جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص:الأنظمة التعليمية و المناهج الدراسية

الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق منهاج الجيل الثاني

–دراسة ميدانية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة مستغانم–

مقدمة و مناقشة علنا من طرف

الطالب :شرقي الأمين

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
قوعيش مغنية	أستاذ محاضر(ب)	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر(ب)	مشرفا ومقررا
سيسبان فاطمة الزهراء	أستاذ مساعد(ب)	مناقشا

السنة الجامعية 2018-2019

تاريخ الإيداع:.....2019/06/30.....إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات

إهداء

تحية إلى كل من ساندني في هذا العمل المتواضع ...

إلى الوالدين الكريمين

إلى أصدقائي في الدراسة

إلى جميع أساتذة شعبة علم النفس بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم الذين لم يدّخروا جهدا في تقديم ما يفيدنا؛ وبالأخص الأستاذ مسكين عبد الله الذي كان له الفضل الكبير في انجاز هذا العمل.

شكر و تقدير

بعد الحمد والشكر والصلاة على أطهر المرسلين لتوفيقي في هذا العمل

رسالة شكر لأستاذي الكريم مسكين عبد الله على ما بذله معي من توجيه وإرشاد لوضع هذا البحث في شكله النهائي

رسالة شكر إلى الأساتذة المشاركين في تحكيم أداة الدراسة؛ وإلى أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة مستغانم على تجاوبهم ومساعدتهم وتعاونهم لإتمام هذا العمل.

رسالة شكر إلى أعضاء لجنة المناقشة، الذين سيشرفون على مناقشة هذا العمل المتواضع.

لكل من ساعدني من قريب أو بعيد، وساهم في انجاز هذا العمل

لكم مني جزيل الشكر والعرفان

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ ولقد تمّ اختيار عينة عشوائية تتكون من (80) أستاذ وأستاذة بمدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2019/2018، واتبع الباحث خطوات المنهج الوصفي التحليلي، وسعيا منه لتحقيق أهداف الدراسة استخدم استبيان لقياس صعوبات التدريس، تم التحقق من دلالات صدقه وثباته، وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي توصل الباحث للنتائج التالية:

1- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

3- يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التدريس؛ أساتذة التعليم الابتدائي؛ مناهج الجيل الثاني.

Abstract :

The current study aims at revealing the Difficulties faced by teachers of primary education to teach according to the second generation curriculum. A random sample of 80 teachers were chosen in the Mostaganem city during the academic year 2018/2019, The researcher followed the steps of the descriptive approach. In order to achieve the objectives of the study, he used a measure of Teaching difficulties, the validity and consistency of the signs were verified. After the statistical analysis the researcher reached the following result:

1. There were no statistical significant differences from Difficulties faced by teachers of primary education to teach according to the second generation curriculum attributed to the variable of educational qualification.

2. There were no statistical significant differences from Difficulties faced by teachers of primary education to teach according to the second generation curriculum attributed to the variable of seniority in the teaching profession.

3. Teachers of primary education face difficulties in teaching according to the second generation curriculum to a medium degree.

Keywords: Teaching difficulties; teachers of primary education; second generation curriculum.

قائمة المحتويات

	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	05
ثانيا: فرضيات الدراسة	07
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	07
رابعا: أهداف الدراسة	08
خامسا: أهمية الدراسة	08
سادسا: نطاق وحدود الدراسة	09
سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	09

	الصفحة
الفصل الثاني: التدريس وصعوباته	
تمهيد	**12**
أولاً: مفهوم التدريس	**12**
ثانيًا: أهمية التدريس	**13**
ثالثًا: مسلمات يقوم عليها التدريس	**13**
رابعًا: مبادئ التدريس	**14**
خامسًا: خطوات عملية التدريس	**14**
سادسًا: مهارات التدريس	**15**
سابعًا: استراتيجيات التدريس	**21**
ثامنًا: صعوبات التدريس	**23**
خلاصة	**25**
الفصل الثالث: أستاذ التعليم الابتدائي	
تمهيد	**27**
أولا: مفهوم التعليم الابتدائي	**27**
ثانيا: مراحل إعادة هيكلة التعليم الابتدائي	**28**
ثالثا: أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية	**28**
رابعا: مفهوم المعلم	**29**

	الصفحة
خامسا: أهمية المعلم	30
سادسا: خصائص المعلم	31
سابعا: صفات المعلم الكفء	32
ثامنا: إعداد المعلم	33
تاسعا: المشكلات الصفية ودور المعلم في حلها	34
خلاصة	42
الفصل الرابع: مناهج الجيل الثاني	
تمهيد	45
أولا: مفهوم المنهاج الدراسي	45
ثانيا: مفهوم مناهج الجيل الثاني	45
ثالثا: المبادئ المؤسسة للمناهج	46
رابعا: لماذا المناهج الجديدة؟	47
خامسا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني	48
سادسا: خصائص مناهج الجيل الثاني	49
سابعا: شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني	49
ثامنا: مميزات وخصوصيات منهاج الجيل الثاني	50
تاسعا: بعض المصطلحات والمفاهيم الواردة في مناهج الجيل الثاني	51
خلاصة	58

	الصفحة
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**60**
أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية	**60**
1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية	**60**
2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**60**
3. أداة الدراسة	**60**
4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**61**
5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	**63**
ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	**67**
1. منهج الدراسة	**68**
2. مكان الدراسة الأساسية	**68**
3. مدة الدراسة الأساسية	**68**
4. مجتمع الدراسة الأساسية	**68**
5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**68**
6. أداة الدراسة الأساسية	**70**
7. طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام	**71**
8. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**71**
9. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية	**72**

	الصفحة
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات	
تمهيد	**74**
أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	**74**
ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	**76**
ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	**78**
خاتمة	**81**
الاقتراحات	**81**
قائمة المراجع	**84**
الملاحق	**90**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده	61
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	62
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية	63
04	الفقرات المعدلة في أداة الدراسة	63
05	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	64
06	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	65
07	قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين (الصدق التمييزي)	66
08	توزيع معاملات الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد أداة الدراسة	67
09	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	69
10	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية	69
11	النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	74
12	النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	76
13	النتائج الخاص بالفرضية الثالثة	78

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصوصيات المناهج الجديدة	51
02	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي	62
03	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية	63
04	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي	69
05	أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية	70

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مجتمع الدراسة الأساسية	90
02	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة	91
03	أداة الدراسة الأساسية	92
04	تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	94
05	تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	94

مقدمة:

يعد التدريس من المهن القديمة، والتي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض، فحرصوا على أن يدرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها، والتعرف عليها، وهذا ما ساهم في جعل التدريس أداةً من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية.

وانتقل التدريس من المفهوم التقليدي الذي هو مجموعة النشاطات الكلامية، والكتابية التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المادة الدراسية للطلاب، ويرتبط هذا المفهوم بفكرة أن المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات الدراسية، وهو الذي يمتلك كافة الإجابات حول أسئلة الطلاب؛ ثم إلى المفهوم المعاصر الذي هو مجموعة من النشاطات المشتركة بين الطلاب والُدرسين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار، والمعلومات حول المادة الدراسية، فيتحول دور المدرس من المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه، ومشارك للطلاب في موضوع الدرس، والذي يعتمد على النقاش والحوار، والبحث حتى يتمكن الطلاب من فهم المادة الدراسية بوضوح (كمال، 2003: 64).

ولقد كانت التربية والتّعليم ومازالت الغاية الأسمى للمدرسة في كل المستويات التعليمية؛ ولكون هذه الأخيرة ترتبط بمسار مستمرّ يتولّد منه منتوج دائم البناء وفي اتّصال بعالم دائم التّطور، عرفت المدرسة الجزائرية الكثير من النّظريات التّربوية والطّرائق البيداغوجية؛ كالتّدريس عن طريق الأهداف الإجرائية، ونظرية التّدريس بالأهداف، ونظرية التّدريس بالكفاءات في مجالي البيداغوجيا والدّيداكتيك، والّتي قد تناولتها مناهج الجيل الأول لتأتي مناهج الجيل الثّاني مكملة لنقائص هذه الأخيرة، ولكن ما تجدر الإشارة إليه ما التّصور النّظري الّذي يتبناه منهاج الجيل الثّاني في نظرية التّدريس بالكفاءات؟ وكيف يمكن تمثلها تطبيقيا في المجال التّربوي والتّعليمي؟

كل هذه الأسئلة ما هي إلا مؤشرات توحي بحجم صعوبات التدريس التي قد يواجهها الأستاذ وفق مناهج الجيل الثاني، فهذه الأخيرة تهدف إلى نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ

والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد؛ والمبتغى الأساسي من هذه المناهج هو خلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال عمل الأفواج الذي يسمح بالتفاعل الاجتماعي للتلميذ مع المعلم والزملاء مما يساعده على تطوير كفاءاته.

فالأستاذ وفق ما تقتضيه مناهج الجيل الثاني يصبح العنصر المنشط والمنظم والمسهل للعملية التعليمية، بعدما كان هو المصدر الوحيد للمعلومات داخل القسم، والمسيطر على العملية التعليمية؛ كما تسمح هذه المناهج بمعرفة "ملمح التخرج" الذي يقصد به "مجموعة الكفاءات والتعليمات التي يظهر التلميذ في نهاية طور تعليمي معين من أنه متمكن منها، مما يؤهله إلى الدراسة في القسم الموالي، فمناهج الجيل الثاني تقوم على مبدأ "المقاربة الشاملة" التي ترتكز على استخدام نفس الموضوع في مواد مختلفة ووفقا لخصوصيات كل مادة سواء كانت علمية أو أدبية. (محمد صلاح، 2012: 26).

فالأستاذ قد يجد فرقا شاسعا بين ما قام بدراسته في مساره الأكاديمي، وبين ما يجب تطبيقه أثناء عملية التدريس؛ وبالطبع هناك فجوة كبيرة بين المجال النظري والتطبيقي أو العملي، فما درسه في الجامعة يختلف عن ما يقوم بتطبيقه مع المتعلمين، والطريقة التي يجب أن يسلكها لكي يقوم بتوصيل المعلومة إليهم وتقديم الأنشطة المناسبة لهم، لهذا جاءت دراستنا الحالية لتسليط الضوء على الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، ولقد تم تقسيمها إلى ستة فصول كانت كالتالي:

الفصل الأول بعنوان"مدخل الدراسة" تم فيه طرح إشكالية الدراسة ثم فرضيتها، ودواعي اختيار الموضوع، ثم أهدافها وأهميتها، وحدودها، وكذا التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني بعنوان "التدريس وصعوباته" فلقد احتوى على مفهوم التدريس، وأهميته والمسلمات التي يقوم عليها، ثم مبادئه وخطواته، ومهاراته واستراتيجياته، وأخيرا صعوباته.

الفصل الثالث بعنوان "أستاذ التعليم الابتدائي" تضمن مفهوم التعليم الابتدائي، ومراحل إعادة هيكلته، وأهدافه، ثم مفهوم المعلم وأهميته وخصائصه وصفاته وإعداده، والمشكلات الصفية ودوره في حلها.

الفصل الرابع بعنوان "مناهج الجيل الثاني" اشتمل على مفهوم المنهاج الدراسي، ثم مفهوم مناهج الجيل الثاني والمبادئ المؤسسة لها، ودواعي وضعها، وخصائصها وشروط تطبيقها، وبعض المصطلحات والمفاهيم الواردة فيها.

الفصل الخامس بعنوان "الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية" تضمن جزئين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، مكان وزمان إجرائها، والأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومواصفاتها وصولا ما أفرزته من نتائج الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج المتبع، مكان وزمان إجرائها وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتها، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم ذكر طريقة إجراء الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

الفصل السادس بعنوان "عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات" تم التطرق فيه إلى عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، ويتبع ذلك بخاتمة وذكر أهم الاقتراحات المنبثقة عن نتائج الدراسة، ثم ذكر قائمة المراجع ثم الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

يعرف التدريس على أنه مجموعة من المسلمات أو الافتراضات بعضها يصف طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها؛ والبعض الأخر يتصل بعمليتي تعليمها وتعلمها، كما يعرف أيضا بأنه إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها مع القدرة على الوصول إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم؛ كما أنه كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات التي يتخذها في الموقف التدريسي.

وتقوم عملية التدريس على ثلاث خطوات أولها التخطيط للدرس الذي يؤخذ بعين الاعتبار جاهزية الطلبة واستعداداتهم ومدى اهتمامهم وتنظيم الخبرات التعليمية وتسلسلها؛ ثم يأتي تنفيذ ما خطط له من أجل تحقيق الأهداف التدريسية فنستخدم إستراتيجية التدريس ومواد تعليمية كالألعاب والأنشطة وينظم الخبرات التعليمية ويعرض المادة بتتابع؛ أما الخطوة الثالثة يتم فيها تقييم مخرجات العملية التعليمية فيما إذا وصل الطلبة لمستوى الأداء المخطط له (الأحمد، 2005: 22).

إن التدريس بالأهداف يختلف عن التدريس بالكفاءات، الذي تنص عليه مناهج الجيل الثاني التي شرع في تنفيذها مع الدخول المدرسي لسنة 2017/2016، والتي بدأت بالسنة الأولى من الطور الابتدائي باعتبارها الركيزة الأساسية لبناء الهرم التربوي، وكذلك السنة الأولى متوسط كمرحلة أولى، ومن ثم يعمل على باقي المستويات والأطوار التعليمية؛ والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى ممارس ومفكر ومبدع من خلال خلق بيئة تعليمية فعالة تسمح له بالتفاعل الايجابي بينه وبين المعلم.

وعند الانتقال من مناهج الجيل الأول إلى مناهج الجيل الثاني، يواجه المعلم صعوبات في تطبيقها خاصة في مجال التدريس بمراحله الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ما يجعله في حاجة ماسة إلى التكوين المكثف على هذه التغييرات التي شملتها المناهج، حيث توصلت دراسة محمودي محمد (2018) التي تناولت الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التدريبية للمتكونين باعتبارها عنصرا أساسيا في تنمية وتطوير القدرات المعرفية و تحسين المهارات التدريسية.

وفي نفس السياق، توصلت بمهدي حياة (2018) التي تناولت دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، إلى ضرورة انتقاء المكونين الأكفاء كل في مجال تخصصه، إضافة إلى ضرورة الدراسة العلمية للحجم الساعي ومحتوى مقاييس التكوين.

وفي مجال التدريس، تختلف الصعوبات التي تواجه الأساتذة من أستاذ إلى آخر باختلاف متغيرات عدة كالخبرة والتكوين والمؤهلات العلمية، بحيث توصلت دراسة مالك خديجة (2018) التي تناولت عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، إلى أن هذا الأخير يعاني من عوائق الاتصال البيداغوجي مقارنة بأقرانه الذين يفوقونه خبرة؛ ومن بين الاقتراحات التي انبثقت عنها ضرورة مساعدة الأساتذة المبتدئين على الاتصال البيداغوجي الفعال عن طريق التخطيط الجيد لعملية الاتصال بواسطة تحديد الهدف المنشود من العملية الاتصالية.

إذن يمكن القول بأن تشخيص الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، يعدّ أمرا ضروريا من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وعليه نطرح السؤال الرئيسي التالي: **ما درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني من وجهة نظرهم؟**

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة التالية:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس؟

3- ما درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس بأبعاده الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق مناهج الجيل الثاني؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

بعد عرضنا مشكلة البحث؛ وما انبثق منها من تساؤلات تم صياغة الفرضيات الدراسة على النحو التالي:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

3- يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات للتدريس بأبعاده الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة كبيرة.

ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة

هناك مجموعة من الأسباب دفعت بالباحث للقيام بالدراسة الحالية من بينها ما يلي:

1- قلة الدراسات على حد علم الباحث التي تناولت المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

2- حداثة الموضوع وما دار من حوله من جدل في الوسط التربوي والاجتماعي.

رابعا: أهداف الدراسة

1- التعرف على درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس بأبعاده الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق مناهج الجيل الثاني.
2- التعرف على الفروق في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3- التعرف على الفروق في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني، والتي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

خامسا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ وهو الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق متطلبات مناهج الجيل الثاني؛ وهذا من أجل للفت انتباه القائمين على شؤون التربية والتعليم من أجل مراعاة درجة هذه الصعوبات، وأخذها بعين الاعتبار في برامج إعداد الأساتذة سواء قبل الخدمة أو أثناءها من أجل تحقيق الجودة والفعالية المرجوة من تطبيق هذه المناهج الجديدة في المنظومة التربوية بالجزائر.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في أنها تقدم أداة قياس (استبيان) لتحديد صعوبات التدريس لدى الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ ومن ثمة اعتبارها مرجعية يعتمد عليها في بناء أي برنامج تدريبي يسعى إلى تطوير وتنمية برامج تدريب الأساتذة للتدريس وفق المناهج الجديدة في مجالات التخطيط

والتنفيذ والتقويم، كما أنها تمهد للقيام بدراسات لاحقة كاقتراح برامج تدريبية لتدارك هذا الصعوبات المسجلة.

سادسا: نطاق وحدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالموضوع الذي تتناوله والمتمثل في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني، وبعينة الدراسة المتمثلة في أساتذة التعليم الابتدائي الذين يعملون بالمدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية مستغانم، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في استبيان صعوبات التدريس، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان ستجرى فيهما؛ وهما العام الدراسي(2018 – 2019) بمدينة مستغانم، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

سابعا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1-صعوبات التدريس: هي مختلف العوائق تواجه الأستاذ في الدرس بمراحله الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

وتعرف في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي بمدينة مستغانم على الاستبيان المعد لذلك؛ وتتراوح الدرجة التي يتحصل عليها نظريا بين (36-108).

2-أستاذ التعليم الابتدائي: هو المسئول الأول عن تناول المادة الدراسية وتوفير الجو المناسب استغلالها لتحقيق نمو التلاميذ والاستفادة منها على أفضل صورة طبقا للأهداف في المنظومة التعليمية.

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه كل أستاذ يعمل بالمدارس التابعة لمدينة مستغانم خلال العام الدراسي (2018-2019).

3- **مناهج الجيل الثاني:** هي المناهج التي جاءت لمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وامتثال المناهج الدراسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج للإعداد البرنامج وتنظيم التعلمات.

الفصل الثاني

التدريس وصعوباته

تمهيد:

إن التدريس عملية ممنهجة تقوم على تقديم مجموعة من المعلومات للمتعلم؛ وذالك من خلال مجموعة من الأساليب التدريسية، مما يجعلنا نبين في هذا الفصل كيف يعد المعلم لمهنة التعليم وأهم المبادئ التي تقوم عليها هذه المهنة وكيفية تطبيقها.

أولا: مفهوم التدريس

هي كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي درسَ، ويعتمد على نقل المعلومات الثقافية، والعلمية للطلاب من قبل شخصٍ يسمى المُدرس، ويعد التدريس من المهن القديمة، والتي عرفها البشر منذ وجودهم على الأرض، فحرصوا على أن يدرسوا كافة الأشياء المحيطة بهم لاكتشافها، والتعرف عليها، وهذا ما ساهم في جعل التدريس أداةً من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانية.

ويعتمد التدريس على مفهومين، وهما:

المفهوم التقليدي: "هو مجموعةُ النشاطات الكلامية، والكتابية التي يقوم بها المُدرس من أجل توصيل المادة الدراسية للطلاب، ويرتبط هذا المفهوم بفكرة أن المُدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات الدراسية، وهو الذي يمتلك كافة الإجابات حول أسئلة الطلاب" (فؤاد وآخرون، 1984: 236).

المفهوم المعاصر: "هو مجموعة من النشاطات المشتركة بين الطلاب والمُدرسين، والتي تعتمد على تبادل الأفكار والمعلومات حول المادة الدراسية، فيتحول دور المُدرس من المصدر الوحيد للمعلومات إلى موجه، ومشاركٍ للطلاب في موضوع الدرس، والذي يعتمد على النقاش والحوار والبحث حتى يتمكن الطلاب من فهم المادة الدراسية بوضوح (راشد، 2005: 25).

ثانيا: أهمية التدريس

للتدريس أهمية كبيرة في الحياة التعليمية والتربوية، يوجزها (علي، 2000: 231) في النقاط التالية:

1- ينتج عن التدريس العديد من النتائج الإيجابية في المجتمع.

2- يساعد في تنمية مهارات الطلاب.

3- يساهم في دعم مواهب، وهوايات الطلاب في النشاطات اللامنهجية.

4- يوفر تدريباً للطلاب لجعلهم أكثر تفاعلاً مع زملائهم.

5- يعد التدريس عنصراً أساسياً من عناصر العملية التربوية، والذي يؤثر في شخصيات الطلاب تأثيراً إيجابياً.

ثالثا: مسلمات يقوم عليها التدريس

هناك مجموعة من المسلمات يقوم عليها التدريس يوردها (كمال، 2003: 70) في ما يلي:

1- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية؛ تتألف من مدرس وتلميذ ومادة تعليمية أو خبرة تربوية، ويحاول المدرس أن يحدث تغيرا حسنا منشودا في سلوك التلميذ.

2- التدريس سلوك اجتماعي، أي لابد من وجود تلاميذ ومدرس ومن وجود قدر كبير نسبيا من التفاعل بينه وبين هؤلاء التلاميذ.

3- التدريس له بعد إنساني، أي أن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما ارتقت درجة كفايتها، والوسائل التعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرس.

4- التدريس عملية ديناميكية، أي فيها حركة وتفاعل، وكل من المدرس والتلميذ يثق في قدرته التعليمية، والتلميذ يسلم بقدرة مدرسه على التأثير ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.

5- التدريس عملية اتصال، وسيلتها الرئيسية هي اللغة، أي أن المدرس يتعين عليه إرسال معينة إلي تلميذ معين وفقا لخطة معينة، تساير فلسفة بناءه لمجتمع أفضل.

6- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتدريس في ظل اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود إستراتيجية واضحة للتدريس.

رابعا: مبادئ التدريس

يرتبط التدريس بعدة مبادئ مهمة، ومن أهمها حسب (راشد، 2005: 25) ما يلي:

1- الاعتماد على قدرات الطلاب الإدراكية على فهم واستيعاب المواد الدراسية.

2- تقدير الاختلافات الفردية بين الطلاب، حيث إن لكل طالب مميزات تميزه عن زملائه الآخرين.

3- يهدف إلى تطوير التعليم، من خلال وضع خطط تدريسية تتميز بالكفاءة والفاعلية.

4- يبتعد التدريس عن معاقبة الطلاب، وإيذائهم لفظيا أو جسديا.

خامسا: خطوات عملية التدريس

إن عملية التدريس تتضمن ثلاث عناصر أساسية وهي:

1- **التخطيط (الإعداد):** وضع خطة علمية قائمة على الأسس النفسية والتربوية التي تراعي قدرات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة، ووسائل ومادة مناسبة تثير لديهم فاعليات التعلم الناجحة بشوق وإقبال ذاتيين (هني خير الدين، 1999: 71).

وتتم عملية التخطيط على كراسة تسمي دفتر التحضير، ويقوم فيه المعلم يوميا بتسجيل دروسه، ويتابع المدير والمفتش هذه الكراسة لمعرفة ما أنجزه المعلم من دروس.

2- التنفيذ: وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس، وتعني مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 2000: 30).

على المعلم الالتفات إلى مجموعة من القضايا مثل: كيفية التمهيد للدرس، وطريقة عرضه، والطرق التي يستخدمها في التدريس، ومن الذي يجيب عن الأسئلة، وكيف يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه، ومتى يعرض الوسيلة التعليمية، وكيف يشجع تلاميذه على المشاركة ... الخ.

3- التقويم: المدرسون يقيمون مدى نجاحهم في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه ... إن هذا التقييم يساعدهم على أن يقرروا ما إذا كانت هناك نقاط معينة في حاجة إلى أن يعاد تدريسها، وما ينبغي تدريسه بعد ذلك، وكيف ينبغي أن يدرس وما الذي ينبغي أن يعمل.

سادسا: مهارات التّدريس

إن اكتساب المهارات يحتاج إلى الممارسة والتدريب بعد امتلاك معلومات مسبقة عنها، بالإضافة إلى آلية معينة تثبّت المهارةَ ضمن السلوكيات بهدف تثبيتها وعدم نسيانها، أمّا أنواع هذه المهارات فهي حسب ما ورد في (محمودي، 2018، 32):

1- مهارات معرفية: هي التي تحتاج إلى أداء ذهني معيّن، وتُستخدم في مواجهة مشاكلَ أو مواقف بحاجة إلى حلول.

2- مهارات حركية: تشمل الأداء الحركي، كتمثيل الأدوار والكتابة والنشاطات التي تحتاج إلى الحركة.

3- مهارات اجتماعية: ترتبط بالطبيعة الوجدانية لكل معلّم.

ويرى (خليل ابراهيم، 2011: 83- 84) أن هناك العديد من المهارات، والتي لها دور كبير في عملية التدريس، بيدَ أنّ أهم هذه المهارات:

1- التخطيط، وهو أسلوب علمي يتم من خلاله اتخاذ تدابير عملية، من أجل تحقيق أهداف في المستقبل.

2- معالجة إجابات الطلاب، وعدم تجاهلها، بل يجب التعقيب عليها قبل الانتقال إلى سؤال، أو طالب آخر.

3- تنويع المثيرات، وهي الأمور التي يقوم بها المعلم من أجل جذب انتباه التلاميذ أثناء الدرس.

4- إثارة الدافع عند الطلاب من خلال خلق الرغبة لدى التلاميذ من أجل التعلّم.

5- التهيئة للدرس، وهو ما يقوم به المعلم، بهدف تهيئة الطلاب للدرس الجديد.

6- التعزيز ومنه تقديم المكافآت للتلاميذ على سلوك معين مرغوب به.

7- طرح الأسئلة الشفهية، ومهارة صياغتها وتوجيهها.

8- مهارة التلخيص، وإنهاء الدرس بطريقة مناسبة.

9- مهارة إدارة الغرفة الصفيّة.

تعدّ معرفة مهارات التدريس وتطبيقها من قبل المعلّم عاملا ضروريا لبناء الصرح التعليمي السليم، الذي يربط بين النظرية والتطبيق، وسنتناول في دراستنا الحالية مهارات ثلاث، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وفيما يأتي بيان هذه المهارات بالتفصيل:

1- **مهارة التخطيط:** هذه العملية هي أول مهارة يجب أن يتقنها المعلم الذي يسعى للتميّز في عمليته التدريسية، وهي التخطيط للعملية التدريسية، وهذه العملية يقوم بها المعلّم وحده، فهو يفكر في الأمور، والموضوعات التي سيدرسّها للطلاب، وفي الكيفية التي يتم التدريس فيها.

تتطلّب عملية التخطيط من المعلم القدرة العالية، التي يستطيع من خلالها معرفة طبيعة الفئة المستهدفة (المتعلمين)، ومعرفة أهمّ احتياجاتهم، ليحرص على تواجدها أثناء التدريس، ويحدّد أيضاً ما يتميّز به هؤلاء الطلاب من قدرات وإمكانيات، لمحاولة تكريسها، والاستفادة منها في العملية التدريسية.

إنّ الأمور السابقة المذكورة هي من أهمّ المدخلات الأساسية في عملية التخطيط، والتي يعتمد عليها المعلّم في تخطيطه، وبعد تحديد هذه الأمور يجب على المعلم أن يكون قادراً على وضع أهداف العملية التعليمية، وتحليل محتوى المادة المُراد تدريسها، وتحديد الطريقة المُثلى لتقديم المادة العلمية، وبالتالي يصل لخطة متقنة للدرس الذي سيقدمه، وهذه الخطة ينبغي أن يذكر فيها أهمّ مبرراته في استخدامه للأهداف التعليمية، وكذلك المصادر التي تُستقى منها هذه الأهداف، وأن تكون الأهداف التي توضع ذات صياغة قوية، وواضحة وتخدم العمليّة التعليمية (جابر، عبد الحميد جابر وسليمان، الشيخ، 1985: 12).

2- **مهارة التنفيذ:** يرى (داود، حلس ومحمد، أبو شقير، 2010: 98) أن هذه المهارة تتضمن جميع الممارسات التي يقوم بها المعلم، ويُنفّذها داخل الغرفة الصفية، والتي تندرج تحتها العديد من المهارات الأخرى مثل:

أ- **التمهيد قبل الدرس:** هي العمليّة التي يعمل بها المعلّم على إقامة علاقة وديّة بينه وبين الطلبة، أو علاقة معرفية مرتبطة بالمادة الدراسية؛ لإشراك الطالب في الدرس، وفي مادتهِ العلمية؛ فالمعلّم الناجح الذي يبتدئ درسه بمقدمةٍ حول الدرس المراد شرحه، أو نشاطٍ معينٍ يفتتح فيه الجلسة التعليمية، وهذا ما يُعرف بالتمهيد، والذي له فوائد عديدةٌ منها: تشويق المتعلمين للموضوع، ومعرفة مدى استعداد كل واحدٍ منهم لتلقي هذا الموضوع، وسهولة الانتقال من الدرس السابق إلى الدرس الجديد وربطهما معاً.

ب- **التهيئة قبل الدرس:** هي كلّ ما يقوم به المعلم من أقوال وأفعال؛ بهدف إعداد الطلبة للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالةٍ ذهنيةٍ، وانفعاليةٍ تسمح لهم بتلقّي المعلومة الجديدة وقبولها، ومهارة التهيئة من المهارات الأساسية، التي يجب على المعلّم استخدامها لعرض الدرس، وهي تختلف عن عملية التمهيد؛ فالتمهيد للدرس ينحصر في التمهيد المنطقي للطلبة، أما التهيئة فهي

التركيز على الجانب الانفعالي لدى الطلبة، واهتمامهم وجعل توجه الطلبة، ومشاعرهم تجاه المادة العلمية، وذلك بعد فهم هذه المشاعر، وتجاوب المعلم معهم، وإشعارهِ بمدى قربهِ منهم، وبما يُفكرون، وبذلك يكسب المعلم ودّ تلاميذهِ وحُبّهم له، ويضمن تجاوبهم معهُ، وهذا ما أكدتهُ البحوث التي أُجريت في هذا الموضوع، وهو أنّ استخدام المعلّم لأسلوب التهيئة يُحقق نتائج وأهدافا أفضل بكثير ممّن لا يقومون بالتهيئة قبل الدرس.

ج- **استخدام السبورة:** السبورة أداة من أدوات العمليّة التدريسية، والتي تكون عوناً للمعلم تسعده على نجاح عمله التعليمي، واستعمال السبورة يعني دمجها في العملية التعليميّة، وإذا استخدمها المعلّم الاستخدام الأمثل في الغرفة الصفية فإنّ ذلك يُمثل نصف الدرس. للسبورة وظائف عديدة منها: بيان المصطلحات، والمفاهيم، والتعريفات الخاصة بالدرس، والبعد عن الطابع التجريدي في الدرس الذي يبعث على الملل عند الطلبة، والسبورة أيضاً تساعد على تسهيل شرح المادة العلمية الموجودة في الدرس وتحليلها، وضرب الأمثلة، واستخدام الرسومات المساعدة.

د- **فن طرح السؤال:** إن طرح الأسئلة في الغرفة الصفية يُعتبر الأساس الذي تقوم عليه العمليّة التدريسية، فهو يزيد من عمليةِ التفكير لدى الطلبةِ ويعمقها، من خلال الأسئلة الهادفة التي يستخدمها المعلم، ولطرح الأسئلة أهميةٌ كبيرةٌ في تحسين الجو الصفي، وما تتخلله من أعمالٍ، وأحداثٍ تعليميةٍ، فهو يُضيف جواً من المساعدة الإيجابية، والترابط بين المعلم وتلميذه، فلا يكون التلميذُ مجرّد فردٍ متلقٍّ للمعلومة، وإنّما هو إنسانٌ يتلقى معلومةً بطريقةٍ سليمةٍ، حيث يحاور، ويناقش، فهو داخل الغرفة الصفية فردٌ نشيط، متفاعل مع الموضوع المطروح.

هـ-**الواجبات المدرسية:** الواجب المنزلي الذي يضعه المعلم للتلميذ يخلق نوعاً من التعاون بين المعلّم والطالب، والمربي، والعمل سوياً من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتُربّي الواجبات داخل الغرفة الصفية أيضاً لدى الطالب الشعور بالمسؤولية تجاه نفسه، والاهتمام بالوقت، وقيمته؛ وذلك لأن المعلم يحدد الوقت المناسب لأداء الواجبات المدرسية أثناء إنجازها.

و- **الغلق:** هي الأفعال والأقوال التي يقوم بها المعلم حتى يُنهي عرض الدرس المطروح نهايةً مناسبةً، ومهارة الغلق هذه تُساعد الطلبة على تنظيمِ المعلومات التي تمّ تلقيها، في الدرس وهي تُعينهم على استيعابها بشكلٍ أكبر، ويُعدّ الغلق نشاطاً مكمّلاً للتهيئة، فالتهيئة للدرس تكون نشاطاً يبدأ المعلّم به، أما الغلق فهو نشاطٌ يُختتم به الدرس، وتظهر فائدة مهارة الغلق في جذب انتباه الطلبة، وتوجيههم لنهاية الدرس، وإبراز أهم المعلومات التي تم تناولها في الدرس، ومحاولة التأكيد عليها.

3- **مهارة التقويم:** هي المهارة الثالثة التي يجب على المُدرس إتقانها، وقد اهتمّ بها المعلمون والتربويون اهتماما خاصا، حتى إنّ البعض منهم يُبالغون في اهتمامهم بهذه المهارة، لدرجة أنّ العملية التعليمية أصبحت تبدو أنّها وسيلة لخدمة أهداف التقويم فقط، وهذا ينعكسُ على العمليةِ التدريسية، داخل الغرفة الصفية؛ فيلجأ المعلمون إلى التركيز أثناء الدرس على الموضوعات، التي تكثُر منها أسئلة الامتحانات.

إن لمهارة التقويم أهميةٌ كبيرةٌ في العملية التعليمية، حيث تظهر هذه الأهمية كما يوجزه (داود، حلس ومحمد، أبو شقير، 2010: 400) في ما يلي:

أ- بيان وتقدير مدى التحصيل العلمي للطلاب والكفاءات التي يتميزون بها في نهاية العام الدراسي.

ب- تزويد المعلّم بأسس يعتمد عليها في وضعِ درجات الطلاب، وتقديراتهِم بطريقة عادلة.

ج- وضع بيانات يمكن أن تُوضّح مستوى الطلبة وإرسال تقارير فيها للآباء.

وتظهر أهمية مهارات التدريس وضرورتها في العديد من الجوانب؛ إذ إنّ إتقان المعلم لهذه المهارات يُسهّل تحقيق أهداف العملية التدريسية، ويُسهّل تنفيذ ما تتطلبه من أعمال ومهام، كما أنّ إتقان هذه المهارات يعمّق عملية التعلم والتعليم، مع زيادة في الوعي، والمعرفة لدى المعلم، والخبرة النظرية الأساسية

له، وبالتالي تصبح ممارسة العملية التدريسية أمراً في غاية السهولة واليسر، ويمكن إحداث أهمّ الإنجازات فيها من قِبل المعلّم والطالب (متولي، 2006: 45).

ومهارات التدريس هي شكل من أشكال التدريس الفعّال، والذي يسعى إلى تحقيق أهداف معيّنة، تخرج من المعلّم على هيئة سلوكٍ مرتبط باستجابات عقلية، أو لفظية، أو حركية، أو عاطفية، وتتكيف بدقّة مع ظروف الموقف التدريسي، وتمتلك مهارات التدريس العديد من الخصائص أبرزها:

- ✓ **العمومية:** ويعود ذلك إلى أنّ وظيفة المعلم تتشابه بشكل كبير في مختلف مراحل الدراسة وعلى اختلاف المواد الدراسية، بيد أنّ التغير يكون أحياناً في طبيعة السلوك، والذي يأخذ في الحسبان المرحلةَ العمريةَ، وطبيعةَ المحتوى التعليمي.
- ✓ **التغيير:** من الوارد أن تتغيرَ مناهجُ التدريس، بهدف التطوير، والبناء، والمرتبط في كثير من الأحيان بأوضاع المجتمع، وفلسفته، وطبيعة الطلاب، وهذا يدعو إلى السعي الدائم لامتلاك مهارات تدريسية جديدة.
- ✓ **التفاعل:** إنّ طبيعةَ السلوك التدريسي مركبة، ومعقدة، بحيثُ يصعبُ الفصلُ بين أنماط السلوك التدريسي، وعلى ذلك فإنّه يصعبُ أيضاً فصلُ المهارات بعضها عن بعض.
- ✓ **اختلاف طريقة الأداء:** لا شكَّ أنّ هناك أنماطاً سلوكيةً شائعة الاستخدام عند المعلمين في حال أداء مهارة معينة، إلّا أنّ ذلك لا يمنع وجودَ اختلافاتٍ ما بين معلم وآخر، وهذا مرتبط بالسلوك الشخصي لكل منهم، والمؤثرُ طريقةُ تطبيق المهارة.
- ✓ **قابلية التعلم:** قد تكون قبلَ الخدمة، أو أثناءها، واكتساب المهارة هنا يخضع لعواملَ، منها الخبرة والدافع والتنفيذ والممارسة.

سابعا: استراتيجيات التدريس

للتدريس استراتيجيات متعددة ومتنوعة يوجزها (كمال، 2003: 80) فيما يلي:

1- إستراتيجية المناقشة:

هذه الإستراتيجية تعتبر من الأساليب القديمة في التدريس، حيث كان الفيلسوف سقراط يعتمد على تشجيع تلاميذه وتوجيه فكرهم من خلال منحهم فرصة للمناقشة وطرح الأسئلة مع ضمان احترام كافة الآراء، وتعتمد طريقة المناقشة على جمع المعلومات ثم إجراء موازنة بينها، بحيث أن جميع التلاميذ يشتركون في إعداد الدرس، وعلى المعلم أن يراعي أثناء استخدامه لطريقة المناقشة في التدريس على تخطيط الدرس بشكل سليم والاهتمام بالثناء على تلاميذه من أجل تحفيزهم وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وترك مجال للجميع من أجل المشاركة.

2- إستراتيجية التدريس الاستقرائي:

في هذه الإستراتيجية يتم الاعتماد على التتبع والفحص وانتقال تدرج العقل أثناء الانتقال من الحوادث الجزئية بشكل تدريجي حتى الوصول لأحكام كلية، وفي هذه الإستراتيجية يراعى على المعلم أن يقوم بتحضير الأمثلة ثم يكتبها على اللوح أو يقوم بعرضها، ثم بعد ذلك يتم مناقشتها مع طلابه وصياغتها بالصورة النهائية.

ويرى (حمدان، 1988: 125) أن المعلّم يستخدم هذه الطريقة عندما يريد الوصول إلى نظريّة عامّة معيّنة، ويتمّ فيها دراسة عدد كافٍ من الأمثلة والحالات الفرديّة من أجل التوصّل إلى النظريّة المشتركة بين هذه الأمثلة، أمّا الخطوات الإجرائيّة لهذه الطريقة فهي:

أ- يعرض المعلّم مجموعة من الأمثلة التي يوجد بينها قاعدة أو نظريّة مشتركة.

ب- يساعد المعلّم الطلاب من أجل إيجاد العامل المشترك بين الأمثلة المطروحة.

ج- يبدأ المعلّم بصياغة النظريّة العامّة ليساعد بها الطلاب.

د- التأكّد من صحّة الحلّ من خلال تطبيق النظريّة على الأمثلة المطروحة.

3- إستراتيجية العمل الجماعي

وفيها يُعزى للمعلم نجاح عمل المجموعات أم لا، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعزيز قيمة العمل الجماعي والاكتساب الاجتماعي وتساعد الطلاب على تبادل الأفكار وتنمية روح التعاون وتساعد على زيادة تقبل أفكار الآخرين، وكذلك التعلم النشط، وفيها يتم تقسيم الطلاب لأكثر من مجموعة صغيرة كل مجموعة لا يتجاوز عددها أربعة أعضاء، ويتم إعطائهم لواجبات معينة.

4- إستراتيجية التعلم بالتخيل:

تهدف هذه الإستراتيجية إثارة مشاركة فاعلة بين الطلاب، كما أنها تساعد على اكتشاف الأفكار الجديدة والعلم الإتقاني، وتتطلب توافر بعض الشروط وهي توفير المؤثرات الصوتية الملائمة لموضوع التخيل وتوفير الوقت الكافي وتوفير مكان مريح وهادئ وتحفيز الطالب على إفراغ ذهنه من أجل التفكير بموضوع التخيل، وتوفير قائد للتخيل كي يوجه الطلاب.

5- إستراتيجية العصف الذهني:

وهي عبارة عن طريقة يتم استخدامها لتوليد الأفكار الإبداعية وتوليد الآراء لدى الطلاب من أجل حل مشكلة ما، وتكون هذه الأفكار مفيدة لأنها تساعد على إثارة الذهن والاستعداد للتفكير بجميع الاتجاهات من أجل الحصول على قدر أكبر من الأفكار التي تتعلق بالموضوع، الأمر الذي يتيح فرصة للحرية، وتهدف هذه الإستراتيجية لتفعيل دور الطالب وتحفيزه على التفكير الإبداعي وتعويده على أن يحترم أراء غيره ويحاول الاستفادة منها.

6- إستراتيجية الخرائط المفاهيمية:

تعتبر من الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة، حيث يتم استخدامها لتمثيل المعرفة عن طريق عرض المعلومات على هيئة أشكال تخطيطية تقوم بربط المفاهيم بعضها ببعض من خلال الخطوط والأسهم، وتهدف لتبسيط المعلومات وتنظيمها وإيجاد علاقة بين المفاهيم وكذلك العمل تنمية مهارات المتعلم في أن يقوم بترتيب وتطبيق المفاهيم وتعتبر مفيدة في تذكر المعلومات.

بعد عرضنا لمختلف استراتيجيات التدريس، يرى (حمدان، 1988: 114) أن لهذه الطرق والاستراتيجيات قواعد عامة تتمثل فيما يلي:

أ- تقديم المادّة التعليميّة المألوفة للطلاب، ثمّ الانتقال إلى المادّة المجهولة.

ب- تقديم المادّة التعليميّة بشكل مبسّط وواضح، ثمّ التطرّق إلى المادّة المعقدّة والتي تحتاج إلى تفسير وتوضيح أكثر.

ج- ربط المادّة المراد شرحها بالواقع، ثمّ شرحها بطريقة علميّة وعقلية.

ثامنا: صعوبات التدريس

بعد تناولنا لخطوات العملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) والمهارات المتعلقة بها، سنتطرق في هذا الجزء إلى الصعوبات التي تعترض المعلم أثناء قيامه بتنفيذ هذه الخطوات:

1- صعوبات التخطيط للدرس:

أ- **صعوبات تتعلق الأهداف التربوية:**

- ✓ صعوبة معرفة الأهداف التربوية العامة.
- ✓ صعوبة معرفة الأهداف التربوية الخاصة بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

- ✓ صعوبة صياغة أهداف شاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية

ب- صعوبات تتعلق بالمادة العلمية:

- ✓ صعوبة تحليل محتوى المادة العلمية إلى مكوناتها.
- ✓ صعوبة معرفة أنواع الارتباطات بين مختلف جوانب المادة العلمية.
- ✓ عدم القدرة على تحديد الكم الدراسي بما يتفق وزمن الحصة.

ج-صعوبات تتعلق بالأنشطة والخبرات:

- ✓ صعوبة تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.
- ✓ صعوبة تنويع أوجه النشاط.
- ✓ صعوبة اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة.
- ✓ صعوبة اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة.
- ✓ صعوبة تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف.

2-صعوبات تنفيذ الدرس:

أ- صعوبة تنشيط واستثارة دافعية المتعلمين.

ب- صعوبة تنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين.

ج- صعوبة التمرس بالطرائق الخاصة بتدريس مواد الاختصاص.

د- صعوبة الربط بين مختلف خبرات التعلم السابقة والحالية.

هـ- صعوبة إعداد واستخدام المعينات التربوية بكفاءة.

و- صعوبة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

ز- صعوبة تنظيم التعلم التعاوني.

ح- صعوبة تنمية أساليب التفكير العليا.

ط- صعوبة مهارات إغلاق الدرس.

3- صعوبات تقييم الناتج التعليمي:

- ✓ صعوبة الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس.
- ✓ صعوبة استخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.
- ✓ صعوبة تصميم الاختبارات وتقنينها.
- ✓ صعوبة إعداد اختبارات تشخيصية.
- ✓ صعوبة استخدام العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبار بكفاءة.
- ✓ صعوبة إدراك قيمة التقويم المستمر التكويني.
- ✓ صعوبة أدراك العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التدريس.

خلاصة:

إن مهنة التدريس تحتاج إلى توفير الكثير من الظروف لإنجاحها، وكلما كان المعلم أكثر تمكنا من المادة الدراسية كلما كان أكثر تقديما للمعلومة، دون ننسى إشراك المتعلم في صناعة المعرفة مع التغذية الراجعة، لهذا يجب الربط بين جميع مراحل الدرس من تخطيط وتنفيذ وتقويم؛ حتى تكون مخرجات العملية التدريسية مرضية لجميع الأطراف المشاركة فيها.

الفصل الثالث

أستاذ التعليم الابتدائي

تمهيد:

لقد أصبح تطوير التعليم من الأولويات في عصرنا الحالي لما له من انعكاسات كبيرة على جميع الأصعدة حيث كانت قديما تقتصر على الجانب المعرفي أما ألان فقد اتسعت دوائر الاهتمام بالجوانب الأخرى مثل الوجداني والنفسي والعاطفي، وأصبحت تحديات المجتمعات كثيرة وكثيرة جدا، لكن الأهم والأصعب فيها هو التحدي التربوي، لما له من مرد ودية واضحة على بقية القطاعات الأخرى، وكان التعليم من أجل الحياة واكتساب المهارات يزيد من تكيف الإنسان مع محيطه، وبتقدم الأزمنة وتطورها زادت العناية الكبيرة بتنقيح الأنظمة التربوية بالمدرسة والمدرسين من حين إلى آخر.

حيث تعتبر العملية التعليمية الأساس في إعداد التلاميذ وتأهيلهم، من خلال تزويدهم بالمعلومات والخبرات، ولعل أن الفاعل الرئيسي فيها هو المعلم، فكلما امتلك خبرة كافية كلما ساهم ذلك في تفعيل العملية التعليمية، لذا سنحاول أن نسلط عليه الضوء في هذا الفصل.

أولا: مفهوم التعليم الابتدائي

يعرف (فوضيل، 2009: 141) التعليم الابتدائي بأنه: أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فهم التربوي معلمون داخل المدرسة ، التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف، محدد الخطط، له أدواته وسائل الخاصة فهو مرحلة هامة من التعليم ، تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت البنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع.

ويعرف (رابح، 1990: 25) التعليم الابتدائي أنه: المرحلة التعليمية التي تبدأ من التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية في سن 06 سنوات، فيحتم على كل طفل يبلغ من الدراسة أو تجاوزه أن يلتحق بالمدرسة الابتدائية ذات السنوات الخمس، وتهدف هذه المدرسة إلى تعليم التلاميذ المهارات الأساسية في

القراءة والكتابة والحساب، ومعرفة القيم الدينية والأخلاقية والقومية في التلاميذ حتى يصبحوا مواطنين صالحين قادرين على تحقيق أهداف المجتمع.

ثانيا: مراحل إعادة هيكلة التعليم الابتدائي

هناك ثلاث مراحل لإعادة هيكلة التعليم الابتدائي فيما يلي (بلمهدي حياة، 2018: 55):

أ- **المرحلة الأولى:** وهي أهم مراحل تمدرس الطفل، إذ في أثناءها يمارس نشاطات الإيقاظ التي تحفز اهتماماته قبل الشروع في التعلم بالمعنى المتعارف عليه ؛ ثم إن الجزء الأكبر من نجاح المدرسة أو إخفاقها يتحدد خلال هذه المرحلة بالذات.

ب- المرحلة الثانية: أو فترة تعميق التعلمات الأساسية: وفيها ينصب الاهتمام أكثر على التحكم في اللغة العربية من حيث التعبير الشفهي وفهم المقروء والمكتوب والقدرة على التحرير، وهي الجوانب التي تشكل القطب الأساسي بالنسبة للتعليمات المقرة في هذا الطور.

ج- المرحلة الثالثة: أو فترة التحكم في المواد الأساسية: يشكل تدعيم التعليمات القاعدية الذي يفترض منه الوصول بالمتعلم إلى التحكم في القراءة والكتابة والتعبير التلقائي ، والتوظيف الجيد للمعارف ذات الصلة بالمواد التعليمية الأخرى الهدف الأساسي بالنسبة لهذه المرحلة، وعند نهايتها يشرع المعنيون في عملية تقييم عام للتعليم الابتدائي، ويتعين على هذا التقييم، بعد نهاية كل مرحلة، أن يخلص إلى وضع نظام للمعالجة لتجنب التأخيرات وإعادة السنة الدراسية بالنسبة للمتعلمين.

ثالثا: أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة الركيزة الأساسيّة التي يُعتمَد عليها في إعداد الناشئين، وهي المرحلة التي يتمّ بها تزويد الأطفال بالاتجاهات السليمة، والعقيدة الصحيحة، والخبرات والمهارات، ولهذه المرحلة العديد من الأهداف، من أهمها ما يورده (حروش، 2010: 160):

1- تثبيت العقيدة الإسلاميّة في نفس الطفل، ورعايته من خلال التربية الإسلاميّة المتكاملة، سواء كان ذلك في الخُلُق، أو الجسم، أو العقل، أو اللّغة.

2- تدريب الطالب على إقامة الصلاة، وتعليمه الفضائل وآداب السلوك.

3- تنمية المهارات الأساسيّة الخاصة بالمهارات الحركيّة، والعدديّة، واللغويّة.

4- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف المجالات والموضوعات.

5- تعريف الطالب بنعم الله سواء كان ذلك في النفس، أو في البيئة الجغرافية والاجتماعيّة؛ من أجل أن يحسن استخدام النِّعَم، وينفع ذاته وبيئته. تنمية الذوق البديعيّ لدى الطالب، ويكون ذلك من خلال زيادة التقدير للأعمال اليدويّة.

6- تنمية الوعي لدى الطالب؛ من أجل أن يدرك واجباته، وحقوقه في حدود سنِه.

7- غرس حبّ الوطن في قلب الطفل.

8- توليد الرغبة لدى الطالب في الحصول على العِلم النافع، والقيام بالأعمال الصالحة.

9- تدريب الطالب على الاستفادة من وقت الفراغ.

10- تجهيز الطالب للمراحل القادمة في حياته.

رابعا: مفهوم المعلم

يعد المعلم من العوامل الرئيسية التي تساعد المدرسة على النجاح في مجالات تربية الطفل؛ فهو قائد العمل التربوي والتعليمي الداخلي، وهو أيضا المستثمر الذي يستثمر ويوجه ما يوجد في بيئة المدرسة، فالمعلم بهذا يحمل على عاتقه مسؤوليات ضخمة تتطلب منه لكي ينجح في أدائها أن يعد إعدادا خاصا لها. (مالك، خديجة، 2018: 30).

ويعرف المعلم بأنه: عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية، فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية (حسين، عبد الحميد ورشوان، أحمد، 2006: 183).

كما يعرف المعلم بأنه: العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، والمحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الابتهاج والحماسة والتسامح والاحترام والألفة والمودة (سامي، محمد منير، 2000: 9).

خامسا: أهمية المعلم

إن المعلم هو الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تجديد هذا التراث وتعزيزه (عبد هللا الراشدان، نعيم جعنيني، 2010: 09)، كما له دور أساسي في تشجيع المتعلمين على ممارسة الأنشطة المختلفة، وله دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية ألن اتصاله بالطالب يكون اتصال مباشر .وللمعلم أهمية في أي نظام تعليمي؛ فهو حجر الزاوية في العملية التربوية وعليه يتوقف نجاحها وبلوغ غاياتها، بالإضافة إلى دوره في نقل العلوم والمعارف؛ فالمعلم في النظريات التربوية الحديثة موجه للتعلم وهو العنصر الفعال في خلق عنصر التفاعل وديناميكية الصف؛ إحداث وا مشاركة داخل الصف، وهو المرشد إلى مصادر المعرفة وطرق التعليم الذاتي.

وفي هذا الصدد يقول المربي الكبير عبد العزيز السيد "إن المعلم هو العمود الفقري للتعليم وبمقدار صالح المعلم يكو صالح التعليم فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية أ تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودا من النقص في هذه النواحي. (أحمد عبد الله، 2005: 58).

سادسا: خصائص المعلم

على المعلم أن يتحلى بالصفات الخلقية والعقلية والعاطفية التي تفرضها عليه رسالته؛ ليقوم بواجبه على أفضل وجه ويؤدي إلى المجتمع أجل خدمة يمكن لكائن بشري أن يؤديها.

ومن المهم أن يكون المعلم متمتعا بمؤهلات فكرية ونفسية وذاتية تساعده على المحافظة على النشء، وصونه من الجهل والغباء، ومن واجب المعلم أن يتسلح بسلاح الثقافة العامة، والمعلومات الموسوعية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي (الجقندي، 2008: 122).

1- **الخصائص الخلقية والعقلية:** من الصفات الخلقية والعقلية التي ينبغي أن يتحلى بها المربى، ما يوجزه (عبد الله الراشدان، ونعيم الجعنيني 2002:291) فيما يلي:

أ. **الترتيب والوضوح:** هما عنصران يساعدان المعلم على تمثل المعرفة، وربطها بالعلاقات التي تصلها بالمعارف الأخرى.

ب. **تنسيق المعلومات:** إن المعلومات المرتبة والمنسقة، يسهل نقلها إلى الغير لأن مجموعة من المعلومات الواضحة تؤلف نظاما يتخذ قيمة غير ذاتية وصفة منطقية.

ج. **الضمير:** هو الشعور باحتمال المسؤوليات الأخلاقية والاجتماعية في أداء رسالة التعليم، فالمعلم ليس موظفا يؤدي واجبه، من خلال تدريسه بعض الحصص التي تقتضيها القوانين، بل هو إنسان القيمة لعمله إذا لم يضع قلبه وعقله ومشاعره وثقافته العامة في خدمة رسالته.

2- الخصائص الوظيفية:

هناك جملة من الخصائص الوظيفية التي يجب أن يتمتع بها المعلم يوجزها (الخطيب، 2008: 33) فيما يلي:

أ. التزود بالمعارف والأفكار والمعلومات ذات البعد الفكري والإنساني.

ب. الإلمام بالمادة التي يدرسها وكل ما يتصل بها من وسائل وقيم ... الخ.

ج. مواكبة كل تطور في ميدان اختصاصه للاطلاع على كل جديد.

د. الإلمام المعرفي بسيكولوجية الطفل ومراحل نموه، والإلمام بوسائل التكنولوجية الحديثة وتقنيات العصر من كومبيوتر إنترنت.

ويضيف (يوسف مارون، 2009: 59) جملة من الخصائص في هذا المجال وهي كالتالي:

أ. التكيف مع المنهج وتقويمه.

ب. معرفة مختلف طرق التدريس.

ج. توجيه التعليم نحو تحقيق غايات المنهج وأهدافه.

د. يكون على استعداد لمهنة التدريس حتى ينجح في مهنته.

هـ. أن يكون المعلم محركا ومتفاعل أي أن يحرك تلاميذه وينشطهم ويراقب أعمالهم ويحثهم على العمل الفردي والجماعي.

3- الخصائص الجسمية:

يجب أن يكون سليم البنية خاليا من العاهات والعيوب الشائعة (كالصمم والعور والتأتأة) حسن المظهر، نظيفا ومنظما فهو نموذج لتلاميذه؛ كما يجب أن يكون نشيطا كثير الحيوية ومتزن الانفعالات متحمسا (هالة مصباح البنا، 2013: 15).

سابعا: صفات المعلم الكفء

للمعلم الكفء صفات أساسية يوجزها (عودة 2005: 23) كما يلي:

أ. أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في التعلم، فيكتسب المعارف والمهارات المختلفة التي يحتاجها في ممارسته لعملية التدريس.

ب. أن يدرك أن الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي أي أن يجري فيه التفاعل المثمر بينه وبين تلاميذه، وأنه ليس متطلب باستعراض معلوماته ومفاهيمه وأفكاره في هذا المجال إلا بالقدر الذي يخدم مسار التفاعل بين جميع الإطراف.

ج. أن ينظر إلى كل تلميذ في فصله كحالة مفردة لها اهتمامها وميولها وقدراتها ومشكلاتها، ومن ثم فلا يجوز أن ينظر إلى الجميع كما لو كانوا على قدر المساواة سواء عند تحديد أهداف الموقف التدريسي، أو عند التفاعل معهم، أو عند تقويم عائد هذا الموقف.

ويضيف (عريبات، 2006: 176) صفات أخرى للمعلم الجيد وهي كما يلي:

أ. تكامل الصفات الشخصية المستقيمة من حضور الذهن والدقة في الأداء وحسن التصرف، ليكون قادرا على الاعتماد ملى حواسه، وصحته وحيويته، لأن هذا العمل المستمر يتطلب الجهد والحرص والمهمة العالية والمثارة.

ب. الحب والرتبة الأكيدة للعمل في هذه المهنة لأن الإكراه على العمل في هذه المهنة يولد التبلد في الإحساس والشعور والرغبة المستمرة في ترك المهنة بشي التفرق.

ثامنا: إعداد المعلم

لكي يقوم المعلم بواجباته ومسؤولياته في تدريس المادة التي سيتخصص فيها فإنه يلزم إعداده إعدادا جيدا يمكنه القيام بدوره في العملية التعليمية وعملية الإعداد هذه تتطلب الاهتمام بالجوانب التالية:

1- الجانب التخصصي: ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي يعد لتدريسه، بما انّ لديه أساسا قويا يمكنه من تقديم خبرات هذا المجال إلى المتعلمين (عبد الله وآخرون، 2003: 43).

فإذا كان الطالب المعلم يعد ليكون معلم صف فإن الجانب التخصصي في إعداده يحتوي على جميع المقررات الدراسية التي سوف يقوم بتعليمها للمتعلمين في ذلك الصف، وأن كان يعد ليكون معلما مختصا في اختصاص محدد مثل الرياضيات الفيزياء، فإن الجانب ن التخصصي في إعداده سوف يركز على تمكين المعلم من معارف هذا الاختصاص ومهاراته وطرائقه في التدريس. (عريبات، 2006: 177).

2- **الجانب الثقافي:** وهو يهتم بتزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصه وا الخبرات المتعلقة بشؤون الحياة، فالثقافة شرط أساسي لمهنة التعليم و كلما ازدادت اكتسابه المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على احترام المتعلمين له وثقتهم به، وعلى مواجهة المواقف العملية المختلفة. (عبد الله واخرون، 2003: 45).

3- **الجانب التربوي:** ونعني به جميع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده على تحقيق فهم طبيعة المتعلم وتكوينه ومعرفة خصائص نموه ومشكلاته معرفة نظريات التعلم وأساليبه وطرائقه واكتساب المهارة في تطبيقها. (خالد طه، 81:2008)، أما المقررات الدراسية التي تغطي هذا الجانب المهم من جوانب الإعداد فهي جميع المقررات التربوية والسيكولوجية بما في ذلك علم النفس التربوي، علم الاجتماع التربوي، التقويم التربوي (الفرح، 2005: 76).

4- **الجانب العملي:** ونعني به جميع الخطوات التطبيقية، التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم بما يساعده د هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم و هو على ممارسة التعليم الصفي بنجاح ملحوظ، ويعير المعيار الأساس في مقدرة الطالب. (خالد طه، 2008: 89)

تاسعا: المشكلات الصفية ودور المعلم في حلها

1- أسباب المشكلات الصفية

هناك أشكال مختلفة من مشكلات الطلبة التي تواجه المعلم في غرفة الصف. وتختلف أسباب هذه المشكلات تبعا لأنواعها، كما وأنها تتفاوت بين صف وآخر، ومن حصة إلى أخرى نتيجة عدة

عوامل منها ما يعزى إلى طبيعة التلاميذ أنفسهم أو إلى البيئة المحيطة بهم أو إلى أسلوب المعلم في تجنب هذه المشكلات ومعالجتها عند حدوثها. هذا ويمكن إدراج أسباب المشكلات الصفية بشكل عام في فئتين رئيسيتين هما: فئة الأسباب المدرسية وفئة الأسباب غير المدرسية ذات العلاقة بالأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام وغيرها من التغيرات المتسارعة في المجتمع، هذا ما يورده (أيوب، دخل الله، 2014: 126-133) فيما يلي:

أ- فئة الأسباب المدرسية

تتعلق هذه الأسباب بمدخلات العملية التعليمية التعلمية ذات الصلة بالمعلمين والإداريين والتلاميذ والمناهج وأساليب التدريس، ومنها:

- ✓ **أسباب متعلقة بخصائص المعلم:**

إن الخصائص السلبية للمعلم تعتبر من الأسباب الرئيسة لحدوث المشكلات الصفية والمدرسية. كما وأن شخصيته وكفاياته العلمية وخبرته التربوية لها تأثير كبير في حدوث أو منع حدوث هذه المشكلات، وهذا ما يؤكده البحوث والدراسات التي أجريت مرات عديدة على تلاميذ من مختلف المراحل التعليمية للوقوف على الخصائص التي يحبون أن يروها في معلمهم، فجاءت الإجابات لتؤكد على الخصائص التالية:

- يتحدث مع الطلبة ويتعاطف معهم.
- يصغى جيدا إلى الطلبة.
- لديه روح المرح والفكاهة.
- لا يجبر الطلبة على القيام بأعمال يحددها بنفسه دائما.
- يأتي في الوقت المحدد إلى غرفة الصف.

- صبور.
- يتابع النشاطات البيتية (الواجبات).
- يقدم تعلما مفهوما.
- لا يدع الطلبة يقومون بالسلوك غير المرغوب فيه.
- يريد من الطلبة في غرفة الصف أن يكونوا نشطين ومجدين.
- يحضر دروسه جيدا.
- يسمح للطلبة بطرح الأسئلة.
- يضع قوانين لتنظيم العمل في الصف وإدارته ويلتزم بها.
- يعطي الطلبة الفرصة لاتخاذ قراراتهم الخاصة.

وبناء عليه فإن ما يتعارض مع هذه الخصائص من صفات يعتبر سببا مباشرا فيما قد يبرز من مشكلات داخل غرفة الصف وخارجها. مثلما أن شخصية المعلم وأسلوبه في التدريس ومهارته في حل المشكلات والتواصل مع التلاميذ يؤدي دورا حاسما ومفصليا في التسبب أو عدم التسبب في وقوع مشكلات داخل غرفة الصف.

✓ **أسباب متعلقة بتعلم التلاميذ:**

إن نجاح أو فشل العملية التعليمية داخل غرفة الصف يعتمد إلى حد بعيد على مدى استجابة التلاميذ واندفاعهم للتعلم. ففي حال كانت هذه الاستجابات إيجابية فإنها تشكل عاملا مساعدا على إيجاد بيئة تعليمية فاعلة وحافزة على التعلم بعيدا عن المشكلات. أما إذا كانت الاستجابات سلبية فإنها ستكون عاملا معرقلا لحسن سير العملية التعليمية وسببا في حدوث المشكلات. ومن أمثلة الممارسات التي تؤثر على سير العملية التدريسية وتتسبب في خلق بعض المشكلات:

- عدم تحضيره للدروس اليومية.
- عدم الانتباه أثناء الشرح .
- عدم إحضار الكتب وأدوات الكتابة.
- التغيب المتكرر عن المدرسة دون سبب مشروع.
- سرحان الطالب وانشغاله بأمور بعيدة عن الدرس.

ومثل هذه المشكلات يتضايق منها المعلم وأولياء الأمور، لكن المعلم الفعال يستطيع أن يضع حلولا للتخفيف من حدتها وقد يمنع حدوثها قبل أن تقع، وذلك بتوفير بيئة صفية مناسبة وإشغال الطلاب بما يفيدهم ويحفزهم على التعلم ويرفع من مستوى تحصيلهم.

✓ **أسباب متعلقة بسلوك التلاميذ:**

هناك بعض التلاميذ الذين يعمدون إلى القيام ببعض السلوكات التي تتسم باللامبالاة أو العنف أو المشاكسة أو الغش والتي تؤثر على سير الدرس وبالتالي قد تؤدي إلى عدم قدرة التلاميذ على متابعة وإنجاز المهام الصفية الموكلة إليهم.

ومن أمثلة هذه السلوكات ما يأتي:

- التكلم داخل الصف دون إذن من المعلم.
- الضحك بصوت عالي.
- الحديث الجانبي.
- الأكل أو شرب .
- العدوان بأشكاله اللفظي واليدوي.
- التخريب .

- الكذب.
- السرقة.
- الغش في الامتحانات.

وعلى المعلم في مثل هذه الحالات أن لا يخطئ الظن نحو أمثال هؤلاء التلاميذ وأن يعتبرهم فاشلين أو مستهترين أو متمردين على سلطة المعلم. والمعلم الناجح هو الذي يتنبه لهذه السلوكات وينجح في تحويلها من ممارسات سلبية إلى ممارسات إيجابية وذلك من خلال توفير البيئة التي تساعدهم وتحفزهم على القيام بنشاطات بديلة محببة لهم، وقد لا يستطيع المعلم وحده حل هذه المشكلات، عندها لا بدّ من التعاون مع إدارة المدرسة وأولياء الأمور، غير أن القاعدة العامة تشير إلى ان المعلمين الأكفاء في تدريسهم يواجهون مشاكل أقل من حيث العدد والنوع من غيرهم.

✓ **أسباب متعلقة بالإدارة المدرسية:**

من المعلوم أن الإدارة المدرسية الناجحة هي تلك القادرة على تأمين بيئة مدرسية ديمقراطية يشعر فيها المعلمون والتلاميذ على حدّ سواء أنهم بأمان، وبلا شك أن مثل هذه الإدارة قادرة على مساعدة المعلم على حل مشكلاته داخل الصف وخارجه وقادرة في الوقت عينه على مساعدة التلاميذ وحل مشكلاتهم بالوسائل المجدية لكل مشكلة بعيدا عن العقاب البدني لأن هناك وسائل أجدى وأنفع من ذلك من خلال التوجيه والإرشاد واستخدام الحوافز سواء المادية أم المعنوية منها.

فالإدارة المدرسية التي تهتم أكثر بالظروف الإنسانية والتنسيق مع العاملين في القيادة الإدارية المدرسية من معلمين وطلاب وعمال وأولياء أمور ومشرفين بعيدا عن الإحراج والتجريح قادرة على مساعدة المعلم في إيجاد بيئة صفية آمنة، قادرة على حل مشكلاتها بعيدا عن التشنج أو التعصّب وفي ظل أجواء من المحبة والاحترام المتبادلين.

وعندما تتخلى الإدارة المدرسية عن واجباتها تجاه المعلمين والعاملين والتلاميذ وأولياء الأمور، فإن ذلك سينعكس سلبا على أداء المعلم داخل الصف وخارجه، وسيترتب عليه العديد من المشكلات التي ستلام إدارة المدرسة عليها، وقد يكون من أسباب لوم الإدارة المدرسية ما سيأتي:

- عدم وضوح التعليمات المدرسية.
- عدم توفر أبدال للسلوك غير المرغوب فيه.
- استخدام قوانين بالية.
- عدم مشاركة الأهل بفعالية في نشاطات المدرسة.
- عدم وجود برامج وقائية تحدّ من المشكلات قبل وقوعها.
- عدم الاستماع إلى شكاوى الطلبة أو الالتقاء بهم من وقت إلى آخر.
- عدم إشراك الطلبة في القرارات ذات الصّلة بهم بشكل مباشر.
- كون إدارة المدرسة متساهلة جدّا أو كونها متعسفة جدّا.

ولهذا ليس غريبا أن تكون الإدارة المدرسية وقوانينها وتعليماتها سببا رئيسا في حصول بعض المشكلات الصفية، مما قد يؤدي بالطلبة إلى التحدّي ورفض الأنظمة والتعليمات التي تسنها.

وبطبيعة الحال إن إدارة مدرسية هذه هي صفاتها، سوف لن يكون بمقدورها مساعدة المعلم على حل مشكلاته داخل الصف، لا بل إنها ستكون سببا رئيسا في إثارة المشكلات له داخل الصف وخارجه سواء كان ذلك مع المعلمين أم الأهل أم المجتمع المحلي وكل من له علاقة بالتلاميذ وقضاياهم.

ب- فئة الأسباب غير المدرسية:

- ✓ **الحياة الأسرية:**

إن إهمال الآباء والأمهات لأعمال أطفالهم ونشاطاتهم المدرسية، وعدم إيجاد وقت حتى للحديث معهم يؤثر سلبا على نموهم اللغوي، وعلى دافعيتهم للتعلم والتحصيل ... وعلى لنقيض من ذلك فإن اهتمام الأهل بأبنائهم يساعدهم على حل المشكلات التي قد تواجههم في المدرسة أو داخل الصف.

هناك أهل يتركون أبناءهم كي يسلكوا كما يحلو لهم دون رقيب أو حسيب، لاعتقادهم بأن التسيب يعلم الطفل الاستقلالية ويزيد من دافعيته على التحصيل، إلا أن هذا غير صحيح لأن التسيب في الواقع يترك لدى الطفل شعورا بعدم الأمن ويخفض من دافعيته للتحصيل، كما وأن التّسيب يحول بين الطفل وتعلم النظام كأسلوب في أداء المهمات المدرسية أو الحياتية بالإضافة إلى عدم الاستجابة إلى متطلبات الآخرين، كل هذا يؤدي إلى عدم تعلم مثل هؤلاء الأطفال كيف يبذلون جهودهم أو كيف يتصرفون بفاعلية في المواقف التعلمية داخل غرفة الصف.

إن نبذ الأطفال يشعرهم باليأس وعدم الكفاءة والغضب، مما يدفعهم إلى استخدام الضعف التحصيلي والإهمال كطريقة للانتقام من الوالدين، وبالتالي فإن هذا سيكون سببا لحدوث كثير من المشكلات داخل غرفة الصف.

إن المشكلات الأسرية قد تُشغِل الأطفال ولا تترك لديهم رغبة للنجاح في المدرسة، مثلما أن المشاجرة المستمرة يمكن أن تؤدي إلى زيادة حدة الاكتئاب لدى الأطفال، وبالتالي العزوف عن القيام بأي عمل مدرسي، وقد يكون مثل هؤلاء الأطفال مهددين بفقد الرغبة في التحصيل.

وعلى النقيض مما سبق فإن الأطفال الذين يأتون من أسر يسودها الحب والاحترام والتفاهم تكون ثقتهم بأنفسهم عالية، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ويتميزون بممارساتهم السلوكية والانفعالية الإيجابية وينشؤون أسوياء ناجحين.

ومن أجل الحدّ من تأثير العوامل الأسرية السلبية، والعمل على زيادة الدافعية للدراسة لدى أطفالنا، وللحدّ من المشكلات الصفية علينا العمل على توعية الآباء والأمهات بدورهم، وزيادة تفهمهم لتأثيرهم على الأطفال، وتعليم الأطفال طرقا متعددة لضبط الذات وتحسين مفهوم الذات. ضف إلى ذلك العمل على استخدام نظام حوافز فعال، والامتناع قدر الامتناع قدر الإمكان عن الميل الشديد إلى الانتقاد اللاذع الذي يحط من شخصية الطفل ويزيد من شعوره بعدم الأمان و الاستسلام والسلوك الانتقامي. وأخيرا يجب الاستعانة بإرشاد الخبراء المتخصصين من أجل تجنب العواقب الوخيمة وزيادة الدافعية للتحصيل.

- ✓ **وسائل الإعلام**

تقوم وسائل الإعلام بدور مهم وفاعل في التأثير على توجهات وسلوك الأطفال والمراهقين لأن ما تعرضه هذه الوسائل –في كثير من الأحيان– من أفلام ومسلسلات وعروض، يمجّد بشكل أو بآخر العنف والتصرفات غير المسؤولة للخارجين عن القانون، الأمر الذي يترتب عليه آثار سلبية على توجهات وسلوك الناشئة من الأطفال والمراهقين من كلا الجنسين وذلك لما لهذه العروض التلفزيونية والإعلانات من فاعلية في الترويج للعنف من أجل حياة أفضل.

والمتتبع لمدى تأثير الإعلام على الأفراد يلاحظ أن هناك مشكلات أكثر تعقيدا وخطورة قد تبرز من خلال تأثير وسائل الإعلام مثل القتل والتهديد والابتزاز مما يجعل الطالب مرآة لهذا المجتمع وانعكاسا له.

وهكذا فإن ما تعرضه معظم الأفلام الأمريكية في الفضائيات العربية اليوم ينطوي على آثار هدامة على مستقبل أبنائنا، تتمثل في محاكاة ما يتابعونه على هذه الشاشات، وتقبلهم للجوء إلى العنف كأسلوب

طبيعي لحل المشكلات، الأمر الذي يرتب مسؤولية كبيرة على المعنيين للنظر في هذه القضية الخطيرة، والعمل على جعل الإعلام إعلاما تربويا منسجما مع التربية النظامية التي تديرها المؤسسات التربوية النظامية.

2- دور المعلم في معالجة المشكلات الصفية:

حتى يتمكن المعلم من التصدي للمشكلات الصفية والتغلب عليها هناك مجموعة من الإجراءات التي يجب أن يقوم بها يوجزها (أيوب، دخل الله، 2014: 134) فيما يلي:

أ. التخطيط المسبق للأنشطة التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف.

ب. إشغال الطلاب بشكل مستمر والحؤول بينهم وبين الشعور بالفراغ.

ج. حفظ النظام والضبط المبكر للصف من بداية الحصة الدرسية وحتى نهايتها.

د. تعويد الطلاب على تحمّل المسؤولية.

هـ. التنوع في استخدام الأنشطة التعليمية التعلمية في الدرس الواحد.

و. اعتماد أساليب الوقاية ووضع قواعد العمل الصفي بمشاركة التلاميذ والالتزام بها.

وأخيرا فإن نجاح المعلم في إدارة الصف يمكنه من توفير بيئة آمنة وحافزة للتعلم، ولذلك فإن مثل هذه البيئة تشكل مناخا تعليميا مناسبا لرفع مستوى التحصيل عند التلاميذ، وترسخ عندهم المبادئ والقيم والاتجاهات النابعة من رسالة المدرسة التي تلحظ في جملة ما تلحظه مراعاة النمو المتكامل للمتعلمين.

خلاصة:

تناولنا في هذا الفصل التعليم الابتدائي الذي يعدّ من أهم المراحل التي يجب إعطاءها أهمية كبيرة لأنه في هذه المرحلة يبني الطفل شخصيته، ولعل أن المدرسة الابتدائية لا تحقق أهدافها إلا من خلال تفاعل العناصر المكونة لها، وتحقيق الانسجام بينها، فالمعلم إذا أحسن إعداده بيداغوجيا وتربويا، وراعى

في تدريسه قدرات التلاميذ وحاجاتهم وخصائصهم، كل هذا سيؤدي حتما إلى نجاح مهمته في التدريس وبالتالي نجاح العملية التعليمية، وفي الختام يمكن القول أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والعنصر الأساسي فيها، ومستوى تقدم أي مؤسسة تعليمية مرتبط بمستوى المعلم فيها؛ لذلك وجب عليه أن يتحلى بمجموعة من الخصائص تميزه كمعلم، ولكي يقوم بكل واجباته عليه أن يعد إعداد جيدا يجنبه الوقوع في الكثير من المشكلات.

الفصل الرابع

مناهج الجيل الثاني

تمهيد:

يتكون النظام الجزائري من مجموعة من المكونات، والمناهج أساس ولب هذه المكونات، لأنها فلسفة المجتمع وتوجهاته، وهي تعتبر بمثابة الترجمة العلمية للأهداف التربوية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، فهي التي تحدد الأهداف والمقررات وطرق تدريسها، وغيرها من الجوانب التربوية ولقد بين تشخيص المنظومة التربوية أن هناك اختلافات يجب تعديلها بين فترة وأخرى تماشيا مع المستجدات العالمية، وتعد فترة التعليم الابتدائي إحدى المراحل التي مسها التطور والتجديد في المناهج الدراسية عبر سنوات عديدة كان آخر ما جد فيها السنة الدراسية 2016 /2017 م من خلال مناهج الجيل الثاني وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل.

أولا: مفهوم المنهج الدراسي

هو جميع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم وتفاعلهم معها، وعن طريق هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تطوير سلوكهم، وتعديله ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي يعد الهدف الأسمى للتربية (توفيق معري، 2009: 09).

فالمنهج لا يقتصر على المقررات الدراسية بل يشمل الأنشطة والخبرات التي يقوم بها التلميذ داخل المدرسة وخارجها ويهتم بالدور الايجابي الفعال للمتعلم وينطبق من حاجات المتعلم وقدراته.

ثانيا: مفهوم مناهج الجيل الثاني

عبارة الجيل الثاني مجرد تسمية أو شعار فقط لأنه يستند إلى خلفية نظرية أو مرجعية جديدة لأن المنظومة التربوية الجزائرية مازالت تعتمد على البنائية؛ وهي عبارة عن تعديلات تساير القانون التوجيهي والثغرات الحاصلة، والملاحظات الميدانية المسجلة، وتخص الطور الأول من التعليم الابتدائي فقط والسنة الأولى متوسط (لعريبي بلال، 2017: 35).

ثالثا: المبادئ المؤسسة للمناهج

تتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة جوانب هي: الجانب الأخلاقي (لقيمي)، الفلسفي الإبستمولوجي، المنهجي البيداغوجي.

فمن أهم شروط المنهج الجيد تعزيز النواحي الروحية العقلية الأخلاقية الثقافية العملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع، إعدادا للمسؤوليات وخبرات الحياة (عبد الرزاق سلطان، 2011: 97).

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وإعداد أي منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها، وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة، وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم.

ويعتمد بناء المنهج كما ورد في (توفيق معري، 2009، 9) على احترام المبادئ الآتية:

1- **الشمولية:** الذي يقتضي بناء المناهج حسب المراحل التعليمية ثم حسب الأطوار والسنوات قصد الانسجام العمودي.

2- **الانسجام:** يهدف إلى توضيح العلاقات بين مختلف مكونات المناهج، وتكوين وتنظيم المؤسسات التربوية على وجه الخصوص.

3- **مبدأ الملائمة:** التي تمكن من تكييف ظروف الانجاز والتكفل وعلى الخصوص ظروف التلاميذ النفسية والبيداغوجية.

4- **قابلية الانجاز:** أي قابلية التكيف مع ظروف الانجاز.

5- **المقروئية:** الذي يستلزم البساطة والوضوح والدقة في صياغة البرامج لجعله أداة سهلة الاستعمال.

6- **الوجاهة:** أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.

7- **قابلية التقويم:** أي احتواء معايير قابلة للقياس.

رابعا: لماذا المناهج الجديدة؟

عملا بالمسلمة العالمية أن المناهج الدراسية لا تتصف بالجمود وأنها تخضع دوريا إلى:

1. تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها.
2. تجنيد مضامينها لإدراج معارف جديدة.
3. تعديلات ظرفية أو إدراجٍ وتحيين معارف، أو تعديلاتٍ تقتضيها أحكام القانون التوجيهي أو تعزيز اختيارات منهجية.

لذلك جاءت المناهج الجديدة التي ترتكز من الجانب القيمي على تعزيز قيم الهوية الوطنية، والتي لا تنفصل تنميتها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة، ومن الجانب الفلسفي على تيسير الانسجام العمودي والأفقي بين المواد، كما ترتكز من الجانب المنهجي والبيداغوجي على مبدأين أساسيين هما: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنيوية الاجتماعية والمقاربة النسقية (وزارة التربية الوطنية(ب)،2017 :06).

جاءت هذه المناهج التي تم اعتمادها من قبل وزارة التربية الوطنية في مطلع الدخول المدرسي 2017/2016 والتي تتيح للمتعلم الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التحليل والتفكير وإبداء الرأي والنقد، كما تركز هذه المناهج على بناء شخصية المتعلم ومشاركته في القسم.

وكذلك جاءت لأجل معالجة وتعديل الاختلالات الواردة في المناهج السابقة، نظرا لعدم ارتكاز هذه الأخيرة على المرجعيات القانونية.

ومن مستجدات المناهج الجديدة التركيز في التعلمات على كل مركبات الكفاءة خاصة الكفاءات العرضية القيم والسلوكات، وبالعودة للهيكلة المنهاج ملمح التخرج + المواقف والقيم + الكفاءات العرضية نجد الانسجام والنسقية المطلوبة.

خامسا: دواعي وضع مناهج الجيل الثاني

يمكن القول أن أسباب وضع مناهج الجيل الجديدة هو التزايد الدائم للمعارف والتطور التكنولوجي السريع، وما تعرفه العولمة في المجال الاقتصادي، وبروز حاجات جديدة في مجال التربية، ومن دواعي وضع مناهج الجيل الثاني أوردت في (وزارة التربية الوطنية، 2016: 2) كما يلي:

1- التكيف مع المرجعيات.
2- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.
3- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية بشكل صريح.
4- الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.
5- إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.
6- منهاج واحد للتعليم الابتدائي وبرامج مختلفة.
7- اعتماد مرجعيات(قانونية، فلسفية، هيكلية) القانون التوجيهي والمرجعية العامة والدليل المنهجي
8- اعتماد المقاربة النسقية لتحقيق الانسجام العمودي والأفقي.
9- إدراج القيم والمواقف والكفاءات العرضية.
10- ضبط المفاهيم القاعدية بالشرح، وتحديد أهميتها الإستراتيجية في بناء المناهج.
11- الهيكلة الموحدة لجميع المواد مع استعمال نفس المصطلحات.
12- اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه ضمن العمل التشاركي.

13- إعادة كتابة المناهج مراعاة لمبدأ الحداثة.

14- التكفل بالملاحظات الواردة في عمليات الاستشارة حول المناهج.

سادسا: خصائص مناهج الجيل الثاني

توجز (عبلة بحري، 2011:97) خصائص مناهج الجيل الثاني فيما يلي:

1- يتمحور المنهاج حول التلميذ ويجسد خبراته كمشروع للحياة أو إعداد لها.

2- ينمي شخصية المتعلم بجميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول واتزان.

3- يؤكد على ضرورة توظيف المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في حياته اليومية والمستقبلية.

4- يهيئ الفرص لتنمية روح الإقدام والاكتشاف والاستقصاء والابتكار والقدرة على تحسين حسن الاختيار واتخاذ المواقف وحل المشكلات الحياتية.

وهذه الخصائص تتماشى مع الاختيار المنهجي الذي نص عليها قانون التوجيهي للتربية الوطنية بالنسبة للمقاربة التي ينبغي اعتمادها في تقديم المناهج الجديدة.

سابعا: شروط تطبيق مناهج الجيل الثاني

يعتمد تطبيق هذه المناهج على جملة من الممارسات نوجزها(طيب نايت سليمان، 2016: 14) فيما يلي:

1- الممارسة البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في المقاربة بالكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعليمية، وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمي فرصا مكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي.

2- تكوين الأساتذة: تواجه النظم التربوية تحديات متعددة، ولعل أهمها قدرتها على تحديد دور المدرسة ووظيفتها في المجتمع لبلوغ هدف الحق في التعلم أولا، ثم تنمية القدرة على مواصلة

التعليم، وهو ما يبرز أهمية مسايرة التكوين لمتطلبات الإصلاح، ويتفق الكل على أن التكوين ويعزز انضمام الأطراف التربوية إلى عملية التغيير التي يجريها النظام التربوي من جهة، ويطور تمثل العمل وتجويد الممارسة التربوية من جهة ثانية، ويضمن اكتساب كفاءات قابلة للتحول.

3- **اختيار الطرائق:** والتي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور ضمن الاختيارات البيداغوجية التي تعتمدها المقاربة بالكفاءات، وذلك في سياق مرافقة ايجابية من طرف الأستاذ ليضمن سلامة المسار قبل وأثناء وفي نهاية التعلم.

4- **التحكم في الوسائل وحسن استغلالها:** (سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء... الخ).

ثامنا: مميزات وخصوصيات مناهج الجيل الثاني

إن المناهج الجديدة أو ما يعرف بمناهج الجيل الثاني لها مجموعة من المميزات والخصوصيات يمكن إدراجها فيما يلي، وكما هو موضح في الشكل الموالي: (وزارة التربية الوطنية(ب)، 2017: 08).

1. الجانب التصوري:

أ. تصور يهدف إلى تحقيق ملامح التخرج لغاية شاملة مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمهنية.

ب. نموذج تربوي بنائي اجتماعي بوضع البنيوية الاجتماعية في صدارة الاستراتيجيات.

2. الجانب البيداغوجي:

أ. المقاربة بالكفاءات، ووضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.

ب. التقويم كأداة فعلية من أدوات التعلم ويهتم بالوظيفتين التعديلية والإقرارية عن طريق تقويم

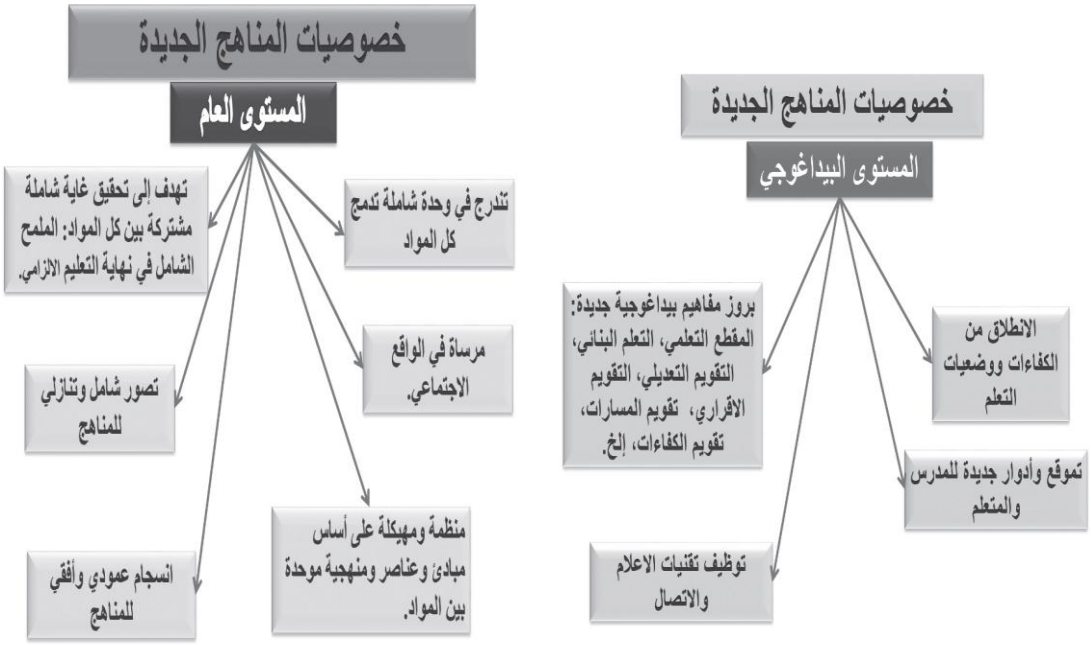
المسارات والكفاءات.

3. الجانب الديداكتيكي:

أ. تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.

ب. حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.

ج. نظمت المحتويات على شكل موارد معرفية لخدمة الكفاءة.



الشكل رقم (01): يمثل خصوصيات المناهج الجديدة

تاسعا: بعض المصطلحات والمفاهيم الواردة في مناهج الجيل الثاني

ارتأينا من خلال هذا الجزء أن نورد بعض المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية التي اعتمدت في مناهج الجيل الثاني (وزارة التربية الوطنية(ب)، 2017: 09)

1- المقاربة بالكفاءات: من المعروف أن أهمية المؤسسات تكمن في منح أبنائنا القدرات والمهارات التي تسمح لهم فعلا أن يكونوا أكفاء للقيام بأشياء تنفعهم وتنفع المجتمع، وهذا ما نعنيه: المقاربة بالكفاءات، والكفاءات هي التي تجعل المعارف قابلة للتحويل والتجنيد في الوضعيات التي تمكننا من التصرف خارج المدرسة، ومواجهة وضعيات معقدة، أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع، واتخاذ قرارات

والتنظيم والتفاوض، بهذا نقول إن الكفاءة لا توجد إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء، تشكل هذه المقاربة –المؤسسة على البناء الفكري والبنيوية الاجتماعية– المحور الرئيس للمناهج الجديدة وهذه الأخيرة (أي البنيوية الاجتماعية) تقدم الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.

إن المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم، وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والموارد الضرورية لذلك، فحل المشكلات أو الوضعيات المشكلة هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال إذ أنه يتيح للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.

2- **الكفاءة:** هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة، فهي القدرة على التصرّف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرّف، قيم، قدرات فكرية، مواقف شخصية...) لحلّ وضعيات مشكلة ذات دلالة.

3- **الكفاءة الشاملة:** وهي هدف نسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة، ويتعلق بمادة من المواد ويتسم بالعموم.

4- **الكفاءة الختامية:** وهي كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة.

5- **مركبات الكفاءة:** وهي في غاية الأهمية، تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عملية

أكثر في عملية التعلم، وبصفة عامة فإن هذه المركبات تركز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة، وبصفة عامة توجد ثلاث مركبات للكفاءة الختامية:

أ. مركبة خاصة بالجانب المعرفي.

ب. مركبة خاصة بتوظيف الموارد المعرفية.

ج. مركبة خاصة بالقيم والسلوكات.

6- **الكفاءة العرضية أو الأفقية:** هي كفاءة لا تتعلق بمادة بذاتها، وإنما تتعلق بعدة مواد مثل:

معالجة المعلومات – القراءة – الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللغة العربية وحدها، وإنما نجدها تنتشر عبر جميع المواد.

7- **المقاربة النصية:** هي اختيار بيداغوجي يجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في

شمولية، حيث يتخذ النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية (المعجم اللغوي والدلالات الفكرية باعتبار النص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية، ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.

8- **الوضعية المُشْكِلة:** هي وضعية تعلمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، وهي

شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية والاجتماعية والوجدانية لحلها، من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة.

9- **الوضعيات التعلُّمية:** وضعيات مركزة حول مفاهيم التعلم، وهي وضعيات –رغم أنها من تصميم

المدرس وإعداده– تتمحور حول المتعلمين وتأخذ بعين الاعتبار خصائصهم المعرفية والثقافية والاجتماعية (مكتسباتهم السابقة/ تصوراتهم/ صعوباتهم...) (وزارة التربية الوطنية [أ]، 2017: 13).

10- **وضعية تعلم الإدماج:** تتمثل في توفير الفرصة للمتعلم لممارسة الكفاءة المستهدفة، وهي نشاط يقوم به المتعلم لاستغلال المعارف والمهارات المكتسبة، مستعينا بموارده الذاتية ومكتسباته مجندا إياها بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة، ولا بد أن يكون الإدماج حاضرا في كل مراحل التعلّم، ويستهدف بناء أو تنمية كفاءة، ويرتكز على حل وضعية تُعِدُّ المتعلّمَ للقيام بإنجاز يبرهن فيه على مستوى كفاءته، حيث يكون الفاعل في هذا النشاط، أما المعلم فيكون مشرفا وموجّها وينقسم إلى ثلاثة أنواع (وزارة التربية الوطنية[ب]، 2017: 11):

أ. **إدماج جزئي:** يرتبط بأنشطة البناء والتدريب.

ب. **إدماج مرحلي:** يرتبط بالكفاءة المرحلية.

ج. **إدماج نهائي:** يرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية.

11- **خصائص وضعية تعلم الإدماج:**

أ. تجند مجموعة من المكتسبات التي تدمج ولا تجمع.

ب. موجهة نحو مهمة وذات دلالة، فهي إذن ذات طابع اجتماعي.

ج. مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصة بالمادة الدراسية.

د. هي وضعية جديدة بالنسبة للمتعلم.

12- **بيداغوجيا المشروع:** المشروع عمل كتابي فردي أو جماعي، يتم الاتفاق عليه بين الأستاذ والمتعلمين، وتجري مناقشته وإنجازه داخل القسم؛ أمّا إعداده فيتمّ خارج القسم وداخله، وعبر مراحل، وتحت إشراف الأستاذ، ويعرض المشروع وفق معايير وشروط محددة.

ويتبنى المنهاج بيدغوجيا المشروع الذي من شأنها أن تحمل المتعلم على الممارسة الفعلية، وعلى الاندماج النفسي – الاجتماعي، فضلا عن بناء كفاءات جديدة، لذلك يقترح إنجاز عدة مشاريع يغلب عليها الطابع الكتابي، انطلاقا من وضعيات حقيقية، وشبه حقيقية، وذلك من شأنه تدعيم ثقة المتعلمين بأنفسهم وتنمية روح تحدي العقبات والصعاب لديهم.

13- التقويم البيداغوجي: إن التقويم بأنواعه: التشخيصي، التكويني، الإشهادي (التحصيلي) جزء من عملية التعليم والتعلم، فهو مدمَج فيها وملازِم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، ويساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة. وبهذه الصفة، فإن استغلال أخطاء التلميذ أو نقائصه في تصور طرائق التكفل بها عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها، ومن أهداف التقويم البيداغوجي في المناهج الجديدة (وزارة التربية الوطنية(ب)، 2017: 12) ما يلي:

أ. التأكد من مستوى بلوغ الأهداف.

ب. تنظيم سيرورة الفعل التعليمي/التعلمي.

ج. الإجازة و التأهيل.

د. إعلام الجهات الرسمية.

14- المعالجة البيداغوجية: هي المسار الذي يمكن المتعلم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلُّمَه، وتهدف المعالجة البيداغوجية إلى إدماج التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم لأسباب محددة، وعلى عكس الدعم فهو يمارس فقط في أوقات الدراسة من طرف المعلم نفسه في إطار التكفل على شكل أفواج التكيف ليستعيد الطفل الثقة بالنفس وقدرته على التعلم، والمعالجة هي التعديل الدائم

والسريع للتعلمات بواسطة التقويم المستمر لمكتسبات التلاميذ، وتسويتها بحسب حاجات المتعلم، وتمر سيرورة المعالجة البيداغوجية بصفة عامة بالمراحل التالية (وزارة التربية الوطنية[أ]، 2017: 14):

أ. إحصاء عوائق التعلم (صعوبات التعلم).

ب. تحديد الأهداف (الحاجات).

ج. اقتراح وضعيات المعالجة (نشاطات، سندات، وأشكال التقويم).

15- **المقطع التعلمي:** هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشاملة أو تحقيق كفاءات ختامية معيّنة (وزارة التربية الوطنية[ب]، 2017: 13).

16- **الميدان:** جزء مهيكل ومنظّم للمادّة قصد التعلّم، وعدد الميادين في المادّة يحدّد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملمح التخرّج، ويضمن هذا الإجراء التكفل الكلّي بمعارف المادة في ملامح التخرّج، وبالنسبة للغة العربية فإن لدينا أربعة ميادين هي: فهم المنطوق، التعبير الشفوي، فهم المكتوب، التعبير الكتابي (وزارة التربية الوطنية[ب]، 2017: 13).

17- **المصفوفة المفاهيمية:** هي عبارة عن جدول يتضمن الميادين، الكفاءات الختامية والموارد (وزارة لتربية الوطنية[ب]، 2017: 13).

18- **المخطط السنوي لبناء التعلمات:** هو مخطط عام لما يتم برمجته خلال سنة دراسية، ضمن مشروع تربوي، يُفضي إلى تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوى من المستويات التعلّمية انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويُبنى على مجموعة من المقاطع التعلمية المتكاملة، وهو القاعدة الأساسية لتوزيع الموارد المعرفية على المقاطع (وزارة التربية الوطنية[ب]، 2017: 13).

19- **الموارد:** هي كل ما يجنده المتعلم ويتحكم فيه ويحوله من أجل حل المشكلات وتنمية الكفاءات،

وهي مجموعة المعارف التي: (وزارة التربية الوطنية(ب)، 2017: 14).

أ. يسترجعها المتعلم قبل الشروع في نشاط ما.

ب. يجندها المتعلم لحل وضعية مشكلة (وضعية مركبة).

ج. يعدها المعلم قبل النشاط.

د. يكتسبها التلميذ أثناء نشاط ما.

20- الوسائل التعليمية التعلمية: هي كل ما يستعان به في المواقف التعليمية التعلمية، وتستخدم بغرض مساعدة المتعلمين على بناء تعلماتهم، وترسيخ مكتسباتهم وتنميتها، ويجب أن تتفاعل مع باقي العناصر بهدف بلوغ أهداف المنهاج، وهى بذلك تعد السبيل الأساسي لبث النبض والحياة في المادة التعليمية، وبالتالي فإن الأستاذ حينما يخطط مواقف التدريس اليومية يفكر باستمرار فيما يناسب هذا الدرس أو ذاك، فيكون اختياره للوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة والمداخل التي سوف يستخدمها في ضوء أسس ومعايير خاصة تحددها طبيعة الدرس، ومعنى ذلك أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس يجب ألا يترك للصدفة، وهي متنوعة أهمها: الكتاب المدرسي، قصص، نصوص، مشاهد، السبورة، الألواح، الصور والرسوم، صور الشخصيات والأعلام الوطنية والعالمية، المعالم الأثرية والسياحية، الشفافات، أجهزة عرض الصور والأفلام والشرائح، أجهزة الحاسوب، البرامج الإذاعية، الأسطوانات، التمثيليات، الرحلات، المعارض (معرض الكتاب، الصناعات التقليدية، زيارة المتاحف)، ويرتكز اختيار الوسيلة التعليمية على الشروط هي: نوعها، جودتها، نجاعتها، تناسبها، تجربتها (وزارة التربية الوطنية(ب)، 2017: 14).

خلاصة:

تعتبر المناهج القاعدة المحورية التي تتحكم في العملية التربوية من المقررات والكتب المدرسية والوسائل التدريسية والخبرات الأساتذة وغيرها من العوامل المرتبطة بالنسق التربوي، وقد ا زدت أهمية المناهج في عصر يتسم بالتطور السريع وتعقد الحياة وتشابه مشاكلها وأصبح الضغط مت ا زيدا على التربية لمسايرة هذه والتطورات ولهذا يجب أن تعطى للمناهج أهمية قصوى وتبنى بطرق سليمة بحيث تكون مرنة متفتحة مسايرة للواقع ومرتكزة على التلميذ ومساهمة في تلبية حاجاته ومتطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية وهذا ما تسعى المنظومة التربوية.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

نتطرق في هذا الفصل إلى الجانب التطبيقي؛ والذي نتناول فيه الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية؛ وذلك في جزئين، حيث يتضمن الجزء الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية؛ من حيث ذكر الغرض منها والأداة المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1. الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

إن الغرض الأساسي من الدراسة الاستطلاعية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأداة القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية المتبعة لمعالجتها.

2. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية التابعة لمدينة مستغانم، خلال الفترة الممتدة من 23 أفريل 2019 إلى غاية 30 أفريل 2019؛ وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة.

3. أداة الدراسة الاستطلاعية:

يتوقف صدق البحوث وقيمتها العلمية على الاختيار السليم للطرق والأدوات التي تتمتع بالشروط العلمية والمنهجية بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة ومن أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث العلمي؛ ومن أجل الوصول إلى نتائج موثوق بها، قام الباحث بتصميم استبيان لقياس الصعوبات

التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ والذي تم تصميمه وفق ثلاث أبعاد تمثلت في: صعوبات التخطيط، صعوبات التنفيذ، صعوبات التقويم.

بعد تحديد أبعاد الاستبيان، تم وضع مجموعة من الفقرات لقياس مضمونه، وهي موزعة كالآتي:

الجدول رقم (01): يمثل توزيع فقرات الاستبيان على عدد أبعاده.

الأبعاد	صعوبات التخطيط	صعوبات التنفيذ	صعوبات التقويم
عدد الفقرات	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34.	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35.	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36.

مفتاح التصحيح:

قام الباحث بوضع ثلاث بدائل أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان، وتمثلت هذه البدائل في (أجد صعوبة بدرجة كبيرة، أجد صعوبة بدرجة متوسطة، لا أجد صعوبة) بحيث تم إعطاء الدرجات للبدائل على التوالي (3، 2، 1) باعتبار جميع الفقرات إيجابية ولا وجود لفقرات سلبية.

مرحلة تحكيم أداة الدراسة:

بعد أن تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية؛ قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (أساتذة جامعيين، أساتذة المدرسة الابتدائية)؛ وذلك للحكم على مدى فاعليتها وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في مدى ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح الفقرات ودقتها العلمية؛ وبناءاً على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين؛ قام الباحث بتعديل فقرات الأداة وصياغتها في شكلها الذي سيعاد التأكد من صدقه وثباته لاحقا.

4. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

1.6. حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 أستاذا وأستاذة؛ والعاملين بالمدارس الابتدائية التابعة لمدينة مستغانم.

2.6. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

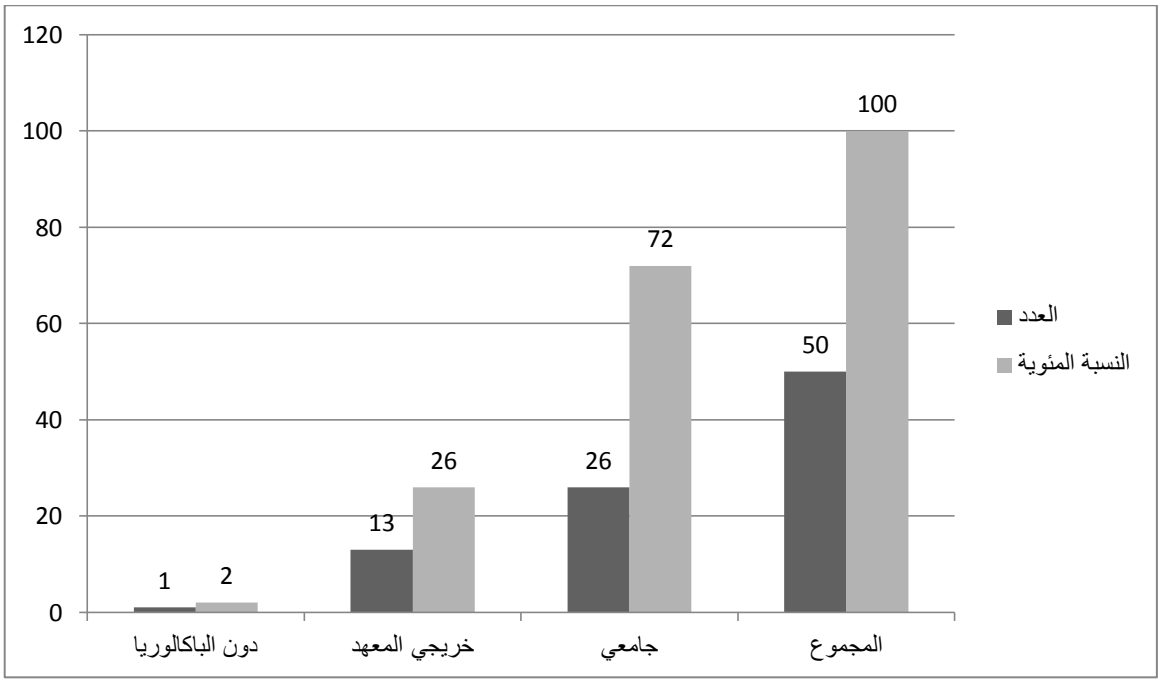
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. **حسب المؤهل العلمي:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	جامعي	المجموع
العدد	01	13	36	50
النسبة المئوية ٪	02	26	72	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (36 أستاذا بنسبة 72%) يفوق عدد الأساتذة خريجي المعهد (13 أستاذا بنسبة 26%) بفارق قدره 46% بينما يفوق عدد الأساتذة ذوي مستوى دون البكالوريا بفارق يقدر بـ 70% ، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (02): يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي.

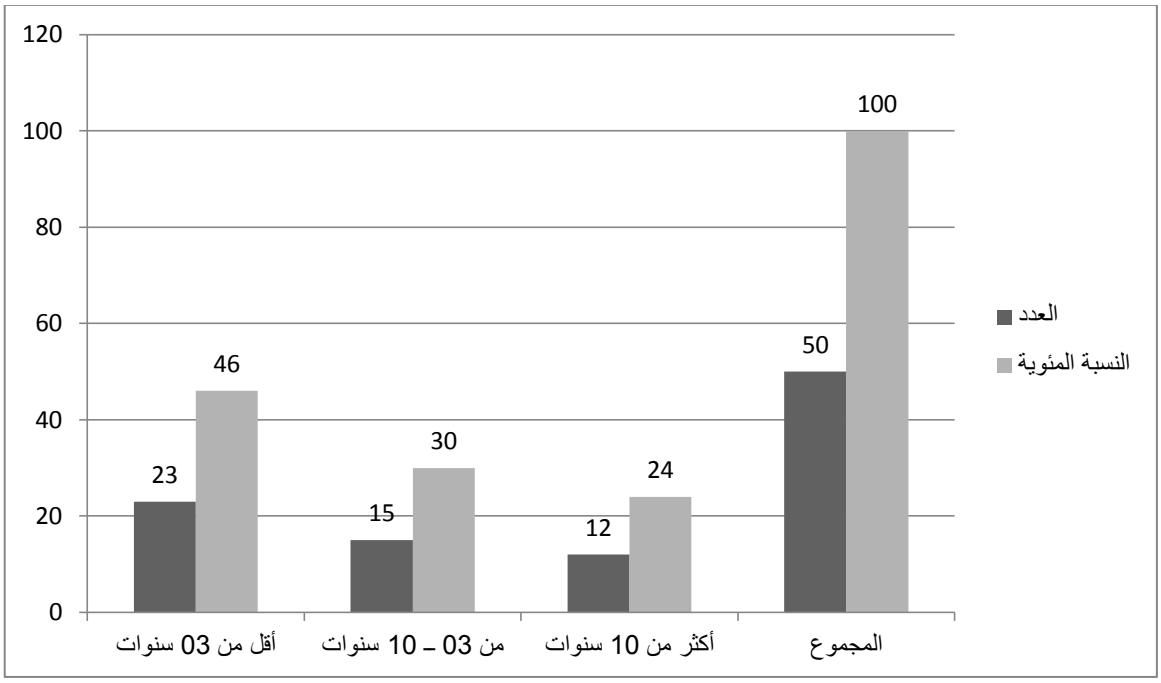
ب. حسب الأقدمية المهنية:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	أقل من 3 سنوات	من 3 –10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	23	15	12	50
النسبة المئوية ٪	46	30	24	100

يتضح من الجدول رقم (03) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية أقل من 03 سنوات يفوق عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (من 03 ـ 10 سنوات) وعدد الأساتذة الذين تفوق أقدميتهم 10 سنوات بفارق قدره (16%)، (22%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (03): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

5. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أ. **الصدق:** تم حساب معامل الصدق بثلاث طرق وفق ما يلي:

❖ **صدق المحكمين:**

بعد قراءة المحكمين لفقرات الأداة؛ تم الإجماع على تعديل الفقرات التالية:

الجدول رقم (04): يوضح الفقرات المعدّلة في أداة الدراسة

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
02	أجد صعوبة في كيفية استغلال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ التدريس	أجد صعوبة في كيفية استغلال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس
26	أجد صعوبة في كيفية تسيير حصص المعالجة البيداغوجية في نهاية كل مقطع	أجد صعوبة في تسيير حصص المعالجة البيداغوجية

❖ **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

للتأكد من فاعلية فقرات أداة الدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراتها عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والمجموع الكلي لدرجات الأداة، وهذا ما توضحه الجداول رقم (05)، (06) على التوالي:

الجدول رقم (05): يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الاحتياجات التدريبية للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني					
صعوبات التخطيط		صعوبات التنفيذ		صعوبات التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	,352*	2	,602**	3	,538**
4	,628**	5	,448**	6	,630**
7	,397**	8	,371**	9	,382**
10	,572**	11	,426**	12	,525**
13	,516**	14	,433**	15	,538**
16	,679**	17	,531**	18	,522**
19	,503**	20	,740**	21	,595**
22	,625**	23	,498**	24	,587**
25	,642**	26	,584**	27	,580**
28	,679**	29	,704**	30	,526**
31	,400**	32	,686**	33	,452**
34	,657**	35	,534**	36	,509**

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

نلاحظ من الجدول أعلاه أن جميع فقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة لها معامل ارتباط موجب بالبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α= 0.05) أو عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ فقد بلغ أعلى

معامل ارتباط في بعد صعوبات التخطيط (0.679) عند مستوى دلالة (α= 0.01) وأقل معامل ارتباط (0.352) عند مستوى دلالة (α= 0.05)، ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية؛ أما في بعد صعوبات التنفيذ فقد بلغت أعلى قيمة ارتباط (0.740) وأدنى قيمة (0.371) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ أما في بعد صعوبات التقويم فقد بلغت أعلى قيمة (0.630) وأدنى قيمة ارتباط بلغت (0.452) عند مستوى دلالة (α= 0.01)؛ وبناءا على ما سبق ذكره يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات كل بعد على حدة؛ وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل بعد من الأبعاد الثلاثة لصعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

الجدول رقم (06) : يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة

البعد	معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للأداة
صعوبات التخطيط	,928**
صعوبات التنفيذ	,929**
صعوبات التقويم	,942**

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.01)**

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للأداة عند مستوى دلالة (α= 0.01).

وبناءا على ما ثبت من نتائج يمكن القول بتحقق الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بالأبعاد الثلاثة سالفة الذكر، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة الأداة على عينة الدراسة الحالية لتحقيق أغراضها.

❖ **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي تمّ استعمال طريقة المقارنة الطرفية؛ حيث تمّت المقارنة بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات على الأداة لعينة الدراسة الاستطلاعية؛ حجم كل عينة يساوي 14 أستاذا وأستاذة بواقع 27% من العينة الكلية (ن=50)، وتم تطبيق اختبار "ت" بين متوسطي العينتين كما هو مبين في الجدول رقم (07):

الجدول رقم (07): يبيّن قيم "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينتين.

العينة / المتغير	العينة العليا ن=14		العينة الدّنيا ن=14		قيمة "ت"
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
صعوبات التدريس	50,8571	5,51721	80,2857	7,71042	11,614*

*** قيمة "ت" دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= 0.05)**

يتبين من قيمة "ت" في الجدول أعلاه أن أداة الدراسة تتميز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في صعوبات التّدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ مما يجعلها تتصف بمستوى عال من الصدق لدى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

ب. الثبات:

اعتمد في حساب الثبات على طريقتين:

✓ **طريقة التجزئة النصفية:**

اعتمد الباحث في حساب ثبات استبيان صعوبات التدريس على طريقة التجزئة النصفية؛ فكان معامل الارتباط بيرسون لنصفي الاستبيان فكانت النتيجة ر= 0.792 وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل تساوي 0.884

وعليه يمكن القول بأن استبيان صعوبات التدريس يتمتع بقدر من الاستقرار في نتائجه، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- ✓ **طريقة ألفا لكرونباخ:**

استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (08) : يبين توزيع معامل الثبات ألفا لكرونباخ على أبعاد أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا لكرونباخ
صعوبات التخطيط	12	0.795
صعوبات التنفيذ	12	0.791
صعوبات التقويم	12	0.771
الدرجة الكلية	36	0.918

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات لفقرات أبعاد أداة الدراسة (صعوبات التخطيط، صعوبات التنفيذ، صعوبات التقويم) بلغت (0.795 – 0.791 – 0.771) على التوالي، وبلغ معامل الثبات الكلي لفقرات أداة الدراسة (0.918)؛ وجميعها تعبّر عن معاملات تتمتع بدرجة عالية من الثبات تفي بأغراض الدراسة.

ثانيا:الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

بعدما حققت الدراسة الاستطلاعية هدفها والمتمثل في التأكد من صلاحية الأداة وإمكانية تطبيقها جاء دور الدراسة الأساسية للتحقق من صحة الفرضيات.

1- منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة للظواهر بطريقة كمية أو نوعية من أجل التعرف عليها من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطويره.

2- مكان الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة الأساسية للدراسة بالمدارس التابعة لمدينة مستغانم.

3- مدة الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 05 ماي 2019 إلى غاية 12 جوان 2019، وهي فترة توزيع وجمع أداة الدراسة، تفريغ النتائج، تطبيق الأساليب الإحصائية، ومناقشة النتائج.

4- مجتمع الدراسة الأساسية:

حسب الإحصاء الذي قدم للباحث من مكتب التعليم الأساسي بمديرية التربية لولاية مستغانم، كان العدد الإجمالي لأساتذة التعليم الابتدائي 663 أستاذا وأستاذة موزعين على أربع مؤسسات.

5- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

1.5. حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 80 أستاذا وأستاذة والعاملية بالمدارس التابعة لمدينة مستغانم خلال الموسم الدراسي 2019/2018.

2.5. مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

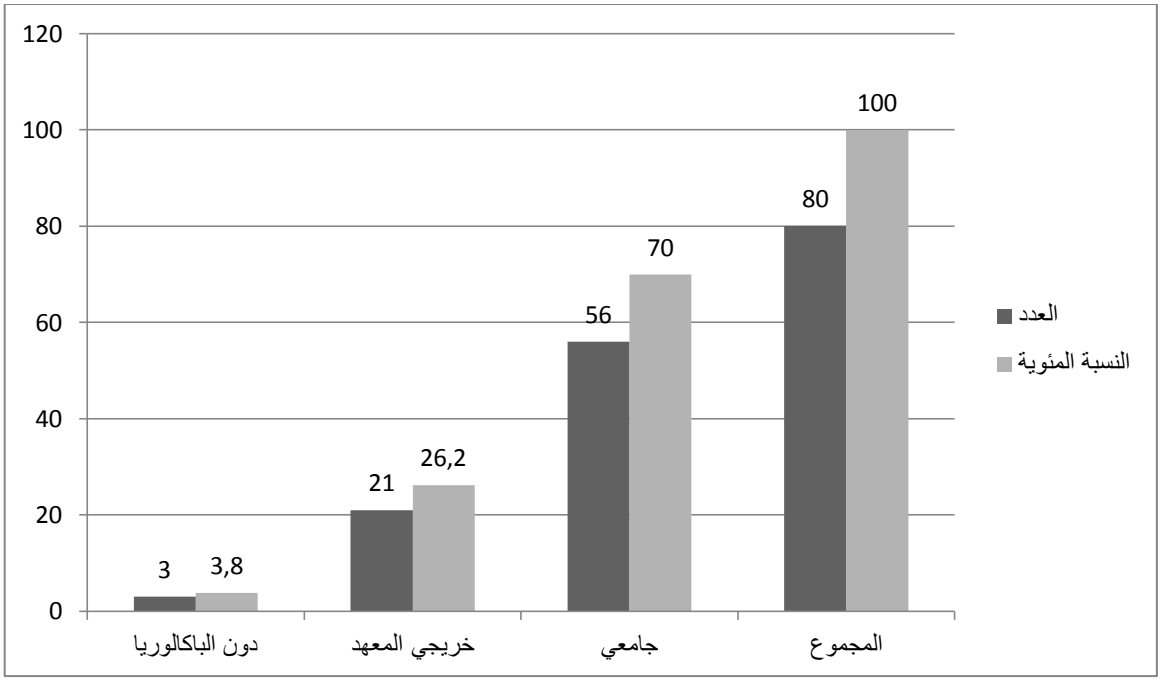
توضح الجداول والمخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الأساسية:

أ. **حسب المؤهل العلمي:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية للبحث حسب متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (09): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دون البكالوريا	خريجي المعهد	جامعي	المجموع
العدد	03	21	56	80
النسبة المئوية ٪	3.8	26.2	70	100

يتضح من الجدول أعلاه والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي المؤهل العلمي جامعي (56 أستاذا بنسبة 70%) يفوق عدد الأساتذة خريجي المعهد (21 أستاذا بنسبة 26.2%) بفارق قدره 43.8% بينما يفوق عدد الأساتذة ذوي مستوى دون البكالوريا بفارق يقدر بـ 66.2% ، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (04): يمثل أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي.

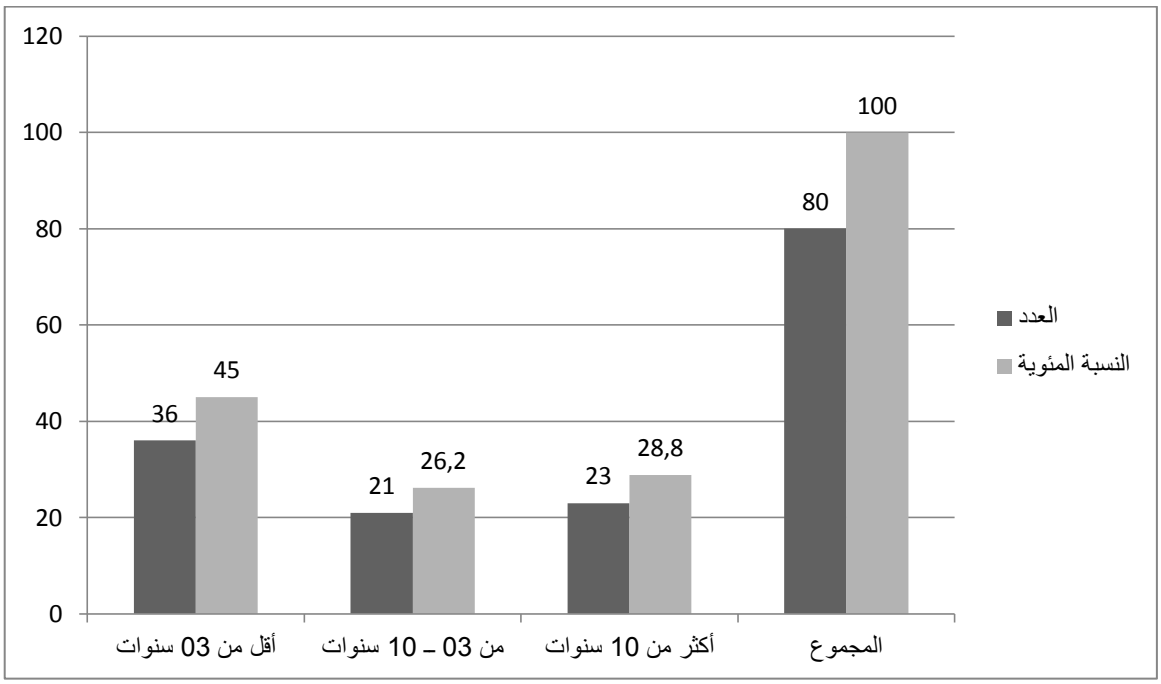
ب. حسب الأقدمية المهنية:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير سنوات الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (10): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

الأقدمية المهنية	أقل من 3 سنوات	من 3 –10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
العدد	36	21	23	80
النسبة المئوية ٪	45	26.2	28.8	100

يتضح من الجدول رقم (10) والبيان التالي أن عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية أقل من 03 سنوات يفوق عدد الأساتذة ذوي الأقدمية المهنية (أكثر من 10 سنوات) وعدد الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم ما بين 3-10 سنوات بفارق قدره (16.2%)، (18.8%) على التوالي، وهذا ما يوضحه المخطط التالي:



الشكل رقم (05): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية المهنية.

6- أداة الدراسة الأساسية

صمم الباحث استبيان صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني لدى أساتذة التعليم الابتدائي، بحيث تكون هذا الاستبيان بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث أبعاد هي: صعوبات التخطيط، صعوبات التنفيذ، صعوبات التقويم.

ويتكون الاستبيان في مجمله من 36 فقرة، أمام كل فقرة ثلاث بدائل للإجابة (أجد صعوبة بدرجة كبيرة، أجد صعوبة بدرجة متوسطة، لا أجد صعوبة)، والمطلوب من الأستاذ أن يحدد درجة الصعوبات التي تواجهه في الأبعاد الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق البدائل المتاحة للإجابة، وذلك بوضع علامة (x) تحت البديل المناسب.

7- طريقة تصحيح أداة الدراسة والحصول على الدرجات الخام:

تم تصحيح المقياس بإعطاء درجتين (03) للإجابة على البديل (أجد صعوبة بدرجة كبيرة)، ودرجتين واحدة (02) للإجابة على البديل (أجد صعوبة بدرجة متوسطة)، ودرجة واحدة للإجابة على البديل (لا أجد صعوبة)، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية على الأداة؛ والتي يتحصل عليها الأستاذ نظريا بين (36 ـ 108).

وللحصول على الدرجات الخام نقوم بضرب العلامات التي وضعها المفحوص على البنود في أوزان الإجابات، حيث يضرب عدد العلامات للبديل (أجد صعوبة بدرجة كبيرة) 3x، وعدد العلامات للبديل (أجد صعوبة بدرجة متوسطة) 2x، وعدد العلامات للبديل (لا أجد صعوبة) 1x؛ ثم نجمع حواصل الضرب، والمجموع هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأستاذ على الأداة، والتي تعبّر عن درجة الصعوبات التي تواجهه في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

8- طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

أ. الاتصال برئيس مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية مستغانم، بطلب تسهيل مهمة

في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية؛ ولقد حصل الباحث على طلب إجراء التربص الميداني؛ كما قامت مصلحة الدراسة والامتحانات بتزويد الباحث بالإحصاء الخاص بأساتذة التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي (2019/2018) والبالغ عددهم 663؛ وذلك من أجل تحديد المجتمع وعينة البحث.

ب. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة الدراسة، قام الباحث بالاتصال بمدراء المؤسسات؛ وإعلامهم بمحتوى الدراسة من أجل تسهيلهم لمهمة تقديم أداة البحث للأساتذة من أجل الإجابة عليها.

ج. قام الباحث بشرح طريقة ملء البيانات الشخصية المرفقة بالأداة للأساتذة المعنيين، وشرح طريقة الإجابة عليها.

د. بعد إتمام الباحث جمع أداة البحث على الأساتذة في كل مقاطعة؛ قام بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

9- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أ. **النسب المئوية:** استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، كما تم استخدامها لمعرفة درجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني بأبعاده (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

هـ. **اختبار "ت":** استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين في إيجاد الصدق التمييزي لأداة الدراسة، عن طريق المقارنة الطرفية بين عينتين تمّ سحبهما من طرفي الدرجات للأداة.

و. **معامل ألفا لكرونباخ:** استخدم الباحث معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع فقرات المقياس المطبق في الدراسة الحالية من أجل الحصول على ثباته.

ز. **اختبار تحليل التباين الأحادي:** استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على دلالة الفروق في صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني؛ والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي والأقدمية في مهنة التدريس على التوالي.

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة؛ والتي تتعلق بدرجة صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، إضافة إلى تحديد الفروق في هذه الصعوبات حسب متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الأقدمية، وذلك بعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*)، كما سنحاول تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

أولا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي"

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (.....):

الجدول رقم (11): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	4.039	2	2.019	0.016	0.984
داخل المجموعات	9790.649	77	127.151		
الإجمالي	9794.688	79			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.984 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من بلمهدي حياة (2018) ودراسة محمودي محمد (2018) ودراسة طبشي (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي سواء في الكفاءات التدريسية للمعلمين أو في احتياجاتهم التدريبية في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الأساتذة ذوي المؤهل العلمي دون البكالوريا لهم خبرة طويلة في مهنة التعليم تفوق غالبا عشر سنوات، مما يجعلهم يمتلكون كفايات تدريسية بفضل تراكم المعرفة وتجاربهم الميدانية في هذه المهنة، تساهم في التقليل من الصعوبات التي قد تواجههم أثناء التدريس، أما الأساتذة خريجي المدرسة العليا وذوي المؤهل الجامعي فهم يتلقون تكوينا متخصصا في الجامعة، إضافة إلى استفادتهم من التكوين البيداغوجي التحضيري؛ الذي أقرته وزارة التربية الوطنية استنادا إلى القرار المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436 الموافق 24 غشت سنة 2015 يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

إضافة إلى ذلك؛ فإن الأساتذة يستفيدون من التكوين أثناء الخدمة من طرف المفتشين بإجراء ندوات وزيارات صفية، وكذا احتكاكهم بالأساتذة ذوي الخبرة، هذا ما أدى إلى عدم وجود فروق في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

نص الفرضية: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (*ANOVA à 1 facteur*) وحساب قيمة "ف" لمعرفة مستوى دلالة الفروق؛ وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الآتي كما يوضحه الجدول رقم (.....):

الجدول رقم (12): يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مستويات صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني التي تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التدريس.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	29.811	2	14.905	0.118	0.889
داخل المجموعات	9764.877	77	126.817		
الإجمالي	9794.688	79			

نلاحظ من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول أعلاه أن قيمة الاحتمال *Sig.(bilatérale)* تساوي 0.889 وهي أكبر من مستوى المعنوية 5% وبالتالي فإننا نقبل الفرض العدمي، ونرفض الفرض البديل القائل بأن هناك فروق في الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التعليم.

واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من الشايب (2007) ودراسة الزهراني (2008) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة التدريسية، وكذا نتائج دراسة محمودي محمد (2018) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الاحتياجات التدريبية وفق مناهج الجيل الثاني تعزى لمتغير الأقدمية في مهنة التعليم؛ واختلفت النتائج المتحصل عليها مع نتائج دراسة طبشي (2011) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفاءات التدريسية للمعلم تعزى لمتغير الخبرة، وبالمثل اختلفت نتائج هذه الفرضية مع ما أورده عبد العزيز وآخرون(1990) عند استعراض نتائج دراستهم حول أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفاءات التدريسية، والتي خلصت إلى أن للخبرة أثر في مستوى معرفة المعلمين للكفاءات، ولكن ليست دائما للأكثر خبرة.

ويمكن تفسير هذه النتائج من وجهة نظرنا أن مهما كانت أقدمية المعلمين أي عدد السنوات التي مارسوا فيها مهنة التدريس، لا يمكن أن تكون عاملا مؤثرا على درجة الصعوبات التي يواجهونها في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، كما أن كل المعلمين كانوا يخضعون إلى نفس التكوين وتحت نفس الشروط تقريبا، إضافة إلى ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، جعل جميع المعلمين على اختلاف مدة أقدميتهم أمام واقع يحتم عليهم تلقي التكوين من أجل الرفع من كفاياتهم التدريسية، هذا ما جعل عدم فروق في صعوبات التدريس التي تعزى لمتغير الأقدمية المهنية.

ثالثا: عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

نص الفرضية: "يواجه أساتذة التعليم الابتدائي صعوبات للتدريس بأبعاده الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة كبيرة".

للإجابة عن هذه الفرضية استخدمت التكرارات والنسب المئوية لكل بعد من أبعاد الاستبيان، ومن أجل تفسير النتائج اعتمد الباحث النسب المئوية كما يلي:

درجة الصعوبة	**النسب المئوية**
درجة كبيرة	68-100%
درجة متوسطة	34-67%
درجة منخفضة	أقل من 33%

يحتوي الاستبيان على ثلاث أبعاد هي صعوبات التخطيط، صعوبات التنفيذ، صعوبات التقويم، ويبين الجدول التالي الإجابات والتكرارات والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

الجدول رقم (13): يبين الإجابات والتكرارات والنسب المئوية لدرجة الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني:

الأبعاد	الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
صعوبات التخطيط	لا أجد صعوبة	38	%47.5	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	41	%51.25	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	01	%1.25	منخفضة
صعوبات التنفيذ	لا أجد صعوبة	36	%45	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	41	%51.25	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	3	%3.75	منخفضة
صعوبات التقويم	لا أجد صعوبة	40	%50	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	38	%47.5	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	02	%2.5	منخفضة
الدرجة الكلية	لا أجد صعوبة	34	%42.5	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	44	%55	متوسطة
	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	02	%2.5	منخفضة

يتضح من الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد عينة الدراسة، أن درجة صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني للأبعاد الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) كانت متوسطة على الإجابات (لا أجد صعوبة، أجد صعوبة بدرجة متوسطة)، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها تتراوح من (34-67%)، وكانت منخفضة على الإجابة (أجد صعوبة بدرجة كبيرة) حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها أقل من 33%.

وبالتالي يمكن القول أن أساتذة التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة متوسطة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من عنزي (2009) ودراسة ساعد بن عامر (2011) التي توصلت إلى وجود صعوبات في التدريس لدى الأساتذة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أساتذة التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات في التدريس وفق مناهج الجيل الثاني بدرجة متوسطة، وذلك لعدّة اعتبارات منها أنه تمّ تصويب خبراتهم وتقويمها المستمر من قبل المفتشين والخبراء التربويين ذوي الكفاءات العالية، والعمل على تزويدهم بالخبرات التدريسية الجديدة اللازمة لتنمية كفاءاتهم المعرفية والأدائية والمهنية، من خلال اطلاعهم على المستجدات الجديدة على الساحة التربوية بصفة عامة، وفي ميدان التدريس بصفة خاصة، وذلك من خلال بناء مخططات تدريبية خاصة بالأساتذة انطلاقا من مستجدات مناهج الجيل الثاني؛ حيث أنه في إطار تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لوزارة التربية الوطنية القائمة على ثلاث مرتكزات أساسية المتمثلة في التحوير البيداغوجي، الاحترافية ثم الحكامة في شقها المتعلق بتهيئة الأساتذة الناجحين في المسابقة قبل الالتحاق بمناصب عملهم؛ تم إصدار القرار الوزاري المؤرخ في 09 ذي القعدة عام 1436هـ الموافق لـ 24 غشت سنة 2015م، الذي يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه، وذلك تطبيقا للأحكام المنصوص عليها في القانون الأساسي الخاص

بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية 315/08 المعدل والمتمم (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية/ العدد55، 2015: 27).

فمن مبادئ وأهداف التكوين البيداغوجي التحضيري تمكين المتكونين من تحويل محتويات التكوين ومضامينه إلى حقائق تصبّ في واقع الممارسة المهنية؛ وذلك استنادًا إلى مقاربة التكوين بالكفاءات والتركيز على معايير الأداء والممارسة العملية.

لذا تعتبر الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي؛ من الجوانب التي يهتم بها التكوين ويركز على إكسابها لهم؛ من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية وبلوغ الكفاءات المسطرة قبل الفعل التعليمي.

إذن يمكن القول بأن تكوين الأساتذة بصفة عامة، والتكوين البيداغوجي التحضيري بصفة خاصة له أهمية بالغة في التقليل من درجة الصعوبات التي قد تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني.

خاتمة:

إن إعداد المناهج الجديدة يعدّ خطوة من خطوات الإصلاح التربوي، لكن أجرأتها على أرض الواقع تبقى على عاتق الأستاذ، باعتباره المنفذ الفعلي لها، فالأستاذ هو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير، ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج في دراستنا الحالية، يمكن القول بأنه لا بد من تجديد معارفه لتنمية قدراته وتحسين مستواه العلمي والمهني ليتمكن من القيام بالأدوار الجديدة التي تنادي بها التربية الحديثة بجدارة وفعالية، والتي يتغلب لواسطتها على صعوبات التدريس التي قد تواجهه، بتبني مناهج الجيل الثاني كإستراتيجية جديدة للتدريس، وإعداد جيل له كفاءات تساعده على حل المشكلات المركبة التي تصادفه في الحياة، لذلك يطلب من الأستاذ في مجال مهنته أن يكون متحكما في الكفاءات والقيم، التي هو مطالب بإكسابها للمتعلم، حتى يتمكن من تحقيق الكفاءات التربوية المنشودة .

إن الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني لا يقتصر بالضرورة على الأساتذة الجدد أو المتربصين فحسب، لأنه لا يمكن الادعاء بأن الأساتذة الذين لديهم أقدمية في مهنة التدريس لا يواجهون صعوبات في التدريس بخطواته الثلاث (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بحكم خبراتهم وسنوات خدمتهم في مهنة التعليم، لأن التدريس عملية متجددة تتطلب الإطلاع المستمر، والقراءة المتواصلة والتهيئة الكافية لمختلف الظروف، والصعوبات الطارئة التي قد يواجهها المعلم أثناء درسه.

الاقتراحات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج تمت صياغة الاقتراحات التالية:

- العمل على التقليل من عدد التلاميذ في القسم، من أجل توفير الشروط اللازمة للتدريس الفعال.

- ضرورة توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالكفاءات.

– التركيز على تكوين المعلمين أثناء الخدمة من خلال دورات تدريبية قصيرة المدى حبذا لو تكون خارج الولاية التي يعملون فيها حتى يعودوا بنفس جديد.

– توعية أولياء الأمور بأهمية مساعدة أولادهم في البيت وحثهم على إنجاز واجباتهم المنزلية

– ربط إعداد المعلمين بالفلسفة القائمة على الكفاءات.

– الاهتمام بإنجازات المعلمين وتحفيزهم.

– توفير المصادر المراجع الخارجية التي تساعد المعلمين في إعداد الدروس كالكتب العلمية والمجلات التربوية والجرائد ... الخ

– التنويع في طرائق وأساليب تدريب أساتذة المرحلة الابتدائية بما يحقق التنمية في جميع جوانب التدريب من معارف، كفاءات، سلوكات، اتجاهات، ومهارات.

– الاهتمام بتقويم مدى فعالية الدورات التدريبية ودورها في تطوير أداء المدرسين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- أبو خليل (2011)، إدارة الصّف وتعديل السلوك الصّفي، دار النهضة، بيروت

2- أبو علام، رجاء محمود (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة.

3- الأحمد (2005)، تكوين المعممين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

4- أحمد الخطيب(د.ت)، إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات، عالم الكتب الحديث، الأردن.

5- أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي (2001)، أسس بناء المناهج وتنظيمها، عمان.

6- أحمد عبد الله (2005)، التعليم عن بعد، دار الكتاب الحديث، عمان.

7- الأحمد، خالد طه (2005)، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، الإمارات.

8- أمحمد ضيف الله وآخرون (2016) ،دليل المقاطع التعليمية، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات، الجزائر.

9- أيوب دخل الله (2014)، علم النفس التربوي –الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعلمية– دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

10- بلمهدي، حياة (2018)، دور التكوين البيداغوجي التحضيري في تنمية الكافيات التدريسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، مذكرة ماستر في علم النفس تخصص تعليمي،ة العلوم جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

11- بن بوريد، أبو بكر (2009)، إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، الجزائر.

12- بن سي مسعود (2008)، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ضل المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة منتوري قسنطينة (الجزائر).

13- بوعيشة نورة (2008)، الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة (الجزائر).

14- البوهي، شوقي (2001)، التخطيط التعليمي (عملياته – مداخله)، دار قباء، القاهرة.

15- البيلي، عبد الله (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مكتبة الفلاح، الكويت.

16- توفيق معري (2009)، المناهج التربوية، الشركة العربية المتحدة للتسويق، مصر.

17- جلال، عبد الحكيم عادة (2008)، طرق تدريس التربية الرياضية، دار الفكر العربي، مصر.

18- جوهاري سمير (2017)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريسية، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد لامين دباغين سطيف 2 (الجزائر).

19- حاجي فريد (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

20- حثروبي، محمد الصالح (2012)، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر.

21- حروش رفيقة (2010)، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

22- حمدان، محمد زياد (1989)، تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة، دار التربية الحديثة، عمان(الأردن).

23- خطابية ماجد (2004)، التفاعل الصّفي، دار الشروق، الجزائر.

24- خليل إبراهيم (2011)، أساسيات التدريس، دار المناهج، عمان.

25- خير الدين هني (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار القصبة للقشر، الجزائر.

26- دهمي، زينب (2010،)النظام التربوي والتنمية الاجتماعية في الجزائر، جامعة تبسة (الجزائر).

27- رابح تركي (1990)، أصول التربية والتعليم، ط 2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

28- زروق، لخضر (2003)، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر.

29- زغلول عماد (2007)، سيكولوجية التدريس الصّفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن).

30- شحاتة حسن (2006)، التعليم دعوة للحوار في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

31- طيب نايت سليمان (2016)، دليل المعلم كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي، دار الفكر العربي، بيروت.

32- عبد الرحمن صالح الأزرق (2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، بيروت.

33- عدس عبد الرحمان (1987)، مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس ط5، دار الفكر العربي، عمان (الأردن).

34- عربيات (2006)، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم، دار الثقافة، عمان.

35- عقل، خالد زكي (2004)، المعلم بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة، عمان.

36- علي (2000)، مهارات التدريس الفعال، دار المجتمع للنشر والتوزيع، السعودية.

37- الفتلاوي (2003)، الكفايات التدريسية "المفهوم – التدريب –الأداء"، سلسلة طرائق التدريس دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

38- الفرح وجيه (2005)، أساسيات التنمية المهنية للمعلمين، مكتبة الوراق، عمان.

39- فؤاد وآخرون (1984)، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة لشؤون الأميرية، مصر.

40- فوضيل عبد القادر (2009)، المدرسة في الجزائر حقائق وإشكالات، جسور للنشر والتوزيع (الجزائر).

41- مالك، خديجة (2018)، عوائق الاتصال البيداغوجي لدى الأستاذ المبتدئ، مذكرة ماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

42- متولي (2006)، طرق تدريس التربية البدنية والرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء، مصر.

43- محمد الطاهر وعلي (2006)، التقويم في ظل المقاربة في الكفاءات، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار ثلجيي ،الأغواط (الجزائر).

44- محمد جاسم (2004)، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان.

45- محمد سامي منير (2008)، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.

46- محمودي محمد (2018)، الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في مجال التدريس وفق مناهج الجيل الثاني، مذكرة ماستر في علم النفس تخصص علم النفس الإرشاد، التوجيه والتقويم، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر).

47- منسي محمود عبد الحليم (1993)، التعليم الأساسي وإبداع التلاميذ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (مصر).

48- ميسوم عبد القادر(2008)، تحسين الأداء التربوي وفعاليته لدى المدرسين، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر).

49- هالة مصباح البنا (2013)، الإدارة المدرسية المعاصرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

50- وزارة التربية الوطنية (2016)، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر.

51- وزارة التربية الوطنية (2016)، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر.

52- وزارة التربية الوطنية[أ] (2017)، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

53- وزارة التربية الوطنية(ب) (2017): دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

54- يوسف مارون (2008)، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم (01): مجتمع الدراسة الأساسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية لولاية مستغانم

مصلحة التمرس والامتحانات

وضعية المناصب المالية المفتوحة لسنة 2019-2018

الرقم	نوع مادة المدرسة	المجموع	المجموع الكلي
1	اللغة العربية	558	636
2	اللغة الفرنسية	105	

ع/مدير التربية

وزارة التربية الوطنية
مكتب التعليم الاساسي
مستغانم

الملحق رقم (02): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
01	ميلود عمار	أستاذ محاضر"ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
02	سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
03	قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة "ب"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
04	بن عروم وافية	أستاذة مساعدة "أ"	جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم
05	حمداني أسماء	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة قرباجي محمد 1
06	صبايحية بختة	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة قرباجي محمد 1
07	محمد سبع أمينة	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة قرباجي محمد 1
08	بذراع تورية	أستاذة التعليم الابتدائي	مدرسة قرباجي محمد 1

الملحق رقم (03): أداة الدراسة الأساسية

أساتذتي الأفاضل إليكم بعض العبارات التي تُعبِّر عن الصعوبات التي تواجهونها للتدريس وفق مناهج الجيل الثاني في مجالات التخطيط، التنفيذ، والتقويم.

اقرأ الفقرات جيدا ثم ضع علامة (×) تحت الاختيار الذي يتماشى مع الصعوبات التي تواجهك وفق الاختيارات المتاحة (بدرجة كبيرة أو بدرجة متوسطة أو لا أجد صعوبة) على أن تختار إجابة واحدة فقط؛ لا تترك أي سؤال دون إجابة؛ لا توجد في الاستبيان إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هو استبيان للتعرف على صعوبات التدريس وفق مناهج الجيل الثاني فقط.

يرجى وضع إشارة (X) في المكان المناسب:

المؤهل العلمي: ☐ دون البكالوريا ☐ خريج المعهد ☐ جامعي

الأقدمية في مهنة التدريس: ☐أقل من 03 سنوات ☐ من 03 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10سنوات

الرقم	الفقرات	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	لا أجد صعوبة
01	أجد صعوبة في اقتراح وضعيات استثمار مناسبة لكل وضعية جديدة	.....	.....	.....
02	أجد صعوبة في استغلال الوسائل التعليمية أثناء تنفيذ الدرس	.....	.....	.....
03	أجد صعوبة في إعداد شبكة الملاحظة والمتابعة للمتعلمين	.....	.....	.....
04	أجد صعوبة في تحديد الموارد القبلية لدى المتعلم لبناء معارف جديدة	.....	.....	.....
05	أجد صعوبة في إرساء الموارد في الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
06	أجد صعوبة في تقويم الطرائق والأساليب التعليمية المستخدمة	.....	.....	.....
07	أجد صعوبة في صياغة مهمات أخرى للوضعية الانطلاقية الأم	.....	.....	.....
08	أجد صعوبة في تطبيق البيداغوجية الفارقية أثناء التدريس	.....	.....	.....
09	أجد صعوبة في التأكد من تحقيق الكفاءة الختامية لكل ميدان	.....	.....	.....
10	أجد صعوبة في تجزئة مركبات الكفاءة إلى مؤشرات	.....	.....	.....
11	أجد صعوبة في إنجاز أنشطة الإدماج الجزئي للتعلمات في الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
12	أجد صعوبة في بناء اختبار تحصيلي حسب الشروط و المعايير	.....	.....	.....
13	أجد صعوبة في ربط الحصة التعليمية/التعلمية بمركبات الكفاءة	.....	.....	.....
14	أجد صعوبة في مناقشة أعمال الأفواج وحوصلتها	.....	.....	.....
15	أجد صعوبة في إعداد شبكة التصحيح	.....	.....	.....
16	أجد صعوبة في صياغة مركبات الكفاءة لكل حصة تعليمية/تعلمية	.....	.....	.....
17	أجد صعوبة في إدماج مركبات الكفاءة للميدان الواحد لتحقيق الكفاءة الختامية	.....	.....	.....
18	أجد صعوبة في اختيار الوضعيات التقويمية الأكثر شمولا لعناصر للكفاءة الختامية	.....	.....	.....
19	أجد صعوبة في التخطيط لأنشطة الوضعيات الجزئية	.....	.....	.....
20	أجد صعوبة في إدماج الكفاءات الختامية لجميع الميادين لتحقيق الكفاءة الشاملة	.....	.....	.....
21	أجد صعوبة في إعداد التقويم الإشهادي في نهاية السنة	.....	.....	.....

الرقم	الفقرات	أجد صعوبة بدرجة كبيرة	أجد صعوبة بدرجة متوسطة	لا أجد صعوبة
22	أجد صعوبة في تحليل الكفاءة الختامية لكل ميدان إلى مركبات	.....	.....	.....
23	أجد صعوبة في الربط بين الإرساء و الإدماج والتقويم للموارد	.....	.....	.....
24	أجد صعوبة في تنفيذ المتابعة المستمرة حسب توجيهات التعليمة الوزارية	.....	.....	.....
25	أجد صعوبة في اختيار الطريقة النشطة المناسبة لوضعية تعليمية تعلمية معينة	.....	.....	.....
26	أجد صعوبة في تسيير حصص المعالجة البيداغوجية	.....	.....	.....
27	أجد صعوبة في بناء الاختبارات حسب معايير التقويم بمناهج الجيل الثاني	.....	.....	.....
28	أجد صعوبة في تصميم وضعية تعليمية/تعلمية خاصة بالمعالجة البيداغوجية	.....	.....	.....
29	أجد صعوبة في تسيير حصص الإدماج و التقويم والمعالجة 6 حصص بدل 15 حصة	.....	.....	.....
30	أجد صعوبة في استثمار حصص الدعم لتغطية النقائص لدى المتعلم	.....	.....	.....
31	أجد صعوبة في استغلال السندات التربوية في التخطيط للدرس	.....	.....	.....
32	أجد صعوبة في اختيار إستراتيجية التعلم النشط لكل موقف تعلمي	.....	.....	.....
33	أجد صعوبة في تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءة وتحكمه فيها	.....	.....	.....
34	أجد صعوبة في التخطيط لوضعيات إدماجية	.....	.....	.....
35	أجد صعوبة في تفعيل أسلوب التعلم النشط مثل (فكر، زاوج ، شارك)،(KWL)	.....	.....	.....
36	أجد صعوبة في توظيف شبكة الملاحظة في تحديد التلاميذ المعنيين بالمعالجة البيداغوجية	.....	.....	.....

الملحق رقم (04): تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

ANOVA à 1 facteur

الكلية

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4,039	2	2,019	,016	,984
Intra-groupes	9790,649	77	127,151		
Total	9794,688	79			

الملحق رقم (05): تفريغ النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

ANOVA à 1 facteur

الكلية

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	29,811	2	14,905	,118	,889
Intra-groupes	9764,877	77	126,817		
Total	9794,688	79			