جامعة محمد خيضر–بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –قسم العلوم الاجتماعية–

شعبة علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي.

دراسة ميدانية لمقاطعة 8 – بسكرة.

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الصفة

إعداد الطالب (ة):

- رحموني صديقة
- ناصري نوال

إشراف الأستاذ(ة):

د/ بن قفة سعاد

السنة الجامعية 2023/ 2024

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الشكر أولا وأخيرا لله سبحانه وتعالى الذي أمدّنا بالصبر والعافية، لإنجاز هذه المذكرة بصورتها المرجوة ...

نتقدم بأسمى آيات الشكر والتقدير إلى كل مؤسسة ابتدائية ومعلم.

ويسرنا أن نتقدم بخالص الشكر والاحترام للأستاذة الفاضلة **"بن قفة سعاد"** لما قامت به من جهد وتوجيهات وإرشادات طيلة مدة الإنجاز عسى أن يكون في ميزان حسناتها.

والشكر أيضا إلى جميع أساتذة الجامعة قسم علم اجتماع الذين مدّوا لنا يد المساعدة، ولم يبخلوا علينا بتوجيهاتهم وإرشاداتهم القيّمة.

كما نتقدم بالشكر إلى جميع أفراد العائلة الذين شجعونا وقدموا لنا يد المساعدة.

وساعدونا بالدعاء.

ملخص الدراسة :

انطلقت مشكلة بحث هذا الموضوع من مشكلة بحثية مفادها الكشف عن كثافة البرامج الدراسية وأثرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ، وقد اعتمدنا التساؤلات التالية :

- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ؟

وقد تفرعت عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية ، تمثلت فيما يلي :

- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على جودة الدروس المقدمة ؟
- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على هيكلة وسيرورة الدروس المقدمة ؟

وبناء على هذه التساؤلات حددت لدراسة الموضوع أهدافها في النقاط التالية :

- التعرف على كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على جودة الدروس المقدمة .
- التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج على أداء أستاذ التعليم الابتدائي .
- التعرف على الطرق والأساليب التي يستخدمها الأستاذ في الطور الابتدائي لتفادي مشكلة البرامج وإنهاء المقرر في الوقت المحدد له .
- محاولة لفت انتباه الجهات المعنية بضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل من مستوى المتعلم والوقت الكافي لإكمال البرنامج الدراسي .

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت 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 ، المقابلة ، الملاحظة) ، وقد طبقت الاستمارة على أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة (8) والذي قدر عددهم بـ 22 أستاذ.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- تؤثر كثافة البرامج الدراسية على جودة الدروس المقدمة من خلال :

- صعوبة تحضير الدروس وذلك لكثرة المواد وتنوع الأنشطة في المادة الواحدة ؛
- لجوء الأستاذ إلى المذكرات الوزارية ، وذلك ربحا للوقت والجهد، حيث لا تتناسب هذه المذكرات مع كل مستويات المتعلمين مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي ؛
- صعوبة إتباع جميع مراحل الدرس من طرف الأستاذ ، وذلك لضيق الوقت وكثرة الدروس المقررة وتنوع الأنشطة فيها ، مما يضطر الأستاذ إلى تجاوز أحد هاته المراحل ربحا للوقت ولإكمال البرنامج في الوقت المحدد له ؛
- عدم توظيف الوسائل التعليمية اللازمة لأن البعض منها يحتاجإلى وقت لاجرائها والحصول على نتائجها .

- تؤثر كثافة البرامج الدراسية على هيكلة الدروس المقدمة من خلال :

- دمج الدروس المتشابهة ، وذلك لإنهاء البرنامج في الوقت المحدد له ؛
- إعطاء الأولوية لبعض المواد خاصة اللغة والرياضيات على حساب المواد الأخرى ؛
- يضطر الأستاذ إلى تقديم وتأخير بعض الدروس وذلك حسب أهميتها ، خوفا من عدم إكمال المقرر في الوقت المحدد له ، وكذلك لوجود خلل في ترتيب الدروس ترتيبا منطقيا ؛
- تأجيل بعض الدروس إلى مستويات أعلى وذلك لصعوبة استيعابها من طرف المتعلم في تلك المرحلة .

Study summary :

The topic of this research is amied to calirify the intensity of the program of the primary education and its impact on the performance of the teachers . The study focused on the questions :

- How does the intensity of the program effect the quality of the lessons presented .
- How does the intensity of the program influence the presentation and performance of the lessons presented . from this questions the study limited its goals in the following points .
- Identifying the intensity of the program and its effect on the quality of the lessons presented .
- Identifying the impact of the intensity of the program on the performance of the primary school teachers .
- Identifying the methods and the means used by primary school teachers to avoid any late in the program and low to finish it in a limited time .
- Trying to attract the authorities attention to find solution paying attention to the learners level and the time limited to end the program .

The study was applied on 22 primary school teachers from district 8 .

- The study find the following results .
- The intensity of the program influence the quality of lesson through :
- The difficulty to prepare the lessons this is due to lot of subjects and activities in the same subject .
- The use of ready made lesson plans to gain time and effort and this lessons plans doesn’t suit all the levels of learners which may effect their learning megatively .
- The difficulty to apply all the steps of the lessons because of short time and too much lessons and tasks which can not be presented all in order to end the program .
- Teachers may not use the teaching means which meed time to get results .
- The intensity of the program influence the lessons presented through .
- Intigrating similar lessons .
- Criving priority to lessons over others as language and mathematics .
- Advancing and delaying some lessons .
- Postponing some lessons to ligher level owing to difficulty in understanding them .

قائمة الفهارس

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير ملخص الدراسة باللغة العربية – اللغة الإنجليزية قائمة المحتويات قائمة الأشكال قائمة الجداول **المقدمة**	أ–ب
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1–الإشكالية .	**4**
2–أسباب وأهداف اختيار الموضوع .	**5**
3–أهمية الدراسة .	**6**
4–تحديد مفاهيم الدراسة .	**7**
5–الدراسات السابقة .	**10**
6–المقاربة النظرية .	**14**
الفصل الثاني : البرامج التعليمية	
1–مناهج الجيل الثاني .	**18**
2–أنواع البرامج التعليمية .	**20**
3–تصميم البرامج التعليمية .	**21**
4–أسس بناء البرامج الدراسية .	**23**
5–أهداف عملية تقويم البرامج التعليمية .	**28**
6–أهمية تقويم البرامج التعليمية .	**29**
خلاصة الفصل.	**31**
الفصل الثالث : أداء المعلم	

1-أدوار ومسؤوليات المعلم .	**33**
2-مواصفات الأستاذ الناجح .	**35**
3-أدوات ووسائل تقويم أداء المعلم .	**37**
4-معايير تقويم أداء المعلم .	**40**
5-أهداف تقويم أداء المعلم .	**40**
6-مشاكل عملية تقييم أداء المعلم .	**41**
خلاصة الفصل.	**42**
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية	
1-مجالات الدراسة .	**44**
2-منهج الدراسة .	**46**
3-عينة الدراسة .	**47**
4-أدوات جمع البيانات .	**48**
5-تحليل وتفسير البيانات .	**50**
الفصل الخامس :	
أولا : عرض وتحليل البيانات .	**52**
ثانيا : تفسير نتائج الدراسة .	**78**
ثالثا : اقتراحات وتوصيات .	**82**
خاتمة .	**84**
قائمة المراجع .	**86**
الملاحق .	**90**

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	مدارس المقاطعة رقم 8 – بسكرة .	45
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس .	52
3	توزيع أفراد العينة حسب السن .	53
4	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي .	54
5	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة .	55
6	يمثل مدة ساعات عمل المبحوثين .	56
7	يمثل توزيع المبحوثين حسب صفتهم .	57
8	مدى تماشي الدروس المقررة مع الحجم الساعي .	58
9	حول صعوبة تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد الدراسية .	59
10	المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس .	60
11	لجوء المبحوثين للاستعانة بالمذكرات الوزارية .	62
12	اتباع المبحوثين جميع مراحل الدرس في تقديم الدروس .	63
13	مدى كفاية الوقت لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرح المبحوثين لدرسهم .	64
14	الاستعانة بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ .	65
15	تقديم الأستاذ حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ .	67
16	لجوء المبحوثين إلى دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها .	68
17	إعطاء المبحوثين الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب أخرى .	69
18	لجوء المبحوثين إلى تقديم وتأخير بعض الدروس .	71
19	تأجيل بعض المبحوثين لبعض الدروس إلى السنوات الأعلى .	72
20	مدى وجود ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج السنوي .	73
21	لجوء المبحوثين لأخذ حصص مادة أخرى لإتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها .	74
22	مدى رضى المبحوثين عن أدائهم داخل القسم في ظل كثافة البرامج الدراسية .	75
23	يمثل تخصصات الأساتذة .	77

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح خطوات نماذج تصميم البرامج التعليمية التعلمية .	22
2	يوضح مبادئ تصميم البرامج التعليمية .	31
3	يوضح مخطط لبرنامج تعليمي .	37
4	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس .	52
5	يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن .	53
6	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي .	54
7	يوضح توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة .	55
8	يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدة ساعات العمل .	57
9	يوضح توزيع أفراد العينة حسب صفة الأستاذ .	58
10	يوضح مدى تماشي الدروس المقررة مع الحجم الساعي المخصص لها .	59
11	يوضح مدى صعوبة تحضير الدروس في ظل تعدد المواد الدراسية .	60
12	يوضح المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس .	61
13	يوضح نسبة اللجوء للاستعانة بالمذكرات الوزارية .	63
14	يوضح نسبة تتبع في تقديم الدروس للتلاميذ في جميع مراحل الدرس .	64
15	يوضح نسبة كفاية الوقت لاستعمال الوسائل التعليمية والتعلمية لشرح الدرس .	65
16	يوضح نسبة تعزيز الدروس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ .	66
17	يوضح نسبة تقديم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ .	68
18	يوضح نسبة لجوء الأساتذة إلى دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها .	69
19	يوضح نسبة ‘طاء الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب أخرى .	70
20	يوضح نسبة اللجوء لتقديم وتأخير بعض الدروس .	71
21	يوضح نسبة تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى .	73
22	يوضح نسبة إيجاد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج السنوي .	74
23	يوضح نسبة اضطرار الأساتذة لأخذ حصص مادة أخرى لإتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها .	75
24	يوضح نسبة رضى الأساتذة عن أدائهم داخل القسم في ظل كثافة البرامج الدراسية .	76
25	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص .	78

المقدمـــة

مقدمة :

يعتبر التعليم من أهم المراحل الأساسية التي يمر بها الفرد في حياته ، وذلك من خلال التزود بمعارف وخبرات تعليمية ، ولا يتم ذلك إلا من خلال النظام التربوي الذي أصبح الشغل الشاغل لكل الدول المتقدمة والمتخلفة ووعيهم للدور الكبير في تحقيق التطور في جميع المجالات ، لذا تسعى هذه الدول إلى الإصلاحات بين الحين والآخر بغية توفير كل الظروف الملائمة لنجاح العملية التعليمية وذلك لمسايرة التطورات السريعة ، بإدخال كل ما هو جديد يساعد على بناء منظومة عصرية تستجيب للتطلعات المشروعة للمجتمع وحاجته للتطور المستمر وتكوين أفراد صالحين ، وبذلك يتبنى أحداث الطرق البيداغوجية .

ولنجاح المنظومة التربوية لأي مجتمع يجب أن تتفاعل كل عناصر العملية التعليمية ، لا يمكن التقليل من شأن أي عنصر منها وذلك من أجل إتمامها واستمرارها ، ومن بين عناصرها المادة التعليمية أو البرامج التعليمية ، الأستاذ ، المتعلم ، حيث لا تكتمل هذه العملية التربوية إلا بوجود هذه العناصر مع بعضها البعض ، والأستاذ باعتباره المحور الأساسي للعملية التعليمية التربوية فهو مهم من أجل إنجاحها من خلال أدواره التي يقوم بها ومسؤوليته اتجاه مهنته .

وذلك من خلال تخطيطه في المواقف التعليمية المختلفة داخل الفصل وخارجه ، أو داخل المدرسة وخارجها في إطار السياسة التعليمية ، إلا أنه في بعض الأحيان تعترضه صعوبات ومعوقات تحول دون إنهاء مهامه مثل كثافة وصعوبة البرامج الدراسية الجديدة وما يميزها من حشو المضامين وكثرة الدروس وصعوبتها مقارنة بالوقت المقرر لها لإنهائها ، وتأثير ذلك على جودة الدروس التي يقدمها وعلى سيرورة وهيكلة الدروس .

ولهذا فقد حاولنا التطرق في هذه الدراسة إلى مدى تأثير كثافة البرامج الدراسية على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ، وعلى هذا فقد قسمت الدراسة إلى قسمين : قسم نظري وآخر ميداني .

1) **القسم النظري** : تضمن 3 فصول :

- **الفصل الأول** : الخاص بالإطار العام للدراسة ، تطرقنا فيه إلى تحديد إشكالية الدراسة ، وتساؤلاتها ثم أسباب اختيارها وأهمية الدراسة ، ومفاهيم الدراسة التي توضح لنا أهم المفاهيم المحورية المستخدمة في

الموضوع ، وعرضنا الدراسات السابقة التي حاولنا توظيفها والاستفادة منها في بناء موضوعنا ، وتعرفنا على النظرية المفسرة لهذه الدراسة .

- **الفصل الثاني :** المتعلق بالبرامج الدراسية ، وقد حاولنا في هذا الفصل التعرف على أنواع البرامج التعليمية وبناء البرامج التعليمية وأسس بنائها ، وتصميم البرامج التعليمية ونماذج عن تصميم هذه البرامج التعليمية ، كما تعرفنا على أهداف تقويم البرامج التعليمية وأهمية تقويمها .

- **الفصل الثالث :** وقد خصصناه حول أداء المعلم وتعرفنا فيه على صفات المعلم وأدواره ومسؤولياته ووظائفه ، كما تعرفنا على وسائل وأدوات تقويم أداء المعلم ومعايير تقويم أداء المعلم ، وأهداف تقويم أداء المعلم ، كما تعرفنا على أهم المشاكل التي تعيق تقييم أداء المعلم ، كما تعرفنا على مناهج الجيل الثاني .

2) القسم الميداني :

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

- **الفصل الخامس :** والأخير في هذه الدراسة كان لعرض وتفسير ومناقشة بيانات الدراسة حيث تطرقنا إلى عرض بيانات الدراسة ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة ، وفي الأخير خاتمة للدراسة وقائمة المراجع والملاحق .

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية .
2- أسباب وأهداف اختيار الموضوع .
3- أهمية الدراسة .
4- تحديد المفاهيم .
5- الدراسات السابقة .
6- المقاربة النظرية .

1- إشكالية الدراسة :

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع بهدف تأهيل الأفراد للحياة الاجتماعية من خلال عملية التربية واكتساب مهارات التعلم والتعليم وفق أطوار مختلفة ومترابطة مع بعضها البعض وهي مراحل متكاملة ، كل مرحلة تكمل الأخرى .

من بين المراحل التعليمية مرحلة التعليم الابتدائي التي تعتبر من المراحل الأساسية والمحورية في عملية التنشئة الاجتماعية تضاف لبقية المراحل التعليمية ، إذ تؤهل التلميذ للحياة العلمية والاجتماعية والتربوية مباشرة بعد الأسرة ، لذا أصبحت هذه المرحلة تحظى باهتمام كبير من طرف المهتمين وأصحاب الاختصاص في مجال علوم التربية وعلم النفس والأرطوفونيا ، وعلم اجتماع التربية .

ومن بين الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي المعلم فهو المشرف الأساسي حيث يتم كل هذا من خلاله ، فله الفضل في خلق الأجيال التي تساعد على مواكبة العصر التكنولوجي ، وتملك القدرة على التأثير الإيجابي على التلاميذ وعلى المناهج التي تتكون من تقويم وبرامج وأساليب وطرق التدريس .

لقد عرفت المدرسة الجزائرية العديد من الإصلاحات الجذرية حدثت من خلالها تغيير محتوى كل المواد تماشيا مع الوقت الراهن لأن البرامج الدراسية تتصف بالحركية الدائمة لهذا تلجأ المنظومة التربوية لإعادة النظر فيها من حين لآخر والتحسين الدوري لها ، وهذا حفاظا على خصوصيات المجتمع وما يفرضه من تقدم وتطور علمي وتكنولوجي ، وفي ظل هذه الإصلاحات التربوية تغير دور المعلم ليصبح مجرد مبسط ومسهل لهاته العملية ، التي أصبحت تحتاج إلى وقت وجهد كبير من قبل المعلم والمتعلم وهذا راجع إلى كثافة البرامج التعليمية وذلك لما يحتويه الكتاب المدرسي في جميع المواد من كثرة الوحدات الاستكشافية والأنشطة والنصوص المتداخلة مما سيجعل الأستاذ في سباق مع الزمن من أجل إكمال المقرر في الوقت المحدد له .

ولذا التلميذ من ناحية الاستيعاب والحفظ هذا يشكل بطبيعة الحال ضغط على الأستاذ من ناحية إيصاله للمعلومة بشكل بسيط ويلائم مستواه ويؤثر في نوعية وطريقة أدائه بشكل كبير ، حيث نجده المشرف الأول على العملية التعليمية والذي يعدّ الركيزة التي يتم من خلالها تربية ونقل العلوم والمعارف للتلاميذ ، واعتبار 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 أستاذ التعليم الابتدائي يتأثر بمجموعة من العوامل التي تعيق عملية تنفيذه للبرامج الدراسية المقررة من قبل وزارة

التربية الوطنية والمكانات المتاحة للمعلم في تدريس هذا النوع من البرامج الجديدة ، وهذا ما يؤثر على أداء الأستاذ ، لذلك يجب أن يكون واعيا بكل تلك العوائق والضغوطات التي تؤثر على أدائه ، وأن يتحلى بشخصية ومؤهلات تمكنه من إيجاد بدائل تمكنه من تنفيذ البرامج الدراسية في وقتها وإعداده لها للسيطرة على كثافة البرامج الدراسية ، وتفادي أي معيقات تحدث نتيجة كثافة البرامج الدراسية التي قد تؤثر على أدائه المهني من خلال تقديمه وتحضيره للدروس .

والملاحظ أن البرامج الدراسية أضحت تحمل نوعا من الضغط ، سواء على المعلم أو المتعلم وذلك لما يحتويه الكتاب المدرسي في جميع المواد من كثرة الوحدات الاستكشافية والأنشطة والنصوص المتداخلة التي جعلت الأستاذ يعاني من قدرته على إيصال المعلومة بوضوح للمتعلم لكثافة الدروس وانعكاس تلك البرامج على أستاذ التعليم الابتدائي .

وانطلاقا من هذا جاء تساؤل الدراسة على النحو التالي :

- **التساؤل الرئيسي :**

- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على أداء أساتذة التعليم الابتدائي؟

- **التساؤلات الفرعية :**

- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على جودة الدروس المقدمة؟
- كيف تؤثر كثافة البرامج الدراسية على هيكلة وسيرورة الدروس المقدمة؟

2- أسباب وأهداف اختيار الموضوع :

أ) أسباب اختيار الموضوع :

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

- **أسباب ذاتية :**

- معايشتنا لمشكلة البحث كوننا أساتذة في التعليم الابتدائي ؛
- تعاملنا اليومي مع زملائنا الأساتذة الذين يعانون من كثافة البرامج الدراسية وضيق الوقت لإنهاء البرنامج الدراسي ؛
- محاولة التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج الدراسية على جودة الدروس المقدمة من طرف الأستاذ وتأثيرها على سيرورة الدروس المقدمة خلال العام الدراسي ؛
- كثافة البرامج الدراسية وما ينجر عنها من اختلالات أثناء عملية التدريس .

- أسباب موضوعية :

- التعرف على الضغوطات التي تواجه أستاذ التعليم الابتدائي جراء كثافة البرامج الدراسية
- الوقوف على الصعوبات التي يتلقاها المعلم أثناء عملية التدريس بهدف إكمال البرامج الدراسية في وقتها المحدد وما هي السبل التي اتخذها لمواجهة مشكلة كثافة البرامج الدراسية .

ب) أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة لكونها موضوع يجب البحث فيه في مجال التربية والتعرف على معاناة كل من الأستاذ والمتعلم نتيجة كثافة البرامج الدراسية وتتمثل أهداف الدراسة في الآتي :

- التعرف على مدى كثافة البرامج الدراسية في المرحلة الابتدائية ؛
- التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج على أداء أستاذ التعليم لابتدائي ؛

3- أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال الدراسات التربوية خاصة تلك التي تتعلق بموضوع الضغوطات المهنية للمعلم وأداء المعلمين ، وكذلك تكمن أهمية هذا الموضوع في النقاط التالية :

- ضغط البرامج الدراسية وما ينجر عنه من اختلالات أثناء عملية التدريس ؛
- الكشف عن معاناة المعلمين والمتعلمين بسبب ضيق الوقت وصعوبة التكيف مع هذه البرامج ؛

- معرفة ما مدى تماشي البرامج الدراسية مع مستوى التلميذ وقدرات وإمكانيات الأستاذ وأدائه ؛
- إعادة النظر في البرامج الدراسية من خلال الإصلاح التربوي الحقيقي الذي يتلاءم مع قدرات المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي ويتوافق وأداء المعلم في المرحلة الابتدائية .
- محاولة لفت انتباه الجهات المعنية بضرورة الأخذ بعين الاعتبار كل من مستوى المتعلم وجهد الأستاذ والوقت الكافي لإكمال البرنامج الدراسي ، وذلك للحد من كثافة البرامج الدراسية .

4- تحديد مفاهيم الدراسة :

أ) تعريف الكثافة :

- **لغة** : الكثرة والالتفاف ، والفعل كثف كثافة اسم كثرته يوصف به العسكر والماء والسحاب . (محمد, بن مكرم، 1414، صفحة 155)
- **إجرائيا** : هي كثرة وتنوع المواضيع المبرمجة من قبل وزارة التربية على مستوى المرحلة الابتدائية .

ب) تعريف البرنامج التعليمي :

وقد تعددت تعاريف البرنامج التعليمي مما يلي :

- تعرفه **"منظمة الأمم المتحددة للتربية"** : "بأنه نوع من البرامج المصممة أساسا لتوجيه التلاميذ نحو فهم أعمق لموضوع معين أو مجموعة مواضيع ولكن ليس بالضرورة لإعداد التلاميذ لمواصلة التعليم في نفس المستوى ، أو في مستوى أعلى ، وعادة ما تكون البرامج في المدرسة ويمكن أن تحوي على عناصر مهنية كما أن الاتمام الناجح لهذه البرامج يمكن أن يؤدي إلى الحصول على مؤهل أكاديمي ؛

- ويعرف البرنامج التعليمي على أنه : "العملية التي توضح وتنظم خطوات عملية التعلم والتعليم في ضوء متطلبات المنهاج التربوي المعمول به ؛

- كما يعرف بأنه : "جميع المقررات الدراسية وأوجه النشاطات والخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها سواء كان ذلك داخلها أو خارجها تحت إشراف منها حتى تحقق لهم أقصى نمو ممكن . (أ. قارة و أ. لعمور، 2015، صفحة 125)

- تعريف مذكور : "مجموع المعارف والخبرات التي تقدمها مؤسسة تعليمية ما لمجموعة من الطلبة بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم بشكل يؤدي إلى تعليمهم ، أي تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التي ينشدونها وراء ذلك بطريقة شاملة ومتكاملة" .

- كما عرفه الكاشف : أنه "مجموعة الأنشطة والممارسات العملية التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف وتوجيه مدرسي ، وتعمل هذه الأنشطة على إكسابهم الخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريسهم على أساس التفكير السليم وحل المشكلات التي تدفعه للبحث والاستكشاف" . (د. خمائل شاكر، 2020، صفحة 5)

- تعريف إجرائي للبرامج التعلّمية : أنها مجموعة المقررات الدراسية أو الدروس الواجب تلقينها للتلاميذ الواردة من الجهة الرسمية وزارة التربية والتعليم موجهة إلى التلاميذ والمقدمة من طرف المعلم .

ج) تعريف الأداء التعليمي :

- تعرفه رواقة وآخرون : "أنه سلسلة من الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المدرس قبل الحصة وفي أثنائها ، وتشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف وضبطه والسلوك الشخصي للمدرس والعلاقة المتبادلة بينه وبين طلبته داخل الحجرة الصفية" .

- يعرفه الصافتلي : "بأنه معظم الأعمال التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجها والتي لها تأثير في فاعلية عملية التعليم وتحسين جودته وهي تحدد مدى كفاية المعلم وقدرته في الوصول إلى المستوى الأفضل من المهارات التعليمية" . (فرح سلمان، 2015، صفحة 98)

- يعرفه اللقاني والجمل : "بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون مستوى معين يظهر منه قدرته على أداء عمل معين " . (مجلة كلية التربية، 2015)

- ويعرف : بأنه هو العمل الذي يؤديه المعلم ومدى تفهمه لدوره واختصاصاته وفهمه للتوقعات المطلوبة منه ، والذي يقود إلى إنجاز المهام أو الأعمال كما ينبغي أن تؤدى للوصول إلى تحقيق الرؤى المستقبلية أو الأهداف المرسومة (المخطط لها) ، وكذلك تتصف بالمرونة والشمولية والاستمرارية ، ويعكس مدى قدرة المؤسسة على التكيف مع بيئتها واستخدام الموارد المادية والبشرية . (نورة عوض زايد، 2020، صفحة 473)

- تعريف إجرائي : "بأنه سلسلة من العمليات والإجراءات والمهارات والنشاطات الحركية والعقلية والوجدانية التي يمارسها المعلم في أثناء عملية التعليم سواء أكانت داخل الغرفة الصفية أو خارجها ، بحيث تؤثر وتتأثر بفعالية هذه العملية وتحدد نقطة الوصول بالمدخلات لتحقيق أفضل نتيجة ، وتحدد مدى تحقيق المعلم لمعايير الجودة في التعليم" وذك من خلال تحضيره وتقديمه وهيكلته للدروس تحقيقا للجودة المنشودة .

د) تعريف الأستاذ :

- عرّفه أحمد حافظ : "الأستاذ هو حجر الأساس في العملية التعليمية والتربوية ويعد عصب الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية" .

- تعريف فيليب جاكسون : "الأستاذ أو المعلم هو صانع قرار يفهم طلبته وقادر على إعادة صياغة المادة الدراسية وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استعمالها ويعرف متى يعمل" .

- أما محمد سامي منير فعرفه بأنه : "الأستاذ هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي هو المهيمن على مناخ الفصل والمحرك لدافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم وهو المثير لدواعي الابتهاج ، الحماسة ، التسامح ، الاحترام ، الألفة والمودة" . (أ. قارة و أ. لعمور، 2015)

- ويعرفه أحمد خليفة بركات : "بأنه العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته اليومية بالتلاميذ فإنه يؤثر في شخصيتهم في جميع نواحيها فهو ليس مجرد معلم ينقل المعلومات للتلاميذ ويملأ عقولهم بموضوعات الدراسة وإنما وظيفته أشمل من ذلك بكثير لأنه مدرب لشخصيات التلاميذ جسديا وعقليا" . (فاتح عبد النبي، 2015-2016، صفحة 13)

من خلال هذه التعاريف يتضح أن الأستاذ هو 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 .

- ويعرّف إجرائيا بأنه : "الشخص الذي يزاول مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية ويعمل على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ" .

5- الدراسات السابقة:

يعتبر البحث العلمي سلسلة مترابطة الأجزاء لابد أن يستعين الباحث فيها بكافة والدراسات التي تناولت الظاهرة التي تم اختيارها من طرف الباحث ، فالدراسات السابقة هي كل الدراسات والأبحاث والأطروحات والرسائل الجامعية التي تناولت نفس الظاهرة التي يتناولها الباحث . (أ.د. بلقاسم سلاطنية; أ.د. حسان الجيلاني، 2017)

الدراسة الأولى : غيدي عبد القادر – الضغط المهني وعلاقته باستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ومدى انعكاساته على تطبيق البرامج التعليمية ضمن المناهج الجديدة ، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه – جامعة محمد بوضياف مسيلة (2016-2017) ؛

ولقد انطلقت من التساؤلات التالية :

- هل هناك علاقة ارتباطية بين مصادر الضغط المهني واستنفاذ الطاقة النفسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية ؟
- هل تؤثر مصادر الضغط المهني واستنفاذ الطاقة النفسية على تطبيق البرامج التعليمية ؟

المنهج : المنهج الوصفي ، أدوات جمع البيانات (الاستمارة والمقابلة) ؛
عينة البحث : تتكون عينة البحث من 100 أستاذ أختيرت بطريقة مقصودة لأنها خاصة بمدرسي مادة التربية البدنية والرياضية .

أهداف الدراسة :

- معرفة الضغوط المهنية وأخطارها على الحياة العملية ؛
- معرفة الطاقة النفسية وكيف نتأثر بالضغوط المهنية ؛
- التعرف على انعكاسات استنفاذ الطاقة النفسية على الجسد والأداء ؛
- معرفة العوامل المؤدية إلى ظهور أعراض الضغط المهني لدى أساتذة التعليم المتوسط في مادة التربية البدنية والرياضية ؛

- التعرف على مدى انعكاسات الضغوط على الحياة الاجتماعية لأساتذة التعليم المتوسط في مادة التربية البدنية والرياضية .

نتائج الدراسة : توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- أن أستاذ التربية البدنية والرياضية هو إنسان في الحقيقة يؤثر ويتأثر بتلك الظروف المحيطة به ؛
- الظروف المحيطة به كالبرودة والحرارة وحتى البيئة تؤثر على عمله ، لكن ليس بالصورة لتي تتوقعها .

الدراسة الثانية :

فاتحي عبد النبي – الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي ، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع ، جامعة محمد خيضر – بسكرة 2015 .

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية تتمحور حول التساؤل التالي :

- ما الواقع المهني للمعلم في المدرسة الابتدائية في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة ؟

التساؤلات الفرعية :

- هل رافق تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة تكوين وإعداد المعلم ؟
- هل يتلقى المعلم صعوبات في تطبيق برامج الإصلاحات التربوية الجديدة ؟
- هل شعور المعلم بالرضى اتجاه الإصلاحات التربوية الجديدة مردّه تحقيقه للأهداف المنتظرة في مستوى الأداء ؟

المنهج المتبع : هو المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستمارة والمقابلة في جمع المعلومات .
عينة البحث : هم الأساتذة والمعلمين البالغ إجمالي عددهم 254 معلما ومعلمة يدرّسون في عدة مستويات وموزعين على 39ابتدائية .

أهداف الدراسة :

- الوقوف على المؤهلات التكوينية والتدريسية التي خضع لها الفاعلين الوظيفيين في الحقل التربوي لتطبق الإصلاحات بصورة علمية وناجحة ؛
- الوقوف على الصعوبات التي يتلقاها المعلم أثناء ممارسته مهنته ، وما هي السبل التي اتخذتها لمواجهة المشكلات الواقعية أثناء احكامه بالواقع الفعلي ؛
- محاولة الكشف عن مدى الرضى المهني والوظيفي للمعلمين اتجاه الإصلاحات .

نتائج الدراسة : الاتفاق شبه كامل حول:

- صعوبة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، مما يدل على وعي الأساتذة بأهمية هذه المقاربة في حياة التلميذ العلمية والعملية ؛
- وعيه بالنقائص التي تعاني منها المدرسة الجزائرية خاصة بالنسبة للإمكانيات غير المتوفرة أو غير المستغلة استغلالا سيئا .

الدراسة الثالثة :

رداف نصيرة – الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات (جامعة سكيكدة)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات ولغرض تحقيق هذا الهدف تم بناء ثلاث فرضيات ، وتم اختيار ثلاث اكماليات مجتمعا للدراسة واختيار فرضياتها ، بحيث اعتمدت هذه الدراسة على اختيار مفرداتها من مجتمع الأساتذة الممارسين لمهنة التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، وتم استخدام المقابلة نصف موجهة على اعتبار تقنية تتناسب وموضوع الدراسة .

الفرضية الأولى : تفتقر المدرسة الجزائرية للوسائل البيداغوجية الايضاحية (الكمبيوتر – الفيديو – الأنترنيت ...) التي تفترضها المقاربة بالكفاءات .

الفرضية الثانية : لا تتوفر للأساتذة إمكانية الاطلاع على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات والأيام الدراسية والملتقيات والنشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية والتي يتطلبها التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

الفرضية الثالثة : يصعب إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدى .

العينة " عينة مقصودة وتم اختيار مفرداتها من مجتمع الأساتذة الممارسين لمهنة التجريس بالمقاربة بالكفاءات .

الدراسة الرابعة :

كلثوم قاجة – مريم بن سكيرفية – الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات دراسة استكشافية على عينة من المعلمين بورقلة ، (جامعة قاصدي مرباح) ، 2011 .

لقد انطلقت هذه الدراسة من التساؤل التالي :

- ما درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات ؟

المنهج المتبع : المنهج الوصفي معتمدة على الاستكشاف .
عينة البحث : تكونت الدراسة من 74 معلما تم اختيارها بطريقة عشوائية ، اعتمدت على الاستمارة كأداة رئيسية كجمع البيانات .

كشفت نتائج الدراسة على أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي 1.85 ، وهذه الصعوبات نتيجة عدم تلقيه التكوين في التدريس بالكفايات ، أو توجه الأساتذة إلى مهنة التعليم لم يكن عن رغبة واقتناع بل لأسباب ترجع إلى ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ، وهناك صعوبات ترجع إلى الخصائص المتعلقة بالتلميذ وكثرة العدد في القسم مما يؤدي إلى عدم كفاية الزمن المخصص للأنشطة ، أو عدم توفر الوسائل والأدوات الحديثة .

التعقيب على الدراسات السابقة :

لقد عالجت الدراسات السابقة مشكلات ذات أهمية بالغة بالمجال التربوي والتعليمي ، إذ عالجت البرامج التعليمية والمعلم والصعوبات التي تواجهه أثناء تأدية مهامه داخل القسم ، وهذه الدراسات استخدمت أدوات بحثية مختلفة في إعداد البحث ، وتوصلت إلى نتائج مهمة حيث نأخذ في دراستنا أن جل الدراسات بها متغير البرامج التعليمية والمعلم ، هاته المتغيرات التي كانت ضمن متغيرات دراستنا .

لقد استفدنا من هذه الدراسات بفهم موضوع بحثنا وبناء تصور عام لها وتحديد واختيار المنهج المناسب وتوظيف الدراسات والاستشهاد بها أثناء عرضنا لنتائج الدراسة .

6- المقاربة النظرية :

النظرية الوظيفية :

النظرية الوظيفية : تعتبر المجتمع نظاما معقدا تعمل شتى أجزاؤه سويا لتحقيق الاستقرار والتضامن بين مكوناته ، ووفقا لهذه المقاربة ، فإن على علم الاجتماع استقصاء علاقة مكونات المجتمع بعضها ببعض وصلتها بالمجتمع ، بإظهار صلتها بغيرها من مؤسسات المجتمع ، لأن أجزاء المجتمع المختلفة تنمو بصورة متقاربة بعضها مع بعض . (جميل حمداوي، 2015، صفحة 50)

وإذا أخذنا للجانب التربوي فإن "المدرسة الوظيفية تشدد على أهمية الاجتماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع ، ويتجلى الاجتماع الأخلاقي في الحفاظ على النظام والاستقرار في المجتمع " . (المرجع نفسه ، صفحة 50، 51)

كما تعرف كما يلي : "أن لكل جزء من أجزاء البناء الاجتماعي وظيفة هامة يؤديها والتي يسعى من خلالها إشباع احتياجات الكائن الإنساني في المجتمع" ؛ فهي تنظر للمجتمع على أنه نسق ذو أجزاء مترابطة وظيفيا ، والوظيفة هي القيام بإشباع الحاجة .

وهي رؤية سوسيولوجية ترمي إلى تحليل ودراسة بين المجتمع من ناحية والوظائف التي تقوم بها هذه البنى من ناحية أخرى . (عبد العزيز بن علي الغريب، صفحة 5)

روادها :

1- الوظيفية عند هربرت سبنسر : يتصور المجتمع كائنا عضويا في ثلاثة عناصر :

أولها : التصور الكلي للمجتمع بمعنى أنه يشكل كل عضو متساند .
ثانيهما : يتمثل في علاقة الجزء بالكل وتساند أجواء هذا الكيان على مستوى أول ، ثم تساند هذا الكيان كجزء في كل أكبر وترابطه بنائيا ووظيفيا .
ثالثتهما : يتمثل في التطور والانحلال الذي يخضع له النموذج المجتمعي وأسباب كل منها ، بهذا الطرح فإن (سبنسر) قد وضع أسس التصور الوظيفي ولو أنه قد أخذ عنده طابعا بيولوجيا وهذا الطابع الذي اختزله دور كايم بعد ذلك واستبدله بطابع اجتماعي لازم الاتجاه الوظيفي طيلة تاريخه بعد ذلك . (مصطفى بوجلال، 2015، صفحة 106)

2- الوظيفية عند إميل دور كايم : ويحدد دور كايم معالم الوظيفية وفقا لما يلي :

أولا : رؤية المجتمع أنه نسق أو وحدة كلية تتألف من مجموعة من الوحدات المرتبطة مع بعضها البعض .
ثانيا : يسعى المجتمع بشكل عام باعتباره نسقا إلى إيجاد حالة من التوازن العام . (المرجع نفسه، صفحة 106، 109)
ثالثا : ثمة وجود واقعي وتصوري للمجتمع وأن ثمة اتفاق عام على القيم والضمير من جانب أعضاء المجتمع .
رابعا : أن الاتفاق على القيم والمعايير بين أفراد المجتمع تمثل الهدف النهائي للنظام العام .
خامسا : أن تحليل البناء الاجتماعي وما يحويه من نظم وجماعات وفئات اجتماعية ، ينبغي أن يتم في إطار تحقيق استمرارية المجتمع وكذا في إطار نموه التطوري .

3- الوظيفية عند تالكوت بارسونر : ويلاحظ هذا الوظيفي العملاق أن الرؤية الوظيفية تبدأ من الكلي وتتجه نحو الأحداث فعندما نرى جزئية في المجتمع فإننا سنحاول تفسيرها وليس العكس بأن نفسر المجتمع من خلال جزئياته . (مصطفى بوجلال، 2015، صفحة 109، 116)

– لقد قمنا بتوظيف النظرية البنائية الوظيفية من أجل معرفة وظائف النظام التربوي داخل المؤسسة التعليمية ، وكذا معرفة أهم الوظائف التي تنبثق من استخدام البرامج الدراسية التي تعتبر جزءا من بناء النظام التربوي الذي يؤدي أهم دور اجتماعي بل يعتبر أهم أبرز أدوات هذا النظام كما أن البرامج التربوية باعتبارها نظام اجتماعي ، فهي من خلال المنظور البنائي الوظيفي تتكامل وظيفيا بدورها مع باقي الأنظمة الفرعية الأخرى التي تعنى بعملية التربية والتعليم ، وكذا معرفة أهم الوظائف التي تنبثق من استخدام البرامج التعليمية وأثرها ، وأيضا لمعرفة البرامج التعليمية التي يتلقاها التلميذ بالابتدائيات وأثرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ، بمعنى العلاقة الوظيفية ما بين البرنامج التعليمي وأداء أستاذ المرحلة الابتدائية .

الفصل الثاني

البرامج التعليمية

1- مناهج الجيل الثاني .
2- أنواع البرامج التعليمية .
3- تصميم البرامج التعليمية .
4- أسس بناء البرامج التعليمية .
5- أهداف تقويم البرامج التعليمية .
6- أهمية تقويم البرامج التعليمية .
خلاصة الفصل.

إن البرامج التعليمية هي أحد عناصر المنهاج ويعني المحتوى المعرفي أو ما يسمى بالمقررات التي يتضمنها الكتاب المدرسي ، وتوضع هذه البرامج التعليمية من قبل وزارة التربية وفق أسس ومبادئ ، ولتحقيق جملة من الأهداف والغايات ، ومن خلال محتويات هذه الفصل سيتم التطرق لكل أبعاد البرامج التعليمية .

1- مناهج الجيل الثاني :

أ) مفهوم مناهج الجيل الثاني :

لقد تم إعداد البرامج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات وهي مقاربة جديدة متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات-إشكالية . هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات ، التنظيم والترتيب وتحليل الوضعيات ، بناء الفرضيات ، تقييم فعالية الحلول ...) وذلك حسب وضعية إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما . (أ. صباح سليماني، صفحة 288)

إن اختيار هذه المقاربة التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم/التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته ، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية أسلوب التقييم ووظيفته ، وهذه المقاربة تفرض على واضعي البرامج الدراسية التكفل بالمسائل المرتبطة بها وهي :

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها التلميذ في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية .
- التنسيق بين مختلف أنواع التعلمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية .
- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي .

- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل وعلاجه بصورة فورية . (المرجع السابق، صفحة 289)

ب) مميزات منهاج الجيل الثاني :

المقاربة بالكفاءات وهي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي ، وتتميز المقاربة بالكفاءات بما يلي :

- تجعل المتعلم في قلب الفعل التربوي ومحوره ، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها بتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك .
- تجعل من حل المشكلات الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال ، إذ أنه يمكن المتعلم من بناء معارفه بالمفهوم الواسع بإدماج المعطيات الجديدة في مكتسباته السابقة .
- تعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف .
- تحدد المقاربة بالكفاءات أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم . (المرجع السابق، صفحة 290) [انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغاية المحددة للنظام التربوي
- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تخضع في الصدارة للاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي .
- العمل على تكامل الموضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد ، وتنمية الإدماج من خلال تحديد الكفاءات العرضية والقيم بدقة ضمن ما يسمى بتشاركية المواد بحيث تصبح المواد وحدة منسجمة ومتناغمة فيما بينها لتكوين ملمح تخرج التلميذ من أي مرحلة من مراحل المسار الدراسي] . (كريمة بوحفص، 2017)

ج) أهداف مناهج الجيل الثاني :

يحدد عبد الله لوصيف (عضو اللجنة الوطنية للمناهج) أهداف عملية كتابة المناهج في ما يلي :

- معالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول .
- امتثال المناهج الدراسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد المناهج .
- تعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات . (عبد الله لوصيف، 2015)

د) النقد الموجه إلى مناهج الجيل الثاني :

على غرار الإصلاحات السابقة شهد الوسط التربوي نقاشا وجدلا حول هاته الإصلاحات ، وتباينت ردود الأفعال بين مؤيد ومعارض تحولت من كونها مسألة تعليمية تربوية لها ارتباط بسياسة وخطط التنمية إلى قضية سياسية فكرية . كانت البوادر الأولى لهذا الجدل تتعلق بالحجم الساعي بحيث تم اعطاء ماده اللغة الفرنسية مكانة مهمة وأهمية قصوى ضمن البرنامج جديد خاصة في الطور المتوسط ، حيث تمت معادلة حجمها الساعي لمادتي اللغة العربية والرياضيات ، كما قدر الحجم الساعي بمجموع ما خصص لمواد الهوية الوطنية الأربع وهي التربية الإسلامية ، المدنية ، التاريخ والجغرافيا ، إضافة إلى ذلك عدم خضوع حجمها الساعي للتقليص الكبير الذي خضعت له كل من ماده اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات ، وهنا طرحت الأسئلة على أن هذه المناهج اعتمدت على خبرة الأجانب وثقافتهم وأيديولوجيتهم وهي ليست لها علاقة بقيم المجتمع ، وأيضا وجهت الانتقادات بحملة الهيمنة وتأثير العامل الاستعماري وحالة القابلية للاستعمار التي لم تتحرر منها المجتمعات .

وانتقادا آخر هو عدم تجريب هذه المناهج قبل تعميمها ولاحظ الكثير من الباحثين أنه لا يوجد تغيير إذ كان غالبية المؤلفين والمشرفين على إعداد المناهج والكتب هم أنفسهم المشرفين على إعداد المناهج والكتب القديمة . (كريمة بوحفص، 2017، صفحة 27)

2- أنواع البرامج التعليمية :

يمكن تصنيف البرامج التعليمية بحسب الهدف منها إلى :

1) **برامج تعليمية تهدف إلى حل المشاكل** : تعمل هذه البرامج على تحفيز الطلاب لإيجاد الحلول ، وتعزيز مهارات حل المشكلات لديهم ، وذلك بطرح المشكلات وتدريب التلميذ على اتباع سلسلة من الخطوات لإيجاد الحل ، مع توفير جميع الأدوات اللازمة .

2) **برامج تعليمية تهدف لتطبيق المعارف المكتسبة** : يعتمد هذا النوع على وضع مجموعة من الاختبارات أو التمارين والمهام ، وعلى الطلاب تنفيذها ، وبعدها يتم تقييمهم ، وتحدد هذه الطريقة مدى قدرتهم على تطبيق معارفهم السابقة ، وبعدها يتم ترميم ما ينقصهم .

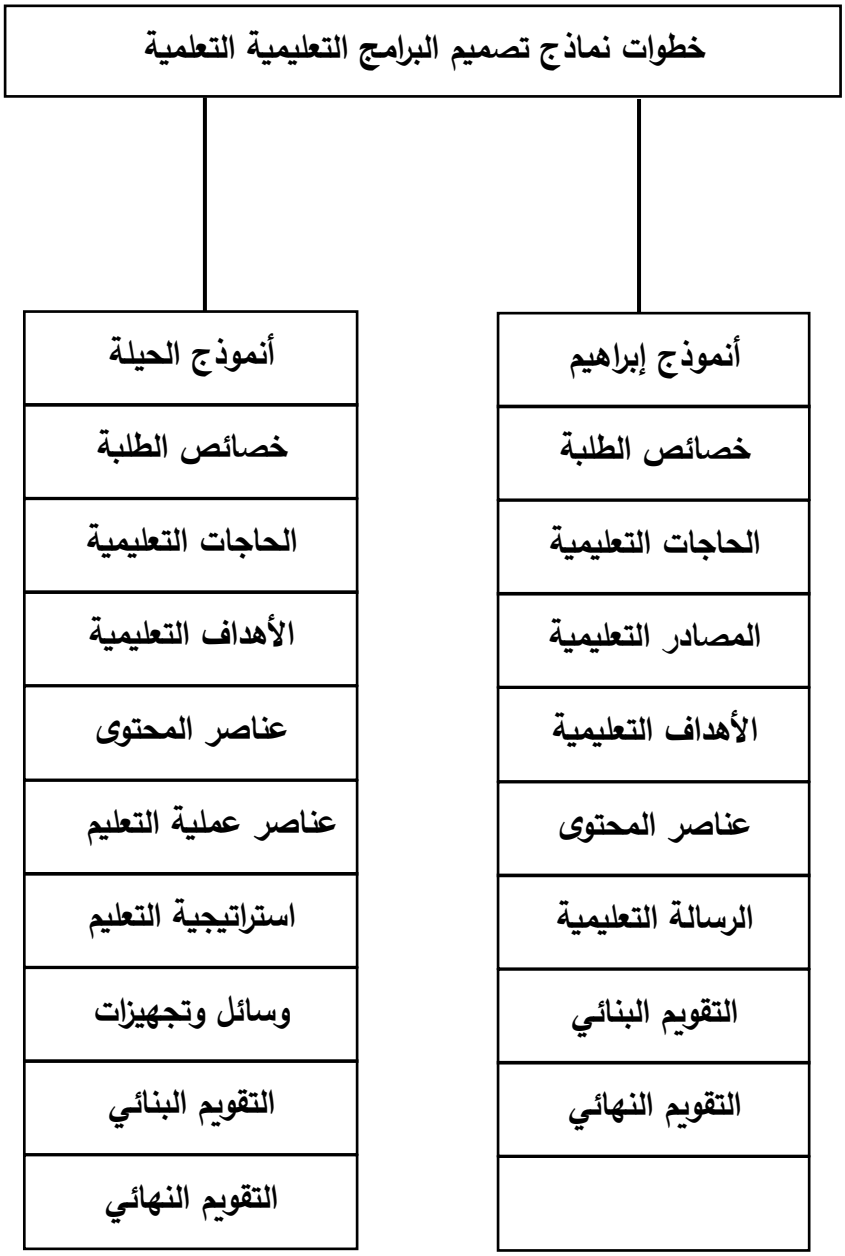
3) **برامج تعليمية تهدف لمحاكاة الواقع** : وتعتمد هذه البرامج على إنشاء بيئات وأعمال ومواقف تحاكي الواقع ، تساعد التلميذ على التفاعل بشكل واقعي وتختبر قدراته وردود أفعاله بشكل مماثل للحقيقة ، وغالبا لا يمكن تطبيق هذا النوع في السياق الأكاديمي بسبب التكاليف المرتفعة .

4) **برامج تعليمية تهدف لتحفيز التلاميذ** : ويعتمد على الألعاب التعليمية ونظام المكافآت والحوافز ، وتبادل المعلومات النشط ، وذلك لتحفيز قدرات التلميذ وجذب انتباههم إلى الموضوع وتتميز بكسرها للروتين والشكل النمطي الرتيب لعملية التعلم ، وذلك عبر جعل المتلقي فعالا ضمن هذه العملية . (جنى حنا ، 2023)

3- تصميم البرامج التعليمية :

1- **التصميم الخطي** : من أبسط أساليب تصميم البرامج ولكنه يلزم جميع المتعلمين بالسير في نفس الخطوات التعليمية في البرنامج ، فلكي يتعلم التلميذ مفهوما معينا لابد من المرور بكل الإجراءات التي يقررها البرنامج وفي نفس الترتيب للمعلومات والأمثلة والتدريبات . (عبد الجبار حسين الظفري، صفحة 1)

2- **تصميم التعليم التكنولوجي** : أثبتت الدراسات والأبحاث أن برامج التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد يمكن أن تكون لهما نفس فعالية التعليم التقليدي ، وذلك عندما تكون الوسائل والتقنيات المتبعة ملائمة لموضوع التعلم نفسه ، هذا بالإضافة التفاعل المباشر الذي يحدث بين تلميذ وآخر ، والتغذية المرتدة بين المدرس والمتعلم وبيئة التعلم . (المرجع نفسه، صفحة 3)



يوضح الشكل رقم (01) : خطوات نماذج تصميم البرامج التعليمية التعلمية . (د. خمائل شاكر، 2020، صفحة 9)

4- أسس بناء البرامج التعليمية :

تشير المصادر التربوية إلى أن البرامج الدراسية ينبغي لها أن تراعي العديد من الأسس منها طريق التعلم ونوعية المعرفة التي تقدم للمتعلم وفلسفة ورؤية المجتمع فضلا عن مراعاة الإمكانات المادية والبشرية في عملية التعليم ، وفيما يلي الأسس التي يسند إليها بناء البرامج الدراسية :

أ/ الأُسس المعرفية : يراد بالمعرفة مجموعة المعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات والمهارات وأساليب التفكير التي ينظمها محتوى البرنامج الدراسي لتعلم التلاميذ وبيان الحقائق والقوانين المنظمة فيها ، لذا عدت أنواع المعرفة أساسا مهما يجب أن يُراعى عند بنائه والتي تتصل بالمعايير الآتية :

1- ارتباطها بحاجات المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية .
2- استمرار تطوير المعرفة .
3- عرضها بنحو متتابع ومترابط مع سابقتها .
4- تعد الأسس المعرفية شاملة للبعد الوظيفي وتطبيقها العملي .

ب/ الأُسس النفسية : أدى تطور العلوم النفسية وظهور الدراسات الخاصة بها إلى تطور العملية التربوية بالكامل من الاهتمام بطبيعة التلميذ ، وحاجاته وقدراته وإمكاناته وميوله واتجاهاته عند تنفيذ البرنامج الدراسي ، فضلًا عن تحديد طبيعة التعلم والطرائق التربوية المناسبة لعملية التعلم والتعليم ، وطريقة إعداد البرامج ووضع الأهداف التربوية التي ينبغي للبرنامج الدراسي تحقيقه لدى المتعلم .

- البرامج الدراسية وأهمية الأسس النفسية للمتعلم :

1- يعد استخدام مبادئ النمو للتعلم ضروريا لتنظيم العملية التعليمية .
2- إثارة وتعزيز الدافعية لدى المتعلم .
3- الأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين الطلبة .
4- الاستناد إلى الخبرات التربوية السابقة وربطها بالجديدة .

5- الانتباه للاستعدادات العقلية والحسية والانفعالية والاجتماعية عند التلاميذ في استراتيجية تعلمهم .
6- الاهتمام بالتعلم ذي المعنى للتلاميذ .
7- مراعاة البيئة التعليمية لتعلم التلاميذ . (هيام مهدي جواد الكاظمي، 2018، صفحة 23)

ج/ الأُسس الفلسفية : تعمل المؤسسات التعليمية في خدمة المجتمع عن طريق صوغ البرنامج التعليمي والطرائق التدريسية في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معا ، إذ أن فلسفة المجتمع تشتق المبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط الأفراد وتحدد القيم التي توجه سلوكهم في الحياة ، أما ما يتعلق بفلسفة التربية فتعد الإطار الفكري الذي يعالج قضايا التربية والذي يوضح الغايات التي تعكس فلسفة المجتمع وأيديولوجيته ، وتشير في هذا الصدد (كشاش) إلى أهم المبادئ والأسس الفلسفية التي يمكن تحديدها وهي :

1- التعليم هو طريقة تطبيق وبيان لما تعلمه المتعلم في الحياة وليس حفظ واستظهار للمعلومات .
2- ينبغي أن تنسجم الفلسفة التربوية مع الفلسفة الاجتماعية .
3- يجب تصميم البرامج الدراسية في ضوء الفلسفة التربوية للمجتمع .
4- تستثمر المعرفة والحكمة البشرية في إعداد البرامج التدريسية .

د/ الأُسس الاجتماعية : تتمثل في التراث الثقافي والقيم ومبادئ المجتمع والأهداف التي يحرص على تحقيقها ، وعليها تحدد فلسفة التربية محتوى البرنامج وتنظيمه واستراتيجيات التعليم والوسائل التعليمية والأهداف الاجتماعية المراد تحقيقها ، ويعد التعليم ظاهرة اجتماعية ذات نظام مفتوح يتأثر بالعوامل الاقتصادية ، والثقافية ، والسياسية والسيكولوجية ويتمثل في إطاره الاجتماعي والثقافي .

- يحدد (بحري وحبيب) بعض الأُسس الاجتماعية التي يمكن اعتمادها في بناء البرامج التعليمية كالآتي :

1- انسجام المادة التعليمية المستخدمة مع النظام الاجتماعي السائد .
2- اعتماد المعلومات الحديثة في التربية .
3- اعتماد المعلومات التي تحقق التماسك الاجتماعي .
4- مراعاة الاتجاهات الاجتماعية والمواطنة في ثقافة المجتمع .
5- تعزيز أسلوب التفكير في النظام التربوي . (هيام مهدي جواد الكاظمي، 2018، صفحة 24)

هـ/ الأساس التكنولوجي : ويقصد بالأساس التكنولوجي بأنه تصميم العناصر المكونة للبرنامج التعليمي في ضوء تكنولوجيا التعليم وإدخال التكنولوجيا بدءًا من تحديد أهداف البرنامج ، واختيار مكوناته المعرفية وما يحتاج إليه من خبرات تعليمية ، أي استخدام التكنولوجيا في كل أبعاد العملية التعليمية من عمليات التدريس وعمليات التقويم والتي تشكل من البرنامج التعليمي كيانا تعليميا متكاملًا لتحقيق الأهداف التعليمية ، ومن استعراض الأسس المشار إليها سابقا يمكن استنتاج الآتي :

1- تعزيز استعدادات الطلبة لإثارة دافعيتهم نحو الفهم والتعلم مع توفير بيئة تعليمية تعلمية مناسبة.
2- اعتماد المنفعة والفائدة المتبادلة بين الطلبة واتخاذ العمل الجمعي أساسا للعمل بينهم مما يسهم في تثبيت العالقات التربوية والتعلمية بين المعلم والتلاميذ .
3- دمج استراتيجية النظرية والجانب العملي ، أي استخدام التعلم التطبيقي وجعل العملية التعليمية فعالة بتنمية استراتيجيات المعرفية .
4- اعتماد الجانب التكنولوجي لعملية التعليم والتعلم .
5- استخدام تدريبات صفية ولا صفية لإثراء المضمون التعلمي المطلوب .
6- مراعاة المفاهيم التربوية في عملية التعليم والتعلم وعملية التقويم التربوي ومراعاة استراتيجيات التعلم والتعليم وطرائقه .
7- إغناء المادة العلمية بالأمثلة والتدريبات مراعية لطبيعة المادة العلمية بما تضيفه من معلومات للتلميذ .
8- عند عرض المادة العلمية يجب الاهتمام بالجانب المنطقي والسيكولوجي .
9- الاهتمام ومراعاة بيئة المتعلم عند عملية التعليم والاهتمام بربط المادة التعليمية بحاجات المتعلمين . (هيام مهدي جواد الكاظمي، 2018، صفحة 25)

بناء البرامج الدراسية :

يتضمن بناء البرامج الدراسية عدة مراحل من بينها :

أولا : مرحلة التخطيط : يشير (أبو حويج وآخرون) إلى أن تخطيط البرنامج التعليمي يبدأ بالأنشطة العقلية التي تبدأ بالتفكير في بناء الأهداف وتصميم البرنامج التعليمي ، وتتضمن مرحلتين :

- **الخطوة الأولى (التحليل)** : أي تحليل الواقع التعليمي إلى أهداف تربوية عامة ، المشكلات التعليمية والتعلمية ، المصادر وتحديد حاجات التلاميذ وتحليل خصائص المتعلمين ، ويبين (عبد القادر) أن التحليل يعني دراسة وتجميع المعلومات وترجمتها إلى أنشطة قبل تصميمها أو تطويرها ، وتشمل تحليل المصادر وتحليل المهام وتحليل مشكلات وحاجات المتعلمين .

ويبين (النجدي) بأنه يتم في مرحلة التحليل دراسة الواقع التعليمي ، وتحليله متماشيا مع مصادر تعليم وتعلم الواقع الذي تتم فيه عملية التعلم .

- **الخطوة الثانية (التصميم)** : تعني وضع المخططات وتنظيم المحتوى واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحضير المادة التعليمية وبيان الاستراتيجيات التي تحقق الأهداف التعليمية والتربوية وتتنبأ بالمشكلات التي قد تنشأ عند تطبيق البرامج وتلافي الأخطاء عند وقوعها ، ويرى (الحيلة) : أن التصميم هو عملية دراسة الأسس التي تبنى عليها البرامج التعليمية من نقد وتعديل وتطوير وتحليل العمليات الإدراكية المعرفية إلى خطوات تتسلسل من البسيط إلى المعقد وأن الفرضيات العلمية لها نقطة بداية ونهاية وكل خطوة تؤدي إلى خطوة أخرى ، إذ أن التصميم يتناول التعليم وتنفيذه وتقويمه وتطويره بما يتفق وخصائص العملية المنطقية للمتعلم .

ويبين (قطامي) : أن عملية التصميم توضع فيها المخططات والمسودات الأولية وتحضير المواد التعليمية واختيار الوسائل التعليمية المناسبة والمخططات وتحديد أساليب التدريس التي تحقق الأهداف التعليمية للبرنامج .

ثانيا : مرحلة التنفيذ (التطبيق) : لأهمية هذه المرحلة في كونها تحدد مدى ملاءمة البرنامج المصمم ومكوناته وتطبيقه فعلاً على وفق التسهيلات البيئية ومكونات الموضوع الدراسي ، تقسم مرحلة التنفيذ على ثلاث مراحل فرعية ، وهي : (هيام مهدي جواد الكاظمي، 2018، صفحة 27)

- **قبل التنفيذ** : إذ تتحدد بنية الموضوع ومحتواه والمهام المطلوبة والمواد المتضمنة والتدرج في أجزاء الموضوع على وفق أسس معينة لتحقيق نجاح عملية التعليم والتعلم ضمن خبرات المعلم تماشيا مع الإمكانات المادية والزمنية والظروف البيئية لتحقيق الأهداف المطلوبة .

- **في أثناء التنفيذ :** وتتم في هذه المرحلة وضع البرنامج المصمم موضع التطبيق الفعلي في ظروف حقيقية وتطبيق التدريس الصفي الذي يؤثر فيه خصائص الأستاذ ومكونات الموضوع الدراسي والتسهيلات البيئية وكتابة الخطط التدريسية لضمان سير جميع الأنشطة بجودة وإتقان .

إذ يشير (Blinder) : إلى أن الأستاذ (المنفذ) يجب أن يكون مدربا ولديه المعلومات والخبرات في مجال تصميم التعليم مما يجعل البرنامج أكثر فاعلية ، فيسهل عملية الفهم والتعليم والتعلم ويزيد من استيعاب الطلبة .

- **بعد التنفيذ :** هي المرحلة التي يتم فيها تقويم العملية التعليمية وكذلك تقويم البرنامج التعليمي عن طريق تقويم الطلبة في ضوء الاختبارات المحددة لهذا الغرض ومدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، إذ يتم فيها إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تضمنته الأهداف العامة للبرنامج المقرر .

ثالثا : التقويم : يرى (العقيل) : أن التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين مقدار ما تحقق من التعليم والتعلم وما حصل عليه المعلم والمتعلم من تغذية راجعة عن أدائه وفاعلية تدريبه ، وتتضمن هذه العملية الآتي :

أ) **التقويم التمهيدي :** وهذا النوع من التقويم يجري قبل عملية التعلم ، وتبرز أهميته في ما يكشفه من متطلبات سابقة للتلاميذ وخلفياتهم المعرفية في موضوع التعلم ، بحيث يمكن إعادة النظر في الأهداف التعليمية التي وضعت أساسا لتحقيقها ، كما يمكن من خلاله تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التعلم ، وتحديد مستوى التلاميذ ووضعهم في مجموعات . (عقيل عبد الرضا صادق، 2021، صفحة 465)

ب) **التقويم التكويني :** ويهدف إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة عن جميع عناصر التعليم بجميع مراحلها وخطواتها ، وبيان مؤشرات القوة والضعف في كل منها ، وتعديل ما قد يوجد من مواطن القصور أولا بأول ، وبشكل بنائي متراكب . (شوفي حسان محمود، 2008، صفحة 8)

ج) **التقويم النهائي :** ويقصد بها العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي ، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها ، ومن الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية ، وكذلك الامتحانات الشهرية . (اسماعيل دحدي و مزياني الوناس، 2017، صفحة 122)

5- أهداف عملية تقويم البرامج التعليمية :

تُعدّ عملية تقييم البرامج التعليمية نشاط علمي يسعى لتحقيق جملة من الأهداف نستطيع أن نذكر منها :

- معرفة فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات ومعرفة مدى نمو قدرة المتعلم على التفكير الناقد ؛
- معرفة مدى نضج المتعلم من خلال تلك البرامج البيداغوجية والتعليمية ومعرفة ما تكون لدى المتعلم من اتجاهات وتقدير ؛
- الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم والوقوف على مدى قدرة المتعلم على المواءمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية ؛
- اكتشاف الانحرافات أو الابتعادات التي يمكن أن تحصل بين التنفيذ والتخطيط لاتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة في المسار البيداغوجي والتعليمي أو الدراسي ؛
- التحقق من مستوى أو درجة النجاح التي وصل إليها المشروع التعليمي أو البرنامج التدريسي في حل المشكلة أو تحقيق المنفعة المقصودة ؛
- معرفة كيفية التصرف بالأموال العامة المخصصة لهذه البرامج التعليمية داخل المؤسسات التعليمية مع التأكد من أن المؤسسات التعليمية تؤدي دورها في عملية تنفيذ البرامج التعليمية ؛
- معرفة التكلفة المباشرة وغير المباشرة المادية والاجتماعية للبرامج التعليمية قيد التنفيذ ؛
- الربط بين الخطة الموضوعة وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره وتحديد ما إذا البرنامج قد تم تنفيذه كما خطط له ؛
- التعرف على نقاط القوة والضعف في إعداد المتخصصين بالبحث والتدريس واتخاذ القرارات التي تتعلق باستمرار البرنامج أو تعديله أو التوسع فيه أو إلغائه ؛
- التحقق من أن البرنامج التعليمي يلبي احتياجات معينة والتحقق من كفاية الأداء والخدمات المقدمة للتلاميذ . (د. زبير دغمان، 2018، صفحة 35)

6- أهمية تقويم البرامج التعليمية :

تكمن أهمية تقويم البرامج التعليمية في :

- الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية لكي يتم تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف ، والوقوف على واقع البرامج الفعلي وتشخيص المشكلات الموجودة فيها .
- الاستفادة من نتائج التقويم للتغذية الراجعة للبرامج من حيث تعديل البرنامج أو الاستمرار فيه أو حذفه .
- دراسة الجدوى الاقتصادية للبرامج التعليمية بالمقارنة بين الكلفة والفاعلية ومعرفة ما تم تحقيقه من الأهداف الموضوعة لهذه البرامج التعليمية .
- وجوب تقويم البرامج التعليمية باستمرار لضمان سيرها فيما خطط لها ونتائج التقويم لأي برنامج تعليمي يمكن أن يفيد المعلم والمتعلم حيث ما يستفيده المعلم من نتائج عملية التقويم حيث :
- تمده بمعلومات كافية متعلقة بالمتعلمين وتوضح له الأهداف وتنقحها وتجعلها أكثر واقعية .
- تساعد المعلم في كيفية تحقيق الأهداف التعليمية وتساعد المعلم في تقييم طرق التدريس والوسائل والخبرات التعليمية المستخدمة أما ما يستفيده المتعلم من نتائج عملية التقويم فهي تساعده في توصيل للأهداف التعليمية وتزيد من دافعيته وتشجعه على الاستذكار والمراجعة لاسيما أن تمده بتغذية راجعة . (د. زبير دغمان، 2018، صفحة 36)

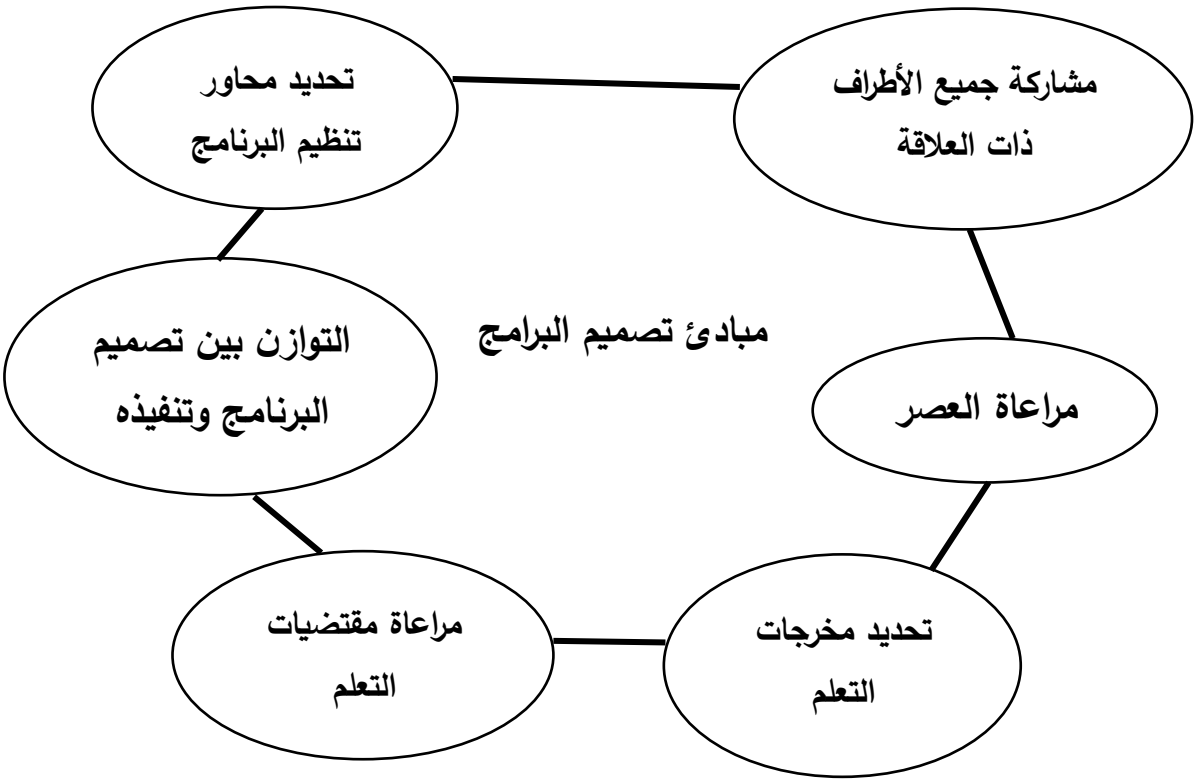
مبادئ تصميم البرامج التعليمية :

يقوم تصميم البرامج التعليمية على مجموعة من المبادئ التربوية التي يجب مراعاتها عند التصميم ، ومن بين هذه المبادئ ما يلي :

1) مراعاة أبعاد الواقع التعليمي : يتضمن هذا المبدأ جميع الإمكانات المادية والبشرية ، وتحديد العوامل المؤثرة في رسم السياسة التعليمية التي تؤثر على مكونات البرنامج ، بالإضافة إلى تحديد مستويات عمل الأجهزة الإدارية وتنظيماتها .

2) تحديد المخرجات التعليمية : وذلك في ضوء احتياجات المجتمع بفئاته وقطاعاته المختلفة ، واحتياجات المتعلم وآماله وطموحاته بما يحقق التوازن والتكامل في جوانب النمو الاجتماعي .
3) مراعاة مقتضيات تغير العصر الحالي : ولتحقيق هذا المبدأ ، يتطلب توافر شروط 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 البرنامج . (فوزي عبد السلام الشربيني، 2016، صفحة 79)
4) الاتساق بين تصميم البرنامج وعناصر النظام التربوي الأخرى : ويتطلب هذا المبدأ مراعاة الاتساق بين تصميم البرنامج ، وتصميم الموقف الدراسي ، وتصميم الأنشطة المصاحبة الفعلية التي يتوقع أن يمارسها الطلاب في قاعات الدراسة .
5) تحديد محور تصميم وتنظيم مكونات البرنامج : 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 البرنامج .
6) مشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة في تصميم البرنامج : يجب أن يشارك في عملية تصميم البرامج التعليمية ، كل من له صلة بعملية التصميم ، وفي هذا المجال يجب أن يقوم بالتصميم فريق تصميم البرامج التعليمية والذي يتشكل من خبير مصمم للبرامج والخبير الأكاديمي ، والمعلم ، والمقوم .

ويمكن التعبير عن مبادئ تصميم في البرامج بالشكل التالي : (فوزي عبد السلام الشربيني، 2016، صفحة 80)



يوضح الشكل رقم (02) : مبادئ تصميم البرامج التعليمية . (فوزي عبد السلام الشربيني، 2016، صفحة 81)

خلاصة الفصل :

إذا فالبرامج التعليمية هي تلك المعارف والمعلومات المراد إيصالها للتلاميذ في جميع المراحل التعليمية ، حيث يتم انتقاؤها بطريقة منطقية ودقيقة ، وذلك مراعاة لعدة معايير وأسس التي من شأنها الزيادة في فرص نجاح هذا البرنامج ، ولتحقيق أقصى عدد من الأهداف المحددة مسبقا ، كالقدرة على الفهم والتحليل والمقدرة على التخطيط لحل المشكلات والمقدرة على تفسير الظواهر والأحداث ، ومما لا شك فيه أن طبيعة البرامج التعليمية تؤثر على أداء الأستاذ في مختلف المراحل التعليمية ، وبالتحديد المرحلة الابتدائية لكونها شكلت مجالا لدراستنا ، وهذا ما سيتم توضيحه من خلال المراحل اللاحقة للبحث .

الفصل الثالث
أداء المعلم

1- أدوار ومسؤوليات المعلم .
2- مواصفات الأستاذ الناجح .
3- أدوات ووسائل تقويم أداء المعلم .
4- معايير تقويم أداء المعلم .
5- أهداف تقويم أداء المعلم .
6- مشاكل عملية تقييم أداء المعلم .
خلاصة الفصل .

أصبح من الضروري أن يكون لكل مؤسسة تربوية قاعدة وبناء تتماشى عليه وفق ضوابط تكون فيها علاقات ضمن الإطار المؤسساتي ، فالمعلم هو الذي يسعى لخلق تنشئة فردية جماعية داخل الصف المدرسي من خلال ما يسمى بأداء المعلم الذي بفضله تبنى وتكمل شخصية التلميذ من خلال تحقيق وتنفيذ ما يطلبه الطفل داخل الصف المدرسي .

1- أدوار ومسؤوليات المعلم :

أ) أدوار المعلم :

للمعلم عدة أدوار من بينها :

- نقل المعرفة التعليمية ، وهي أساس خبرته ، وعلى المتعلم أن يكون على دراية تامة بموضوع تخصصه ، ويتميز بالمهارة التامة نحو العملية التعليمية .
- على المعلم أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه ، فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله ، فينموه .
- يجب على المعلم أن يؤكد قدرته على حفظ النظام بين تلاميذه ، وهو مسؤول عن غرس القيم الحميدة وأنماط السلوك الموجبة وذلك بنقل القيم الاجتماعية وهي أهم عامل لتربية الشخصية . (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006، صفحة 187، 186)
- فهم طبيعة العمل الذي يقوم بإدارته وقيادته .
- القدرة على التخطيط والمتابعة وحل المشكلات واقتراح البدائل .
- القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت الملائم .
- القدرة على العمل في جماعة وكذلك توزيع الاختصاصات والمسؤوليات .
- القدرة على الالتزام بمتطلبات الإدارة والقيادة التربوية . (محمد سلمان الخزاعلة ، 2013، صفحة 20)
- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات وعرضها على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- ترتيب المادة بحيث تتضمن الكليات ثم الجزئيات ، واستخدام اللغة التي تحقق للتلميذ التشجيع والتقبل .

- استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، وطلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات . (حسين شحاتة، 2001، صفحة 150)
- تنويع طرق التدريس التي يتبعها في الفصل .
- تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومحاولة حلها .
- اختيار المواد والوسائل التعليمية المعينة على التدريس التي من شأنها تسهيل عملية التعلم واستثارة ميول التلاميذ .
- مقابلة الآباء في أوقات محددة لمناقشة مدى تقدم التلاميذ في دراستهم وسلوكهم .
- إظهار اتجاهات متعاطفة وموجبة اتجاه مختلف المشكلات المدرسية .
- الربط بين المنهج وإعادة الدراسة التي يقوم بتدريسها مع المناهج الدراسية الأخرى . (مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة، 2005، صفحة 96، 97، 98)

ب) مسؤوليات المعلم :

يشترك المعلمون جميعا في مسؤوليات مشتركة مهما اختلف تخصص الواحد عن الآخر ، ومن أبرز هذه المسؤوليات :

1) **التعليم والتدريس** : ويتطلب ذلك أن يكون المعلم متمكنا من إعادة الدراسة التي تخصص فيها كما يجب عليه أن يكون على دراية بكيفية تعليم هذه المادة .
2) **تثقيف الطلاب** : ينبغي أن لا يتوقف المعلم عند تخصصه ، بل ينبغي أن يبدأ من الفصل تهيئة مناخ الثقافة العامة بربط المادة بالبيئة وتناول قضايا المجتمع ، بل والقضايا القومية والعالمية بطريقة لا تتعارض مع قدرات التلاميذ .
3) **تدريب التلاميذ على البحث عن المعرفة** : لا ينبغي أن يتوقف دور المعلم عن التلقين والتحفيظ ، فعملية التلقين والتحفيظ تخلق شخصيات سلبية ، وإنما عليه أن يدفع تلاميذه إلى التفكير والبحث والاستقصاء والتجديد .
4) **إرشاد الطلاب وتوجيههم** : فالمعلم مرشد وموجهه .
5) **تهيئة نظام الحرية والديمقراطية وحفظ النظام** : من الأهمية أن يخلق المعلم مناخ ديمقراطي في فصله ، وأن يشعر تلاميذه بالحرية وأن يتيح لهم فرص التعبير عما يريدون ، وأن يشاركوا في رسم السياسات والقرارات .
6) **الاتصال بالآباء والبيئة** : تقع على المدرسة مسؤولية خلق قنوات الاتصال والتفاعل بين فصله وأولياء الأمور والبيئة الخارجية حتى يكون هناك تعاون وتكامل بين المدرسة والأسرة .

7) **التخطيط للنشاط والإشراف على تنفيذه** : ينبغي على المعلم أن لا يهمل النشاط داخل حجرة الدراسة أو خارجها ، ومن هنا وجب عليه أن يهتم بالنشاط على أساس علمي تربوي ، وأن يخطط له بمشاركة تلاميذه ، حتى يضمن اهتمامهم به ودفاعهم عنه ومشاركتهم الإيجابية في تنفيذه والإشراف عليه .
8) **التنمية المهنية الذاتية** : ينبغي على المعلم أن يبادر بتنمية ذاته .
9) **تقويم التعليم ونمو التلاميذ** : والمعلم مسؤول عن تقويم نفسه سلوكيا وأدائيا وتقويم عملية التعلم في فصله ، وتقويم تلاميذه ، وهو مسؤول عن إشراك التلاميذ في تقويم أنفسهم وتقويمه هو نفسه وتقويم التعلم والتعليم . (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006، صفحة 190)

2- مواصفات الأستاذ الناجح :

إن المعلم له مكانته التي يتميز بها عن باقي أصحاب المهن فهو له تأثير على عقول التلاميذ ونفوسهم إذ يتأثرون وهم في تلك السن الصغيرة بمظهره وشكله وحركاته وإرشاداته وسلوكه وألفاظه التي تصدر عنه وهناك مجموعة من الخصائص التي تميز الأستاذ لتجعل منه فعالا مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية وهذه الخصائص قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزود بها وقد تكون مكتسبة ، ومن تلك الخصائص ما يلي :

أولا : الخصائص الشخصية :

وتتمثل هذه الخصائص في التالي :

- أن يكون المعلم مثالا للقدوة الحسنة والمظهر الجيد والتصرفات اللائقة .
- الخلق الحسن في التعامل مع التلاميذ ، وتقبل آرائهم .
- النفسية المرحة البشوشة .
- الاتّزان والدفء والمودة ، فالأستاذ يمتاز بالتسامح اتجاه سلوك التلاميذ .
- الحماس ، حيث أن حماس المعلم في أداء مهنته التعليمية يؤثر في فاعلية التعليم بشكل كبير .
- قوة الشخصية والتحكم في سلوكه عند الغضب .
- يتحلى بالصبر والصدق والمسؤولية والتعاون مع الآخرين من الزملاء وأولياء الأمور .

- أناقته ، يعتني بنظافته وطيبة رائحته وحسن هندامه ليكون مثلا يقتدى به التلاميذ ، لأن الإسلام شرّع التجمل واتخاذ الزينة .
- فصاحته وجودة نطقه وقوة بيانه وجمال تعبيره وذكاؤه وفطنته وسعة أفقه وفهمه لتلاميذه ، وإخلاصه في عمله .

ثانيا : الخصائص الجسمية :

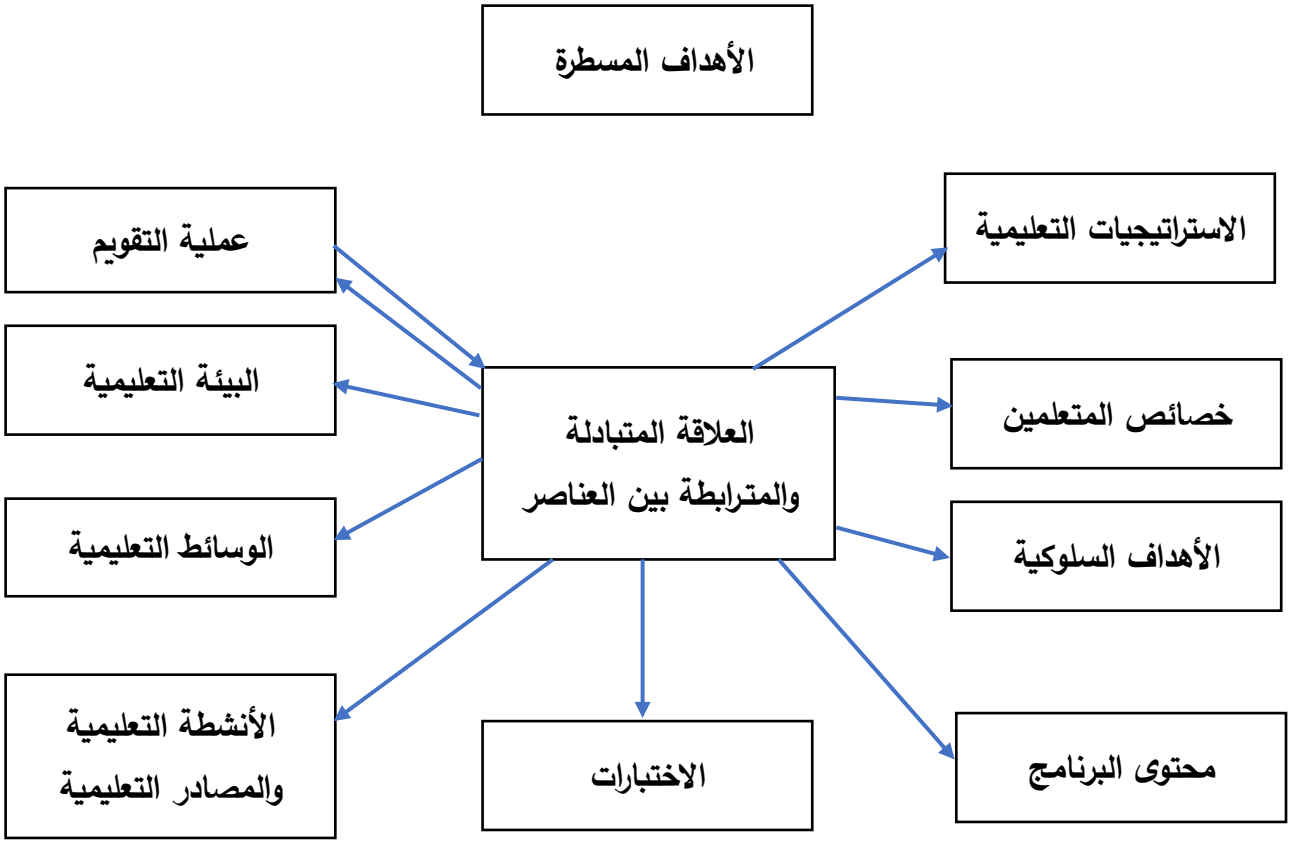
يقوم المعلم بمهمات متعددة منها ما هو داخل الفصول وأمام التلاميذ ، وما يتطلب ذلك من انتباه وضبط وإتقان في الأداء ، ومنها ما هو داخل المدرسة كالاجتماعات ومقابلة أولياء الأمور والأنشطة المختلفة ، ومنها ما هو خارج المدرسة من اتصال مع البيئة المحلية في كل هذه الأمور وغيرها ، تجعل من المعلم دائب الحركة والانشغال فيجب أن يكون المعلم :

- سليم الجسم ، خاليا من الضعف والأمراض .
- أن يكون خاليا من العاهات والعيوب الشائعة .
- أن يكون فياض من النشاط فالمعلم الكسول يهمل عمله ، وعليه أن يكون نموذجا وقدوة لتلاميذه . (رندة نمر توفيق مهاني ، 2010، صفحة 33، 34، 38)

ثالثا : الخصائص المهنية :

لابدّ أن تتوافر في المعلم خصائص مهنية تساعده على القيام بأدواره في غرفة الصف لجذب انتباه طلبته ومن هذه الخصائص ما يلي :

- يدير الفصل بفاعلية ، وبنوع طرق التدريس .
- يرشد ويوجه الطلبة بعقلانية .
- يساعد التلاميذ لفهم وتقدير التراث الثقافي .
- القدرة على متابعة طلابه بشكل مستمر ويقدر على اكتشاف ما لديهم من مواهب وقدرات للعمل على تنميتهم بالشكل المناسب .
- القدرة على الإقناع ، حتى لا يستبد برأيه ويصغي إلى غيره . (رندة نمر توفيق مهاني ، 2010، صفحة 34، 35)



يوضح الشكل رقم (03) : مخطط البرنامج التعليمي . (رندة نمر توفيق مهاني ، 2010، صفحة 34)

3- أدوات ووسائل تقويم أداء المعلم :

للحصول على معلومات يمكن الاعتماد عليها ، بشأن تقويم أداء المعلم ، يتعين استخدام أكثر من أداة ، لأن الاقتصار على أداة واحدة من شأنه ألا يعطي صورة واضحة وكاملة ودقيقة عن أداء المعلم ، ولعل من أبرز الأدوات والأساليب التي يمكن من خلالها تقويم أداء المعلم ما يأتي :

أ- الملاحظة :

تعد الملاحظة من أبرز أدوات جمع المعلومات عن أداء المعلم ، وهي عملية هادفة يقوم بها المربي بصبر بغية التعرف على أداء المعلم في حجرة الدراسة ، حيث تتيح الملاحظة فرصة التعرف عن قرب على التفاعل بين المعلم والتلاميذ ، والتفاعل بين التلاميذ ، ويستطيع الملاحظ أن يرى كيف يرتب المعلم البيئة الفيزيقية ، وكيف يشغل تلاميذه في التعلم ، وكيف يرسخ قواعد السلوك ويحافظ عليها ، وتمثل الملاحظة مهارة ضرورية لكل تربوي من أجل تنمية رؤية واضحة تساعده على اتخاذ قرارات تربوية صائبة .

ب- التقويم الذاتي :

يعد التقويم الذاتي من أهم أساليب تقويم أداء المعلم ، وهو أسلوب يقوم فيه المعلم بتقويم أدائه بنفسه ، بعد معرفته بمعايير الأداء ، وهي طريقة تساعد المعلم على التعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء ، حيث يفحص المعلم من خلال هذا الأسلوب طرقه في التدريس ونشاطاته المختلفة ، وممارساته المهنية سواء داخل الصف أو خارجه ، وهذا بدوره يؤدي إلى إحداث تغييرات جوهرية في أداء المعلم ، وقد يستخدم المعلم في عملية التقويم الذاتي الاستفتاءات الذاتية ، وهي تمثل أسلوبا نقديا تقويميا ذاتيا يقوم على أساس معايير موضوعية مستمدة من فهم مسؤوليات المعلم ، وتشمل جميع مجالات التعلم ، كما يمكن أن يستخدم التسجيلات الصوتية والمرئية ، حيث يقوم المعلم بتسجيل حصة أو أكثر بالفيديو ، ثم يحلل سلوكه التعليمي في الصف على وفق معايير معينة .

ج- تقويم الأقران :

تقويم الأقران يسمح للمعلمين بالعمل معا في تقييم أداء كل منهم للآخر ، ويتم ذلك من خلال الزيارات الصفية ، ومن خلال الحوارات المهنية ، ومن خلال المراجعات التربوية لأعمالهم ، وغيره مما يتيح مجالا خصبا للمراجعة وتقديم المشورة والنصح والتغذية الراجعة ، التي تساعد المعلم على تحسين أدائه . (احمد حسين الصغير، 2008، صفحة 14، 15)

د- تقويم المعلم بناء على مخرجات التعليم :

يهتم هذا الأسلوب بتقويم المعلم في ضوء معيار الإنتاجية ، حيث يعتمد على قياس تحصيل الطلاب بناء على نتائج الاختبارات التحصيلية .

هـ- تقويم المعلم قبل طلابه :

يعتمد هذا الأسلوب على تقديرات الطلاب للمعلم في طريقة أدائه ، وصفاته ، وهو أسلوب شاع في بعض النظم التربوية الغربية وبعض الدول العربية على أساس أن الطلاب هم أكثر الأفراد احتكاكا بالمعلم ومعرفتهم به (عمر بن سعدان التمران، 2020، صفحة 15).

و- المنتجات الصفية :

تشمل المنتجات الصفية ما يعده المعلم من مواد توضيحية ومن خطط للوحدات أو الدروس ، ونوع الواجبات التي يعطيها للتلاميذ ، وكذلك الأنشطة والمهام ، التي يشغل التلاميذ في إنجازها ، ومداخل التقويم التي يستخدمها ، سواء كانت متمثلة في الاختبارات أو أوراق العمل أو تقويم الأقران أو غيره ، من الأمور التي تسهم في توفير فرص تعلم متنوعة للتلاميذ ، تلبي حاجاتهم وتحسن في أدائهم وزيادة تحصيلهم ، وتمثل هذه المنتجات أدلة موضوعية على ممارسات المعلم المهنية ، يمكن أن تكون مدخلا يساعد في تقويم أدائه . (احمد حسين الصغير، 2008، صفحة 15)

ز- التقارير :

حيث يقوم المفتش بعد زيارة المعلم ، وملاحظة أدائه في الصف ، والاطلاع على اسهاماته في المدرسة ، بكتابة وشرح ملاحظاته في صورة تقرير ، يوضح أداء المعلم بشكل عام ، وقد يستعين المفتش بقائمة تتضمن مجموعة من العبارات ذات صلة بأداءات المعلم المراد قياسها ، وقد يسجل المفتش نقاطا تربط بممارسات المعلم داخل الصف أو خارجه ، لتذكره لاحقا وهو يكتب التقرير بجوانب الأداء بحيث يتضمن التقرير جوانب القوة في ممارسات المعلم المهنية ، وكذلك الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز .

استنادا إلى ما سبق يمكن القول : أن هناك أدوات ووسائل كثيرة تستخدم في تقويم أداء المعلم ، كالملاحظة بأنواعها والمقابلة والتسجيلات السمعية والبصرية وملفات الإنجاز والتقارير الدورية والمذكرات اليومية ، وبعض الأدلة المصورة والمنتجات الصفية ونتائج التلاميذ ، فضلا عن التقويم الذاتي وتقويم الأقران وتقويم التلاميذ وتقويم أولياء الأمور . (احمد حسين الصغير، 2008، صفحة 16)

4- معايير تقويم أداء المعلم :

إن تقويم أداء المعلم يمكن أن يتم وفقا للمعايير الآتية :

- معايير تقويم أداء المعلم بناء على تحصيل الطلبة ؛
- معايير تقويم أداء المعلم بناء على آراء الطلبة ؛
- معايير تقويم أداء المعلم بناء على التقويم الذاتي ؛
- معايير تقويم أداء المعلم بناء على تأثيره في مناخ غرفة الدرس ؛
- وهناك معايير أخرى متعلقة بتقدير أداء المعلم منها ما هو متعلق بمخرجات التعليم ، ومنها ما هو متعلق بسلوك المعلم نفسه ، ومنها ما هو متعلق بسلوك المتعلم ، ويعد معيار تقدير سلوك المعلم من أهم معايير التقدير وأكثرها سيادة في الأنظمة التربوية ، والذي يتم في عدد من وسائل التقويم منها على سبيل المثال قوائم الملاحظة . (جامعة الأزهر، 2015، صفحة 828)

5- أهداف تقويم أداء المعلم :

يلخص (عزيز) أهداف تقويم المعلم في النقاط التالية :

- تحسين نوعية التدريس المقدم للتلاميذ ، باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التحسين المدرسي في شتى المجالات .
- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء المدرسي ، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعلم الفعال .

- توفير معلومات تسهم في مكافأة الأداء المتميز ، أو الترقية لوظائف قيادية ، أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية .
- تنمية المعلم مهنيا ، حتى يستطيع المساهمة بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية ، أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي . (احمد حسين الصغير، 2008، صفحة 12)

6- مشاكل عملية تقييم أداء المعلم :

يمكن تصنيف هذه المشاكل إلى مشاكل ذاتية تتعلق بالمسؤول عن عملية التقييم وأخرى موضوعية تتعلق بعملية الأداء بحد ذاتها :

أ- المشاكل الذاتية :

تتعلق بما يلي :

- خصائص وصفات المقيّم : وترتبط هذه الصفات بمدى مهارة وخبرة المقيّم لممارسته للمهنة ، لذا يشترط في المقيّم أن يكون ذا خبرة عالية وقدرة على التفاعل الاجتماعي ؛
- التساهل والرفق : حيث يميل بعض المقيّمين إلى التعامل برفق مع المرؤوسين في هذه العملية وهذا يخفي النتائج الحقيقية للعملية ويبعد عن الهدف المسطر ؛
- تأثير الهالة : وهي الزاوية التي ينظر بها إلى المرؤوس ، فإذا كانت تلك النظرة إيجابية تكون نتائج التقييم إيجابية والعكس صحيح ، وهذا ما يفقد معايير التقييم قيمتها ويلغي جانب الحياد ؛
- النزعة المركزية : وهو أن يميل المقيّم إلى إعطاء أحكام متوسطة وعامة اتجاه أداء الأفراد ، وهذا يؤثر على الأحكام النهائية حول العملية لعدم تباين النتائج ؛
- الأولية والحداثة : تظهر في عملية التقييم طويلة المدة ، حيث يتم بالأخذ الأولي لأداء الفرد السابق ، ويعمد المقيّم إلى إعطاء صورة عن أحدث مستوى للأداء ، فهذا من شأنه أن يعدم خاصية الاستمرار لهذه العملية التي تستهدف جمع التغيرات الماضية والحالية المتوقعة في المستقبل ؛
- التحيز الشخصي : وهو انحياز الشخص المقيّم لصالح الفرد المراد تقييم أدائه بسبب القرابة أو الصداقة أو الجنس أو الموطن .

ب- المشاكل الموضوعية :

- عدم الوضوح في الأهداف العملية يعطي نوعا من العشوائية ؛
- عدم دقة المعايير وعدم قدرتها على التعبير الحقيقي للأداء ؛
- عدم وجود تعليمات سليمة وكافية في أسلوب التقييم ؛
- عدم دقة درجات القياس في التمييز بين الموظفين . (نزار عوني اللبدي، 2015، صفحة 25، 26)

خلاصة الفصل:

مما تقدم في هذا الفصل تبين لنا بأن كثرة البرامج الدراسية وعدم تكافئها مع الحجم الساعي الزمني المخصص لها هنا يجد المعلم نفسه مجبرا على تحسين أدائه حتى يتمكن من إنجاح العملية التعليمية باعتباره محورا أساسيّا في إنجاح هذه العملية وتحقيق أهدافها المرجوة ، فيجب على المعلم الاهتمام بكل ما يتعلق بالعوامل التي تؤثر في أدائه المهني ، ومما يواجهه من مشكلات في ممارسته لمهنته ، وإيجاد حلٍّ ليكون قادرًا على العمل دون تأثيرات ، ومواجهة كل هاته العوامل التي تشكل عائقا له في مساره المهني .

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- مجالات الدراسة .
2- منهج الدراسة .
3- عينة الدراسة .
4- أدوات جمع البيانات .
5- تحليل وتفسير البيانات .

يحتاج الباحث خلال عملية بحثه إلى وسائل وأساليب علمية تمكنه من الوصول إلى أفضل النتائج ، ونظرا لأهمية 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 ، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات ، وأخيرا أساليب المعالجة الإحصائية ؛ وهذا ما سيتم تناوله بالتفصيل من خلال مضامين هذا الفصل .

1- مجالات الدراسة :

للقيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني في العلوم الاجتماعية وخاصة في علم الاجتماع يتطلب تحديدا دقيقا لمجالاته ، بمعنى توضيح أين تجري ومتى وعلى مَنْ مِنَ البشر؟ لأن الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل مع عناصر تتغير باستمرار ، وقد تم حصر دراستنا المتعلقة بكثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على أداء أستاذ التعليم الابتدائي فيما يلي :

أ- المجال الزمني :

يتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة أو البحث وذلك منذ البدء في طرح الموضوع للدراسة وقبوله من طرف اللجنة العلمية حتى الانتهاء منه بشكل نهائي ، وقد كانت الفترة الزمانية للدراسة متفاوتة توزعت على عدة مراحل :

أ-1- **المرحلة الأولى** : المتضمنة لجمع المعلومات عن الموضوع والاطلاع على الدراسات السابقة القريبة لموضوع الدراسة المتناول .

- النزول للميدان للاستطلاع : حيث تم التعرف على أماكن تواجد المؤسسات التي تتم بها الدراسة ، وإجراء نوع من المحاورات الشفوية (المقابلات) مع بعض الأساتذة والمعلمين .

أ-**2- المرحلة الثانية** : فتضمنت هذه المرحلة إعداد الاستمارة وكانت أولية عرضت على الأستاذة المشرفة بتاريخ 5 مارس 2024 وفقا لتوجيهاتها ، وبعد ذلك تم عرضها على التحكيم وتم في هذه المرحلة تعديل وحذف بعض الأسئلة التي رأى فيها الأساتذة المحكمون أنها مكررة أو غير مفهومة ، وبناء على آراء الأساتذة المحكمين والأستاذة المشرفة خرجت الاستمارة في شكلها النهائي بعد التعديل بتاريخ 10أفريل 2024 .

أ-**3- المرحلة الثالثة** : توزيع الاستمارات وإجراء المقابلات من 2024/05/05 إلى غاية 2024/05/13 حيث وزعت الاستمارات على مختلف المعلمين والأساتذة بعد تعرفهم على طبيعة الموضوع ، كما تم إجراء المقابلات في نفس الفترة .

- وبعد ذلك تأتي مرحلة تفريغ البيانات وتحليل الجداول بتاريخ 2024/05/16 .

ب- المجال المكاني :

يمثل المجال المكاني لهذه الدراسة في الأمكنة التي تحتوي على مفردات مجتمع الدراسة ، المتمثلة في المدارس الابتدائية التابعة للمقاطعة 8 بولاية بسكرة ، التي تضم ثمانية مدارس ابتدائية ، حيث تم اختيار أربع منها أي بنسبة 50 % ، وكانت متمثلة في :

جدول رقم (01) : مدارس المقاطعة رقم 8 – بسكرة .

اسم المدرسة	المكان	عدد الأساتذة
زيادي زيادي بن فضيل	لبشاش	7
عثمان حامد	لبشاش	11
دبابش لزهاري	لبشاش	7
لخضر بن كريبع	باب الفتح	6
دبابش عبد الله	باب الضرب	19
بوستة محمد مختار	باب الضرب	27
سعادة إبراهيم	علب بوعصيد	7
دراجي عمار	علب بوعصيد	6

2- منهج الدراسة:

لم يعد البحث الاجتماعي أمرا متروكا للباحث وللاجتهاد ، ولا يعتمد فقط على موهبته العلمية وقدرته الواسعة على الاطلاع رغم أهمية ذلك ، وإنما أصبح اصطلاح البحث العلمي يعني في حدّ ذاته التزام منهج معين ، وعلى هذا الأساس فإن كلمة منهج البحث تعني القانون الذي يحكم أية محاولة للدراسة أو التقسيم على أسس علمية ، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف والبرهنة عن حقيقة مجهولة ، وتختلف مناهج البحث بناء على طبيعة وميدان المشكلة موضوع البحث وإمكانية الباحث المتاحة . (فاتح عبد النبي، 2015-2016)

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي " يعتبر طريقة توصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة ، وتصوير النتائج المتوصّل إليها على أشكال رقمية معتبرة يمكن تفسيرها . (محمد سرحان علي المحمودي ، 2019) ، وتحليلها تحليلا معمقا معتمدا على الوصف الكمي الذي سيزيد بدون شك من دقة هذا الوصف وأحكامه .

لذلك فقد مكننا المنهج الوصفي من جمع معطيات كافية عن مجتمع الدراسة ثم تحليلها وتأويلها تأويلا سوسيولوجيا بقصد الوصول إلى نتائج علمية تمكننا من الكشف عن تأثير كثافة البرامج الدراسية على أداء أستاذ التعليم الابتدائي .

لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي الذي ساعدنا على الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة وجمع البيانات عنها واستخراج الاستنتاجات ومقارنة المعطيات ، وبالتالي التوصل إلى النتائج يمكن تعميمها في إطار معين وذلك باستخدام وسائل جمع البيانات التي تمثلت في : الاستمارة ، المقابلة ، الملاحظة بالمشاركة .

3- عينة الدراسة :

تمثل عينة الدراسة المجتمع الأصلي الذي تطبق على أفراده مختلف الوسائل لجمع البيانات الموضوعية والواقعية ، يعني أن الطالب أو الباحث عند دراسته لظاهرة معينة لا يدرسها كلها ، وإنما يدرس جزءا منها اعتبارا أن الجزء يعبر بطريقة أو بأخرى عن الكل . (عبد الناصر جندلي، 2010)

- لم تعد البحوث الميدانية المعاصرة تعتمد على طريقة المسح الشامل ، بل أصبحت تعتمد على عينات مختارة من مجتمع البحث ، والبحث أو التحقيق الاجتماعي من خلال العينة حيث أصبح من أهم التقنيات المستعملة في معرفة الواقع الاجتماعي ، واستعمالها شائع في علم الاجتماع وعلم السكان ، وهي تهدف إلى الحصول على معلومات ومعطيات عن طريق تمثيل الكل بالجزء ، وهي تؤدي في أغلب الأحيان إلى إظهار معطيات يمكن استغلالها وتكميمها مباشرة . (د- عبد الغني عماد، 2007)

وقد أجرينا دراستنا الميدانية على المجال البشري تم الحصول عليه بالحصر الشامل لجميع مفرداته ، وهذا بسبب صغر حجم مجتمع الفئة والبالغ 22 مفردة تم الحصول عليها بعد المرور بعدة مراحل ، تم من مجموع 8 ابتدائيات بالمقاطعة رقم 8 .

لقد اقتضت الضرورة المنهجية إلى استخدام عينة متعددة المراحل ، حيث تم تقسيم المجتمع إلى وحدات أولية ثم يتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من هذه الوحدة الأولية ، ثم تقسيم كل وحدة من الوحدات الأولية إلى وحدات ثانوية ثم تأخذ العينة كمرحلة ثانية ثم تقسم إلى وحدات أصغر وتأخذ عينة البحث إلى أن نصل إلى المفردة التي يتم جمع البيانات منها والتي تؤلف عينة البحث .

4- أدوات جمع البيانات :

أ- الاستمارة :

هي مجموعة مؤشرات يمكن عن طريقها اكتشاف أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي ، أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس ، وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث ، وتحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث . (أ.د. بلقاسم سلاطنية; أ.د. حسان الجيلاني، 2017، صفحة 72)

وتعتبر أداة من أدوات التحليل والإحصاء ، إن تصميم الاستمارة مسألة بمنتهى الأهمية فعليها يتوقف تجميع المعطيات والمعلومات والوقائع ، فالاستمارة تحتوي عادة مجموعة أسئلة بعضها مفتوح وبعضها مغلق وبعضها يتعلق بالحقائق وبعضها الآخر يتعلق بالآراء والمواقف ، وبعضها عام وبعضها متخصص . (د- عبد الغني عماد، 2007، صفحة 63)

وهذا ما قمنا به عند وضعنا للاستبيان الذي جاء بعد محاولات عدة لصياغته ، حيث وضعت استمارة تجريبية أول الأمر كانت موجهة لعدد محدود من الأساتذة والمعلمين والغرض منه معرفة مواطن الضعف والخلل فيها . وبواسطة الاستمارة تم حذف جملة من الأسئلة ودمج بعضها في احتمال إضافة أسئلة جديدة بناء على طلب المدرسين الذين أشركناهم في هذه النقطة ، وكذلك قمنا بإعطاء الاستمارة إلى لجنة المحكمين وهم ثلاثة أساتذة جامعيين : الدكتورة زهية دياب والدكتورة نزيهة خليل ، د جفال منال ، وقد تم توزيعها شخصيا من طرف الباحثين على المدرسين مباشرة ليكون بعدها إجراء سلسلة من التعديلات خاصة من الناحية اللغوية وتركيب الأسئلة من السهل إلى المعقد لتخرج في صورتها النهائية .

لقد استخدم الباحثين الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات الميدانية اللازمة لهذه الدراسة ، تساعد هذه الأداة على تسجيل البيانات وعرضها في جداول تعين الباحث على الكشف عما تنطوي عليه هذه البيانات من معان ، وقد تم تصميمها تنسجم مع طبيعة الدراسة وأهدافها .

لقد تم تقسيم الاستمارة إلى ثلاثة محاور وهي كالتالي :

المحور الأول : تناولنا فيه البيانات الشخصية المتعلقة بالمبحوثين (المعلمين) ، تبدأ من السؤال 1 إلى غاية السؤال 7 .

المحور الثاني : والمتعلق بالتساؤل الأول : كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على جودة الدروس المقدمة ، ومتضمن على 8 أسئلة مرقمة من 8 إلى 15.

المحور الثالث : والمتعلق بالتساؤل الثاني : إعادة هيكلة وسيرورة الدروس من طرق الأستاذ ، المتضمن 8 أسئلة من 16 إلى 23 .

ب- المقابلة:

وهي إحدى وسائل جمع المعطيات والبيانات من مصادرها ، وتتم بين طرفين حول موضوع محدد ، منطلقا من أسباب ومحققا لغايات ، وتهدف المقابلة العلمية التعرف على الظاهرة أو الموضوع بالبحث عن العلل والأسباب من خلال التقاء مباشر بين شخصين الباحث أو المقابل الذي يستلم المعلومات ويجمعها ويصنفها والمبحوث المجيب الذي يعطي المعلومات إلى الباحث بعد إجابته على الأسئلة الموجهة إليه من قبل المقابل .

المقابلة في الدراسات الميدانية تعتبر الوسيلة الأساسية في الوصول إلى الحقائق التي يمكن للباحث معرفتها من دون النزول إلى واقع المبحوث والاطلاع على ظروفه المختلفة والعوامل والقوى التي تؤثر فيه . (د- عبد الغني عماد، 2007، صفحة 72)

وقد استخدمنا المقابلة كأداة ثانوية لجمع البيانات يتم الاعتماد عليها في عملية التحليل والتفسير ، لقد تمت المقابلة في بحثنا هذا على خمسة أساتذة ، حيث طرحت عليهم عدة أسئلة منها أسئلة مفتوحة مثل : هل ترى أن عدد الدروس المقررة سنويا تتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها ؟ والنوع الثاني مغلقة تكون الإجابة بنعم أو لا مثل : هل تتبع في تقديم الدروس جميع مراحل الدرس ؟

وفي آخر المقابلة ختمناها باقتراحات قدمها المبحوثين لتخفيف من كثافة البرامج الدراسية ومن أجل تحسين أداء الأستاذ داخل القسم .

ج- الملاحظة بالمشاركة:

ويعد هذا النوع من الملاحظة من أشهر الأنواع وأكثرها استعمالا ، وتتضمن إشراك الباحث في حياة الناس الذين يقوم بملاحظتهم ، ومساهمة في أوجه النشاط الذي يقومون به لفترة مؤقتة وهي فترة الملاحظة ، ويتطلب هذا النوع من الملاحظة أن يصبح الباحث عضوا في الجماعة التي يقوم بدراستها وأن يساير الجماعة ويتجاوب معها ، ولقد شاع استعمال هذا النوع من الملاحظة في ميدان الاستريولوجيا الاجتماعية ، وفي دراسة الوحدات الاجتماعية الصغيرة كالأسرة والقبيلة ، وفي دراسة الوحدات الكبيرة كالقرية والمدينة ، وهناك الكثير من الأبحاث التي أجراها أصحابها واستعانوا خلالها بالملاحظة بالمشاركة ، وتوصلوا إلى معلومات صحيحة ودقيقة عن موضوع البحث . (أ.د. بلقاسم سلاطنية; أ.د. حسان الجيلاني، 2017، الصفحات 64-65)

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على هذا النوع من الملاحظة وذلك لمعايشتنا لهذه المشكلة المدروسة بحكم أننا جزء من مجتمع البحث أساتذة في الطور الابتدائي ، حيث وقفنا على جميع الصعوبات التي تواجه الأستاذ قبل وأثناء تقديمه للدرس وكيفية تفاعله مع هاته الصعوبات وكيفية تجنبها وإيجاد الحلول لها .

انطلاقا مما سبق حاولنا أن نكون عين فاحصة ترى ما لا تراه عين الجماعة كوننا ممارسين لمهنة التدريس مع مجموعة المبحوثين الذين جرت عليهم الدراسة وتسجيل كل المعلومات التي لها علاقة بموضوع الدراسة .

5- تحليل وتفسير البيانات :

يحتل الإحصاء مكانة هامة في البحوث والدراسات العلمية بصفة عامة وفي البحوث والدراسات الاجتماعية بصفة خاصة ، حيث يعتمد كل باحث أثناء دراسته الميدانية وأبحاثه العلمية المختلفة على مناهج وأساليب إحصائية عديدة ، وبتطور الأبحاث العلمية وتقدمها ، تطورت أيضا الأساليب والطرق الإحصائية المساعدة على معالجة هذه الأبحاث ، ومن بين البرامج التي تستخدم في هذا المجال برنامج

spss وهو أفضل البرامج الإحصائية التي تستخدم في تحليل بيانات الأبحاث العلمية ، حيث يشكل نظام الحزمة الإحصائية لتحليل العلوم الاجتماعية .

(Statistique package for social Sciences) والمعروف اختصارا spss أداة هامة ومتطورة لإجراء التحليلات الإحصائية في مجال الأبحاث العلمية الخاصة بالعلوم الاجتماعية . وقد ظهرت أول نسخة من البرنامج عام 1968 فهو يعتبر من أكثر البرامج استخداما لتحليل المعلومات الاحصائية في علم الاجتماع . (أ- خميسة قنون ، 2009، الصفحات 123-124)

بعد جمع الاستمارات وتحصيلها النهائي تم جمع البيانات المحصل عليها وتفريغها في برنامج spss . الذي ساعدنا في تحليل المعلومات الإحصائية التي سنعرضها في هذا الفصل .

الفـصل الخـامـس

أولا: عرض وتحليل البيانات .

ثانيا : تفسير نتائج الدراسة .

ثالثا : اقتراحات وتوصيات .

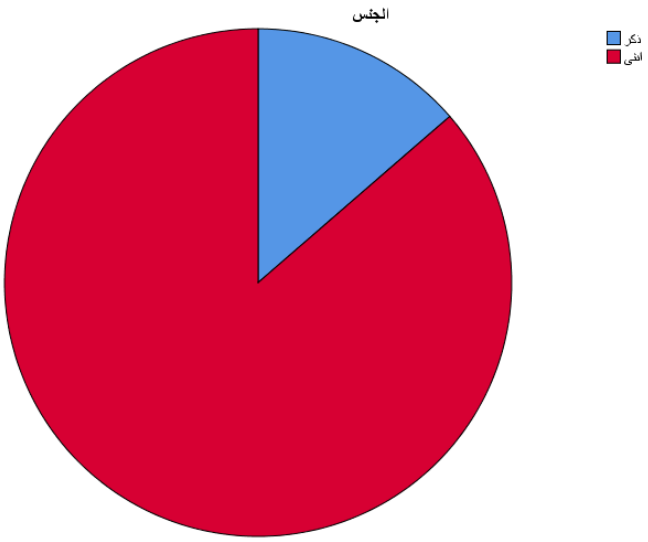
أولا: عرض وتحليل البيانات :

1- توزيع الأفراد حسب الجنس :

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	3	13 .6
انثى	19	86 .4
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (02) : يوضح توزيع الأفراد حسب الجنس .

من خلال الجدول رقم (02) : نلاحظ أن نسبة الإناث من الأساتذة بلغت 86.4 % ونسبة الذكور 13.6 % ، وهذا راجع إلى توجه الإناث إلى مهنة التعليم أكثر من الذكور ، وهذا ما يتلاءم مع طبيعة المرأة في تربية الأطفال والعناية بهم ، عكس الذكور يرونها مهنة شاقة بالنسبة لهم ولا تتلاءم وطبيعة الرجل .



شكل رقم (04) : يوضح توزيع الأفراد حسب الجنس .

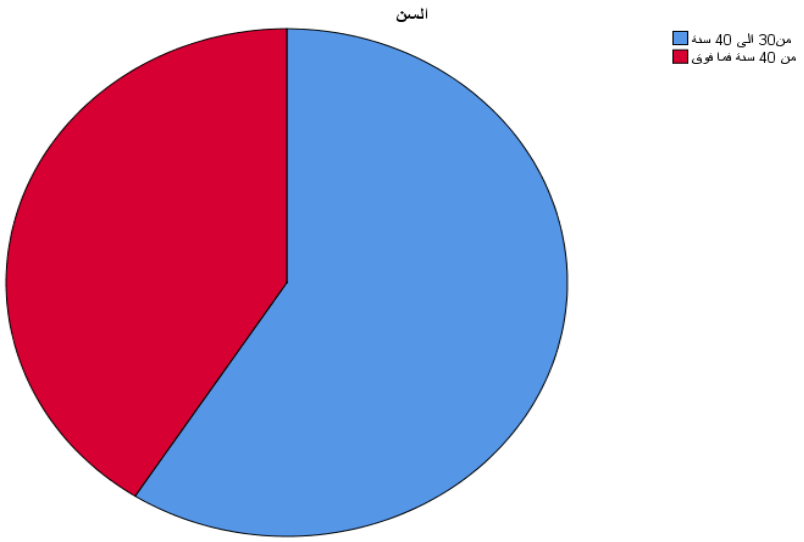
2- توزيع الأفراد حسب السن :

السن	التكرار	النسبة (%)
من30 الى 40 سنة	13	59 .1
من 40 سنة فما فوق	9	40 .9
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (03) : يوضح توزيع الأفراد حسب السن .

من خلال الجدول رقم (03) : نلاحظ أن المبحوثين البالغ عمرهم من 30 إلى 40 سنة بلغت نسبتهم 59.1 % ، ومن 40 سنة فما فوق 40.9 % ، والأقل من 30 سنة معدومة في عينة بحثنا .

نفسر ارتفاع نسبة المبحوثين في فئة 30 إلى 40 سنة راجع إلى التحاق الأستاذ بمهنته التعليم في سن متأخرة نوعا ما ونجاحهم في مسابقات التوظيف بعد عدة محاولات متكررة ، وتناقصها في فئة من 40 سنة فما فوق راجع إلى خروج بعض الأساتذة إلى التقاعد خاصة النساء في سن 55 سنة .



شكل رقم (05) : يوضح توزيع الأفراد حسب السن .

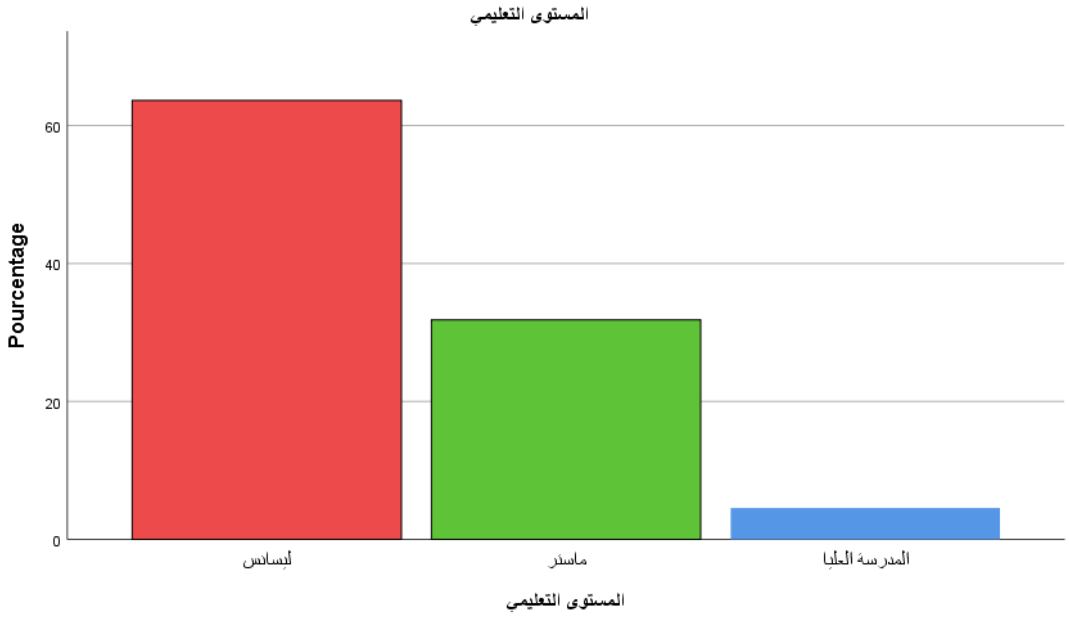
3- توزيع الأفراد حسب المستوى التعليمي :

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة (%)
ليسانس	14	63 .6
ماستر	7	31 .8
المدرسة العليا	1	4 .5
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (04) : يوضح توزيع الأفراد حسب المستوى التعليمي .

يوضح الجدول رقم (04) : أن الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس بلغت نسبتهم 14% ، أما المتحصلين على شهادة الماستر بلغت نسبتهم 7% و1% المدرسة العليا .

نفسر ارتفاع نسبة حاملي شهادة ليسانس وقلة الشهادات الأخرى في التعليم الابتدائي راجع إلى أن الشهادة المطلوبة في التعليم الابتدائي هي شهادة ليسانس وتوجه الأساتذة لشهادة الماستر والمدارس العليا إلى الطور المتوسط والثانوي .



شكل رقم (06) : يوضح توزيع الأفراد حسب المستوى التعليمي .

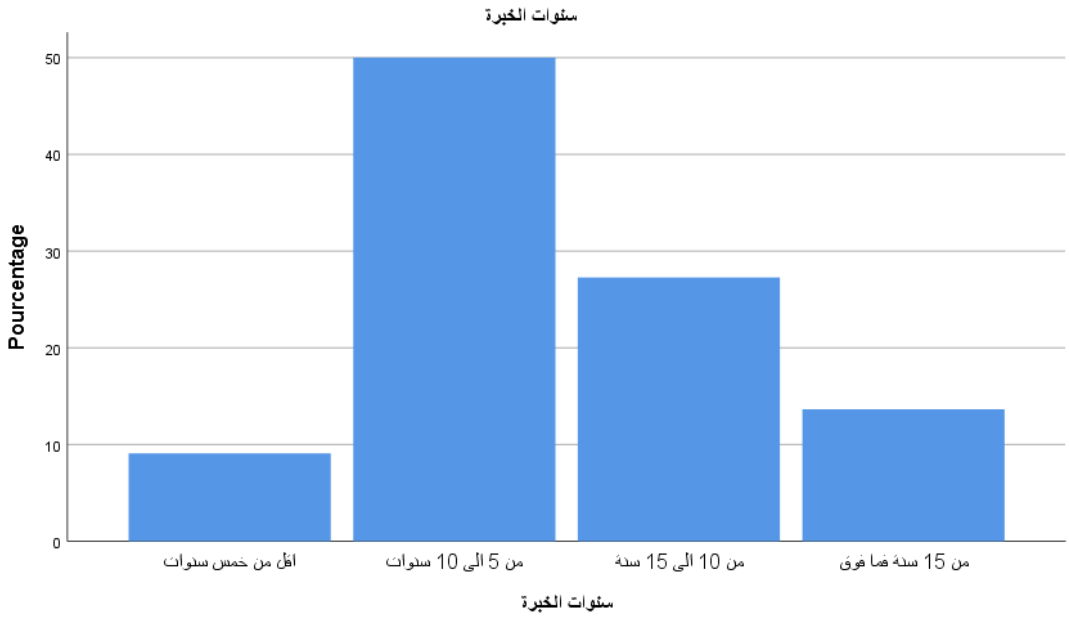
4- توزيع الأفراد حسب مستوى الخبرة :

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
اقل من خمس سنوات	2	9 .1
من 5 الى 10 سنوات	11	50 .0
من 10 الى 15 سنة	6	27 .3
من 15 سنة فما فوق	3	13 .6
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (05) : يوضح توزيع الأفراد حسب مستوى الخبرة .

يوضح الجدول رقم (05) : سنوات الخبرة للأساتذة وتضمنت السنوات التالية من 5 إلى 10 سنوات نسبة 50% ، ومن 10 إلى 15 سنة 27 .3% ، ومن 15 سنة فما فوق 13 .6% وأقل من 5 سنوات 2% .

نستنتج من خلال النتائج أن أغلب الأساتذة لديهم خبرة مهنية تمكنهم من تطبيق البرامج التعليمية واكتشاف الطرائق البسيطة لإيصال المعلومة وما هي الدروس التي يمكن دمجها .



شكل رقم (07) : يوضح توزيع الأفراد حسب مستوى الخبرة .

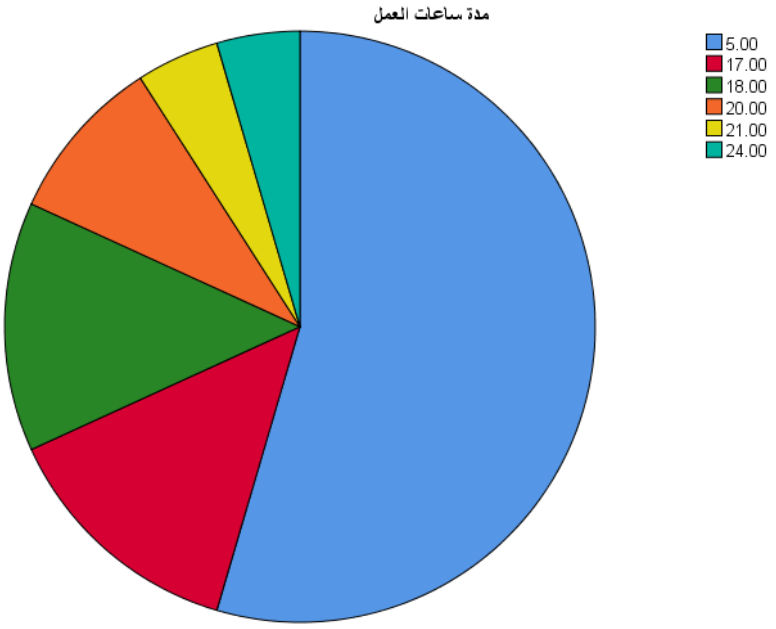
5- توزيع الأفراد حسب مدة ساعات العمل :

مدة ساعات العمل	التكرار	النسبة (%)
5 سا	12	54.5
17 سا	3	13.6
18 سا	3	13.6
20 سا	2	9 .1
21 سا	1	4.5
24 سا	1	4.5
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (06) : يوضح توزيع الأفراد حسب مدة ساعات العمل .

يوضح الجدول رقم (06) : أن نسبة مدة ساعات العمل المقدرة بـ 5 ساعات يوميا كانت 54.5 % وتليها 17 سا و18 سا بنسبة 13.6 % و20سا بـ 9.1 % و21 و24 سا بنسبة 4.5 % .

نستنتج من خلال الجدول أن عدد ساعات العمل المقررة على أستاذ التعليم الابتدائي المقدرة بـ 21 إلى 24 ساعة يوميا وهذا يمثل حجم ساعي كبير مقارنة بالأطوار التعليمية الأخرى المتوسط والثانوي وهذا ما يؤدي إلى ارهاق الأستاذ بدنيا ونفسيا مما ينعكس على أدائه أثناء العملية التعليمية .



شكل رقم (08) : يوضح توزيع الأفراد حسب مدة ساعات العمل .

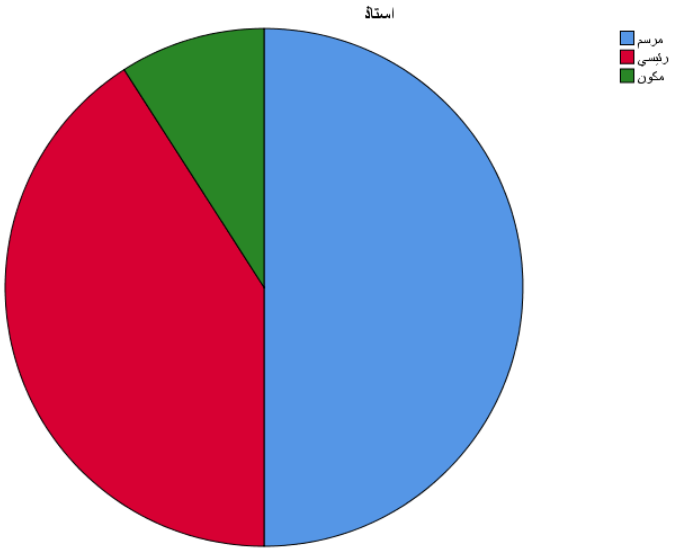
6- توزيع الأفراد حسب صفة الأستاذ :

صفة الأستاذ	التكرار	النسبة (%)
مرسم	11	50
رئيسي	9	40.9
مكون	2	9.1
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (07) : يوضح توزيع الأفراد حسب صفة الأستاذ .

يوضح الجدول رقم (07) : أن نسبة الأساتذة المرسمين بلغت 50% بينما تليها الرئيسي بنسبة 40.9 % والمكوّن 9.1 % .

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة المرسمين أكبر نسبة وهذا راجع إلى نوعية الترقية التي تخضع للمسابقة لا للترقية الآلية وشح المناصب المفتوحة كل سنة أو انعدامها في بعض السنوات .



شكل رقم (09) : يوضح توزيع الأفراد حسب صفة الأستاذ .

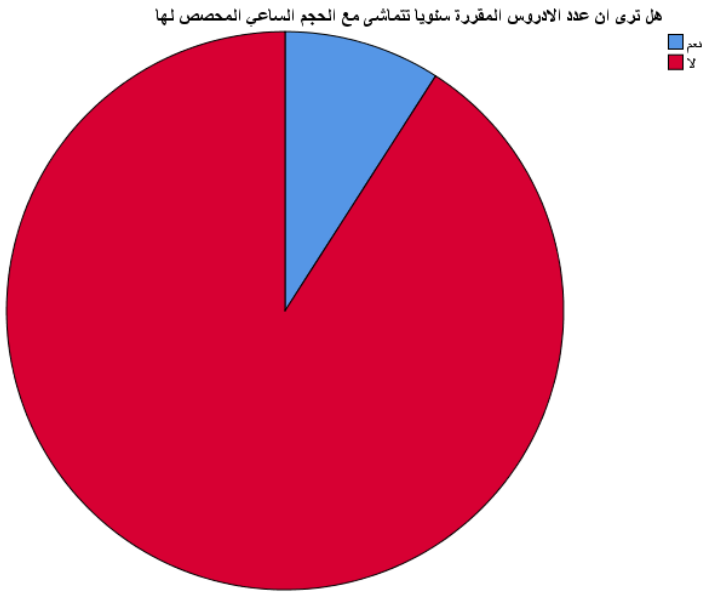
7- رأي المبحوثين في مدى تماشي الدروس المقررة مع الحجم الساعي :

هل ترى ان عدد الدروس المقررة سنويا تتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	2	9.1
لا	20	90.9
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (08) : يوضح رأي المبحوثين في مدى تماشي الدروس المقررة مع الحجم الساعي .

يوضح الجدول رقم (08) : أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن المقرر سنويا لا يتماشى مع الحجم الساعي تقدر بـ 90.9 % والنسبة المتبقية تمثل 9.1 % يرون أن المقرر يتماشى والحجم الساعي .

نستنتج مما سبق أن الأساتذة يعانون من كثافة الدروس المقررة التي لا تتماشى مع الحجم الساعي المقرر لها ، وهذا راجع إلى مناهج الجيل الثاني التي عرفت بكثافتها وصعوبتها خاصة على الطور الابتدائي ، حيث أن البرنامج المقرر الجديد طبق على الحجم الساعي القديم حيث أحدث خلل في سيرورة الدروس وهذا راجع إلى عدم إشراك الأساتذة والمفتشين الذين هم الأقرب إلى الميدان والأدرى بصعوبات ومشاكل التي تعيق العملية التعليمية التعلمية .



شكل رقم (10) : يوضح مدى تماشي الدروس المقررة مع الحجم الساعي المخصص لها .

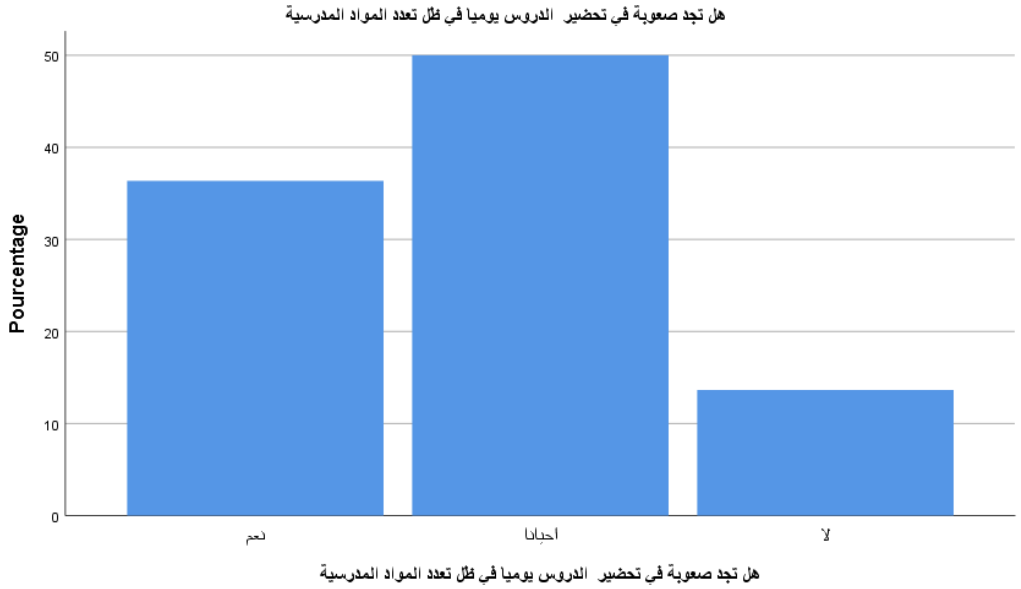
8- رأي المبحوثين في إيجاد صعوبة في تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد الدراسية :

هل تجد صعوبة في تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد المدرسية؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	8	36.4
أحيانا	11	50.0
لا	3	13.6
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (09) : يوضح رأي المبحوثين في إيجاد صعوبة في تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد الدراسية .

يوضح الجدول رقم (09) : أن نسبة الأساتذة الذين يجدون صعوبة في تحضير الدروس أحيانا تقدر بـ 50% ، والأساتذة الذي يجدون صعوبة بنسبة 36.4 % ، وباقي الأساتذة الذين لا يجدون أي صعوبة في التحضير بنسبة 13.6 % .

ونستنتج مما سبق أن الأساتذة الذين يجدون صعوبة في بعض الأحيان في تحضير الدروس يوميا وهذا راجع إلى كثرة المواد الدراسية لمقررة خلال اليوم وكذلك تعدد النشاطات في المادة الواحدة مع ضيق الوقت المخصص لها ، وما استنتجناه مما سبق أن ساعات العمل الطويلة التي يقضيها الأستاذ في العمل تنهكه تماما مما تزيد من صعوبة التحضير الجيد للدروس ، وهذا ما أكدته الأستاذة (خ .ف) عند إجراء المقابلة معها . [1]



شكل رقم (11) : يوضح مدى صعوبة تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد الدراسية .

9- رأي المبحوثين في المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس :

ماهي المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس؟	التكرار	النسبة (%)
ساعة	3	13.6
عدة ساعات	19	86.4
المجموع	22	100 .0

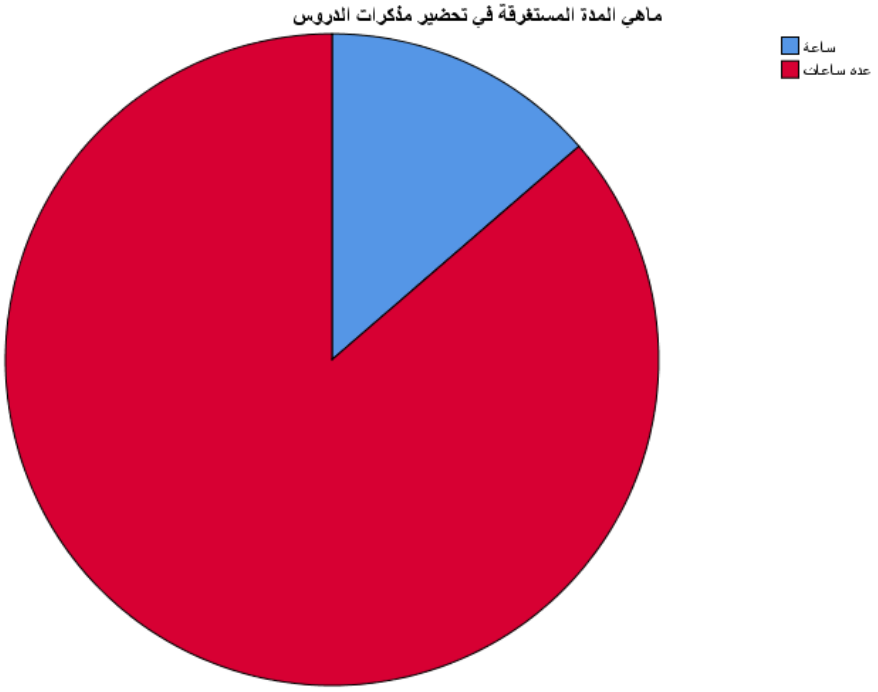
جدول رقم (10) : يوضح رأي المبحوثين في المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس .

[1] الأستاذة (خ . ف) (مدرسة زيادي زيادي) على الساعة 9:35 يوم الاثنين 2024/5/5.

يوضح الجدول رقم (10) : أن نسبة الأساتذة الذين يقضون في تحضير الدروس عدة ساعات بلغت 86.4 % وبنسبة 13.6 % الأساتذة الذين يقضون ساعة واحدة .

وهذا راجع إلى كثرة المواد المقدمة في اليوم الواحد ، حيث يضطر الأستاذ إلى تحضير عدة مذكرات للمادة الواحدة وذلك لتنوع النشاطات فيها مثل مادة اللغة العربية (فهم المنطوق ، تعبير ش ، إنتاج ش ، قراءة) إضافة إلى المواد الأخرى .

وكذلك حرص الأستاذ على إنجاز مذكرات نموذجية تتوافق مع مستوى تلاميذه كل سنة .



شكل رقم (12) : يوضح المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس .

10-رأي المبحوثين في اللجوء للاستعانة بالمذكرات الوزارية :

هل تلجأ للاستعانة بالمذكرات الوزارية؟	التكرار	النسبة (%)
دائما	3	13.6
أحيانا	15	68.2
لا	4	18.2
المجموع	22	100 .0

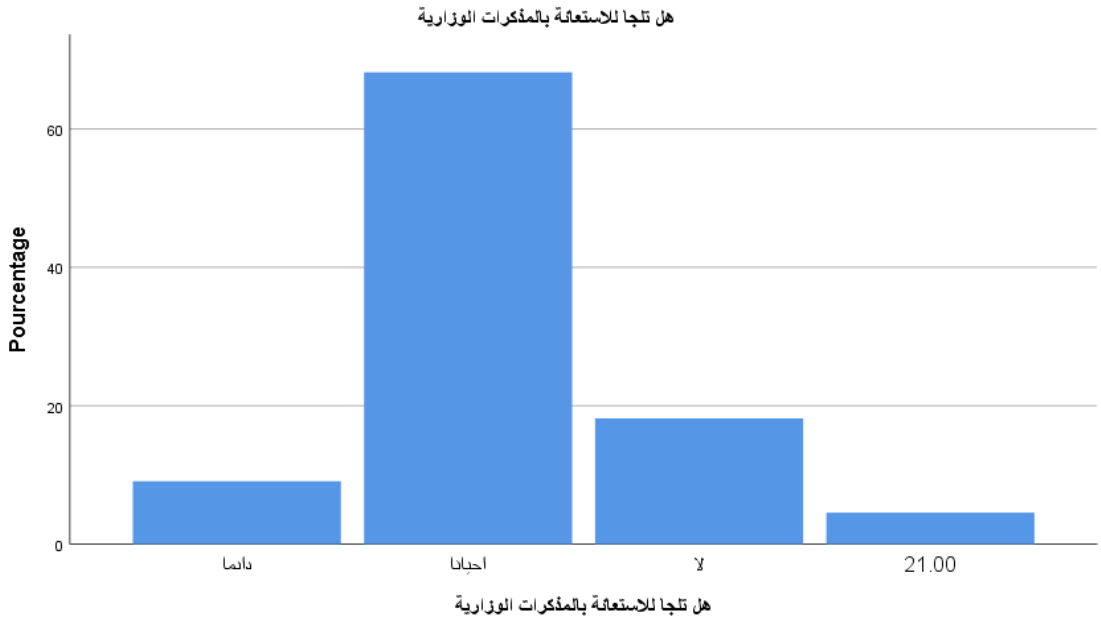
جدول رقم (11) : يوضح رأي المبحوثين في اللجوء للاستعانة بالمذكرات الوزارية .

يوضح الجدول رقم (11) : أن عدد الأساتذة الذي يلجؤون إلى الاستعانة بالمذكرات الوزارية في بعض الأحيان بلغت نسبتهم 68.2 % وتليها نسبة الأساتذة الذين لا يلجؤون إلى المذكرات الوزارية 18.2 % ، ونسبة الأساتذة الذين يلجؤون دائما إليها تبلغ 13.6 % .

نستنتج أن الأستاذ يحرص دائما على إعداد مذكراته بنفسه كي تتماشى ومستوى تلاميذه والحرص الشديد على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية ووضع مصلحة المتعلم فوق أي اعتبار رغم الظروف الصعبة التي تواجه الأستاذ والمتعلم أثناء الدرس .

وقد يلجأ بعض الأساتذة إلى المذكرات الوزارية نظرا لقلة خبرتهم أو تعدد المواد وضيق الوقت ، حيث نجد أن هاته المذكرات لا تتماشى مع جميع مستويات المتعلمين وبالتالي عدم تحقيق الكفاءة المرجوة من هذا الدرس ، وهذا ما أكده لنا الأستاذ (م . ط) حيث أنه يضطر في بعض الأحيان للاستعانة بالمذكرات الوزارية للأسباب التي ذكرناها سابقا ، وأثناء إلقائه للدرس تواجهه صعوبات بسبب عدم تماشي هذه المذكرة مع مستوى تلاميذه مما يضطر إلى تغيير سير الدرس وتقديمه بطريقة يستوعبها المتعلم من قبل . [1]

[1] الأستاذ (م . ط) (مدرسة بوستة محمد مختار) الساعة 13:30 يوم 2024/05/13 .



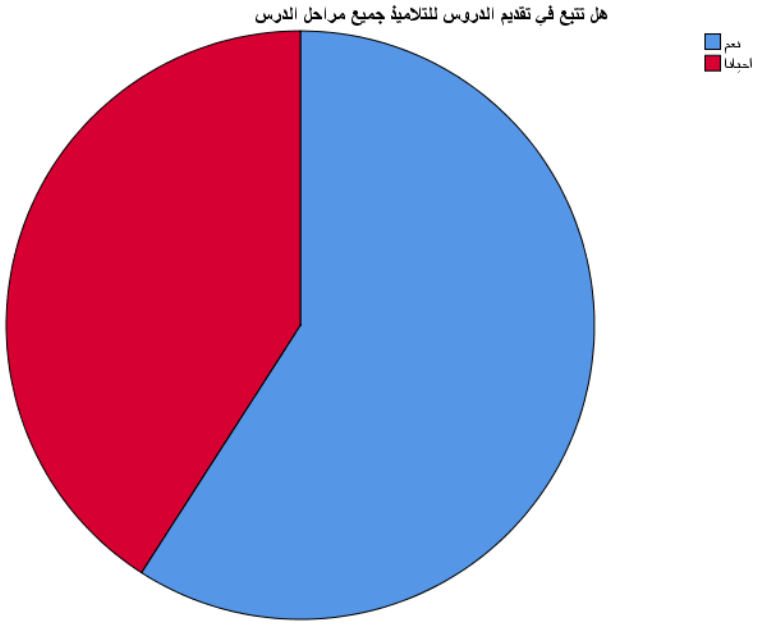
شكل رقم (13) : يوضح نسبة اللجوء للاستعانة بالمذكرات الوزارية .

11-رأي المبحوثين في اتباع جميع مراحل الدرس في تقديم الدروس :

هل تتبع في تقديم الدروس للتلاميذ جميع مراحل الدرس؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	13	59.1
أحيانا	9	40.9
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (12) : يوضح رأي المبحوثين في اتباع جميع مراحل الدرس في تقديم الدروس .

من خلال الجدول رقم (12) : يتبين لنا أن 59.1 % من الأساتذة تتبع جميع مراحل الدرس في تقديم الدروس ، وهذا راجع لحرص الأساتذة على إعطاء كل مرحلة حقها لأن كل مرحلة من مراحل الدرس تعتبر مهمة بتسهيل المعلومة على التلميذ ، وخاصة في مرحلة الانطلاق التي تعتبر كمراجعة للدروس السابقة حتى يتذكر المتعلم الدرس السابق ، ويتأكد الأستاذ من استيعاب التلاميذ للدرس السابق ليقدم درسا جديدا ؛ وتليها نسبة 40.9 % من الأساتذة التي تتبع جميع مراحل الدرس في بعض الأحيان وهذا راجع لطبيعة الدروس ومدى صعوبتها أو سهولتها ، والوقت المخصص لهذه الدروس فيضطر الأستاذ في بعض الأحيان لإلغاء بعض المراحل حتى يستطيع إتمام الدرس .



شكل رقم (14) : يوضح نسبة تتبع جميع مراحل الدرس في تقديم الدروس للتلاميذ .

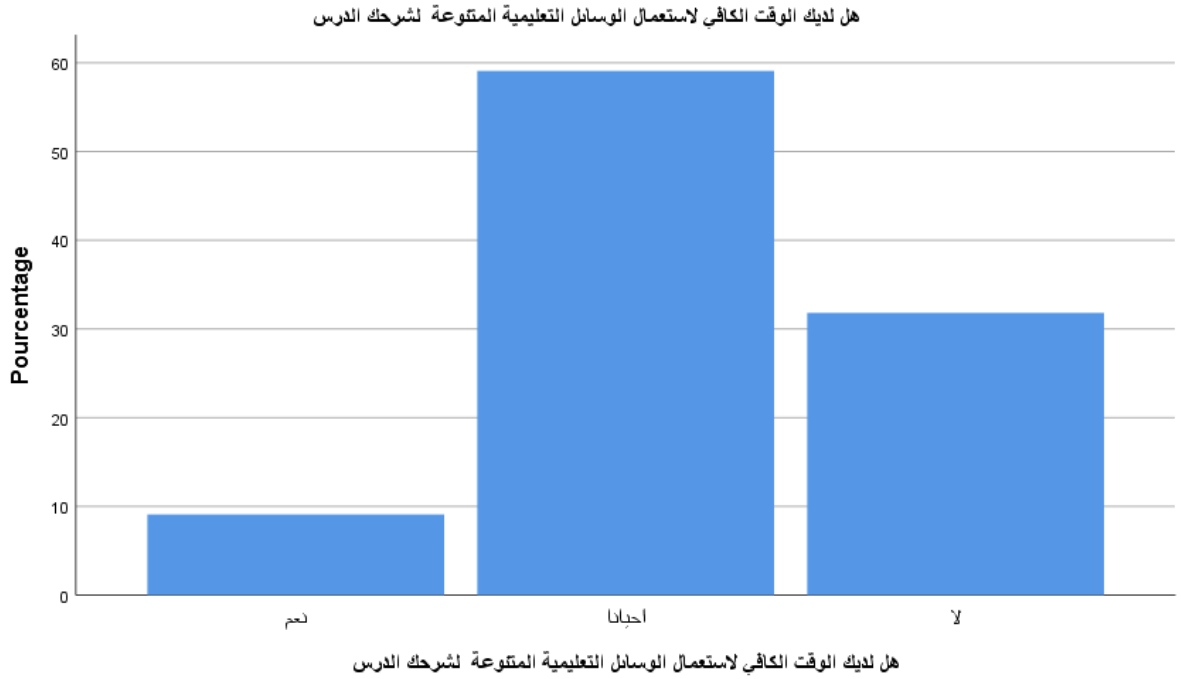
12-رأي المبحوثين في الوقت الكافي لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرح الأستاذ للدرس :

هل لديك الوقت الكافي لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرحك الدرس؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	2	9.1
أحيانا	13	59.1
لا	7	31.8
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (13) : يوضح رأي المبحوثين في الوقت الكافي لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرح الأستاذ للدرس .

من خلال الجدول رقم (13) : يتبين لنا أن نسبة 59.1 % من المبحوثين ليس لديها الوقت الكافي في بعض الأحيان لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرحهم الدرس وتليها نسبة 31.8 % ليس لديها الوقت لاستعمال الوسائل التعليمية وفي الأخير نسبة 9.1 % التي لديها الوقت لاستعمال الوسائل ، وهذا راجع لكثرة المواد في اليوم الواحد وتداخلها مع بعض البعض فكما نعرف أن الوسيلة مثلا كالحاسوب تستلزم وقت ، وكذلك راجع لنقص الوسائل التعليمية الموفرة من طرف المؤسسات التربوية كجهاز الحاسوب

وجهاز عرض الصور مما يضطر المعلم لاستعمال وسائل بسيطة في التعليم كالألواح والطباشير ، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة السابقة لرداف نصيره إلى افتقار المدرسة إلى الإمكانيات المادية التكنولوجيا التي أصبحت وسيلة ايضاحية ضرورية حتى يستطيع التلميذ فهم وإدراك المادة العلمية في أقصر وقت ممكن وربحا لجهد الأستاذ أثناء شرحه للدرس . [1]



شكل رقم (15) : يوضح نسبة كفاية الوقت لاستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة لشرح الأستاذ للدرس .

13-رأي المبحوثين في تعزيز الدرس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ :

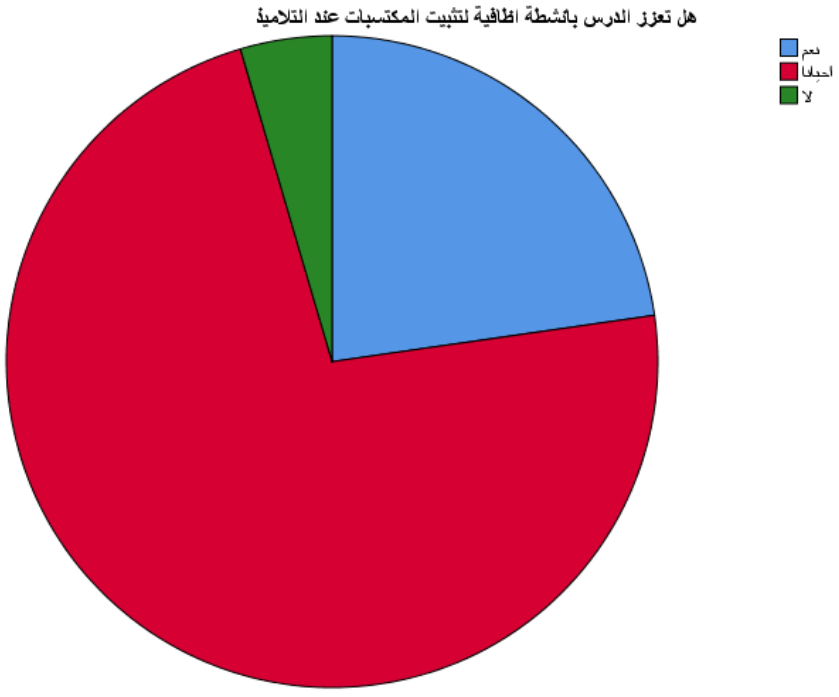
هل تعزز الدرس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ	التكرار	النسبة (%)
نعم	5	22.7
أحيانا	16	72.7
لا	1	4.5
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (14) : يوضح رأي المبحوثين في تعزيز الدرس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ .

[1] رداف نصيرة – الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات – جامعة سكيكدة ص 123 .

من خلال الجدول رقم (14) : يتبين لنا أن نسبة 72.7 % من المبحوثين يلجأ إلى تعزيز الدرس بأنشطة إضافية لتثبت مكتسبات التلاميذ في بعض الأحيان وهذا يرجع لحرص الأستاذ على مساعدة التلاميذ لفهم الدروس الصعبة وتذليل الصعوبات خاصة في ظل كثافة هذه البرامج وضيق الوقت ، وتليها نسبة 22.7 % التي تعزز الدروس بأنشطة لإيصال المعلومة على أكمل وجه ولو على حساب مواد أخرى كمواد الإيقاظ والتركيز على مواد أخرى كالرياضيات واللغة لضيق الوقت المخصص لها ، وتليها نسبة 4.5 % لا تعزز الدرس بأنشطة دراسية وهذا راجع لضيق الوقت والفروقات الفردية للتلاميذ وحسب خبرة الأستاذ.

وهذا ما لاحظته أثناء حضوري أحد حصص اللغة العربية مع إحدى الأستاذات ، حيث زجدت صعوبة في إكمال جميع نشاطات اللغة المقررة ذاك اليوم من فهم منطوق وتعبير ش (توظيف صيغ) وإنتاج شفوي وقراءة ، حيث اضطرت إلى الأخذ من وقت حصة التربية المدنية لإكمال النشاطات كي تتجنب حدوث خلط في حصص اللغة طيلة الأسبوع وتعويض حصة التربية المدنية في يوم آخر .



شكل رقم (16) : يوضح نسبة تعزيز الدرس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ .

14-رأي المبحوثين في تقديم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ :

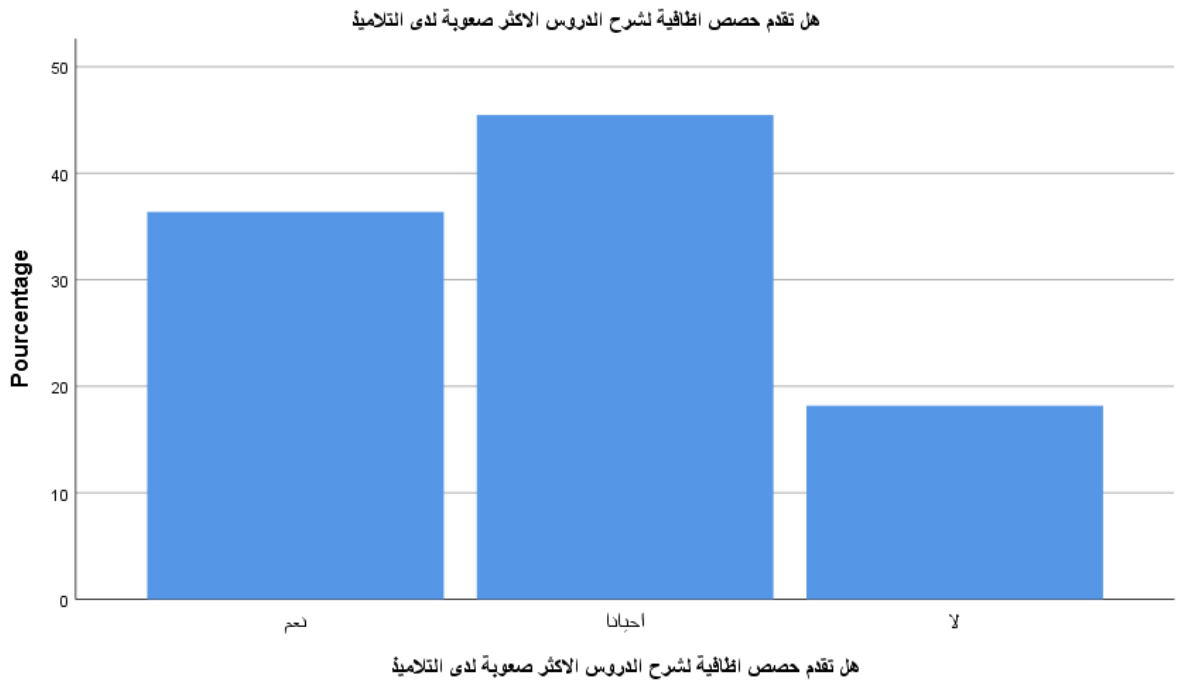
هل تقدم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ	التكرار	النسبة (%)
نعم	8	36.4
أحيانا	10	45.5
لا	4	18.1
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (15) : يوضح رأي المبحوثين في تقديم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ.

من خلال الجدول رقم (15) : يتبين لنا أن نسبة 45.5 % من الأساتذة يقدمون حصصا إضافية في بعض الأحيان لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ ونسبة 36.4 % أجابت بـ (نعم) أي أنها تقدم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة وتليها نسبة 18.1 % نسبة الأساتذة الذين لا يقدمون حصص إضافية للدروس الأكثر صعوبة وهذا ما يبين لنا :

- أن نتيجة لكثافة وصعوبة البرامج يلجأ الأساتذة لتقديم دروس إضافية ؛
- أن ضيق الوقت والحجم المخصص للمواد وخاصة اللغة والرياضيات جعل الأساتذة يفكرون في حصص إضافية لتدارك النقص الفادح في اللغة والرياضيات التي تشهده جل ابتدائيات تقريبا ؛
- لجوء الأساتذة لدروس الدعم كحل استثنائي لإكساب التلاميذ معلومات وخبرات أكثر ، وهذا ما نلاحظه في الآونة الأخيرة لجوء تلاميذ الابتدائي للدروس الخصوصية نتيجة كثافة وصعوبة البرامج الدراسية خاصة في ظل مناهج الجيل الثاني والتي أثقلت كاهل الأستاذ والولي والتلميذ ، أصبح الكل في تعب مستمر . (حيث أصبح الاغتراب النفسي الذي يشعر به المعلم جراء هذه التعديلات التي لم يكن مشاركا فعالا في بلورة صيغها ، جعله يهرب إلى داخله وينطوي على نفسه معتبرا أن وظيفته الأساسية نقل المعلومات وحشوها في أذهان المتعلمين) [1]

[1] فاتحي عبد النبي – الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي بسكرة 8 – 2017/2016، ص 307.



شكل رقم (17) : يوضح نسبة تقديم حصص إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ.

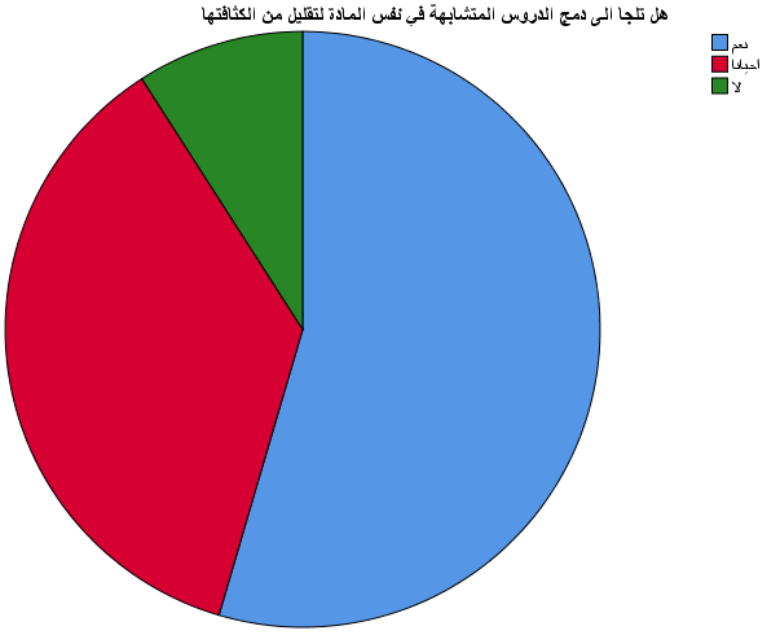
15-رأي المبحوثين في دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها :

هل تلجأ إلى دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة لتقليل من كثافتها	التكرار	النسبة (%)
نعم	12	54.5
أحيانا	8	36.4
لا	2	9.1
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (16) : يوضح رأي المبحوثين في دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها .

يوضح الجدول رقم (16) : أن أغلبية إجابة الأساتذة ما نسبته 54.5 % يقومون بدمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها وهذا خوفا منهم من عدم إكمال البرنامج الدراسي ، أما نسبة 36.4 % لا تلجأ إلى الدمج في بعض الأحيان لأنها تساعد على إنهاء البرنامج وذلك لمدى تشابه المواضيع مع بعضها البعض هذا يقلل من كثافة البرامج ، ويقتصر الوقت والجهد في عملية الدمج وتصلح معا بعض المواضيع تجنبا لأي صعوبة في فهم التلميذ للدرس ، وتليها نسبة 9.1 % لا تلجأ للدمج وذلك خوفا منهم

أن يصبح لدى التلميذ نوع من الخلط وعدم الاستيعاب الجيد للدروس لتلك المادة ، وبما أننا أساتذة في التعليم الابتدائي وجزء من مفردات البحث نؤكد ما جاء في النتائج بأننا نضطر في الكثير من الأحيان إلى دمج الدروس وتأجيل البعض منها ، وذلك تفاديا للتكرار وربحا للوقت ، مما يساعدنا ذلك في إعطاء الوقت الكافي لشرح الدروس الأكثر أهمية .



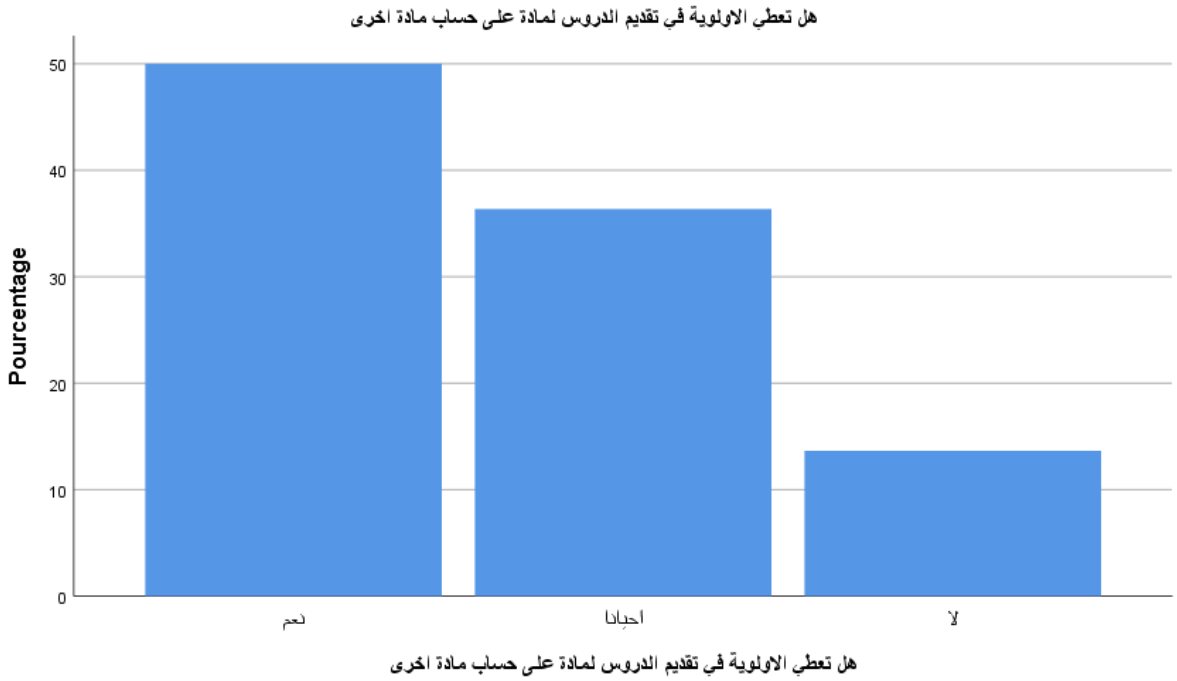
شكل رقم (18) : يوضح نسبة لجوء الأساتذة إلى دمج الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها .

16-رأي المبحوثين في إعطاء الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب أخرى :

هل تعطي الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب مادة أخرى؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	11	50.0
أحيانا	8	36.4
لا	3	13.6
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (17) : يوضح رأي المبحوثين في إعطاء الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب أخرى .

يوضح الجدول رقم (17) : أن 50% من الأساتذة يلجؤون بإعطاء الأولوية لمادة على حساب أخرى وهذا يرجع لصعوبة هذه المواد خاصة الرياضيات واللغة العربية التي يلزمها أنشطة مكثفة حتى يتمكن التلميذ من استيعابها ودائما تكون هذه الأولوية على حساب مواد الإيقاظ التي تكون مهملة تقريبيا نظرا لضيق الوقت المخصص لمادتي اللغة العربية والرياضيات وصعوبة محتواها خاصة في ظل مناهج الجيل الثاني ، وتليها نسبة 36.4 % في بعض الأحيان ما تعطي الأولوية لبعض المواد وهذا راجع دائما إلى نوعية الدروس ومدى صعوبتها ، وتليها نسبة 13.6 % لا تلجأ لإعطاء الأولوية لمادة على حساب مادة أخرى وهذا سعيا منهم لإعطاء كل مادة حقها ووقتها المخصص لها .



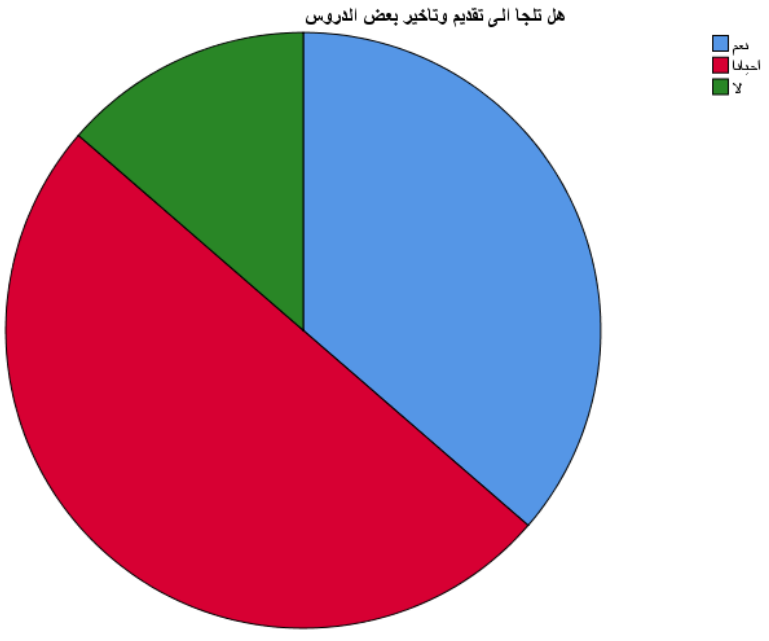
شكل رقم (19) : يوضح نسبة إعطاء الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب أخرى .

17-رأي المبحوثين في تقديم وتأخير بعض الدروس :

هل تلجأ إلى تقديم وتأخير بعض الدروس	التكرار	النسبة (%)
نعم	8	36.4
أحيانا	11	50.0
لا	3	13.6
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (18) : يوضح رأي المبحوثين في تقديم وتأخير بعض الدروس .

من خلال الجدول رقم (18) : يتبين لنا أن نسبة 50% من الأساتذة تلجأ إلى تقديم وتأخير بعض الدروس في بعض الأحيان ، وهذا راجع لمدى أهمية هذه الدروس ومدى فائدتها للتلميذ والوقت التي يجب أن تقدم فيه حتى يستطيع التلميذ فهمها ، و36.4 % تلجأ أيضا إلى تقديم وتأخير بعض الدروس لأهميتها وحتى يتمكن التلميذ من استيعابها في وقتها المحدد وحسب استعدادات التلاميذ ، أما نسبة 13.6 % لا تلجأ إلى تقديم وتأخير بعض الدروس وذلك حرصا منها على الحفاظ على تطبيق البرنامج التعليمي كما ورد وتقديم الدروس في الوقت المخصص لها .



شكل رقم (20) : يوضح نسبة اللجوء لتقديم وتأخير بعض الدروس .

18-رأي المبحوثين في تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى :

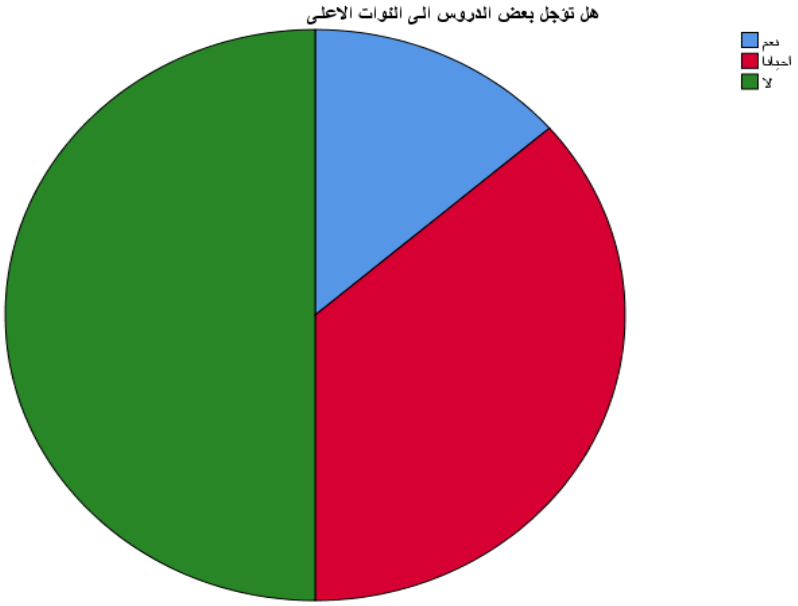
هل تؤجل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	3	13.6
أحيانا	8	36.4
لا	11	50.0
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (19) : يوضح رأي المبحوثين في تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى .

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) : أن نسبة الأساتذة الذين لا يؤجلون الدروس إلى مستوى أعلى بلغت 50% ، تليها نسبة الذي يؤجلونها أحيانا تقدر بـ 36.4 % ، أما نسبة الذين أجابوا بنعم أنهم يؤجلون قدرت بـ 13.6 % .

نستنتج مما سبق أن الأساتذة في بعض الأحيان يضطرون إلى تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأخرى ذلك راجع إلى تكررها في كل سنة ، وتقديم الدروس المهمة في تلك السنة وذلك لأن هاته الدروس تتطلب وقتا أطول لتقديمها ولاستيعابها من طرف المتعلم لأنها أساس المعارف التي سيتلقاها المتعلم في السنوات القادمة كالقراءة والحساب بأنواعه ، وكذلك يلجأ الأستاذ إلى تأجيل هذه الدروس للتخفيف من كثافة البرامج وربحا للوقت ، وتسهيل عملية استيعاب المتعلم للدروس المهمة في تلك السنة ، وهذا ما أكدته الأستاذة (هـ . ش) التي ساعدتها خبرتها (10 سنوات) في التحكم في تقديم وتأخير بعض الدروس وذلك من أجل مصلحة التلميذ . [1]

[1] الأستاذة (هـ . ش) (مدرسة دبابش لزهاري) الساعة 8:45 يوم 2024/05/8 .



شكل رقم (21) : يوضح نسبة تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى .

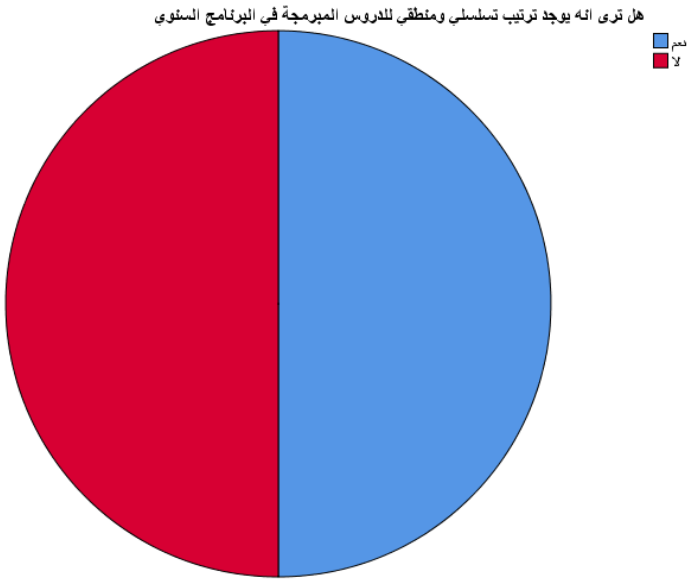
19-رأي المبحوثين في مدى وجود ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج الدراسي :

هل ترى أنه يوجد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج السنوي؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	11	50.0
أحيانا	11	50.0
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (20) : يوضح رأي المبحوثين في مدى وجود ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج الدراسي .

من خلال الجدول رقم (20) : نلاحظ أن 50% من الأساتذة يرون أنه يوجد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المقررة ، و50% المتبقية يرون أنه لا يوجد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس .

ونستنتج مما سبق أن مشكلة الترتيب التسلسلي والمنطقي للدروس لا يعاني منها كل الأساتذة في الطور الابتدائي خاصة في الطور الأول ، ويتضح خلل ترتيب الدروس وتسلسلها في الطور الثالث (الرابعة والخامسة) خاصة في مادة الرياضيات .



شكل رقم (22) : يوضح نسبة إيجاد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج الدراسي .

20-رأي المبحوثين في اضطرارهم لأخذ حصص مادة لإتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها :

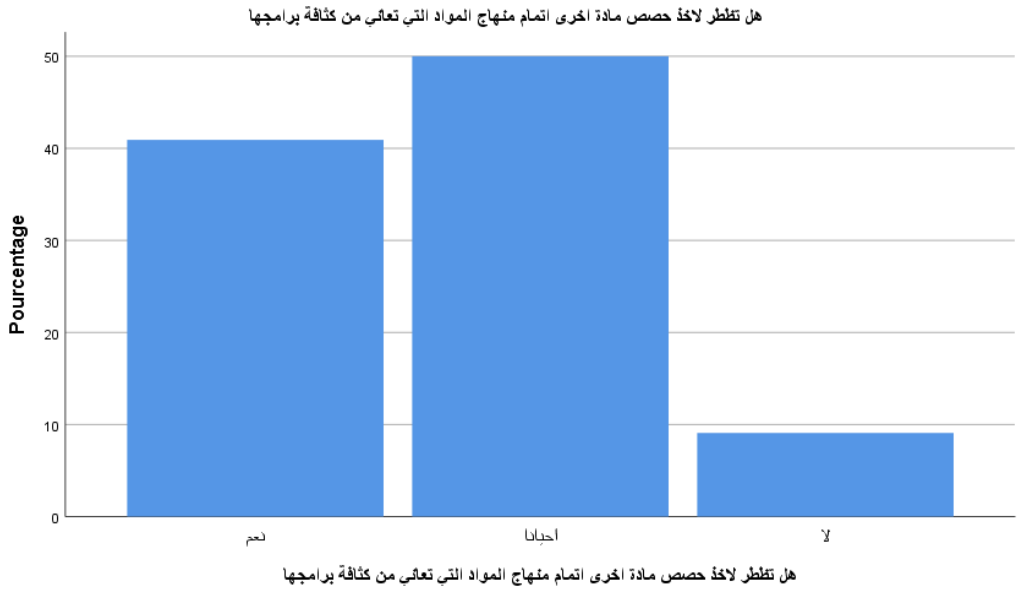
هل تضطر لأخذ حصص مادة أخرى إتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	9	40.9
أحيانا	11	50.0
لا	2	9.1
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (21) : يوضح رأي المبحوثين في اضطرارهم لأخذ حصص مادة لإتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها .

من خلال الجدول رقم (21) : نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين يضطرون لأخذ حصص مادة أخرى لإتمام مناهج المواد الأخرى أحيانا تقدر بـ 50% ، وبنسبة متقاربة تقدر بـ 40.9 % أجابوا بنعم ، و9.1 % أجابوا بـ لا يلجؤون لأخذ حصص مواد أخرى لإتمام المناهج .

نستنتج مما سبق أن الأساتذة يعانون من كثافة برامج بعض المواد مقارنة بالحجم الساعي المخصص لها خاصة اللغة العربية والرياضيات مما يضطرون إلى أخذ حصص مواد أخرى مثل حصص

مواد الإيقاظ أو التربية الإسلامية والتربية المدنية ، مما يؤثر سلبا على المتعلم ، فمواد الإيقاظ تعتبر من المواد المهمة لتنمية مواهب التلميذ واكتشافها ومتنفس بالنسبة للمتعلم للتخفيف من ضغط المناهج وصعوبتها ، أما عند أخذ حصة كل من التربية الإسلامية والمدنية فهذا يؤثر على القيم الدينية والوطنية التي تغرس في شخصية المتعلم ، حيث يتم لتركيز على الجانب المعرفي فقط وإهمال الجانب الديني وجانب بناء الهوية الوطنية للمتعلم ، وذلك بإهمال هاتين المادتين .



شكل رقم (23) : يوضح نسبة اضطرار الأساتذة لأخذ حصص مادة لإتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها .

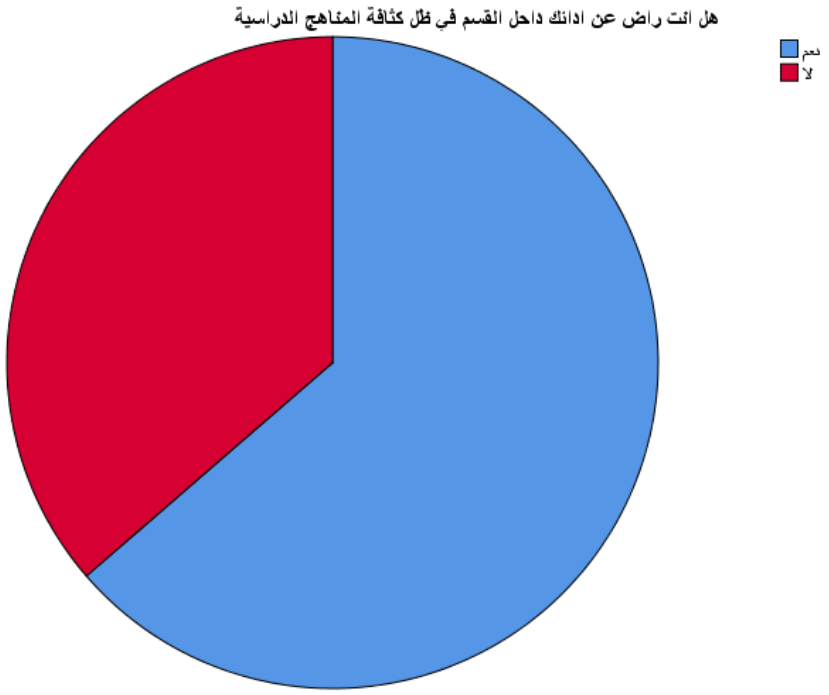
21-رأي المبحوثين في مدى رضاهم عن أدائهم داخل القسم في ظل كثافة البرامج الدراسية :

هل أنت راض عن أدائك داخل القسم في ظل كثافة المناهج الدراسية؟	التكرار	النسبة (%)
نعم	14	63.6
أحيانا	8	36.4
المجموع	22	100 .0

جدول رقم (22) : يوضح رأي المبحوثين في مدى رضاهم عن أدائهم داخل القسم في ظل كثافة البرامج الدراسية .

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) : أن الأساتذة راضون على أدائهم داخل القسم رغم كثافة البرامج الدراسية بنسبة 63.6 % ، وأما الباقي راضون بنسبة بـ 36.4 % .

نستنتج أن الأستاذ راض عن أدائه داخل القسم لأنه يعمل قصار جهده في تحضير الدروس وأثناء تقديمه للدرس ، فجل وقته ينصب حول كيفية إيصال المعلومة للمتعلم بطريقة بسيطة تساعده على اكتساب أكبر عدد ممكن من المعلومات سواء فهما أو حفظا ، فالمعلم شمعة تحترق لتضيء الآخرين ، أما الباقين من الأساتذة الذي يشعرون بعدم الرضى ذلك راجع إلى إحساسهم بالتقصير رغم كل الجهود المبذولة وذلك يعود إلى كثافة البرامج المقررة وضيق الوقت المخصص لهذه البرامج لأن بعض الدروس تحتاج إلى وقت طويل لتقديمها وذلك لأهميتها بالنسبة للمتعلم في الطور الابتدائي ، وكل هذا يشعر الأستاذ دائما بالضغط النفسي وعدم الرضا عن أدائه داخل القسم .



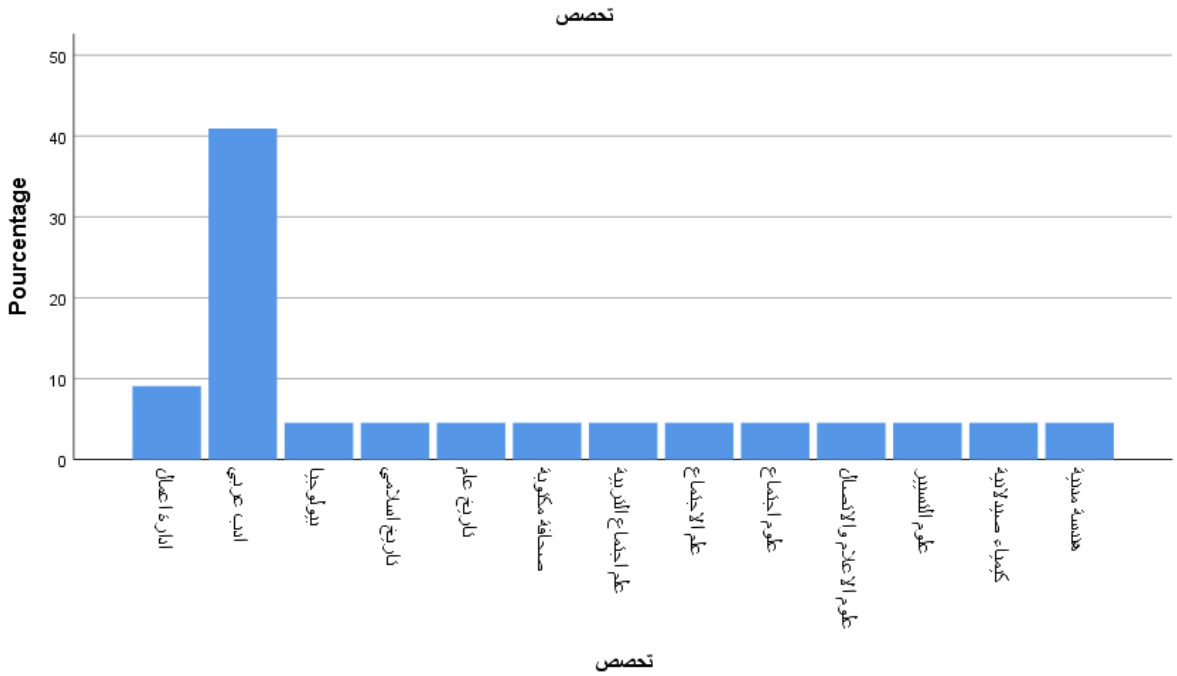
شكل رقم (24) : يوضح نسبة رضى الأساتذة عن أدائهم داخل القسم في ظل كثافة البرامج الدراسية .

22-توزيع أفراد العينة حسب التخصص :

تخصص	التكرار	النسبة (%)
إدارة أعمال	2	9.1
أدب عربي	9	40.9
بيولوجيا	1	4.5
تاريخ إسلامي	1	4.5
تاريخ عام	1	4.5
صحافة مكتوبة	1	4.5
علم اجتماع التربية	1	4.5
علم الاجتماع	1	4.5
علوم اجتماع	1	4.5
علوم الإعلام والاتصال	1	4.5
علوم التسيير	1	4.5
كيمياء صيدلانية	1	4.5
هندسة مدنية	1	4.5
المجموع	**22**	**100 .0**

جدول رقم (23) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص .

من خلال الجدول رقم (23) : نلاحظ أن نسبة الأساتذة المتخصصين في الأدب العربي بلغوا نسبة 40.9 % وتليها إدارة أعمال بنسبة 9.1 % و4.5 % لباقي التخصصات الأخرى مثل البيولوجيا ، التاريخ ، علم الاجتماع ، كيمياء صيدلانية ، . . . إلخ من التخصصات .



شكل رقم (25) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص .

ثانيا : تفسير نتائج الدراسة :

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

1- عرض نتائج البيانات الشخصية :

- لقد تضمنت عينة الدراسة كلا الجنسين ، إلا أن نسبة الإناث كانت أكبر بكثير من نسبة الذكور حيث بلغت نسبتها 86.4 % ، أما الذكور 13.6 % ، وهذا راجع إلى توجه الإناث إلى مهنة التعليم أكثر من الذكور وهذا ملائم وطبيعة المرأة من تربية وتعلم عكس الرجل الذي يراها أنها مهنة شاقة بالنسبة له مما يجعله ذلك إلى التوجه إلى مجالات عمل أخرى .

- كان سن العينة المبحوثة محصور بين 30 سنة وما فوق ، حيث كانت أغلبية المبحوثين تتراوح أعمارهم بين 30 و40 سنة ، وهذا راجع إلى عدم التحاقهم مبكرا لهذه المهنة ، وذلك راجع إلى

المسابقات التي كانت تجرى كل سنة وصعوبة النجاح فيها . حيث كان الأساتذة يتوجهون إلى الاستخلاف في المؤسسات التعليمية عطلة أمومة ، انتداب ، ... إلخ مما يساعد الأستاذ على تكوين خبرة مهنية تساعده في مشواره العملي عند نجاحه والتحاقه بمنصبه الرسمي .

- أما المستوى التعليمي للأساتذة يظهر أن النسبة الأكبر من المعلمين كانوا من مستوى ليسانس ، لأن شهادة ليسانس هي الشهادة المطلوبة في التعليم الابتدائي ، أما باقي الشهادات الماستر والدكتوراه كانت توجه إلى الأطوار الأخرى كالمتوسط والثانوي .

- أما عن سنوات الخبرة فكانت النسبة الأكبر للأساتذة الذي تتراوح خبرتهم من 5 إلى 10 سنوات ثم تليها نسبة الأساتذة الذي خبرتهم من 10 إلى 15 سنة ، أي أن خبرة المبحوثين كانت لا بأس بها مما يساعدهم ذلك في حسن التصرف أثناء مواجهة الصعوبات عن تأديتهم لمهامهم داخل القسم واختيار الوسائل الأنجح لإيصال المعلومة للمتعلم بطريقة بسيطة تتوافق ومستوى التلميذ ، وهذه الفئة من الأساتذة تعمل دورا كبيرا في مساعدة المتخرجين حديثا وذلك بتزويدهم بطرق وأساليب عدة في مجال التدريس .

2- مناقشة نتائج التساؤل الأول : كثافة البرامج الدراسية وأثرها على جودة الدروس المقدمة .

- أكدت النسبة الأكبر من الأساتذة أن عدد الدروس المقررة سنويا لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها ، لأن عدد الدروس أكبر بكثير من الوقت المخصص لها لأن هناك دروس تحتاج إلى وقت طويل من أجل فهمها من طرف المتعلم وذلك لأهميتها لبناء التعلمات الأخرى التي سيتلقاها في السنوات الدراسية القادمة .

- يتبين من خلال الإجابات أن الأستاذ يعاني من صعوبة تحضير الدروس وذلك لكثرة المواد المدرّسة يوميا وتنوع النشاطات في المادة الواحدة كاللغة العربية ، وكذلك ساعات العمل الطويلة يوميا ، مما يضطر الأستاذ أحيانا إلى اللجوء إلى المذكرات الوزارية وذلك ربحا للوقت والجهد إلا أنها أحيانا لا تتناسب مع كل مستويات المتعلمين مما يؤثر سلبا على نوعية المعلومات المقدمة للمتعلم ، حيث في بعض الأحيان تفوق ومستوى المتعلمين ، وهذا يسبب لهم صعوبة في فهم واستيعاب الدروس ، وبالتالي يؤثر على نتائج تحصيلهم الدراسي .

- من خلال إجابات المبحوثين نجد أن معظم الأساتذة يتبعون جميع مراحل الدرس لكن أحيانا يضطرون إلى تجاوز بعضها وذلك ربحا للوقت نظرا لكثافة البرامج وطول بعض الدروس ، واستغلال الوقت في تعزيز الدرس بأنشطة إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى المتعلمين .

- كما نجد أن نسبة كبيرة من الأساتذة يوظفون الوسائل التعليمية أحيانا والبعض الآخر لا يوظفها إطلاقا وذلك لضيق الوقت وطول المقرر الدراسي ، لأن بعض الوسائل التعليمية تحتاج إلى وقت لإجرائها وتجريبها من طرف المتعلمين ، فيلجأ الأستاذ إلى توظيف وسائل بسيطة ربحا للوقت كالصور الخارجية أو صور الكتاب المدرسي لتقريب المعلومة إلى ذهن المتعلم ، وبالتالي يكتفي بوسيلة تعليمية واحدة فقط .

3- مناقشة نتـائج التساؤل الثاني : حول إعادة هيكلة وسيرورة الدروس المقدمة من طرف الأستاذ .

تبين من خلال الإجابات أن المواد الأكثر كثافة هي مادتي اللغة العربية والرياضيات ، وذلك راجع إلى عدد الدروس المقررة لا يتناسب مع الوقت المحدد لها .

- ويصرح غالبية المبحوثين من الأساتذة بأنهم يلجؤون إلى دمج المواضيع المتشابهة في نفس المادة وذلك لتشابه بعض المواضيع مع بعضها البعض ويستعملون الكفاءة العرضية التي تستفيد من معلومات من مادة إلى أخرى في بعض المواضيع .

- يذهب أغلبية المبحوثين إلى أن عملية دمج الدروس 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 المدرسية والتوقيت وضبطه للصف ، كل هذه العوامل تساعده على عدم هدر الوقت واستغلاله في تسيير الحصة وتكملة البرنامج .

- تبين من خلال الإجابات أن أغلبية المبحوثين من الأساتذة يعطون الأولوية لمادة على حساب مادة أخرى وذلك بسبب طول برنامج بعض المواد كالرياضيات واللغة مقارنة مع الوقت الزمني المحدد لها ، فيضطر الأستاذ إلى أخذ حصص بعض المواد مثل مواد الايقاظ ليقدم فيها حصص المواد التي تعاني من الكثافة خوفا من عدم تمكنهم من إنهاء البرنامج الدراسي وذلك لإكمال البرنامج في

وقته وكذلك لوجود بعض المواضيع التي تحتاج إلى أكثر من حصة واحدة وتكون غنية بالمعارف التي على الأستاذ إيصالها بطريقة تسهل عليها استيعابها .

- ذهب غالبية الأستاذة إلى اللجوء إلى تقديم وتأخير بعض الدروس وذلك حسب أهمية الدرس في ذلك المستوى أو أهميته في بناء المعارف اللاحقة ، فتجد الأستاذ يقدم بعض الدروس لأهميتها في بناء معارف الدروس الأخرى وخوفا من عدم تقديم هاته الدروس لضيق الوقت وأيضا لصعوبة البرنامج الدراسي ، وكذلك ترتيب بعض الدروس يكون غير منطقي مقارنة بالدروس المقررة فيضطر الأستاذ لتصحيح هذا الخلل في الترتيب بتقديم وتأخير بعضها خاصة الأستاذ الذي يملك خبرة مهنية تمكنه من ذلك .

- قد يضطر الأستاذ إلى تأجيل بعض الدروس إلى السنوات الأخرى وذلك لصعوبة استيعابها من طرف المتعلم في ذلك المستوى أو لتكرارها في كل سنة ، وحسب خبرة الأستاذ يقرر ما هو الأصلح للمتعلم في تلك السنة وقدم على أساس ذلك المعلومات اللازمة له بطريقة يسهل استيعابها .

- يتبين من خلال النتائج أنه نسبة كبيرة من الأساتذة يرون أنه لا يوجد ترتيب منطقي وتسلسلي للدروس وهذا ما تؤكده النتائج السابقة ، مما يضطر الأستاذ إلى تقديم وتأخير بعض الدروس لمعالجة هذا الخلل ، وهذا حسب أهميتها مقارنة بالدروس الأخرى التي يجب عليه أن يقدمها .

- يصرح غالبية المبحوثين أنهم راضون عن أدائهم داخل القسم ، لأن الأستاذ يبذل قصارى جهده في تخطيط وتحضير الدروس ومحاولته بكل الطرق لإيصال المعلومات للتلاميذ رغم الظروف والعراقيل التي قد تصعب وتعرقل أدائه داخل القسم ، إلا أن الضمير المهني للأستاذ يجعله دائما أستاذا ناجحا ومسيطرا ومتحكما في البرنامج والصف الدراسي ، فيحاول بشتى الطرق والأساليب التي تجعله يكمل البرنامج ولا يضر بأدائه .

الاستنتاج العام :

كخلاصة لما توصلنا إليه يمكن القول أن كثافة البرامج الدراسية تؤثر على أداء الأستاذ من ناحية جودة الدروس المقدمة ، وذلك بسبب كثرة الدروس المقررة وضيق الوقت المخصص لها ، وصعوبة

تحضيرها لكثرة المواد المدرّسة خلال اليوم وخلال الأسبوع ، وكذلك لساعات العمل الطويلة لأستاذ التعليم الابتدائي ، مما يرهقه جسديا ونفسيّا ، مما يؤثر على أدائه قبل وأثناء الدرس .

وكذلك صعوبة تقديم الدروس باتباع جميع مراحله واستعمال الوسائل التعليمية اللازمة لشرح الدرس في وقت وجيز ، وكل هذه الصعوبات تفرض على الأستاذ أن يجد حلولا لتفاديها مثل تقديم حصص إضافية لشرح الدروس الصعبة وتعزيزها بنشاطات مختلفة لتثبيت مكتسبات المتعلم .

فكثافة البرامج التعليمية تجبر الأستاذ أيضا على دمج بعض المواضيع الدراسية وإعطاء الأولوية لبعض المواد الدراسية على حساب المواد الأخرى ، وكذلك إعطاء الأهمية لبعض الدروس وتأجيل البعض منها إلى المستويات الأخرى خاصة المكرر منها ، وذلك لتخفيف المادة التعليمية على المتعلم الذي أصبح مرهقا نفسيا وجسديا بسبب كثافة البرامج الدراسية وصعوبة استيعابه لها .

ثالثا : اقتراحات وتوصيات :

- تخفيف البرامج بإلغاء بعض المحاور منها ، وإعادة توزيعها بشكل منطقي يلائم الحجم الساعي ؛
- تقليص عدد الساعات التي يقضيها التلميذ في المدرسة تجنبا للملل والإرهاق النفسي ؛
- تطوير الممارسة البيداغوجية وتغيير عادات التدريس ، ويكون ذلك بتقديم المواد الدراسية على شكل أنشطة تربوية ، وخاصة فيما يخص الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي ، بحيث يتسنى للتلميذ التعلم واللعب في آن واحد ، وهو ما يحقق لهم في نفس الوقت النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والفني ؛
- إلغاء بعض المواد خاصة في الطور الأول وتأجيلها إلى السنوات الأخرى والتركيز على الرياضيات واللغة والتربية الإسلامية ؛
- إعادة السنة السادسة للطور الابتدائي ، مما يساعد هذا على تخفيف البرنامج خاصة على السنة الخامسة والرابعة ؛
- إشراك الأستاذ أثناء بناء البرامج التعليمية لأنه الأدرى بالصعوبات والعوائق التي تواجهه وتواجه المتعلم أثناء الدرس .

الخـاتـمـة

خاتمة :

تعد مشكلة البرامج والمناهج التعليمية من المشكلات التربوية التي تعاني منها المنظومة التعليمية ، حيث تثير اهتمام الباحثين التربويين ودفعهم لإيجاد حل لهذه المشكلة التي تؤثر على أداء الأساتذة في الطور الابتدائي خاصة باعتبارها مرحلة حساسة ؛ فمن خلال دراستنا تم التعرف على مشكلة كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على أداء أستاذ التعليم الابتدائي ، حيث اتضح أن كثافة البرامج التعليمية يؤثر على جودة الدروس المقدمة من طرف الأستاذ وصعوبة تحضيره لها ، وكذلك صعوبة تقديم الدروس بالشكل المطلوب.

تبين من خلال دراستنا أن كثافة هاته البرامج تجبر الأستاذ على دمج الدروس خاصة المتشابهة منها وتأجيل البعض منها ، وإعطاء الأولوية لمادة على حساب مادة أخرى.

– وكل ما ذكرناه في دراستنا من صعوبات وعوائق جراء كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على أداء الأستاذ وبالتالي تأثيرها على المتعلم كنتيجة حتمية طبعا ، يجب أن ينظر إلى مشكلة كثافة البرامج الدراسية والتخفيف منها كمشكلة حقيقية تؤرق المعلم والمتعلم معا ، وإيجاد الحلول لها لتخفيف البرامج وذلك بإلغاء بعض الدروس وتوزيعها بشكل منطقي يلائم الحجم الساعي ومستوى المتعلم ، وكذلك إلغاء بعض المواد الدراسية خاصة في الطور الأول واقتصارها على المواد الأساسية كاللغة والرياضيات والتربية الإسلامية .

– إشراك الأستاذ أثناء بناء البرامج التعليمية لأنه أساس العملية التعليمية والأدرى بالصعوبات والعوائق التي تواجهه وتواجه المتعلم أثناء الدرس .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع :

أ/ الكتب :

1- بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلاني ، منهجية العلوم الاجتماعية ، ط1 ، الدار الجزائرية ، الجزائر ، 2017 .

2- جميل حمداوي ، نظريات علم الاجتماع ، ط1، المكتبة الشاملة ، الجزائر ، 2015 .

3- حسين شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية والواقع ، ط1 ، مكتبة الدار العربية ، القاهرة ، 2001 .

4- حسين عبد الحميد أحمد رشوان ، العلم والمتعلم من منظور علم الاجتماع ، ط1 ، مؤسسة شباب الجامعة ، الإسكندرية ، 2006 .

5- شوقي حسان محمود ، تقنيات وتكنولوجيا التعليم ، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، القاهرة ، 2008 .

6- عبد الجبار حسين الظفري ، بروتوكول تصميم البرامج التعليمية المحوسبة ، جامعة اب اليمن ، غير محدد .

7- عبد العزيز علي الغريب ، نظريات علم الاجتماع تصنيفات واتجاهات ، ط1، دار الزهراء ، الرياض ، 2012 .

8- عبد الغني عماد ، منهجية البحث في علم الاجتماع ، ط1 ، دار الطليعة ، بيروت ، 2007 .

9- عبد الناصر جندلي ، تقنيات ومناهج البحث العلمي في العلوم السياسية والاجتماعية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 2010 .

10- فوزي عبد السلام الشربيني وعفت مصطفى الطفاوي ، تصميم المناهج والبرامج التعليمية ، ط1 ، مركز الكتاب ، القاهرة ، 2016 .

11- محمد سرحان على المحمودي ، مناهج البحث العلمي ، ط2، دار الكتاب ، صنعاء ، 2019 .

12- محمد سلمان الخزاعلة وتحسين علي المومني ، المعلم والمدرسة ، ط1 ، دار الصفاء ، عمان ، 2013 .

13- مصطفى بوجلال ، علم الاجتماع المعاصر بين الاتجاهات والنظريات ، ط1، دار الفكر ، 2015 .

14- مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ، إعداد المعلم تنميته وتدريبه ، ط1 ، دار الفكر ، عمان ، 2005 .
15- نزار عوني اللبدي ، تنمية الأداء الوظيفي والإداري ، ط1 ، دار دجلة ، الأردن ، 2015.

ب/ الرسائل الجامعية :

16- رندة نمر توفيق مهاني ، دور المعلم المساند في تحسين العملية التعلمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة، 2010،
17- فاتحي عبد النبي ، الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي ، أطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم العلوم الاجتماعية ، شعبة علم الاجتماع ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، 2015 ، 2016 .
18- هيام مهدي جواد الكاظمي ، بناء برنامج تعليمي تعلمي وفقا للاستراتيجيات المعرفية لتعلم طالبات الصف الأول متوسط وأثره على الفهم المرن وتحصيلهن في الرياضيات ، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية للعلوم الصوفة ، جامعة بغداد ، 2016 .

ج/ المجلات :

19- أحمد حسين الصغير، (2008) ، معايير تقويم أداء المعلم ، مجلة جامعة الشارقة ، المجلد 5 ، العدد 1 .
20- إسماعيل دحدي ومزياني الوناس ، التقويم التربوي مفهومه ، أهميته ، (2017) ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، العدد 31 .
21- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة ، (2015) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد 165 .
22- خمائل شار ، (2020) ، البرامج التعلمية والتعليمية وأثرها في التحصيل الدراسي للطلبة ، جامعة بغداد .
23- خميسة فتون ، (2009) ، معالجة البحث العلمي بنظام spss في مجال العلوم الاجتماعية ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ، العدد 4 .

24- زبير دغمان ، (2018)، البرامج التعليمية من حتمية التقييم وضرورة التقويم ، جامعة محمد الشريف ساعدية ، المجلد 9، العدد 11 .

25- صباح سليماني ، (2011) ، ملامح إصلاح المناهج التربوية في الجزائر في ظل المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد 23 .

26- عبد الله لوصيف ، (عضو اللجنة الوطنية للمناهج CNP) ، (2015) ، مناهج الجيل الثاني من الصميم إلى التنفيذ .

27- عقيل عبد الرضا صادق ، بناء برنامج تعليمي قائم على مهارات الاستماع لتلامذة المرحلة الابتدائية ، (2021) ، كلية التربية الأساسية ، جامعة الكوفة ، العدد 61 .

28- عمر بن سعدان التمران ، واقع تقويم أداء المعلم من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين التربويين ، (2020) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، العدد 124 .

29- فرح سليمان المطلق ، (2015) ، معايير جودة أداء المعلم وفق المدخل التكاملي من نظر الموجهين التربويين ، جامعة دمشق ،المجلد 31 ، العدد1 .

30- قارة سامية ولعمور منى ، (2015) ، كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي ، مجلة البحوث التربوية والتعليمية ، قسنطينة .

31- كريمة بوحفص ، (2017) ، الانتقال إلى مناهج الجيل الثاني من التدريس بالكفاءات في الجزائر ضرورة أم اختيار ، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد 36 .

32- نور عوض زايد ، (2020) ، بعض معوقات جودة أداء معلمي التعليم الابتدائي في تقويم الأداء التدريسي ، مجلة كلية التربية ، المجلد 109 ، العدد1 .

د/ المعاجم :

33- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، 1414 .

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة العلوم الاجتماعية

كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على أداء أساتذة التعليم الابتدائي.

دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي لمقاطعة 8 – بسكرة

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين :
- رحموني صديقة
- ناصري نوال

إشراف الدكتورة :
بن قفة سعاد

- 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 وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .
- ضع العلامة (×) أمام الإجابة المناسبة .

السنة الجامعية : 2023 / 2024

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. **الجنس :** ذكر ☐ أنثى ☐

2. **السن :**
   - أقل من 30 سنة ☐
   - من 30 إلى 40 سنة ☐
   - أكثر من 40 سنة ☐

3. **المستوى التعليمي :**
   ليسانس ☐ مدرسة عليا ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

4. **التخصص الجامعي :** .....

5. **سنوات الخبرة :**
   - أقل من خمس سنوات ☐ من 10 إلى 15 سنة ☐
   - من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 15 سنة ☐

6. **مدة ساعات العمل :** .....

7. **أستاذ :**
   متربص ☐ مرسم ☐ رئيسي ☐ مكوّن ☐

المحور الثاني : كثافة البرامج الدراسية وتأثيرها على جودة الدروس المقدمة .

8. **هل ترى أن عدد الدروس المقررة سنويا تتماشى مع الحجم الساعي المخصص لها ؟**
   نعم ☐ لا ☐
   - في حالة الإجابة بـ "نعم" ، كيف ذلك ؟ .....

- في حالة الإجابة بـ "لا" ، لماذا ؟ .....

9. هل تجد صعوبة في تحضير الدروس يوميا في ظل تعدد المواد المدرّسة ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بـ "نعم" ، ما هي المادة التي تجد صعوبة فيها ؟

رياضيات ☐ لغة عربية ☐ مواد أخرى ☐

10. ما هي المدة المستغرقة في تحضير مذكرات الدروس ؟

ساعة واحدة ☐ عدة ساعات ☐

11. هل تلجأ للاستعانة بالمذكرات الوزارية ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

12. هل تتبع في تقديم الدروس للتلاميذ جميع مراحل الدرس ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "لا" ، لماذا ؟ .....

وضّح ذلك .....

13. هل لديك الوقت الكافي لاستعمال الوسائل التعلمية المتنوعة لشرحك للدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ "لا" ، لماذا ؟ .....

14. هل تعزز الدرس بأنشطة إضافية لتثبيت المكتسبات عند التلاميذ ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ"نعم" ، أُذكرها .....

15. هل تقدم حصصا إضافية لشرح الدروس الأكثر صعوبة لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "لا" ، لماذا ؟ .....

المحور الثالث : إعادة هيكلة وسيرورة الدروس من طرف الأستاذ .

16. أُذكر المواد الأكثر كثافة في برامجها الدراسية .

- ..... – .....
- ..... – .....

17. هل تلجأ إلى دمج بعض الدروس المتشابهة في نفس المادة للتقليل من كثافتها ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

18. هل تعطي الأولوية في تقديم الدروس لمادة على حساب مادة أخرى ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" ، لماذا ؟ .....

19. هل تلجأ إلى تقديم أو تأخير بعض الدروس ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" ، لماذا ؟ .....

20. هل تؤجل بعض الدروس إلى السنوات الأعلى ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" ، لماذا ؟ .....

21. هل ترى أنه يوجد ترتيب تسلسلي ومنطقي للدروس المبرمجة في البرنامج السنوي ؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "لا" ، في أي مادة ؟ .....

22. هل تضطر لأخذ حصص مادة أخرى لاتمام منهاج المواد التي تعاني من كثافة برامجها؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بـ "نعم" ، أُذكر المواد التي تأخذ حصصها .....

23. هل أنت راض عن أدائك داخل القسم في ظل كثافة المناهج الدراسية الحالية ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ "لا" ، لماذا ؟ .....

24. في نظرك من أي ناحية يؤثر ضغط البرامج الدراسية على أداء الأستاذ ؟

.....

.....

25. هل لديك اقتراحات تأمل في أن تكون في البرامج الدراسية للتخفيف من كثافة البرامج الدراسية ؟

.....

.....

.....