر والضغط النفسي يكون خاصة لدي الأساتذة الجدد في هذا المجال التعليمي.

– بين أغلبية المبحوثين بان كثافة البرامج الدراسية تؤثر على أداء الأستاذ في بعض الأحيان وذلك لان أستاذ لديه مسئوليات وادوار عدة وخاصة إذا كان الأستاذ ليس لديه خبرة كبيرة في مجال التعليم وأيضا من خلال ملتقيات والدورات التكوينية تساعده في التعامل مع هذه الكثافة في البرامج التعليمية.

نستنتج من خلال عرضنا لنتائج الدراسة أن كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع الدراسية حيث أن توجد هناك مواضيع متقارب فهنا الأستاذ يقوم بدمجها والاستفادة من المعلومات لديه وأيضا يستخدم الدمج لتجنب التكرار وإعادة الشرح في كل حصة، وأيضا نجد ان البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه وذلك بان الأستاذ مجبر على إكمال البرنامج التعليمي في وقته وأيضا فهذه الضغوطات تمارس على التلميذ أيضا وذلك من ناحية استيعابه وفهمه للدروس اما عن الأستاذ فضغط يتم عند تحضير الدروس وقيامه بساعات إضافية من اجل الالتحاق ومحاولة انهاء البرنامج التعليمي ،فنجد أن نتائج كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء الأساتذة التعليم الابتدائي متقاربة ومتوافقة وذلك لتوصل هذه الدراسات السابقة ان المعلم لديه ضغوطات مهنية ونفسية تؤثر ويتأثر بها وخاصة في تطبيقه للبرامج التعليمية وهذا ما وضح في دراسة عبد القادر غنيدي حول الضغط المهني وعلاقته باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساتها على تطبيق البرامج التعليمية ،وأيضا بأن الأستاذ يتأثر بالظروف المحيطة به والإدارة وهذا له دور في تردي نسبة الأداء ،ونجد أيضا دراسة إسماعيل الهلول حول واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية فنتائج هذه الدراسة أن تفاعل المعلمين دو تعيين الأساسي كان أدائهم افضل في مقرر الرياضيات وكان ادنى ما يمكن في حالة الاجتماعيات فأستاذ مادة الرياضيات يتفاعل أكثر من أي مادة وهذا لان الرياضيات تعمل العقل وتحفز على اعماله وتجعل الصف نشيط عكس المواد الأخرى ونجد من هذا كله ان الدراسات السابقة متقاربة مع نتائج التي تحصلت عليها من خلال تحليلي وعرض نتائج الدراسة .

كما تؤدي كثافة البرامج التعليمية إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه وذلك نظرا أن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسية لأنها تكون صعبة وأعلى من مستواه وبهذا يشعر الأستاذ بانزعاج عندما يلاحظ التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي وهذا راجع إلى

الكم الهائل من المعلومات خلال السنة الدراسية، ويشعر التلاميذ بتوتر نتيجة الكم المعلوماتي الهائل ،وأيضا كثافة البرامج التعليمية تمارس الضغط على الأستاذ بحيث يشعر بإرهاق في توصيل بعض المعلومات لتلاميذ بسبب كثافة البرنامج وذلك نظرا لصعوبتها وتحتاج إلى جهد كبير من طرف الأستاذ ،وبهذا تجعل كثافة البرامج التعليمية الأستاذ يكون صارما إلى حد كبير مع تلاميذه وذلك نظرا لتعدد مسؤوليات التي يتحملها هذا ما يجعله يثقل كاهل التلاميذ بتكثيف النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة البرنامج التعليمي ،مما أدى هذا إلى ضغط الذي وجه على الأستاذ انتقل إلى التلميذ بطريقة أو بأخرى ،فكثافة البرامج التعليمية تسبب وبشكل كبير في إرهاق جسدي وتوتر وضغط نفسي للأستاذ نظرا لمجهوداته المختلفة من خلال عملية التدريس ومن اجل إكمال البرنامج التعليمي .

وبشكل عام نستنتج بأن كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع الدراسية وذلك لتقاربها مع بعضها البعض والاستفادة فيما بينهما ويتم عملية الدمج إلا في حالة تشابه المواضيع وأيضا تمارس كثافة البرامج التعليمية الضغوطات على كل من الأستاذ والتلميذ بحيث أن التلميذ يعاني من عدم الاستيعاب الكم المعلوماتي الهائل خلال السنة الدراسية وشعوره بتوتر أيضا من عدم فهم وذلك كله بسبب كثافة البرامج الدراسية أما الأستاذ فتتسبب له من ضغوطات نفسية وجسدية وهذه الضغوطات بحد ذاتها تنتقل أيضا إلى المتعلم وهذا كله ناتج عن كثافة البرامج فهي تؤثر في اداءه لأنه مجبر على إكمال البرنامج في وقت محدد من قبل وزارة التربية الوطنية.

خاتمة:

تعد مشكلة البرامج والمناهج التعليمية من المشكلات التربوية التي تعاني منها المنظومة التعليمية، حيث أنها تثير جدلا واهتمام الباحثين التربويين لحل هذه المشكلة والتي بدورها تشكل سلبا على أداء الأساتذة وفي الطور الابتدائي خاصة باعتبارها مرحلة حساسة فمن خلال هذه الدراسة تم التعرف على مشكلة كثافة البرامج التعليمية وأثرها على أداء الأساتذة التعليم الابتدائي حيث تبين أن كثافة في البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج بعض المواضيع الدراسية وخاصة التي تكون متشابهة فيما بينها لتجنب التكرار المواضيع والاعادة في الشرح كل مرة ونجد أن استعمال طريقة الدمج مساعدة للأساتذة في انهاء البرنامج التعليمي في وقته ،ونجد أيضا أن كثافة البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة بعض الضغوطات على الأستاذ والتلميذ ونجد ان الأستاذ مضغوط من ناحية تحضيره للدرس ومضغوط أيضا من الإدارة التي ترغمه على اكمال المقرر الدراسي في وقته وقد نجد أيضا قيامه بساعات إضافية وأيضا بعض الضغوطات النفسية المترتبة عن كثافة البرامج أو مشاكل أسرية قد تؤثر عليه وعلى أداءه وذلك من ناحية ضيق الوقت وصعوبة البرنامج التعليمي ،وكما ان المتعلم أيضا تمارس عليه كثافة البرامج التعليمية ضغوطات وذلك بالكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها التلميذ في الفصل الواحد أو خلال السنة الدراسية كلها وأيضا كثرة النشاطات التعليمية التي يقوم بها ،ونجد أيضا يعاني من عدم الاستيعاب وفهم بعض المواضيع التي تكون صعبة عليه واعلى من مستواه في بعض الأحيان .

وعليه يجب أن ينظر لمشكلة كثافة البرامج الدراسية والتخفيف منها كمشكلة حقيقية تؤرق المعلم والمتعلم معا، وإيجاد حلول مفيدة بتقليل البرامج الدراسية وتنويعها حتى لا يمل المتعلم وكذا التقليل من المعاناة والضغوطات الجسدية التي تؤثر على أداء المعلم وتنعكس بالتالي على التلميذ وتحصيله.

1. قائمة المراجع

2. معجم المصطلحات:

3. جرجس ميشال جرجس. (بلا تاريخ). *معجم مصطلحات التربية والتعليم*. بيروت، دار النهضة العربية.

4. شحاته حسين، و النجار زينب . (2003). *معجم المصطلحات التربوية النفسية* (ط1)القاهرة: دار المصرية اللبنانية.

5. الكتب:

6. ابراهيم ابراش. (2008). *المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

7. أحمد بوعبزة ، و يوسف حديد . (2019). سوسيولوجيا المدرسة والمعلم في الجزائر. *مجلة أفاق العلمية،المجلد 11*.العدد01

8. أحمد حسين اللقاني. (2002). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. ط 4 القاهرة عالم الكتب.

9. احمد سعادة جودت ، و محمد ابراهيم عبد الله. (2011-2010). *المنهج المدرسي المعاصر* (ط6). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

10. أحمد حسين اللقاني و حسين محمد فارعة. (2001). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*. ط1القاهرة عالم الكتب

11. خالد خميس السر. (2018). *أساسيات المناهج التعليمية* . فلسطين .

12. رافدة الحريري. (2010). *طرق التدريس بين التقليد والتجديد*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

13. سعيد عاشور نادية ، و بوقوق عبد الرحمان . (2017). *منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية* . الجزائر : مؤسسة حسين راس الجبل للنشر والتوزيع .

14. سلمان الخزاعلة محمد، و علي المومني تحسين . (2013). *المعلم والمدرسة* (ط1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

15. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، و محمد هلالي. (2005). *المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي (النظرية والتطبيق)* (ط1). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

16. صلاح عبد الحميد مصطفى. (2000). *المناهج الدراسية عناصرهاو أسسها وتطبيقاتها* . الرياض : دار المريخ للنشر.

17. طاهر محمد الهادي محمد. (2012). *أسس المناهج المعاصرة* (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18. طه ابراهيم فوزي، و احمد الكلزه رجب. (2000). *المناهج المعاصرة*. الاسكندرية: منشأة المعارف.

19. عبد الحافظ سلامة. (2000). *الوسائل التعليمية*والمنهج (ط1) . عمان دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

20. عبد السلام الشربيني فوزي ، و مصطفى الطناوى عفت. (2016). *تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النضرية والممارسة*(ط 1). القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

21. عقيل حسين عقيل. (بلا تاريخ). *فلسفة مناهج البحث العلمي*. مكتبة الدبولي.

22. على معمر عبد المؤمن. (2008). البحث في العلوم الإجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب(ط1) . إدارة المطبوعات للنشر .

23. ماثيو جيدير. (بلا تاريخ). منهجية البحث دليل الباحث في موضوعات البحث ورسائل الماجستير ودكتوراه. (ملكة أبيض، المترجمون)

24. محمد سرحان علي المحمودي. (2019). *مناهج البحث العلمي* (ط3). صنعاء: دار الكتب.

25. مختار حميدة إمام ، و عبد الرحمان أحمد والى. (2002). *أسس بناء وتنظيمات المناهج*"الواقع والمأمول" . القاهرة : مكتبة الزهراء الشرق .

26. مصطفى عليان ربحي، و محمد غنيم عثمان . (2000). *مناهج وأساليب البحث العلمي "النظرية والتطبيق* (ط1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

27. المجلات وملتقيات :

28. إسماعيلالهلول .(2010)،واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونو للبنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدراس غزة ،مجلة الأقصى ،المجلد 14،العدد01.

29. بوعبزة أحمد،حديد يوسف .(2019) ،صسوسيولوجية المدرسة والمعلم في الجزائر ،مجلة أفاق العلمية ،المجلد 11،العدد01

30. ماهر مفلح الزيادات. (2008)، فاعلية برنامج تعليمي مقترح في اكتساب طلبة الصف العاشر أساسي للمفاهيم الديمقراطية في مبحث التربية الوطنية والمدنية مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية)، المجلد .16

31. حسين صديق. (2012)، تقويم الأداء في المؤسسات الاجتماعية، مجلة جامعة دمشق المجلد 28،العدد01

32. غازي ضيف الله رواقه، (2005)، تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج منكليات التربية للمعلمين ومعلمات، مجلة جامعة دمشق، المجلد21

33. عدد02.

34. زينب حسين حاتم المهناوي(2012)، دور وسائل التعليمية في تدريس الجغرافية لتلامذة الصف الخامس ابتدائي، مجلة البصرة.

35. بوسعدة قاسم، سلام بوجمعة، إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

مذكرات والرسائل الجامعية:

36. .حنان بونيف. (2007-2008)، صورة الاسرة الجزائرية في البرامج المدرسية رسالة ماجستير، جامعة بسكرة.

37. سوفي نعيمة. (2010-2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرات على التحكم في حل المشكلات الرياضية، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة.
38. مزنار رابح (1990-1991)، البرامج المدرسة الأساسية وعلاقتها بالواقع الاجتماعي الجزائري، معهد علم الاجتماع.
39. عبد الرحمان بن سليمان بن فهد الرهيط (2004)، العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز، جامعة الملك سعود، السعودية.
40. عادل بن مشعل بن عزيز ال هادي الغامدي (14429-1430)، أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، جامعة أم القرى، السعودية.
41. غنيدي عبد القادر (2016-2017)، الضغط المهني وعلاقته باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساته على تطبيق البرامج التعليمية ضمن المناهج الجديدة، ولاية مسيلة.
42. رحموني دليلة، بر ومحمد، المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل، جامعة مسيلة.

الملاحق:

الملحق رقم 1:

قائمة المحكمين

الملحق رقم 2

الاستمارة

ملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين:

الاستاذ	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
منوبية قسمية	أستاذة محاضر أ	علم الاجتماع البيئة	محمد خيضر بسكرة
زهية دباب	أستاذة محاضر أ	علم الاجتماع التربية	محمد خيضر بسكرة

ملحق رقم(2)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

كثافة البرامج التعليمية وأثرها على أداء الأستاذ في التعليم الابتدائي

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي (عبر مواقع التواصل الاجتماعي)

مذكرة لنيل شهادة الماستر (ل.م.د) في علم الاجتماع التربية

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتورة:**

حليس راضية. خليل نزيهة

هذا الاستبيان الغرض منه البحث في مجال من المجالات التربوية المتعلقة بعملك التربوي مع التلاميذ

علما بأن إجابتك لا تستغل إلا بغرض البحث العلمي وأن نتائج هذا البحث متوقفة إلى حد كبير على مدى صدق إجابتك لذلك نرجو من سيادتكم الإجابة بمنتهى الدقة والوضوح. شكرا على تعاونكم معنا وتقبل مني فائق التقدير والاحترام.

ضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

السنة الجامعية: 2020/2019.

البيانات الشخصية:

1-الجنس:

ذكر: ☐ أنثى : ☐

2-**السن:** اقل من30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ 40سنة فما فوق ☐

3-المستوى التعليمي:

ليسانس: ☐ ماستر: ☐ دكتوراه : ☐

أخرى تذكر:

4-الحالة الاجتماعية:

أعزب (ة) ☐ متزوج (ة) ☐ مطلق (ة) ☐ أرمل (ة) ☐

5-سنوات الخبرة: اقل من 5سنوات ☐ من 5 إلى 10سنوات ☐

من 10الى15 سنة ☐ أكثر من 15 سنة ☐

المحور الأول: حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ على دمج المواضيع الدراسية.

6-هل ترى أن عدد الدروس المقررة يتماشى والحجم الزمن السنوي المخصص لها؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا: ☐

7-هل تواجه صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي للتلاميذ نتيجة كثافة البرنامج؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

8-هل ترى أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي؟

نعم : ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐

9-هل ترى أن الحجم الساعي المخصص للمواد كاف لتقديمها؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

10-هل تستغرق وقتا طويلا عند تحضير الدروس؟

نعم : ☐ لا : ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم هل هذا راجع إلى:

ضيق الوقت ☐ كثافة الدروس ☐ صعوبة البرنامج ☐

أخرى تذكر:

11-هل تجد أن الوقت المخصص لشرح الدرس غير كاف لاستيعاب التلاميذ؟

نعم: ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

12-هل تشعر بالانزعاج من الدرس الذي يأخذ وقتا طويلا؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

13-هل تلجأ إلى ساعات إضافية خوفا من عدم تمكنك من إنهاء البرنامج الدراسي؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

14-هل كثافة البرامج الدراسية تضطرك إلى إلغاء بعض الدروس غير الأساسية؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

15-هل تلجأ إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة الدراسية؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

16-هل تتبع طريقة الدمج في أكثر من مادة أو أكثر من مستوى؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا: ☐

17-هلتلجأ إلى دمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج التعليمي؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

18-هل تشعر بالتوتر التلاميذ نتيجة الكم المعلوماتي الهائل المقدم لهم؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

19-هل تشعر بأن التلاميذ يعانون من إجهاد في استيعاب بعض المواضيع الدراسة؟

نعم : ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐

المحور الثاني: حول ما إذا كانت كثافة البرامج التعليمية تؤدي إلى ممارسة الضغوط على الأستاذ وتلاميذه

20-هلتشعربالانزعاج عند ملاحظة أن تلاميذه لا يستوعبون الدروس بسبب كثافة البرنامج التعليمي؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا: ☐

21-هل تشعر بالإرهاق في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ بسبب كثافة البرنامج؟

نعم: ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

22-هل كثافة البرنامج الدراسي يجعلك صارما مع تلاميذك؟

نعم : ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐

23-هل تثقل كاهل التلميذ بكثرة النشاطات التعليمية داخل القسم نتيجة كثافة البرنامج التعليمي؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

24-هل تشعر بأن ضغط البرنامج التعليمي على الأستاذ ينتقل إلى التلميذ؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

25-هل يضطرب أدائه نتيجة تخوفه من عدم إكمال البرنامج الدراسي بسبب كثافة البرنامج؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

26-هل كثافة البرامج التعليمية تسبب لك إرهاقا جسديا؟

نعم : ☐ لا : ☐ أحيانا : ☐

27-هل كثافة البرامج الدراسية قد تسبب له الشعور بالتوتر والضغط النفسي خلال عملية التدريس؟

نعم: ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐

28-هلكثافة البرنامج الدراسي يؤثر على أدائك بشكل عام؟

نعم : ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐