وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⴰⵢⵏⴰⵡⴰⵍⵏ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵜⴰⵙⵙⵓⵔⵉⵜ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵜⵣⵣⵉⵖⵜ
ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et littérature Arabes

جامعة مولود معمري – تيزي– وزو
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

الرقم..../..../
رقم الترتيب:
الرقم التسلسلي:

مذكرة لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي
الفرع: دراسة لغوية
التخصص: لسانيات تطبيقية

كثافة البرامج التعليمية وآثارها على المتعلّمين (السنة الخامسة ابتدائي نموذجا)

إعداد الطالبتين:
- كايسة حليلو
- نبيلة قورميط

إشـراف الأستاذ (ة):
د. فضيلة لرول

لجنة المناقشة

أ.د/جوهر مودر، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئيسة
د/فضيلة لرول، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري تيزي وزو ..... مشرفة ومقررة
د/فازية لشاني، أستاذة محاضرة (أ)، جامعة مولود معمري تيزي وزو .....ممتحنة

السنة الجامعية: 2021-2022

﴿ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في

البرّ والبحر ورزقناهم من الطيّبات

وفضّلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا﴾

الآية (70) من سورة الإسراء

كلمة شكر

نقدم بجزيل الشّكر وخالص الامتنان إلى الأستاذة المشرفة "فضيلة لرول" على كلّ ما قدّمته لنا من عون أثناء إشرافها على هذا البحث، وعلى تزويدنا بالنصائح الهامة والإرشادات التي على ضوئها سرنا في إكمال هذا العمل.

فجزاها الله خيرا.

شكرا

إهداء

إلى كلّ من علّمني حرفا في هذه الدنيا الفانية:

إلى أمّي العزيزة الغالية أطال الله في عمرها.

إلى من علمني معنى الكفاح وأوصلني على ما أنا عليه إلى سندي في هذه الحياة بعد "الله" أبي أطال الله عمره.

إلى جميع الأقرباء بعيد أو قريب

إلى أخواتي كلّ واحد باسمه إلى من قسمتني هذا العمل "كايسة".

إلى أعزّ صديقاتي خاصة "ليدية، حسينة".

وفي الأخير كلّ من أطلع على هذه المذكرة من أجل الاستفادة والإفادة.

نبيلة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أعز وأغلى إنسانة في حياتي التي أنارت دربي بنصائحها ومنحتني القوة والعزيمة لمواصلة دربي، وكانت سببًا في مواصلة دراستي وعلمتني الصبر والاجتهاد

"أمّي الغالية".

إلى الإنسان الذي علمني كيف يكون الصّبر طريقًا للنجاح وشجعني على المثابرة طوال عمري.

"أبي الغالي"

إلى أخواتي العزيزات "ليندة، آنية، كنزة".

إلى من تقاسمنا هذا العمل "نبيلة".

إلى أعزّ صديقاتي "نبيلة، ليدية".

كايسة

مقدمة

يعد التعليم من أهم المراحل الأساسية التي يمر بها المتعلم، خلال مسيرته الدراسية وذلك بتزويده بمختلف المعارف التعليمية، ولا يمكن ذلك إلاّ بالتحاقه بمقاعد الدّراسة، ولا يتحقق التعليم إلاّ من خلال مجموعة من البرامج التعليمية التي توضع من قبل وزارة التربية الوطنية.

وتعتبر المرحلة الابتدائية الأساس الذي تبنى عليه المراحل التعليمية باعتبارها قاعدة الهرم التعليمي، فمجال التربية هو الميدان الذي يصنع حياة المتعلم مستقبلا. ويتجلى ذلك من خلال رسم برامج تعليمية للمرحلة الابتدائية التي يجب تلقينها خلال العملية التعليمية التعلمية.

ويتم ذلك بإشراف المعلّم، ذو كفاءة وخبرة، والمؤهلات المعرفية العلمية والبيداغوجية والخلقية، والنفسية، ليصبح قادرًا على إحداث عملية التعليم. باعتبار المعلم والمتعلم من أهم عناصر العملية التعليمية التعلمية.

فالبرنامج التعليمي هو كلّ المعارف، والمواضيع، والمعلومات التي يجب تدريسها خلال السنة الدراسية؛ والملاحظ أنّ المرحلة الابتدائية تعاني من وجود كثافة في البرامج التعليمية فمثلا كتاب اللّغة العربية يتضمن عدّة وحدات تعليمية، وكلّ وحدة تتفرع إلى عناوين رئيسية.

ومن خلال ما تقدم ذكره يمكننا طرح الإشكالية العامة المتمثلة في: ما مدى تأثير كثافة البرامج التعليمية لدى متعلم السنة الخامسة إبتدائي؟ ومن خلال طرحنا للإشكالية العامة طرحنا التساؤلات الفرعية الآتية:

- هل توجد حقيقة كثافة في البرامج التعليمية المسطرة من قبل وزارة التربية والتعليم؟

- ما مدى تأثير كثافة البرامج التعليمية لدى المعلّم والمتعلم؟
- ما هي الأسباب الحقيقية التي أدت إلى اعتبار وجود الكثافة في البرامج التعليمية؟

وللإجابة عن إشكالية بحثنا افترضنا إجابات مؤقتة لها:

- لا وجود للكثافة في البرامج التعليمية الوطنية لأن هذه البرامج وزعت حسب التوقيت السنوي.
- إن وجدت هذه الكثافة في البرامج التعليمية فإنها تعود إلى عدّة أسباب منها:

- ضيق الحجم الساعي.
- صعوبات المحتوى الدّراسي.
- نفرض أنّ كثافة البرامج التعليمية تؤدي أيضا إلى:

1) ضغوطات نفسية لدى المعلّم والمتعلّم.

2) إجبار على دمج المواضيع.

3) عرقلة العملية التعليمية التعلمية.

4) عدم استيعاب المتعلمين للدروس.

5) عدم وجود تفاعل بين البرنامج التعليمي والمتعلم.

- نفرض أن الأسباب التي أدت إلى اعتبار وجود كثافة في البرامج التعليمية تعود إلى عوامل أساسية منها:

- عدم التحكم في الوقت لدى المعلمين.
- عدم تسيير الحسن في تطبيق الوقت حسب البرنامج كما هو مسطر لدى وزارة التربية الوطنية.
- نفرض وجود عوامل اجتماعية تعود إلى أسباب اجتماعية (مطلقة، أرملة).
- أمراض صحية.

ولقد تم اختيارنا لهذه الدّراسة بناءً على مجموعة من الاعتبارات منها:

- محاولة التعرف على مدى تأثير كثافة البرامج التعليمية لدى المتعلم.
- محاولة معرفة نظرة المعلم حول هذه الكثافة.
- الرّغبة في الإطّلاع على البرامج التعليمية في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على الضغوطات التي يمارسها المعلمون على المتعلمين.

وقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي، الذي يقوم على وصف الظاهرة المدروسة، وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا لتوضيح خصائصها، ثم يعتمد على تفسيرها تفسيرًا علميًا.

يتكون بحثنا من أربعة فصول تسبقها مقدمة وتليها خاتمة.

الفصل الأول والثاني هما فصلان نظريان، أمّا الفصل الثالث فيكمن في منهجية البحث وتقديم المعطيات، والفصل الرابع هو تحليل للمعطيات الميدانية.

جاء الفصل الأول بعنوان ضبط المفاهيم الأساسية لهذه الدّراسة، مفهوم البرامج التعليمية، ومفهوم البرنامج التعليمي، وأسسها، وتصميمها، وتقويمها.

وأتى الفصل الثاني بعنوان: العملية التعليمية التعلمية؛ تطرقنا فيه إلى تعريف التعليمية، وعناصرها، وأنواعها، ووسائلها، وأهدافها وأهميتها.

ويكمن الفصل الثالث في منهجية البحث، وتقديم المعطيات حيث قمنا بتعريف العينة وتحديدها، كما تناولت هذه الدّراسة عينة المعلّمات.

ويشمل الفصل الرابع تحليل المعطيات الميدانية والذي اعتمدنا فيه على استبيان خاص بمعلّمات التعليم الابتدائي للسنة الخامسة.

وفي الأخير أنهينا هذا البحث بخاتمة التي كانت بمثابة حوصلة لما توصلنا إليه من نتائج.

وفيما يخص المصادر والمراجع الأساسية التي اعتمدناها والتي لها صلة مباشرة بموضوع الدّراسة نذكر منها:

- سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التّعليميّة، الاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها استراتيجياتها رؤية نظريّة معرفية وتوظيفية.
- محمد السيد علي،، موسوعة المصطلحات التّربويّة.
- أنطون صياج، تعليمية اللغة العربية.

وقد واجهتنا بعض من الصعوبات عند إنجازنا لهذا البحث منها:

-قلة المصادر والمراجع.

– افتقار المكتبة على الكثير من المراجع المتخصصة في مجال البرامج التعليمية.

وفي الختام نتمنى أن يكون بحثنا في المستوى المطلوب، ونقدم الشّكر الخالص للأستاذة المشرفة التي لم تبخل علينا بآرائها وإرشاداتها في إنجاز هذا البحث.

الفصل الأوّل:

البرامج التّعليميّة

تمثّل البرامج التّعليميّة أحد العناصر الأساسيّة المكوّنة للنّظام التّربوي والذي يقوم على مجموعة من المعايير والأسس مراعيا عدّة جوانب المتعلّم سواء كان ذلك من النّاحيّة النّفسيّة، والجسديّة، والاجتماعيّة. ويهدف البرنامج التّعليمي إلى تعليم المتعلّمين مختلف المعارف الّتي يلجأ إليها في حياته التّعليميّة والعمليّة. لذا سنتطرّق في هذا الفصل إلى تحديد المفاهيم الأساسيّة كـ: تعريف البرنامج التّعليمي، ومبادئه، وأسسه، وأهدافه، وتصميمها وتقويمها.

1.مفهوم البرنامج:

اختلف العلماء في تعريفهم للبرنامج التّعليمي؛ وذلك يعود إلى عدّة عوامل ومن بينها تطوّر المفاهيم العلميّة، وفيما يلي نتطرّق إلى هذه التّعاريف:

- «مجموعة من الأنشطة المنظّمة والمترابطة ذات الأهداف المحدّدة وفقا للائحة أو خطّة مشروع، يهدف تنمية مهارات أو يتضمّن سلسلة من القرارات[1]».
- «جزء من المنهج يتضمّن مجموعة من الخبرات التّعليميّة تقدّم لمجموعة معيّنة من الدّارسين، لتحقيق أهداف تعلميّة خاصّة في فترة زمنيّة محدّدة وتصنّف البرامج إلى: برامج دراسيّة، وبرامج نشاط، وبرامج توجيه وإرشاد[2]».
- «مجموعة من الأنشطة والممارسات العلميّة الّتي يقوم بها الطّالب تحت إشراف المدرّس وتوجيهه، وتعمل الأنشطة على إكسابه الخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتّجاهات الّتي من شأنها تدريبه على التّفكير السّليم[3]».

---

[1]– حسن شحاتة، زينب نجار، **معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، (عربي انجليزي)**، ط1، دار المصرية اللّبنانيّة مصر، 2003، ص74.

[2]– محمّد السّيد علي، **موسوعة المصطلحات التّربويّة**، ط1، دار المسيرة، 2001، ص18.

[3]– سلوان خلف جاسم الكناني، **البرامج التّعليميّة، الاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها استراتيجياتها رؤية نظريّة معرفية وتوظيفية**، د.ط، مكتب اليمامة، 2020، ص1.

أمّا أحمد حسين اللّقاني يعرّفها:

- «هو المخطّط العام الّذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التّعليم والتّدريس في مرحلة من مراحل التّعليم، ويلخّص الإجراءات والموضوعات الّتي تنظّمها المدرسة خلال مدّة معيّنة، قد تكون شهرا أو ستّة أشهر، أو سنة، كما يتضمّن الخبرات التّعليميّة الّتي يجب أن يكتسبها المتعلّم مرتّبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموّهم وحاجاته ومطالبهم الخاصّة[1]».

يعدّ البرنامج مجموعة متناسقة أو سلسلة من الأنشطة التّعليميّة مصمّمة خصيصا من أجل الاستخدام من قبل المتعلّمين لدعم عمليّة التّعليم وتسهيلها. كما يشمل البرنامج على عدّة أنشطة مهمّة للمتعلّمين لاكتساب المعرفة؛ وعلى المعلّم أيضا أن يختار نوع البرنامج الّذي يناسب أهداف المتعلّمين وكذلك أن يطوّر نشاطه التّدريسي لإحداث عمليّة التّفاعل بين الطّرفين.

2.مفهوم البرنامج التّعليمي:

تعدّدت التّعريفات حول البرامج التّعليميّة، إذ تعرف على أنّها:

- «مجموعة من الأنشطة والممارسات العلميّة الّتي يقوم بها الطّالب تحت إشراف المدرّس وتوجيهه، وتعمل الأنشطة على إكسابه الخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتّجاهات الّتي من شأنها تدريبه على التّفكير السّليم، وحلّ المشكلات الّتي تدفعه للبحث والاستكشاف[2]».

---

[1]– أحمد حسين اللّقاني، علي أحمد الجمل، **معجم المصطلحات التّربويّة المعرفة في المناهج وطرق التّدريس**، ط3، دار النشر والتّوزيع، القاهرة، 2003، ص74.

[2]– سلوان خلف جاسم الكناني، **البرامج التّعليميّة الاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها واستراتيجيتها**، د.ط، مكتب اليمامة بغداد، 2020، ص1.

- «مجموعة من المواد التّعليميّة قد تكون على شكل مناهج أو قراءات تحدّد للتّلاميذ مصحوبة بوسائل تعليميّة وأنشطة متنوّعة، وتحدّد لهذا البرنامج عادة فترة زمنيّة محدّدة، وقد يدرس المتعلّم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة وبعضها الآخر عن طريق الدّراسة[1]».

نستنتج من خلال هذين التّعريفين أنّ البرنامج التّعليمي عبارة عن أنشطة مبرمجة لدى وزارة التّربيّة الوطنيّة، ويشرف على هذه البرامج التّعليميّة الأساتذة والمفتشين لإكساب المتعلّمين المعرفة ودعم عمليّة التّدريس والتّعلّم.

3.مبادئ بناء البرامج التّعليميّة:

يستند بناء البرامج التّعليميّة إلى مجموعة من المبادئ أهمّها[2]:

- الاهتمام بتنميّة جوانب المتعلّم النّفسية والجسميّة والاجتماعيّة والمعرفيّة مع مراعاة الفوارق الفرديّة بين المتعلّمين.
- التّركيز على دور المتعلّم وإيجابياته في عمليّة التّعلّم من خلال ممارسته الأنشطة التّعليميّة الّتي تتلاءم مع قدراته واستعداداته.
- التّنويع في استعمال الوسائل التّعليميّة الّتي من شأنها تنميّة مهارات التّعلّم الذّاتي والابتكار والاكتشاف عند المتعلّم.

تشترك كلّ هذه المبادئ في نقطة واحدة وهي جعل المتعلّم عنصرا فعّالا في العمليّة التّعلّمية، وذلك بمراعاة مختلف جوانبه سواء كانت نفسيّة، أو جسديّة، أو اجتماعيّة.

---

[1]– أحمد السّيد اللّقاني، علي الجمل، **معجم المصطلحات التّربويّة المعرفية في المنهج وطرق التّدريس**، ط3، عالم الكتب القاهر، 2003، ص76.

[2]– سلوان خالف جاسم الكناني، **البرامج التّعليميّة، الاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها استراتيجياتها رؤية نظريّة معرفيّة**، د.ط، مكتبة اليمامة، بغداد، 2020، ص8.

4.أهداف البرامج التّعليميّة:

1.4.تعريف الهدف التعليمي:

قبل أن نخوض إلى أهداف البرامج التّعليّميّة نتطرّق أوّلا إلى ذكر تعريف الأهداف والبرامج التّعليميّة:

- «الهدف التّعليمي هو وصف لتعبير سلوكي يتوقّع حدوثه في شخصيّة المتعلّم نتيجة مروره بخبرة تعليميّة وتفاعله مع موقف تدريسي وبالتّالي اختيار الخبرات التّعليميّة المناسبة للأهداف[1]».
- «هو المساهمة في نموّ الطّالب عن طريق إحداث تغيير إيجابي في اتّجاهات طرق تفكيره ومعرفته ومهاراته ويجب أن يحدث هذا التّغيير من خلال جمود المتعلّم نفسه أثناء التّعلّم[2]».

إنّ للبرامج التّعليميّة أهدافا وهو إيصال المعلومات والمعارف للمتعلّم في جميع المراحل التّعليميّة بطريقة دقيقة وواضحة، وكذلك جعل المتعلّم قادرا على الفهم والتّحليل من خلال إدراجه عنصرا فعّالا في العمليّة التّعليميّة.

2.4.أهداف البرامج التّعليميّة:

للبرامج التّعليميّة عدّة أهداف ويصوغها "جون مايكلز" Maykilz John كما يلي[3]:

- اكتساب التّلاميذ المعرفة العلميّة المبنيّة على الفهم الوظيفي للمفاهيم العلميّة وطرائق الاستقصاء.

---

[1]– عبد الوجود محمد عزت وآخرون، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، ط1، دار الثّقافة، مصر، 1977، ص95.

[2]– جرولداي عمد، محمد الخوالدة، **التّصميم التّعليمي خطّة لتطوير الوحدة الدّراسيّة والمساق**، ط1، دار الشّروق، الأردن 1985، ص25.

[3]– حسني نشوان يعقوب، **الجديد في تعليم العلوم**، ط2، دار الفرقان، الأردن، 1992، ص51.

- فهم التّلاميذ للعمليات العلميّة والنّتاجات العلميّة وتقديرهم لها.
- تطوير الكفاءات العاليّة في تطبيق المعلومات الّتي يحصلون عليها من خلال استخدام أنماط الاستقصاء العلمي وتقويمها.
- زيادة قدرة التّلاميذ على إصدار الأحكام والمفاصلة بين القيم.
- زيادة قدرة التّلاميذ على الملاحظة والفهم.

نستخلص من هذه الأهداف أنّها تحاول تمكين المتعلّمين في اكتساب المعرفة العلميّة وطرائق مختلفة من التّعليم والتّعلّم والعمل على تحديد طرائق مختلفة للتّدريس.

5.أسس بناء البرامج التّعليميّة:

عند بناء البرامج التّعليميّة يتمّ تحديد الأسس الّتي تبنى عليها هذه البرامج من أجل تحقيق أهدافه، وتكمن هذه الأسس فيما يلي[1]:

- تحديد الأهداف المناسبة للطّلبة والمدرّسين في المادّة التّعلّمية.
- أن يتناسب محتوى البرنامج التّعليمي مع أهداف وعيّنات البحث.
- أن يكون محتوى البرنامج من ضمن مفردات المقرّرة للمادة التّعليميّة.
- أن يندرج المحتوى التّعليمي من السّهل إلى الصّعب.
- أن يراعي البرناج الفروق الفرديّة بين الطّلبة.

يتبيّن لنا من خلال هذه الأسس أنّها ركائز أساسيّة في تحقيق الأهداف المرجوّة والأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة الموجودة بين المتعلّمين.

[1]– سلوان خلف جاسم الكناني، **البرامج التّعليميّة للاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفيّة وتوظيفيّة**، د.ط، مكتب اليمامة، بغداد، 2020، ص10.

6.تصميم البرامج التّعليميّة:

تعدّدت التّعريفات الّتي تناولت مفهوم التّصميم التّعليمي؛ إذ يرى البعض على أنّها عبارة عن تخطيط لبرامج تعليميّة، وتتمثّل لدى البعض الآخر على أنّها الطّريقة التّعليميّة لإنجاح العمليّة التّعليميّة ولذا نتطرّق إلى مفهوم تصميم البرامج التّعليميّة.

1.6.مفهوم التّصميم:

يعرّفه عبد الحافظ سلامة «مشتق من فعل صمم، أي عزم على شيء بعد دراسته بشكل واف، وتوقّع نتائجه[1]».

2.6.التّصميم التّعليمي:

وفي حين يعرّف التّصميم التّعليمي على أنّه:

- «علم يصف الإجراءات الّتي تتعلّق باختيار المادّة التّعليميّة (الأدوات، والمواد والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها وتحليلها، وتنظيمها وتطويرها، وتقويمها. وذلك من أجل تصميم مناهج تعليميّة تساعد على التّعلّم بطريقة أفضل وأسرع[2]».
- «علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطّرق التّعليميّة الّتي تحقّق النّتاجات التّعليميّة المرغوب فيها وتطويرها، على وفق شروط معيّنة[3]».
- وهي أيضا: «عمليّة منطقيّة، تتناول الإجراءات اللاّزمة لتنظيم التّعليم وتخطيطه وتطويره، وتنفيذه، وتقويمه بما يتّفق والخصائص الإدراكيّة للمتعلّم[4]».

---

[1]– عبد الحافظ سلامة، **أساسيات في تصميم التّدريس**، د.ط، دار اليازوري، الأردن، 2002، ص9.

[2]– محمد محمود الحيلة، **التّصميم التّعليمي نظرية وممارسة**، ط1، دار المسيرة، الأردن، 1999، ص26.

[3]– نفسه، ص27.

[4]– حسن شحاتة، زينب النّجار، **معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (عربي إنجليزي)**، ط1، دار المصرية اللّبنانية مصر، 2003، ص105.

إنّ تصميم البرامج التّعليميّة هو علم يبحث في أفضل الطّرق التّعليميّة الفعّالة، كما تصف الإجراءات التّعليميّة المراد تصميمها من أجل تحسين أهداف التّعلّم؛ إذ تساعد المتعلّمين خاصّة في إكساب المعرفة بأفضل الطّرق.

أ- **عمليّة التّصميم التّعليمي:** تقوم هذه العمليّة على أربع مرتكزات رئيسيّة أهمّها[1]:

1. **المحتوى المعرفي:** هو ما نريد أن نوصله للمتعلّم، أيّ أنّ تلك المعارف والمعلومات الّتي نرغب بأن يكتسبها المتعلّم.
2. **المتعلّم:** ارتباط المحتوى بنقاط قوة المتعلّم واهتمامه والإدراك المعرفي له.
3. **المجتمع التّعليمي:** من حيث توفّر البيئة التّعليميّة المناسبة الّتي تساعد الطّالب على التّعليم.
4. **التّقويم:** هو الإجراءات الّتي تهدف إلى تحديد مدى تقدّم الطّلبة، ومدى تحقّق مستوى الجودة في أداءهم وفق معايير محدّدة وفيه يمكن تحديد مستويات التّلاميذ وتحليل أخطائهم، وفي ضوئه يمكن توجيههم إلى الأنشطة الّتي تتلاءم ومستوياتهم.

يتبين من خلال عملية التّصميم التّعليمي وجود عناصر أساسية ترتكز عليها وتعتبر محورا أساسيا فيها، وتعمل هذه العناصر على إنجاح عمليّة التّعلّم. كما يجب أن تكون لدى مصمّم البرامج التّعليميّة مجموعة من المعارف والمهارات من أجل تحليل المشكلات التعليمية.

7.تقويم البرامج التّعليميّة:

قبل أن نتطرّق إلى مفهوم التّقويم، ينبغي التّفريق بينه وبين التّقييم؛ حيث أنّ الكثير من يعتقد انّ مفهومي التّقويم والتّقييم لهما نفس المعنى والغرض.

[1]- محمد أبو خثلى، إيناس عمر، **نظريات المناهج التربويّة**، ط1، دار صفاء، عمان، 2005، ص16.

1.7.التّقييم:

يقصد العلماء بمصطلح التّقييم على أنّه: «التّثمين، وهي عمليّة ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبيّة بالنّسبة لمرجع محدّد من قبل، ثمّ إصدار حكم على هذه النّتيجة أو العلامة (جيّد جدا، جيّد، متوسّط، ضعيف)[1]».

يتمثّل التّقييم على أنّه تقييم للنّتائج الّتي تمّ الحصول عليها في عمليّة التّعلّم مع مراعاة الأهداف التّعليميّة في البرنامج التّعليمي، كما يمكن تقييمها بطرق مختلفة لأنّها تعكس قدرات المتعلّمين.

2.7.التّقويم:

تعدّدت تعاريف التّقويم، ومنها نذكر بعضها: «عمليّة تشخيصيّة وعلاجيّة في نفس الوقت، وهي عمليّة مستمرّة مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليّة التّربيّة فهي إحدى وظائفها الضّروريّة وهي الأساس الّذي ينبغي أن يشيّد عليه أي تغيير يحدث فيها...[2]».

أمّا التقويم في التّربية الحديثة فيعني: «العمليّة الّتي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التّربويّة ومدى فاعليّة البرنامج التّربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليميّة[3]».

---

[1]– محمد عثمان، **أساليب التّقويم التّربوي**، ط1، دار أسامة، الأردن، 2005، ص8.

[2]–الجميل محمد السّميع شعلة، **التّقويم التّربوي للمنظومة التّعلميّة اتّجاهات وتطلّعات**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص67

[3]– محمّد عثمان، **أساليب التّقويم**، المرجع السابق، ص7.

3.7.تقويم البرنامج: إنّ تقويم البرنامج «نوع من التّقويم الّذي يقدّر الأنشطة التّربويّة والتّعليميّة، الّتي تقدّم خدمات بشكل مستمرّ، والّتي كثيرا ما تتضمّن تقويم المناهج الدّراسيّة[1]».

إنّ عمليّة التّقويم مقوّم أساسي من مقوّمات العمليّة التّعليميّة؛ حيث إصدار أحكام على البرامج التّعليميّة الّتي تسعى إلى تحقيق الأهداف المسطّرة لأنّه بصدد كشف النّقائص ويعالج السّلبيات ويدعو إلى الإبداع.

خلاصة

إنّ مفهوم البرامج التّعليميّة الّتي تعتبر مجموعة من المعارف والمعلومات يتمّ إنجازها من قبل الجهات المختصّة، وتقوم على مجموعة من المعايير، والأسس، والمبادئ وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرغوبة ونجاح العمليّة التّعليميّة التعلمية.

[1]– حسين شحاتة، زينب نجار، **معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (عربي إنجليزي)**، ط1، دار المصريّة اللّبنانيّة مصر، 2009، ص132.

الفصل الثّاني:

العمليّة التّعليميّة التّعلميّة

تعتبر العمليّة التّعليميّة من أهمّ العمليات التّربوية، ويقوم عملها في تحليل إشكاليات التّعليم في مختلف أطوار التّعلم ومعرفة مفهوم العملية التّعليمية، عناصرها وأنواعها، وأهدافها، وسائلها، وأهمّيتها وكذلك تعريف التّعليم والتّعلم.

1.مفهوم العمليّة التّعليمية:

تعتبر التّعليمية من المواضيع الّتي شغلت أذهان الكثير من الباحثين حيث تعدّدت التّعاريف المقدّمة لهذا المصطلح. ويعرّفها الباحثون على أنّها:

- «الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التّعليم الّتي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي الحركي[1]».
- « فرع من فروع التّربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية، وموضوعاتها ووسائطها، في كلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية وبعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها[2]».

يتجلّى لنا أنّ التّعليمية هي الدّراسة العلميّة لوسائل التّعليم ومفاهيمه؛ إذ تهتمّ بكلّ ما لديه علاقة بالمواقف التّعليمية، وتعمل على تسهيل عملية التّعلّم وتحقيق أهداف مختلفة كما تعمل على ترسيخها في عقول المتعلّمين وتفعيل قدراتهم لاكتساب المعارف.

[1]– محمد دريج، **مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة**، د.ط، دار الكتاب الجامعي، الجزائر، 2003، ص3.

[2]– أنطوان صياح، **تعليمية العربية**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2006، ص17.

2.عناصر العمليّة التّعليمية:

تركّز العمليّة التّعليمية على أقطاب رئيسيّة الّتي تتمثّل في المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليمية.

1.2. المعلّم:

يمثّل العنصر الأساسي الّذي تبنى عليه العمليّة التّعليمية بحيث يعمل على توجيه المتعلّم وإرشاده، «يعتبر حجر الزّاوية في العمليّة التّربوية، تلك العمليّة الّتي لا تصلح ولا يستقيم أمرها ولا تؤتي ثمارها، إلّا إذا كانت القوى البشريّة العاملة في ميادينها ذات كفاية ومؤمّنة بالرّسالة التّربوية وقيمتها، وكان المعلّم ذا ضمير واع حيّ ووظيفته المعلّم هي تربية التّلاميذ على اختلاف مستوياتهم وتعليمهم وتوصيل كلّ ما شمل عليه عمليات التّربية والتّعليم من فلسفة ومعان وأهداف وقيم إلى عقولهم وقلوبهم[1]».

تنبنى العملية التّعليمية التّعلمية على المعلّم؛ حيث لا تتحقّق نجاحات إلاّ إذا كان المعلّم صاحب كفاية، وقدرات، ومؤهّلات تمكّنه من تأدية واجبه. كما يرسخ في أذهانهم أفضل المعلومات والمعارف فقيل: «أعطيني معلّما ناجحا أعطيك تلميذا جيدا، وغلطة الطبيب تؤدّي إلى القبر وغلطة المعلم تبقى مدى الدّهر[2]». فالمعلّم النّاجح له الفضل في إعداد المتعلّم المتفوق.

[1]– محمد مكي حافظ، **التّخطيط للتّربية**، ط1، الدار المصرية للتّأليف والتّرجمة، القاهرة، 1965، ص147.

[2]– صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط4، دار الطباعة، الجزائر، 2000، ص170.

2.2. المتعلّم: يعتبر المتعلّم جوهر العملية التّعليمية، فهو «كائن حيّ متفاعل مع محيطه، له موقفه من النّشاطات التّعليميّة، كما له موقف من المعلم، وله تاريخه التّعليمي بنجاحاته وإخفاقاته وله تصوراته لما يتعلّمه، وله ما يحفزه ويمنعه من الإقبال على التّعلّم[1]».

المتعلم هو العنصر الأساسي المستهدف في العمليّة التّعليميّة وهو المحور الأول والهدف الأخير في كلّ عمليات التّعليم والتّعلّم، فهو الأساس الّذي من أجله تنشأ المدرسة وتُحضّر بكلّ الإمكانيات، حيث يتفاعل مع ما حوله فيؤثّر ويتأثّر، كما نجد أيضا دوافع تأهله للتّقدّم والتّطور والمعرفة.

3.2. المادة التّعليمية: تعرف المادة التّعليمية أيضا بالمحتوى. ويقصد بها «كلّ ما يمكن تقديمه من معلومات ومهارات وقيم واتّجاهات وميول بغرض تغيير سلوك المتعلّم وتعديله في الاتّجاه المرغوب[2]».تكمن المادّة التّعليميّة في مجموعة من المواضيع ومختلف المعلومات الّتي يقدّمها المعلّم للمتعلّمين أثناء إجراء العمليّة التّعلميّة.

3.أنواع التّعليميّة: تنقسم التّعليميّة إلى فرعين أساسيين هما:

3. 1. التّعليمية العامّة تعرف بأنّها: «الأسس العامّة الّتي تستند إليها العناصر المكوّنة لها من مناهج وطرائق ووسائل وتقويم، والقوانين والنّظريات الّتي تتحكّم في تلك العناصر وفي وظائفها التّعليمية[3]».تهتم التّعليميّة بتقديم القوانين العامّة والمبادئ الأساسيّة في العمليّة التّربوية.

[1]– أنطوان صياح، **تعليمية اللّغة العربيّة**، ط1، مج1، دار النّهضة العربيّة، لبنان، 2006، ص20.

[2]–عصام محمد عبد القادر سيد، سلسلة التّنمية المهنية للمعلّم لسيناريو التّخطيط، د.ط، دار التّعليم، القاهرة،2017، ص85.

[3]– خير الدين، **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، ط1، دن، الجزائر ، 2005، ص 128.

3. 2. التّعليميّة الخاصّة: «تتركّز على ذات القوانين والنّظريات، ولكن مجالها يكون محصورا في القوانين التّفصيلية الّتي تتعلّق بمادّة تعليمية واحدة، فهي بديل لما كنّا نسميه التربية الخاصّة[1]». إنّ التّعليميّة الخاصّة تقوم بدراسة مادّة معيّنة بطرائق وأساليب معيّنة أي دراسة مهارات اللّغة.

4.أهداف التّعليميّة: تقوم التّعليميّة على تحقيق جملة من الأهداف تكمن في أنّها: "تسهّل على المتعلّم اختيار طرق التّدريس والوسائل التّعليميّة والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف درسه، فكلّ هدف له ما يناسبه من أساليب التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليميّة[2]".

تساعد التّعليميّة في تسيير عمليّة التّعليم والتّعلّم، وتقوم بانتقاء أفضل الوسائل التّعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة من أجل أن يستفاد منها المتعلّمين، وتبقى المعلومة راسخة في عقولهم.

5.الوسائل التّعليميّة: تعدّ الوسائل التّعليميّة جزءا هامّا في العمليّة التّعليميّة التّربوية في مختلف أطوارها؛ فهي تساعد المعلّم على اختيار الوسائل المناسبة لكلّ درس من الدّروس. وأصبح تواجدها ضرورة أساسية في المدارس، لذا سنتطرّق أوّلا إلى تعريفها.

1.5.تعريف الوسائل التّعليميّة: قدّمت عدّة تعريفات للوسائل التّعليمية منها:

- «المواد والأجهزة والمواقف الّتي يستخدمها المعلّم في مجال الاتّصال العلمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق أهداف سلوكية محدّدة[3]».

---

[1]– خير الدين، **مقاربة التّدريس بالكفاءات**، المرجع السابق، ص 128.

[2]– محمد عثمان، **أساليب التّقويم التّربوي**، ط1، دار أسامة، الأردن، 2002، ص 64.

[3]– سمير خلف جلوب، **الوسائل التّعليميّة**، دار من المحيط إلى الخليج، ط1، الأردن، 2017، ص7.

- "مجموعه المواد التّعليميّة والأجهزة التّعليميّة والمواقف والأنشطة التّعليميّة اللاّزمة لزيادة فاعليّة مواقف الاتّصال التّعليميّة الّتي تحدث داخل حجرات الدّراسة وخارجها[1]".

إنّ الوسائل التّعليميّة عبارة عن مجموعة من الأجهزة وهي جزء لا يتجزأ من عملية التّعليم؛ فهي تساعد المعلّم في إيصال المعلومات للمتعلّمين، وتقديم الشّرح والتّوضيح بطريقة أسرع.

6.أنواع الوسائل التّعليميّة: للتّعليمية عدّة وسائل منها:

1.6.الصّور المتحرّكة:

ونقصد بالصّور المتحرّكة تلك الّتي: «قد تُعرَض عن طريق السينما أو التلفزيون. وهذه الوسيلة التّعليمية تحمي الماضي وتقرّب البعيد، وتسرع البطيء، وتبطئ السّريع وتكبّر الصّغير، وتصغّر الكبير[2]». تعتبر الصّور المتحرّكة من بين أنواع الوسائل التّعليمية تُعرض على الشّاشة لأغراض علمية، مثلا معرفة مراحل تطوّر وسائل النّقل والمواصلات خلال العصور المختلفة.

2.6.الرّسوم:

تتضمّن الرّسوم أنواعا كثيرة، منها: «الرّسوم البيانية، والخرائط، واللّوحات، والرّسوم التّوضيحية، والرسوم الكاريكاتورية، والرّسوم التّخطيطية[3]». تعتبر الرّسوم وسيلة لتقريب المعلومات إلى أذهان المتعلّمين وتستخدم هذه الطّريقة في أغلب الأحيان من أجل تثبيت تلك المعلومات المتعلّقة بدرس معيّن وكذلك من أجل عدم نسيان تلك المعلومات.

---

[1]– مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، **الاتّصال والوسائل التّعليميّة قراءات أساسية للطالب المعلّم**، ط2، مركز الكتب القاهرة، 2003، ص47.

[2]– مصطفى بدران، **الوسائل التّعليميّة**، ط7، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، 1999، ص34.

[3]– نفسه، ص35.

3.6.الرّحلات:

تعمل الرّحلات على «التّعرف على مظاهر الكون في أماكنها الطّبيعية، فيزورها التّلاميذ في شكل جولات تعاونية منظّمة، كجزء أساسي متكامل مع العمل المدرسي المألوف[1]». تعدّ الرّحلات أسلوبا ناجحا لمراجعة المعلومات المختلفة الّتي تعلّمها المتّعلمين خلال العام الدّراسي؛ فهي تعمل على خلق جوّ من التّعاون بين المتعلّمين، كما تعتبر مصدرا للإثارة والانتباه وتنمّي فيهم دقّة الملاحظة وحب البحث والتّفكير.

4.6.المعارض:

تعرف بأنّها: «وسيلة عن طريقها يتعرّف التّلاميذ على استخدام النّماذج والعيّنات والصّور والرّسوم والملصقات وغيرها من الوسائل التّعليمية السّمعية والبصرية[2]». المعارض وسيلة لعرض الأفكار أو التّعبير عنها وفق خطّة موضوعة؛ فهي عمليّة تنمّي خبرات المتعلّمين وتكوّن أفكارا جديدة مستقبلا. إذ تقوم بتوصيل الأفكار التّعليمية في وقت قصير ولعدد كبير.

5.6.المسرح والتّمثيل:

يعرف بأنّه: «وسائل اتّصال فعّالة للتّعبير عن فكرة أو مفهوم معيّن، واستخدمت هذه الوسيلة للتّوعية الاجتماعية والتّثقيف والتّوجيه بالإضافة للتّسلية الهادفة[3]». يعتبر المسرح والتّمثيل من بين الوسائل التّعليمية الفعّالة الّتي تهدف إلى إشباع رغبات المتعلّمين وتعمل على تنمية الجوانب الاجتماعية وذلك من خلال عرض موضوعات تعالج مختلف المشكلات الاجتماعية والتّربوية.

---

[1]– مصطفى بدران، **الوسائل التّعليميّة**، المرجع السابق، ص33.

[2]– محمد عبد الباقي أحمد، **المعلّم والوسائل التّعليميّة**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2003، ص124.

[3]– نفسه، ص124.

7.أهمية الوسائل التعليمية في مجال التّعليم والتّعلم:

تعتبر الوسائل التّعليمية من أهمّ أركان العمليات التّربويّة والتّعليميّة الّتي لا يمكن الاستغناء عنها في جميع المراحل التّعليمية ولهذا سنتطرق إلى معرفة مدى أهمّية هذه الوسائل التّعليمية، باعتبارها[1]:

- تساعد في تنويع الخبرات الّتي تهيؤها المدرسة للتّلميذ وتعمل على إثراء مجالات الخبرة الّتي يمرّ بها.
- تجعل الطّالب أكثر استعدادا للتّعلّم وإقبالا عليه.
- تؤدّي إلى زيادة مشاركة التّلميذ الايجابية في اكتساب الخبرة وتنمية قدراته على التّأمل وإشباع التّفكير العلمي.

إنّ للوسائل التّعليمية فائدة كبيرة على المتعلّم حيث تعمل على تنمية خبرات المتعلّم وتعمل على تنمية قدراته الذّهنية ممّا يجعله عنصرا فعّالا في العمليّة التّعليمية.

كما تعمل على[2]:

- التشويق والإثارة.
- جذب التّلاميذ لموضوع الدّرس.
- تكوّن مفاهيم سليمة.
- تساعد على ترتيب أفكار التّلاميذ.

خلاصة

تعدّ التعليميّة الدّراسة العلمية لطرائق التّدريس وتقنياته كمّا تتشابك فيها العناصر التّعليميّة (المعلّم، المتعلم، المحتوى) داخل حجرة الدّرس لتحقيق الأهداف المرجوة وإتمام البرنامج التّعليمي المسطر.

---

[1]– ماجدة السيد عبيد، **الوسائل التّعليميّة في التّربية الخاصة**، ط1، دار صفاء، عمان، 2000، ص51.

[2]– حمزة الجبالي، **الوسائل التّعليميّة**، ط1، دار أسامة، الأردن، 2006، ص92–93.

الفصل الثالث:

الإطار المنـهجي وتقديم المعطيات

الباب الأوّل: الإطار المنهجي

بعد دراستنا للجانب النظري، يأتي هذا الفصل المنهجي لتقديم مجتمع الدراسة وعينة البحث، والمنهج المتبع، والاستبيان الذي قمنا بإعداده لإجراء الدراسة الميدانية مع ذكر الصعوبات والتسهيلات التي تلقيناها أثناء إجراء البحث الميداني.

1.مجتمع الدّراسة: يشير مصطلح مجتمع الدّراسة إلى:

– «مجموع العناصر التي يسعى إليها الباحث من أجل تعميم دراسته ويقصد بمجتمع الدراسة على أنّه هو جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث» [1].

– «مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات» [2]. ويتمثل مجتمع الدّراسة الذي نحن بصدد دراسته في معلمي التعليم الابتدائي.

2.عيّنة البحث: يعرّف العلماء العينة على أنّها:

– «جزء من المجتمع الأصلي يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عدد من الأفراد في المجتمع الأصلي»[3].

– «دراسة حالة جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي ثم ينتهي ذلك بتعميم نتائجه على المجتمع ككلّ»[4].

تمثلت عينة بحثنا في معلّمات التعليم الابتدائي للسنة الخامسة، وتبين لنا أننا لا نستطيع دراسة أي مشكلة بحث علمي بدون دراسة عينته، باعتبارها مصدرا للمعلومات وحرصنا على اختيارها رغبة في الكشف على مدى تأثير كثافة البرامج التعليمية على

---

[1]–عبد الرحمن عدس وآخرون، البحث العلمي مفهومه، **أدواته، وأساليبه**، دط، دار مجدلاوي، عمان، 1992، ص 109.

[2]–رحيم يونس كرو الغراوي، **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دط، دار البجلة، الأردن، 2008، ص 161.

[3]–حسين مجد جواد الجبوري، **منهجية البحث العلمي، مدخل البناء، المهارات البحثية**، ط1، دار الصفاء، 2013، ص125.

[4]–محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين، **القياس في التربية وعلم النفس الرياضي**، دط، دار الفكر العربي، القاهرة 2000، ص 2013.

المتعلمين. ويقدر عدد المعلّمات اللّواتي تمّ استجوابهنّ في المدارس الابتدائية بتيزي وزو بـ05 معلمات المتمثلة في الإبتدائيات: أعمر معمر، وطاكوش علي، وحموتان أعلي والإخوة طياب. وفي ذراع الميزان، نجد معلمتين والمتمثلة في إبتدائيتن: حرشاوي الجديدة وعلال محمد. أمّا في دائرة مقلع فنجد معلمة واحدة وتتمثل في : مدرسة جودر فرحات.

وتتمثل العينة المستجوبة في الجدول الآتي:

ميدان الدّراسة	عدد المعلّمات	
	العدد	النسبة
تيزي وزو	05	%62.5
ذراع الميزان	02	%25
مقلع	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم 01: عينة الدّراسة: المعلّمات.

3.المنهج:

يعتبر المنهج في البحث العلمي من الأساسيات التي يعتمدها الباحث، وقد اقتضت الدّراسة استعمال المنهج الوصفي باعتباره يتوافق مع موضوع بحثنا. ونقصد بالمنهج «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة الموضوع للوصول إلى نتائج عملية وموضوعية تكمن من الإجابة عن الأسئلة والتفسيرات التي يثيرها الباحث»[1]. ويعرف أيضا على أنّه: «استراتيجية عامة تعتمد على مجموعة من الأسس والقواعد والخطوات التي يستفيد بها

[1]–خالد حامد، **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية**، دط، دار جسور، الجزائر، 2012، ص 128.

الباحث في تحقيق أهداف البحث أو العمل العلمي»[1] ويتبيّن أنّ المنهج هو الطريق الواضح الذي يتبعه الباحث في دراسة موضوعه دراسة علمية دقيقة.

1.3.المنهج الوصفي:

يعرف المنهج الوصفي على أنّه: «رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدّة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره»[2]. كما يقوم المنهج الوصفي «بوصف ظاهرة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات ومعلومات متقنة عن الظاهرة»[3]. ويعتبر المنهج الوصفي من أهم المناهج الشائعة في الدّراسة العلمية إذ يقوم بتفسير الظواهر من أجل الوصول إلى النتائج المتعلقة بالبحث واعتمدنا عليه لوصف معطيات الدّراسة متبوعًا بالدّراسة الميدانية لبعض عينات المعلّمات التعليم الابتدائي، وذلك باستعمال الاستبيان كأداة لجمع المعطيات.

4.الدراسة الميدانية:

1.4.تقديم ميدان الدّراسة: أجريت هذه الدّراسة الميدانية في عدّة مدارس ابتدائية الموجودة بولاية تيزي وزو:

- تيزي وزو : مدرسة أعمر معمر، وطاكوش علي، وحموتان علي، والإخوة طياب.
- دائرة مقلع : جودر فرحات.
- دائرة ذراع الميزان: حرشاوي الجديدة، وعلال محمد.

---

[1]–علي عبد الرزّاق وآخرون، **مناهج البحث الاجتماعي**، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1992، ص 08.

[2]–ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**، ط1، دار الصفاء عمان، 2000، ص 43.

[3]–سامي محمد ملحم، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دط ، دار المسيرة، عمان، 2000، ص 252.

أجرينا في ابتدائية أعمر معمر استبيانين؛ لأنها تحتوي على عدّة أقسام للسنة الخامسة ابتدائي، وقد تمّ اختيارنا لهذه المدرسة لعدّة أسباب أوّلهما أنّها قريبة من مكان_تواجدنا بصفة دائمة وذلك تجنبا لضياع الوقت. أمّا السبب الثاني فيكمن في سهولة المواصلات وذلك من أجل التنقل بين هذه المؤسّسات التربوية. وتتوفر هذه المؤسسات على كلّ الوسائل التعليمية بالإضافة إلى وجود أماكن مخصّصة من أجل الترفيه عن نفسية المتعلّم.

2.4.الدّراسة عن طريق الاستبيان:

يعتبر الاستبيان من أهم وسائل البحث العلمي يهدف إلى جمع المعطيات حول الموضوع المدروس، ويعرف على أنه: «مجموعة من الأسئلة المتنوعة التي ترتبط بعضها ببعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال الإشكالية التي يطرحها بحثه»[1]. ويعرف أيضا: «مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه»[2].

يقوم البحث العلمي على وسائل جمع المعطيات كالاستبيان، والمقابلة، والملاحظة الميدانية؛ وبهذه الوسائل يصل الباحث إلى الأهداف المرغوبة، لذا اخترنا الاستبيان كوسيلة لجمع معطياتنا الميدانية لأنه يخدم إشكالية موضوع بحثنا.

3.4.تقديم استبيان المعلّمات:

يتكون استبيان المعلّمات من نوعين من الأسئلة منها أسئلة مغلقة، وأسئلة مغلقة مفتوحة. ونعني بالأسئلة المغلقة على أنّها: «تكون أسئلة محددة الإجابات كأي يكون الجواب

[1]–مي عبد الله، **المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام والاتّصال المشروع العربي لتوحيد المصطلحات**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، ص 2014، ص 34.

[2]–محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، ط3، دار الكتب، صنعاء، 2019، ص 126.

بـ"نعم" أو "لا" أي أنها أسئلة مقيدة، حيث يكون فيها الجواب محدّد إمّا بـ ."نعم" أو "لا" [1]." وهذه الأسئلة المغلقة في استبياننا عديدة والتي تتمثل في الأسئلة التالية: (1، 2، 3، 4، 5 6، ،15،16،20،23).

أمّا النوع الاخر من الأسئلة فتتمثّل في الأسئلة المغلقة المفتوحة وتعرّف على أنّها: «عبارة عن مزيج بين نوعين سابقين، إذ يحتوي على أسئلة إجاباتها محددة ، وأخرى مفتوحة الإجابة»[2]. وهذه الأسئلة يكون فيها جزئين من الأسئلة، فالجزء الأوّل يكون السؤال بالجواب "نعم" أو "لا"، أمّا الجزء الثاني ينتهي بسؤال (لماذا؟، كيف ذلك؟) وذلك من أجل تقديم شرح أو تفسير لهذه الأسئلة. ومن هذه الأسئلة في الاستبيان نجد الأسئلة الآتية: (7، 8، ، 9 10، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 21، 22).

4.4.التجربة الفعلية:

أجرينا الدّراسة الميدانية في ولاية تبزي وزو في المؤسّسات (أعمر معمر، حموتان علي، الإخوة طياب، طاكوش علي)، ودائرة مقلع في مؤسّسة (جودر فرحات) وبذراع الميزان (علال محمد وحرشاوي الجديدة). انطلقنا في الدراسة الميدانية يوم 9 ماي 2022 إلى غاية 15 ماي 2022 في تيزي وزو حيث قمنا بتوزيع الاستبيانات خلال ثلاث أيام فهناك من الاستبيانات التي استرجعناها في نفس اليوم بفضل التسهيلات التي تلقيناها في مدرسة أعمر معمر، أما الاستبيانات الأخرى فقمنا باسترجاعها في أيام أخرى. ويعود السبب في ذلك إلى غياب المعلّمات في الفترات الصباحية، وتحجج البعض منهنّ بعدم وجود الوقت لملئها لأنّها فترة المراجعة وتحضير الامتحانات. أمّا فيما يخصّ مؤسستي ذراع الميزان، ومقلع، فقمنا بتوزيع الاستبيانات يومي 17 و18 ماي 2022، وتمّ استرجاعها يوم 19 ماي .2022

[1]– محمد سرحان علي المحمودي، **مناهج البحث العلمي**، المرجع السابق، ص 126.

[2]– نفسه، ص 126.

5.صعوبات البحث الميداني:

واجهتنا صعوبات أثناء إجراء البحث الميداني، لأنّ بعض المؤسّسات التربوية لم تسمح لنا بالدخول ورفض استقبالنا من الجانب النسوي خاصّة، والسبب في ذلك كان خوفهن من تفشي أسرار هذه المؤسسات، وأن تكون هذه الدّراسة لأغراض أخرى غير علمية. وكذلك رفضت بعض المعلّمات الإجابة على الأسئلة لعدم وجود الوقت بحجة فترة تحضير الاختبارات. ورغم هذه الصعوبات إلاّ أننا تلقينا مساعدات لدى بعض المؤسّسات التربوية ومن مدراء المؤسسات مثل مدير مؤسسة "أعمر معمر" في تيزي وزو المدعو: م.بليل كما عمل على توجيهنا إلى مؤسّسات تربوية أخرى؛ ممّا ساعدنا في عملية جمع المعطيات الميدانية، لذا نقدم له جزيل الشكر مع فائق الاحترام والتقدير.

الباب الثاني: تقديم المعطيات

نقدم في هذا الباب معطيات خاصة بالعينة المدروسة (معلّمات التعليم الابتدائي) لهدف معرفة نوعية العينة (المستوى التعليمي، الخبرة المهنية...)، وذلك من أجل تحليلها بشكل يسمح لنا باستخدامها والاستفادة منها.

1.تقديم المعطيات:

1.1.الجنس: يوضح الجدول الموالي جنس العينة المستجوبة:

الجنس	عدد المعلمات	النسبة
ذكر	00	%00
أنثى	08	%100
المجموع	08	%100

جدول رقم 02: عدد المستجوبين حسب الجنس.

تتكون عينة بحثنا من الجنس الأنثوي والذي يقدر بنسبة 100%، على العكس الجنس الذكري الذي يقدّر بـ 00%، ممّا يؤكّد لنا أنّ الجنس الأنثوي يفضل ميدان التعليم بينما الجنس الذكري يتّجه إلى ميادين أخرى غير التعليم.

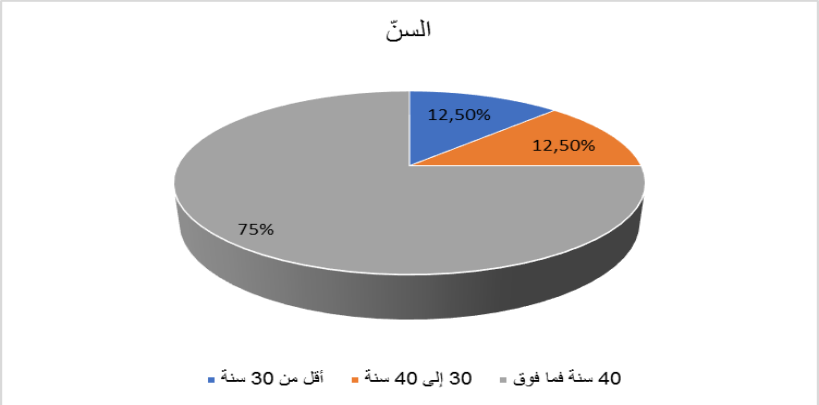
ويعدّ الجنس الأنثوي الأنسب في التعليم الابتدائي خاصّة لتعاطف المعلّمات مع المتعلمين ولتحمّلهما مسؤولية التربية كونها أكثر خبرة من الرّجال في التعامل مع المتعلمين.

2.1.سنّ المعلّمات: تقسيم سنّ المعلّمات حسب الفئة العمرية كما يبيّنه الجدول الآتي:

السنّ	أقل من 30 سنة	30 إلى 40 سنة	40 سنة فما فوق	المجموع
عدد المعلّمات	01	01	06	%08
النسبة المئوية	%12.5	%12.5	%75	%100

جدول رقم 03: سن المعلّمات حسب الفئة العمرية.

ونستدل بالشكل الآتي:



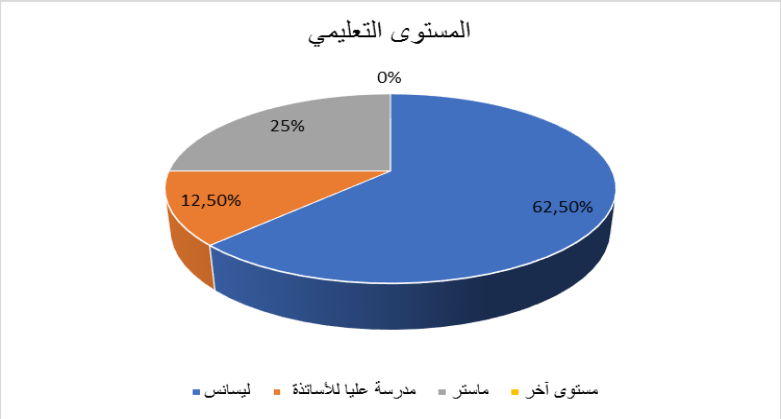
سجلنا أكبر نسبة تقدر بـ 75% من الفئة العمرية الكبيرة، التي تتراوح أعمارهن من 40 سنة إلى ما فوق، ونفس النسبة سجلت مع أقل من 30 سنة و30 سنة إلى 40 سنة وهي نسبة صغيرة جدًّا قدّرت بـ 12.5%، ومنه نستنتج أن أفراد العينة هم كبار السن من 40 سنة إلى ما فوق.

3.1.المستوى التعليمي للمعلّمات: نودّ معرفة المستوى التعليمي للمعلّمات والذيّ يبيّنه الجدول الآتي:

المستوى التعليمي	ليسانس	المدرسة العليا	ماستر	مستوى آخر	المجموع
عدد المعلّمات	05	01	02	00	%08
النسبة المئوية	%62.5	%12.5	%25	%00	%100

جدول رقم 4: المستوى التعليمي للمعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



إنّ أغلبية المعلّمات بنسبة تقدر بـ 62.5% ذات مستوى تعليمي ليسانس وهي أعلى نسبة مقارنة بالمستوى التعليمي لمعلّمات المدرسة العليا التي قدّرت بـ 12.5% وهي نسبة قليلة جدا، بينما سجلنا نسبة متوسطة قدّرت بـ 25% ذات مستوى ماستر. وتجدر الإشارة أنّنا لم نسجل أيّ مستوى آخر.

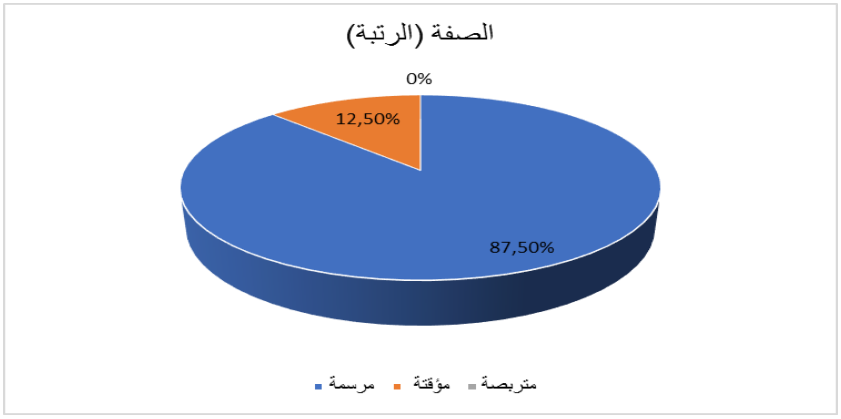
إنّ أغلبية المعلّمات ذات شهادة ليسانس، ويتم تشغيلهنّ في التعليم الابتدائي.

4.1.رتبة المعلّمات: تقسيم المعلّمات حسب رتبتهنّ والذيّ يظهر في الجدول الآتي:

رتبة العمل	مرسمة	مؤقتة	متربصة	المجموع
عدد المعلّمات	07	01	00	%08
النسبة المئوية	%87.5	%12.5	%00	%100

جدول رقم 05: رتبة المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



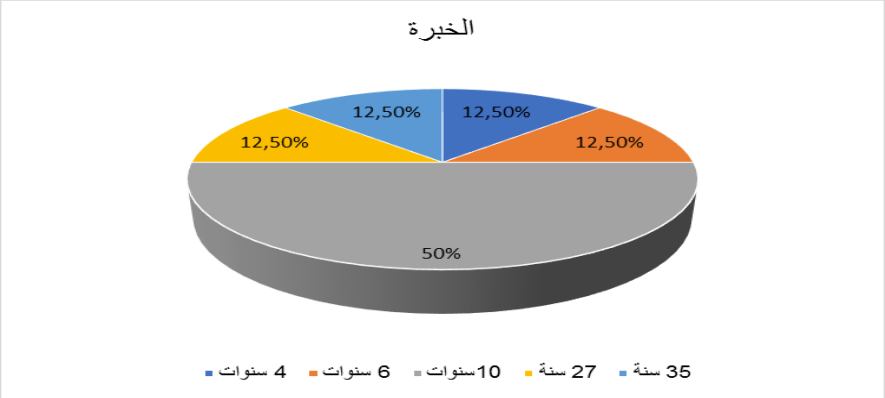
يتّضح لنا أنّ أغلبية المعلّمات بنسبة تقدّر بـ 87.5% مرسمات، وهي أكبر نسبة، ثمّ تليها نسبة تقدّر بـ 12.5% من المعلّمات التي تعمل بصفة مؤقتة، وهي فئة قليلة، فحين لم نسجل أيّ معلّمة متربّصة.

5.1. خبرة المعلّمات: يبيّن لنا الجدول الآتي مدى خبرة المعلّمات:

الخبرة	4 سنوات	6 سنوات	10سنوات	27 سنة	35 سنة	المجموع
عدد المعلّمات	01	01	04	01	01	%08
النسبة	%12.5	%12.5	%50	%12.5	%12.5	%100

جدول رقم 06: خبرة المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



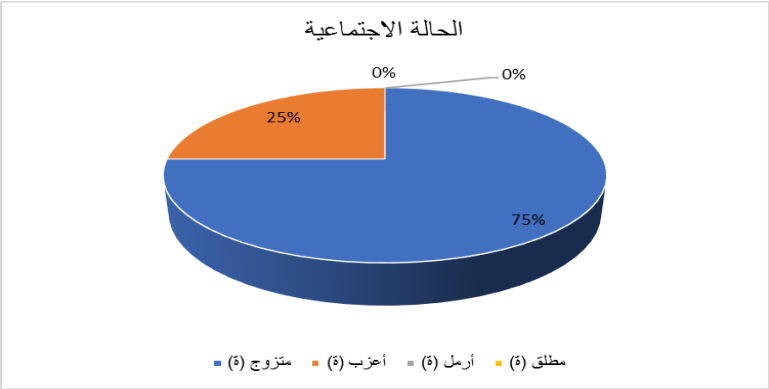
سجلنا نسبة كبيرة قدّرت بـ 50% وهي الفئة ذات 10 سنوات خبرة، ثم تليها الفئات الأربعة الأخرى المتمثلة في 4 سنوات، و6 سنوات، و27 سنة، و35 سنة وتمثّل نسبة 12.5% وهي نسبة قليلة جدًّا. ومنه يتّضح أنّ أغلبية المعلّمات توظفن حديثا، وليس لديهن الخبرة المهنية الكافية في مجال التعليم؛ إذ نجد معلّمة واحدة فقط لديها 35 سنة خبرة.

6.1.أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية: نود معرفة الحالة الاجتماعية للمعلّمات والذي يتبيّن في الجدول الآتي:

الحالة الاجتماعية	متزوجة	عزباء	أرملة	مطلقة	المجموع
عدد المعلّمات	06	02	00	00	%08
النسبة المئوية	%75	%25	%00	%00	%100

جدول رقم 07: الحالة الاجتماعية للمعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



ضمت الحالة الاجتماعية للمعلّمات الحالات التالية: متزوجات، وعزباء. وقد قدّرت أعلى نسبة بـ 75% من المعلّمات المتزوجات، ثمّ تليها نسبة قدّرت بـ 25% عزباء.

إنّ أغلبية المعلمات متزوجات، قد يسبّب هذا العامل القليل من الإهمال؛ حيث تكثر عليهنّ المسؤوليات في الحياة الزوجية، ممّا يؤثّر ذلك على المتعلّمين.

خلاصة

تعرضنا في هذا الفصل المنهجي وتقديم المعطيات، إلى تقديم المعلومات الخاصة بالعينة المدروسة حتى يتسنى لنا فهم مدونة بحثنا؛ ممّا يسهل علينا عملية تحليلها في الفصل الموالي والذي يتمثل في تحليل المعطيات الميدانية. واعتمدنا في دراستنا على الاستبيان من أجل تسهيل عملية جمع المعطيات وتحليلها وتفسيرها للإجابة على الإشكالية المطروحة.

الفصل الرابع:

تحليل المعطيات

نقوم في هذا الفصل الموسوم تحليل المعطيات الميدانية، بتحليل معطيات الاستبيان لغرض معرفة مدى كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على متعلمي السنة الخامسة ابتدائي.

1. تحليل معطيات الاستبيان:

1.1.كثافة البرنامج التعليمي: تناولنا في هذا الجدول مدى كثافة البرنامج التعليمي وهو كالآتي:

هل يعتبر البرنامج التعليمي مكثفا	العدد	النسبة
نعم	08	%100
لا	00	%00
المجموع	08	%100

جدول رقم 08: مدى كثافة البرنامج التعليمي.

تعتبر جميع المعلّمات بنسبة 100% أنّ البرنامج التعليمي مكثفا، وتعود هذه الكثافة سلبًا على المتعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية. وجاءت آراءهنّ على النحو الآتي:

العامل 1: كثافة الدروس.

1. "دروس كثيرة يعجز عن استيعابها".
2. "دروس كثيرة".
3. "كثرة المواد".

لا يستوعب المتعلّم الدروس بسبب كثافة البرنامج التعليمي، لأنّ الدّرس الواحد يستغرق مدّة زمنية طويلة، وتكمن هذه الكثافة في محتوى الدّروس المبرمجة وعدم استيعابها لدى المتعلمين. ويعرف الدَّرس على أنّه: « ما يقوم به المعلّم من نشاط بهدف اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات المتعلمين»[1]. فالدّروس هي كلّ ما يعلّمه المعلم للمتعلم، لذا يجب إيجاد طريقة ملائمة، إمّا بواسطة مخطّطات أو أفكار تخدم ذلك الدرس لتفادي الكثافة لإيصاله إلى ذهن المتعلم بطريقة صحيحة، لأنّ حشو الدّروس يؤدّي إلى عدم استيعابها لدى المتعلمين.

العامل 2: ضيق الوقت: وهذه آراء المعلّمات المستجوبة:

1. "ضيق الوقت المقرر".
2. "لا يناسب مع الحجم الساعي".
3. "لأنّه لا يناسب التدرج السنوي والمدّة الزمنية".

لا يتماشى الوقت المقرّر لإنجاز الدّروس مع الحجم الساعي المخصّص لها، وتنتهي السنة ولا يكمل المتعلّم البرنامج الدّراسي. ويعرف التوقيت المدرسي على أنه: «عملية بالغة الأهمية في سير المؤسسات التربوية وخاصة من حيث النشاط البيداغوجي ويجسد فيها التعليمات والمواقيت الرسمية الخاصة لكلّ مادة وإجراء تطبيقها في الميدان على شكل وحدات بيداغوجية مفرّعة على مختلف أيام الأسبوع بالتساوي وبالمنهجية لتكون لصالح

[1]– يسرى فيصل العطير، نهى يوسف إدريس، **المستجدات في طرق التدريس للمرحلة الابتدائية، الموجهة الفنية لمنطقة الاحمدي التعليمية**، دن، د ب، 2016، ص6.

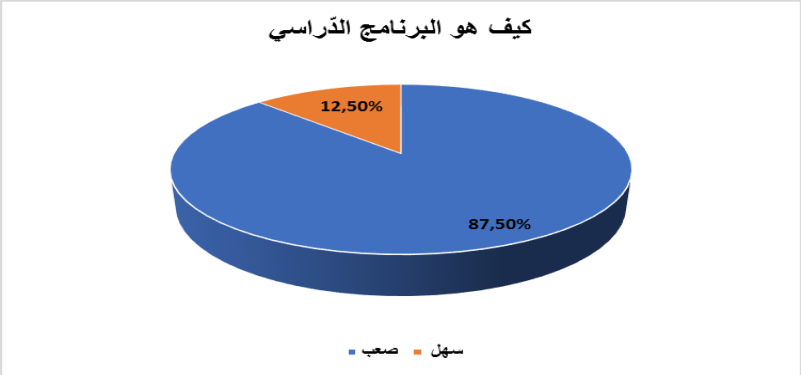
المتعلم وفي خدمته»[1]. للتوقيت أهمية كبيرة في تنظيم محتوى الدّروس المبرمجة، ممّا يساعد على تنظيم الحصص بشكل منتظم وتقديم الدّروس بمنهجية سليمة تخدم المتعلمين.

2.1.صعوبة وسهولة البرنامج الدّراسي: تؤثر صعوبة البرنامج الدّراسي على المتعلمين لذا نشير في هذا الجدول على مدى صعوبة وسهولة البرنامج.

كيف هو البرنامج الدّراسي	العدد	النسبة المئوية
صعب	07	%87.5
سهل	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (09): مدى صعوبة البرنامج الدّراسي وسهولته.

ونستدل بالشكل الآتي:



[1]–وزارة التربية الوطنية، وحدة التسيير البيداغوجي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي، والإعلامي، الجزائر، 2005، ص23–24. الموقع https://www.noor book .com

سجلنا نسبة عالية من آراء المستجوبات قدّرت بـ .87.5% ممن كانت إجاباتهنّ أنّ البرنامج الدّراسي صعب، في حين سجّلنا نسبة قليلة تقدّر بـ .12.5% ممن تعتبرنّ أنّ برنامج سهل.

وقد جاءت آراء المعلّمات التي تبين مدى صعوبة البرنامج الدّراسي على النحو التالي.

العامل 1: القدرات.

1. "عدم قدرة المتعلم على استيعابه".
2. "محتوى البرنامج يفوق قدرات المتعلمين".

هناك اختلافا في قدرات المتعلمين، مما يصعب عليهم فهم الدّروس بشكل واضح ويعرف نيصر Neisser القدرات على أنّها: «العمليات التي تمكن الفرد من استقبال المعلومات من خلال حواسه»[1]. أمّا مورجان Morgan فيرى أنّها: «مجموعة العمليات العقلية كالتفكير والإدراك والتخطيط والتذكر والانتقاء»[2]. ومنه فإنّ القدرات عمليات عقلية يقوم بها المتعلم كالتفكير والإدراك من أجل انتقاء أساليب اسهل تساعد في اكتساب المعارف وتنمية مهارات المتعلمين.

العامل 2: مستوى المتعلّمين:

1. "إنّ البرنامج التعليمي لا يناسب مستوى المتعلّمين ومحتواه صعب التطبيق على المتعلمين".

[1]–نيصر ومورجان، "الجانب النفسي"، تاريخ النشر: 2020، تاريخ التصفح: 01 أكتوبر 2022 الساعة 21:00 الموقع www.psycha.side.info

[2]– نفسه.

2. "يفوق مستوى المتعلم".

3. "يفوق مستوى المتعلمين الضعفاء لأنه مكثف".

4. "لم يحسن تصميمه وبرمجته".

يفوق البرنامج الّدراسي مستوى المتعلمين، لاختلاف مستوى استيعاب الدروس بينهما؛ حيث يستوعب النجباء بسهولة، والضعفاء يستدعي إعادة الشّرح أكثر من مرة من أجل فهم الدّرس. ويعتبر المستوى التعليمي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، إذ تساعد المتعلم على اختيار المعارف اللّغوية المناسبة. ويعرّف المستوى التعليمي على أنه: «مجموعة من البرامج التعليمية المنظمة والمجمعة فيما يتعلّق بتدرج خبرات التعليم، بالإضافة إلى المعرفة والمهارات والكفاءات التي صمم على البرنامج من أجل تقديمها»[1]. ومنه يعتبر المستوى التعليمي مجموعة من المهارات والمعارف العلمية التي اكتسبها المتعلمين خلال دراستهم للبرامج التعليمية، باعتبارها مصممة خصيصا لهم، والهدف من هذه البرامج إيصال المعلومات والمعارف وجعل المتعلم قادرا على التحليل بطرق علمية.

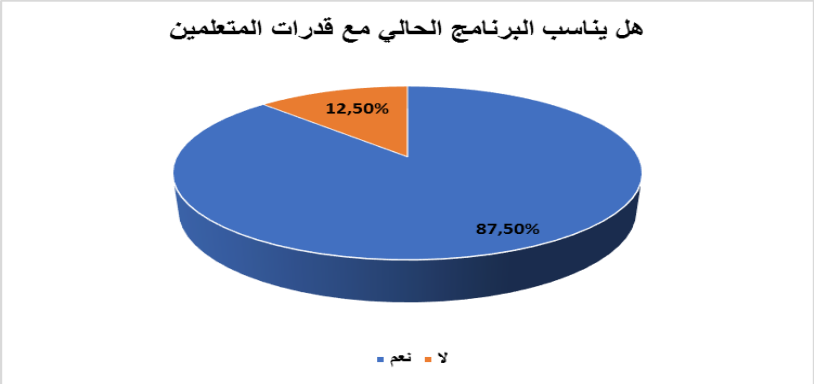
3.1. قدرات المتعلّمين: للتعرف على مدى تناسب البرنامج الحالي مع قدرات المتعلمين، طرحنا السؤال التالي: هل يتناسب البرنامج الحالي مع قدرات المتعلمين، وجاءت آراء المعلّمات في الجدول التالي:

[1]– UNESCO-UIS, international standard classification of Education (ISCEP). http ://inee.org mstwy atlym. Consulté le: 24/10/2022

هل يناسب البرنامج الحالي مع قدرات المتعلّمين	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (10): مدى مناسبة البرنامج مع قدرات المتعلّمين.

ونستدل بالشكل الآتي:



نلاحظ ممّا ورد في الجدول أنّ الإجابة بـ"نعم" حققت أعلى نسبة إذ تقدّر بـ .87.5% أمّا نسبة قليلة تقدّر بـ 12.5% أجابت بـ "لا"، وتكمن آراء المعلّمات اللواتي علّلن بـ"لا" على النحو التالي:

1. "يفوق مستواهم".
2. "مستوى المتعلمين في تدهور مستمر."
3. "العوامل الخارجية المؤثرة على المتعلم والقدرات الجسمية."

4. "لا يراعي الفروق الفردية."

5. "البرنامج مكثف."

6. "البرنامج غير مدروس من طرف المتخصّصين."

يتبيّن من خلال آراء المستجوبات وجود اختلافا بين قدرات المتعلّمين في القسم الواحد، كما أن الفروق الفردية تخص جميع المتعلّمين عبر المراحل التعليمية، مما يؤدي إلى تدني مستواهم التعليمي، نتيجة كثافة البرنامج، وأنّ الدّروس تتعدى قدرات المتعلّمين العقلية والنفسية.

أما الفئة التي علّلت بـ"نعم" تكمن إجابتهن كالتالي:

1. "لأنّه مسطر من قبل وزارة التربية والتعليم ففهمهم بقدرات المتعلمين".

2. "البرنامج يناسب قدرات المتعلمين".

إن البرامج التعليمية مسطرة من قبل وزارة التربية والتعليم، وهي تراعي قدرات ومستوى كلّ المتعلمين.

◄البرامج التعليمية لا تناسب معظم المتعلّمين. كما أنها تتميز بالكم الهائل من الوحدات التعليمية.

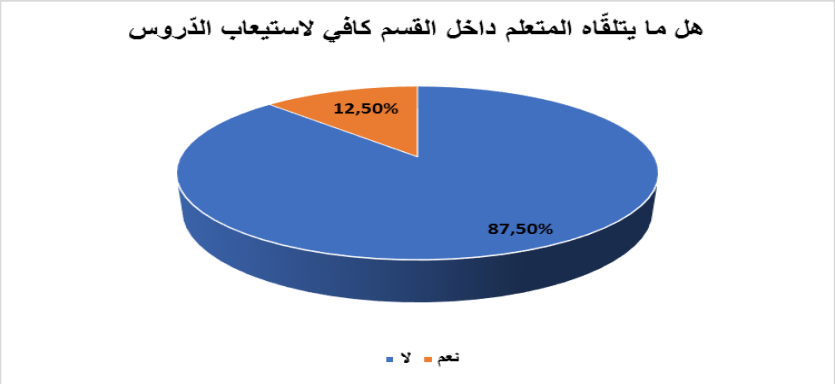
4.1.استيعاب الدّروس لدى المتعلّمين:

تمثّلت إجابات المعلّمات حول السّؤال المطروح: هل ما يتلقّاه المتعلّم داخل القسم كاف لاستيعاب الدّروس؟ كما تظهر من خلال الجدول الآتي:

هل ما يتلقّاه المتعلم داخل القسم كاف لاستيعاب الدّروس	العدد	النسبة المئوية
لا	07	%87.5
نعم	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم 11: مدى استيعاب المتعلّمين للدروس.

ونستدل بالشكل الآتي:



أجاب المعلّمات بنسبة عالية قدرت بـ87.5 % بعدم تجاوب المتعلّمين داخل القسم وهذا يعود إلى ضيق الوقت المخصّص لكلّ حصّة، في حين ترى فئة قليلة جدًّا قدّرت بـ12.5% أنّ ما يتلقاه المتعلم داخل القسم كاف لاستيعاب الدّروس، ويعود هذا إلى الخبرة المهنية التي يمتلكها المعلم في إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين.

أما المعلّمات اللواتي علّلن بعدم تجاوب المتعلمين تكمن كالتالي:

العامل 1: الحجم الساعي.

1. "الحجم الساعي لا يكفي لاستيعاب الدّروس".

2. "سبب نقص الحجم الساعي 45د لا تكفي لشرح الدّرس".

3. "الحجم الساعي لا يناسب مع الدّروس".

يعدّ تنظيم الحجم الساعي من العوامل المساهمة في نجاح العملية التعليمية، وذلك بالاهتمام بالأنشطة التربوية طوال السنة الدراسية وتوزيعها وفق معايير تربوية تهدف إلى ضمان أفضل للمتعلمين.

العامل 2: الفروق الفردية.

1. "يحتاج البحث خارج القسم".

2. "نظرا لتداخل الأنشطة الثانوية".

3. "حذف الدروس غير المهمة".

4. "ضخامة الدروس وكثافتها".

يحتاج المتعلم في بعض من الأحيان إلى دروس إضافية وذلك من أجل تنمية مكتسباته الذهنية وكذلك تنمية رصيده المعرفي واللّغوي ممّا يساعده على اكتساب ملكة لغوية لذا لا يتكل المتعلم على المعلم فقط وعليه بالبحث خارج القسم ومطالعة الكتب.

5.1.تناسب الدروس مع الحجم الساعي:

نعالج في هذا السؤال مدى تناسب عدد الدّروس المقرّرة سنويا مع الحجم الساعي المخصّص لها، وهذا ما يتبيّن من خلال الجدول التالي:

عدد الدّروس المقرّرة سنويا تتماشى مع الحجم الساعي المخصّص	العدد	النسبة المئوية
لا	08	%100
نعم	00	%00
المجموع	08	%100

جدول رقم (12): مدى تناسب الدروس المقرّرة سنويا مع الحجم الساعي.

تتفق نسبة تقدر بـ .100% من المعلّمات أنّ عدد الدّروس المقرّرة سنويا لا يتماشى مع الحجم الساعي المخصّص لها.

العامل: قلة الحجم الساعي: جاءت آراء المعلّمات كالتالي:

1. "عدد الدروس المقرّرة تتعدّى الحجم الساعي وتتجاوزه".
2. "الحجم الساعي قليل والدروس كثيفة".
3. "الحجم الساعي غير كاف لإتمام الدروس المقرّرة".
4. "الدروس المبرمجة تحتاج إلى وقت أكثر".
5. "لأنّه مسطر من قبل وزارة التربية والتعليم وهم على دراية بقدرات المتعلمين".

يجد المتعلّمين في بعض الأحيان صعوبة في الفهم في مادتي الرّياضيات واللّغة العربية خاصّة، لأنهما تتطلبان تمارين وتطبيقات. لذا لا يتماشى عدد الدروس المقرّرة سنويا مع الحجم الساعي، لأنّه توجد دروس تحتاج إلى وقت أكثر. كما أنّ وزارة التربية الوطنية على دراية أن تأخذ بالحسبان درجة تفاوت المتعلّمين في القدرات.

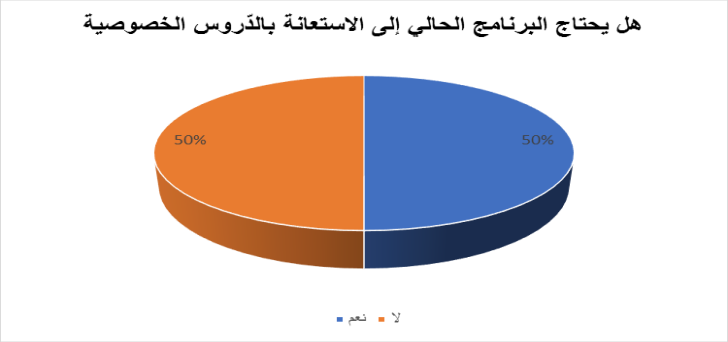
6.1.احتياج البرنامج الحالي إلى الاستعانة بالدّروس الخصوصية:

تمثّلت أجوبة المستجوبات على السؤال المطروح كالآتي:

هل يحتاج البرنامج الحالي إلى الاستعانة بالدّروس الخصوصية.	العدد	النسبة المئوية
نعم	04	%50
لا	04	%50
المجموع	08	%100

جدول رقم (13): مدى احتياج البرنامج الحالي إلى الاستعانة بالدّروس الخصوصية.

ونستدل بالشكل الآتي:



سجلنا نسب متساوية قدّرت بـ 50% من المعلّمات اللّواتي أجابت بـ"نعم" و50% من المعلّمات أجابت بـ"لا". أما آراءهنّ فهي على النحو الآتي:

1. "ضيق الحجم الساعي مقارنة بالدروس الكثيرة".
2. البرنامج معظمه صعب على المتعلّمين".
3. قلّة الوسائل التربوية في تبليغ وترسيخ المعلومات".

تحبذ بعض المعلّمات الدّروس الخصوصية بحجة كثرة المواد التعليمية التي تسبب عائقا في العملية التعليمية التعلمية. ونظرا لقلّة الوسائل التعليمية داخل المؤسسات التربوية

يصعب على المعلّمات شرح الدرس بطريقة واضحة وتوصيل المعلومات للمتعلمين. لذا يحبذن الاستعانة بالدّروس الخصوصية من أجل الفهم والاستيعاب أكثر.

أما المعلّمات اللّواتي علّلنّ إجابتهن بـ"لا" تكمن كالآتي:

1. "المتعلمين الابتدائي لا يحتاجون إلى الدروس الخصوصية".
2. "الاتكال وعدم الاجتهاد في التعليم".
3. حتى إذا استعانوا بالدِّوس الخصوصية فالبرنامج التعليمي لا ينجح".

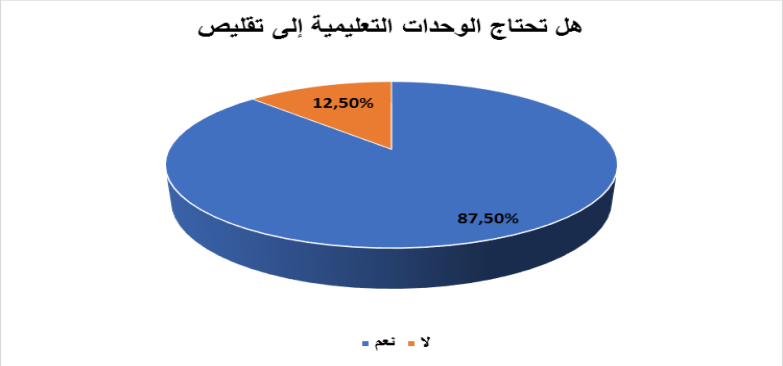
نبذت هذه الفئة الدّروس الخصوصية لأنّها تخلق الكسل عند المتعلمين في القسم لأنهم يتكلون عليها. وأنّ على المعلّمات القيام بحصص الدّعم أو حصص المعالجة للمتعلمين الضّعفاء من أجل رفع مستواهم التعليمي.

7.1.تقليص ودمج الوحدات التعليمية: نشير في هذا الجدول إلى مدى ضرورة تقليص الوحدات التعليمية حسب المستجوبات:

هل تحتاج الوحدات التعليمية إلى التقليص	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (14): تقليص الوحدات التعليمية.

ونستدل بالشكل الآتي:



ترى نسبة عالية من المعلّمات قدّرت بـ87.5 % أنّ الوحدات التعليمية تحتاج إلى تقليص، ونعني بالتقليص نزع بعض الدّروس من الوحدات ونزع عناصر من الدّرس نفسه وذلك لتقديم الدروس بطريقة مختصرة من أجل الفهم والاستيعاب بشكل جيّد، في حين تؤكد نسبة قليلة تقدّر بـ12.5% على عدم تقليص الوحدات التعليمية لأنّها تؤدّي إلى خلل في تقديم المعلومات ولارتباط الدّروس بعضها البعض.

وتتمثل آراء المعلّمات اللّواتي أجابت بـ "نعم" في:

العامل 1: دمج الوحدات التعليمية وتقليصها.

1. "يجب دمج الوحدات التعليمية".
2. تقليص الوحدات التعليمية".
3. "عدم تيسر الوحدات التعليمية تماشيا مع قدرات المتعلّمين".

تحتاج الوحدات التعليمية إلى التقليص، لأن الوقت المخصّص لا يكفي لتقديم الدّروس وأنّ الدّرس الواحد يستغرق 45 دقيقة، وقد عملت المعلّمات إلى تقليص الدروس مع خلفيات كورونا خاصة مما أدّى إلى صعوبة فهم البرنامج.

الوحدة التعليمية هي الركيزة الأساسية في التعليم، يعتمدها المعلّم خلال السنة

الدراسية، تتضمن العديد من الأنشطة المتنوعة التي تساهم في تسير عملية التعليم. وتقوم معظم المعلّمات دمج الوحدات التعليمية أي دمج المواضيع المتشابه وتخلصها من الحشو لأن المتعلم يحتاج الى النوعية.

العامل 2: التركيز على الهدف التعليمي واحتياجات المتعلِّم:

1. "عندما تكون لها نفس الهدف التعليمي، أو نفس الميدان".
2. "المباشرة في تقديم المعلومات".
3. "التركيز على ما يحتاجه التلميذ ومراعاة قدراتهم".

تعدّ الأهداف التعليمية من الأركان الأساسية التي تبنى عليها العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تقوم بتوجيه المتعلّم، ويعرف الهدف التعليمي على أنّه: «سلوك المتوقع حدوثه من التلميذ نتيجة حدوث عملية التعلم لخبرة التعلم»[1]. ومنه فالهدف التعليمي مجموعة من السلوكات والتصرّفات من قبل المتعلّمين أثناء إجراء عملية التعليم.

8.1.تأثير كثافة البرامج التعليمية على المتعلّمين: تمثلت إجابة المعلّمات على السؤال المطروح كالآتي:

هل تسبب كثافة البرامج التعليمية التوتر والضغوطات النفسية للمتعلّمين	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%100
لا	00	%00
المجموع	08	%100

جدول رقم (15): علاقة كثافة البرامج التعليمية بالضغوطات النفسية.

1- عدس قطامي، "مفهوم الأهداف التعليمية "، تاريخ النشر 2006، تاريخ التصفح: 24 أكتوبر 2022. .comhttp:// www.Bloggor goals.blogespot educational

تعتبر نسبة عالية من المعلّمات تقدّر بـ 100% من أفراد العينة أن كثافة البرامج التعليمية تسبب التوتر والضغوطات النفسية للمتعلمين؛ حيث تعتبر فترة التعليم الابتدائي مرحلة حساسة لأنّها مرحلة تربية وتعليم في نفس الوقت، ويجد التلميذ نفسه في حشو هائل من المعلومات وضغوطات الدروس من حفظ وتعلّم.

ويتجلى ذلك من خلال آراء المتعلمين:

1. "التوتر".
2. "عدم التركيز".
3. "كثرة الدّراسة".
4. "الغياب المتكرر بسبب ضغط".
5. "عزل نفسه عن الآخرين لأنه يجد نفسه يعجز أمام زملائه".

تؤثّر كثافة البرامج التعليمية سلبًا على نفسية المتعلّمين كما يسبب الأولياء بدورهم ضّغطا على أبنائهم، مما يؤدي بالمتعلّمين إلى عدم التركيز خلال حدوث عملية التعليم، لذا على المعلّم التعامل مع الطبيب النفسي، أو المشرف التربوي من أجل إيجاد حلول مناسبة تخدم المتعلّمين. ممّا يعود إلى:

تعزيز ثقة المتعلم في نفسه.

يساعد المتعلم على اكتشاف المهارات المعرفية.

التّخلص من الضغوطات خلال فترة الامتحانات.

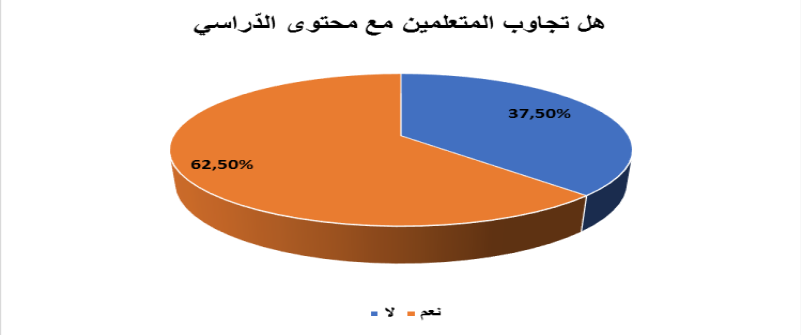
9.1.تجاوب المتعلّمين مع المحتوى الدّراسي:

من أجل معرفة مدى تجاوب المتعلّمين مع المحتوى الدّراسي، طرحنا السّؤال التالي: هل يتجاوب المتعلّمون مع محتوى الدّروس؟ وجاءت إجابات المعلّمات في الجدول التالي:

هل يتجاوب المتعلّمين مع المحتوى الدّراسي	العدد	النسبة المئوية
لا	05	%37.5
نعم	03	%62.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (16): مدى تجاوب المتعلّمين مع محتوى الدّروس.

ونستدل بالشكل الآتي:



ترى نسبة كبيرة تقدّر بـ62.5 % من المعلّمات عدم تجاوب المتعلّمين مع المحتوى الدراسي لوجود تعليمات يصعب فهمها، وكذلك افتقار معظم المؤسّسات التربوية إلى الوسائل التعليمية، بينما ترى نسبة قليلة من المعلّمات تتمثل بـ 37.5% بتجاوب المتعلّمين مع محتوى الدروس.

تتجاوب فئة قليلة من المتعلّمين مع المحتوى التعليمي وذلك لاختلاف قدراتهم الذهنية. ويعرف المحتوى التعليمي على أنه: « مجموعة المعارف والقواعد والقوانين التي

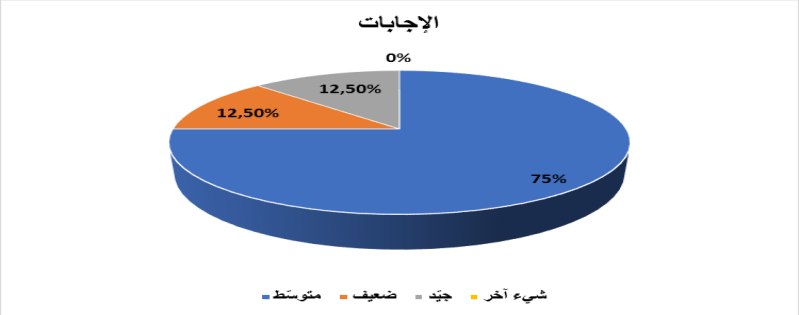
يتضمنها المنهاج، ويمتاز بالتسلسل والترتيب المنطقي كما يعد المحتوى ترجمة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها خلال فترة زمنية محددة .» [1] ومنه يتجلى أن المحتوى التعليمي هي تلك المعلومات والنشاطات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بغرض الوصول إلى الأهداف المرجوة مراعيا حاجيات المتعلّمين وميولاتهم.

10.1. مستوى المتعلّمين: تمثلت استجابات المستجوبات حول هذا السّؤال: ما هو المستوى التعليمي للمتعلّمين؟ على النحو التالي:

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
متوسّط	06	%75
ضعيف	01	%12.5
جيّد	01	%12.5
شيء آخر	00	%00
المجموع	08	%100

جدول رقم (17): المستوى التعليمي لدى المتعلّمين.

نستدل بالشكل الآتي:



1-نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التَّدريس الصفي، دار وائل، عمان، ط2، 2002، ص106.

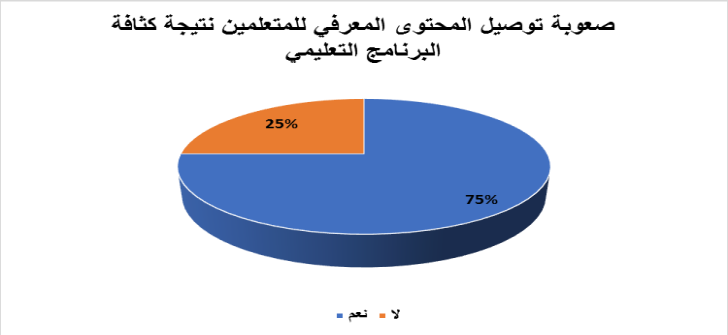
ترى نسبة مرتفعة تقدّر بـ 75% من المعلّمات أنّ المستوى التعليمي لدى المتعلّمين متوسّط، ونسبة قليلة تقدّر بـ12.5% أنّ مستوى المتعلمين ضعيف. وسجّلنا نفس النسبة أي 12.5% ممن يعتبرن من المعلّمات أن مستوى المتعلّمين جيّد. ومن خلال إجابات المعلّمات فإنّ المستوى التعليمي للمتعلمين متوسّط على العموم، وهذا راجع إلى عدّة عوامل مختلفة كنقص الوسائل وغياب الأنشطة الترفيهية، ممّا يؤثّر سلبًا على تحصيل التعليم لدى المتعلّمين بطريقة غير مباشرة.

11.1.توصيل المحتوى المعرفي: نتعرض في هذا الجدول إلى درجة الصعوبة التي تواجهها المعلّمات في توصيل المحتوى المعرفي للمتعلمين نتيجة كثافة البرنامج التعليمي:

صعوبة توصيل المحتوى المعرفي للمتعلّمين	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	%75
لا	02	%25
المجموع	08	%100

جدول رقم (18): صعوب توصيل المحتوى المعرفي لدى المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



تجد أغلبية المعلّمات بنسبة تقدر 75% صعوبات في توصيل المحتوى المعرفي للمتعلّمين نتيجة كثافة البرنامج، في حين سجلنا نسبة قليلة تقدّر بـ25% من المعلّمات اللّواتي لا يواجهن صعوبة في توصيل المحتوى المعرفي. وتكمن آراء المعلّمات اللّواتي أجابت بنعم كالآتي:

1. "عدم استيعاب الدّروس خاصّة في المواد الأساسية".
2. "كثرة المعلومات وضيق الحجم الساعي".
3. "هناك بعض الدّروس تفوق مستوى المتعلمين".
4. "يصعب على المتعلمين فهم وحفظ كلّ الدّروس نظرًا لكثرتها".
5. بسبب المتعلمين الذين يعانون من صعوبات الفهم".
6. "ضيق الوقت".

يفوق المحتوى المعرفي قدرات المتعلّمين بسب الكم الهائل من المعلومات، إضافة أنَّ 45 دقيقة هو الحجم السَّاعي لا جراء الحصة لا يتناسب لتقديم الدَّرس، لوجود مواد أساسية تحتاج إلى وقت أطول لأنّ معظم المتعلّمين يعانون من صعوبة الفهم.

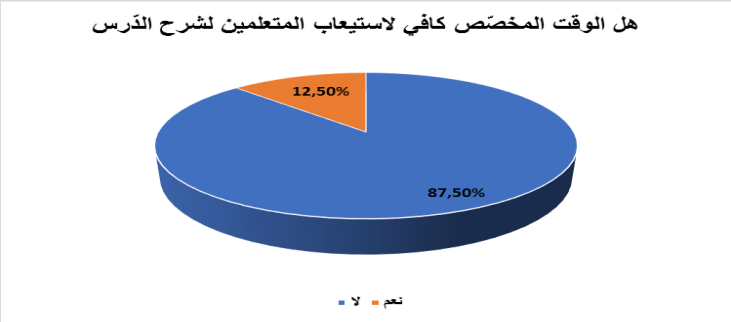
أما المعلّمات اللّواتي أجابت بـ " لا " فلم تقدم ولا رأيّ ربّما قد تكون ذات خبرة ولا يتعرضن للصعوبات كما يتعرض لها المعلّم الجديد.

12.1.الوقت المخصّص لاستيعاب الدّرس: أجابت المعلّمات على السؤال المطروح: هل الوقت المخصّص كاف لاستيعاب المتعلّمين لشرح الدّرس؟ كما في الجدول الآتي:

هل الوقت المخصّص كاف لاستيعاب المتعلّمين لشرح الدّرس	العدد	النسبة المئوية
لا	07	%87.5
نعم	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (19): مدى تناسب الوقت المخصص لشرح الدَّرس

ونستدل بالشكل الآتي:



تعتبر نسبة عالية تقدّر بـ .87.5% من المعلّمات أن الوقت المخصّص لاستيعاب المتعلّمين لشرح الدّرس غير كاف، بينما سجّلنا نسبة قليلة تقدّر بـ12.5% ممن يعتبرن أنّ الوقت كاف لشرح الدّرس.

وقد جاءت أراء المعلّمات اللّواتي أجابت بـ"لا" كما يلي:

1. "إعادة النظر في المدّة الزمنية لكلّ حصّة".

2. "تقليص الدّروس بسبب التوقيت الاستثنائي الزمني".

3. "45 دقيقة لا تكفي لشرح وإنجاز التمارين".

4. "لأن معظم الدروس تفوق قدرات المتعلمين وتحتاج إلى وقت أكثر".

5. "راجع إلى القدرات والكفاءات الفردية للتلاميذ".

إنّ الوقت المخصَّص لشرح الدّروس غير كاف، لأنّ بعض الدّروس تحتاج إلى الشرح أكثر من ساعة واحدة ونظرًا للفروق الفردية واختلاف الكفاءات بين المتعلّمين يتطلب وقت أكثر. ونعني بالفروق الفردية تلك «الانحرافات الفردية عن المتوسّط الجماعي في الصفات المختلفة، وقد يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكلّ صفة من الصّفات التي تهتم بتحليلها، ودراستها»[1]. تعتبر الفروق الفردية من أهم الحقائق البارزة في البيئة المدرسية، فالمتعلّمين هم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية ويختلفون في مستوياتهم وقدراتهم العقلية فمنهم من هو مميز، وجيد، ومتوسط... لذا على المعلم أن يراعي هذه الفروق الفردية، بينما تعرف الكفاءة اللّغوية على أنّها: «القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ومال أو هي المعارف والمهارات المهنية التي يجب أن يملكها المعلم ويستطيع ممارستها من أجل أن يؤدّي واجباته التعليمية أداءً متقنًا»[2]. ومن هنا فإنّ على المعلّم أن يتقن مجموعة المهارات اللُّغوية الَّتي تتضمن المعاني، والمفردات لتعامله مع المتعلمين داخل حجرة الدراسة لتحقيق الأهداف المنشودة.

[1]– سناء محمد سليمان، **سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب**، القاهرة، ط1، 2006، ص 31.

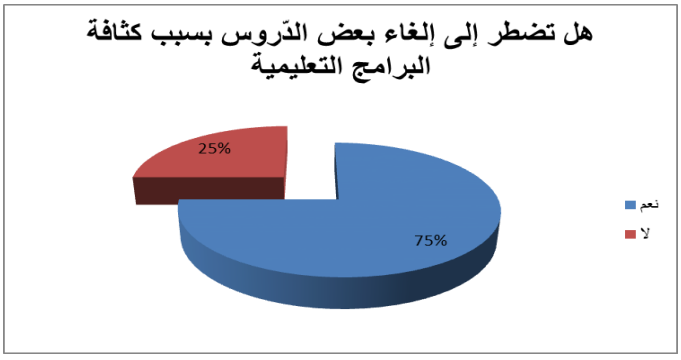
[2]– إبراهيم علي يونس، الكفاءة اللّغوية والتعليم العربي في نيجيريا "مشكلات وحلول"، شبكة الألوكة، قسم الكتب، ط5 2017، ص 06.

13.1. إلغاء بعض الدّروس: تعمل العديد من المعلّمات على إلغاء بعض الدّروس نتيجة كثافة البرامج التعليمية، والجدول الأتي يوضح ذلك:

هل تضطر إلى إلغاء بعض الدّروس بسبب كثافة البرامج التعليمية	العدد	النسبة المئوية
نعم	06	%75
لا	02	%25
المجموع	08	%100

جدول رقم (20): مدى إلغاء الدّروس لدى المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



تضطر أغلبية المعلّمات بنسبة تقدّر بـ75% إلى إلغاء بعض الدّروس نتيجة كثافة البرامج التعليمية بالإضافة إلى بعض الدّروس المتداخلة والتي لها نفس الهدف التعليمي. بينما سجّلنا نسبة تقدّر بـ25% لا يلجئن إلى إلغاء بعض الدّروس باعتبار البرنامج التعليمي مدروس ومقرر من قبل وزارة التربية الوطنية.

وقد جاءت أراء المعلّمات اللّواتي أجابت بـ "نعم" على النحو التالي:

1. "حذف الدّروس التشكيلية وحصص التربية البدنية".
2. "الدروس المتداخلة".
3. "القسمة بمختلف أنواعها واحتفظت بالقسمة الإقليدية فقط".
4. "الدروس التي لها نفس الهدف التعليمي".

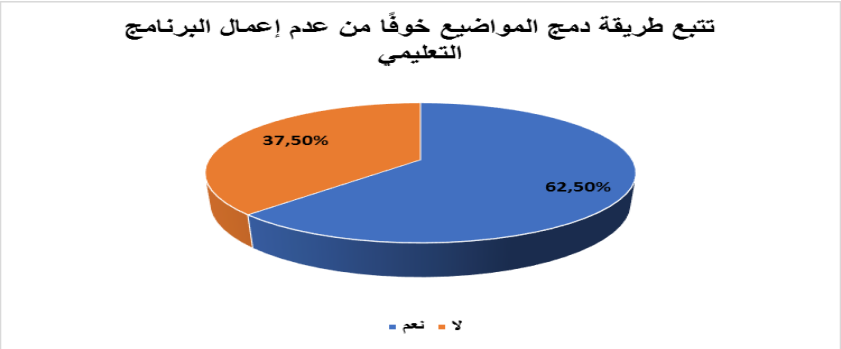
يمس إلغاء بعض الدّروس الدُّروس الَّتي لديها نفس الهدف التَّعليمي خاصة، لوجود وحدات تعليمية تتضمن نفس الدُّروس لكن بعناوين مختلفة. وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلّمات التي أجابت بـ"لا" لم تقدم أيّ تعليل.

14.1.دمج المواضيع: نعالج في هذا السؤال، مدى دمج المواضيع التعليمية لدى المعلّمات، وهذا ما يتبين لنا من خلال الجدول الآتي:

تتبع طريقة دمج المواضيع خوفًا من عدم إعمال البرنامج التعليمي	العدد	النسبة المئوية
نعم	05	%62.5
لا	03	%37.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (21): مدى دمج المواضيع التعليمية لدى المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



تقوم أعلى نسبة من المعلمات تقدّر بـ62.5% بدمج المواضيع خوفًا من عدم إكمال البرنامج الدّراسي، وهذه الطّريقة تساعدهنّ في إنهاءه، أما البعض الآخر، وذلك بالنسبة تقدّر بـ37.5% لا تعمل على دمج المواضيع، ومعظمهنّ معلّمات ذات خبرة مهنية ويحسن تسيير الوحدات التعليمية.

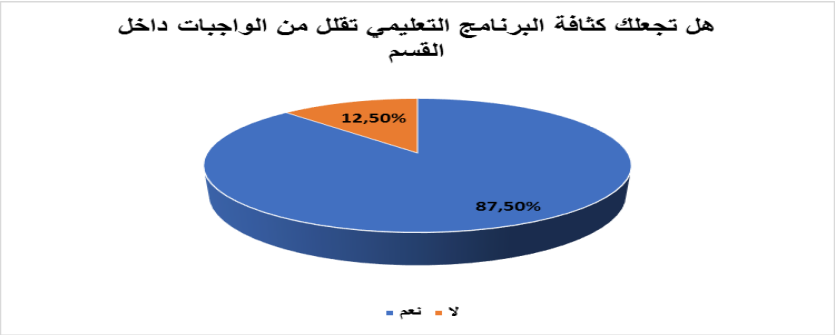
تسهل طريقة دمج المواضيع على المعلّمات إكمال البرنامج في الوقت المحدّد، كما تعملن على دمج الموضوعات المتشابهة ذات نفس الهدف التعليمي، لتسهيل عملية التدريس.

15.1.تقليل الواجبات داخل القسم: جاءت إجابات المعلّمات حول تقليل الواجبات داخل القسم كما يتبيّن من خلال الجدول الآتي:

هل تجعلك كثافة البرنامج التعليمي تقلل من الواجبات داخل القسم	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (22): مدى تقليل الواجبات داخل القسم.

ونستدل بالشكل الآتي:



تعمل نسبة عالية من المعلّمات تقدّر بـ87.5% على تقليل الواجبات داخل القسم بينما لا تلجأ نسبة قليلة قدّرت بـ12.5% إلى تقليل الواجبات داخل القسم.

تكمن آراء المستجوبين بـ"نعم" فيما يلي:

1. "عدم كتابة على كراس القسم".
2. "عدم استعمال كراس المحاولات".
3. "عدم مشاركة المتعلمين في الحصة".
4. "اختيار النشاط الذي يخدم الدّرس أكثر لأن الوقت لا يسمح بإنجازها كلّها".
5. "انتقاء بعض الواجبات فقط".
6. "حذف بعض الواجبات رغم أهميتها".
7. ننجز واجب واحد فقط داخل القسم، وتقدم الواجبات الأخرى إلى المنزل".

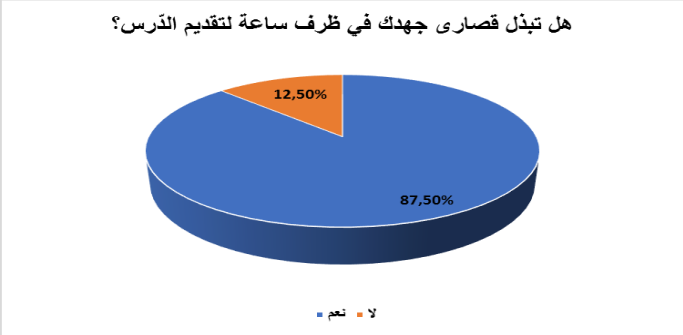
تقلل أغلبية المعلّمات الواجبات داخل القسم ويعملن على تقديمها إلى المنزل مما يساعد المتعلمين على الفهم أكثر وتثبيت المعلومات في أذهانهم لأنّ الوقت غير كاف لتقديم أكثر من واجب واحد في القسم.

16.1.بذل الجهد: تقوم المعلّمات خلال عملية تقديم الدّرس ببذل جهد لتقديم الدّرس في ظرف ساعة، وهذا ما يبيِّنه الجدول الآتي:

هل تبذل قصارى جهدك في ظرف ساعة لتقديم الدّرس؟	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%87.5
لا	01	%12.5
المجموع	08	%100

جدول رقم (23): مدى بذل الجهد لدى المعلّمات.

ونستدل بالشكل الآتي:



تبذل نسبة عالية من المعلّمات تقدّر بـ 87.5% جهدًا في ظرف ساعة لتقديم الدّرس وذلك بذكر أهم عناصر الدّرس التعليمي. في حين لا تبذل نسبة قليلة تقدّر بـ12.5% جهدًا خلال عملية تقديم الدّرس. ومن آراء المعلّمات اللّواتي أجابت بـ"نعم" تكمن فيما يلي:

1. "الجهد يتضاعف لأن التوقيت في الابتدائي يكون ما بين 45 دقيقة و 30 دقيقة".
2. التحضير المسبق للتدريس".
3. "الاستعانة بأسهل طريقة توضيحية لإيصال الفكرة للمتعلم بأسرع وقت ممكن".

4. "العمل بكلّ جديّة إلى أن يفهم الدّرس".

5. التّركيز على مؤشرات الكفاءات يمكن أن يخدم في حصتين أو ثلاث"

معظم المعلمات يلجأن إلى بذل مجهودهنَّ في ظرف ساعة لتقديم الدَّرس وهذا يعود إلى عدّة عوامل تكمن كالتَّالي:

- تحضير الجيَّد، والمسبق للدرس.

-إيجاد طرق سهلة وبسيطة لجذب انتباه المتعلمين.

-جعل المتعلم عنصرا فعالا خلال العملية التعليمية التَّعلمية.

-الاستعانة بمختلف الوسائل التعليمية الَّتي تخدم الدَّرس.

17.1.التوتر والإرهاق خلال إلقاء الدّرس: يشير الجدول إلى مدى تسبب كثافة البرنامج التعليمي التوتر والإرهاق لدى المعلّمات خلال عملية إلقاء الدّرس

مدى تسبب كثافة البرنامج التعليمي التوتر والإرهاق خلال إلقاء الدِّرس	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%100
لا	00	%00
المجموع	08	%100

جدول رقم (24): مدى تسبب كثافة البرنامج التعليمي التوتر والإرهاق.

تتفق كلّ المعلّمات بنسبة تقدّر بـ .100 % أنّ كثافة البرنامج التعليمي يسبّب لهنّ إرهاقًا جسديًا، نظرا لمجهوداتهم في تحضير الدُّروس كما تجد فئة من المتعلمين صعوبة في الفهم، لذا على المعلّم إعادة الشرح بطرق مختلفة من أجل إيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين، ممّا يسبب لهنَّ ارهاقا جسديا خاصة إذ كان المعلّم قليل الخبرة.

ومن النتائج التي توصلنا إليها من خلال تحليل معطياتنا الميدانية تكمن كالتالي:

- ضيق الوقت.
- وجود فئة من المتعلمين يعانون من صعوبة الفهم.
- الخوف من عدم إتمام البرنامج.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحليل المعطيات الميدانية، وتوصّلنا إلى مجموعة من النتائج التي هي إجابات للإشكالية التي طرحناها منها:

كثافة البرنامج الدراسي والخوف من عدم إتمامه نظرا لضيق الوقت المحدد، ووجود فئة من المتعلمين تعاني من صعوبة الفهم خاصة.

خاتمة

تناولنا من خلال موضوع بحثنا الموسوم "كثافة البرامج التعليمية وآثارها على المتعلّمين السنة الخامسة ابتدائي" والذي يندرج في ميدان التعليمية، مشكلة البرامج التعليمية التي تعدّ من المشكلات التربوية التي أثارت جدالاً من قبل الباحثين التربويين. وقد توصّلنا إلى مجموعة من النتائج للإشكالية التي طرحناها في مقدمة بحثنا، فمن هذه النتائج نذكر:

- لا يتوافق البرنامج الدّراسي مع التدرج السنوي.
- لا يكفي الحجم الساعي لاستيعاب الدّروس.
- صعوبة البرنامج الحالي على المتعلّمين والمعلّمات.
- إنجاز المعلّمات واجب واحد داخل القسم بسبب ضيق الوقت.
- اتّباع طريقة دمج المواضيع خوفًا من عدم إكمال البرنامج.
- عدم استيعاب المتعلّمين للدروس التي يتلقاه داخل القسم، المواد الأساسية كالرياضيات خاصة باعتبارها مادّة تحتاج إلى وقت للتفكير والتمرّن على مختلف التطبيقات.
- قلّة مواد الإيقاظ كالتربية التشكيلية.
- لا تتوفّر البرامج التعليمية على تمارين تخدم الدّروس المقدّمة أحيانًا.

ولا يفوتنا في هذه الدّراسة أن نذكر بعض الاقتراحات التي أشارت إليها المعلّمات خلال جمعنا للمعطيات الميدانية:

- ضرورة إعادة النظر في الحجم الساعي المبرمج لإجراء الحصص.

- تصميم البرامج التعليمية من قبل المستشارين والجهات المختصة من أجل التغلب على كثافة البرامج التعليمية.
- تبني المقررات والبرامج التعليمية بمراعات قدرات المتعلّمين لحسن سير العملية التعليمية التعلمية لرفع المستوى العلمي للمتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

1. أحمد السّيد اللّقاني، علي الجمل، معجم المصطلحات التّربويّة المعرفية في المنهج وطرق التّدريس، ط3، عالم الكتب، القاهر، 2003.
2. حسن شحاتة، زينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (عربي إنجليزي) ط1، دار المصرية اللّبنانية، مصر، 2003.
3. حسين شحاتة، زينب نجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة (عربي إنجليزي) ط1، دار المصريّة اللّبنانيّة، مصر، 2009.
4. محمّد السّيد علي، موسوعة المصطلحات التّربويّة، ط1، دار المسيرة، 2001.

الكتب:

1. أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربيّة، ط1، مج1، دار النّهضة العربيّة، لبنان 2006.
2. إبراهيم علي يونس، الكفاءة اللّغوية والتعليم العربي في نيجيريا "مشكلات وحلول" شبكة الألوكة، قسم الكتب، ط5، 2017.
3. جرولداي عمد، محمد الخوالدة، التّصميم التّعليمي خطّة لتطوير الوحدة الدّراسيّة والمساق، ط1، دار الشّروق، الأردن، 1985.
4. الجميل محمد السّميع شعلة، التّقويم التّربوي للمنظومة التّعلميّة اتّجاهات وتطلّعات ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
5. حسني نشوان يعقوب، الجديد في تعليم العلوم، ط2، دار الفرقان، الأردن، 1992.
6. حسين مجد جواد الجبوري، منهجية البحث العلمي، مدخل البناء، المهارات البحثية ط1، دار الصفاء، 2013.
7. حمزة الجبالي، الوسائل التّعليميّة، ط1، دار أسامة، الأردن، 2006.
8. خالد حامد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دط، دار جسور، الجزائر 2012.

9. خير الدين، مقاربة التّدريس بالكفاءات، ط1، دن، الجزائر، 2005.
10. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، دار الصفاء، عمان، 2000.
11. رحيم يونس كرو الغراوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دط، دار البجلة، الأردن 2008.
12. سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دط ، دار المسيرة، عمان 2000.
13. سلوان خلف جاسم الكناني، البرامج التّعليميّة للاتّجاهات الحديثة الّتي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفيّة وتوظيفيّة، د.ط، مكتب اليمامة، بغداد، 2020.
14. سمير خلف جلوب، الوسائل التّعليميّة، ط1، دار المحيط إلى الخليج، الأردن 2017.
15. سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، ط1، عالم الكتب، القاهرة 2006.
16. مي العبد الله، المعجم في المفاهيم الحديثة للإعلام والاتّصال المشروع العربي لتوحيد المصطلحات، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2014.
17. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط4، دار الطباعة، الجزائر، 2000.
18. عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس، د.ط، دار اليازوري، الأردن 2002.
19. عبد الرحمن عدس وآخرون، البحث العلمي مفهومه، أدواته، وأساليبه، دط، دار مجدلاوي، عمان، 1992.
20. عبد الوجود محمد عزت وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، ط1، دار الثّقافة مصر، 1977.
21. عصام محمد عبد القادر سيد، سلسلة التّنمية المهنية للمعلّم لسيناريو التّخطيط، د.ط دار التّعليم، القاهرة، 2017.

22. علي عبد الرزّاق وآخرون، مناهج البحث الاجتماعي، دط، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1992.
23. عنايات محمد أحمد فرج، مناهج وطرق التدريس التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي القاهرة، 1998.
24. ماجدة السيد عبيد، الوسائل التّعليميّة في التّربية الخاصة، ط1، دار صفاء، عمان 2000.
25. محمد أبو خثلى، إيناس عمر، نظريات المناهج التربويّة، ط1، دار صفاء، عمان 2005.
26. محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين، القياس في التربية وعلم النفس الرياضي دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
27. محمد دريج، مدخل إلى علم التّدريس، تحليل العمليّة التّعليميّة، د.ط، دار الكتاب الجامعي، البليدة، 2003.
28. محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ط3، دار الكتب، اليمن 2019.
29. محمد عبد الباقي أحمد، المعلّم والوسائل التّعليميّة، ط1، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، 2003.
30. محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ط1، دار أسامة، الأردن، 2005.
31. محمد محمود الحيلة، التّصميم التّعليمي نظرية وممارسة، ط1، دار المسيرة، الأردن 1999.
32. محمد مكي حافظ، التّخطيط للتّربية، ط1، الدار المصرية للتّأليف والتّرجمة، القاهرة 1965.
33. مصطفى بدران، الوسائل التّعليميّة، ط7، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، 1999.
34. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، الاتّصال والوسائل التّعليميّة قراءات أساسية للطالب المعلّم، ط2، مركز الكتب، القاهرة، 2003.

المواقع الإلكترونية باللّغة العربية:

- وزارة التربية الوطنية، وحدة التسيير البيداغوجي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي، والإعلامي الجزائر، 2005. htpps://www.noor book.com

نيصر ومورجان، "الجانب النفسي"، تاريخ النشر: 2020، تاريخ التصفح: 01 أكتوبر 2022 الساعة 21:00، الموقع: www.psycha.side.info

عدس قطامي، "مفهوم الأهداف التعليمية "، تاريخ النشر 2006، تاريخ التصفح: 24 أكتوبر 2022، الموقع: .comhttp:// www.Bloggor goals.blogespot educational

المواقع الإلكترونية باللّغة الفرنسية:

- UNESCO-UIS, international standard classification of Education (ISCEP. Mis sur le site: 2011. Consulté le :24/10/2022. https://inee.org mstwy-altlym.

الملاحق

الملحق رقم (01):

جامعة مولود معمري –تيزي وزو–
كلية الآداب واللّغات.
قسم اللّغة العربية وآدابها.
تخصّص: لسانيات تطبيقية

استبيان موجّه للمعلّمين.

في إطار إنجازنا بحث لنيل شهادة الماستر حول كثافة البرامج التعليمية، نودّ من سيادتكم الإجابة على هذا الاستبيان. وأنّ نتائج البحث متوقفة على مدى صدقكم في الإجابة على أسئلته، كما أنّ إجاباتكم تبقى سرية ولا تستعمل إلاّ لغرض علمي. وشكرا لتعاونكم مسبقا.

البيانات الشخصية: أجب بعلامة (X) بما يناسبك.

1.الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2.السن:

أقل من 30 سنة ☐ من 30 سنة إلى 40 سنة ☐ من 40 سنة إلى ما فوق ☐

3.المستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا للأساتذة ☐ مستوى آخر ☐

4.رتبة الأساتذة:

مؤقت (ة) ☐ متربص (ة) ☐ مرسم (ة) ☐

5.سنوات الخبرة:

☐ سنة

6.الحالة الاجتماعية:

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

7.هل يعتبر البرنامج التعليمي مكثف؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

8.كيف هو البرنامج الدّراسي؟

صعب ☐ سهل ☐

لماذا؟

.....

9.هل يتناسب البرنامج الحالي مع قدرات المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

10.هل ما يتلقاه المتعلّمين داخل القسم كاف لاستيعاب الدّروس؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

11.هل عدد الدّروس المقرّرة سنويا تتماشى مع الحجم الساعي المخصّص؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

12.هل يحتاج البرنامج الحالي إلى الاستعانة بالدّروس الخصوصية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

13.هل تحتاج الوحدات التعليمية إلى التقليص؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

14.هل تسبب كثافة البرامج التعليمية التوتّر والضغوطات النفسية للمتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

أذكر بعض الحالات إن وجدت:

.....

15.هل يتجاوب المتعلّمين مع محتوى الدّروس؟

نعم ☐ لا ☐

16.ما هو مستوى التعليمي للمتعلّمين؟

ضعيف ☐ متوسط ☐ جيّد ☐ شيء آخر. ☐

17.هل تواجه صعوبات في توصيل المحتوى المعرفي للمتعلّمين نتيجة كثافة البرامج التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك؟

.....

18.هل الوقت المخصّص كاف لاستيعاب المتعلّمين شرح الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

19.هل تضطر إلى إلغاء بعض الدّروس بسبب كثافة البرامج التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة إلغاء بعض الدّروس أذكر الدّروس التي حذفتها؟

.....

20.هل تتّبع طريقة دمج المواضيع خوفا من عدم إكمال البرنامج التعليمي؟

نعم ☐ لا ☐

21.هل تجعلك كثافة البرنامج التعليمي تقلّل الواجبات داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

في حالة تقليلها كيف يتم ذلك؟

.....

22.هل تبذل قصارى جهدك في ظرف ساعة لتقديم الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟

.....

23.هل تسبب لك كثافة البرنامج التعليمي التوتر والإرهاق خلال إلقاء الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

شكرا لكم

الفهرس

كلمة شكر

إهداء

مقدمة 1

الفصل الأوّل

البرامج التّعليميّة

1.مفهوم البرنامج 7

2.مفهوم البرنامج التّعليمي 8

3.مبادئ بناء البرامج التّعليميّة 9

4.أهداف البرامج التّعليميّة 10

1.4.تعريف الهدف التعليمي 10

2.4.أهداف البرامج التّعليميّة 10

5.أسس بناء البرامج التّعليميّة 11

6.تصميم البرامج التّعليميّة 12

1.6.مفهوم التّصميم 12

2.6.التّصميم التّعليمي 12

7.تقويم البرامج التّعليميّة 13

1.7.التّقييم 14

2.7.التّقويم 14

3.7.تقويم البرنامج.....15

خلاصة 15

الفصل الثّاني

العمليّة التّعليميّة التّعلميّة

1.مفهوم العمليّة التّعليمية 17

2.عناصر العمليّة التّعليمية 18

1.2. المعلّم 18

2.2. المتعلّم..... 19

3.2. المادة التّعليمية..... 19

3.أنواع التّعليميّة 19

3. 1. التّعليمية العامّة 19

3. 2. التّعليميّة الخاصّة 20

4.أهداف التّعليميّة..... 20

5.الوسائل التّعليميّة 20

1.5.تعريف الوسائل التّعليميّة 20

6.أنواع الوسائل التّعليميّة..... 21

1.6.الصّور المتحرّكة 21

2.6.الرّسوم 21

3.6.الرّحلات 22

4.6.المعارض 22

5.6.المسرح والتّمثيل 22

7.أهمية الوسائل التعليمية في مجال التّعليم والتّعلم 23

خلاصة 23

الفصل الثالث

الإطار المنهجي وتقديم المعطيات

الباب الأوّل: الإطار المنهجي..... 27

1.مجتمع الدّراسة..... 27

2.عيّنة البحث 27

3.المنهج 28

1.3.المنهج الوصفي 29

4.الدراسة الميدانية 29

1.4.تقديم ميدان الدّراسة 29

2.4.الدّراسة عن طريق الاستبيان 30

3.4.تقديم استبيان المعلّمات 30

4.4.التجربة الفعلية 31

5.صعوبات البحث الميداني 32

الباب الثاني: تقديم المعطيات..... 33

1.تقديم المعطيات 33

1.1.الجنس 33

2.1.سنّ المعلّمات..... 34

3.1.المستوى التعليمي للمعلّمات 35

4.1.رتبة المعلّمات 36

5.1. خبرة المعلّمات 36

6.1.أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية 37

خلاصة 38

الفصل الرابع

تحليل المعطيات

1. تحليل معطيات الاستبيان 41

1.1.كثافة البرنامج التعليمي 41

2.1.صعوبة وسهولة البرنامج الدّراسي 43

3.1. قدرات المتعلّمين 45

4.1.استيعاب الدّروس لدى المتعلّمين 47

5.1.تناسب الدروس مع الحجم الساعي 49

6.1.احتياج البرنامج الحالي إلى الاستعانة بالدّروس الخصوصية 50

7.1.تقليص ودمج الوحدات التعليمية 52

8.1.تأثير كثافة البرامج التعليمية على المتعلّمين 54

9.1.تجاوب المتعلّمين مع المحتوى الدّراسي 56

10.1. مستوى المتعلّمين 57

11.1.توصيل المحتوى المعرفي 58

13.1. إلغاء بعض الدّروس..... 62

14.1.دمج المواضيع 63

15.1.تقليل الواجبات داخل القسم 64

16.1.بذل الجهد 66

17.1.التوتر والإرهاق خلال إلقاء الدّرس 67

خلاصة 68

خاتمة..... 74

قائمة المصادر والمراجع 77

الملاحق..... 82

الفهرس..... 89

ملخّص:

تناولت دراستنا "كثافة البرامج التعليمية وآثارها على المتعلّمين السنة الخامسة ابتدائي". حاولنا الكشف عن مدى تأثير كثافة هذه البرامج على المعلّم والمتعلّمين، وأنجزنا دراستنا الميدانية يوم 10 ماي إلى غاية يوم 19 ماي 2022 في بعض المؤسّسات التعليمية منها تيزي وزو: أعمر معمر، وحموتان علي، وطاكوش علي، ومؤسّسة طياب. وفي ذراع الميزان: حرشاوي، وعلال محمد. وفي مقلع: جودر فرحات. وتمت الدراسة عن طريق الاستبيان الذي وزعناه على معلّمات السنة الخامسة ابتدائي.

وتوصّلنا في دراستنا إلى مجموعة من النتائج الأساسية منها:

- تأثير كثافة البرامج التعليمية على نفسية المعلّم والمتعلّم.
- عدم استيعاب الدّروس لدى المتعلّمين.
- عدم مناسبة التدرج السنوي مع البرنامج التعليمي.
- صعوبة المحتوى.

الكلمات المفتاحية: كثافة، البرامج التعليمية، التعليمية التعلمية.

Résumé

Notre étude intitulée "l'intensité des programmes éducatifs, et leur impact sur les élèves de cinquième année primaire " s’est déroulée dans les établissements suivants :

Tizi ouzou : Amar Mammar, Ali Hammoutén, Takouchte et l’établissement Ali Tayyab. Draa El-Mizan : Harchaoui, Alal Mohammed. Mekla: Djudar Ferhat

Cette étude a été réalisée par moyen de questionnaires que nous avons distribué aux enseignantes de la cinquième année primaire.

Parmi les résultats que nous avons obtenus, nous pouvons citer :

- L'impact de l'intensité des programmes éducatifs sur la psychologie de l'enseignant et de l'apprenant.
- Manque de compréhension des leçons par les apprenants.
- La répartition annuelle n’est pas comptable avec le programme scolaire actuel.
- Difficulté du contenu pédagogique.

Les mots clés: Intensité, programmes éducatifs, apprentissage pédagogique.